

ALINA CYBULSKA-WAL

Rzeszów

Wzmacnianie efektywnej konwersacji na linii uczeń – uczeń. Problemy – rozwiązania – modele

Rola konstruktywnej konwersacji, szczególnie w dydaktyce, wydaje się niepodważalna. Jej znaczenie nie ogranicza się jedynie do wymiany informacji między uczestnikami danego zdarzenia edukacyjnego. Rozmowa z drugim uczniem bądź studentem na temat omawiany w trakcie zajęć jest częścią, a nawet podstawą wielu metod i technik stosowanych przez nauczycieli, dość wspomnieć „burzę mózgów”¹ oraz debatę i jej odmiany. Od czasów *Zarysu dydaktyki ogólnej*, w której Wincenty Okoń puentuje, iż dyskusję „stosuje się [...] w szkołach nazbyt rzadko”², wiele, zdaje się, uległo zmianie. Wielość możliwych zastosowań konwersacji nie sprawia jednak, iż jej efektywne wprowadzenie w tok lekcji stało się łatwiejsze.

Przyglądając się bliżej naturze rozmowy w klasie, można zauważyć, iż nosi ona znamiona kształcenia przedmiotowego połączonego z edukacją językową. Ponadto, dobrze użyta i kierowana, stanowi ważny sygnał i przyczynek do wzrastania świadomości społecznej uczniów oraz wgląd w ich proces uczenia się. Codzienna praktyka konwersacji stanowi impulsy stymulujące rozwój emocjonalny oraz intelektualny ucznia³. Choć jest ściśle uzależniona od kontekstu, a jej przebieg bywa trudny do przewidzenia, co więcej, może być również niemoż-

¹ Na temat blasków i cieni stosowania w dydaktyce burzy mózgów można przeczytać w: A. Cybulska-Wał, *Burza mózgów w dydaktyce – (nie)potrzebny chaos*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 206–217.

² W. Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. trzecie rozszerzone, Warszawa 1968, s. 160.

³ Analizując prace Lwa Wygotskiego na temat kulturowo-społecznych uwarunkowań procesu kształcenia, Wojciech Wałat konstatuje: „konstruując programy nauczania należy brać pod uwagę interakcje pomiędzy materiałem nauczania, dorosłymi i bardziej kompetentnymi rówieśnikami”. W. Wałat, *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, nr 1, część 2, s. 28–38. Idąc dalej, można stwierdzić, że interakcje, w jakie wchodzi uczeń (niezależnie od etapu edukacji), pozwalają mu wręcz z dnia na dzień rozwijać się, a także coraz lepiej panować nad wewnętrznym dialogiem (*inner dialogue*).

liwy do zatrzymania i wznowienia bez uszczerbku dla płynności rozmowy⁴, warto zastanowić się nad możliwościami jej bezproblemowej facylitacji.

Dopuszczenie rozmowy na linii uczeń – uczeń jako elementu zajęć wymaga od nauczyciela otwartości na odpowiedzi, jakie będą padały z ust podopiecznych. Zachowanie pewnej „równowagi sił” między interlokutorami⁵ sprawia, iż wypowiedzi stają się bardziej naturalne, osobiste, wykazują silniejsze powiązanie między myślą a słowem nadawcy, a przez to również mocniej oddziałują na odbiorcę. Należy pamiętać, by taka rozmowa nie miała charakteru wywiadu, wykładu ani naprzemiennego i niejako izolowanego od bodźców zewnętrznych referowania własnych myśli⁶.

Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęto, iż efektywna konwersacja w klasie (linia uczeń – uczeń) jest porozumiewaniem się za pomocą słów między dwojgiem (czasem więcej) uczniów na temat określony przez nauczyciela w czasie, który umożliwia swobodną rozmowę⁷: wypowiedzenie swojego zdania, wysłuchanie zdania rozmówcy oraz (często wielokrotne) ustosunkowanie się do tego, co zostało powiedziane, poprzez używanie struktur fatycznych. Tak rozumiana konwersacja nie jest komunikowaniem – zakładającym jednostronność, ani komunikowaniem się – czyli „bezzatną” wymianą informacji⁸. Za jeden z kluczowych elementów uznać można natomiast zmianę, która zawarta jest w samej strukturze, gdzie role mówiącego i słuchacza przyjmują uczniowie naprzemiennie, choć spontanicznie, ale także w sferze treści, gdy dopuszcza się do rozwoju pewnych koncepcji myślowych u interlokutorów pod wpływem rozmowy właśnie. Do osiągnięcia takiego efektu potrzebnych jest wiele „rund” powiązanych ze sobą komunikatów, pytań oraz odpowiedzi.

