

Anna Nizegorodcew

Uniwerytet Jagielloński

AUTENTYCZNA KOMUNIKACJA W Dyskursie Edukacyjnym: ROLA JĘZYKA NAUCZANEGO I OJCZYSTEGO

Authentic communication in educational discourse: The role of the target language and the mother tongue

This article discusses different approaches to *authentic communication*, proposing a new definition of *authentic communication in educational discourse*, based on this author's application of Sperber and Wilson's (1986/1995) Relevance Theory to functions of target and native language in the language classroom. According to the proposed definition, authentic communication in the L2 classroom refers to such uses of teachers and students' communication which provides students both with linguistic data (positive input) and facilitates the learning process by explicitly focusing their attention on linguistic forms (negative input). After outlining some fundamental principles of Relevance Theory, the author exemplifies functions of the target language (English) and the mother tongue (Polish) in authentic communication in educational discourse in three stages of L2 lessons: in explicit grammar teaching, in fluency practice and in real classroom communication. Although it is claimed that the mother tongue should be preserved in monolingual teaching contexts, primarily for identification and affective reasons, excessive use of the native language reduces the target language to the function of a teaching object and, consequently, makes the educational discourse unauthentic.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie pojęcia *autentyczności* w dyskursie edukacyjnym na lekcjach języka obcego poprzez uwypuklenie funkcji języka nauczanego i ojczystego w tym dyskursie. Bodźcem do napisania niniejszego tekstu jest świadomość swoistej nadinterpretacji pojęcia *autentyczna komunikacja*,

które stało się we współczesnej glottodydaktyce pojęciem-wytrychem, używanym zarówno w znaczeniu celu, jak i sposobu nauczania języka, czymś co za Kramsch (2009) można nazwać wyrazem symbolicznej siły języka, przez co jednak pojęcie to traci swoje specyficzne znaczenie.

Pragnę skupić się na autentycznej komunikacji wynikającej ze specyfiki wypowiedzi nauczyciela i uczniów w dyskursie edukacyjnym na lekcjach języka angielskiego. Przedstawiona tu interpretacja wypowiedzi uczestników dyskursu edukacyjnego oparta jest w części na Teorii Relewancji autorstwa Sperbera i Wilson (1986/1995), zastosowanej przeze mnie do interpretacji dyskursu edukacyjnego na lekcjach języka angielskiego. Wszystkie przykłady pochodzą z Niżegorodcew (2007).

2. Różne definicje pojęcia *autentycznej komunikacji*

Autentyczna komunikacja w danym języku jest potocznie rozumiana jako przeznaczona dla jego rodzimych użytkowników, a nie dla uczniów tego języka. Tym samym, użycie języka nauczanego w dyskursie edukacyjnym może być uznane z góry za nieautentyczne, bowiem służy ono głównie nauczaniu i uczeniu się tego języka, a nie komunikacji. Również niejednokrotnie uważa się, że na lekcjach języka obcego komunikacja jest najbardziej autentyczna, gdy nauczyciel jest rodzimym użytkownikiem tego języka (*native speaker*). Gdy nauczanie języka jest rozumiane jedynie jako bezbłędne posługiwanie się tym językiem, autentyczna komunikacja może oznaczać po prostu *wypowiedzi rodzimych użytkowników*, bez wnikania w ich treść¹.

Istnieją również inne podejścia do autentyczności. Autentyczność na lekcji języka obcego nie jest uważana za cechę samego tekstu, czy też dyskursu, lecz odnosi się do zadania, jakie w związku z tekstem lub dyskursem uczniowie mają wykonać (por. Breen, 1985). Ten sam tekst może stanowić podstawę mniej lub bardziej autentycznej komunikacji, w zależności od zadania. Na przykład, według Guariento i Morley'a (2001), zadanie na lekcji języka może być autentyczne, po pierwsze, jeśli ma na celu nie tylko poprawność formalną, lecz także wyrażenie jakiejś rzeczywistej potrzeby komunikacyjnej. Po drugie, jeśli symuluje zadania wykonywane w świecie rzeczywistym. Ponadto, jeśli odnosi się do rzeczywistej sytuacji w klasie, a więc może dotyczyć także poprawności formalnej. Wreszcie, jeśli silnie angażuje uczniów i wpływa na ich motywację do nauki języka.

