

Beata Kouhan

Liceum Ogólnokształcące, Sulechów

**DYSKURS EDUKACYJNY NA
LEKCJI JĘZYKA OBCEGO W
POLSKIM LICEUM
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM
A BRYTYJSKIM THE SIXTH
FORM COLLEGE – WYNIKI
BADAŃ PORÓWNAWCZYCH**

**Educational discourse during foreign language lessons in Polish
upper secondary school and British sixth form college:
The results of a comparative study**

Examining different solutions implemented during foreign language lessons in different countries can be very useful. Firstly, noticing some innovative ideas in an authentic context in another educational system can inspire the introduction of some changes which can potentially raise the quality of foreign language instruction. Secondly, seeing the same solutions in another educational system can confirm the effectiveness of existing methods and in this way may strengthen the intrinsic motivation of all involved in the teaching process of teaching foreign languages. One of the most important elements of a foreign language lesson is educational discourse taking place in the classroom as it has the potential to affect all aspects of a particular class and to greatly influence learning outcomes. With this in mind, the author included educational discourse in a comparative study of the processes taking place during foreign language lesson in two types of schools: the Polish upper secondary school and the British sixth form college. The article is divided into four sections. The first one deals with the literature related to discourse, especially discourse in education. In the second section, the structure and the scope of the research will be presented, including the research tools, the subjects of the study, the research questions, the scope and the organisation of the activities, and the factors potentially limiting and influencing the outcomes of the research. In the third part, the results of the study will be presented on the basis of the analysis of the data collected by means of questionnaires, observations and interviews. In the final section, the author will draw conclusions and make some pedagogical recommendations.

1. Wstęp

Porównywanie rozwiązań stosowanych w różnych krajach na lekcjach języka obcego może przynieść pewne pozytywne rezultaty. Po pierwsze, zauważenie nowatorskich pomysłów w innych krajach może zainspirować do wprowadzenia zmian i podniesienia jakości pracy na lekcji. Po drugie, potwierdzenie skuteczności istniejących rozwiązań może znacznie wzmocnić wewnętrzną motywację i utwierdzić w przekonaniu, iż proces jaki przebiega w klasie na lekcji języka obcego jest efektywny i wartościowy. Jednym z ważnych elementów lekcji języka obcego jest dyskurs edukacyjny, gdzie powiązania między używaniem języka w pewnym kontekście i sytuacjach wpływa znacząco na relacje panujące w klasie, a w efekcie końcowym na efektywność nauczania języka obcego. Biorąc to pod uwagę, dyskurs edukacyjny stał się elementem badań porównawczych procesów zachodzących na lekcjach języka obcego w dwóch typach szkół: polskim liceum ogólnokształcącym i brytyjskim the sixth form college.

Niniejszy artykuł został podzielony na cztery części. W części pierwszej autorka omawia ogólnie literaturę fachową odnoszącą się do dyskursu, a zwłaszcza do dyskursu w edukacji. W drugiej części zostanie zaprezentowana struktura badania: instrumenty badawcze, uczestnicy badania, pytania badawcze, zakres i organizacja badań, ograniczenia oraz czynniki wpływające na uzyskane wyniki. W części trzeciej zostaną przedstawione wyniki badań uzyskane poprzez analizę wyników kwestionariuszy, obserwacji lekcji oraz wywiadów. W części czwartej autorka referatu spróbuje wyciągnąć wnioski z porównania podobieństw i różnic w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego w obu typach szkół i postara się sformułować praktyczne zalecenia pedagogiczne.

2. Dyskurs w edukacji

2.1. Definicja dyskursu

Definicje dyskursu z jednej strony odnoszą się do tego samego zjawiska, ale z drugiej strony wskazują, iż jest to termin złożony i trudny do jednoznacznego sprecyzowania. *Słownik języka polskiego* (1978: 488) definiuje dyskurs jako „rozmowa, dyskusja, przemówienie”, identycznie jak *Słownik wyrazów obcych* (1980: 167). Są to z pewnością definicje bardzo lakoniczne i właściwie tylko wyjaśniające przybliżony sens słowa.

Anglojęzyczne słowniki zawierają nieco bardziej opisowe hasła, lecz również nie zgłębiają istoty tego terminu¹. *Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992: 363) podaje trzy możliwości. Jedna z nich określa dyskurs jako „poważną przemowę lub tekst pisemny na konkretny temat”, druga określa dyskurs jako „poważną rozmowę”, trzecia zaś stwierdza, iż jest to „powiązany

¹ Wszystkie tłumaczenia ze źródeł anglojęzycznych są moje – B. K.

ze sobą język w przemowie lub tekście pisemnym”. Trzy identyczne definicje podaje *Longman Dictionary of Contemporary English* (1987: 290). Nieco inaczej, lecz równie zdawkowo określa dyskurs kolejny słownik języka angielskiego, a mianowicie *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1988: 245), jako „przemowę, wykład, kazanie lub traktat”. Zdecydowanie szersze ujęcie terminu jest zawarte w nowszym wydaniu słownikowym, gdzie dyskurs jest przedstawiony jako „długie i poważne kazanie lub pisemna/ustna dyskusja na konkretny temat” (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2000: 357-358). W tym samym słowniku termin ten jest również opisany jako „wykorzystanie języka w przemowie lub piśmie, aby uzyskać pewne znaczenie” (*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 2000: 357-358). Warto również przytoczyć trzy kategorie synonimów słowa dyskurs, którymi są „pogawędka, komunikacja, konwersacja, dialog, dyskusja, przemowa, mówienie”, „przemówienie, wywód, dysertacja, esej, homilia, wykład, oracja, kazanie, przemowa, mówienie, traktat” oraz „naradzać się, prowadzić konwersację, debatować, przemawiać, dyskutować, rozwódzić się nad czymś, perorować, mówić, rozmawiać” (*The Collins Paperback Thesaurus In A-to-Z Form*, 1993: 171). Różnorodność wskazywanych synonimów wyraźnie wskazuje jak elastyczny i wszechstronny jest zakres tematyczny tego słowa.

Bardziej dogłębnie termin *dyskurs* jest definiowany przez autorów zajmujących się tą kwestią w sposób wieloaspektowy. Cook (1989: 6) nazywa dyskurs językiem użytym do komunikowania się, a „poszukiwanie tego, co nadaje dyskursowi spójność jest analizą dyskursu”. Podkreśla on również fakt, że należy zwrócić uwagę na różnice pomiędzy językiem wytworzonym w sytuacji „sztucznej” a tym w sytuacji komunikacyjnej (1989: 6). Duszak i Fairclough (2008: 8-9) proponują ujęcie dyskursu jako „*semiozy* – wytwarzania znaczeń poprzez bogactwo środków semiotycznych, obejmujących język werbalny, ale również ‘język wizualny’ (w tym ‘język ciała)”. Dalej autorzy stawiają postulat, aby powiązać dyskurs z „niedyskursywnymi elementami zjawisk społecznych”, co umożliwi bardziej krytyczne i wiarygodne wyjaśnianie cech dyskursu w danej społeczności (2008: 8-9). Pogląd ten rozszerza Duszak (1998: 242-243) powiązując dyskurs i umiejscawiając go w konkretnych realiach społecznych, kulturowych i sytuacyjnych.

2.2. Czynniki wpływające i rodzaje dyskursu

Najbardziej popularnym podziałem dyskursu wydaje się zaproponowany przez Cooka (1989: 50) podział na dwa główne rodzaje: *komunikat ustny* i *formę pisemną*. Z takiego podziału wynika dalsze rozwarstwienie na *mówienie* i *stuchanie* oraz *pisanie* i *czytanie*. Według Cooka w większości sytuacji komunikat ustny jest bardziej spontaniczny i mniej zorganizowany. Wyjątek mogą stanowić oficjalne przemówienia, czy wykłady. W obrębie takiej struktury autor dokonuje bardziej szczegółowego podziału na *dyskurs formalny* i *nieformalny*, który może być komunikatem ustnym lub formą pisemną. Podobny podstawowy podział zastał zaproponowany przez Crystala (1996: 292), który oprócz podziału na komunikat ustny i formę pisemną

dodaje *formę mieszaną*, w której mówienie i pisanie występują równolegle i są od siebie zależne. Jako uszczegółowienie takiego podziału dyskursu omawia on cechy monologu i dialogu, niespodziewane cechy dialogu oraz ich odmiany.

Badania nad dyskursem zataczają coraz szersze kręgi a naukowcy starają się wyjaśnić wieloaspektowo powiązania pomiędzy dyskursem a specyficznymi i złożonymi uwarunkowaniami poszczególnych grup społecznych i kultur. Duszak i Fairclough (2008: 7) wymieniają dyscypliny spoza lingwistyki zajmujące się tym pojęciem, mianowicie psychologię, socjologię i nauki społeczne. Wyjaśniają również pojęcie *krytycznej analizy dyskursu* (KAD) jako „formą krytycznych badań społecznych” (2008: 10). Podjęte badania starają się zgłębić, w jaki sposób posiadane doświadczenie, wiedza i wyobrażenie świata w połączeniu z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak na przykład system polityczno-gospodarczy wpływa na takie a nie inne demonstrowanie zachowań. Według autorów „KAD, jako analiza relacji między elementami dyskursywnymi i niedyskursywnymi, stanowi jedno z narzędzi umożliwiających tego rodzaju badania” (Duszak i Fairclough, 2008: 10). W dziedzinie samej lingwistyki powstały poddziedziny, których głównym punktem zainteresowania jest właśnie używanie języka w konkretnych warunkach środowiskowych i do takich poddziedzin należą socjolingwistyka, pragmatyka, analiza dyskursu oraz etnograficzna analiza konwersacyjna (Duszak i Fairclough, 2008: 11).