Konstruktywną rozmową między uczniami nie będzie zatem model:

A: Uważam, że X to Y.

B: Zgadzam się z tobą.

⁴ Widać to choćby po badaniach nad jakością rozmów „twarz w twarz” przeprowadzanych z obecnością lub bez telefonów komórkowych, zob. A.K. Przybylski, N. Weistein, *Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality*, „Journal of Social and Personal Relationships” 2013, vol. 30, issue 3, s. 237–246.

⁵ J. Zwiers, I. Soto, *Classroom Applications for Conversational Discourse* [w:] tychże, *Academic Language Mastery. Conversational Discourse in Context*, 2016. W przypadku rozmowy, pogadanki na linii nauczyciel – uczeń zachwiana równowaga sprawia, iż uczeń, nawet początkowo przekonany do swoich poglądów, może się z nich wycofywać lub celowo je modyfikować dla uzyskania lepszej oceny pedagoga. Umiejętne kierowanie rozmową między nauczycielem i uczniem również może zachowywać wspomnianą równowagę, jednak z racji ograniczonego czasu trwania jednostki lekcyjnej oraz wielości możliwych interakcji, w jakie symultanicznie musiałby wejść pedagog w wieloosobowej klasie, taka ewentualność sprawdza się najlepiej na kursach indywidualnych bądź w mało licznej klasie. Zachowanie balansu między ważnością wypowiedzi obu rozmówców, w przypadku komunikacji uczeń – uczeń, jest kluczowe.

⁶ Jednym z głównych zagrożeń dla komunikacji, skutkującym pustą i dosłowną „wymianą” zdań, jest częste stosowanie przez nauczyciela polecenia: „A teraz odwróćcie się do kolegi/partnera i przez minutę porozmawiajcie o problemie X”.

⁷ W zależności od tematu oraz poziomu edukacji czas trwania rozmowy może się zmieniać.

⁸ Por. H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*, Warszawa 1999, s. 105.

Po pierwsze, zarówno A, jak i B wypowiedzieli skończone komunikaty. Po drugie, A oznajmił swoje zdanie, B odniósł się wprawdzie do niego, ale tylko na zasadzie potwierdzenia. Można więc uznać, że wymiana informacji powiodła się. A oraz B przekazali swój pogląd i dowiedzieli się o postawie zajmowanej przez partnera. Niestety, nic więcej. W pokazanym schemacie brakuje podstawowego elementu efektywnej konwersacji – zaciekawienia drugą osobą, dociekania przyczyn, rozwijania swojego zdania, czyli funkcji fatycznej – podtrzymującej konwersację, umożliwiającą porozumienie⁹.

Różnica między komunikatami i rozmową jest zatem znacząca. To konwersacja umożliwia wyrażenie intencji, wierzeń, założeń oraz szerzej – osobowości¹⁰. Jej obecność na lekcjach warunkowana jest przez co najmniej trzy czynniki: 1) umiejętnie sformułowany temat, który pobudza intelektualnie i rodzi emocje wśród uczestników, 2) gotowego na spontaniczne wypowiedzi nauczyciela, 3) uczniów – chcących rozmawiać i rozumiejących ideę nie tyle czystej wymiany myśli, co pogłębienia dzięki niej wiedzy o sobie samych i otaczającym świecie¹¹. Rolą nauczyciela jest uświadomienie podopiecznym wagi konstruktywnej konwersacji, modelowanie wypowiedzi¹², a następnie facylitacja rozmów między uczniami¹³.

Zbudowanie w grupie pozytywnej atmosfery wokół konwersacji jako takiej wiąże się bezpośrednio z uzmysłowieniem roli, jaką sprawność w posługiwaniu się (roz)mową odgrywa w życiu pozaszkolnym. Uczniowie powinni wiedzieć, że każda, nawet najkrótsza interakcja, daje im niepowtarzalną okazję do ćwiczenia swojej bystrości i wzrostu umiejętności prowadzenia konwersacji na każdy temat. W takiej perspektywie dyskusja przybiera charakter sparingu/treningu dla bardziej wymagających form wypowiedzi i wyzwań, które stoją przed uczniami w przyszłości, a są nimi: ocena wiedzy, egzaminy, obrona prac czy nawet staranie się o zatrudnienie i rozwiązywanie sytuacji stresowych bądź konfliktowych. Ponadto, po dobrze przeprowadzonej rozmowie interlokutorzy mogą dochodzić

⁹ Por. R. Jakobson, *Concluding statement: linguistics and poetics* [w:] *Style in language*, ed. T.A. Sebeok, Cambridge 1960; V. Zegarac, *What Is Phatic Communication?* [w:] *Current Issues in Relevance Theory*, eds V. Rouchota, A. Jucker, Amsterdam 1988, s. 327–361; B. Drabik, *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków 2010.