Jak widać, glottodydaktyka inaczej rozumie autentyczną komunikację, odnosząc ją do dyskursu edukacyjnego na lekcji języka obcego. Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego nie tylko dostarcza uczniom danych językowych (tzw. pozytywny *input*) i służy jako model biegłości w nauczonym języku, lecz także

¹ W pewnej szkole językowej nauczyciele – *native speakers* – podawali przykłady zdań w języku angielskim, ilustrujące jedynie struktury gramatyczne i bardzo różniące się od języka codziennej komunikacji. Po lekcji zapytani uczniowie oświadczyli, że tym, co podobało im się na lekcji był *autentyczny* język angielski. Czyli dla uczniów *autentyczny* znaczyl *wypowiadany przez rodzimych użytkowników języka*.

służy świadomej nauce systemu językowego drugiego języka, w tym uświadomieniu uczniom popełnianych błędów (tzw. negatywny *input*). Możemy zaproponować więc następującą definicję autentycznej komunikacji w dyskursie edukacyjnym. *Autentyczna komunikacja na lekcji języka obcego jest to takie porozumiewanie się nauczyciela i uczniów, które zarówno dostarcza uczniom danych językowych, jak i ułatwia naukę języka poprzez świadome skupianie uwagi uczniów na formach językowych.*

Należy również zauważyć, że autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego musi brać pod uwagę zmiany zachodzące w funkcjach tego języka we współczesnym świecie. Chodzi zwłaszcza o funkcję języka obcego jako języka międzynarodowej komunikacji. W tym znaczeniu autentyczna komunikacja, na przykład w języku angielskim, to także użycie języka angielskiego przez rodzimych użytkowników innych języków w celu porozumiewania się między sobą. Autentyczna komunikacja wynika z ich potrzeb i związana jest z ich tożsamością rodzimych użytkowników różnych języków, uczących się i mówiących językiem angielskim jako językiem międzynarodowej komunikacji. Autentyczna komunikacja na lekcji języka angielskiego w Polsce musi więc brać pod uwagę użycie przez uczniów języka polskiego.

Przytoczmy przykład z innej dziedziny, wzięty z obserwacji miejskiej ulicy. Tak jak komunikacja na lekcji języka obcego przybiera różne formy w zależności od funkcji dyskursu edukacyjnego i każda z nich może być uznana za autentyczną, czyli właściwą dla danej funkcji dyskursu, tak komunikacja w przestrzeni publicznej może mieć różne formy. Na przykład, widząc tramwaj, na którym umieszczono cytat z wiersza Czesława Miłosza: *Żyjesz tu, teraz. Hic et nunc. Masz jedno życie, jeden punkt. Co zdaszysz zrobić to zostanie, choćby kto inne mógł mieć zdanie*, możemy uznać takie użycie języka za autentyczną komunikację, jeśli uważamy, że jest rzeczą właściwą, aby tramwaj nie był jedynie środkiem transportu, lecz żeby upowszechniał kulturę i przyczyniał się do czyjejs głębszej refleksji. W autentycznej komunikacji chodzi bowiem o to, aby komunikat wyrażał intencje osób (w tym przypadku zapewne Komitetu Obchodów Roku Miłosza w setną rocznicę jego urodzin oraz Miejskiego Przedsiębiorstwa Komunikacji), które je przekazują. Zrozumienie właściwej intencji stanowi osobny problem. I tutaj znajdujemy pomoc w Teorii Relewanacji.

3. Teoria Relewanacji jako ogólna teoria porozumiewania się ludzi

Teoria Relewanacji, zaproponowana przez Sperbera i Wilson (1986/1995), odnosi się do podstawowych praw rządzących komunikacją międzyludzką. Wpisuje się ona w myśl Grice'a (1975), który twierdzi, że podstawą komunikacji jest odkrycie intencji osób mówiących. W celu odkrycia tych intencji, słuchacz podświadomie przywołuje to wszystko, co wie o kontekście danej komunikacji, czyli o jej okolicznościach oraz o tożsamości osoby mówiącej. W kontekście klasy szkolnej uczeń podświadomie bierze pod uwagę specyfikę dyskursu edukacyjnego, a więc rolę nauczyciela i uczniów podczas lekcji.

Twórcy Teorii Relewancji twierdzą, że porozumiewanie się ludzi jest możliwe jedynie dzięki kognitywnemu mechanizmowi interpretacji wypowiedzi interlokutora, gdyż samo dekodowanie znaczenia nie wystarcza. Kognitywny mechanizm interpretacji umożliwia wypełnienie luki pomiędzy językowym znaczeniem wypowiedzi a jej rzeczywistym znaczeniem w rozumieniu intencji mówiącego. Teoria Relewancji jest więc teorią dotyczącą interpretacji wypowiedzi. Nie chodzi tutaj o samo znaczenie wyrazów, lecz o cel mówiącego, np. o interpretację, czy mówiący „Jest zimno”, chce nas poprosić o włączenie ogrzewania, czy też jest to jedynie luźny komentarz dotyczący temperatury, wygłoszony w celu nawiązania kontaktu z drugą osobą. W znanym kontekście interpretacja wypowiedzi jest łatwiejsza niż w nieznanym, ponieważ wiemy, jakie są oczekiwania i role osób wypowiadających się.

