

Efektywność nauczania języka angielskiego w szkołach

W świetle analizy protokołów obserwacji lekcji

DOI: 10.47050/jows.2025.3.113-123

Jak naprawdę uczą doświadczeni nauczyciele języka angielskiego? Analiza ponad 500 protokołów obserwacji lekcji sporządzonych przez studentów praktykantów ujawnia wyraźną lukę między teorią dydaktyczną a codzienną praktyką szkolną. Badanie obejmujące nauczanie gramatyki, rozwój sprawności receptywnych i mówienia prowokuje pytania o źródła tej rozbieżności i inspirowanie do refleksji nad kształceniem nauczycieli.

JACEK RYSIEWICZ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

EFFICACY OF TEACHING ENGLISH AT SCHOOLS. CONCLUSIONS FROM LESSON OBSERVATION PROTOCOLS

This article offers a critical evaluation of the teaching effectiveness of in-service EFL teachers, based on lesson observation protocols completed by teacher trainees during their school-based teaching practice – an integral part of their university teacher training programs. These protocols, which document lessons observed in real classroom settings, were analysed with reference to established didactic procedures widely recognized as standard in contemporary foreign language instruction. The analysis focused on three core areas of EFL didactics that reflect the most common lesson types: (1) the presentation and practice of new grammar items, (2) the development of receptive skills (reading and listening), and (3) the enhancement of communicative speaking skills. A review of over 500 lesson observation protocols from primary and secondary schools, all involving experienced teachers, revealed a significant gap between theoretical principles and their practical application. The article concludes by posing a set of reflective questions aimed at addressing the underlying causes of this discrepancy.

KEY WORDS: EFL; EVALUATION; TEACHER TRAINING; TEACHING SKILLS; TEACHERS' EFFICIENCY; BEST PRACTICES

Artykuł jest próbą krytycznej analizy praktyki dydaktycznej języka angielskiego realizowanej przez nauczycieli szkolnych, opartej na doświadczeniach autora zebranych na Wydziale Anglistyki UAM w latach 1997–2021 w ramach przedmiotu dydaktyka języka angielskiego. Analizie, w większości jakościowej, poddano zadania wykonane przez studentów odbywających praktyki pedagogiczne w ramach przygotowania do zawodu nauczyciela – zarówno na studiach dziennych licencjackich, jak i podyplomowych. Materiał badawczy stanowiły przede wszystkim raporty z obserwacji lekcji prowadzonych przez czynnych nauczycieli, a także, w formie pomocniczej, dzienniki praktyk. Ocenie poddano kluczowe obszary dydaktyki języków obcych, takie jak nauczanie gramatyki, rozwijanie sprawności receptywnych (czytania i słuchania) oraz kształcenie sprawności mówienia.

Wyniki analizy ujawniły istotne rozbieżności między założeniami dydaktycznymi prezentowanymi w toku kształcenia a rzeczywistymi praktykami obserwowanymi w szkołach. Wobec powyższego podano w wątpliwość efektywność obecnego modelu kształcenia nauczycieli języków obcych, który powinien umożliwiać studentom obserwację pracy doświadczonych pedagogów i nabywanie kompetencji praktycznego stosowania poznanych technik oraz procedur dydaktycznych.

Zarys zagadnienia

Najogólniej rzecz ujmując, przez „badanie efektywności nauczania” rozumieć można dwie istotnie różniące się perspektywy. W zależności od przyjętego obiektu obserwacji – nauczyciela bądź ucznia – badanie może dotyczyć końcowego rezultatu, tj. poziomu kompetencji językowych ucznia względem założonych standardów, bez analizy sposobu ich osiągnięcia, bądź też jakości samego procesu dydaktycznego prowadzonego przez nauczyciela. W pierwszym przypadku podstawą analizy są wyniki egzaminów zewnętrznych, natomiast w drugim – obserwacje lekcji i ocena adekwatności zastosowanych przez nauczyciela środków dydaktycznych, technik i procedur względem celów lekcji.

W latach 2010–2014 Instytut Badań Edukacyjnych (IBE) zrealizował szeroko zakrojone badania efektywności nauczania języka angielskiego w polskich szkołach, których wyniki opublikowano w trzech raportach: *Badanie efektywności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych* – BENJA (Muszyński i in. 2015), *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* – BUNJO (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014) oraz *Badanie umiejętności mówienia* – BUM (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). W ramach BENJA przebadano ponad 5 tysięcy uczniów ze 180 szkół podstawowych, koncentrując się na rozumieniu ze słuchu, czytaniu oraz umiejętności mówienia (rozumianej jako poprawne powtarzanie zdań). W badaniu BUNJO uczestniczyło około 4700 uczniów oraz 380 nauczycieli i 120 dyrektorów gimnazjów; sprawdzano umiejętności receptywne i pisemne. BUM uzupełniło BUNJO o dane dotyczące mówienia i objęło około 600 gimnazjalistów. Wszystkie trzy badania, prowadzone metodami ankietowymi, obserwacyjnymi i testowymi, uwzględniały także istotne zmienne społeczno-demograficzne oraz ekonomiczne, wpływające na poziom kompetencji uczniów.

