

**Joanna Górecka, Agnieszka
Nowicka**

**Uczenie się w interakcjach
argumentacyjnych a tożsamość
ucznia jako rozmówcy**

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 14,
41-55

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Joanna GÓRECKA
Agnieszka NOWICKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uczenie się w interakcjach argumentacyjnych a tożsamość ucznia jako rozmówcy

Abstract:

Learning in argumentative interactions and the identity of a student as an interaction participant

Our paper deals with the problem of how student's beliefs, expectations and attitudes influence the processes of learning in foreign language discussions. Referring to the socio-constructivist research on classroom communication (S. Pekarek-Doehler 1999, 2005, E. Ochs 1993, D. Klus-Stańska 2003, Hanna and de Nooy 2009), we assume that each speaker construes in a communicative task his or her identity of a learner performing a task and an argumentative interaction participant. This social identity reflects the person's skills and beliefs, it is co-construed by other speakers and depends on a genre or communicative situation. Our research focuses on argumentative interactions carried out on the web forum in French as a foreign language. This kind of academic task creates a new challenge for FL learners. The asynchronous form of the discussion has a potential for developing individual communicative competence (B. Weasenforth et al. 2002, M. Walkiers/ T. de Praetere 2004). A crucial condition of developing communicative competence though is that learners intentionally undertake communicative actions, make intellectual effort and focus on common learning aims. The aim of the analysis is to show the relation between those actions and the efficiency of learning in argumentative discourse.

Wstęp

Niniejszy artykuł podejmuje temat uczenia się w interakcjach online i przedstawia wnioski z badania w działaniu, które prowadzone było w kontekście komunikacji egzolingwalnej, czyli w sytuacji, w której rozmówcy komunikują się w języku obcym, a doświadczenie komunikacyjne jest jednocześnie sytuacją uczenia się. Przedstawiany problem badawczy sformułowany został w odpowiedzi na zaobserwowane rozbieżności między sposobem, w jaki procesy nauczania/uczenia się – a więc także komunikacja online – naświetlane są w badaniach z dziedziny nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer, prowadzonych w kontekście endolingwalnym (rozmówcy porozumiewają się w języku ojczystym lub też w języku, w którym odbywa się cały proces kształcenia) oraz w badaniach glottodydaktycznych. Krytyczna lektura publikacji z nurtu pedagogicznych badań nad komunikacją zapośredniczoną przez komputer (zob. K.A. Meyer 2003, D. Martin 2005, R. Burton i in. 2011) pozwala dostrzec, że wielu

autorów nie poddaje w wątpliwość odpowiednio rozwiniętej kompetencji komunikacyjnej rozmówców, co oznacza, że ewentualne trudności rozmówców, czy też cechy działań, jakie uczący się podejmują online, nie są łączone z niedoborami na poziomie umiejętności komunikacyjnych i poznawczych. Badacze przyjmują raczej, że sukces zadania zależy przede wszystkim od scenariusza, tj. że wystarczy orientacja na konflikt społeczno-kognitywny, by rozmówcy podjęli działania właściwe dla dyskusji krytycznej. Ponadto, nieomal powszechnie przyjmuje się, że wyodrębnione – na podstawie porównań z komunikacją bezpośrednią – cechy różnicujące typowe dla asynchronii, takie jak głębszy namysł i wspólne pogłębianie refleksji, sprzyjają pojawianiu się działań argumentacyjnych, opartych na nawykach właściwych dla myślenia krytycznego oraz dla dyskusji akademickich.

W trakcie prowadzonego przez nas badania w działaniu dostrzeżono tymczasem, że analizowane interakcje nie odpowiadały warunkom wstępnym, jakie zakładano w wielu badaniach nad endolingwalną komunikacją online (przyjmowanie postawy krytycznej przez rozmówców i przejmowanie odpowiedzialności za konstruowaną interakcję rozumianą jako sytuacja uczenia się), ponieważ nie miały odpowiednio silnej orientacji argumentacyjnej. Podobnie obserwacje interakcji studenckich pozwoliły zauważyć znaczące różnice między oczekiwaniami osoby nauczającej (dalej: ON) a rzeczywistymi doświadczeniami osób uczących się (dalej: OU) w zakresie nauczania/uczenia się problemowego; różnice te dotyczyły także umiejętności i nawyków argumentacyjnych studentów jako rozmówców.

Tym samym wstępna analiza uzyskanych danych nakazała krytyczną weryfikację założeń dotyczących przebiegu interakcji online prowadzonych przez studentów w kontekście egzolingwalnym. Na podstawie tych obserwacji podjęto próbę określenia przyczyn zaobserwowanych u rozmówców trudności komunikacyjnych i poznawczych, silnie rzutujących na autentyczność interakcji oraz jej potencjał jako sytuacji uczeniowej. O ile bowiem zgadzamy się, że asynchroniczny format dyskusji stanowi o potencjale tego zadania dla rozwijania kompetencji komunikacyjnej (zob. B. Weasenforth i in. 2002, M. Walkiers/ T. de Praetere 2004), obserwacje własne nakazują nam podkreślić, że warunkiem umożliwiającym jej doskonalenie jest podejmowanie przez osoby uczące się świadomych i (współ)negocjowanych działań komunikacyjnych i poznawczych.

Naszym celem stało się więc wypracowanie elementów rozwiązania wobec dostrzeżonej niemożności stosowania – bez odpowiedniej adaptacji – narzędzi do opisu i oceny działań myślenia krytycznego (zob. siatka D.R. Newmana i in. 1995, modele D.R. Garrisona i in. 2000 oraz C.N. Gunawardeny i in. 1997) dla zadań dyskusji egzolingwalnych, proponowanych w kształceniu akademickim. W przedstawianym badaniu interesuje nas szczególnie określanie powiązań między gatunkowymi wyznacznikami tzw. krytycznej dyskusji online, a ich aktualizacją w działaniach komunikacyjnych, realizowanych przez rozmówców przyjmujących w tym kontekście określone role i tożsamości. Tym samym dążyć będziemy do wykazania zależności między działaniami komunikacyjnymi, jakie rozmówcy podejmują w obrębie określonej roli komunikacyjnej i tożsamości, a skutecznością i jakością procesów uczenia się w dyskursie argumentacyjnym. Od działań rozmówców zależy bowiem forma sytuacji komunikacyjnej, która w mniejszym lub większym stopniu może wpisywać się w normy właściwe dla danego gatunku.