Teoria Relewancji twierdzi, że ludzie automatycznie zwracają uwagę na informacje, które są dla nich najbardziej relewantne. Jest to tzw. Zasada Relewancji. Z kolei zasada racjonalności postuluje, aby pierwsza interpretacja, jaką uznamy za relewantną, była jedyną przyjmowaną interpretacją. Wilson i Sperber (2004) uważają, że umysł ludzki funkcjonuje zgodnie z zasadą najwyższej relewancji, to znaczy, że automatycznie interpretuje informacje, na które człowiek zwraca uwagę, jako najbardziej relewantne w danym kontekście. Według innej zasady Teorii Relewancji – zasady najmniejszego wysiłku, uznajemy za relewantne te informacje, których przetwarzanie wymaga od nas najmniej wysiłku.

Zgodnie z Zasadą Relewancji, w naturalnej komunikacji automatycznie zwracamy uwagę na treść informacji, a nie na ich formę. Zasada ta obowiązuje również w naturalnej komunikacji w języku obcym, gdy pragniemy zrozumieć jakieś treści wyrażane w języku obcym, którego w pełni nie znamy. Jednakże zasada ta przeniesiona do klasy szkolnej może okazać się niebezpieczna, bowiem zaniedbany zostanie podstawowy cel nauki, jakim jest przyswajanie danego języka, na korzyść powierzchownej komunikacji w tym języku. Niepełna znajomość nauczanego języka i powierzchownie rozumiany cel komunikacji w klasie, jakim może być samo mówienie w języku obcym, bez zwracania uwagi na poprawność wypowiedzi, skutkują nieautentyczną komunikacją, to znaczy taką, która nie bierze po uwagę obu funkcji dyskursu edukacyjnego – komunikacji i nauki języka. Zgodnie z Zasadą Relewancji, optymalna relewancja wypowiedzi zależy bowiem od tego, kto wypowiada się, kim są słuchacze i jakie są okoliczności komunikacji (Niżegorodcew, 2007: 15). Ponadto, uczniowie zwykle oczekują, że nauczyciel będzie im wyjaśniał system nauczanego języka i poprawiał ich błędy, a nie jedynie porozumiewał się z nimi w nauczanym języku, bowiem interpretacja samych danych językowych dostarczanych przez nauczyciela na lekcji języka obcego jest inna niż interpretacja danych językowych w naturalnej komunikacji międzyludzkiej. Są to dane językowe mające służyć nauce języka.

Zgodnie z zaproponowanym zastosowaniem Teorii Relewancji do interpretacji dyskursu edukacyjnego, rozróżnienie pomiędzy danymi językowymi (tzw. pozytywnym *input*) a zwracaniem uwagi na ich poprawną formę (tzw. negatywnym

input) jest znacznie mniej wyraźne w dyskursie edukacyjnym, aniżeli w dyskursie naturalnym (Niżegorodcew, 2007: 143). I chociaż ciągle przerzucanie uwagi z samej treści danych językowych na ich poprawną formę wymaga od uczniów więcej wysiłku, aniżeli koncentrowanie się jedynie na treści danych językowych lub na ich poprawnej formie, nauczyciel kierujący komunikacją w klasie powinien czynić to świadomie, ponieważ tylko takie użycie języka na lekcji jest według zaproponowanej definicji *autentyczną komunikacją*. Natomiast, z punktu widzenia specyfiki dyskursu edukacyjnego, wyłączenie koncentrowanie się na treści komunikacji lub na jej formalnej poprawności należy uznać za nieautentyczne, bowiem dyskurs edukacyjny nie spełnia wówczas swych obu podstawowej funkcji, jakimi są zarówno dostarczanie danych językowych, jak i ułatwianie ich przyswojenia poprzez świadome skupianie uwagi uczniów na formach językowych.

Ze względu na objętość i główny cel niniejszego artykułu, pozostawiam na boku dyskusję dotyczącą efektywności tzw. *nauczania skoncentrowanego na formie* (ang. *form-focused instruction*) (por. Pawlak, 2006), jak i dyskusję teoretyków przyswajania języka drugiego (ang. *second language acquisition theory*) dotyczącą wystarczalności pozytywnych danych językowych do przyswojenia języka (por. Carroll, 1995).