Z uwagi na skalę i różnorodność prób badawczych wnioski z tych badań można uznać za rzetelne i reprezentatywne. Niemniej jednak koncentracja badaczy na poziomie kompetencji uczniowskich jako głównym mierniku efektywności zdaje się pomijać kluczową rolę nauczyciela jako sprawcy procesu dydaktycznego. Obszerna literatura przedmiotu zarówno teoretyczna (m.in. Białystok 1978; McLaughlin 1987; Swain 1995; Doughty i Long 2003; Rogers 2015; Cook 2016), jak i praktyczna (np. Tanner i Green 1998; Komorowska 2003; Brown 2007; Harmer 2007; Thaine 2010; Scrivener 2011; Harmer 2012; Harmer 2014) jednoznacznie wskazuje jakość nauczania jako jeden z kluczowych czynników skutecznego przyswajania języka w warunkach formalnych, obok motywacji i ekspozycji na język (*input*). Dane zebrane przez IBE częściowo potwierdzają tę zależność, lecz nie pozwalają na precyzyjne określenie charakteru i siły relacji między jakością nauczania a osiągnięciami uczniów. Mimo

że metodologia badań uwzględniała czynniki pozadydaktyczne, nie pozwala ona wnikliwie ocenić jakości konkretnych działań nauczycielskich. Brakuje informacji o tym, jak wyglądały lekcje rozwijające poszczególne sprawności językowe (czytanie, słuchanie, mówienie) oraz wprowadzające nowy materiał (gramatyka, słownictwo).

W BENJA zastosowano obserwację lekcji, jednak kodowane 'tokeny' zachowań dydaktycznych nauczycieli dostarczają jedynie ograniczonych danych pozwalających łączyć działania nauczyciela z efektami ucznia. Dwa dodatkowe wskaźniki („Przekazywanie wiedzy metodami podającymi” i „Przekazywanie wiedzy metodami odkrywającymi”) również nie umożliwiają oceny adekwatności tych technik w kontekście konkretnej lekcji.

Lektura raportów IBE skłoniła autora do podjęcia analizy efektywności nauczania języka angielskiego z perspektywy jakości procesu dydaktycznego, wykorzystując materiał zebrany podczas nadzorowania praktyk pedagogicznych w latach 1997–2021. W kolejnych częściach artykułu autor podejmuje próbę oceny skuteczności technik i procedur stosowanych przez nauczycieli, odnosząc je do kanonicznych zasad efektywnego nauczania języków obcych, nauczanych w ramach specjalności nauczycielskiej.

Metodologia badania

Na wstępie należy zaznaczyć, że niniejsze opracowanie nie odpowiada strukturze typowego badania naukowego, w którym badacz identyfikuje problem, formułuje hipotezy, określa i operacjonalizuje zmienne, konstruuje narzędzia badawcze, planuje badanie, zbiera dane, analizuje je i wyciąga wnioski. W tym przypadku proces przebiegał odwrotnie i miał charakter *post factum*: pytania badawcze sformułowano dopiero po zebraniu danych w postaci protokołów obserwacji, które pierwotnie powstały w innym celu, niezwiązanym z potencjalną problematyką badawczą.

Tym samym sytuację badawczą autora można porównać raczej do pracy archeologa rekonstruującego przeszłość na podstawie ujawnionych artefaktów niż do działania badacza celowo kształtującego rzeczywistość przez manipulowanie zmiennymi. Badanie niniejsze stanowi wynik analizy i syntezy danych jakościowych (tekstowych), pochodzących z protokołów obserwacji lekcji (ang. *Lesson Observation Tasks*) sporządzanych przez studentów w ramach praktyk dydaktycznych. Materiały te były przygotowywane i redagowane przez autora niniejszego opracowania długo przed sformułowaniem pytania badawczego.

Zebrane w ciągu 24 lat protokoły zostały poddane wnikliwej analizie w celu identyfikacji powtarzających się zagadnień istotnych z perspektywy dydaktyki języków obcych. Praca nad materiałem trwała z przerwami od 2017 roku, a częściowe wyniki analiz były prezentowane na konferencjach Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 2017, 2023 i 2024. Obecne opracowanie stanowi kompleksową analizę wszystkich dostępnych autorowi protokołów wypełnianych przez studentów studiów licencjackich i podyplomowych odbywających praktyki dydaktyczne na Wydziale Anglistyki UAM (do 2011 – Instytut Filologii Angielskiej), gdzie autor prowadził zajęcia z dydaktyki języka angielskiego i pełnił funkcję koordynatora praktyk w latach 1997–2021.