Główne pytanie badawcze sformułowane zostało następująco: w jakim stopniu przyjmowane przez OU role i tożsamości umożliwiają im konstruowanie interakcji właściwej dla gatunku dyskusji online, opartej na argumentacji krytycznej? Odsyła ono do kluczowego dla naszego rozumowania założenia, że tożsamość myśliciela krytycznego jest wyznacznikiem sukcesu w zadaniu dyskusji online, gdyż pozwala rozmówcom na podjęcie argumentacji i otwiera procesy współkonstruowania znaczeń. Przyjmujemy, że wdrożenie do argumentacji online powinno zasadzać się na kształtowaniu i wzmacnianiu u rozmówców postawy krytycznej, działania myślenia krytycznego stanowią bowiem wyznacznik autentyczności i zaangażowania.

1. Dyskusja online jako zadanie akademickie: przedstawienie kontekstu badania i jego założeń teoretycznych

Opisywane badanie w działaniu objęło grupę studentów filologii romańskiej z zaawansowaną znajomością języka francuskiego (poziom B2/C1), którzy w czasie zajęć z praktycznej nauki języka francuskiego trwającej semestr przeprowadzili trzy dyskusje na forum internetowym, zainstalowanym na platformie elearningowej Moodle. Dyskusje prowadzone były w dwóch grupach 15-osobowych, w każdej dyskusji grupa studentów-moderatorów (trzech lub czterech studentów) otwierała około cztery wątki. Zadanie dydaktyczne obejmowało łącznie następujące etapy: (1) sformułowanie problemów do dyskusji w formie pytań otwierających wątki lub pytań wprowadzających nowy temat wewnątrz wątku, (2) przeprowadzenie dyskusji online oraz (3) ewaluacja zadania przez nauczającego, wraz z elementami autoewaluacji. Dodać należy, że temat dyskusji inspirowany był tematyką publicystycznych audycji radiowych¹, których studenci słuchali w ramach pracy indywidualnej. O ile format audycji był regulowany na poziomie wymagań formalnych, o tyle temat audycji i zakres, w jakim treści audycji wykorzystywane były na etapie stawiania problemów do rozważenia w dyskusji online, pozostawały w obszarze decyzji studentów-moderatorów.

W niniejszym artykule naszym celem jest ustalenie, w jakim zakresie rozmówcy podejmują w proponowanym im zadaniu działania właściwe dla tzw. argumentacji akademickiej. Dyskusję tę definiujemy jako specyficzny gatunek (dyskusja krytyczna), w którym interakcja oparta jest na współkonstruowaniu interpretacji omawianych problemów. Interpretacja ta powinna odpowiadać standardom myślenia krytycznego, czyli pozostać zorientowana na takie wartości jak spójność i wyczerpujący charakter rozumowania, czy też rzetelność rozważanych argumentów (zob. D.R. Newman i in. 1995). Dyskusja krytyczna zasadza się ponadto na działaniach umożliwiających podejmowanie tematu w perspektywie interkulturowej, poprzez uwzględnienie wielogłosu w sposobach, w jakich problemy społeczne są rozumiane i dyskutowane w danej kulturze. Zaproponowana definicja dyskusji krytycznej pozwala zauważyć, że polecenie zadania zakłada podejmowanie przez rozmówców działań właściwych dla tzw. myśliciela krytycznego, opartych nie tylko na wysokich umiejętnościach argumentacyjnych, lecz zakładających także świadomość uczeniową, umożliwiającą budowanie tożsamości ucznia jako roz-

¹ Głównie audycja pt. *Le téléphone sonne*, nadawana przez francuskie radio publiczne *France Inter*.

mówcy samodzielnego, odpowiedzialnego za formę i przebieg interakcji i zaangażowanego w negocjowanie znaczeń.

Przedstawienie metodologii badawczej i założeń teoretycznych

Omawiane badanie ma orientację glottodydaktyczną: w wybranym kontekście nauczania/uczenia się, tj. w kształceniu online, podejmowany problem badawczy dotyczy możliwości wykorzystania przestrzeni wirtualnej do rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Badanie ma charakter eksploracyjny, jego celem jest zaproponowanie usystematyzowanego opisu praktyk komunikacyjnych stanowiących o potencjale dyskusji jako doświadczenia uczenia się. Przyjęta procedura badawcza prowadzona jest w odniesieniu do zadania komunikacyjnego, którego cel formułowany jest dość ogólnie („przeprowadzenie krytycznej dyskusji online”), a które jednocześnie stanowi popularne zadanie w mieszanych modelach nauczania/uczenia się (zob. M. Walkiers/ T. de Praetere 2004), jak i w nauczaniu stacjonarnym i proponowane jest często jako wprowadzenie do nowego tematu lub też możliwość uporządkowania wiedzy i przekonań osobistych (zob. J. Boisvert 1999, B. Weasenforth i in. 2002, D. Martin 2005).

Interpretacja wyników obserwacji nawiązuje do etnometodologicznej analizy kategoryzacji społecznej (zob. B. Benwell/ E. Stokoe 2006), co oznacza, że podejmowane przez rozmówców działania komunikacyjne są powiązane z ich tożsamością społeczną. Opis sytuacji komunikacyjnej powstaje dzięki badaniu wpływu działań indywidualnych (kolejnych wpisów) na przebieg dyskusji. Zgodnie z metodologią badania w działaniu, weryfikacja formułowanych spostrzeżeń, ujmowanych na poziomie praktyk dyskursywnych, następuje poprzez nawiązania do badań nad dyskursem. Odwołujemy się w szczególności do następujących założeń:

- rozmówcy współkonstruują sytuację komunikacyjną poprzez podejmowanie działań aktualizowania/negocjowania norm gatunkowych; założony przez ON gatunek może więc być różnie interpretowany przez OU, w zależności od ich kompetencji komunikacyjnej, np. doświadczeń i celów uczenia się. Często też początkowe wypowiedzi na forum narzucają pewien styl dyskusji, kontynuowany przez kolejnych rozmówców;
- role i tożsamości wyznaczają poszczególne odmiany komunikacji, zwane także gatunkami i sytuacjami komunikacyjnymi, dlatego też ukierunkowując się na dane role i tożsamości uczestnicy interakcji tworzą tym samym gatunek czy sytuację komunikacyjną. Oczekiwany przez ON format dyskusji krytycznej może okazać się trudny w realizacji dla OU, jeśli OU nie będzie potrafiła odnaleźć się w tożsamości myśliciela krytycznego. Argumentacja może wówczas przyjąć – tak jak miało to miejsce w obserwowanych interakcjach – formę dyskusji potocznej;
- gatunki formalne mają swoje „szkolne” realizacje, często cechujące się pozornymi działaniami komunikacyjnymi, tj. niskim zaangażowaniem oraz niską autentycznością komunikacyjną (zob. D. Klus-Stańska 2000, P. Seedhouse 2006);
- tożsamość społeczna ma także wymiar indywidualny, przejawiający się w zróżnicowanych interpretacjach, jakim podlegają konstruowane przez rozmówców tożsamości społeczne oraz role komunikacyjne.

