

*Jolanta Fiszbak*

## Współczesne metody kształcenia językowego na tle rozwoju koncepcji szkolnej pracy nad językiem

### Część 1. Metody w dydaktyce nauki o języku

Wskazaną w tytule rozważań szkolną pracę nad językiem rozumieć należy dwojako: jako pracę nad przekazywaniem uczniowi wiedzy o języku ojczystym oraz jako pracę nad rozwojem jego języka osobniczego tak, by mógł zaspokoić wszelkie swoje potrzeby nadawczo-odbiorcze, wynikające z użycia tego medium w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym i zawodowym. Problem kształcenia językowego budzi obecnie szczególne zainteresowanie ze względu na wyraźnie odczuwalne obniżenie poziomu językowego absolwentów szkół średnich. Zauważamy również poszukiwanie takiej jego koncepcji, która byłaby najskuteczniejsza wobec wyzwań bezustannie zmieniającej się rzeczywistości. Mimo podejmowanych od ponad dwudziestu lat prób dziś w zasadzie znajdujemy się na początku drogi zapoczątkowanej przez *wojnę o kształcenie językowe*, jak Piotr Zbróg nazwał dyskusję nad tym działem języka polskiego jako przedmiotu<sup>1</sup>, i wiemy tylko, że do reformy z 1998 roku obejmował on ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz naukę o języku, natomiast po reformie główny nacisk położono (starano się położyć) na rozwijanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnej<sup>2</sup>.

Obniżenie poziomu językowego absolwentów szkół średnich wynika z wielu czynników, między innymi z rozchwiania systemu kształcenia językowego spowodowanego zmianą struktury szkoły, cięciami w siatkach godzin, odejściem od modelu tradycyjnego (podziału kształcenia językowego na naukę o języku oraz ćwiczenia w mówieniu), a także – co może wydawać się paradoksalne – jest skutkiem (próbami) zwrotu ku pragmatyce. Poszukiwania nowych koncepcji zaowocowały propozycjami podejścia *komunikacyjnego*<sup>3</sup> w kształceniu wypowiedzi pisemnych Agnieszki

<sup>1</sup> P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

<sup>2</sup> J. Nocoń, *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – prognozy i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole, s. 27–30.

<sup>3</sup> Warto tu także wspomnieć o tekstach wcześniejszych, np.: B. Dyduch, M. Jędrzychowska, Z.A. Kłakówna, H. Mrazek, I. Steczko, *To lubię! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4. Książka nauczyciela*, Kraków 1994; H. Mrazek, *Praktyka językowa w szkole podstawowej*, „Nowa Poliszczyna” 1997, nr 3; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1; W. Martyniuk, *Cele edukacji językowej*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 4; W. Martyniuk, *Praca z tekstem w na-*

Rypel<sup>4</sup> oraz w nauce o języku Piotra Zbróga<sup>5</sup>, a ostatnio podejściem *tekstocentrycznym* Jadwigi Kowalikowej<sup>6</sup> i *performatywno-kulturowym* Marka Pieniążka<sup>7</sup>. W szkole jednak żadna z tych koncepcji nie zakorzeniła się i w dalszym ciągu w programach oraz podręcznikach, z wyjątkiem bodajże tylko *To lubię!* Zofii Agnieszki Kłakówny<sup>8</sup>, zauważamyciążenie ku modelowi tradycyjnemu.

W tej sytuacji warto zwrócić uwagę na istniejące i wypróbowane już w dydaktyce polonistycznej metody kształcenia językowego. Stosunkowo dobrze rozpoznajemy metody kształcenia literackiego i kulturowego, zauważamy także ciągły ich rozwój<sup>9</sup>, jednak metody kształcenia językowego nastroczają różnego rodzaju problemy. W przypadku przekazywania wiedzy o języku nauczyciele posiłkują się „elementami metody problemowej”. Ta jednak najczęściej nie wykazuje żadnych cech wspólnych z tą metodą i bardziej odpowiada stosowanym równie często „elementom wykładu”, które zwykle zamieniają się w dyktowanie informacji<sup>10</sup>. Szkolna wiedza o języku przekazywana jest więc najczęściej w sposób dedukcyjny<sup>11</sup>, ćwiczenia językowe natomiast wykonywane są mechanicznie i ograniczają się do zadań i poleceń podręcznikowych<sup>12</sup>. Należy również zwrócić uwagę, że w ciągu minionego ćwierćwiecza pojawiły *metody aktywizujące*. Ich liczba jest tak duża, że odwróciły one uwagę od metod dotychczas stosowanych<sup>13</sup>. Niemały wpływ na tę sytuację wy-

---

*uczaniu języka*, „Nowa Polszczyzna” 2000, nr 2; H. Mrazek, *Komunikacja językowa i nauka o języku w podręcznikach gimnazjalnych do kształcenia językowego*, [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. Z. Uryga, H. Kosętko, Kraków 2002 (dopisek Redakcji).

<sup>4</sup> A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.

<sup>5</sup> P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe...*

<sup>6</sup> J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków, s. 17–43.

<sup>7</sup> M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej ponowoczesności*, Kraków 2013, s. 206–216.

<sup>8</sup> Warto zauważyć, że podręczniki *To lubię!* stworzone zostały przez cały zespół: B. Dyduch, H. Mrazek, I. Steczko, Z.A. Kłakówna, M. Potaś, a na poziomie liceum także P. Kołodziej, E. Łubieniewska, W. Martyniuk, E. Szudek, J. Waligóra (dopisek Redakcji).

<sup>9</sup> Przywołajmy choćby opracowaną i opisaną przez Marka Pieniążka metodę *uczeń jako aktor kulturowy* (tenże, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, tamże, s. 168–189).

<sup>10</sup> Uwagi te poczyniono na podstawie zaliczeń dokumentacji praktyk ciągłych studentów filologii polskiej, realizujących specjalizację nauczycielską.

<sup>11</sup> Do takich wniosków skłania obserwacja przygotowywania przez studentów samodzielnych lekcji. Dyktowanie wiadomości z zakresu teorii językowej wydaje się obecnie powszechne. Wcześniej również występowało, ale nie było nagminne. Na uwagę, że dyktowanie wiadomości jest najgorszym sposobem przekazywania wiedzy, oburzony praktykant spytał z wyrzutem: *To jak to zrobić inaczej?*

<sup>12</sup> Por. E. Horwath, *Obraz lekcji z zakresu kształcenia językowego w gimnazjum*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, [pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4190/4256](http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4190/4256) [dostęp: 11.09.2016].

<sup>13</sup> Podczas jednej z dyskusji *Jesiennej Szkoły Dydaktyków w Krakowie* (2016) zwrócono uwagę, że za nowymi nazwami kryją się stare metody, a jedynym wyznacznikiem ich nowa-

warło wskazywanie ich jako metod skutecznych, gwarantujących sukces i wpływających na zainteresowanie uczniów przedmiotem lekcji.

Celem proponowanych rozważań jest przypomnienie i uporządkowanie metod już istniejących w dydaktyce kształcenia językowego. Zanim zostaną wyodrębnione i opisane metody umożliwiające realizację koncepcji *komunikacyjnej* lub *tekstocentrycznej*, należy się odwołać do istniejących już i sprawdzonych sposobów nauczania. Być może ich rozpoznanie umożliwi nauczycielom odnalezienie się w nowych propozycjach lub stanowić będzie podstawę do innych ustaleń. W dalszej części rozważań przedstawiony zostanie 1) zarys rozwoju poglądów na szkolną naukę o języku, 2) metody wykorzystywane w dydaktyce nauki o języku oraz 3) wnioski wynikające z przeglądu omówionych metod<sup>14</sup>.

