

Krystyna Szymankiewicz

Instytut Romanistyki

Uniwersytet Warszawski

**WSPÓLKONSTRUOWANIE
ZNACZENIA W Dyskursie
METAJĘZYKOWYM NA LEKCJI
JĘZYKA OBCEGO**

**Co-construction of meaning in metalinguistic discourse
in the foreign language classroom**

Metalinguistic discourse is the most common type of foreign language classroom discourse. It is commonly used by teachers in order to give explanations on language use, forms and meanings. While teachers dominate in this kind of discourse, students seem to remain passive. How can we promote students' communicative and cognitive activity? This article focuses on teachers' and learners' strategies for negotiation of meaning in the case of written input. An analysis of four lessons of French as a foreign language recorded in a secondary bilingual school in Warsaw was carried out in order to reveal the metalinguistic strategies that enhance the discursive co-operation between the participants and, in this way, co-construction of meaning.

1. Wstęp

Dyskurs edukacyjny uznawany jest za „proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela lub uczniów między sobą w procesie dydaktycznym” (Zydek-Bednarczuk i Zeler, 1997: 40). W przypadku lekcji języka obcego proces ten okazuje się szczególnie złożony ze względu na zjawisko „współlistnienia różnych światów dyskursu” (Edmondson, 1985: 162). Polega ono na nieustannym przeplataniu się dyskursów o charakterze zależnym od funkcji, jaką pełni w danej chwili język obcy (L2): przedmiotu, celu lub narzędzia nauczania, narzędzia kierowania procesem dydaktycznym bądź narzędzia swobodnej konwersacji. Jedną z częściej pojawiających się na lekcji L2 płaszczyzn dyskursu jest ta, w której „język jako przedmiot nauczania staje się przedmiotem opisu, komentarza, wyjaśnienia”, czyli

dyskurs metajęzykowy (Cicurel, 1998: 24). Stosowanie metajęzykowych wyjaśnień i komentarzy w nauczaniu języka obcego wydaje się powszechne i niejako „naturalne”, jednak towarzyszyć powinno mu zawsze pytanie o role pełnione w tej sytuacji komunikacyjnej przez nauczyciela i uczniów. Zgodnie z konstruktywistyczną koncepcją uczenia się, nie bez znaczenia jest bowiem to, czy wypowiedzi nauczyciela zachęcają uczniów do przetwarzania informacji i budowania wiedzy językowej (np. do tworzenia i weryfikowania hipotez dotyczących znaczenia, funkcjonowania mechanizmów językowych itp.) czy też stanowią gotową, ostateczną i jedyną wersję informacji, jaką uczniowie mają po prostu zapamiętać (Barnes, 1988). Uczeniu się sprzyja takie współdziałanie nauczyciela i uczniów w dyskursie, które zmierza do negocjowania i współkonstruowania znaczeń.

Celem niniejszego artykułu jest analiza metajęzykowych strategii wyjaśniających stosowanych przez nauczyciela i przejawów kooperacji dyskursywnej ze strony uczniów podczas pracy nad rozumieniem tekstu w L2. Punktem wyjścia dla proponowanych rozważań będzie krótka charakterystyka dyskursu metajęzykowego na lekcji językowej. Następnie, w kontekście działań wyjaśniających towarzyszących rozumieniu tekstu w L2, omówione zostaną zalety negocjowania znaczenia w interakcji i współkonstruowania znaczeń przez uczących się. W dalszej części artykułu poddam analizie przykłady metajęzykowych działań dyskursywnych nauczyciela i uczniów zaczerpnięte z transkrypcji czterech lekcji języka francuskiego w klasie dwujęzycznej w jednym z liceów warszawskich.

2. Dyskurs metajęzykowy na lekcji L2 – funkcje i cechy charakterystyczne

Meta talk, jak nazwał Faerch (1985) „mówienie w języku o języku”, to jedna z głównych cech mowy nauczyciela (ang. *teacher talk*), i zarazem jedno z ważniejszych narzędzi dydaktycznych w nauczaniu sterowanym. Posługiwanie się metajęzykiem na lekcji L2 ma miejsce w różnych okolicznościach, przybierając różne formy i pełniąc różne funkcje. Cicurel (1985: 23, 83, 118) wyróżnia dwa wymiary dyskursu metajęzykowego: *wymiar jawny (explicite)* oraz *wymiar ukryty (implicite)*. Jawne użycie metajęzyka przejawia się poprzez stosowanie terminów metajęzykowych, powtórzenia oraz komentarze dotyczące form językowych w tak zwanych strategiach metajęzykowych. Zalicza się do nich nazywanie, definiowanie, odwoływanie się do przykładów i do reguł. Obok strategii metajęzykowych występuje użycie metajęzyka wyspecjalizowanego (fr. *métalangage spécialisé*), służącego organizowaniu i kontrolowaniu przebiegu różnych zadań i ćwiczeń (np. czytania, ćwiczeń gramatycznych). Z kolei wymiar ukryty działania metajęzykowego odnosi się, między innymi, do dyskursu symulowanego oraz występowania podwójnej płaszczyzny dyskursu (fr. *double niveau discursif*). Ta ostatnia polega na przeplataniu się oryginalnych fragmentów dyskursu (pochodzących z opracowywanego tekstu, wypowiedzi uczniów bądź nauczyciela) oraz dotyczącego ich komentarza metajęzykowego. Ukryty charakter wymiaru metajęzykowego ma wynikać w tym przypadku z potencjalnej trudności w odróżnieniu dwóch

współwystępujących płaszczyzn dyskursu. Wymiar ukryty łączy się również z użyciem metajęzyka niewyspecjalizowanego (fr. *métalangage nonspécialisé*), służącego do wywołania wypowiedzi (np. zwroty – „Powiedz, co widzisz na obrazku?”, „*Povtóřte!*”) lub potwierdzenia rozumienia wypowiedzi („*Czy rozumiecie...?*”).

Badania nad komunikacją w klasie językowej wskazują na ilościową przewagę dyskursu metajęzykowego nad komunikacją symulowaną, imitowaną czy autentyczną, co jest uznawane za zjawisko niepokojące, przede wszystkim ze względu na obserwowaną bierność uczniów podczas metajęzykowych eksplikacji (Faerch, 1985; Weiss, 1984). Świadczy o tym już sama struktura dyskursu metajęzykowego. Konstrukcje pionowe (ang. *scaffolding*) cechuje dominacja nauczyciela, który kontroluje planowanie i rozwój semantyczny i syntaktyczny wypowiedzi (Faerch, 1985: 194-196). Udział uczniów w dyskursie ogranicza się często do wypełnienia jednym wyrazem luki pozostawionej w wymianie komunikacyjnej przez nauczyciela. Badania prowadzone na lekcjach języka francuskiego w polskiej szkole wskazują również na brak opanowania przez uczniów odpowiednich terminów metajęzykowych w L2 i wynikające stąd nadużywanie języka ojczystego (L1), co utrudnia udział w specyficznym dla lekcji L2 rodzaju komunikacji i nie pozwala rozwinąć autonomii komunikacyjnej (Piotrowski, 2006, 2009).

