

DOI: <https://doi.org/10.31648/an.12468>

Katarzyna Kurzawska

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7072-3204>

Poznań

midikasias@interia.pl

Rozmowa jako nadrzędny gatunek komunikacji ustnej: od podstaw interakcyjnych do zastosowań dydaktycznych

Conversation as the Primary Genre of Spoken Communication: From Interactional Foundations to Educational Applications

Abstract: Conversation, while often perceived as an everyday communicative practice, is in fact the fundamental form of spoken language. This article examines it through four dimensions – interactional, social, didactic and formational – showing how it enables co-construction of meaning, regulation of relationships and development of communicative competence. Drawing on interactional linguistics, pragmatics and language education research, the study highlights both the structural complexity and the formative role of conversation across analogue and digital contexts. It argues that, thanks to its flexibility and reflexivity, conversation remains a key tool for teaching and developing communicative competence in a foreign or second language.

Keywords: communication, interaction, language didactics, pragmatics, digital environment

Wstęp

Rozmowa stanowi podstawową formę komunikacji ustnej, obecną w codziennych praktykach językowych jako narzędzie procesu współtworzenia sensu między jej uczestnikami, koordynowania działań oraz podtrzymywania relacji społecznych. Gatunek ten bywa niekiedy postrzegany jako aktywność potoczna i intuicyjna, jednak badania nad interakcją pokazują, że opiera się on na uporządkowanych mechanizmach sekwencyjnych i regulacyjnych. Mechanizmy te umożliwiają uczestnikom wspólne konstruowanie sensu oraz skuteczne współdziałanie w sytuacjach komunikacyjnych. Jednocześnie badania nad rozmową są prowadzone w różnych dyscyplinach, podejściach i tradycjach teoretycznych, bez jednego spójnego ujęcia.

Perspektywy integrujące wymiar interakcyjny, społeczny i dydaktyczny pojawiają się stosunkowo rzadko, zwłaszcza w refleksji nad nauczaniem języków obcych. W ramach analizy konwersacyjnej, ukształtowanej w tradycji etnometodologicznej, rozmowę bada się poprzez mikrostruktury organizujące interakcję, takie jak naprzemiennosc tur, sekwencyjność działań oraz procedury naprawcze (Sacks etc. 1974; Schegloff 2007: 1–40, 70–110). Badania pokazują, że nawet najbardziej potoczne dialogi wykazują regularność umożliwiającą wzajemne rozumienie i koordynację działań, a organizacja interakcji jest dynamicznie współtworzona przez uczestników w toku wymiany (por. Mondada 2014: 140–141; Sidnell/Stivers 2013: 1–20).

Ujęcia socjolingwistyczne i pragmatyczne podkreślają z kolei, że rozmowa nie jest wyłącznie wymianą zdań, lecz zbiorem działań społecznych realizowanych poprzez akty mowy, strategie uprzejmości, mechanizmy kooperacji oraz procesy wnioskowania (por. Austin 1962: 94–120; Grice 1975: 45–47; Goffman 1967: 5–12; Gumperz 1982: 131–170; Searle 1969: 23–31), co znajduje potwierdzenie także w nowszych badaniach nad interakcją w kontekstach instytucjonalnych i medialnych (por. Heritage 2012: 2; Levinson 2013: 105). W dydaktyce języków obcych od dawna uznaje się rolę interakcji jako istotnej przestrzeni uczenia się i rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Bruner 1990: 67–85; Vygotsky 1978: 86–110). Współczesne badania glottodydaktyczne inspirowane analizą konwersacyjną, rozwijane w nurcie *CA for SLA (Conversation Analysis Second Language Acquisition)* wskazują ponadto na znaczenie rozmowy w kształtowaniu kompetencji interakcyjnej w języku obcym, rozumianej jako zdolność do adekwatnego uczestnictwa w sekwencjach działań komunikacyjnych (Kasper/Wagner 2014: 117–118; Pekarek Doehler 2018: 7–22; Seedhouse 2004: 73–95; Walsh 2011: 26–35, 70–85). Autentyczna rozmowa angażuje bowiem procesy interpretacji, adaptacji oraz reagowania na działania rozmówcy w czasie rzeczywistym, podczas gdy w praktyce szkolnej bywa nadal zastępowana dialogami odgrywanymi lub schematycznymi ćwiczeniami ustnymi o przewidywalnym przebiegu, które nie oddają złożoności rzeczywistych interakcji komunikacyjnych (Bronckart 1996: 11–13, 30–31, 87–90; Dolz/Schneuwly 1998: 9–15, 21–27; Kramsch 1993: 3–12; Vion 2000: 65–72).

Dodatkowym wyzwaniem dla współczesnej dydaktyki języków obcych jest rosnąca rola środowisk cyfrowych, w których rozmowa przyjmuje formy synchroniczne, półsynchroniczne i asynchroniczne (Herring 2007: 13–14; Walther 1996), a coraz częściej również przebiega ona z udziałem narzędzi opartych na sztucznej inteligencji. Interakcje zapośredniczone technologicznie charakteryzują się multimodalnością, równoległością wątków oraz hybrydowością kanałów komunikacji. Zjawiska te skłaniają do ponownego namysłu nad statusem rozmowy jako przed-

miotem nauczania, a także nad kompetencjami niezbędnymi do uczestnictwa w interakcjach częściowo lub w pełni zapośredniczonych technologicznie. Celem niniejszego artykułu o charakterze koncepcyjno-przeładowym jest ukazanie rozmowy jako nadrzędnego gatunku komunikacji ustnej, funkcjonującego jako matryca interakcyjna dla innych form mówienia. Podejmuje on również próbę syntetycznego uporządkowania głównych perspektyw teoretycznych opisujących jej strukturę, mechanizmy i funkcje w kontekście nauczania języków obcych. Rozważania mają na celu wskazanie na znaczenia przedstawionych powyżej ujęć teoretycznych rozmowy i interakcji – analizy konwersacyjnej, podejść socjolingwistycznych i pragmatycznych oraz perspektywy socjokulturowej i dydaktycznej – dla refleksji dydaktycznej nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej, poprzez zaproponowanie ram interpretacyjnych i modelu analitycznego.

