

# Część II

## WDROŻENIA



*Wiesława Burlńska*

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy*

---

## **DYSKURS EDUKACYJNY W KSZTAŁCENIU PRZY- SZŁYCH NAUCZYCIELI**

### **Educational discourse in teacher training**

In the training of future foreign language teachers discourse appears mainly in its theoretical dimension in relation to text discourse connected with teaching various skills. Discourse, however, might be also useful in the context of Teaching Practice. On the one hand, the analysis of classroom discourse could be used in deeper formative evaluation of the trainee. Analysis of this evaluational dialogue could support not only the growth of teaching strategies but could also significantly contribute to the formation of a reflective attitude of the future teacher.

In this paper I present an analysis of a feedback session which refers to a lesson conducted by a teacher trainee from Bydgoszcz Teacher Training College of Foreign Languages and answer the question how useful this element can be in the creation of the reflective practitioner's attitude.

### **1. Wstęp**

Refleksja na temat praktyki stała się od pewnego czasu ważnym elementem kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli. Uznając, że to właśnie w działaniu konstruuje się i przejawia kompetencja zawodowa, instytucje kształcące nauczycieli coraz większy nacisk kładą nie tylko na zawarcie w programach dużej ilości godzin praktyk pedagogicznych w szkołach, ale również na wykorzystanie tego potencjału w kształceniu zawodowym. Oczywiście jest, że młody, niedoświadczony nauczyciel, nawet najlepiej przygotowany teoretycznie przez swoją uczelnię, nie będzie w stanie zareagować efektywnie we wszystkich sytuacjach życia codziennego szkoły. Nie chodzi więc już dziś o wykształcenie bezbłędnego eksperta, „technologa” nauczania, a raczej refleksyjnego praktyka, „który postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się

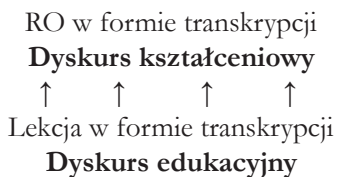
z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu” (Pearson, 1994).

Tak widziany profil kształcenia nauczycieli wymaga wprowadzenia procedur, które będą umożliwiać wykształcenie u przyszłych praktyków umiejętności analizowania swoich działań. Umiejętność ta posłuży im do uprawiania refleksji dwojakiego rodzaju: *refleksji w działaniu* (w trakcie wykonywania zadań dydaktycznych) oraz *refleksji na temat działania* (po wykonaniu zaplanowanego zadania dydaktycznego) (Perrenoud, 2001).

Refleksja stanie się narzędziem kształcenia wtedy, gdy wyposażymy ją w odpowiednie instrumenty i formę. Jedną z takich form, wykorzystywanych w kształceniu przyszłych nauczycieli jest rozmowa dotycząca lekcji - podmiot ustanawia w niej swoje własne działanie przedmiotem obserwacji i analizy, usiłuje opisać i zrozumieć swój sposób myślenia i działania. Jest to interaktywna forma kształcenia, która stymuluje praktykę refleksyjną w dialogu. W trakcie rozmowy omawiającej jej uczestnicy opierają się najczęściej na swojej pamięci, notatkach, konspекcie lekcji, rzadziej korzystają z nagrań audio lub video.

Niniejszy artykuł jest zapisem refleksji na temat wyników badania, którego przedmiotem była rozmowa omawiająca (RO). W trakcie rozmowy posłużono się transkrypcją zrealizowanej przez nauczyciela-praktykanta (NP) lekcji. W badaniu pojawiają się dwa dyskursy: dyskurs edukacyjny przeprowadzonej lekcji oraz dyskurs rozmowy omawiającej, będący również dyskursem edukacyjnym, a raczej kształceniowym, w stosunku do NP. Pierwszy z nich pełni rolę narzędzia wspierającego dialog między tutorem (T) i NP, a więc drugi typ dyskursu:

### **Przedmiot badania**



## **2. Cele badania pilotażowego**

Głównym celem badania było zweryfikowanie użyteczności analizy dyskursu edukacyjnego jako narzędzia zwiększającego efektywność RO w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, a szczególnie wyposażania ich w kompetencje analizowania swoich działań dydaktycznych.

Problem główny badania:

Jak obserwacja dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji wpłynie na efektywność rozmowy oceniającej (RO) tutora (T) z nauczycielem praktykantem (NP) w zakresie:

1. Ewaluacji przeprowadzonej lekcji.
2. Rozwoju umiejętności zawodowych oraz refleksyjności przyszłego nauczyciela.

Pytania szczegółowe:

1. Jak obserwacja dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji w RO wpływa na analizę działań słuchaczki w zakresie np. realizacji założonych celów, stosowanych technik, używanego dyskursu?
2. Jakie cechy dyskursu rozmowy omawiającej świadczą o:
  - samoobserwacji uczestniczącej NP;
  - uświadamianiu i racjonalizacji działań;
  - konstruowaniu i wzbogacaniu habitusu zawodowego przyszłego nauczyciela?