Biorąc pod uwagę niski stopień aktywności uczniów w dyskursie metajęzykowym, można oczywiście, tak jak czynił to w czasach podejścia komunikacyjnego Weiss (1984), postulować ograniczenie do minimum tego typu komunikacji na rzecz komunikacji autentycznej i symulowanej. Zakładając jednak, że dyskurs metajęzykowy z lekcji języka obcego zupełnie nie zniknie, warto poszukać sposobów wykorzystania go tak, by stał się okazją do kooperacji uczniów z nauczycielem i aktywnego budowania wiedzy. Przyjrzyjmy się możliwościom, jakie daje pod tym względem praca nad rozumieniem tekstu w L2.

3. Praca nad rozumieniem tekstu na lekcji L2 jako okazja do współkonstruowania znaczenia

Proces rozumienia w L2 napotyka na szereg trudności, które wynikają z niedostatecznej znajomości kodu, społeczno-pragmatycznych norm jego użycia oraz szeroko pojętych realiów społeczno-kulturowych. Im niższy poziom nauczania, tym większa koncentracja na problemach dotyczących zrozumienia warstwy językowej (leksyka, gramatyka, składnia). Uczący się stosują zazwyczaj strategie ułatwiające rozumienie, takie jak domyślenie się znaczenia wyrazu na podstawie kontekstu lub odnalezienie wyjaśnienia znaczenia w słowniku, czy też skierowanie do rozmówcy prośby o wyjaśnienie. Podczas lekcji L2 uczniowie w dużej mierze oczekują pomocy w tym zakresie od nauczyciela-eksperta. Wtedy właśnie powstaje miejsce dla współdziałania w dyskursie. Co kryje się pod hasłem kooperacji dyskursywnej? Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie w odniesieniu do konkretnej sytuacji dydaktycznej, jaką jest praca nad rozumieniem

tekstu na lekcji języka obcego, warto najpierw przywołać ogólne zasady określające ramy współdziałania nauczyciela i uczniów na lekcji szkolnej.

3.1. Współdziałanie nauczyciela i uczniów jako czynnik ułatwiający uczenie się. Podejście konstruktywistyczne

W ogólnym ujęciu dydaktycznym współdziałanie uczestników lekcji dotyczy „generowania treści działania (...) ukierunkowanego na dochodzenie do wspólnych znaczeń” oraz „określenia zakresu i stopnia uczestnictwa uczniów i nauczyciela w dyskursie, czyli szczegółowych ich wkładów w konstruowanie interakcji o charakterze nauczającym, tj. powodującym przyrost wiedzy uczniów na dany temat” (Zajac, 1997: 100).

Od charakteru kooperacji dyskursywnej pomiędzy nauczycielem i uczniami zależy w dużej mierze aktywność poznawcza uczniów. Na fakt ten zwracają uwagę badacze z dziedziny lingwistyki edukacyjnej (Barnes, 1988; Nowicka, 2000; Klus-Stańska, 2000). Duże znaczenie dla procesu uczenia się ma stosowanie przez uczniów tzw. *mowy eksploracyjnej*, czyli użycie języka w celu formułowania i oceniania hipotez wyjaśniających. Ten sposób udziału w komunikacji na lekcji jest bowiem „jednym ze środków umożliwiających asymilację i akomodację nowej wiedzy do starej” (Barnes, 1988: 30). Tymczasem niektóre sposoby kierowania klasą, kontrola wiedzy przez nauczyciela, jego dominacja w komunikacji na lekcji nie sprzyjają występowaniu mowy eksploracyjnej. Jeśli nauczyciel przyjmuje rolę oceniającą, rolą ucznia jest wówczas „pokazywanie się”, a dominującą formą porozumiewania się jest tak zwana „wersja ostateczna”. Pożądana dla kształtowania wiedzy „eksploracja” ma miejsce w sytuacji, gdy nauczyciel zamiast oceniać ucznia stara się mu odpowiedzieć.

Najkorzystniejsza dla aktywności poznawczej uczniów wydaje się postawa nauczyciela konstruktywisty, który, między innymi (Sztejnberg, 2008: 65-67):

- Nawiązuje w procesie nauczania-uczenia się do wcześniejszej wiedzy uczniów na określony temat. Dzięki temu sprzyja budowaniu w umyśle każdego ucznia nowej struktury wiedzy w powiązaniu z wcześniej istniejącą (...)
- Rozwija samodzielne myślenie uczniów. Każdy uczeń w procesie uczenia się stawia hipotezy, tj. generuje pomysły rozwiązania danego problemu. Ponadto planuje działania weryfikujące na drodze do rozwiązania problemu. Pobudza uczniów do stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi.
- Po zadanych pytaniach pozostawia uczniowi czas do namysłu, do zastanowienia się nad odpowiedzią (...). Nie stawia pytań o rozstrzygnięcia wymagających udzielenia jedynie alternatywnych odpowiedzi typu „tak” lub „nie”.

Stosowanie zacytowanych powyżej zachowań na lekcji L2 pozwoliłoby na zrównoważenie udziału nauczyciela i uczniów w dyskursie metajęzykowym. Wyobraźmy sobie nauczyciela konstruktywistę, który podczas sekwencji dydaktycznych poświęconych pracy nad rozumieniem tekstu w L2 cierpliwie ułatwia uczniom dostęp do języka i do zbudowania znaczenia. W praktyce oznacza to

stwarzanie okazji do rozwijania domysłu językowego, formułowania hipotez dotyczących znaczenia nowych jednostek leksykalnych, pragmatycznej interpretacji fragmentów tekstu i jego całości w oparciu o dostępny kontekst i wreszcie, co ważne, do negocjowania znaczenia podczas metajęzykowych wyjaśnień. Jeśli ze strony uczniów nie zabraknie woli współdziałania z nauczycielem w dyskursie, można wtedy mówić o procesie współkonstruowania znaczenia. Dlaczego jest to istotne? Aby odpowiedzieć na to pytanie, przyjrzyjmy się roli negocjowania znaczenia i strategii wyjaśniających w procesie uczenia się L2.