Kończąc rozważania wstępne, należy jeszcze wyjaśnić, co będziemy rozumieć przez *metodę nauczania*. Dydaktyka polska nie wypracowała jednoznacznej i spójnej definicji metody nauczania<sup>15</sup>. Pojęciem tym obejmuje się sposób współdziałania uczniów i nauczyciela podczas lekcji w celu realizacji zamierzonych celów dydaktycznych i wychowawczych. Biorąc pod uwagę istniejące definicje, możemy przyjąć, że metoda nauczania to sposób postępowania wybrany i zastosowany świadomie, obejmujący czynności zaplanowane w logicznej kolejności, powtarzalny w sytuacjach podobnych, uwzględniający aspekt podmiotowy (uwarunkowania ucznia i nauczyciela) oraz przedmiotowy (treści nauczania i ich stopień trudności) procesu nauczania-uczenia się, służący kształtowaniu świata wartości i wszechstronnemu rozwojowi osobowości ucznia<sup>16</sup>. Wybór metody spośród istniejących w celu realizacji założonych celów, bez względu na to jak ją nazywano<sup>17</sup>, uzależniony był i jest od istniejącego systemu dydaktycznego, stanu wiedzy dyscyplin macierzystych i dydaktyki przedmiotowej, rozwoju nauk pedagogicznych i psychologicznych, przyjętej filozofii kształcenia oraz wypracowanych koncepcji kształcenia (założeń teoretycznych leżących u podstaw tego procesu).

---

torskości jest dodatek nazewniczy, który w istocie nie powinien uprawniać do wyodrębnienia kolejnego, samodzielnego bytu (kolejnej metody pod inną nazwą).

<sup>14</sup> W części drugiej artykułu przedstawione zostaną metody kształcenia sprawności językowej w układzie analogicznym do prezentowanego w niniejszych rozważaniach.

<sup>15</sup> Por. K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole*, [w:] *Z literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 44; A. Zabrotowicz, *O metodach ogólnodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego (lekcje literackie)*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 83.

<sup>16</sup> Zob. definicje metody nauczania: T. Kotarbiński, *O pojęciu metody*, „Zeszyty Filozoficzne Uniwersytetu Warszawskiego” 1957, s. 5; K. Kruszewski, *Metoda kształcenia: od zmiany do sposobu jej wywoływania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3–4, s. 55; W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987, s. 174.

<sup>17</sup> W latach międzywojennych używano wymiennie pojęć: metoda, forma, system (K. Lausz, *Materiały pomocnicze do nauczania metodyki literatury*, Warszawa 1981, s. 61). Dziś także posługujemy się synonimami metody, nazywając ją np. sposobem, chwytem/chwytem metodycznym, zabiegiem, techniką, strategią, choć w zasadzie nie powinno mylić się pojęć metody, techniki i strategii.

**Rozwój poglądów na szkolną naukę o języku**, będącą działem kształcenia językowego, zajmuje w literaturze dydaktycznej dużo miejsca<sup>18</sup>. Wiedza o języku budziła ogromne zainteresowanie ze względu na przydatność (lub nie) teorii językowej dla kształtowania języka ucznia (jego sprawności językowej). Próbując rozwiązać ten problem i osadzić go w kontekście historycznym, często odwoływano się do przeszłości, przypominano także dorobek poprzedników<sup>19</sup>; zainteresowanie to widoczne jest zresztą do dzisiaj<sup>20</sup>. Warto jednak zwrócić uwagę, że zarówno okres międzywojenny, jak i lata sześćdziesiąte, siedemdziesiąte i osiemdziesiąte zdecydowanie różnią się między sobą, co do problemów językowych ogółu Polaków (inne problemy pomijamy), i są zgoła odmienne od współczesnych. W okresie międzywojennym istniały wykształcone elity, ale też szeroki ogół analfabetów żyjących w kulturze niepiśmiennej. Ponad stuletnia niewola odcisnęła na polszczyźnie zauważalne wpływy języków państw zaborczych, wreszcie – społeczeństwo polskie było społeczeństwem wielonarodowościowym. W środkowym i schyłkowym okresie PRL-u narzekano na ogólne obniżenie się kultury językowej Polaków, co paradoksalnie wiązało się z alfabetyzacją społeczeństwa. W programy nauczania wpisana była walka z gwarą, której zaprzestano w latach osiemdziesiątych i dla odmiany zaczęto zwracać uwagę na wtórny analfabetyzm. Współczesność zaskakuje unifikacją języka ogólnego i powrotem do kultury oralnej, innej wszakże niż ta, która była udziałem niepiśmiennych Polaków II Rzeczypospolitej. Zapewne i te zmiany powodują, że mimo ponad dwustuletniej tradycji w zakresie rozwoju kształcenia językowego, ciągle zmagamy się z problemem kształtowania sprawności językowej najmłodszych pokoleń.

Zainteresowanie nauką języka ojczystego oraz nauką o języku ojczystym zapoczątkowała działalność powstałej w 1773 roku Komisji Edukacji Narodowej. Przeprowadzona przez nią reforma uczyniła język polski językiem wykładowym oraz samodzielnym przedmiotem nauczania w szkołach wszystkich szczebli, co zaczęło sprzyjać rozwojowi dydaktyki języka polskiego i stworzyło dogodne warunki do pisania podręczników dla ucznia i nauczyciela. Najstarszym podręcznikiem szkolnym języka ojczystego jest *Gramatyka dla szkół narodowych* (1778–1783) Onufrego Kopczyńskiego, a podręcznikiem metodycznym jego *Przypisy dla nauczycieli*. *Gramatyka* Kopczyńskiego stworzyła zręby polskiej terminologii językoznawczej i wywarła wpływ na potomnych. W XIX wieku powstawały i były wykorzystywane także inne podręczniki, na przykład *Pierwsze zasady gramatyki języka*

<sup>18</sup> Zob. np. J. Podracki, *O poglądach na cele nauczania gramatyki polemicznie, czyli w obronie tradycji*, „Polonistyka” 1970; M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, M. Iwanowicz, *O koncepcjach i metodach kształcenia językowego*, [w:] *Z dydaktyki kształcenia językowego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 39–58; J. Fiszbak, *O celach szkolnej nauki o języku*, [w:] *Z dydaktyki...*, tamże, s. 7–28 i in. Dorobek polskiej myśli dydaktycznej sprzed 1980 roku odnajdziemy w opracowaniu *Przewodnik po tematach i literaturze z dydaktyki języka polskiego*, red. E. Cyniak, Łódź 1981.

<sup>19</sup> Zob. np. *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964.

<sup>20</sup> Z. Pomirska, *Zmiana czy długie trwanie? Dylematy związane z metodami kształcenia językowego*, referat wygłoszony podczas konferencji *Edukacja polonistyczna – metamorfozy* (Lublin 26–27.09.2016).

polskiego Józefa Mrozińskiego z 1822 roku (podręcznik uznawany za najlepszą gramatykę polską pierwszej połowy XIX wieku<sup>21</sup>), oraz *Nauka o zdaniu* Stanisława Gruszczyńskiego (Poznań 1681), którego poglądy na nauczanie gramatyki można uznać za bardzo nowatorskie jak na ówczesne czasy<sup>22</sup>.