### 3. Opis badania pilotażowego

Badanie zostało przeprowadzone w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy i dotyczyło działań słuchaczki III roku Sekcji języka francuskiego w ramach zaplanowania, przeprowadzenia i omówienia jednej z 5 lekcji dyplomowych. Badanie przeprowadzone zostało przez opiekuna pracy dyplomowej słuchaczki.

Prace dyplomowe w tej instytucji realizowane są w następujący sposób:

1. Słuchacz wybiera temat pracy dyplomowej, który uściśla z opiekunem seminarium dyplomowego.
2. Słuchacz wybiera opiekuna, z którym konsultuje redakcję pracy w jej formie teoretycznej i praktycznej.
3. Część praktyczna dyplomu polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu kilku lekcji we wskazanej szkole, w której słuchacz odbywa dwutygodniowe praktyki ciągle pod opieką tutora (nauczyciela j. francuskiego). Lekcje te pozostają w korelacji z problematyką rozwiniętą w części teoretycznej pracy dyplomowej i powinny ją ilustrować.
4. Funkcje tutora praktyk określa regulamin i jest wśród nich wspieranie studenta poprzez omawianie z nim przeprowadzanych zajęć.
5. Jedna z lekcji dyplomowych jest videofilmowana i podlega ocenie opiekuna pracy oraz recenzenta na podstawie wypracowanych wewnętrznych narzędzi.

Niniejsze badanie dotyczy lekcji dyplomowej przeprowadzonej i sfilmowanej w ramach praktyk w lutym 2009, a więc tej lekcji, która podlegała ocenie końcowej na egzaminie dyplomowym, przy czym:

- lekcja ta została spisana w formie szczegółowej transkrypcji działań przede wszystkim dyskursywnych;
- transkrypcja lekcji została udostępniona słuchaczce, która lekcje przeprowadziła z prośbą o refleksję nad jej przebiegiem;
- opiekun (osoba badająca) przeprowadziła rozmowę omawiającą lekcję z wykorzystaniem dyskursu edukacyjnego z lekcji dyplomowej;

- rozmowa omawiająca została spisana w formie transkrypcji działań przede wszystkim dyskursywnych i związanych z nimi niektórych zachowań parawerbalnych.

Rozmowa omawiająca lekcję odbyła się w 24 czerwca 2009 roku, dwa dni po obronie pracy dyplomowej przez słuchaczkę.

Korpus danych stanowią: transkrypcja przeprowadzonej lekcji oraz transkrypcja RO. Wybrany podejściem metodologicznym jest badanie jakościowe. Charakter badania jest opisowo-interpretacyjny, który umożliwia opis funkcjonowania dyskursu w danym kontekście. Zastosowana technika związana jest z etnografią komunikacji oraz z pragmatyką i funkcjonalną analizą dyskursu.

#### 4. Wyniki badania pilotażowego

Hipoteza robocza badania zakładała, że interaktywna analiza dyskursu edukacyjnego w trakcie RO wpłynie na jakość przeprowadzonej ewaluacji formatywnej oraz na przyrost umiejętności i strategii nauczycielskich NP. Obserwacja dyskursu kształceniowego RO wydaje się potwierdzać tę hipotezę.

##### 4.1. Dyskurs edukacyjny w funkcji organizującej RO

Analiza dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji stanowiła nieustanny punkt odniesienia zarówno dla T jak i NP. W RO trwającej ok. 40 min. obydwie strony odwołują się do niego ok. 27 razy w sposób eksplicytny:

- odnosząc się do konkretnych fragmentów, cytując je:

I

20 NP: To zaczęło się już od rozgrzewki. Poprosiłam ich by podeszli do tablicy...

21 T: **Aha, tutaj (patrzy na transkrypcję lekcji)**

22 NP: (patrzac na transkrypcję) zadałam pytanie: *Qu'est-ce que vous voyez?* A oni odpowiedzieli: *Les gens* (z dezaprobata)

- odwołując się do całego dyskursu, który obydwie strony analizowały już przed RO indywidualnie, uogólniając swoje wrażenia:

II

9 T: Więc tak to tłumaczyłaś, tak? Tym, że oni wyczuli jakby tę sztuczność sytuacji, Tak?

10 NP: Tak. W ogóle **w wielu momentach tego dyskursu** było wiele takich sztucznych sytuacji.

11 T: Szkolnych, tak? Tej komunikacji szkolnej, prawda?

Jednocześnie czytając transkrypcję RO ma się nieodparte wrażenie, że dyskurs edukacyjny z przeprowadzonej lekcji zdeterminował również pośrednio całą jej

analizę. Nawet jeśli osoby uczestniczące nie zawsze odwołują się do konkretnych fragmentów dyskursu, to i tak bogactwo poruszanych kwestii wskazuje na rolę lektury dyskursu:

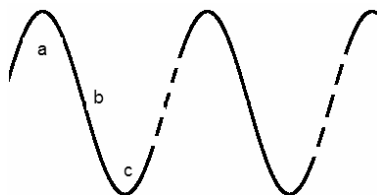
III

- 2 NP: Ja sobie **przeanalizowałam cały ten dyskurs** i od pierwszej minuty aż do samego końca wypisałam sobie jakieś moje uwagi...