Powyższe twierdzenia stanowią o przyjętej perspektywie badawczej: dążenie do ich krytycznej weryfikacji uprawomocniona zaproponowaną w artykule analizę, a formułowane na jej podstawie wnioski mają na celu rozwijanie teorii glottodydaktycznych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer.

2. Tożsamości rozmówcy i ról interakcyjnych jako pojęcia integrujące działania komunikacyjne i uczeniowe uczestników dyskusji online

Przyjmujemy, że wdrożenie do dyskusji online nie może opierać się wyłącznie na doskonaleniu umiejętności poznawczych wyższego rzędu (myślenie krytyczne), ale że powinno obejmować także uwrażliwianie na wpływ postaw rozmówców oraz przyjmowanych przezeń ról interakcyjnych i tożsamości na realizowane (lub postulowane) cele komunikacyjne i poznawcze. Tym samym przedstawiane rozumowanie stanowi polemiczny głos w odniesieniu do części badań nad komunikacją online, tj. do tych ujęć, które zakładają, że OU podejmujące studia wyższe posiadają kompetencje wystarczające dla pojawienia się wysokiej jakości działań argumentacyjnych i które łączą zaobserwowane słabości w procesach uczenia się przede wszystkim z formą zadania i scenariusza dydaktycznego.

Uwzględnienie zależności między działaniami rozmówców a krytycznym wymiarem konstruowanej interakcji jest obecne w części badań glottodydaktycznych, zwłaszcza w ujęciach autonomizujących, jak i w pracach poświęconych zagadnieniom indywidualnej kompetencji komunikacyjnej i doskonalenia sprawności mownych (zob. W. Wilczyńska 1999, S. Pekarek 1999, 2006). Jej akcentowanie wydaje się kluczowe w badaniach nad szkolną komunikacją w języku obcym, zwłaszcza w świetle badań sygnalizujących, że dynamika wielu interakcji klasowych sprzyja osadzaniu uczniów w rolach pasywnych, w relacjach z dominującą komunikacyjnie ON, nadmiernie kontrolującą przebieg i formę interakcji (zob. D. Klus-Stańska 2000). W naszym rozumowaniu postrzegamy zależność między jakością działań konstruowania wiedzy a tożsamością i rolami interakcyjnymi jako jedną z kluczowych relacji, stanowiącą o przebiegu interakcji w ramach proponowanego zadania argumentacyjnego. Poniższe założenia ilustrują zakładane zależności:

- przyjmowanie tożsamości myśliciela krytycznego jest niezbędne dla podjęcia przez rozmówców działań współdzielonej kontroli nad wypracowywaną interpretacją (zob. D.R. Garrison 1991);
- o charakterze komunikacji przesądzają konkretne osoby, które występują w określonych rolach interakcyjnych i wspólnie konstruują swoje tożsamości społeczne;
- uczestnicy interakcji odwołują się do intersubiektywnych norm społecznych, na jakich zasada się rozumienie tożsamości i ról w danym kontekście społeczno-komunikacyjnym; role i tożsamości są więc związane z określonymi cechami i działaniami społeczno-komunikacyjnymi;
- uwrażliwianie na działania komunikacyjne może być operacjonalizowane w badaniu poprzez obserwację ról interakcyjnych oraz tożsamości rozmówców w danym zadaniu komunikacyjnym.

Proponowane ujęcie analizy interakcji online silnie akcentuje zależności między tożsamościami i rolami interakcyjnymi, jakie rozmówcy podejmują w określonej sytuacji komunikacyjnej, a tworzącym się gatunkiem. Innymi słowy, stawiany sobie przez nas cel badawczy, jakim jest określenie, w jakim stopniu konstruowana przez rozmówców interakcja ma wymiar doświadczenia poznawczego (tj. w jakim stopniu interakcja ta zasadza się na działaniach argumentacji krytycznej), realizowany będzie poprzez opisanie tożsamości i ról, a także gatunku jako lokalnie i dynamicznie kształtowanych przez uczestników interakcji.

Zważywszy, że kształt gatunku, takiego jak omawiane tu forum dyskusyjne, i związanych z nim ról i tożsamości w zadaniu dydaktycznym są konstruowane przez uczestników interakcji, zakładamy, że oprócz tożsamości myśliciela krytycznego i ról komunikacyjnych („Ja jako rozmówca uczestniczący w dyskusji online”) istotne okażą się tożsamości OU i ON („Ja jako osoba ucząca się” oraz „Ja jako osoba nauczająca”). Tym samym przyjmujemy hipotezę, że stopień, w jakim dana praktyka komunikacyjna okaże się przestrzenią uczenia się języka obcego, a ściślej przestrzenią rozwijania umiejętności argumentacyjnych, zależy od przyjętych przez rozmówców tożsamości oraz od formatu gatunku (dyskusja potoczna lub argumentacyjna).

2.1. Modelowa tożsamość myśliciela krytycznego oraz modelowa tożsamość osoby uczącej się w zadaniu „dyskusja online”

Wymagania formalne wobec zadania, formułowane przez ON w dużej mierze na podstawie literatury przedmiotu, tj. badań definiujących i opisujących działania myślenia krytycznego w kontekście akademickim, przewidują, że rozmówcy tworzą interakcję online poprzez podejmowanie szeregu działań, które określić można jako właściwe dla tożsamości myśliciela krytycznego oraz tożsamości „dobrego studenta”. Aby wpisać się w tożsamość myśliciela krytycznego, rozmówca-uczeń powinien podejmować następujące działania:

- dążenie do formułowania tematu w kategoriach problemu społecznego, który może być różnie naświetlany i interpretowany (działania poznawcze wyższego rzędu, tj. analiza, synteza, interpretacja);
- dążenie do osadzania przedstawianych argumentów w odniesieniu do określonego stanowiska argumentacyjnego, jak również w szerszej perspektywie uwzględniającej sposób, w jaki dany problem jest przedstawiany i rozważany w dyskursie publicznym;
- podejmowanie krytycznej oceny rzetelności, wiarygodności i spójności formułowanych w interakcji sądów, ocen, interpretacji w odniesieniu do zarysowujących się w interakcji stanowisk argumentacyjnych;
- podejmowanie krytycznej obserwacji wspólnie konstruowanej refleksji oraz gotowość do uwzględniania nowych argumentów i perspektyw w interpretacjach indywidualnych.