Dziewiętnastowieczna szkoła była zdominowana przez system herbartowski i pod jego wpływem znajdowała się również nauka o języku. W nauczaniu korzystano z wykładu oraz odtwórczej metody erotematycznej (pytającej), za pomocą której sprawdzano stopień opanowania wiedzy przez ucznia<sup>23</sup>. Zgodnie z pedagogiką herbartowską rozwijanie myślenia ucznia mogło dokonywać się jedynie podczas przyswajania przez niego wiedzy. Szkolnej nauce o języku przypisywano wówczas głównie cele normatywne, widząc związek między nauczaniem gramatyki a umiejętnością posługiwania się językiem. Już jednak stanowisko O. Kopczyńskiego nie było jednoznacznie normatywne; także przywołani wyżej językoznawcy byli do realizacji celu normatywnego nastawieni sceptycznie. S. Gruszczyński na przykład, zwracając uwagę na potrzebę poznania i budowy języka na tle całego systemu językowego oraz potrzebę koncentrycznego układu materiału gramatycznego, skłaniał się ku realizacji celów autonomicznych<sup>24</sup>.

Zwrot w poglądach na cele nauki o języku nastąpił na początkach XX wieku pod wpływem szkoły aktywnej. Wiązało się to również z rozwojem wiedzy językoznawczej. W przełomowym dla szkolnej nauki o języku artykule, opublikowanym w pracy zbiorowej *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*<sup>25</sup>, Jan Baudouin de Courtenay zwrócił uwagę na wartości poznawcze, kształcące oraz formalne w nauczaniu języka, widząc w nim środek do rozwijania umysłu wychowanka, przygotowywania go do samodzielnego badania rzeczywistości i wydawania o niej sądów<sup>26</sup>. Pogląd ten podzielali inni językoznawcy, na przykład Stanisław Szober<sup>27</sup>, Jan Rozwadowski<sup>28</sup> lub Zenon Klemensiewicz, który podkreślał, że realizacja celu formalnego jest nakazem dla nauczyciela przekazującego wiedzę o języku<sup>29</sup>. Zwracali oni również uwagę na ograniczony wpływ wiedzy o systemie językowym na umiejętności językowe. Zdecydowanie przeciw celom normatywnym wypowiedzieli się: J. Baudouin

<sup>21</sup> M. Jaworski, *Metodyka...*, s. 14.

<sup>22</sup> J. Podracki, *O poglądach...*, s. 46.

<sup>23</sup> S. Nałaskowski, *Wybrane zagadnienia teorii metod nauczania*, Toruń 1988, s. 9.

<sup>24</sup> J. Podracki, *O poglądach...*, tamże.

<sup>25</sup> *Prądy w nauczaniu języka ojczystego: praca zbiorowa*, red. S. Szober, Warszawa 1908.

<sup>26</sup> J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, tamże, s. 15.

<sup>27</sup> S. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, s. 15 (artykuł po raz pierwszy opublikowany w 1911 r. na łamach „Nowych Torów”).

<sup>28</sup> J. Rozwadowski, *O nauce języka w szkole i o rzeczach pokrewnych*, „Język Polski” 1926, z. 1, s. 29.

<sup>29</sup> Z. Klemensiewicz, *Cel nauczania gramatyki*, [w:] tenże, *Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa 1969, s. 261–262 (artykuł został po raz pierwszy opublikowany w 1927 r.).

de Courtenay, S. Szober, J. Rozwadowski<sup>30</sup>, inni – na przykład Henryk Gaertner i Z. Klemensiewicz<sup>31</sup> – podkreślali umiarkowany wpływ nauki o języku na sprawność językową; niektórzy językoznawcy, jak Kazimierz Nitsch a później Witold Doroszewski<sup>32</sup>, stanęli jednak w obronie tego celu.

Problem wpływu nauki o języku na sprawność językową do dziś, jak się wydaje, nie został rozstrzygnięty, rozpatruje się go jednak z innego punktu widzenia, podkreślając potrzebę pragmatyki językowej w szkole i ograniczenia wiedzy o języku (o czym dalej). Okres międzywojenny wpłynął znacząco na rozwój metodyki kształcenia językowego. Negowanie celu normatywnego w nauce o języku przyczyniło się do rozwoju metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, podkreślano bowiem ich rolę w rozwijaniu sprawności językowej (np. J. Rozwadowski, H. Gaertner, Z. Klemensiewicz<sup>33</sup>), zaś eksponowanie celów autonomicznych – potrzeby poznania teorii językowej oraz traktowanie wiedzy o języku jako istotnego składnika wykształcenia ogólnego<sup>34</sup> – spowodowało wespół z nowymi trendami pedagogicznymi zmianę koncepcji kształcenia i przejście od systemu hebartowskiego (szkoły tradycyjnej) do deweyowskiego (szkoły aktywnej), choć nie odbywało się to bez oporów<sup>35</sup>.

Ważną rolę w tym procesie odegrał dorobek myśli dydaktycznej Klemensiewicza i jego lekcja nauczania wiedzy o języku, w której wykorzystał zalety szkoły tradycyjnej (uporządkowanie poznawanego materiału i włączenie go w zwarty system zdobytej już wiedzy) i aktywnej (rozwiązywanie problemów językowych w celu zdobycia wiadomości), tworząc z nich spójną całość<sup>36</sup>. Zaproponowana przez niego koncepcja lekcji językowej odpowiada lekcji poświęconej wprowadzeniu nowego materiału oraz lekcji problemowej i do dziś jako lekcja nauki o języku znajduje zwolenników. Podobnie przekazywanie szkolnej wiedzy o języku widział H. Gaertner<sup>37</sup>. Podkreślał, że „podstawowymi w nauce o języku formami [metodami – dopis. J.F.]

<sup>30</sup> J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka...*, tamże; S. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa 1923, s. 138–240; J. Rozwadowski, *O nauce języka...*, tamże, s. 15.

<sup>31</sup> H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, tamże, s. 32; Z. Klemensiewicz, *Cel nauczania gramatyki...*, tamże, s. 255.

<sup>32</sup> K. Nitsch, *Kilka słów o celach nauczania języka polskiego*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, s. 27 (artykuł ukazał się w 1921 r.); W. Doroszewski, *Myśli i uwagi o języku polskim*, Warszawa 1937, s. 26.

<sup>33</sup> J. Rozwadowski, *O nauce języka...*, tamże, s. 15; H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym...*, tamże, s. 32–33; Z. Klemensiewicz, *Cel nauczania gramatyki...*, tamże, s. 252.

<sup>34</sup> Zob. np. S. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego...*, tamże, s. 21.

<sup>35</sup> J. Rozwadowski na łamach „Języka Polskiego” – na przykład – sprzeciwiał się nowym trendom i pytał, kiedy uczeń będzie się uczyć, skoro ma się go stawiać w roli badacza (tenże, *O nauce języka...*, tamże).

<sup>36</sup> Zob. m.in. Z. Klemensiewicz, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów-Warszawa 1929; tenże, *Sposoby wprowadzania, opracowania i utrwalania nowego materiału*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, tamże, s. 68–85.

<sup>37</sup> H. Gaertner, *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki...*, tamże, s. 65.

są formy poszukujące, czyli heurystyczne”. W szkole podstawowej (kończącej się w tym czasie około 12 roku życia ucznia) nie wolno było jego zdaniem stosować metod podających; metoda wykładowa mogła pojawić się dopiero w gimnazjum i tylko wtedy, gdy nie można było zastosować heurystyki. W szerszym zakresie można było ją wykorzystać dopiero w liceum, traktując głównie jako sposób przygotowania uczniów do korzystania w przyszłości z wykładów uniwersyteckich. Gaertner zastrzegł jednak, że i na tym etapie szkoły wykład można wykorzystać, jeśli nie da się zastosować metod heurystycznych. Zwracał także uwagę na potrzebę stosowania w szkolnej nauce o języku toku indukcyjnego<sup>38</sup>.