1. Rozmowa jako złożony proces interakcyjny o strukturze dynamicznej i regulowanej

Rozmowa ujmowana jest jako wielowymiarowa forma działania komunikacyjnego, w której uczestnicy współkonstruują sens poprzez sekwencyjne, sytuacyjnie osadzone i wzajemnie regulowane działania językowe. Jej przebieg kształtowany jest zarówno przez mechanizmy mikrointerakcyjne, jak i przez szersze ramy społeczne, pragmatyczne oraz strukturalne, co czyni ją procesem jednocześnie dynamicznym, negocjowanym i uporządkowanym.

1.1. Rozmowa jako proces dynamicznej interakcji i wzajemnej regulacji

Rozmowa może być ujmowana jako proces dynamicznej współregulacji, w którym poszczególne elementy wymiany, takie jak intonacja, pauzy, markery dyskursywne, reakcje minimalne czy sygnały paralingwistyczne, wspólnie konstruują koherencję i płynność dialogu. Analiza konwersacyjna pokazuje, że interakcja ustna nie polega na prostej transmisji treści, lecz na ciągłej synchronizacji działań uczestników w czasie rzeczywistym (Heritage 1984: 1–16; Sacks i in. 1974: 698–730). Rozmówcy nieustannie monitorują własne wypowiedzi oraz zachowania interlokutora, dostosowując je do zmieniających się warunków interakcyjnych, co, jak podkreśla Catherine Kerbrat-Orecchioni, stanowi fundament kompetencji interakcyjnej obejmującej adaptację, negocjację sensu i współregulację rozmowy (Kerbrat-Orecchioni 1990: 65–89; 1996: 57–78).

Dynamika interakcji wynika z jej podatności na modyfikację. Uczestnicy regulują długość tur mówienia, poziom szczegółowości wypowiedzi, ton oraz strategie komunikacyjne w zależności od kontekstu, intencji i relacji interpersonalnych. Mechanizmy te wpisują się w goffmanowską koncepcję wrażliwości na kontekst sytuacyjny i interakcyjny (Goffman 1967: 5–12, 95–112; 1974: 10–30). Istotną rolę w tym procesie odgrywają również elementy paralingwistyczne, czyli np. rytm mówienia, spojrzenia i gesty, które pełnią funkcję sygnałów kontekstowych koordynujących interpretację wypowiedzi i działania rozmówców (Gumperz 1982: 131–170). Precyzyjne ujęcie porządku rozmowy wymaga odwołania do jej mikrostruktur jako szkieletu organizacyjnego interakcji. W tym sensie model modułarny zaproponowany przez Eddy'ego Rouleta pozwala opisać, w jaki sposób akty i ruchy dialogowe są integrowane w szersze sekwencje, tworząc spójną całość dyskursywną (Roulet 1987: 29–30). Perspektywę tę uzupełniają maksymy konwersacyjne sformułowane przez Paula Grice'a, które ukazują rozmowę jako proces jednocześnie strukturalnie uporządkowany i negocjowany w toku bieżącej współpracy (Grice 1975: 45–46).

1.2. Mikrointerakcje jako mechanizmy spójności i płynności dialogu

Jak wskazano w punkcie 1.1, dynamika rozmowy opiera się na ciągłej współregulacji działań uczestników. Na najbardziej lokalnym poziomie dokonuje się ona poprzez mikrointerakcje, które stanowią podstawowy mechanizm zapewniający płynność, koherencję oraz elastyczność interpretacyjną dialogu. Obejmują one zarówno środki werbalne, takie jak reakcje minimalne – rozumiane jako krótkie sygnały odbioru ze strony słuchacza (np. *mhm, tak, oui, ja*), które nie wnoszą nowej treści, lecz podtrzymują kontakt i sygnalizują zaangażowanie w przebieg interakcji – markery dyskursywne czy krótkie dopowiedzenia, jak i środki paralingwistyczne oraz niewerbalne, w tym pauzy, modulacje intonacyjne, tempo mówienia, mimikę i gesty, regulujące przebieg wymiany w czasie rzeczywistym (Kerbrat-Orecchioni 1990: 35–44, 62–75, 84–101; Yngve 1970: 568–572). Mikrointerakcje funkcjonują jako mechanizmy mikroregulacji, za pomocą których uczestnicy monitorują własne działania komunikacyjne, sygnalizują zaangażowanie oraz dostosowują się do zachowań partnera komunikacyjnego. Jednym z kluczowych mechanizmów tego typu jest samonaprawa (*self-repair*), która w analizie konwersacyjnej uznawana jest za preferowaną, ponieważ korekta inicjowana i realizowana przez samego mówiącego pozwala zachować ciągłość interakcji i ograniczyć zakłócenia relacyjne (Schegloff