3.2. Współkonstruowanie znaczenia na lekcji L2 – rola negocjowania znaczenia i strategii wyjaśniających

Negocjowanie znaczenia w interakcji to kluczowe pojęcie Longa (1983, 1996) hipotezy interakcji. Według Longa (1983: 126-127) modyfikowanie interakcyjnej struktury konwersacji w celu negocjowania znaczenia może korzystnie wpływać na uczenie się L2 przynajmniej z dwóch powodów: po pierwsze, uczący się otrzymuje w komunikacji negatywny feedback w przypadku użycia niepoprawnych form językowych; po drugie, formułowanie przez uczącego się wyjaśnień w przypadku niejasności sprawia, iż poświęca on więcej czasu na przetwarzanie danych językowych.

Long (1983: 131-132) wyróżnia przy tym dwa rodzaje negocjowania w konwersacji NS-NNS: negocjowanie, którego celem jest uniknięcie zakłóceń w komunikacji oraz negocjowanie, którego celem jest naprawienie komunikacji w przypadku wystąpienia zakłóceń. *Modyfikacje interakcyjne* związane z pierwszym rodzajem negocjowania określane są jako *strategie*, gdyż stanowią przejaw długofalowego planowania przez rodzimego użytkownika języka lub innego kompetentnego rozmówcę przebiegu konwersacji. Przykłady strategii negocjacyjnych to dobieranie znanego, oczywistego tematu, krótkie rozwijanie tematu czy rezygnowanie z kontroli nad tematem. Drugi rodzaj modyfikacji interakcyjnych, noszący miano *taktyk*, charakteryzuje się spontanicznością użycia i dotyczy głównie sposobu omawiania tematu konwersacji. Wśród przykładów można wymienić: prośbę o wyjaśnienie, potwierdzenie zrozumienia, czy też tolerowanie niejasności. Negocjowanie znaczenia bywa ograniczane do sytuacji, w której występuje jawna potrzeba naprawienia komunikacji.

W nowszej wersji hipotezy interakcji Long (1996: 418) podkreśla, iż negocjowanie znaczenia łączy się z zachodzeniem dwustronnej komunikacji:

Negocjowanie znaczenia jest procesem, w którym, podejmując wysiłek komunikowania się, uczący się i kompetentni mówcy dostarczają sobie nawzajem i interpretują sygnały rozumienia – własnego, jak i zauważonego u rozmówcy, prowokując w ten sposób dopasowania form językowych, struktury konwersacji, treści komunikatu lub wszystkich trzech razem, aż do osiągnięcia akceptowalnego poziomu zrozumienia (tłumaczenie moje – K. Sz.).

Ułatwione w ten sposób rozumienie danych językowych ma sprzyjać uczeniu się. Problematyczne staje się jednak wyjaśnienie, w jaki sposób ukształtowany na drodze interakcji zrozumiały input „przeobraża się” w wiedzę. Łącząc oddziaływanie czynników zewnętrznych (danych językowych pochodzących od rozmówcy) i wewnętrznych (procesów kognitywnych), Long nawiązuje do hipotezy Schmidta (1990), według której kluczową rolę w uczeniu się języka obcego odgrywiają procesy selektywnej uwagi. Tylko „zauważone” elementy danych językowych, z którym styka się uczący się L2 mają szansę zostać przetworzone i przyswojone. Według Longa, negocjowanie znaczenia sprzyja kierowaniu przez uczących się uwagi na elementy sprawiające trudności. Uczący się mają ograniczone zdolności przetwarzania informacji – podczas przetwarzania treści komunikatu trudno jest im skupić uwagę jednocześnie na znaczeniu i na formie. Negocjowanie znaczenia daje im czas na „zauważenie” również formy, w jakiej treść jest wyrażona. Tak więc, zdaniem Longa (1996: 451-452), „negocjowanie znaczenia, zwłaszcza to wywołujące uzgodnienia interakcyjne ze strony rodzimego użytkownika języka lub innego kompetentnego interlokutora, ułatwia uczenie się, ponieważ łączy w produktywny sposób dane językowe, wewnętrzne zdolności uczących się, zwłaszcza selektywną uwagę oraz output” (tłumaczenie moje – K. Sz.).

Praca nad rozumieniem tekstu w L2 stanowi potencjalnie dobrą okazję do negocjowania znaczenia, gdyż zazwyczaj wiąże się ona z koncentracją uwagi na wybranych elementach danych językowych i stosowaniem modyfikacji konwersacyjnych w celu uczynienia tychże elementów zrozumiałymi. Działania wyjaśniające mogą być nakierowane na różne poziomy rozumienia (Dakowska, 2001: 152): *semantyzację* („Co znaczą te frazy i zdania, które czytam zgodnie z normami kodu językowego?”), *interpretację*, (która polega na zidentyfikowaniu intencji komunikacyjnej nadawcy na poziomie pragmatycznym: „Co autor chce przez to powiedzieć? Do czego zmierza? W jakim celu?”) oraz *ewaluację* („Co ja jako odbiorca sądzę o intencji komunikacyjnej autora? Jaka jest moja reakcja?”).

Uczestnicy komunikacji na lekcji L2 mają do dyspozycji spory repertuar strategii wyjaśniających, które można dobierać stosownie do poziomu rozumienia, stopnia trudności tekstu czy też poziomu językowego uczniów. Dyskursywne strategie wyjaśniające mogą być oparte na L1 lub na L2 (Ellis, 1990: 79-80). Spośród strategii wykorzystujących język ojczysty wymienia się zachęcanie uczniów do podania odpowiednika danego elementu w L1, tłumaczenie na L1 czy też przełączanie kodu. Do drugiej grupy zaliczają się między innymi: powtarzanie stwarzającego problem elementu, jego zastąpienie innym odpowiednim elementem, wyjaśnienie lub podanie przykładu. Inną strategią wyjaśniającą jest odwoływanie się do bezpośredniego kontekstu komunikacji dydaktycznej przy pomocy gestów, czyli tak zwana zasada „tu i teraz”, która sprawdza się zwłaszcza w przypadku uczniów początkujących. Można też stosować pytania służące negocjowaniu znaczenia, czyli:

- *comprehension checks* – pytania nadawcy, sprawdzające, czy odbiorca rozumie wypowiedź;

- *confirmation checks* – pytania stawiane przez słuchacza w celu upewnienia się, czy właściwie zrozumiał wypowiedź nadawcy;
- *clarification requests* – pytanie słuchacza skierowane do nadawcy, stanowiące prośbę o wyjaśnienie (Chaudron, 1988: 128-130).

