

*Anna Seretny**

ROLA EFEKTU ZWROTNEGO W DYDAKTYCZNYM DISKURSY INTERAKCYJNYM

Słowa kluczowe: dyskurs interakcyjny, materiał wyjściowy (*input*), produkcja językowa (*output*), interjęzyk — działania naprawcze, negocjowanie znaczeń/ negocjowanie form

Streszczenie. Dyskurs interakcyjny, będący naturalnym źródłem zrozumiałego materiału wyjściowego, jest czynnikiem odgrywającym istotną rolę w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej. Uzyskiwane w trakcie interakcji informacje zwrotne umożliwiają bowiem uczącym się podjęcie działań naprawczych, dzięki którym dochodzi do modyfikowania produkcji językowej i dostosowania jej do konsytuacji. Działania takie stymulują rozwój ich interjęzyka, dzięki czemu staje się on coraz sprawniejszym narzędziem komunikacji.

Celem niniejszego artykułu jest próba analizy czynników wspomagających proces zamiany danych językowych, otrzymywanych przez uczących się w trakcie instruktazowych działań nauczyciela (*meaningful input*), a modyfikowanych na podstawie negatywnych informacji zwrotnych (*negative feedback*) na przyswojoną wiedzę językową, przejawiającą się w poprawniejszych i/ lub bardziej fortunnych działaniach komunikacyjnych (*meaningful modified output*).

[...] interakcja w klasie nie jest jedynie jednym z aspektów nauczania języka, lecz jego podstawą – wszystko co dzieje się w klasie, dzieje się dzięki temu, że nieustannie dochodzi w niej do interakcji.

(Allwright 1984)

1. WPROWADZENIE

Dyskurs interakcyjny odgrywa bardzo istotną rolę w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej uczących się, jest on bowiem postrzegany jako naturalne źródło zrozumiałego materiału wyjściowego (zob. Krashen 1981). Uzyskiwane w ten sposób informacje zwrotne, zwłaszcza te sygnalizujące nieporozumienie/

* aseretny@poczta.onet.pl, Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie, Wydział Polonistyki, Uniwersytet Jagielloński, ul. Grodzka 64, Kraków 31-044.

niezrozumienie/ załamanie się komunikacji, umożliwiają uczestnikom uzgadnianie znaczeń i/ lub form, w wyniku którego często dochodzi do modyfikowania ich produkcji językowej i dostosowania jej do konsytuacji. Działania takie, jak pokazały badania, stymulują rozwój interjęzyka uczących się¹, który – ze względu na stosunkowo wysoką retencję materiału językowego przyswajanego w procesie negocjacyjnym – może stawać się coraz sprawniejszym narzędziem komunikacji.

Należy więc zastanowić się nad tym, jak angażować uczących się w różne formy dyskursu interakcyjnego w kontekście dydaktycznym oraz jak udzielać informacji zwrotnej, aby w sposób naturalny mogło dochodzić do zamiany danych językowych, stanowiących materiał wyjściowy (*meaningful input*), na przyswojoną wiedzę językową, której przejawy będą widoczne w poprawnych i fortunnych działaniach komunikacyjnych (*meaningful output*). To bowiem, czy i w jakim stopniu dyskurs interakcyjny sprzyjać będzie opanowywaniu języka, w dużej mierze zależy od jego formy, rodzaju udziału poszczególnych uczestników oraz poziomu ich zaangażowania w działania komunikacyjne.

2. DYSKURS INTERAKCYJNY W GLOTTODYDAKTYCE

Dyskurs interakcyjny to ustrukturalizowane, a zatem podlegające prawom spójności gatunkowej, zachowania językowe uczestników określonego zdarzenia komunikacyjnego (zob. Hymes 1972). Innymi słowy, jest to ciąg aktów mowy, w których rozmówcy werbalizują swoje intencje, przedstawiają informacje/ poglądy/ przekonania, świadomie korzystając z repertuaru nienacechowanych i nacechowanych środków językowych. Ponieważ komunikacja jest procesem transakcyjnym, w czasie wymian często dochodzi do konfrontacji perspektyw rozmówców, uzgadniania stanowisk, negocjowania sensów.

Dyskurs interakcyjny, co podkreśla E. Pałuszyńska (2011, 2012), ma charakter zinstytucjonalizowany, stanowi rodzaj kodu społecznego, określającego relacje między podmiotami w nim uczestniczącymi, reguły ich działania werbalnego oraz funkcje wypowiedzi.

W procesie kształcenia mamy do czynienia z jego szczególną odmianą, dyskurs dydaktyczny służy bowiem przekazywaniu i przyswajaniu wiedzy², dzięki czemu dokonuje się społeczny proces edukacji (zob. Ficek 2012). Na strukturę i przebieg dyskursu dydaktycznego istotny wpływ ma jego podwójne zorientowanie – na temat (treść kształcenia) oraz odbiorcę, czyli ucznia. Charakterystyczne

¹ Na fakt, że w badaniach należy koncentrować się nie tyle na tym, jak uczenie się struktur w L2 wpływa na kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej, ile na tym, jak uczenie się struktur w L2 ewoluuje wskutek ich używania w komunikacji, jako pierwsza zwróciła uwagę Hatch (1978a, 1978b).

² Nie służy natomiast jej tworzeniu (domena dyskursu naukowego) czy upowszechnianiu (domena dyskursu informacyjnego, publicznego).

są w tym dyskursie także role uczestników – nadawca, tj. nauczyciel, na mocy kontraktu, rozumianego jako instytucjonalizacja relacji interpersonalnych, ma w nim zapewnioną pozycję uprzywilejowaną, stronie drugiej natomiast, uczącemu się, z założenia przypisany jest status mniej kompetentnego rozmówcy³.

Jeszcze bardziej specyficzny kształt ma dyskurs interakcyjny zachodzący w klasie językowej (zob. Niżegorodcew 1991). Po pierwsze, jest on jeszcze mniej naturalny niż klasyczny dyskurs dydaktyczny – spora część zdarzeń komunikacyjnych ma bowiem charakter symulacji opartych na wymyślonej, a nie faktycznej luce informacyjnej⁴. Po drugie, choć duża część wymian⁵ (N ↔ U) ma także miejsce w sytuacji nierównego rozkładu, to w tym przypadku uczeń znajduje się często w pozycji „podwójnie”, tj. i merytorycznie, i językowo, mniej kompetentnego mówcy. Inne interakcje natomiast, nawet jeśli zachodzą między uczestnikami o podobnej wiedzy i zbliżonych umiejętnościach językowych (U ↔ U), to ze względu na często niski poziom tychże umiejętności, również miewają specyficzny przebieg. Z uwagi na ograniczenia kodu uczestniczący w wymianach uczniowie nie zawsze bowiem mówią to, co rzeczywiście chcieliby powiedzieć, a to, co umieją powiedzieć. Często zatem ma miejsce realizacja *innej niż zamierzona* intencji komunikacyjnej. Czynnikiem *tr z e c i m*, decydującym o swoistości/ odmienności glottodydaktycznego dyskursu interakcyjnego, jest jego funkcja, którą częściej, zwłaszcza na niższych poziomach zaawansowania, jest nauczanie/ uczenie się języka, czyli raczej rozumienie/ zrozumienie niż porozumiewanie się *sensu stricto*⁶.

3. INPUT I OUTPUT W PROCESIE KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO

Mimo że wielu badaczy krytycznie wypowiada się na temat teorii przyswajania języka (*language input theory*) Krashena (1985), nikt nie przeczy temu, że zrozumiały materiał wyjściowy jest podstawą procesu kształcenia, gdyż bez

³ Dyskurs publiczny, a zwłaszcza polityczny, nie odznacza się podobnymi właściwościami, kredyt zaufania nie jest bowiem w sposób konieczny przypisany żadnemu z nadawców (zob. Pałuszewska 2012).

⁴ Uczący się kupuje bilet na pociąg, którego nie ma, na podróż, która się nie odbędzie, zamawia wymyślony kotlet, na który nie ma ochoty itp.

⁵ Rozwiązania skrótów stosowanych w niniejszym tekście: U – uczący się, N – nauczyciel, NS – rodzimy użytkownik języka (*native speaker*).

⁶ Nauczyciel często zadaje pytania, na które zazwyczaj zna odpowiedzi lub wie, co może powiedzieć ze względu na ograniczenia kompetencji językowej. Uczniowie z kolei, częściej, zwłaszcza w początkowym okresie nauki, ćwiczą sekwencje wymian niż prowadzą działania będące wynikiem faktycznej luki informacyjnej. O konieczności innego podejścia do działań dyskursywnych pisze Zarzycka (2006), zwracając uwagę na moc dialogu i funkcję, jaką może ona pełnić w rozwijaniu językowej kompetencji komunikacyjnej.

niego uczący się nie byłoby w stanie formułować hipotez, których potrzebują, by rozwijać/ kształtować swój interjęzyk. Kontakt ze zrozumiałym materiałem wyjściowym, aczkolwiek bardzo istotny, nie jest jednak wystarczający. Kształtowaniu się w umyśle uczniów struktur receptywnych musi towarzyszyć możliwość ich stosowania w działaniach produktywnych (mówieniu i pisaniu). Produkcja językowa (*language output*) pełni bowiem trzy ważne funkcje (zob. Swain 1985, 1995): umożliwia uczącym się uświadomienie sobie braków językowych, daje im szansę na podjęcie prób ich uzupełnienia⁷ oraz jest dla nich źródłem refleksji metajęzykowej, gdyż starają się oni samodzielnie lub wspólnie z innymi uczestnikami interakcji rozwiązać *problem językowy za pomocą języka*. Próby formułowania wypowiedzi owocują ponadto trwalszym opanowaniem użytych w nich jednostek języka niż wszelkie działania opierające się jedynie na recepcji.

3.1. Materiał wyjściowy – działania instruktażowe nauczyciela

Richard Allwright (1984) już w połowie lat osiemdziesiątych zwracał uwagę na fakt, że lekcje języka obcego powstają w koprodukcji nauczyciela i uczących się, która powinna obejmować wszystkie pięć aspektów interakcji. Z pewnością łatwiej o naprzemienną wkladu uczestników komunikacji (*zarządzanie wymianą*), gdy omawiane na zajęciach zagadnienie jest interesujące dla uczących się i/ lub ma duże walory poznawcze. Zawartość poszczególnych wymian, ich treść (*temat*) częściej wypływa wówczas z chęci wypełnienia faktycznej, a nie sztucznie wywołanej luki komunikacyjnej. Nie ulega także wątpliwości, że postawienie przed uczącymi się *zadania* wymagającego złożonych operacji mentalnych, choć trudniejsze, jest z pewnością bardziej stymulujące niż takie, które polega na mechanicznym jedynie przetwarzaniu danych językowych. Jeśli zaś wszelkie działania przebiegają w przyjaznej, pełnej zaangażowania atmosferze (*tonacja*), szansa na generowanie poprawnych wypowiedzi (*kod*) rośnie. Wzrasta także możliwość podejmowania przez uczestników interakcji procesu negocjacyjnego w sytuacji, w której pojawią się niepożądane luki informacyjne. Na nauczyciela ciąży więc obowiązek doboru odpowiedniego materiału wyjściowego, a także technik nauczania stymulujących i wspierających aktywność poznawczą uczniów, by na zajęciach jak najczęściej dochodziło do wymian komunikacyjnych, a także by miały one odpowiedni przebieg⁸.

Najczęściej przez *input* rozumie się teksty mówione, pisane, ikoniczne, z którymi uczący się pracują na zajęciach, a także towarzyszące im wszelkiego rodzaju polecenia, ćwiczenia, zadania itp. Rzadziej utożsamia się z nim instruktażowe, często interakcyjne działania nauczyciela, które ze względu na swoją specyfikę

⁷ Etap ten nazywany jest *testowaniem hipotez* sformułowanych w wyniku obcowania ze zrozumiałym materiałem wyjściowym.

⁸ O zarządzaniu glottodydaktycznym dyskursem szeroko pisze Zarzycka (2014).

stanowią bardzo ważne źródło wiedzy dla uczniów. Język nauczyciela stosowany w ich trakcie jest bowiem niejednokrotnie prostszy zarówno pod względem semantycznym, jak i gramatycznym⁹ (sporadycznie mogą pojawić się w nim nawet konstrukcje agramatyczne). Cechuje go również wolniejsze tempo przekazu oraz silnie zaznaczająca się obecność strategii ćwiczących, tj. powtarzanie pytań, powtarzanie odpowiedzi ucznia w wersji poprawnej/ poprawionej i/ lub rozszerzonej, podpowiadanie zachowań językowych, „wymuszanie”/ zachęcanie do repetycji poprawnej wersji odpowiedzi itp. (zob. Niżegorodcew 1991).

Pierwszym rodzajem działań instruktażowych, wykorzystywanych przez nauczycieli na każdej niemal lekcji, jest prezentacja i analiza omawianych zagadnień językowych i/ lub kulturowych. Prowadząc te działania, uczący wchodzi często w kolejne wymiany komunikacyjne, by doprowadzić do właściwego rozumienia danego zagadnienia/ problemu, tj. wypełnienia luki komunikacyjnej. Upewniając się, czy wszystko przebiega zgodnie z planem, stosuje strategie właściwe dla dyskursu interakcyjnego (zob. 3.2).

Drugi typ działań polega na kierowaniu uwagi uczących się na określone zagadnienia w myśl zasady: *to, co zostanie wskazane, zostanie zauważone (noticing); to zaś, co zostało zauważone, zostanie zapamiętane, a następnie – rozpoznane (retriving) i używane (recalling)*, a także na udzielaniu uczącym się wszelkich wyjaśnień. W tym przypadku również, ze względu na to, że dyskurs może być inicjowany przez uczących się, nauczyciel musi reagować spontanicznie, „na bieżąco” wchodząc w kolejne wymiany komunikacyjne. Ich celem jest zaś także takie przekazanie informacji, które zaowocuje osiągnięciem zrozumienia i/ lub porozumienia.

Kolejny, *trzeci* rodzaj działań instruktażowych – to udzielanie uczącym informacji zwrotnych co do jakości ich produkcji językowej¹⁰. Rodzaj/ bogactwo/ stopień złożoności tych informacji w dużej mierze zależy od konsytuacji, w której dochodzi do produkcji językowej¹¹, lecz ich cel jest zawsze ten sam – modyfikacja *outputu* uczniów.

Wydaje się więc, że warto dołożyć starań, by ta część zajęć, której zazwyczaj nie traktuje się jako interakcyjnej lub rzadko postrzega się ją w tym wymiarze, była czasem intensywnych negocjowanych wymian komunikacyjnych. Wymiany te opierają się bowiem na faktycznej, a nie symulowanej luce komunikacyjnej (zob. Bower, Kawaguchi 2011; Fernandez-Garcia, Martinaz-Arbelaiz 2002), co sprawia, że mają one naturalny/ spontaniczny charakter.

⁹ Spełnia on zatem w zupełności wymogi Krashenowskiej formuły $i + 1$.

¹⁰ W działaniach korekcyjnych nauczyciela wspomagać mogą również inni uczniowie, spontanicznie sygnalizując, że zauważyli błąd, lub dokonując jego korekty na prośbę uczącego.

¹¹ Błąd popełniony w czasie realizacji ćwiczenia gramatycznego o charakterze automatyzującym wymaga innego typu reakcji nauczyciela niż zakłócenie pojawiające się w wypowiedzi ustnej ucznia, które sprawia, że jest nieczytelna, lub zmienia intencję komunikacyjną mówiącego lub uniemożliwia jej odczytanie.

4. NEGOCJOWANIE W GLOTTODYDAKTYCZNYM DYSKURSIE INTERAKCYJNYM

W glottodydaktyce termin *negocjacja* odnosi się do takiego typu dyskursu interakcyjnego, podczas którego uwaga uczestników skupia się na rozwiązywaniu problemu komunikacyjnego utrudniającego swobodny przepływ informacji (zob. Long 1983). *Negocjowaniem* natomiast określa się wszelkie modyfikacje i/ lub restrukturyzacje interakcji, do których dochodzi, gdy uczący się i jego/ ich interlokutor/ interlokutorzy przewidują możliwość pojawienia się niepożądanego luki informacyjnej¹², z a u w a ż a ją jej obecność lub d o ś w i a d c z a ją już skutków załamania się komunikacji.

4.1. Specyfika negocjowanej interakcji w kontekście glottodydaktycznym

Antycypowana lub zaistniała przeszkoda, która może mieć podłoże fonetyczne, leksykalne, morfosyntaktyczne, merytoryczne lub dyskursywne, wymaga od rozmówców interwencji. Przekształcenia/ modyfikacji wypowiedzi może dokonać sam autor (orientując się, że popełnił błąd lub wyczuwając/ odbierając sygnał, że nie został zrozumiany) bądź jego interlokutor, stąd mowa, odpowiednio, o autokorekcie lub korekcie komunikatu. Działania naprawcze podejmowane przez rozmówców można zaś analizować na dwu nakładających się na siebie płaszczyznach: konwersacyjnej i dydaktycznej. Inicjuje się/ podejmuje się je bowiem po to, by usuwać przeszkody i kontynuować wymianę: płaszczyzna konwersacyjna (przy jednoczesnym kształtowaniu/ rozwijaniu interjęzyka uczących się) przechodzi w płaszczyznę dydaktyczną (Lier, za: Lyster, Ranta 1997, s. 41).

W naturalnych (NS ↔ NS) lub zbliżonych do naturalnych sytuacjach komunikacyjnych (NS ↔ U) próbę modyfikacji/ restrukturyzacji przekazu podejmuje na ogół ta osoba, która przewiduje przeszkodę lub jako pierwsza ją odnotowuje, czy też doświadcza jej skutków. W dyskursie glottodydaktycznym (N ↔ U) osobą inicjującą naprawę i/ lub zachęcającą do niej jest zazwyczaj nauczyciel. On również, gdy zauważy brak zrozumienia u uczących się lub taki zostanie mu zasygnalizowany, modyfikuje swój przekaz (tj. upraszcza go i/ lub przeformułowuje). Nowa, prostsza wersja wypowiedzi uczącego nosi nazwę zmodyfikowanego materiału wyjściowego (*modified input*), przekształcony komunikat uczącego się określany jest natomiast mianem zmodyfikowanej produkcji (*modified output*).

¹² Antycypując wystąpienie trudności, mówiący czasem decyduje się na inny sposób realizacji przekazu jeszcze na etapie modelowania dyskursu i konceptualizacji wypowiedzi (zob. Bygate 2002) bądź tuż po jej artykulacji, lecz zanim odbierze sygnał od partnera.

4.2. Mechanizm wywołujący reakcję – negatywna informacja zwrotna

Do modyfikacji i/ lub restrukturyzacji wypowiedzi dochodzi, jak już wspomniano, w wyniku autokorekty bądź działań zainicjowanych przez odbiorcę przekazu. Autokorekta najczęściej polega na przeformułowaniu wypowiedzi (w przypadku U), jej uproszczeniu (w przypadku N, NS lub bardziej kompetentnego językowo U). Sygnały wysyłane przez odbiorcę mogą mieć natomiast zarówno charakter niewerbalny (zmiana mimiki twarzy, wprowadzenie elementów gestykulacji), jak i werbalny, przybierając na przykład, postać:

- powtórzenia wypowiedzi/ części wypowiedzi z antykadencją (sugerującą niezrozumienie)¹³;
- prośby o powtórzenie, wyjaśnienie (*Czy możesz powiedzieć, co to jest?, Co powiedziałaś/ powiedziałeś?*);
- prośby o przeformułowanie, zdefiniowanie (np. *Co to jest...?*);
- prośby o przetłumaczenie na inny język, znany obu rozmówcom;
- pytania pozwalającego odbiorcy upewnić się co do znaczenia przekazywanych mu treści (*Czy chodzi ci o to, że ...?*);
- pytania pozwalającego nadawcy upewnić się, że został zrozumiany (*Rozumiesz? Zrozumiałaś/ zrozumiałeś?*).

Sygnały od rozmówcy (N lub innego U) pozwalają uczącym się zauważyć braki w ich interjęzyku, a dzięki temu – odczuć potrzebę jego rozwoju. Świadomi własnych ograniczeń, mogą zechcieć je usunąć, dokonując stosownych przekształceń swoich przekazów, by proces komunikacji toczył się nadal. Mogą jednak także, stosując klasyczną strategię uniku, udawać, że wszystko rozumieją¹⁴, próbować zmienić temat rozmowy, kierując ją na inne tory, lub zasygnalizować zniechęcenie czy „poddanie się” (np. mówiąc: *Nie ważne... Dobrze, dobrze*). Działanie ostatnie, częste i naturalne w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych (NS ↔ NS), nie powinno być jednak akceptowane w interakcyjnym dyskursie dydaktycznym. Merrill Swain (1995) uważa wręcz, że należy „zmuszać” uczących się, by jeszcze raz sformułowali wypowiedź, uwzględniając informację zwrotną (*pushed modified output*). Przetwarzanie danych zachodzące między pierwszą a finalną wersją jest bowiem niezwykle ważną częścią procesu uczenia się języka.

4.3. Działania naprawcze

Działania naprawcze dyskursu interakcyjnego, podejmowane przez uczestników wymiany jako reakcja na negatywną informację zwrotną, mogą być

¹³ Jeśli osobą sygnalizującą niezrozumienie jest nauczyciel, zazwyczaj powtarza on fragment wypowiedzi uczącego, dokonując w niej niezbędnych korekt (jest to tzw. *recast*).

¹⁴ Gass i Varonis (1994) zwracają uwagę, że podejmowanie negocjacji może być przez niektórych uczących się postrzegane jako przejaw niekompetencji, dlatego tak ważna jest rola nauczyciela, który ma za zadanie nadać temu procesowi odpowiednią rangę.

ukierunkowane na znaczenie (*meaning negotiation*) bądź formę (*form negotiation*) lub na oba aspekty jednocześnie (*meaning and form negotiation*). Mogą one polegać na:

- powtórzeniu wypowiedzi z uzupełnieniem jej gestami i/ lub innymi elementami komunikacji niewerbalnej¹⁵;
- podaniu ekwiwalentu tłumaczeniowego w innym języku, znanym i nadawcy, i odbiorcy;
- powtórzeniu wypowiedzi/ jej części w wolniejszym tempie;
- powtórzeniu wypowiedzi/ jej części z większą dbałością o artykulację, z innym konturem intonacyjnym;
- przekształceniu struktury leksykalnej wypowiedzi/ jej części;
- przekształceniu struktury morfo-syntaktycznej wypowiedzi/ jej części;
- przekształceniu zarówno struktury leksykalnej, jak i morfo-syntaktycznej wypowiedzi/ jej części.

W wymianie N ↔ U inicjuje je najczęściej nauczyciel, by wspomóc proces rozumienia – w myśl zasady: „Nie zrozumiesz tak, to może zrozumiesz inaczej” (Jeanneret, za: Tomaszewicz 2006, s. 72) – lub „wymusić” na uczniach użycie poprawnej struktury.

Rodzaj i stopień złożoności modyfikacji/ restrukturyzacji wypowiedzi, jakich dokonują sami uczący się w wyniku otrzymania negatywnej informacji zwrotnej, zależy zarówno od czynników natury językowej, jak i pozajęzykowej. Determinantem językowym jest niewątpliwie poziom kompetencji lingwistycznej uczniów, przekładający się, nierzadko wprost proporcjonalnie, na zasób środków wyrazu zgromadzony w słowniku mentalnym, a także stopień ich automatyzacji. Im tych środków jest więcej, tym bardziej rozległe staje się więc spektrum inicjowanych/ podejmowanych przez uczących się działań¹⁶. Wśród czynników pozajęzykowych natomiast za najistotniejsze uznać należy:

- posiadane przez rozmówców umiejętności strategiczne, w tym gotowość do podejmowania mediacji wewnątrzjęzykowej, determinowaną często uwarunkowaniami osobowościowymi, a nie tylko poziomem kompetencji językowej¹⁷;
- znajomość schematów transakcyjnych obowiązujących w dyskursie;
- stopień zaangażowania w interakcję: jak zauważa Zarzycka (2006, s. 147), „błahy temat nie prowokuje, nie zachęca do wymiany zdań”.

¹⁵ Gesty to narzędzie myślenia ucieleśnionego, dlatego też przywołują schematy wyobrażeń. „Słowa są znakami myśli, gestami dodajemy znaczenia” (Antas, wypowiedź na seminarium Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ).

¹⁶ Maleją natomiast ograniczenia dotyczące „zawartości” przekazów kierowanych do nich.

¹⁷ „Opanowanie przez użytkownika sporego nawet zasobu środków językowych nie gwarantuje, że stanie się on sprawnym i skutecznym mediatorem (będzie chciał/ umiał podejmować/ wchodzić w działania mediacyjne), jednak bez odpowiedniego »zaplecza« szanse na to ma zupełnie nikłe” (Seretny, w druku).

4.4. Informacja zwrotna, zmodyfikowany *output* a stopień retencji materiału językowego

Dla negocjowanego interakcyjnego dyskursu dydaktycznego kluczowe znaczenie ma informacja zwrotna. W jaki sposób należy zatem jej udzielać uczącym się, by prowadziła do modyfikacji wejściowych danych językowych? W jakim obszarze owocuje dobrym/ zadawalającym zapamiętywaniem negocjowanych przekazów?

Badania wykazały (zob. Pica 1994; por. Ellis 1995), że nieco większa retencja dotyczy słownictwa, znacznie niższa jest zaś udziałem struktur gramatycznych. Potwierdzają to również spostrzeżenia Mackey i in. (za: de la Fuente 2002, s. 84), z których wynika, że informacja zwrotna dotycząca form rzadziej jest świadomie odnotowywana przez uczących się. Poprawna struktura, zwłaszcza jeśli została podana eksplicytnie (zob. niżej), jest przez nich raczej machinalnie, jakby nieco bezrefleksyjnie powtarzana. Jeśli natomiast negatywna informacja dotyczy leksyki lub wymowy, zazwyczaj prowadzi do negocjowanej wymiany między N i U lub U i U. Dzieje się tak, gdyż uwaga człowieka z większą łatwością skupia się na jednostkach identyfikowlanych, a takimi są słowa mające określone brzmienie (zob. Long 1996). Ponadto naruszenie norm gramatycznych rzadziej zakłóca komunikację niż zniekształcenie fonetyczne komunikatu/ części komunikatu, czy też pojawiające się w nim nieznanne lub niewłaściwie użyte wyrazy¹⁸.

Retencję wspomaga także zaangażowanie uczących się w proces negocjacyjny. Dlatego też nauczyciel powinien raczej sygnalizować nieporozumienia, naprowadzać na poprawne formy, a nie, uprzedzając działania uczących się, podawać je (do powtórzenia). Innymi słowy, lepsze rezultaty przynosi negatywna informacja zwrotna „podsunięta” implicytnie niż podana eksplicytnie¹⁹.

Przykładem udzielania przez nauczyciela eksplicytniej informacji zwrotnej jest następująca wymiana:

N: *To co lubi Tomek?*

U: *Tomek lubi grać w futbol.*

N: *W piłkę nożną.*

U: *Tak, tak... I on wczoraj grał.*

Usłyszawszy poprawiony komunikat, U sygnalizuje co prawda, że zauważył swój błąd, ale nie próbuje sformułować wypowiedzi ponownie z uwzględnieniem informacji zwrotnej.

¹⁸ Badań takich nie prowadzono jednakże na języku fleksyjnym, w którym część morfemów fleksyjnych pełni określone funkcje semantyczne.

¹⁹ Stwierdzenie to zostało oparte na obserwacjach własnych, czyli niezwyfikowanych danych naukowych.

Przykładem działania o charakterze implicytnym są zaś poniższe dialogi²⁰:

1. N: *To co lubi Tomek?*
 U: *Tomek lubi grać w futbol.*
 N: *W futbol?*
 U: *Tak.*
 N: *Na pewno? W futbol, w Polsce?*
 U: *A nie... Nie, to piłka nożna.*
 N: *Czyli jak będzie?*
 U: *W piłkę nożną. Tak, tak, Tomek lubi grać w piłkę nożną.*

2. N: *I co się wtedy stało?*
 U: *Ona się ożeniła.*
 N: *Ożeniła się?*
 U: *No tak.*
 N: *Żenić się – to zacząć mieć żonę.*
 U: *Aaa. Ona... wyszła za męża.*
 N: *Prawie dobrze. Wyszła za mąż. A kiedy to było? Kiedy wyszła za mąż?*
 U: *Po studiach.*

W tym miejscu warto nadmienić, że im bardziej generyczny charakter (*generic character*) ma dokonywana przez uczącego się reformulacja oraz im wyższy stopień samodzielności przy jej tworzeniu, tym większa szansa na trwalsze zapamiętanie tworzącego ją materiału językowego²¹.

Poza sposobem udzielania informacji zwrotnej ważna jest również jej forma językowa. Wysoką retencję materiału w przypadku uczących się języka angielskiego odnotowano, gdy nauczyciel stosował reformulacje krótkie (najwyżej pięcioletnie, sześciosylabowe²²), oparte na substytucji, w trybie oznajmującym, uwzględniające jeden błąd (zob. Sheen 2006).

5. PODSUMOWANIE

Negocjowanie form i znaczeń jest procesem, w którym uczestnicy interakcji, na podstawie sygnałów braku rozumienia (*negative feedback*), dążą do ustalenia

²⁰ Materiał z zajęć językowych autorki (zapisany, nierejestrowany).

²¹ Użycie generyczne jest różne od pierwotnego. Poziomy generyczności zależą od wielkości dokonywanych zmian, np. użycie wyrazu w liczbie mnogiej, gdy pierwotnie był w pojedynczej – niski poziom, użycie wyrazu w przekształconej strukturze, w zmienionym kontekście – wysoki poziom.

²² Jest to, być może, z jednej strony spowodowane uwarunkowaniami natury psychologicznej – pojemność pamięci krótkotrwałej (operacyjnej) wynosi 5+/-7 elementów), z drugiej zaś – takie reformulacje nie powodują załamania komunikacji spowodowanej zbyt długą „dygresją”.

znaczenia form językowych lub treści komunikatu, w formie akceptowalnej dla obu stron, niezależnie od tego, czy wymiana dokonuje się między nauczycielem a uczniem/ uczniami ($N \leftrightarrow U$), czy między samymi uczniami ($U \leftrightarrow U$). Bez wątplenia można je więc nazwać działaniem poszerzającym strefę najbliższego rozwoju (ZPD – *zone of proximal development*)²³ uczącego się. Realizacja zadania pozostaje bowiem w „jego zasięgu”, lecz wykonanie go bez wsparcia osoby bardziej kompetentnej nie jest do końca możliwe ze względu na to, że niektóre dane znajdujące się w słowniku mentalnym ucznia nie zostały jeszcze trwale zintegrowane z interjęzykiem. Jest to również działanie o dużym potencjale autonomizującym, gdyż zasadza się na poszukiwaniu rozwiązań satysfakcjonujących dla obu „uczestników rokowań” językowych, a nie na stosowaniu się jednej ze stron do poleceń, czy wręcz działania pod dyktando. Wielość i różnorodność decyzji językowych podejmowanych przez uczących się w trakcie reformulacji wypowiedzi sprawia ponadto, że ich tworzenie wspomaga proces semantyzacji nowych struktur, gdyż podczas niego dochodzi do aktywnego i głębokiego przetwarzania danych językowych (Craik, Lockhart 1972), które jest podstawowym determinantem jakości/ trwałości procesu zapamiętywania oraz przywoływania danych z pamięci²⁴.

Co więcej, negocjacje wzmacniają świadomość językową w zakresie używanych form i struktur. Uczący się podejmują próby przekazywania znaczenia w inny niż pierwotny sposób, gdyż byli w stanie zauważyć swoje braki/ luki²⁵. Czyniąc to zaś, obejmują swoje działania refleksją o charakterze metajęzykowym. W rezultacie wiedzą nie tylko, *jak należy coś sformułować*, ale *dlatego tak trzeba robić*. Według niektórych badaczy (zob. Foster, Snyder Ohta 2005), wysiłki podejmowane przez uczących się podczas negocjacji można postrzegać jako wyrażną chęć przeciwdziałania fosylizacji ich interjęzyka.

Na zakończenie rozważań warto jeszcze raz podkreślić, że celem lekcji jest nie tyle sprawienie, by uczniowie *mówili*, ile by w trakcie aktu komunikacji dochodziło do głębokiego przetwarzania danych językowych (zob. Szymankiewicz 2005, s. 321), skutkującego lepszym/ trwalszym ich zapamiętaniem²⁶. Nie

²³ Lev Vygotsky definiuje ją jako różnicę między poziomem wykonania zadań przez dziecko z pomocą i wsparciem dorosłego a poziomem rozwiązywania zadań przez dziecko samodzielnie (1978, s. 86).

²⁴ Szerzej na temat reformulacji i jej znaczenia w procesie opanowywania języka docelowego zob. Seretny (w druku).

²⁵ Merrill Swain (1995) uważa, że mechanizm „zauważania” dotyczy działań w obszarze produkcji językowej, czyli *Chciałbym powiedzieć, że... Ale nie wiem, jak to zrobić*. Moim zdaniem dotyczy on również poziomu recepcji. Odbierając bodźce w procesie interakcji, zauważamy, że niektóre są dla nas niezrozumiałe, i podejmujemy działania w celu uzupełnienia luk w naszej wiedzy (językowej i/ lub merytorycznej). Uzupełnienia wynikające z braku możliwości sformułowania komunikatu mogą zostawiać natomiast trwalsze ślady w naszej pamięci ze względu na bardziej złożony charakter procesów myślowych zaangażowanych w działania.

²⁶ Czyli zarządzanie wymianą, temat, zadanie, tonacja oraz kod.

powinno się więc za wszelką cenę dążyć do tego, by do interakcji dochodziło wyłącznie między uczącymi się, gdyż nie zawsze jest ona najwyższej jakości i często może mniej uczyć niż aktywna obserwacja negocjacyjnych wymian między nauczycielem a poszczególnymi uczniami, która pozwala śledzić naturalnie zachodzący proces negocjacyjny krok po kroku²⁷.

Niezależnie jednak od tego, czy uczący się są obserwatorami czy uczestnikami tego procesu, warunkiem koniecznym jest ich zaangażowanie, a także jak najczęstsze próby obejmowania go refleksją. Zdolność do niej jest cechą właściwą każdemu człowiekowi, lecz jej rozwój zależy od wielu czynników, w tym także od procesu kształcenia i wychowania (zob. Borkowski 2003, s. 113), za który po części jest odpowiedzialny nauczyciel.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright R.L., 1984, *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*, „Applied Linguistics”, vol. 5, nr 2, s. 156–171.
- Borkowski J., 2003, *Podstawy psychologii społecznej*, Warszawa.
- Bower J., Kawaguchi S., 2011, *Negotiation of meaning and corrective feedback in Japanese/English e-tandems*, „Language Learning & Technology”, vol. 15, nr 1.
<http://lt.msu.edu/issues/february2011/bowerkawaguchi.pdf> [12.09.2013].
- Bygate M., 2002, *Speaking*, [w:] *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, red. R. Kaplan, Oxford, s. 27–38.
- Craik F.I.M., Lockhart R., 1972, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning”, nr 11, s. 671–684.
- Ellis R., 1995, *Modified oral input and the acquisition of word meanings*, „Applied Linguistics”, vol. 16, nr 4, s. 409–435.
- Fernández-García M., Martínez-Arbelaz A., 2002, *Negotiation of meaning in non-native speaker – non-native speaker synchronous discussions*, „CALICO Journal”, vol. 19, nr 2, s. 279–294.
- Ficek E., 2012, *Dyskurs terapeutyczny i jego uwarunkowania – rekonesans badawczy*, „Tekst i dyskurs”, nr 5, s. 249–259.
<http://www.tekst-dyskurs.pl/tid-5-PDF/ficek.pdf> [15.08.2013].
- Foster P., Snyder Ohta A., 2005, *Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms*, „Applied Linguistics”, vol. 26, nr 4, s. 402–430.
- Fuente de la M. J., 2002, *Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary. The roles of input and output in the receptive and productive acquisition of words*, „SSLA”, vol. 24, s. 81–112.
- Gass S., Varonis M., 1994, *Input, interaction, and second language production*, „SSLA”, vol. 16, s. 283–302.
- Hatch E., 1978a, *Acquisition of syntax in a second language*, [w:] *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and approaches*, red. J.C. Richards, Rowley, MA, s. 34–69.

²⁷ Stevick (za: Allwright 1984, s. 157) podkreśla, że nie każde komunikowanie łączy się z głębokim przetwarzaniem danych/ wymaga takiego przetwarzania. Część działań, które uchodzą za bardzo komunikacyjne (zostałyby umieszczone wysoko w rankingu), nie przyczynia się do uczenia się w takim stopniu, jak te, które w rankingu zajęłyby odleglejsze miejsca.

- Hatch E., 1978b, *Discourse analysis and second language acquisition*, [w:] *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, red. E. Hatch, Rowley, MA, s. 401–435.
- Hymes D., 1972, *On communicative competence*, [w:] *Sociolinguistics*, red. J.B. Pride, J. Holmes, Harmondsworth, s. 269–293.
- Krashen S., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford.
- Krashen S., 1985, *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London.
- Lizoń B., 2012, *Strategie negocjacji znaczeń stosowane podczas rozmów na czacie przez osoby uczące się języka polskiego jako obcego/ drugiego*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków.
- Long M., 1983, *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, „Applied Linguistics”, vol. 4, nr 2, s. 126–141.
- Long M., 1996, *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] *Handbook of Second Language Acquisition*, red. W. Ritchie, R. Bhatia, New York, s. 413–468.
- Lyster R., Ranta L., 1997, *Corrective feedback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms*, „SSLA”, vol. 20, s. 37–66.
- Mackey A., Gass S., McDonough K., 2000, *How do learners perceive interactional feedback?*, „SSLA”, vol. 22, s. 471–497.
- Nizęgorodcew A., 1991, *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków.
- Pałuszyńska E., 2011, *Tekst, sytuacja, kontekst w dyskusji*, [w:] *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*, „Acta Universitatis Lodzianis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, t.18, red. B. Grochala, M. Wojenka-Karasek, s. 43–53.
- Pałuszyńska E., 2012, *Strategie dziennikarzy i ich rozmówców w medialnym dyskursie publicznym*, Łódź.
- Pica T., 1994, *Research on negotiation: what does it reveal about second language learning conditions, processes, and outcomes?*, „Language Learning”, vol. 44, s. 493–527.
- Seretny A., w druku, *Ku mediacji – teksty równoległe i wariantywne w procesie glottodydaktycznym*, Kraków.
- Sheen Y., 2006, *Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake*, „Language Teaching Research”, vol. 10, s. 361–392.
- Swain M., 1985, *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] *Input in Second Language Acquisition*, red. S. Gass, C. Madden, Rowley, MA, s. 235–253.
- Swain M., 1995, *Three functions of output in second language learning*, [w:] *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of William E. Rutherford*, red. G. Cook, B. Seidlhofer, Oxford, s. 125–144.
- Szymankiewicz K., 2005, *Komunikacja na lekcji języka obcego jako proces negocjowania znaczenia*, [w:] *Język trzeciego tysiąclecia*, t. 3, red. M. Dąbrowska, Kraków, s. 313–322.
- Tomaszkiewicz T., 2006, *Przełład audiowizualny*, Warszawa.
- Vygotsky L., 1978, *Thought and Language*, Cambridge, MA.
- Zarzycka G., 2006, *Moc dialogu*, [w:] *Sprawności przede wszystkim*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków, s. 129–148.
- Zarzycka G., 2014, *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi*, red. B. Grochala, E. Pałuszyńska, Łask.

Anna Seretny

THE ROLE OF NEGATIVE FEEDBACK IN CLASSROOM INTERACTIVE DISCOURSE

Keywords: interactive discourse, input, output, interlanguage, corrective actions, negotiation of meaning/ negotiation of form

Summary. Interactive discourse, a natural source of meaningful language input, plays an important role in the process of developing learners' communicative competence. Negative and/ or corrective feedback which they get from their interlocutors allows them not only to notice gaps in their linguistic/ cultural knowledge but also to take steps to modify their production so as to make it more adequate. The research shows that a focus on negative/ corrective feedback results in significant learning as the successful modification stimulates the development of learners' interlanguage which thus becomes a more satisfactory means of communication.

The purpose of this article is to present and analyze factors stimulating the process of changing the data from meaningful input, modified on the basis of negative/ corrective feedback into learners' linguistic knowledge manifesting itself in their more fortunate and more adequate language output.