i in. 1977: 361–65). Mechanizm ten uzupełniają reakcje minimalne, takie jak *mhm*, *tak* czy skinienia głową, sygnalizujące uwagę odbiorcy, zrozumienie oraz gotowość do współdziałania bez przejmowania tury mówienia (Tottie 1991: 352; Yngve 1970: 567–577). Równoległe markery dyskursywne organizują strukturę wypowiedzi, zapowiadają przejścia tematyczne i sygnalizują intencje mówiącego (Fraser 1999: 931–952; Schiffrin 1987: 31–36, 49–55), jak w sekwencji *No więc... właściwie chciałam o coś zapytać*. Mikrointerakcje te funkcjonują w ramach określonych ram interpretacyjnych (*frames*), które nadają sens sytuacji komunikacyjnej i pozwalają uczestnikom rozpoznać jej charakter (Goffman 1974: 10–11). W tym ujęciu pauzy, zmiany tempa mówienia czy modulacje intonacyjne, rozumiane jako środki prozodyczne, czyli elementy suprasegmentalne organizujące wypowiedź, nie są przypadkowe, lecz sygnalizują status wypowiedzi, taki jak żart, korekta czy komentarz poważny. Jak pokazuje John J. Gumperz, środki prozodyczne i niewerbalne pełnią funkcję sygnałów kontekstualizujących, które naprowadzają interpretację i umożliwiają wspólne rozumienie przebiegu interakcji (Gumperz 1982: 131–147). Działanie mechanizmów mikroregulacji można zilustrować krótkimi przykładami zaczerpniętymi z autorskiej analizy rozmów codziennych, które mają charakter ilustracyjny i nie stanowią materiału empirycznego poddanego systematycznej analizie ani w ujęciu ilościowym, ani w ramach badań korpusowych opartych na reprezentatywnym zbiorze danych. W sekwencjach odmowy szczególną rolę odgrywa opóźnienie odpowiedzi, które pozwala złagodzić potencjalne zagrożenie relacyjne (tekst własny):

A: To może jutro?

B: Mmm... jutro raczej nie, ale w środę tak.

Z kolei samonaprawa umożliwia korektę znaczeniową bez przerywania toku interakcji, jak w przykładzie:

A: Było super... znaczy... trochę stresujące.

W obu przypadkach mikrointerakcje służą utrzymaniu kooperacyjnego charakteru rozmowy. Na poziomie organizacyjnym stanowią one punkt wyjścia dla bardziej złożonych form porządkowania dialogu, umożliwiających przejście od lokalnych mechanizmów regulacji do globalnej organizacji wymiany. Taka perspektywa pozwala ujmować rozmowę jako strukturę jednocześnie dynamiczną i uporządkowaną, w której działania mikrointerakcyjne są integrowane w większe całości interakcyjne.

1.3. Modularna i sekwencyjna struktura rozmowy

Na tym etapie zasadne staje się przejście od opisu lokalnych mechanizmów regulacji do ujęć modelujących globalną organizację rozmowy. Jak wykazano w punktach 1.1 i 1.2, rozmowa – mimo pozornej spontaniczności – podlega systematycznej organizacji wynikającej z dynamiki współregulacji oraz działania mikrointerakcji. Na poziomie globalnym organizacja ta przyjmuje postać struktury modularnej i sekwencyjnej, która umożliwi uczestnikom orientację w przebiegu wymiany werbalnej oraz koordynację działań komunikacyjnych w jej toku. W tzw. modelu genewskim, rozwiniętym przez Eddy Roulet wraz z współpracownikami, rozmowa opisywana jest jako hierarchia powiązanych jednostek – aktów, ruchów dialogowych i wymian – pełniących funkcje inicjowania, rozwijania oraz zamykania fragmentów dialogu (Fillietaz/Roulet 2002: 370–376). Ujęcie to pozwala uchwycić, w jaki sposób lokalne działania komunikacyjne są integrowane w większe całości interakcyjne. Równolegle, w odniesieniu do wcześniej omówionych mechanizmów mikrointerakcyjnych, analiza konwersacyjna pozwala ujmować sekwencyjność rozmowy jako zasadę organizującą relacje między modułami interakcji (por. Sacks i in. 1974). Struktura rozmowy pozostaje względnie stabilna, lecz elastycznie dostosowywana do kontekstu sytuacyjnego, relacji między uczestnikami oraz celu interakcji. Właściwości te – modularność i sekwencyjność – dopełniają wcześniejsze ujęcia dynamiki interakcyjnej i mikroregulacji, zamykając charakterystykę rozmowy jako procesu jednocześnie uporządkowanego i negocjowanego w toku interakcji.

2. Rozmowa jako przestrzeń współdziałania i refleksji

W świetle wcześniejszych ustaleń rozmowa może być ujmowana jako wielowymiarowa praktyka działania językowego, umożliwiająca negocjowanie znaczeń oraz koordynację działań uczestników w określonym kontekście społecznym. Perspektywa ta ukazuje rozmowę nie jako prostą transmisję treści, lecz dynamiczny proces łączący mechanizmy pragmatyczne oraz uwarunkowania społeczne i kulturowe.