W praktyce jednak specyficzne dla dyskursu edukacyjnego dominacja nauczyciela, bierność uczniów oraz nakierowanie na cel dydaktyczny sprawiają, że na lekcjach językowych w szkole, w przeciwieństwie do naturalnej komunikacji, pytania o potwierdzenie i prośby o wyjaśnienie pojawiają się niezmiernie rzadko (Chaudron, 1988: 131). Nauczyciele L2 za to często korzystają z pytań sprawdzających rozumienie.

Warto pamiętać, że kształt wymiany komunikacyjnej między nauczycielem i uczniami na lekcji L2 jest zawsze unikalnym produktem procesu dydaktycznego zachodzącego w określonym kontekście. Jak zauważa Ellis (1990: 84), dobór strategii wyjaśniających i strategii komunikacyjnych na lekcji L2 zależy od takich czynników jak ogólny styl komunikacyjny nauczyciela, formy organizacji pracy na lekcji, rodzaj zadania, czy poziom zaawansowania oraz cechy osobowościowe i przynależność kulturowa uczniów. Z tego względu uzasadnione jest przeprowadzanie badań etnograficznych uwzględniających specyfikę kontekstu, w którym powstaje dyskurs edukacyjny (van Lier, 1996).

4. Działania metajęzykowe podczas pracy nad rozumieniem tekstu w L2 – analiza transkrypcji lekcji języka francuskiego

4.1. Cele i metodologia badania

Poszukując przykładów metajęzykowych działań wyjaśniających nauczyciela i uczniów, sięgnęłam do transkrypcji nagranych przeze mnie w 2002 roku lekcji języka francuskiego (zasady transkrypcji można znaleźć w załączniku). Wybór konkretnych czterech lekcji był celowy i związany z występowaniem sekwencji pracy nad rozumieniem tekstu w L2. Lekcje odbyły się po dwie w dwóch równoległych szesnastoosobowych grupach klasy „0” (przygotowawczej) z sekcji dwujęzycznej w jednym z liceów warszawskich. Daje to możliwość porównania gry strategii dyskursywnych tej samej nauczycielki i uczniów z różnych grup. Kontekst nauczania dwujęzycznego pozwala zaś obserwować uczniów wysoce umotywowanych do posługiwania się L2 jako narzędziem komunikacji i narzędziem konstruowania znaczeń ze względu na konieczność uczenia się tzw. przedmiotów niejęzykowych w tym języku. Wreszcie, na podstawie założeń programowych dla sekcji dwujęzycznej, od nauczycieli języka obcego można oczekiwać odpowiedniej postawy aktywizującej ucznia¹.

¹ W programie autorstwa Kozłowskiej i Raciborskiej (1999: 3) podkreśla się rolę komunikacji językowej jako celu uczenia się języka obcego, a zarazem środka do niego prowadzącego. Wśród celów językowych nauczania dwujęzycznego autorki wymieniają „zwiększenie motywacji do nauki języka obcego poprzez uczynienie z niego narzędzia prawdziwej ko-

Analiza transkrypcji lekcji ma charakter analizy jakościowej z użyciem kategorii językoznawczych, pragmatycznych oraz pozajęzykowych (dydaktycznych). Jej celem jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

- 1) Jaka jest ogólna charakterystyka komunikacji na lekcjach w każdej z grup?
- 2) Jakie działania dyskursywne służące semantyzacji stosuje nauczycielka?
- 3) Jakie działania dyskursywne służące semantyzacji stosują uczniowie?
- 4) Jakie działania dyskursywne podczas interpretacji tekstu stosuje nauczycielka?
- 5) Jakie działania dyskursywne podczas interpretacji tekstu stosują uczniowie?
- 6) Czy, a jeśli tak, to jakie różnice pod względem działań wymienionych w powyższych pytaniach istnieją pomiędzy grupą 1 i grupą 2?
- 7) Jaki rodzaj kooperacji nauczyciel – uczniowie w dyskursie metajęzykowym ma miejsce w obu grupach?

4.2. Ogólna charakterystyka komunikacji na lekcjach w grupach 1 i 2

Z analizy transkrypcji lekcji wynika, iż nauczycielka (N) stosuje w obu grupach podobne działania dyskursywne, które można określić jako przejaw stylu wspierającego wypowiedzi uczniów (UU). Zadawane przez N pytania skłaniają do formułowania hipotez i interpretacji, zaś udzielany feedback, nawet jeśli jest negatywny, nie służy poprawianiu i ewaluacji wypowiedzi UU, lecz zachęca ich do dalszego poszukiwania znaczenia. Nauczycielka często udziela pozytywnych wzmocnień sprzyjających podtrzymaniu komunikacji i zachęcających UU do kontynuowania wypowiedzi. W razie trudności w jej sformułowaniu, dodaje UU odwagi, poprawia ewentualne błędy czy niezręczności w sposób pośredni, jak w poniższym przykładzie (241, 245):

Przykład 1 (grupa 2; lekcja 4b)

240. U5 tylko nie wiem jak powiedzieć

241. N pourquoi? a? essayez

[dlaczego? a? spróbuj]

242. U4 les couleurs aujourd'hui <...> comme ça sont plus colorées\

[dzisiaj kolory <...> w ten sposób są bardziej kolorowe\]

243. UU (śmiech)

244. U4 \qu'avant parce que les téléviseurs sont plus bons ...plus...

[niż przedtem bo telewizory są bardziej dobre... bardziej...]

245. N mieux/voilà c'est la qualité de l'image qui est meilleure n'est-ce pas? donc la qualité des couleurs aussi/mhm?

[lepiej/właśnie jakość obrazu jest lepsza prawda? czyli jakość kolorów też/mhm?]

munikacji, środka niezbędnego do poznawania rzeczywistości, zdobywania wiedzy o świecie". Rolą nauczyciela jest pomoc uczniom w kształtowaniu różnorodnych strategii, w tym strategii kompensacyjnych „pozwalających uczniom na radzenie sobie w sytuacjach ‘trudnych’, np. poprzez poproszenie o pomoc (prośba o powtórzenie, wyjaśnienie, wolniejsze mówienie itp., ‘obejście’ swoich braków (np. użycie parafrazy, opisanie nieznanego/zapomnianego słowa, zastąpienie go innym, zmiana tematu) lub ich uzupełnienie”.