¹⁰ S. Carberry, *Plan recognition and its use in understanding dialogue* [w:] *User Models in Dialogue Systems*, eds A. Kobsa, W. Wahlster, Berlin 1989 oraz P.R. Cohen, C.R. Perrault, *Beyond question answering* [w:] *Strategies for Natural Language Processing*, eds W. Lehnert, M. Ringle, New York 1982.

¹¹ Świadczą o tym chociażby wzmianki nauczycieli, którzy postanowili wprowadzić konwersację jako cykliczny element lekcji. Zob. J. Zwiers, S. Rutherford-Quach, H. Hsieh, D. Roman, K. Hakuta, *Cultivating Constructive Conversations in Every Lesson: Inquiries, Insights, & Ideas*, “Understanding Language Initiative” 2013.

¹² Inną nazwą podobnej aktywności może być, zaproponowany przez D. Wooda, termin „budowanie rusztowania”, które jest w istocie procesem wzajemnego uczenia się osoby bardziej kompetentnej (nauczyciela) z „praktykantem” (ucznem). Zob. D. Wood, *Spoleczne interakcje jako tutoring* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995, s. 214–246.

¹³ Por. A. Bandura, *Social learning theory*, New York 1977.

do wniosków, o których nie pomyśleli przed rozpoczęciem dialogu. Możliwości zdobywania wiedzy o świecie i sobie nawzajem poszerzają się znacznie.

Wzmocnić jakość konwersacji można przede wszystkim poprzez wskazanie sposobów, dzięki którym uczeń jest w stanie wchodzić w konstruktywne interakcje. Oczywiście zdaje się modelowanie wypowiedzi w klasach młodszych, gdzie podopieczni dopiero kształtują biegłość sprawnego posługiwania się językiem i niejako potrzebują drogowskazu. W szkołach ponadpodstawowych oraz na studiach stosowanie właściwie dobranych pomocy również może przynieść wymierne korzyści¹⁴.

Na każdym etapie edukacji oraz z każdą grupą proces modelowania może i powinien różnić się od siebie. Warunkiem powodzenia takiej regulacji nauczania jest właśnie dopasowanie poszczególnych działań pedagoga do miejsca, w którym znajdują się uczniowie/grupa na „osi nauczania”¹⁵, i celu, jaki zamierza się uzyskać. Efektywne modelowanie powinno zacząć się od wyjaśnienia, „co” i „dlaczego” będzie ćwiczone. Inaczej będzie wyglądało wspieranie konwersacji w przypadku nastawienia na ćwiczenie znajomości podstawowych terminów, np. z zakresu literatury czy historii bądź wiedzy o społeczeństwie, a inaczej, gdy uczniowie wprawiają się w posługiwaniu się nimi przy wspieraniu własnej argumentacji. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest wychwycenie aktualnych potrzeb edukacyjnych, nieprzeciążanie podopiecznych oczekiwaniami przekraczającymi ich wiedzę i umiejętności ani też nieobniżanie wymagań przez rutynowe powtarzanie zagadnień już opanowanych¹⁶. Podstawy do takich działań dostarczy wnikliwa obserwacja pracy uczniów.

Jakkolwiek problematyka poszczególnych przedmiotów oraz tematyka samych zajęć w obrębie danej dziedziny jest różnorodna i próżno szukać ogólnych schematów postępowania dla indywidualnych realizacji, warto mieć świadomość pewnych powtarzających się wyzwań językowych, z jakimi mierzą się uczniowie i studenci na przestrzeni całej swojej edukacji. Do podstawowych umiejętności językowych, które zazwyczaj wymagają modelowania i wzmacniania poprzez efektywną rozmowę, należą¹⁷:

- tworzenie, doprecyzowanie, wzmacnianie oraz negocjowanie pomysłów,
- rozróżnianie i definiowanie abstrakcyjnych terminów,
- utrzymanie kolejności, logiki i konsekwencji myśli,

¹⁴ Pomoce powinny być formą graficznego schematu połączonego z wypisem możliwych pytań i początkami odpowiedzi. W żadnym wypadku nie mogą to być skrypty całych rozmów.