IV

- 14 NP: Mnie to też pomogło, bo nawet jak omawialiśmy lekcje na żywo, bez transkrypcji, to ja nie zdawałam sobie sprawy, że zadaję tyle pytań, że po każdym zdaniu mówię *oui, voilà*, że się upewniam, że uczniowie mnie rozumieją, **a tu mam czarno na białym...**

Dzięki ciągłym odwoływaniom się do dyskursu z lekcji, RO przybiera formę sinusoidy, gdzie a) jest konkretnym odniesieniem się do zachowań werbalnych na lekcji, a b) jest uświadomieniem nieprawidłowości oraz glissando w kierunku c) konceptualizacji doświadczenia i odkrycia jakiejś prawidłowości, najczęściej pod wpływem sugestii tutora:



V

- 76 NP: Najpierw praca indywidualna...
- 77 T: Tak i chodziło o to, że oni mieli wyciągnąć wszystkie słowa *qui concernent les association caritatives, vous les soulignez*, czyli było powiedziane *qui concernent les association caritatives*, być może nie zostało podkreślone, bo zobaczmy co się stało dalej : *vous les soulignez et vous les mettez dans le tableau, vous avez 3 colonnes. Qu'est-ce qu'on a dans ces colonnes?* Oni mówią: *Les verbes*. A nauczyciel na to od razu, *c'est quoi les verbes?* (...)
- a)
- 78 NP: (...)
- 79 T: (...) nie wiem co uzasadniało pytanie: *C'est quoi les verbes?* Tak więc to, co bym zmieniła tutaj to to, że uznałaś od razu, że
- a)/
- b)
- 80 NP: Że oni nie wiedzą
- b)

- 81 T: Gdy tymczasem *verbes i adjectifs* są tak samo po angielsku i wydaje się, że rozumieją... A w ogóle po co mają mówić te słowa po polsku, gdy mogliby powiedzieć
- b)
- 82 NP: przykłady
- b)
- 83 T: Np. donner...
- b)
- 84 NP: Offrir...
- b)
- 85 T: Dokładnie *Donnez –moi un exemple des verbes* oni od razu by powiedzieli, prawda ?
- b)
- 86 NP: Ehm żeby było jak najmniej tej komunikacji po polsku
- c)

#### 4.2. Dyskurs edukacyjny w analizie działań dydaktycznych NP

Obserwacja dyskursu na przeprowadzonej lekcji ułatwia analizę działań NP w zakresie wykonywanych przez nią zadań dydaktycznych. Dochodzi tutaj do prawdziwego „poznania w działaniu” – konkretne doświadczenie zostaje najpierw przywołane (w formie dyskursu) i zanalizowane w interakcji.

- Realizacja założonych celów lekcji

VI

- 13 T: Jeśli chodzi o realizację ćwiczeń, to jesteś zadowolona? Z realizacji celów? Bo jeśli dobrze sobie przypominam było to: poznanie słownictwa dotyczącego *association*, mówienie o nich, no i oczywiście inne: *civilisationnel* i inne Co powiesz o realizacji celów?
- 14 NP: **To znaczy pisząc fiszkę myślałam, że te objectifs są spełnione, ale po analizie transkrypcji, na pewno słownictwa dostali dużo z tego zakresu, ale czy mówili o tym?**
- 15 T: Mało, nie?
- 16 NP: Mało, bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów.
- 17 T: Ehm. Dlaczego właśnie ?
- 18 NP: Ja zadawałam im pytanie, a oni reagowali takimi skąpymi odpowiedziami.
- 19 T: No, właśnie to jest b. interesujące, bo to nie zdarza się tylko tobie, bo to się zdarza generalnie
- 20 NP: To zaczęło się już od rozgrzewki. Poprosiłam ich by podeszli do tablicy...



W zaznaczonym fragmencie widoczna jest zmiana jaka zaszła w ocenie lekcji przez NP po przeczytaniu transkrypcji. Przytoczona wypowiedź sytuuje się na początku RO, niejako rozpoczyna ją. W wytłuszczonym fragmencie widać, że NP sam zadaje pytanie: „ale czy mówili o tym?” Sam też udziela odpowiedzi: „Mało, bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów”, co staje się okazją do próby znalezienia rozwiązania tego problemu przez tandem T/NP w dalszym ciągu tego fragmentu.