Strategie nauczycielki wywołują jednak różne reakcje w każdej z grup. W grupie 1 postawę UU można określić jako reaktywną. Uczniowie ograniczają się do odpowiadania na pytania N, nie przejawiają inicjatywy w komunikacji – nie zadają pytań (np. pytań o wyjaśnienie), nie czynią komentarzy. Nauczycielka nieraz czeka dłuższą chwilę na odpowiedź na swoje pytanie lub zmuszona jest do jego ponawiania i zachęcania UU do udzielenia odpowiedzi. Odpowiadają z reguły pojedyncze osoby. Odpowiedzi UU dotyczą tematu i są prawie zawsze sformułowane w języku francuskim. Uczniowie sprawiają wrażenie skupionych i uważnie słuchających N i innych UU. W tej grupie nie wystąpił ani jeden przypadek zmiany tematu, nie było też spontanicznej interakcji między UU.

W porównaniu do grupy 1, grupa 2 wydaje się bardziej aktywna. Ogólnie odnosi się wrażenie, iż UU chętnie zabierają głos, choć o wrażeniu tym decyduje kilka jednostek w sposób intensywny uczestniczących w komunikacji. Zdarza się, że UU odpowiadają na pytania N w kilka osób na raz, przekrzykując się, co prowadzi do zamieszania. Odpowiedzi UU dość często formułowane są po polsku. Na lekcjach tej grupy występuje przejmowanie inicjatywy komunikacyjnej przez UU. Polega ono głównie na pytaniu o wyjaśnienie znaczenia (często po polsku), zadawaniu pytań o sprawy związane z lekcją, czy też czynieniu spontanicznych komentarzy. Pytania i osobiste komentarze UU są traktowane przez N z zainteresowaniem, co przydaje dyskursowi lekcyjnemu charakteru autentycznego:

Przykład 2 (grupa 2; lekcja 4b)

142. N ok alors qu'est-ce qu'on va mettre/essayez de compléter ce tableau + réfléchir +
[dobrze więc co tu wstawimy/ spróbujcie uzupełnić tabelę + zastanówcie się +]
143. U12 pourquoi en 87?
[dlaczego w 87?]
144. N parce que c'est la date d'où vient le texte
[bo to jest data powstania tego tekstu]
145. U12 aha
146. N le texte a été écrit dans les années 80
[tekst został napisany w latach 80]
147. U12 j'avais 2 ans
[miałam dwa lata]
148. N hein?
149. U12 j'avais 2 ans en 87
[miałam dwa lata w 87]
150. N tu avais 2 ans?
[miałś dwa lata?]
151. U12 oui (śmiejąc się)
152. Ux moi aussi
[ja też]
153. N c'est de la vraie histoire pour vous
[to dla was prawdziwa historia]
154. UU oui oui

Zasygnalizowane tutaj krótko różnice dotyczące dynamiki komunikacyjnej przekładają się na charakter kooperacji dyskursywnej podczas pracy nad rozumieniem tekstu w obu grupach. Przyjrzyjmy się działaniom dyskursywnym stosowanym przez N i UU na poziomie semantyzacji (wyjaśnienia leksykalne) oraz interpretacji (wyjaśnienia pragmatyczne).

4.3. Działania wyjaśniające nauczyciela i przejawy aktywności uczniów w dyskursie metajęzykowym na poziomie semantyzacji

W przypadku działań wyjaśniających znaczenie leksykalne rolę inicjatora najczęściej odgrywa N. Uczniom zdarza się to rzadko i tylko w jednej z badanych grup.

4.3.1. Wyjaśnienia leksykalne inicjowane przez nauczycielkę

Nauczycielka zazwyczaj otwiera sekwencję wyjaśnień leksykalnych cytując fragment omawianego tekstu, następnie prosi UU o podanie wyjaśnienia (przykład 3: 372).

Przykład 3 (grupa 2; lekcja 3b)

372. N vous vous pointez au resto avec un copain par exemple/se pointer?
[zjawnicie się w restauracji z kumplem na przykład/zjawnić się?]

373. U2 wchodzić

374. U3 aller?

[iść?]

375. U4 entrer?

[wejść?]

376. U5 rencontrer?

[spotkać?]

377. N non/vous avez le synonyme tout de suite après

[nie/macie synonim zaraz dalej]

378. Ux arriver

[przybyć]

379. N ouais/se pointer ça veut dire arriver

[tak/zjawnić się znaczy przybyć]

Nauczycielka nieraz dołącza wskazówki niewerbalne ułatwiające zrozumienie (przykład 4: 127).

Przykład 4 (grupa 1; lekcja 3a)

127. N c'est marrant ça des expressions? vous connaissez pas le mot c'est marrant?
et se marrer de q.ch.? (wyjaśnia znaczenie przy pomocy mimiki i gestów)

[śmieszne są te wyrażenia? nie znacie słowa śmieszny? a naśmiewać się z czegoś?]

128. UU se moquer

[nabijać się]

129. N voilà! se moquer et rire rigoler donc c'est marrant ça veut dire c'est rigolo + c'est amusant +++

[właśnie ! nabijać się i śmiać się uśmieć się więc to jest śmieszne to znaczy to jest zabawne to jest wesołe]

Uczniowie reagują, podając francuskie synonimy danego wyrazu (przykład 3: 374-376 i przykład 4: 128), zdarza się też wymienianie polskiego odpowiednika (przykład 3: 373). Pytająca intonacja odpowiedzi UU świadczy o odgadywaniu przez nich właściwej odpowiedzi (w przykładzie 3 widać, że UU wykorzystują w tym celu kontekst) i o potrzebie potwierdzenia jej trafności przez N. Ta ostatnia czeka cierpliwie na kolejne propozycje wyjaśnień, wreszcie podpowiada, gdzie znaleźć odpowiedź (przykład 3: 377). Na dobrą odpowiedź U (przykład 3: 378; przykład 4: 128) N reaguje wyraźną aprobatą oraz powtórzeniem wyjaśnienia (przykład 3: 379) lub jego rozwinięciem, sparafrazowaniem (przykład 4: 129).

Zdarza się też, że rola UU sprowadza się do uważnego słuchania i przetwarzania informacji oraz sygnalizowania zrozumienia. W przykładzie 5, po zacytowaniu fragmentu z tekstu, N od razu przechodzi do jego wyjaśnienia poprzez reformułowanie i parafrazowanie, jedynie kontrolując zrozumienie wyjaśnień wtrąconymi pytaniami, na które nie oczekuje innej odpowiedzi niż niewerbalny bądź parawerbalny feedback.