Według Duszak (1998) wyjaśnianie cech komunikacji językowej nie może obejść się bez powiązania jej z szeroko rozumianą kulturą danego środowiska. Pisze ona, że:

Przyjęty punkt patrzenia na język zakłada współdziałanie czynników kulturowych i typologiczno-systemowych w kształtowaniu się określonych stylów werbalnych. Style te funkcjonują jako kombinacje strategii komunikacyjnych. Obejmują one w pierwszym rzędzie strategie interakcyjne, które kontrolują przebieg znaczeń interpersonalnych w dyskursie, oraz strategie tekstowe, które budują określone prototypy tekstowe dla różnych kategorii celów komunikacyjnych. Wybory strategii komunikacyjnych sterowane są przez systemy wartości poza językowych, kulturowych i społecznych, preferowanych w ramach danej społeczności językowej (Duszak, 1998: 242-243).

Takie rozumienie wymaganych cech komunikatu ułatwia członkowi danej społeczności skuteczną komunikację, a jednostce spoza tej społeczności dostosowanie się do panujących zasad. Jednocześnie nieznanostwo reguł może przyczynić się do niepowodzenia w efektywnej komunikacji (Duszak, 1998: 242).

Takim specyficznym środowiskiem, które jest zbiorem ludzi posiadających pewne doświadczenie, wiedzę językową i normy środowiskowe jest z pewnością klasa językowa. Dlatego też Walsh (2011: 1) mówi o *dyskursie edukacyjnym*, definiując go jako „złożony związek pomiędzy językiem, interakcją i uczeniem się”. Autor wprowadza termin *kompetencji interakcyjnej* w klasie szkolnej, którą wyjaśnia jako katalizator ułatwiający zrozumienie, w jaki sposób można usprawnić proces nauczania. Ponadto, dążąc do usprawnienia procesu uczenia języka obcego, należy

zwrócić na przykład uwagę na główne cechy dyskursu edukacyjnego, jego wpływ na uczenie się i nauczanie oraz różne teorie analizujące dyskurs edukacyjny.

2.3. Dyskurs w edukacji

Ponieważ w nauczaniu języka obcego język jest zarówno celem nauczania, jak i środkiem dydaktycznym, to optymalna organizacja dyskursu podczas lekcji jest nie do przecenienia. Bardzo wnikliwie i wszechstronnie kwestia dyskursu edukacyjnego została ujęta przez Pawlaka (2009). Po pierwsze zostały przedstawione „teoretyczne i empiryczne uzasadnienia roli interakcji w nauce języka obcego” (Pawlak, 2009: 313), wliczając teorię odnoszącą się do predyspozycji wrodzonych ucznia oraz odnoszącą się do doświadczenia, jakie w trakcie swojego życia uczeń zbiera. Autor podkreśla również rolę, jakie w organizacji dyskursu podczas lekcji pełnią uczniowie i nauczyciel oraz omawia możliwości upodobnienia komunikacji podczas lekcji do warunków zbliżonych do naturalnych (Pawlak, 2009: 316-317). Ta kwestia jest dalej rozwinięta podczas odniesienia się do sposobu konstruowania wypowiedzi, rodzajów zadawanych pytań, negocjowania znaczeń i form języka, strategii komunikacyjnych, kwestii używania języka ojczystego, sposobów organizacji dyskursu, roli komunikacji i nauczania form językowych oraz korekty błędów (Pawlak, 2009: 317-329).

Kwestia świadomego doboru odpowiednich technik i materiałów stymulujących w dyskursie edukacyjnym przez nauczyciela języka obcego została omówiona i uzasadniona na przykładzie analizy materiału zebranego na lekcji języka obcego w liceum (Pawlak, 2000). Wniosek końcowy stanowi zaś stwierdzenie, iż to na nauczycielu języka obcego spoczywa w dużej mierze odpowiedzialność za nieustanne próby dostosowywania dyskursu do sytuacji naturalnych. Nawet przy istniejących ograniczeniach taki wysiłek oplaca się, gdyż proces dydaktyczny jest bardziej skuteczny (Pawlak, 2000: 256).

Przegląd badań nad dyskursem edukacyjnym proponuje Majer (2002), kładąc nacisk na kwestię optymalnego kształcenia nauczycieli. Klasyfikacja badań obejmuje podejście socjologiczne, psychopedagogiczne, lingwistyczne, psycholingwistyczne, interakcjonistyczne, strategiczne, metodologiczne i refleksyjne (Majer 2002: 6-13). Na koniec autor podkreśla, iż zakres i dokładność badań może ewaluować ze względu na rozwój nowych trendów w badaniach na interakcjami w klasie językowej oraz rozwój technologii informacyjnej.

Oprócz koncentrowania się na samym pojęciu interakcji w klasie językowej Walsh (2011) stara się opisać wzajemne relacje pomiędzy językiem, interakcją a uczeniem się. Autor przedstawia cechy i strukturę dyskursu edukacyjnego, wskazując na kwestie kontroli interakcji, modyfikacji mowy, sprawdzania wiedzy czy poprawy błędów. Analizując powiązania pomiędzy dyskursem edukacyjnym a nauczaniem języka Walsh (2011: 24-47) podkreśla, iż klasa językowa stanowi dynamiczny i często nieprzewidywalny kontekst, w którym od trafnych i szybkich decyzji nauczyciela zależy sukces uczniów. W szczególności zaleca dosto-

sowanie rodzajów zdawanych pytań do sytuacji, dostosowanie używanego języka do konkretnej grupy odbiorców, doskonalenie podejmowania elastycznych i dopasowanych do sytuacji lekcyjnych decyzji oraz stosowanie strategii w celu zachęcenia ucznia do udzielania lub rozwijania swoich wypowiedzi (Walsh, 2011: 37). W procesie nauczania nie można również pominąć wiedzy teoretycznej związanej ze strategiami uczenia się języka w powiązaniu z wpływem interakcji w klasie językowej (Walsh, 2011: 48-66). Badając dyskurs edukacyjny w klasie językowej można się posłużyć nagraniami audio, video, obserwacją lub formą narracyjną uwzględniając „etykę, odpowiednią ilość materiału, jakość np. dźwięku czy rolę obserwatora” (Walsh, 2011: 68-69). Nie należy również ignorować doświadczeń innych badaczy lub gotowych i wiarygodnych baz danych.

Allwright i Bailey (1991) podkreślają fakt, iż większość czasu poświęconego na interakcje w klasie językowej jest zdominowana przez nauczyciela, który na dodatek używa języka, który znacząco różni się od języka używanego w kontekście autentycznym, a to z kolei daje uczniom niewielkie możliwości ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych, np. poprzez negocjowanie znaczenia. Charakteryzując dynamikę interakcji w klasie należy wziąć również pod uwagę indywidualne preferencje ucznia, dzięki którym przyswajają on wiedzę w skuteczniejszy sposób. Lista takich strategii uczenia się nie jest kompletna i można zaliczyć do nich powtarzanie słów, używanie wyrażen uznanych jako typowe w danej sytuacji, używanie słownictwa lub zwrotów w celu zainicjowania kontaktu werbalnego, wprowadzanie słownictwa i zwrotów bardziej szczegółowych, chóralne odpowiadanie, zgadywanie znaczenia z kontekstu wypowiedzi, bezpośrednia prośba o pomoc, prośby o wyjaśnienie czy praca z podziałem na role. Nauczyciele powinni być jednak świadomi, iż istnieje grupa uczniów, która preferuje inny styl uczenia się niż aktywne uczestnictwo w interakcjach w klasie językowej (Allwright i Bailey, 2011: 142-147).

Johnson uważa (1998: 5), iż „zrozumienie dynamiki komunikacji w klasie ma znaczenie podstawowe, ponieważ to, w jaki sposób uczniowie mówią i zachowują się w klasie wywiera duży wpływ na to, czego się uczą”. Johnson wyjaśnia wpływ komunikacji w klasie językowej na proces uczenia się powołując się na wzorzec ramowy zachowań komunikacyjnych ucznia i nauczyciela opracowany przez Barnesa (1976). Ten ramowy wzorzec opiera się na przekonaniu, iż uczeń wnosi do klasy językowej własną wiedzę o języku, posiada również własne wzorce komunikacji i tą wiedzę wykorzystuje w nauce języka obcego, nauczyciel zaś kontroluje wzorzec komunikacji na lekcji (Johnson, 1998: 6-8).