NARZĘDZIA — PROTOKOŁY OBSERWACJI LEKCJI

Wśród całego szeregu narzędzi, za pomocą których badacze pozyskują dane do swoich analiz (Nunan 2010), protokoły obserwacji lekcji, w zależności od typu, są jednymi z najczęściej stosowanych z uwagi na względną łatwość w ich konstruowaniu, jak i na bogactwo danych (jakościowych i ilościowych) pozyskiwanych za ich pośrednictwem (Dörnyei 2007; Maxwell 2013; Derrick 2015). Dla celów praktyk obserwacyjnych opracowano protokół, który łączył w sobie typ protokołu ustrukturyzowanego i nieustrukturyzowanego (patrz tab. 1).

Spośród dziesięciu protokołów obserwacji lekcji, obejmujących takie zagadnienia, jak dynamika klasy, poprawianie błędów, dyscyplina, role nauczyciela i inne, cztery dotyczyły bezpośrednio aspektów dydaktyki języka obcego. Były to: wprowadzanie gramatyki, ćwiczenie

struktur gramatycznych, rozwijanie sprawności receptywnych (czytanie i słuchanie) oraz rozwijanie umiejętności mówienia. Zadania obserwacyjne składały się z dwóch części. Część pierwsza stanowiła syntetyczne ujęcie wiedzy metodycznej dotyczącej danego aspektu nauczania — swoistą „metodykę w pigułce” lub teoretyczne streszczenie kanonicznych procedur nauczania danego zagadnienia. Część druga była właściwym protokołem, skonstruowanym w taki sposób, aby zminimalizować czas potrzebny na jego wypełnienie, a jednocześnie zmaksymalizować koncentrację praktykanta na przebiegu obserwowanej lekcji i jej raportowaniu (zob. tab. 1).

Tab. 1. Przykładowy protokół obserwacji lekcji

Wydział Anglistyki UAM

ELT METHODOLOGY

Guidelines for Lesson Observation task 7

Developing learners’ reading/listening comprehension skills

In this task you will be focusing on how a teacher develops learners’ reading/listening comprehension skills. Read the material below and do the lesson observation form.

Developing learners’ reading/listening skills is an important aspect of an integrated skills approach to FL learning. The aim of the lesson where learners are given a text to read/listen to is to develop their comprehension skills. While reading/listening, learners need to integrate knowledge of grammar and lexis to deal with a text. A teacher’s task is to develop their ability to handle the text efficiently: to understand the messages it conveys, to infer messages not directly stated, to develop discursive awareness, and/or to respond to a text.

A typical reading/listening lesson will always include all, or most, of the following:

1. giving learners purpose to read/listen (arousing interest),

2. preparing learners for text language-wise to facilitate comprehension (pre-teaching key vocab, revising grammar crucial for understanding, or focusing on language functions),

3. reading/listening to text with different purpose each time (different sub-skill),

4. exploiting text for potential language aspects it contains (grammar, vocab, functions, etc.),

5. moving to a speaking task related to text.

The following aspects of the teacher’s procedure will most likely be included by you in your protocol:

1. Does the teacher (T) follow the procedure as sketched above? (If there are any departures are they justified by the aims of the lesson?)

2. Does T prepare learners for the text by: a) key vocab/phrases; b) predictions, or c) other?

3. Does T ask the learners to read the text: a) aloud, b) individually in silence, or c) both?

4. How is text comprehension checked? a) ‘Do you understand?’, b) through tasks or questions, c) translating?

5. Are comprehension tasks/questions given to learners before or after dealing with the text?

6. Does T ask comprehension questions immediately after reading, or does s/he allow learners some time to confer on the answers in pairs first, and then doing the class check?

7. Does T include a follow-up speaking task based on the text to develop sts’ fluency?

In the Lesson Observation Form below describe in detail the stages the T. went through in his/her lesson. In identifying those use the checklist above.

LESSON OBSERVATION FORM

Task 7

Developing reading/listening comprehension

Trainee’s name: Class observed:

Date: Coursebook’s title, unit, page:

TEACHER’S PROCEDURE (CHRONOLOGICAL DESCRIPTION OF WHAT T ACTUALLY DOES IN THE LESSON)	COMMENTS ON ANY ASPECTS OF T’S PROCEDURE

UCZESTNICY BADANIA

Analizie poddano wszystkie protokoły obserwacji lekcji, które autor zdołał zebrać w analizowanym okresie od studentów trzeciego roku studiów licencjackich oraz słuchaczy podyplomowych studiów przygotowania nauczycieli języka angielskiego. Łącznie było to 783 studentów – 550 ze studiów licencjackich i 233 ze studiów podyplomowych. Pełne zestawienia protokołów (dla wszystkich interesujących autora aspektów dydaktyki) uzyskano

116

języki OBCE w szkole 3/2025

od 536 studentów – 340 z programu licencjackiego i 196 z podyplomowego. Po wyeliminowaniu protokołów będących zapisem lekcji tych samych nauczycieli obserwowanych przez różnych studentów w różnych latach, a także tych dotyczących klas 4 i 5 szkoły podstawowej, uzyskano kompletny zestaw obserwacji łącznie dla 517 nauczycieli: 325 lekcji obserwowanych przez studentów studiów licencjackich oraz 192 – przez słuchaczy studiów podyplomowych. Dane te zebrano w tab. 2.