- Stosowanie różnorodnych technik

## VII

- 123 T: Tak, dać im czas, dać im czas...Bo dla nich jest to trudne, więc dać im czas. A ja bym chciała zwrócić twoją uwagę na tę interakcję tutaj, która się stała z Olą
- 124 NP: ehm
- 125 T: Bo Ola *elle s'engage* I to trwa tutaj gdzieś dotąd (pokazuje w transkrypcji), no jeszcze tutaj. Przeczytaj jeszcze raz sobie to i powiedz, co przykulo twoją uwagę? (...)
- 126 NP: Po pierwsze powiedziałam *Raconte-nous un peu* a potem nie oczekiwałam, tylko zaczęłam zadawać pytania, czyli znowu nie było tego momentu, żeby mogła sama, coś od siebie... I potem też z poprawianiem błędów, bo to też będzie miało miejsce w ostatnim ćwiczeniu...

Przywoływanie różnych momentów lekcji wiąże się z wyjaśnianiem stosowanych technik: wprowadzających, wyjaśniających, ewaluacyjnych. Odwoływanie się do dyskursu ułatwia komunikację w czasie RO. Dzięki transkrypcji NP uświadamia sobie swoje zachowania na lekcji, nadaje sens swoim działaniom, werbalizuje je i projektuje ich ewentualną modyfikację.

- Ocena *teacher talk* nauczyciela

Transkrypcja lekcji, z którą NP spotkał się po raz pierwszy w swojej praktyce nauczycielskiej była dla niego źródłem wielu niespodzianek dotyczących w szczególności aspektu stosowanego przez niego dyskursu.

## VIII

- 53 T: „(...) comment on peut encore aider les autres, comment encore on peut aider les autres »
- 54 NP: **Takie powtarzanie (z zawstydzeniem)**
- 55 T: Dlaczego się powtarza? Bo to jest mania nauczycielska, typowa mania.

## IX

- 23 T: I nauczyciel powtarza (czyta z transkrypcji) *les gens voila, qu'est-ce qu'ils font?* I potem coś było, nie słyszalne, ale coś było bo powtarzasz *Ce sont des bénévoles*

- 24 NP: **No właśnie też nie wiem, czy to jest dobrze, czy jeśli uczeń coś mówi, to czy to jest dobrze, że nauczyciel powtarza zaraz po uczniu?**

X

- 56 NP: **No właśnie nie tylko w tym pytaniu, ale też w innych, że ja się tak jakby upewniam, także po każdym zdaniu „oui”, czy zwróciła pani uwagę, to tak się upewniam, czy to jest zrozumiałe, czy uczniowie to rozumieją.**

Uwagi NP na temat swojego *teacher talk* wyrażają:

- całkowitą nieświadomość swojego sposobu ekspresji na lekcji, która jest przecież nośnikiem technik dydaktycznych,
- niepewność, czy zaobserwowane sposoby ekspresji podlegają ocenie,
- próbę dowiedzenia się czy *teacher talk* jest „poprawny” – „czy tak wolno mówić?”

Z pozycji osoby obserwowanej NP staje się osobą obserwującą. Ta auto-obszercja wspierana dyskursem z przeprowadzonej lekcji oraz udziałem tutora przynosi cząstkowe odpowiedzi na pytania, które młody nauczyciel zadaje sobie na temat swojej skuteczności dydaktycznej.

Obszercja dyskursu rozmowy omawiającej zwraca uwagę na specyfikę zachowań werbalnych tutora i nauczyciela praktykanta, będących konsekwencją ich różnych pozycji i ról społecznych. Analizując go starałam się znaleźć odpowiedź na pytanie: Jakimi cechami charakteryzuje się dyskurs w RO i jak ten dyskurs wpływa na budowanie postawy refleksyjnej oraz habitusu zawodowego NP? Jak wpływa na niego odwoływanie się do dyskursu edukacyjnego z lekcji? Odpowiadając na to pytanie rozgraniczyłam najpierw wypowiedzi tutora od wypowiedzi nauczyciela-praktykanta, a następnie prześledziłam interakcję, jako narzędzie konstruowania znaczenia.