Okres wojny i okupacji oraz lata powojenne nie sprzyjały z oczywistych powodów rozwojowi myśli dydaktycznej. Sytuacja zmieniła się w latach sześćdziesiątych. Już wcześniej nawiązywano do przedwojennych osiągnięć, teraz je uszczegóławiano i rozwijano. Sygnalizowany wcześniej normatywizm znalazł zwolenników wśród kontynuujących pracę językoznawców: W. Doroszewskiego i Z. Klemensiewicza; później dołączyli do nich między innymi Jan Tokarski, Michał Jaworski, Piotr Bąk<sup>39</sup>. Podkreślanie celu normatywnego w nauce o języku wynikało również z potrzeb społecznych: na skutek alfabetyzacji społeczeństwa i powszechnego dostępu do szkoły obniżył się poziom językowy Polaków. Szkolna wiedza o języku mogła sprzyjać pracy nad upowszechnianiem normy językowej.

Piśmiennictwo z zakresu szkolnej nauki o języku można podzielić w tym okresie na trzy grupy. Obejmowało ono – nazwijmy to ogólnie – gramatyki języka polskiego<sup>40</sup>, opracowania metodyczne poświęcone w całości kształceniu językowemu lub podejmujące zagadnienia z zakresu nauki o języku obok innych problemów metodycznych przedmiotu<sup>41</sup> oraz towarzyszące podręcznikom dla ucznia podręczniki dla nauczyciela wspomagające jego pracę na określonym poziomie nauczania<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Tamże, s. 63–64.

<sup>39</sup> J. Tokarski, *Nauczanie gramatyki w szkole*, Warszawa 1966, tenże, *Gramatyka w szkole*, Warszawa 1972; M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, 1978, Warszawa; P. Bąk, *Podstawy metodyczne nauczania gramatyki*, „Polonistyka” 1976, z. 1, s. 30–34.

<sup>40</sup> Z. Klemensiewicz, *Zarys składni polskiej*, Warszawa 1963; W. Doroszewski, B. Wieczorkiewicz, *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, tom 1–2, Warszawa 1959; M. Jaworski, *Podręczna gramatyka języka polskiego*, Warszawa 1974; P. Bąk, *Gramatyka języka polskiego; zarys popularny*, Warszawa 1977; J. Podracki, *Składnia polska; książka dla nauczycieli, studentów i uczniów*, Warszawa 1997.

<sup>41</sup> Poza wymienionymi w tekście rozważań także: J. Kulpa, *Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 1947; Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959; J. Dańcewiczowa, *Metodyka nauczania składni w szkole podstawowej*, Warszawa 1962; J. Sosnowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. V–VIII: skrypt z wykładu oraz materiały do ćwiczeń*, Warszawa 1964; J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, Warszawa 1977; M. Mytnik, W. Piotrowski, A. Szczepanek, *Materiały pomocnicze dla nauczycieli języka polskiego klas V–VIII: propozycja strukturalizacji dzieła literackiego i materiału gramatycznego na lekcjach języka polskiego*, Koszalin 1981; A. Stypka, *Ćwiczenia gramatyczne w klasach 4–8*, Warszawa 1987; M. Nagajowa, *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce 1994.

<sup>42</sup> M. Pęcherski, *Przewodnik metodyczny do podręcznika gramatyki i pisowni dla klasy V*, Warszawa 1960; J. Dembowska, Z. Saloni, P. Wierzbicki, *Wskazówki metodyczne do naucza-*

Liczba tych publikacji w stosunku do okresu przedwojennego jest znacząco mniejsza. Zauważyć można również wyraźny spadek zainteresowania dydaktyką szkolną nauczycieli akademickich oraz niemal zupełny brak badań procesu dydaktycznego nauczycieli praktyków. Wszystko to w sposób istotny wpłynęło na rozwój szkolnej nauki o języku.

Niedługo po transformacji ustrojowej w 1989 roku zaczęła się dyskusja nad szkolnym kształceniem językowym, która dotyczyła jego ówczesnego kształtu – nadmiaru gramatyki w szkole, koncentrowania się na teorii językowej, a także celów szkolnej nauki o języku: podkreślano, że nabycie wiedzy teoretycznej nie wpływa na sprawność językową. Niechęć do szkolnej nauki o języku mogła wynikać z dwóch powodów. Przede wszystkim z nieudolnego jej nauczania, ograniczającego się do wyodrębniania i klasyfikowania zjawisk gramatycznych<sup>43</sup> oraz, jak to określiła Maria Nagajowa, analizy *martwych preparatów językowych*. Była to nauka nudna, martwa już u podstaw, powodująca, że uczeń najczęściej nie łączył poznawanej wiedzy ze zjawiskiem, które towarzyszyło mu na co dzień. Drugim powodem, równie ważnym, choć rzadziej podnoszonym, była niespójność pomiędzy gramatyką szkolną a uniwersytecką. Ta pierwsza tkwiła korzeniami w XIX wieku i nie nadążała za zmianami dokonującymi się w nauce, co czyniło ją w pewnym stopniu anachroniczną. Teorie językoznawcze, choć nienauczane, pojawiły się jednak w praktyce szkolnej, zbliżając dydaktykę szkolną do uniwersyteckiej<sup>44</sup>.

Przywołana we wstępie *wojna o kształcenie językowe* rozpoczęła się około połowy lat dziewięćdziesiątych i dotyczyła przesunięcia punktu ciężkości z teorii językowej na pragmatykę językową. W 1994 roku M. Nagajowa podkreślała potrzebę istnienia w szkole wiedzy językowej, która służyłaby kształtowaniu umiejętności językowych i zaproponowała by gramatykę teoretyczno-normatywną zastąpić gramatyką funkcjonalną. Była przeciwna budowaniu świadomości teoretycznej jako celu samego w sobie<sup>45</sup>. W samym roku Kordian Bakuła na łamach „Polonistyki” sprzeciwił się nadmiarowi gramatyki w szkole; proponował, by położyć nacisk na pragmatykę językową i kształcenie kompetencji komunikacyjnych. Jego zdaniem wiedzę o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu należało wiązać z lingwistyką tekstu<sup>46</sup>. Propozycja ograniczenia zakresu szkolnej gramatyki wywołała burzliwą

---

*nia języka polskiego: klasa VI*, Warszawa 1964; J. Dembowska, M. Jaworski, Z. Strzelecka, *Nauczanie języka polskiego w klasie VI*, Warszawa 1971; M. Pęcherski, *Przewodnik metodyczny do podręcznika gramatyki i pisowni dla klasy VII*, Warszawa 1958; M. Nagajowa, S. Sufinowa, J. Tokarski, *Nauczanie języka polskiego w klasie VII*, Warszawa 1977; I. Bajerowa, *Wskazówki metodyczne do nauczania języka polskiego w kl. VIII: gramatyka*, Warszawa 1966; M. Knothe, J.S. Kopczewski, *Metodyczny poradnik nauczania języka polskiego w klasie VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1969; M. Knothe, J. Tokarski, *Nauczanie języka polskiego w klasie VIII*, Warszawa 1972.

<sup>43</sup> Zob. M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 206–207.

