

Jolanta Fiszbak

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

Część 2. Metody kształcenia sprawności językowej

Celem prezentacji metod kształcących sprawność językową jest, podobnie jak w przypadku przekazywania wiedzy językowej, uporządkowanie metod już istniejących. Można założyć, że ich przypomnienie i/lub rozpoznanie umożliwi nauczycielom zmiany we własnym warsztacie pracy lub że proponowane zestawienie stanie się podstawą do innych ustaleń teoretycznych. Metody te zostaną zaprezentowane w układzie analogicznym do rozważań podjętych w części pierwszej: najpierw ukazany zostanie 1) zarys rozwoju ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, następnie 2) metody kształcące sprawność językową oraz 3) wnioski wynikające z przeglądu omówionych metod.

Maria Nagajowa, która kształceniu językowemu poświęciła wiele publikacji teoretycznych i praktycznych, w pracy *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej* przedstawiła w zarysie ich rozwój aż po czasy jej współczesne¹. Pojęcie **ćwiczenia w mówieniu i pisaniu**, obejmujące wszelkie zabiegi mające na celu podniesienie sprawności językowej uczniów, pojawiło się w programach nauczania po drugiej wojnie światowej, same ćwiczenia istniały jednak już wcześniej. Spośród nich najdłuższą tradycję mają ćwiczenia stylistyczne, zwane też piśmiennymi. Wprowadzono je do szkół po reformie Stanisława Konarskiego. Uczniowie pisali wówczas rocznie czterdzieści wypracowań (co czwarte w języku polskim) oraz listy pisane na przemian w języku polskim i łacińskim. Streszczali ponadto bajki Ezopa i La Fontaine'a, a w ramach ćwiczeń retorycznych uprawiali formy zbliżone do dzisiejszej rozprawki. Od czasu działalności Komisji Edukacji Narodowej ćwiczenia piśmienne stały się ważnym działem języka polskiego (przedmiotu nauczania); na ćwiczenia ustne baczniejszą uwagę zwrócono dopiero na początku wieku XX².

¹ M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977, s. 10–50.

² M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu...*, s. 10–21. Syntetyczne ujęcie rozwoju ćwiczeń kształcących sprawność językową znajdziemy również w pracy Eugeniusza Cyniaka, *Rola ćwiczeń redakcyjnych w kształceniu sprawności językowej*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 127–155. W opracowaniu rozwoju ćwiczeń kształcących

Do przełomu XIX i XX w. głównym sposobem rozwijania języka ucznia było pisanie wypracowań. Miało ono charakter odtwórczy i polegało na powtarzaniu czyjejs myśli lub sposobu pisania uznawanego za wzorcowy; uważano, że ten typ zadań wpływa również na rozwój myślenia i sposób wypowiedzania się ucznia. Takie podejście spowodowane było ówczesnymi poglądami dydaktycznymi, zgodnie z którymi uczeń nie był zdolny do pracy twórczej, gdyż ta była domeną umysłów ludzi dorosłych. Franciszek Próchnicki, na przykład, twierdził, że od ucznia nie można wymagać samodzielnego pisania nawet w szkołach średnich; uważał, że przygotowują do niego reprodukcyjne (odtwórcze) ćwiczenia stylistyczne³ i dopiero w klasach najstarszych można było zastosować reprodukcję wolną (np. pisanie przez uczniów prac na zadany temat na podstawie przygotowanego przez nauczyciela materiału), a później jeszcze samodzielne (bez podania materiałów) pisanie prac na zadany temat⁴. Bogacenie słownictwa i frazeologii w zasobie językowym uczniów dokonywało się natomiast poprzez naśladowanie sposobu wypowiedzania się pisarzy, których język uznawano za wzorcowy. Doskonalenie stylu ucznia miało odbywać się za pomocą czytania oraz mniej lub bardziej dokładnego pisania z pamięci doskonałych pod względem językowym fragmentów dzieł wybitnych pisarzy⁵. Dziewiętnastowieczne sposoby nauczania i rozwijania sprawności językowej młodego pokolenia były, jak na swoje czasy, nowoczesne i dobrze spełniały przeznaczoną im rolę: ludzie kończący szkołę średnią posługiwali się piękną polszczyzną, potrafili też precyzyjnie formułować swoje myśli. Wadą takiego podejścia było natomiast – uwzględniając późniejsze badania z zakresu psychologii i pedagogiki – nieszanowanie rozwoju psychiki dziecka, jego potrzeb oraz możliwości percepcyjnych. Czyniło to jego naukę trudną i nużącą: dobre wyniki osiągały na ogół jednostki zdolne i zdeterminowane; w przypadku uczniów mniej zdolnych osiągnięcia mogły być okupione wysiłkiem niewspółmiernym do efektów.

Tak jak w przypadku nauki o języku, tak i w rozwoju metod kształcenia sprawności językowej ucznia istotny przełom nastąpił na przełomie XIX i XX wieku w związku z pojawieniem się nowych prądów w psychologii i pedagogice. Zwrócono wówczas uwagę na indywidualność i swobodę jednostki oraz na wolną i nieskrępowaną działalność dziecka; podkreślano potrzebę poszanowania jego praw do swobodnego rozwoju. Zauważono, że psychika dziecka jest odmienna od psychiki osoby dorosłej, a jej rozwój przebiega etapami, które należy uwzględnić, dobierając odpowiednie metody pracy oraz materiał nauczania. Radykalną zmianę w zakresie kształcenia sprawności językowej, podobnie jak w przypadku celów szkolnej nauki o języku, zapoczątkowała wydana w 1908 roku praca *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*⁶. Na temat ćwiczeń w pisaniu wypowiadały się tam Janina Mortkowiczowa i Aniela Szcycówna. Ich wystąpienie zapoczątkowało ogromne zainteresowanie

cych sprawność językową ucznia odwołano się w niniejszych rozważaniach do tych prac oraz badań własnych autorki.

³ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885, s. 78.

⁴ Tamże, s. 82.

⁵ S. Szober, *Zasady nauczania...*, s. 110–111.

⁶ *Prądy w nauczaniu języka ojczystego: praca zbiorowa*, red. S. Szober, Warszawa 1908.

problemem, przyczyniając się do zwiększenia liczby publikacji na ten temat oraz rozwojem metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Pierwsza z nich skrytykowała stosowanie w rozwoju językowym ucznia naśladownictwa stylu, pisanie według narzuconego schematu, oderwanie tematów wypracowań od życia dziecka i jego doświadczeń oraz nieliczenie się z sędami i opiniami ucznia; zwróciła również uwagę na potrzebę rozbudzania instynktu twórczego przejawianego przez dzieci⁷. Z kolei A. Szycówna zaprezentowała rozwiązania metodyczne dydaktyk obcych w zakresie kształcenia sprawności językowej. Problem ten podjęła także później⁸, podkreślała również, podobnie jak Henryk Rowid⁹, te poglądy polskich pedagogów, które odpowiadały najnowszym trendom metodycznym.

Na rozwój dydaktyki polskiej w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu wpływały w tym okresie zdobycze dydaktyki austriackiej, niemieckiej i francuskiej. Polscy metodycy upowszechnili za niemieckimi zasady pisania wypracowań wolnych, czyli o tym, o czym dziecko pisać pragnie. Ten postulat ograniczył znacznie wszelkie wskazówki nauczyciela co do treści, formy, gotowych wzorców (planów) oraz językowego wyrażania się. Kolejna zasada zwracała uwagę na potrzebę uwzględniania w tematach wypracowań zainteresowań, przeżyć i doświadczeń dziecka, a następną na poszanowanie indywidualności stylu oraz poglądów ucznia (poprawa błędów uczniowskich miała dokonywać się przez częste ćwiczenia w miejsce skreśleń i korekty). Zalecano, by rola nauczyciela ograniczała się do pobudzania inicjatywy uczniów w miejsce dotychczasowego narzucania rozwiązań, stawiania wymagań i krytykowania¹⁰.