### 4.3. Cechy dyskursu tutora w RO

Tutor pełni w tej interakcji rolę eksperta. Jej reprezentacje są utrwalone od dawna, a schematy operacyjne reprezentują cechy zachowań zrutynizowanych (Cavalli, 2007; Perrenoud, 1996). Taki dyskurs charakteryzuje się dłuższymi formami monologicowymi, w których mało jest wahań, a za to dużo podkreśleń wybranych fragmentów, szczególnie w momencie konceptualizacji zdarzenia:

XI

- 141 T: **Dobrze, co tam jeszcze ? Co sobie jeszcze tutaj Magda napisałaś ? Czyli wracając, to co powiedziałyśmy, te dwa ostatnie przykłady dotyczą sytuacji, że zarzucamy komunikacji na lekcji, że jest nieautentyczna, a gdy zdarza się okazja, by taką była, marnujemy tę okazję. (wspólny śmiech)**

Tutor czuje się w obowiązku podsumować wcześniejszą dyskusję na temat jakiegoś fragmentu lekcji. Wyraźnie tutaj widoczna jest funkcja szkoleniowa przeprowadzanej rozmowy, a tutor staje się mentorem, nauczycielem przekazującym swoje doświadczenie i wiedzę. Interwencje tutora mają na celu typifikację – będącą „skryształizowanym produktem doświadczenia, który jest dla osób zaangażowanych źródłem wiedzy w przyszłym działaniu”. (tl. wł. Fillietaz, 2007). Tutor uogólnia doświadczenie, często nazywa je i odwołuje się do konkretnych zjawisk lub teorii.

W dyskursie tutora występują przede wszystkim reprezentatywne i dyrektywne illokucyjne akty mowy. W reakcjach na wypowiedzi NP pojawiają się ekspresywy. Ciekawe jest to, że dominują przede wszystkim pytania oraz akty reprezentatywne, podczas, gdy dyrektywy, typowe dla typifikacji działań pojawiają się rzadziej. Często używane są zdania warunkowe oraz słowa lub zwroty typu *prawda? nie? tak?* na końcu zdania. Tutor nie chce nic narzucać, zaprasza raczej do samodzielnego wnioskowania. Interesujące jest użycie form inkluzywnych (*my*), które mają na celu uogólnienie doświadczenia stażysty i zrównanie go z doświadczeniem wszystkich nauczycieli.

XII

- 9 T: Więc tak to tłumaczyłaś, tak? Tym, że oni wyczuli jakby tę sztuczność sytuacji, **tak?**

XIII

- 29 T: Jednak nie czarujmy się, komunikacja w szkole jest inna, nie do uniknięcia jest stosowanie pewnych technik. Jednak **jeśli będziemy chcieli coś tutaj poprawić to ewentualnie z tym znakiem zapytania**, to wtedy on ma wrażenie, że on nie został tylko usłyszany, a cała reszta była ok., nie?

XIV

- 62 NP: Tak nauczyciel mówi o wiele więcej niż uczniowie  
63 T: To jest z drugiej strony oczywiste, jak uczy czegoś, to mówi o tym, ale z drugiej strony musi być tego świadomy.

W dyskursie osoby omawiającej znajduje się również dużo odwołań do dyskursu edukacyjnego omawianej lekcji, który dostarcza tutorowi przykładów działań. Celem jego wypowiedzi skupionych na konkretnym jest sprowokowanie NP do komentarza będącego środkiem do zmiany reprezentacji i zachowań.

#### 4.4. Cechy dyskursu NP

Tożsamość zawodowa nauczyciela determinowana jest przez sądy, postawy, informacje, które zależne są między innymi od jego wykształcenia czy pochodzenia. (Cavalli, 2007), te zaś są konstruowane i wyrażane w dyskursie:

„(...) dyskurs jest naturalnym środowiskiem, w którym reprezentacje rodzą się, żyją, trwają, a również zmieniają się, blakną czy wreszcie giną” (tl. wł. B. Py 2004: 6)

Dyskurs młodego nauczyciela odzwierciedla stan jego reprezentacji na temat teorii uczenia i zawodu nauczyciela w ogóle. Wyobrażenia te wynikają z wiedzy implicytnej i często nieuświadomionej – habitusa zawodowego i osobistego (Perrenoud, 1996) – oraz wiedzy eksplicytniej związanej z uzyskanym wykształceniem i która jest przede wszystkim wiedzą proceduralną, rozumianą tutaj jako „wiedza na temat” metod, technik, sposobów. Zanim wiedza ta przeniknie do habitusa nauczyciela, czyli zanim zostanie zrutynizowana, jego dyskurs na temat działania zawodowego będzie pełen wahań, niepewności czy pauz. (Cavalli, 2007; Cambra, 2007; Perrenoud, 1996) W rozmowie z bardziej doświadczonym interlokutorem takie reprezentacje mogą być łatwiej niż inne zdestabilizowane i zdeorganizowane.

Laurent Fillietaz (2007) mówi o dyskursie jako o źródle refleksji. W przypadku omawianej sytuacji badawczej źródłem refleksji dla NP są obydwie zaistniałe dyskursy: dyskurs edukacyjny lekcji oraz dyskurs RO.

