

Grzegorz Rudziński

Iwona Janowska, *Planowanie lekcji języka polskiego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010, ss. 191

Ukazanie się ósmego tomu serii *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego* nasuwa myśl, że glottodydaktyka polonistyczna ma się coraz lepiej. Tworzona od wczesnych lat pięćdziesiątych dopiero w następnym dziesięcioleciu zaczęła obrastać metodyczną refleksją, a rok 1980, jak zauważa Władysław Miodunka, stanowi w jej dziejach ważną datę, po której można już mówić o istnieniu dorobku tej dziedziny. Jako debiutujący Anno 1980 nauczyciel jpjo musiałem jednak długo uzupełniać swoją zawodową wiedzę lekturą opracowań, które były tworzone przez neofilologów i dla neofilologów. Od 1987 r. w Łodzi ukazywało się już „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, a w latach 90. na forum kilkunastu konferencji i w gronie osób pracujących nad państwowym systemem certyfikacji jpjo uformowało się środowisko naukowe skupione na jpjo. Wreszcie w roku 2004 ruszyła publikacja wspomnianej na początku serii wydawniczej, której redaktorem jest W. Miodunka. Praca Iwony Janowskiej tworzy (także w tej serii) pewien przełom: oto na gruncie języka polskiego, z przykładami z polszczyzny i odwołaniami do podręczników jpjo powstaje nie tylko opracowanie dla polonistów, ale *Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Już nie tylko poloniści-glottodydaktycy mogą się uczyć od innych – inni neofilolodzy mają także do siebie adresowane opracowanie polonistyczne.

Omawiana praca składa się z dwóch części i bibliografii liczącej 60 tytułów: 4 to podręczniki języka polskiego i francuskiego; 31 stanowią opracowania polskie (w tym jedna w języku francuskim); pozostałe to prace francuskie (18 tytułów) oraz anglojęzyczne w tłumaczeniach i oryginale.

Pierwsza część pracy ma charakter teoretyczny i jest podzielona na osiem rozdziałów szczegółowo omawiających charakter planowania wynikowego, jednostki uczenia się – lekcyjne i metodyczne, metodyczne tworzenie konspektów lekcji ze szczególnym uwzględnieniem celowości działań nauczyciela i ucznia, metodę uczenia się przez wykonanie zadania, zalety i mankamenty pracy w grupach lub „równym frontem” i trudności w procesie planowania (rozdziały 1–5 i 8). Mniej obszernie omawia się rolę pracy domowej ucznia i planowanie przestrzeni pedagogicznej (rozdziały 6 i 7). Pracę otwiera przywołanie cytatu stwierdzającego, że precyzyjne planowanie zajęć i prowadzenie ich wg planu jest powinnością nauczyciela. Z tej i innych uwag (że uczymy języka, a nie podręcznika – s. 19; że gramatyka powinna pełnić funkcję służebną wobec komunikacji – s. 33; czy że np. warto zadbać o czytelność przygotowanego konspektu lekcji – s. 38) widać, że praca przygotowana jest z myślą o młodych nauczycie-

lach, którzy jeszcze niepewnie poruszają się po gruncie procesu nauczania lub adeptach przygotowujących się dopiero do wykonywania zawodu. Widać to także w podtytule pracy: *podręcznik* to źródło wiedzy dla adeptów, *poradnik* to źródło dla potrzebujących dobrej rady – więc debiutantów (choć i starym wygom przyda się dobra rada, by mogli twórczo zerwać z rutyną).

Pierwszy rozdział uwzględnia opis procedur tworzenia programów przewidzianych dla nauczania języków obcych w polskich szkołach, autorka pisze tu więc, że fundament całej procedury planowania to „zasady formułowane na szczeblu krajowym (np. podstawy programowe, standardy wymagań egzaminacyjnych)” – s. 12. W odniesieniu do jpjo można mówić tylko o standardach egzaminacyjnych systemu certyfikatowego centralnie wypracowanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i standardach egzaminu dla cudzoziemców-kandydatów na studia medyczne tworzonych przez Centralną Komisję Egzaminów Medycznych (choć te nie do końca mają naturę standardów egzaminu językowego). Dalej autorka omawia ścieżkę postępowania od ogólnych podstaw programowych i prawnych, przez program nauczania, plan wynikowy, plany jednostek metodycznych, konspekty i scenariusze lekcji, po konstruowanie zadań i ćwiczeń. Omawia przy tym relacje pojęć *rozkład materiału nauczania – plan wynikowy*. W Jej ujęciu, rozkład materiału nauczania jest mniej szczegółowy niż plan wynikowy, ten drugi, poza ogólnie sformułowanymi celami nauczania, zawiera też cele opisane jako konkretne operacje (zadania), jest to zatem bardziej szczegółowa podstawa działania nauczyciela. Znam jednak dokument nazwany *rozkładem materiału*, który składał się z zadań komunikacyjnych, ale ponadto rozpisywał czynności komunikacyjne studentów na minimum zjawisk językowych, którymi władanie w stopniu czynnym i biernym było miarą osiągnięcia planowanych wyników, tj. np. umiejętności definiowania pojęć, umiejętności opisywania urządzeń i obiektów, umiejętności relacjonowania zachodzących procesów czy umiejętności wskazywania skutków i przyczyn. Można rzecz chyba ująć inaczej. Plan wynikowy to rejestr wyników, których osiągnięcie zakłada nauczyciel, pracując w określonych warunkach nałożonych na niego i jego uczniów przez przyjęty program nauczania; wyniki muszą być planowane tak, by nie było wątpliwości, jaki poziom komunikacji spełnia warunki realizacji założeń programowych. Rozdział zamyka zestaw praktycznych uwag ułatwiających tworzenie planów wynikowych i (co szczególnie cenne dla adeptów i debiutantów) gotowy schemat takiego planu.

Drugi rozdział opisuje najpierw w sposób słusznie wyidealizowany rodzaj relacji zachodzących między *metodologicznym* i *społecznym* aspektem planowania lekcji. Sprowadzając rzecz na ziemię, chodzi o konflikt, w jaki z metodycznym postępowaniem glottodydaktycznym wchodzi materialno-biurokratyczne ograniczenia szkół i ośrodków kształcenia (gdy np. z braku funduszy tnie się siatki godzin). Autorka w żadnym zdaniu nie stawia jednak sprawy tak brutalnie.

Pisze jedynie, że „Działania organizacyjne nie mogą pozostawać w sprzeczności z zasadami uczenia się, tzn. nie mogą utrudniać [...] tego procesu” (s. 25). Zdroworozsądkowo jednak uprzedza, że „Planując proces nauczania i uczenia się, nauczyciele powinni czynić starania, by planowane lekcje były koherentne pod względem metodologicznym i organizacyjnym” – s. 24/25 – czyli ostatecznie to nauczyciel musi pogodzić oba aspekty. Następnie autorka śledzi metody uwzględniające fazowość uczenia się pojawiające się na gruncie glottodydaktyki polskiej i francuskiej. Wzięcie pod uwagę naturalnych faz komunikacji i porządku procesów mentalnych ma oczywisty wpływ na planowanie przebiegu lekcji. Autorka dostrzega też dwa okresy kształtowania się takich metod: lata 1960–1980 i czas po roku 1990, związany z drugą generacją metod komunikacyjnych, w której „ważne miejsce zajmuje nauczanie/uczenie się przez odkrywanie” – s. 30. Warto zauważyć, że praktyka uczenia się przez odkrywanie była wykorzystywana i wcześniej, a w niektórych dawniejszych podręcznikach była osią przyjętej metody nauczania, np. u L. L. Szkutnika.

Trzeci rozdział w całości jest poświęcony tworzeniu konspektów, przy czym centralną część zajmują w nim rozważania o celach. Nauczanie jest czynnością teleologiczną i słusznie czyni autorka, kładąc na to zagadnienie tak duży nacisk. Słusznie też upomina, że „problemy językowe (gramatyka, słownictwo) nie stanowią same w sobie celu lekcji” i podobnie: „ani czas przeszły czy zaimki, przyimki, liczebniki, ani czytanie tekstu, słuchanie nagrania etc. nie stanowią celu same w sobie” – s. 44. Zwieńczeniem rozdziału jest pięciofazowy autorski konspekt opisujący: 1. Przygotowanie do zajęć – od momentu wejścia do klasy do chwili umożliwiającej właściwe rozpoczęcie pracy; 2. Odkrywanie nowych elementów językowych – etap, w którym uczniowie powinni być aktywni w pozyskiwaniu narzędzi komunikacyjnych i nie powinien ich w tym wyręczać prezentujący materiał nauczyciel; 3. Przyswajanie i utrwalanie elementów językowych; 4. Transfer, czyli ponowne użycie narzędzi komunikacyjnych w nowym kontekście; 5. Ewaluację nabytej wiedzy i umiejętności. W całości jest to raczej metakonspekt, ponieważ nie jest zorientowany na żadne konkretne zadanie lecyjne, co znakomicie podnosi jego walory poznawcze i utylitarne.