Metodycy francuscy na ogół byli zgodni z niemieckimi, mniej jednak pozostawali przypadkowi, zalecając nauczycielowi baczność obserwacji rozwoju języka ucznia: planowanie pracy, kontrolę i interwencję. Za metodykami francuskimi przyjęto zasadę doprowadzenia ucznia do doskonałego opanowania języka oraz stosowanie w tym celu ćwiczeń, zwanych dziś propedeutycznymi. Tu warto zwrócić uwagę na przygotowanie do pisania wypracowań: 1) przygotowanie treści wypracowania poprzez obserwację (także w celu wykształcenia umiejętności obserwowania), dostarczenie wiedzy z różnych źródeł, wykorzystanie uczniowskich doświadczeń i przemyśleń; 2) opracowanie formy i kompozycji wypracowania z uwzględnieniem następującej kolejności wprowadzania form wypowiedzi: opis, opowiadanie, opowiadanie z opisem, rozmowa, listy i inne formy użytkowe, opowiadanie z dialogiem, opisy uczuć i przeżyć, rozprawki (rozważanie, rozumowanie z przytoczeniem argumentów; pisanie wypracowania powinien poprzedzać jego plan); 3) przygotowanie (gromadzenie) środków językowych oraz znalezienie właściwego sposobu wyrażenia treści wypracowania; zalecano za metodykami francuskimi różnorodne ćwiczenia słownikowe, umożliwiające zdobycie bogatego słownika: badanie znaczenia wyrazów, porównywanie synonimów, gromadzenie

⁷ J. Mortkowiczowa, *O wypracowaniach*, [w:] *Prądy w nauczaniu...*, s. 140.

⁸ S. Szycówna, *Metodyka wypracowań, Cz. 1. Podstawy psychologiczne i historyczne, Cz. 2. Zasady metodyczne i ich zastosowanie*, Warszawa 1919–1920.

⁹ H. Rowid, *Z metodyki wypracowań pisemnych*, Lwów–Warszawa 1920.

¹⁰ Za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu...*, s. 16–17.

wyrazów, rozpatrywanie znaczeń przenośnych w związkach wyrazowych, różne formułowanie tej samej treści. Kolejna zasada nadawała nauczycielowi kierowniczą rolę w pisaniu wypracowań: od sformułowania tematu po jego sprawdzenie oraz wspólne z uczniami omówienie i korektę. Ostatnią zasadą sformułowaną za francuskimi metodykami była integracja poszczególnych działów nauczania języka polskiego (nauczanie gramatyki i ortografii miało się odbywać w łączności z prowadzeniem ćwiczeń w pisaniu wypracowań)¹¹.

Początek XX wieku przyniósł również rozwój ćwiczeń w mówieniu, które rządziły się odmiennymi prawami aniżeli ćwiczenia w pisaniu. W dwudziestoleciu międzywojennym prace takich uczonych i praktyków jak (między innymi): Tadeusz Czapczyński, Jan Biliński, Juliusz Balicki, Franciszek Bielak, Jadwiga Dańcewiczowa, Henryk Gaertner, Władysław Szyszkowski, Aniela Szycówna przyczyniły się do rozwoju metodyki pisania i mówienia w szkole¹² i w konsekwencji do powstania odrębnego działu języka polskiego. Pierwszy program w niepodległej Polsce, powstały po 1918 roku, jako cel nauczania języka polskiego jako przedmiotu, wskazywał praktyczne opanowanie języka, wprowadził dział *Ćwiczenia językowe ustne i pisemne*, zalecał też, by ćwiczenia ustne oprócz nie tylko na lekturze, ale też na doświadczeniach ucznia, jego przeżyciach i obserwacjach¹³. Program z 1934 roku, ostatni w dwudziestoleciu międzywojennym, wprowadzał nowe działy: „Mówienie”, „Pisanie”, „Ćwiczenia w związku z mówieniem i pisaniem”. Były one odpowiedzialne za kształcenie sprawności językowej; wśród celów nauczania języka na pierwszym miejscu wymieniono kształtowanie sprawności i poprawności stylu ucznia¹⁴. Program ten uściślał, wprowadzał zasadę równości między ćwiczeniami w mówieniu i ćwiczeniami w pisaniu (uznawał je za jednakowo ważne), precyzował pojęcie ćwiczeń słownikowych i łączył je z ćwiczeniami kształcącymi sprawność językową (wcześniej związane były z lekturą), określał też dokładnie tematykę ćwiczeń, uwzględniając rozwój osobowy ucznia.

¹¹ Tamże, s. 17–19.

¹² T. Czapczyński, *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej. Podręcznik dla nauczycieli*, Lwów-Warszawa 1929; J. Biliński, *Ćwiczenia słownikowe w związku z ćwiczeniami piśmiennymi*, Poznań 1930; J. Balicki, *Jak uczyć czytać, mówić i pisać po polsku na stopniu średnim*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie*, Warszawa-Lwów 1931, s. 119–131; F. Bielak, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasie VI–VIII*, [w:] *Pamiętnik II Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów...*, s. 138–149; J. Dańcewiczowa, *Dydaktyka mówienia i pisania jako działu nauczania języka polskiego*, [w:] *Encyklopedia wychowania*, t. 2, Warszawa 1936, s. 128–149; H. Gaertner, *Ćwiczenia słownikowe w szkole powszechnej*, „Szkola i Wiedza” 1926/1927, z. 9/10, s. 49–54; W. Szyszkowski, *Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych*, „Muzeum” 1930, z. 1, s. 42–61. Szeroką bibliografię na ten temat zob. E. Cyniak, *Rola ćwiczeń redakcyjnych...*

¹³ *Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. III, Język polski. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Warszawa 1918, s. 58.

¹⁴ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego*, Lwów (1934).

Osiągnięć dydaktyki dwudziestolecia międzywojennego nie sposób przecenić, tym bardziej że opierały się nie tylko na badaniach dyscyplin pedagogicznych i psychologicznych, ale też odwoływały do praktyki szkolnej (A. Szcówna, T. Czapczyński, H. Rowid, Z. Szober). Prowadzili je również nauczyciele. Badania obejmowały stosowanie w praktyce nowych metod, badanie rezultatów ich stosowania, formułowanie wyników obserwacji i zgłaszanie propozycji metodycznych. Zwrócono wówczas uwagę na zależność wyboru tematyki ćwiczeń od wieku i zainteresowań ucznia, wpływu ćwiczeń na zdolności logicznego myślenia, kształtowanie wyobraźni, znajomość języka, doskonalenie stylu, a nawet – jak chciał H. Rowid – rozwój indywidualnego wyrażania uczuć i myśli. Sformułowano zasady stosowania ćwiczeń (na przykład w zakresie ćwiczeń słownikowych: rozwijania słownictwa biernego, wprowadzania słownictwa związanego z otoczeniem, potrzebnego do codziennego komunikowania się oraz słownictwa abstrakcyjnego i terminów specjalistycznych), cele kształcenia językowego: wykształcenie stylu potrzebnego przeciętnemu inteligentowi (jak zauważano: zadaniem szkoły nie jest kształcenie pisarzy), opracowano metodykę prac pisemnych¹⁵.

Okres powojenny rozpoczął się od haseł odbudowy szkoły i propagandowej walki z analfabetyzmem. Początkowo programy szkolne nawiązywały do programu z 1934 roku, a ćwiczenia w mówieniu i pisaniu pełniły w nich ważną rolę. Koniec lat czterdziestych i lata pięćdziesiąte przebiegały jednak pod presją realizacji socjalistycznych celów wychowawczych i nie sprzyjały rozwojowi dydaktyki kształcenia językowego. W 1954 roku zauważono poważny spadek umiejętności wypowiedzania się w języku mówionym i pisanym. W programach nauczania z 1963 i 1971 roku ponownie dostrzeżono znaczenie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w kształceniu polonistycznym¹⁶. W ślad za tymi dokumentami pojawiły się ważne dla nauczycieli publikacje, rozszerzające ich świadomość teoretyczną oraz dostarczające wskazówek praktycznych¹⁷. Warto również przypomnieć publikacje wspomagające pracę

¹⁵ Za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu...*, s. 29–40. W zakresie metodyki prac pisemnych warto zwrócić uwagę na pracę nauczyciela warszawskiego gimnazjum: S. Świdwiński, *Jak systematycznie przygotowywać uczniów do piśmiennych egzaminów końcowych z języka polskiego. Wskazówki metodyczne wraz z wykazem (900) tematów kuratorskich*, Lwów–Warszawa 1937.

¹⁶ Za: M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu...*, s. 42–44.

¹⁷ M.in. K. Pojawska, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII*, Warszawa 1958; J. Malendowicz, *Ćwiczenia słownikowe w klasach V–VIII: materiały pomocnicze dla nauczyciela*, Warszawa 1965; M. Kniaginowa, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V–XI*, Warszawa 1966; J. Cofalik, E. Tabakowska, *Kształtowanie języka ucznia w procesie nauczania języka polskiego*, Warszawa 1966; *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkołach średnich*, red. J. Kijas, Warszawa 1967; Z. Saloni, *Tzw. pisma użytkowe w wyższych klasach szkoły podstawowej i w liceum: poradnik metodyczny*, Warszawa 1968; J. Kijas, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, [w:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski, Z. Libera, Warszawa 1968; J. Wójcik, *Ćwiczenia w zakresie stawiania przecinka dla kl. V–VIII: materiały pomocnicze dla nauczycieli*, Warszawa 1974; *Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów*, red. S. Rzęsikowski i Z. Uryga, Kraków 1976; J. Bar, *Formy wypowiedzi w programie języka polskiego szkoły podstawowej i średniej. Materiały pomocnicze dla studentów filologii polskiej WSP i WSN*, Opole 1976; W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia*

z podręcznikami¹⁸. W przeciwieństwie do współczesnych podręczników dla nauczyciela z ostatnich dwóch dekad pozostawiały one swoim adresatom duży margines swobody, ograniczały się bowiem do wskazówek rozwiązań metodycznych oraz opracowań teoretycznych poszerzających wiedzę.

Wspomniana w części pierwszej rozważań *wojna o kształcenie językowe* z połowy lat dziewięćdziesiątych przyniosła kolejne zmiany i zwrot ku pragmatyce, które uwidoczniły się w nauczaniu *komunikacyjnym* Agnieszki Rypel i *tekstocentrycznym* Jadwigi Kowalikowej. W podobnym kierunku zmierza również podejście *performatywno-kulturowe* w kształceniu językowym Marka Pieniążka. A. Rypel przeciwstawia tradycyjnemu, zakorzenionemu w szkole *podejściu normatywnemu* *podejście komunikacyjne*. Pierwsze charakteryzuje się – jej zdaniem – tym, że działania tekstotwórcze poprzedza wyposażeniem ucznia w informacje na temat określonej formy wypowiedzi. Ćwiczenia podręcznikowe dotyczą na ogół słownictwa i frazeologii i nie są związane z konkretnymi tematami. Takie podejście sprzyja opanowaniu schematów kompozycyjnych i pogłębieniu wiedzy o języku, ale między elementarnymi ćwiczeniami i budowaniem tekstu brakuje ogniw pośrednich, takich jak klasyfikowanie faktów lub opinii albo ćwiczeń w rozwijaniu i dopełnianiu informacji. Brakuje również zadań polegających na włączaniu w tekst form usługowych, takich jak: streszczenie, relacja, charakterystyka, opis, opowiadanie, komentarz. Tematy prac rzadko odzwierciedlają zainteresowania uczniów, a zestaw wzorców ograniczony jest do tzw. dłuższych form wypowiedzi i pism użytkowych. Takie podejście prowadzi do schematyzmu myślenia, braku kreatywności i stosowania stereotypowych środków językowych.

Podejście komunikacyjne daje pierwszeństwo praktyce komunikacyjnej, ukierunkowanej na tworzenie wypowiedzi odpowiedniej do sytuacji. Ocenianie prac uczniowskich uwzględnia poprawność wypowiedzi, ale też jej skuteczność, etykę i oryginalność, co przyczynia się do rozwoju i kreatywności uczniów. Przejawia się ona w doborze środków językowych i przemyśleniu struktury tekstu: jego wyznaczników gatunkowych, kompozycji, konstrukcji, ramy tekstowej i spójności. Praca nad tworzeniem wypowiedzi pisemnych powinna obejmować: zdobywanie przez uczniów funkcjonalnej wiedzy z zakresu nauki o języku i jej wykorzystanie w tekstach; opanowanie umiejętności analizy znaczeń zawartych w temacie oraz wyboru odpowiednich wzorców: opisowych, narracyjnych, argumentujących i wyjaśniających; zdobycie umiejętności klasyfikowania tekstów w zależności od społecznej wiedzy o kontekstach, sytuacjach, instytucjach; tworzenie tekstów adekwatnych do sytuacji i uwarunkowań społecznych; wyposażenie ucznia w wiedzę

myślenia twórczego, Warszawa 1983; M. Nagajowa, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985; E. Polański, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1985.

¹⁸ M.in. J. Dembowska, M. Jaworski, Z. Strzelecka, *Nauczanie języka polskiego w klasie VI. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1971; M. Nagajowa, *Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne w klasach V–VIII*, Warszawa 1972; J. Kulpa, W. Pasterniak, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V–VIII*, Warszawa 1976; M. Nagajowa, S. Sufin, J. Tokarski, *Nauczanie języka polskiego w klasie VII*, Warszawa 1977; J. Dietrich, J. Wójcik, *Nauczanie języka polskiego w klasie 6. Książka przedmiotowo-metodyczna*, Warszawa 1985; *Nauczanie języka polskiego w klasie 5*, red. B. Chrzastowska, E. Polański, Warszawa 1985.

o konwencjonalnych formach tekstu, ich wzorcach, przypisanych im sygnałach leksykalnych składniowych i kompozycyjnych; rozwijanie umiejętności twórczego wykorzystania wzoru w zależności od celu sytuacji komunikacyjnej, w której powstaje tekst; wychwytywanie błędów w tekstach, obejmujących ich tworzenie niestosowne do sytuacji komunikacyjnej, naruszających wzorzec gatunkowy i odmianę stylistyczną; uwrażliwienie na etyczny wymiar wypowiedzi: odpowiedzialność za słowo, szacunek wobec odbiorcy, wystrzeżenie się manipulacji językowej o nieszczerości¹⁹.

Z kolei propozycja J. Kowalikowej odpowiada *tekstocentrycznemu* charakterowi *Podstawy programowej* z 2008 roku. Pracę na lekcji wyznacza zawarty w tytule kierunek działań: *Od słowa do zdania, od zdania do tekstu – od tekstu do zdania, od zdania do słowa*, zakładający konfrontację całości tekstu z jego składnikami. Autorka proponuje na zasadzie obligatoryjności przyjąć dwa punkty wyjścia: od szczegółu do ogółu i na odwrót, co umożliwi odpowiedź na pytania: „[...] o czym jest przeczytany tekst?, jak ów tekst został „zrobiony” z języka?, co wynika z wcześniejszych konstatacji dla odbiorcy?”. Badaczka zwraca uwagę na dwa warianty procesu dydaktycznego. Pierwszy zakłada, że przyszły autor tekstu traktuje cudzy komunikat nie tylko jako źródło informacji, ale również jako wzorzec do wykorzystania. Drugi – że autor powraca do napisanych wcześniej przez siebie wypowiedzi i korzystając z nabytego w okresie późniejszym doświadczenia, dokonuje ich korekty, wprowadzając poprawki i ucząc się na własnych błędach²⁰. W rozwijaniu świadomości językowej i kompetencji tekstotwórczej wpisanej w *Podstawę programową* zadaniem autorów programów szczegółowych i podręczników jest, zdaniem J. Kowalikowej, dobór odpowiedniego materiału nauczania, dydaktyków uniwersyteckich – zastanowienie się nad stroną metodyczną, a nauczycieli – decyzja o podjęciu konkretnych rozwiązań praktycznych²¹. Już z tej konstatacji wynika, że mamy do czynienia z propozycją rozwiązań, jakkolwiek bardzo przemyślaną (podobnie jest z prezentowaną wcześniej), a nie z konkretną, starannie opracowaną koncepcją kształcenia językowego.

Warto również zwrócić uwagę na propozycję kształcenia językowego M. Pieniążka, nazywaną w artykule *podejściem performatywno-kulturowym*, jakkolwiek myśl autora odnosi się głównie do koncepcji kształcenia literacko-kulturowego. Zasada się ona na integracji treści przedmiotowych, funkcjonalnym nauczaniu treści językowych oraz nauczaniu poprzez dramę. Jej celem jest pozwolenie uczniowi na „wypowiedzenie siebie” i pozwolenie mu na poszukiwanie swojego miejsca w świecie bez opuszczania własnego centrum, „w uprzestrzennionym, kulturowym, zmysłowym i duchowym doświadczeniu siebie”. Pisanie (także w formie artystycznej) podbudowane taką świadomością pozwala widzieć świat jako performatywne zadanie: „Styl będzie wówczas subtelnym kształtowaniem porządku tego, co upragnione; lektura własnych doświadczeń stanie się dramatycznie otwarta na

¹⁹ A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych. Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne*, Bydgoszcz 2007, s. 75–76.

²⁰ 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 2014, s. 20–21.

²¹ Tamże, s. 25.

nieprzewidywalne, język będzie chwilowym ujawnieniem indywidualnej obecności i mojego „ja” nadchodzącej z „mojej” przyszłości. Dorastający człowiek w tym procesie może być postrzegany jako ktoś, kto w słownictwie, składni i frazeologii języka polskiego układa siebie, tworzy obraz siebie i wiąże własne teksty z własnym doświadczeniem”²². Młodzież – jak zauważa M. Pieniążek – szybciej nawiąże kontakt z autorem i jego bohaterem, gdy dostrzeże z nimi związki wspólnoty i rozpozna w literaturze i teatrze podobne ślady doświadczeń²³. W odniesieniu do kształcenia językowego znów jednak mamy bardziej do czynienia z pomysłem niż z gotową koncepcją.

Metody kształcenia sprawności językowej zostaną omówione podobnie jak w części pierwszej artykułu, zgodnie z podziałem zaproponowanym przez Wincentego Okonia. Metody mieszczące się w *strategii A* oraz w *strategii P* są metodami poznawania rzeczywistości. Kształtowanie sprawności językowej nie może się więc odbywać w obrębie tych strategii, czyli poprzez przekazanie wiedzy o tym, jak należy coś zrobić lub wykonać, bez względu na to, czy odbywać się będzie w sposób dedukcyjny (podający), czy też w sposób indukcyjny (za pomocą metod nauczania problemowego). Bywa jednak, że instrukcja zastępuje ćwiczenie wykonania. Wielu nauczycieli wychodzi z błędnego założenia, że uświadomienie, na czym polega, na przykład piękna recytacja, umożliwi uczniom jeśli nie porywające słuchacza wygłoszenie utworu, to przynajmniej estetyczne wykonanie. Kształcenia sprawności językowej może więc odbywać się tylko poprzez ćwiczenia (*strategia O*) lub działania, które oddziałują na emocje. W obie te strategie wpisuje się koncepcja i metody A. Dyduchowej: metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów, metoda norm i instrukcji, metoda praktyki pisarskiej, metoda przekładu intersemiotycznego oraz omówiona w części pierwszej metoda okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych²⁴. Jej propozycję rozwija i modyfikuje Zofia Agnieszka Kłakówna²⁵. Poniżej zostaną krótko przypomniane metody A. Dyduchowej poszerzone o ich omówienie zaproponowane przez Z.A. Kłakównę oraz inne metody, które służą (mogłyby służyć) kształtowaniu języka ucznia.

W obrębie *strategii O* mieści się **metoda analizy i twórczego naśladowania wzorów**²⁶. Zakłada ona odwołania do tekstów spełniających określone warunki wypowiedzi wzorowej pod względem budowy gramatycznej, stylistycznej,

²² M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 212.

²³ Tamże, s. 206–212.

²⁴ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów – projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988, s. 58–135. Przedruk rozdziału III pt. *Metody kształcenia sprawności językowej* z książki pod tym samym tytułem, zob. „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5 (cz. I) oraz 2005, nr 1 (cz. II).

²⁵ Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*, Warszawa 1993; też, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne. Metodyczny poradnik nauczyciela*, Warszawa 1993; Z.A. Kłakówna, I. Steczko, K. Wiatr, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Klasy I–III gimnazjum. Książka ucznia oraz Książka nauczyciela*, Kraków 2003; Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 1, s. 26–36.

²⁶ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 62–85.

funkcjonalności językowej lub socjolingwistycznej. W lekcji prowadzonej tą metodą A. Dyduchowa wyróżnia następujące momenty: stworzenie sytuacji motywacyjnej pobudzającej inwencję uczniów, obserwacja i analiza wzoru wypowiedzi, ćwiczenia transformacyjne doskonalące operacje językowe ucznia, ćwiczenia twórcze umożliwiające uczniom konstruowanie własnej wypowiedzi²⁷. Z.A. Kłakówna podkreśla, że w koncepcji A. Dyduchowej nie chodzi o proste wykonanie jakichś elementów tekstu-wzoru, lecz o naśladowanie pewnego gatunku mowy w rozumieniu Bachtinowskim. Zwraca też uwagę, że w postaci czystej dla omawianej metody są charakterystyczne następujące procedury: studyjne ćwiczenia analityczne związane z lekturą przykładów-wzorów, obejmujące: ćwiczenia transformacyjne odpowiadające „działaniom na tekście” w celu odkrycia jego „kanwy” i wpisaniu w nią nowych treści w sposób naśladowujący zaobserwowane w tekście-wzorze rozwiązania stylistyczno-językowe; ćwiczenia syntetyzujące służące działaniu poprzez teksty (samodzielne tworzenie tekstu o charakterze i przeznaczeniu analizowanego wcześniej tekstu-wzoru na temat interesujący i ważny dla ucznia)²⁸.

W przeciwieństwie do metody wcześniej omówionej mieszcząca się również w *strategii O metoda norm i instrukcji*²⁹ zakłada wyjście od wyposażenia ucznia w wiedzę teoretyczną na temat sposobów mówienia i pisanie, kierującą jego działaniami językowymi zanim jeszcze podejmie próby praktyczne. Metoda norm i instrukcji zakłada: wyposażenie ucznia w informacje o cechach gatunkowych wypowiedzi oraz zasadach doboru środków językowo-stylistycznych i kompozycyjnych; samodzielne redagowanie wypowiedzi wspomagane instrukcjami natury prakseologicznej; korektę pracy ucznia; przeprowadzanie ćwiczeń propedeutycznych w zależności od konkretnych potrzeb; powtórzną redakcją wypowiedzi. Cykl: korekta – ćwiczenia – ponowne redagowanie – powinien powtarzać się do momentu, w którym wypowiedź uczniowska odpowiada stawianym jej wymaganiom³⁰. A. Dyduchowa zwraca uwagę, że za pomocą metody norm i instrukcji można doskonalic jedynie formy wypowiedzi bardziej sformalizowane, na przykład: zaproszenie, sprawozdanie opis przedmiotu, podanie; metoda ta może także wspomagać rozwój takich umiejętności, jak jasność, zwięzłość, uwypuklenie elementów treści wypowiedzi. Zdaniem Z.A. Kłakówny, metoda norm i instrukcji w czystej postaci jest mało skuteczna jako zbyt abstrakcyjna dla ucznia. Autorka *Sztuki pisania* zauważa, że wychodzenie od definicji i norm blokuje twórcze myślenie uczniów. Świadomość norm rządzących danym gatunkiem należy – jej zdaniem – budować na podstawie studyjnych ćwiczeń analitycznych związanych z lekturą wzoru. Jako bardziej skuteczny proponuje wariant metody oparty na następujących działaniach: stopniowym udzielaniu uczniom wskazówek dotyczących redakcji formy, ustaleniu wspólnie z uczniem, czym odznacza się napisany w ten sposób tekst (odkrywanie norm rządzących uzyskanym typem wypowiedzi), samodzielnym redagowaniu przez uczniów wypowiedzi respektującej ustalone wcześniej reguły, wielokrotnych

²⁷ Tamże, s. 69–71.

²⁸ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 30–32.

²⁹ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 85–96.

³⁰ Tamże, s. 90–93.

nauczycielskich i uczniowskich korektach, zmierzających do uzyskania zgodności z omówionymi na wstępie normami³¹.

Kolejną metodą, zaproponowaną przez A. Dyduchową, jest **metoda przekładu intersemiotycznego**³², zwana także metodą analizy pozawerbalnej, znana również z pracy nad utworem literackim³³. W literaturze przedmiotu i w praktyce szkolnej stosujemy wymiennie nazwy **metoda przekładu intersemiotycznego** (przekład intersemiotyczny) i **metoda analizy pozawerbalnej** (analiza pozawerbalna). Tymczasem można je uznać za metody odrębne, jakkolwiek obie zasadzają się na jedności sztuk i ich wielotworzywowości i polegają na przełożeniu wypowiedzi przedstawionej za pomocą charakterystycznego dla danej sztuki tworzywa na równoważną (z zachowaniem tożsamości sensu, klimatu, idei pierwowzoru), ale z użyciem tworzywa charakterystycznego dla innej dziedziny sztuki.

W propozycjach metodycznych, także u A. Dyduchowej, zauważamy, że przekład intersemiotyczny prowadzi do stworzenia wypowiedzi synonimicznej, na przykład podczas pisania scenariusza słuchowiska radiowego na podstawie utworu literackiego (i odwrotnie) albo że działania „przekładowe” umożliwiają wypowiedzenie się (szczególnie uczniowi młodszemu, który nie posiada jeszcze odpowiedniego zasobu słownikowego i konstrukcji składniowych) za pomocą bliższego mu systemu znaków niż język. W drugim przypadku wykorzystanie przekładu intersemiotycznego służy otwarciu na utwór i wyzwoleniu aktywności werbalnej ucznia, wypowiada się on bowiem o utworze pośrednio poprzez własne działania lub odczucia. W odniesieniu do propozycji A. Dyduchowej zwróciła na to uwagę Z.A. Kłakówna: „Pojęcie *intersemiotycznego przekładu* wydaje się dla tego rodzaju elementarnych działań [formuła: od obrazka do wypowiedzi werbalnej – dopis. J.F.] zbyt zobowiązujące. Mamy wprawdzie w podanych przykładach do czynienia z zestawieniem tekstów ukształtowanych w odrębnych tworzywach, ale nie dochodzi w trakcie tych prac do próby przekładu sensów, a nie zawsze też odrębność systemów znakowych jest brana pod uwagę [...]”³⁴. Można więc uznać, że przekład intersemiotyczny nie jest tożsamy z analizą pozawerbalną, a stosowaniu tej metody (tych metod) można wyznaczyć także inne cele poza wskazanymi. Przypomnijmy więc: obie metody odwołują się do jedności sztuk i ich wielotworzywowości. **Przekład intersemiotyczny** można uznać za metodę nauczania przez operacje (*strategia O*), służącą poszukiwaniu w innych systemach znaków odpowiedników znaczeniowych badanego tekstu oraz ukazaniu środków wyrazu i tworzywa, którymi wybrane sztuki się posługują. **Analizę pozawerbalną** możemy natomiast opisać jako metodę uczenia przez przeżycia (*strategia E*), stosowaną w pracy z uczniem młodszym, polegającą na przełożeniu utworu literackiego na wypowiedź ikoniczną, plastyczną, dźwiękową lub ruchową, służącej pomocą w dotarciu do utworu i/lub wyzwoleniu jego aktywności werbalnej. Warto zauważyć, że obie metody służą również integracji kształcenia literackiego z kulturowym i językowym.

³¹ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 32–33.

³² A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 96–112.

³³ A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984. Zob. też K. Rajtajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole...*, s. 73–74.

³⁴ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 34.

Początków **przekładu intersemiotycznego jako metody kształcenia sprawności językowej** można szukać w dwudziestoleciu międzywojennym, jakkolwiek nikt jej tak wówczas nie nazywał, a proponowanych działań nie nazywał metodą. Jan Rozwadowski proponował nauczycielowi rysowanie na tablicy obrazków, jeśli napotka on podczas pracy nad lekturą na niezrozumienie ze strony uczniów³⁵. A. Dyduchowa za szczególnie przydatne w rozwoju języka ucznia wskazuje te działania, które polegają na przekładaniu tekstów literackich na teksty przeznaczone do: recytacji (wielość interpretacji recytatorskich), inscenizacji radiowej, filmowej (telewizyjnej), teatralnej itp.³⁶ Działania mogą być także odwrotne i fragment słuchowiska radiowego, filmu lub spektaklu teatralnego może stanowić podstawę przekładu na opowiadanie. Przygotowanie scenariusza słuchowiska radiowego na podstawie fragmentu prozy stwarza, jak zauważa A. Dyduchowa, naturalną sytuację do podejmowania przez uczniów samodzielnych czynności analitycznych (np. wyodrębnianie ważnych z punktu widzenia przekładu elementów świata przedstawionego) i stwarza okazję do wykonywania ćwiczeń językowych (np. przekształcanie narracji w dialog, zamiana mowy zależnej na niezależną, charakterystyka bohaterów). Praca metodą przekładu intersemiotycznego w tym wariantcie przygotowuje również uczniów do percepcji przedstawień teatralnych, audycji radiowych, filmów³⁷.

Innym wariantem omawianej metody jest działanie zmierzające do opracowania z uczniami form wypowiedzi. A. Dyduchowa ukazuje pracę nad opisem dzieła malarzkiego. Struktura działań dydaktycznych zawiera wówczas następujące momenty: obserwacja dzieła sztuki (np. obrazu) prowadząca do analizy jego treści i formy; ćwiczenia językowe w werbalizacji doznań, emocji, oceny dzieła, itp.; redagowanie opisu dzieła sztuki. Podobną strukturę działań dydaktycznych zakłada kształcenie wypowiedzi ucznia w związku z innymi dziedzinami sztuki³⁸. Z.A. Kłakówna sygnalizuje problem częstego wykorzystywania w praktyce polonistycznej dzieł sztuki do opisów i podkreśla trudność tego typu działań dla ucznia. W przypadku zaś „formuły: od tekstu literackiego do recytacji, inscenizacji dla potrzeb radia, teatru czy telewizji” zwraca uwagę na wykorzystanie internetu oraz gier polegających na kreowaniu fikcyjnych światów, a także na przygotowywanie multimedialnych prezentacji³⁹.

Na lekcjach kształcenia językowego metoda analizy pozawerbalnej realizować się będzie również podczas pracy z tekstem i może polegać na rysowaniu, lepieniu z plasteliny lub modeliny, rzeźbieniu w mydle postaci literackiej, wykonaniu kukielki bohatera do teatrzyku lalkowego zgodnie z „instrukcją” znajdującą się w utworze, opracowaniu rysunku lub schematu miejsca akcji, sporządzeniu planu miejscowości na podstawie utworu, zaznaczeniu na mapie peregrynacji bohatera, ugotowaniu potrawy z powieściowego przepisu lub na podstawie zawartych w utworze wskazówek, narysowaniu lub uszyciu stroju lub jego fragmentu zgodnie z literackim

³⁵ J. Rozwadowski, *O nauce języka w szkole i o rzeczach pokrewnych*, „Język Polski” 1926, z. 1, s. 29.

³⁶ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 106.

³⁷ Tamże, s. 106–107.

³⁸ Tamże, s. 97–100, 103–107.

³⁹ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 35.

opisem. Wszystkie te działania wymagają wielokrotnego obcowania z tekstem lub jego fragmentem, powrotu do tych samych miejsc utworu i ich analizy. Kształcą więc umiejętność czytania (rozumienia), zwracają uwagę na szczegóły, które być może zostałyby pominięte podczas „tradycyjnej” lektury. Bogacą poprzez utrwalanie w pokładach pamięci zasób słownikowy oraz zasób konstrukcji składniowych. Uczą odnoszenia tekstu do świata pozaliterackiego, zwracają uwagę na brak szczegółów lub wręcz przeciwnie – na ich bogactwo. Pozwalają wejść głębiej w tekst i zachęcają do obcowania z nim.

Niejako genetycznie z omówioną wcześniej metodą związane są **metody analizy recytacyjnej lub analizy wykonawczej**. To grupa metod, których różnorodne działania podporządkowane są konkretyzacji i interpretacji utworu, wprowadzona przez Zenona Urygę. Zaproponował on działania na tekście zmierzające do interpretacji głosowej utworu jako metody pracy nad poezją w liceum⁴⁰. „Refleksja nad wymową utworu oraz obserwacja rytmiczno-brzmieniowej organizacji, retoryczności i perswazyjności wypowiedzi, typu leksyki i struktur składniowych, rodzaju wersyfikacji służy namysłowi nad frazowaniem, rozkładaniem akcentów logicznych i emocjonalnych. Podejmowane czynności dydaktyczne wiążą się z analizą i interpretacją będącą poszukiwaniem w tekście sugestii do jego głośnej lektury”⁴¹. Zainteresowanie aspektem wykonawczym czyni tę metodę również metodą kształcenia językowego i podobnie jak w przypadku przekładu intersemiotycznego służyć ona może integracji treści przedmiotowych i działań dydaktycznych.

Trudno wskazać stałe ogniwa działań, które wyznaczałyby etapy pracy nad tekstem przeznaczonym do głośnego wykonania. Czynności nauczyciela uzależnione są od wieku uczniów, ich zainteresowania pracą nad wygłaszaniem oraz charakteru utworu. Zwykle zaczyna się od uświadomienia uczniom, na czym polega piękne czytanie lub recytacja, informacja ta nie zapewnia jednak nawet dobrego wykonania, choć zwraca uwagę na istotne zachowania podczas czytania lub deklamacji. W przypadku pracy nad utworem przeznaczonym do głośnego wykonania możemy wskazać jedynie jej ogólny zarys: przeczytanie tekstu w celu zorientowania się w jego treści i kompozycji; ponowna lektura i zaznaczenie wyrazów i zestawień wyrazowych trudnych do wymówienia; ustalenie w trakcie ponownego czytania skali i modulacji głosu (zapisanie uwag na marginesie tekstu); ustalenie i zaznaczenie fraz i pauz składniowo-logicznych oraz ich długości; przeciwiczenie głosem o różnym natężeniu wymowy zaznaczonych wyrazów i zestawień wyrazowych uznanych za trudne artykulacyjnie; skontrolowanie słuchem zróżnicowania modulacyjnego tekstu a następnie frazowania i pauzowania (wprowadzenie poprawek); kilkakrotne odczytanie ekspresyjne tekstu; ustalenie pozagłosowych środków wyrazu i ich funkcjonalności w przypadku tekstu przeznaczonego do wygłoszenia z pamięci⁴². Zastosowanie wszystkich wskazanych momentów jest na pewno zbyt nużące dla ucznia dziesięcio-, jedenastoletniego, toteż pracę z nim należałoby zmodyfikować

⁴⁰ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982, s. 186–187.

⁴¹ *Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 263.

⁴² Por. J. Kram, *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1995.

i zwiększyć liczbę działań wykonawczych. Należy też pamiętać, że uczniowie trzynasto-, czternastoletni, jeśli nie przeszli wcześniej odpowiednich ćwiczeń, niechętnie odnoszą się do pracy metodą analizy recytacyjnej, dlatego nie można zaniedbywać pracy z użyciem tej metody w klasach młodszych⁴³.

Warto również wyodrębnić **metodę ćwiczeń transformacyjnych**, służącą przekształceniom tekstu. To ostatnia z metod mieszczących się w *strategii O*. Istota pracy tą metodą sprowadza się do parafrazy tekstu i uzyskania tekstu synonimicznego, a jej celem jest zwiększenie swobody w operowaniu zdaniem, przeciwdziałanie sztywności językowej i uświadamianie, że to samo można powiedzieć na wiele różnych sposobów. Ćwiczenia te znane były także wcześniej i obejmowały wszelkie działania na tekście, inaczej je jednak klasyfikowano – jako formy wypowiedzi, rodzaj ćwiczeń propedeutycznych lub inne typy działań. Ze względu na pewne rozchwianie pozycji ćwiczeń w mówieniu i pisaniu w kształceniu językowym oraz obniżenie sprawności językowej ogółu Polaków istnieje pilna potrzeba zwrócenia uwagi na różnego rodzaju transformacje tekstu. Za pomocą tej metody można dokonywać ustnej lub pisemnej dekompozycji tekstu (dawniej ćwiczenia kompozycyjne), ustnie lub pisemnie opowiadać fragmenty tekstów literackich (opowiadanie odtwórcze), przedstawiać ich treść z punktu widzenia różnych narratorów, wypełniać miejsca niedookreślone, zamieniać mowę pozornie zależną na zależną i odwrotnie, streszczać utwory literackie oraz inne teksty (streszczenie), skracać je, sporządzać różne typy notatek (notatka) konfigurować teksty w nowe układy itd. Ćwiczeniom tym można poświęcić osobne jednostki lekcyjne lub tylko fragmenty lekcji.

Ostatnią grupę metod kształcenia sprawności językowej stanowią będą metody waloryzacyjne (*strategia E*), w których uczeniu towarzyszyć będą emocje i przeżycia. Wypada w tym miejscu podkreślić nieco inne podejście do strategii E, aniżeli zaproponowane przez M. Kwiatkowską-Ratajczak, przywołane za Bożeną Chrzastowską⁴⁴, które przypisały w tej strategii uczniowi „przywilej milczenia” i odbioru połączonego z przeżyciem. Nie negując takiej postawy, można też pokusić się o działania, które wyzwolą w uczniu pokłady pozytywnych emocji, na przykład radość z działania, poznania i odkrycia, zapal do pracy, zainteresowanie, ekspresję werbalną.

Zaproponowana przez A. Dyduchową **metoda praktyki pisarskiej**⁴⁵ sięga do techniki swobodnego tekstu Celestyna Freineta i pomyślana jest jako zabawa ucznia w twórcę; pozwala ograniczyć rolę nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się: uczeń może stać się głównym nadawcą, a nauczyciel na równi z innymi uczniami – odbiorcą komunikatów uczniowskich. Rozwijanie ekspresji werbalnej ucznia za

⁴³ Zob. na ten temat: J. Fiszbak, *Pierwsze wzorcowe czytanie w doświadczeniach ucznia, nauczyciela, metodyka i rodzica*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego* (II), red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański, Toruń 2006, s. 82–91; też, *Pragmatyczna i integracyjna funkcja ćwiczeń w recytacji i estetycznym wygłaszaniu*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 163–176; też, *O metodzie interpretacji głosowej w pracy z uczniem szkoły podstawowej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*. Edycja III, red. W. Sawrycki, P. Tański, D. Kaja, E. Kruszyńska, Toruń 2010, s. 265–283.

⁴⁴ *Innowacje i metody*, t. 1..., s. 358–360.

⁴⁵ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 120–135.

pomocą tej metody pozwala dzieciom na swobodę i szczere wypowiadanie się na każdy interesujący je temat. Stwarza to okazję do rozmowy o przeżyciach, wrażeniach, doznaniach, pozwala na wymianę myśli, która prowadzi do powstania propozycji tematów wypowiedzi uczniowskich. Uczeń pisze wówczas w dowolnej formie o tym, o czym pisać pragnie i tak, jak myśli i czuje. Praca tą metodą obejmuje: pisanie swobodnych tekstów; prezentację tekstów w całości, wybór najciekawszego oraz zapisanie go na tablicy i do zeszytów; kosmetykę językowo-stylistyczną tekstu (nadanie mu możliwie najdoskonalszej postaci); przepisanie tekstu w jego nowym kształcie do zeszytów. Niezależnie od tych działań nauczyciel powinien zapoznać się ze wszystkimi pracami i każdą ocenić i opatrzyć recenzją i życzliwymi uwagami⁴⁶. Z.A. Kłakówna podkreśla, że metoda praktyki pisarskiej może być stosowana w pracy z uczniem dziesięcio-, dwunastoletnim i nie służy pasowaniu ucznia na pisarza; jest jedną z form dziecięcej ekspresji i zabawy w przejmowanie ról dorosłych. Około dwunastego roku ten typ twórczości zanika. Nazwa metody: praktyka pisarska nobilituje pracę ucznia, a sama praca rzeczywiście powinna być tekstem swobodnym – pisanym z woli dziecka, samorzutnie, a nie pisanym pod przymusem „tekstem swobodnym”⁴⁷.

Jako odrębna metoda została wydzielona wcześniej z metody przekładu intersemiotycznego A. Dyduchowej **metoda analizy pozawerbalnej**. Ponieważ odwołuje się do spontanicznych działań dziecka, została zaklasyfikowana w grupie metod waloryzacyjnych. Naturalnym rodzajem działalności dziecka – jak zauważa badaczka – jest zabawa, którą warto wykorzystać podczas zajęć szkolnych. Różnorodne działania zabawowe uczniów, w których istnieje możliwość połączenia ruchu z mówieniem, sprawiają, że uczniowie coraz chętniej i swobodniej mówią. Zabawy tematyczne (zabawy w „role” bliskie improwizacjom) umożliwiają planowanie zabiegów kształcących język ucznia. Stosowanie tej metody zakłada: działania pozawerbalne ucznia (tematyczna gra z wykorzystaniem mimiki i gestów naśladowująca sytuację wyobrażoną sobie przez uczniów-aktorów); włączenie w grę elementów werbalnych (np. rozpoznanie sceny przez uczniów-widzów i próby przekładów języka gestów na język słów; opisywanie scenki; interpretacja z elementami fantazjowania; propozycje dialogów); ćwiczenia doskonalące warstwę językową gry (prowadzące do jej ulepszonej wersji)⁴⁸. A. Dyduchowa podkreśla, że w taki sposób można kształtować sprawności językowe, wyrażające się w kompetencji komunikacyjnej charakteryzującej się umiejętnością doboru właściwych zachowań językowych zgodnych z pełnieniem różnych ról społecznych⁴⁹. Działania pozawerbalne sprawdzają się również wtedy, gdy bariera językowa nie pozwala uczniom w pełni wypowiedzieć się podczas analizy i interpretacji tekstu literackiego. Wówczas inscenizacja, gra dramatyczna lub rysunek będzie ogniwem pośrednim między tekstem a analizą lub interpretacją. Obligatoryjna kolejność działań dydaktycznych stymulujących wypowiedź uczniowską jest następująca: zapoznanie się ucznia z tekstem poprzez czytanie;

⁴⁶ Tamże, s. 126–135.

⁴⁷ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 36.

⁴⁸ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej...*, s. 100–103.

⁴⁹ Tamże.

indywidualne lub zespołowe działania uczniów związane z przekładem tekstu na inny system znaków, w trakcie których dochodzi do pozawerbalnej analizy tekstu; wypowiedź ucznia na temat przekładu jako naturalna okazja do werbalizowania wniosków analitycznych i interpretacyjnych dotyczących czytanego tekstu. Autorka podkreśla, że poprzestanie na samej „zabawie” byłoby chybione dydaktycznie; działania uczniów muszą być ukierunkowane na określony cel. W tym przypadku jest nim doskonalenie sprawności interpretacyjnej i językowej⁵⁰. Z.A. Kłakówna, omawiając koncepcję A. Dydychowej, podkreśliła, że jest ona bardzo dokładnie przemyślana i nie należy mylić zaproponowanej przez autorkę metody przekładu intersemiotycznego (wyodrębnionego w niniejszych rozważaniach w postaci metody analizy pozawerbalnej; podobnie należy rozpatrywać metodę kształcenia literackiego) z dramą⁵¹, jak to miało miejsce w popularnym poradniku metodycznym Edwarda Polańskiego i Krystyny Orłowej⁵². Przyznać trzeba autorce *Sztuki pisania* słuszność, ponieważ obie metody zasadzają się na innych założeniach.

Skojarzenie z dramą nie jest jednak bezpodstawne i w kształceniu językowym można wykorzystać **gry dramowe**⁵³, **szczególnie ćwiczenia pisemne – list, dziennik, pamiętnik** (ten zestaw możemy w razie potrzeby rozszerzyć o inne formy wypowiedzi) oraz **typowe role: rozmowę i wywiad**. Gry dramowe mogą więc zastąpić analizę pozawerbalną oraz metodę praktyki pisarskiej, które sprawdzają się w pracy z uczniem młodszym i służą pomocą w klasach starszych, gdy około jedenastego roku życia następuje naturalny zanik spontanicznej ekspresji dziecka. Zwykle przywołane techniki wykorzystuje się do pracy nad utworem i mniejszą wagę przywiązuje do realizacji językowej. Zwrócenie uwagi na ten aspekt pracy ucznia pozwoli integrować poprzez metodę kształcenie literackie z językowym.

Na koniec, skoro zwróciliśmy uwagę na możliwość posiłkowania się w kształceniu sprawności językowej metodami pracy nad dziełem literackim, zwróćmy jeszcze uwagę **metodę sądu literackiego**. Jest to autonomiczna metoda kształcenia literackiego zaproponowana przez Stefanię Skwarczyńską⁵⁴, traktowana przez nią jako odmiana metody dyskusyjnej. Polega na zainscenizowaniu rozprawy sądowej (lekcja powinna być możliwie wiernym jej odtworzeniem) nad postacią literacką lub niejednoznacznie ujętym w dziele problemem. Organizując taką lekcję, należy przydzielić role osób uczestniczących w procesie sądowym. Zwykle to zbyt mało ról, by zaangażować cały zespół uczniowski, nawet jeśli pozostałym uczniom przydzielimy rolę publiczności. Można więc poszerzyć liczbę uczestników rozprawy o dziennikarzy, których zadaniem będzie przeprowadzenie wywiadów i publikacja artykułów w czasopiśmie, od tabloidów po liczące się dzienniki kształtujące opinię publiczną. Celowym też wydaje się podział publiczności na zwolenników oskarżonego, w tym

⁵⁰ Tamże, s. 103–106.

⁵¹ Z.A. Kłakówna, *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych...*, s. 26.

⁵² E. Polański, K. Orłowa, *Kształcenie językowe w klasach 4–8. Poradnik metodyczny*, Warszawa 1993, s. 12–18.

⁵³ Zob. K. Bakuła, *Nauczanie komunikacyjne – spóźniona lekcja angielskiego*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 81–82; M. Pieniżek, *Uczeń jako aktor kulturowy...*, s. 209.

⁵⁴ S. Skwarczyńska, *Sąd literacki w szkole*, „Polonista” 1932, z. 5.

rodzinę i znajomych, jego przeciwników oraz zwykłych gapiów. Wszystkich uczestników rozprawy musi jednak charakteryzować znajomość „sprawy” (lektury).

Podobnie jak w przypadku gier dramowych, położenie nacisku na kompozycję i wypowiedzi poszczególnych osób (np. „mowę końcową” obrońcy i prokuratora, głos oskarżonego, uzasadnienie wyroku przez sędziego) pozwoli integrować kształcenie literackie z językowym. Lekcja prowadzona metodą sądu literackiego może być również punktem wyjścia do rozważań nad aspektem lokucyjnym, illokucyjnym i perlokucyjnym aktu mowy (bez wprowadzania pojęć), gatunkami mowy (na przykład: przemówieniem, zeznaniem, mową obrończą, wnioskiem końcowym; rozmową, wywiadem) lub gatunkami publicystycznymi (artykułem, prasową notatką informacyjną, sprawozdaniem z posiedzenia sądu, wywiadem), jeśli zaistnieje taka możliwość.

Przegląd metod stosowanych w kształceniu sprawności językowej ucznia pozwala stwierdzić, że polska szkoła dysponuje w tym zakresie spójną koncepcją, wypracowaną przez A. Dyduchową. Równocześnie jednak należy zauważyć, że poza podręcznikami *To lubię!*⁵⁵ jej propozycja nie weszła, poza obszarem znajdującym się pod wpływem oddziaływania ośrodka krakowskiego, w szerszym zakresie do praktyki szkolnej, a proponowane przez nią metody znane są głównie z nazwy. Wpływ na tę sytuację miało niewątpliwie ukazanie się publikacji w okresie najmniej sprzyjającym tego typu pracom: tuż przed oczekiwanymi zmianami politycznymi (1988). Późniejsze problemy społeczno-gospodarcze, a także problemy szkolnego kształcenia nie sprzyjały bliższemu zapoznaniu się nauczycieli z tą cenną pracą, a dość swobodne ujęcie metod uczonej, nie sprzyjały zgłębieniu istoty jej myśli. Tak więc kształcenie sprawności językowej mogłoby w porównaniu z dydaktyką nauki o języku znajdować się w nieporównywalnie lepszej sytuacji, jednak z powodu nieobecności w szerszym zakresie metod A. Dyduchowej w praktyce szkolnej sytuacja obu działów kształcenia językowego jest podobna.

Warto zwrócić uwagę, że dysponujemy głównie metodami kształcącymi sprawność pisania i zupełnie zaniedbaliśmy pracę nad językiem mówionym i przemawianiem oraz oficjalnym, publicznym zabieraniem głosu. Wpływ języka pisanego na mówiony jest niezaprzeczalny, obejmuje jednak tylko organizację wypowiedzi i – co oczywiste – nie może oddziaływać na stronę wymawianową oraz umiejętność odnalezienia się podczas wystąpienia. W bardzo ograniczonym stopniu mogą to zadanie wypełnić zaproponowane metody analizy recytacyjnej oraz metoda sądu literackiego. Problem jest więc otwarty i dotyczy nie tylko aspektów technicznych, ale też odpowiedzialności za słowo.

Najbardziej znaną w szkole metodą A. Dyduchowej jest metoda norm i instrukcji, którą – jak wcześniej zauważono – można wykorzystać w dość ograniczonym zakresie, służy bowiem zapoznawaniu z formami wypowiedzi o wyrazistej konstrukcji. Nauczyciele posługują się nią jednak w sposób dość schematyczny i także efekty – schematycznego posługiwania się językiem – obserwujemy obecnie u uczniów. Warto zastanowić się, dlaczego efekty kształcenia języka ucznia sprzed dwudziestu,

⁵⁵ A przede wszystkim *Sztuką pisania* dla szkoły podstawowej i gimnazjum (dopisek Redakcji).

a nawet piętnastu lat – mimo podobnej obecności metod w praktyce szkolnej – były nieporównywalnie lepsze od obecnych. Przede wszystkim przyczyniała się do tego większa kontrola języka pisanego ucznia sprawowana przez nauczyciela oraz częstsze pisanie dłuższych wypracowań. Zarzucenie tej praktyki spowodowało „pisanie na ilość zdań”⁵⁶. Błędem byłoby jednak niezauważanie wpływu współczesnych sposobów komunikowania się oraz powrotu do kultury oralnej, o której wcześniej wspomniano, na język młodego pokolenia. Należy również zwrócić uwagę, że kształtowanie języka ucznia, jakkolwiek odbywa się pod kontrolą nauczyciela, ma i miało miejsce przede wszystkim w domu, poza szkołą. Trzeba więc starannie przemyśleć problem takiego oddziaływania i takich zadań, by wykonywanie prac domowych było dla ucznia satysfakcjonujące.

Współcześni dydaktycy usilnie poszukują sposobów na sprzyjające pisaniu, naturalne w szkole sytuacje nadawczo-odbiorcze⁵⁷. Sprostać temu, ich zdaniem, może nauczanie komunikacyjne. Słysząc również głosy, że nauczyciele powinni zadawać takie prace, które wymagają określonej formy i jeśli – na przykład – pracą ucznia jest napisanie listu do kolegi, to powinni tolerować w nim kolokwializmy i inne uchybienia. Dyskurs szkolny zawsze cechowała pewna sztuczność, co niejako wpisane było i jest w życie szkoły i nacisk na potrzebę jego autentyczności wydaje się wyolbrzymiony⁵⁸. Istota pożądanego stosunku między uczniem i nauczycielem nie leży w sferze działań dydaktycznych, lecz w sferze intencji nauczyciela względem ucznia podczas tych działań. Uczeń doskonale wie, że nauczyciel zadaje i sprawdza prace po to, by on, piszący, rozwinął swoje możliwości językowe. W przypadku zaś prac, których polecenie pozwala niejako na użycie języka mniej starannego, jak na przykład w liście do kolegi, należy zauważyć, że ów list jest rodzajem wypracowania szkolnego. Nazwa *wypracowanie* nasuwa jednoznaczne skojarzenie: jest to zadanie, któremu trzeba poświęcić szczególną uwagę i włożyć w nie dużo pracy. Zadaniem ucznia nie jest napisanie wystudiowanego i przez to nienaturalnego listu, lecz listu starannego, który nie będzie raził ani sztucznością, ani kolokwializmami, a to już jest niemałe wyzwanie.

Wydaje się więc, że panaceum na szkolne niedomagania w zakresie kształcenia sprawności językowej ucznia jest również zwiększenie liczby dłuższych wypracowań pisemnych i ich korekta aż do uzyskania zadowolających ucznia i nauczyciela efektów⁵⁹. Stosowanie odpowiednich metod nauczania natomiast ma pracę nad ję-

⁵⁶ Np.: „Napisz w pięciu (siedmiu, dziesięciu) zdaniach o...”. Pamiętam problemy moich córek, które skarżyły się, że nie mogą się zmieścić w narzuconej liczbie. Radziłam, by napisały tyle, ile im „wychodzi”, a później zobaczymy. Następnie zaczynała się redakcja tekstu, w której pomagała mama i powstawały „tasiemce” nienaturalne dla dziesięcio-, i dwunastolatki. Te ćwiczenia przyniosły jednak dobry skutek: dość szybko nauczyły się radzić sobie z problemem „niemieszczenia się”, a ich składnia znacznie się rozwinęła. Nie każde jednak dziecko mogło taką pomoc uzyskać.

⁵⁷ Zob. np. A. Rypel, *Nauczanie komunikacyjne...*, s. 30–33, 57, 71.

⁵⁸ Por. K. Bakula, *Czy koniec nauczania komunikacyjnego*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 2, s. 29–30.

⁵⁹ Zob. np. nauczycielskie działania w pracy nad przemówieniem: P. Kołodziej, *Primum non nocere... Kształcenie umiejętności retorycznych w liceum*, „Nowa Poliszczyna” 2004, nr 5, s. 3–15.

zykiem ucznia uczynić wydatną, a jemu samemu dostarczyć bodźców, które zachęcą do pracy. Przywołane wcześniej propozycje A. Rypel, J. Kowalikowej i M. Pieniążka są kompatybilne z koncepcją kształcenia sprawności językowej A. Dyduchowej (co nie znaczy, że każda z nich nie mogła powstać niezależnie). Warto więc włożyć więcej wysiłku w rozpowszechnienie myśli uczonej i wdrożyć nauczycieli do należytego rozumienia jej pracy, zamiast ciągle szukać nowych sposobów i posiłkować się dorobkiem dydaktyk innych narodów, ten przecież wynika z innych doświadczeń i innych potrzeb społecznych.

Bibliografia (w wyborze)

- Bakuła K., *Nauczanie komunikacyjne – spóźniona lekcja angielskiego*, [w:] *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej: obraz badań i działań dydaktycznych*, red. Z. Uryga, M. Sienko, Kraków 2005, s. 76–88.
- Cyniak E., *Rola ćwiczeń redakcyjnych w kształceniu sprawności językowej*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 127–155.
- Dyduch A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów – projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Fiszbak J., *O metodzie interpretacji głosowej w pracy z uczniem szkoły podstawowej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, (III), red. W. Sawrycki, P. Tański, D. Kaja, E. Kruszyńska, Toruń 2010, s. 265–283.
- Fiszbak J., *Pierwsze wzorcowe czytanie w doświadczeniach ucznia, nauczyciela, metodyka i rodzica*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, (II), red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański, Toruń 2006, s. 82–91.
- Fiszbak J., *Pragmatyczna i integracyjna funkcja ćwiczeń w recytacji i estetycznym wygłoszaniu*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 163–176.
- Innowacje i metody*, t. 1: *W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki dydaktyki kształcenia polonistycznego*, red. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011.
- Kłakówna Z.A., *O nauce tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na marginesie opracowania Anny Dyduchowej*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 1, s. 26–36.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia*, Warszawa 1993.
- Kłakówna Z.A., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne. Metodyczny poradnik nauczyciela*, Warszawa 1993.
- Kłakówna Z.A., Steczko I., Wiatr K., *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjno-stylistyczne. Klasy I–III gimnazjum. Książka ucznia oraz Książka nauczyciela*, Kraków 2003.
- 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.
- Kram J., *Zarys kultury żywego słowa*, Warszawa 1995.
- Nagajowa M., *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa 1977.
- Nagajowa M., *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa 1985.

Pieniążek M., *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013.

Próchnicki F., *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885.

Rudnicki M., *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań–Warszawa 1920.

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.

Skwarczyńska S., *Sąd literacki w szkole*, „Polonista” 1932, z. 5.

Prądy w nauczaniu języka ojczystego: praca zbiorowa, red. S. Szober, Warszawa 1908.

Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

Modern methods in language education on the basis of development of the conception on scholastic work over language.

Part 2. Methods of cultivating expressive language

Abstract

The article „*Modern methods in language education on the basis of development of the conception on scholastic work over language. Part 2. Methods of cultivating expressive language*” is devoted to the question of educating the expressive language of a student. Firstly, the author presents in general the development of cultivating expressive language conception. Then, she discusses modern methods serving the purpose. She orders them in compliance with the teaching strategy proposed by Wincenty Okoń. In her conclusion, the author focuses on the existence of interesting methods in educational theory, which unfortunately are not used in school teaching.

In her conclusion of methods on language education, the author notices the crisis of the educational theory, despite of new conceptions on teaching appearing. She believes there is a need to disburden scholastic language teaching from scientific character and to introduce methods of teaching the expressive language in educational theory. She also emphasises that autonomous methods of literature and culture didactics and the methods of cultivating the expressive language serve the integration of the subject content.

Key words: method, teaching strategy, language education, cultivating the expressive language

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