<sup>44</sup> Zob. E. Horwath, *Teorie językoznawcze w szkolnej dydaktyce*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014, s. 63–86.

<sup>45</sup> M. Nagajowa, *Nauka o języku dla...*, Kielce 1994, s. 11.

<sup>46</sup> K. Bakuła, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281.



dyskusję na łamach „Polonistyki”<sup>47</sup>. Kolejne próby zreformowania szkolnej nauki o języku podporządkowane były pragmatyce językowej i sprawnościom komunikacyjnym w aspekcie nadawczo-odbiorczym, w tym również w rozwijaniu kompetencji tekstotwórczej. Wymienić tu należy przynajmniej prace P. Zbróga, A. Rypel lub najnowszą propozycję J. Kowalikowej, która podkreśliła, że po latach zaniedbań i krytyki *Podstawa programowa* z 2008 roku docenia naukę o języku, przy czym większy nacisk kładzie na użycia języka i ich efekty niż na realizację celów autonomicznych<sup>48</sup>. Nieco inny charakter miały poświęcone kształceniu umiejętności czytania prace Reginy Pawłowskiej<sup>49</sup>, ujmujące je kompleksowo w systemie kształcenia polonistycznego i uwzględniające aspekt komunikacyjny w kształceniu językowym w zakresie umiejętności nadawczo-odbiorczych i zachowujące, co warto podkreślić, tradycyjne podejście do struktury kształcenia językowego.

Zatrzymajmy się na krótko przy koncepcji P. Zbróga. Jego model kształcenia językowego zasadza się na przekonaniu, „że o języku i komunikacji należy w miarę możliwości [podkr. J.F.] mówić całościowo, łącząc ze sobą wybrane aspekty każdej sytuacji komunikacyjnej”<sup>50</sup>. Punktem wyjścia do pracy na lekcji powinna być sytuacja komunikacyjna, uwzględniająca komponenty: językowy (a w jego ramach aspekt leksykalno-stylistyczny i gramatyczno-ortograficzny) i niejęzykowy (z aspektem werbalnym i kulturowym). Komponent gramatyczny (wiedza o języku „mniej lub ściślej powiązana z treściami komunikacyjnymi”) z sytuacją komunikacyjną łączyłby się nie tylko okazjonalnie; należy go ujmować jako celowy, zaplanowany i rozwijający wiedzę o języku: treści gramatyczne powinny być wprowadzane do jednostek lekcyjnych w taki sposób, by stanowiły spójną całość logiczną w ciągu kształcenia. Autor zauważa jednak, że integracja treści językowych z komunikacyjnymi ze względu na specyfikę nauki o języku nie zawsze jest możliwa.

Przypominając **metody** wykorzystywane **w dydaktyce nauki o języku**, a także (w części drugiej niniejszego artykułu) metody kształcenia sprawności językowej, odwołano się do strategii nauczania zaproponowanych przez Wincentego Okonia<sup>51</sup>. Nawiązują one do aktywności towarzyszących naturalnym sposobom uczenia się dziecka przez przyswajanie wiedzy (*strategia A*), rozwiązywanie problemów (*strategia P*), ćwiczenia (*strategia O*) oraz przez emocje (*strategia E*). Dobór metody uzależniony jest od celu, treści nauczania, wieku uczniów, poziomu ich wiedzy i umiejętności oraz dojrzałości do samodzielnej pracy, dostępnych środków dydaktycznych,

<sup>47</sup> S. Gajda, *Trudne upotrzebnienie*, „Polonistyka” 1996, nr 6, s. 240–241; F. Nieckula, *Usunąć język polski z „języka polskiego”?*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 214–220; tenże, *Primum non nocere*, „Polonistyka” 1996, nr 6, s. 241–242; J. Puzynina, *Gramatyka na 10 głosów*, „Polonistyka” 1996, nr 6, s. 238–239; T. Zgółka, *Barbarzyńca w (szkolnym) ogrodzie*, „Polonistyka” 1995, nr 4, s. 213–214.

<sup>48</sup> J. Kowalikowa, *Od słowa do zdania...*, tamże, s. 20–21.

<sup>49</sup> R. Pawłowska, *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1992, wydana później pod rozszerzonym tytułem: *Czytam i rozumiem Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce 2009; też, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2003.

<sup>50</sup> P. Zbróg, *Wojna o kształcenie językowe...*, s. 82.

<sup>51</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 316–318; na stronie 318–324 znaleźć można modele lekcji charakterystyczne dla poszczególnych strategii.

a także czasu, jakim nauczyciel dysponuje (można wymienić jeszcze inne kryteria, te wydają się jednak najważniejsze). Metody mieszczące się w *strategii A* oraz w *strategii P* są metodami poznawania rzeczywistości. Poznawanie teorii językowej i wiedzy o języku może odbywać się poprzez przyswajanie wiedzy, jak również rozwiązywanie problemów (nauczanie problemowe). Służyć temu mogą również metody polegające na oddziaływaniu na rzeczywistość mieszczące się w *strategii O* – ćwiczeniowej oraz w *strategii E* – obejmującej metody uczenia się przez przeżycia.

Przegląd metod kształcenia językowego w zakresie nauki o języku zaczynaemy od metod podających, co nie znaczy, że należy uznać je za najważniejsze. Warto w tym miejscu przypomnieć przywołane wcześniej zdanie H. Gaertnera, który twierdził, że podstawowymi metodami w nauce o języku są metody poszukujące i tok indukcyjny. Do dziś nic w tym względzie nie uległo zmianie.

Wśród **metod asymilacji wiedzy**, służących przekazywaniu wiedzy o języku, najczęściej wymienia się: **pogadankę, opowiadanie pedagogiczne, wykład, opis i objaśnienie**<sup>52</sup>; **pracę z książką należy jednak zastąpić inną nazwą – na przykład – pracą eksploracyjną**, ponieważ wykład podręcznikowy, hasła słownikowe oraz publikacje popularnonaukowe nie są obecnie jedynymi nośnikami wiedzy. Mogą być nimi również filmy przekazujące wiedzę, wykłady internetowe, blogi tematyczne, streamingi (media strumieniowe na żywo, np. konferencje internetowe). Metoda ta jest dla uczniów ważna z kilku innych jeszcze powodów: rozwija umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji; kształtuje etykę korzystania z dostępnych źródeł; przyzwyczajają do rzetelnego powoływania się na autorów; nakazuje zrezygnować ze źródeł wątpliwych etycznie lub informacyjnie, przyzwyczajają do korzystania ze źródeł, które są legalne, ponieważ na nie można się powoływać; pozwala poznać zasoby internetowe i źródła tradycyjne; uczy korzystania z wiadomości zawartych w różnych źródłach; przygotowuje do samokształcenia; rozwija umiejętność koncentrowania się w ogóle oraz koncentrowania uwagi na wyznaczonym celu; kształci sprawność notowania i uczenia się<sup>53</sup>.

Nauczyciele chętnie korzystają z metod podających, rozgrzeszając się brakiem czasu, i bywa, że – jak wcześniej zauważono – nawet dyktują wiadomości, lub zalecają zapoznać się z nimi z podręcznika. W konsekwencji poświęcają zagadnieniom językowym dużo więcej czasu niż zamierzali, ponieważ muszą ciągle powracać do pozornie wprowadzonych już wiadomości i powtórnie je wyjaśniać<sup>54</sup>. Kryterium

<sup>52</sup> Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 252–258 (Okoń wśród metod podających wymienia także dyskusję, którą zaliczamy do metod nauczania problemowego); F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1998, s. 91; M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990, s. 77.