Tożsamość myśliciela krytycznego jest rozpoznawalna w kontekście europejskim i stanowi odniesienie dla większości koncepcji nauczania/uczenia się oraz programów edukacyjnych. Uwrażliwianie na działania myślenia krytycznego jest przedmiotem żywej refleksji dydaktycznej także w dziedzinie nauczania wspomaganego przez komputer,

gdzie odnaleźć możemy propozycje kategorii działań właściwych dla postawy krytycznej (zob. D.R. Newman i in. 1995), a także modele opisujące przebieg interakcji opartych na rozwiązywaniu problemów poprzez podejmowanie działań analizy krytycznej (zob. D.R. Garrison i in. 2001, C.N. Gunawardena i in. 1997).

Nie jest jednak możliwe rozwijanie tożsamości myśliciela krytycznego bez uwzględnienia specyfiki kontekstu sytuacyjnego, w jakim odbywa się spodziewana dyskusja krytyczna, tj. bez uwzględnienia formalnych zobowiązań rozmówców wobec zadania, a także ich wyobrażeń, dotyczących znaczenia danego doświadczenia komunikacyjnego dla szerzej definiowanych celów uczeniowych, prowadzących do doskonalenia ich indywidualnej kompetencji komunikacyjnej. W przeprowadzonym badaniu kluczowym, obok pojęcia tożsamości myśliciela krytycznego, wydaje się pojęcie tożsamości osoby uczącej się. W zadaniu dyskusji online skuteczność komunikacji i jakość konstruowanych treści zależy od gotowości rozmówców do przejmowania odpowiedzialności za tworzenie i rozwijanie dyskusji argumentacyjnej na forum. Definiujemy więc tożsamość osoby uczącej się jako tożsamość osoby, która podejmuje działania myślenia krytycznego, przy czym oczekiwane procesy poznawcze obserwowane są na podstawie jej praktyk komunikacyjnych.

Przyjmujemy, że nowy format interakcji sprzyjać powinien większej obecności działań metakomunikacyjnych, ukierunkowanych na realizację celów argumentacyjnych i poznawczych, inicjowanych w dużej mierze przez ON: OU może w ten sposób poddać cele negocjacji, a także dostosować je do swojego stylu komunikacyjnego. Wśród działań metakomunikacyjnych typowych dla modelowych dyskusji argumentacyjnych w języku francuskim wyróżnić można zwłaszcza działania służące moderowaniu dyskusji lub/i wspólnemu formułowaniu oraz zgłębianiu problemów argumentacyjnych proponowanych przez rozmówców. Nierzadko działania metakomunikacyjne odnoszą się, jako strategia argumentacyjna, do tożsamości społecznej, w jakiej występuje dany rozmówca (np. zawód i związany z tym status społeczny, oczekiwana wiedza i kompetencje).

Modelowa tożsamość osoby uczącej się określana jest w nawiązaniu do ujęć autonomizujących, tj. poprzez wskazywanie na zależność między działaniami podejmowanymi przez rozmówców a merytoryczną jakością konstruowanej interakcji. Jej wyznacznikami będą przede wszystkim:

- regularna obecność online rozmówcy, umożliwiająca podejmowanie działań współkonstruowania znaczeń oraz działań regulujących przebieg interakcji;
- wyrażanie (mniej lub bardziej eksplicytnie) swoich celów argumentacyjnych oraz oczekiwań wobec działań własnych i rozmówców, jak również gotowość do ich negocjacji;
- autentyczne zaangażowanie w konstruowane treści, przejmowanie odpowiedzialności za formułowane w dyskusji argumenty, dominacja działań dialogowych.

Poniżej przedstawimy główne osie obserwacji, wypracowane dla określenia zależności między tożsamością rozmówcy zaangażowanego w dyskusję oraz tożsamością osoby uczącej się a przebiegiem interakcji i jakością konstruowanej w niej refleksji. Obie te tożsamości rozmówcy przyjmują i negocjują w zadaniu dyskusji.

3. Przedstawienie danych korpusowych: tożsamości rozmówców a format interakcji

Aby określić, w jakim stopniu rozmawiający online podejmują działania pozwalające im na realizację celów komunikacyjnych i uczeniowych zakładanych przez ON i ujętych w poleceniu zadania, zebrane dane zostaną opisane i omówione w odniesieniu do dwóch problemów szczegółowych, ujętych jako odrębne pytania badawcze.

Pierwszy cel badawczy to wyodrębnienie i opisanie działań komunikacyjnych podejmowanych przez rozmówców w zadaniu dyskusji online oraz ich opisanie pozwalające na wskazanie potencjału tak konstruowanej interakcji jako doświadczenia uczeniowego. Przyjmujemy, że dyskusja może prowadzić do współkonstruowania wiedzy wyłącznie przy zachowaniu jej formatu argumentacyjnego, właściwego dla gatunku dyskusji krytycznej.

Równoległe prowadzone dociekanie, ujęte w formę drugiego pytania badawczego, zmierzało do określenia i opisanie ról komunikacyjnych („ja” jako rozmówca w danej interakcji) i uczeniowych („ja” jako uczący się w danym zadaniu), jakie rozmówcy negocjują w interakcji, oraz powiązanych z nimi tożsamości. Role komunikacyjne pozostają powiązane z odpowiedzialnością

3.1. Działania podejmowane przez rozmówców w zadaniu dyskusji online: cechy dyskusji potocznej a ideał dyskusji krytycznej

Przyjmujemy, że kontrolowanie formy i przebiegu interakcji, uwzględniające realizację negocjowanych przez rozmówców celów poznawczych, jak i podejmowanie działań oceny przez wszystkich rozmówców są niezbędne, by dyskusja mogła prowadzić rozmówców do konstruowania wiedzy (zob. D.R. Garrison 1991). W badanej dyskusji online wyodrębnione zostały, na poziomie teoretycznym, obszary działań rozmówców mające decydujący wpływ na format dyskusji poprzez zapewnianie odpowiedniego nachylenia argumentacyjnego oraz wspieranie wymiaru krytycznego refleksji. Działania te obejmują: (1) formułowanie problemów/ negocjację tematu dyskusji, (2) współkonstruowanie interakcji wewnątrz sytuacji komunikacyjnej i uczeniowej zarządzanej przez same OU oraz (3) dokumentowanie się i budowanie interpretacji w oparciu o zasoby medialne, uwzględniające kulturowy i społeczny kontekst dyskutowanych wydarzeń.