¹⁵ Por. P. Gibbons, *Classroom Talk. Creating Context for Language Learners* [w:] tejsze, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, 2002.

¹⁶ Wygotcki nazywa to „strefą prawidłowego rozwoju” (*zone proximal development, ZPD*), naukowcy zajmujący się efektywnością wzmacniania procesów nauczania wśród uczniów przekształcili ją w *learning zone* – „strefę uczenia się”. Por. G.A. Zuckerman, *Child-adult interaction that creates a zone of proximal development*, „Journal of Russian and East European Psychology” 45(3), s. 38–64.

¹⁷ Na podstawie: J. Zwiers, I. Soto, *Academic Language Mastery. Conversation Discourse in Context*, 2016.

- użycie nowego słownictwa oraz struktur gramatycznych w żywej komunikacji,
- użycie partykuł i kluczowych terminów dla wzmocnienia argumentacji (najprawdopodobniej, możliwe itp.),
- użycie spójników współrzędnych i podrzędnych oraz okoliczników, np.: jednakowoż, pomimo, w odpowiedzi na, z drugiej strony,
- wspieranie pomysłów przez przykłady,
- użycie idiomów, analogii i metafor,
- reakcja na nieodpowiedni język.

Nauczyciel, w miarę poznawania uczniów oraz ich potrzeb w zakresie kształcenia językowego oraz przedmiotowego, sam dobiera, które umiejętności, z jaką intensywnością i częstotliwością będą modelowane. Do niewątpliwych zalet takiego podejścia należy:

- Szerokie spektrum możliwości dyskusji – w klasie, gdzie jest trzydziestu uczniów, każdy ma szansę porozmawiać z 29 partnerami, którzy reprezentują zróżnicowany poziom kompetencji społecznych, różnią się od siebie sprawnością językową, ekspresją pozawerbalną itp.;
- Nauka cierpliwego słuchania – przy efektywnej rozmowie uczniowie wsłuchują się w wypowiedzi interlokutora, ponieważ głównym celem jest „poznanie” (i zrozumienie) sposobu myślenia; rozbudzenie ciekawości drugą osobą ułatwia skupienie się na rozmowie osobom skłonny do przerywania;
- Przełamywanie strachu przed oceną – uczniowie, którzy rzadko wchodzi w interakcje z powodu lęku przed publicznym ośmieszeniem, mogą odczuć mniejszą presję psychiczną w sytuacji, gdy skupiają się na tym „jak”, a nie „co” mówią, jednocześnie pomaga im też wiedza, że partner konwersacji nie będzie danej wypowiedzi oceniał pod kątem trafności argumentów, ale rozwijał ją poprzez odpowiednie pytania i wyrażenia;
- Oswajanie spontaniczności – gdy uczniowie starają się zbyt ściśle trzymać jakiejś wyznaczonej przez własny monolog ścieżki konwersacji („ja powiem A, a on mi powie B, więc ja mu odpowiem C” itp.), mogą popadać we frustrację, gdy okazuje się, że rozmówca nie odpowiada według schematu. Uznanie utraty kontroli za nieodzowny element efektywnej konwersacji daje uczniom nieograniczone wręcz pole do eksplorowania nowych doświadczeń, punktów widzenia i pomysłów;
- Rozpoznawanie i adekwatne do sytuacji używanie sygnałów paralingwistycznych – jest to umiejętność, której nie można nauczyć się tylko przez poznanie teorii. Większa część komunikacji międzyludzkiej zawiera elementy, które nie są związane ze słowami, m.in.: intonację, tempo, siłę głosu, rytm, pauzy mówione (tzw. jęki namysłu), utrzymywanie kontaktu wzrokowego, język ciała oraz ciszę. Opanowanie ich przekłada się bezpośrednio na jakość rozmów nie tylko w klasie, ale również w życiu pozaszkolnym¹⁸.

¹⁸ Por. J.A. DeVito, *Silence and Paralanguage as Communiation*, ETC: “A Review of General Semantics”, vol. 46, no. 2. (Summer 1989), s. 153–157.