2.1. Wymiar pragmatyczno-interakcyjny: sprawczość języka i regulacja relacji społecznych

W perspektywie pragmatycznej rozmowa jawi się jako działanie językowe o realnych konsekwencjach społecznych, a nie jedynie jako wymiana informacji. Zgodnie z klasyczną teorią aktów mowy, zapoczątkowaną przez Johna L. Austina (1962: 94–107), a następnie rozwiniętą przez Johna Searle'a (1969: 23–31), wypowiedzi pełnią funkcję sprawczą. Poprzez mówienie uczestnicy interakcji proszą, obiecują, ostrzegają, oceniają czy zobowiązują się wobec innych. Skuteczność tych działań zależy od spełnienia określonych warunków fortunności, obejmujących intencję nadawcy, adekwatność kontekstu oraz społeczne uznanie aktu przez adresata (Searle 1969: 57–71). Przebieg rozmowy opiera się ponadto na zasadzie kooperacji, która umożliwia interpretację znaczeń wykraczających poza dosłowną treść wypowiedzi. Maksymy konwersacyjne sformułowane przez Grice'a stanowią ramę interpretacyjną dla implikatur, takich jak sugestia, aluzja czy ironia, pozwalając rozmówcom odczytywać intencje partnera bez konieczności ich eksplicytnego sformułowania (Grice 1975: 22–40). W tym sensie rozmowa zakłada istnienie wspólnych oczekiwań dotyczących racjonalności, relewancji i adekwatności wypowiedzi. Uzupełnieniem tej perspektywy jest funkcja fatyczna języka, opisana przez Romana Jakobsona, która w interakcjach rozmownych realizuje się jako mechanizm podtrzymywania kontaktu, sygnalizowania gotowości do współdziałania oraz regulowania dynamiki wymiany (Jakobson 1960: 355–356). Wymiar pragmatyczno-interakcyjny rozmowy nie ogranicza się jednak do warstwy werbalnej. Elementy niewerbalne i parawerbalne w istotny sposób modulują sens wypowiedzi oraz relacje między uczestnikami. Edward T. Hall opisuje proksemikę jako system kulturowo uwarunkowanych norm dystansu, kontaktu wzrokowego i gestów, których naruszenie może prowadzić do reinterpretacji intencji rozmówcy, np. w kategoriach dominacji lub naruszenia prywatności (Hall 1966: 91–110). Z kolei Basil Bernstein wskazuje, że zróżnicowanie kodów komunikacyjnych wpływa na sposób artykulacji argumentów oraz stopień legitymizacji głosu rozmówcy w przestrzeni społecznej (Bernstein 1975: 20–42). Ujęcie to uzupełnia Gumperz, pokazując, że nieporozumienia międzykulturowe wynikają często z odmiennej interpretacji sygnałów kontekstualizacyjnych, takich jak intonacja, rytm czy pauzy, które organizują styl interakcji (Gumperz 1982: 131–153). Rozmowa pełni również funkcję regulacyjną i symboliczną, wpisując się w szerszy porządek społeczny. W ujęciu teorii działania komunikacyjnego stanowi ona formę praktyki, w której uczestnicy uzgadniają roszczenia do prawdy, słuszności i szczerości, zakładając wzajemne uznanie

kompetencji komunikacyjnych partnerów (Habermas 1987: 126–132). Tym samym rozmowa nie tylko odzwierciedla normy społeczne, lecz także uczestniczy w ich bieżącej negocjacji i podtrzymywaniu ładu interakcyjnego.

2.2. Wymiar poznawczo-afektywny: inteligencja relacyjna i regulacja emocji

Wymiar poznawczo-afektywny rozmowy obejmuje zespół procesów umożliwiających jednoczesne przetwarzanie treści wypowiedzi, antycypowanie działań partnera interakcji oraz regulowanie własnych stanów emocjonalnych przy uwzględnieniu emocji innych uczestników. Jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, kompetencja w zakresie rozmowy nie ogranicza się do poprawności językowej, lecz zakłada zdolność dynamicznej koordynacji procesów poznawczych i afektywnych w toku interakcji (Kramsch 1993: 33–55; Young 2008: 37–58). Rozmowa stanowi zatem przestrzeń, w której myślenie, emocje i relacje społeczne pozostają ze sobą ściśle sprzężone. Istotną rolę w tym procesie odgrywa sekwencyjna organizacja rozmowy, która umożliwia uczestnikom nie tylko zabieranie głosu, lecz także przewidywanie kolejnych ruchów interakcyjnych i dostosowywanie własnych działań do zachowań partnera. W nawiązaniu do wcześniej omówionej sekwencyjnej organizacji rozmowy, system naprzemiennego zabierania głosu opisany w analizie konwersacyjnej (Sacks i in. 1974) tworzy ramy umożliwiające bieżące monitorowanie przebiegu interakcji, regulowanie tempa wypowiedzi oraz stopnia zaangażowania. Mechanizmy te mają bezpośrednie konsekwencje poznawcze i afektywne, ponieważ sprzyjają poczuciu przewidywalności, kontroli sytuacji oraz bezpieczeństwa interakcyjnego. Rozmowa stanowi zarazem przestrzeń afektywnej współobecności, w której kluczową rolę odgrywa zdolność przyjmowania perspektywy drugiej osoby. W ujęciu interakcjonizmu symbolicznego umiejętność „przyjęcia roli innego” stanowi podstawę inteligencji relacyjnej i umożliwia dostosowanie treści, tonu oraz formy wypowiedzi do stanu emocjonalnego partnera interakcji (Mead 1934: 152–164). Empatia ujawnia się w mikroformach interakcyjnych, takich jak krótkie potwierdzenia odbioru, pauzy sygnalizujące uwagę czy modulacja głosu, które – mimo ograniczonej zawartości informacyjnej – pełnią istotną funkcję regulacyjną i relacyjną (Traverso 1999: 47–63). Przykładowo w sekwencjach typu:

A: To było dla mnie trudne.