Tymczasem, jak wyżej wspomniano, zaobserwowane w badaniu działania wskazują na znaczące rozbieżności między reprezentacjami i umiejętnościami uczących się, funkcjonujących jako rozmówcy samodzielnie tworzący sytuację komunikacyjną, a formalnymi założeniami zadania dyskusji jako ćwiczenia akademickiego. Analizowane dyskusje cechuje niski stopień sformalizowania i niska dyscyplina intelektualna, co powoduje słabą, niekiedy wręcz pozorną argumentacyjność. Podejmowanie przez OU działań analizy i interpretacji właściwych dla myślenia krytycznego jest utrudnione także z powodu niedoborów w kompetencjach informacyjnych rozmówców. Opisanie działań podejmowanych przez studentów pod względem ich przystawalności do modelu akademickiej dyskusji argumentacyjnej (por. cytowane wyżej modele analizy interakcji online) pozwoliło wskazać na te działania, które nadają interakcji cechy rozmowy potocznej, a więc prowadzą do rozmycia orientacji argumentacyjnej.

Pośród wyznaczników prowadzących do klasyfikowania tworzonych przez rozmówców interakcji jako przynależnych do gatunku dyskusji potocznej wymienić należy przede wszystkim:

- wielowątkowość oraz swobodny dobór wątku przez kolejnych rozmówców. Rozmówcy definiują dyskusję jako sytuację, w której przedstawiają swoje stanowisko, jednak w większości wpisów nie odnoszą się krytycznie do wcześniejszych wypowiedzi, nie dążą też do poddania swoich interpretacji dalszej ocenie;
- niedookreślanie stanowiska argumentacyjnego. Orientacja argumentacyjna sygnalizowana jest na ogólnym poziomie, uniemożliwiającym postrzeganie tematu jako problemu argumentacyjnego i blokującym polaryzację stanowisk argumentacyjnych. Zauważyć należy, że mało dynamiczny przebieg rozmowy i jej niska spójność merytoryczna często hamują bądź zatrzymują interakcję, kiedy część potencjalnych rozmówców dochodzi do przekonania, że „rozmowa się wyczerpała, wszystko bowiem zostało powiedziane”;
- niedoprecyzowanie na poziomie problemu argumentacyjnego, który powinien być poddany ocenie przez grupę i – jako jedna z częstszych konsekwencji – rozmycie pojęć, które są przedmiotem namysłu. W tak prowadzonej interakcji utrudnione są działania pogłębiania znaczeń, pojawiają się typowe dla dyskusji potocznej częste zmiany tematu.
- dobieranie rozmówcy podyktowane raczej relacjami interpersonalnymi niż współdzielonym celem uczenia się; zabieranie głosu bez nawiązania do konkretnego rozmówcy;
- zakładanie wspólnych ocen i interpretacji przez rozmówców (sformułowania typu „to normalne, że”, „wszyscy wiemy, że”). Tego typu strategie interpretacyjne hamują wymiar argumentacyjny interakcji, nadają rozmowie online charakter konwersacji: rozmówcy dążą do wymazywania różnic i do wzmacniania więzi społeczno-afektywnych.

O braku orientacji na cele argumentacyjne świadczą także te cechy dyskusji, które nadają interakcji charakter tzw. dyskursu szkolnego (zob. D. Klus-Stańska 2000). Nawiązujemy tu do działań rozmówców wskazujących na „umowny” charakter interakcji, w której działają oni przede wszystkim pod wpływem zobowiązań formalnych. Ich zaangażowanie wynika wyłącznie z potrzeby wykonania zadania, a aktywność ogranicza się do zmanifestowania swojej obecności (ang. *participation*). W obserwowanych dyskusjach argumentacja jest często pozorowana, pojawiają się działania, które można określić jako *negatyw* (zob. D.R. Newman i in. 1995) dla działań myślenia krytycznego, takie jak: zgadzanie się z pierwszym rozwiązaniem, które jest proponowane, jednak bez wstępnej oceny jego wartości; unikanie sygnalizowania dostrzeżonych w wypowiedzi rozmówcy niespójności czy też odmowa ustosunkowania się do pytania, które formułowane jest przez uczestnika rozmowy.

I wreszcie, analiza danych pozwala wskazać, że jedną z głównych przyczyn hamujących budowanie interakcji o profilu dyskusji krytycznej jest nieuwzględnianie różnic interkulturowych w zakresie przedstawiania, interpretowania i oceniania wydarzeń oraz stanowisk argumentacyjnych dyskutowanych w mediach francuskojęzycznych. Słabości zaobserwowane w rozumieniu i interpretacji źródłowych dokumentów medialnych to zwłaszcza powierzchowne odniesienia do dokumentów medialnych:

- nieuwzględnianie specyfiki interkulturowej, osadzenia w danej rzeczywistości społecznej i nawiązań do argumentów właściwych dla dyskursu publicznego danej kultury;
- zakładanie współdzielonych ocen i interpretacji przez rozmówców;
- nierozróżnianie między faktami, opinią a interpretacją przytaczaną w dokumencie;
- powierzchowne czytanie i interpretacja (prowadzące do błędów merytorycznych).

Podkreślić należy, że uwzględnienie dyskursywnej natury dokumentów medialnych, tj. ich osadzenia argumentacyjnego powinno dotyczyć zarówno źródeł obcojęzycznych, jak i zasobów redagowanych w języku ojczystym studentów. Umożliwia ono niezbędne dla oczekiwanego formatu dyskusji problematyzowanie tematu i – w rezultacie – podtrzymanie procesów współkonstruowania znaczeń.