Przykład 5 (grupa 1; lekcja 3a)

158. N AMI mon ami mon copain + mon pote + ...*il va manger avec ses doigts* + po polsku elegancko mówiąc [a pazur] + *il va manger avec ses doigts et moi/je lui repasserai la fourchette de temps en temps/a? donc de temps en temps s'il en a besoin je vais lui prêter ma fourchette d'accord? et sinon il mange avec les doigts/c'est pas la peine de lui donner des couverts/non non non...* + *donc de nouveau une situation évidente n'est-ce pas?*

[przyjaciel mój przyjaciel mój kolega + mój kumpel+ ... on będzie jadł palcami + polsku elegancko mówiąc [a pazur] + będzie jadł palcami a ja od czasu do czasu dam mu mój widelec/a? więc od czasu do czasu jeśli będzie potrzebował pożyczę mu mój widelec zgoda? a jak nie to będzie jadł palcami/po co dawać mu nakrycie/ nie nie nie + czyli znowu sytuacja oczywista prawda?]

Wyjaśnienia leksykalne inicjowane przez N są przez nią zdominowane ilościowo i jakościowo, ale w większości przypadków zmuszają UU do nakierowania uwagi na wybrane elementy danych językowych, analizowania kontekstu, tworzenia skojarzeń z posiadaną wiedzą oraz zachęcają do testowania hipotez dotyczących znaczenia.

W obu grupach w porównywanych sekwencjach lekcji wystąpiła podobna liczba wyjaśnień inicjowanych przez N i sformułowanych z mniejszym lub większym udziałem UU (po ok. 20 przypadków). Wyjaśnienia inicjowane i podawane przez N przeważają w grupie 1 (grupa 1-18 przypadków, grupa 2-9 przypadków). Liczba sformułowanych hipotez (odpowiedzi, w których UU upewniają się, czy dobrze zrozumieli, odgadują znaczenie) w odpowiedzi na pytania o zrozumienie/wyjaśnienie kierowane przez N do UU jest znacznie wyższa w grupie 2 niż w 1

(grupa 1-7 przypadków, grupa 2-13 przypadków). Biorąc pod uwagę wszystkie odpowiedzi udzielone przez UU podczas badanych sekwencji, trzeba stwierdzić przewagę ilościową grupy 2 (grupa 2 – łącznie 57 odpowiedzi; grupa 1 – 34 odpowiedzi). W grupie 1 korzystniej wypada jednak stosunek odpowiedzi udzielonych w języku francuskim do odpowiedzi w języku polskim (grupa 1 – 20 odpowiedzi po polsku/14 po francusku; grupa 2 – 43 odpowiedzi po polsku/14 po francusku).

4.3.2. Wyjaśnienia leksykalne inicjowane przez uczniów

W grupie 1 ani razu nie wystąpiło inicjowanie wyjaśnień leksykalnych przez uczniów, podczas gdy uczniowie grupy 2 zadali około 10 pytań o wyjaśnienie znaczenia leksykalnego. Grupa 1 wydaje się uważnie podążać za N w formułowaniu wyjaśnień, dostosowując się do przebiegu eksplikacji prowadzonej przez N. Grupa 2 poprzez swoją interaktywność ten przebieg rozbudowuje, ale i nieraz zakłóca.

Uczniowie grupy 2 zadają pytania o znaczenie danego wyrazu po francusku (przykład 6: 444, przykład 7: 57) lub po polsku (przykład 8: 527, przykład 9: 10). Nauczycielka udziela wyjaśnienia (przykład 6: 445) lub przekierowuje pytanie do innych UU (przykład 7: 58, 60, przykład 8: 528). Jeśli pytania o wyjaśnienie znaczenia nieznanymi wyrazami pojawiają się w oderwaniu od kontekstu omawianego w danej chwili fragmentu tekstu, N odkłada je „na później”, nie rezygnując z obranej kolejności etapów rozumienia (przykład 9).

Przykład 6 (grupa 2; lekcja 3b)

444. Ud qu'est-ce que ça veut dire ra ram...

[*co to znaczy ra ram...*]

445. N ramener? je je ramène la clé (zabierając klucz ze stołu)

[*zabrać? zabieram klucz*]

446. U1 zabrać?

447. Ud c'est ça tak?

448. N mhm + (...)

Przykład 7 (grupa 2; lekcja 1b)

57. U3 et un renard malin?

[*a sprytny lis?*]

58. N un renard?

[*lis?*]

59. UU lis

60. N voilà et malin? comment sont les renards?

[*dobrze a sprytny? jakie są lisy?*]

61. UU sprytnie sprytnie są?

62. N voilà/**rusés**

[*właśnie/przebiegłe*]

63. U4 sprytny

64. N mhm + (...)

Przykład 8 (grupa 2; lekcja 3b)

527. U1 \co to jest sangria?

528. N sangria?

529. U2 taki alkohol wino

530. N oui du vin/(...)

[tak wino]

Przykład 9 (grupa 2; lekcja 1b)

8. U2 madame

9. N oui?

10. U2 co znaczy coquin?

11. N Grand Coquin? on va revenir tout de suite à cette question d'accord? mais e essayons de trouver le fragment où on parle de l'école de Pinocchio <...>

[Grand Coquin? wrócimy zaraz do tego pytania zgoda? ale spróbujmy znaleźć fragment w którym jest mowa o Pinokiu <...>]

Z punktu widzenia współkonstruowania znaczenia, cenna jest już sama inicjatywa uczniów, którzy proszą o wyjaśnienia. Jednak jej istotnym dopełnieniem wydają się strategie zachęcające uczniów do formułowania hipotez dotyczących znaczenia w oparciu o kontekst lub bogate, odpowiednio zmodyfikowane przez N dane językowe.

4.4. Działania wyjaśniające nauczyciela i przejawy aktywności uczniów w dyskursie metajęzykowym na poziomie interpretacji

Lekcje 1a (grupa 1) i 1b (grupa 2) poświęcone były rozwijaniu sprawności rozumienia tekstu pisanego. Uczniowie czytając indywidualnie tekst bajki o Pinokiu, wykonywali ćwiczenie typu „prawda/falsz”, a następnie przedstawiali jego wyniki na forum klasy. Badana sekwencja lekcji obejmuje sprawdzanie przez N efektów pracy UU. Nauczycielka cytuje kolejne stwierdzenia z przerabianego ćwiczenia, a UU decydują, czy są one prawdziwe, czy też fałszywe. Nauczycielka prosi o uzasadnienie wypowiedzi (przykład 10: 3), a w odpowiedzi UU dostarczają informacji, w świetle których możliwe jest ustalenie słuszności wyborów „prawda/falsz”. Na koniec N dokonuje podsumowania, polegającego na powtórzeniu wypowiedzi ucznia i jej ewentualnym rozbudowaniu czy przekształceniu (przykład 10: 7).