Sam proces społecznego nabywania nowych zachowań¹⁹, w tym wchodzenia i kontynuowania interakcji, można prowadzić na wiele sposobów. Każdy umożliwia uczniom współuczestniczenie w tworzeniu rozmowy. Oto pięć sposobów²⁰ umożliwiających efektywne modelowanie konwersacji na każdym etapie edukacji (A – nazwa jednej strony konwersacji, B – nazwa drugiej strony konwersacji, 1, 2, ... – liczba osób wchodzących w skład poszczególnych stron, n – liczba naturalna, audytorium – pozostała część klasy/grupy):

- **Antyprzykład** – technika, która sprawdza się również jako rozpoznanie *status quo*. Nauczyciel przedstawia uczniom skrypt krótkiej rozmowy (2 interlokutorów, 4–6 naprzemiennych wypowiedzi) na temat dopasowany do problematyki zajęć. Ważne, by rozmowa nie była (przesadnie) poprawna. Ponadto powinna zawierać słownictwo i składnię używane przez osoby z danej grupy wiekowej, z którymi uczniowie mogliby się łatwiej identyfikować. Nad przedstawionym tekstem podopieczni będą dopiero pracować, „ulepszać go”, rozkładać na czynniki pierwsze. Rozmowa może zawierać dwie tury w schemacie:

A – zarysowanie tematyki, podanie tezy, najlepiej wynikającej z jakiegoś tekstu,

B – zgoda z rozmówcą, podanie przykładu z życia, nie z tekstu,

A – rozwinięcie przykładu rozmówcy B, ponownie nie z tekstu,

B – rozwinięcie przykładu rozmówcy A, ponownie nie z tekstu.

Nauczyciel następnie prosi uczniów o analizę przeczytanego przykładu ze zwróceniem uwagi na to, co rozmówcy powinni zastosować w swojej konwersacji. Pedagog słucha, syntetyzuje i nakreśla najważniejsze umiejętności, które można zastosować podczas efektywnej rozmowy: skupienie na temacie, podawanie przykładów na podstawie tekstu, użycie spójników itp. Następnie nauczyciel przedstawia (przygotowaną wcześniej) rozmowę, której przebieg jest już modelowy, z użyciem wszystkich elementów, o których wspomnieli uczniowie podczas analizy antyprzykładu.

- **1A + nB (audytorium)** – nauczyciel wchodzi w rolę ucznia A, natomiast klasa jest odpowiedzialna za formułowanie odpowiedzi ucznia B. Pedagog powinien jednocześnie moderować rozmowę, stawiając metapytania: „Jak można odpowiedzieć na mój komentarz?”, „Jaki może być teraz najlepszy sposób na pogłębienie rozmowy?”;
- **1A + 1(2)B + audytorium** – nauczyciel prowadzi rozmowę z jednym bądź dwoma uczniami, reszta klasy może komentować i sugerować dalsze kroki konwersacji – warunkiem jest ustalenie momentów przeznaczonych na odda-

¹⁹ Społeczne uczenie się poprzez obserwację, uznane przez Alberta Bandurę za drugą co do skuteczności i rozpowszechnienia metodę uczenia się, niesie za sobą konieczność wytworzenia pewnego autorytetu przez nauczyciela, jak również przemyślanego wyboru uczniów, którzy będą brać udział we wprowadzaniu „modelowej” wypowiedzi. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie powinni cieszyć się estymą w danej grupie/klasie. Por. J. Tudge, B. Rogoff, *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych...*, s. 180–214.

²⁰ Por. J. Zwiers, I. Soto, dz. cyt., tu: rozdział trzeci.

nie głosu audytorium i/bądź sygnału informującego o pauzie w rozmowie modelowej. Niedopuszczalne jest przerywanie czyjejs wypowiedzi;

- **dyskusja** – nauczyciel, zamiast pytać o dowód wspierający argumentację ucznia (pytania zaczynające się od „co?”), porusza kwestię sposobu wypowiedzi (czyli „jak?”: „Jak mógłbyś odpowiedzieć na zdanie kolegi/koleżanki?”); dzięki temu uczeń bierze większą odpowiedzialność za losy konwersacji, mniej stara się „wygrać” kolejną rundę pytań i odpowiedzi, a bardziej skupia się na kontynuowaniu rozmowy;
- **modelowy dialog** – odwrotność antyprzykładu; nauczyciel pokazuje uczniom modelową, zapisaną na kartce, rozmowę, która następnie jest ściśle analizowana pod kątem językowego ukształtowania, użycia spójników, ciągłości wypowiedzi i realizowania funkcji fatycznej.