Aby prowadzić komunikację w obcym języku uczeń musi nabyć pewnych umiejętności, takich jak zarządzanie rozmową i znajomość pewnych zwrotów charakterystycznych dla danej sytuacji komunikacyjnej, innymi słowy musi opanować kompetencje dyskursywne (Hedge, 2008: 50-52). Dla części uczniów komunikowanie się w klasie językowej może być stresującym przeżyciem, gdyż uczniowie często zaniżają swoją samoocenę w kwestii umiejętności językowych i boją się, iż w czasie wystąpienia popełnią błędy i narażą się na śmieszność (Hedge, 2008: 292-294). I

tutaj znów na nauczyciela spoczywa obowiązek zminimalizowania takiego poczucia lęku poprzez wykreowanie atmosfery zaufania. Może to umożliwić dobór odpowiednich form pracy na lekcji, jak i odpowiednie zarządzanie nimi podczas pracy. Proponowane formy pracy wraz z odpowiednim systemem wprowadzania i przeprowadzania to praca w parach, a później praca w grupach.

Badania nad cechami mowy używanej przez nauczyciela w czasie interakcji na lekcji języka obcego są omówione przez Chaudrona (1990), który przedstawia wyniki analizy nad długością i cechami charakterystycznymi mowy nauczyciela i rodzajami modyfikacji mowy stosowanej przez nauczycieli. Chaudron podkreśla, iż interakcje pomiędzy samymi uczniami są trochę innego typu i uczący się chętniej i bardziej spontanicznie negocjują znaczenie form oraz częściej przyznają, iż czegoś nie rozumieją (Chaudron, 1990: 106-107).

Dyskurs edukacyjny został również omówiony przez Nunana (2000: 42-52), na drodze analizy wyników badań, w których wzięło udział dziewięcioro australijskich nauczycieli języków obcych. Głównym celem badań było wyjaśnienie, czy to, w jaki sposób nauczyciele przemawiają do uczniów i udzielają im instrukcji wpływa na reakcje uczących się. Wyniki badań wskazały, że im bardziej doświadczony nauczyciel, tym bardziej elastycznie modyfikuje plan swojej lekcji w zależności od potrzeb uczniów i celu lekcji. Następnym wnioskiem było to, że nauczyciel udzielał bardziej dokładnych wyjaśnień reagując na bezpośrednie prośby uczniów w danej sytuacji. Bezpośrednie potwierdzenie przez ucznia, iż zrozumiał intencje i wyjaśnienie nauczyciela było podkreślane jako szczególnie ważne dla większości z nich. Podkreślono również, iż nauczyciele bardziej doceniali schemat lekcji, w którym uczniowie mieli duży wkład w zachodzące interakcje, co sprawiało, iż lekcja była bardziej „dynamiczna” i uzyskiwano rozwój poszczególnych sprawności językowych ucznia bardziej niż przyswajanie konkretnego fragmentu wiedzy.

Pewne elementy dyskursu edukacyjnego zostały omówione przez Cooka (2001: 143-147). Autor koncentruje się na cechach ogólnych języka używanego w klasie językowej i uważa, że style zachowania nauczyciela podczas interakcji z uczniem oraz język, jakiego używa podczas komunikacji są niezwykle ważne, gdyż nauczyciel zajmuje przeciętnie siedemdziesiąt procent czasu przeznaczonego na interakcje. Używanie języka zbliżonego do autentycznego jest również ważne, ponieważ może motywować uczniów i pomaga w realizacji celów komunikacyjnych.

3. Prezentacja projektu badawczego

3.1. Pytania badawcze

Wiodącym pytaniem badawczym było określenie, jakie są podobieństwa i różnice w dyskursie edukacyjnym na lekcji języka obcego w polskim liceum ogólnokształcącym i brytyjskiej szkole typu the sixth form college. W obrębie tego zagadnienia poszukiwano również podobieństw lub różnic w zakresie określenia

proporcji kontrolowania interakcji przez uczniów i nauczycieli na lekcjach języka obcego w obu typach szkół oraz sytuacji, w jakich miało to miejsce. Kolejnym pytaniem była kwestia klarowności komunikacji między nauczycielem a uczniami, co miało zostać sprawdzone poprzez zaobserwowanie, czy uczniowie w obu typach szkół znali cel lekcji. Następnie należało porównać, czy istnieją różnice w stosowaniu mowy ciała przez nauczycieli w obu typach szkół. Kolejny badany aspekt to porównanie interakcji, jakie zachodziły podczas sprawdzania wiedzy w obu typach szkół oraz wykazanie, czy istniały w tym zakresie jakieś różnice. Zwrócono również uwagę na inny aspekt dyskursu edukacyjnego, a mianowicie na poprawianie błędów. Badano, czy istnieją jakieś różnice w typach sytuacji, w których poprawiane są błędy oraz kto dokonuje takiej poprawy. Ostatnią badaną kwestią było zbadanie, na ile świadomie jest używana modyfikacja mowy przez nauczyciela, tak, aby wpływać na nauczanie języka obcego oraz czy istnieją różnice pomiędzy oboma typami szkół.

3.2. Uczestnicy badania

Uczestnikami badania w Polsce byli nauczyciele języków obcych z czterech liceów ogólnokształcących na terenie województwa lubuskiego, w miejscowościach Sulechów, Zielona Góra i Żary. Ze strony brytyjskiej w badaniach wzięli udział nauczyciele języków obcych w czterech szkołach typu the sixth form college z hrabstw Surrey i Hampshire, w miejscowościach Eastleigh, Egham, Farnborough oraz Winchester. Zarówno dyrektorzy wszystkich placówek, jak i nauczyciele języków obcych wyrazili zgodę na udział w badaniach.

3.3. Instrumenty badawcze

W badaniu zostały użyte trzy instrumenty badawcze: *kwestionariusz dla nauczycieli języka obcego*, *arkusz obserwacji lekcji języka obcego* oraz *arkusz wywiadu z nauczycielami języka obcego*. Wszystkie te narzędzia dotyczyły kilku różnych aspektów związanych z porównaniem nauczania języka obcego w polskiej szkole średnie typu liceum ogólnokształcące a brytyjską szkołą średnią typu the sixth form college i w każdym z nich jednym z takich aspektów był również dyskurs edukacyjny.

Pierwszym instrumentem badawczym był kwestionariusz dla nauczycieli języka obcego, który składał się całościowo z osiemnastu pytań. Pytanie numer piętnaście dotyczyło właśnie dyskursu edukacyjnego. Nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie proporcji kontrolowania interakcji językowych na ich lekcji języka obcego, korzystając z następujących możliwości: *nauczyciel w pełni kontroluje*, *nauczyciel w większości kontroluje*, *pół-na-pół nauczyciel i uczniowie*, *uczniowie w większości kontrolują*, *uczniowie w pełni kontrolują*, *nie mam zdania*. Pozyskane informacje miały określić, jakie są odczucia samych nauczycieli związane z proporcją kontroli interakcji w klasie językowej, jak i pozwolić na stwierdzenie, czy odczucia polskich i brytyjskich nauczycieli są podobne czy odmienne i jak to się ma do obserwacji samych lekcji.

Drugi zastosowany instrument to arkusz obserwacji składający się z siedmiu głównych działów tematycznych związanych z nauczaniem języka obcego. Dział tematyczny obserwacji związany z interakcjami w klasie/dyskursem edukacyjnym składał się z pięciu pytań: *czy uczniowie znają cel lekcji, kto bardziej kontroluje interakcje językowe podczas lekcji i w jakich sytuacjach, czy nauczyciel stosował modyfikacje mowy, zmieniał ton głosu, używał gestów, mimiki twarzy i w jakich sytuacjach oraz jak reagowali na to uczniowie, jakie interakcje zachodzą w czasie sprawdzania wiedzy, w jaki sposób poprawiane są błędy i kto dokonuje poprawy*. Ustalenie, czy uczniowie znali cel lekcji było kluczowym elementem obserwacji, gdyż pokazywało skuteczność sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami. Zaobserwowanie proporcji kontroli interakcji podczas lekcji miało wykazać, czy odczucia nauczyciela idą w parze z rzeczywistą praktyką podczas lekcji. Mogłoby również stanowić element porównawczy między obydwojema krajami. Kolejny element badawczy w arkuszu stanowiła tak zwana mowa ciała i jej wpływ lub brak na reakcje uczniów. Taka obserwacja umożliwia stwierdzenie, jakiego typu reakcje są wywoływane i czy są związane z procesem uczenia się i nauczania podczas lekcji języka obcego. Celem obserwacji interakcji językowych, jakie zachodziły podczas sprawdzania wiedzy było ustalenie, jakie emocje towarzyszyły takim interakcjom i czy można było zauważyć różnice w rodzaju lub poziomie emocji między polską szkołą średnią a brytyjską szkołą średnią.

Trzecim opracowanym instrumentem badawczym był arkusz wywiadu z nauczycielami języka obcego. Składał się on z dziesięciu zagadnień tematycznych, z których jedno dotyczyło dyskursu edukacyjnego związanego z pytaniem, czy nauczyciel używał modyfikacji mowy jako środka dydaktycznego. Przeanalizowanie zebranych odpowiedzi miało na celu uzyskanie informacji, jakie jest subiektywne odczucie nauczycieli w tym zakresie i czy istnieją różnice w ocenie sytuacji przez nauczycieli brytyjskich i polskich.

3.4. Zakres i organizacja badań

Zakres badań obejmował przeprowadzenie kwestionariuszy, obserwacje lekcji i rozmowy z nauczycielami języków obcych: języka angielskiego, chińskiego, francuskiego, hiszpańskiego, japońskiego, niemieckiego oraz włoskiego. Wszystkie działania badawcze odbywały się na terenie czterech liceów ogólnokształcących na terenie województwa lubuskiego w Polsce oraz na terenie czterech szkół typu the sixth form college na Terenia hrabstw Surrey i Hampshire w Wielkiej Brytanii.

Zbieranie danych w liceach ogólnokształcących odbywało się pomiędzy 12 maja 2011 a 3 czerwca 2011 i przebiegało bez zakłóceń w bardzo przyjaznej i wspierającej atmosferze. Zarówno dyrektorzy szkół, jak i nauczyciele chętnie współpracowali z autorką i udzielali wyczerpujących informacji. W wyniku działań uzyskano trzydzieści trzy kwestionariusze, obserwowano dwadzieścia dziewięć lekcji oraz przeprowadzono dziesięć wywiadów. We wszystkich działaniach dyrektorzy szkół oraz nauczyciele wyrazili swoją zgodę, a badania nie zakłócały pracy szkoły.

Zbieranie danych w czterech szkołach typu the sixth form college w Wielkiej Brytanii miało miejsce pomiędzy 27 czerwca 2011 a 8 lipca 2011. Wszystkie badania przebiegały zgodnie z założeniami, a dyrektorzy szkół i nauczyciele bardzo chętnie współpracowali i przekazywali dodatkowe materiały w postaci dokumentów i przykładowych zapisów działań. Zebrano dwadzieścia pięć kwestionariuszy², obserwowano dwadzieścia lekcji i przeprowadzono dziesięć wywiadów. We wszystkich działaniach uzyskano zgodę zarówno dyrektorów szkół, jak i nauczycieli, a praca badawcza nie zakłócała codziennej pracy szkoły.

3.5. Ograniczenia oraz czynniki wpływające na uzyskane wyniki

W czasie prowadzenia badań i po ich zakończeniu wystąpiło kilka czynników, które mogą ograniczać dokonanie wnikliwej analizy porównawczej oraz które mogły wpływać na rodzaj uzyskanych wyników. Jednym z tych czynników jest fakt, iż analiza danych jest na etapie wstępnym i jako główną metodę przetwarzania danych zastosowano metodę procentową. Z pewnością wykorzystanie bardziej zaawansowanych metod statystycznych mogłoby w sposób bardziej wnikliwy wykazać znaczące różnice w dyskursie edukacyjnym między oboma typami szkół. Kolejną kwestią jest czynnik związany ze strukturą organizacji pracy szkoły. W polskim liceum ogólnokształcącym języki obce stanowią obowiązkowy element nauczania, kończący się egzaminem końcowych dla wszystkich uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego. W brytyjskiej szkole typu the sixth form college język obcy jest przedmiotem dobrowolnie wybieranym tylko przez zainteresowanych uczniów i wówczas również kończy się egzaminem końcowym. Taki czynnik może wpływać na badania nad dyskursem edukacyjnym, gdyż na lekcji języka obcego w polskim liceum znajdowali się uczniowie bardzo zainteresowani tym przedmiotem, przeciętnie zainteresowani oraz tacy, którzy języków obcych po prostu nie lubią. Natomiast ze względu na specyfikę nauczania w the sixth form college większość uczniów na lekcji języka obcego, to uczniowie bardzo zainteresowani, w mniejszości przeciętnie zainteresowani tym przedmiotem.

Następnym czynnikiem, który mógł wpłynąć na wyniki badań była proporcja zatrudniania rodzimych użytkowników języka jako nauczycieli języków obcych. W czterech polskich liceach ogólnokształcących nie było ani jednego takiego nauczyciela, natomiast w czterech szkołach typu the sixth form college stanowili oni niemal 50% w każdej z nich. Ze względu na różnice kulturowe rodzimych użytkowników języka a uczniami kwestie dyskursu edukacyjnego mogły wyglądać inaczej w porównaniu z lekcjami prowadzonymi przez nauczy-

² Zebrano mniejszą ilość danych, ponieważ ze względu na odmienną organizację nauczania języków obcych w szkołach typu the sixth form college, liczba nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkole jest niższa od liczby nauczycieli języków obcych w polskim liceum ogólnokształcącym.

cieli z tego samego kręgu kulturowego co uczniowie. Czynniki związane z wyposażeniem sal lekcyjnych determinował często wybór metod prowadzenia lekcji. W polskim liceum ogólnokształcącym w nielicznych przypadkach lekcje odbywały się w salach wyposażonych w rzutniki multimedialne, natomiast w brytyjskim the sixth form college w każdej klasie znajdował się rzutnik multimedialny i komputer z dostępem do Internetu, tablice interaktywne oraz dość często liczne stanowiska komputerowe dla każdego ucznia indywidualnie. Możliwość dostępu do nowoczesnych form technologii multimedialnej determinowała więc często dobór metod nauczania.

Kolejnym czynnikiem, który przypuszczalnie mógł wpłynąć na wyniki badań jest różna długość lekcji języka obcego w poszczególnych szkołach. W polskich liceach ogólnokształcących każda lekcja trwała czterdzieści pięć minut, w jednej z brytyjskich szkół typu the sixth form college każda lekcja języka obcego trwała pięćdziesiąt pięć minut, a w pozostałych lekcje języka obcego trwały czterdzieści minut. Nie bez znaczenia dla zakresu badań miały również kwestie związane z presją czasu³, możliwości finansowych⁴ oraz dostępności szkół⁵.

4. Wyniki projektu badawczego

4.1. Wyniki analizy kwestionariuszy

W kwestionariuszu badano jedną kwestię związaną z dyskursem edukacyjnym – chodziło mianowicie o wskazanie przez nauczycieli proporcji kontrolowania interakcji językowych na lekcjach języka obcego. Następnie należało porównać odpowiedzi nauczycieli polskich i brytyjskich.

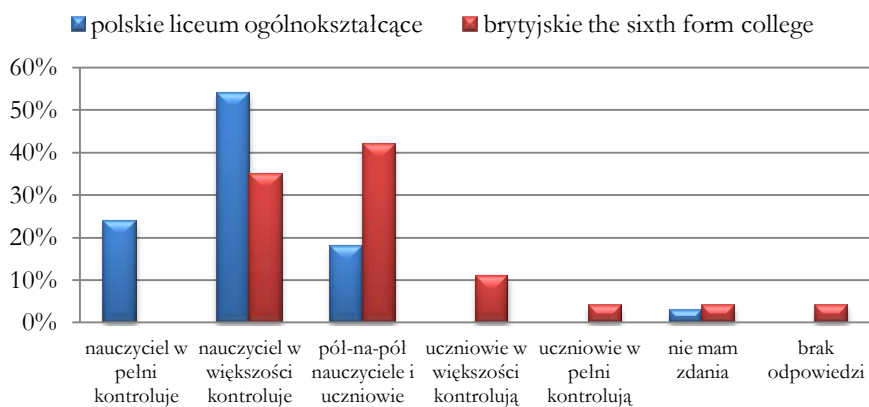
Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, iż 24% polskich nauczycieli i 0% brytyjskich nauczycieli uznało, że w pełni kontrolują interakcje podczas lekcji języka obcego, 54% polskich nauczycieli i 35% brytyjskich nauczycieli uznało, że nauczyciel w większości kontroluje interakcje w klasie, 18% polskich nauczycieli i 42% brytyjskich nauczycieli uznało, iż jest to pół-na-pół, 0% polskich nauczycieli i 11% brytyjskich nauczycieli zgłosiło, iż to uczniowie w większości kontrolują interakcje, 0% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli uznało, że uczniowie w pełni kontrolują interakcje, 3% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli nie wyraziło swojego zdania na ten temat, a 0% polskich nauczycieli i 4% brytyjskich nauczycieli wcale nie odpowiedziało na to pytanie. Porównując wyniki badań i opierając się na rysunku 1. widać, iż nauczyciele

³ Dłuższy okres badań mógł zakłócić codzienną pracę szkoły, ponieważ badania dotyczyły wszystkich nauczycieli języków obcych w danej szkole. Mogłoby to spowodować odmowę udziału w badaniach.

⁴ Badania zostały wykonane całkowicie z prywatnych środków autorki badań, które są ograniczone. Szczególną przeszkodą był wysoki koszt pobytu i badań w Wielkiej Brytanii.

