

Tatiana Konderak
Uniwersytet Warszawski

Koncepcje, podejścia i metody nauczania języka obcego dzieci

Concepts, Approaches and Methods
of Foreign Language Teaching to Children

SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

glottodydaktyka, edukacja obcojęzyczna dzieci, metodyka nauczania języków obcych, nauczanie języków obcych dzieci, metody, koncepcje i podejścia w glottodydaktyce

Szeroko pojęta metodyka nauczania języków obcych obejmuje swym zakresem zarówno stosowane podczas zajęć metody, techniki, środki i zasady nauczania, jak również kompetencje nauczycielskie oraz konieczność uwzględnienia właściwości i cech rozwojowych uczniów oraz czynników różnic indywidualnych. Metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz kwestia doboru adekwatnych komponentów kształcenia językowego opierają się na obserwacji i analizie potrzeb, potencjału i zainteresowań dzieci, czyli muszą być dostosowane do ich możliwości.

Poniższy artykuł ma na celu prezentację wybranych metody i podejść, których elementy, techniki i ćwiczenia z powodzeniem możemy stosować w nauczaniu języka obcego najmłodszych. Zarówno rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej, jak również tendencje w metodyce nauczania języków obcych na pierwszych szczeblach edukacji podkreślają również uwrażliwianie dziecka na język obcy, pobudzenie jego zainteresowania nauką języka i wykształcenie zachowania sprzyjającego jego przyswajaniu i nauce.

Z poniższego przeglądu literatury przedmiotu wynika, że nie ma jednej, uniwersalnej metody nauczania języków obcych, czy też zestawu technik i strategii nauczania, które mogłyby zapewnić sukces wszystkim

uczniom, gdyż każdy z nich dysponuje innym zakresem doświadczenia, wiedzy i umiejętności, inne są jego zainteresowania, cechy osobowości, style i strategie uczenia się. Rola doboru odpowiedniej metody nauczania jest kluczowa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, zatem najbardziej słusznym wydaje się podejście eklektyczne w celu usprawnienia tego procesu i uzyskania przez uczniów optymalnych wyników w nauce.

KEYWORDS ABSTRACT

glottodidactics, foreign language education for children, methodology of foreign language teaching, teaching foreign languages to children, methods, concepts and approaches in glottodidactics.

The widely understood methodology of a foreign language teaching covers both methods, techniques, aids, rules of teaching, and teacher competences, necessity to consider pupils' developmental qualities, as well as factors of individual differences. The methods used in work with children at preschool and early school age, the choice of adequate components of language education are based on observation, analysis of children needs, potential, and interests and, therefore, they have to be adjusted to their possibilities.

This article presents selected methods and approaches whose elements, techniques, and exercises can be used with the youngest pupils in foreign language teaching. Both the Council of Europe and European Union recommendations, tendencies in methodology of teaching foreign languages at the first educational stages underline that making a child sensitive to a foreign language, stimulating his/her interests in language learning, and forming the behavior which fosters its acquisition and learning are important. An overview of the literature of the subject below leads to the conclusion that there is no one, universal method of foreign languages teaching, or the set of techniques and strategies which could provide all children with success, as each of them features a varied range of experience, knowledge and skills, different interests, personal qualities, styles and strategies of learning. The role of method selection in teaching appears to be the key in the didactic – upbringing process. Hence, the most appropriate approach is the eclectic one in order to improve this process and obtain optimal results in learning by students.

Wprowadzenie

Szeroko pojęta metodyka nauczania języków obcych obejmuje swym zakresem stosowane podczas zajęć metody¹, techniki, środki i zasady nauczania, jak również

¹ W. Pfeiffer stosuje podział na *metody bezpośrednie* będące rezultatem refleksji nad naturalnym sposobem przyswajania języka; *metody pośrednie*, w których czynne opanowanie języka obcego wiedzie przez naukę reguł gramatycznych; *metody pośredniczące* o charakterze integrującym różne metody i *metody alternatywne* próbujące w pewnym sensie stworzyć nowe, niekonwencjonalne techniki nauczania. Ze względu na wybiórczy charakter przeglądu metod i podejść mających zastosowanie w nauczaniu języków obcych

kompetencje nauczycielskie oraz konieczność uwzględnienia właściwości i cech rozwojowych uczniów, jako podmiotów nauczania. Kwestia doboru adekwatnych komponentów kształcenia językowego musi zatem uwzględniać takie czynniki różnic indywidualnych uczniów, jak: wiek, cechy osobowości, typy inteligencji, style i strategie uczenia się i użycia języka oraz style poznawcze. Metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym opierają się na obserwacji i analizie potrzeb, potencjału i zainteresowań dzieci, czyli muszą być dostosowane do ich możliwości, co oznacza „przewagę mówienia nad pisaniem, intensywne wykorzystanie umiejętności motorycznych dzieci, rezygnację z gramatycznej analizy struktur językowych, a zamiast tego naukę poprzez powtarzanie i naśladowictwo, intensywne zastosowanie pomocy audio-wizualnych i różnorodność w kształtowaniu zajęć”².

Poniższy artykuł ma na celu prezentację wybranych metod i podejść, których elementy, techniki i ćwiczenia z powodzeniem możemy stosować w nauczaniu języka obcego najmłodszych. Ustna interakcja pomiędzy nauczycielem i dziećmi stanowi podstawę nauczania języka obcego na omawianym poziomie, z czego wynika pierwszeństwo rozwijania głównie sprawności receptywnych, czyli rozumienia ze słuchu (i mowy naśladowczej), wymowy i rytmu zdania oraz intonacji³. Zarówno rekomendacje Rady Europy i Unii Europejskiej, jak również tendencje w metodyce nauczania języków obcych na pierwszych szczeblach edukacji podkreślają uwrażliwianie dziecka na język obcy, pobudzenie jego zainteresowania nauką języka i wykształcenie zachowania sprzyjającego jego przyswajaniu i nauce.

Metody bezpośrednie

W opozycji do powszechnie stosowanej w XIX wieku metody gramatyczno-tłumaczeniowej powstały metody bezpośrednie⁴ będące rezultatem refleksji nad naturalnym sposobem przyswajania języka⁵. Już w 1882 roku Wilhelm Viëtor, inicjator ruchu na rzecz reformy szkolnych metod nauczania języków obcych, w swojej broszurze pod znaczącym tytułem „Nauczanie języków musi się zmienić!” postulował dokonanie zmian, opierając się na wynikach badań językoznawców, fonetyków

dzieci, zrezygnowaliśmy z takiego podziału (por. W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 69–91).

² M. Olpińska-Szkielko, *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, Warszawa 2013, s. 87.

³ Tamże, s. 87.

⁴ Do metod bezpośrednich zaliczana jest również metoda naturalna, lecz poza przedszkolami bilin-gwalnymi nie ma ona zastosowania w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego.

⁵ Por. J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 63–67; J.P. Cuq, I. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble 2002, s. 256–258; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 70–72.

i psychologów⁶. Na podstawie obserwacji szybkiej akwizycji języka ojczystego przez dzieci wyciągnięto wniosek, że w zorganizowanym nauczaniu języków obcych również można oprzeć się na wynikach badań akwizycji języka pierwszego. Myśl zreformowania glottodydaktyki opierała się na postulatcie odejścia od tekstu drukowanego na rzecz języka mówionego, a publikacja Viëtora uważana jest przez wielu glottodydaktyków za początek współczesnej metodyki nauczania języków obcych⁷. Główną zasługą metody bezpośredniej, która zakładała zwrot w kierunku nauczania aktywnego z dominacją języka mówionego (przy uwzględnieniu wymogów psychologii rozwojowej), było wprowadzenie do nauczania żywego języka w celach użytkowych, komunikacyjnych, gdzie język jest narzędziem do czerpania i udzielania wiedzy.

Na zajęciach prowadzonych metodą bezpośrednią w obecnych warunkach dydaktycznych rozwijane są i ćwicone głównie sprawności receptywne (słuchanie/ mówienie), a nowy materiał leksykalny jest prezentowany za pomocą technik poglądowych w określonym kontekście sytuacyjnym. Nie ma nauki izolowanych słów, lecz materiał językowy składa się tak, jak ma to miejsce w nauce języka ojczystego, z osadzonych w zrozumiałym dla dziecka rzeczywistym kontekście zdań połączonych w krótsze, lub dłuższe wypowiedzi. Zajęcia powinny być prowadzone wyłącznie w języku docelowym, by zapewnić uczniom maksymalną ekspozycję na przyswajany język, chociaż dopuszcza się tłumaczenia na język ojczysty w fazie prezentacji. Na poziomie elementarnym ustna interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniami, jak również pomiędzy samymi dziećmi jest uważana za jądro metodyki nauczania języków obcych w tych grupach wiekowych⁸. Gramatyka pełni natomiast rolę drugorzędną, a jej zasady są przyswajane przez uczniów indukcyjnie, bez podawania reguł i ich ćwiczenia w luźnych zdaniach. Bardzo ważne jest aktywne uczestnictwo w zajęciach wszystkich dzieci, dzięki wzbudzaniu ich zainteresowania ciekawymi treściami kształcenia, odpowiednio dobranymi technikami prowadzenia zajęć, jak również stałym wspieraniem przez nauczyciela motywacji swoich podopiecznych.

Metoda audiolingwalna i audiowizualna

Teoretyczną podstawą metody audiolingwalnej było amerykańskie językoznawstwo strukturalne i psychologia behawiorystyczna. Jej twórca, Leonard Bloomfield połączył teorię dotyczącą budowy języka z panującą wówczas behawiorystyczną teorią nauczania⁹. Metoda ta kładzie nacisk na język mówiony, dając

⁶ E. Ronowicz, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa 1982, s. 96–100.

⁷ Tamże, s. 100.

⁸ M. Olpińska-Szkielko, *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, dz. cyt., s. 87.

⁹ Por. J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, dz. cyt., s. 67–71; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, dz. cyt., s. 73–75.

pierwszeństwo ćwiczeniom słuchania i mówienia z pominięciem eksplikacji gramatycznych, i opiera się na intensywnym powtarzaniu (przez ucznia) i korekcie ewentualnych błędów (przez nauczyciela). Ważną rolę odgrywają wszelkiego rodzaju wzmocnienia pozytywne i pochwały nauczyciela, jeśli reakcja uczącego się jest właściwa. W tego typu ćwiczeniach dziecko uczy się reagować na dostarczane mu bodźce językowe, kształcąc percepcję nowego języka i poprawną (pod względem fonetyki) wymowę¹⁰. Tak jak podczas nauki języka ojczystego, uczy się ono fonetycznego opanowania języka poprzez wielokrotne powtarzanie dźwięków, wyrazów i zdań, co zbliża metodę audiolingwalną do metody naturalnej. Wykształcaniu automatyzmów w zakresie opanowania systemu fonologicznego oraz morfosyntaktycznego sprzyjają czynniki neurofizjologiczne, szczególnie niezwykła w dzieciństwie plastyczność organów artykulacyjnych i narządu słuchu. Język jest przyswajany pamięciowo, poprzez wielokrotne powtarzanie oraz odgrywanie scenek dialogowych¹¹. Nacisk położony jest na syntagmę i kontekst, a opanowanie zdań poprzez wielokrotne powtórzenia ma na celu wykształcenie poprawnego nawyku językowego potrzebnego w komunikacji.

Powstała we Francji w latach pięćdziesiątych XX wieku strukturalno-globalna¹² metoda audiowizualna opiera się na wspieraniu nauczania języka obcego przy wykorzystaniu wszelkiego rodzaju obrazów, dźwięków czy muzyki, czyli łączeniu języka we wszystkich możliwych aspektach z wizualnymi materiałami dydaktycznymi¹³. Różnorodne i atrakcyjne środki techniczne ułatwiają wykorzystanie w procesie nauczania połączenia bodźców wzrokowych z reakcjami językowymi. Podobnie jak w metodzie audiolingwalnej, prowadzą do opanowania sprawności mówienia, automatyzowania struktur językowych poprzez powtarzanie i wzmocnianie w procesie uczenia się, uwzględniając zasadę stopniowania trudności. Mimo wielu uwag krytycznych pod adresem metod audiolingwalnej i audiowizualnej (m.in. przyswajanie materiału w sposób mechaniczny, zanik autonomii ucznia i jego mała kreatywność, ubogie słownictwo, brak elementów kulturowych i cywilizacyjnych, niekorzystanie z tekstów autentycznych, limitowanie swobodnych wypowiedzi uczniów), wiele technik zaczerpniętych z tych metody i odpowiednio dostosowanych do potrzeb i możliwości

¹⁰ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2004, s. 40–41.

¹¹ Por. J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, dz. cyt., s. 28–30, 67–71; A. Sopata, *Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych: zarys teorii i praktyki*, red. D. Sikora-Banasik, Warszawa 2009, s. 99–105.

¹² Określenia *globalna* i *strukturalna* odnoszą się do koncepcji nauczania według tej metody, czyli połączenia „sytuacji, kontekstów, obrazu z przynależnymi im słowami i grupami znaczeniowymi; wszystko widziane jako całość i odpowiednio strukturalnie sformułowane” (W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, dz. cyt., s. 75).

¹³ D. Tomczuk, *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 3(2012), s. 31–36.

uczniów jest z powodzeniem wykorzystywanych w nauczaniu najmłodszych, gdyż doskonale kształcą wymowę, rytm i intonację¹⁴.

Poszukiwanie nowych rozwiązań

Pod koniec lat pięćdziesiątych ostrej krytyce poddano metody behawiorystyczne zarzucając im, że poprzez mechaniczne opanowanie schematów i dryl językowy uczeń nie jest w stanie swobodnie posługiwać się językiem. Poszukiwanie nowych rozwiązań doprowadziło do przełomu w latach sześćdziesiątych. Powstała metoda komunikacyjna, czy raczej podejście komunikacyjne korzystające z wielu innych podejść zarówno konwencjonalnych, jak i niekonwencjonalnych, które skupia się na umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Chociaż podejście to ewoluowało na przestrzeni ostatnich dekad, nadal celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób adekwatny do danej sytuacji¹⁵. Znajomość gramatyki oraz funkcji wypowiedzi i ich wzajemnych zależności są potrzebne, jednak w omawianej metodzie nie są najważniejsze. Osiąganie kompetencji komunikacyjnej odbywa się na drodze uczestnictwa w jak największej liczbie sytuacji zorganizowanych na wzór sytuacji naturalnych życia codziennego. Prezentacja nowego materiału językowego jest więc wizualna i sytuacyjna, a ćwiczenia odzwierciedlają naturalną komunikację językową.

Istotą tej metody jest wytworzenie różnicy w poziomach informacji pomiędzy rozmówcami, co budzi potrzebę porozumienia się, przekazania sobie określonych informacji czy treści. W odniesieniu do dzieci stosuje się zadania oparte na luce komunikacyjnej, która motywuje do uzyskiwania informacji od współrozmówcy. Metoda ta stosowana jest podczas gier i zabaw językowych, zgadywanek, jak również podczas prostych rozmów z nauczycielem na temat wydarzeń dnia codziennego lub poznanych utworów: historyjek, wierszyków, opowiadań czy piosenek. Ważne jest w tym podejściu pobudzenie aktywności ucznia, zachęcenie go do samodzielnego i twórczego posługiwania się językiem, przy czym nauczyciel nie „przekazuje wiedzy”, lecz wspomaga proces uczenia się i towarzyszy uczniom w odkrywaniu i przyswajaniu języka¹⁶. To podejście również nie uniknęło słów krytyki. Za względu na cel nauczania, którym było zdobycie umiejętności komunikowania się i opanowanie „banalnych” sytuacji dnia codziennego, zarzucono mu stawianie zbyt niskich wymagań uczącym się, co uniemożliwia aktywizowanie

¹⁴ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, dz. cyt., s. 42.

¹⁵ M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Warszawa 2014, s. 103.

¹⁶ Por. M. Janicka, *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa 2014, s. 27–28; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2004, s. 34; M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, dz. cyt., s. 42–44; J. Rokita-Jaśkow, *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2015), s. 33.

wszystkich posiadanych przez uczniów wiadomości, demotywuje ich i wywołuje monotonię podczas nauczania¹⁷. Cenną zasadą w metodzie komunikatywnej (rzadko spotykaną w innych metodach) jest traktowanie procesu uczenia się jako przedmiotu zajęć i poruszanie tematów związanych ze strategiami i sposobami uczenia się.

Metoda kognitywna rozwinęła się na gruncie psychologii postaci (Gestalt) w wyniku krytyki metody audiolingwalnej i podważenia jej głównej podstawy, czyli behawioryzmu wywodzącego się z asocjacionizmu. Proces uczenia się nie przebiega stopniowo, a przejawy życia psychicznego nie składają się z jednostek (elementów psychicznych), jak zakładali asocjacyoniści; według kognitywistów proces ten przebiega skokowo poprzez każdorazową reorganizację struktury danej sytuacji problemowej, a życie psychiczne zorganizowane jest w pewne całości¹⁸. W metodzie kognitywnej proces nauczania był oparty na koncepcjach Chomsky'ego, którego natywistyczna teoria akwizycji języka zakładała istnienie wrodzonej struktury językowej, czy też mechanizmu przyswajania języka, nazwaną przez amerykańskiego lingwistę LAD (*language acquisition device*). Podważył on założenie behawiorystów, że dziecko uczy się języka ojczystego w wyniku wielokrotnych powtórzeń danych struktur i zjawisk językowych. Uczenie się zdaniem kognitywistów nie polega na mechanicznym łączeniu bodźca i reakcji, lecz na tworzeniu nowych, dowolnych struktur w różnorodnych konfiguracjach, a pogląd ten znacząco wpłynął na metodykę nauczania języków obcych¹⁹.

Celem metody kognitywnej było dążenie do przyswajania reguł, dzięki którym dziecko może tworzyć nieskończoną liczbę poprawnych gramatycznie zdań, co prowadzi do wykształcenia kompetencji językowej bazującej na automatyzacji i restrukturyzacji. Uczeń doskonali ją metodą prób i błędów na podstawie hipotez o zasadach działania języka, które stawia poprzez kontakt z językiem obcym²⁰. Metoda ta, wywodząca się z teorii generatywno-transformacyjnej, zakładała, że nauczanie języków obcych powinno być działaniem świadomym i twórczym, dającym uczniom więcej swobody w wypowiedziach i eksperymentowaniu z językiem. Konieczne jest w tym celu zerwanie z imitacją i z kształceniem (poprzez intensywne ćwiczenie wzorców) nawyków językowych, tak charakterystycznych dla behawioryzmu.

Podejście naturalne (The Natural Approach, by pozostawić nazwę *metody naturalnej* dla określenia najstarszej w historii dydaktyki języków obcych metody sięgającej korzeniami średniowiecza) rozwinięte zostało w połowie lat siedemdziesiątych przez Tracy Terrela i Stephena Krashena jako reakcja na wszechobecne w Ameryce Północnej

¹⁷ M. Grabara, *Spory wokół metod nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 2(1999), s. 168.

¹⁸ Por. M. Grabara, *Spory wokół metod nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, art. cyt., s. 167–170; J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, dz. cyt., s. 71.

¹⁹ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, dz. cyt., s. 72–73.

²⁰ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, dz. cyt., s. 42.

metody audiolingwalną i kognitywną²¹. Opiera się ono na założeniu, że kluczowa dla opanowania języka jest ekspozycja znacząca. Oznacza to słuchanie obcojęzycznych wypowiedzi, których ogólny sens jest dla ucznia zrozumiały ze względu na jasny i czytelny kontekst sytuacyjny. Zadaniem nauczyciela jest dostarczyć uczniom jak najwięcej językowego inputu w postaci ciekawych, naturalnych i sensownych wypowiedzi. Metoda ta polega zatem na stworzeniu uczniowi warunków podobnych do tych, w których dziecko nabywa język ojczysty, gdzie ekspozycja na przyswajane, postrzegane i słyszane struktury językowe i ich znaczenie jest permanentna i osadzona w sytuacyjnym kontekście.

Podczas stosowania tej metody nie wymusza się wypowiedzi i czeka na gotowość dziecka do podjęcia prób mówienia, zakładając, że mówienie to kolejny etap nauki języka po okresie milczenia. Dzięki temu dziecko ma możliwość poprzez rozumienie ze słuchu najpierw poznać język receptywnie, by w dalszej kolejności przejść do jego produktywnego zastosowania poprzez komunikacyjne formy interakcji. Istotne jest stwarzanie poczucia bezpieczeństwa i eliminowanie stresu i lęku przed wypowiedzią się. Pozytywne emocje towarzyszące ekspozycji na język sprzyjają podświadomemu i spontanicznemu nabywaniu języka²². Zapewniając dziecku, zgodnie z postulatami kognitywistów, właściwą ilość i jakość bodźców intelektualnych (i wizualnych) w postaci autentycznego i ciekawego materiału, pozwalamy uczniowi wykorzystać jego ogromne możliwości percepcyjne.

Podjęcie narracyjne, czyli wykorzystanie autentycznych tekstów takich jak bajki, baśnie, opowiadania i krótkie historyjki, które odpowiadają potrzebom emocjonalnym, intelektualnym i komunikacyjnym dzieci, jest szczególnie zalecane w pracy z uczniami młodszymi, u których procesy mentalne zdominowane są przez myślenie narracyjne opierające się na historiach i epizodach²³. W kształceniu językowym dzieci wspomagają one proces mimowolnego zapamiętywania, zwiększają pamięć, koncentrację i mają duży potencjał motywacyjny i uczuciowy, gdyż wywołują wiele emocji takich jak napięcie, oczekiwanie, zaskoczenie, radość, rozczarowanie czy ulgę²⁴. Dzięki temu rozbudzają wyobraźnię i fantazję, rozwijają język i umiejętność myślenia, prowokując do wymyślenia własnych historii.

Czytanie książek i opowiadanie bajek na lekcji języka obcego oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka, przygotowując go do kolejnego etapu opartego na rozwijaniu wszystkich sprawności językowych²⁵. W nauce języka obcego tekst jest

²¹ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, dz. cyt., s. 88–89.

²² Por. B. Anisimowicz, *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku*, Warszawa 2000, s. 47; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, dz. cyt., s. 25–26; W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, dz. cyt., s. 70–71.

²³ J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2011), s. 10–14.

²⁴ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006, s. 112–134.

²⁵ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, dz. cyt., s. 68–71.

czynnikiem, który nie tylko ma dostarczyć uczniowi wiadomości językowych i kulturoznawczo-realizacyjnych, ale przede wszystkim ma stanowić podstawę i impuls do nawiązywania rozmów i dialogu na poruszony w nim temat. Pozwala to na realizację współcześnie jednego z podstawowych, szeroko rozumianych celów dydaktyki języków obcych, jaką jest sprawność komunikacyjna, umożliwiająca uczniowi tworzenie jak największej liczby kreatywnych wypowiedzi werbalnych²⁶. Wykorzystywanie bajek, historyjek i opowiadań odbywa się nie tylko drogą słuchową, lecz powinno angażować także inne zmysły, jak wzrok czy dotyk oraz pobudzać dzieci do aktywności, na przykład do odgrywania ról²⁷. Narracja w bajkach odpowiada sposobom pracy umysłu dziecka, a zarazem jego potrzebom intelektualnym, emocjonalnym, jak również komunikacyjnym. W tym wieku bowiem dominuje myślenie narracyjne będące bazą w późniejszym czasie dla rozwoju myślenia abstrakcyjnego, a procesy mentalne dzieci młodszych opierają się właśnie na historiach i epizodach²⁸.

Ponadto bajka nie tylko pełni funkcje wychowawcze, przekazując dzieciom prawdy życiowe, czy pomagając zrozumieć własne doświadczenia, lecz również terapeutyczne, gdyż postaci mogą przeżywać to, co dzieci, podpowiadać im rozwiązania różnych sytuacji, dzięki czemu uczniowie są konfrontowani z problemem w bezpieczny sposób. Do zalet płynących z wykorzystania na zajęciach językowych tekstów narracyjnych możemy zaliczyć zarówno budowanie przyjaznej atmosfery, wzrost zainteresowania i motywacji u dzieci, czy wprowadzenie do innych kultur, jak również bliższe zaznajomienie się z rytmem i intonacją języka, tak ważną naukę słów w kontekście, czy też ćwiczenie wyobraźni i przewidywań. To także okazja do poprawy umiejętności słuchowych, wymowy, czy nawet biegłości mówienia.

Ponieważ tekst glottodydaktyczny (w tym przypadku bajka lub baśń) powinien umożliwiać rozwój wszystkich czterech sprawności językowych, dla efektywności i optymalizacji procesu nauczania duże znaczenie ma odpowiedni dobór tekstów, opierający się na ścisłych założeniach glottodydaktyczno-językoznawczych i literaturoznawczych²⁹. Zdaniem A. Kozłowskiego, teksty literackie dla nauczania początkowego języków obcych powinna cechować: stylistyczna neutralność, użycie prostych konstrukcji syntaktycznych, wprowadzenie przede wszystkim znanego materiału leksykalnego z zakresu słownictwa aktywnego, uwzględnienie zasady powtarzalności jednostek leksykalnych lub związków frazeologicznych, stosunkowo niewielka objętość oraz zwartość logiczna i językowa. Autor wymienia również czynniki warunkujące wybór

²⁶ A. Kozłowski, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1991, s. 6–10.

²⁷ D. Kondrat, *Metody pracy z dziećmi w przedszkolu*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2015), s. 73–74; J. Kic-Drgas, *Dzieci a nauka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2014), s. 94–96.

²⁸ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 115; J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, art. cyt., s. 10.

²⁹ Por. A. Kozłowski, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, dz. cyt., s. 21.

tekstu, do których zalicza czynniki językoznawczo-literaturoznawcze (rodzaj i gatunek literacki, cechy stylistyczno-językowe danego tekstu i stopień trudności tekstu), czynniki kształtująco-treściowe (tematyczny dobór tekstów, ich problematyka oraz dobór odpowiednich autorów i ich dzieł), jak również czynniki pozalingwistyczne, takie jak wiek uczniów, ich zainteresowania i możliwości percepcyjno-intelektualne³⁰.

Inne kryteria wyboru tekstów narracyjnych wymienia J. Iluk³¹. Jego zdaniem, treść stosowanej w nauczaniu języków obcych bajki czy opowiadania powinna być dziecku znana, lub wykazywać wysoki stopień przewidywalności. Możliwość identyfikacji z bohaterami wywołuje w małym uczniu zaangażowanie emocjonalne pobudzając dziecięcą fantazję. Tekst powinien również zawierać dużą porcję znanego słownictwa dotyczącego najbliższego środowiska dzieci, przy czym istotnym jest także, aby w tekście powtarzały się nie tylko epizody, ale również zwroty i wyrażenia, a ich użycie było w dużym stopniu przewidywalne. Zdaniem Autora taka powtarzalność zwrotów i wyrażań w tekście w połączeniu z kolokacją umożliwiającą dzieciom nie tylko antycypację i aktywny udział w opowiadaniu, ale także łatwiejsze zapamiętanie. W przypadku uczniów młodszych wybór ten jest zdeterminowany przez ich naturalne możliwości rozwojowe (intelektualne, percepcyjne i językowe), ich potrzeby i zainteresowania. Aby sprostać tym uwarunkowaniom, należy dobierać teksty o wszechstronnej tematyce. Ważnym jest, aby opowiadaną historyjkę lub bajkę można było przedstawić w formie pantomimy, dramy czy innych technik teatralnych, a zatem by tekst mógł być zaprezentowany w formie dialogu. Intensywna i transparentna wizualizacja zarówno treści, jak i przebiegu akcji ułatwia uczniom prawidłowe kojarzenie informacji werbalnych i niewerbalnych prowokując interakcje i odwołując się do pozawerbalnych środków wyrazu³². Natomiast stosowanie różnorodnych materiałów dydaktycznych w połączeniu z ruchem całego ciała, gestem i mimiką, pozwala na multisensoryczną prezentację treści kształcących oraz przetwarzanie, zrozumienie oraz zapamiętywanie tekstu i zawartych w nim informacji. Z takiego wielokanałowego przekazu nauczanych treści mogą skorzystać wszyscy uczniowie, nawet ci, którzy cierpią na dysfunkcję jakiegoś kanału percepcyjnego³³. Ponadto interakcja między ruchami ciała, melodią języka i sekwencją następujących po sobie obrazów dokonuje się na poziomie rytmu językowego i dlatego ważnym jest, by już na poziomie początkowym umożliwić uczniom kontakt nie tylko z językiem potocznym, ale również bogactwem języka

³⁰ Por. Tamże, s. 25–29.

³¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 121–125.

³² Por. J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 122; A. Kaczmarek, *Integracja przedmiotowa na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej*, [w:] *Integracja w nauczaniu języków obcych*, red. J. Zawodniak, K. Tychom-Cieślak, Zielona Góra 2005, s. 29.

³³ J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, art. cyt., s. 12.

poetyckiego³⁴. Niezwykle cenne w podejściu narracyjnym są właśnie multisensoryczne możliwości prezentacji treści kształcących, ich przetwarzania i zapamiętywania³⁵.

Jedną z alternatywnych (czy też niekonwencjonalnych) metod stosowanych w nauczaniu języków obcych dzieci jest metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response) opracowana przez profesora psychologii Jamesa Ashera. Zauważył on, że dzieci ucząc się języka ojczystego najpierw słuchają, wykonując jednocześnie różne czynności, a dopiero z czasem zaczynają mówić. Doszedł do wniosku, że nauka nowego języka może być skuteczna, jeżeli przypominać będzie sposób, w jaki dzieci uczą się swojego języka ojczystego. Metoda ta powoduje uaktywnienie lewej półkuli mózgowej, odpowiedzialnej za język i mowę oraz prawej, która odpowiada za ruch fizyczny, prowadząc do zaangażowania w naukę całego mózgu, zwiększając efektywność nauczania³⁶. Jednoczesne słuchanie i reakcje fizyczne ułatwiają kojarzenie danego słowa lub wyrażenia z czynnością, jak również sprzyjają pasywnemu uczeniu się języka i jego struktury. Cały proces nauki języka jest zatem sytuacyjny i kontekstualny. W tym podejściu nie uczą się gramatyki, a dzieci intuicyjnie formułują reguły na podstawie dostarczonego im materiału językowego³⁷. Ćwiczenia obejmują m.in. polecenia wydawane podczas zajęć, słownictwo z zakresu ciała człowieka, zbiór ogólny czasowników, przyimki i miejsca, zdolności i możliwości, opis zewnętrzny, porównania, wyrażanie upodobań przez dzieci oraz wiedzę ogólną³⁸. Rozumienie jest rozwijane poprzez ruch fizyczny i pracę całym ciałem, a opierając naukę na wykonywaniu poleceń uczeń jest bezpośrednio fizycznie zaangażowany, co zdaniem Ashera ma doprowadzić do zwiększonej efektywności w nauce.

Nauczanie przez treść i podejście zadaniowe

Koncepcja nauczania przez treść, które powstało w reakcji na nauczanie języków obcych opartych na kryteriach lingwistycznych, cieszy się w dydaktyce

³⁴ Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenia szkół waldorfskich w nauczaniu najmłodszych*, Kraków 2011, s. 101.

³⁵ Bogaty wybór bajek i baśni w wielu językach (francuskim, angielskim, niemieckim, hiszpańskim i włoskim) do wykorzystania na zajęciach językowych proponuje wydawnictwo ELI (www.elionline.com). W języku francuskim dla najmłodszych przygotowano w ramach zielonej serii *Plaisir de lire* 16 tradycyjnych bajek napisanych takim językiem, aby uczniowie już na poziomie początkującym mogli czerpać przyjemność z ich słuchania i czytania. Rozkładane, bogato ilustrowane strony książeczki, obrazkowe słowniczki, oraz gry i zabawy językowe, przyciągają uwagę małych uczniów. Do każdej książeczki dołączona jest również płyta CD.

³⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007.

³⁷ Por. J. Rokita-Jaśkow, *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, art. cyt., s. 32; M. Kotarba-Kończugowska, *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2014, s. 16.

³⁸ S. Philips, *Young Learners*, Oxford 2007, s. 17–19.

języków obcych coraz większym zainteresowaniem. Tego rodzaju kształcenie prowadzone od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku głównie w regionach położonych w pobliżu granic, lub w których używa się dwóch języków, rozwijało się pod wpływem realizowanego z ogromnym powodzeniem kanadyjskiego eksperymentu³⁹ kształcenia „przez zanurzenie”⁴⁰. Może ono być prowadzone w różnych formach (całkowite lub częściowe zanurzenie) i pod koniec lat dziewięćdziesiątych tego typu kształcenie zaczęto określać zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym (CLIL)⁴¹. Jest to innowacyjne podejście metodyczne o znacznie szerszym zakresie niż samo nauczanie języków obcych, mające na celu opanowanie zarówno pozajęzykowych treści, jak i samego języka, w którym naucza się tego przedmiotu. Taką samą wagę przywiązuje się do każdego z tych elementów. Opiera się ono na holistycznej koncepcji języka, która akcentuje jego użycie dla celów komunikacyjnych, a organizacja programu nauczania, który wykorzystuje kryteria tematyczne nauczanych przedmiotów i treści, nie ma źródła w formach, czy sprawnościach, lecz w przedmiocie nauczania⁴².

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe to nauczanie różnych treści i przedmiotów ujętych w podstawie programowej, za pośrednictwem języka docelowego. Język obcy nie jest sam w sobie celem kształcenia, lecz środkiem, służącym do nauczania innych przedmiotów (implementacja elementów języka obcego do funkcjonującego już zintegrowanego programu nauczania), lub też na lekcji językowej wprowadzane są zagadnienia z innych obszarów wiedzy⁴³. Wiąże się to z koniecznością przyjęcia bardziej zintegrowanego podejścia zarówno do nauczania, jak i do uczenia się. Nauczyciele muszą zatem zwrócić szczególną uwagę nie tylko na to, jak powinno się uczyć języków, ale także na cały proces kształcenia, którego cele obejmują zarówno

³⁹ Kluczowym czynnikiem programu kształcenia „przez zanurzenie”, realizowanego w Kanadzie, było wsparcie władz edukacyjnych i zaangażowanie rodziców. Przedsięwzięcia te dały początek wielu interesującym badaniom, szczególnie z punktu widzenia dydaktyki języków obcych. Chociaż z upływem czasu stało się jasne, że doświadczeń kanadyjskich nie można przenieść bezpośrednio na grunt europejski, były one jednak cenne z uwagi na fakt, iż zainspirowały wiele badań i zainicjowały wiele różnorodnych działań eksperymentalnych.

⁴⁰ Por. N. Baïdak, M.L. Garcia Mingués, S. Oberheidt, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*. Warszawa 2007; H. Chodkiewicz, *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka Stosowana”, 4(2011).

⁴¹ Z ang. CLIL – Content and Language Integrated Learning, z fr. EMILE – l’Enseignement des Matières par l’Intégration d’une Langue Étrangère.

⁴² Por. M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, dz.cyt., s. 40; Eurydice, *L’enseignement d’une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l’école en Europe*, Brukselles 2006; G., Gravé-Rousseau, *L’EMILE d’hier à aujourd’hui une mise en perspective de l’apprentissage d’une discipline en langue étrangère*, (2011), http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf [dostęp: 29.06.2017].

⁴³ K. Nicholls, *Język angielski w przedszkolu - metody i formy pracy*, „Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora”, 77(2015)8, s. 54–57.

aspekty językowe i edukacyjne, jak również społeczno-ekonomiczne, czy społeczno-kulturowe⁴⁴. M. Dakowska⁴⁵ zwraca uwagę, że

(...) materiały dydaktyczne wyselekcjonowane z uwagi na kryterium treści zawierają dłuższe jednostki dyskursu i wzbogacają naszą wiedzę o świecie i na dany temat. [...] Tak bogato rozbudowane informacje wspomagają bez wątpienia procesy rozumienia i zapamiętywania[...] przede wszystkim stanowiąc źródło domysłów i wnioskowania, bez których rozumienie dyskursu nie byłoby możliwe.

Autorka podkreśla, że nauczanie przez treść nie może stanowić samodzielnego systemu nauczania języków obcych, lecz powinno być uzupełnieniem nauczania komunikacyjnego⁴⁶.

W przypadku nauczania języków obcych najmłodszych uczniów najlepszym rozwiązaniem jest realizowanie założeń nauczania zintegrowanego przez wychowawcę grupy (w przypadku edukacji przedszkolnej), lub nauczyciela nauczania zintegrowanego (w edukacji wczesnoszkolnej). W przypadku nauczyciela lingwisty, niezbędna jest ścisła współpraca z wymienionymi pedagogami, by ze względu na ograniczony czas zajęć językowych dokonać odpowiedniej selekcji treści programowych i językowych. Badania pokazują, że na zajęciach prowadzonych według założeń CLIL dzieci uczą się języka obcego chętniej i łatwiej⁴⁷.

Nauczanie oparte na zadaniach również jest związane z reakcją na programy nauczania oparte na kryteriach gramatycznych i opiera się na założeniu, że uczenie się języka należy skoncentrować na znaczeniu, a nie na kryteriach form językowych i stworzyć (nawet dorosłym) warunki podobne do tych, w których dzieci uczą się języka ojczystego. Chociaż w koncepcji tej istnieje wiele definicji zadania⁴⁸, łączy je zakładany cel zadania oraz jego produkt, jako wynik aktywności ucznia. *P o d e j ś c i e z a d a n i o w e*⁴⁹ sprzyja nauce języka obcego w sposób aktywny (przez działanie) rozwijając jednocześnie sprawność mówienia dzięki konieczności częstego używania języka

⁴⁴ Por. N. Baïdak, M.L. Garcia Míngues, S. Oberheidt, *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, dz. cyt. s. 8, 22–24;

⁴⁵ M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, dz. cyt., s. 41.

⁴⁶ Tamże, s. 42.

⁴⁷ K. Nicholls, *Język angielski w przedszkolu - metody i formy pracy*, „Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora”, art. cyt., s. 54–57.

⁴⁸ Por. m.in. R. Ellis, *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford 2003; A. Kabzińska, *Zadania komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia – kluczowe decyzje w klasie językowej*, 2(2014)1, s. 90–91; M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, dz. cyt., s. 42–43.

⁴⁹ *Podjęcie zadaniowe* w wersji angielskiej to *task based learning*, w francuskiej *approche par (les) tâches lub approche actionnelle*, w języku niemieckim *aufgabenorientierter Ansatz* czyli *uczenie się oparte na wykonywaniu zadań*. *Podjęcie ukierunkowane na działanie* odpowiada założeniom nauczania/uczenia się zawartym w *Europejskim systemie opisu*, a jej podstawowymi metodami pracy lekcyjnej są: podjęcie oparte na zadaniach, podjęcie skoncentrowane na kompetencjach i metoda projektów (por. Janowska 2011, 2013; Miodunka 2013).

w naturalnej sytuacji komunikacyjnej z innymi uczącymi się (przez interakcje) w celu realizacji danego zadania. Uwzględniając potrzeby i zainteresowania małych uczniów i pracując na autentycznych materiałach, które zachęcają do aktywnego włączenia się w wykonywanie powierzonego zadania, pozwalamy uczniom rozwinąć ich kreatywność i samodzielność, a rozwiązując wspólnie napotkane przy jego realizacji problemy, dzieci uczą się współpracy. Działania te pozytywnie wpływają na ich motywację i zaangażowanie w proces wykonywania zadania pomimo ograniczonych środków językowych, ukazując zarazem przydatność zadania w sytuacji z codziennego życia i zasadność podejmowanego przez nie wysiłku podczas jego realizacji⁵⁰. Uwzględniając potrzeby małych uczniów, można tak dobrać zadania, by z codziennych zadań docelowych przekształcić je w zadania pedagogiczne⁵¹.

W metodyce nauczania przedszkolnego istotny jest nacisk kładziony na aktywny udział dziecka w zajęciach oraz odejście od biernych sposobów podawania wiedzy. *M e t o d a p r a k t y c z n a* oznacza organizowanie i kierowanie działalnością dziecka oraz realizowanie przez dziecko zadań praktycznych, które umożliwiają mu zdobycie wiedzy, umiejętności i sprawności. *M e t o d y a k t y w i z u j ą c e* sprawiają, że dziecko w przedszkolu angażuje się w codzienną pracę, podejmując takie działania jak majsterkowanie, manipulowanie, tworzenie, obserwowanie. Grupa tych metod charakteryzuje się tym, że aktywność dzieci przewyższa aktywność nauczyciela, a najważniejszym podmiotem jest dziecko i rozwijanie jego umiejętności, wiedzy i kompetencji poprzez umożliwienie doświadczania, badania, poszukiwania⁵². Istota stosowania metod aktywizujących w nauczaniu przedszkolnym wynika z funkcji, jakie spełniają te metody:

- motywują przedszkolaków do aktywności poprzez gry, zabawy i inne formy wyrazu twórczego;
- wyzwalają i ukierunkowują działalność poznawczą;
- rozwijają postawę badawczą i twórczą;
- uczą planowania czynności i przewidywania skutków działań;
- kształtują poczucie własnej odrębności i indywidualności;
- rozwijają umiejętności zwiększające potencjał twórczy dziecka, jak abstrahowanie, kojarzenie, rozumowanie, myślenie;
- wdrażają do posługiwania się podstawową wiedzą społeczną;
- kształtują umiejętność aktywnego uczestnictwa w działaniach zbiorowych⁵³.

⁵⁰ A. Kabzińska, *Zadania komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia – kluczowe decyzje w klasie językowej*, „Konińskie Studia Językowe”, art. cyt., s. 87–88.

⁵¹ M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, dz. cyt., s. 43.

⁵² Por. J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2013, s. 235–236.

⁵³ Tamże, s. 247.

Eklektyzm w nauczaniu języków obcych

Wielu teoretyków i praktyków zadaje sobie pytanie o stan i kondycję stosowanych obecnie w nauczaniu języków obcych metod. Ich niepokój budzi nie tylko ich nadmiar, lecz przede wszystkim zbyt ogólna zasad stosowanych w nauczaniu, czyli brak zadawalającej koncepcji ogólnej⁵⁴. Współczesną próbą połączenia wszystkich wymienionych powyżej metod i podejść jest *metoda eklektyczna*⁵⁵. Już w pracach Harolda Palmera z lat dwudziestych ubiegłego wieku, a więc pisanych w okresie popularności i powszechnego stosowania w nauczaniu języków obcych metody pośredniej, znajdziemy zachętę do refleksji nad podstawowymi zasadami dydaktyki i zdefiniowaniem pojęć ogólnej teorii nauczania / uczenia się języka, gdyż zdaniem wspomnianego wybitnego lingwisty i zwolennika rozwiązań eklektycznych „teoria nauczania języków obcych nie istnieje i najwyższy czas, by zaistniała”⁵⁶. Był on przekonany, że odpowiedni dobór różnych technik i procedur może stanowić podstawę sukcesu w kształceniu obcojęzycznym⁵⁷.

Metoda eklektyczna jako prawidłowość o charakterze ewolucyjnym wyłaniająca się z historii metod nauczania zakłada, że w budowaniu własnego systemu językowego bardzo dużą rolę odgrywa recepcja i rozumienie języka. Na zajęciach powinno się zatem umożliwić uczniowi intensywny i jak najczęstszy kontakt z językiem docelowym (mówionym, czytany) wykorzystując autentyczne materiały o treściach na tyle interesujących, by wzbudziły w uczniu naturalną chęć i potrzebę ich zrozumienia i przyswojenia⁵⁸. Szczególnie w nauczaniu dzieci podejście eklektyczne polegające na twórczym łączeniu różnorodnych rozwiązań dydaktycznych, metod, technik i procedur klasowych, pozwala na realizację i osiągnięcie zamierzonych celów uwzględniając potrzeby i możliwości małych uczniów. W praktyce każdy nauczyciel mniej, lub bardziej świadomie stosuje podejście eklektyczne, które wydaje się współcześnie dominować, by w danym kontekście sytuacyjno-dydaktycznym skutecznie osiągnąć jak najlepsze wyniki. Mając świadomość istnienia poszczególnych metod nauczania, wybieramy takie elementy z każdej z tych metod, aby odpowiadały one różnym fazom

⁵⁴ Por. M. Dakowska, *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, dz. cyt.; W. Pięzik, *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, „Języki Obce w Szkole”, 3(2004); W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań 1999.

⁵⁵ Por. C. Springer, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris 1996, s. 115–142; Ch. Puren, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Didier 1994.

⁵⁶ Za: C. Springer, *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, dz. cyt., s. 117.

⁵⁷ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, dz. cyt., s. 22.

⁵⁸ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, dz. cyt., s. 83–84.

lekcji, wiekowi uczącego się, jego cechom osobowościowym, czy materiałowi językowemu, który jest aktualnie przyswajany.

Podsumowanie

Od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku stało się jasne, że nie ma jednej, uniwersalnej metody nauczania języków obcych, czy też zestawu technik i strategii nauczania, które mogłyby zapewnić sukces wszystkim uczniom w tym niełatwym zadaniu, jakim jest nauka języka obcego. Nawet najbardziej starannie zaplanowany i dobrze przygotowany scenariusz zajęć nie może być skuteczny, jeżeli przy jego planowaniu nie uwzględnimy różnic indywidualnych naszych uczniów. Ponieważ, jak wspomnieliśmy, nie ma uniwersalnej i jedynie słusznej metody, gdyż każdy uczeń dysponuje innym zakresem doświadczenia, wiedzy i umiejętności, inne są jego zainteresowania, cechy osobowości, style i strategie uczenia się, najbardziej słusznym wydaje się podejście eklektyczne.

Rola doboru odpowiedniej metody nauczania jest kluczowa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż wartościowa merytorycznie praca nauczyciela z uczniami skutkuje usprawnieniem tegoż procesu i uzyskaniem przez uczniów optymalnych wyników w nauce. W edukacji obcojęzycznej o sukcesie decydują wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, do których W. Pfeiffer⁵⁹ zalicza: nauczyciela, ucznia, język, materiały glottodydaktyczne, metodę nauczania i uczenia się, warunki nauczania oraz rzeczywistość obiektywną w ich złożonych i wielorakich formach (i w szeroko rozumianym kontekście uwarunkowań). Należą do nich polityka edukacyjna oraz środowisko społeczne i szkolne. Metoda będąca jednym z komponentów tego układu stanowi podstawę zarówno przygotowania materiałów dydaktycznych, jak również organizacji procesu nauczania.

Eklektyzm metodyczny polegający na wykorzystaniu różnych metod, umożliwia zatem wybór takiego sposobu nauczania, który odpowiada uwarunkowaniom i stylom poznawczym uczniów, dzięki czemu daje gwarancję, że w kształceniu językowym (zgodnie z zaleceniem Rady Europy) bierze się pod uwagę predyspozycje ucznia, jego indywidualne preferencje oraz umiejętności. Jean-Jacques Richer w swoim artykule dotyczącym metodycznego eklektyzmu zwraca uwagę na potrzebę zmian w kształceniu nauczycieli, gdyż aby wiedzieć, gdzie szukać możliwych rozwiązań pojawiających się problemów wynikających z danej sytuacji nauczania/uczenia się, aby móc uzasadnić stosowanie różnorodnych metod i połączyć je z eklektyczną praktyką, nauczyciel musi posiadać różnorodną i szeroką wiedzę metodologiczną i dydaktyczną⁶⁰.

⁵⁹ Tamże, s. 19-27)

⁶⁰ Richer J.J., *Quelques remarques sur la notion d'éclectisme en didactique de FLE*, „Synergies Chine”, (2007)2, <http://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf> [dostęp: 02.07.2017].

Bibliografia

- Anisimowicz B., *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku*, DiG, Warszawa 2000.
- Bañdak N., Garcia Mingues M.L., Oberheidt S., *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2007.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987.
- Chodkiewicz H., *Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji*, „Lingwistyka Stosowana”, 4(2011).
- Cuq J.P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble 2002.
- Dakowska M., *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2014.
- Ellis R., *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford University Press, Oxford 2003.
- Eurydice, *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Commission européenne, Brukselles 2006.
- Gładysz J., *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2011).
- Grabara M., *Spory wokół metod nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 2(1999).
- Gravé-Rousseau G., *L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*, (2011), http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf [dostęp: 29.06.2017].
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006.
- Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci. Doświadczenia szkół waldorfskich w nauczaniu najmłodszych*, Impuls, Kraków 2011.
- Janicka M., *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.
- Kabzińska A., *Zadania komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia – kluczowe decyzje w klasie językowej*, „Konińskie Studia Językowe”, 2(2014)1.
- Kaczmarek A., *Integracja przedmiotowa na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej*, [w:] *Integracja w nauczaniu języków obcych*, red. J. Zawodniak, K. Tychom-Cieślak, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2005.
- Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, WAM, Kraków 2013.
- Kic-Drgas J., *Dzieci a nauka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2014).
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
- Kondrat D., *Metody pracy z dziećmi w przedszkolu*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2015).
- Kotarba-Kończugowska M., *Sześcioletek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

- Kozłowski A., *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa 1991.
- Nicholls K., *Język angielski w przedszkolu – metody i formy pracy*, „Przedszkole. Miesięcznik Dyrektora”, 77(2015)8.
- Olpińska-Szkiełko M., *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, Wyd. Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, WAGROS, Poznań 2001.
- Philips S., *Young Learners*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Piegiż W., *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, „Języki Obce w Szkole”, 3(2004),
- Puren Ch., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*, Didier 1994.
- Rokita-Jaśkow J., *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1(2015).
- Ronowicz E., *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, WSiP, Warszawa 1982.
- Sopata A., *Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych: zarys teorii i praktyki*, red. D. Sikora-Banasik, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007.
- Springer C., *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Edition Ophrys, Paris 1996.
- Richer J.J., *Quelques remarques sur la notion d'éclectisme en didactique de FLE*, „Synergies Chine”, (2007)2, <http://gerflint.fr/Base/Chine2/richer.pdf> [dostęp: 01.07.2017].
- Tomczuk D., *Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 3(2012).
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa–Poznań 1999.

DANE DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Tatiana Konderak
Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
e-mail: tatiana.konderak@op.pl