Interpretacja danych: wyzwania związane z konstruowaniem interakcji wpisującej się w gatunkowe ramy dyskusji krytycznej

Dostrzeżone i opisane w badaniu cechy gatunkowe właściwe dla dyskusji potocznej stoją w opozycji do dyskusji krytycznej. Stanowią one ważny przykład ilustrujący podkreślane w dydaktyce trudności w budowaniu sytuacji uczenia się w interakcjach grupowych (zob. S. Lepoivre 1999, D. Klus-Stańska 2000, M. Grandaty/ G. Turco 2001). Pismenna i asynchroniczna natura interakcji na forum ułatwiać może, w naszej ocenie, obserwację procesów konstruowania znaczeń, ponieważ pozwala łatwiej dostrzec relacje między działaniem indywidualnym, jego negocjacją w dialogu z innymi rozmówcami i jego konsekwencjami dla przebiegu dyskusji. Zapis dyskusji na forum pozwala zauważyć, że kształcenie akademickie stoi przed istotnym wyzwaniem, jakim jest wypracowywanie takich scenariuszy dydaktycznych, które sprzyjają podejmowaniu przez OU działań konstruowania wiedzy, tj. mobilizują działania myślenia krytycznego. Bez odpowiedniego przygotowania studenci mogą bowiem odtwarzać model relacji oraz działań znany im z wciąż dominującego modelu transmisyjnego. W naszym badaniu zauważyć można było na przykład, że niezabieranie głosu w dyskusji przez ON było powodem do niepokoju odczuwanego przez niektórych studentów. W ich ocenie, udział w interakcji, w której głos zabierają tylko inni uczniowie, nie jest doświadczeniem o wartości uczeniowej. Niewątpliwie to przekonanie wywiera mocny wpływ na kształt interakcji i na sposób, w jaki OU definiują jej walor poznawczy.

Sądzimy, że dyskusje na forum dają sposobność uwrażliwiania na zależność między postawą ucznia, przyjmowaną przez niego tożsamością osoby uczącej się a działaniami komunikacyjnymi, jakie podejmuje, i celami poznawczymi, jakie formułuje. Forum może ułatwiać prowadzenie metarefleksji dotyczącej stawianych w interakcji celów i ich powiązania z normami gatunkowymi.

Argumentacyjny charakter dyskusji warunkowany jest obecnością działań myślenia krytycznego. Nasze badanie miało także na celu określenie, w jaki sposób rozmówcy definiują swoje role interakcyjne i tożsamość w konstruowanych interakcjach. Przyjmujemy bowiem, że to postawa myśliciela krytycznego pozwala im przejąć odpowiedzialność za przebieg i jakość interakcji, tj. świadomie budować to doświadczenie komuni-

kacyjne jako sytuację konstruowania wiedzy. Zagadnienia te zostaną omówione w kolejnej sekcji.

3.2. Tożsamości rozmówcy i ucznia a postawa myśliciela krytycznego

W naszym badaniu obserwacja działań umożliwiających rozmówcom współkonstruowanie interakcji i negocjację jej przebiegu pozwoliła dostrzec i opisać ich wpływ na konstruowany online gatunek. Opisywany projekt realizował także inny cel i zmierzał do określenia, w jakim stopniu i w jakich wymiarach podejmowane w dyskusji działania umożliwiają rozmówcom budowanie postulowanej tożsamości myśliciela krytycznego. W tym celu wyodrębnione zostały dwie płaszczyzny kluczowe dla budowania tożsamości w zadaniu szkolnym zorientowanym na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym: funkcjonowanie rozmówcy jako uczestnika dyskusji („Ja, jako rozmówca, w stosunku do innego rozmówcy”) oraz jako uczestnika szkolnego zadania komunikacyjnego („Ja, jako uczeń, w stosunku do innego ucznia”).

W odróżnieniu od strategii redakcyjnej, przyjętej w punkcie 3.1., główne wnioski dotyczące sposobu, w jaki rozmówcy konstruują swoje tożsamości w interakcjach online, zilustrowane zostaną przykładem dwóch wypowiedzi. Przedstawiony poniżej fragment interakcji zawiera dwa wpisy opublikowane w wątku pt. „Dyskryminacja pozytywna”. Są to wpisy 4 i 5 w dyskusji liczącej 17 wpisów. Obie studentki opublikowały wpisy tego samego dnia, 15 maja, i nie zabierały więcej głosu. Rozpoczęta 12 maja dyskusja trwała kolejnych dziesięć dni, do 25 maja. Wpis inicjujący dyskusję sformułowany był następująco:

Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 1 (Monday, 12 May 2014, 11:07 PM)

Bonsoir les filles !

On voudrait commencer cette discussion portant sur la discrimination par la question suivante :

La « Discrimination positive » (pl. Akcja afirmatywna) est un concept politique qui consiste à donner des avantages à une catégorie de population qui est habituellement défavorisée . Il s'agit ici p.ex. d'une discrimination positive à l'embauche envers les femmes : au Québec, tous les organismes publics de plus de 100 personnes sont obligés (selon la loi) à établir un programme d'accès à l'égalité en emploi : les femmes sont donc favorisées pendant le recrutement des employées. Qu'est-ce que vous en pensez ? Selon vous, est-ce que c'est un moyen de lutter contre la discrimination ou c'est, en fait, une autre forme de discrimination? Rozmówca 1 i Rozmówca 2.

Dobry wieczór, dziewczęta !

Chciałybyśmy rozpocząć tę dyskusję na temat dyskryminacji następującym pytaniem :

„Akcja afirmatywna” to pojęcie polityczne, które polega na przyznaniu korzyści określonej kategorii społecznej, zwykle nie traktowanej równo. Chodzi na przykład o akcję afirmatywną w zakresie zatrudniania kobiet: w Quebecu, wszystkie instytucje państwowe zatrudniające ponad 100 osób są zobowiązane (zgodnie z prawem) do wypracowywania programu równego dostępu do pracy, kobiety są więc faworyzowane w procesie rekrutacji. Co o tym myślicie? Wg was, czy jest to rozwiązanie sprzyjające walce z dyskryminacją, czy też - przeciwnie- inna forma dyskryminacji?

Rozmówczyni 1 i Rozmówczyni 2

Poniższe wpisy, kolejno czwarty i piąty, zostaną omówione bardziej szczegółowo.