4. Rola języka nauczanego i języka ojczystego w autentycznej komunikacji w dyskursie edukacyjnym w świetle Teorii Relewancji

W klasie szkolnej tradycyjny dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego miał określone funkcje i ściśle do nich przypisane role nauczyciela i uczniów. Interpretacja wypowiedzi nauczyciela nie nastęrczała uczniom żadnych trudności. Na przykład, było rzeczą oczywistą, że nauczyciel traktuje język obcy jedynie jako przedmiot nauczania i może zadawać pytania tylko w celu sprawdzenia wiedzy językowej uczniów (tzw. *display questions*). Biorąc pod uwagę naszą definicję autentyczności komunikacji, komunikacja w tradycyjnym dyskursie była więc nieautentyczna. W kontekście powszechnie obecnie stosowanego podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych, interpretacja wypowiedzi nauczyciela języka obcego przez uczniów może być utrudniona z powodu nacisku, jaki współczesna glottodydaktyka kładzie na komunikację w klasie językowej. Uczniowie mogą być niepewni, czy pytania nauczyciela są rzeczywistymi pytaniami, czy też służą jedynie sprawdzeniu ich wiedzy językowej.

Metody nauczania, które otwarcie nauczają systemu języka, takie jak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, nie znają tej trudności. Nauczany język jest w nich bowiem przedmiotem nauczania, a autentyczna komunikacja na lekcji odbywa się w języku ojczystym. Natomiast w nauczaniu komunikacyjnym, które zdominowało nauczanie języków obcych, nauczyciele pełnią podwójne role i używają języka obcego w obu funkcjach. Są zarówno ekspertami w dziedzinie nauczanego języka, którzy nauczają systemu tego języka, jak i osobami kierującymi porozumiewaniem się w nauczonym języku w klasie i dostarczającymi uczniom odpowiedniej ilości danych językowych nauczanego języka. Choć na-

uczanie systemu języka jest bardziej autentyczne w języku ojczystym, nacisk na dostarczanie jak największej ilości danych językowych sprawia, że nauczyciele również w roli ekspertów posługują się często językiem nauczanym, lub też zamiennie językiem ojczystym i językiem nauczanym.

- (1) Uczeń: She normally gets up at about seven o'clock but that day she can stay in bed for another half an hour.
Nauczyciel: Are you talking about a particular day?
U: Yes.
N: Yes. So you must say *on that day she could*. Right? *She could stay in bed*.

(Niżegorodcew, 2007: 65)

- (2) N: 'In' albo 'at'. 'Come to' but 'arrive in' or 'at'. Kiedy 'in'? Kiedy myślimy o mieście całym: 'to arrive in Cracow'. A jeżeli mówimy 'to arrive at', to mówimy o punkcie w mieście. Na przykład, 'to arrive at the station', 'at the airport'.

(Niżegorodcew, 2007: 104)

Autentyczna komunikacja w języku obcym jako języku międzynarodowej komunikacji nauczanym w klasach wielojęzycznych jest łatwiejsza, ponieważ język ten w sposób naturalny spełnia funkcję środka komunikacji. W klasach monolingwalnych, gdzie nauczyciel jest rodzimym użytkownikiem tego samego języka co uczniowie, posługiwanie się przez nauczyciela nauczanym językiem jako środkiem komunikacji wydaje się mieć cechy nieautentycznej komunikacji, bowiem istnieje system języka ojczystego, w którym komunikacja jest bardziej naturalna. Jednakże druga funkcja nauczyciela – osoby kierującej porozumiewaniem się i dostarczającej odpowiedniej ilości danych językowych przemawia również w klasie monolingwalnych za posługiwanie się językiem obcym. W świetle Teorii Relewanacji możemy powiedzieć, że zgodnie z Zasadą Relewanacji, aby być optymalnie relewantna, rzeczywista komunikacja w monolingwalnej klasie językowej powinna odbywać się głównie w języku nauczanym.

