

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 38/2

Dyskurs edukacyjny w klasie językowej

pod redakcją

Mirosława Pawlaka

Publikacja współfinansowana przez
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Poznań – Kalisz 2012

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
Małgorzata Bielicka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji
Piotr Bajak – redakcja techniczna
Joanna Dudek – projekt okładki

Rada naukowa

ANNA CIEŚLIĆKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
ALEKSANDRA JANKOWSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
KARL-DIETTER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
WŁODZIMIERZ SOBKOWIAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St. Denis)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPIROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

Deklaracja o wersji pierwotnej:

Wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Wydawnictwa Sowa Druk na Życzenie

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Mirosław Pawlak 137

ARTYKUŁY

1. Anna Michońska-Stadnik – *Comparing the proportion of the language of use and usage in teachers with different professional experience* 139
2. Anna Niżegorodcew – *Autentyczna komunikacja w dyskursie edukacyjnym: rola języka nauczanego i ojczystego* 151
3. Monika Grabowska – *Formy adresatywne jako element interkulturowy kompetencji interakcyjnej i dyskursywnej w świadomości studentów języka francuskiego* 165
4. Krystyna Szymankiewicz – *Współkonstruowanie znaczenia w dyskursie metajęzykowym na lekcji języka obcego* 183
5. Beata Kouhan – *Dyskurs edukacyjny na lekcji języka obcego w polskim liceum a brytyjskim The Sixth Form College – wyniki badań porównawczych* 201
6. Joanna Górecka – *Obecność osoby nauczającej w zadaniach zorientowanych na samodzielną pracę uczniów w środowisku wirtualnym* 223
7. Jarosław Krajka i Sylvia Maciaszczyk – *Kształtowanie świadomości nauczycieli w dyskursie internetowym – media społecznościowe w nauczaniu języków obcych* 243

RECENZJE 263

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 271

WPROWADZENIE

Bieżący numer *Neofilologa* kontynuuje problematykę rozpoczętą w numerze pierwszym i jest w całości poświęcony zagadnieniom dotyczącym różnych aspektów dyskursu edukacyjnego w klasie językowej. Zamieszczono w nim siedem artykułów, które zostały uszeregowane nie w porządku alfabetycznym, ale według poruszanej przez nie tematyki. Tom otwiera tekst w języku angielskim autorstwa Anny Michońskiej-Stadnik, w którym przedstawia ona wyniki projektu badawczego mającego na celu określenie stopnia, w jakim nauczyciele języka obcego używają podczas lekcji języka ukierunkowanego na ćwiczenie form językowych i stymulowanie autentycznej komunikacji, przy uwzględnieniu różnic w ich doświadczeniu zawodowym. W kolejnym artykule Anna Niżegorodcew rozważa problem autentycznej komunikacji w klasie językowej, odnosząc go do użycia przez uczniów i nauczycieli języka ojczystego i docelowego, opierając swoje interpretacje na założeniach Teorii Relewanacji Sperbera i Wilson (1986/1995). Z kolei Monika Grabowska prezentuje wyniki badania ankietowego, które miało na celu określenie poziomu świadomości studentów filologii romańskiej co do umiejętności stosowania przez nich form adresatywnych w języku ojczystym i języku docelowym, jak również wpływu ich znajomości na interakcje. Charakter empiryczny mają też dwa kolejne teksty autorstwa Krystyny Szymankiewicz i Beaty Kouhan. Pierwsza analizuje lekcje języka francuskiego pod kątem wykorzystywania przez uczniów i nauczycieli strategii negocjowania znaczenia, a także występowania przypadków współkonstruowania znaczenia w dyskursie metajęzykowym, a druga porównuje wybrane aspekty dyskursu klasowego zachodzące podczas lekcji języka obcego w polskim liceum ogólnokształcącym i brytyjskim *the sixth form college*. Ostatnie dwa artykuły poświęcone zostały bardzo specyficznemu rodzajowi dyskursu, jakim jest dyskurs w środowisku wirtualnym, który zaczyna odgrywać coraz większą rolę w dydaktyce językowej. I tak, Joanna Górecka koncentruje się na roli nauczyciela w zadaniach promujących samodzielną pracę ucznia w środowisku wirtualnym, dokonując przeglądu badań empirycznych w tym zakresie, relacjonując wyniki przeprowadzonego badania w działaniu oraz postulując konieczność postrzegania tego typu interakcji jako odrębnej sytuacji komunikacyjnej. Natomiast Jarosław Krajka i Sylvia Maciaszczyk omawiają problematykę związaną z wykorzystaniem mediów społecznościowych w nauce języka obcego, odwołując się do wyników projektów badawczych o charakterze ilościowym i jakościowym. Jestem głęboko przekonany, że zamieszczone w niniejszym tomie artykuły znacząco poszerzają naszą wiedzę na temat różnych aspektów dyskursu edukacyjnego w klasie językowej i będą stanowiły cenną i pouczającą lekturę nie tylko dla teoretyków, badaczy, metodyków i autorów podręczników, ale także dla nauczycieli języków obcych na różnych etapach edukacyjnych.

Miroslaw Pawlak

BIBLIOGRAFIA

Sperber, D. i Wilson, D. 1986/1995. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Blackwell.

Anna Michońska-Stadnik

Uniwersytet Wrocławski

COMPARING THE PROPORTION OF THE LANGUAGE OF USE AND USAGE IN TEACHERS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL EXPERIENCE

Abstract

Effective communication in the classroom has been the focus of interest of second language acquisition research for several decades. Widdowson's (1978) contribution to classroom discourse studies made a significant impact on our understanding of the concepts of language *usage* and *use*, and their role in classroom interaction. It is claimed that both types of teacher language should be employed to cater for the effective development of conversational skills. It was observed in the past that usage expressions were more frequent as the focus of classroom interaction was on correctness and not on fluency. Nowadays more and more teachers feel the need to use English in the classroom for the purpose of authentic communication with their learners. The research described in this paper investigates whether and to what extent Polish teachers of English with different teaching experience vary their language directed at students as regards its usage and use. The results of observations and the analysis of lesson transcripts reveal that, surprisingly enough, more experienced teachers resort more often to language directed at correctness, and the language of use seems to be rather neglected. Some possible explanations of this phenomenon are presented in the concluding part of this paper.

1. Introduction

Since the onset of the Communicative Approach to language teaching in the late 1970s, we have been observing a growing interest in the research on its impact on language attainment. Both researchers and teachers realized that effective communication does not only require knowing grammar and vocabulary. As

Widdowson (1978) claims, learners might possess knowledge about the language, but they may not be able to use it effectively to convey a required message. The successful teaching of language as communication also depends, according to Widdowson (1978), on the type of language used by the teacher in the classroom, in particular on the proportion of the language of *usage* and *use*.

These two types of classroom language can be used in parallel, by the same teacher, in the same lesson. *Usage* refers to producing correct sentences without taking into consideration particular contexts. Usage often concerns language employed to exemplify a specific grammatical rule, for example, when the teacher asks a question to which s/he knows the answer, and the answer elicited from the student serves only as evidence of knowing the particular grammatical structure. On the other hand, language *use* is the ability to produce sentences in order to gain some communicative goal. Other terms used in second language acquisition and ELT methodology to denote the same phenomena are *educational discourse* and *natural discourse*.

The aim of the research presented in this article is to observe the occurrence of language of use and usage in the classroom discourse produced by teachers with different professional experience. It is presupposed that there might be some differences both in quantity and quality. The study will try to answer four research questions which will be presented in part five of this paper. This article consists of seven parts. The first part is the introduction. In the second one, the importance of discourse in the Communicative Approach, and consequently in Communicative Language Teaching, will be tackled. The third part will develop the idea of classroom interaction and its importance for learners' progress in a foreign language. The fourth part will be devoted to the idea of usage and use and to other proposals put forward by Widdowson (1978). The research and its results will be presented in parts five and six, respectively. The article will close with some tentative conclusions (part seven) resulting from the research.¹

2. The role of discourse in the Communicative Approach

As Widdowson (1980) points out, communication in the classroom occurs as discourse through which students negotiate meanings while interacting with each other. Discourse, according to Dakowska (2005), does not stand for reciting sentences one after another, but it constitutes an integral entity, an organic element of the communicative circumstances from which it results. In other words, discourse does not comprise single sentences which are not linked with each other by any propositions but it refers to a broader unit of communication consisting of joined sentences that together create a meaningful whole. As Dakowska further asserts (2005), Communicative Language Teaching is an approach based on discourse, and it was created in opposition to earlier approach-

¹ All translations from Polish into English have been made by the author of this article.

es (e.g. audiolingual and cognitive code learning theory) that were sentence-based. Consequently, it seems to be obligatory for students to go beyond the sentence level in their language analysis, and examine longer parts of texts that are used to constitute discourse.

As Widdowson (1980) explains, discourse has two main features. First of all, it is interactive and concerns situations in which students are supposed to negotiate meanings in order to achieve a common communicative goal. The second characteristic of discourse is that interaction generates a sequence of structures by which the permutation of propositions creates larger entities of communication. That is to say, through communication students produce certain sentences which are connected to one another by propositions so that in effect there appears a greater unit of speech, constituting a specific text.

According to Larsen-Freeman (2000), understanding discourse constitutes a vital part of language learning. Learners ought to manipulate a given language at the level above the sentence so as to learn about two important properties of language discourse which are *coherence* and *cohesion*. Widdowson (1980: 244-255) explains coherence as a restatement or reference that clarifies something previously discussed, whereas cohesion means that a certain idea is realized by a proposition that merges with and arises from previously mentioned propositions. These two properties tie utterances together so that an example of discourse is comprehensible and clear. A good example of a teaching activity that aims at discourse training, used in Communicative Language Teaching, and mentioned by both Larsen-Freeman (2000) and Dakowska (2005), is *scrambled sentences* or *scrambled text*. The main purpose of this activity is to arrange the text into a whole so that in the end it is fully consistent and understandable.

Canale and Swain (1980) emphasized the importance of understanding discourse in language teaching by labeling *discourse competence* as one of the constituent factors of communicative competence. This concept pertains to construction of single message strands with respect to their interconnectedness and the way their meaning is displayed in relation to the whole text. Students should possess the knowledge of how to interpret language utterances with respect to their social meaning, in particular when the intention of the speaker is asserted indirectly. To make communication in the classroom as genuine as possible, it is vital to apply such activities that would make students practice discourse and become competent in this field. Also teacher language should constitute a source of discourse, not only an exemplification of language rules.

3. Classroom interaction patterns – general remarks

With time researchers in second language acquisition studies started to perceive the importance of language input directed to students in formal classroom settings. In other words, the focus was shifted to language produced in the classroom and the way it influenced students' learning achievements (Łęska, 2008).

Researchers started to investigate what types of language utterances are used during the lesson and who says something to whom. As early as in 1975, Sinclair and Coulthart, who started serious studies in classroom discourse analysis, asserted that the most frequent pattern of classroom interaction is the teacher initiating communication, a student or students replying to the teacher's question, and the teacher providing feedback and initiating another exchange. In such a context, the teacher constantly controls all the language utterances. Nevertheless, there also appear other types of interaction patterns in the classroom setting. As Ur (1996) claims, interaction can also take place between students and between students and the teacher, when it is the student who initiates interaction. Student – student interaction has many advantages. First of all, it is extremely valuable with regard to practicing oral fluency since learners have more opportunities to speak than in teacher – students interaction type. What is more, such a pattern favours students' independence and makes them responsible for their own learning. It also improves cooperation and motivation to learn the language. As Ur concludes (1996), regrettably teachers seem reluctant to use student – student interaction frequently since it may cause discipline problems or may provoke learners to use their mother tongue. In this paper the main concern will be with teacher – student or teacher – students interaction since these two patterns are closely related to the aim of the study, that is teachers' language, and in particular the proportion of use and usage in teachers' speech.

4. Widdowson's contribution to understanding the notion of usage and use

As we already mentioned in the introduction, Widdowson (1978) made an important contribution to the development of teaching languages as communication. He pointed out a number of obvious issues, which were somehow taken for granted in naturalistic communication in L1, but were hardly ever considered in foreign language learning in the classroom. The first issue to be mentioned here is his proposal for the description of foreign language skills.

The traditional division of language skills into receptive and productive has been challenged as in genuine communication there occurs a constant interplay of both types of abilities. For example, we cannot really consider speaking as a separate skill because in any kind of interaction both speaking and listening are involved. It is impossible to communicate without understanding what other people say. Thus, Widdowson (1978) proposed *talking* as an ability comprising both speaking and listening, and these two must be given equal attention in a foreign language classroom. It would be difficult to imagine a foreign language lesson consisting only of speaking activities where listening is not involved at all. A similar situation occurs when we consider reading and writing. It is hard to imagine writing without reading at the same time. Consequently, Widdowson (1978) suggested the term *interpreting* which comprises both skills.

The proposed terminology referring to language skills was, however, not widely accepted. This, I believe, occurred basically because both teachers and researchers were too strongly attached to traditional categorization. Besides, as the newest neurolinguistic research confirmed, there seems to be a justification for a clear distinction between reception and production in language acquisition. They appear to be subserved by different parts of the brain and thus are distinct processes (Paradis, 2009). Nevertheless, even though Widdowson's (1978) naming was not really appropriated, we could observe a growing interest in skill integration which, after a few years of the development of the communicative approach and methodology, became a standard teaching and assessment procedure in foreign language classrooms. It can be observed that communicative language teaching placed emphasis on making foreign language instruction as naturalistic as possible, even though later criticism of certain classroom procedures considerably weakened its impact on the process of language learning. The notions of *usage* and *use*, already mentioned in the Introduction, also contributed to the development of studies on classroom discourse.

As Widdowson (1978) stated, teachers in the classroom devoted more time and attention to practice language usage than use, for instance in activities like drills or traditional presentation of grammatical structures. However, it does not mean that teachers should completely avoid such practices but what they should do is try to set some limitations on language usage in favour of language use. Second/foreign language performance, according to Widdowson (1978), comprises a constant display of the system of the language as usage and its understanding as use. Obviously, it is possible to separate these two aspects from each other if a teacher wants to draw students' attention to language form at a given time. Nevertheless, the issue is that teachers while separating the two aspects tend to forget about language use and they simply focus more on usage, for instance when preparing their own materials and selecting particular language utterances to be presented and practiced. The emphasis on usage is also visible in the practice stage when the teacher asks display questions to which answers are already known or can easily be worked out by the students. As Widdowson asserts, such practices are useful when we take into consideration the teaching of appropriate forms, but they are not designed to teach appropriate communication. This type of meaning is referred to as *signification* (Widdowson, 1978: 11). On the other hand, there is the second aspect of meaning called *value*, and it concerns sentences produced in a way that they fulfill a communicative goal. Students may produce grammatically correct sentences that are significant but at the same time might not have any value at all, in other words, they may not be relevant to a given context. It is also possible, however, that an utterance which has significance can still have a little value. According to Komorowska (2001), in a classroom setting teachers should focus more on language use rather than constantly train language usage, which in fact would not develop communicative skills in students because real language is unpredictable.

The research project presented below aims to investigate how the patterns of usage and use in teachers' classroom language are distributed among teachers with different professional experience.

5. Research description

The research reported in this paper is mostly of the qualitative type, with some quantitative elements. It is possible then, to qualify it as an instance of mixed research. The study was highly selective as only a specially chosen group of teachers took part in the research; it was also non-interventional because it involved pure observation of the examined teachers, without the researcher's intervention. It was possible to distinguish three variables in the study. The independent variable comprises teachers' years of professional experience, the dependent variable involves the appearance of language use and usage in teachers' speech directed at students. The control variable was students' level of proficiency in English: all students were at the intermediate level. The study was carried out by an MA candidate who prepared her thesis under the supervision of the author of this paper (Kilańska, 2011).

Nine teachers agreed to take part in the research which involved observations and audio recordings of their lessons in pre-intermediate groups of students. The teachers worked in both public and private schools, and each teacher was observed once. The subjects were divided into three groups, according to their years of teaching experience:

- Group One: 1-4 years.
- Group Two: 8-10 years.
- Group Three: 20-30 years.

The study aimed to answer the following four research questions:

1. Are there any differences in language use and usage among groups of teachers with different teaching experience?
2. Which of the observed groups of teachers uses more language for natural communication purposes?
3. What are the most common categories of analyzed teachers' language produced in the classroom by the examined groups?
4. When and how often do teachers with different professional experience produce utterances characteristic for language use?

Three instruments were used in the study. The first one comprised tape recordings of each lesson observed at schools. This instrument was in fact the most reliable since it allowed to collect detailed data. On the basis of nine recordings transcripts were prepared, which were subjected to further analysis as regards the type of language used by the teachers. The second instrument was a questionnaire for observed teachers, where the subjects had to provide answers to ten questions. Nine of the questions were closed-ended and only one, refer-

ring to the years of teaching experience, was open-ended. Four questions checked when and how often the subjects of the research applied language use in the classroom. The next four questions aimed to gather the same information concerning language usage. The questionnaire can be found in Appendix One. The last instrument was an observation sheet (Appendix Two) which was completed in the course of each observed lesson. This instrument allowed the researcher to observe the language of usage and use together with situations in which they occurred. The observation sheets proved to be helpful in preparing the transcripts of the lessons.

6. Research findings

The analysed transcripts and observations reveal that during the nine lessons the teachers produced 1096 utterances altogether, mainly questions. Group One, i.e. teachers with the shortest teaching experience produced 32.7% of all utterances whereas groups two and three generated 33.4% and 33.9% of utterances, respectively. In general, the teachers in all three groups created a similar number of utterances in their lessons. Since there was hardly any difference in the amount of language produced in three observed groups of teachers, it can be concluded that the number of years of teaching experience did not have any significant influence on teacher talking time. The obtained results, however, show observable differences as regards the language of usage and use. They are presented in Table 1.

	Group One	Group Two	Group Three
Usage	13.7	23.2	39.0
Use	86.3	76.8	61.0

Table 1: Percentage of language usage and use in three groups of teachers.

On the basis of the obtained results it can be stated that the group comprising teachers with the number of years of teaching experience ranging from one to four (Group One) produced in their lessons a large number of language utterances that fostered real communication in the classroom. Surprisingly, in the third group which included teachers with the longest teaching experience, the amount of utterances which concentrated on language use (natural communication) was the smallest in comparison to the remaining two groups. Examples of educational communication (language usage) include:

1. Questions to the texts students read or listened to.
2. Translations, e.g. *How do you say 'fryzjer'?*, *What does it mean 'to take a year off'?*
3. Reminders, e.g. *Could you remind us, Marysia, what the text was about?*
4. Questions about grammar structures, e.g. *Are these action or non-action verbs? Do they refer to a single action or repeated action?*

Examples of natural communication (language use) in the observed lessons include:

1. *Can you finish this sentence, please?*
2. A dialogue:
 Teacher: *Today – a crazy day, crazy day... For you as well?*
 Students: *YES!!!*
 Teacher: *What happened?*
3. *How did you do your homework? With your eyes inside Matthew's book?*
4. *Have you finished? Are you ready?*

In answer to the first two research questions, the analysis showed that there indeed exist differences in language use and usage among teachers with different teaching experience in the observed groups. What is more, it was confirmed that the oldest teachers use the smallest amount of utterances characteristic for natural communication in the classroom. On the other hand, teachers who had just started working in the teaching profession or taught for a comparatively short time used plenty of language utterances that favoured natural communication. Their language, and mainly questions, made students produce answers which were unpredictable and unique. What is more, teachers in this group often encouraged students to participate in discussions and in continued conversations as if they were in a natural setting.

Apart from investigating the amount of language use and usage in the three examined groups of teachers, the next aim of the study was to categorize language utterances and to find out which category was the most common. Thirty six categories were distinguished in total. However, in this report only those that reached the amount of 1% of the total number of utterances will be enumerated. The most common category of language produced by examined teachers was *asking for information* (28.8%), for example: *Do you understand the first set? What do you have in number one, Radek?* These can be classified as instances of language use since the teacher could not know the answer to such questions. The second most common category was *eliciting answers*, for example: *Who were the people talking? What tense is this?* These were mostly instances of language usage because the teacher knew the answers to such questions. They mainly served educational purpose. Eliciting information equaled 12.1% of all the language utterances produced by the observed teachers. The third most frequently used category was *asking for opinion* and accounted for 8.8% of all utterances, e.g. *What do you think? Do you think it is true?* These were mostly instances of natural communication. The remaining categories were:

1. Encouraging participation (7.8%), e.g. *Anyone else did it in the same way? Can we add anything else?*
2. Asking for explanation (7.7%), e.g. *What do you mean? How did they do it?*
3. Asking for details (5.9%), e.g. *Who exactly did it? The driver of what?*
4. Requests (3.9%), e.g. *Could you read this sentence once again, please?*
5. Asking for meaning (3.6%), e.g. *What does 'belly dancing' mean?*
6. Asking for confirmation (3.4%), e.g. *They should look for a job, yes?*

7. Asking for a concrete answer (2.6%), e.g. *Are these action or non-action verbs?*
8. Repetition of students' answers (2.6%), e.g. T: *How are you today?* S: *Fine.* T: *Fine.*
9. Checking the task completion (2%), e.g. *OK. What's in the next one?*
10. Asking about facts (1.7%), e.g. *Are you prepared?*
11. Giving instructions (1.4%), e.g. *Put verbs into appropriate categories.*
12. Asking for clarification (1.4%), e.g. *What do you mean by game?*
13. Asking about the state of completed activity (1.3%), e.g. *Have you finished?*

It was characteristic that *socializing*, in other words, trying to make personal contact with the students, amounted only to 0.9% of the total number of utterances produced in the observed group of teachers. The detailed analysis presented above helped to answer the third research question formulated at the beginning of this study.

The first three questions were answered on the basis of transcript analysis and observation sheets. The last question concentrated on how often and when the language of use appears in the lessons conducted by the observed teachers. These findings were gathered on the basis of the analysis of questionnaires completed by all the subjects. As was already mentioned, the questionnaire can be found in Appendix One. Interestingly, the answers were quite divergent. The teachers in Group One, with the least professional experience, admitted to asking questions with unpredictable answers with the frequency of one out of three questions in general. However, the observations and recordings confirmed that in this particular group of teachers authentic questions were asked more frequently. Apparently, the teachers themselves did not fully realize what kind of questions they asked in the classroom. The other groups of teachers gave different answers to this question and therefore it is not possible to provide an unequivocal opinion on that matter.

As regards the time when natural communication took place in the lesson, the teachers gave different answers to that question. Only Group Three, that is teachers with the longest professional experience, claimed that they asked such questions usually at the end of the lesson. As to question five of the questionnaire, concerning students' opinions, the gathered data reveal that the most experienced teachers were not really interested in them. The less experienced teachers asked about students' opinions and beliefs more frequently. As regards the time of the lesson when the opinion questions could have been asked, the information teachers gave in answer to question six of the questionnaire were rather divergent and could not be generalized.

Questions three and five of the questionnaire concerned the frequency of practicing language use. The general conclusion was that teachers with the greatest experience made students train language use less frequently than the remaining groups. Clearly, that group of teachers had a tendency to focus on language usage more frequently than on language use, which was also confirmed by observations and the analysis of the audio recordings of the lessons.

Question number seven concerned the frequency of students practicing fixed forms and playing settled roles in the classroom, for instance, in controlled

dialogues. Looking at the obtained data we may claim that practising fixed forms took place on the average once in three lessons in all groups of teachers. As regards the time of the lesson, it appears that controlled practice takes place usually either in the middle or at the end of the lesson. No teacher did it at the beginning of the lesson. Most individual teachers claimed that in fact language usage was practiced at every stage of the lesson.

7. Conclusions

After answering all four research questions it is possible to draw some tentative conclusions and offer comments on the behaviour of observed groups of teachers. It turned out that the teachers with the longest professional experience were the least willing to employ the language of use for natural communication in the classroom. The reason why such a situation could have taken place might be that those teachers had been using fixed language patterns for a long period of time and these instances of language usage had become routines in their classroom language. Another reason might be that the experienced teachers had become so disillusioned with their students' lack of motivation and persistence in their efforts that they decided to use only the minimum of complex language patterns and resort to the basic structures which did not create any particular challenge for the students. Still another reason, the most pessimistic one, may be that the most experienced teachers had already started to suffer from L2 attrition and those fixed phrases are the only ones they feel safe with in classroom use. It was also observed that the teachers used the category *asking for information* most frequently in their lessons as that was the most essential function of classroom language and the most natural reason for asking questions in real-life school discourse. As regards the time of the lesson and the frequency of language usage and use, the teachers varied considerably in their answers and no significant conclusions could be drawn.

REFERENCES

- Canale, M. and Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. [w:] *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kilańska, K. 2011. „Comparing the language of use and usage in teachers with different teaching experience”. Unpublished MA thesis. Wrocław: Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

- Łęska, K. 2008. *Teachers' use of interaction patterns in a foreign language classroom and gains in students' oral fluency*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Lingwistyczna.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Sinclair, J. and Coulthard, M. 1975. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Ur, P. 1996. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. 1980. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Appendix One
Questionnaire for teachers

(The questionnaire was given to the teachers in its Polish version).

Please answer the questions to your best knowledge and opinion. The questionnaire is anonymous and answers will be made use of only for research purposes

- 1/ Gender (male or female)
- 2/ How many years have you been working as an English teacher?
- 3/ How often do you ask your students questions to which answers cannot be predicted? (e.g. about their plans for the weekend). Please circle the appropriate answer:
Every other question/every third question/every fourth question/every fifth question/less frequently
- 4/ When do you usually ask questions to which answers cannot be predicted? (beginning of the lesson/middle of the lesson/end of the lesson)
- 5/ How often do you ask students questions about their beliefs and opinions? Please circle the appropriate answer: every other question/every third question/every fourth/fifth/less frequently.
- 6/ When (beginning of the lesson/middle/end) do you ask your students questions about their beliefs and opinions?
- 7/ How often do your students practice fixed roles and language forms (e.g. controlled dialogues)? Please circle the appropriate answer: at each lesson/every other lesson/every third lesson/once a month/less frequently.
- 8/ When do your students (beginning of the lesson/middle/end) practice fixed roles and language forms?
- 9/ How often do you ask your students questions to which answers can be predicted, for instance, they can be derived from context? Please circle the appropriate answer: every other question/every third/every fourth/every fifth/less frequently.
- 10/ When usually (the beginning of the lesson/middle/end) do you ask questions to which answers can be predicted?

Thank you for completing the survey.

Appendix Two
Observation sheet (form)

Instances of usage		Instances of use	
language	situation	language	situation

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* znaczył *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 jakież 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 nauczonym 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. Następnym przykładem 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.

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

**FORMY ADRESATYWNE JAKO
ELEMENT INTERKULTUROWEJ
KOMPETENCJI INTERAKCYJNEJ
I DYSKURSYWNEJ
W ŚWIADOMOŚCI STUDENTÓW
JĘZYKA FRANCUSKIEGO**

**Address forms as an element of French philology students'
awareness of their intercultural interactive
and discursive competence**

The present paper seeks to determine how French philology students evaluate their intercultural interactive and discursive competence based on their use of address forms in the mother tongue and in the target language. It also attempts to establish the impact of students' knowledge of address forms on classroom interaction and the effectiveness of educational discourse. The analysis of the data, collected by means of a survey, made it possible to identify prototypical address forms in Polish and French, establish their functions and reveal situations in which they have real relevance.

1. Rola form adresatywnych w budowaniu interkulturowej kompetencji interakcyjnej i dyskursywnej w języku obcym

Badania nad formami adresatywnymi mają charakter interdyscyplinarny, sytuują się na pograniczu językoznawstwa, socjologii i psychologii, a nawet biorą pod uwagę czynniki antropologiczne¹. We wcześniejszych publikacjach autorka niniejszego artykułu zajmowała się formami adresatywnymi w kontekście przekładowym na gruncie analizy porównawczej polsko-francuskiej (Grabowska, 2002,

¹ Tomiczek (1983: 49) wylicza jako jeden z czynników obligatoryjnych warunkujących użycie form TY w języku polskim oraz DU w języku niemieckim fakt, że nadawcą jest dziecko poniżej 5 lat. Za A. Kohzem nazywa ten czynnik antropologicznym.

2003a, 2005b, 2006b), w analizie literackiej na gruncie satyry społecznej (Grabowska, 2006a), a także starała się udokumentować teoretycznie w kontekście glottodydaktycznym zależność między skutecznością interakcji a opanowaniem systemu form adresatywnych (Grabowska, 2010) oraz znajomością grzecznościowych aktów mowy (Grabowska, 2004a, 2004b, 2005a, 2008). W dydaktyce nauczania języka francuskiego zainteresowała ją szczególnie opozycja *tutoiement/vouvoiement*, a konkretnie tropienie przekłamań oraz uproszczeń, które towarzyszą jej eksplikacji w podręcznikach języka francuskiego (Grabowska, 2003b, 2003c). Od kiedy jednak zajęła się szerzej zagadnieniami nauczania interkulturowego, a zwłaszcza grzecznością językową, okazało się, że różnica między *tu* a *vous* stanowi jedynie czubek góry lodowej, którą jest znajomość strategii grzecznościowych właściwych obcemu językowi i obcej kulturze.

Strategie grzecznościowe, werbalne i niewerbalne, budują kompetencję komunikacyjną w zakresie interakcji jako działania językowego. Przez interakcję ustną rozumiemy za *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003: 73) takie działanie językowe, w czasie którego:

(...) użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy.

Podczas rozmowy są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi. Istnieją też rodzaje strategii poznawczych i strategii współpracy (zwane też strategiami dyskursu i współpracy) związane z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie, np.: zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie zakresu omawianego zagadnienia i podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, podsumowywanie wniosków, mediacja w sytuacji jakiegoś konfliktu itp.

Interakcja pisemna zdefiniowana jest w *ESOKJ* (2003: 80) przez wyliczenie przykładów, takich jak przekazywanie i wymiana notatek, prowadzenie korespondencji, negocjowanie tekstów umów oraz uczestnictwo w konferencjach komputerowych. Aby wystąpić w roli uczestnika interakcji, uczący się powinien poznać strategie interakcyjne obejmujące m. in. zabieranie głosu, współdziałanie, prośbę o wyjaśnienie. Jedną z tych strategii jest oczywiście również wybór odpowiedniej formy grzecznościowej, w tym adresatywnej, np. w funkcji apostrofy.

Obok interakcji drugim kluczowym kontekstem dla grzeczności językowej w kontekście glottodydaktycznym jest dyskurs, produkt kompetencji dyskursywnej, stanowiącej element kompetencji pragmatycznej. Jednym z istotnych czynników kompetencji dyskursywnej, polegającej na „układaniu zdań w spójne ciągi wypowiedzi językowych” (*ESOKJ*, 2003: 210), jest np. znajomość formalnego układu tekstów pisanych oraz umiejętność zabierania głosu w dyskusji. Umiejętność ta łączy

się również ze znajomością systemu form adresatywnych oraz ich zastosowania w konkretnej sytuacji, zgodnie z zasadami kompetencji socjolingwistycznej².

Jak widać, formy adresatywne przenikają różne działania językowe (repcję i produkcję, które łączą się w interakcji) oraz składniki kompetencji komunikacyjnej ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji dyskursywnej. Budują one również kompetencję interkulturową, o ile uznamy, że jej podstawą jest znajomość kultury macierzystej jako punktu odniesienia. Tymczasem w toku badania opisanego poniżej wyszło na jaw, że polskim studentom doskwiera brak znajomości reguł stosowania form adresatywnych w języku ojczystym i że część z nich ma świadomość, że brak ten może być źródłem dyskomfortu komunikacyjnego. Oczywistym dowodem braku kompetencji studentów są liczne sytuacje z życia uczelnianego, wśród których niewątpliwie najbardziej rażą niefortunne nagłówki korespondencji mailowej między studentem a wykładowcą typu: *Dzień dobry, Szanowna Pani Grabowska!; Pani Dr; Witam, Pani Profesor*. Te argumenty i incydenty skłoniły autorkę artykułu do poddania studentów introspekcji diagnostycznej w zakresie stosowania formuł adresatywnych. Oczywiście jest ona świadoma zastrzeżeń, które może budzić ankieta jako narzędzie badawcze, jednak w tym przypadku jego niedoskonałość wydaje się mniejsza niż potencjalne korzyści operacyjne w przyszłości, tj. poprawa jakości nauczania kompetencji dyskursywnej i interakcyjnej oraz rozwijanie wrażliwości interkulturowej.

2. Formy adresatywne w świadomości studentów Instytutu Filologii Romańskiej oraz Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych

2.1. Przedmiot badania i jego cel

Ankietowaniu poddanych zostało w czerwcu 2011 roku 62 studentów Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego (kierunek: filologia francuska) oraz Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych we Wrocławiu (sekcja francuska) w wieku od 19 do 26 lat. Fakt wyboru studentów kierunku filologicznego wydawał się korzystny, ponieważ po pierwsze, pozwalał spodziewać się odpowiedzi dobrej jakości pod względem formalnym, przy użyciu metajęzyka, a po drugie, wiąże się z większą samoświadomością językową oraz osiągniętą w większym lub mniejszym zakresie umiejętnością autoewaluacji. Śmiało możemy założyć, że problemy użycia form adresatywnych, na które wskazują anonimowi respondenci ankiety, są reprezentatywne dla społeczeństwa polskiego, a przynajmniej dla tych jego przedstawicieli, którzy odgrywają różnorodne role społeczne wiążące się z interakcją ustną i pisemną oraz tworzeniem bardziej sformalizowanego dyskursu, np. w korespondencji urzędowej.

² ESOKJ (2003: 110) definiując kompetencję dyskursywną powołuje się na *zasady współpracy* Grice'a (1975). Niestety, brak tam odwołania do praw dyskursu Ducrota (1979) (fr. *Les lois de discours*), które byłby ich naturalnym uzupełnieniem.

Ogólnym celem ankiety było stwierdzenie, czy studenci czują, że mają kłopoty z zastosowaniem form adresatywnych w dyskursie prowadzonym zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, i czy uważają, że ich znajomość może istotnie wpływać na przebieg interakcji oraz efektywność dyskursu (stąd pytania zarówno o opinie, jak i o emocje). Przy okazji podjęto (tam, gdzie było to możliwe) próbę wyodrębnienia elementów prototypowych dla: a) formuł adresatywnych w języku polskim i francuskim, b) ich funkcji oraz c) sytuacji, w których odgrywają znaczącą rolę.

Ankieta składała się z kilkunastu pytań. W niniejszym artykule zostaną omówione następujące punkty:

1. Co to jest forma adresatywna?
2. Wymień kilka przykładów w języku polskim.
3. Wymień kilka przykładów w języku francuskim.
4. W jakim celu używa się form adresatywnych?
5. Czy kiedykolwiek miałeś problemy z wyborem odpowiedniej formy adresatywnej, aby zwrócić się do kogoś w języku polskim (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.
6. Czy kiedykolwiek miałeś problemy z wyborem odpowiedniej formy adresatywnej, aby zwrócić się do kogoś w języku obcym (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.
7. Czy kiedykolwiek miałeś wrażenie, że ktoś wybrał nieodpowiednią/nieoczekiwaną/dziwną formę adresatywną zwracając się do Ciebie w języku polskim (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.
8. Czy kiedykolwiek miałeś wrażenie, że ktoś wybrał nieodpowiednią/nieoczekiwaną/dziwną formę adresatywną zwracając się do Ciebie w języku obcym? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.

Celem pytania 1. i 4. było zdiagnozowanie poziomu wiedzy językoznawczej i umiejętności wykorzystania metajęzyka u ankietowanego (gdyż wstępnie założono przejrzystość terminu *forma adresatywna*). Pytanie 2. i 3. miało za zadanie wyodrębnienie prototypu form adresatywnych i/lub wrażliwości respondentów na ich różnorodność. Pytania 5. i 6. miały za zadanie zdiagnozowanie problemów studentów w zakresie czynnego opanowania systemu form adresatywnych oraz jego korelacji z sytuacją pragmatyczną i/lub psychologiczną oraz typem prowadzonego dyskursu. Pytania 7. i 8. stanowiły lustrzane odbicie pytań 5. i 6. odnosiły się do wrażliwości na zmienne pragmatyczne i społeczno-kulturowe w zakresie kultury rodzimej oraz w kontekście interkulturowym poprzez pryzmat własnego usytuowania się mówiącego w interakcji i dyskursie. Pytania 5-8. można określić jako pytania o stosowność – po pierwsze: względem interlokutora, któremu mówiący przyznaje pewien status w interakcji i w dyskursie, po drugie: względem subiektywnej wizji własnego w nich statusu.

Ankieta zawierała również inne pytania, które ze względu na szczyplność miejsca nie będą omówione w niniejszym artykule, jednak tam, gdzie wyda się to istotne, zostaną zamieszczone niektóre podsumowania statystyczne z pytań tych wynikające.

2.2. Co to jest forma adresatywna?

Wbrew zakładanej przejrzystości terminu *forma adresatywna* zdefiniowanie jego znaczenia okazało się zadaniem, które przyniosło nieoczekiwane rezultaty. Po pierwsze ankieta obfitowała w odpowiedzi błędne, nie mniej jednak w jakiś sposób znaczące. Należą do nich np. (w nawiasie analizujemy skrótowo popełniony błąd):

- *zwracanie się do kogoś* (forma adresatywna jest formalnie znakiem językowym, a nie czynnością; jej wypowiedzenie stanowi element tej czynności, któremu towarzyszyć może przyjęcie odpowiedniej postury ciała, skierowanie wzroku, gest ręki, zmiana mimiki twarzy, podniesienie głosu itp.);
- *jest to używanie gestów, zachowań w rozmowach, w celu nawiązania kontaktu, wyrażania własnego zdania* (formy adresatywne nie należą do zachowań parawerbalnych, a więc nastąpiło tu pomieszanie dwóch kategorii zachowań komunikacyjnych);
- *stosowanie w kontaktach językowych sformułowań i zwrotów grzecznościowych do rozmówcy* (formy adresatywne stanowią jeden z wielu zwrotów grzecznościowych³, między tymi wyrażeniami zachodzi stosunek hiperonimii);
- *zwroty wykorzystywane w korespondencji głównie* (jest to podejście zbyt restrykcyjne; formy adresatywne mogą pojawić się w wielu innych typach dyskursu, formalnego i nieformalnego, w mowie i w piśmie; nawet przysłówek „głównie” trudno zaakceptować jako sensowny modalizator tej wypowiedzi);
- *środek językowy służący nadawcy do zwracania się do odbiorcy w celu nawiązania komunikacji ustnej lub pisemnej* (ta definicja funkcjonalna jest ponownie zbyt restrykcyjna, gdyż wskazuje na jedną tylko funkcję formy adresatywnej, tymczasem służy ona również do podtrzymania komunikacji, a także jej zakończenia);
- *sposób zwracania się do osób trzecich* (ankietowany niewprawnie posługuje się pojęciem „osoba trzecia”, które należy do języka prawniczego i oznacza osobę lub instytucję, której nie dotyczy umowa).

W ankietach odnajdujemy również poprawne, mniej lub bardziej kompletne próby definicji. Należą do nich:

- *bezpośredni zwrot do odbiorcy???* (trzy paniczne znaki zapytania pochodzą od autora tej lapidarnej odpowiedzi);
- *forma, za pomocą której zwracamy się do kogoś, uwzględniając płeć, wiek, stanowisko lub tytuł naukowy danej osoby* (definicja bierze pod uwagę uwarunkowanie społeczno-pragmatyczne form adresatywnych);
- *forma, za pomocą której możemy zwrócić się do danej osoby, pełni funkcję zaimka, zastępuje imię czy nazwisko* (definicja podejmuje „odkrycie” językoznaw-

³ Ze względu na temat artykułu i jego ograniczone rozmiary nie podejmujemy się w nim definicji pojęć z dziedziny badań nad grzecznością językową, takich jak grzeczność językowa *sensu stricto*, zwrot grzecznościowy, grzecznościowy akt mowy itp., którymi zajmują się w językoznawstwie polskim m.in. Marcjanik (np. 2007), Ożóg (2005), Kita (2005) i inni.

ców zajmujących się honoryfikatywnością, szczególnie Huszczy (1980, 2006), którzy klasyfikują zwroty typu *pan/pani/państwo* jako zaimki);

- *zbiór słów, może być jednoelementowy, będących ze sobą i z innymi elementami tekstu we właściwych relacjach syntaktyczno-semantycznych, którego celem jest zwrócenie się do odbiorcy* (definicja sformułowana przez doktoranta o zacięciu logiczno-formalnym).

Dodatkowo w odpowiedzi na pytanie pierwsze studenci podają mniej lub bardziej słuszne informacje encyklopedyczne, do których odniemiemy się w komentarzu poniżej. Są to np. takie wypowiedzi jak:

- *często forma adresatywna zależy od sytuacji komunikacyjnej* (chciałoby się natychmiast poprawić: nie „często”, lecz „zawsze”);
- *używana w urzędach administracyjnych, jest to język oficjalny*;
- *używana w pismach administracyjnych, jak np. w listach*.

Ankieta dowodzi, że, wbrew hipotezie wstępnej, to nie metajęzyk jest problemem ankietowanych, ale sama forma adresatywna nie jawi im się zbyt jasno w obrębie zwrotów czy wręcz zachowań grzecznościowych, widziana jest często zbyt restrykcyjnie, kojarzy się ze stylem urzędowym i/lub oficjalnym, szczególnie w korespondencji formalnej.

Na zakończenie tej sekcji niezbędne jest oczywiście podanie definicji formy adresatywnej. Według Tomiczka (1983: 45), pioniera badań w dziedzinie analizy kontrastywnej form adresatywnych w podejściu socjolingwistycznym, przez termin forma adresatywna rozumieć należy:

(...) te wszystkie wypowiedzi performatywne, które za pomocą:

- niektórych form pronominalnych – zaimki osobowe: w języku obcym TY, WY (rzadko: ON, ONA, ONI) (...) oraz zaimki nieokreślone KTOŚ, WSZYSCY (...) lub ich ekwiwalentów w postaci kategorii osobowej *verbum finitum* (...);
- form nominalnych: imię, nazwisko, odpowiednie podklasy tytułatury,
- form atrybutywnych: niektóre zaimki dzierżawcze i niektóre przymiotniki wraz z wariantami gradacyjnymi

oraz ich potencjalnych wzajemnych kombinacji służą nadawcy do nawiązania kontaktu językowego z adresatem/adresatami, podtrzymania tego kontaktu, jak również do określenia statusu społecznego wobec adresata/adresatów zgodnie z przyjętymi społecznymi normami kulturowymi i obyczajowymi decydującymi o stopniu i charakterze dystansu między partnerami aktu bezpośredniej komunikacji. Definicja ta wyszczególnia wszystkie części mowy, które mogą pełnić funkcję formy adresatywnej w języku polskim oraz podaje ich funkcje i kontekst, którym jest zawsze bezpośrednia komunikacja (w mowie i w piśmie)⁴. Definicje studentów podejmują zwykle tylko jeden z aspektów tej definicji, są więc – jeśli nie błędne lub restrykcyjne – to niepełne, wybiórcze.

⁴ Nazywanie samego siebie oraz nazywanie osób trzecich bywają również włączane do repertuaru form adresatywnych, ale w niniejszym artykule nie przyjmujemy takiej opcji metodologicznej.

2.3. Przykłady form adresatywnych w języku polskim

Niejasność definicyjna zdiagnozowana w pytaniu pierwszym znajduje potwierdzenie w pytaniu następnym, w którym jako przykłady form adresatywnych w języku polskim są podawane takie formy dyskursywne jak list, przemowa, wykład, listy oficjalne, rozmowa, a także całe sekwencje grzecznościowe, łączące często inny grzecznościowy akt mowy: prośbę (np. *czy mógłby pan...*), przeprasziny (*proszę mi wybaczyć*), powitanie (*witam pana, drogi Robercie*), pożegnanie (*z wyrażami szacunku*) – z formą adresatywną (*witam Państwa*) lub nie (*piszę, aby...*). Ale w ankietach znajduje się również spory repertuar zwrotów, które odpowiadają definicji formy adresatywnej w ujęciu wyżej zacytowanego Tomiczka (1983). W pozyskanym korpusie reprezentowana jest zarówno klasa form pronominalnych: *ty* i *wy*, jak i klasa form nominalnych, do której należą trzy komponenty: imię, nazwisko i tytułatura (por. Tomiczek, 1983: 39). Oto konkretne przykłady pochodzące z ankiet (w klasyfikacji Tomiczka):

- imię: *Anuś, Katarzyna, drogi Janek*⁵;
- nazwisko: *pani + nazwisko*;
- tytułatura standardowa (T1⁶; obejmuje ona również formy adresatywne stosowane wobec duchowieństwa): *pan, pani, proszę księdza*;
- tytułatura kolegialna (T2): *kolego, koleżanko, drodzy koledzy*;
- tytułatura profesjonalna i funkcyjna (T3): *panie profesorze, panie redaktorze, panie doktorze, panie prezesie*;
- tytułatura symboliczna (T4): *wasza ekscelencjo, wasza magnificencjo*;
- tytułatura familiarna (T5): *mama, mamus, tata, babciu, dziadku, syneczku, drogi wujku*;
- tytułatura okolicznościowa (T6): *ukochany, kochanie, kotus, ty idioto, drodzy widzowie, słonko*.

Z klasą nominalnych form adresatywnych Tomiczek (1983: 41) wiąże dwa zjawiska językowe: a) możliwość współwystępowania form atrybutywnych, tj. zaimka dzierżawczego oraz przymiotnika z jego wariantami gradacyjnymi oraz b) możliwość tworzenia form kolektywnych. W korpusie znajdujemy przypadki ilustrujące oba te zjawiska, np. *wasza ekscelencjo* (zaimek dzierżawczy + T4), *szanowna pani* (przymiotnik + T1), *drodzy przyjaciele, państwo* (formy kolektywne).

Zwróćmy również uwagę na przypadki, które do repertuaru form adresatywnych nie należą, a które przez studentów zostały podane jako przykład. Chodzi tutaj między innymi o formy, które nazywają członków rodziny, ale nie są formami zwracania się do tych osób, jak np. *babunia* (vs. *babuniu* – forma adre-

⁵ W wielu przypadkach studenci podają kombinacje nominalnych form adresatywnych oraz współwystępujących z nimi form atrybutywnych. Kombinacje te podlegają ścisłym regułom, dystrybucyjnym, kookurencyjnym i wykluczającym opisanym szczegółowo przez Tomiczka (1983: 42-44).

⁶ Numery T1-T6 za Tomiczkiem (1983).

satywna). W jednym przypadku podano również formę *proszę panią* świadcząca o fosylizacji błędu językowego (użycie rekcji czasownika „prosić” dla wyrażenia prośby, a nie wprowadzenia formy adresatywnej). Pojawiły się również wykrzykniki *ej* i *hej*, które pełnią funkcję fatyczną, jednak formami adresatywnymi oczywiście nie są. Również inwokacja *Litwo, ojczyzno moja* nie jest dobrym przykładem, gdyż okazjonalne użycie wołacza nie sprawia, że forma zasługuje automatycznie na miano formy adresatywnej (por. Przybylska, 2001).

Ze względu na powtarzalność w ankietach, prototypem formy adresatywnej wydają się formy tytułatury standardowej T1: *pan, pani*, które w pozyskanym korpusie występują w następujących kombinacjach:

- T1 + imię (brak przykładu, ale respondent podaje taki schemat);
- T1 + nazwisko (jak wyżej);
- forma atrybutywna + T1: *szanowny panie, droga pani*;
- T1 + T3: *panie prezesie, panie redaktorze, pani doktor*;
- forma atrybutywna + T1 + T3: *szanowny panie doktorze*.

Korpus obfituje również w wiele przykładów tytułatury okolicznościowej, zwłaszcza tzw. czulych słówek (*kotus, kochanie*), a niewiele w nim inwektyw (*idioto*).

2.4. Wymień kilka przykładów w języku francuskim

Analogicznie do pytania poprzedniego pojawiają się takie odpowiedzi jak *list, exposé, apel* oraz rozbudowane zwroty grzecznościowe, szczególnie prośby (*pourriez-vous me donner..., s'il vous plaît, veuillez...*) i przeprosiny (*pardon, excuse-moi, excusez-moi madame/monsieur*). Nie ma powitań i pożegnań (cytowanych dla języka polskiego), ale wystąpił jeden nagłówek listu rozpoczynający się formą adresatywną: *cher docteur, je vous écris...*

Korpus form adresatywnych jest dużo krótszy niż w języku polskim i zawiera z pewnością takie przykłady, które wywodzą się z przeżytych rzeczywistych lub symulowanych interakcji uczących się:

- imię: *cher Pierre*;
- nazwisko: *madame Kaczynska, monsieur Dupuis*;
- tytułatura standardowa (T1): *tu, vous, monsieur, madame, mademoiselle, mesdames et messieurs, père, mon père*;
- tytułatura kolegialna (T2): *chers amis* (?)⁷;
- tytułatura profesjonalna i funkcyjna (T3): *monsieur le directeur/madame la directrice, monsieur le professeur, monsieur le président*;
- tytułatura symboliczna (T4): *votre majesté*;
- tytułatura familiarna (T5): *papa*;

⁷ W odpowiedziach studentów brak formy *collègue*. W niektórych sytuacjach zawodowych w jej miejscu można użyć formy *ami*, stąd niepewność co do statusu tego przykładu.

- tytułatura okolicznościowa (T6): *mon chéri, cher ami, mon amour*.

Korpus nie uwzględnia błędów ortograficznych w akcentuacji, warto jednak zwrócić na marginesie uwagę na przypadek niepoprawnej formy liczby mnogiej w zwrocie *mesdames et *monsieurs* podany przez kilku respondentów oraz kontaminację skrótu od słowa „monsieur” z językiem angielskim (**Mr le professeur, *Mr le directeur*) świadczące o brakach w kompetencji językowej. Korpus zawiera również takie przykłady jak: *père, mère, fille, ma soeur, mon père*, które bywają formami adresatywnymi w odniesieniu do duchowieństwa – trudno jednak ocenić, jaki kontekst ich użycia mieli na myśli ankietowani (zwrot do osoby spokrewnionej czy też duchownej).

Prototypem formy adresatywnej w języku francuskim mogłyby również wydawać się formy tytułatury standardowej T1, ale na plan pierwszy w ankietach wysuwają się zdecydowanie wszelkie możliwe kombinacje formy atrybutywnej *cher*:

- *cher* + imię (*cher Pierre*);
- *cher* + T1 (*cher monsieur, chère madame*);
- *cher* + T2 (*chers amis*);
- forma atrybutywna + *cher* (*mon cher*),
- forma atrybutywna + *cher* + T2 lub T6 (*mes chers amis*).

2.5. W jakim celu używa się form adresatywnych?

Odpowiedzi na pytanie 4. były dość rozbudowane, interesujące i dotyczą różnych aspektów funkcjonowania tych form. Poniżej omówimy kilka ciekawszych.

Według naszych respondentów formy adresatywne używane są *w celu komunikacji*. Godne ubolewania jest jedynie to, że dla wielu z nich komunikacja polega na przekazaniu informacji, co wyraża się w takich sformułowaniach jak: *służyć zaadresowaniu konkretnej informacji konkretnej osobie, aby przekazać wiadomość*, choć mowa jest także o ułatwianiu komunikacji dzięki zwrotom grzecznościowym. Jeden z respondentów wymienił funkcję fatyczną form adresatywnych (podając zresztą kuriozalny przykład: *biore Ciębie, Małgorzato, za żonę*). Na funkcję honoryfikatywną wskazują takie wypowiedzi jak: *aby podkreślić rangę danej osoby (profesor, doktor) lub znaczenie dla nas (kochana mamo); aby podkreślić stopień zażyłości, znajomości, hierarchię; aby odróżnić, na jakiej stopie znajomości jest się z daną osobą, czy są to relacje przyjacielskie czy bardziej formalne; aby wyrazić szacunek* (ta odpowiedź pojawia się wielokrotnie), czy wreszcie: *zwracając się do kogoś za pomocą formy adresatywnej „personalizujemy” swój komunikat, czasem likwidujemy dystans nadawca – odbiorca, czasem jest to forma etykiety językowej*. Określenia te są całkowicie zgodne z definicją honoryfikatywności Huszczy (2006: 47), według którego:

Honoryfikatywność można zrozumieć jako pewien szczególny rodzaj znaczenia zawartego w treści wypowiedzi, a mianowicie jako informację o towarzysko-społecznej relacji między jej nadawcą a odbiorcą, relacji między nadawcą a słuchaczem niebędącym bezpośrednim odbiorcą (adresatem wypowiedzi), oraz relacji między nadawcą a bohaterem wypowiedzi. (...)

Towarzysko-społeczny charakter relacji wynika zatem z nakładania się na siebie ról komunikacyjnych uczestników dialogu, a więc roli nadawcy, odbiorcy, czyli adresata, słuchacza i biernej roli bohatera tekstu, oraz dodatkowego wyróżnika uwarunkowanego społecznie i kulturowo, a niekiedy i psychologicznie, który moglibyśmy określić jako ranga towarzyska czy też towarzysko-społeczna.

Jeden z respondentów zwraca uwagę na jeszcze inną funkcję zwrotów adresatywnych – funkcję ingracyjną, *aby się „przymilić”*, i jej przeciwieństwo – *aby kogoś zdemerwować*. Niektórzy podkreślają więziotwórczą rolę form adresatywnych w interakcji: *w celu nawiązywania kontaktów; aby podtrzymać więzi między nadawcą a odbiorcą*.

Reasumując, najczęściej cytowaną odpowiedzią jest: *aby okazać rozmówcy szacunek* (i – jak to ujęła jedna z ankiet – *zrozumienie do jego sposobu pojmowania świata*), co często utożsamiane jest z relacją z osobą starszą lub wyżej postawioną w hierarchii oraz z sytuacją oficjalną. W świetle ankiet studenckich możemy więc uznać funkcję honoryfikatywną jako prototypową dla form adresatywnych.

2.6. Czy kiedykolwiek miałeś problemy z wyborem odpowiedniej formy adresatywnej, aby zwrócić się do kogoś w języku polskim (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.

Na to pytanie odpowiedziało negatywnie 39 respondentów. Odpowiedzi pozytywne są za to rozbudowane i wskazują na wiele sytuacji związanych z dyskursem oficjalnym, zwłaszcza w piśmie, zwłaszcza w sprawach związanych z życiem uczelnianym. Zacytujmy chociażby takie wypowiedzi jak:

- *przy korespondencji w formie e-mail;*
- *gdy muszę napisać podanie, list w formie oficjalnej;*
- *gdy piszę do doktorów, profesorów, mam problem, czy napisać „szanowna pani doktor” czy dodać jeszcze do tego imię i nazwisko;*
- *osobiście nie [miałam z tym problemów], ale większość Polaków ma problem z formami adresatywnymi np. w korespondencji elektronicznej: poprawne formy typu „Szanowny Panie” wydają im się zbyt „sztywne” i w rezultacie wybierają bardziej neutralne (ale często niepoprawne) zwroty jak „witam”.*

Te ostatnie problemy wynikają z braku kompetencji, ale również ze zmian w formach i normach stosowności dyskursywnej pod wpływem globalizacji, a także nieprzejrzystości konkretnych sytuacji komunikacyjnych pod względem pragmatyczno-psychologicznym. O tym ostatnim czynniku niepewności świadczą między innymi następująca wypowiedź: *w monie miałam problem, jak zwrócić się do wykładowcy, gdy nie znałam jego tytułu naukowego, a zwrot „proszę pani/pana” wydawał się zbyt banalny* (dylemat, czy sam zwrot *pan/pani* wystarczy w różnych sytuacjach, pojawia się zresztą w ankietach regularnie). Podobnym świadectwem jest inna odpowiedź: *często zdarza się to na uczelni, kiedy wykładowcą jest osoba starsza od nas o 2-3 lata. Wtedy forma „panie profesorze” jest zbyt formalna, a zwracanie się z użyciem imienia zbyt potoczne*. Z przeciwnej perspektywy doktorant pisze: *w sytuacjach, gdy*

uczę studentów w moim wieku, albo niewiele ode mnie młodszych/starszych, nie wiem, czy zwracać się do nich per „pan/pani” czy per „ty”. Są to niewątpliwie sytuacje trudne do rozegrania w interakcji, gdyż nadawca musi podjąć ryzyko decyzji, któremu parametrowi sytuacji komunikacyjnej przyznać prymat: wyższemu/nieższemu statusowi odbiorcy w danej hierarchii i formalności odgrywanych ról, czy też wspólnotocie doświadczeń wynikających z (młodego) wieku?

Inne problemy związane z wiekiem ankietowanych dotyczą kłopotliwej czasem niepewności wynikającej z przejścia z adolescencji w dorosłość. Wybijają się one na plan pierwszy w odpowiedziach typu: *miałam okazję pracować z ludźmi w wieku około 40 lat, którzy prosili mnie abym zwracała się do nich po imieniu. Ciężko było mi się przemóc.*

Wydaje się więc, że, po pierwsze, wiek mówiących predestynuje ich do największych kłopotów z wyborem form adresatywnych. Po drugie, okazuje się, że jako przedstawiciele społeczeństwa polskiego nie wydają się wcale tak chętni, jak byśmy byli skłonni przypuszczać do znoszenia barier hierarchicznych i wiekowych poprzez przechodzenie na ty: wręcz przeciwnie – możemy zanotować pewną ostrożność w stosowaniu tej formy. Rezerwa wobec „tykania” czerpie zapewne korzenie z wpajanego w dzieciństwie szacunku do starszych. Niech zaświadczy o tym powtarzająca się kilkakrotnie odpowiedź: *tak, [mam problem,] kiedy uważam, że ktoś jest w moim wieku, ale nie jestem pewna, czy rzeczywiście ma tyle lat, co ja.* Ankietowani ewidentnie boją się zachować niegrzecznie. Po trzecie, trudno wyłonić prototypową sytuację sprawiającą trudności w wyborze odpowiedniej formy adresatywnej: nie jest to wyłącznie sytuacja „oficjalna”. Problem wyboru formy adresatywnej jest jednak na pewno źródłem codziennych dylematów w życiu społecznym i uczelnianym. Jedynym składnikiem typowym w naszym korpusie jest bowiem młody wiek ankietowanych, na pograniczu *ty* (okres szkoły średniej) i *pan/pani* (okres studiów i pracy zawodowej).

2.7. Czy kiedykolwiek miałeś problemy z wyborem odpowiedniej formy adresatywnej, aby zwrócić się do kogoś w języku obcym (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.

Na to pytanie odpowiedziało negatywnie lub nie odpowiedziało wcale 47 (tj. 75%) osób. Być może jest to wynik smutnej prawdy o procesie uczenia się języka obcego, który polega na „mówieniu o”, a nie „mówieniu z”. Spekulacje takie nie stanowią jednak tematu niniejszego wystąpienia, przyjrzyjmy się więc wypowiedziom pozytywnym. Część z nich potwierdza problemy występujące w języku ojczystym, tj. te związane z różnicą wieku, a także z wyborem między *tu* i *vous*, które mogą wynikać z nie do końca skonceptualizowanej opozycji między nimi (jej nadmierne upraszczanie autorka piętnowała we wcześniejszych publikacjach). Oto przykład odpowiedzi wskazującej na brak kompetencji w tej kwestii, stwierdzonej przez ankietowaną studentkę w odniesieniu do jej kontaktów towarzyskich: *nie wiedziałam, czy do dopiero co poznanego, kilka lat starszego mężczyzny mam się zwracać per „vous” czy „tu”.* Podobna uwaga dotyczy kontaktów mailowych z odnalezionym we Francji wujkiem innej respondentki. Jako problematyczne

pojawiają się oczywiście również sytuacje związane z życiem zawodowym: *współpracuję z Francuzami, mam bezpośredni kontakt z klientem, często nie wiem, jak z nimi rozmawiać, jakich form oficjalnych używać.*

Autorka ankiety z ciekawością zauważyła troskę studentów o własny wizerunek, który może ulec pogorszeniu w wyniku użycia niewłaściwej formy adresatywnej: *szukając pracy jako au pair nie wiedziałam, czy używać formy oficjalnej czy przyjacielskiej. Nie wiedziałam, która z nich będzie lepiej oceniana przez rodzinę.* Warta odnotowania jest również nieufność w stosunku do pewnych form: *kiedy kobieta starsza nie jest mężatką, dziwnie mi się od niej mówi „Mademoiselle”.* Jest to odczucie ze wszech miar uzasadnione, gdyż opozycja *mademoiselle/madame* zanika w wielu sytuacjach, ale pokutuje w nauczaniu języka, jeśli jest ono czysto systemowe. W jednej z ankiet znajdujemy wypowiedź interesującą pod innym względem: wypowiedź wskazuje na budzenie się u uczącej świadomości pragmatycznego funkcjonowania form językowych. Respondentka przeczuwa, że tłumaczenie nie jest dobrą strategią w zakresie doboru form adresatywnych w języku obcym: *czasami mam problem z przetłumaczeniem danego zwrotu z języka polskiego na obcy; przeważnie tłumaczę dosłownie, co może być niezrozumiałe dla mojego rozmówcy.*

Na zakończenie przytoczone zostaną dwie wypowiedzi wskazujące na podejście interkulturowe ankietowanych. Pierwsza z nich wskazuje na zrozumienie różnic w pragmatyce form adresatywnych między językiem polskim i angielskim oraz świadomość, że ich akceptacja jest konieczna dla skutecznej interakcji, choć wymaga przelamania barier psychologicznych: *miałam problem, kiedy zwracałam się do kogoś w języku angielskim, ponieważ tam na co dzień nie używa się form „sir” czy „madame”. Kiedy zadaje się pytanie, zazwyczaj używa się zaimka osobowego „you”, co bywa kłopotliwe, zwłaszcza dla Polki, która ma wrażenie, że zwraca się zbyt bezpośrednio.* W drugim przypadku respondentka pozbyła się już psychologicznego poczucia wyobcowania w systemie języka angielskiego i przejawia postawę refleksyjną: *[miałam problem] podczas pobytu w Anglii. W stosunku do koleżanki mojej mamy. Forma „you” była w tym języku czymś naturalnym, ale nie wiedziałam, czy zwracać się do niej po imieniu.*

Podsumowując, widzimy, że stosowanie formuł adresatywnych w języku obcym wiąże się z wieloma trudnościami. Nauczanie systemowe języka nie jest wystarczające (choć na pewno należy dużo uwagi poświęcić stylowi urzędowemu i wysokiemu). Ale nawet w życiu codziennym uczący napotyka wiele pułapek, które wymagają od niego, po pierwsze: wrażliwości i refleksyjności, po drugie: kompetencji interkulturowej i gotowości do przekraczania barier psychologicznych.

2.8. Czy kiedykolwiek miałeś wrażenie, że ktoś wybrał nieodpowiednią/ nieoczekiwaną/dziwną formę adresatywną zwracając się do Ciebie w języku polskim (w mowie lub w piśmie)? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.

Na to pytanie odpowiedziało pozytywnie 35 osób, tj. prawie 60%, co potwierdza tezę o potencjalnie konfliktowym charakterze form adresatywnych. Ponownie pojawiły się sygnały o niejasnym z punktu widzenia społecznego statusie wiekowym studentów. Z jednej strony mamy respondentów, którzy nie identyfikują się już z grupą młodzieżową i są drażliwi na punkcie tykania: *w autobusie nieraz ludzie nie zwracają się do mnie na „pani”, tylko tykają mnie, mimo że mam 21 lat*. Drudzy nie czują jeszcze pełnej integracji ze środowiskiem dorosłych: *nie czuję się dobrze zawsze wtedy, gdy starsze osoby zwracają się do mnie per „pani”* (ta odpowiedź została udzielona przez studentkę także w wieku 21 lat). Takich wypowiedzi, zarówno pierwszego, jak i drugiego typu, jest wiele – dowodzą one, że przejście na *pan/pani* stanowi rodzaj rytuału inicjacyjnego. Świadczy o tym między innymi następujące zdanie: *na początku studiów doświadczyłam „szoku”, ponieważ nagle wszyscy zaczęli się do mnie zwracać per „pani”, co wcześniej zdarzało się głównie w urzędach*. Trzecia grupa ankietowanych rewindykuje formę *ty* w grupie rówieśniczej: *nie lubię, jak osoby w moim wieku (...) zwracają się do mnie per „pani”, czwarta wręcz przeciwnie: permanentnie robią to [=stosują nieodpowiednie formy] członkowie organizacji ekologicznych zbierający pieniądze w Rynku i okolicach, ich domyślną formą adresatywną jest „czy mógłbys”, podczas gdy przynajmniej od niektórych spodziewałbym się „czy mógłby pan”*.

W ankietach pojawiają się także opisy sytuacji będących przykładem stosowania form adresatywnych jako strategicznej niegrzeczności: *zaparkowałam samochód w strefie przeznaczonej dla mieszkańców. Jeden z mieszkańców to zauważył i zwrócił się do mnie wulgarnie. użył dużo wulgarnych słów, zamiast spokojnie zwrócić mi uwagę lub protekcjonalności: sąsiadka zwróciła się do mnie mówiąc „moja panno”. Uwzględniła tylko mój stan cywilny, ale nie jest to adekwatne do mojego wieku*. Forma *panna* wzbudza kontrowersje w wielu językach, co znajdzie potwierdzenie w odpowiedzi na pytanie następane.

Podsumowując krótko odpowiedzi na pytanie 7. możemy stwierdzić, że formy adresatywne oceniane jako nieadekwatne do statusu, który student sobie przyznaje w danej interakcji i w danym dyskursie, są rezultatem bardziej czynnika psychologicznego niż systemowego. Czynnikiem psychologicznym, to jest postrzeganie siebie samego jako już dorosłego lub jeszcze młodzień, odgrywa bardzo istotną rolę w dyskursie wieku „przed-dorosłości”. Studenci są jednak również wrażliwi na strategiczne (niegrzeczne) użycie form, które ma na celu obniżenie statusu rozmówcy.

2.9. Czy kiedykolwiek miałeś wrażenie, że ktoś wybrał nieodpowiednią/ nieoczekiwaną/dziwną formę adresatywną zwracając się do Ciebie w języku obcym? Jeśli tak, opisz to zdarzenie.

Na powyższe pytanie odpowiedziało negatywnie aż 56 osób, co świadczy prawdopodobnie o braku doświadczenia w komunikacji autentycznej w języku obcym (dla porównania na poprzednie pytanie dotyczące języka polskiego padło tylko 27 negatywnych odpowiedzi)⁸.

Najwięcej kontrowersji budzi w języku francuskim forma *mademoiselle*. Z jednej strony znajdujemy wypowiedzi takie jak: *szczególnie podoba mi się, że w języku francuskim konsekwentnie zwraca się do młodych dziewcząt „mademoiselle”, a nie „madame”, a z drugiej: dziwnie się czuję, gdy ktoś do mnie mówi „mademoiselle”*. Jedna ze studentek stwierdza fakt: *kiedys nazywano mnie „madame”, mimo że nie jestem mężatką*, klasyfikując to użycie „madame” jako nieodpowiednie/nieoczekiwane/dziwne. Na drugim miejscu w kategorii niestosowności znajduje się, zgodnie z naszymi oczekiwaniami, forma *vous*, por. następujące wypowiedzi: *kiedy przyjechały stażystki z Francji, jedna z nich zwracała się do każdego z nas używając formy grzecznościowej „vous” pomimo podobnego wieku oraz: czasem przeszkadzało mi, gdy ktoś do mnie zwracał się per „vous”, a byłam nastolatką*.

Są to problemy zdiagnozowane z punktu widzenia teoretycznego i wymagające nieustannej interwencji w procesie nauczania. Niestety, odpowiedzialni są za nie w dużej mierze nauczyciele, którzy często nie są sami świadomi, na czym zasada się opozycja pragmatyczna *tu vs. vous, madame vs. mademoiselle* oraz *pan/pani vs. monsieur/madame/ vous*.

3. Wnioski: potrzeba nauczania interkulturowego form adresatywnych jako ważnego elementu strategii grzecznościowych w języku obcym i ojczystym na użytek kompetencji dyskursywnej i interakcyjnej

Podsumowując wyniki ankiety można z czystym sumieniem stwierdzić, że studenci wiedzą, że mają trudności w poprawnym zastosowaniu form adresatywnych w języ-

⁸ W ankiecie znajdował się również punkt, którego nie omawiamy szczegółowo ze względu na jego niezbyt precyzyjne sformułowanie, a który brzmiał: „Proszę opisać, w jakiego rodzaju interakcjach ustnych w języku francuskim ma pan/i okazję uczestniczyć: regularnie/rzadko/sporadycznie?”. Statystyka odpowiedzi przemawiałaby na niekorzyść komunikacji z tzw. *native speakerami*. Studenci regularnie uczestniczą w interakcjach z kolegami Polakami na zajęciach (27 odpowiedzi), ale i tak prymat dźwierzają interakcje z nauczycielem Polakiem (48 odpowiedzi „często”). Na drugim miejscu znajdują się interakcje z nauczycielem frankofonem (28 odpowiedzi „często”). Studenci rzadko lub wręcz sporadycznie rozmawiają z rówieśnikami Francuzami w życiu prywatnym (24 „rzadko”/23 „sporadycznie”), ze starszymi od siebie Francuzami w życiu prywatnym (17 „rzadko”/22 „sporadycznie”), z nieznanymi Francuzami i innymi obcokrajowcami po francusku w czasie wyjazdów turystycznych (36 „rzadko”/40 „sporadycznie”), a tylko w wyjątkowych wypadkach mieli lub mają okazję wchodzić w relacje słowne ze współpracownikami Francuzami i innymi obcokrajowcami po francusku w życiu zawodowym (41 odpowiedzi „sporadycznie”).

ku ojczystym i obcym. Tych pierwszych są bardziej świadomi ze względu na częstość interakcji. W odpowiedzi na inne nieanalizowane tu pytanie („Czy uważa pan/i, że pana/pani znajomość form adresatywnych w języku francuskim jest: niedostateczna, dostateczna, dobra, bardzo dobra?”) tylko 4 ankietowanych uznało, że bardzo dobrze zna system formuł adresatywnych języka francuskiego, zaś ponad 50 uznało ją za dobrą lub zaledwie dostateczną. Zaznaczmy jednak, że kompetencja systemowa w zakresie znajomości form adresatywnych daleka jest od skuteczności pragmatycznej i interkulturowej ich użycia w dyskursie, tak więc statystyka ta nie może być uznana za znaczącą – w tym przypadku pytania jakościowe dostarczyły nam lepszego poglądu na umiejętności studentów. Jeśli chodzi o źródła wiedzy na temat funkcjonowania tych form, studenci wskazują przede wszystkim na nauczyciela (42 osoby uznały to źródło za dobre lub bardzo dobre, a tylko jedna za niedostateczne). Na drugim miejscu znajduje się uczestniczenie w rozmowach z frankofofonami (41 ocen bardzo dobrych), korzystanie z mediów audiowizualnych (18 ocen bardzo dobrych, 28 dobrych) oraz czytanie literatury i prasy (16 ocen bardzo dobrych, 24 dobre). Studenci bez entuzjazmu podchodzą do takich źródeł jak słowniki (34 oceny dostateczne, tylko 4 bardzo dobre, aż 8 niedostatecznych) oraz prac językoznawczych (26 ocen dostatecznych, tylko 6 bardzo dobrych, aż 4 niedostateczne). Z tych kilku liczb wynika, że nauczyciel dzierży palmę pierwszeństwa jako dostawca wiedzy o formach adresatywnych, natomiast sami studenci najchętniej czerpaliby ją z „praktyki”, której ze względów czysto instytucjonalnych czasem brak (por. przypis 8). Pociuszająca jest jednak świadomość niektórych studentów, że wszystkie te źródła są komplementarne i że język ulega nieustannym zmianom, za którymi możemy nadążyć poprzez bezpośredni kontakt z Francuzami.

Ankiety potwierdzają opinię Lubeckiej (1993: 17), według której pozornie niewiele znaczące, gdyż w większości sytuacji ich wybór jest prawie automatyczny, zależny od społecznych reguł i konwencji zakorzenionych w świadomości mówiącego albo od jego intuicji, formy adresatywne spełniają wiele funkcji i są stosowane jako ważna strategia językowa zdolna do zmiany biegu rozmowy, nieustannie definiująca, kształtująca i zmieniająca relacje między mówiącymi⁹. Niestety, interkulturowe nauczanie form adresatywnych nie jest łatwe, gdyż napotyka przeszkody zarówno metodologiczne (etnocentryzm, niedostateczne przywiązywanie wagi do sprawności dyskursywnej i interakcyjnej), jak i materiałowe (brak opracowań dydaktycznych i językoznawczych w zakresie kontrastywnego opisu form adresatywnych).

⁹ „Although apparently insignificant, because in most situations their choices are nearly automatic and depend on conventions and rules rooted in the social background of the speaker or even his intuition, they perform many different functions and are used as an important language strategy capable of changing the course of the dialogue, continually defining, shaping and reshaping the relations between speakers” (Lubecka, 1993: 17).

BIBLIOGRAFIA

- Ducrot, O. 1979. „Les lois de discours”. [w:] *Langue Française de Paris* 42: 21-33.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Grabowska, M. 2002. „Formy adresatywne we francuskim przekładzie *Kompleksu polskiego* Tadeusza Konwickiego”, w: Skibińska, E. i Cieński, M. (red.). *Język, stereotyp, przekład*. Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne. 85-96.
- Grabowska, M. 2003a. „Le monde viril dans *Kompleks polski* de Tadeusz Konwicki et dans sa traduction française. Analyse des formes adressives”. [w:] *Romanica Wratislaviensia* XLIX: 19-34.
- Grabowska, M. 2003b. „Jak podręczniki języka francuskiego przedstawiają zagadnienie tutoiement i vouvoiement – obserwacje wstępne”. [w:] Miałtliuk, H., Bogacki, K. i Komorowska, H. (red.). *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. 189-196.
- Grabowska, M. 2003c. „Le tutoiement et le vouvoiement dans la perspective didactique”. [w:] *Romanica Wratislaviensia* L: 17-30.
- Grabowska, M. 2004a. „La politesse et l’interaction dans l’enseignement du FLE”. [w:] Bogacki, K. i Giermak-Zielińska, T. (red.). *La linguistique romane en Pologne: millésime 2004*. Łask: Leksem. 55-62.
- Grabowska, M. 2004b. „Konwencje grzecznościowe w dydaktyce języków obcych: *Europejski system opisu kształcenia językowego* a rzeczywistość (na przykładzie języka francuskiego)”. [w:] Maciejewski, J. (red.). *Formy i normy stosowności*. Warszawa: Wydawnictwo DiG. 349-358.
- Grabowska, M. 2005a. „Francuzi w oczach polskich licealistów”. [w:] Marcjanik, M. (red.). *Grzeczność nasza i obca*. Warszawa: Wydawnictwo Trio. 25-42.
- Grabowska, M. 2005b. „L’interaction et la politesse dans les romans de Boris Vian et leur traduction polonaise”. [w:] *Romanica Wratislaviensia* LII: 39-52.
- Grabowska, M. 2006a. „Les strategies adressives au service de la satire sociale dans *Victor ou les enfants au pouvoir* de Roger Vitrac”. [w:] Taavitsainen, I., Härmä, J. i Korhonen, J. (red.). *Dialogic Language Use/Dimensions du dialogisme/Dialogischer Sprachgebrauch, Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki* LXVI. Helsinki: Société Néophilologique. 415-429.
- Grabowska, M. 2006b. „Romans Żyda i panny z dworku. O formułach adresatywnych w powieści *Bobin* i jej francuskim przekładzie”. [w:] Skibińska, E. (red.). *Konwicki i tłumacze*. Łask: Leksem. 311-323.
- Grabowska, M. 2008. „La politesse dans la didactique du FLE à l’exemple de prises de contact et de voeux (approche interculturelle polono-française)”. [w:] Lis, J. i Tomaszewicz, T. (red.). *Francophonie et interculturalité*. Łask: Leksem. 51-60.
- Grabowska, M. 2011. „Formules adressives au service de la politesse: une approche interculturelle polono-française”. *Orbis Linguarum* 37: 55-69.

- Grice, H. P. 1975. „Logic and conversation”. [w:] Cole, P. i Morgan, J. L. (red.). *Syntax and semantics. Vol. III*. New York: Academic. 41-58.
- Huszczka, R. 2006 (wyd. I 1996). *Honoryfikatywność. Gramatyka, pragmatyka, typologia*. Warszawa: PWN.
- Huszczka, R. 1980. „O gramatyce grzeczności”. [w:] *Pamiętnik Literacki* LXXI/1: 175-186.
- Kita, M. 2005. *Językowe rytuały grzecznościowe*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.
- Lubecka, A. 1993. *Forms of address in English, French and Polish: A sociolinguistic approach*. Kraków: Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego MXC, Prace Językoznawcze, Zeszyt 1.
- Marcjanik, M. 2007. *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marcjanik, M. 1997. *Polska grzeczność językowa*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Przybylska, R. 2001. „Czy w języku polskim istnieje osobna kategoria adresatywów?”. [w:] Habrajska, G. (red). *Język w komunikacji 1*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. 180-185.
- Tomiczek, E. 1983. *System adresatywny współczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. *Germanica Wratislaviensia* LVII.

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?”, „*Povtórzi*”) 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 (śmiejch)

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?
[zjawniacie 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 reformulowanie 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 pranda?]

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? wróćmy 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 formułowane 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

Beata Kouhan

Liceum Ogólnokształcące, Sulechów

**DYSKURS EDUKACYJNY NA
LEKCJI JĘZYKA OBCEGO W
POLSKIM LICEUM
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM
A BRYTYJSKIM THE SIXTH
FORM COLLEGE – WYNIKI
BADAŃ PORÓWNAWCZYCH**

**Educational discourse during foreign language lessons in Polish
upper secondary school and British sixth form college:
The results of a comparative study**

Examining different solutions implemented during foreign language lessons in different countries can be very useful. Firstly, noticing some innovative ideas in an authentic context in another educational system can inspire the introduction of some changes which can potentially raise the quality of foreign language instruction. Secondly, seeing the same solutions in another educational system can confirm the effectiveness of existing methods and in this way may strengthen the intrinsic motivation of all involved in the teaching process of teaching foreign languages. One of the most important elements of a foreign language lesson is educational discourse taking place in the classroom as it has the potential to affect all aspects of a particular class and to greatly influence learning outcomes. With this in mind, the author included educational discourse in a comparative study of the processes taking place during foreign language lesson in two types of schools: the Polish upper secondary school and the British sixth form college. The article is divided into four sections. The first one deals with the literature related to discourse, especially discourse in education. In the second section, the structure and the scope of the research will be presented, including the research tools, the subjects of the study, the research questions, the scope and the organisation of the activities, and the factors potentially limiting and influencing the outcomes of the research. In the third part, the results of the study will be presented on the basis of the analysis of the data collected by means of questionnaires, observations and interviews. In the final section, the author will draw conclusions and make some pedagogical recommendations.

1. Wstęp

Porównywanie rozwiązań stosowanych w różnych krajach na lekcjach języka obcego może przynieść pewne pozytywne rezultaty. Po pierwsze, zauważenie nowatorskich pomysłów w innych krajach może zainspirować do wprowadzenia zmian i podniesienia jakości pracy na lekcji. Po drugie, potwierdzenie skuteczności istniejących rozwiązań może znacznie wzmocnić wewnętrzną motywację i utwierdzić w przekonaniu, iż proces jaki przebiega w klasie na lekcji języka obcego jest efektywny i wartościowy. Jednym z ważnych elementów lekcji języka obcego jest dyskurs edukacyjny, gdzie powiązania między używaniem języka w pewnym kontekście i sytuacjach wpływa znacząco na relacje panujące w klasie, a w efekcie końcowym na efektywność nauczania języka obcego. Biorąc to pod uwagę, dyskurs edukacyjny stał się elementem badań porównawczych procesów zachodzących na lekcjach języka obcego w dwóch typach szkół: polskim liceum ogólnokształcącym i brytyjskim the sixth form college.

Niniejszy artykuł został podzielony na cztery części. W części pierwszej autorka omawia ogólnie literaturę fachową odnoszącą się do dyskursu, a zwłaszcza do dyskursu w edukacji. W drugiej części zostanie zaprezentowana struktura badania: instrumenty badawcze, uczestnicy badania, pytania badawcze, zakres i organizacja badań, ograniczenia oraz czynniki wpływające na uzyskane wyniki. W części trzeciej zostaną przedstawione wyniki badań uzyskane poprzez analizę wyników kwestionariuszy, obserwacji lekcji oraz wywiadów. W części czwartej autorka referatu spróbuje wyciągnąć wnioski z porównania podobieństw i różnic w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego w obu typach szkół i postara się sformułować praktyczne zalecenia pedagogiczne.

2. Dyskurs w edukacji

2.1. Definicja dyskursu

Definicje dyskursu z jednej strony odnoszą się do tego samego zjawiska, ale z drugiej strony wskazują, iż jest to termin złożony i trudny do jednoznacznego sprecyzowania. *Słownik języka polskiego* (1978: 488) definiuje dyskurs jako „rozmowa, dyskusja, przemówienie”, identycznie jak *Słownik wyrazów obcych* (1980: 167). Są to z pewnością definicje bardzo lakoniczne i właściwie tylko wyjaśniające przybliżony sens słowa.

Anglojęzyczne słowniki zawierają nieco bardziej opisowe hasła, lecz również nie zgłębiają istoty tego terminu¹. *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992: 363) podaje trzy możliwości. Jedna z nich określa dyskurs jako „poważną przemowę lub tekst pisemny na konkretny temat”, druga określa dyskurs jako „poważną rozmowę”, trzecia zaś stwierdza, iż jest to „powiązany

¹ Wszystkie tłumaczenia ze źródeł anglojęzycznych są moje – B. K.

ze sobą język w przemowie lub tekście pisemnym”. Trzy identyczne definicje podaje *Longman Dictionary of Contemporary English* (1987: 290). Nieco inaczej, lecz równie zdawkowo określa dyskurs kolejny słownik języka angielskiego, a mianowicie *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1988: 245), jako „przemowę, wykład, kazanie lub traktat”. Zdecydowanie szersze ujęcie terminu jest zawarte w nowszym wydaniu słownikowym, gdzie dyskurs jest przedstawiony jako „długie i poważne kazanie lub pisemna/ustna dyskusja na konkretny temat” (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2000: 357-358). W tym samym słowniku termin ten jest również opisany jako „wykorzystanie języka w przemowie lub piśmie, aby uzyskać pewne znaczenie” (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2000: 357-358). Warto również przytoczyć trzy kategorie synonimów słowa dyskurs, którymi są „pogawędka, komunikacja, konwersacja, dialog, dyskusja, przemowa, mówienie”, „przemówienie, wywód, dysertacja, esej, homilia, wykład, oracja, kazanie, przemowa, mówienie, traktat” oraz „naradzać się, prowadzić konwersację, debatować, przemawiać, dyskutować, rozwódzić się nad czymś, perorować, mówić, rozmawiać” (*The Collins Paperback Thesaurus In A-to-Z Form*, 1993: 171). Różnorodność wskazywanych synonimów wyraźnie wskazuje jak elastyczny i wszechstronny jest zakres tematyczny tego słowa.

Bardziej dogłębnie termin *dyskurs* jest definiowany przez autorów zajmujących się tą kwestią w sposób wieloaspektowy. Cook (1989: 6) nazywa dyskurs językiem użytym do komunikowania się, a „poszukiwanie tego, co nadaje dyskursowi spójność jest analizą dyskursu”. Podkreśla on również fakt, że należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy językiem wytworzonym w sytuacji „sztucznej” a tym w sytuacji komunikacyjnej (1989: 6). Duszak i Fairclough (2008: 8-9) proponują ujęcie dyskursu jako „*semiozy* – wytwarzania znaczeń poprzez bogactwo środków semiotycznych, obejmujących język werbalny, ale również ‘język wizualny’ (w tym ‘język ciała)”. Dalej autorzy stawiają postulat, aby powiązać dyskurs z „niedyskursywnymi elementami zjawisk społecznych”, co umożliwi bardziej krytyczne i wiarygodne wyjaśnianie cech dyskursu w danej społeczności (2008: 8-9). Pogląd ten rozszerza Duszak (1998: 242-243) powiązując dyskurs i umiejscawiając go w konkretnych realiach społecznych, kulturowych i sytuacyjnych.

2.2. Czynniki wpływające i rodzaje dyskursu

Najbardziej popularnym podziałem dyskursu wydaje się zaproponowany przez Cooka (1989: 50) podział na dwa główne rodzaje: *komunikat ustny* i *formę pisemną*. Z takiego podziału wynika dalsze rozwarstwienie na *mówienie* i *stuchanie* oraz *pisanie* i *czytanie*. Według Cooka w większości sytuacji komunikat ustny jest bardziej spontaniczny i mniej zorganizowany. Wyjątek mogą stanowić oficjalne przemówienia, czy wykłady. W obrębie takiej struktury autor dokonuje bardziej szczegółowego podziału na *dyskurs formalny* i *nieformalny*, który może być komunikatem ustnym lub formą pisemną. Podobny podstawowy podział zastał zaproponowany przez Crystala (1996: 292), który oprócz podziału na komunikat ustny i formę pisemną

dodaje *formę mieszaną*, w której mówienie i pisanie występują równolegle i są od siebie zależne. Jako uszczegółowienie takiego podziału dyskursu omawia on cechy monologu i dialogu, niespodziewane cechy dialogu oraz ich odmiany.

Badania nad dyskursem zataczają coraz szersze kręgi a naukowcy starają się wyjaśnić wieloaspektowo powiązania pomiędzy dyskursem a specyficznymi i złożonymi uwarunkowaniami poszczególnych grup społecznych i kultur. Duszak i Fairclough (2008: 7) wymieniają dyscypliny spoza lingwistyki zajmujące się tym pojęciem, mianowicie psychologię, socjologię i nauki społeczne. Wyjaśniają również pojęcie *krytycznej analizy dyskursu* (KAD) jako „formą krytycznych badań społecznych” (2008: 10). Podjęte badania starają się zgłębić, w jaki sposób posiadane doświadczenie, wiedza i wyobrażenie świata w połączeniu z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak na przykład system polityczno-gospodarczy wpływa na takie a nie inne demonstrowanie zachowań. Według autorów „KAD, jako analiza relacji między elementami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, stanowi jedno z narzędzi umożliwiających tego rodzaju badania” (Duszak i Fairclough, 2008: 10). W dziedzinie samej lingwistyki powstały poddziedziny, których głównym punktem zainteresowania jest właśnie używanie języka w konkretnych warunkach środowiskowych i do takich poddziedzin należą socjolingwistyka, pragmatyka, analiza dyskursu oraz etnograficzna analiza konwersacyjna (Duszak i Fairclough, 2008: 11).

Według Duszak (1998) wyjaśnianie cech komunikacji językowej nie może obejść się bez powiązania jej z szeroko rozumianą kulturą danego środowiska. Pisze ona, że:

Przyjęty punkt patrzenia na język zakłada współdziałanie czynników kulturowych i typologiczno-systemowych w kształtowaniu się określonych stylów werbalnych. Style te funkcjonują jako kombinacje strategii komunikacyjnych. Obejmują one w pierwszym rzędzie strategie interakcyjne, które kontrolują przebieg znaczeń interpersonalnych w dyskursie, oraz strategie tekstowe, które budują określone prototypy tekstowe dla różnych kategorii celów komunikacyjnych. Wybory strategii komunikacyjnych sterowane są przez systemy wartości poza językowych, kulturowych i społecznych, preferowanych w ramach danej społeczności językowej (Duszak, 1998: 242-243).

Takie rozumienie wymaganych cech komunikatu ułatwia członkowi danej społeczności skuteczną komunikację, a jednostce spoza tej społeczności dostosowanie się do panujących zasad. Jednocześnie nieznanostwo reguł może przyczynić się do niepowodzenia w efektywnej komunikacji (Duszak, 1998: 242).

Takim specyficznym środowiskiem, które jest zbiorem ludzi posiadających pewne doświadczenie, wiedzę językową i normy środowiskowe jest z pewnością klasa językowa. Dlatego też Walsh (2011: 1) mówi o *dyskursie edukacyjnym*, definiując go jako „złożony związek pomiędzy językiem, interakcją i uczeniem się”. Autor wprowadza termin *kompetencji interakcyjnej* w klasie szkolnej, którą wyjaśnia jako katalizator ułatwiający zrozumienie, w jaki sposób można usprawnić proces nauczania. Ponadto, dążąc do usprawnienia procesu uczenia języka obcego, należy

zwrócić na przykład uwagę na główne cechy dyskursu edukacyjnego, jego wpływ na uczenie się i nauczanie oraz różne teorie analizujące dyskurs edukacyjny.

2.3. Dyskurs w edukacji

Ponieważ w nauczaniu języka obcego język jest zarówno celem nauczania, jak i środkiem dydaktycznym, to optymalna organizacja dyskursu podczas lekcji jest nie do przecenienia. Bardzo wnikliwie i wszechstronnie kwestia dyskursu edukacyjnego została ujęta przez Pawlaka (2009). Po pierwsze zostały przedstawione „teoretyczne i empiryczne uzasadnienia roli interakcji w nauce języka obcego” (Pawlak, 2009: 313), wliczając teorię odnoszącą się do predyspozycji wrodzonych ucznia oraz odnoszącą się do doświadczenia, jakie w trakcie swojego życia uczeń zbiera. Autor podkreśla również rolę, jakie w organizacji dyskursu podczas lekcji pełnią uczniowie i nauczyciel oraz omawia możliwości upodobnienia komunikacji podczas lekcji do warunków zbliżonych do naturalnych (Pawlak, 2009: 316-317). Ta kwestia jest dalej rozwinięta podczas odniesienia się do sposobu konstruowania wypowiedzi, rodzajów zadawanych pytań, negocjowania znaczeń i form języka, strategii komunikacyjnych, kwestii używania języka ojczystego, sposobów organizacji dyskursu, roli komunikacji i nauczania form językowych oraz korekty błędów (Pawlak, 2009: 317-329).

Kwestia świadomego doboru odpowiednich technik i materiałów stymulujących w dyskursie edukacyjnym przez nauczyciela języka obcego została omówiona i uzasadniona na przykładzie analizy materiału zebranego na lekcji języka obcego w liceum (Pawlak, 2000). Wniosek końcowy stanowi zaś stwierdzenie, iż to na nauczycielu języka obcego spoczywa w dużej mierze odpowiedzialność za nieustanne próby dostosowywania dyskursu do sytuacji naturalnych. Nawet przy istniejących ograniczeniach taki wysiłek oplaca się, gdyż proces dydaktyczny jest bardziej skuteczny (Pawlak, 2000: 256).

Przegląd badań nad dyskursem edukacyjnym proponuje Majer (2002), kładąc nacisk na kwestię optymalnego kształcenia nauczycieli. Klasyfikacja badań obejmuje podejście socjologiczne, psychopedagogiczne, lingwistyczne, psycholingwistyczne, interakcjonistyczne, strategiczne, metodologiczne i refleksyjne (Majer 2002: 6-13). Na koniec autor podkreśla, iż zakres i dokładność badań może ewaluować ze względu na rozwój nowych trendów w badaniach na interakcjami w klasie językowej oraz rozwój technologii informacyjnej.

Oprócz koncentrowania się na samym pojęciu interakcji w klasie językowej Walsh (2011) stara się opisać wzajemne relacje pomiędzy językiem, interakcją a uczeniem się. Autor przedstawia cechy i strukturę dyskursu edukacyjnego, wskazując na kwestie kontroli interakcji, modyfikacji mowy, sprawdzania wiedzy czy poprawy błędów. Analizując powiązania pomiędzy dyskursem edukacyjnym a nauczaniem języka Walsh (2011: 24-47) podkreśla, iż klasa językowa stanowi dynamiczny i często nieprzewidywalny kontekst, w którym od trafnych i szybkich decyzji nauczyciela zależy sukces uczniów. W szczególności zaleca dosto-

sowanie rodzajów zdawanych pytań do sytuacji, dostosowanie używanego języka do konkretnej grupy odbiorców, doskonalenie podejmowania elastycznych i dopasowanych do sytuacji lekcyjnych decyzji oraz stosowanie strategii w celu zachęcenia ucznia do udzielania lub rozwijania swoich wypowiedzi (Walsh, 2011: 37). W procesie nauczania nie można również pominąć wiedzy teoretycznej związanej ze strategiami uczenia się języka w powiązaniu z wpływem interakcji w klasie językowej (Walsh, 2011: 48-66). Badając dyskurs edukacyjny w klasie językowej można się posłużyć nagraniami audio, video, obserwacją lub formą narracyjną uwzględniając „etykę, odpowiednią ilość materiału, jakość np. dźwięku czy rolę obserwatora” (Walsh, 2011: 68-69). Nie należy również ignorować doświadczeń innych badaczy lub gotowych i wiarygodnych baz danych.

Allwright i Bailey (1991) podkreślają fakt, iż większość czasu poświęconego na interakcje w klasie językowej jest zdominowana przez nauczyciela, który na dodatek używa języka, który znacząco różni się od języka używanego w kontekście autentycznym, a to z kolei daje uczniom niewielkie możliwości ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych, np. poprzez negocjowanie znaczenia. Charakteryzując dynamikę interakcji w klasie należy wziąć również pod uwagę indywidualne preferencje ucznia, dzięki którym przyswajają on wiedzę w skuteczniejszy sposób. Lista takich strategii uczenia się nie jest kompletna i można zaliczyć do nich powtarzanie słów, używanie wyrażen uznanych jako typowe w danej sytuacji, używanie słownictwa lub zwrotów w celu zainicjowania kontaktu werbalnego, wprowadzanie słownictwa i zwrotów bardziej szczegółowych, chóralne odpowiadanie, zgadywanie znaczenia z kontekstu wypowiedzi, bezpośrednia prośba o pomoc, prośby o wyjaśnienie czy praca z podziałem na role. Nauczyciele powinni być jednak świadomi, iż istnieje grupa uczniów, która preferuje inny styl uczenia się niż aktywne uczestnictwo w interakcjach w klasie językowej (Allwright i Bailey, 2011: 142-147).

Johnson uważa (1998: 5), iż „zrozumienie dynamiki komunikacji w klasie ma znaczenie podstawowe, ponieważ to, w jaki sposób uczniowie mówią i zachowują się w klasie wywiera duży wpływ na to, czego się uczą”. Johnson wyjaśnia wpływ komunikacji w klasie językowej na proces uczenia się powołując się na wzorzec ramowy zachowań komunikacyjnych ucznia i nauczyciela opracowany przez Barnes (1976). Ten ramowy wzorzec opiera się na przekonaniu, iż uczeń wnosi do klasy językowej własną wiedzę o języku, posiada również własne wzorce komunikacji i tą wiedzę wykorzystuje w nauce języka obcego, nauczyciel zaś kontroluje wzorzec komunikacji na lekcji (Johnson, 1998: 6-8).

Aby prowadzić komunikację w obcym języku uczeń musi nabyć pewnych umiejętności, takich jak zarządzanie rozmową i znajomość pewnych zwrotów charakterystycznych dla danej sytuacji komunikacyjnej, innymi słowy musi opanować kompetencje dyskursywne (Hedge, 2008: 50-52). Dla części uczniów komunikowanie się w klasie językowej może być stresującym przeżyciem, gdyż uczniowie często zaniżają swoją samoocenę w kwestii umiejętności językowych i boją się, iż w czasie wystąpienia popelnia błędy i narażają się na śmieszność (Hedge, 2008: 292-294). I

tutaj znów na nauczyciela spoczywa obowiązek zminimalizowania takiego poczucia lęku poprzez wykreowanie atmosfery zaufania. Może to umożliwić dobór odpowiednich form pracy na lekcji, jak i odpowiednie zarządzanie nimi podczas pracy. Proponowane formy pracy wraz z odpowiednim systemem wprowadzania i przeprowadzania to praca w parach, a później praca w grupach.

Badania nad cechami mowy używanej przez nauczyciela w czasie interakcji na lekcji języka obcego są omówione przez Chaudrona (1990), który przedstawia wyniki analizy nad długością i cechami charakterystycznymi mowy nauczyciela i rodzajami modyfikacji mowy stosowanej przez nauczycieli. Chaudron podkreśla, iż interakcje pomiędzy samymi uczniami są trochę innego typu i uczący się chętniej i bardziej spontanicznie negocjują znaczenie form oraz częściej przyznają, iż czegoś nie rozumieją (Chaudron, 1990: 106-107).

Dyskurs edukacyjny został również omówiony przez Nunana (2000: 42-52), na drodze analizy wyników badań, w których wzięło udział dziewięcioro australijskich nauczycieli języków obcych. Głównym celem badań było wyjaśnienie, czy to, w jaki sposób nauczyciele przemawiają do uczniów i udzielają im instrukcji wpływa na reakcje uczących się. Wyniki badań wskazały, że im bardziej doświadczony nauczyciel, tym bardziej elastycznie modyfikuje plan swojej lekcji w zależności od potrzeb uczniów i celu lekcji. Następnym wnioskiem było to, że nauczyciel udzielał bardziej dokładnych wyjaśnień reagując na bezpośrednie prośby uczniów w danej sytuacji. Bezpośrednie potwierdzenie przez ucznia, iż zrozumiał intencje i wyjaśnienie nauczyciela było podkreślane jako szczególnie ważne dla większości z nich. Podkreślono również, iż nauczyciele bardziej doceniali schemat lekcji, w którym uczniowie mieli duży wkład w zachodzące interakcje, co sprawiało, iż lekcja była bardziej „dynamiczna” i uzyskiwano rozwój poszczególnych sprawności językowych ucznia bardziej niż przyswajanie konkretnego fragmentu wiedzy.

Pewne elementy dyskursu edukacyjnego zostały omówione przez Cooka (2001: 143-147). Autor koncentruje się na cechach ogólnych języka używanego w klasie językowej i uważa, że style zachowania nauczyciela podczas interakcji z uczniem oraz język, jakiego używa podczas komunikacji są niezwykle ważne, gdyż nauczyciel zajmuje przeciętnie siedemdziesiąt procent czasu przeznaczanego na interakcje. Używanie języka zbliżonego do autentycznego jest również ważne, ponieważ może motywować uczniów i pomaga w realizacji celów komunikacyjnych.

3. Prezentacja projektu badawczego

3.1. Pytania badawcze

Wiodącym pytaniem badawczym było określenie, jakie są podobieństwa i różnice w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego w polskim liceum ogólnokształcącym i brytyjskiej szkole typu the sixth form college. W obrębie tego zagadnienia poszukiwano również podobieństw lub różnic w zakresie określenia

proporcji kontrolowania interakcji przez uczniów i nauczycieli na lekcjach języka obcego w obu typach szkół oraz sytuacji, w jakich miało to miejsce. Kolejnym pytaniem była kwestia klarowności komunikacji między nauczycielem a uczniami, co miało zostać sprawdzone poprzez zaobserwowanie, czy uczniowie w obu typach szkół znali cel lekcji. Następnie należało porównać, czy istnieją różnice w stosowaniu mowy ciała przez nauczycieli w obu typach szkół. Kolejny badany aspekt to porównanie interakcji, jakie zachodziły podczas sprawdzania wiedzy w obu typach szkół oraz wykazanie, czy istniały w tym zakresie jakieś różnice. Zwrócono również uwagę na inny aspekt dyskursu edukacyjnego, a mianowicie na poprawianie błędów. Badano, czy istnieją jakieś różnice w typach sytuacji, w których poprawiane są błędy oraz kto dokonuje takiej poprawy. Ostatnią badaną kwestią było zbadanie, na ile świadomie jest używana modyfikacja mowy przez nauczyciela, tak, aby wpływać na nauczanie języka obcego oraz czy istnieją różnice pomiędzy oboma typami szkół.

3.2. Uczestnicy badania

Uczestnikami badania w Polsce byli nauczyciele języków obcych z czterech liceów ogólnokształcących na terenie województwa lubuskiego, w miejscowościach Sulechów, Zielona Góra i Żary. Ze strony brytyjskiej w badaniach wzięli udział nauczyciele języków obcych w czterech szkołach typu the sixth form college z hrabstw Surrey i Hampshire, w miejscowościach Eastleigh, Egham, Farnborough oraz Winchester. Zarówno dyrektorzy wszystkich placówek, jak i nauczyciele języków obcych wyrazili zgodę na udział w badaniach.

3.3. Instrumenty badawcze

W badaniu zostały użyte trzy instrumenty badawcze: *kwestionariusz dla nauczycieli języka obcego*, *arkusz obserwacji lekcji języka obcego* oraz *arkusz wywiadu z nauczycielami języka obcego*. Wszystkie te narzędzia dotyczyły kilku różnych aspektów związanych z porównaniem nauczania języka obcego w polskiej szkole średnie typu liceum ogólnokształcące a brytyjską szkołą średnią typu the sixth form college i w każdym z nich jednym z takich aspektów był również dyskurs edukacyjny.

Pierwszym instrumentem badawczym był kwestionariusz dla nauczycieli języka obcego, który składał się całościowo z osiemnastu pytań. Pytanie numer piętnaście dotyczyło właśnie dyskursu edukacyjnego. Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie proporcji kontrolowania interakcji językowych na ich lekcji języka obcego, korzystając z następujących możliwości: *nauczyciel w pełni kontroluje*, *nauczyciel w większości kontroluje*, *pół-na-pół nauczyciel i uczniowie*, *uczniowie w większości kontrolują*, *uczniowie w pełni kontrolują*, *nie mam zdania*. Pozyskane informacje miały określić, jakie są odczucia samych nauczycieli związane z proporcją kontroli interakcji w klasie językowej, jak i pozwolić na stwierdzenie, czy odczucia polskich i brytyjskich nauczycieli są podobne czy odmienne i jak to się ma do obserwacji samych lekcji.

Drugi zastosowany instrument to arkusz obserwacji składający się z siedmiu głównych działów tematycznych związanych z nauczaniem języka obcego. Dział tematyczny obserwacji związany z interakcjami w klasie/dyskursem edukacyjnym składał się z pięciu pytań: *czy uczniowie znają cel lekcji, kto bardziej kontroluje interakcje językowe podczas lekcji i w jakich sytuacjach, czy nauczyciel stosował modyfikacje mowy, zmieniał ton głosu, używał gestów, mimiki twarzy i w jakich sytuacjach oraz jak reagowali na to uczniowie, jakie interakcje zachodzą w czasie sprawdzania wiedzy, w jaki sposób poprawiane są błędy i kto dokonuje poprawy*. Ustalenie, czy uczniowie znali cel lekcji było kluczowym elementem obserwacji, gdyż pokazywało skuteczność sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami. Zaobserwowanie proporcji kontroli interakcji podczas lekcji miało wykazać, czy odczucia nauczyciela idą w parze z rzeczywistą praktyką podczas lekcji. Mogłoby również stanowić element porównawczy między obydwoma krajami. Kolejny element badawczy w arkuszu stanowiła tak zwana mowa ciała i jej wpływ lub brak na reakcje uczniów. Taka obserwacja umożliwia stwierdzenie, jakiego typu reakcje są wywoływane i czy są związane z procesem uczenia się i nauczania podczas lekcji języka obcego. Celem obserwacji interakcji językowych, jakie zachodziły podczas sprawdzania wiedzy było ustalenie, jakie emocje towarzyszyły takim interakcjom i czy można było zauważyć różnice w rodzaju lub poziomie emocji między polską szkołą średnią a brytyjską szkołą średnią.

Trzecim opracowanym instrumentem badawczym był arkusz wywiadu z nauczycielami języka obcego. Składał się on z dziesięciu zagadnień tematycznych, z których jedno dotyczyło dyskursu edukacyjnego związanego z pytaniem, czy nauczyciel używał modyfikacji mowy jako środka dydaktycznego. Przeanalizowanie zebranych odpowiedzi miało na celu uzyskanie informacji, jakie jest subiektywne odczucie nauczycieli w tym zakresie i czy istnieją różnice w ocenie sytuacji przez nauczycieli brytyjskich i polskich.

3.4. Zakres i organizacja badań

Zakres badań obejmował przeprowadzenie kwestionariuszy, obserwacje lekcji i rozmowy z nauczycielami języków obcych: języka angielskiego, chińskiego, francuskiego, hiszpańskiego, japońskiego, niemieckiego oraz włoskiego. Wszystkie działania badawcze odbywały się na terenie czterech liceów ogólnokształcących na terenie województwa lubuskiego w Polsce oraz na terenie czterech szkół typu the sixth form college na Terenia hrabstw Surrey i Hampshire w Wielkiej Brytanii.

Zbieranie danych w liceach ogólnokształcących odbywało się pomiędzy 12 maja 2011 a 3 czerwca 2011 i przebiegało bez zakłóceń w bardzo przyjaznej i wspierającej atmosferze. Zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele chętnie współpracowali z autorką i udzielali wyczerpujących informacji. W wyniku działań uzyskano trzydzieści trzy kwestionariusze, obserwowano dwadzieścia dziewięć lekcji oraz przeprowadzono dziesięć wywiadów. We wszystkich działaniach dyrektorzy szkół oraz nauczyciele wyrazili swoją zgodę, a badania nie zakłócały pracy szkoły.

Zbieranie danych w czterech szkołach typu the sixth form college w Wielkiej Brytanii miało miejsce pomiędzy 27 czerwca 2011 a 8 lipca 2011. Wszystkie badania przebiegały zgodnie z założeniami, a dyrektorzy szkół i nauczyciele bardzo chętnie współpracowali i przekazywali dodatkowe materiały w postaci dokumentów i przykładowych zapisów działań. Zebrano dwadzieścia pięć kwestionariuszy², obserwowano dwadzieścia lekcji i przeprowadzono dziesięć wywiadów. We wszystkich działaniach uzyskano zgodę zarówno dyrektorów szkół, jak i nauczycieli, a praca badawcza nie zakłócała codziennej pracy szkoły.

3.5. Ograniczenia oraz czynniki wpływające na uzyskane wyniki

W czasie prowadzenia badań i po ich zakończeniu wystąpiło kilka czynników, które mogą ograniczać dokonanie wnikliwej analizy porównawczej oraz które mogły wpływać na rodzaj uzyskanych wyników. Jednym z tych czynników jest fakt, iż analiza danych jest na etapie wstępnym i jako główną metodę przetwarzania danych zastosowano metodę procentową. Z pewnością wykorzystanie bardziej zaawansowanych metod statystycznych mogłoby w sposób bardziej wnikliwy wykazać znaczące różnice w dyskursie edukacyjnym między oboma typami szkół. Kolejną kwestią jest czynnik związany ze strukturą organizacji pracy szkoły. W polskim liceum ogólnokształcącym języki obce stanowią obowiązkowy element nauczania, kończący się egzaminem końcowych dla wszystkich uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego. W brytyjskiej szkole typu the sixth form college język obcy jest przedmiotem dobrowolnie wybieranym tylko przez zainteresowanych uczniów i wówczas również kończy się egzaminem końcowym. Taki czynnik może wpływać na badania nad dyskursem edukacyjnym, gdyż na lekcji języka obcego w polskim liceum znajdowali się uczniowie bardzo zainteresowani tym przedmiotem, przeciętnie zainteresowani oraz tacy, którzy języków obcych po prostu nie lubią. Natomiast ze względu na specyfikę nauczania w the sixth form college większość uczniów na lekcji języka obcego, to uczniowie bardzo zainteresowani, w mniejszości przeciętnie zainteresowani tym przedmiotem.

Następnym czynnikiem, który mógł wpłynąć na wyniki badań była proporcja zatrudniania rodzimych użytkowników języka jako nauczycieli języków obcych. W czterech polskich liceach ogólnokształcących nie było ani jednego takiego nauczyciela, natomiast w czterech szkołach typu the sixth form college stanowili oni niemal 50% w każdej z nich. Ze względu na różnice kulturowe rodzimych użytkowników języka a uczniami kwestie dyskursu edukacyjnego mogły wyglądać inaczej w porównaniu z lekcjami prowadzonymi przez nauczy-

² Zebrano mniejszą ilość danych, ponieważ ze względu na odmienną organizację nauczania języków obcych w szkołach typu the sixth form college, liczba nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkole jest niższa od liczby nauczycieli języków obcych w polskim liceum ogólnokształcącym.

cieli z tego samego kręgu kulturowego co uczniowie. Czynniki związane z wyposażeniem sal lekcyjnych determinował często wybór metod prowadzenia lekcji. W polskim liceum ogólnokształcącym w nielicznych przypadkach lekcje odbywały się w salach wyposażonych w rzutniki multimedialne, natomiast w brytyjskim the sixth form college w każdej klasie znajdował się rzutnik multimedialny i komputer z dostępem do Internetu, tablice interaktywne oraz dość często liczne stanowiska komputerowe dla każdego ucznia indywidualnie. Możliwość dostępu do nowoczesnych form technologii multimedialnej determinowała więc często dobór metod nauczania.

Kolejnym czynnikiem, który przypuszczalnie mógł wpłynąć na wyniki badań jest różna długość lekcji języka obcego w poszczególnych szkołach. W polskich liceach ogólnokształcących każda lekcja trwała czterdzieści pięć minut, w jednej z brytyjskich szkół typu the sixth form college każda lekcja języka obcego trwała pięćdziesiąt pięć minut, a w pozostałych lekcje języka obcego trwały czterdzieści minut. Nie bez znaczenia dla zakresu badań miały również kwestie związane z presją czasu³, możliwości finansowych⁴ oraz dostępności szkół⁵.

4. Wyniki projektu badawczego

4.1. Wyniki analizy kwestionariuszy

W kwestionariuszu badano jedną kwestię związaną z dyskursem edukacyjnym – chodziło mianowicie o wskazanie przez nauczycieli proporcji kontrolowania interakcji językowych na lekcjach języka obcego. Następnie należało porównać odpowiedzi nauczycieli polskich i brytyjskich.

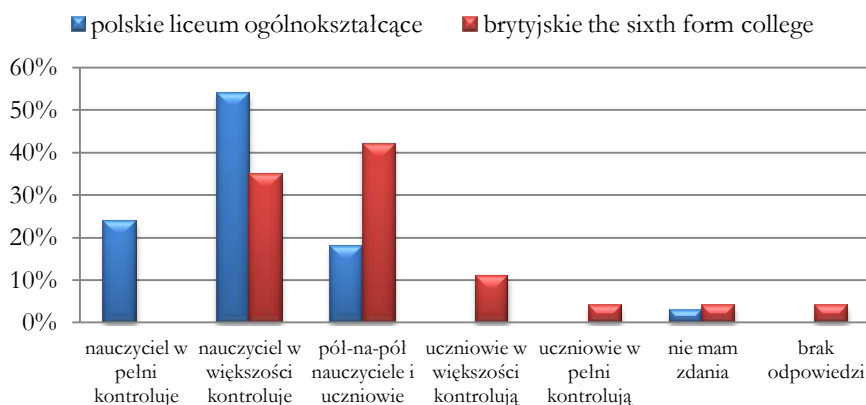
Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, iż 24% polskich nauczycieli i 0% brytyjskich nauczycieli uznało, że w pełni kontrolują interakcje podczas lekcji języka obcego, 54% polskich nauczycieli i 35% brytyjskich nauczycieli uznało, że nauczyciel w większości kontroluje interakcje w klasie, 18% polskich nauczycieli i 42% brytyjskich nauczycieli uznało, iż jest to pół-na-pół, 0% polskich nauczycieli i 11% brytyjskich nauczycieli zgłosiło, iż to uczniowie w większości kontrolują interakcje, 0% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli uznało, że uczniowie w pełni kontrolują interakcje, 3% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli nie wyraziło swojego zdania na ten temat, a 0% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli wcale nie odpowiedziało na to pytanie. Porównując wyniki badań i opierając się na rysunku 1. widać, iż nauczyciele

³ Dłuższy okres badań mógł zakłócić codzienną pracę szkoły, ponieważ badania dotyczyły wszystkich nauczycieli języków obcych w danej szkole. Mogłoby to spowodować odmowę udziału w badaniach.

⁴ Badania zostały wykonane całkowicie z prywatnych środków autorki badań, które są ograniczone. Szczególną przeszkodą był wysoki koszt pobytu i badań w Wielkiej Brytanii.

⁵ Kilka szkół zarówno ze strony polskiej, jak i brytyjskiej odmówiło udziału w badaniach.

języków obcych w polskim liceum ogólnokształcącym mają przeświadczenie, iż to właśnie oni w pełni lub w większości kontrolują interakcje podczas lekcji języka obcego. Natomiast nauczyciele języków obcych w brytyjskim the sixth form college uznali, iż nauczyciel w większości lub przynajmniej na równi z uczniami kontroluje interakcje podczas lekcji języka obcego.



Rysunek 1: Kontrolowanie interakcji na lekcjach języka obcego.

4.2. Wyniki analizy obserwacji lekcji

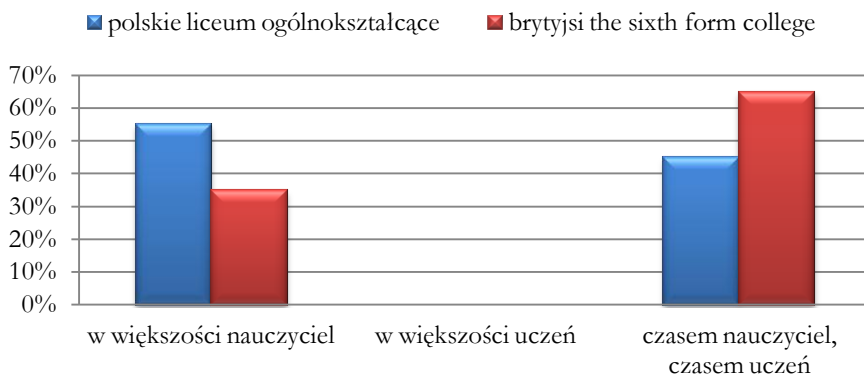
W czasie obserwacji lekcji języka obcego w polskim liceum ogólnokształcącym oraz brytyjskim the sixth form college poszukiwano odpowiedzi na pięć pytań związanych z dyskursem edukacyjnym. Wyniki obserwacji pokazały, iż w obu typach szkół w 100% przypadków uczniowie znali cel lekcji⁶. Zaobserwowano również, że uczniowie znając cel lekcji zadawali nauczycielowi pytania, na przykład z prośbą o wyjaśnienie problemu, a pytania były związane z wiodącym tematem lekcji.

Obserwowano również, kto bardziej kontroluje interakcje językowe podczas lekcji języka obcego oraz w jakich sytuacjach. Na podstawie zaobserwowanych sytuacji stwierdzono, iż w 55% lekcji w polskim liceum i 35% w brytyjskim the sixth form college to nauczyciel w sposób wiodący kontrolował interakcje w klasie. Nie stwierdzono przypadku, aby to uczniowie w większości kontrolowali interakcje w klasie językowej. W 45% lekcji w polskim liceum i 65% lekcji w brytyjskim the sixth form college proporcje kontrolowania interakcji były rozłożone po części na uczniów i nauczycieli⁷. Analizując wyniki tego etapu obserwacji przedstawione na rysunku 2., w brytyjskim the sixth form college uczniowie

⁶ Wybierano odpowiedź *tak*, jeśli na jakimś etapie lekcji nauczyciel wyraźnie poinformował o ogólnym celu lekcji.

⁷ Nie ustalano precyzyjnych proporcji, w części etapów lekcji nauczyciel zarządza interakcją, a w niektórych uczeń.

zdają się mieć więcej okazji do kontrolowania interakcji podczas lekcji języka obcego. Może to być związane z różnicami związanymi z wyposażeniem obu typów szkół w nowoczesne środki multimedialne⁸ i w związku z tym doбором metod nauczania przez nauczycieli.



Rysunek 2: Kontrolowanie interakcji na lekcjach języka obcego.

Jeśli to nauczyciel kontrolował interakcje językowe podczas lekcji, to odnotowano to w następujących sytuacjach: 61% nauczycieli polskiego liceum i 47% brytyjskiego the sixth form college całościowo zarządzało lekcją⁹, 36% nauczycieli polskiego liceum i 15% brytyjskiego the sixth form college w większości zarządzało ćwiczeniami¹⁰, 3% nauczycieli polskiego liceum i 22% nauczycieli brytyjskiego the sixth form college zarządzało czasem podczas lekcji¹¹. Ponadto 10% nauczycieli brytyjskiego the sixth form college kontrolowało pracę uczniów i dyscyplinę¹², 2% wyjaśniało zasady¹³, 2% wspierało ucznia¹⁴. Przedstawione wyniki wyda-

⁸ Podczas zajęć prowadzonych przy użyciu nowoczesnej technologii multimedialnej zauważono, iż uczniowie otrzymują zadania wymagające od nich dużej samodzielności i odpowiedzialności. Prezentacja wyników wymagała od nich aktywności, a inni uczniowie oraz nauczyciel prowadzili z nimi dyskusję i prosili o wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii.

⁹ Przez zarządzanie lekcją rozumie się informowanie o głównych etapach lekcji, organizowanie ćwiczeń, udzielanie instrukcji, prezentację materiału, wyznaczanie zadań, dyscyplinowanie.

¹⁰ Przez pojęcie *w większości zarządzało ćwiczeniami* rozumie się ustalanie i informowanie o regulach i zasadach przeprowadzania ćwiczenia, nadzorowanie jego wykonania oraz sprawozdanie z realizacji na drodze dyskusji z nauczycielem.

¹¹ Przez pojęcie *zarządzanie czasem podczas lekcji* rozumie się podejmowanie decyzji, ile czasu trzeba na wykonanie zadania i jasne poinformowanie o tym fakcie, jak również informowanie, ile czasu pozostało do zakończenia ćwiczenia.

¹² Przez *kontrolowanie pracy uczniów i dyscyplinę* rozumie się sytuację, w których nauczyciel systematycznie konsultował się z uczniami w czasie wykonywania ćwiczenia i werbalnie upominał uczniów, iż ich zachowanie zaburza pracę na lekcji.

ją się wskazywać i potwierdzać, iż nauczyciel w polskim liceum jest stroną bardziej aktywną, jeśli chodzi o ogólne zarządzanie lekcją, podczas gdy nauczyciel brytyjskiego the sixth form college wydaje się być bardziej aktywny przy pewnych etapach lekcji w zależności od rodzaju wykonywanego ćwiczenia.

Jeśli to uczeń miał okazję kontrolować interakcje językowe, zaobserwowano to w następujących sytuacjach: 69% uczniów polskiego liceum ogólnokształcącego i 35% brytyjskiego the sixth form college zarządzało ćwiczeniami¹⁵, 23% uczniów polskiego liceum i 12% uczniów brytyjskiego the sixth form college zarządzało pracą parach/grupach¹⁶, 8% uczniów polskiego liceum ogólnokształcącego i 23% uczniów brytyjskiego the sixth form college współpracowało podczas ćwiczeń¹⁷. Ponadto 17% uczniów brytyjskiego the sixth form college pracowało indywidualnie¹⁸, a 12% prezentowało materiał¹⁹. Przedstawione wyniki mogą wskazywać, że uczeń w polskim liceum bardziej aktywnie komunikuje się z rówieśnikami podczas wykonywania ćwiczeń natomiast uczeń brytyjskiego the sixth form college ma więcej okazji do samodzielnego przygotowania i zaprezentowania nowego materiału, biorąc za to odpowiedzialność.

Następnym elementem dyskursu edukacyjnego ujętego w obserwacjach lekcji było znalezienie odpowiedzi związanych z tak zwaną mową ciała nauczyciela i jej wpływem na przebieg i skuteczność lekcji. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji stwierdzono, iż 95% nauczycieli języków obcych w brytyjskiej szkole typu the sixth form college stosuje modyfikację mowy i język ciała. Z tej grupy 33% zmieniał ton głosu, 34% stosowało gesty, 27% zmieniał mimikę twarzy a 5% stosowało inne formy języka ciała²⁰. Jeśli chodzi o nauczycieli polskiego liceum ogólnokształcącego, to 70% stosowało modyfikację mowy i język ciała, odpowiednio, 34% zmieniał ton głosu, 37% stosowało gesty, 21% zmieniał mimikę twarzy, a 7% stosowało inne formy. Rysunek 3. pokazuje, że nauczyciele brytyjscy ze szkół typu the sixth form college byli bardziej ekspresyjni w stosowaniu mowy ciała podczas lekcji języka obcego niż nauczyciele z polskiego liceum ogólnokształcącego. Jeśli zaś chodzi o rodzaje ekspresji, to zarówno typy jak i natężenie stosowania danej

¹³ Za *wyjaśnianie zasad* rozumie się szczególne podkreślenie przez nauczyciela instrukcji wykonania ćwiczenia lub jego elementu.

¹⁴ Przez *wspieranie ucznia* rozumie się poświęcenie indywidualnej uwagi nauczyciela uczniowi, który wydaje się mieć problemy z wykonaniem jakiegoś elementu zadania.

¹⁵ Przez *zarządzanie ćwiczeniami przez ucznia* rozumie się kontrolowanie interakcji w trakcie trwania ćwiczenia oraz podejmowanie decyzji o podziale obowiązków, konsultacje z innymi uczniami.

¹⁶ Przez *zarządzanie pracą w parach/grupach* rozumie się ustalanie podziału ról i zadań, wzajemne poprawianie błędów, negocjowanie znaczeń.

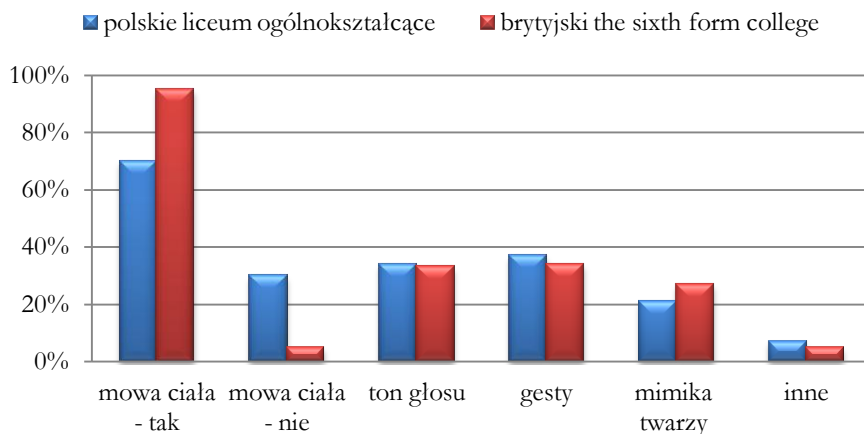
¹⁷ Przez *współpracowało podczas ćwiczeń* rozumie się konsultowanie się uczniów między sobą poza wyznaczonymi rolami, negocjowanie znaczenia z uczniami spoza wyznaczonej pary/grupy uczniów, prośbę o wyjaśnienie, pomoc od innego ucznia.

¹⁸ Przez *pracowało indywidualnie* rozumie się brak konsultacji z innymi osobami.

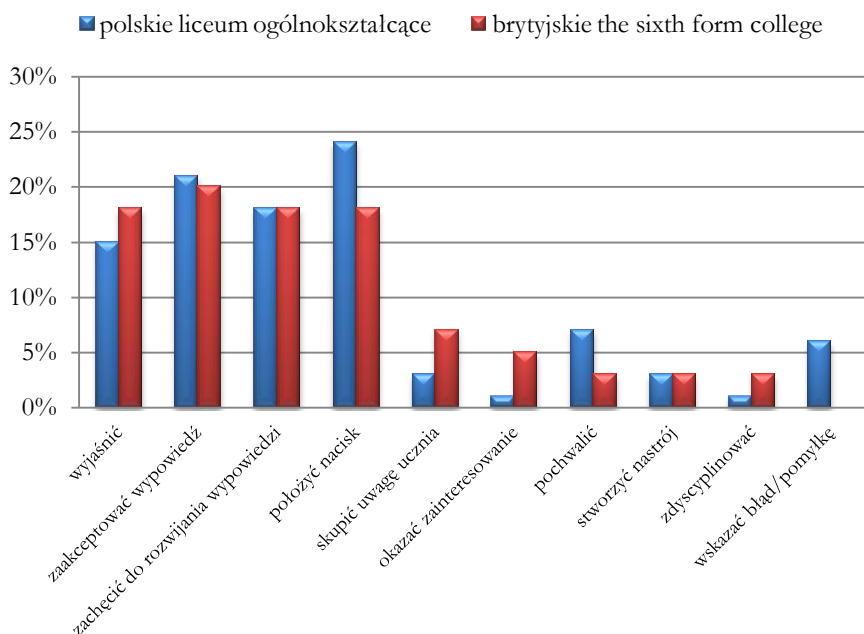
¹⁹ Przez *prezentowało materiał* rozumie się wprowadzenie nowego materiału na lekcji przez samego ucznia, na przykład w formie prezentacji multimedialnej lub/i gier dydaktycznych.

²⁰ Jako *inne* uznano np. podtrzymywanie kontaktu wzrokowego.

formy mowy ciała jest zbliżone. Wyjaśnieniem większej ekspresyjności nauczycieli ze szkół typu the sixth form college może być fakt, że zatrudnieni są tam często rodzimi użytkownicy języka obcego ze Francji, Włoch lub Hiszpanii, a osoby z tego rejonu kulturowego są uważani ogólnie za bardzo żywiolowych i ekspresyjnych.



Rysunek 3: Stosowanie mowy ciała przez nauczycieli.



Rysunek 4: Sytuacje, w których nauczyciele stosowali mowę ciała.

Observacje stosowania tak zwanej mowy ciała dotyczyły również sytuacji, w jakich nauczyciele ją stosowali. W czasie obserwacji lekcji wyodrębniono cztery główne okoliczności: aby wyjaśnić/zilustrować problem, zaakceptować wypowiedź ucznia, zachęcić ucznia do rozwijania wypowiedzi, położyć nacisk na jakiś element wypowiedzi. Wyodrębniono również sześć innych: skupić na sobie uwagę uczniów, okazać zainteresowanie pracą ucznia, pochwalić ucznia, stworzyć nastrój, zdyscyplinować uczniów lub wskazać błąd/pomyłkę. Uzyskane wyniki, zilustrowane na rysunku 4., wskazują, że większe różnice pomiędzy nauczycielami z obu typów szkół występują jedynie w przypadkach kiedy nauczyciel chciał położyć nacisk na informacje, skupić uwagę ucznia, okazać zainteresowanie, pochwalić, czy wskazać błąd/pomyłkę.

W kwestii obserwacji mowy ciała zwrócono również uwagę na to, jak na mowę ciała nauczycieli reagowali uczniowie. W obu typach szkół zaobserwowano następujące reakcje: 2% uczniów liceum ogólnokształcącego i 0% uczniów the sixth form college okazało zainteresowanie w czasie stosowania mowy ciała przez nauczyciela²¹, 18% uczniów polskiego liceum i 7% uczniów brytyjskich było reagowało zwiększoną aktywnością na stosowanie mowy ciała²², 31% polskich uczniów i 50% brytyjskich uczniów rozumiało intencje nauczyciela i reagowało na jego mowę ciała²³, 32% polskich uczniów oraz 27% brytyjskich uczniów mowa ciała nauczyciela była bardziej zmotywowana podczas lekcji²⁴, 2% polskich uczniów i 4% brytyjskich uczniów reagowało rozbawieniem, szczególnie gdy nauczyciel stosował przerysowane gesty, 0% polskich uczniów oraz 4% brytyjskich uczniów wykazywało radość, iż ich wysiłki są zauważane przez nauczyciela²⁵, 7% polskich uczniów i 4% brytyjskich reagowało ogólnie pozytywnie na mowę ciała nauczyciela²⁶, 5% polskich uczniów i 4% brytyjskich uczniów koncentrowało się na nauczycielu²⁷. Jak pokazuje rysunek 5., uczniowie w obu typach szkół najbardziej reagują na mowę ciała nauczyciela poprzez zwiększoną aktywność na lekcji i zwiększoną motywację.

²¹ Przez *zainteresowanie* rozumie się sytuację, w której uczeń nawiązywał kontakt wzrokowy z nauczycielem lub zadawał pytania jako reakcję na stosowaną mowę ciała.

²² Przez *zwiększoną aktywność* rozumie się, jeśli większa ilość uczniów zgłaszała się, aby udzielić odpowiedzi lub nawiązywała kontakt wzrokowy z nauczycielem.

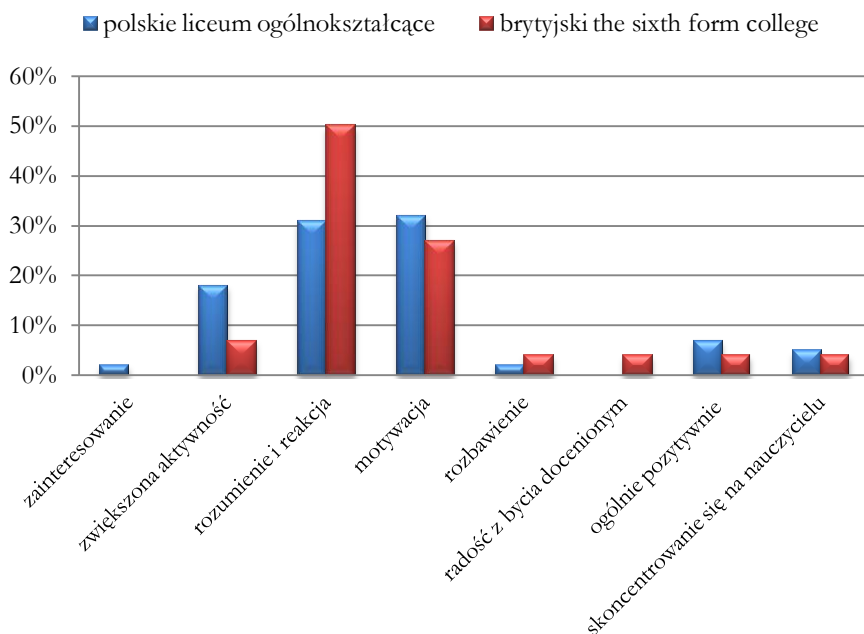
²³ Przez *rozumiało i reagowało* uznaje się tu sytuację, w której nauczyciel uzyskiwał swój cel na przykład, jeśli dyscyplinował ucznia stosując mowę ciała i uczeń zmodyfikował swoje zachowanie.

²⁴ Przez *motywację* rozumie się sytuację, w której zaobserwowano, że grupa uczniów zgłaszała się, aby odpowiedzieć lub zadać pytanie. Uznaje się również takie sytuacje, w której uczniowie reagowali mimiką twarzy lub gestami.

²⁵ Przez *wykazywało radość powodu bycia docenionym* rozumie się sytuację, w której uczeń wyraźnie pozytywnie zademonstrował to w postaci uśmiechu, mimiki twarzy lub gestu.

²⁶ Przez *ogólnie pozytywnie* rozumie się brak reakcji zniechęcenia lub znudzenia na działania nauczyciela.

²⁷ Przez *koncentrowało się na nauczycielu* uznaje się jeśli uczniowie utrzymywali kontakt wzrokowy z nauczycielem przez dłuższy czas i zaniechało komunikacji z innymi uczniami.



Rysunek 5: Reakcje uczniów na mowę ciała nauczyciela.

Kolejnym elementem dyskursu edukacyjnego podlegającego obserwacji było określenie, jakie interakcje zachodzą podczas sprawdzania wiedzy na lekcjach języka obcego. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji ustalono, iż 14% takich interakcji na lekcjach w polskim liceum oraz 36% w brytyjskim the sixth form college można uznać za ogólnie pozytywne²⁸, 6% polskich uczniów i tyle samo brytyjskich uczniów zadawało pytania lub prosiło o wyjaśnienie, 0% polskich uczniów i tylko 3% brytyjskich uczniów wykazało oznaki zdenerwowania podczas sprawdzania wiedzy²⁹, zaobserwowano, iż 34% polskich uczniów oraz 21% brytyjskich uczniów czuje się bezpiecznie podczas sprawdzania wiedzy³⁰, w 46% lekcji w polskim liceum i 33% w brytyjskim liceum można było zauważyć przyjazną i inspirującą atmosferę w czasie interakcji przy sprawdzaniu wiedzy³¹.

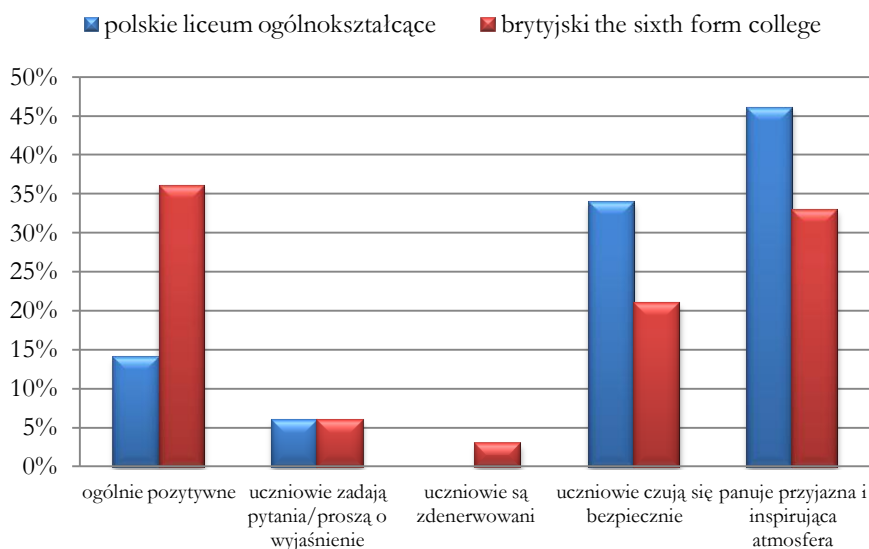
²⁸ Za *ogólnie pozytywne* rozumie się takie interakcje, gdzie nie występują reakcje negatywne uczniów, np. poprzez mimikę twarzy lub bezpośrednie negatywne komentarze uczniów.

²⁹ Poprzez *oznaki zdenerwowania* rozumie się przestraszony wyraz twarzy ucznia lub negocjacje w celu uniknięcia sytuacji.

³⁰ Za *czuje się bezpiecznie* uznaje się tu sytuację, w której uczeń bezpośrednio i bez zwłoki podejmował interakcję z nauczycielem, a wyraz jego twarzy i gesty nie wykazywały oznak zdenerwowania.

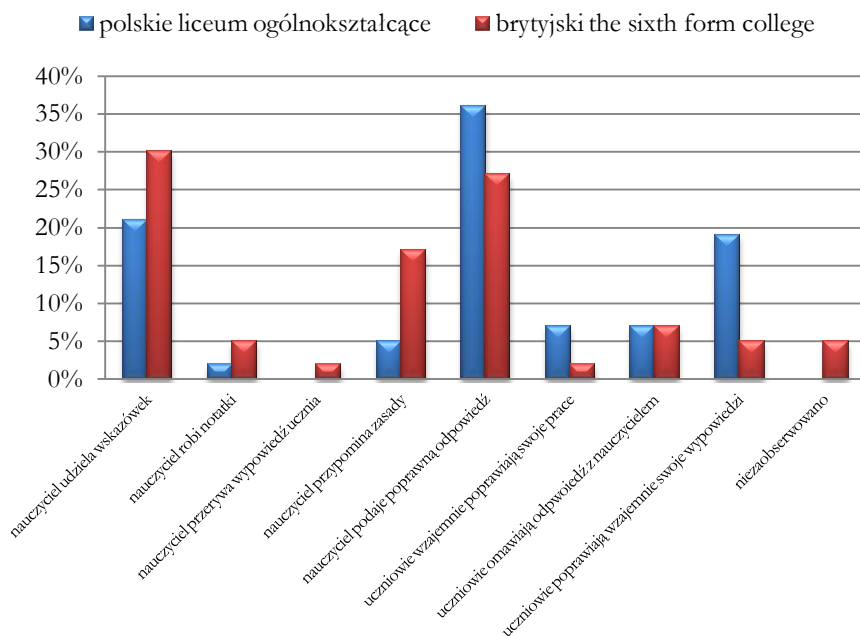
³¹ Przez *przyjazną i inspirującą atmosferę* określa się tu sytuację, w których uczniowie wykazują szczególną chęć współpracy z nauczycielem i między sobą.

Jako ogólne wnioski wynikające z analizy danych na podstawie rysunku 6. w brytyjskim the sixth form college zauważono więcej interakcji zachodzących podczas sprawdzania wiedzy, które można uznać za ogólnie pozytywne. W polskim liceum ogólnokształcącym zaś zaobserwowano więcej sytuacji, w których uczniowie czuli się bezpiecznie i panowała przyjazna i inspirująca atmosfera.



Rysunek 6: Interakcje zachodzące podczas sprawdzania wiedzy.

Następnym elementem dyskursu edukacyjnego podlegającego obserwacji w czasie badań była kwestia poprawy błędów. Jeśli chodzi o sposoby poprawiania błędów, to zaobserwowano następujące sytuacje: 21% nauczycieli z badanych liceów oraz 30% nauczycieli z badanych szkół brytyjskich udzielało swoim uczniom wskazówek i starano się naprowadzić ucznia tak, aby samodzielnie poprawił swój błąd, 2% nauczycieli polskich i 5% brytyjskich robiło notatki w czasie wypowiedzi ucznia i omawiało błędy po zakończeniu wypowiedzi, 0% nauczycieli polskich i 2% nauczycieli brytyjskich przerwało wypowiedź ucznia i zaleciło konsultacje po lekcjach, 5% nauczycieli liceum i 17% nauczycieli the sixth form college przypominało uczniom zasady i zachęcało do autopoprawy, 36% nauczycieli polskich i 27% nauczycieli brytyjskich podawało uczniom poprawną odpowiedź, 7% uczniów liceum ogólnokształcącego i 2% uczniów z the sixth form college poprawiało wzajemnie swoje prace pisemne, 7% uczniów polskich i tyle samo brytyjskich omawiało i uzgadniało odpowiedź z nauczycielem, 19% uczniów polskich i 5% uczniów brytyjskich poprawiało wzajemnie swoje wypowiedzi, w 0% sytuacji w liceum ogólnokształcącym i 5% w the sixth form college nie zaobserwowano wcale sytuacji której poprawiano błędy.



Rysunek 7: Sposoby poprawiania błędów.

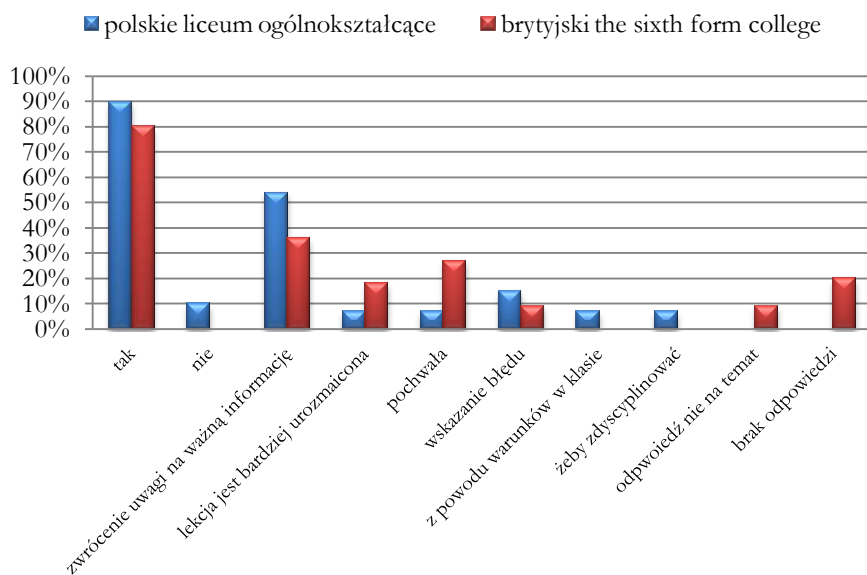
Jak wynika z analizy rysunku 7., w polskim liceum ogólnokształcącym najczęściej obserwowanym sposobem poprawiania błędów jest podawanie przez nauczyciela gotowej odpowiedzi. W przypadku nauczycieli z the sixth form college, takim sposobem okazało się udzielanie uczniom wskazówek i naprowadzanie ich na właściwą odpowiedź. Jeśli chodzi o to, kto dokonuje poprawy błędów, zaobserwowano cztery sytuacje: w 14% badanych lekcji języka obcego w polskim liceum oraz w 11% brytyjskiego the sixth form college były to sytuacje, kiedy uczeń poprawiał innego ucznia, w 57% polskich liceów i 44% badanych szkół typu the sixth form college to nauczyciel poprawiał ucznia, w 26% badanych polskich liceach i 39% badanych szkół typu the sixth form college następowała autokorekta, a w 1% szkół polskich i 5% szkół brytyjskich nie zaobserwowano żadnego z tych modeli. Wydaje się więc, że w większości przypadków model dokonywania poprawy błędów jest zbliżony, jedynie w kwestii autokorekty częściej występuje to w szkole typu the sixth form college.

4.3. Wyniki analizy wywiadów

W czasie przeprowadzania wywiadu jedno z zagadnień dotyczyło dyskursu edukacyjnego, a mianowicie kwestii świadomego stosowania języka ciała, a w szczególności modyfikacji mowy. Autorka badań była zainteresowana, na ile nauczy-

ciele obu typów szkół są świadomi stosowania mowy ciała oraz czy istnieją różnice w tej kwestii pomiędzy nauczycielami z badanych polskich liceów oraz badanych szkół typu the sixth form college.

Jak wynikało z podanych przez nauczycieli odpowiedzi, 90% nauczycieli z polskich liceów i 80% nauczycieli z brytyjskich the sixth form college świadomie stosuje mowę ciała w czasie lekcji języka obcego, 54% polskich nauczycieli i 36% brytyjskich stwierdziło, iż czyni tak, aby zwrócić uczniom uwagę na ważną informację, 7% nauczycieli polskich i 18% brytyjskich stwierdziło, iż dzięki temu lekcja jest bardziej urozmaicona, 7% polskich nauczycieli i 27% brytyjskich używa mowy ciała, a modyfikacji mowy w szczególności do pochwalenia ucznia, 15% polskich nauczycieli oraz 9% brytyjskich zmienia ton głosu, aby wskazać błąd, 7% nauczycieli polskich i 0% nauczycieli brytyjskich musi modyfikować mowę z powodu warunków panujących w klasie³², 7% nauczycieli polskich i 0% nauczycieli brytyjskich stwierdziło, iż modyfikuje ton głosu, aby zdyscyplinować uczniów, 0% nauczycieli polskich i 9% nauczycieli brytyjskich w czasie odpowiedzi na to pytanie odpowiedziała nie na temat, 0% nauczycieli polskich i 20% nauczycieli brytyjskich nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.



Rysunek 8: Stosowanie mowy ciała przez nauczycieli.

Jak wynika z rysunku 8., zarówno polscy, jak i brytyjscy nauczyciele niemal na równi świadomie używają mowy ciała ze szczególnym naciskiem na modyfika-

³² Przez *warunki panujące w klasie* rozumie się tu sytuację, gdy klasa lekcyjna jest bardzo duża i nauczyciel musi mówić bardzo głośno, aby usłyszeli go wszyscy uczniowie.

cję mowy. Polscy nauczyciele deklarują, iż najczęściej robią tak, aby zwrócić uwagę uczniów na ważną informację. Odpowiedzi nauczycieli brytyjskich są bardziej zróżnicowane i najczęściej również wskazują na ważne informacje, ale pokazują też, że używają oni modyfikacji mowy do pochwał i urozmaicenia lekcji. Stosunkowo duża liczba nauczycieli brytyjskich odmówiła udzielenia odpowiedzi na to pytanie. Autorce badań wydaje się, iż wyrażało to bardziej odpowiedź *nie*.

5. Wnioski

Badania porównawcze dyskursu edukacyjnego na lekcji języka obcego w polskiej szkole średniej typu liceum ogólnokształcące i brytyjskiej szkole średniej typu the sixth form college wykazały pewne podobieństwa i różnice.

W kwestii kontroli interakcji na lekcji języka obcego zarówno wyniki kwestionariuszy, jak i obserwacje lekcji potwierdziły, iż w polskim liceum nauczyciel częściej kontroluje interakcje niż nauczyciel brytyjski. Wydaje się więc zasadne zachęcenie polskich nauczycieli do bardziej aktywnego angażowania uczniów do wchodzenia w interakcje językowe. Można by to uzyskać przekazując uczniom częściej obowiązek przygotowania nowego materiału i przedstawienia go całej klasie pozwalając na dyskusję po zakończeniu prezentacji.

Obserwacje lekcji oraz wywiady potwierdziły, iż nauczyciele obu typów szkół używają mowy ciała podczas lekcji języka obcego, a różnice polegają na różnorodności i intensywności tego zjawiska. Wydaje się celowe zachęcenie nauczycieli obu szkół do stosowania mowy ciała w jak największej i różnorodnej liczbie sytuacji, gdyż uczniowie rozumieją intencje nauczycieli i odnotowano wzmoczoną aktywność uczniów oraz ich zainteresowanie tymi fragmentami lekcji, gdzie mowa ciała była używana.

W obu typach szkół zaobserwowano bardzo pozytywne interakcje podczas sprawdzania wiedzy. Umożliwiło to stworzenie przyjaznej i inspirującej atmosfery sprzyjającej uczeniu się co było szczególnie widoczne na lekcjach języka obcego w polskim liceum. Wydaje się, iż najbardziej wskazane jest po prostu utrzymanie takiego pozytywnego stanu i może zachęcenie nauczycieli z the sixth form college do większej aktywności w tym zakresie.

Odnotowano pewne różnice w kwestii poprawy błędów popełnianych przez uczniów w trakcie wypowiedzi ustnych. W obu typach szkół bardzo często nauczyciel podaje uczniowi gotową odpowiedź nie dając mu wystarczająco dużo czasu lub nie zachęcając go do autokorekty. Wydaje się, że w tej kwestii nauczyciele liceów powinni bardziej zachęcać uczniów do samodzielnego wyeliminowania błędu poprzez udzielanie mu wskazówek, naprowadzanie i przypomnienie zasad, jak to często robią nauczyciele z the sixth form college. Wynika z tego, że powinno się ograniczyć schemat *nauczyciel poprawia ucznia* na korzyść *uczeń poprawia ucznia* lub dokonuje *autokorekty*.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, D. i Bailey, M. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, D. 1976. *From communication to curriculum*. Middlesex: Penguin.
- Chaudron, C. 1990. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Crystal, D. 1996. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). 2008. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hedge, T. 2008. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, E. K. 1998. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Longman dictionary of contemporary English*. 1987. Harlow: Longman.
- Longman dictionary of English language and culture*. 1992. Harlow: Longman.
- Majer, J. 2002. „Discourse analysis in foreign-language classroom research: An historical review”. [w:] *English Studies XI. Acta Universitatis Nicolai Copernici*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika. 3-20.
- Nunan, D. 2000. „Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction”. [w:] Bailey, K. M. i Nunan, D. (red.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 41-56.
- Oxford advanced learner's dictionary*. 2000. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford advanced learner's dictionary of current English*. 1988. Warszawa: Oxford University Press.
- Pawlak, M. 2000. „Optimizing interaction in the second language classroom”. [w:] *Studia Anglica Posnaniensia* 35: 234-258.
- Pawlak, M. 2009. „Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego”. [w:] Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM. 311-337.
- Słownik języka polskiego*. 1978. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik wyrazów obcych*. 1980. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- The Collins paperback thesaurus In A-to-Z form*. 1993. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Walsh, S. 2011. *Exploring classroom discourse language in action*. New York: Routledge.

Joanna Górecka

UAM, Poznań

**OBECNOŚĆ OSOBY
NAUCZAJĄCEJ W ZADANIACH
ZORIENTOWANYCH NA
SAMODZIELNĄ PRACĘ
UCZNIÓW W ŚRODOWISKU
WIRTUALNYM**

Teacher's assistance in tasks oriented towards learners' autonomous work in a virtual environment

The present paper is a report on the author's own teaching experiences and focuses on the creation of learning situations in a virtual environment. The main aim is to define the characteristics of a learning situation in such an environment. More precisely, the paper focuses on: (1) answering the question whether – and to what extent – current studies on the model of hybrid education provide the necessary information useful in developing the professional competence of teachers willing to use ICT tools in their work, and, (2) drawing conclusions about the author's own teaching experiences, whose aim is to determine what types of actions on the part of the teacher, concerning on the one hand, the task's scenario and, on the other hand, his or her intervention in a virtual environment, can contribute to learning. The article emphasizes the necessity of perceiving interaction in a virtual environment as a separate communicative situation which requires specific skills both on the part of the teacher and the learner.

1. Wprowadzenie

Tematem artykułu jest tworzenie sytuacji uczeniowej w środowisku wirtualnym. Przegląd specjalistycznej literatury glottodydaktycznej poświęconej nauczaniu/uczeniu się wspomaganemu przez komputer pozwala zauważyć olbrzymią różnorodność scenariuszy wirtualnych, widoczną zarówno na poziomie formułowanych przez osoby nauczające (ON) celów dydaktycznych, w doborze na-

rzędzi do komunikacji, jak i w sposobie definiowania przez nie zależności między działaniami komunikacyjnymi, podejmowanymi przez osoby (OU) w środowisku wirtualnym a procesami uczenia się. Równocześnie, możliwe jest dostrzeżenie różnorodnych koncepcji dydaktycznych w odniesieniu do roli osoby nauczającej w tych zadaniach online, które – poprzez swoją konstrukcję – zorientowane są na samodzielną pracę członków danej grupy uczeniowej.

Głównym celem artykułu, wokół którego organizowane są niniejsze rozważania jest dążenie do lepszego uchwycenia specyfiki sytuacji uczeniowej, jaka tworzy się w środowisku wirtualnym. W pierwszej jego części, zmierzać będziemy do ustalenia, w jakich zakresach współczesne opracowania naukowe dotyczące kształcenia w modelu hybrydowym dostarczają informacji przydatnych w rozwijaniu kompetencji zawodowych przez nauczycieli chcących wykorzystać nowe technologie w swojej pracy. Ponadto, proponowane ujęcie problemu jest dla nas możliwością podsumowania własnych doświadczeń dydaktycznych. Celem tego podsumowania jest określenie, jakiego typu działania ON, dotyczące tworzenia scenariusza zadania oraz interwencji w środowisku wirtualnym i w klasie wydają się wspomagać tworzenie sytuacji uczeniowej. Naszym zamiarem jest więc przedstawienie – w dalszych sekcjach artykułu – zmieniających się, pod wpływem badań własnych, lecz także dzięki lekturze publikacji z dziedziny nauczania wspomaganego przez komputer, reprezentacji nauczyciela-badacza w zakresie rozumienia potencjału komunikacji asynchronicznej w odniesieniu do zadania opartego na wspólnych działaniach, które OU realizują w środowisku wirtualnym, a także w zakresie funkcji nauczyciela-tutora, towarzyszącego osobom uczącym się w sytuacji uczeniowej.

W naszych rozważaniach postulujemy konieczność postrzegania interakcji w środowisku wirtualnym jako odrębnej sytuacji komunikacyjnej, która wymaga specyficznych umiejętności zarówno od ON jak i od OU. Dyskurs edukacyjny odnosimy w niniejszym artykule do tych działań dydaktycznych ON, które wskazują na spójną koncepcję procesów nauczania/uczenia się oraz – w ścisłym odniesieniu do sformułowanych w artykule rozważań – które zorientowane są na wspieranie procesów uczenia się w interakcjach asynchronicznych, zachodzących w środowisku wirtualnym.

2. Wdrożenie hybrydowego modelu kształcenia¹ w polskim kontekście kształcenia językowego: wyzwania dla osoby nauczającej

Wprowadzając temat doskonalenia zawodowego ON w zakresie pracy z wykorzystaniem nowych technologii nie sposób nie wspomnieć o wyzwaniach związanych z innowacyjnym charakterem takich scenariuszy dydaktycznych. Przede wszystkim, jak podkreśla wielu badaczy, nauczyciele i uczniowie mają na ogół

¹ W artykule używamy wymiennie terminów *mieszany* i *hybrydowy* w odniesieniu do modelu kształcenia łączącego elementy pracy na odległości i pracy w klasie lekcyjnej.

niewielkie doświadczenia praktyczne ze skutecznym (i regularnym) wykorzystaniem nowych technologii w kształceniu językowym. Jak zauważa Belisle (2010), negatywne reprezentacje nauczania wspomaganego przez komputer związane są często właśnie z brakiem odpowiedniego pomysłu na wykorzystanie komputerów. Twierdzi ona jednocześnie, że różnorodność kontekstów dydaktycznych, w jakich udane projekty są realizowane, utrudniają uogólnianie pozytywnych aspektów takiego kształcenia. W tej sytuacji nietrudno usłyszeć dość uproszczonej i krzywdzącej pogląd mówiący, że komputer nie jest niezbędny, ponieważ można stawiać sobie podobne cele kształcenia nie używając nowych technologii.

Poza trudnościami natury praktycznej, związanymi z wdrożeniem scenariuszy hybrydowych, wspomnieć należy także trudności – dla nauczycieli – w budowaniu spójnych reprezentacji wiedzy w zakresie szerokiego pola glottodydaktyki, jakim jest nauczanie/uczenie się wspomagane przez komputer. Głównym wyzwaniem jest wielość badań prowadzonych w tej bardzo już rozwiniętej dziedzinie, w której wiele zagadnień jest przedmiotem złożonych i interdyscyplinarnych rozważań teoretycznych (por. np. badanie Burton i in., 2011). Jednocześnie, brak jest równoległe prowadzonych polskich badań, które umożliwiłyby szersze wprowadzenie na grunt polski nie tylko teorii i koncepcji naukowych, ale i zapewniłyby wykształcenie odpowiednio rozwiniętej terminologii². I wreszcie, należy wspomnieć, że kształcenie w zakresie stosowania nowych technologii w edukacji językowej jest proponowane na kierunkach filologicznych zaledwie od kilku lat i nadal nie we wszystkich ośrodkach akademickich dotyczy wykorzystania narzędzi internetowych w pracy nauczyciela.

3. Funkcje nauczyciela-tutora a nauczanie w modelu klasycznym

W niniejszym artykule, mówiąc o nauczycielu pracującym w środowisku hybrydowym stosujemy wymiennie określenia *osoba nauczająca* i *tutor*, za każdym razem jednakże odnosząc się do działań podejmowanych przez osobę nauczającą w przestrzeni wirtualnej. Wpisujemy się więc w argumentację proponowaną przez wielu francuskojęzycznych badaczy, między innymi Docq i Daele (2002) oraz Soubrié (2008), dla których *enseignant-tutor* to nauczyciel pracujący w kontekście hybrydowym; człon *tutor* akcentuje funkcje nauczyciela realizowane w środowisku wirtualnym. Jednocześnie należałoby podkreślić, że termin *tutor* uwydatnia dydaktyczne zobowiązania ON, która powinna towarzyszyć OU – poprzez proponowane zadania i realizowane w nich cele uczeniowe – w procesach konstruowania wiedzy.

W badaniach poświęconych kształceniu na odległość wiele uwagi poświęca się pracy nauczyciela podkreślając, że realizuje on wówczas często odmienne, nowe cele dydaktyczne i że zmienia się zakres, a także forma jego obowiązków. Docq i Daele (2002), opisując rolę tutora wymieniają 4 funkcje:

² Wspomnieć należy tu jednakże o publikacji Krajki (2012).

1. Funkcja społeczna: polega na stworzeniu przyjaznego uczniom środowiska uczenia się, między innymi poprzez budowanie sytuacji, w których procesy uczenia się są pozytywnie wartościowane. Działania te przejawiają się, między innymi, w dążeniu do scalenia grupy i we wspieraniu uczenia się we współpracy. Funkcja ta jest także związana z zachęcaniem uczniów do podejmowania działań w przestrzeni wirtualnej oraz z publikowaniem wspierających w swoim charakterze komentarzy dotyczących wkładu ucznia w wykonane zadania.
2. Funkcja organizacyjna, która – w zależności od specyfiki projektu – może przejawiać się między innymi w następujących działaniach: przygotowanie grafiku zadań do wykonania, zarządzanie projektem poprzez zapewnianie koniecznych zasobów i narzędzi do pracy (np. dostęp do sali komputerowej, do słowników, umieszczenie na platformie treści poleceń, itp.), dbałość o utrzymanie jasnych dla wszystkich i współdzielonych celów podczas pracy nad projektem (również poprzez werbalizowanie punktów spornych i konsensu) czy kontrolowanie przechodzenia z etapu na etap w realizowanym zadaniu.
3. Funkcja pedagogiczna, zorientowana na ułatwianie procesów uczenia się i widoczna w podejmowaniu działań typu: zwracanie uwagi na kluczowe punkty zadania, stawianie pytań OU, zachęcanie OU do argumentowania i do tworzenia osobistego rozumowania, uwrażliwianie na kluczowe aspekty rozumowania i na kluczowe pojęcia w nim tworzone.
4. Funkcja techniczna, związana z umiejętnością odpowiedniego doboru narzędzi i serwisów internetowych w odniesieniu do stawianych sobie celów nauczania/uczenia się oraz do specyfiki proponowanych zadań, a także – niekiedy – pomoc w korzystaniu z tych narzędzi.

Propozycja Docq i Daele (2002) była wielokrotnie rozważana i rozwijana w literaturze przedmiotu (np. Celik, 2008). W ostatnich badaniach, być może częściowo z powodu upowszechnienia się nowych technologii, a także szerszego dostępu do relatywnie prostych w obsłudze i niezawodnych narzędzi, coraz bardziej akcentuje się głównie wymiar pedagogiczny funkcji tutora. Ponadto, wprowadzenie na szeroką skalę do kształcenia uniwersyteckiego hybrydowych systemów kształcenia (Burton i in., 2011) pociągnęło za sobą także konieczność zapewnienia bardziej rozbudowanego zaplecza technicznego. W takiej sytuacji, nauczyciel-tutor może skupić się głównie na zarządzaniu sytuacją uczeniową.

Z punktu widzenia celów niniejszego artykułu, istotnym wydaje się także przedstawienie wyzwań dla tutora związanych z etapem wcześniejszym pracy dydaktycznej, tj. z przygotowaniem koncepcji i wdrożeniem scenariusza hybrydowego. Sytuujemy je w trzech zakresach: konstruowanie scenariusza, obecność na platformie wirtualnej oraz definiowanie ról OU i relacji w grupie. Co się tyczy pierwszego wymiaru, definiowanie koncepcji dydaktycznej i przygotowanie zadania obejmować może następujące działania:

- krytyczną refleksję nad możliwościami nowych technologii, dobór narzędzi uwzględniający specyfikę celów dydaktycznych, lecz także przyjaznych pod względem ich obsługi;
- ustalenie odrębnych celów dydaktycznych i jednocześnie wzajemnych relacji między zadaniami realizowanymi w przestrzeni wirtualnej i w klasie;
- konieczność dokładnego przygotowania scenariusza zajęć, przewidywania roli ON, ról OU oraz ich wzajemnych relacji i odpowiedzialności (wymiar projektowy pracy).

W kategorii „wyzwania związane z zarządzaniem sytuacją komunikacyjną i uczeniową online” wymienić należy następujące działania nauczyciela:

- dostrzeganie i różnicowanie specyfiki interakcji w środowisku wirtualnym i w interakcjach bezpośrednich;
- umiejętność zarządzania komunikacją online, zwłaszcza w zakresie rozwijania działań kognitywnych wyższego rzędu (por. Ellis i in., 2006);
- rozwijanie umiejętności współpracy u OU oraz podejmowanie działań zmierzających do budowania wspólnoty uczeniowej;
- organizowanie pracy w formie projektu; przez wymiar projektowy zadania rozumiemy sytuację dydaktyczną, w której OU samodzielnie i wspólnie wykonują zadanie i są odpowiedzialni za produkt końcowy;
- twórcze dostosowywanie scenariusza tak, by możliwe było uwzględnienie nie tylko trudności OU, lecz także ich oczekiwań;
- ocenianie pracy OU: ocena dotyczy rezultatu końcowego, lecz może także uwzględniać działania uczeniowe podejmowane podczas wykonywania zadania (np. współpraca między członkami grupy, odpowiedzialność indywidualna za wykonanie danego etapu zadania itp.).

Ostatnia kategoria akcentuje odmienną jakość relacji z OU, wynikającą z nowych potrzeb i oczekiwań ze strony uczących się, lecz także nauczyciela:

- uwzględnienie reprezentacji, potrzeb i oczekiwań OU w zakresie roli ON i OU;
- zarządzanie wymiarem społeczno-afektywnym procesów uczenia się;
- wspieranie/rozwijanie umiejętności technicznych u OU;
- w wielu zadaniach, także wspieranie/rozwijanie umiejętności informacyjnych u OU.

Powyższe listy umiejętności i działań pozwalają zauważyć, że zadania nauczyciela-tutora pracującego w modelu mieszanym wykraczają poza funkcje zwyczajowo wymieniane w literaturze przedmiotu w odniesieniu do tzw. modelu tradycyjnego. Wyzwaniem jest wynegocjowanie z OU kontraktu uczeniowego w sytuacji nauczania/uczenia się mieszanego, ze względu na odmienną sytuację dydaktyczną, lecz także często większe wymagania formalne i intelektualne zadania. Wymagania formalne związane są na przykład z koniecznością podejmowania określonych działań uczeniowych na tych etapach zadania, które nie są

przedmiotem kontroli nauczyciela w tradycyjnym modelu kształcenia (np. przygotowanie do dyskusji ustnej). Z kolei wymagania intelektualne mogą dotyczyć, na przykład, konieczności przejęcia przez OU odpowiedzialności za przebieg interakcji podczas dyskusji na forum.

Specyfika pracy ON w środowisku wirtualnym uzasadnia wielość badań zmierzających do weryfikacji zasadności modelu hybrydowego (najczęściej jednak są to publikacje zachwalające ten model kształcenia) oraz do określania warunków progowych dla tworzenia sytuacji uczeniowej online. W dalszej części artykułu skupimy się na określeniu, w jaki sposób w badaniach tych ujmowana jest obecność ON.

4. Definiowanie roli i zadań nauczyciela-tutora we współczesnych badaniach glottodydaktycznych

W niniejszej sekcji przytoczymy wybrane przykłady badań empirycznych, prowadzonych w obrębie interesującego nas pola badawczego, jakim jest nauczanie/uczenie się wspomagane przez komputer. Wykorzystane w tym zestawieniu publikacje pozwalają, po pierwsze, dostrzec różnorodność aspektów związanych z pracą nauczyciela-tutora, po drugie zaś umożliwiają wypracowanie bardziej precyzyjnych kryteriów doboru publikacji czyli bardziej skuteczne określenie, jaki typ pytań badawczych i jakie ujmowanie sytuacji uczeniowej może stanowić osadzenie teoretyczne dla interesujących nas problemów badawczych.

Wybrany kontekstem jest dla nas sytuacja komunikacyjna, w trakcie której OU prowadzi, za pomocą narzędzi do komunikacji asynchronicznej (forum, wiki), interakcje zorientowane na tworzenie wiedzy, tj. podejmują działania komunikacyjne i intelektualne warunkujące, bądź też ułatwiające procesy refleksji indywidualnej i grupowej. Interakcje tego typu realizują się najczęściej w zadaniach o charakterze argumentacyjnym, takich jak dyskusja na forum czy wspólne przygotowywanie notatek, na podstawie których przygotowana zostanie następnie prezentacja ustna. Spośród prowadzonych badań, zorientowanych na analizę interakcji uczeniowych w przestrzeni wirtualnej, szczególnie wartościowe dla określania wyzwań koncepcyjnych i praktycznych związanych z kształceniem poprzez działania na platformie internetowej wydają się te badania, które ujmują procesy uczenia się z perspektywy nauczyciela-badacza proponującego dany scenariusz dydaktyczny online (por. np. Weasenforth i in., 2002; Meyer, 2006; Hanna i de Nooy, 2009) jak i te, które koncentrują się na określeniu sposobu, w jaki osoba ucząca się definiuje przedmiot uczenia się oraz działania, jakie powinna ona – w swoim mniemaniu – podejmować podczas wykonywania zadania (por np. Ellis i in., 2006).

Jednakże, jak już zostało podkreślone, obecność ON ujmowana jest we współczesnych badaniach glottodydaktycznych w bardzo różny sposób, ponieważ badacze różnie definiują funkcje ON i cele zadań online. Zauważyć więc należy, że wymienione poniżej problemy i wątki poruszane w literaturze przedmiotu nie mogą być postrzegane jako wyczerpująca lista problematyki związanej z kształce-

niem w kontekście hybrydowym. Proponowana lista ma charakter arbitralny i z pewnością jest niekompletna. Odzwierciedla ona nasze indywidualne próby uporządkowania literatury przedmiotu, określenia możliwości czerpania z istniejących publikacji przez nauczyciela-badacza, wdrażającego innowacyjny (Charlier i in., 2006) scenariusz dydaktyczny i zmierzającego do wykorzystania nie tylko ustaleń teoretycznych poczynionych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer, lecz także już istniejących wdrożeń.

Zauważyć także należy, że postrzeganie aspektów wspólnych dla badań prowadzonych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer jest też trudne dlatego, że opracowania naukowe nie zawsze zawierają informacje pozwalające dobrze zrozumieć kontekst instytucjonalny, w które wpisuje się dany kurs. Ponadto, także stopień hybrydyzacji kursu, tj. procentowa zależność między zajęciami prowadzonymi online i w klasie, może być różny (por. Charlier i in., 2006). Proponujemy niniejszym następujące zestawienie wybranych aspektów badawczych dotyczących obecności ON w zadaniach zorientowanych na konstruowanie wiedzy i osadzonych w środowisku wirtualnym:

1. *Konceptualizowanie roli ON i roli instytucji edukacyjnych w nowej rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.* W kategorii tej wymienić należy publikacje o charakterze teoretycznym (por. np. Walckiers i de Praetere, 2004; Palloff i Pratt, 2007; Gajek, 2008), zorientowane na zilustrowanie potencjału wybranych narzędzi w świetle aktualnie dominujących teorii uczenia się (uczenie się w dyskusji, społeczny wymiar konstruowania interakcji). Obecne są tam także odwołania do specyficznych pojęć opisujących wirtualny kontekst nauczania/uczenia się, takich jak *wspólnoty uczeniowe* czy *indywidualne środowisko uczenia się* (fr. *environnement d'apprentissage personnel*). W grupie tej należy też, naszym zdaniem, umieścić badania akcentujące zmieniającą się rolę nauczyciela poprzez podejmowanie tematów, takich jak: rola komputerów i Internetu w życiu uczniów, współczesne formy komunikacji i przetrzeźni społecznej, rola szkoły w dzisiejszym świecie itp.
2. *Badania w działaniu, przedstawiające ocenę proponowanych zadań i scenariuszy, dokonaną przez ON i/lub OU.* W kategorii tej wymienić możemy badania w działaniu, prowadzone przez ON i dotyczące własnej praktyki dydaktycznej, mające na celu udoskonalenie koncepcji dydaktycznej, na przykład poprzez analizę interakcji ON-OU oraz opis strategii działania OU (Weasenforth i in., 2002; Hanna i de Nooy, 2010). W tę kategorię wpisują się też badania zorientowane na uzyskanie, od samych uczniów, oceny proponowanej koncepcji kursu i scenariusza (Soubrié, 2008).
3. *Oczekiwania ON związane z pracą online: potencjał zadań online w rozwijaniu samodzielności uczeniowej i kompetencji interkulturowej.* Wymienić możemy tu badania Hanna i de Nooy (2009), u podstaw których leży teza zakładająca, że rozwijane kompetencje interkulturowe u OU jest jednym z podstawowych celów, jakie nauczyciel powinien formułować w zadaniach interakcji online, zorientowanych na osiągnięcie samodzielności komunikacyjnej.

4. *Formułowane przez ON cele dydaktyczne a decyzje dotyczące doboru narzędzi.* Do grupy tej należą badania, w których autorzy wiążą refleksję dotyczącą specyfiki narzędzia z celami uczeniowymi, jakie uczeń miałby realizować w danym scenariuszu dydaktycznym. Wspomnieć możemy tu pracę Groves i O'Donoghue (2009), argumentujących przydatność wiki na etapie przygotowania zadania indywidualnego i pracę Hanna i de Nooy (2009), zawierającą pogłębione rozważania dotyczące możliwości wykorzystania forum jako przestrzeni do dyskusji.
5. *Oczekiwania ON wobec działań, jakie OU powinni podejmować w scenariuszach online.* Badania z tej kategorii koncentrują się na identyfikowaniu, w odniesieniu do określonych teorii uczenia się tych działań OU realizowanych w środowisku wirtualnym, które mogą mieć wymiar uczeniowy. Wspomnieć można tu badanie Chen i Hung (2002) dotyczące optymalizacji funkcji forum jako narzędzia umożliwiającego dyskusję asynchroniczną, a także badanie Ellis i in. (2006), w którym autorzy opisują główne typy działań komunikacyjnych i uczeniowych, jakie OU podejmują w środowisku wirtualnym i korelują je następnie ze sposobem, w jaki OU definiują przedmiot uczenia się – a także proces uczenia się – online i w klasie.
6. *Badania opisujące i badające czynności ON online: typ i cel zadań online i skuteczność dydaktyczna procesów nauczania/uczenia się zachodzących w tym kontekście.* W tej kategorii umieszczone zostały badania, które nie są inicjowane przez ON. Są to badania opisujące istniejące zachowania ON w środowisku wirtualnym; wnioski mogą być formułowane w sposób opisowy lub też – w przypadku badań zorientowanych na udoskonalenie praktyki nauczycielskiej – krytyczny. I tak, czynności tutora w scenariuszu mieszanym mogą być, tak jak u Degache i Nissen (2008), postrzegane jako jeden z parametrów opisywanej sytuacji dydaktycznej, rozgrywanej częściowo w klasie i częściowo online. O podejmowanych przez ON działaniach można wnioskować wówczas pośrednio, poprzez analizę proponowanych form pracy, celów zadań i ocen stosowanych w odniesieniu do mieszanego systemu kształcenia. Jednocześnie należy wspomnieć, że w cytowanym badaniu Degache i Nissen (2008) decyzja o podjęciu działań dydaktycznych w modelu hybrydowym nie jest motywowana – w pierwszym rzędzie – indywidualną decyzją ON, lecz wynika ze zmian w koncepcji kształcenia formułowanych na poziomie instytucji. W tej kategorii wspomnieć także należy badania dotyczące dydaktyki przedmiotowej (np. projekt *Le français en 1^{ère} ligne*, którego celem jest przygotowanie przyszłych nauczycieli j. francuskiego jako obcego do nauczania na odległość lub w scenariuszach mieszanych³), tj. zorientowanych na określenie wyzwań dydaktycznych stawianych przed nauczycielem konstruującym zadania online i zarządza-

³ Informacje na temat projektu *Le Français en première ligne* dostępne są pod następującym adresem: http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/objets_recherche.php [DW: 30.11.2011].

jącym pracą OU podczas ich wykonania. Skuteczność działań ON mierzona jest oceną przygotowanego przez niego zadania czyli jego dostosowaniem do specyfiki kształcenia online (np. Mangenot i Penilla, 2007).

7. *Badania teoretyczne, dotyczące kształcenia w modelu hybrydowym jako oferty edukacyjnej*. Wspomnieć należy tu europejski projekt badawczy *HySup* (realizowany w latach 2009-2012)⁴, którego celem jest lepsze zrozumienie wpływu hybrydowego systemu kształcenia (fr. *dispositif hybride*) na: (1) procesy uczenia się, (2) formy i sposoby nauczania oraz (3) instytucje szkolnictwa wyższego. Badania prowadzone są w oparciu o wypracowaną w projekcie typologię hybrydowych systemów nauczania/uczenia się, która zakłada istnienie 6 typów tychże modeli kształcenia w szkolnictwie wyższym.

Proponowane zestawienie pozwala zauważyć, że obecność ON może być opisywana w perspektywie osobistej (ON prowadzi badanie w działaniu, np. Soubricé, 2008) lub też analizowana w szerszym kontekście instytucjonalnym, na podstawie praktyki zawodowej, współdzielonej przez kilku (bądź przez większą grupę) nauczycieli. W tym drugim przypadku, badania wykorzystują często elementy metodologii ilościowej (Degache i Nissen, 2008; Burton i in., 2011).

Przytoczone powyżej problemy badawcze, leżące u podstaw wybranych badań prowadzonych w dziedzinie nauczania/uczenia się hybrydowego pozwalają zauważyć różnice między koncepcjami dydaktycznymi (między innymi w zakresie roli i odpowiedzialności uczestników procesu dydaktycznego) oraz w sposobach definiowania przedmiotu uczenia się. Zauważyć można także różnice w decyzjach dotyczących doboru narzędzi do pracy w środowisku wirtualnym oraz różnice przy określaniu sposobu ich wykorzystania w proponowanych zadaniach. Podsumowując, czynnikami różnicującymi w scenariuszach proponowanych w środowisku wirtualnym i opartych na komunikacji asynchronicznej okazują się być następujące elementy:

- kwestia ciągłości między kontekstem stacjonarnym a online: w obu kontekstach mogą być proponowane odrębne zadania, bądź też praca online i stacjonarna mogą stanowić etapy jednego zadania;
- miejsce pracy online w postrzeganiu koncepcji kursu i nawiązywanie (lub też brak odniesień) do pracy online podczas spotkań bezpośrednich, tj. zajęć w klasie;
- kwestia wliczania wyników pracy online do oceny końcowej kursu: praca online może być definiowana jako zadanie fakultatywne lub jako zadanie oceniane;
- kryteria oceny proponowane wobec zadań realizowanych w przestrzeni wirtualnej; dwoma skrajnymi przypadkami wydają się być: (1) scenariusz dydaktyczny, w którym ocena końcowa OU zależy od jego obecności na platformie oraz (2) zadanie, w którym kryteria oceny odzwierciedlają oczekiwania wobec typu działań intelektualnych, jakie powinny podejmować osoby uczące się podczas pracy online;

⁴ Internetowa strona projektu: <http://hy-sup.eu> [DW: 30.11.2011].

- kontrola/wsparcie ON podczas pracy online; elementy różnicujące dotyczą, na przykład, udziału ON w interakcjach prowadzonych przez OU, a także celów jego interwencji, która może zmierzać do wspierania działań uczeniowych, lub też być reaktywna, tj. ON może ograniczyć swoje interwencje jedynie do sytuacji, w których uczestnicy skonfrontowani są w problemem natury technicznej bądź uczeniowej, bądź też do sytuacji, kiedy taka potrzeba sygnalizowana jest bezpośrednio przez OU;
- możliwości tworzenia wspólnoty uczeniowej w scenariuszu zadania online (zadania nastawione na współdziałanie lub na współpracę);
- kwestia oceny pracy własnej OU, tj. decyzje dotyczące sposobu oceniania pracy OU online, a także znaczenia, jakie przypisuje się jego określonej aktywności (np. czy zakłada się, że część działań/refleksji jest nieuchwytna online; czy ocenia się tylko podsumowanie, wynik końcowy zadania?);
- doświadczenie OU w zakresie korzystania z proponowanych narzędzi wirtualnych i charakter wcześniejszych doświadczeń (czy są to doświadczenia uzyskane w kontekście instytucjonalnym, czy też oparte są na ich indywidualnej praktyce?);
- doświadczenie ON w pracy w modelu mieszanym: doświadczenie to może dotyczyć praktyki zawodowej lub też odnosić się do okresu, kiedy nauczyciel był jeszcze uczniem; ponadto, doświadczenie może być wynikiem specjalistycznych szkoleń, bądź też może być uzyskane w toku samodzielnego wprowadzania innowacji dydaktycznych (nauczyciel-samouk);
- kwestia indywidualnej realizacji kursu a wierności modelowi; różnice te pojawiają się w sytuacji, kiedy osoba prowadząca zadania online jest jednocześnie autorem kursu lub też prowadzi kurs przygotowany przez innego nauczyciela, bądź też, kiedy jest ona jedną z kilku osób pracujących wspólnie z dużą grupą studentów;
- przygotowanie kursu: kryterium to odnosi się do różnych typów innowacji (Charlier i in., 2006) i dotyczy szerokiego spektrum kursów, począwszy od kursów autorskich, rewolucjonizujących nawyki studentów i wymagających wdrożenia do koncepcji pracy i stosowanych technologii, a skończywszy na kontekstach instytucjonalnych, w których mieszany model nauczania jest ogólnie przyjętą koncepcją dydaktyczną;
- prowadzenie kursu (kurs prowadzony przez jednego nauczyciela, lub też projekt grupowy, niekiedy współprowadzony przez różne instytucje).

Wymienione różnice pokazują, naszym zdaniem, złożoność pola badawczego, jakim jest nauczanie wspierane przez komputer, a także podkreślają wielość i złożoność decyzji dydaktycznych, jakie ON musi podjąć przy tworzeniu koncepcji kursu hybrydowego.

Nauczyciel podejmujący się konstruowania zajęć w modelu hybrydowym zauważyć może, że w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer, podobnie jak w całej dydaktyce języków obcych, wciąż zbyt mało jest

rzetelnie prowadzonych badań jakościowych, zaprojektowanych nie tylko jako pilotaż, lecz jako rozłożone w czasie badanie, które ukierunkowane byłoby na rozwiązywanie w praktyce konkretnych, typowych dla modelu hybrydowego problemów dydaktycznych. Dlatego też pomocne w budowaniu indywidualnej kompetencji zawodowej wydaje się prowadzenie własnych badań. Koniecznym wydaje się także konsultowanie opracowań syntetyzujących istniejące badania i dążących do uporządkowania ukonstytuowanej już wiedzy dotyczącej różnych aspektów nauczania/uczenia się online, a także samodzielne dążenie ON do porządkowania wiedzy w tym zakresie.

5. Sprawozdanie z badania w działaniu: reprezentacje ON a projektowanie badania glottodydaktycznego

We wcześniejszych częściach artykułu przedstawione zostały główne wątki badań prowadzonych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer i dotyczących pracy ON. W niniejszej sekcji, naszym celem będzie przedstawienie wybranych wniosków z własnych doświadczeń dydaktycznych, tj. krytyczna ocena samodzielnie wypracowanych scenariuszy zadań hybrydowych oraz omówienie wstępnych oczekiwań dotyczących zasadności proponowania zadań wykorzystujących narzędzie wiki w kontekście kształcenia zorientowanego na rozwijanie sprawności argumentacyjnych u studentów kierunków filologicznych. Zakładamy, że postrzeganie zadania online jako potencjalnie wartościowego wiąże się z koniecznością specyficznego określenia roli, jaką ON powinna wypełniać na tym etapie scenariusza, a także, że oczekiwania wobec funkcji ON odzwierciedlają reprezentacje ON w zakresie organizowania i zarządzania tą sytuacją uczeniową (pytanie 1.). Jednocześnie, wnioski formułowane w oparciu o nasze doświadczenia, konfrontowane będą z wnioskami płynącymi z krytycznej lektury istniejących publikacji w interesującej nas dziedzinie. Naszym kolejnym celem jest bowiem określenie, w jakim zakresie istniejące publikacje przyczynić się mogą do budowania skutecznych reprezentacji dotyczących procesów nauczania/uczenia się w środowisku wirtualnym, tj. w jakim zakresie mogą być wykorzystane przez ON chcące doskonalić swoje kompetencje zawodowe poprzez rozszerzenie środowiska pracy o przestrzeń wirtualną (pytanie 2). Podsumowując, poniższe rozważania formułowane są w odniesieniu do następujących pytań:

- 1) w jaki sposób ewoluowały reprezentacje ON dotyczące jej funkcji na etapie przygotowania i prowadzenia zadań w scenariuszu mieszanym, zorientowanym na rozwijanie sprawności argumentacyjnych w języku obcym? (sekcja 5.2.);
- 2) w jakim zakresie literatura przedmiotu podejmuje temat uczenia się w dialogu podczas interakcji asynchronicznych i jakich zakresach wnioski z opublikowanych badań mogą być wykorzystane w naszej praktyce dydaktycznej (sekcja 5.3.)?

5.1. Przyjęte założenia oraz przebieg badania własnego

Celem badawczym realizowanym podczas badania pilotażowego było określenie, w jaki sposób działania ON mogą wspomóc pracę OU na wiki tak, by podejmowane w tej wirtualnej przestrzeni działania sprzyjały rozwijaniu samodzielności uczeniowej i komunikacyjnej OU. Zadaniem proponowanym OU była dyskusja ustna w klasie. Praca na wiki miała wspomóc refleksję grupową nad tematem rozwijanym w dyskusji, czyli budowanie wiedzy w określonej dziedzinie, a także nabywanie niezbędnego słownictwa. Zgodnie z koncepcją zadania, wymiar współdziałania polegał na wspólnegojowaniu tematu, a także na wspólnym dążeniu do jego argumentacyjnego ujęcia.

Poniżej przedstawimy najistotniejsze – w naszym mniemaniu – cechy wiki, wskazujące na wartość tego narzędzia w zadaniach opartych o interakcje między OU (Górecka, 2009):

- dzięki pracy na wiki, proces nauczania może koncentrować się także na etapach dotąd pomijanych (planowanie, samoocena) i dotyczyć działań dotąd trudno dostępnych dla nauczyciela (praca w grupach);
- scenariusz zadania daje możliwość zaangażowania w interakcję większej liczby osób: sprzyja więc aktywności uczniów oraz przejmowaniu przez nich osobistej odpowiedzialności za realizowane zadanie;
- możliwe jest budowanie bardziej partnerskich relacji interpersonalnych, ponieważ wypowiedź na wiki powinna być rzeczowa, zaś rozmówcy powinni rzeczywiście współpracować przy wypracowywaniu wspólnych rozwiązań;
- zadania mogą promować rozwijanie działań kognitywnych wyższego rzędu; pisemna forma wypowiedzi może sprzyjać budowaniu pogłębionej i uargumentowanej refleksji, opartej na standardach myślenia krytycznego.
- możliwe jest bardziej staranne dokumentowanie się, czyli poszukiwanie informacji, merytoryczna ocena jej zawartości oraz ocena jej przydatności w odniesieniu do celów poznawczych, jakie stawia sobie grupa.

Zauważyć należy, że wiki nie zapewnia przestrzeni do interakcji prowadzonych w formie dyskusji. Ze względu na ograniczoną możliwość negocjacji znaczeń (trudno jest prowadzić na wiki rozmowę tak, jak dzieje się na forum), sprzyja raczej budowaniu refleksji własnej, wspartej uwagami i komentarzami pozostałych członków grupy i rozwijanej przy ich uwzględnieniu. Dlatego też jest narzędziem dostosowanym do tych hybrydowych scenariuszy, które zakładają konieczność wprowadzenia określonych działań negocjacyjnych także podczas pracy w klasie, tj. w kontekście stacjonarnym.

Badanie objęło studentów II roku studiów licencjackich, podczas zajęć trwających 1 semestr. Studenci pracowali w grupach 3-4 osobowych. Zadaniem grup było przeprowadzenie dyskusji w klasie, trwającej ok. 60 minut. Studenci sami wybierali temat dyskusji, zaś praca na wiki służyła lepszemu przygotowaniu do prowadzenia interakcji w klasie i zmierzała do wynegocjowania tematu, a

także zaproponowaniu pytań, które prowadzący dyskusję mogli zadawać w czasie jej trwania tak, by, zorientować współtworzoną refleksję ku określonym problemom, a także by wspomóc OU w budowaniu odpowiednio szerokiego rozumienia diskutowanych treści, głównie poprzez sprawne łączenie faktów, a także interpretacji i rozumowania formułowanego przez innych rozmówców z własnymi przemyśleniami i argumentami.

Przygotowanie do zadania dyskusji rozpoczynało się dwa tygodnie wcześniej, a wymiernym wynikiem pracy własnej studentów na wiki powinien być sformułowany w formie pytania temat dyskusji oraz lista zagadnień problemowych traktowanych jako lista wątków i aspektów, które mogą być w niej poruszone. Funkcja zadania polegającego na formułowaniu pytań jest więc dwojaka:

- 1) przygotowanie zadania dyskusji w klasie, umożliwiające następnie sprawne stworzenie i zarządzanie sytuacją komunikacyjną; pytania mają umożliwić rozpoczęcie dyskusji i jej odpowiednie dynamiczne prowadzenie, na przykład dzięki przygotowaniu odpowiedniego słownictwa;
- 2) zaprojektowanie interakcji jako rzeczywistości argumentacyjnej sytuacji, w której rozmówcy krytycznie wyrażają nie tylko swoje doświadczenia i poglądy, lecz także odnoszą w sposób uporządkowany i krytyczny do dyskursu publicznego (tj. opierają się na faktach, lecz także na stanowiskach argumentacyjnych formułowanych przez określone grupy społeczne itp.).

Drugi z formułowanych celów zorientowany jest na rozwijanie umiejętności i postaw, które nie zawsze są przedmiotem doskonalenia w kontekście szkolnym: przyjęte założenie zakłada, że interakcja asynchroniczna umożliwić może budowanie pogłębionej i bardziej dialogowej refleksji, i tym samym przyczynić się do budowania jakościowo nowej sytuacji uczeniowej podczas realizacji zadania dyskusji w klasie.

W procesie zbierania i analizowania danych, ON wykorzystywała zapis pracy własnej OU na wiki (analiza dyskursu), a także prowadziła dzienniczek badacza.

5.2. Wnioski formułowane na podstawie danych uzyskanych w badaniu własnym: ewolucja reprezentacji ON dotyczących jego roli w zadaniach online

Na etapie przeprowadzonego pilotażu, refleksja nad rolą ON formułowana była głównie w odniesieniu do trudności, jakie nauczyciel-tutor dostrzegał w tworzeniu i w zarządzaniu sytuacją uczeniową online. Niemalże nieobecny na tym etapie był wymiar poznawczy interakcji na wiki, a także dyskursywny aspekt wykonywanych działań, czyli regularne korelowanie etapu zadania wykonywanego na wiki z rozwijaniem sprawności mownych. I tak, spośród głównych trudności dotyczących zadań ON i wynotowanych w dzienniczku badacza wymienić można:

1. *Konstrukcję scenariusza.* Wspomnieć możemy tu między innymi problem odpowiedniego rytmu pracy OU na wiki (na przykład studenci nie zawsze przestrzegali narzuconych ram czasowych dla poszczególnych eta-

- ów pracy) czy też wyzwania związane z budowaniem postawy wzajemnej odpowiedzialności za publikowane treści (na przykład część umieszczonych na wiki danych nie była w żaden sposób weryfikowana ani oceniana przez pozostałych członków grupy).
2. *Odpowiednie definiowanie i wykorzystanie potencjału narzędzia.* Nauczyciel-badacz wielokrotnie mógł zauważyć, że OU nie są przyzwyczajeni do pracy opartej na współdziałaniu (fr. *apprentissage collaboratif*); ich strategie polegały raczej na podziale odpowiedzialności, tj. wyznaczeniu prac cząstkowych, za które odpowiedzialność ponosiła tylko jedna osoba: produkt finalny był wówczas sumą działań indywidualnych, nisko skoordynowanych i nie podlegających wspólnej, krytycznej ocenie końcowej.
 3. *Wspomaganie/współtworzenie sytuacji uczeniowej przez ON.* Jednym z najważniejszych wniosków wydaje nam się konieczność takiego skonstruowania scenariusza, które umożliwiłoby ON efektywną kontrolę dydaktyczną nad działaniami podejmowanymi na wiki oraz regularne wsparcie dla działań OU. Sądzymy, że jednym ze skuteczniejszych rozwiązań jest dzielenie w większym niż dotychczas stopniu odpowiedzialności za realizowane zadanie z OU, na przykład wyznaczając wybranych studentów odpowiedzialnymi za odpowiednie wykonanie poszczególnych etapów pracy. Podobnie, koniecznym wydaje się dokładne przygotowanie ON do prowadzenia zadania opartego na aktywności własnej OU; jedną z zaobserwowanych przez ON trudności było przeprowadzenie skutecznej interwencji dydaktycznej tak, by nie była ona odczytana jako zagrożająca twarzy przez OU, co wiązało się, na przykład, z koniecznością ograniczenia uwag krytycznych do jednego, najistotniejszego spośród zaobserwowanych problemów. Kolejnym wyzwaniem było także precyzyjne formułowanie swoich uwag i oczekiwań, aby mogły zostać odczytane jako rzeczowe wskazówki przez OU.
 4. *Reprezentacje OU dotyczące przedmiotu uczenia się.* Wprowadzenie scenariuszy hybrydowych wiąże się niejednokrotnie z koniecznością przedefiniowania celów kształcenia oraz jego treści. W przypadku zadań rozwijających sprawności mowne, jednym z najważniejszych wyzwań dla ON okazała się konieczność uzasadnienia potencjału pracy pisemnej dla formy wypowiedzi ustnej oraz uzasadnienia znaczenia działań dążących do negocjacji treści dla jakości współtworzonej argumentacji.

Powyższe aspekty, ujęte w dzienniczku badacza nie zawsze mogły zostać stać się przedmiotem odpowiednio zaprogramowanej interwencji dydaktycznej. Zważywszy na fakt, że refleksja ON prowadzona była równoległe z działaniami dydaktycznymi realizowanymi w obrębie innowacyjnego scenariusza, na tym etapie wdrożenia projektu hybrydowego praca w środowisku wirtualnym nie była przedmiotem oceny. Celem ON było umożliwienie OU zapoznania się z narzędziem i nową formą pracy, zaś rozmowy wokół zadań realizowanych online dotyczyły głównie wsparcia organizacyjnego i technicznego. Tego typu tenden-

cja w procesie nabywania doświadczenia zawodowego ON sygnalizowana jest także w literaturze przedmiotu: wielu badaczy podkreśla, że aspekty techniczne i organizacyjne dominują w pierwszych latach pracy w środowisku wirtualnym.

Przeprowadzone badania pozwalają zauważyć konieczność uporządkowania własnej refleksji na temat wartości uczeniowej interakcji zachodzących w środowisku wirtualnym, co możliwe jest również dzięki konsultacji literatury przedmiotu. Wnioski nauczyciela-badacza, dotyczące badań pilotażowych budowane są więc także na podstawie wniosków płynących z krytycznej lektury publikacji naukowych. W kolejnej sekcji przedstawimy wybrane badania, których autorzy podejmowali się realizacji zbliżonych celów dydaktycznych. Naszym zamiarem będzie wskazanie, w jakich zakresach wnioski formułowane w tychże badaniach mogą być przydatne w naszej praktyce nauczyciela-badacza.

5.3. Przestrzeń komunikacyjna online jako przestrzeń uczeniowa a wyzwania dydaktyczne dla ON. Wnioski formułowane na podstawie literatury przedmiotu

Decydując się na przywołanie wybranych badań, dotyczących interesujących nas aspektów pracy ON w środowisku wirtualnym, chcielibyśmy określić wartość wniosków formułowanych przez innych autorów dla doskonalenia własnej praktyki dydaktycznej. Przegląd literatury przedmiotu pozwala zauważyć, że wielu badaczy, również w kontekście kształcenia stacjonarnego, wskazuje na trudności związane z tworzeniem zadań opartych na samodzielnej pracy OU i na ich relatywnie niską skuteczność dydaktyczną. Niewiele jest jednak prac, w których podejmowana jest próba rozwijania umiejętności uczenia się w interakcji. Oceniamy więc, że jeden z kluczowych naszym zdaniem aspektów badawczych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer, tzn. procesy uczenia się we współdziałaniu, jest ciągle niedostatecznie wyeksponowany. Podkreślić jednakże należy, że owo zorientowanie wielu badań na metodyczne aspekty procesu nauczania/uczenia się wynikać może częściowo z samej orientacji poznawczej autorów, którzy często nie umieszczają kwestii dydaktycznych w centrum swoich zainteresowań.

Zapoznanie się z literaturą przedmiotu pozwoliło nam także dostrzec, że w większości badań funkcje tutora definiowane są i analizowane raczej w odniesieniu do tworzenia i zarządzania sytuacją uczeniową, i że stosunkowo mało obecne w literaturze przedmiotu są badania skupione na określaniu specyfiki działań ON zorientowanych na wspieranie procesów konstruowania wiedzy przez OU i na uchwyceniu zależności między działaniami ON a działaniami uczeniowymi, które OU podejmują na platformie. Podobnie, procesy konstruowania wiedzy analizowane są raczej w odniesieniu do autonomicznego zadania, realizowanego w całości online i definiowanego jako osobna część kursu, jak na przykład rozmowa na forum. I wreszcie, zadania online kładą na ogół nacisk na pracę projektową OU, akcentują więc produkt końcowy, często rozumiany w

sposób dość szeroki: na przykład dyskusja ma przyczynić się do „lepszego zrozumienia określonego problemu naukowego lub praktycznego, właściwego dla danej dziedziny”. Przegląd literatury przedmiotu pozwala także zauważyć, że badacze nadają różne znaczenie opisywanym elementom interakcji między uczniami i stosują różne kryteria oceny w odniesieniu do realizowanych w nich działań komunikacyjnych i uczeniowych. Przypuszczamy, że jest to związane między innymi z funkcją, jakie dane zadanie pełni w całej koncepcji kursu, a także z tematyką poruszaną w interakcji i jej wyzwaniem intelektualnymi i komunikacyjnymi (zadanie może na przykład być argumentacyjne lub zorientowane na rozmowę i wymianę myśli, może dotyczyć tematów codziennych lub wymagać od uczestników wyspecjalizowanej wiedzy, może być krótkim etapem lub też stanowić główny człon zadania online, może być dla rozmówców doświadczeniem punktowym bądź cyklicznym).

Poniżej przedstawimy dwa istotne wnioski, formułowane w literaturze przedmiotu, które wzbogacają naszą – jako nauczyciela-badacza – wiedzę dotyczącą zarządzania interakcjami o charakterze uczeniowym.

Wniosek 1: Konieczność rozwijania umiejętności uczenia się w grupie, a także wspólnego budowania odpowiednich reprezentacji przedmiotu uczenia się.

Wniosek ten formułujemy między innymi na podstawie krytycznej lektury badania przeprowadzonego przez Groves i O'Donoghue (2007). Przedstawione badanie zdradza liczne trudności na poziomie zarządzania zadaniem, częściowo zbliżone do tych, których doświadczaliśmy w naszym badaniu. Badacze ci koncentrują się na określeniu wartości dydaktycznej rozszerzonej sytuacji uczeniowej, definiowanej głównie poprzez potencjał proponowanego narzędzia do komunikacji asynchronicznej. OU nie dostosowali się jednak do wymogów formalnych zadania, tj. część z nich nie przystąpiła do wykonania zadania online. W tej sytuacji, badacze nie mogli poprawnie określić wartości dydaktycznej zadania tym bardziej, że jego koncepcja zakładała, że interakcje uczeniowe, które rozgrywają się w przestrzeni wirtualnej obejmują wyłącznie OU, ON nie podejmuje zaś bezpośrednich interwencji. Postulowany przez badaczy kontekst zakładał powstanie sytuacji uczeniowej, w której część zadań zwyczajowo przypisanych nauczycielowi, powinno odbywać się w środowisku wirtualnym i spoczywać wyłącznie na wspólnej odpowiedzialności uczących się, mających wzajemne zobowiązania. Kontrola wykonania zadania nie jest już więc jedynie obowiązkiem ON. ON rezygnuje tym samym z działań interwencyjnych, pozostawiając w gestii OU dbałość o właściwą realizację polecenia zadania i – w konsekwencji – o odpowiednią jakość tworzonego rozumowania.

Omawiane badanie pozwala zauważyć konieczność ściślejszej definicji współpracy uczniowskiej w zadaniach opartych o komunikację asynchroniczną: w omawianym projekcie Groves'a i O'Donoghue'a (2007), wymiar wspólnych działań ogranicza się do krytycznej oceny wzajemnych propozycji. Natomiast odpowiedzialność za formę zadania nie jest współdzielona, a uwagi studentów z grupy

są traktowane jedynie jako sugestie ułatwiające pracę własną. Niską skuteczność zadania łączymy z niespójnymi oczekiwaniami OU i ON wobec celu pracy w środowisku wirtualnym. Badanie to zdaje się więc potwierdzać konieczność rozwijania u OU refleksji na temat znaczenia pracy własnej oraz na temat wartości pracy w grupie i negocjowania formy proponowanych zadań, oraz kryteriów oceny.

Wniosek 2: Konieczność rozwijania umiejętności argumentacji w środowisku wirtualnym. Konieczność uwrażliwienia OU na cele poznawcze i dialogowy wymiar interakcji

Interesującym zagadnieniem, związanym z pojęciem uczenia się we współpracy jest znaczenie argumentacyjnego wymiaru zadania typu dyskusja dla tworzenia sytuacji uczeniowej. Pomimo, że w badaniu własnym wykorzystujemy narzędzie wiki jesteśmy zdania, że oczekiwania sformułowane w odniesieniu do dyskusji online dotyczą umiejętności kognitywnych, decydujących o skuteczności interakcji także na wiki, ponieważ umożliwiają utrzymanie argumentacyjnego, dialogowego wymiaru działań opartych na współdziałaniu.

Badania umieszczone w publikacji pod redakcją Deaudelin i Nault (2005) (np. Karsenti i Fortin, 2005, a także Martin, 2005) pozwalają zauważyć, że zadania dyskusji na forum może mieć różne cele. I tak, interakcja może mieć raczej wymiar wspierający, jak na przykład w badaniu Karsenti i Fortin (2005), gdzie forum jest miejscem wymiany doświadczeń i uwag, związanych z działaniami podejmowanymi przez studentów podczas praktyk nauczycielskich. Przedmiotem interakcji nie jest nabywanie wiedzy w określonym zakresie, jest nim raczej porządkowanie swoich doświadczeń. Na analizowanym przez autorów forum przeważają działania wspierające, mniej jest refleksji zorientowanej na cele poznawcze. OU tworzą więc raczej wspólnotę praktyków niż wspólnotę uczących się we współdziałaniu.

Jak wspomniano powyżej, wnioski sformułowane przez badaczy zajmujących się obserwacją interakcji uczeniowych na forum (np. Martin 2005) zdają się potwierdzać, że budowanie interakcji zorientowanej na cele kognitywne jest związane z wieloma wyzwaniem. W swoim badaniu, gdzie forum definiowane było jako miejsce współkonstruowania treści akademickich, autorzy dochodzą do serii wniosków, które pokrywają się w dużej mierze z trudnościami zaobserwowanymi w naszym badaniu. Przede wszystkim, badacze zauważają, że w analizowanych dyskusjach na forum studenci nie realizują działań zmierzających do współkonstruowania wiedzy. Przedstawiają raczej opinie, unikając jednocześnie konfrontacji stanowisk, nie werbalizują więc rozbieżności. W swoich działaniach komunikacyjnych, studenci często przywołują swoje doświadczenia, natomiast prawie w ogóle nie odwołują się do wiedzy z dziedziny (fr. *savoirs codifiés*). W tej sytuacji, jak zauważają autorzy, wypowiedzi oparte na doświadczeniach osobistych czy też na nadmiernie uproszczonych uogólnieniach nie zachęcają pozostałych do argumentowania czy do dyskusji. Zauważyć należy więc rozbieżność między teoretycznym ujęciem argumentacji jako zadania realizującego cele poznawcze, a reprezentacjami zadania OU, zdecydowanie nadmiernie akcentującymi wymiar interpersonalny i konwersacyjny interakcji tego typu.

Przytoczone wnioski z lektury literatury przedmiotu akcentują konieczność prowadzenia przez nauczyciela-badacza rozbudowanej refleksji dotyczącej celów kształcenia równoległe z wdrażaniem scenariuszy hybrydowych. Jest to tym bardziej niezbędne, że jednym z podstawowych wymogów zadania online jest, by pozwalało ono realizować cele uczeniowe inaczej trudne do osiągnięcia, tj. by otwierało nowe możliwości w kształceniu instytucjonalnym. W cytowanych badaniach kluczowym problemem jest uczenie się przez dialog, które pozostaje często trudnym do zrealizowania celem dydaktycznym również w kształceniu stacjonarnym. Pomimo sygnalizowanych trudności badawczych można niemniej, na podstawie przytoczonych badań, oczekiwać że hybrydowy kontekst odpowiednio skonstruowanego zadania pozwoli lepiej uchwycić uczniowskie strategie konstruowania i współkonstruowania wiedzy i – w konsekwencji – skuteczniej definiować pożądane działania komunikacyjne i poznawcze w odniesieniu do poszczególnych etapów zadania.

6. Podsumowanie wniosków z badania: wyzwania dla nauczyciela. Współtworzenie sytuacji uczeniowej online a rozwijanie samodzielności osób uczących się

W niniejszej sekcji przedstawione zostaną wnioski podsumowujące omawiane w ramach artykułu działania badawcze. Proponowane rozumowanie miało na celu uchwycenie podstawowych pytań i problemów, formułowanych z perspektywy nauczyciela-badacza, podejmującego trud konstruowania hybrydowych scenariuszy zajęć w sytuacji kształcenia językowego. Zarówno wnioski formułowane w przytaczanych badaniach, jak i te sygnalizowane w ramach badań własnych pozwalają stwierdzić, że przygotowanie i prowadzenie przez ON zadania opartego na samodzielnych działaniach OU wiąże się z licznymi wyzwaniami. Aktywność nauczyciela, wspierającego OU w działaniach zorientowanych na konstruowanie wiedzy wiąże się z umiejętnością prowadzenia refleksji w dialogu. Co więcej, takie rozumienie formy pracy w środowisku wirtualnym powinno być współdzielone z OU, ponieważ poprawne wykonanie zadania wymaga silnego zaangażowania intelektualnego wszystkich partnerów i zgody na przypisanie realizowanemu zadaniu odpowiedniego znaczenia, tj. na uznanie go za zadanie ważne, któremu należy poświęcić wspólnie wynegocjowaną ilość czasu i które powinno umożliwić realizację współdzielonych celów poznawczych.

Aby zadanie realizowane online mogło odpowiadać postulowanym przez nas celom nauczania/uczenia się, sądzimy także, że konieczne jest jasne sformułowanie celów uczeniowych, a także skorelowanie obu sytuacji dydaktycznych: działań w klasie i w przestrzeni wirtualnej. W przypadku kluczowej dla nas sytuacji uczeniowej, jaką jest rozwijanie działań argumentacyjnych na etapie przygotowania do dyskusji, ujęcie to polega, naszym zdaniem, na postrzeganiu pracy online jako etapu przygotowania, a ocena tego etapu powinna być uwzględniona przy ocenianiu zadania dyskusji, prowadzonej następnie w klasie.

Uważamy ponadto, że wiki może pomóc studentom w uświadomieniu sobie własnych działań uczeniowych oraz w ocenie ich skuteczności. Jednakże należy

pamiętać, że wiki nie jest przestrzenią, w której mogą objawić się działania uczeniowe wyższego rzędu tylko dlatego, że OU budują swoją refleksję w komunikacji asynchronicznej. Nauczyciel-tutor powinien więc zadbać, już na etapie tworzenia scenariusza dydaktycznego, o odpowiednie zdefiniowanie specyfiki wspólnej pracy na wiki, tj. o określenie głównych celów poznawczych, jakie OU powinni osiągnąć w trakcie wykonywania zadania. Należy także wspólnie określić te działania uczeniowe, które powinny wspomóc ich osiągnięcie. Scenariusz pracy powinien angażować OU w respektowanie konwencji zadania, widoczne także w prowadzeniu pracy w taki sposób, by spełniała ona wcześniej dobrane kryteria oceny. Konieczne jest także prowadzenie podsumowań po każdym proponowanym zadaniu i dbanie o ich cykliczność tak, by możliwe było wdrożenie OU do pracy w środowisku wirtualnym i tym samym doskonalenie ich strategii uczenia się, między innymi poprzez modyfikację reprezentacji dotyczących pracy na tym etapie.

Podobnie, ważnym elementem skutecznej pracy ON wydaje się prowadzenie dzienniczka badania, w którym ON regularnie odpowiada na sformułowane wcześniej pytania badawcze tj. w którym dąży do określenia związków między etapem pracy samodzielnej OU a rozwijaniem sprawności mownych. Dzienniczek może stać się narzędziem sprzyjającym porządkowaniu obserwacji dotyczącej współtworzonego i współzarządzanego wydarzenia komunikacyjno-uczeniowego jakim jest etap pracy na wiki. Krytyczna ocena sytuacji i jej regularne monitorowanie poprzez prowadzenie notatek wydają się niezbędne w kontekście badania w działaniu, kiedy to nauczyciel prowadzący zajęcia sam wprowadza innowację dydaktyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Bélisle, C. 2010. „Les technologies: quels usages, pour quels effets?” [w:] Charlier, B. i Henri, F. (red.). *Apprendre avec les technologies*. Paris: PUF. 35-45.
- Burton, R. i in. 2011. „Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur”. [w:] *Distances et savoirs* 9: 69-96.
- Celik, C. 2008. „Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance”. [w:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)* 11: 93-119. (<http://alsic.revues.org/index833.html>) [DW: 27.11.2011].
- Charlier, B., Deschryver, N. i Peraya, D. 2006. „Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides”. [w:] *Distances et savoirs* 4: 469-496.
- Chen, D.-T., i Hung, D. 2002. „Personalised knowledge representations: the missing half of online discussions?”. [w:] *British Journal of Educational Technology* 33: 279-290.
- Daele, A. i. Docq, F. 2002. „Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance?” [w:] *Actes du 19e Colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, mai 2002*. (9 stron). <http://www.ipm.ucl.ac.be/articlesetsupportsIPM/DocqDaeleAIPU2002.pdf> [DW: 30.11.2011]

- Degache, Ch. i Nissen, E. 2008. „Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant: pratiques, représentations, évolutions”. [w:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)* 11: 61-92. (<http://alsic.revues.org/index797.html>) [DW: 30.11.2011].
- Ellis, R. A., Goodyear, P., Prosser, M. i O'Hara, A. 2006. „How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions and approaches”. [w:] *Journal of Computer Assisted Learning* 22: 244-256.
- Gajek, E. 2008. *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Górecka, J. 2009. „Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela”. [w:] *Neofilolog* 33: 41-52.
- Groves, M. i O'Donoghue, J. 2009. „Reflections of students in their use of asynchronous online seminars”. [w:] *Educational Technology & Society* 12. 143-149.
- Hanna, B. E. i de Nooy, J. 2009. *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Karsenti, T. i Fortin, T. 2005. „Collaboration par les TIC. Nouveau défi de la formation pratique?” [w:] Deudelin, C. i Nault, T. (red.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec. 81-101.
- Krajka, J. (2012). *The language teacher in the digital age – towards a systematic approach to digital teaching development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mangenot, F. i Penilla, F. 2009. „Internet, tâches et vie réelle”. [w:] *Le Français dans le monde, Recherches et applications* 45. Paris: CLE International. 82-90.
- Martin, D. 2005. „Forum de discussion en formation des maitres. Apprentissage de la délibération collégiale”. [w:] Deudelin, C. i Nault, T. (red.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec. 103-119.
- Meyer, K. A. 2006. „The method (and madness) of evaluating online discussions”. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 10: 83-97. (http://www.aln.org/publications/jaln/v10n4/pdf/v10n4_meyer1.pdf) [DW: 30.11.2011].
- Palloff, R. M. i Pratt, K. 2007. *Building online learning communities. Effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco: Wiley.
- Soubrié, T. 2008. „La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master”. [w:] *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)* 11: 105-126. (<http://alsic.revues.org/index385.html>) [DW: 30.11.2011].
- Walckiers, M. i de Praetere, T. 2004. „L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un *must*”. [w:] *Distances et savoirs* 2. 53-75.
- Weasenforth, B., Biesenbach-Lucas, S. i Meloni, Ch. 2002. „Realizing constructivist objectives through collaborative technologies; threaded discussions”. [w:] *Language Learning & Technology* 6: 58-86. (<http://llt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/>) [DW: 30.11.2011].

Jarosław Krajka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Sylvia Maciaszczyk

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa

**KSZTAŁTOWANIE
ŚWIADOMOŚCI NAUCZYCIELI
W DYSKURSIE INTERNETOWYM
– MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE
W NAUCZANIU JĘZYKÓW
OBCYCH**

**Developing language teachers' awareness in online discourse –
social media in foreign language teaching**

The purpose of the present paper is to investigate the phenomenon of social media in language teaching. After a brief definition of social media, a general picture of conditions for Internet-based teaching and learning in Poland will be presented, based on the data collected by statistical offices and the present authors. The major part of the paper will be occupied by a summary of the most important findings from a qualitative study into the perceptions of social media by language learners in Poland, Latvia and Romania. The study, operated within the European research network *Language Learning and Social Media – Six Key Dialogues (LS6 Network)* and funded with the support of the European Commission, consisted of 60 interviews carried out with individuals of varying degrees of computer use and familiarity with Web 2.0 technologies.

1. Wstęp

Wraz z postępującą cyfryzacją życia codziennego oraz edukacji, wykorzystanie środków i narzędzi technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) w kształceniu językowym staje się coraz bardziej oczekiwane. Komunikacja za pośrednictwem komputera (ang. *Computer-Mediated Communication, CMC*) jest jednym z

filarów e-learningu, a forum dyskusyjne jest tutaj podstawowym narzędziem. Istnieje jednocześnie potrzeba badań określających realną znajomość narzędzi internetowych oraz ich wykorzystania przez studentów i nauczycieli w pracy nad doskonaleniem własnych umiejętności językowych oraz w praktyce nauczycielskiej. Wydaje się zasadne pytanie, które technologie i w jakim stopniu są przyswojone przez obecnych oraz przyszłych nauczycieli języków obcych.

Celem referatu będzie analiza wykorzystania mediów społecznościowych w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli języków obcych. W tym celu, zostanie przedstawiony obraz społeczeństwa informacyjnego w dobie Internetu 2.0, zarówno na podstawie ogólnopolskich danych statystycznych, jak i wyników badań ankietowych przeprowadzonych wśród studentów studiów magisterskich kierunków neofilologicznych. Szczególna uwaga zostanie poświęcona postawom studentów/nauczycieli względem technologii komputerowej, ocena ich umiejętności komputerowych oraz technologie stosowane w pracy, nauce i życiu codziennym. Równolegle zostanie przeprowadzona jakościowa analiza dyskursu prowadzonego za pośrednictwem forum dyskusyjnego przez uczestników projektu *Language learning and social media – six key dialogues* (współfinansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu *Lifelong Learning Programme*) pod kątem kryteriów determinujących wykorzystanie mediów społecznościowych w pracy nauczyciela języków obcych, jak i czynników wpływających na niechęć do (lub brak możliwości) korzystania z mediów społecznościowych w pracy nauczyciela języków obcych.

2. Definicja mediów społecznościowych

Rozpoczynając rozważania na temat wspomagania nauczania języka obcego przy pomocy mediów społecznościowych, należy najpierw przedstawić definicję tych narzędzi, jak również umiejscowić je w kontekście środków technologii informacyjnej i komunikacyjnej, które już były stosowane w nauczaniu języków obcych. Fenomen mediów społecznościowych jest częścią szerszej rozumianego „ruchu Internetu drugiej generacji” (ang. *Web 2.0 movement*), a więc nowego podejścia do postrzegania technologii, które jest odzwierciedlone w uczestnictwie użytkowników w otwartych aplikacjach i usługach (Davis, 2005). Jak dodają Hruby i Wooden (2006), „Web 2.0” jest ogólnym terminem dla określenia rozwijających się narzędzi, ale obejmuje również programy i usługi sieciowe istniejące uprzednio”. Sam termin *Web 2.0* został użyty po raz pierwszy przez Timą O’Reilly i Dale Dougherty w 2004 roku dla oznaczenia modeli biznesu w sieci, które przetrwały kryzys branży internetowej w latach 90. (Aharony, 2008). Wczesna definicja *Web 2.0* (O’Reilly, 2005) mówi o Internecie jako platformie z połączonymi ze sobą urządzeniami, z oprogramowaniem stale aktualizowanym w odpowiedzi na potrzeby użytkowników, z danymi pobieranymi i mieszanymi z różnych źródeł według osobistych kryteriów użytkownika.

Najważniejsze cechy charakterystyczne Internetu drugiej generacji są przedstawione poniżej:

- *architektura uczestnictwa* (ang. *architecture of participation*) – otwarty charakter aplikacji w wymiarze społecznym i technologicznym (O'Reilly, 2005);
- *Internet jako platforma* (ang. *Internet as a platform*) – pełna kontrola użytkowników nad własnymi danymi w aplikacjach Web 2.0 (O'Reilly, 2006);
- ewolucja Sieci od Internetu „czytanego” (ang. *Read-Web*) do Internetu „czytanego-pisanego” (ang. *Read-Write Web*) (Thompson, 2007);
- personalizacja aplikacji, poprzez możliwość ich dostosowywania do własnych potrzeb oraz łączenia ze sobą (ang. *mashing up*) (McCarty, 2007);
- pobieranie mikrodanych (ang. *microcontent*) z różnych miejsc w Sieci do spersonalizowanych aplikacji (MacManus i Porter, 2005);
- równe prawa i obowiązki wszystkich użytkowników;
- tworzenie społeczności wokół wybranych narzędzi (Alexander, 2006);
- zapewnienie przez darmowe sieciowe usługi funkcjonalności porównywalnych do komercyjnych programów.

Widać tu nie tyle wykorzystanie nowych narzędzi technologicznych, ale raczej zmianę filozofii postrzegania Internetu, z używania gotowych stron i narzędzi przygotowanych przez producentów w określonym celu, do daleko idącej personalizacji środowiska pracy, jego współtworzenia poprzez społeczności internetowe, co warunkuje otwarty, aktywny i społecznościowy aspekt Internetu drugiej generacji. Zrozumiałe jest, że za zmianą filozofii postrzegania korzystania z Internetu musiała pójść zmiana w charakterze oferowanych usług i aplikacji, tak więc programiści i administratorzy stron dostosowali zarządzane przez siebie przestrzenie do oczekiwań „internautów 2.0”.

Idea Internetu drugiej generacji, po okresie początkowej fascynacji i popularności odzwierciedlonej w mnogości nowatorskich projektów ruchu Web 2.0, po pewnym czasie straciła nieco na znaczeniu. Na początku wieku określanie danej usługi teleinformatycznej mianem 2.0 gwarantowało wzrost liczby użytkowników zarówno darmowych, jak i płatnych wersji, a co za tym idzie stały dochód z reklam internetowych pozwalający na utrzymywanie rozpoznawalnych i drogich domen. Z czasem jednak, zwłaszcza po krachu „bańki internetowej” (ang. *dot-com bubble*) na giełdach po roku 2001, termin *Web 2.0* nabrał pejoratywnego znaczenia. Co jednak istotne, fakt ten nie wpłynął znacząco na sposób korzystania z Internetu oraz wybór usług sieciowych przez internautów – nowe typy narzędzi były używane w dalszym ciągu, ewentualnie zmianie mogło ulec konkretna aplikacja (jak to miało miejsce w przypadku *Naszej Klasy*, która po gwałtownym wybuchu popularności ustąpiła pola *Facebookowi* czy *Twitterowi*, a aktualnie funkcjonuje pod nową nazwą).

Wobec różnorodności rozumienia mediów społecznościowych, na potrzeby niniejszej pracy przyjęta została następująca definicja: „grupa narzędzi internetowych opartych na ideologicznych i technologicznych podstawach Internetu 2.0, które pozwalają na tworzenie i wymianę treści przez użytkowników (ang. *user-*

generated content)” (Kaplan i Haenlein, 2010: 61, tłum. SM i JK). Dokładne określenie, jakie narzędzia można określić tym mianem, nie jest sprawą definitywną – z jednej strony można wyróżnić aplikacje społecznościowe, w których tworzenie społeczności jest podstawowym celem działania użytkowników, natomiast ich wszystkie inne operacje są tego pochodną. Przykładem mogą być tu portale społecznościowe, takie jak *Facebook* czy *Nasza Klasa*, używane do zawierania i podtrzymywania znajomości. W innych narzędziach społecznościowych cel nawiązywania więzi ustępuje miejsca innym zastosowaniom – dla przykładu, w serwisach wideo typu *YouTube* istotniejsza dla użytkowników wydaje się możliwość łatwego zamieszczania plików wideo i tworzenia własnych kanałów niż takie społecznościowe funkcjonalności jak komentowanie czy ocenianie materiałów.

Z kolei przydatna klasyfikacja narzędzi 2.0 podana przez O’Reilly (2006b) wskazuje na relacje pomiędzy sposobami funkcjonowania poszczególnych aplikacji, w trybie *online* oraz *offline*:

- *Aplikacje poziomu 1*, takie jak *MapQuest* (<http://www.mapquest.com>), *Yahoo! Local* (<http://local.yahoo.com>), *Google Maps* (<http://maps.google.com>) czy e-mail, działające zarówno online jak i offline.
- *Aplikacje poziomu 2*, jak na przykład *Google Docs and Spreadsheets* (<http://docs.google.com>), *Flickr* (<http://www.flickr.com>) czy *iTunes* (<http://www.apple.com/itunes>), których działanie w trybie online jest znacznie bardziej rozbudowane.
- *Aplikacje poziomu 3*, najbardziej nakierowane na używanie w Internecie (*Web 2.0-oriented*), istniejące tylko online, wykorzystujące społeczności i efekty synergii sieciowej dla skutecznego działania: *eBay* (<http://www.ebay.com>), *Craigslist* (<http://www.craigslist.org>), *Wikipedia* (<http://en.wikipedia.org>), *Delicious* (<http://www.delicious.com>), *AdSense* (<https://www.google.com/adsense>).

Na potrzeby niniejszej pracy postanowiliśmy rozszerzyć definicję mediów społecznościowych tak, aby zawierała ona również te aplikacje ery *Web 1.0* jak czaty i fora internetowe, które jednak zyskały nową jakość wraz z rozwojem Internetu:

- narzędzia *Web 1.0* (czaty i fora internetowe);
- narzędzia *pre-Web 2.0* (blogi, weblogi i wiki);
- narzędzia *Web 2.0* (sieciowe edytory tekstu i tablice interaktywne, portale i wyszukiwarki społecznościowe, multimedialne tablice dyskusyjne).

3. Edukacja językowa w erze mediów społecznościowych

3.1. Obraz społeczeństwa informacyjnego

Przedstawiony poniżej obraz społeczeństwa informacyjnego w Polsce został sporządzony na podstawie danych statystycznych dostępnych w raportach *Eurobarometer Flash EB Series #241* (Eurobarometer, 2008), *Eurobarometer Special EB #335* (Eurobarometer, 2010), *Spoleczeństwo informacyjne w Polsce* (GUS, 2008a; GUS, 2010).

Podstawowym warunkiem wykorzystania Internetu w nauczaniu jest dostępność sprzętu w szkołach oraz regularność użytkowania Sieci przez nauczycieli i uczniów w domu. Jak pokazują dane, przy średniej europejskiej wynoszącej 60%, Polska sytuowała się nieco poniżej z 52% użytkowników Internetu w stosunku do ogółu populacji. Przy tym częste regularne użytkowanie Internetu (co najmniej kilka razy dziennie) obejmowało jedynie nieco połowę użycia.

Różny jest rozkład użytkowników Internetu pod względem wieku (tabela 1.). Największy odsetek internautów stanowią ludzie młodzi w wieku 16-24 lata, i w tej grupie wiekowej około 90% osób używa Internetu, oraz w wieku 25-34 lata, gdzie odsetek zbliża się do 80%. Liczba użytkowników Internetu spada stopniowo wraz z wiekiem, przy czym w najstarszej grupie wiekowej odsetek osób korzystających z Sieci jest już bardzo niewielki (około 6%).

	2006	2007	2008	2009	2010
Ogółem	43,0	46,2	49,9	55,3	57,7
	Płeć				
Mężczyźni	45,0	47,9	51,1	57,4	59,3
Kobiety	41,1	44,7	48,8	53,3	56,3
	Wiek				
16-24 lata	82,8	86,7	89,8	93,5	95,1
25-34	60,2	65,6	73,3	80,7	83,7
35-44	47,0	51,5	55,4	64,2	68,7
45-54	31,0	34,4	39,2	45,4	49,1
55-64	16,2	17,6	23,1	26,3	27,4
65-74 lata	2,7	4,3	5,7	6,9	8,8
	Wykształcenie				
Podstawowe lub gimnazjalne	33,5	35,6	35,3	38,8	41,6
Średnie	38,5	41,8	45,8	51,2	53,3
Wyższe	79,5	82,3	85,6	88,2	89,2
	Aktywność zawodowa				
Uczniowie i studenci	92,5	94,7	96,2	98,1	98,7
Pracujący	53,6	56,3	61,3	67,6	70,9
Bezrobotni	27,5	31,6	33,1	44,1	51,6
Emeryci i inni bierni zawodowo	10,7	12,4	15,7	19,9	21,2
	Miejsce zamieszkania				
Duże miasta	55,4	58,1	59,9	65,4	68,1
Mniejsze miasta	44,8	48,2	53,7	57,8	60,1
Obszary wiejskie	30,8	34,8	38,1	44,3	47,3

Tabela 1: Regularne użytkowanie Internetu w grupach wiekowych, zawodowych oraz według miejsca zamieszkania, 2006-2010 (% ogólnej liczby osób, GUS, 2010: 78).

Istotnej poprawie uległo wyposażenie gospodarstw domowych w dostęp do Internetu (tabela 2.). W konsekwencji znacznego wzrostu współczynnika dostępu do sieci w gospodarstwach domowych, użytkownicy korzystają z sieci głównie w domu (89% polskich internautów, 89% dla EU-27) oraz w pracy (34% polskich internautów, 42% dla EU-27). Natomiast wykorzystanie Internetu w instytucjach edukacyjnych jest jednak stosunkowo niewielkie (16%, przy 13% dla EU-27).

	suma				w tym gospodarstwa							
					z dziećmi				bez dzieci			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
EU-27	54	60	65		66	74	79		49	55	60	
Polska	41	48	59	69	...	61	75	91	35	41	50	58

Tabela 2: Gospodarstwa domowe z dostępem do Internetu, 2007-2009 (% ogólnej liczby gospodarstw domowych (*Community survey on usage of ICT in households; On information society in Latvia*, 2009: 85; GUS, 2010: 75).

Interesująca jest również analiza konkretnych zastosowań Internetu przez użytkowników. Jak pokazują dane dla roku 2008 (tabela 3.), spośród różnych celów korzystania z sieci wyszukiwanie informacji oraz wysyłanie i odbieranie poczty były najbardziej popularne (ponad 90% dla Polski oraz EU-27). Stosunkowo duży odsetek internautów czyta, słucha i ogląda wiadomości w Internecie (84% dla Polski, 76% dla EU-27), a ponad połowa wykorzystuje Internet w codziennej pracy (54% dla Polski, 56% dla EU-27).

	<i>Gry w gry lub pobieranie gier, obrazów, filmów, muzyki lub oprogramowania</i>	<i>Przenoszenie zawartości z internetu do innych urządzeń (np. mp3)</i>	<i>Umieszczanie zdjęć, filmów czy innych plików na stronach internetowych dla pokazania innym</i>	<i>Uczestniczenie w kursie online lub wykorzystanie internetu do nauki</i>	<i>Utworzenie profilu lub wysyłanie wiadomości na portalu społecznościowym</i>	Średnia liczba sposobów używania internetu
EU-27	49	42	41	35	32	6.7
Polska	71	55	59	43	52	7.6

Tabela 3: Indywidualny rozkład zastosowań Internetu (próba: użytkownicy Internetu z ostatnich 3 miesięcy, % odpowiedzi *tak* według kraju (*Information society as seen by EU citizens, Flash Eurobarometer 241*, 2008: 23-24).

Analizując wykorzystanie Internetu do zabawy i nauki można stwierdzić, że Polska wraz z innymi nowymi krajami UE plasuje się powyżej średniej dla wszystkich sposobów używania sieci. Dostatecznie duża liczba internautów (około 40%) podaje, że korzysta z Internetu do nauki, co w połączeniu z wysokimi odsetkami korzystania z portali społecznościowych oraz dzielenia się materiałami multimedialnymi stwarza właściwe warunki dla zastosowania mediów ery Web 2.0. Uwidacznia to jeszcze wyraźniej tabela 4. poniżej, gdzie podano dane dotyczące celu korzystania z Internetu w szerszej perspektywie.

Kształtowanie świadomości nauczycieli w dyskursie internetowym...

Cele korzystania z Internetu	2006	2007	2008	2009	2010	2006	2007	2008	2009	2010
	% populacji					% osób korzystających z Internetu				
Korzystanie z poczty elektronicznej	27,2	32,0	38,0	45,0	47,8	67,7	72,5	77,5	80,9	81,3
Wyszukiwanie informacji o towarach i usługach	24,7	27,3	32,6	28,7	39,2	61,4	61,9	66,5	51,6	66,7
Udział w czatach i forach dyskusyjnych	17,7	25,9	30,7	14,6	32,2	44,2	58,6	62,5	26,2	54,8
Czytanie, pobieranie czasopism on-line	16,1	15,0	18,8	18,0	17,4	17,9	33,9	38,3	32,3	29,6
Granie w gry, pobieranie plików z gramami, muzyką, filmami	16,2	17,3	12,4	19,8	22,0	40,4	39,1	25,2	49,6	37,3
Szukanie informacji dotyczących zdrowia	10,9	12,8	18,6	22,4	25,3	27,2	28,9	38,0	40,2	43,1
Słuchanie radia i oglądanie telewizji on-line	9,8	12,8	18,0	18,9	22,0	24,4	28,9	36,7	33,9	37,5
Korzystanie z usług bankowych	9,1	12,8	17,1	21,2	25,3	22,7	29,0	35,0	38,2	43,0
Telefonowanie przez Internet, odbywanie wideokonferencji	8,0	10,1	14,8	19,9	20,0	19,9	23,0	30,2	35,8	34,1
Korzystanie z serwisów poświęconych turystyce	10,7	11,4	14,0	14,3	17,4	26,7	25,9	28,6	25,8	29,6
Pobieranie programów komputerowych	11,7	11,9	12,5	16,1	16,5	29,1	27,0	25,4	29,0	28,1
Szukanie pracy, wysyłanie ofert	7,2	7,2	8,2	9,1	10,4	17,9	16,3	16,6	16,3	17,7
Sprzedawanie towarów np. na aukcjach	5,2	4,9	6,7	5,8	7,9	11,1	11,0	13,7	10,3	13,4

Tabela 4: Cel korzystania z Internetu w sprawach prywatnych w ciągu ostatnich 3 miesięcy (układ według statusu zawodowego osób – GUS, 2010: 95).

Z kolei tabela 5. pokazuje statystykę wykorzystania różnych aktywności komunikacyjnych dostępnych w Internecie. W grupie internautów w wieku 16-24 lata oraz wśród uczniów i studentów odnotowano najwyższy odsetek osób korzystających z wszystkich wymienionych form, choć przede wszystkim z komunikatorów internetowych, czatów i forów dyskusyjnych (ponad 80%). Zastanawia z kolei stosunkowo niewielka popularność, nawet w tych dwóch grupach internautów, pamiętników internetowych/blogów (około jednej czwartej użytkowników w danej grupie).

	Korzystanie z komunikatorów internetowych	Udział w czatach lub forach dyskusyjnych	Telefonowanie przez Internet	Czytanie pamiętników internetowych (blogów)
Ogółem	32,9	14,6	19,9	8,4
Płeć				
Mężczyźni	34,3	37,8	21,6	7,5
Kobiety	31,7	35,3	18,4	9,1
Wiek				
16-24 lata	79,9	84,2	35,8	23,9
25-34	54,7	59,5	33,0	9,9
35-44	29,2	34,3	21,2	6,6
45-54	15,0	18,6	13,5	4,2

55-64	9,5	11,3	8,8	3,4
65-74 lata	2,1	2,8	2,2	0,8
Wykształcenie				
Podstawowe lub gimnazjalne	31,4	33,2	13,7	9,8
Średnie	29,4	32,4	17,2	6,7
Wyższe	47,1	54,4	36,5	12,7
Aktywność zawodowa				
Uczniowie i studenci	85,2	89,5	38,4	26,7
Pracujący	35,8	40,5	24,2	7,9
Bezrobotni	26,3	29,3	15,2	5,5
Emeryci i inni bierni zawodowo	9,1	10,5	6,4	2,7
Miejsce zamieszkania				
Duże miasta	38,7	17,2	24,9	10,2
Mniejsze miasta	34,9	15,6	21,7	9,2
Obszary wiejskie	26,2	11,5	14,2	6,1

Tabela 5: Korzystanie z internetowych usług komunikacyjnych według rodzajów usług (w % – GUS, 2010: 92).

3.2. Postawy studentów neofilologii względem nowoczesnego nauczania językowego

Badania postaw studentów i nauczycieli wobec technologii oraz nauczania wspomaganego komputerowo pokazują duży stopień, w jakim determinują one chęć wprowadzania innowacji pedagogicznych, nowych środków dydaktycznych oraz potrzebę poszukiwania materiałów językowych przy pomocy komputera. Korzystanie z nowych technologii dla wzbogacenia warsztatu pracy wydaje się być bezpośrednio związane z postawami autonomicznymi nauczyciela (Wilczyńska, 1999). Jak twierdzi Zawadzka (2004), ci nauczyciele, którzy są najmniej przekonani do używania TIK w swojej pracy, przejawiają niski poziom autonomii. Tezę tę potwierdzają również badania Krajki (2012), gdzie brak było statystycznie istotnych korelacji pomiędzy samoocena umiejętności komputerowych i postrzeganiem autonomii nauczyciela.

Z kolei Kaczmarek (2001) dowodzi, że nauczyciele przejawiający pozytywne nastawienie do pracy własnej nad językiem obcym nie zawsze popierają wykorzystanie TIK w tym celu i często uważają nauczanie wspomaganie komputerem jako mało atrakcyjne. Teza ta dowodzi dużo większego wpływu właściwej metodycznie konstrukcji ćwiczeń i scenariuszy dydaktycznych niż samych narzędzi komputerowych. Podobnie Krajka (2012) zauważa, że nauczyciele z wyższą samoocena umiejętności komputerowych nie są bardziej entuzjastycznymi zwolennikami stosowania technologii w nauczaniu – wręcz przeciwnie, wydają się być bardziej świadomi własnych ograniczeń i potencjalnych problemów powstałych podczas pracy w środowisku komputerowym.

Najnowsze badania poziomu umiejętności komputerowych studentów neofilologicznych studiów magisterskich, postrzegania przez nich pojęcia autonomii nauczyciela w środowisku komputerowym oraz użycia narzędzi komputerowych w życiu codziennym w języku ojczystym, w nauce języka obcego oraz w nauczaniu języka obcego (Krajka, 2012) przeprowadzono na dużej ogólnopolskiej próbie badawczej (N 702) przy pomocy kwestionariusza składającego się z pytań zamkniętych, w większości wykorzystujących skalę rangową. Uzyskane rezultaty zostały poddane analizie ilościowej przy pomocy zarówno narzędzi statystycznych (test *chi*-kwadrat, współczynnik korelacji R rang Spearmana, test ANOVA rang Kruskala-Wallisa, regresja wieloraka, regresja logistyczna), jak również narzędzi eksploracji danych (ang. *data-mining*) takich jak drzewa regresyjne. Badanie pokazuje następujący obraz współczesnego nauczyciela języka obcego:

- Ponad dwie trzecie respondentów uważa, że nauczy się sam/a obsługi nowego programu/usługi sieciowej oraz poradzi sobie w razie problemów przy pomocy społeczności.
- Około połowa respondentów potrzebowałaby pomocy specjalisty podczas prowadzenia zajęć z technologią komputerową.
- Ponad 60% uważa, że środowisko komputerowe pomaga stworzyć bardziej autentyczny kontekst dla procesu uczenia.
- Prawie 75% wierzy, że dzięki umiejętności tworzenia materiałów cyfrowych stanie się bardziej autonomicznymi nauczycielami.
- Prawie 70% uważa, że pomoc uczniów przy problemach technicznych nie podważa autorytetu nauczyciela.
- Prawie 60% uważa, że autonomia ucznia jest rozwijana podczas włączenia uczniów w proces tworzenia materiałów cyfrowych.

Widać więc stosunkowo pozytywny obraz autonomii nauczyciela w środowisku komputerowym, jak również otwarty stosunek do rozwijania autonomii ucznia poprzez oddanie części odpowiedzialności za pomoc techniczną oraz przyjęcie w tej materii wsparcia od uczniów. Zwłaszcza wysokie są oczekiwania wobec takich narzędzi internetowych jak media społecznościowe zwiększenia autentyczności układu glottodydaktycznego (Grucza, 1988) i co za tym idzie poprawie efektywności nauczania. Do podobnych wniosków prowadzą badania Gajek (2008), która zauważa stopniowy wzrost świadomości potrzeb i problemów powstałych podczas nauczania w środowisku komputerowym oraz coraz mniejsze obawy nauczycieli z nimi związane.

Z kolei wnioski z analizy statystycznej (Krajka, 2012) dowodzą, że istnieje bardzo silny związek pomiędzy użyciem danych technologii w życiu codziennym oraz nauce języka obcego a ich zastosowaniem w procesie nauczania. Wniosek ten, w połączeniu z coraz większym rozpowszechnieniem użycia Internetu do budowania społeczności i współdzielenia materiałów za pośrednictwem serwisów społecznościowych i portali audio/wideo, uzasadnia potrzebę redefinicji programów kształcenia studentów i nauczycieli dla wprowadzenia pedagogicznych zastosowań tych technologii, które są w codziennym użyciu przez studen-

tów. Z kolei bardziej „zapomniane” technologie, często bardziej szeroko analizowane w literaturze przedmiotu jak na przykład grupy dyskusyjne czy e-mail, jak również nowe technologie używane w niewielkim stopniu przez studentów (podkasty czy wiki) wymagają nowych metod aktywizujących studentów i nauczycieli w proces oceniania przydatności narzędzi, analizowania ich możliwych zastosowań i projektowania konkretnych ćwiczeń.

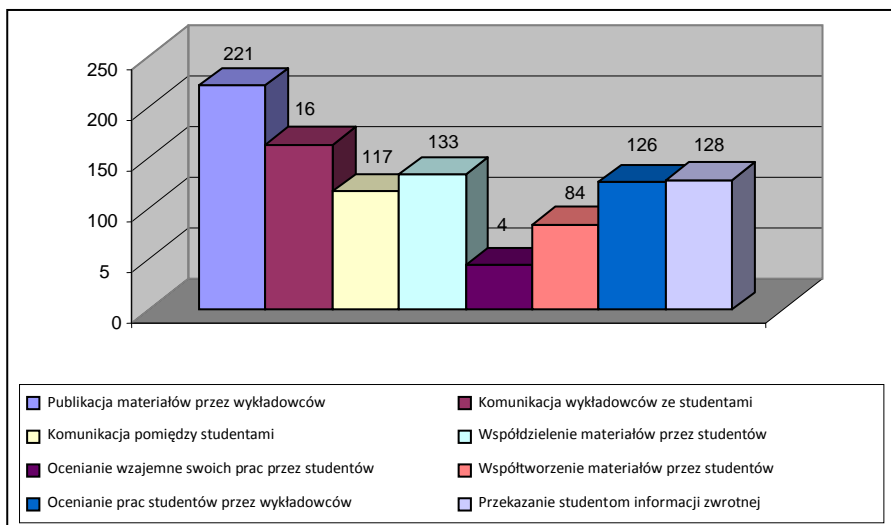
Jak pokazuje analiza profilu kształcenia komputerowego na studiach neofilologicznych (Krajka, 2012), doskonalenie umiejętności obsługi komputera i Internetu przyszłych nauczycieli języków obcych koncentruje się głównie wokół tematyki aplikacji biurowych pakietu *Microsoft Office* (najczęściej nawet z wyraźnym wskazaniem na producenta edytora tekstu, programu do prezentacji komputerowych czy arkusza kalkulacyjnego). Jak pokazuje tabela 6., duży odsetek respondentów określił taką tematykę zajęć z technologii informacyjnej (TI) na studiach licencjackich. Stosunkowo niewielki odsetek badanych (kilkanaście procent) wskazywał na realizację metodycznych zastosowań technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI), takich jak kwizy interaktywne, korpusy językowe czy projektowanie lekcji internetowych. Natomiast brak wskazań aktywności komunikacji zapośredniczonej przez komputer (CMC) czy mediów społecznościowych stoi w istotnej sprzeczności z opisywanymi powyżej oczekiwaniami studentów.

Edycja tekstów	64,25%	Kwizy interaktywne	19,52%
Prezentacje komputerowe	62,11%	Plany lekcji internetowych	15,38%
Wyszukiwanie informacji	55,13%	Korpusy językowe	11,54%
Arkusze kalkulacyjne	42,74%	Słowniki i glosariusze	10,68%
Zarządzanie plikami	35,33%	Tworzenie kursów online	7,55%
Edycja grafiki	22,08%	Media społecznościowe	0,14% (1 osoba)

Tabela 6: Tematyka zajęć kształcenia informatycznego na neofilologicznych studiach licencjackich (Krajka, 2012).

Analiza przygotowania nauczycieli do wspomagania procesu glottodydaktycznego przy pomocy mediów społecznościowych, oprócz określenia tematyki zajęć, opierała się również na określeniu sposobów wykorzystania platformy e-learningowej w cyklu kształcenia na poziomie licencjackim (Krajka, 2012). Można założyć, że jeżeli platforma e-learningowa jest wykorzystywana do wspomagania kształcenia przyszłych nauczycieli w czasie studiów oraz jeżeli sposób jej wykorzystania jest zróżnicowany i prospołecznościowy w swoim charakterze, nauczanie tego typu będzie stwarzało bardziej korzystne warunki dla wprowadzania przez studentów elementów komunikacji zapośredniczonej przez komputer w swojej późniejszej pracy zawodowej.

Jak pokazują wyniki badania (Krajka, 2012), jedynie jedna trzecia z ponad 700 respondentów ogólnopolskiej próby studentów studiów magisterskich podaje wykorzystanie platformy e-learningowej dla wspomagania procesu kształcenia w szkole wyższej. Niestety, respondenci ci jednocześnie wskazują na najbardziej stereotypowe, „transmisyjne” zastosowanie platformy jako strony do powieszenia materiałów dla studentów oraz jedynie w niewielkim stopniu organizowanie współpracy studentów w środowisku zdalnym (por. rysunek 1.).



Rysunek 1: Sposoby wykorzystania platformy e-learningowej na neofilologicznych studiach licencjackich (N 455, próba 702 studentów studiów magisterskich – Krajka, 2012).

Brak statystycznie istotnego związku między uczestnictwem w zajęciach z TI oraz wykorzystaniem platformy e-learningowej a świadomością autonomii nauczyciela uzyskany przy pomocy testu rang Spearmana na próbie 702 studentów neofilologicznych studiów magisterskich (Krajka, 2012) pokazuje niewielką przydatność aktualnie obowiązujących form doskonalenia umiejętności komputerowych przyszłych nauczycieli dla wspierania procesów autonomizujących uczniów w internetowym środowisku pracy. Z kolei uzyskano odwrotnie proporcjonalny związek między samoocena umiejętności komputerowych a świadomością autonomii nauczyciela (uzyskany zarówno przy pomocy korelacji Spearmana jak i ANOVY Kruskala-Wallis).

Podsumowując, należy stwierdzić, że polscy studenci neofilologii – przyszli nauczyciele języków – obcych mają warunki techniczne potrzebne do wprowadzania elementów CMC oraz mediów społecznościowych do procesu nauczania, korzystając z portali społecznościowych i portali współdzielenia multimedialnych w dużo większym stopniu niż z innych narzędzi TSI. Jednak proces

doskonalenia kompetencji profesjonalnej nie uwzględnia tych potrzeb i oczekiwań w ramach kształcenia informatycznego, i można postulować tu zmianę podejścia poprzez wzbogacenie treści kształcenia wyodrębnionych przedmiotów (takich jak technologia informacyjna), przy jednoczesnym przenikaniu technologii do nauczania innych przedmiotów (ang. *technology infusion approach* – Gillingham i Topper, 1999) dla osiągnięcia „normalizacji” nauczania wspomaganego komputerowo (ang. *normalised CALL* – Bax, 2003; Chambers i Bax, 2006).

3.3. Badania w zakresie mediów społecznościowych – Europejska sieć badawcza *Language learning and social media – six key dialogues*

W ramach europejskiej sieci badawczej *Language learning and social media – six key dialogues* [Kształcenie językowe a media społecznościowe – sześć kluczowych dialogów], w której udział bierze 14 partnerów – uczelni, instytucji edukacyjnych oraz medialnych z całej Europy pod przewodnictwem Uniwersytetu w Luksemburgu (koordynator – dr Katerina Zourou), prowadzone są badania wykorzystania mediów społecznościowych w nauce języków obcych. Badania są współfinansowane z funduszy Komisji Europejskiej. Polscy partnerzy (Katedra Dydaktyki Języków Obcych Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w osobach prof. zw. dr hab. Hanny Komorowskiej, mgr Sylwii Maciaszczyk i dr Jarosława Krajki oraz Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie reprezentowana przez dr Małgorzatę Kurek) realizowali działania w jednym z sześciu kluczowych dialogów dotyczącym używania mediów społecznościowych przez uczących się języków obcych w trzech nowych krajach Unii Europejskiej – w Polsce, na Łotwie i w Rumunii.

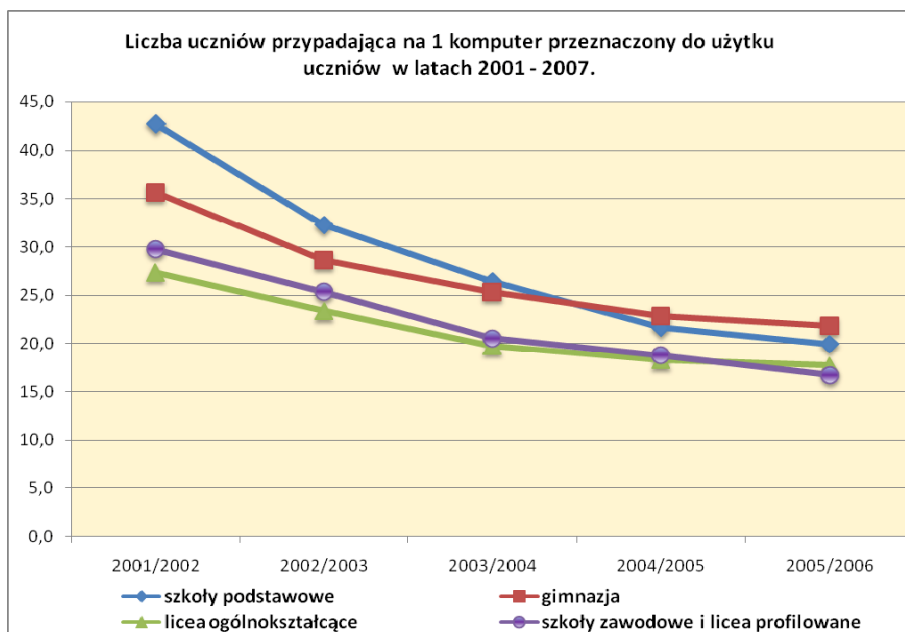
Głównymi działaniami prowadzonymi w ramach tego dialogu były:

- 1) badanie empiryczne mające na celu określenie sposobów używania mediów społecznościowych w życiu prywatnym i nauce przez studentów filologii (którzy byli zarazem czynnymi lub przyszłymi nauczycielami języków obcych);
- 2) szkolenie w zakresie wykorzystania wybranych aplikacji Internetu drugiej generacji (społecznościowych wyszukiwarek, narzędzi organizacji i przetwarzania tekstu, grafiki i dźwięków, narzędzi współpracy w Internecie) skierowane do czynnych nauczycieli języka angielskiego.

Wspomniane w punkcie 1 powyżej badanie empiryczne pozwoliło na zebranie danych przy pomocy ankiet i wywiadów ze studentami oraz internetowego forum dyskusyjnego, w którym uczestniczyli nauczyciele. Wszystkie dane były poddane analizie jakościowej. Poniżej przedstawiono najważniejsze wyniki dotyczące kryteriów determinujących wykorzystanie mediów społecznościowych, koniecznego zachowania uczniów, wymaganego podejścia i przygotowania nauczyciela oraz preferowanych metod i technik nauczania. Pełniejszy opis wraz z dużą ilością danych jakościowych znaleźć można w opublikowanym raporcie *Media społecznościowe a nauka języków obcych: przekonania i wykorzystanie na Łotwie, w Polsce i w Rumunii* (Krajka i in., 2010).

4. Czynniki determinujące wykorzystanie mediów społecznościowych w nauczaniu – prezentacja i interpretacja rezultatów

Podstawowym warunkiem wykorzystania mediów Internetu drugiej generacji, zdaniem badanych, jest dostępność do technologii i Internetu w szkole, w domu czy też w miejscach publicznych. Na przestrzeni ostatnich lat można zauważyć postępującą cyfryzację szkół i ich wyposażanie w pracownie internetowe (por. rysunek 2. poniżej), jednak w dalszym ciągu nauczyciele języków obcych wskazują na trudności z dostępem do sprzętu na potrzeby prowadzenia zajęć. Nauczyciele informatyki bardzo niechętnie zamieniają swoją pracownię komputerową na inną salę dydaktyczną, czemu trudno się dziwić. Jak bowiem prowadzić zajęcia komputerowe bez komputera? Po zajęciach obowiązkowych zaś pracownie komputerowe są zamykane na klucz i uczniowie, choć mogliby z nich korzystać po lekcjach (na przykład w celu odrobienia pracy domowej), robić tego nie mogą. Aby szkoła mogła udostępnić pracownię komputerową „po lekcjach”, musiałaby wpiery zatrudnić pracownika do opieki nad salą i sprzętem, na co najwyraźniej brak jest funduszy. Wydaje się jednak, że z czasem dostępność sprzętowa w szkole będzie ulegać poprawie, choćby wraz z wprowadzaniem dziennika elektronicznego i koniecznością zapewnienia komputera w każdej sali lekcyjnej.



Rysunek. 2: Zmiana w proporcji uczeń – komputer w latach 2001-2007 (GUS, 2008b).

Drugim kryterium mającym duży wpływ na wykorzystanie (a właściwie w tym przypadku niechęć do wykorzystywania) Internetu podczas lekcji jest zacho-

wanie uczniów. Badani deklarowali, że uczniowie podczas lekcji z Internetem mają zdecydowanie bardziej rozproszoną uwagę niż podczas zajęć bez komputera. To powoduje, że przeprowadzenie poszczególnych zadań podczas lekcji zajmuje więcej czasu niż zwykle. Lekcja jednak ma zawsze 45 minut i w tak krótkim czasie trudno jest o faktyczną realizację celów lekcji. Alternatywą zatem byłaby taka integracja Internetu z zajęciami językowymi, aby uczniowie z komputerem pracowali w domu, niejako w ramach pracy domowej. Uczniowie mieliby wówczas więcej czasu na zaplanowane zadania i mogliby je wykonywać w dowolnym tempie, dostosowanym do swoich możliwości i preferencji. Ciągłe rozpraszenie uwagi, które jest rzeczą naturalną w świecie Internetu, nie byłoby już problemem.

Dobłą formą pracy byłby projekt, czyli dobrze zaplanowana sekwencja mniejszych zadań, których wykonanie jest konieczne do realizacji celu projektu. W ramach projektu studenci nie tylko współpracują między sobą, ale też negocjują ostateczną formę projektu, zarządzają mniejszymi zadaniami i czasem pracy, co jest świetnym ćwiczeniem ich autonomii. Rola nauczyciela jest też dużo wdzięczniejsza. Nauczyciel, którego uczniowie pracują z Internetem w klasie, często wchodzi w rolę „policjanta”, którego zadaniem jest pilnować, by uczniowie wykonywali zadania zadane przez nauczyciela, a nie zadania zupełnie inne, nie służące nauce języka obcego. Natomiast nauczyciel, którego uczniowie pracują metodą projektu (który wykonują w ramach pracy domowej), rozlicza uczniów z efektu końcowego projektu, zatem nie musi się w bardzo dużym stopniu interesować tym, jak studenci dzielą czas na wykonywanie projektu i inne czynności w Internecie. Niestety, jak twierdzą badani, nauczyciele nie mają gwarancji, że wszyscy uczniowie posiadają w domu dostęp do komputera i Internetu, zatem nie mogą wymagać od uczniów tej formy pracy. W miejscach publicznych, na przykład bibliotekach, dostęp do Internetu często jest płatny, co także wyklucza tę możliwość. Ponadto należy przyznać, że praca metodą projektu jest ogromnie trudna i samo planowanie projektu jest rzeczą, której nauczyciel musi się wprawdzie nauczyć (albo od bardziej doświadczonych kolegów, albo z dostępnej literatury, albo niestety na swoich błędach).

Przykładem kompleksowego zastosowania mediów społecznościowych w nauczaniu języka obcego, a w szczególności integracji nauczania języka i rozwijania kompetencji interkulturowej, może być grupowy projekt edukacyjny wykorzystujący portale społecznościowe *Facebook*, *Myspace* czy *Twitter*. Poszczególne grupy uczniów/studentów otrzymują do opracowania wybrane osobistości ze świata polityki, kultury czy show-biznesu, albo bieżące tematy, i wyszukują profile tych osób lub grup będących za/przeciw nim. Uczniowie śledzą profile, uczestniczą w dyskusjach pisząc krótkie wypowiedzi, przygotowują streszczenie dyskusji dla przedstawienia relacji całej klasie. W tego typu długofalowej pracy projektowej uczniowie zmieniają się z biernych odbiorców informacji w osoby aktywnie kształtujące wymianę informacji. Takie działania pozwolą również uczniom na nabycie doświadczenia w korzystaniu z mediów społecznościowych i zapoznają ich z ideą dziennikarstwa obywatelskiego.

Trzecim kryterium wykorzystania najnowszych narzędzi internetowych w dydaktyce językowej jest podejście nauczyciela do technologii komputerowych. Jest to oczywiste kryterium, niemniej jednak jest ono tak bardzo znaczące, że uczestnicy forum dyskusyjnego zwracali na nie szczególną uwagę. „Podejście nauczyciela” było w wypowiedziach definiowane jako „otwarta postawa wobec technologii”, „wiara w siebie/swoje możliwości w nauczaniu się korzystania z technologii”, „chęć wzięcia udziału w szkoleniach” oraz „chęć współpracy z innymi nauczycielami”. To kryterium zostało potwierdzone w wywiadach ze studentami neofilologii:

51. Jeśli chodzi o umiejętności, najważniejsza jest otwartość, która jest zdolnością intelektualną. Próbowanie, szukanie i odkrywanie zamiast strachu (PL-02-EN-24).

52. Po pierwsze, trzeba potrafić uczyć się, być cierpliwym, gotowym do odkrywania nowych rzeczy i umieć szybko się w nich orientować. (LV-13-LH-22) (Krajka i inni 2010).

Czwartym czynnikiem, mocno związanym z kryterium trzecim, jest przygotowanie nauczyciela do pracy z Internetem. Przygotowanie owo obejmuje zarówno przygotowanie samych lekcji czy zadań dla uczniów, jak również wiedzę nauczyciela na temat uczniów i ich preferencji w wykorzystaniu technologii. Oznacza to, że nauczyciel planujący wykorzystanie jakiegoś narzędzia, powinien w pierwszej kolejności zapytać swoich uczniów, jakich narzędzi oni używają w życiu codziennym. Z pewnością warto do nauki włączyć te narzędzia, z którymi uczniowie są zaznajomieni i które lubią, gdyż zwiększy to motywację uczniów do wykonywania zadań.

Piątym kryterium decydującym o skutecznej integracji Internetu 2.0 w pracy nauczyciela jest zastosowanie metodyki i techniki nauczania. Naturalnie zastosowane aktywności powinny współgrać z możliwościami technicznymi wybranego narzędzia. Innymi słowy, wybór narzędzia internetowego powinien być zdeterminowany możliwością realizacji pomysłów dobrych dydaktycznie. Dla przykładu, w przypadku mediów społecznościowych uznaje się, że ich podstawową cechą jest to, że treści Internetu są w sposób demokratyczny generowane przez wszystkich użytkowników sieci. Ponadto, media społecznościowe, takie jak blogi czy wiki, pozwalają na praktycznie nieograniczone możliwości publikowania w sieci. Ta cecha wydaje się szczególnie istotna z punktu widzenia nauki języków obcych, gdyż daje ona uczniom ogromne możliwości ćwiczenia pisemnej wypowiedzi. Jednakże często zdarza się, że próba włączenia blogów w naukę języka obcego jest mało efektywna. Uczniowie, ze względu na wybrane przez nauczyciela tematy/polecenia do blogów (opisz swój dzień, siebie itp.), nie mają chęci pisać bloga, a już z pewnością nie kontynuują pisania bloga po zakończeniu zadania klasowego.

Należy zatem przyjrzeć się powodom, dla których studenci sami podejmują decyzję o publikowaniu treści w Internecie, mając nadzieję, że powody te będą wskazówką dla tworzących projekty blogowe lub podobne. Jak pokazują wypowiedzi studentów poniżej (Krajka i in., 2010), czynne uczestnictwo w sieci

jest często determinowane osobistymi, często unikalnymi i dobrze sprecyzowanymi zainteresowaniami, chęcią istnienia w społeczności internetowej dyskutującej na temat nas pasjonujący oraz chęcią pokazania światu naszych osiągnięć w dziedzinie nas szczególnie zajmującej. Ponadto, studenci są czynni w Internecie, aby podtrzymać kontakt ze znajomymi lub rodziną, oraz by wspólnie z kolegami z grupy wymieniać się informacjami przydatnymi w robieniu pracy domowej czy przygotowaniem się do zajęć i zaliczeń:

21. „Zamierzam zacząć blogować na temat mody i fryzur. Na razie czekam, aż nazbiera się materiału, którym nie wstydziłabym się podzielić z innymi” (PL-09-MM-20).

22. [jest tancerką i zamieszcza na stronach swoje klipy tanecznej] „Tańczę, więc na Youtube mam kilka filmów z konkursów tanecznych” (PL-12-MR-20).

23. „Zapisałam się do kilku forów sportowych. Nie znam osobiście ludzi, których sport interesuje, więc szukam sobie rozmówców na tych forach. Jeśli coś mnie zainteresuje, zaintryguje albo znieścaczy, zamieszczam komentarz na forum” (PL-19-ED-19).

24. „Sam tworzę zawartość uaktualniając profile lub zamieszczając informacje, które mogą być interesujące dla przyjaciół, np. wiadomości o ciekawych wydarzeniach” (RO-15-SS-23).

25. „Czasem, kiedy szukam jakiejś szczególnej informacji, załączam komentarze do blogów specjalistycznych” (RO-8-VM-22).

26. „Często używam mediów społecznościowych, zwłaszcza w związku ze studiami. Razem z kolegami z grupy stworzyliśmy wiki, gdzie gromadzimy użyteczne materiały, linki do ważnych artykułów i wszystko to, czym chcemy się podzielić. Dzięki temu pomagamy sobie w nauce” (PL-01-AC-28).

5. Zakończenie

Zmiany w otaczającym nas świecie technologii, również w cyberprzestrzeni, powodują wytworzenie nowych sposobów wspomagania nauczania języka obcego przez środowisko komputerowe. Nowy sposób postrzegania narzędzi internetowych, większy niż poprzednio nacisk na otwartość, demokratyzację, tworzenie się społeczności i współdziałanie ich członków, zachęcają nauczycieli języków obcych do konstruowania procesu glottodydaktycznego z wykorzystaniem blogów, wiki, sieciowych tablic interaktywnych czy portali współdzielenia audio/wideo. Co ważne, uczniowie, w przeważającej większości *cyfrowi tubylcy* (Prensky, 2001, 2004), wykorzystują te narzędzia w znacznej mierze w życiu codziennym. Z tego powodu nauczanie języka obcego przy pomocy mediów społecznościowych jest bardziej przyjazne dla ucznia i łatwiejsze do zastosowania, co może mieć istotny wpływ na zwiększoną efektywność procesu kształcenia.

Jak pokazują badania przeprowadzone przez autorów, studenci – przyszli nauczyciele języków obcych wykazują się dużą znajomością mediów społecznościowych oraz pewną świadomością ich potencjału dla zastosowania w nauczaniu. Przeprowadzone wywiady oraz dyskusje na forach internetowych pozwoliły na określenie niezbędnych kryteriów i warunków brzegowych wskazujących na problemy i ograniczenia postrzegane przez nauczycieli. Wydaje się, że niezbędna jest odpowiednia konstrukcja programów nauczania przedmiotów informatycznych oraz metodycznych w procesie kształcenia nauczycieli dla takiego przygotowania nauczycieli, aby mogli radzić sobie przynajmniej z niektórymi z problemów i ograniczeń internetowego środowiska nauki.

BIBLIOGRAFIA

- Aharony, N. 2008. „Web 2.0 in U.S. LIS schools: are they missing the boat?” [w:] *Ariadne* 54 (<http://www.ariadne.ac.uk/issue54/aharony/>) [DW 29.07.2012].
- Alexander, B. 2006. „Web 2.0: a new wave of innovation for teaching and learning?” [w:] *EDUCAUSE Review* 41: 32-44.
- Bax, S. 2003. „CALL – past, present and future”. [w:] *System* 31: 13-28.
- Centralny Urząd Statystyczny Łotwy. 2009. *On information society in Latvia*. Ryga: Centralny Urząd Statystyczny.
- Chambers, A. i Bax, S. 2006. „Making CALL work: Towards normalization”. *System* 34: 465-479.
- Davis, I. 2005. „Talis, Web 2.0 and all that”. (<http://blog.iandavis.com/2005/07/04/talis-web-2-0-and-all-that/>) [DW 29.07.2012].
- Eurobarometer Flash 241. 2008. *Information society as seen by EU citizens*. Bruksela: TNS Opinion & Social/Komisja Europejska.
- Eurobarometer Special 335. 2010. *E-communications household survey*. Bruksela: TNS Opinion & Social/Komisja Europejska.
- Gajek, E. 2008. *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gillingham, M. G. i Topper, A. 1999. „Technology in teacher preparation: Preparing teachers for the future”. *Journal of Technology and Teacher Education* 7: 303-321.
- Główny Urząd Statystyczny. 2008a. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce*. Warszawa: GUS.
- Główny Urząd Statystyczny. 2008b. *Edukacja i wychowanie w Polsce w roku szkolnym 2007/2008*. Warszawa: GUS. (http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2008-2009.pdf) [DW 29.07.2012].
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Szczecinie. 2010. *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2006-2010*. Warszawa: GUS. (http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/szczec/ASSETS_Spol_Informacyjne.pdf) [DW 29.07.2012].
- Grucza, F. 1988. „W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych”. [w:] Grucza, F. (red.). *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 9-26.

- Hruby, J. i Wooden, J. 2006. „Learning 2.0. Applying the next generation of elearning tools and techniques”. Referat wygłoszony na Minnesota Government IT Symposium, St. Paul, 12.12.2006. (http://www.fredricksoncommunications.com/showcase/Learning2point0_by_Fredrickson_Communications.pdf) [DW 29.07.2012].
- Kaczmarek, A. 2001. „Technologia informacyjna w samokształceniu językowym”. [w:] Plusa, P. (red.). *Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Studia Neofilologiczne. Tom 2* Częstochowa: Wydawnictwo WSP. 57-65.
- Kaplan, A. M. i Haenlein, M. 2010. „Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media”. *Business Horizons* 53: 59-68.
- Krajka, J. 2012. *The language teacher in the digital age – towards a systematic approach to digital teacher development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krajka, J., Kurek, M., Maciaszczyk, S., Savlovska, D., Vlad, M. i Zourou, K. 2010. *Social media and language learning: Beliefs, attitudes and uses in Latvia, Poland and Romania*. Luksemburg: Uniwersytet w Luksemburgu/Komisja Europejska. Raport badawczy Europejskiej sieci projektowej *Language learning and social media: 6 key dialogues*. (<http://www.elearningeuropa.info/en/directory/Social-media-and-language-learning%3A-beliefs,-attitudes-and-uses-in-Latvia,-Poland-and-Romania>) [DW 29.07.2012].
- MacManus, R. i Porter, J. 2005. „Web 2.0 for designers”. (http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers/) [DW 29.07.2012].
- McCarty, S. 2007. „Web 2.0 technologies for research and mobility”. [w:] Thomas, M. (red.). *Wireless ready e-proceedings – podcasting education and mobile assisted language learning*. 13-32. (<http://wirelessready.nucba.ac.jp/e proceedings2007.html>) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2005. „Web 2.0: compact definition?” (http://radar.oreilly.com/archives/2005/10/web_20_compact_definition.html) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2006a. „Web 2.0 compact definition: trying again”. (http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html) [DW 29.07.2012].
- O'Reilly, T. 2006b. „Levels of the game: the hierarchy of Web 2.0 applications”. (<http://radar.oreilly.com/archives/2006/07/levels-of-the-game-the-hierarc.html>) [DW 29.07.2012].
- Prensky, M. 2001. „Digital natives, digital immigrants”. [w:] *On the Horizon* 9. (<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>) [DW 29.07.2012].
- Prensky, M. 2004. „The emerging online life of the digital native”. (http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf) [DW 29.07.2012].
- Thompson, J. 2007. „Is education 1.0 ready for Web 2.0 students?” *Innovate* 3. (<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=393>) [DW 29.07.2012].
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Załącznik

Przykładowe aplikacje i usługi społecznościowe:

1. Portale społecznościowe (*social networking portals*): *Facebook* (<http://www.facebook.com>), *nk* (dawniej *Nasza Klasa*, <http://www.nk.pl>), *MySpace* (<http://www.myspace.com>), *Twitter* (<http://www.twitter.com>), *Grono.net* (<http://grono.net>), *Google+* (<http://plus.google.com>), *LinkedIn* (<http://www.linkedin.com>).
2. Wyszukiwarki społecznościowe (*social search engines*): *Yippy* (<http://search.yippy.com>), *Rollyo* (<http://www.rollyo.com>), *Exalead* (<http://www.exalead.com/search>), *Bing* (<http://www.bing.com>), *Hakia* (<http://www.hakia.com/>), *Cha-Cha* (<http://www.chacha.com>), *Swicki* (<http://www.eurekster.com/directory.htm>).
3. Serwisy zakładek społecznościowych (*social bookmarking tools*): *Delicious* (<http://delicious.com>), *Diigo* (<http://www.diigo.com>).
4. Sieciowe tablice interaktywne i audiograficzne systemy konferencyjne (*online whiteboards, screen annotation systems*): *WiZiQ* (<http://www.wiziq.com>), *Vyew* (<http://vyew.com/>), *Twiddla* (<http://www.twiddla.com/>), *Virtual Board* (<http://lightools.fredisland.net/>).
5. Sieciowe procesory tekstu (*online word processors*): *GoogleDocs and Spreadsheets* (<http://docs.google.com>), *ThinkFree* (<http://www.thinkfree.com>), *Zoho Writer* (<http://www.zohowriter.com>).
6. Serwisy audio i wideo (*audio/video sharing sites*): *YouTube* (<http://www.youtube.com>), *Blinx* (<http://www.blinx.tv>), *Mightyv* (<http://www.mightyv.com>), *Flickr* (<http://www.flickr.com>), *Yahoo! Video* (<http://video.yahoo.com>), *Daily Motion* (<http://www.dailymotion.com>), *Veoh* (<http://www.veoh.com>).

Marzena S. Wysocka

Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

Recenzja książki pod redakcją Johna Stewarta pt. *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, str. 616.

Książka *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej* pod redakcją naukową Johna Stewarta ukazał się na polskim rynku w 2010r. nakładem Wydawnictwa Naukowego PWN. Szerokie spektrum tematyki obejmuje 6 głównych części: *Podstawy*, *Otwartość jako „wdech”*, *Otwartość jako „wydech”*, *Związki*, *Ponad podziałami* oraz *Różne spojrzenia na komunikację między osobami*. W każdej z nich znajdziemy kilka rozdziałów merytorycznych precyzujących i poszerzających wiedzę w odniesieniu do omawianego zagadnienia.

I tak, część pierwszą rozpoczyna rozdział *Idea książki*, a wraz z nim prezentacja podejścia do komunikacji interpersonalnej, w tym wpływ jakości komunikacji na życie oraz ukierunkowanie na relacje, a nie oddalenie i samotność. W atmosferze współbicia przechodzimy do rozdziału drugiego pt. *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami* autorstwa Johna Stewarta. Autor definiuje pojęcie komunikacji interpersonalnej jako „taki typ, jakość lub rodzaj kontaktu, który pojawia się, kiedy osoby mówią lub słuchają w sposób maksymalizujący to, co osobiste”, a następnie podaje kilka cennych sposobów traktowania świata przez osoby będące ze sobą w kontakcie, np. jako zbiór wzajemnie wymiennych części, jako mierzalny, kontrolowany, tylko reagujący, ale nie adresowalny, jako coś wyjątkowego, źródło wyboru itp. i opisuje zachowania komunikacyjne (dotyk, ton głosu, słuchanie) oraz ich znaczenie w postaci relacyjnej, tj. pomiędzy osobami. Z kolei tekst Jamesa J. Lyncha „Język serca” to krótki opis dialogu międzyludzkiego, składającego się z myśli, wrażeń fizycznych, idei, ideałów, nadziei i uczuć. Z kolei dzielenie się uczuciami, werbalne i niewerbalne, ale mocno spontaniczne z reakcjami naczyń krwionośnych i mięśni stanowi kwintesencję tytułowego języka serca. Otwarty umysł oraz serce na nowe możliwości, nowe alternatywy i nowe wybory to warunek komunikacji synergicznej i zarazem myśl przewodnia artykułu Stephena R. Covey’a o tym samym tytule. W tekście, oprócz wyznaczników synergii negatywnej i pozytywnej, poznajemy różne poziomy komunikacji, a wśród nich komunikację obronną, typową dla sytuacji niskiego zaufania charakteryzującą się defensywnością i sformalizowaną wypowiedzią, komunikację z szacunkiem, czyli kompromisową, grzeczną, lecz bez empatii i komunikację synergiczną, opartą o najwyższe zaufanie i przynoszącą najlepsze rozwiązania. Tę nieco zawężoną perspektywę synergii można pogłębić sięgając do pracy Tadeusiewicza i Rowińskiego (2010), która oferuje bardziej interdyscyplinarne podejście do kwestii koegzystencji w języku i poza nim.

Rozdział trzeci *Komunikacja werbalna* otwiera artykuł Johna Stewarta i Carole Logan pt. „Komunikowanie się werbalne”, poświęcony środkom wyrazu i wypowiedzi. Autorzy kontrastują tzw. wyrażenia zwykłe (np. „kupować”, „kontrakt”, „koszt”) z wyrażeniami ulepszonymi („odpowiednio inwestować”, „umowa”, „inwestycja”) mającymi bardziej pozytywny wpływ na stosunki między rozmówcami. W celu usprawnienia komunikacji formułują zestaw zachowań językowych w postaci dobrych rad: Rozwijaj swoje słownictwo, nie poddawaj się złudzeniu właściwego znaczenia, uważaj na pułapki językowe czy uważaj, co mówisz. O sile słów dowiadujemy się z tekstu Virginii Satir, pt. „Zwracanie uwagi na słowa”. Autorka apeluje o to, abyśmy słuchali tego, co mówimy i mieli świadomość, czy rzeczywiście to chcemy powiedzieć oraz przestrzega przed słowami, które nierzadko są niejednoznaczne i mogą wprowadzać rozmówców w błąd. Są to między innymi zaimki „ja”, „ty”, „oni”, „to”, łącznik „ale” oraz partykuły „tak” i „nie”. Oddziaływanie słów, a także ich znaczenia są determinowane kulturowo, o czym pisze Amy Tan w artykule, pt. „Język dyskrecji”. Z tym większą uwagą powinniśmy budować interakcje, ponieważ „nie ma takich dwóch języków, które byłyby wystarczająco podobne, by uznać je za reprezentujące tę samą rzeczywistość społeczną”. Przykładem ilustrującym powyższe jest „Domokrążca”, krótki tekst Hugh i Goyle Prather, w którym główny bohater dostosowuje swój kod i komunikat językowy w zależności od napotkanych ludzi i sytuacji, w których się znajdują. Więcej przykładów tych (nie)codziennych sytuacji znajdziemy w książce Rusinka i Zalaszińskiej (2010), do której odsyłam czytelnika. Dodatkową zaletą tego poradnika są polskie realia i normy językowe.

Rozdział czwarty rozpoczyna artykuł „Niewerbalne elementy interakcji”, w którym Theodore G. Grove zwraca naszą uwagę na elementy zachowań niewerbalnych, tj. wokalizę, kinetykę, mimikę, proksemikę, haptkę, ich przekaz, funkcje oraz zakodowane właściwości. Kody językowe w postaci gestów prezentuje Roger E. Axtell w kolejnym tekście w tej części pt. „Powinności i tabu na całym świecie”. Jest to słownik zachowań międzynarodowych, przedstawiający różnice interkulturowe, bez których nie możemy mówić o sukcesie w komunikacji i porozumieniu stron. O dotyku jako źródle i dowodzie zaufania w interpersonalnej komunikacji czytamy w artykule Jamesa Hardisona. W końcu Julius Fast w tekście „To, co widzisz, nie jest tym, co otrzymujesz” podsumowuje składniki stosunków interpersonalnych i podaje użyteczne sposoby na kreowanie własnego wizerunku i wywieranie wrażenia, czyli tzw. techniki zewnętrzne. Jako uzupełnienie tych wątków, z naciskiem na praktyczne wykorzystanie sygnałów niewerbalnych podczas np. rozmowy kwalifikacyjnej czy wywiadu jako metody badawczej, może posłużyć książka D. G. Leathers (2008).

W rozdziale piątym, znajdującym się w części *Otwartość jako „wdech”*, począwszy od artykułu Geralda i Marianne Schneider-Corey „Sens życia i wartości”, uczymy się swojej tożsamości poprzez między innymi wykraczanie poza osobiste korzyści, rozwijanie filozofii życiowej, religię, a także dowiadujemy się, jak kontynuować swój rozwój osobisty. Tekst ten może stanowić nowatorskie

podejście do zagadnienia samokształcenia, jak również syndromu zawodowego dotychczas opisywanego w literaturze w kontekście zahamowania, zatrzymania i zamknięcia (por. Freudenberger, 1974; Tucholska, 2003; Chodkiewicz, 2006). Kolejne dwa teksty („Niewinność łódki” autorstwa Hugh i Gayle Prather i „Barriere na drodze komunikacji” Roberta Boltona) ukazują czynniki przerywające dyskurs i mające negatywny wpływ na interakcję. Są to złość, a także reakcje takie jak krytykowanie, przezywanie, stawianie diagnozy, rozkazywanie, grożenie, moralizowanie czy stawianie zbyt wiele lub niewłaściwych pytań.

Rozdział szósty, zatytułowany *Świadomość obecności innych* zawiera dwa teksty ukierunkowane na poznanie drugiej osoby. Pierwszy z nich, pt. „Transakcyjna natura spostrzegania osoby” Williama W. Wilmota definiuje spostrzegającą osobę jako „zdającą sobie sprawę z wielu cech ogólnych drugiej osoby (jej świadomości, umysłu) czy jej cech szczególnych” i przytacza wzory spostrzeżeniowe, czyli m.in. znaczenie, jakie nakładamy na innych. Tematykę kontynuuje drugi tekst, pt. „Poznanie społeczne: jak spostrzegamy jednostki, relacje i wydarzenia społeczne”, w którym Sarah Trenholm i Artur Jensen wyróżniają cztery procesy w spostrzeganiu interpersonalnym. Są to: ocenianie sytuacji, formowanie sądów o ludziach, ocenianie relacji i wyjaśnianie zachowania drugiej osoby.

W rozdziale siódmym, zatytułowanym *Sluchanie*, zamieszczone są trzy artykuły poruszające kwestie związane z umiejętnością otwierania się na innych. Pierwszy pt. „Sluchanie i proces retoryczny” napisany przez Carol A. Roach i Nancy J. Wyatt, pokazuje nam różnicę między sluchaniem a słyszeniem i przedstawia najczęstsze nieporozumienia wynikające z naszych wyobrażeń na temat sluchania, w tym między innymi przypisywanie mu takich cech jak naturalność czy pasywność. W artykule Judi Brownell, pt. „Reagowanie na komunikaty” poznajemy reakcje na wypowiedzi innych – te, które słuchacz powinien zastosować i te, których powinien unikać, a w podsumowaniu autorka opisuje cechy konstruktywnej informacji zwrotnej, czyli odpowiednie gesty, pozycję ciała itp. Brak wzmianki o werbalnym reagowaniu oceniam *in minus* i odsyłam czytelnika do literatury tematu (np. Harris, 2008). Na zakończenie rozdziału John Stewart i Milt Thomas w tekście „Sluchanie dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń” poruszają problem tytułowego sluchania dialogicznego określanego jako „wejście w prywatny świat pojęć drugiego człowieka”. Przedstawiają cechy (m.in. skupienie się na tym, co wspólne, co przed nami, co obecnie) gwarantujące pomyślność konwersacji.

Rozdział ósmy (*Ujawnianie siebie*), otwierający część *Otwartość jako „nydech”*, stanowi dwa artykuły skoncentrowane wokół komunikacji wyrażającej siebie. W pierwszym z nich, pt. „Odsłaniająca siebie komunikacja: istotny pomost między dwoma światami”, John Amadeo i Kris Wentworth wprowadzają rozróżnienie między tzw. wypowiedziami ja, w skład których wchodzi komentarze wspomagające kontakt interpersonalny i wypowiedziami ty, na które składa się skupione na sobie odreagowanie wytykające błędy innych. Niejako lekarstwem na takie wypowiedzi jest artykuł Neil Postman, pt. „Magiczne lekarstwo komunikacji”, z którego uczymy się komunikowania w bardziej refleksyjny sposób, skupiając

uwagę na odsłanianiu naszych uczuć zamiast próbowaniu zmiany zachowania drugiej osoby. Takie podejście zasługuje na uwagę, bo ma szansę pomóc nam nie tylko na polu prywatnym, ale zawodowym, gdzie na co dzień spotykamy osoby o różnym temperamencie i motywacji do działań, również zmian.

Tematykę wyrażania siebie kontynuuje rozdział dziewiąty *Męskie i kobiece style ekspresji*. Trzy teksty zawarte w tej części ukazują różnice międzypłciowe na płaszczyźnie komunikacyjnej. Diana K. Ivy i Phil Backlund w pierwszym tekście, pt. „Język kobiet i mężczyzn” pokazują jak właściwości wokalne przedstawicieli obu płci, a także ich wybory leksykalne wpływają na jakość produkowanego dyskursu. Asymetrie komunikacyjne wynikające z typowo „męskich” i „damskich” środków wyrazu opisuje Deborah Tannen w artykule, pt. „Asymetrie: on swoje – ona swoje”. Dotyczą one między innymi rozbieżności w prywatnej komunikacji, w której na przykład panie są rozgadane, a panom przypisuje się milczenie. Dużo wcześniej, dla zaznaczenia tych różnic ukuła termin *genderlects*, który wskazuje, że zachowania językowe kobiet i mężczyzn należą do dwóch, często niespotykających się ze sobą światów (Tannen, 2002). Źródła odmiennych zachowań przedstawia Bernie Zilbergeld w tekście „Wychowanie zalęknionych bohaterów”, zwracając szczególną uwagę na kwestie wychowawcze i oczekiwania społeczne budujące obraz a nierzadko stereotyp języka danej płci.

Rozdział dziesiąty (*Negocjowanie związku*), w części *Związki*, poświęcony jest sposobom konstruowania własnej osoby i bliskich. John Stewart i Carole Logan w artykule, pt. „Negocjowanie obrazu własnej osoby” definiują negocjowanie jako proces ciągły i wzajemny i tym samym radzą jak kształtować się w przeszłych i obecnych relacjach z ludźmi. Relacje osobiste omawia Theodore G. Grove w tekście, pt. „Porządkowanie rozmowy: relacje społeczne”. Oprócz charakteru relacji osobistych poznajemy sytuacje pełnienia władzy i kontroli w relacjach, jak również sposoby korygowania rozmowy. O pracy, jaką możemy wykonać nad rozmową piszą Kenneth N. Leone Cissna i Evelyn Sieburg w kolejnym artykule, pt. „Wzory potwierdzenia i odmowy potwierdzenia w interakcjach”. Chodzi o sformułowania potwierdzenia, uznania i odmowy dla odczuć drugiej osoby. Apeluję tutaj, by nie zapominać o ochronie języka; jego normatywności i poprawności, o której, z polskiego punktu widzenia pisze między innymi Marian Bugajski (2007), o czym tylko niczym między wierszami przypominają autorzy tego rozdziału.

Na rozdział jedenasty, zatytułowany *Przyjaźń*, składają się trzy teksty poruszające relacje przyjaźni międzyludzkiej. Autorzy pierwszego z nich (Mara B. Adelman, Malcolm R. Parks i Terrance L. Albrecht), pt. „Natura przyjaźni i jej rozwój” opisują wymiary rozwoju związku, czyli zwiększenie bliskości i przywiązania, zakresu i różnorodności interakcji oraz wzajemnej zależności, jak również wyspecjalizowanie kodu komunikacyjnego. O pożytkach z przyjaźni pisze Steve Duck w artykule, pt. „Nasi przyjaciele, my sami”. Te korzyści to między innymi integracja emocjonalna, potwierdzenie własnej wartości i wsparcie osobowościowe. Rozdział ten kończy John Hardwig i tekst „W poszukiwaniu etyki

związków osobistych”, w którym poznajemy niezbędne w życiu codziennym definicje związków osobowych, bezosobowych, osobistych i quasi-osobistych.

W rozdziale dwunastym (*Rodziny*) Virginia Satir w artykule „Mapa twojej rodziny” przedstawia role, jakie przyjmujemy w rodzinie, wraz z kodem językowym i sugeruje stworzenie sieci rodzinnej, która pomaga w codziennym porozumiewaniu się.

Rozdział trzynasty, zatytułowany *Bliscy partnerzy*, to cztery artykuły utrzymane w tonacji głębokich relacji. Gerald i Marianne Schneider-Corey w tekście „Bliskie związki i miłość” przedstawiają niezwykle istotne dla każdego związku rodzaje bliskości i sposoby na radzenie sobie z barierami komunikacyjnymi w tychże. Dolores Curran w tekście „Relacje małżeńskie” opisuje zachowania językowe i emocjonalne w małżeństwie, w tym wskazuje cenne umiejętności rozwiązywania konfliktów. Czytamy o nich już u Fromma (1997), który różnice te wyjaśniał w kategoriach biologicznych, charakterologicznych, a także z punktu widzenia ról społecznych przypisywanych danej płci. Tu, dla odmiany, przede wszystkim skupiamy się na roli języka i jego sile prowokującej zachowania obu płci w dzisiejszym świecie retoryki i negocjacji. Jak rozwiązać spór i zapomnieć dowiadujemy się z artykułu Hugh i Gayle Prather o tym samym tytule. Autorzy przestrzegają przed sytuacjami, które prowadzą do sporu, ale przede wszystkim podkreślają znaczenie tzw. „magicznych reguł” niweczących problemy i spory (np. zakończ mówiąc coś, co nigdy nie zostanie zapomniane). O tworzeniu wspólnot po załagodzeniu wszelkich niesnasek pisze Sam Keen w tekście „Mężczyźni i kobiety: tworzenie wspólnoty”. Wspólnota to „współkreacja” zachowań werbalnych i niewerbalnych triady określonej potencjalnie jako: kobieta – mężczyzna – dziecko.

Rozdział czternasty rozpoczynający część piątą książki (*Ponad podziałami*) niejako odwołuje się do tematyki wcześniejszej w postaci czterech artykułów. Joseph P. Folger, Marshall Scott Poole i Randall K. Stutman w tekście „Konflikt i interakcja” definiują sytuację konfliktową, dzieląc ją na konstruktywną i destruktywną, podają dziedziny interakcji konfliktowych i niezbędne wzory zachowań eskalujące bądź deeskalujące siłę konfliktu. Działania deeskalujące to komunikacja defensywna, o której pisze Jack R. Gibb w artykule o tym samym tytule. Autor podaje strategie obrony przed konfliktem i zabiegi pozwalające uniknąć sytuacji przedkonfliktowych (np. otwartość, empatia, spokój). Jedną z cennych uwag jest sposób wyrażania gniewu, o czym informują czytelnika John Amodeo i Kris Wentworth w tekście „Radzenie sobie z gniewem”. Z kolei Hugh i Gayle Prather w artykule „Tańcząca strzala” piszą, jak radzić sobie z chęcią zemsty. Takie metaforyczne ujęcie problemu polecam przede wszystkim tym, którzy bardzo emocjonalnie przyjmują krytykę i na jej podstawie projektują swoje dalsze działania nierzadko w sposób obrazowy i werbalnie zawily.

W rozdziale piętnastym *Komunikowanie się między kulturami* myślą przewodnią jest stwierdzenie, że „kultura jest komunikacją, a komunikacja jest kulturą”. O tym, jak komunikować się z obcymi, a także o zwalczaniu lęku i niepewności w interakcjach między kulturami dowiadujemy się z tekstu Williama B. Gudykunsta i Young Yun Kim, pt. „Komunikowanie się z obcymi: spojrzenie na komunikację

międzykulturową”. O różnicach i podobieństwach międzykulturowych oraz pomocnych sposobach poruszania się „po czyimś świecie” pisze Letty Cottin Pogrebin. Na zakończenie Shirley N. Weber w artykule „Potrzeba istnienia: socjokulturowe znaczenie czarnego angielskiego” oraz Paul Rainbow w „Konfrontacji z Alim” pokazują, że czarny angielski nadal jest używany, bo ci, którzy nim mówią, mają odrębną tożsamość kulturową. Na podstawie licznych przykładów pokazują, że język ten jest tak samo ważny w komunikacji, jak język literacki. Wśród odniesień w tekście znajdziemy fragmenty myśli filozoficznych i prądów kulturowo-społecznych, które traktują jako cenne myśli przewodnie dla badaczy kultury, a także przyszłych socjologów pracujących nad „żywym językiem i kulturą”.

Szósta, ostatnia część książki to *Różne spojrzenia na komunikację między osobami*, podzielona na trzy rozdziały. W rozdziale szesnastym poznajemy zawarte w jego tytule spojrzenie nauczyciela, m.in. na kontakty między osobami. O relacjach nauczyciel – student – nauczyciel wzbogacających interakcje w środowisku klasy szkolnej pisze C. Roland Christensen w artykule, pt. „Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję”. Elementy wpływające pozytywnie na dyskusję to otwartość, cierpliwość nauczyciela i kontrolowany nieład, które pozwolą obu stronom nie tylko zadawać dobre pytania, ale i zrozumieć sztukę zadawania pytań, słuchania i konstruktywnego odpowiadania. W tym momencie warto sięgnąć po książkę Hurst i Reding (2011), w której znajdziemy nieco okrojone w tej pozycji praktyczne wskazówki warunkujące dobrą interakcję w klasie, począwszy od kultury języka i budowania relacji po niezwykle cenne próbki tekstów (np. regulamin pracy, newsletter) do wykorzystania w pracy zawodowej. Rozdział siedemnasty *Spojrzenie psychoterapeuty* zawiera tekst Carla Rogersa, pt. „Doświadczenia w komunikowaniu się”, w którym raz jeszcze zostajemy przekonani, że kluczem do sukcesu we wspólnym dialogu są umiejętność słuchania z empatią, spójność, prawdziwość, a także akceptowanie i ceniecie drugiej osoby.

W rozdziale osiemnastym *Spojrzenie filozofa*, w tekście Martina Bubera, pt. „Między osobą a osobą” uczymy się postaw i działań, które umożliwią nam prawdziwą rozmowę, czy to między nauczycielami a studentami, politykami a wyborcami, czy wreszcie między każdym z nas.

Reasumując, książka ta jest cenną publikacją nie tylko ze względu na poruszaną tematykę komunikacji międzyludzkiej i kompetencji społecznych, ale możliwość spojrzenia na te aspekty z perspektywy multikulturowej. Oprócz istotnych zagadnień, które stanowią zbiór cennych rad i wskazówek, na uwagę zasługuje struktura podręcznika: każdą jej część otwiera słowo redakcyjne nakreślające myśl przewodnią rozdziału, a na zakończenie każdego artykułu znajdują się pytania przeglądowe i kwestie do omówienia, czyli materiały do pracy dydaktycznej. Małe niedociągnięcia, wynikające z niedostatecznej ilości przykładów ilustrujących docelowe zachowania, którym można zaradzić sięgając po zaproponowane przeze mnie oferty wydawnicze, można wytłumaczyć różni-

cami między zakresem potrzeb użytkowników języka, do których w wersji oryginalnej kierowana była książka, a polskiego czytelnika.

Choć oparta na źródłach anglojęzycznych i napisana z myślą o czytelniku żyjącym w nieco innym kręgu kulturowo-językowym, książka jest bardzo łatwa w odbiorze. Na uznanie zasługuje prosty i przystępny język przekładu, dzięki któremu publikacja ta może stać się nie tylko źródłem wiedzy, ale przede wszystkim inspiracją do przeniesienia cennych rad i wskazówek na grunt polskiej nauki o komunikacji i jej specyfiki, a także dzielenia się wynikami tychże rozwiązań w wielu środowiskach w przyszłości. Książkę polecam zarówno teoretykom, jak i nauczycielom-praktykom i wykładowcom przygotowującym się do swoich zajęć, ale również wszystkim zainteresowanym zagadnieniami języka i komunikacji w różnych dziedzinach i sytuacjach życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bugajski, M. 2007. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chodkiewicz, J. 2006. „Skazani na wypalenie”. [w:] *Remedium* 1: 21-23.
- Freudenberger, H. J. 1974. „Staff burnout”. [w:] *Journal of Social Issues* 30: 159-165.
- Fromm, E. 1999. *Miłość, pleć i matriarchat*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Harris, J. O. 2008. *Feedback, czyli informacja zwrotna. Osobisty mentor – Harvard Business School Press*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Hurst, B. i Reding, G. 2011. *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska.
- Leathers, D. G. 2008. *Komunikacja niewerbalna. Zasady i zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rusinek, M. i Zalaśńska, A. 2010. *Retoryka codzienna. Poradnik nie tylko językowy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Tadeusiewicz, R. i Rowiński, T. 2010. *Psychologia i informatyka. Synergia i kontradycje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Stefana Kardynała Wyszyńskiego.
- Tannen, D. 2002. *To nie tak!. Jak styl konwersacyjny kształtuje relacje z innymi*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Tucholska, S. 2003. *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mirosław Pawlak 137

ARTICLES

1. Anna Michońska-Stadnik – *Comparing the proportion of the language of use and usage in teachers with different professional experience* 139
2. Anna Niżegorodcew – *Authentic communication in educational discourse: The role of the target language and the mother tongue* 151
3. Monika Grabowska – *Address forms as an element of French philology students' awareness of their intercultural interactive and discursive competence* 165
4. Krystyna Szymankiewicz – *Co-construction of meaning in metalinguistic discourse in the foreign language classroom* 183
5. Beata Kouhan – *Educational discourse during foreign language lessons in Polish upper secondary school and British sixth form college: The results of a comparative study* 201
6. Joanna Górecka – *Teacher's assistance in tasks oriented towards learners' autonomous work in a virtual environment* 223
7. Jarosław Krajka, Sylvia Maciaszczyk – *Developing language teachers' awareness in online discourse – social media in foreign language teaching* 243

BOOK REVIEWS 263

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2011 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>