Przykład 10 (grupa 1; lekcja 1a)

3. N c'est faux/où est-ce que vous avez la réponse? + comment savez-vous que c'est faux?

[to fałsz/gdzie macie odpowiedź? + skąd wiecie że to fałsz?]

4. U <.....>

5. N oui:

6. U oublions l'école dit le Grand Coquin <.....>

[zapomnijmy o szkole powiedział Wielki Cwaniak <.....>]

7. N voilà oublions l'école/n'est-ce pas?/donc s'il allait à l'école pour devenir acteur il n'aurait pas oublié l'école/n'est-ce pas?/il serait allé à l'école au lieu de suivre le renard/tout le monde est d'accord?
[tak zapomnijmy o szkole prawda?/więc gdyby szedł do szkoły żeby zostać aktorem nie miałby zapomnieć o szkole/prawda?/poszedłby do szkoły zamiast iść za lisem/wszystcy się zgadzają?]
8. UU oui

Działania wyjaśniające służą tutaj interpretacji poszczególnych informacji zawartych w tekście w zestawieniu ze stwierdzeniami z ćwiczenia „prawda/falsz”. Pytania N sprawiają, że UU muszą uważnie śledzić i porównywać tekst bajki, tekst ćwiczenia oraz wyjaśnienia sformułowane na bieżąco w dyskursie przez innych uczniów i przez N.

Nieco inaczej przebiega interpretacja tekstu transkrypcji skeczu kabaretowego na lekcjach 3a (grupa 1) oraz 2b/3b (grupa 2). Ponieważ ze względu na stopień trudności językowej (wyrażenia z języka potocznego, gra słów) oraz pragmatycznej (konieczność odczytywania implikatur) tekst skeczu znacznie przekraczał możliwości rozumienia początkujących UU, N odgrywała ważną rolę jako pośrednik między tekstem a uczniem. W tym przypadku oprócz zrozumienia treści, istotna jest jej interpretacja w kategoriach pragmatycznych. Zrozumienie intencji komunikacyjnej jest bowiem często kluczem do uchwycenia humoru. Chcąc pomóc UU w dochodzeniu do zrozumienia tekstu, N ucieka się do zadawania serii pytań ułatwiających interpretację, cierpliwie czekając, aż UU sformułują swoje hipotezy (przykład 11).

Przykład 11 (grupa 2; lekcja 2b)

196. N mm? qu'est-ce que ça veut dire? + voilà quand est-ce qu'on dit *bon appétit*?
[mm? co to znaczy? + właśnie kiedy mówi się „smacznego”?]
197. UU au restaurant *[w restauracji]*
quand on mange *[kiedy się je]*
198. N mhm/quand on quand on mange/et pourquoi est-ce qu'on dit *bon appétit*?
[mhm/ kiedy kiedy się je/ a dlaczego mówi się „smacznego”?]
199. U1 ça je ne sais pas
[tego to nie wiem]
200. N je ne sais pas/mhm
201. U2 c'est gentil
[to jest uprzejme]
202. N c'est gentil ++ d'autres idées?
[to jest uprzejme ++ inne pomysły?]

Podczas wyjaśnień pragmatycznych N pozostaje osobą determinującą przebieg wymiany i dążącą do uzyskania oczekiwanej przez siebie odpowiedzi. Sekwencje wymiany komunikacyjnej są jednak dłuższe niż w przypadku wyjaśnień leksykal-

nych. Pojawia się także negocjowanie znaczenia przy użyciu prośby o wyjaśnienie (ang. *clarification request*), co jest rzadko spotykane na lekcji (przykład 12: 77-79).

Przykład 12 (grupa 1; lekcja 3a)

75. N voilà/donc on est à table/peu importe si c'est le restaurant/si on est à table à la maison/il y a la table il y a le drap/le plat/et maintenant on se dit *allez bon appétit!* et à votre avis pourquoi est-ce qu'on se dit *bon appétit?* + ça sert à quoi? qu'est-ce que c'est? bon appétit...
[*tak/nie jesteśmy przy stole/nieważne czy to jest restauracja/czy jest się przy stole w domu/jest prześcieradło/danie/i teraz mówi się „no to smacznego!” i naszym zdaniem dla czego mówi się „smacznego”?* + *czemu to służy? co to jest? smacznego...*]
76. U3 pour commencer à parler avec lui
[*żeby zacząć z nim rozmawiać*]
77. N avec qui lui? avec le repas?
[*z kim z nim? z posiłkiem?*]
78. UU (śmiejch)
79. U3 avec l'autre personne
[*z inną osobą*]

Na obu lekcjach w dyskursie metajęzykowym wyjaśnienia leksykalne przeplatały się z wyjaśnieniami o charakterze interpretacji tekstu. W poniższym przykładzie uczniowie myślą poziom interpretacji z poziomem semantyzacji:

Przykład 13 (grupa 2; lekcja 3b)

542. N ...parce que une fois à l'intérieur/vous êtes entrés/vous êtes là/tu rencontres un copain qui te dit/„ah! t'as été invité aussi!”/d'accord? une phrase qui sert à quoi? normalement
[*wszedłszy do środka/weszliście do środka/jesteście już tam/spotykasz koleżkę który mówi do ciebie/„ah! ciebie też zaprosili!”/zgoda? zdanie które służy do czego? normalnie*]
543. Ua ah tu es venu!
[*ach przyszedłeś!*]
544. N oui mais ça sert à quoi cette phrase?
[*tak ale do czego służy to zdanie?*]
545. U1 po co żeś tu przyszedł?
546. U2 nie nie!/po to żeby zacząć rozmowę
547. N voilà/pour commencer la conversation/n'est-ce pas? oui il fait beau (...)
[*właśnie/żeby zacząć rozmowę/prawda? jak dzisiaj ładnie (...)*]

Można zauważyć, że wielowymiarowość dyskursu metajęzykowego i związana z nim konieczność koncentrowania uwagi na różnych poziomach (Bange, 1992) sprawia uczniom trudność, ale ma ona wymiar pozytywny, gdyż prowadzi do negocjowania znaczenia.