Powstaje pytanie, jak z punktu widzenia Teorii Relewanacji interpretować posługiwanie się językiem ojczystym na lekcji języka obcego. W literaturze glotto-dydaktycznej użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego jest analizowane zwłaszcza pod kątem negatywnych aspektów jego nadmiernego użycia (por. Majer, 2003). W przedstawionej tutaj perspektywie można stwierdzić, że ponieważ w nauczaniu komunikacyjnym jedną z dwóch funkcji dyskursu edukacyjnego jest komunikacja poprzez dostarczanie uczniom danych językowych i wyrabianie biegłości, nauczyciel musi dostarczać uczniom odpowiedniej ilości danych językowych w nauczanym języku. Toteż użycie języka ojczystego w rzeczywistej komunikacji na lekcji języka obcego powinno być istotnie zredukowane. Jednakże język ojczysty nie powinien być całkowicie wyeliminowany z dyskursu edukacyjnego na lekcji języka obcego, ponieważ ma on ważną funkcję interpersonalną i socjokultu-

rową. Służy on zwłaszcza do podkreślenia tożsamości uczestników dyskursu i afektywnych aspektów komunikacji (por. Niżegorodcew, 1997; Block, 2007). Zwróćmy uwagę jak nauczyciel zmniejsza dystans afektywny pomiędzy sobą a uczniem, upominając go po polsku, lecz przechodzi na język angielski w momencie, gdy wyznacza zadanie do wykonania. Można uznać, że użycie języka ojczystego i języka obcego przez nauczyciela jest optymalnie relewantne w danej funkcji.

(3) N: Krzysiu, mam się zobaczyć z twoim tatusiem albo mamusią?

U: Nie.

N: Na wywiadówce.

U: Nie.

N: Exercise number seven.

(Niżegorodcew, 2007: 67)

Również uczeń, podczas ogólnej dyskusji w klasie, przechodzi na język polski, gdy jego wypowiedź staje się bardziej emocjonalna.

(4) N: What do the others think?

U1: I think that you can go to other places to meet friends, not in school.

U2: Ciekawe gdzie?

(Niżegorodcew, 2007: 139)

Zgodnie z zaproponowaną definicją autentycznej komunikacji w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego, możemy autentyczną komunikację obserwować zarówno w nauczaniu gramatyki, czyli w nauczaniu systemu języka, w rozwijaniu biegłości językowej, np. przy odgrywaniu ról i w symulacjach, oraz w rzeczywistej komunikacji dotyczącej sytuacji w klasie szkolnej i w toku lekcji. Badania dyskursu edukacyjnego w klasie monolingwalnej wskazują, że przy nauczaniu systemu języka angielskiego nauczyciel często przechodzi na język ojczysty (por. Puchała, 1993).

(5) N: Now tell me why we use this tense in this first exercise. Proszę mi powiedzieć, dlaczego używamy tego czasu. Proszę po polsku.

(Niżegorodcew, 2007: 64)

W powyższym przykładzie nauczyciel występuje w roli eksperta, a uczniowie tak tę funkcję dyskursu interpretują. Powstaje pytanie, czy nauczyciel nie powinien używać jedynie języka angielskiego w tej funkcji. Zazwyczaj jest on do tego dobrze przygotowany językowo, a aspekty socjokulturowe i afektywne nie wchodziły zwykle w grę przy nauczaniu gramatyki języka. Prawdopodobnie nauczyciel chce ułatwić uczniom zadanie, lecz być może takie ułatwianie sprawia, że język nauczany przestaje być interpretowany jako autentyczna komunikacja.

W zgromadzonych przykładach dyskursu edukacyjnego obserwujemy różnice indywidualne pomiędzy poszczególnymi nauczycielami w stopniu użycia przez nich języka nauczanego i ojczystego. Następujący przykład ilustruje konsekwentne użycie przez nauczyciela języka angielskiego, również podczas nauczania gramatyki.

- (6) U: A może być *I don't want you to argue with me?*
N: It is *I want you not to do this*. Witek, it is the same situation as we had with *I would rather. I would rather go, right? I would rather not go. I would prefer to go. I would prefer not to go*. When asking questions we can use *Would you rather be a teacher?* You have this in a question. (...) And this is the negative of this sentence. Can you understand? Would you like me to write it on the blackboard?

(Niżegorodcew, 2007: 104)

Wydaje się, że również w powyższym przykładzie, gdzie nauczyciel używa języka nauczanego, uczniowie interpretują funkcję dyskursu i rolę nauczyciela jako eksperta i przyjmują użycie języka angielskiego jako optymalnie relewantne.

Po drugie, przy organizacji zadań komunikacyjnych, czyli przy organizacji odgrywania przez uczniów ról i symulacji, nauczyciel często używa języka ojczystego w rzeczywistej komunikacji, chociaż użycie języka nauczanego może być równie łatwo zrozumiałe przez uczniów. Pociąga to za sobą interpretację przez uczniów użycia języka polskiego w tej funkcji jako optymalnie relewantnego. Język nauczany staje się wtedy jedynie przedmiotem ćwiczenia biegłości.

- (7) N: O czym rozmawiacie?
U1: O przeszczepie wątroby.
N: OK. Proszę kontynuujcie.
U2: This will be a progress in medicine.
N: This will bring some progress.
U2: Yes.
U1: Już wszystko.
N: Na pewno? Spróbujcie wymyślić jakieś dodatkowe pytania.

(Niżegorodcew, 2007: 84)

Natomiast nauczyciel, który jest w stanie powiązać obie funkcje dyskursu edukacyjnego, komunikację i nauczanie języka, i który używa w tych obu funkcjach języka obcego, daje znak, że takie użycie języka jest w tym kontekście optymalnie relewantne. W następującym przykładzie uczniowie dyskutują o stereotypach narodowych. Przejście ucznia na język ojczysty po korekcie może świadczyć o jego bardziej emocjonalnym stosunku do poprzedniej wypowiedzi, kiedy popełnił błąd.

- (8) N: Now let's think about Poles.
U: They are hostile.

- N: Could you explain what you mean?
U: They like people when they come to them.
N: You mean they like having guests, they are not hostile, but...
U: Oh, yes, hospitable, zawsze to myślę.

(Niżegorodcew, 2007: 82-83)

Obserwacje dyskursu edukacyjnego (por. Fryc, 2000; Majer, 2003; Przebinda, 2004) dowodzą, że nauczyciele języka angielskiego postępują niekonsekwentnie, wchodząc w rolę organizatora dyskursu, lecz zaniedbując wypełniania roli eksperta. Obserwuje się między innymi, że nauczyciele wyznaczają uczniów, by odgrywali role, lecz nie troszczą się o poprawę błędnych form w fazie lekcji mającej na celu wyrabianie poprawności językowej. Komunikacja w dyskursie edukacyjnym staje się zatem nieautentyczna. W następującym przykładzie rzeczywista komunikacja przy organizacji zadania komunikacyjnego odbywa się po polsku, a nauczyciela zadawała samo wykonanie zadania.

- (9) N: No, na czym skończyliście? Proszę kontynuować.
U: Teraz mówimy o poczcie.
N: No, to dalej.
N: High Street Post Office. Opening hours: Monday, Tuesday, Thursday and Friday from 9 to 5:30, Wednesday and Saturday from 9 to 1:00 (...).
N: No dobra, idźcie dalej.

(Niżegorodcew, 2007: 138)

Jeśli idzie o same scenariusze ról, są one często również nieautentyczne w innym znaczeniu, bowiem nie biorą pod uwagę funkcji interpersonalnych języka i znajomości odgrywanej rzeczywistości. W następującym zadaniu uczniowie odgrywają role mieszkańców domu w Wielkiej Brytanii wzajemnie oskarżających się przed brytyjskim policjantem, że druga strona zachowuje się zbyt głośno. Nauczyciel nie interweniuje. Jak w przykładzie (9), rzeczywista komunikacja odbywa się w języku polskim, a jedynie odgrywanie roli (z błędami językowymi) w języku angielskim. Nieznane angielskie słowa są zastępowane polskimi, a uczniowie sami po polsku kierują dyskursem. Przykład ten ilustruje całkowite nieporozumienie odnośnie stosowania tzw. zadań komunikacyjnych na lekcji języka obcego. Nauczyciel nie tylko nie spełnia roli eksperta, lecz także nie dostarcza uczniom modelu autentycznej komunikacji, w znaczeniu użycia języka nauczanego przez jego rodzimych użytkowników.

- (10) U1: They play loud music at night. I can't fall to sleep. And my husband also. And he is ill.
U2: You can't play so loud music after 10:00. This is law. You live with... mieszkańcy.
U3: You know this is a crazy woman. We are not playing loud. She is crazy...skrzypaczka. She will listen even... no, ten szept, jak jest szept?
U1: No co ja mam mówić dalej?

- U2: No mów byle co, że masz męża chorego.
U1: No dobra. But my husband is very ill. It's not me. He can't sleep.
U2: And do you often play the violin?
U1: No, only on day, not at night.
U3: Trele morele! She plays all the day and in morning also. I can't sleep in morning.
U2: No dobra, koniec.
U1: No, ale musisz powiedzieć co mamy zrobić.
U3: No mów, bo ona na pewno nas weźmie.
U2: No dobra. To obydwie musicie sobie zapłacić karę.

(Niżegorodcew, 2007: 85)

Po trzecie, rzeczywista komunikacja w klasie monolingwalnej dotycząca sytuacji w klasie i toku lekcji jest również często komunikacją w języku ojczystym. Język ojczysty w funkcji interpersonalnej jest najbliższy jego rodzimym użytkownikom, zarówno nauczycielom, jak i uczniom, i stąd jego użycie wydaje się bardziej autentyczne aniżeli użycie języka nauczanego. Następujący przykład pochodzi z lekcji fizyki w języku angielskim. Nauczyciel używa języka angielskiego jedynie przy omawianiu przedmiotu nauczania, natomiast rzeczywista komunikacja dotycząca sytuacji w klasie i toku lekcji odbywa się po angielsku. Trudno nazwać taką komunikację autentyczną w dyskursie edukacyjnym właściwym dla nauczania przedmiotu połączonego z nauczaniem języka obcego.

- (11) N: Dzień dobry. Co się stało z waszym dziennikiem? [...] Czy ja Państwu w końcu zadałam te zadania? OK. So last time we talked about hydrostatic pressure. So, hydrostatic pressure. Let's revise the formula.

(Niżegorodcew, 2007: 74)

W następującym przykładzie widać wyraźnie, że dyskurs edukacyjny na lekcji przedmiotu połączonej z nauką języka angielskiego może odbywać się bez przeszkód w języku obcym. Gdy nauczyciel posługuje się jedynie językiem angielskim, zarówno omawiając przedmiot nauczania, jak i przy rzeczywistej komunikacji, uczniowie posługują się również jedynie językiem angielskim. Należy tu jednak dodać, że nauczyciel w przykładzie (12) jest rodzimym użytkownikiem języka angielskiego.

- (12) N: OK, this is what I want to get into you today. Subject: Three ways waves change direction: one – reflection, two – refraction, three – diffraction. [...] What is the Law of Reflection?
U: $Q1 = Q1$
N: Hey! How many of you have played billiards?
U: What? Pool!
N: Yes, pool. If it strikes head on, the angle of incidence is 0. That is the term we use in English. Simple enough?

(Niżegorodcew, 2007: 77-78)

Jednym ze sposobów zasygnalizowania dwóch funkcji dyskursu edukacyjnego jest częsta zmiana kodów z języka ojczystego na język nauczany i odwrotnie. Zmiana kodu (ang. *code-switching*) w dyskursie edukacyjnym przez nauczyciela (lub przez ucznia) z języka nauczanego na język ojczysty stanowi istotny komunikat dotyczący zmiany funkcji dyskursu edukacyjnego. Nierodzimi nauczyciele często przechodzą na język ojczysty, gdy zmieniają funkcję dyskursu edukacyjnego z rozwijania biegłości lub omawiania przedmiotu nauczania na rzeczywistą komunikację. W następującym przykładzie na lekcji geografii w języku angielskim, nauczyciel w jednej kwestii wyraźnie sygnalizuje dwie funkcje dyskursu edukacyjnego poprzez dwukrotną zmianę kodu. Nauczyciel traktuje język nauczany wyłącznie jako przedmiot szkolny, a nie jako autentyczny środek komunikacji.

- (13) N: Chciałem jedną osobę zapytać. Proszę bardzo.
What are the conditions of forming deserts?
X jest? Z zeszycikiem proszę.

(Niżegorodcew, 2007: 75)

Również uczniowie odgrywający role zmieniają kod z języka angielskiego na język polski w momencie zmiany funkcji dyskursu z ćwiczenia biegłości na rzeczywistą komunikację.

- (14) U1: Where do you live?
U2: In Nowa Huta.
U1: Where exactly?
U2: Przecież byłaś u mnie.

(Niżegorodcew, 2007: 138)

Co ciekawe, uczennica traktuje dialog w języku angielskim jako autentyczną komunikację, ponieważ reaguje zdziwieniem na pytanie o adres zamieszkania ze strony koleżanki, która wie, gdzie ona mieszka. To, że zdziwienie wyrażone jest po polsku, a nie po angielsku, jest dodatkowym wskaźnikiem funkcji dyskursu, która zmienia się z odgrywania roli na zwykłą rozmowę dwóch koleżanek. Błąd nauczyciela, jako organizatora komunikacji w klasie językowej polega na tym, że nie zastosował dokładnie instrukcji do zadania, która mówiła, że rozmawiać mają osoby, które się dobrze nie znają.

5. Wnioski

Pojęcie *autentycznej komunikacji* nie jest całkowicie jednoznaczne i może być różnorodnie interpretowane. Coś, co jest bardzo nieautentyczne z punktu widzenia użycia języka w życiu codziennym, np. nauczanie systemu języka, może być autentyczne na lekcji języka obcego, ponieważ jest właściwe dla jednej z funkcji dyskursu edukacyjnego. Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w podejściu komunikacyjnym łączy dwie podstawowe funkcje nauczania, związane również z

dwoma rolami nauczyciela. Po pierwsze, dostarcza uczniom danych językowych i ćwiczy biegłość w ich użyciu, a rola nauczyciela jest wtedy rolą organizatora komunikacji w klasie i interlokutora. Po drugie, dyskurs edukacyjny ułatwia świadomą naukę systemu językowego poprzez zwracanie uwagi na poprawność używanych form językowych, a rola nauczyciela jest wówczas rolą eksperta.

Teoria Relewancji, jako teoria interpretacji wypowiedzi, wyjaśnia ogólne zasady komunikacji międzyludzkiej, dzięki którym jesteśmy w stanie prawidłowo interpretować wypowiedzi rozmówców. Stosując tę teorię do analizy autentycznej komunikacji w dyskursie edukacyjnym, zgodnie z przyjętą definicją autentycznej komunikacji w klasie, zauważamy, że interpretacja wypowiedzi nauczyciela (lub innych uczniów) może być nieprawidłowa, gdy uczeń mylnie zinterpretuje wypowiedź nauczyciela w języku nauczonym jako dane językowe (pozytywny *input*), w których istotna jest jedynie ich treść, a nie jako zwrócenie uwagi na poprawność form językowych (negatywny *input*).

Język ojczysty może służyć jako wskaźnik funkcji wypowiedzi. Ponieważ w dyskursie naturalnym w kraju monolingwalnym, autentyczna komunikacja odbywa się w języku ojczystym, również na lekcji języka obcego istnieje tendencja do przechodzenia na język ojczysty w rzeczywistej komunikacji dotyczącej sytuacji w klasie, przy organizacji zadań komunikacyjnych i przy nauczaniu gramatyki. Podczas jednej wypowiedzi nauczyciel często miesza oba kody językowe, języka ojczystego i języka nauczanego, zwracając w ten sposób uwagę uczniów na odrębne funkcje swoich kwestii.

Jednakże, nadmierne użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego przekazuje uczniom komunikat, że zgodnie z Zasada Relewancji, to jedynie język ojczysty jest językiem rzeczywistej komunikacji, a język obcy jest tylko przedmiotem nauczania. Tym samym, nadmierne użycie języka ojczystego w sytuacjach, gdy użycie języka nauczanego w rzeczywistej komunikacji jest pożądanym ze względu na funkcję dostarczania uczniom danych językowych, sprawia, że komunikacja w dyskursie edukacyjnym staje się nieautentyczna. Natomiast, odwrotnie, wyważone i umiejętne stosowanie w rzeczywistej komunikacji w klasie języka nauczanego, jak również języka ojczystego, przeważnie do podkreślenia tożsamości uczestników dyskursu i jego afektywnych aspektów, sprawia, że uczniowie postrzegają taką komunikację jako autentyczną, czyli w jakiś sposób właściwą dla kontekstu dyskursu edukacyjnego i jego uczestników.

BIBLIOGRAFIA

- Block, D. 2007. *Second language identities*. London: Continuum.
- Breen, M. 1985. „Authenticity in the language classroom”. [w:] *Applied Linguistics* 6: 60-70.
- Carroll, S. 1995. „The irrelevance of verbal feedback to language learning”. [w:] Eubank, L., Selinker, L. i Sharwood-Smith, M. (red.). *Interlanguage: Studies in honour of W. E. Rutherford*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins. 73-88.

- Fryc, A. 2000. „Using communicative activities in Polish secondary schools”. Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Guariento, W. i Morley, J. 2001. „Text and task authenticity in the EFL classroom”. [w:] *ELT Journal* 55: 347-353.
- Kramsch, C. 2009. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niżegorodcew, A. 1997. „First language use in the second language classroom in the light of SLA research”. [w:] Mazur, Z. i Bela, T. (red.). *New development in English and American studies: Continuity and change*. Kraków: Universitas. 631-642.
- Niżegorodcew, A. 2007. *Input for instructed L2 learners: The relevance of relevance*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Puchała, D. 1993. „EFL classroom uses of Polish (L1) and English (L2) by non-native teachers of English”. Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Przebinda, A. 2004. „Discussion or role-play? Helping secondary school learners develop their speaking skills”. Nieopublikowana praca magisterska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Sperber, D. i Wilson, D. 1986/1995. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, D. i Sperber, D. 2004. „Relevance theory”. [w:] Horn, L. i Ward, G. (red.). *Handbook of pragmatics*. Oxford: Blackwell. 607-632.