B: Mhm... rozumiem.

minimalna reakcja odbiorcy nie wnosi nowych informacji, lecz sygnalizuje empatyczne współuczestnictwo, umożliwia regulację emocji rozmówcy oraz stabilizuje dalszy przebieg interakcji. Tego rodzaju mikroreakcje pozwalają na synchronizację perspektyw uczestników rozmowy i podtrzymanie relacyjnej spójności wymiany. Regulacja emocji w rozmowie pozostaje ściśle powiązana z mechanizmami *face-work*, zgodnie z którymi każda wypowiedź może wzmacniać lub naruszać „twarz” rozmówcy (Goffman 1967). W konsekwencji uczestnicy interakcji stosują strategie łagodzące, takie jak modalizacja, uprzejmy ton, humor czy zmiana tematu, aby ograniczyć ryzyko zakłócenia równowagi relacyjnej. Znaczącą rolę odgrywają także elementy paralingwistyczne i przestrzenne – tempo mowy, spojrzenie, dystans interpersonalny czy wysokość głosu – których funkcje relacyjne opisuje Edward T. Hall (1966: 3–11; 30–45). Procesy poznawcze i afektywne działają w rozmowie równolegle: rozmówcy interpretują treść wypowiedzi, monitorują własne reakcje emocjonalne oraz odczytują sygnały dotyczące relacji, takie jak bliskość, dystans czy asymetria władzy. W toku interakcji jednostka konstruuje „ja dialogiczne”, ucząc się postrzegać siebie z perspektywy innych uczestników, co sprzyja internalizacji norm komunikacyjnych, kształtowaniu tożsamości oraz budowaniu zaufania (Mead 1934: 152–154). W tym sensie wymiar poznawczo-afektywny ukazuje rozmowę jako proces jednoczesnej koordynacji działań językowych i emocjonalnych, ściśle powiązany z jej funkcjonowaniem społecznym i relacyjnym.

3. Perspektywy dydaktyczne i formacyjne rozmowy

W świetle dotychczasowych analiz rozmowy jako praktyki interakcyjnej zasadne staje się jej ujęcie w perspektywie dydaktycznej. W nauczaniu języków obcych rozmowa jawi się jako kluczowe narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnej, rozumianej – w ujęciu Dell Hymes’a (1972: 277–285) oraz rozwiniętym przez Michaela Canale i Merrill Swain (1980: 6–10; 1983: 6–12) – jako zdolność adekwatnego i skutecznego uczestnictwa w interakcjach językowych. Ujęcie to zakłada uczenie się poprzez działanie dialogowe, refleksję nad przebiegiem wymiany oraz stopniowe przejmowanie przez uczących się odpowiedzialności za proces komunikacji. W poprzednich podpunktach rozmowa była analizowana przede wszystkim jako złożona praktyka interakcyjna, odgrywająca centralną rolę w działaniu komunikacyjnym oraz w rozwoju kompetencji interakcyjnej. Niniejsza część poszerza tę perspektywę, koncentrując się na wkładzie rozmowy w kształtowanie samoświadomości językowej uczących się, wymiaru inkluzywno-interkulturowego

oraz projektowania praktyki dydaktycznej. Jednocześnie odwołuje się do dorobku analizy konwersacyjnej w glottodydaktyce (*CA for SLA*), który dostarcza nie tylko opisu mikroorganizacji interakcji, lecz także podstaw do projektowania działań dydaktycznych rozwijających kompetencję interakcyjną (Barraja-Rohan 2011; Kasper/Wagner 2014; Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015).

3.1. Rozmowa jako metoda kształcenia kompetencji komunikacyjnej

W odróżnieniu od wcześniejszych części artykułu, w których rozmowa była ujmowana głównie jako zjawisko interakcyjne i społeczne, niniejszy podpunkt koncentruje się na jej funkcji dydaktycznej jako narzędziu uczenia się uczestnictwa w komunikacji. We współczesnej dydaktyce językowej rozmowa nie ogranicza się do ćwiczenia sprawności ustnych, lecz stanowi metodę rozwijania kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako zdolność działania językowego w zróżnicowanych kontekstach społecznych i kulturowych. Ujęcie to wyrasta z koncepcji społecznego charakteru uczenia się Lwa Vygotsky'ego (1978: 86–110) oraz z podejść konstruktywistycznych i sytuacyjnych, które podkreślają znaczenie interakcji i uczestnictwa w praktykach komunikacyjnych (Bruner 1990: 12, 30, 47, 71–77; Lave/Wenger 1991: 29–31). W tym nurcie kompetencja komunikacyjna kształtuje się poprzez działanie językowe oraz stopniowy rozwój umiejętności interakcyjnych i refleksyjnych (Kramsch 1993: 82–89; Little 2007: 22–26). Badania rozwijane w nurcie *CA for SLA* doprecyzowują ten obraz, pokazując, że rozwój kompetencji interakcyjnej dotyczy nie tylko poprawności językowej, lecz także organizacji tury, sekwencji, naprawy i reagowania na lokalny kontekst interakcji (Pekarek Doehler 2018: 7–18; Pekarek Dohler/Pochon-Berger 2015: 239–246; Seedhouse 2004: 73–95; Walsh 2011: 72–112).

Z perspektywy dydaktycznej rozmowa stanowi zatem ramę organizującą proces uczenia się, w której wiedza językowa łączy się z praktyką komunikacyjną. Uczący się rozwijają kompetencje nie przez bierną ekspozycję na reguły, lecz poprzez uczestnictwo w sytuacjach dialogowych wymagających dostosowywania wypowiedzi do partnera, kontekstu oraz podtrzymywania współdziałania. Rozmowa dydaktyczna ma więc charakter świadomie projektowany i wspierany refleksyjnie, a jej potencjał metapoznawczy sprzyja obserwacji własnych działań komunikacyjnych, identyfikowaniu trudności oraz wzmocnieniu autonomii uczących się w zarządzaniu interakcją.