<sup>53</sup> Warto baczniejszą uwagę zwrócić na to, że obecnie młodzież zamiast notować zadowala się „techniką” Kopiuj - Wklej lub zbiera odbitki kserograficzne, oraz na skutki tego postępowania. W konsekwencji bowiem nie posiada wiedzy, umiejętności sporządzania notatki ani też nie potrafi się uczyć. Na wykładach oczekuje dyktowania lub wysyłania slajdów, z których na ogół i tak nie korzysta.

<sup>54</sup> Pomijamy w rozważaniach dobrze znany problem efektywności zapamiętywania wiedzy w zależności od stosowanej metody: najmniejszy w przypadku metod podających, największy podczas działania lub przekazywania wiadomości. Nie trzeba również udowadniać, że zapamiętywanie wiadomości wiąże się z ich rozumieniem.

czasu jest więc zwodnicze. Na tę „pozorną prostotę” stosowania metod asymilacji wiedzy zwracał uwagę W. Okoń<sup>55</sup>. Czesław Kupisiewicz zauważył z kolei, że metody asymilacji wiedzy ćwiczą pamięć i dają wiedzę, ale nie zapewniają radości badań naukowych i nie rozwijają twórczego myślenia<sup>56</sup>, tym samym w ograniczonym zakresie sprzyjają rozbudzaniu pozytywnych emocji podczas uczenia się. Warto również odnieść się do kryterium dostępności środków dydaktycznych i podkreślić, że język jest w zasadzie jedynym i łatwo dostępnym środkiem pogładowym na lekcjach mu poświęconych, możliwym do wykorzystania w każdej chwili i w każdej sytuacji, na co w początkach XX wieku zwracali uwagę J. Baudouin de Courtenay i S. Szober<sup>57</sup>.

Stosowanie metod podających – co należy podkreślić – spełnia ważne cele kształcące. Opowiadanie pedagogiczne i opis, poprzez koncentrację uwagi, słuchanie dłuższych przekazów słownych, samodzielne notowanie informacji, przygotowują ucznia młodszego do pracy z wykładem w klasach starszych. Stosowanie wykładu natomiast rozwija zdolność odbierania i rozumienia dłuższej wypowiedzi i podążania za tokiem rozumowania jej autora, ćwiczy koncentrację uwagi i przygotowuje uczniów do pracy tą metodą w przyszłości.

Z większą uwagą należy się również przyjrzeć pogadance, ujmowanej jako rozmowa nauczyciela z uczniami, w której część wiedzy wprowadza nauczyciel, a część pochodzi od uczniów<sup>58</sup>. Ze względu na swój charakter metoda ta sprawdza się w pracy z uczniem młodszym (choć stosowana może być na każdym etapie edukacyjnym) i zastosowanie odpowiednio zbudowanych pytań pozwoli zbliżyć ją do heurezy (pogadanka heurystyczna) i do metod nauczania problemowego. Warto na to zwrócić uwagę, ponieważ zbyt często wymagamy od ucznia klasy czwartej i piątej aktywności intelektualnej, werbalnej i recepcyjnej, które przerastają jego możliwości.

**Nauczanie problemowe** mieszczące się w *strategii P* jest bardziej atrakcyjne i interesujące dla ucznia, aniżeli uczenie się przez przyswajanie wiadomości. Podczas lekcji prowadzonych metodami poszukującymi uczeń jest aktywny intelektualnie, werbalnie i emocjonalnie. Wiedza, którą zdobywa, staje się mu bliższa i funkcjonalna (wie, jak ją wykorzystać). Wśród metod problemowych wymienia się różnorodne metody, łącznie z grami symulacyjnymi<sup>59</sup>. W szkolnej nauce o języku najczęściej wykorzystuje się **heurezę i metodę problemową**. W liceum w celu ożywienia lekcji językowych można zastosować również **dyskusję**, na przykład podczas przybliżania problemów ogólnokulturowych, takich jak, na przykład: wpływ przyjęcia chrześcijaństwa na rozwój języka polskiego, historia polskich kontaktów z innymi narodami „zapisana” w języku, rozwój polskiej wersyfikacji jako dowód na rozwój języka ojczystego.

<sup>55</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 252.

<sup>56</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984, s. 130.

<sup>57</sup> Zob. np. J. Baudouin de Courtenay, *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki...*, s. 15; S. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego...*, s. 21.

<sup>58</sup> M. Nagajowa, *ABC metodyki...*, s. 68.

<sup>59</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 259–266; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki...*; K. Kruszewski, *Metody nauczania*, [w:] *Sztuka nauczania, Czynności nauczyciela*, t. 1, red. K. Kruszewski, Warszawa 1992, s. 164–181; M. Nagajowa, *ABC metodyki...*, s. 77.

Warto zwrócić uwagę, że wokół heurezy narosło wiele nieporozumień. Trudno stwierdzić, co na to wpłynęło: czy podniesiony przez Stanisława Bortnowskiego *alarm w sprawie metod*<sup>60</sup>, czy też błędnie rozumiane zbiory pytań powstałe w okresie międzywojnia, na przykład *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza”* Tadeusza Czapczyńskiego<sup>61</sup>. S. Bortnowski odnotował nie heurzę, lecz pseudoheurzę. Natomiast publikacja T. Czapczyńskiego miała pomóc nauczycielom w stawianiu pytań w ogóle. Zapominamy, że pozycja ta powstała w okresie przejścia od lekcji herbartowskiej do lekcji deweyowskiej i nauczyciele posługujący się dotąd wykładem musieli zacząć stosować metody poszukujące, oparte na pytaniu dydaktycznym, z czym mieli problemy.

W publikacjach metodycznych heurza bywa też mylona z metodą problemową, tymczasem ta druga wyrasta z heurezy; jest metodą trudną i stosować ją można dopiero w pracy z uczniem trzynasto-, czternastoletnim. Wcześniej z powodzeniem może zastąpić ją właśnie heurza<sup>62</sup>.

Porównanie heurezy z metodą problemową

Heurza	Metoda problemowa
1. Wytworzenie sytuacji problemowej może wystąpić, ale nie jest wymagane; lekcja może zacząć się od postawienia przez nauczyciela pytania naczelnego (problemu głównego).	1. Wytworzenie sytuacji problemowej jest obligatoryjne.
2. Nauczyciel formułuje pytanie główne oraz pytania (podproblemy) naprowadzające, zmierzające do rozwiązania problemu głównego.	2. Problemy i podproblemy formułują uczniowie, nauczyciel może pomóc w ich językowym ujęciu. Inny wariant zakłada wybór problemu spośród kilku gotowych lub tak zręczne jego podsunięcie przez nauczyciela, że uczniowie nie odczują narzucenia i przymusu. Problem może także sformułować nauczyciel, uznaje się jednak, że ten wariant wzbudza najmniej motywacji do pracy <sup>63</sup> .
3. Formą organizacyjną klasy jest praca zbiorowa lub praca w grupach. Zastosowanie pracy w grupach zbliża heurzę do metody problemowej, ponieważ zwiększa samodzielność uczniów.	3. Formą organizacyjną klasy jest praca w grupach. Praca zbiorowa może wystąpić tylko w pierwszej i ostatniej fazie lekcji.
4. Ograniczona w stosunku do metody problemowej samodzielność uczniów.	4. Duża samodzielność uczniów.
5. Zadając pytania, nauczyciel wie, dokąd zmierza i jaki będzie efekt końcowy pracy (może jednak przeoczyć interesujące wnioski, interpretacje, spostrzeżenia uczniów, dlatego zawsze powinien uważnie ich słuchać, by takie sytuacje zauważyć).	5. Nauczyciel nie może być pewien, jaki kierunek obierze praca uczniów i w związku z tym, jakie będą jej efekty ostateczne.

Źródło: opracowanie własne<sup>64</sup>

<sup>60</sup> S. Bortnowski, *Alarm w sprawie metod nauczania*, „Polonistyka” 1979, nr 1, s. 6–9.

<sup>61</sup> Zob. np. T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa 1925.

<sup>62</sup> J. Fiszbak, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Folia Litteraria Polonica” 2006, 8, s. 505–519.

<sup>63</sup> Por. M. Nagajowa, *ABC metodyki...*, s. 74.

<sup>64</sup> Zob. M. Nagajowa, *ABC metodyki...*, s. 62.

Przejdźmy do *strategii O*. Obejmuje ona działania polegające na uczeniu się przez ćwiczenia, czyli **metody oparte na działalności praktycznej**, wiążące teorię z praktyką oraz przygotowujące do stosowania wiedzy w rozwiązywaniu zadań praktycznych. Wśród metod operacyjnych dla lekcji językowych charakterystyczne będą: metody ćwiczebne (W. Okoń), metody praktyczne: pokaz, ćwiczenia przedmiotowe (F. Szlosek)<sup>65</sup>, metoda zajęć praktycznych (M. Nagajowa)<sup>66</sup>, metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych (A. Dyduchowa)<sup>67</sup>. Model lekcji w tej strategii posiada typowe dla metod ćwiczebnych momenty: poznanie celu działania oraz jednej lub więcej reguł, które mają być zastosowane w działaniu, ustalenie modelu działania, pokaz działania wzorowo wykonanego, pierwsze, dokładnie kontrolowane próby uczniów, ćwiczenia w sprawnym wykonywaniu całości działania<sup>68</sup>.

Zarówno **metoda zajęć praktycznych** M. Nagajowej, jak i **metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych** A. Dyduchowej odwołują się do integracyjnego charakteru języka polskiego jako przedmiotu, który umożliwia wykorzystanie wiedzy językowej w pracy nad lekturą oraz podczas kształcenia języka ucznia, na przykład w związku z pracami pisemnymi, czytaniem lub recytacją. Metoda zajęć praktycznych służy również utrwaleniu wiadomości zdobytych przez ucznia podczas lekcji językowych. Uczniowie wykonują ćwiczenia kształcące sprawność językową, podporządkowane tematom lekcji i stanowiące integralną część jednostki lekcyjnej (metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych<sup>69</sup>) lub w całości poświęcone utrwaleniu określonego zagadnienia językowego lub poszerzeniu wiedzy o nim (metoda zajęć praktycznych).

Mieszczące się w *strategii E metody ludyczne* to grupa metod nauczania poprzez zabawę. Opierają się one na przeżyciu i działaniu uczniów, często odchodzi się w nich od wypracowanych schematów. Stosując je, nauczyciel dąży do wyzwolenia spontanicznej ekspresji, samodzielnej twórczości i wyobraźni; działania charakterystyczne dla tej grupy opierają się na czynnościach dziecka, które są dla niego samoistne i spontaniczne, czyniąc z pracy uczniów źródło radości. W zakresie nauki o języku do metod ludycznych zaliczymy zabawy językowe: szarady, rebusy, rozsypanki, szukanie rymu, wykreślanie wyrazów, odczytywanie wyrazów w diagramie, rozwiązywanie krzyżówek, układanie z liter w wyrazie innych wyrazów, zabawy z wierszykami logopedycznymi, zabawy z wierszykami o gramatyce, układanie wierszyków ułatwiających zapamiętywanie trudnych wiadomości.

<sup>65</sup> Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 269–272; F. Szlosek, *Wstęp do dydaktyki...*

<sup>66</sup> M. Nagajowa, *ABC metodyki...*

<sup>67</sup> A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów – projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 112–120.

<sup>68</sup> W. Okoń, *prowadzenie do dydaktyki...*, s. 317.

<sup>69</sup> Trudno jednak nie przyznać racji Z.A. Kłakównie, która kwestionuje zaproponowane przez A. Dyduchową działania jako metodę, uwzględniając wszystkie jej zastrzeżenia. Podkreśla, że metoda nie jest dowolnym sposobem działania, ale sposobem nastawionym na osiągnięcie celu oraz – zgodnie z definicją T. Kotarbińskiego – sposobem polegającym na określonym doborze i układzie działań składowych pozwalających się powtarzać (zob. też, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 1, s. 27–30).

Przegląd stosowanych w nauce o języku metod pozwala na wyciągnięcie kilku interesujących, choć niezbyt budujących wniosków. Przede wszystkim uwagę zwraca ich ubóstwo. W metodyce nauki o języku znane są tylko metody ogólnodydaktyczne, do tego głównie metody, które można stosować w pracy z uczniem starszym. Warto zwrócić uwagę, że odnotowujemy przewagę metod podających (pięć: pogadankę, opowiadanie pedagogiczne, wykład, pracę eksploracyjną, opis) nad metodami poszukującymi (dwie: bliskie sobie heureka i metoda problemowa), ćwiczebnymi (dwie: metodę zajęć praktycznych i metodę okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych; w zasadzie za Z.A. Kłakówną tylko pierwszą można uznać za metodę) i brak poza metodami ludycznymi (grupą metod) metod waloryzacyjnych. Poruszone tu problemy są na tyle oczywiste, że trudno je uznać za szczególnie odkrywcze, już jednak wnikięcie w nie wywołuje refleksję, jakkolwiek wobec dyskusji z lat dziewięćdziesiątych można ją uznać za nieco spóźnioną.

Przede wszystkim należy zastanowić się, dlaczego nie wypracowano żadnej metody autonomicznej, brakuje metod waloryzacyjnych, a z tych metod, którymi dysponujemy, większość sprawdzi się głównie z uczniem starszym. Wpływ na tę sytuację wywarły najpierw doświadczenia dydaktyki dwudziestolecia międzywojennego i położenie nacisku na cele autonomiczne w nauce o języku. Nie wypracowano wówczas z oczywistych względów żadnej metody charakterystycznej tylko dla przekazywania wiedzy o języku i posiłkowano się heurką. Ta sytuacja wywarła z kolei wpływ na dydaktykę powojenną. Istotna różnica w zakresie nauki o języku między oboma okresami polegała na tym, że w dwudziestolecu międzywojennym treści językowe i cele autonomiczne realizowano w szerokim zakresie w najstarszych klasach – w gimnazjum i liceum, natomiast po wojnie głównie w szkole podstawowej, której dwa ostatnie lata przypadają na okres przedwojennego gimnazjum. Brak czasu uniemożliwiał realizację treści językowych w liceum, na co wielokrotnie zwracano wówczas uwagę. Była więc to wiedza naukowa, zbyt trudna dla ucznia dziesięcio-, dwunastoletniego. To samo możemy powiedzieć o metodach jej przekazywania, które nie uległy zmianie

Ta sytuacja nie sprzyjała więc wypracowaniu metod autonomicznych, wymuszała natomiast ciągłe powtarzanie wiadomości w celu utrwalenia zdobytej wiedzy (sprawdzanej podczas testów osiągnięć szkolnych), a więc odwoływanie się do wypracowanych formułek, które kiedyś się sprawdzały. Można również zapytać, czy postulat nauczania funkcjonalnego M. Nagajowej, a później nauczania komunikacyjnego i tekstologicznego może być w pełni realizowany, skoro wymaga od ucznia określonej wiedzy językowej, tej wszakże nikt precyzyjnie nie określił, a treści nauczania w podstawie programowej z przełomu wieków nie różniły się zbyt wiele od ich zakresu realizowanego wcześniej. Osobną więc drogą doszliśmy do wniosku sformułowanego piętnaście lat temu przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak. Zauważyła ona, że mimo powtarzających się od końca lat siedemdziesiątych postulatów upraktycznienia szkolnej wiedzy o języku nie zaistniało przełożenie ustaleń teoretycznych na konkretne rozwiązania<sup>70</sup>. I nic w tym zakresie do dziś nie uległo zmianie. Wiedza w dalszym ciągu pozostaje trudna, a uczeń nie był i nie jest me-

<sup>70</sup> M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, s. 182–185.

rytorycznie i intelektualnie przygotowany do podjęcia rozważań o języku na lekcji. I niewiele wynika z tego, że – jak zauważył Kordian Bakuła – gramatykę każdy użytkownik języka posiada w sobie<sup>71</sup>.

Warto również podkreślić nie tylko zupełny właściwie brak metod oddziałujących na emocje, ale również brak publikacji o takim charakterze z zakresu nauki o języku. Poza cieszącymi się ciągłym zainteresowaniem rodziców i nauczycieli pracami Witolda Gawdzika: *Gramatyka na wesoło* (Warszawa 1969) i *Gramatyka na wesoło i na serio* (2001), nie znajdziemy innych. Ten sposób prezentacji treści jest natomiast niemal zupełnie obcy szkolnym podręcznikom. Wydaje się, że próba odciążenia od naukowości i powagi szkolnej „gramatyki” dałaby lepsze rezultaty niż rewolucyjne zmiany.

Niekorzystny wpływ na obecną sytuację nauki o języku w szkole wywarło także nadmierne eksponowanie tzw. metod aktywizujących<sup>72</sup> oraz trendy, które pojawiły się na przełomie XX i XIX wieku, nakazujące rozwijać kreatywność, pomysłowość i samodzielność ucznia, co samo w sobie jest pozytywne, tyle że równocześnie zakwestionowano znaczenie wiedzy. Doprowadziło to do mechanicznego przekazywania wiadomości o języku i odwróciło uwagę od potrzeby poszukiwań nowych metod nauczania. Wiedza o języku opierająca się na schematach i formułkach nie zapewnia świadomości językowej, a tej wymaga od uczniów koncepcja komunikacyjna i tekstologiczna. Wreszcie – odrzucenie wiedzy jako wartości spowodowało, że nauczanie szkolne zaniedbało jej zdobywanie, co z kolei niekorzystnie wpłynęło na aktywność intelektualną, werbalną i recepcyjną absolwentów szkół średnich. Wydaje się więc, że w zakresie nauki o języku stanęliśmy nie tyle na rozdrożu (o takiej sytuacji można było mówić w latach dziewięćdziesiątych XX wieku), ile utknęliśmy w martwym punkcie: poszukujemy rozwiązań, opierając się na zakładanej świadomości językowej ucznia, której ten z oczywistych powodów posiadać nie może. Do tego niemal dwadzieścia lat błędnej praktyki pozwoliło zapomnieć, że w metodyce nauki o języku istniały może niedoskonałe, ale wypróbowane i spełniające swoją rolę metody nauczania (co nie znaczy, że można do nich bezrefleksyjnie wracać). Wraz z tym zupełnie zagubił się sens zgłębiania wiedzy o języku ojczystym, a jest ona interesująca, ważna dla posługującej się nią grupy językowej i każdy wykształcony człowiek powinien jej elementy posiadać. Pytanie o jej zakres w dalszym ciągu pozostaje otwarte.

### **Bibliografia (w wyborze)**

- Bakuła K., *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić*, „Polonistyka” 1994, nr 5, s. 274–281.  
Baudouin de Courtenay J., *Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 15–18.  
Doroszewski W., *Myśli i uwagi o języku polskim*, Warszawa 1937.

---

<sup>71</sup> K. Bakuła, *Szkolną naukę o języku trzeba zmienić...*

<sup>72</sup> Zob. przypis numer 11.

- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów – projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Fiszbak J. *O celach szkolnej nauki o języku*, [w:] *Z dydaktyki kształcenia językowego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 7–28.
- Gaertner H., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym*, [w:] *Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 29–34.
- Horwath E., *Obraz lekcji z zakresu kształcenia językowego w gimnazjum*, „Polonistyka. Innowacje” 2015, nr 2, [pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4190/4256](http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/4190/4256), [dostęp: 11.09.2016].
- Jaworski M., *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978.
- Klemensiewicz Z., *Cel nauczania gramatyki*, [w:] *tenże, Ze studiów nad językiem i stylem*, Warszawa 1969, s. 261–262.
- Klemensiewicz Z., *Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Zasady i zagadnienia*, Lwów–Warszawa 1929.
- Kowalikowa J., *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, [w:] *Szkolna polonistyka zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków, s. 17–43.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Łojek M., *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976.
- Nagajowa M., *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa 1990.
- Nagajowa M., *Nauka o języku dla nauki języka. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*, Kielce 1994.
- Nocoń J., *Uczenie o języku polskim po 1998 roku – prognozy i koncepcje dydaktyczne*, [w:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*, red. J. Nocoń, E. Łucka-Zajac, Opole 2010, s. 27–30.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Gdańsk 1992.
- Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.
- Podracki J., *O poglądach na cele nauczania gramatyki polemicznie, czyli w obronie tradycji*, „Polonistyka” 1970.
- Prądy w nauczaniu języka ojczystego: praca zbiorowa*, red. S. Szober, Warszawa 1908.
- Ratajska K., *Metody kształcenia literackiego w szkole*, [w:] *Z literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 44–77.
- Rozwadowski J., *O nauce języka w szkole i o rzeczach pokrewnych*, „Język Polski” 1926, z. 1.
- Rypel A., *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007.
- Szlosek F., *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*, Radom 1998.



Szober S., *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów–Warszawa 1923.

*Wybór prac z metodyki nauczania języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964.

Zabrotowicz A., *O metodach ogólnodaktycznych w nauczaniu języka polskiego (lekcje literackie)*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 83–93.

Zbróg P., *Wojna o kształcenie językowe*, Kielce 2005.

**Modern methods in language education on the basis  
of development of the conception on scholastic work over language.  
Part 1. Methods in language studies' didactics**

**Abstract**

The article "*Modern methods in language education on the basis of development of the conception on scholastic work over language. Part 1. Methods in language studies' didactics*" is devoted to the question of scholastic language studies. Firstly, the author presents in general the development of notions and conceptions on teaching mother tongue at school. Next, she discusses modern methods in language studies' didactics. She orders it in compliance with the teaching strategy proposed by Wincenty Okoń. In her conclusion, the author emphasises how few language teaching methods there are. She also notes the lack of autonomous methods and the ones that apply to emotions. She notices influence of the past twenty years on the decline in teaching in the field of language studies. All this contributes to the scholastic practices: language studies at school are boring and too difficult for students and the methods of teaching are not adjusted to their age.

**Key words:** method, teaching strategy, language education, language studies

**Jolanta Fiszbak** – kierownik Zakładu Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii na wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego.