

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 8 (2017)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.8.12

Bernadeta Niesporek-Szamburska

Metoda czy podejście – między dydaktyką języka ojczystego a glottodydaktyką

Jak parę lat temu napisała Maria Kwiatkowska-Ratajczak, „podstawowym pytaniem w metodyce jest pytanie *jak?*, czyli pytanie o metodę”¹. Badaczka dodała zaraz, że „paradoksem jest fakt, iż do dzisiaj dydaktyka polonistyczna nie dopracowała się satysfakcjonującej/ jednolitej klasyfikacji metod nauczania”². Mało pocieszające jest w tym przypadku, że nasza dyscyplina nie jest jedyną, w której narzekania na metody, ich systematyzację czy niejednoznaczność nazw są słyszane w środowisku dydaktyków.

I choć w wielu opracowaniach dydaktycznych dotyczących języka ojczystego można odnaleźć przynajmniej kilka klasyfikacji metod nauczania, żadna z nich nie sprawia wrażenia skończonej, a wręcz – jak stwierdził Stanisław Bortnowski – „podział metod nauczania to kwadratura koła, nigdy nie osiągnie się w tej kwestii jednoznaczności, każdy jednak, kto chce świadomie być skutecznym belfrem, winien rozpoznać chociaż elementy rusztowań, na których stoi”³. Jesteśmy także jako dydaktycy języka winni nauczycielom przynajmniej wyznaczenie drogowskazów w mozaikowej krainie metod, sposobów, chwytów, modeli i technik. Mozaikowatość bowiem i niepewność dotycząca zakresu metod kryjących się pod coraz innymi nazwami źle wpływają na świadomość dydaktyczną nauczycieli i ich skuteczność w oddziaływaniu.

Wśród polonistów lepiej radzą sobie z problemem metod własnych dydaktycy literatury, w której w przeszłości pojawiły się metody szkolnej analizy dzieła literackiego Karola Lausza, następnie metody kształcenia literackiego Zenona Urygi, wreszcie „logicznie ujarzmione” postępowanie Bożeny Chrzastowskiej, łączącej stosunkowo prosty układ strategii poznawczych Wincentego Okonia (sięgający do dydaktyki ogólnej) z poetyką odbioru Edwarda Balcerzana. Współcześnie szkolne

¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1, *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 353.

² Tamże.

³ S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.

metody pracy z literaturą rozwija Anna Janus-Sitarz, proponując w szkole działania odwołujące się do metodologii hermeneutyki, dekonstrukcji i intertekstualizmu⁴.

Jak przekonywał Uryga, „złożoność i wielowymiarowość szkolnej polonistyki”, z jednej strony uniemożliwia spójny i konsekwentny podział metod kształcenia, a z drugiej – uzasadnia osobność klasyfikacji metod nastawionych na edukację literacko-kulturową i tych ukierunkowanych na formowanie umiejętności językowych⁵, umiejętności o szerokim zakresie, podbudowanych czasem wiedzą z zakresu meta-

Funkcjonuje wprawdzie propozycja klasyfikacji metod sprawności językowej Anny Dyduchowej, ale jej koncepcja, choć spójna – nie obejmuje wszystkich potrzeb kształcenia językowego i pozostaje samotnie pomiędzy różnymi klasyfikacjami metod ogólnopedagogicznych a zestawem aktywizujących pomysłów i „chwytów” odwołujących się często do kursów doskonalenia zawodowego⁶.

Gdy brak własnej koncepcji, dobrze czasem skorzystać z osiągnięć dydaktycznych innych dyscyplin, zwłaszcza tych, w których polu zainteresowań leży nauczanie języka, a które z racji specyfiki badań własnych dopracowały się metodycznej klasyfikacji, a przynajmniej wyznaczyły do niej ścieżkę.

Taką dyscypliną jest niewątpliwie glottodydaktyka, która ze względu na międzynarodową specyfikę wielotorowo modyfikuje metody, na badania ma też wpływ polityka językowa Unii Europejskiej (czego dowodem są zapisy *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*⁷). Warto spojrzeć na osiągnięcia tej dyscypliny choćby dlatego, że uczenie języka ojczystego odbywa się obecnie w warunkach odmiennych, które polonista musi brać pod uwagę. Ma on lub może mieć doświadczenia z dziećmi wracającymi z emigracji, dla których język polski nie jest pierwszym językiem. Nauczyciel uczy dziś młodych ludzi zanurzonych w kontekście międzykulturowym, a bywa, że sam wyjeżdża i uczy w szkołach polskich poza granicami kraju. Orientacja w osiągnięciach metodycznych glottodydaktyki może więc rzucić nowe światło na kształcenie języka ojczystego, a nawet przyczynić się do postawienia punktów orientacyjnych na metodycznej mapie.

Jak już powiedziano, klasyfikacje metod polonistycznych często odwołują się do podziałów pedagogicznych. Nie jest moim zamiarem przedstawianie ich opisów, bowiem związane odniesienia do ustaleń Bogdana Nawroczyńskiego (1961), Czesława Kupisiewicza (1978) czy Wincentego Okonia (1971) można odnaleźć w wielu tekstach, m.in. w opracowaniu Stanisława Bortnowskiego⁸. Poloniści różnicują więc poszczególne metody za pedagogami, odnosząc się do sposobu osiągania wiedzy przez uczniów bądź do **strategii przez nich zajmowanych** (przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie, działanie).

⁴ Por. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 117.

⁶ Por. S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod...*

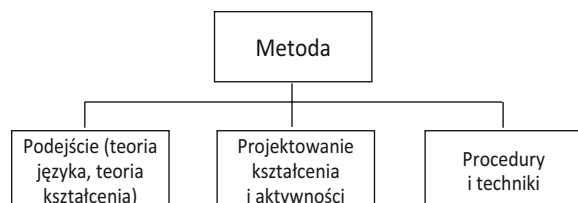
⁷ Por. Rada Europy, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

⁸ Por. S. Bortnowski, *Kłopoty z klasyfikacją metod...*, s. 59–62.

Dydaktycy języka polskiego korzystają z terminu **metoda** (z grec. *methodos*, oznaczający ‘drogę wiodącą do celu’, badanie, ‘sposób badania’⁹) i zwracają uwagę na fundamentalny dla rozumienia metody *sposób*. Istotny jest przy tym ze strony nauczyciela **kierunek działania świadomego**, uplanowanego i zakładającego powtarzalność układu czynników przy kolejnych tematach¹⁰.

Pojęcie to jest jednak niejednoznaczne, w dydaktyce polskiej najczęściej rozumiane **wąsko** – jako **sposób kierowania pracą uczniów** w czasie lekcji (czyli jako organizacja charakteru procesów zachodzących na lekcji tak, by doprowadzić do realizacji założonego celu). W tym przypadku zwraca się uwagę przede wszystkim na to – **jak zorganizować naukę**. Sam aspekt poznawania i usprawniania języka mieści się w dydaktyce języka ojczystego w sferze celów.

Inaczej traktują *metodę* – często zwaną *podejściem* (*approach*) – glottodydaktycy. Ujmują ją oni **szeroko** – **jako wszelkie działania** uwzględniające również komponenty związane z **doborem materiału, jego podziałem i progresją**, z położeniem nacisku na to – **„co objąć nauczaniem”** (cele, tematykę, dobór materiałów i progresję)¹¹. Przede wszystkim jednak już w samym ujęciu metody podkreśla się związek sposobu nauczania języka z teorią języka. Metoda w nauczaniu języka drugiego, obcego (np. bezpośrednia, audiolingwalna, naturalna czy dominujące od lat podejście komunikacyjne) precyzuje aktywności uczniów dopiero w postaci technik pracy. Jest ona teoretycznie związana z podejściem (teorią), organizowana przez projektowanie i praktycznie realizowana w procedurach i technikach. **Ogólna idea metody** jest bowiem pojęciem dla specyfikacji i **wzajemnego powiązania teorii oraz praktyki na trzech poziomach**: podejścia, projektowania i procedur dydaktycznych. Taką koncepcję proponują w glottodydaktyce Jack C. Richards i Theodore S. Rodgers, opierając się na teorii amerykańskiego badacza, językoznawcy stosowanego Edwarda Anthony’ego¹².



Schemat 1. Koncepcja metody (za J.C. Richardsem i T. Rodgersem¹³)

⁹ encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html [dostęp: 5.01.2017].

¹⁰ Tadeusz Kotarbiński napisał: „metoda tym różni się od sposobu, że przez metodę rozumie się zwykle sposób z góry obmyślany dla zastosowania go w licznych a podobnych przypadkach”. I dalej stwierdza, że „metoda wiąże się nierozdzielnie z pojęciem planu, to zaś z pojęciem celu działania”. T. Kotarbiński, *Próba zastosowania pewnych pojęć prakseologicznych do metodologii pracy naukowej. Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1957, s. 667.

¹¹ Por. M. Żylińska, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010, s. 32–33.

¹² Por. J.C. Richards, T. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001.

¹³ Por. tamże.

Podejście (*approach*) w tym ujęciu obejmuje zespół ogólnych założeń, stwierdzeń i przekonań odnoszących się do natury języka (jego teorii) i do kształcenia języka (teorii nauczania i uczenia się) wywodzący się z wiedzy lingwistycznej, psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej (por. schemat 1). W kolejnym kroku określone są zasady organizowania materiału (na poziomie projektowania/planowania, konkretyzowania metody) i zasady samego nauczania i uczenia się (na poziomie procedur i technik). Wartość **podejścia** (teorii) sprawdza się skutecznością **działania projektowania i technik** włączonych do jego realizacji. „Poza takim sprawdzeniem ma ono charakter aksjomatyczny, co oznacza, że składające się nań stwierdzenia nie wymagają żadnych dowodów teoretycznych – muszą jedynie być wzajemnie niesprzeczne i spójne – powinny wynikać z określonej teorii języka i teorii nauczania”¹⁴. Prawdopodobnie dlatego żadne z licznych istniejących w glottodydaktyce „podejść” nie zdominowało dotąd nauczania, a nauczyciele, wybierając z rozmaitych teorii najbardziej wartościowe – ich zdaniem – komponenty, decydują się na swoisty eklektyzm.

Metoda – w ujęciu glottodydaktycznym – zawsze opiera się na konkretnym **podejściu** i dotyczy planowania/organizowania kształcenia i aktywności uczniów. Nie zawsze jednak ci, którzy metodę wykorzystują, są świadomi, że realizują pewne teoretyczne założenia w praktyce¹⁵.

Dość powszechnie traktuje się też podejście jako nadrzędne, szersze w odniesieniu do metody. Wydaje się, że tak nie jest – podejście w założeniu stanowi dla glottodydaktyków **podstawę dla działań metodycznych, uzasadnienie dla użycia określonej metody**¹⁶, a więc współtworzących ją czy konkretyzujących – na poziomie projektowania kształcenia – komponentów i subkomponentów, takich jak:

- cele ogólne i szczegółowe,
- treści nauczania (wzorcowy sylabus),
- rodzaje aktywności w kształceniu (nauczaniu i uczeniu się),
- role ucznia,
- role nauczyciela,
- funkcja pomocy dydaktycznych.

Teoria języka i teoria kształcenia mają niewątpliwy wpływ na poszczególne komponenty metody – planowania kształcenia, czy na konkretne aktywności

¹⁴ T. Krzeszowski, *Podejścia, metody, techniki*, [w:] T. Piskorska, T. Krzeszowski, B. Marek, *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*, r. 1, Warszawa 2008, s. 9.

¹⁵ Na konieczność oparcia projektowania nauczania języka na jego teorii wskazuje w dydaktyce polskiej Marta Szymańska. Por. M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

¹⁶ O takim ujęciu przekonała mnie też dyskusja w czasie XVII Jesiennej Szkoły Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego w Krakowie (21 października 2016 roku), podczas której profesor Jadwiga Kowalikowa stwierdziła, że w **podejściu** (szerszym) zawarta jest **metoda** i uzasadnienie jej użycia. Moim zdaniem nie ma sprzeczności w tym, by uznać **podejście** za punkt wyjścia przyczyniający się do wyboru określonego planu/projektowania kształcenia i wchłaniany przez ten fakt w pojęcie **metody**. W dyskusji wzięli też udział: Zenon Uryga, Zofia Budrewicz, Jolanta Nocoń, Agnieszka Rypel i Ewa Ogłóża.

uczniów i nauczycieli oraz na ich skuteczność, ale metod nie obejmują¹⁷. Jest więc *podejście* podstawowym założeniem teoretycznym (w określonej teorii języka i teorii kształcenia), a *metoda* – planowaniem kształcenia i rzeczywistą strategią porządkującą czynności nauczyciela i ucznia¹⁸.

Techniki z kolei są **tym, co faktycznie funkcjonuje w klasie, co jest realizacją metody** i co odnosi się do konkretnych czynności nauczyciela i ucznia. To narzędzia służące do osiągnięcia oczekiwanego rezultatu, zasób – niektóre uznawane są za specyficzne dla jednej metody, a inne mogą być wykorzystane dla wielu. W zakres procedur¹⁹ i technik według wskazań Richardsa i Rodgersa wchodzi:

- działania praktyczne i językowe w czasie stosowania metody;
- czas, przestrzeń i narzędzia stosowane przez nauczyciela;
- wzorce interakcji pomiędzy uczniami;
- taktyki i strategie nauczycieli i uczniów w czasie stosowania metody.

Nauczanie właściwe odbywa się na tym poziomie i „uwzględnia nie tylko procedury nauczania i uczenia się, ale też wszelkie środki techniczne, pomoce sensoryczne (najczęściej audiowizualne) oraz materiały uzupełniające”²⁰. Techniki mogą być: zadaniami, aktywnościami, ćwiczeniami, zachowaniami, strategią. U podstaw ich doboru leżą – tak jak w przypadku planowania kształcenia – założenia teoretyczne wybranego podejścia (wybranej teorii języka i teorii kształcenia). Można to dobrze zilustrować przykładem doboru technik korygowania błędów:

- Nauczyciel często chwali ucznia, gdy ten poprawnie wykona zadanie (metoda audiolingwalna).
- Gdy uczeń popełni błąd (np. w wymowie), nauczyciel powtarza poprawnie wyraz (metoda reagowania całym ciałem).
- Nauczyciel nie chwali i nie krytykuje ucznia, aby uczący języka polegał na sobie (*silent way*).
- Jeśli nie przeszkadza to w komunikacji, nauczyciel nie przejmuje się błędem ucznia (metoda naturalna).

W praktyce glottodydaktycznej konkurujące ze sobą teorie bywają podstawą najrozmaitszych zaleceń i wskazówek kierowanych pod adresem nauczycieli, przekonywanych do konkretnej teorii języka i jego nauczania. Na przykład, podejście audiolingwalne i komunikacyjne są sobie często przeciwstawiane jako dwa różne sposoby nauczania gramatyki – ze świadomym, dedukcyjnym przyswajaniem reguł

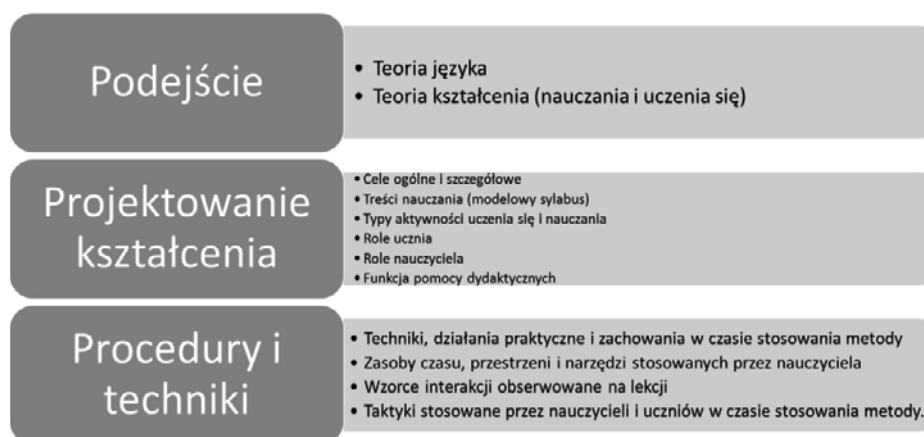
¹⁷ Por. też słownikowe znaczenie leksemu *podejście* sugerujące zbliżanie, odniesienie do..., podprowadzenie (do metody): „2. Podejście to droga lub konstrukcja, **po której się gdzieś podchodzi**”. [...] 3. Nasze podejście do jakichś spraw to **sposób, w jaki traktujemy te sprawy lub nasz stosunek do nich**”. I dalej: „podejść [...] 1. Jeśli ktoś **podszedł do** jakiejś osoby, **rzeczy lub jakiegoś miejsca, to idąc, zbliżył się do nich**”. *Inny słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Bańko, Warszawa 2000, s. 115. Wyróżnienia – B.N.S.

¹⁸ Zamieszanie w terminologii – także w glottodydaktyce – bierze się stąd, że w praktyce *podejście*, *metoda* i *techniki* wzajemnie się przenikają i występują nierozdzielnie. Mylące bywa też wymienne stosowanie terminów *podejście* i *metoda* (o czym świadczą liczne klasyfikacje glottodydaktyczne).

¹⁹ Rozumianych jako sekwencje technik.

²⁰ T. Krzeszowski, *Podejścia, metody, techniki...*, s. 10.

(w podejściu audiolingwalnym), a także z przyswajaniem reguł nieświadomym, indukowanych na podstawie kontekstu (w podejściu komunikacyjnym).



Schemat 2. Subkomponenty metody w ujęciu glottodydaktycznym

Zestawienie subkomponentów konkretyzujących metodę na poziomie planowania nauczania języka pokazuje (por. schemat 2), że glottodydaktyczne ujęcie metody przypomina model kształcenia: obejmuje szereg komponentów rozważanych w dydaktyce polonistycznej na poziomie planowania lekcji. Podporządkowanie ich metodzie, a także podejściu związanemu z teorią języka oraz z teorią uczenia się i nauczania mogłoby posłużyć uporządkowaniu polonistycznych metod formowania języka. Wydzielenie w metodzie poziomu projektowania, a dalej – zintegrowanie z nią celów i treści nauczania wydaje się dobrą podstawą do precyzyjnego uporządkowania zestawów konkretnych technik odnoszonych do językowych płaszczyzn jako komponentów treściowych.

Rozeznanie w metodach glottodydaktycznych jest korzystne także dla lepszej orientacji wśród mnogości i chaosu nazewnictwa metodycznego. Coraz częściej pojawiają się w polskich opracowaniach dydaktycznych obco brzmiące nazwy prezentujące nowe metody (np. modne ostatnio *Content and Language Integrated Learning*). Wtedy choćby fragmentaryczna wiedza na temat metod, podejść czy technik glottodydaktycznych, ich wzajemnych relacji, może się stać częścią świadomości dydaktycznej zezwalającej na swego rodzaju „przekład” – przełożenie etykiety, nazwy, wyjaśnienie ze wskazaniem, że sposób, droga do celu jest ta sama, że znajdują się w tych dwóch „zasobach” – polonistycznym i glottodydaktycznym wspólne przestrzenie, a obok – są miejsca pominięte, dopuszczające dopowiedzenie, zintegrowanie czy wzajemne uzupełnianie metod i technik stosowanych w procesie dydaktycznym²¹. Nie zawsze bowiem mówimy o tych samych zjawiskach w taki sam sposób.

²¹ Przykładem doskonałego wykorzystania glottodydaktyki (podejścia komunikacyjnego) w doskonaleniu sprawności w zakresie języka polskiego jest monografia Agnieszki Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.

Jako przykład niech posłuży spostrzeżenie dotyczące bliskości dwóch metod. Pierwsza z nich to modne w ostatnich latach w glottodydaktyce – **podejście** znane na gruncie polskim jako **zadaniowe**²². To metoda stosunkowo nowa – prezentowana jako efekt rozwinięcia podejścia komunikacyjnego. Z kolei druga z nich to od wielu lat chętnie wykorzystywana w dydaktyce języka polskiego – **metoda projektu**. W przypadkach obu metod chodzi o podejście zorientowane na działanie (ang. *an action oriented approach*), które niewątpliwie jest pojęciem nadrzędnym, reprezentującym ideę nauczania języków przez realizację działań społecznych. Jak pisze Iwona Janowska, „podejście zadaniowe to wyraz filozofii nauczania/uczenia się, którego elementy dostrzegamy w podejściu opartym na zadaniach, podejściu skoncentrowanym na kompetencjach i **na metodzie projektów**”²³. Kluczowe wydają się w obu metodach **działania językowe**, których podejmowanie jest zasadniczym celem kształcenia językowego. Jak określa się w odniesieniu do podejścia zadaniowego, „Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne «jednostki społeczne»”²⁴, a działania/zadania rozumie się w metodzie jako:

każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie; ta definicja obejmuje całą gamę działań, takich jak np.: [...] pisanie książki, uzyskiwanie określonych warunków drogą negocjacji, grę w karty, zamawianie posiłku w restauracji, tłumaczenie tekstu z języka obcego lub przygotowywanie gazetki szkolnej przez grupę uczniów²⁵.

Jednak w polskich opracowaniach dydaktycznych nazwano je z jednej strony **zadaniami** (*podejściem zadaniowym*), a z drugiej – **projektami** (*metodą projektu*). Już więc na poziomie rozważań dotyczących dydaktyki brakuje wspólnego mianownika w postaci nazwy czy dodatkowego objaśnienia. Przyczynia się to do niepotrzebnego konkurowania metod ze sobą i mnożenia nazewnictwa w klasyfikacjach, choć wspomniane metody można uznać, jeśli nie za tożsame, to bardzo bliskie – z drobnymi różnicami na poziomie technik. Obie metody powinny się więc raczej wzajemnie dopełniać w procesie kształcenia języka.

Warto przyjrzeć się mniej popularnemu w dydaktyce polonistycznej **podejściu zadaniowemu**²⁶. Wszystkie zadania/działania występujące w tej metodzie na poziomie technik łączy zespół cech, który wyróżnia je spośród zwykłych ćwiczeń. Najważniejsze z nich można przywołać, sięgając do licznych, zaproponowanych przez glottodydaktyków, definicji skutecznego zadania. Jego pierwszą istotną cechą jest skupienie uwagi uczących się na treści wypowiedzi. Dobre zadanie pozwala

²² Por. I. Janowska, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.

²³ Tamże, s. 80 [wyróżnienie – B.N.S.].

²⁴ Rada Europy, *Europejski system opisu...*, s. 20.

²⁵ Tamże, s. 21.

²⁶ Jak wskazuje Władysław Miodunka nazwa tej metody, wynikająca z błędu tłumacza dokumentu autorstwa Rady Europy, powinna brzmieć *metoda działaniowa*. Por. W. Miodunka, *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 2, s. 80–85.

uczniowi skoncentrować się przede wszystkim na tym, co chciałby powiedzieć, a dopiero na drugim miejscu stawiane są wobec niego wymagania dotyczące poprawności form językowych. Odpowiednio zaprojektowane zadanie nakłania również do znalezienia rozwiązania umieszczonej w zadaniu sytuacji problemowej, co wymaga także: wyrażenia własnej opinii, wymiany informacji lub wyciągania wniosków na podstawie otrzymanych materiałów. W czasie działania uczący się powinni „w dużej mierze polegać na własnych możliwościach językowych”²⁷. W ten sposób działania mają sprzyjać rozwijaniu kreatywności i samodzielności uczniów, przygotowując ich do fortunnego zmierzenia się ze zdarzeniami, jakie spotkają w życiu codziennym.

Każde działanie/zadanie musi mieć też jasno określony cel, do którego uczący się zdążają przy użyciu kształconego języka, który, według glottodydaktyków, staje się w zadaniu narzędziem, nie zaś „celem samym w sobie”²⁸. Dlatego też samo ćwiczenie wybranych słów i zwrotów, polegające na ich mechanicznym powtarzaniu, nie może być celem działania. Kolejną ważną cechą jest skuteczność komunikacyjna każdego zadania wykorzystanego w metodzie, a jego konkretny wynik, zwany również „rezultatem”, staje się podstawą oceny jego wykonania. Dobre zadanie będzie także interesujące w swej treści i będzie angażowało uczących się w jego realizację. Zaleca się więc korzystanie z autentycznych materiałów jako pomocy dydaktycznych, a także z materiałów samodzielnie przez uczniów wybieranych. Niebanalne zadanie może przyczynić się w ostatecznym rezultacie do poszerzenia wiedzy ucznia i sukcesu komunikacyjnego poza klasą szkolną, motywując go do działania zarówno podczas zajęć lekcyjnych, jak i do pracy w domu.

Zbliżone cechy możemy odnaleźć w opisie zalet **metody projektów**:

Za użyciem metody projektów w nauczaniu przemawia także to, że na pierwszym miejscu stawia ona potrzeby ucznia i jego doświadczenie, stwarza możliwość konfrontacji wiedzy zdobytej na lekcji z rzeczywistością, łączy świat szkoły z rzeczywistością, daje możliwość uczenia się poprzez działanie²⁹.

Autorka cytowanego opracowania, Małgorzata Niemiec-Knaś, traktuje projekty szeroko, posługując się przy tym pojęciami **zadania**, **projektu** i **zadania projektowego**³⁰. Z kolei w podstawowym na gruncie glottodydaktyki polskiej opracowaniu na

²⁷ R. Ellis, *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell 2012, s. 198.

²⁸ Tamże.

²⁹ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011, s. 7.

³⁰ Autorka przez pojęcie *projektu* rozumie prawie wszystkie formy pracy uczniów: od pracy z tekstem, przez lekcje gramatyki, aż po przedstawienia teatralne, a jako *zadania projektowe*: małe projekty, pracę projektową z tekstem, pisanie kreatywne, kreatywne mówienie, lekcje gramatyki rozumiane jako projekt, projekty zorientowane na rozwiązywanie problemu, projekty skierowane na rozwój kompetencji interkulturowej (dzielone dalej na: projekty – przeprowadzenie wywiadów, spotkanie z rodzimym użytkownikiem języka docelowego oraz wymianę młodzieży rozumianą jako projekt interkulturowy). *Małe projekty* to według autorki: gry i zabawy językowe, *zadanie projektowe* przyczyniające się do rozwoju sprawności receptywnych (np. rozumienia tekstu słuchanego, nadawanego przez radio szkolne) i produktywnych (np. rozmowy w języku docelowym z rodzimym użytkownikiem tego języka). Tamże, s. 63–93.

temat podejścia zadaniowego pojawiają się myśli o „nauczaniu i uczeniu się opartym na **współpracy i współdziałaniu**”³¹, a do możliwych działań zespołowych zalicza się **realizację projektów**. Jego autorka, Iwona Janowska, wspomina też, że „przykładem kompleksowego i długoterminowego zadania jest **projekt pedagogiczny**”³². Widać w opisach obu metod wiele miejsc zbieżnych, podobnych myśli, posługiwania się tymi samymi terminami, a jednak brak pełnej refleksji wskazującej na analogie i styczności³³.

Już to uproszczone porównanie podejścia zadaniowego i metody projektów wskazuje, że przy nieświadomości metodycznej nauczyciela zafunkcjonują obok siebie dwie odmiennie nazwane metody bez zrozumienia, że zadania i projekty to dwa wiążące się ze sobą sposoby, dwie metody nauczania języka oparte na podejściu ukierunkowanym na działanie³⁴.

Nie ulega wątpliwości, że w wśród metod/podejść/technik będzie się pojawiać wiele nazw oznaczających ujęcia oparte na tej samej teorii (języka, kształcenia) czy na podobnym planie i procedurach. Czy nie należą do metod ukierunkowanych na działanie (zadaniowych) opisywana jako nowa metoda *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* lub sprawdzające się od lat 80. metody kształcenia sprawności językowej? W refleksji dydaktycznej kształcenia językowego konieczne jest zrozumienie, że różne podejścia/metody nauczania języków: ojczystego, obcych nie konkurują ze sobą ani się nie wykluczają, gdyż stanowią sposoby realizacji w praktyce nadrzędnego podejścia teoretycznego (jak dzieje się to w wypadku podejścia zorientowanego na działanie uczniów – prowadzącego do usprawnienia języka). Aby ugruntować tę świadomość, warto zastanowić się nad nową, opartą na innych podstawach klasyfikacją metod kształcenia języka ojczystego.

Bibliografia

- Bortnowski S., *Kłopoty z klasyfikacją metod nauczania*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Ellis R., *Language Teaching Research and Language Pedagogy*, Wiley-Blackwell 2012.
- Inny słownik języka polskiego*, t. 2, red. M. Bańko, Warszawa 2000.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Kotarbiński T., *Próba zastosowania pewnych pojęć prakseologicznych do metodologii pracy naukowej. Wybór pism*, t. 1, Warszawa 1957.

³¹ I. Janowska, *Podejście zadaniowe...*, s. 154–167. Wyróżnienie – B.N.S.

³² Tamże.

³³ Choć Iwona Janowska zauważa: „Modelem nauczania/uczenia się, do którego zbliża się podejście zadaniowe, jest powszechnie znana i od dawna stosowana (nie tylko w nauczaniu języków obcych) «metoda projektów», przed którą otwierają się szerokie możliwości w kształceniu językowym...”. Tamże, s. 156.

³⁴ Na pokrewieństwo obu metod zwrócił uwagę Władysław Miodunka. Por. W. Miodunka, *Podejście zorientowane na działanie...*

Metoda czy podejście – między dydaktyką języka ojczystego a glottodydaktyką [145]

- Krzeszowski T., *Podejścia, metody, techniki*, [w:] T. Piskorska, T. Krzeszowski, B. Marek, *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*, r. 1, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metody*, [w:] *Innowacje i metody*, t. 1, *W kręgu teorii i praktyki*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Miodunka W., *Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „*Języki Obce w Szkole*” 2013, nr 2, s. 80–85.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011.
- Rada Europy, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Richards J.C., Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 2001.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy, badania eksperymentalne, implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.
- Uryga U., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.
- Żylińska M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa 2010.
- Strona internetowa: encyklopedia.pwn.pl/haslo/metoda;3940107.html [dostęp: 5.01.2017].

Method or an approach – between the mother tongue teaching and glottodidactics

Abstract

The author is trying, using glottodidactic research, to develop a new classification system of teaching methods of the mother tongue. For this purpose she dates back to the theory developed by J.C. Richards and T. Rodgers and she indicates that the theoretical approach (the theory of language and the theory of teaching and learning the language) is the support of methods. She also suggests that its implementation is being done by planning the language teaching and learning and also by procedures and techniques. She shows on two methods example how important for the classification system and confusing for the teaching practice is to forget about the theoretical component of the method.

Key words: method, an approach, learning technique, mother tongue teaching, glottodidactics

Bernadeta Niesporek-Szamburska – profesor nauk humanistycznych, językoznawca, dydaktyk w Katedrze Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zainteresowania badawcze: językowy obraz świata dzieci i młodzieży, język dzieci i młodzieży, dyskurs edukacyjny, literatura dla dzieci i młodzieży, uczenie języka polskiego, także jppo. Od wielu lat przygotowuje studentów do wykonywania zawodu nauczyciela polonisty. Wybrane publikacje: *Język wierszy dla dzieci (na materiale „Świerszczyka”)* (1990), *Językowy obraz pór roku i tradycji kulturowych w twórczości dzieci* (2004), *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów* (2012), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych* (2013); współautorka podręcznika dla dzieci do nauczania języka polskiego jako obcego *Bawimy się w polski* (2009, 2012, 2013, 2014, 2016, współautor A. Achtelek).