W obserwowanej przeze mnie RO dyskurs NP :

- jest pełen wahań, przerw, poprawek

XV<sup>47</sup>.

70 NP: Może dać mu czas ++na odpowiedź: może w tym czasie+ zapytać jedną ++drugą osobę, a +może w tym czasie on++

- świadczy o próbach uświadamiania i rekonstruowania schematów działań:

XVI

42 NP: Najpierw może ++bo ja to zrobiłam na odwrót,+ dałam to słownictwo potem, żeby rozmawiać o association, a to słownictwo było potrzebne przy zdjęciach, czyli ++ najpierw bazę leksykalno-gramatyczną, potem żeby przejść do komunikacji

XVII

8 NP: (...), a potem zadałam pytanie *est-ce que vous êtes en forme ?* I to wywołało śmiech na sali. No to pomyślałam sobie, że to jest z mojej strony taka inicjacja + takiej sztucznej komunikacji + bo w języku polskim, jeśli 2 osoby się ze sobą spotykają, rzadko kiedy pytają się, szczególnie ludzie młodzi, *Vous êtes en forme?* Inaczej odwrotnie we Francji *Ça va? Vous êtes en forme* jest czymś normalnym.

<sup>47</sup> **Zasady transkrypcji dla przykładów 15-21:**

+ ++ +++ : przerwy (krótka, średnia, długa

(*campagne?*) : fragment, którego transkrypcja jest niepewna

↑ : intonacja wstępująca

<sup>o</sup>est bien: podkreślenie wyrazu

<sup>E</sup>uh: : przedłużenie sylaby poprzedzającej dwukropek

<śmiech> : komentarz osoby dokonującej transkrypcji

- ukazuje momenty destabilizacji reprezentacji i uświadomienia sobie nowych rozwiązań

XVIII

- 100 NP: I może dla nauczyciela: ++że powinien skupić się bardziej na +jakości niż na ilości, ↑ bo ja byłam tutaj zadowolona, że oni++ tutaj super znaleźli, bo dużo mi mówili, ale że to nie o to chodziło...

XIX

- 64 NP: Tak sobie pomyślałam, że kiedy zadaję pytanie, to może dać trochę więcej czasu↑

Rekonstrukcja praktyki przez jej werbalizację ułatwia moment uświadomienia (*prise de conscience*) postępowania, spojrzenia z zewnątrz na siebie w działaniu, zracjonalizowania, wyjaśnienia, omówienia tego, co w zachowaniu nauczyciela jest często intuicyjne. (Perrenoud 2001)

#### 4.5. Dyskurs edukacyjny w interakcji RO

Kształcenie powinno stwarzać okazje do konfliktów natury społecznej i kognitywnej. Wydaje się, że RO jest takim momentem kształcenia nauczycieli, w którym dochodzi do konfrontacji i wymiany poglądów.

Istotą perspektywy interakcyjnej i konstruktywistycznej uczenia się jest stwierdzenie, iż, jak mówi Piaget „Każda wiedza jest konstruowana przez podmiot w odpowiedzi na bodźce płynące z otoczenia” (tl. wł. Broncart 1981) lub jak twierdzi Vygotsky «Uczenie jest rezultatem interakcji społecznych i zależy od kultury w jakiej jednostka się rozwija» (Vygotsky 1985: 158) Dla glottodydaktyki języków obcych implikacje tych poglądów dotyczą uczenia w interakcji, poprzez negocjowanie sensu i konstruowanie wiedzy i umiejętności ucznia. Wydaje się, że interakcyjny model uczenia dotyczy również kształcenia, np. przyszłych nauczycieli języków obcych. W tej perspektywie RO, czyli interakcja dyskursywna z tutorem staje się miejscem uczenia się par excellence.

Obserwowana przeze mnie RO oparta jest w przeważającej mierze na próbie negocjacji wniosków płynących z przywoływania sytuacji-problemów z omawianej lekcji:

XX

- 62 NP: Tak:: nauczyciel mówi o wiele więcej więcej +niż uczniowie  
 63 T: To jest z drugiej strony oczywiste,+ jak uczy czegoś, to mówi o tym, ale z drugiej strony musi być tego świadomy.  
 64 NP: **Tak sobie pomyślałam, że +kiedy zadaję pytanie, to może dać trochę więcej czasu↑**  
 65 T: **=O, właśnie**

- 66 NP: =**Na odpowiedź**  
 67 T: =**Brawo, brawo**  
 68 NP: =**Na zastanowienie**  
 69 T: To jest mania nauczycielska, bo nie znosi nauczyciel ciszy, bo myśli, że ta cisza daje jemu złe świadectwo, gdy tymczasem uczeń kombinuje w głowie, ile on musi się nakombinować, zanim zdanie powie, prawda?  
 70 NP: Może dać mu czas ++na odpowiedź: może w tym czasie+ zapytać jedną ++drugą osobę, a +może w tym czasie on++

W wybranym fragmencie w 64–68 partnerzy rozmowy rzeczywiście wspólnie konstruują zdanie, ich wypowiedzi przeplatają się i mówią jednym głosem. W 69 tutor typifikuje zdarzenie, a w 70 NP jeszcze raz powtarza nową dla siebie prawdę, tak jakby robił to dla lepszej jej interioryzacji.