Odp: Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 6 (Thursday, 15 May 2014, 10:30 AM)

Je suis tout à fait d'accord, les filles, avec vous. Cette lutte à pour les droits des personnes potentiellement discriminées ne peut engendrer que l'exclusion de ceux qui devait, en accord avec les règles de tolérance, constituer la partie intégrale de la société. En fournissant l'exemple, je voudrais évoquer la situation au Brésil, où on a décidé, en créant le système de quotas à partir de la couleur de la peau (décision réglée par la loi) de « réserver » une partie de places universitaires (ex. 20% à Rio de Janeiro) pour les descendantes d'esclaves, effectivement, pour payer la dette laissée par les années de l'esclavage. Il en découle une situation tout à fait absurde, dès que certains des « favorisés » ne veulent pas accepter la place universitaire obtenue de cette manière parce qu'ils trouvent que « c'est du racisme ». Sans mentionner le fait que les familles favorisées ne disposent que très rarement des moyens financiers suffisants pour pouvoir profiter de ce droit et commencer l'éducation supérieure... Or, le gouvernement trouve cette solution révolutionnaire et visant les besoins de notre temps

Zgadzam się z wami całkowicie. Ta przesadzona walka o prawa osób potencjalnie dyskryminowanych może tylko powodować wykluczenie tych, którzy powinni, zgodnie z regulami tolerancji, stanowić integralną część społeczeństwa. Przytaczając przykład, chciałabym wspomnieć o sytuacji w Brazylii gdzie zdecydowano, tworząc system kwotowy dotyczący koloru skóry (decyzja na podstawie prawa) o „zarezerwowaniu” części miejsc studenckich (np. 20% w Rio de Janeiro) dla potomków niewolników, aby spłacić dług wieloletniego niewolnictwa. Wynika stąd całkowicie absurdalna sytuacja, kiedy niektórzy z „faworyzowanych” nie chcą przyjąć miejsca, które jest im ofiarowywane w ten sposób, gdyż uważają, że „to rasizm”. Nie wspominając faktu, że rodziny faworyzowane rzadko kiedy mają wystarczające środki finansowe, aby móc skorzystać z tego prawa i rozpocząć studia wyższe... Tak więc rząd uważa to rozwiązanie za rewolucyjne i wpisujące się w potrzeby naszej epoki.

Odp: Discrimination positive

Stworzone przez: Rozmówca 7 (Thursday, 15 May 2014, 4:46 PM)

Je partage un peu toutes les opinions qui ont été présentées. Natalia a sans doute raison que l'idée de discrimination positive est tout à fait bonne et pourtant il faudrait y chercher les sources.

Malgré tous les exemples que vous mentionnés, en ce qui me concerne, je suis ravie de savoir qu'il y a quand même certains lois qui défendent les droits des plus défavorisés sans qu'ils le veuillent même. Trouvez-vous que la négation de cette « option » de discrimination positive est due au sentiment de dignité ou quelles en sont des raisons ?

Trouvez-vous que la négation de cette « option » de discrimination positive est due au sentiment de dignité ou quelles en sont des raisons ?

Podzielam w części wszystkie opinie dotąd wyrażone. Natalia ma z pewnością rację, że idea akcji afirmatywnej jest całkowicie dobra i jednak należałoby szukać źródeł. Pomimo wszystkich przykładów, które wymieniliście, co się mnie tyczy, jestem szczęśliwa, że wiem, że istnieją mimo wszystko ustawy, które bronią praw najbardziej [pokrzywdzonych], nawet bez ich woli. Czy sądzicie, że negocjowanie tej „opcji” akcji afirmatywnej wynika z poczucia godności, czy też jakie są tego powody?

Pierwsza lektura transkrypcji pokazuje, że obie rozmówczynie podejmują działania argumentacyjne przynależne do repertuaru działań oczekiwanych w dyskusjach akademickich. I tak, analiza wypowiedzi rozmówczynie 6. pozwala dostrzec, że używa ona

zwrotów typowo argumentacyjnych, podejmując się ustosunkowania do zarysowanych przez wcześniejszych rozmówców stanowisk argumentacyjnych („*zgadzam się z wami całkowicie*”, „*ta przesadzona walka*”). We wpisie widoczne jest także bezpośrednio odniesienie do roli uczącego się, stosującego się do poleceń formułowanych przez ON i do jej zaleceń dotyczących działań rozmówcy, podejmującego działania właściwe dla myślenia krytycznego. Takim oczekiwanym przez ON działaniem jest podawanie przykładów („*Przytaczając przykład, chciałabym wspomnieć o*”).

Również rozmówczyni 7 podejmuje działania nakierowane na budowanie tożsamości ucznia-moderatora: formułuje pytanie otwarte i zachęca pozostałych użytkowników forum do ustosunkowania się do proponowanej interpretacji („*Czy sądzicie, że negocjowanie tej „opcji” akcji afirmacyjnej wynika z poczucia godności, czy też jakie są tego powody?*”).

Pomimo powyżej podanych przykładów działań powierzchownie argumentacyjnych, zauważyć należy, że tożsamości konstruowane przez obie rozmówczynie tylko pozornie odpowiadają tożsamości myśliciela krytycznego. Oba wpisy cechuje niska interaktywność: rozmówczyni 6 w żaden sposób nie otwiera się na możliwość krytyki bądź odrzucenia dla formułowanych przez nią sądów, o czym świadczyć mogą, na przykład, określenia negatywnie wartościujące o znaczeniu bezwzględym: „*ta przesadzona walka*”, lub też „*całkowicie absurdalna sytuacja*”. Rozmówczyni 7 zaś formułuje w swoim wpisie pytanie, jednak nie ustosunkowuje się do niego osobiście, co więcej, nie publikuje więcej wpisów w tym wątku! Ponadto, podejmowane przez obie rozmówczynie działania są zorientowane na budowanie poczucia wspólnoty i dobrych relacji społeczno-afektywnych poprzez zamazywanie różnic ideologicznych i unikanie kontrowersji, co jest działaniem niepreferowanym w kontekście celów dyskusji krytycznej, w trakcie której rozmówcy powinni dążyć do obiektywnej oceny faktów, opinii i interpretacji.

Powierzchowne działania krytyczne dostrzec można nie tylko na poziomie działań komunikacyjnych, lecz także – co szczególnie widoczne jest we wpisie rozmówczyni 6. – w sposobie interpretowania dokumentów źródłowych. Proponowane przez studentkę rozwinięcie przykładu (system kwotowy na uniwersytecie) cechuje powierzchowna spójność dyskursu: cytowane dane to amalgamat myśli wyrażonych w artykule, którego pochodzenie nie jest zresztą podane. Rozmówca przytacza fakty bez wyjaśniania powiązań między nimi, pomimo że nie są one jednoznaczne w interpretacji – czy uwaga o braku pieniędzy na studiowanie może bowiem być postrzegana jako argument przeciw akcji dyskryminacji pozytywnej?