Przy modelowaniu konwersacji kluczowe jest informowanie uczniów o celach ćwiczeń. Klasa musi dostać czysty sygnał „co” jest formowane, „dlaczego” jest to takie ważne i „jak” używać danej umiejętności w praktyce. Ponieważ większość kompetencji, nad którymi uczniowie pracują na lekcjach, ewoluuje przez cały okres kształcenia, warto ową ciągłość rozwoju eksponować. Stanowi to niejako zabezpieczenie przed wrażeniem jednorazowości bądź bezcelowości danego zdarzenia edukacyjnego²¹, a w konsekwencji chroni uczniów przed demotywującym uczeniem pamięciowym²². Uwaga nauczyciela powinna zatem być skierowana również na to, by oprócz formowania wypowiedzi „tu i teraz”, mieć ogłęd celów, do których dąży się w ciągu całego roku i jeszcze dalej. W przypadku wzmacniania efektywnej konwersacji na linii uczeń – uczeń warto zastanowić się nad kolejnością rozwijania kompetencji w danej klasie, tak by słuszność nauki poszczególnych partii była zauważana przez uczniów, np. przy wprowadzaniu bardziej skomplikowanych, następnych zagadnień. Skupienie na adekwatnym do tematu i potrzeb problemie oraz umiejętność wpasowania poszczególnych części w większą całość są kluczowe dla pedagoga chcącego efektywnie wspierać uczniów w nabywaniu biegłości rozmowy. Sprawne przechodzenie od skali mikro- do makro- i odwrotnie powinno charakteryzować wszystkie działania pedagoga.

Równoległe do modelowania wypowiedzi oraz ciągłej obserwacji grupy powinna nastąpić eliminacja typowych zaniedbań komunikacyjnych (tabela 1).

²¹ Słynne pytanie „Po co (tego się uczymy)?”. Por. A. Kucharska-Babula, *Jak nauczać pomimo? Rozważania o polskiej szkole w dobie (nieustających) zmian*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 164.

²² Por. K. Kikuchi, *Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students?*, „Language Teaching Research” 2009, 13,4, s. 453–471. Na podstawie wywiadów autorka wyróżnia pięć czynników, które wpływają negatywnie na motywację uczniów szkół średnich w Japonii: 1) indywidualne zachowanie nauczyciela w klasie, 2) skupienie się na tłumaczeniu gramatyki, 3) testy i egzaminy wstępne na uczelni, 4) pamięciowa metoda uczenia słówek, 5) problemy związane z książkami/podręcznikami. Nietrudno zauważyć, że większość tych problemów oscyluje wokół nauczyciela oraz metod nauczania, jakie wprowadza on na lekcji. Być może również, w konsekwencji, demotywacja u uczniów pojawia się jako wynik braku świadomości celów kształcenia.

Tabela 1. Typowe zaniedbania w ćwiczeniach komunikacji między uczniami

Problem	Opis	Rozwiązanie
Jednostronność komunikacji (monolog)	uczeń o silnej osobowości często jest w stanie zdominować partnera podczas rozmowy, dochodzi wtedy do zachwiania równowagi sił i rozmowa przeradza się w monolog jednej ze stron przerywany jedynie „potakiwaniami” strony drugiej	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie umiejętności (aktywnego) słuchania; – nauka zadawania pytań doprecyzowujących i parafrazy: „Co masz na myśli?”, „Czy chodzi ci o X?”, „Rozumiem, że myślisz o Y”; – wykształcenie umiejętności przejmowania kontroli na rozmowę
Wymiana poglądów (pozorna konwersacja)	obaj uczniowie prezentują swoje zdanie i można odnotować wyraźną niechęć do jakiegokolwiek zmiany poglądów, brak zainteresowania drugą stroną rozmowy; takie rozmowy zazwyczaj trwają krótko i są przepełnione aurą znudzenia	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie empatii i ciekawości sposobu myślenia innych osób; – uświadomienie roli efektywnej konwersacji w życiu; – nauka zadawania pytań
Rywalizacja (spieranie się)	w tym przypadku jeden uczeń bądź dwoje uczniów jednocześnie nie rozmawiają o problemie i możliwościach jego rozwiązania czy o jego przyczynach, ale, w wyniku pojawienia się rywalizacji, ich konwersacja przeradza się w „pole bitwy”, gdzie potrzeba zdyskredytowania zdania interlokutora i „wygrania” dyskusji przeważa nad chęcią poznania nowych informacji o świecie i poglądach innych ludzi; takie podejście często powoduje u rozmówców narastanie agresji i możliwą z czasem brutalizację języka	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie umiejętności radzenia sobie z nieodpowiednim językiem; – wyrażanie sprzeciwu wobec przejawów agresji słownych; – nauka skupienia uwagi na pytaniu „jak” i „dlaczego”, a nie „co”; – wykształcenie umiejętności wspólnej pracy nad rozwiązaniem problemu; – nauka wspólnego rozpoznawania najsilniejszych argumentów; – korzystanie ze sprawdzonych metod debat szkolnych, w których nie pojawia się element rywalizacji
Bylejakość języka i brak sprecyzowanych myśli (brak chęci rozmowy)	wynika często ze znudzenia tematem bądź formą ćwiczenia, uznaniem kształcenia danej umiejętności za bezcelowe bądź jest efektem na tyle dobrej znajomości między uczniami, że „dogadują się bez słów”; uczniowie nie precyzują swoich poglądów, odwołują się tylko do doświadczeń własnych bądź zasłyszanych, nie zagłębiają się w przyczyny i skutki, jeśli prowadzą rozmowę z wykorzystaniem funkcji fatycznej, korzystają przede wszystkim z wyrażen kolokwialnych, a ich konwersacja przypomina luźną pogawędkę, w której dominują niedokończone zdania i enigmatyczne wyrażenia	<ul style="list-style-type: none"> – uświadomienie roli efektywnej rozmowy w życiu; – inicjowanie rozmowy na takie tematy, które wzbudzą w uczniach ekscytację; – nauka precyzyjnego formułowania myśli; – kształcenie umiejętności posługiwania się pytaniami doprecyzowującymi, parafrazowaniem; – odpowiedni dobór interlokutorów²³

²³ Dobrym rozwiązaniem podczas ćwiczeń konwersacji jest taki dobór interlokutorów, by uczniowie o znacznym stopniu profesjonalizacji języka mieli możliwość rozmowy z uczniami z mniejszymi

Warto również mieć na uwadze, że wiele zaniedbań i błędów w konwersacji nie wynika (tylko) ze złej woli uczniów, ale ma źródło w braku właściwych wzorców. Z takiej perspektywy szkoła daje niepowtarzalne okazje do wprowadzania efektywnej rozmowy właściwie każdego dnia i na każdym przedmiocie nauczania²⁴.

Dla podtrzymania należytej jakości konwersacji pożądane byłoby także zadbanie o pewną kulturę rozmowy:

- uczniowie muszą mieć pewność, że mogą wypowiedzieć swoje zdanie bez obawy o to, że zostaną ocenieni bądź wyśmiani, nawet jeśli dany pomysł stoi w opozycji do większości refleksji w klasie;
- muszą mieć świadomość, że rozmowa może być równie efektywnym sposobem nauki, jak szukanie informacji w książkach czy podręcznikach, a zrozumienie danego problemu po to, by móc o nim właściwie dyskutować, jest doskonałą formą szybkiego i efektywnego przyswajania wiedzy i łączenia jej z praktyką.

Sam nauczyciel powinien również nieustannie analizować zdarzenia krytyczne²⁵ dotyczące rozwijanych u podopiecznych umiejętności. Doskonałych materiałów do pracy własnej nad wspieraniem efektywnej rozmowy ucznia z uczniem dostarcza nagrywanie rozmów w klasie²⁶ i ich późniejsza analiza. Dzięki temu pedagog ma wgląd w to, co dzieje się w grupie (nawet wtedy, gdy wszystkiego nie zauważył na bieżąco), a także przyczynia się do refleksji nad własną pracą moderatora dyskusji.

Wysiłek włożony przez pedagoga w budowanie wysokich umiejętności prowadzenia rozmowy przez uczniów przekłada się (bezpośrednio i pośrednio) na

kompetencjami komunikacyjnymi. Jest to sytuacja, w której każdy wygrywa, ponieważ uczeń zdolny uczy się precyzyjnie używać języka i jednoznacznie formułować swoje myśli, a także występuje w roli „nauczyciela”, a przez to utrwała wiadomości i umiejętności, które już posiada, natomiast uczeń z mniejszymi kompetencjami wypuszczony jest na „szeroką wodę”, ma możliwość zdobycia nowych doświadczeń konwersacyjnych oraz nauki słownictwa i struktur, którymi sam nie operuje.

²⁴ Wygotski już w 1971 roku pisał: „istotną cechą nauczania jest to, iż tworzy ono strefę najbliższego rozwoju dziecka, czyli daje początek wielu wewnętrznym procesom rozwoju, rozwija i uruchamia te procesy, na razie dostępne dziecku tylko w sferze obcowania z otoczeniem i współpracy z kolegami, a potem, po przejściu rozwoju wewnętrznego, stające się wewnętrznym dorobkiem samego dziecka”. Zob. L.S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 545. Dzięki odpowiedniemu modelowaniu rozmowy przez nauczyciela ćwiczenia konwersacji eksponują indywidualność uczniów, a także nie bagatelizują wpływu osobistych kontekstów społeczno-kulturowych na proces zdobywania wiedzy przez dzieci i młodzież. Zob. W. Wałat, *Poszukiwanie nowego modelu edukacji...*

²⁵ Zob. D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.

²⁶ Należy pamiętać, iż wszelkie formy zapisu dźwiękowego i/lub wideo wymagają pisemnej zgody rodziców uczniów małoletnich, przestrzegania zaleceń dotyczących ochrony danych osobowych oraz odpowiedniego przechowywania nagrań i ustalenia sposobu ich ewentualnego zniszczenia itp. Każdorazowo należy zapoznać się z obowiązującym prawem cywilnym oraz regułami panującymi w szkole, a dla pewności warto również uzyskać od dyrekcji placówki pisemne zezwolenie na nagrywanie.

rozumienie przez dzieci i młodzież ich własnych procesów myślowych, a także podniesienie jakości życia całego społeczeństwa. Wysokie umiejętności konwersacyjne wpływają w głównej mierze na łatwość budowania relacji oraz zdolność rozwiązywania problemów i oceny sytuacji bieżących. Dopasowanie procesu rozmowy do indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów sprawia, iż wartość efektywnej konwersacji na linii uczeń – uczeń jest nie do przecenienia.

Bibliografia

- Bandura A., *Social learning theory*, New York 1977.
- Carberry S., *Plan recognition and its use in understanding dialogue* [w:] *User Models in Dialogue Systems*, eds A. Kobsa, W. Wahlster, Berlin 1989.
- Cohen P.R., Perrault C.R., *Beyond question answering* [w:] *Strategies for Natural Language Processing*, eds W. Lehnert, M. Ringle, New York 1982.
- Cybulska-Wal A., *Burza mózgow w dydaktyce – (nie)potrzebny chaos*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11), s. 206–217.
- DeVito J.A., *Silence and Paralanguage as Communiation*, ETC: “A Review of General Semantics”, vol. 46, no. 2 (Summer 1989).
- Drabik B., *Językowe rytuały tworzenia więzi interpersonalnej*, Kraków 2010.
- Gibbons P., *Classroom Talk. Creating Context for Language Learners* [w:] tejsze, *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*, 2002.
- Hamer H., *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*, Warszawa 1999.
- Jakobson R., *Concluding statement: linguistics and poetics* [w:] *Style in language*, ed. T.A. Sebeok, Cambridge 1960.
- Kikuchi K., *Listening to our learners' voices: what demotivates Japanese high school students?*, “Language Teaching Research” 2009, 13,4.
- Kucharska-Babula A., *Jak nauczać pomimo? Rozważania o polskiej szkole w dobie (nieustających) zmian*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2016, nr 2 (11).
- Okoń W., *Zarys dydaktyki ogólnej*, wyd. trzecie rozszerzone, Warszawa 1968.
- Przybylski A.K., Weistein N., *Can you connect with me now? How the presence of mobile communication technology influences face-to-face conversation quality*, “Journal of Social and Personal Relationships” 2013, vol. 30, issue 3, s. 237–246.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa 1996.
- Tudge J., Rogoff B., *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy – podejście Piageta i Wygotskiego* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2010, nr 1, cz. 2.
- Wood D., *Spoleczne interakcje jako tutoring* [w:] *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań 1995.
- Wygotski L.S., *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] tegoż, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zegarac V., *What Is Phatic Communication?* [w:] *Current Issues in Relevance Theory*, eds V. Rouchota, A. Jucker, Amsterdam 1988.

Zuckerman G.A., *Child-adult interaction that creates a zone of proximal development*, „Journal of Russian and East European Psychology” 45(3).

Zwiers J., Soto I., *Classroom Applications for Conversational Discourse* [w:] tychże, *Academic Language Mastery. Conversational Discourse in Context*, 2016.

Improving effective Student-to-Student Conversation. Key Issues – Solutions – Scaffolding

Abstract

The overall purpose of this article is help teachers prepare students to have in-depth conversations about content area concepts and topics. Alina Cybulska-Wal claims that interaction is fundamental to learning and identity. In authentic interaction work, students use the facts, grammar, and vocabulary in connected sentences to clarify, fortify, and negotiate complex ideas. In this article author shares ways to model and scaffold classroom conversations. Furthermore, she shows how to manage the most frequent issues.

Key words: conversation, modeling, student-to-student interactions