4.5. Rodzaje kooperacji w dyskursie metajęzykowym w badanych grupach

W przypadku obu grup można mówić o kooperacji dyskursywnej N-UU i o wspólnym konstruowaniu znaczeń w dyskursie, choć realizowanych w różny sposób ze względu na specyficzną dla danej grupy dynamikę komunikacyjną. W grupie 1 mamy do czynienia z uważnymi słuchaczami, ograniczającymi swoje wypowiedzi do udzielania odpowiedzi na postawione przez N pytania. Kooperacyjna postawa UU polega tutaj na przestrzeganiu „kontraktu dydaktycznego” i współtworzeniu dyskursu ściśle pod kierunkiem osoby nauczającej. Zaletą tego typu kooperacji jest zwiększona aktywność poznawcza, zaś wadą niska aktywność komunikacyjna. W grupie 2 uczniowie współdziałają z N reagując w sposób spontaniczny i chętnie uczestnicząc w interakcji, przejmując nieraz inicjatywę komunikacyjną. Wspólna linia działania w dyskursie jest często wynikiem negocjacji, jest też wiele prób nakreślenia przez UU linii pobocznych. W rezultacie struktura wymiany komunikacyjnej staje się często bardziej urozmaicona i rozbudowana niż w grupie 1. Typ aktywności komunikacyjnej uczniów grupy 2 można uznać za korzystny dla współkonstruowania znaczenia, choć nie jest on wolny od wad. Zamieszanie wynikające ze spontanicznego zabierania głosu przez kilku UU jednocześnie czy też zbaczające z tematu wypowiedzi w języku polskim nie sprzyjają koncentracji i aktywności poznawczej.

5. Podsumowanie

Ogólnie można stwierdzić, iż dyskurs metajęzykowy powstający podczas pragmatycznej interpretacji tekstu stwarza więcej okazji do uważnego przetwarzania danych językowych, negocjowania znaczenia i tworzenia rozbudowanych wypowiedzi niż dyskurs poświęcony wyjaśnieniom leksykalnym.

Udział początkujących uczniów w wymianie komunikacyjnej podczas wyjaśnień metajęzykowych jest ograniczony z racji deficytów w kompetencji językowej i sprowadza się zazwyczaj do formułowania odpowiedzi na pytania nauczyciela. Dyskurs metajęzykowy wymaga za to od uczniów dużej aktywności poznawczej. Polega ona na koncentrowaniu uwagi na wyjaśnieniach nauczyciela, przenoszeniu uwagi pomiędzy poziomami dyskursu, porównywaniu elementów językowych, łączeniu nowych informacji z posiadaną wiedzą oraz wnioskowaniu i odgadywaniu znaczenia z kontekstu. Nie do przecenienia jest w tej sytuacji rola nauczyciela, który może pobudzać aktywność komunikacyjną i poznawczą uczniów stosując różnorodne strategie dyskursywne, takie jak: zadawanie pytań otwartych i pytań o uzasadnienie wypowiedzi, rozbudowywanie bądź upraszczanie wypowiedzi, werbalizowanie toku myślenia prowadzącego do właściwej interpretacji, udzielanie wskazówek dotyczących kontekstu, przekierowywanie uczniowskich pytań o znaczenie do innych uczniów, udzielanie pozytywnego feedbacku i cierpliwe czekanie na odpowiedzi uczniów.

Dyskurs metajęzykowy nie musi wiązać się z biernością uczniów. To, jaki rodzaj i stopień aktywności uczniów uda się osiągnąć na lekcji L2, zależy przede wszystkim od sposobu współdziałania nauczyciela i uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bange, P. 1992. „A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles”. [w:] *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 1: 53-85.
- Barnes, D. 1988: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms*. Oxford: Oxford University Press.
- Cicurel, F. 1998. „Interactions et enseignement des langues”. [w:] *Les Cahiers Pédagogiques* 360: 23-25.
- Cicurel, F. 1984. *Parole sur parole ou le métalangage en classe de langue*. Paris: CLE International.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Edmondson, W. J. 1985. „Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning”. [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 7: 159-168.
- Ellis, R. 1990. *Instructed second language learning*. Oxford: Blackwell.
- Faerch C. 1985. „Meta talk in FL classroom discourse”. [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 7: 184-199.
- Klus-Stańska, D. 2000. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozłowska, K. i Raciborska, D. 1999. *Program nauczania języka francuskiego w gimnazjum i liceum profilowanym w klasach dwujęzycznych z językiem francuskim*. Konsultacja: Z. Dziegielewska.
- Long, M. H. 1996. „The role of linguistic environment in second language acquisition”. [w:] Ritchie, W. C. i Bhatia, T. K. (red.). *Handbook of language acquisition: Vol. 2. Second language acquisition*. New York: Academic Press. 413-468.
- Long, M. H. 1983. „Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. [w:] *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Nowicka, M. 2000. *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*. Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Piotrowski, S. 2006. *Gestion des tâches et mode d'accès à la langue. L'apprentissage du français en milieu institutionnel polonais*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Piotrowski, S. 2009. „Quelle compétence pour une communication autonome en classe de L2? ”. [w:] Szymankiewicz, K. i Zając, J. (red.). *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant en classe de FLE*. Warszawa: Instytut Romanistyki UW. 53-60.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. [w:] *Applied Linguistics* 11: 129-158.

- Sztejnberg, A. 2006. *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Van Lier, L. 1996. *The classroom and the language learner: Ethnography and second language classroom research*. New York, London: Longman.
- Vion, R. 1992. *La communication verbale*. Paris: Hachette.
- Weiss, F. 1984. „Types de communication et activités communicatives en classe”. [w:] *Le Français dans le Monde* 183: 47-51.
- Zajac, M. 1997. „Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym”. [w:] Rittel, T. (red.). *Dyskurs edukacyjny (materiały z Konferencji 10-11 VI 1995)*. Kraków: Edukacja. 97-105.
- Zydek-Bednarczuk, U. i Zeler, B. 1997. „Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym”. [w:] Rittel, T. (red.). *Dyskurs edukacyjny (materiały z Konferencji 10-11 VI 1995)*. Kraków: Edukacja. 39-51.

Załącznik

Zasady transkrypcji (na podstawie Vion, 1992):

N	nauczyciel
U1, U2 ... Ux	uczeń (zidentyfikowany lub nie)
UU	uczniowie (kilku lub cała klasa)
<.....?>	niesłyszalna wypowiedź lub jej fragment
oui:	wydłużenie ostatniej sylaby
+	krótka pauza (ok. 3 s.)
++	dłuższa pauza
+++	długa pauza (ok. 10 s.)
/	bardzo krótka pauza lub jej brak, natychmiastowe przejście do następnego zdania
\	przerwanie wypowiedzi na skutek wejścia w słowo przez drugą osobę
<u>oui</u>	równoczesne, pokrywające się wypowiedzi dwóch lub więcej osób
<u>non</u>	
BIEN	wymówione z naciskiem, głośno, zaakcentowane
↑	intonacja wznosząca
↓	intonacja opadająca
(śmiech)	komentarz dot. zachowań niewerbalnych i para-werbalnych