XXI

- 127 T: (...) A tutaj właśnie, (śmiech) to była stracona szansa, Emilka z drugiej grupy, Emilka straconej szansy, bo co tutaj było? (czytają transkrypcję)  
 128 NP: (czyta odpowiednie fragmenty) Pytam się +czy znają kogoś kto się angażuje  
 129 T: I na to on mówi: *Emilka*, zgodnie z prawdą, w autentycznej komunikacji : Emilka się angażuje. I teraz co powinien nauczyciel mówić? *C'est qui Emilka? Ta copine?* On jest gotowy do interakcji. I co na to nauczyciel : *Voilà* A co powinien ewentualnie powiedzieć ?  
 130 NP: **Gdzie ona się angażuje, ++co robi...**  
 131 T: Jasne, i bylibyśmy od razu w takiej prawdziwej interakcji  
 132 NP: **No faktycznie, bo ta Emilka rzeczywiście się angażuje...**  
 133 T: No właśnie...Była to okazja do prawdziwego pogadania  
 134 NP: Ja mam wrażenie, że gdy zadaję pytanie np. kto? Ktoś z twojej rodziny? To tak jakbym bała się dalej brnąć, dopytywać, mam jedno pytanie w głowie  
 135 T: No właśnie chcesz robić zgodnie z fiszką  
 136 NP: Tak, właśnie. Z jednej strony, a z drugiej strony jestem na takim etapie, że boję się brnąć dalej, bo mogę czegoś nie wiedzieć+  
 137 T: Jasna sprawa, że boisz się zmieścić z czasem, nie wiadomo ile to czasu zajmuje, nie będę patrzeć na zegarek.. (...)

W drugim fragmencie widoczny jest moment uświadamiania sobie działania w interakcji. Użyte przez NP w 132 sformułowanie *no faktycznie* wskazuje na to, że to właśnie teraz zrozumiał istotę problemu, omówionego przez T w 129 z wykorzystaniem dyskursu z lekcji. Dalsze wypowiedzi tutora (133, 135) prowadzą NP do następnych refleksji (134. 136) będących próbą typifikacji zdarzenia przez NP.

NP buduje fragmentarycznie swoją tożsamość i kompetencje zawodową na bazie sytuacji problemowych z omawianej lekcji. Dialog jest momentem krytycznym, w którym widoczny jest wysiłek konstruowania nowych reprezentacji i schematów działań w negocjacji między tutorem i NP. Wydaje się, że interakcja jest również dobrym sposobem na zastosowanie zasady: od praktyki do teorii. Stymulując NP do refleksji na temat konkretnych działań na lekcji tutor może przywoływać również adekwatne teorie:

„Refleksja, która nie wspiera się na żadnej wiedzy nie zaprowadzi nas daleko. Jednostkowe doświadczenie doprowadzi do nauczenia się czegoś tylko wtedy, gdy będzie skonceptualizowane, powiązane z wiedzą, które je wyjaśni i wpisze je w taką lub inną regularność.” (Perrenoud, 1998)

## 5. Wnioski

Odpowiednio prowadzona interakcja wydaje się bardzo dobrym sposobem by stworzyć konieczne warunki do tego, by NP zdał sobie sprawę z tego, co rzeczywiście zrobił, by zrealizować to, co zamierzał.

Poniższe zasady prowadzenia RO będą sprzyjać realizacji tego celu:

- Odwoływanie się do konkretnych sytuacji via np. transkrypcja lekcji.
- Wербalizacja wykonanych działań.
- Eksplikacja powziętych decyzji.
- Nazwanie problemu.
- Uświadamianie i racjonalizacja działań poprzez świadome kierowanie rozmową przez tutora.
- Negocjowanie i konstruowanie nowych reprezentacji i schematów działań.