⁵ Kilka szkół zarówno ze strony polskiej, jak i brytyjskiej odmówiło udziału w badaniach.

języków obcych w polskim liceum ogólnokształcącym mają przeświadczenie, iż to właśnie oni w pełni lub w większości kontrolują interakcje podczas lekcji języka obcego. Natomiast nauczyciele języków obcych w brytyjskim the sixth form college uznali, iż nauczyciel w większości lub przynajmniej na równi z uczniami kontroluje interakcje podczas lekcji języka obcego.



Rysunek 1: Kontrolowanie interakcji na lekcjach języka obcego.

4.2. Wyniki analizy obserwacji lekcji

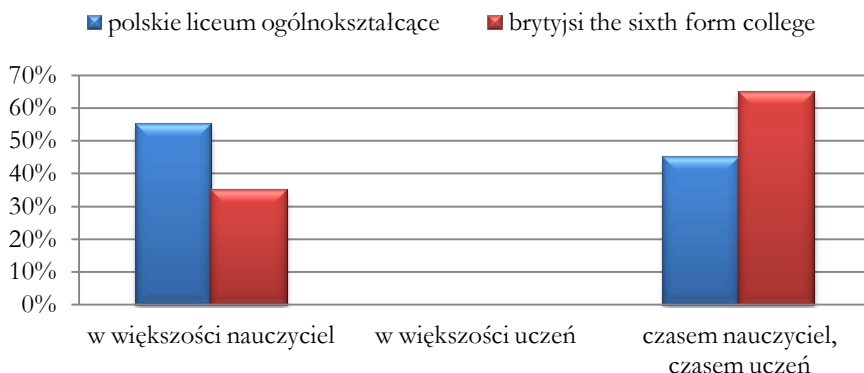
W czasie obserwacji lekcji języka obcego w polskim liceum ogólnokształcącym oraz brytyjskim the sixth form college poszukiwano odpowiedzi na pięć pytań związanych z dyskursem edukacyjnym. Wyniki obserwacji pokazały, iż w obu typach szkół w 100% przypadków uczniowie znali cel lekcji⁶. Zaobserwowano również, że uczniowie znając cel lekcji zadawali nauczycielowi pytania, na przykład z prośbą o wyjaśnienie problemu, a pytania były związane z wiodącym tematem lekcji.

Obserwowano również, kto bardziej kontroluje interakcje językowe podczas lekcji języka obcego oraz w jakich sytuacjach. Na podstawie zaobserwowanych sytuacji stwierdzono, iż w 55% lekcji w polskim liceum i 35% w brytyjskim the sixth form college to nauczyciel w sposób wiodący kontrolował interakcje w klasie. Nie stwierdzono przypadku, aby to uczniowie w większości kontrolowali interakcje w klasie językowej. W 45% lekcji w polskim liceum i 65% lekcji w brytyjskim the sixth form college proporcje kontrolowania interakcji były rozłożone po części na uczniów i nauczycieli⁷. Analizując wyniki tego etapu obserwacji przedstawione na rysunku 2., w brytyjskim the sixth form college uczniowie

⁶ Wybierano odpowiedź *tak*, jeśli na jakimś etapie lekcji nauczyciel wyraźnie poinformował o ogólnym celu lekcji.

⁷ Nie ustalano precyzyjnych proporcji, w części etapów lekcji nauczyciel zarządza interakcją, a w niektórych uczeń.

zdają się mieć więcej okazji do kontrolowania interakcji podczas lekcji języka obcego. Może to być związane z różnicami związanymi z wyposażeniem obu typów szkół w nowoczesne środki multimedialne⁸ i w związku z tym doбором metod nauczania przez nauczycieli.



Rysunek 2: Kontrolowanie interakcji na lekcjach języka obcego.

Jeśli to nauczyciel kontrolował interakcje językowe podczas lekcji, to odnotowano to w następujących sytuacjach: 61% nauczycieli polskiego liceum i 47% brytyjskiego the sixth form college całościowo zarządzało lekcją⁹, 36% nauczycieli polskiego liceum i 15% brytyjskiego the sixth form college w większości zarządzało ćwiczeniami¹⁰, 3% nauczycieli polskiego liceum i 22% nauczycieli brytyjskiego the sixth form college zarządzało czasem podczas lekcji¹¹. Ponadto 10% nauczycieli brytyjskiego the sixth form college kontrolowało pracę uczniów i dyscyplinę¹², 2% wyjaśniało zasady¹³, 2% wspierało ucznia¹⁴. Przedstawione wyniki wyda-

⁸ Podczas zajęć prowadzonych przy użyciu nowoczesnej technologii multimedialnej zauważono, iż uczniowie otrzymują zadania wymagające od nich dużej samodzielności i odpowiedzialności. Prezentacja wyników wymagała od nich aktywności, a inni uczniowie oraz nauczyciel prowadzili z nimi dyskusję i prosili o wyjaśnienia niezrozumiałych kwestii.

⁹ Przez zarządzanie lekcją rozumie się informowanie o głównych etapach lekcji, organizowanie ćwiczeń, udzielanie instrukcji, prezentację materiału, wyznaczanie zadań, dyscyplinowanie.

¹⁰ Przez pojęcie *w większości zarządzało ćwiczeniami* rozumie się ustalanie i informowanie o regulach i zasadach przeprowadzania ćwiczenia, nadzorowanie jego wykonania oraz sprawozdanie z realizacji na drodze dyskusji z nauczycielem.

¹¹ Przez pojęcie *zarządzanie czasem podczas lekcji* rozumie się podejmowanie decyzji, ile czasu trzeba na wykonanie zadania i jasne poinformowanie o tym fakcie, jak również informowanie, ile czasu pozostało do zakończenia ćwiczenia.

¹² Przez *kontrolowanie pracy uczniów i dyscyplinę* rozumie się sytuację, w których nauczyciel systematycznie konsultował się z uczniami w czasie wykonywania ćwiczenia i werbalnie upominał uczniów, iż ich zachowanie zaburza pracę na lekcji.

ją się wskazywać i potwierdzać, iż nauczyciel w polskim liceum jest stroną bardziej aktywną, jeśli chodzi o ogólne zarządzanie lekcją, podczas gdy nauczyciel brytyjskiego the sixth form college wydaje się być bardziej aktywny przy pewnych etapach lekcji w zależności od rodzaju wykonywanego ćwiczenia.

Jeśli to uczeń miał okazję kontrolować interakcje językowe, zaobserwowano to w następujących sytuacjach: 69% uczniów polskiego liceum ogólnokształcącego i 35% brytyjskiego the sixth form college zarządzało ćwiczeniami¹⁵, 23% uczniów polskiego liceum i 12% uczniów brytyjskiego the sixth form college zarządzało pracą parach/grupach¹⁶, 8% uczniów polskiego liceum ogólnokształcącego i 23% uczniów brytyjskiego the sixth form college współpracowało podczas ćwiczeń¹⁷. Ponadto 17% uczniów brytyjskiego the sixth form college pracowało indywidualnie¹⁸, a 12% prezentowało materiał¹⁹. Przedstawione wyniki mogą wskazywać, że uczeń w polskim liceum bardziej aktywnie komunikuje się z rówieśnikami podczas wykonywania ćwiczeń natomiast uczeń brytyjskiego the sixth form college ma więcej okazji do samodzielnego przygotowania i zaprezentowania nowego materiału, biorąc za to odpowiedzialność.

Następnym elementem dyskursu edukacyjnego ujętego w obserwacjach lekcji było znalezienie odpowiedzi związanych z tak zwaną mową ciała nauczyciela i jej wpływem na przebieg i skuteczność lekcji. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji stwierdzono, iż 95% nauczycieli języków obcych w brytyjskiej szkole typu the sixth form college stosuje modyfikację mowy i język ciała. Z tej grupy 33% zmieniał ton głosu, 34% stosowało gesty, 27% zmieniał mimikę twarzy a 5% stosowało inne formy języka ciała²⁰. Jeśli chodzi o nauczycieli polskiego liceum ogólnokształcącego, to 70% stosowało modyfikację mowy i język ciała, odpowiednio, 34% zmieniał ton głosu, 37% stosowało gesty, 21% zmieniał mimikę twarzy, a 7% stosowało inne formy. Rysunek 3. pokazuje, że nauczyciele brytyjscy ze szkół typu the sixth form college byli bardziej ekspresyjni w stosowaniu mowy ciała podczas lekcji języka obcego niż nauczyciele z polskiego liceum ogólnokształcącego. Jeśli zaś chodzi o rodzaje ekspresji, to zarówno typy jak i natężenie stosowania danej

¹³ Za *wyjaśnianie zasad* rozumie się szczególne podkreślenie przez nauczyciela instrukcji wykonania ćwiczenia lub jego elementu.

¹⁴ Przez *wspieranie ucznia* rozumie się poświęcenie indywidualnej uwagi nauczyciela uczniowi, który wydaje się mieć problemy z wykonaniem jakiegoś elementu zadania.

¹⁵ Przez *zarządzanie ćwiczeniami przez ucznia* rozumie się kontrolowanie interakcji w trakcie trwania ćwiczenia oraz podejmowanie decyzji o podziale obowiązków, konsultacje z innymi uczniami.

¹⁶ Przez *zarządzanie pracą w parach/grupach* rozumie się ustalanie podziału ról i zadań, wzajemne poprawianie błędów, negocjowanie znaczeń.

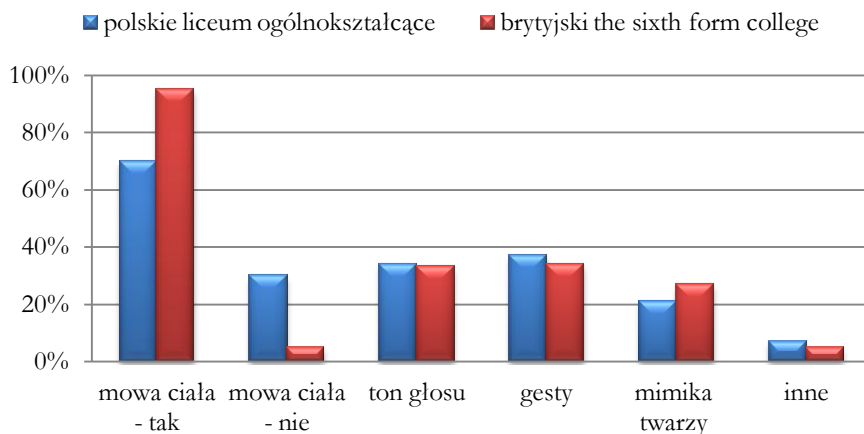
¹⁷ Przez *współpracowało podczas ćwiczeń* rozumie się konsultowanie się uczniów między sobą poza wyznaczonymi rolami, negocjowanie znaczenia z uczniami spoza wyznaczonej pary/grupy uczniów, prośbę o wyjaśnienie, pomoc od innego ucznia.

¹⁸ Przez *pracowało indywidualnie* rozumie się brak konsultacji z innymi osobami.

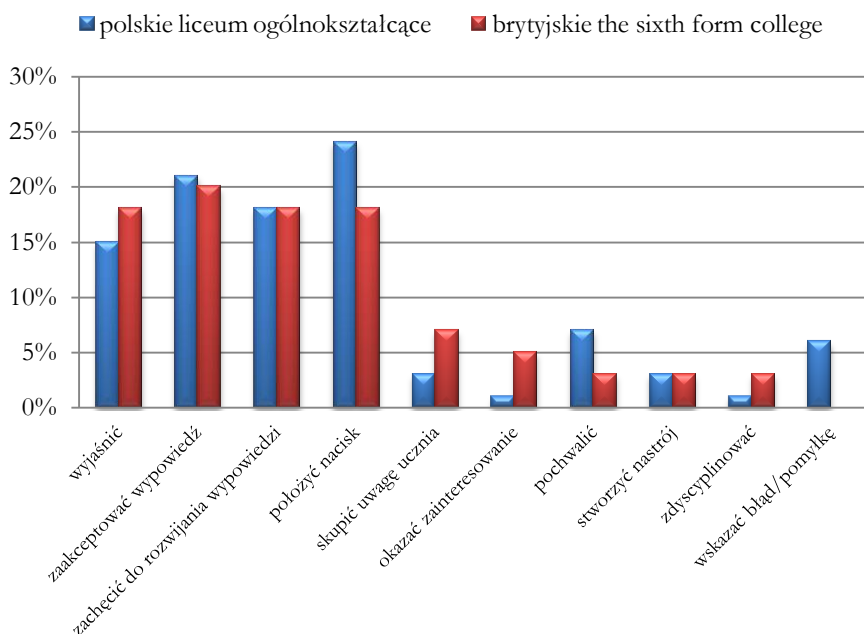
¹⁹ Przez *prezentowało materiał* rozumie się wprowadzenie nowego materiału na lekcji przez samego ucznia, na przykład w formie prezentacji multimedialnej lub/i gier dydaktycznych.

²⁰ Jako *inne* uznano np. podtrzymywanie kontaktu wzrokowego.

formy mowy ciała jest zbliżone. Wyjaśnieniem większej ekspresyjności nauczycieli ze szkół typu the sixth form college może być fakt, że zatrudnieni są tam często rodzimi użytkownicy języka obcego ze Francji, Włoch lub Hiszpanii, a osoby z tego rejonu kulturowego są uważani ogólnie za bardzo żywiolowych i ekspresyjnych.



Rysunek 3: Stosowanie mowy ciała przez nauczycieli.



Rysunek 4: Sytuacje, w których nauczyciele stosowali mowę ciała.

Observacje stosowania tak zwanej mowy ciała dotyczyły również sytuacji, w jakich nauczyciele ją stosowali. W czasie obserwacji lekcji wyodrębniono cztery główne okoliczności: aby wyjaśnić/zilustrować problem, zaakceptować wypowiedź ucznia, zachęcić ucznia do rozwijania wypowiedzi, położyć nacisk na jakiś element wypowiedzi. Wyodrębniono również sześć innych: skupić na sobie uwagę uczniów, okazać zainteresowanie pracą ucznia, pochwalić ucznia, stworzyć nastrój, zdyscyplinować uczniów lub wskazać błąd/pomyłkę. Uzyskane wyniki, zilustrowane na rysunku 4., wskazują, że większe różnice pomiędzy nauczycielami z obu typów szkół występują jedynie w przypadkach kiedy nauczyciel chciał położyć nacisk na informacje, skupić uwagę ucznia, okazać zainteresowanie, pochwalić, czy wskazać błąd/pomyłkę.

W kwestii obserwacji mowy ciała zwrócono również uwagę na to, jak na mowę ciała nauczycieli reagowali uczniowie. W obu typach szkół zaobserwowano następujące reakcje: 2% uczniów liceum ogólnokształcącego i 0% uczniów the sixth form college okazało zainteresowanie w czasie stosowania mowy ciała przez nauczyciela²¹, 18% uczniów polskiego liceum i 7% uczniów brytyjskich było reagowało zwiększoną aktywnością na stosowanie mowy ciała²², 31% polskich uczniów i 50% brytyjskich uczniów rozumiało intencje nauczyciela i reagowało na jego mowę ciała²³, 32% polskich uczniów oraz 27% brytyjskich uczniów mowa ciała nauczyciela była bardziej zmotywowana podczas lekcji²⁴, 2% polskich uczniów i 4% brytyjskich uczniów reagowało rozbawieniem, szczególnie gdy nauczyciel stosował przerysowane gesty, 0% polskich uczniów oraz 4% brytyjskich uczniów wykazywało radość, iż ich wysiłki są zauważane przez nauczyciela²⁵, 7% polskich uczniów i 4% brytyjskich reagowało ogólnie pozytywnie na mowę ciała nauczyciela²⁶, 5% polskich uczniów i 4% brytyjskich uczniów koncentrowało się na nauczycielu²⁷. Jak pokazuje rysunek 5., uczniowie w obu typach szkół najbardziej reagują na mowę ciała nauczyciela poprzez zwiększoną aktywność na lekcji i zwiększoną motywację.

²¹ Przez *zainteresowanie* rozumie się sytuację, w której uczeń nawiązywał kontakt wzrokowy z nauczycielem lub zadawał pytania jako reakcję na stosowaną mowę ciała.

²² Przez *zwiększoną aktywność* rozumie się, jeśli większa ilość uczniów zgłaszała się, aby udzielić odpowiedzi lub nawiązywała kontakt wzrokowy z nauczycielem.

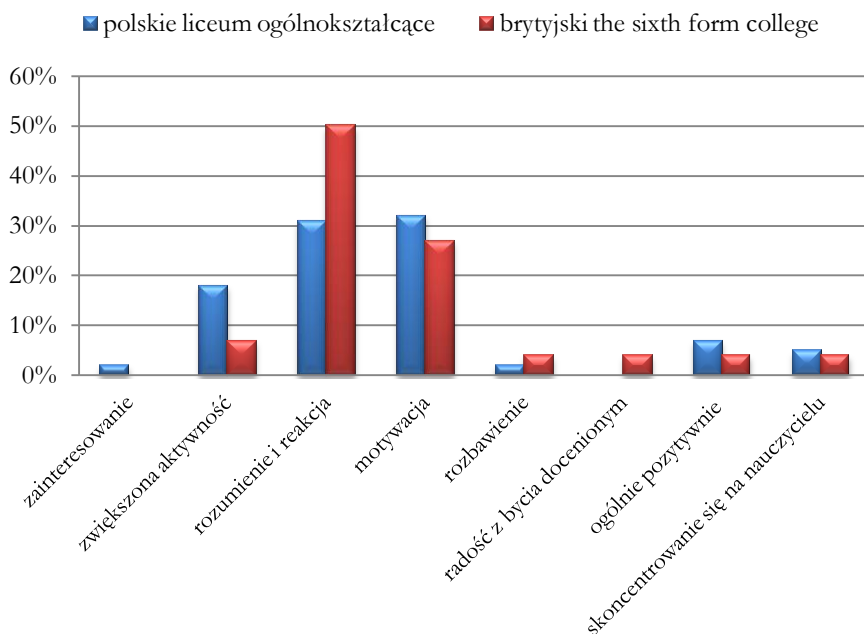
²³ Przez *rozumiało i reagowało* uznaje się tu sytuację, w której nauczyciel uzyskiwał swój cel na przykład, jeśli dyscyplinował ucznia stosując mowę ciała i uczeń zmodyfikował swoje zachowanie.

²⁴ Przez *motywację* rozumie się sytuację, w której zaobserwowano, że grupa uczniów zgłaszała się, aby odpowiedzieć lub zadać pytanie. Uznaje się również takie sytuacje, w której uczniowie reagowali mimiką twarzy lub gestami.

²⁵ Przez *wykazywało radość powodu bycia docenionym* rozumie się sytuację, w której uczeń wyraźnie pozytywnie zademonstrował to w postaci uśmiechu, mimiki twarzy lub gestu.

²⁶ Przez *ogólnie pozytywnie* rozumie się brak reakcji zniechęcenia lub znudzenia na działania nauczyciela.

²⁷ Przez *koncentrowało się na nauczycielu* uznaje się jeśli uczniowie utrzymywali kontakt wzrokowy z nauczycielem przez dłuższy czas i zaniechało komunikacji z innymi uczniami.



Rysunek 5: Reakcje uczniów na mowę ciała nauczyciela.

Kolejnym elementem dyskursu edukacyjnego podlegającego obserwacji było określenie, jakie interakcje zachodzą podczas sprawdzania wiedzy na lekcjach języka obcego. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji ustalono, iż 14% takich interakcji na lekcjach w polskim liceum oraz 36% w brytyjskim the sixth form college można uznać za ogólnie pozytywne²⁸, 6% polskich uczniów i tyle samo brytyjskich uczniów zadawało pytania lub prosiło o wyjaśnienie, 0% polskich uczniów i tylko 3% brytyjskich uczniów wykazało oznaki zdenerwowania podczas sprawdzania wiedzy²⁹, zaobserwowano, iż 34% polskich uczniów oraz 21% brytyjskich uczniów czuje się bezpiecznie podczas sprawdzania wiedzy³⁰, w 46% lekcji w polskim liceum i 33% w brytyjskim liceum można było zauważyć przyjazną i inspirującą atmosferę w czasie interakcji przy sprawdzaniu wiedzy³¹.

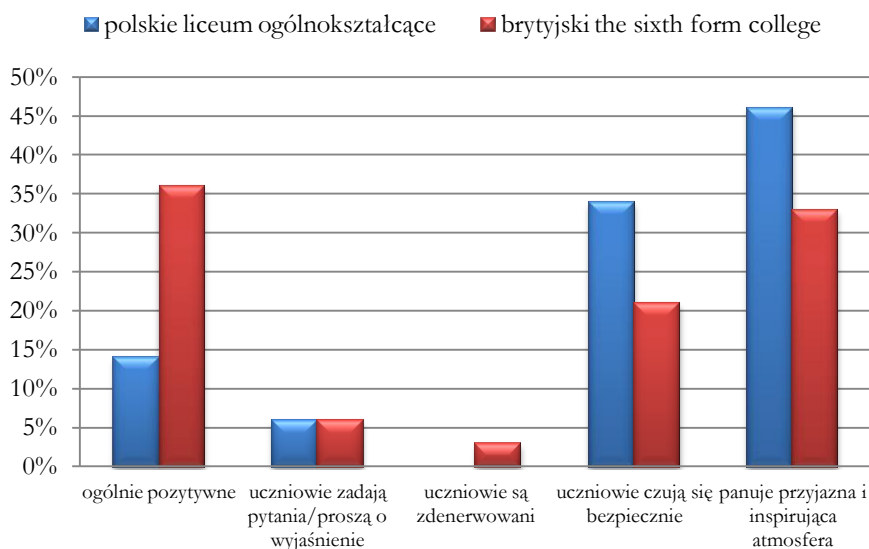
²⁸ Za *ogólnie pozytywne* rozumie się takie interakcje, gdzie nie występują reakcje negatywne uczniów, np. poprzez mimikę twarzy lub bezpośrednie negatywne komentarze uczniów.

²⁹ Poprzez *oznaki zdenerwowania* rozumie się przestraszony wyraz twarzy ucznia lub negocjacje w celu uniknięcia sytuacji.

³⁰ Za *czuje się bezpiecznie* uznaje się tu sytuację, w której uczeń bezpośrednio i bez zwłoki podejmował interakcję z nauczycielem, a wyraz jego twarzy i gesty nie wykazywały oznak zdenerwowania.

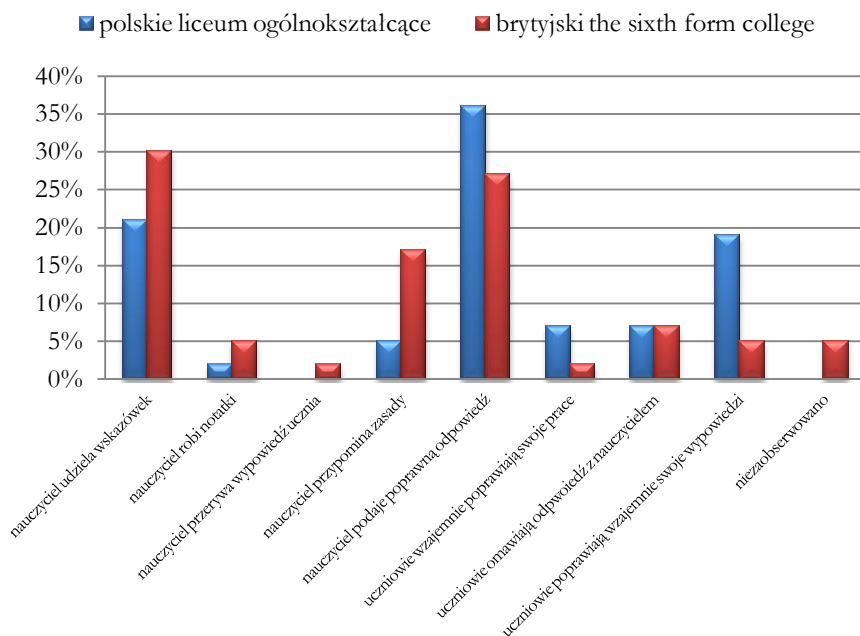
³¹ Przez *przyjazną i inspirującą atmosferę* określa się tu sytuację, w których uczniowie wykazują szczególną chęć współpracy z nauczycielem i między sobą.

Jako ogólne wnioski wynikające z analizy danych na podstawie rysunku 6. w brytyjskim the sixth form college zauważono więcej interakcji zachodzących podczas sprawdzania wiedzy, które można uznać za ogólnie pozytywne. W polskim liceum ogólnokształcącym zaś zaobserwowano więcej sytuacji, w których uczniowie czuli się bezpiecznie i panowała przyjazna i inspirująca atmosfera.



Rysunek 6: Interakcje zachodzące podczas sprawdzania wiedzy.

Następnym elementem dyskursu edukacyjnego podlegającego obserwacji w czasie badań była kwestia poprawy błędów. Jeśli chodzi o sposoby poprawiania błędów, to zaobserwowano następujące sytuacje: 21% nauczycieli z badanych liceów oraz 30% nauczycieli z badanych szkół brytyjskich udzielało swoim uczniom wskazówek i starano się naprowadzić ucznia tak, aby samodzielnie poprawił swój błąd, 2% nauczycieli polskich i 5% brytyjskich robiło notatki w czasie wypowiedzi ucznia i omawiało błędy po zakończeniu wypowiedzi, 0% nauczycieli polskich i 2% nauczycieli brytyjskich przerwało wypowiedź ucznia i zaleciło konsultacje po lekcjach, 5% nauczycieli liceum i 17% nauczycieli the sixth form college przypominało uczniom zasady i zachęcało do autopoprawy, 36% nauczycieli polskich i 27% nauczycieli brytyjskich podawało uczniom poprawną odpowiedź, 7% uczniów liceum ogólnokształcącego i 2% uczniów z the sixth form college poprawiało wzajemnie swoje prace pisemne, 7% uczniów polskich i tyle samo brytyjskich omawiało i uzgadniało odpowiedź z nauczycielem, 19% uczniów polskich i 5% uczniów brytyjskich poprawiało wzajemnie swoje wypowiedzi, w 0% sytuacji w liceum ogólnokształcącym i 5% w the sixth form college nie zaobserwowano wcale sytuacji której poprawiano błędy.



Rysunek 7: Sposoby poprawiania błędów.

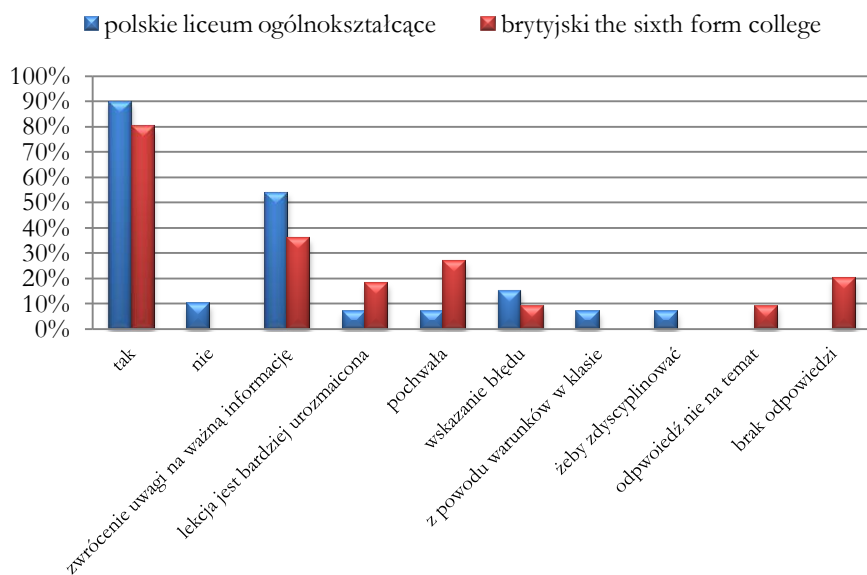
Jak wynika z analizy rysunku 7., w polskim liceum ogólnokształcącym najczęściej obserwowanym sposobem poprawiania błędów jest podawanie przez nauczyciela gotowej odpowiedzi. W przypadku nauczycieli z the sixth form college, takim sposobem okazało się udzielanie uczniom wskazówek i naprowadzanie ich na właściwą odpowiedź. Jeśli chodzi o to, kto dokonuje poprawy błędów, zaobserwowano cztery sytuacje: w 14% badanych lekcji języka obcego w polskim liceum oraz w 11% brytyjskiego the sixth form college były to sytuacje, kiedy uczeń poprawiał innego ucznia, w 57% polskich liceów i 44% badanych szkół typu the sixth form college to nauczyciel poprawiał ucznia, w 26% badanych polskich liceach i 39% badanych szkół typu the sixth form college nastąpiła autokorekta, a w 1% szkół polskich i 5% szkół brytyjskich nie zaobserwowano żadnego z tych modeli. Wydaje się więc, że w większości przypadków model dokonywania poprawy błędów jest zbliżony, jedynie w kwestii autokorekty częściej występuje to w szkole typu the sixth form college.

4.3. Wyniki analizy wywiadów

W czasie przeprowadzania wywiadu jedno z zagadnień dotyczyło dyskursu edukacyjnego, a mianowicie kwestii świadomego stosowania języka ciała, a w szczególności modyfikacji mowy. Autorka badań była zainteresowana, na ile nauczy-

ciele obu typów szkół są świadomi stosowania mowy ciała oraz czy istnieją różnice w tej kwestii pomiędzy nauczycielami z badanych polskich liceów oraz badanych szkół typu the sixth form college.

Jak wynikało z podanych przez nauczycieli odpowiedzi, 90% nauczycieli z polskich liceów i 80% nauczycieli z brytyjskich the sixth form college świadomie stosuje mowę ciała w czasie lekcji języka obcego, 54% polskich nauczycieli i 36% brytyjskich stwierdziło, iż czyni tak, aby zwrócić uczniom uwagę na ważną informację, 7% nauczycieli polskich i 18% brytyjskich stwierdziło, iż dzięki temu lekcja jest bardziej urozmaicona, 7% polskich nauczycieli i 27% brytyjskich używa mowy ciała, a modyfikacji mowy w szczególności do pochwalenia ucznia, 15% polskich nauczycieli oraz 9% brytyjskich zmienia ton głosu, aby wskazać błąd, 7% nauczycieli polskich i 0% nauczycieli brytyjskich musi modyfikować mowę z powodu warunków panujących w klasie³², 7% nauczycieli polskich i 0% nauczycieli brytyjskich stwierdziło, iż modyfikuje ton głosu, aby zdyscyplinować uczniów, 0% nauczycieli polskich i 9% nauczycieli brytyjskich w czasie odpowiedzi na to pytanie odpowiedziała nie na temat, 0% nauczycieli polskich i 20% nauczycieli brytyjskich nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.



Rysunek 8: Stosowanie mowy ciała przez nauczycieli.

Jak wynika z rysunku 8., zarówno polscy, jak i brytyjscy nauczyciele niemal na równi świadomie używają mowy ciała ze szczególnym naciskiem na modyfika-

³² Przez *warunki panujące w klasie* rozumie się tu sytuację, gdy klasa lekcyjna jest bardzo duża i nauczyciel musi mówić bardzo głośno, aby usłyszeli go wszyscy uczniowie.

cję mowy. Polscy nauczyciele deklarują, iż najczęściej robią tak, aby zwrócić uwagę uczniów na ważną informację. Odpowiedzi nauczycieli brytyjskich są bardziej zróżnicowane i najczęściej również wskazują na ważne informacje, ale pokazują też, że używają oni modyfikacji mowy do pochwał i urozmaicenia lekcji. Stosunkowo duża liczba nauczycieli brytyjskich odmówiła udzielenia odpowiedzi na to pytanie. Autorce badań wydaje się, iż wyrażało to bardziej odpowiedź *nie*.

5. Wnioski

Badania porównawcze dyskursu edukacyjnego na lekcji języka obcego w polskiej szkole średniej typu liceum ogólnokształcące i brytyjskiej szkole średniej typu the sixth form college wykazały pewne podobieństwa i różnice.

W kwestii kontroli interakcji na lekcji języka obcego zarówno wyniki kwestionariuszy, jak i obserwacje lekcji potwierdziły, iż w polskim liceum nauczyciel częściej kontroluje interakcje niż nauczyciel brytyjski. Wydaje się więc zasadne zachęcenie polskich nauczycieli do bardziej aktywnego angażowania uczniów do wchodzenia w interakcje językowe. Można by to uzyskać przekazując uczniom częściej obowiązek przygotowania nowego materiału i przedstawienia go całej klasie pozwalając na dyskusję po zakończeniu prezentacji.

Obserwacje lekcji oraz wywiady potwierdziły, iż nauczyciele obu typów szkół używają mowy ciała podczas lekcji języka obcego, a różnice polegają na różnorodności i intensywności tego zjawiska. Wydaje się celowe zachęcenie nauczycieli obu szkół do stosowania mowy ciała w jak największej i różnorodnej liczbie sytuacji, gdyż uczniowie rozumieją intencje nauczycieli i odnotowano wzmoczoną aktywność uczniów oraz ich zainteresowanie tymi fragmentami lekcji, gdzie mowa ciała była używana.

W obu typach szkół zaobserwowano bardzo pozytywne interakcje podczas sprawdzania wiedzy. Umożliwiło to stworzenie przyjaznej i inspirującej atmosfery sprzyjającej uczeniu się co było szczególnie widoczne na lekcjach języka obcego w polskim liceum. Wydaje się, iż najbardziej wskazane jest po prostu utrzymanie takiego pozytywnego stanu i może zachęcenie nauczycieli z the sixth form college do większej aktywności w tym zakresie.

Odnotowano pewne różnice w kwestii poprawy błędów popełnianych przez uczniów w trakcie wypowiedzi ustnych. W obu typach szkół bardzo często nauczyciel podaje uczniowi gotową odpowiedź nie dając mu wystarczająco dużo czasu lub nie zachęcając go do autokorekty. Wydaje się, że w tej kwestii nauczyciele liceów powinni bardziej zachęcać uczniów do samodzielnego wyeliminowania błędu poprzez udzielanie mu wskazówek, naprowadzanie i przypomnianie zasad, jak to często robią nauczyciele z the sixth form college. Wynika z tego, że powinno się ograniczyć schemat *nauczyciel poprawia ucznia* na korzyść *uczeń poprawia ucznia* lub dokonuje *autokorekty*.

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, D. i Bailey, M. 1991. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, D. 1976. *From communication to curriculum*. Middlesex: Penguin.
- Chaudron, C. 1990. *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Crystal, D. 1996. *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duszak, A. i Fairclough, N. (red.). 2008. *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków: Universitas.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hedge, T. 2008. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, E. K. 1998. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Longman dictionary of contemporary English*. 1987. Harlow: Longman.
- Longman dictionary of English language and culture*. 1992. Harlow: Longman.
- Majer, J. 2002. „Discourse analysis in foreign-language classroom research: An historical review”. [w:] *English Studies XI. Acta Universitatis Nicolai Copernici*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika. 3-20.
- Nunan, D. 2000. „Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction”. [w:] Bailey, K. M. i Nunan, D. (red.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 41-56.
- Oxford advanced learner's dictionary*. 2000. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford advanced learner's dictionary of current English*. 1988. Warszawa: Oxford University Press.
- Pawlak, M. 2000. „Optimizing interaction in the second language classroom”. [w:] *Studia Anglica Posnaniensia* 35: 234-258.
- Pawlak, M. 2009. „Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego”. [w:] Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.). *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM. 311-337.
- Słownik języka polskiego*. 1978. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik wyrazów obcych*. 1980. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- The Collins paperback thesaurus In A-to-Z form*. 1993. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Walsh, S. 2011. *Exploring classroom discourse language in action*. New York: Routledge.