Tab. 2. Statystyka 1

TYP STUDIÓW	LICZBA STUDENTÓW	LICZBA PEŁNYCH PROTOKOŁÓW	LICZBA OBSERWOWANYCH LEKCJI W KLASACH 6–11*
Licencjackie	550	340	325
Podyplomowe	233	196	192
Razem	783	536	517

*klasy 6, 7, (8) szkoły podstawowej oraz klasy 1, 2, (3) szkół średnich (po reformie 2017 r.).

Spośród wszystkich obserwowanych lekcji 320 (61%) odbyło się w szkołach podstawowych, a 197 (39%) w szkołach średnich (głównie w liceach ogólnokształcących). W 9 dużych miastach (powyżej 200 tys. mieszkańców) uczyło 223 nauczycieli, w 17 miastach średniej wielkości (70–200 tys.) – 118 nauczycieli, natomiast w małych miastach, miasteczkach i na wsiach – 176 nauczycieli. Szczegółowe dane z podziałem na typy szkół przedstawia tab. 3.

Tab. 3. Statystyka 2

WIELKOŚĆ MIEJSCOWOŚCI	SZKOŁY PODSTAWOWE	SZKOŁY ŚREDNIE	RAZEM
duże miasta (9)	130	93	223 (43%)
średnie miasta (17)	93	25	118 (23%)
miasteczka/wsie (57)	97	79	176 (34%)

Ponad połowa obserwowanych lekcji (58%) odbywała się w szkołach podstawowych i średnich w województwie wielkopolskim, natomiast pozostałe 42% w województwach ościennych i dalszych, oprócz województw małopolskiego i podkarpackiego. W protokołach brak informacji o stopniu awansu zawodowego nauczycieli (system wprowadzony w 2000 r.), których lekcje były obserwowane, jednak należy przyjąć, że nie był on niższy niż stopień nauczyciela mianowanego, co oznacza co najmniej sześcioletni staż w zawodzie. Biorąc zaś pod uwagę dane GUS oraz cykliczne raporty ORE, według których ponad połowa zatrudnionych nauczycieli ma stopień nauczyciela dyplomowanego (co najmniej dziesięcioletni staż pracy), można przypuszczać, że obserwowane lekcje w większości prowadzone były przez nauczycieli o najwyższym stopniu awansu zawodowego.

OBSZARY ANALIZY PROTOKOŁÓW

Analiza protokołów obserwacji lekcji skupiła się na trzech obszarach z zakresu dydaktyki języka angielskiego, które, jak się szacuje, stanowią przeważającą część działań dydaktycznych nauczyciela języka obcego. Są to:

- A.** wprowadzanie i ćwiczenie nowego materiału językowego,
- B.** rozwijanie czytania ze zrozumieniem,
- C.** rozwijanie słuchania ze zrozumieniem,
- D.** rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym.

Na potrzeby niniejszego artykułu dla każdego z powyższych obszarów dydaktyki językowej w tab. 4–6 poniżej zostały wyróżnione kanoniczne elementy procedury dydaktycznej, które nauczanie każdego obszaru od A do D powinno zawierać.

Tab. 4. Wprowadzanie nowego materiału językowego (gramatyka) i jego ćwiczenie (A)

1. Czy materiał przedstawiono w kontekście sytuacyjnym/dyskursywnym szerszym niż zdanie?
2. Czy w wyjaśnianiu znaczenia zastosowano techniki odkrywcze lub indukcyjne angażujące uczniów w proces?
3. Czy została wyjaśniona forma nowego języka, tj. składni (struktury), wymowy i pisowni?
4. Czy ćwiczenie nowego materiału odbyło się poprzez serię ustnych, kontrolowanych ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela z ewentualnym uzupełnieniem o ćwiczenia pisemne?
5. Czy ćwiczenie nowego materiału odbyło się w typowych dla niego sytuacjach?

Tab. 5. Rozwijanie sprawności czytania i słuchania ze zrozumieniem (B, C)

1. Czy i w jaki sposób odbywało się przygotowanie uczniów do czytania/słuchania tekstu – kontekst dyskursywny, słownictwo, wymowa?
2. Czy rozwijano różne podsprawności rozumienia tekstu?
3. Czy wykorzystano tekst pod kątem zawartych w nim zasobów językowych (gramatyka, słownictwo, funkcje językowe)?
4. Czy uczniowie mieli możliwość wypowiedzenia swojej reakcji (opinii) na przeczytany/wysłuchany tekst?

Tab. 6. Rozwijanie sprawności mówienia (D)

1. Czy A5 z tabeli 4 oraz B, C4 z tabeli 5 odbyły się w ćwiczeniach komunikacyjnych dających uczniom możliwość interakcji ze sobą w parach/trójkach?
2. Czy etap ćwiczeń komunikacyjnych trwał dłużej niż 5 minut?
3. Czy ćwiczenia komunikacyjne angażowały wszystkich uczniów równomiernie?
4. Czy etap ten zakończył się omówieniem wybranych błędów uczniów (informacja zwrotna)?

Wyniki analizy powyższych obszarów lekcji omówione zostały w następnej sekcji artykułu.

Wyniki i omówienie

W tab. 7–9 zawarto odsetki zaobserwowanych kanonicznych etapów dla wyróżnionych obszarów przedstawionych w tab. 4–6 w analizowanych protokołach obserwacji lekcji. Opis tabel uproszczono, aby były czytelniejsze. „TAK” oznacza, że dany etap procedury w odniesieniu do analizowanego typu lekcji został zrealizowany mniej lub bardziej poprawnie. „NIE” oznacza, że etap ten nie został zrealizowany na lekcji lub został przeprowadzony niepoprawnie. Brakujący procent po dodaniu do siebie TAK i NIE oznacza, że autor nie był w stanie ustalić stopnia realizacji danego etapu z zapisu w protokole.

WPROWADZENIE NOWEGO MATERIAŁU I ĆWICZENIE

Jedną z podstawowych zasad dydaktyki językowej, wynikającą z ogólnych zasad dydaktyki, jest wprowadzanie nowego materiału w kontekście. Tab. 7 przedstawia procentowo, ilu nauczycieli realizowało ten i/lub inne obowiązkowe elementy dla tego typu lekcji.

Tab. 7. Nowy materiał i ćwiczenie go (A)

ETAPY PROCEDURY	TAK	NIE
1. W kontekście sytuacyjnym lub dyskursywnym	40%	55%
2. Znaczenie wyjaśnione inaczej niż podawczo	17%	80%
3. Wyjaśnienie wymowy i pisowni	10%	76%
4. Pierwszy etap ćwiczeń – ustne, kontrolowane	5%	95%
5. Drugi etap ćwiczeń – ustne, komunikacyjne	17%	83%

Tylko nieco ponad połowa nauczycieli (55%) wprowadzała nowy materiał gramatyczny w kontekście, najczęściej dostarczanym przez podręcznik (dialogi, krótkie teksty), a bardzo rzadko w kontekście sytuacyjnym stwarzanym samodzielnie. Aż 40% pomijało kontekst językowy lub ograniczało go do minimum – frazy bądź zdania zawierających nową strukturę, zapisanych na tablicy, po czym przechodzono do wyjaśnienia znaczenia, czyli użycia. Ten istotny etap lekcji aż w 80% przypadków miał charakter podawczy często po polsku, w formie miniwykładu opierającego się na przykładach oderwanych od kontekstu komunikacyjnego. Część nauczycieli zamiast tłumaczenia gramatyki prowadziła cichą lekturę,

tw. *grammar box* z podręcznika i uzupełnienie reguły. Tylko 17% lekcji obejmowało aktywizujące uczniów i mniej podawcze techniki wyjaśniania, takie jak pytania naprowadzające (ang. *concept questions*), analogie z wcześniejszymi zagadnieniami, odniesienia do języka ojczystego czy elementy analizy gramatycznej (dedukcji). Podczas wyjaśniania formy niemal zawsze pomijano wymowę lub nie poświęcano jej dostatecznej uwagi – aż 76% nauczycieli nie akcentowało istotnego w języku angielskim, bo nieprzezroczystego, związku między wymową a pisownią. Na niemal wszystkich lekcjach (95%) ćwiczenie nowej struktury miało formę pisemną – uczniowie wykonywali ćwiczenia z podręcznika, co wraz ze sprawdzeniem zajmowało zwykle od 15 do 20 minut. Kluczowy etap użycia nowego języka w sytuacjach typowych i komunikacyjnych pojawiał się marginalnie (17%) – najczęściej jako krótkie wypowiedzi uczniów, które nie spełniały wymogów ćwiczeń komunikacyjnych i kończyły się wraz z dzwonkiem oraz poleceniem dokończenia ich w domu.

Typowa lekcja realizująca ten obszar dydaktyki językowej przebiegała następująco:

1. Nauczyciel ogłasza, że „dziś będzie nowa gramatyka: struktura *going to do*”.
2. Omawia budowę struktury [*TO BE + GOING TO + verb*] i cel jej użycia.
3. Píše na tablicy zdanie ilustrujące formę i znaczenie [*I'm going to watch a film.*].
4. Czasem uczniowie powtarzają to zdanie za nauczycielem lub nagraniem.
5. Zapisuje reguły użycia i formy na tablicy.
6. Każe uczniom odczytać *grammar box* z podręcznika (po cichu lub na głos).
7. Niektórzy nauczyciele proszą uczniów o przeczytanie tekstu i podkreślenie przykładów struktury.
8. Poleca klasie wykonanie pisemnych ćwiczeń z podręcznika typu: *wstaw..., podaj odpowiednią formę..., zamień..., przekształć...* itp.
9. Nieliczni nauczyciele docierają do etapu ćwiczenia komunikacyjnego (*speaking*), jednakże jest on tylko śladowo zaznaczony i trwa nie dłużej niż 5 minut.

Opisana procedura ilustruje szereg typowych błędów w nauczaniu gramatyki: a) za-powiedź, że tematem lekcji będzie gramatyka działa odstrasza-jąco, wręcz paraliżująco na uczniów i wzmacnia w nich obraz języka jako „kolejnego przedmiotu do wkucia”; b) potraktowanie gramatyki w oderwaniu od komunikacji i kontekstu, co prowadzi do przekonania, że znajomość reguł jest równoznaczna ze znajomością języka; c) nauczyciel dodatkowo wzmacnia to przekonanie, akcentując formę (strukturę, tabelę, regułę) przed znaczeniem; d) nauczyciel opiera wyjaśnienia na metajęzyku; e) lekcja, mając charakter transmisyjny, nie angażuje uczniów, którzy są pasywni, co skutkuje znudzeniem i zmęczeniem.

SPRAWNOŚCI RECEPTYWNE

Kanoniczny model rozwijania sprawności czytania i słuchania przebiega w zasadzie według tego samego schematu. W tabeli poniżej pokazano, jaki odsetek lekcji realizował wyizolowane, podstawowe, a obowiązkowe elementy, które każda lekcja rozwijająca sprawności receptywne powinna zawierać.

Tab. 8. Rozwijanie sprawności czytania i słuchania (B, C)

ETAPY PROCEDURY	TAK	NIE
1. Przygotowanie: kontekst, słownictwo, wymowa	90/85/15%	10%
2. Rozwijanie różnych podsprawności	60%	35%
3. Wykorzystanie tekstu (gramatyka)	10%	80%
4. Ćwiczenia komunikacyjne do tekstu	15%	75%

Prawie wszyscy nauczyciele (90%) przed pracą z tekstem wprowadzali kontekst sytuacyjno-kulturowy, w którym tekst się pojawiał. Znaczna część z nich (85%) przygotowywała uczniów poprzez wprowadzenie nieznanego, lecz kluczowego słownictwa, choć odbywało się to zwykle podawczo, często przez podanie polskich odpowiedników. Tylko 15% nauczycieli podawało model wymowy i ćwiczyło go z uczniami.

Właściwa praca z tekstem (czytanym lub słuchanym) była na ogół poprawnie realizowana przez 60% nauczycieli, choć 45% z nich ograniczało się tylko do zadań rozwijających dwie najczęściej wykorzystywane podsprawności rozumienia: ogólne (ang. *gist*) i szczegółowe (ang. *detail*), spośród wielu omawianych w literaturze (por. np. Komorowska 2003; Brown 2007; Harmer 2007; Scrivener 2011). Aż 35% lekcji zawierało zadania rozwijające tylko jedną podsprawność. Ponadto ponad połowa nauczycieli sprawdzała rozumienie tekstu czytanego poprzez tłumaczenie go na język polski – uczniowie czytali zdanie po zdaniu i je tłumaczyli. Aż 60% nauczycieli podczas lekcji czytania realizowało ten proces przy jednoczesnym odtwarzaniu nagrania, a podobny, choć niższy ich odsetek (40%), robił to samo podczas lekcji słuchania.

Po zakończeniu pracy z tekstem aż 80% nauczycieli nie wykorzystywało jego potencjału do dalszej pracy językowej nad gramatyką, słownictwem, frazeologią, funkcjami językowymi czy relacją dźwięk–litera. Najbardziej niepokojące jednak jest to, że końcowy etap lekcji – tworzenie ustnej wypowiedzi w kontekście tekstu – był poprawnie realizowany tylko przez 15% nauczycieli. Natomiast 75% nauczycieli albo całkowicie go pomijało, albo realizowało fragmentarycznie (z powodu „braku czasu”) bądź też zadawało go do wykonania pisemnie w domu („napiszcie dialog między Benem a Alicją”), co całkowicie wypaczało dydaktyczny sens tego etapu.

Poniżej podano kilka typowych scenariuszy lekcji rozwijających rozumienie tekstu czytanego zaobserwowanych w analizowanych protokołach.

1. Przed czytaniem nauczyciel (N) wypisuje kilka słów z tekstu, tłumaczy je, następnie prosi uczniów o przeczytanie tekstu i odpowiedzi na pytania. Prosi o czytanie na głos i tłumaczenie zdań.
2. N prosi o otwarcie podręczników i zleca uczniom czytanie tekstu na głos, zdanie po zdaniu. Następnie zadaje pytania ustnie, nominując uczniów do odpowiedzi.
3. N odtwarza nagranie podczas cichego czytania przez uczniów. Potem uczniowie odpowiadają na pytania, czytają tekst na głos i tłumaczą go zdanie po zdaniu. N pyta o nieznanne słówka.
4. Uczniowie czytają tekst, zamykają książki, odpowiadają na pytania lub streszczają tekst w parach.

Jak widać, żaden z powyższych scenariuszy nie zawiera dwóch kluczowych elementów końcowych lekcji, a dwa pierwsze (por. tab. 8) są zrealizowane w sposób rażąco niepoprawny.

SPRAWNOŚĆ MÓWIENIA

Rozwijanie sprawności mówienia (komunikacji werbalnej) na lekcjach języka obcego na ogół odbywa się w trzech sytuacjach: podczas ćwiczenia nowo wprowadzonego obszaru języka, w reakcji na wysłuchany/przeczytany tekst lub jako samoistne ćwiczenie rozwijające tę sprawność, a równocześnie integrujące gramatykę, słownictwo czy frazeologię. Sprawność ta została już dość szczegółowo omówiona jako ostatni etap w dwu pierwszych sytuacjach. Dlatego w zestawieniu zawartym w tab. 9 zebrano wszystkie zaobserwowane przypadki rozwijania tej umiejętności, tym razem odnosząc je do bardziej ogólnych kryteriów charakteryzujących poprawnie przeprowadzoną lekcję rozwijającą tę sprawność.

Tab. 9. Rozwijanie sprawności mówienia (D)

KRYTERIA	TAK	NIE
1. Ćwiczenia komunikacyjne (interakcja)	17%	79%
2. Dłużej niż 5 minut	10%	90%
3. Wszyscy uczniowie zaangażowani	15%	85%
4. Informacja zwrotna po zadaniu	7%	90%

Tylko niewielki odsetek przeanalizowanych lekcji oferował uczniom możliwość użycia języka w komunikacji słownej w ćwiczeniach spełniających wszystkie cztery kryteria minimum

z tab. 6 i 9. W niemal 80% przypadków wypowiedzi uczniów nie miały charakteru interakcyjnego – nie wynikały z presji komunikacyjnej wytworzonej przez lukę informacyjną, która wymusza spontaniczne tworzenie komunikatów i nadaje sytuacji komunikacyjnej autentyczność. Tylko marginalny odsetek wypowiedzi spełniających ten warunek trwał dłużej niż 5 minut (10%) i obejmował więcej niż dwie wymiany, umożliwiając uczniom nie tylko reakcję na pytanie nauczyciela, lecz również samodzielną inicjację wypowiedzi zgodnie z wymaganiami zadania.

Aż 90% zadań mających rozwijać kompetencję komunikacyjną kończyło się po kilku minutach na pojedynczych wypowiedziach (często jednowyrazowych), kierowanych do partnera z pary – zwykle jednak bez realnego zaangażowania – lub, co częstsze, w odpowiedzi na pytania nauczyciela kierowane do wybranych uczniów. W konsekwencji trzecie kryterium z tab. 9, czyli jednoczesne zaangażowanie wszystkich uczniów w komunikację, nie zostało spełnione aż w 85% analizowanych przypadków. Brak pracy w parach lub grupach w dłuższym, jednoczesnym czasie skutkował minimalną produkcją języka, co uniemożliwiało nauczycielowi zebranie materiału do informacji zwrotnej, która powinna być integralnym elementem każdego ćwiczenia komunikacyjnego. W efekcie tylko 7% zadań taką informację zwrotną zawierało.

Analiza protokołów ujawniła również inny charakterystyczny rys niemal wszystkich lekcji – ścisłe trzymanie się procedur podręcznikowych i realizowanie poleceń, chronologii, ćwiczeń oraz wskazówek z podręcznika (w tym nauczyciela) w sposób niemal dosłowny, wręcz mechaniczny. Działo się tak nawet wtedy, gdy polecenia były dydaktycznie błędne, np. częste instrukcje „czytaj i słuchaj” w zadaniach mających rozwijać rozumienie tekstu czytanego. Stawia to pod znakiem zapytania jedno z głównych założeń dydaktyki językowej – rozwijanie autonomii ucznia – której przecież nie sposób kształtować, jeśli sam nauczyciel nie przejawia cech autonomicznego działania.

Wnioski i rekomendacje

Podsumowując, mimo pewnych ograniczeń metodologicznych przeprowadzonej analizy, zebrane dane w dużym stopniu korespondują z wynikami badań przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, opisanymi w rozdziale drugim – szczególnie w obszarze rozwijania sprawności mówienia. Również ustalenia dotyczące dwóch pozostałych analizowanych obszarów, tj. nauczania nowego materiału oraz rozwijania sprawności receptywnych, wykazują podobieństwa do konstatacji zawartych w raportach IBE, o ile dane te były w tych raportach obecne.

Zaobserwowana w badaniu rozbieżność pomiędzy teorią dydaktyczną przekazywaną studentom kierunków filologicznych i pedagogicznych a rzeczywistymi praktykami nauczycieli języków obcych, bywa momentami wręcz drastyczna. Skąd wynika ten rozdźwięk? Odpowiedź nie jest ani prosta, ani jednoznaczna, ale wiele wskazuje na to, że mamy do czynienia z problemem systemowym, który rozciąga się na co najmniej trzy zasadnicze poziomy.

Pierwszym z nich jest sam system kształcenia nauczycieli, który od lat się boryka z problemami o charakterze strukturalnym i merytorycznym. W wielu ośrodkach przygotowanie pedagogiczne nadal się koncentruje na przekazie teoretycznym, oderwanym od realiów szkolnych i nieprzystającym do współczesnych wyzwań edukacyjnych. Niedostateczna liczba godzin praktyk, ich ograniczona jakość, a także brak refleksyjnego komponentu metodycznego sprawiają, że przyszli nauczyciele wchodzą do zawodu z niewielką gotowością do samodzielnego i krytycznego projektowania działań dydaktycznych.

Drugim, równie istotnym poziomem, jest system wsparcia zawodowego nauczycieli, który – zarówno na etapie wprowadzania do zawodu, jak i w późniejszej fazie pracy zawodowej – nie oferuje ani realnych mechanizmów mentoringowych, ani systematycznej i wymagającej ewaluacji rozwoju zawodowego. Obecny model awansu zawodowego, jak pokazała analiza, nie tylko nie sprzyja doskonaleniu warsztatu pedagogicznego, ale w wielu przypadkach wręcz go blokuje, wzmacniając schematyzm i konformizm zawodowy.

Trzeci poziom to działania legislacyjne i regulacyjne na poziomie krajowym. Od 1989 r. żaden rząd w Polsce nie podjął spójnej, systemowej reformy edukacji, która uwzględniałaby nie tylko struktury organizacyjne, lecz przede wszystkim kwestie jakości kształcenia i profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Brakuje strategicznej wizji edukacji, podobnej do tej, jaką w latach 70. XX w. wypracowano w Finlandii – wizji zakładającej m.in. podniesienie prestiżu zawodu nauczyciela, jego większą autonomię i odpowiedzialność oraz bardzo wysokie standardy selekcji kandydatów do tego zawodu.

W świetle powyższych wniosków niezbędne wydaje się podjęcie działań zmierzających w kilku kierunkach. Przede wszystkim należy zreformować system kształcenia nauczycieli języków obcych, zwiększając liczbę i jakość praktyk pedagogicznych oraz wprowadzając obowiązkowe komponenty refleksji metodycznej opartej na obserwacji, analizie i autorefleksji. Równie ważne jest stworzenie efektywnego systemu wsparcia zawodowego, opartego na realnym mentoringu, systematycznej superwizji oraz ścieżkach rozwoju zawodowego powiązanych z rzeczywistą jakością pracy nauczyciela, a nie wyłącznie z formalnymi kryteriami.

Wreszcie konieczna jest zmiana filozofii zarządzania edukacją na poziomie państwowym – odchodząca od centralistycznych i biurokratycznych modeli działania na rzecz systemu opartego na zaufaniu do nauczyciela jako profesjonalisty wspieranego przez jasno zdefiniowane ramy autonomii, odpowiedzialności i rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Białystok, E. (1978), *A Theoretical Model of Second Language Learning*, „Language Learning”, nr 28, s. 69–83.
- Brown, H.D. (2007), *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Doughty, C., Long, M. (red.) (2003), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Mezinski, M., Rycielska, L., Chandler, D., Ellis, M. (2014), *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutylowska, K. (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum” i „Badania umiejętności mówienia”*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Cook, V. (2016), *Second Language Learning and Language Teaching*, New York: Routledge.
- Derrick, D.J. (2015), *Instrument Reporting Practices in Second Language Research*, „TESOL Quarterly”, nr 50/1, s. 132–153.
- Dörnyei, Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007), *How to Teach English. New Edition*, Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2012), *Essential Teacher Knowledge*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2014), *The Practice of English Language Teaching*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Maxwell, J.A. (2013), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*, Thousand Oaks: Sage.
- McLaughlin, B. (1987), *Theories of Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: IBE.

- Nunan, D. (2010), *Research Methods in Language Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, J. (2015), *Learning Second Language Syntax Under Massed and Distributed Conditions*, „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 857–866.
- Scrivener, J. (2011), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan.
- Swain, M. (1995), *Three Functions of Output in Second Language Learning*, [w:] G. Cook, B. Seidlhofer (red.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, s. 125–144.
- Tanner, R., Green, C. (1998), *Tasks for Teacher Education. A Reflective Approach*, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.
- Thaine, C. (2010), *Teacher Training Essentials. Workshops for Professional Development*, Cambridge: Cambridge University Press.

DR JACEK RYSIEWICZ Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie między innymi wykłada dydaktykę języka. W latach 1994–2004 pracował jako nauczyciel języka angielskiego w liceum i gimnazjum w Poznaniu, gdzie przez siedem lat był koordynatorem matury międzynarodowej (IB). Zainteresowania badawcze: uzdolnienia językowe, pamięć robocza i inne różnice indywidualne, metodologia i epistemologia badań glottodydaktycznych, mity w dydaktyce. Jest autorem jedynego w Polsce testu predyspozycji do nauki języków obcych (TUNJO).

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.