Wykorzystanie transkrypcji przeprowadzonej lekcji w RO i analiza, choćby fragmentaryczna, tego dyskursu edukacyjnego z NP jest jedną z możliwych strategii kształcenia nauczycieli. Dlaczego właśnie dyskurs? Nauczyciele języka to osoby pracujące słowem, ma ono w ich praktyce znaczenie ogromne i nie zawsze doceniane. W kształceniu nauczycieli przywiązuje się chyba zbyt małą wagę do nauczycielskiej odpowiedzialności werbalnej. Z drugiej strony słowa wypowiedane na lekcji są nośnikami wiedzy i reprezentacji na temat wykonywania zawodu, wydaje się więc, że analiza dyskursu edukacyjnego może być ważnym narzędziem w konstruowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela, istotnym instrumentem w kształceniu. Reasumując wnioski płynące z niniejszego badania mogę stwierdzić, że zastosowanie dyskursu z lekcji w RO:

- Przyczyniło się do zwiększenia zaangażowania NP w autoobserwację i autoanalizę, a tym samym do autonomizacji kształcenia.
- Miało wpływ na budowanie nowych umiejętności, reprezentacji i schematów, a tym samym na przyrost kompetencji zawodowej.
- Ułatwiło kształcenie w interakcji, w dialogu z tutorem, poprzez negocjowanie znaczenia.
- Umożliwiło praktyczne przetestowanie „refleksji w działaniu” (Allen T. Pearson 1994), zwiększyło refleksyjność przyszłego nauczyciela.

Oczywiście, łatwo sobie wyobrazić, że w RO rolę transkrypcji dyskursu pełni inne medium: nagranie audio, video, czy po prostu notatki osoby obserwującej lekcję. Wydaje się jednak, że dyskurs jest najpełniejszym sposobem obserwacji zachowań werbalnych – trudno jest zmienić, przeinaczyć, zapomnieć coś, co jest, jak mówi NP „czarno na białym”:

XXII

- 175 T: Tak, teraz na koniec chciałabym teraz na koniec spytać się ciebie: czy uważasz, że takie rozpisanie dyskursu z lekcji w formie transkrypcji jest dobre dla rozwoju przyszłego nauczyciela?
- 176 NP: Ja po pierwsze jak sobie to przeanalizowałam w domu, to byłam przerażona, bo znalazłam tutaj tyle elementów, które wskazują na to, że ta komunikacja w klasie, jest, nie oszukujmy, się sztuczna. Ale z drugiej strony teraz po analizie, po obejrzeniu tych błędów, zdaję sobie sprawę nad czym muszę jeszcze pracować. Podobnie jak po każdej dyskusji po przeprowadzonej lekcji, muszę stwierdzić, że jest to b. przydatne nauczycielowi, to właściwie tylko ja z panią miałam to, potem dziewczyny się żaliły, że może szkoda, że tego nie miały.
- 177 T: Tak, ale jak myśmy dyskutowały po lekcji, to nie miałyśmy transkrypcji, czy ty uważasz, że taka werbalizacja na piśmie ułatwia, bo mnie to na przykład pomaga... pomaga zrozumieć co się stało.
- 178 NP: Mnie to też pomogło, bo nawet jak omawialiśmy lekcje na żywo, bez transkrypcji, to ja nie zdawałam sobie sprawy, że zadaję tyle pytań, że po każdym zdaniu mówię oui, voila, że się upewniam, że uczniowie mnie rozumieją, a tu mam czarno na białym...
- 179 T: Więc warto to raz zobaczyć?
- 180 NP: Uważam, że powinno to być dla każdego, wcześniej, np. we wrześniu, żeby te lekcje dyplomowe były jak najlepiej zrealizowane, żeby można już wyciągać wnioski.

Mimo wielu ograniczeń przeprowadzonego badania pilotażowego (m.in. osoba badająca była zarazem uczestnikiem badania, obserwacji poddano jedną rozmowę omawiającą z użyciem jednej transkrypcji lekcji, moment badania, po zakończeniu kształcenia, nie umożliwiał weryfikacji wyników), wydaje mi się, że odpowiada ono pozytywnie na postawioną na wstępie hipotezę. Dyskurs edukacyjny w tym użyciu może z powodzeniem pełnić funkcję jednego z licznych narzędzi wspomagających kształcenie przyszłych nauczycieli i zainspirować ich do twórczej refleksji na temat skuteczności swojego nauczania, swojej wiedzy oraz umiejętności.



## BIBLIOGRAFIA

- Andrade, A.I. 2007. « Réflexions autour de l'identité professionnelle : un projet de formation. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 116–125.
- Bronckart, J.-P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Cavalli, M. 2007. « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratique. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 126–135.
- Fillietaz, L. 2007. « Les ressources discursives de la réflexivité. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 158–168.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa : PWN.
- Pearson, A.T. 1994. *Nauczyciel teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perrenoud, Ph. 1996. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise des conscience. » ([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_13.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html) DW 08.10.2009).
- Perrenoud, Ph. 1998. « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? » ([http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_29.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_29.html) DW 08.10.2009).
- Perrenoud, Ph. 2001a. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. 2001b. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation* 36 : 131–162.
- Py, B. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages* 154: 6–19.
- Vygotsky, S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Editions sociales.