3.2. Rozmowa jako narzędzie samoświadomości językowej

Rozmowa sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej i interakcyjnej, ponieważ umożliwia refleksyjny powrót do własnych działań komunikacyjnych, ich analizę oraz reinterpretację z perspektywy uczestników interakcji. W literaturze dydaktycznej samoświadomość językowa wiązana jest z umiejętnością monitorowania własnych wypowiedzi, oceniania ich adekwatności oraz regulowania użycia języka w sytuacji komunikacyjnej. Badania nad uczeniem się w interakcji wskazują, że kompetencje te rozwijają się przede wszystkim poprzez analizę rzeczywistych doświadczeń komunikacyjnych, zwłaszcza w sytuacjach niejednoznacznych lub problemowych, a nie poprzez wyłączone przyswajanie wiedzy deklaratywnej (Kramsch 1993: 3–4, 10–11, 17–30; Little 2007: 14–26). W praktyce dydaktycznej potencjał ten realizuje się poprzez działania takie jak: nagrywanie i analiza rozmów, autoewaluacja udziału w interakcji, obserwacja stosowanych strategii komunikacyjnych czy porównywanie własnych realizacji z modelami dyskursywnymi. W ujęciach inspirowanych *CA for SLA* szczególnie istotne staje się łączenie pracy na transkrypcjach i nagraniach z ukierunkowaną refleksją nad organizacją tury, sekwencji, naprawą oraz sygnałami kontekstualizującymi, ponieważ to właśnie te elementy decydują o skuteczności uczestnictwa w interakcji (Barraja-Rohan 2011: 489–496; Pekarek Doehler 2018: 7–18; Walsh 2011: 94–112). Procedury te umożliwiają identyfikowanie źródeł trudności, wzmacniają kontrolę nad przebiegiem interakcji oraz sprzyjają rozwijaniu kompetencji strategicznej, kluczowej dla skutecznego działania komunikacyjnego (Little 2007: 22–26; Walsh 2011: 1–2). Analiza rozmów, zarówno tworzonych przez uczniów, jak i dobranych dydaktycznie, zwraca ponadto uwagę na elementy często pomijane w tradycyjnej dydaktyce, takie jak intonacja, pauzy, tempo wypowiedzi czy organizacja sekwencyjna dialogu. Uświadomienie roli tych parametrów sprzyja doskonaleniu adekwatności pragmatycznej i interakcyjnej oraz umożliwia korektę nie tylko błędów językowych, lecz także interpretacyjnych i relacyjnych. W tym ujęciu rozmowa jawi się jako środowisko uczenia się o charakterze metakomunikacyjnym, sprzyjające stopniowemu przejmowaniu odpowiedzialności za przebieg interakcji oraz otwarte na wymiar relacyjny i interkulturowy.

3.3. Rozmowa jako praktyka inkluzywna i interkulturowa

Rozmowa odgrywa centralną rolę w tworzeniu środowiska inkluzywnego oraz w rozwijaniu kompetencji interkulturowej, ponieważ umożliwia konfrontowanie perspektyw, interpretowanie różnic kulturowych oraz uczenie się adekwatnych reakcji w bezpiecznym kontekście dydaktycznym (Kramersch 1993: 3–12, 34–55). Jawi się ona jako działanie regulowane przez kulturowo uwarunkowane normy komunikacyjne, które organizują sposób uczestnictwa w interakcji oraz interpretację znaczeń. Z perspektywy socjolingwistyki interakcyjnej strategie grzecznościowe, implikatury czy stopień bezpośredniości wypowiedzi mogą być odmiennie rozumiane w zależności od ram kulturowych, w których osadzona jest interakcja między rozmówcami (Gumperz 1982: 131–170; Kerbrat-Orecchioni 1990: 33–72). W konsekwencji rozmowa staje się przestrzenią negocjowania znaczeń, relacji i tożsamości, posiadającą wyraźny wymiar inkluzywny i interkulturowy. W praktyce dydaktycznej oznacza to konieczność projektowania sytuacji rozmów sprzyjających zadawaniu pytań o zachowania komunikacyjne, popełnianiu błędów bez sankcji oraz eksplicytnemu negocjowaniu intencji i znaczeń. Znajomość strategii ochrony twarzy opisanych przez Goffmana (1967: 95–112) oraz Browna i Levinsona (1987: 61–129) pozwala nauczycielowi moderować interakcję w sposób sprzyjający poczuciu bezpieczeństwa i równego uczestnictwa, zwłaszcza w grupach kulturowo zróżnicowanych. W takich warunkach rozmowa staje się przestrzenią uczenia się subtelnych sygnałów interakcyjnych, takich jak intonacja, pauzy czy gesty, oraz testowania strategii mediacyjnych w sytuacjach potencjalnych nieporozumień. Dotyczy to również środowisk cyfrowych, w których brak części sygnałów niewerbalnych zwiększa znaczenie świadomego doprecyzowywania intencji i monitorowania rozumienia. Jej potencjał inkluzywny polega zatem na dydaktycznie kontrolowanym wprowadzaniu uczniów w zróżnicowane praktyki komunikacyjne, sprzyjające rozwojowi kompetencji interkulturowej rozumianej jako zdolność adekwatnego działania w warunkach różnorodności.

3.4. Praktyka dydaktyczna: od ćwiczenia do dialogu formacyjnego

Współczesna dydaktyka komunikacyjna zakłada stopniowe przechodzenie od zadań silnie kontrolowanych do bardziej otwartych form konwersacji, co wiąże się z ograniczaniem wsparcia nauczyciela na rzecz rosnącej autonomii uczących się (Walsh 2006: 62–75). W tym ujęciu dialog formacyjny nie polega na odtwarzaniu

gotowych schematów, lecz na inicjowaniu, podtrzymywaniu i modyfikowaniu interakcji w zależności od kontekstu. Badania nad nauczaniem opartym na gatunkach, sekwencjach dydaktycznych oraz analizie interakcji klasowej pokazują, że działania takie jak symulacje, *role-play*, rozmowy półotwarte czy minidebaty sprzyjają rozwojowi kompetencji pragmatycznej i interakcyjnej, pod warunkiem, że są osadzone w spójnym cyklu dydaktycznym i połączone z fazą refleksji nad przebiegiem interakcji (Barraja-Rohan 2011: 479–507; Dolz/Schneuwly 2009: 109–128; Walsh 2011: 94–112). Wspólna analiza nagranych rozmów wzmacnia świadomość interakcyjną poprzez umożliwienie identyfikowania oraz stopniowej modyfikacji strategii komunikacyjnych, a zarazem dostarcza nauczycielowi materiału do bardziej precyzyjnego *scaffoldingu* kolejnych zadań. Z perspektywy proponowanego modelu IRM-REJ (Interakcyjno-refleksyjny model rozmowy w edukacji językowej) oznacza to potrzebę projektowania zadań, które łączą poziom interakcyjny (działanie w rozmowie), refleksyjno-metakomunikacyjny (omówienie przebiegu wymiany), afektywno-relacyjny (bezpieczeństwo i podtrzymywanie współpracy) oraz poziom transferu (zastosowanie strategii w nowych kontekstach). Coraz częściej dotyczy to także kontekstów cyfrowych i interakcji częściowo wspomaganych narzędziami AI. W takich sytuacjach szczególnego znaczenia nabiera porównywanie rozmowy z partnerem ludzkim i rozmowy zapośredniczonej technologicznie, a także krytyczna refleksja nad adekwatnością pragmatyczną, wiarygodnością treści i sposobem negocjowania sensu. Konwersacja formacyjna tworzy tym samym warunki dla elastycznego, sytuacyjnego użycia języka, zgodnego z celami komunikacyjnymi i potrzebami uczestników.

Wnioski końcowe i perspektywy dalszych badań

Przeprowadzona w niniejszym artykule analiza rozmowy, ujmowanej z perspektywy strukturalnej, społecznej i dydaktycznej, potwierdza jej fundamentalną rolę w edukacji językowej oraz jej status jako matrycy innych form komunikacji ustnej. Wykazano, że rozmowa nie tylko organizuje przebieg interakcji poprzez sekwencyjność i mechanizmy regulacyjne, lecz także stanowi przestrzeń współdziałania, negocjowania znaczeń oraz konstruowania relacji, co czyni ją kluczowym narzędziem rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Analiza literatury oraz obserwacje dydaktyczne sugerują, że potencjał rozmowy pozostaje często niewykorzystany w sytuacjach, gdy jest ona zredukowana do spontanicznej wymiany wypowiedzi lub incydentalnej aktywności komunikacyjnej, pozbawionej wymiaru refleksyjnego i formacyjnego.

W celu syntetycznego ujęcia zaproponowanego modelu interakcyjno-refleksyjnego rozmowy w edukacji językowej zestawiono jego główne poziomy, ich charakterystykę oraz odpowiadające im działania dydaktyczne i efekty. Wyniki rozważań teoretycznych i dydaktycznych wskazują zatem na konieczność ujmowania rozmowy jako procesu obejmującego zarówno działanie w interakcji, jak i refleksję nad jej przebiegiem, regulację relacji oraz transfer strategii komunikacyjnych do nowych kontekstów użycia języka. W odpowiedzi na te ustalenia zaproponowano interakcyjno-refleksyjny model rozmowy w edukacji językowej (IRM-REJ), stanowiący próbę integracji kluczowych wymiarów rozmowy ujawnionych w przeprowadzonej analizie. Ujmuje on rozmowę jako proces dydaktyczny

Tabela 1. Interakcyjno-refleksyjny model rozmowy w edukacji językowej (IRM-REJ)

Poziom modelu	Charakterystyka	Przykładowe działania dydaktyczne	Efekt dydaktyczny
Poziom interakcyjny (działanie w rozmowie)	realizacja rozmowy jako działania społecznego osadzonego w konkretnej sytuacji dydaktycznej; sekwencyjność, reagowanie, negocjowanie znaczeń, zarządzanie interakcją	dialogi zadaniowe, dyskusje, symulacje, rozmowy problemowe	rozwój kompetencji uczestnictwa w interakcji (<i>interactional competence</i>)
Poziom refleksyjno-metakomunikacyjny (analiza działania)	analiza przebiegu rozmowy po zakończeniu interakcji; uświadamianie strategii, intencji i decyzji komunikacyjnych	omówienie fragmentów rozmów, autoewaluacja, komentarze metajęzykowe	rozwój świadomości językowej i kompetencji strategicznej
Poziom afektywno-relacyjny (rama uczestnictwa)	regulacja warunków uczestnictwa w rozmowie; bezpieczeństwo, inkluzywność, ochrona „twarzy”, moderacja relacji	tworzenie bezpiecznej atmosfery, strategie łagodzące, praca nad relacjami w grupie	wzrost zaangażowania, empatii komunikacyjnej i gotowości do udziału w rozmowie
Poziom transferu i uogólnienia (poza klasą)	przenoszenie wypracowanych strategii rozmownych do nowych kontekstów komunikacyjnych (w tym interkulturowych, cyfrowych i częściowo wspomaganym AI) oraz rozwijanie zdolności samodzielnej adaptacji	zadania transferowe, porównywanie rozmów z różnych kontekstów, refleksja nad zmianą strategii, symulacje online i zadania porównujące interakcję z partnerem ludzkim oraz narzędziem AI	autonomia uczącego się i trwała kompetencja komunikacyjna

o charakterze cyklicznym, w którym rozwój kompetencji komunikacyjnej dokonuje się stopniowo poprzez cztery wzajemnie powiązane poziomy: interakcyjny, refleksyjno-metakomunikacyjny, afektywno-relacyjny oraz transferu. Model ten ma charakter ramowy i syntetyczny. Jego celem jest uporządkowanie kluczowych wymiarów rozmowy ujawnionych w analizie teoretycznej oraz wskazanie ich potencjału dydaktycznego, a nie szczegółowe opracowanie procedur metodycznych. Z tego względu proponowane poziomy modelu zostały zarysowane konceptualnie i zilustrowane przykładowymi działaniami dydaktycznymi (zob. tabelę 1).

Innowacyjność modelu IRM-REJ nie polega na wprowadzaniu nowych kategorii teoretycznych, lecz na ich funkcjonalnym powiązaniu w spójną ramę dydaktyczną, w której rozmowa pełni rolę osi organizującej proces uczenia się języka. Perspektywa dalszych badań obejmuje przede wszystkim empiryczną operacjonalizację modelu IRM-REJ, jego weryfikację w różnych typach klas językowych oraz analizę zastosowań w środowiskach cyfrowych i w interakcjach częściowo wspomaganym narzędziami AI. W tym sensie model IRM-REJ należy traktować jako narzędzie analityczne i interpretacyjne, otwarte na dalsze doprecyzowanie w badaniach empirycznych oraz praktyce dydaktycznej.

Bibliografia

- Austin, J.L. (1962), *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Barraja-Rohan, A.-M. (2011), *Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence*. *Language Teaching Research* 15/4: 479–507. DOI: <https://doi.org/10.1177/1362168811412878>.
- Bernstein, B. (1975), *Class, Codes and Control. Towards a theory of educational transmission*. Vol. 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1991), *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Brown, P./Levinson, S. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1990), *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In: Richards, J. C./Schmidt, R.W. (eds.), *Language and Communication*. London: Longman: 2–14.
- Canale, M./Swain, M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1/1: 1–47.
- Dolz, J./Schneuwly, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Éditions Sociales Françaises.
- Filliettaz, L./Roulet, E. (2002), *The Geneva model of discourse analysis: An interactionist and modular approach to discourse organization*. *Discourse Studies* 4/3: 369–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/14614456020040030601>.
- Fraser, B. (1999), *What are discourse markers?* *Journal of Pragmatics* 31/7: 931–952. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5).

- Goffman, E. (1967), *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1974), *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Grice, H.P. (1975), *Logic and conversation*. W: Cole, P./Morgan, J.L. (eds.), *Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Gumperz, J.J. (1982), *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987), *The Theory of Communicative Action*. Vol. 2. Boston: Beacon Press.
- Hall, E.T. (1966), *The Hidden Dimension*. New York: Anchor Books.
- Heritage, J. (2012), *Epistemics in action: Action Formation and Territories of Knowledge*. *Research on Language and Social Interaction* 45/1: 1–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>.
- Herring, S.C. (2007), *A faceted classification scheme for computer-mediated discourse*. *Language@Internet* 4, article 1.
- Hymes, D. (1972), *On Communicative Competence*. W: Pride, J.B./Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin: 269–293.
- Jakobson, R. (1960), *Linguistics and poetics*. W: Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press: 350–377.
- Kasper, G./Wagner, J. (2014), *Conversation analysis in applied linguistics*. *Annual Review of Applied Linguistics* 34: 171–212.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales*. Vol. 1. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kramsch, C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, J./Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S.C. (2013), *Action formation and ascription*. W: Sidnell, J./Stivers, T. (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden, MA: Wiley-Blackwell: 103–130.
- Little, D. (2007), *Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1: 14–29. DOI: <https://doi.org/10.2167/illt040.0>.
- Mead, G.H. (1934), *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mondada, L. (2014), *The local constitution of multimodal resources for social interaction*. *Journal of Pragmatics* 65: 137–156.
- Pekarek Doehler, S. (2018), *Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction*. *Classroom Discourse* 9/1: 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1437759>.
- Pekarek Doehler, S./Pochon-Berger, E. (2015), *The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization*. W: Cadierno, T./Eskildsen, S.W. (eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton: 233–268.
- Roulet, E. (1987), *Variations sur la structure de l'échange langagier dans différentes situations d'interaction*. *Cahiers de linguistique française* 9: 27–37.
- Sacks, H./Schegloff, E.A./Jefferson, G. (1974), *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language* 50/4: 696–735. DOI: <https://doi.org/10.2307/412243>.
- Schegloff, E.A. (2007), *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E.A./Jefferson, G./Sacks, H. (1977), *Preference for self-correction*. *Language* 53/2: 361–382.
- Schiffrin, D. (1987), *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1969), *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneuwly, B./Dotz, J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur les genres oraux*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes

-
- Seedhouse, P. (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Sidnell, J./Stivers, T. (eds.) (2013), *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Tottie, G. (1991), *Conversational style in British and American English: The case of backchannels*. W: Aijmer, K./Altenberg, B. (eds.), *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman: 254–271.
- Traverso, V. (1999), *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vion, R. (2000), *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette.
- Vygotsky, L.S. (1997), *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
- Walsh, S. (2011), *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London/New York: Routledge.
- Walther, J.B. (1996), *Computer-mediated communication*. *Communication Research* 23/1: 3–43.
- Yngve, V.H. (1970), *On getting a word in edgewise*. W: *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago: Chicago Linguistic Society 70: 567–578.
- Young, R.F. (2008), *Language and Interaction*. London: Routledge.