Omówienie uczenia się przez wykonywanie zadań autorka rozpoczyna od zwrócenia uwagi, że w myśl propozycji ESOKJ ten sposób postępowania powinien być realizowany w małych zespołach o liczebności zależnej od rodzaju wykonywanego zadania. Zadanie komunikacyjne jest, podobnie jak inne zadania, działaniem zmierzającym do określonego celu i związane jest z potrzebą osiągnięcia konkretnego (identyfikowalnego) wyniku. Stosowanie zadań nie jest niczym nowym w dydaktyce, tu jednak chodzi o szersze potraktowanie zadania jako budulca i osi nauczania. Poszczególne etapy lekcji same są ciągami zadań, a cała lekcja stanowi jedno mające nadrzędny cel zadanie. Widzimy to w tabeli na s. 61, gdzie zamieszczone jest zestawienie podejścia zadaniowego z tokiem lekcji, który dość niefortunnie autorka nazywa „klasycznym” – pojęcie *klasycz-*

*ności* przywołuje odniesienia do czegoś szlachetnego, owszem wywodzącego się z przeszłości, ale przeszłości świetnej; potocznie kojarzyć się może z ‘trzymaniem klasy’, gdy tymczasem jest to schemat zwykłej nudnej lekcji. W podejściu zadaniowym występuje takie ułożenie naprzemiennych działań nauczyciela i grupy, w którym większa część czasu lekcji pozostaje na aktywne i w dużej mierze samodzielne działania uczniów, co wyklucza/ogranicza nudę.

Praktyczną część książki otwiera dziesięć gotowych planów jednostek lekcyjnych i tematycznych. Z oceny materiału językowego, jaki ma być wykorzystany do realizacji zadań podczas tych lekcji, wynika, że są to zajęcia zaplanowane dla cudzoziemców uczących się języka polskiego, którzy już mówią po polsku przynajmniej na poziomie A2. Niektóre lekcje zaplanowane są dla osób dochodzących do poziomu samodzielności językowej (B2). Nie ma tu więc podpowiedzi dla debiutujących nauczycieli, jak posługiwać się metodą zadaniową, gdy uczymy języka od zera, a skład etniczny grupy nie pozwala posługiwać się jakimś językiem pośrednim (przykładowo, gdy znający angielski i rosyjski nauczyciel uczy polskiego grupę Chińczyków, Turków, Wietnamczyków i Arabów, a studenci znają angielski tak słabo, że większy z tego kłopot niż pożytek). Poloniści-glottodzydaktycy pracujący z grupami średnio zaawansowanymi znajdą tu jednak podpowiedzi cenne i atrakcyjne. Dalej mamy propozycję pięciu planów jednostek zadaniowych, których realizacja wymaga współdziałania i komunikowania się w małych zespołach, gdy realizacja zadania, angażując jego uczestników poznawczo i emocjonalnie, sprzyja spontanicznemu przyswajaniu języka, zaś końcowy efekt sprawności komunikacyjnej uzyskuje się przy okazji wykonanego zadania. Również te propozycje mogą być przydatne w grupach, gdzie przynajmniej znaczna część uczących się jest na poziomie A2 lub wyższym. Szczegółowy plan wynikowy, zamykający drugą, praktyczną część opracowania został sporządzony w powiązaniu z podręcznikiem z cieszącej się coraz większą popularnością serii *Hurra!!! Po polsku*. Dopełnia on pierwszą, teoretyczną część książki jak dobrze dobrany zestaw ilustracji.

Szczególną wartością pracy jest konsekwentne widzenie procesu nauczania języka jako cyklu zadań i zadania samego w sobie. Podawane w niej praktyczne rozwiązania dobrze ilustrują ideę nauczania zadaniowego. Cenne jest sprowadzenie przykładów na poziom A2, bezcenne byłoby sprowadzenie ich na poziom A1. Iwona Janowska, czynna nauczycielka, jest szczodra dawczynią wartościowych, koleżeńskich rad, a gotowe do przejścia lekcje i projekty zadań zawarte w drugiej części jej pracy z pewnością zaoszczędzą paru nieprzespanych nocy debiutującym w glottodzydaktyce nauczycielom.