

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Jolanta Sujecka-Zajac

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-4903-0852>

jolanta.zajac@uw.edu.pl

DIALOG DYDAKTYCZNY W UCZENIU SIĘ JĘZYKA OBCEGO

Didactic dialogue in learning a foreign language

The article presents 'didactic dialogue' against the background of other interactive forms of remediation in foreign language learning. Drawing on the works of Antoine de La Garanderie, Reuven Feuerstein and Pierre Vermersch, three didactic approaches have been analyzed. Theoretical considerations have been illustrated with conclusions formulated on the basis of own studies on the use of dialogues in different educational contexts, which included: the diagnosis and remediation of language deficits of special educational needs students, remediation in the case of school failure in foreign language learning, and an interview after completing a task of retelling a story.

Keywords: didactic dialogue, (re)mediation, special educational needs, difficulties in learning a foreign language

Słowa kluczowe: dialog dydaktyczny, (re)mediacja, specjalne potrzeby edukacyjne, trudności w nauce języka obcego

„Nie ma czegoś takiego jak nauczanie, jest tylko uczenie się”.
(Monty Roberts w Miller & Rollnick, 2014:421).

1. Wprowadzenie

Współczesny kontekst edukacyjny stanowi wyjątkowe wyzwanie dla nauczycieli języków obcych realizujących ambitne cele zawarte w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* ([2001]/2003). Najnowsze modele glottodydaktyczne (np. Wilczyńska, 2007; Gębał, 2013) wyraźnie wskazują na konieczność uwzględnienia w praktyce dydaktycznej zarówno podejścia różnojęzycznego i różnokulturowego zintegrowanego z nauczaniem danego języka obcego z poszanowaniem zróżnicowanej tożsamości uczącego się, jak i pozostałych czynników wynikających z relacji społecznych w obrębie szkoły, typu szkoły, stosowanych metod nauczania i uczenia się czy rodzajów materiałów glottodydaktycznych, w tym obecności technologii cyfrowych. Nie ulega wątpliwości, że trójczłonowy model „nauczyciel-uczeń-język” nie może już być odniesieniem w myśleniu o procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Stawia on bowiem uczącego się w pozycji osoby, która „zderza się” z jednej strony z wymaganiami nauczyciela i jego systemem oceniania, a z drugiej, z nowym, obcym, wręcz „wrogim” systemem językowym funkcjonującym w obcej rzeczywistości kulturowej. Ta wyjątkowo niekorzystna pozycja ucznia, chciałoby się powiedzieć „między Scyllą a Charybdą”, niejednokrotnie prowadziła w przeszłości do powstawania wielu barier w nauce języka obcego, wśród których dominował lęk językowy i niskie poczucie własnej skuteczności.

Obecny model glottodydaktyczny zakłada współpracę nie tylko pomiędzy nauczycielami poszczególnych języków (także, w niektórych sytuacjach, języka ojczystego), ale również pomiędzy nauczycielem a uczącym się. Mowa jest o specyficznej współpracy nakierowanej na rozwijanie świadomości językowej ucznia, jego kompetencji metapoznawczych, ale przede wszystkim na włączeniu go w sposób pełny w proces uczenia się języka. Jak taką współpracę zaplanować i wdrożyć? Czy wszyscy uczniowie z niej skorzystają? Jakie są wartości edukacyjne i wartości dodane takiej współpracy? W niniejszym tekście zaproponujemy jedną, choć z pewnością nie jedyną, drogę realizacji projektu „współpraca”, a jest nią dialog dydaktyczny. Postaramy się przedstawić dialog dydaktyczny na tle innych interaktywnych form (re)mediacji w uczeniu się, pokazać jego funkcje i przykłady zastosowania oraz zastanowić się nad znaczeniem edukacyjnym i poznawczym dialogu dla ucznia jak i dla nauczyciela. Refleksja teoretyczna zostanie zilustrowana wnioskami płynącymi z dialogów prowadzonych w ramach badań własnych w różnych kontekstach dydaktycznych (Sujecka-Zajac, 2016; Karpińska-Szaj, 2010, 2013; Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2015).

2. Interaktywne formy (re)mediacji w uczeniu się

Od wczesnych lat 80. XX wieku psychologowie badają wpływ dialogu motywującego (ang. *motivational interviewing*) na uzyskanie pożądanej zmiany u pacjenta. Wpisany jest on głęboko w humanistyczny, a także humanitarny nurt pracy z drugą osobą (Miller, Rollnick, 2014). Przez dialog motywujący rozumie się „oparty na współpracy styl prowadzenia rozmowy, służący umocnieniu u osoby jej własnej motywacji i zobowiązanie do zmiany” (*ibidem*: 33). Podkreśla się tu wolicjonalny charakter dążenia do identyfikacji tego, co staje się przeszkodą na drodze do w pełni satysfakcjonującego życia. Te cechy klinicznego podejścia do dialogu będą istotne również w dialogu dydaktycznym, który prowadzi do zmiany w sposobie uczenia się, zachęca do wglądu we własne procesy poznawcze, do samoregulacji i większej świadomości siebie jako osoby uczącej się. Zarówno psychologowie jak i pedagodzy oraz dydaktycy wyznają tę samą zasadę: „Ludzie łatwiej dają się przekonać temu, co słyszą ze swoich ust” (*ibidem*). Tak właśnie dzieje się w przypadku dialogowych form komunikacyjnych stosowanych także w kontekście edukacyjnym. Uczący się, który samodzielnie odkrywa i formułuje działania strategiczne, zauważa i poprawia błęd, planuje i ocenia swoją ścieżkę uczenia się, ma zdecydowanie więcej szans na sukces, zarówno osobisty jak i edukacyjny. Rolą prowadzącego dialog jest przede wszystkim ukierunkowywanie sposobu myślenia bez popadania w styl dowodzący, ale też bez pozostawiania uczącego się samemu sobie. Nie jest to z pewnością łatwe zadanie, ale w zamian zapewnia postęp transwersalnych umiejętności uczenia się. Zatem warto próbować. Takie próby, choć w odmiennych formach i na podstawie różnych przesłanek teoretycznych, podejmowali zwolennicy nurtu dialogowego w edukacji, do których zalicza się Antoine`a de La Garanderie, Reuvena Feuersteina czy Pierre`a Vermerscha.

Pierwszy z nich to autor koncepcji uczenia się znanej jako „*kierowanie umyślem*” (fr. *gestion mentale*) (de La Garanderie, 1982, 1989), której celem jest rozwijanie procesu uczenia się poprzez świadome kierowanie czynnościami umysłu (zob. Karpińska-Szaj, 2008: 255). Dialog dydaktyczny uświadamia uczącemu się, że w trakcie wykonywania jakiegoś zadania w jego umyśle działają: uwaga, zapamiętywanie, rozumienie, refleksja i wyobraźnia twórcza. Te właśnie czynności powinny być ocenione pod kątem ich skuteczności w jego rozwiązywaniu (zob. także Le Poul, 2002). Często jest to spore wyzwanie dla uczniów, którzy rzadko są zachęceni do umysłowej introspekcji i do niej odpowiednio przygotowani. Francuski pedagog przypomina ponadto, że w naszym umyśle informacje są przetwarzane według osobistego „języka dydaktycznego” (fr. *langue pédagogique*), który ma swoją treść wzrokową, słuchową, werbalną i ruchową. Innymi słowy „w akcie poznania człowiek buduje znaczenie na podstawie

swojego języka dydaktycznego (uwewnętrznienia postrzeganej informacji, czyli wywołania w umyśle), a nie zmysłowego odbioru rzeczywistości” (Karpińska-Szaj, 2008: 257). Podczas dialogu uczący się „przygląda się” zarówno swoim sposobom wywoływania w umyśle nauczanych treści, jak i swojemu dydaktycznemu językowi. Ten etap w uczeniu się jest z reguły pomijany, jako że tradycyjne nauczanie jest dwuaspektowe: od postrzegania treści (np. reguły gramatycznej) bezpośrednio przechodzi się do działania (wykonania ćwiczenia). Tymczasem w metodologii kierowania umysłem zachodzi etap pośredni i z punktu widzenia skuteczności uczenia się, jest on najistotniejszy. Etapem tym jest wywołanie w umyśle (fr. *évocation mentale*), dzięki któremu możliwe jest świadome kierowanie wspomnianymi wyżej czynnościami umysłu. Podczas tego właśnie etapu kluczowe jest wprowadzenie dialogu dydaktycznego, za pośrednictwem którego uczeń może poznać własne zasoby poznawcze i możliwości ich doskonalenia. Dla Antoine’a de La Garanderie to właśnie szkoła miała być „warsztatem dla uczenia się funkcji umysłu” (fr. *atelier d’apprentissage des gestes mentaux*) (1982:10), w którym uczeń jest swoim własnym nauczycielem (fr. *pédagogue de lui-même*).

Przekonanie, że można modyfikować struktury poznawcze poprzez mediację z kompetentnym dorosłym cechuje teorię upośrednionego uczenia się Reuvena Feuersteina (Feuerstein, Spire, 2009). Wspomniana mediacja opiera się nie tylko na dialogu, ale także na specjalnie opracowanych narzędziach, które wykorzystuje się w *Programie Instrumentalnego Wzbogacenia* (ang. *Instrumental Enrichment Program*, fr. *Programme d’Enrichissement Instrumental*). W ich skład wchodzi czternaście zeszytów ćwiczeń trenujących jedną z brakujących funkcji poznawczych, takich jak niemożność dostrzeżenia korelacji między przedmiotami, brak umiejętności porównywania, zła organizacja miejsca i czasu pracy. Mediator odgrywa tu kluczową rolę jako osoba, która towarzyszy dziecku, udziela mu informacji zwrotnej i wspiera go w sytuacjach trudności. Teorię upośrednionego uczenia się odróżnia od koncepcji Antoine’a de La Garanderie etap i sposób stosowania dialogu dydaktycznego. Podczas gdy w metodologii *kierowanie umysłem* chodzi o umożliwienie „odkrycia”, że poznanie może być uchwytnie i świadomie kierowane poprzez nadanie mu odpowiedniego (to jest właściwego danej osobie) ukierunkowania (fr. *projet de sens*), dialog Reuvena Feuersteina wypracowuje strategie potrzebne do budowania rozumienia i interpretacji poznawanych obiektów i zjawisk za pośrednictwem nakierowywania uwagi przez osobę bardziej doświadczoną.

Jeszcze inne podejście, choć nadal wykorzystujące dialog dydaktyczny, reprezentuje wywiad wyjaśniający autorstwa Pierre’a Vermerscha ([1994] 2014). Badacz odczuwał przede wszystkim bezskuteczność dotychczasowych formuł rozmowy z uczniami, nakierowanymi na cel ewaluacyjny lub transmisyjny. Nie pozwalało to na wgląd w sposoby uczenia się, ani na prawdziwą koncentrację

na uczniu, o którą dopominały się nauki pedagogiczne (Sujecka-Zajęc, 2016: 175). Vermersch poszukiwał formuły, która pozwoli na wejście w prawdziwą relację oraz aktywne słuchanie i takie właśnie cechy posiada opracowany przez niego wywiad wyjaśniający. Polega on na ukierunkowaniu ucznia na werbalizację ścieżki umysłowej dla podjętego działania, stąd potrzeba zrealizowania przez ucznia konkretnego zadania osadzonego w treści przedmiotowej (np. zadanie matematyczne), do którego odwołuje się prowadzący dialog. Proponowana przez Pierre'a Vermerscha metodologia badawcza korzysta z tezy psychofenomenologii Edmunda Husserla uznającej, że indywidualna i subiektywna introspekcja jest źródłem informacji na temat jednostkowego działania w określonej sytuacji.

Przedstawione powyżej interaktywne formy mediacji w uczeniu się różnią się pod względem rozumienia celowości i natury działań metapoznawczych ucznia. Szacowane przez samego ucznia za pośrednictwem dialogu dydaktycznego procesy metapoznawcze umożliwiają identyfikację przyczyn sukcesu lub porażki odnośnie do następujących po sobie czynności w sytuacji zadaniowej. W dialogu dydaktycznym Antoine'a de La Garanderie chodzi o poznanie i ewentualną zmianę perspektywy znaczenia przypisanego danej operacji myślowej biorącej udział w planowaniu i wykonywaniu zadania. Teoria upośrednionego uczenia się Feuersteina oraz wywiad wyjaśniający Vermerscha zmierzają natomiast do zdefiniowania przedmiotu uczenia się (selekcja treści), strategii uczenia się (dobór sposobów osiągnięcia wyznaczonego celu), a przede wszystkim odpowiedzi na pytanie dlaczego warto podjąć wysiłek poznawczy (uświadomienie sobie osobistych powodów, dla których warto przedsięwziąć dane zadanie), co zwiększa szanse nie tylko na rozwiązanie danego problemu, ale pozwala wyeliminować (a przynajmniej zmniejszyć) trudności związane z niekorzystnymi przyzwyczajeniami w pracy umysłowej. Wszystkie te formy mediacji są jednak zbieżne co do znaczenia introspekcji w uczeniu się: pokazują, jak ważne jest poprowadzenie uczącego się w stronę świadomości siebie jako autora i wykonawcy działania umysłowego, lepszego zrozumienia mentalnych narzędzi, z jakich może on korzystać, lub nad którymi powinien popracować, aby je lepiej rozwinąć. Wysiłek, jaki zarówno nauczyciel jak i uczeń muszą włożyć w omówione działania, zasługuje na wyraźne pokazanie funkcji dialogu dydaktycznego, również w kontekście dydaktyki języków obcych.

3. Funkcje dialogu dydaktycznego

Konstruowanie wiedzy w otoczeniu stymulującego środowiska ludzi i rzeczy jest powszechnie znanym postulatem społecznego konstruktywizmu (Barth, 1993). Ta czynność umysłowa jest o wiele bardziej wymagająca niż proste odtworzenie wiedzy przekazanej przez jakieś zewnętrzne źródło, a sama czynność uczenia się

nabiera wagi równej owej wiedzy, którą należy skonstruować w umyśle. Z tego stwierdzenia biorą początek wszelkie rozważania dotyczące umiejętności uczenia się (fr. *savoir-apprendre*) oraz możliwości jego wspomagania. Do tych ostatnich przynależy również dialog dydaktyczny, który ma widoczny wpływ na umiejętność analizowania i interpretowania czynności umysłowych wywołanych zadaniem. W dialogu dydaktycznym, o czym wspominaliśmy wcześniej, punktem wyjścia jest zatem zadanie, na podstawie którego uczeń docieka następnie swojej ścieżki poznania. Sytuacja zadaniowa jest więc nieodzownym warunkiem dialogu dydaktycznego, gdyż mediacja powinna zawsze zasadać się na planowaniu (antycypowaniu i ukierunkowaniu znaczeń), realizacji i (samo)ocenie konkretnego działania. Jednak, jak twierdzi Britt-Mari Barth (1993: 19), „potrzebujemy towarzyszenia oświeconego przewodnika, który potrafi wybrać użyteczne sytuacje i prowadzi uczącego się w kierunku tego, czego on sam nie byłby zdolny zobaczyć”¹ (tłum. własne). W zależności od fazy wykonywania zadania, mediacja w dialogu dydaktycznym może odnosić się do środków poznawczych mobilizowanych do planowania zadania, strategii używanych w czasie jego realizacji i wreszcie umiejętności usytuowania się w pozycji „meta”, by za pomocą odpowiednich do danej sytuacji uczenia się narzędzi poznawczych oszacować przebieg wykonanego działania. Stąd funkcje dialogu dydaktycznego można rozpatrywać w trzech obszarach:

- (1) w obszarze kognitywnym: poprzez wsparcie abstrakcyjnego myślenia i rozumienia, wdrażanie do samoregulacji i samooceny, uświadamianie funkcjonowania własnego „języka dydaktycznego” w działaniach umysłowych;
- (2) w obszarze samoświadomości poznawczej: dzięki wglądowi we własne procesy myślowe, uchwyceniu i ocenie skuteczności narzędzi służących autonomii (np. lepszemu rozeznaniu w stosowanych strategiach uczenia się), dialog dydaktyczny wywołuje poczucie własnej skuteczności oraz umocowuje wewnętrznie źródła sterowania i kontroli czynności poznawczych;
- (3) w obszarze mediacji relacyjnej: dialog przyczynia się do zbudowania relacji opartej na szczerości i zaufaniu, jest okazją do indywidualizacji nauczania, pozwala na rozeznanie przyczyn trudności w uczeniu się i podjęcie ewentualnych kroków remediacyjnych.

W obszarze kognitywnym za pomocą introspekcji praktykowanej w formie dialogu dydaktycznego można zatem dotrzeć do samego aktu poznawczego, a warunkiem uczenia się jest świadome kierowanie reprezentacjami mentalnymi w konkretnym celu. W obszarze mediacji natomiast, dialog dydaktyczny może stać

¹ « On a besoin d'être accompagné par un guide averti qui sait choisir les situations utiles et qui aide l'apprenant à « voir » ce qu'il n'est, seul, capable de voir ».

się zarówno narzędziem diagnozy niepowodzeń szkolnych, jak i źródłem postępu ucznia z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi i osobistymi celami uczenia się, który będzie mógł pracować w sytuacji partnerstwa i wsparcia. W zależności od celu mediacji, dialog przybiera zatem różne formy, co nie oznacza jednak, że zasada się on na konkretnych, wystandaryzowanych matrycach. Przeciwnie, kontekst uczenia się/nauczania języków obcych, osobiste cele uczenia się i cechy językowej kompetencji komunikacyjnej konkretnego (o indywidualnej biografii językowej) ucznia powodują, że dialog tworzy się na kanwie zawsze odmiennie prowadzonego stylu rozmowy, w zależności od problemu danej osoby i obranego celu dydaktycznego. Celami tymi mogą być np.:

- oszacowanie deficytów językowych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na potrzeby planowania i realizacji celów terapeutycznych w trakcie nauki języka obcego (stąd tak ważna jest wspomniana wyżej współpraca z nauczycielem języka polskiego oraz innych języków obcych w wykształcaniu u ucznia nawyku porównywania języków, funkcjonowania w dyskursie, korzystania z potencjału repertuaru środków językowych, poznawczych i strategii uczenia się w nowej sytuacji komunikacyjnej/uczenia się);
- zidentyfikowanie i kompensowanie trudności językowych, tzw. niepowodzenia w szkolnej nauce języka obcego, która w większości wypadków odnosi się do braku umiejętności tworzenia powiązań między wiedzą/sprawnościami posiadanymi, a nowym kontekstem ich użycia, braku lub zaburzonej samokontroli (monitorowania) zachowań językowych, obniżonej motywacji, poczucia bezradności;
- dialog ewaluacyjny – wywiad, często stosowany w badaniu w działaniu, także prowadzonym na potrzeby nauczyciela-badacza w kontekście szkolnym, który ma na celu zebranie opinii (samooceny) po wykonaniu zadania/zadań – jest to ocena, istotna dla badacza, gdyż inspiruje do programowania dalszego przebiegu badania, jak i stanowi etap podsumowania pracy ucznia skłaniający do refleksji i uświadomienia sobie znaczenia zaistniałych zmian.

Dialog dydaktyczny realizuje tym samym cele badań jakościowych: pozwala na głębsze i pełniejsze zrozumienie badanego zagadnienia, odnosi się do charakterystyki jednostek a nie grupy, nie weryfikuje hipotez, ale pozwala na odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Wspomniane wcześniej formy dialogu dydaktycznego umożliwiają lepszy jakościowo wgląd w działania umysłowe, a co za tym idzie, sprzyjają wzbogaceniu warsztatu poznawczego ucznia.

4. Dialog dydaktyczny w badaniach własnych

Poniższe przykłady, zaczerpnięte z badań własnych Auterek, pokazują sposób, w jaki dialog dydaktyczny wpływa na rozumienie własnej ścieżki poznania w różnych sytuacjach uczenia się i nauczania języka obcego. Są to wybrane fragmenty wypowiedzi badanych osób najpełniej ilustrujące dokonujące się w ich myśleniu zmiany. Odnoszą się one do trzech sytuacji dydaktycznych:

- diagnozy i kompensowania niedoborów językowych ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – niepełnosprawność słuchu implikująca trudności w zapamiętywaniu i monitorowaniu wypowiedzi własnych (przykład 1);
- remediacji w sytuacji niepowodzenia w szkolnej nauce języka obcego – tworzenie i użycie czasów przeszłych w zadaniu tłumaczenia zdań (przykład 2);
- wywiadu po wykonaniu zadania przeformułowania tekstu – sprawowanie (samo)kontroli nad łączeniem formy i treści (struktur gramatycznych i schematu narracyjnego) w tekście przeformułowanym (przykład 3).

Przykład 1

Dialog został przeprowadzony w 2016 roku z uczennicą (OJ) drugiej klasy gimnazjum w Poznaniu po przeprowadzeniu zadania polegającego na odtworzeniu opowiadania w języku polskim oraz w języku francuskim. Mediacja dotyczyła przetworzonego fragmentu:

*(pl) *odpóki Tomek nauczył gadać z mrówką i rybą dopóki był mądry*

*(fr) Tom a dit qu'il voulait parler avec *fourmis et poissons pour tout savoir*

We fragmencie w języku polskim można zauważyć niepoprawnie (choć opartą na logicznych przesłankach) utworzoną formę określenia przedziału czasu « odpóki ». W zdaniu w języku francuskim widoczna jest prawidłowo utworzona forma „pour” wyrażająca celowość. Z informacji uzyskanych od nauczyciela języka polskiego wiadomo, że uczennica ma kłopot z wyrażaniem przyczynowości w języku polskim. Uchwycenie tej zależności w języku francuskim może więc przyczynić się do utworzenia takiego pojęcia w języku polskim i używania go za pomocą takiej samej strategii jak w języku obcym, stąd pytania badaczki (KKS) naprowadzające na tę kwestię. Na uwagę zasługuje także sposób zapamiętywania i odtwarzania słów w obu językach.

KKS – Mogłybyśmy porozmawiać co działo się w twojej głowie, gdy czytałam to opowiadanie ?

JO – Chciałam zapamiętać dużo rzeczy, ale już wiedziałam o co chodzi, to była taka historia o miłości i potem mieli różne przygody, ale to nieważne, bo wyobraziłam sobie, że wrócili do szkoły i są razem.

KKS – A jak słuchałaś po francusku?

JO – To chciałam się nauczyć nowych słów, bo one są ładne i nie muszę myśleć, żeby dobrze odmieniać słowa.

KKS – Co wg ciebie oznacza *pour* w tej części?

JO – No że chciałam to wiedzieć, o wszystkim, na wszystkim się znać.

KKS – Usłyszałaś to słowo w tekście?

JO – Nie, ale widziałam w mojej głowie tego Tomka jak musi o tym powiedzieć królowi, że musi tyle umieć. To tak jak ja, też muszę szukać słowa, żeby ktoś mnie zrozumiał po francusku.

KKS – A gdy mówisz po polsku ?

JO – To muszę mówić tylko wyraźnie, tak jak do Pani, ale słowa przecież znam: *Tomek chciał to wszystko wiedzieć, bo jak ktoś coś wie wtedy się podoba, no i odpóki to wiedział to dopóki był mądry.*

KKS – Potrafisz sobie wyobrazić tę sytuację?

JO – Ja tego nie widzę, po prostu wiem, że tak jest, ale żeby to opowiedzieć, to po francusku wyświetliłam sobie w głowie słowa, tak jakby były napisane na kartce i po prostu je odczytałam po kolei.

Przykład 2

Osoby, z którymi przeprowadzono dialog to uczennice drugiej klasy jednego z warszawskich liceów ogólnokształcących, które wykazują trudności w uczeniu się języka francuskiego. Dialog przeprowadzono w styczniu 2018 roku. Dialog odnosił się do zadania tłumaczenia zdań z języka polskiego na francuski, które obejmowały materiał językowy przewidziany na danym etapie kształcenia. Badaczka (JSZ) nakierowuje uwagę uczennic OW i AP na sposób tworzenia czasu i miejsce partykuł przeczenia, oddziałuje jednocześnie motywacyjnie podtrzymując tworzone hipotezy uczennic i bez podawania właściwej odpowiedzi wspiera ich tok myślenia. Przytoczone poniżej fragmenty pokazują, w jaki sposób uczennice pogłębiają swoje rozumienie analizowanych fragmentów zdań, śledzą swoje myślenie starając się odnaleźć w gąszczu na wpół zapomnianych reguł i form, które powoli trafiają na właściwe miejsce. Rola badaczki polegała na wyzwalaniu świadomości właściwego porządku w systemie językowym, na przypominaniu, że ten system jest spójny i logiczny.

Przytoczony fragment wypowiedzi OW dotyczy przetłumaczonego zdania polskiego „Nie zrozumieliśmy niczego” na zdanie francuskie: **Nous n`avons compris rien.*

OW – No to „Nie zrozumieliśmy niczego”, myślę, jak się tworzy przeczenie w j. francuskim no to jest „ne – czasownik - pas” , chyba że, bo jak jest np. „nigdy” to jest inaczej, no i „rien” to jest „niczego”. Ale chyba źle odmieniłam „comprendre”, bo mi się to wszystko miesza.

JSZ – Tak, Ty już sama wiesz, że tu gdzieś jest jakaś słabość ..

OW – Tak. Ja za rzadko powtarzam po prostu pewne rzeczy .. język ma to do siebie, że się zapomina po prostu słownictwo ..

JSZ – a gdybyś miała teraz tak po nitce do kłębka dojść, w takim sensie, że już wiesz, że tutaj coś nie gra z tym czasownikiem i dlaczego tak uważasz?

OW – bo „nie zrozumieliśmy niczego” jest w czasie przeszłym czyli to powinno być albo „imparfait” albo „passé composé”.

JSZ – Czyli tutaj jest takie miejsce, gdzie trzeba coś zadziałać, to spróbuj to sobie przemyśleć.

OW – Jak by było w „passé composé” to „nous n`avons compren ...[zawieszenie głosu], nie, nie pamiętam, potem „pas rien”.

JSZ – Czyli już możesz tu poprawić, bo skoro to passé composé czyli dokonana forma to musisz mieć to „nous n`avons..” , widzę, że starasz sobie przypomnieć, jak wygląda participe passé?

OW – Nie, właśnie jak wygląda bezokolicznik [comprendre] czyli *comprendé pas rien, nie, bo przecież jest „-re”, nie, nie wiem, nie przypomnę sobie.

Poniżej przytoczony fragment wypowiedzi uczennicy AP dotyczy zdania:
* *Nous avons compri rien.*

JSZ – Czy pamiętasz, że szyk wyrazów w zdaniu polskim, nie zawsze, choć czasem tak, jest jak w tym odpowiedniku francuskim. I czy masz tutaj jakiś taki znak zapytania „czy ja na pewno mogę zostawić „rien” na końcu tego zdania?”

AP – tak, mam tak, ale w tym przypadku nie wiedziałam, jak tego użyć, więc po prostu zostawiłam na końcu zdania, bo zastanawiałam się nad tym, czy powinno być między podmiotem a orzeczeniem czy na końcu, no ale nie wiem, więc zostawiłam.

JSZ – A teraz gdybyś miała to jeszcze głębiej sprawdzić, jakby czyli zastanowić się „jak w ogóle wygląda przeczenie w języku francuskim” i np. powiedz sobie jakiegokolwiek zdanie, które ma przeczenie, np. „nie śpiewam”

AP – no tak, no to „ne pas” się używa.

JSZ – i wiesz, w którym momencie dajesz to „ne ...pas”? umiesz powiedzieć „nie czytam”, „nie śpiewam”, „nie pracuję”? I wobec tego taki punkt wyjścia, że system przeczenia w języku francuskim to jest system, który ma .. ile elementów?

AP – no dwa, tak?

JSZ – tak, to czy zrobisz teraz przełożenie do Twojej hipotezy? Mówisz sobie „system francuski powinien mieć dwa elementy w przeczeniu, czy ja je mam?”

AP – no nie, mam jeden.

JSZ – i wobec tego spróbuj to nadrobić.

AP – jeszcze powinno być „n`..”?

JSZ – tak, od razu to masz, że jeszcze gdzieś musi być to „n`...” bo przeczenie po francusku nie jest takie jak po polsku. Czyli musisz szukać, czy w Twoim zdaniu, które traktujesz jako pewną hipotezę roboczą, czy Ty jesteś w tym systemie. I albo mówisz „tak, jestem” albo mówisz „nie, nie jestem”. I jeśli mówisz „nie, nie jestem to co mam zrobić, żeby być”. I dopisałaś „nous n`avons ... compris” i jeszcze pozostaje kwestia, że są dwa elementy, czyli one muszą mieć jakieś miejsca w tym systemie.

AP – ach, i to „rien” będzie tak samo jak „pas”? Czyli muszą tutaj .. [dopisuje]

Przykład 3

W trzecim przykładzie dialog przybrał formę wywiadu. Badaczki (KKS i BW) ograniczyły do minimum instruktażowe sekwencje swoich interwencji, nakierowując tylko refleksje respondentek (JK, AK) na elementy, które powinny być brane pod uwagę w końcowej fazie eksperymentu podsumowującego zadania rozwijające świadomość językową i dyskursywną studentów. Zadania te polegały na odtworzeniu odsłuchanego tekstu narracyjnego oraz na napisaniu ciągu dalszego poznanej historii. Oprócz wartości badawczej, cennej z punktu widzenia oceny przeprowadzonego badania w działaniu², ta forma dialogu miała dla uczących się wymiar poznawczy – umożliwiający samoocenę swoich postępów w przyswajaniu gramatyki rozumianej jako specyficzny dla danego języka (francuskiego) podsystem morfo-składniowy realizowany w wypowiedzi zgodnie z normą dyskursywną (w badanym przypadku – schematem tekstu narracyjnego).

Przytoczone poniżej fragmenty wypowiedzi dotyczą odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób czuwała Pani nad spójnością tekstu?”

JK – Z tym słuchaniem miałam taki problem, że w głowie przechodziło mi to na język polski i zapamiętywałam to po polsku i potem te słowa, które gdzieś się pojawiały i które zrozumiałam ze względu na kontekst, nie mogłam potem użyć ich z powrotem po francusku bo znałam je jakby tylko z tego kontekstu a nie w tłumaczeniu z polskiego na francuski. No i poza tym ta historyka działa się w przeszłości dlatego ważny był czas.

AK – Co się po kolei działo przychodzi pani znaczy nie przychodzi pani, spóźnia się, przychodzi nowa dziewczynka tutaj musi usiąść, to wszystko po kolei sobie w głowie układałam, jakby plan wydarzeń.

² Badanie w działaniu, z którego pochodzą wypowiedzi studentów zostało przeprowadzone w 2015 roku wśród studentów filologii romańskiej UAM z grupy początkującej, a jego wyniki przedstawione w artykule « La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants en FLE » autorstwa K. Karpińskiej-Szaj i Bernadety Wojciechowskiej (zob. bibliografia).

Kolejne przykłady wypowiedzi odnoszą się do stopnia trudności wykonywanych zadań i są odpowiedzią na pytanie: „Które zadanie było dla Ciebie łatwiejsze: samodzielna produkcja tekstu narracyjnego, czy odtworzenie odsłuchanej historyjki?”

JK – Znacznie mniejszy problem miałam z szukaniem słów jak pisałam sama z siebie, to było tak jakbym znała swoje granice, możliwości swojego słownictwa więc starałam się nie uciekać za to pewnie dlatego ze słownictwem nie było takiego problemu. AK – Słuchając musiałam wyłapywać istotne informacje i potem je napisać. Nie miałam więc czasu zastanawiać się nad użytą formą gramatyczną. W czasie gdy pisałam ciąg dalszy sama decydowałam jakiego czasu i czasownika użyje. Ale za to słuchając udało mi się wychwycić czasowniki w imparfait, bo przecież to opowiadanie, więc wiedziałam, że się pojawia.

5. Podsumowanie

Dialog dydaktyczny proponowany w trakcie nauki języka obcego ma na celu wytonienie i uświadomienie uczniowi jemu właściwego funkcjonowania poznawczego w rozwijaniu określonych kompetencji językowych. Dzieje się to za pośrednictwem nauczyciela, który zapewnia uczniowi, za pomocą kierowanej rozmowy, wgląd w stosowane dotąd sposoby uczenia się, komunikowania, funkcjonowania w języku oraz ich ewentualną modyfikację czy rozwijanie. Prowadzony dialog, przyjmując różne formy w zależności od osadzenia w wybranej perspektywie badawczo-aplikacyjnej, może być nakierowany na uchwycenie związków logicznych w formułowaniu myśli/rozwiązywaniu problemów, może też zmierzać do wyjaśniania sposobów uczenia się, czy wreszcie może docierać do indywidualnych środków poznawczych wyrażonych w specyficznej formie wywołania w umyśle w celu uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Barth B-M. (1993), *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Feuerstein R., Spire A. (2009), *La pédagogie Feuerstein ou La pédagogie à visage humain*. Latresne: Le Bord de l'eau.
- Garanderie de La A. (1982), *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris: Le Centurion.
- Garanderie de La A. (1989), *Défense et illustration de l'introspection*. Paris: Le Centurion.
- Gębał P. E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Wydawnictwo Księgarni Akademickiej.

- Jodłowiec M., Nizęgorodcew A. (red.) (2007), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Karpińska-Szaj K. (2008), *Motywacja jako konsekwencja działań dydaktycznych (na przykładzie pracy z uczniem z dysfunkcją mowy na lekcji języka obcego)* (w) Michońska-Stadnik A, Wąsik Z. (red.), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych* (tom 2). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, str. 255-264.
- Karpińska-Szaj K. (2010), *Dialog w metodzie indywidualnych przypadków*. (w) Wiśniewska H. (red.) „Glottodydaktyka jako nauka. Neofilolog”, nr 34, str. 81-90.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B. (2015), *La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants en FLE*. (w) Gajos M. (red.) „Enseignement et apprentissage des sous-systèmes de langues romanes. Neofilolog”, nr 44/1, str. 73-90.
- Le Poul H. (2002), *Le dialogue pédagogique* [w:] *Éduquer* [on-line], 1 | 2e trimestre 2002, mis en ligne le 15 octobre 2008, URL : <http://rechercheseducations.revues.org/16> [DW 16.01.2016].
- Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.) (2008), *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych (tom 2)*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Miller W. R., Rollnick S. (2014), *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rada Europy. ([2001]/2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Strasburg: Editions Didier.
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wstęp do glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin/Warszawa, Werset/Instytut Romanistyki UW.
- Vermersch P. (2014 [1994]), *L'entretien d'explicitation. (8ème édition augmentée)*. Paris: ESF éditeur.
- Wilczyńska W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym* (w) Jodłowiec M., Nizęgorodcew A. (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 27-40.