I wreszcie, wpis rozmówczyni 6 nie zawiera oczekiwań wobec działań kolejnych rozmówców, co orientuje interakcję konwersacyjnie oraz wzmacnia postrzeganie dyskusji jako zadania, w którym rozmówcy kolejno się wypowiadają, zaś ciągłość opiera się na „dorzucaniu” raczej niż na wspólnym konstruowaniu znaczeń.

Interpretacja danych: tożsamości rozmówców a definicja postawy krytycznej

Przytoczona analiza to wycinek prowadzonych badań. Stanowi ona ilustrację dla formułowanych w badaniu wniosków, dotyczących przyjmowanych przez studentów tożsamości. Zaobserwowane w interakcjach tożsamości nie wpisują się w profil myśliciela krytycznego: aktywność i zaangażowanie w zadanie realizowane są zbyt często wyłącznie na poziomie wymagań formalnych. Wiąże się to z powierzchownymi działaniami

argumentacyjnymi i prowadzi do budowania interakcji, w których rozmówcy nie przejmują odpowiedzialności za formę i przebieg dyskusji.

4. Podsumowanie

Badanie wykazało wartość stosowania kategorii opisu odsyłających do tożsamości i ról komunikacyjnych, wypracowanych na gruncie ujęć etnometodologicznych, w celu glosodydaktycznych analiz interakcji online. Odniesienie się do pojęć gatunku oraz tożsamości rozmówcy i uczącego się pozwoliło na wyjaśnienie niektórych z dostrzeżonych trudności OU. Podejście to okazało się szczególnie przydatne w sytuacji, kiedy realizacja zadania dyskusji przez OU jest bardzo rozbieżna z oczekiwaniami ON oraz z takimi standardami jej realizacji, jakie są zakładane i/lub opisywane w siatkach obserwacji wypracowywanych w dziedzinie nauczania/uczenia się wspomaganego przez komputer. Przyjęta perspektywa badawcza ułatwia określenie, w jakim stopniu tożsamość i role współkontrolowane przez rozmówców wpływają na przebieg dyskusji, rozumianej jako sytuacja komunikacyjna ukierunkowana na rozwijanie umiejętności argumentacyjnych.

Realizacja celów uczeniowych stawianych w zadaniu dyskusji krytycznej wymaga od OU samodzielności, a także przejmowania odpowiedzialności za formę, przebieg interakcji oraz jakość konstruowanej w niej refleksji. Nasze badanie wykazało tymczasem, że w kontekście kształcenia akademickiego nie można zakładać, że rozmówcy dysponują odpowiednimi doświadczeniami i kompetencjami, umożliwiającymi im samodzielnie tworzenie tak wymagającej poznawczo interakcji.

Zważywszy, że proponowane zadanie argumentacji jest ćwiczeniem o charakterze akademickim opartym na praktykach komunikacyjnych odległych od dyskusji potocznej, koniecznym okazuje się wdrażanie studentów do zadania dyskusji krytycznej, realizującej dwa główne cele:

- (1) krytyczne zestawienie cech kluczowych dla obu gatunków, tj. zarówno dla dyskusji krytycznej, jak i potocznej, oparte na wskazywaniu na związki między podejmowaną praktyką komunikacyjną a jakością procesów augmentacji;
- (2) definiowanie tożsamości myśliciela krytycznego i roli ucznia poprzez wskazywanie na zależności między postawą a działaniem komunikacyjnym.

Tym samym, wypracowanie narzędzi ewaluacji zadań dyskusji krytycznej niewątpliwie powinno uwzględniać nie tylko opis kompetencji docelowych, lecz także wskazywać na ograniczenia działań jedynie powierzchownie argumentacyjnych.

Bibliografia

- Benwell, B./ E. Stokoe (2006), *Discourse and Identity*. Edinburgh.
- Boisvert, J. (1999), *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Canada.
- Burton, R. et al. (2011), *Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur*, (w:) „Distance et savoirs” 1(9), 69–96.
- Garrison, D. R. (1991), *Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners*, (w:) „International Journal of Lifelong Education” 10 (4), 287–303.

- Garrison, D. R./ T. Anderson/ W. Archer (2001), *Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education*, (w:) „The American Journal of Distance Education” 15 (1), 7–23.
- Grandaty, M./ G. Turco (red.) (2001), *L’oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l’école primaire*. Paris.
- Gunawardena, C.N./ C.A. Lowe/ T. Anderson (1997), *Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing*, (w:) „Journal of Educational Computer Research” 17 (4), 297–431.
- Hanna B.E./ J. de Nooy (2009), *Learning language and culture via public Internet discussion forums*. Basingstoke, New York.
- Klus-Stańska, D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn.
- Lepoivre, S. (1999), *Aspects cognitifs de la conduite d’un dialogue explicatif*, (w:) „Pratiques” 103/104, 173–192.
- Martin, D. (2005), *Forum de discussion en formation des maitres. Apprentissage de la délibération collégiale*, (w:) C. Deaudelin/ T. Nault (red.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy, Québec, 103–119.
- Meyer, K.A. (2003), *Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking*, (w:) *Journal of Asynchronous Learning Networks* 7(3), 55–65.
- Newman, D.R./ B. Webb/ C. Cochrane (1995), *A content analysis to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning*, (w:) „*Interpersonal Computing and Technology*” 3 (2), 56–77.
- Ochs, E. (1993), *Constructing social identity: A language socialization perspective*, (w:) „*Research on Language and Social Interaction*” 26 (3), 287–306.
- Pekarek, S. (1999), *Leçons de conversation: dynamiques de l’interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg.
- Pekarek-Doehler, S. (2006), *Compétence et langage en question*, (w:) „*Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*” 84, 9–45. (URL <http://www2.unine.ch/files/content/sites/cla/files/shared/documents/Pekarek9-45.pdf>). [Pobrano 20.08.2015].
- Seedhouse, P. (1996), *Learning talk: A study of the interactional organisation of the L2 classroom from a CA institutional discourse perspective*. Unpublished doctoral thesis. University of York, UK.
- Walkiers, M./ T. de Praetere (2004), *L’apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must*, (w:) „*Distances et savoirs*” 2 (1), 53–75.
- Weasenforth, B./ S. Biesenbach-Lucas/ Ch. Meloni (2002), *Realizing constructivist objectives through collaborative technologies; threaded discussions*, (w:) „*Language Learning & Technology*” 6 (3), 58–86.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań.