

Małgorzata Banach
(Uniwersytet Jagielloński, Kraków,
e-mail: malgorzata.banach@uj.edu.pl)
ORCID: 0000-0003-1207-7673

OD PODEJŚCIA KOMUNIKACYJNEGO DO PODEJŚCIA UKIERUNKOWANEGO NA DZIAŁANIE. UWAGI NA MARGINESIE DYDAKTYKI I METODYKI NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I DRUGIEGO

1. WPROWADZENIE

Nauczanie języków obcych w Europie w dwóch pierwszych dekadach XXI wieku upłynęło pod znakiem upowszechniania się idei promowanych przez *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), który od 2001 roku ukazał się w wielu wersjach językowych, w tym – w roku 2003 – także w polskiej, a w ostatnich latach został uzupełniony o kolejny ważny tom – CEFR CV.¹ Publikacja powstała pod patronatem Rady Europy była owocem dążeń do stworzenia wspólnej płaszczyzny odniesienia pozwalającej porównywać kwalifikacje uzyskiwane w bardzo zróżnicowanych kontekstach edukacji językowej w państwach członkowskich rozszerzającej się Unii Europejskiej [Janowska 2011, 11]. Przygotowanie takiej ramy referencyjnej miało szczególne znaczenie w momencie, gdy Europejczycy zaczęli coraz liczniej korzystać z możliwości zdobycia wykształcenia i podjęcia pracy za granicą. Zaproponowany w ESOKJ model opisu biegłości, który ukazuje wzrastające kompetencje użytkowników języka za pomocą deskryptorów dla sześciu poziomów zaawansowania – od A1 do C2,² jest niewątpliwie jednym z najbardziej rozpoznawalnych elementów publikacji i ma istotne przełożenie na kształt programów nauczania, podręczników i materiałów edukacyjnych do nauki języków oraz – nierzadko w pierwszej kolejności – systemów certyfikacji językowych w wielu krajach.

¹ Skrót pochodzi od nazwy: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Od momentu publikacji tomu uzupełniającego w 2017 r. ukazała się już jego poprawiona wersja z roku 2018 (to do niej odwołują się autorzy *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*) – oraz – najbardziej aktualna – wersja z roku 2020.

² CEFR CV zawiera również deskryptory dla tzw. poziomu pre-A1.

Ukazanie się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oznaczało równocześnie dla dydaktyki języków obcych otwarcie na podejście ukierunkowane na działanie (inaczej: podejście działaniowe), uznawane przez niektórych badaczy za nowy paradygmat metodyczny, przez innych postrzegane natomiast jako wynik ewolucji podejścia komunikacyjnego, obecnego w glottodydaktyce od lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia [zob. Janowska 2011, 77, 87–97; Gębał 2019, 138].

Nawiązująca do badań z dziedziny pragmatyki językowej i socjolingwistyki dydaktyka komunikacyjna położyła nacisk na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej uczących się, tj. „umiejętności efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji” [Komorowska 2002a, 27]. W centrum procesu dydaktycznego umieściła ucznia, którego potrzeby miały wyznaczać dobór treści, technik nauczania i używanych na lekcji pomocy. Nauczanie w tym podejściu skupiło się wokół funkcji językowych, intencji i sytuacji komunikacyjnych.³ Podczas rozwijania sprawności słuchania, mówienia, czytania i pisanie w języku obcym starano się stosować materiały autentyczne, a wprowadzane zgodnie z zasadą spiralnej progresji zagadnienia językowe nie były najważniejszym elementem nauki, lecz środkiem mającym wspierać skuteczną komunikację. Podejście komunikacyjne zdefiniowało rolę uczącego, który stał się moderatorem i facylitatorem procesów uczenia się [Gębał 2019, 129], oraz podkreślało konieczność jak największej obecności języka obcego na zajęciach, jak również znaczenie aktywizacji uczących się i interakcji między nimi, co osiągnano m.in. dzięki wykorzystaniu technik opartych na symulacji i odgrywaniu ról, dzięki grom językowym oraz pracy w grupach i w parach.

Pojawienie się inspirowanego teoriami działania i koncepcjami konstruktywistycznymi podejścia działaniowego związane jest m.in. ze zmieniającymi się potrzebami Europejczyków, którzy coraz częściej posługują się językami obcymi na co dzień, w kontekście zawodowym i edukacyjnym, a nie tylko w ramach krótkich wyjazdów turystycznych [Janowska 2011, 36 i 84]. Podejście to opiera się na założeniu, iż użytkownicy języka – w tym osoby uczące się go – jako aktywne, autonomiczne jednostki funkcjonujące w określonym kontekście społecznym angażują swoje kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne i odpowiednie strategie, podejmując działania (także językowe), aby zrealizować stojące przed nimi zadania i tym samym osiągnąć zamierzone cele [ESOKJ 2003, 20]. Badacze zwracają uwagę, że wyraźniej niż w podejściu komunikacyjnym zaakcentowane zostały tu: społeczny aspekt użycia (w tym uczenia się) języka i rola działania [Gębał 2019, 138; Ja-

³ Początki podejścia komunikacyjnego łączy się z publikacją w połowie lat 70. XX wieku tzw. poziomów progowych (*Threshold Level* i *Un Niveau-Seuil*), będących inwentarzami środków językowych potrzebnych uczącym się w określonych sytuacjach komunikacyjnych.

nowska 2011, 98-99]. Za charakterystyczną cechę tej koncepcji uznaje się nacisk na połączenie komunikacji z działaniem społecznym oraz zniesienie różnicy pomiędzy uczeniem się języka a jego użyciem [tamże, 84]. Podejmowanie działania integrującego doskonalenie umiejętności językowych i realizację celów pozajęzykowych ma dać uczącym się poczucie sensowności podjętej nauki [Gębał 2019, 138]. W procesie dydaktycznym centralne miejsce zajmują w tym nurcie zadania wymagające od nich współpracy i uruchomienia działań językowych, których w ESOKJ wyróżniono aż osiem rodzajów (są to pisemne i ustne działania: recepcji, produkcji, interakcji oraz mediacji). Podejście działania podkreśla także m.in. znaczenie oceny kształtującej i przygotowania uczących się do ewaluacji własnych umiejętności.

Zachodzące współcześnie zmiany w dydaktyce języków obcych nie pozostały bez wpływu na nauczanie języka polskiego jako obcego (dalej będzie on także określany jako JPJO). Jak zauważa I. Janowska [2018, 119], w XXI wieku można mówić o bezpośrednim oddziaływaniu europejskiej polityki językowej na nauczanie cudzoziemców naszego języka. Oddziaływanie to widoczne jest w wielu płaszczyznach, m.in. w przekładzie na język polski ważnych opracowań glottodydaktycznych (w tym ESOKJ) i powstawaniu rodzimych publikacji uwzględniających europejskie standardy kształcenia językowego, tworzeniu nowych propozycji programowych oraz w praktyce uczenia i testowania znajomości polszczyzny [tamże, 115–119]. W tym szerszym kontekście należy umiejscowić opublikowany w 2020 roku przez Wydawnictwo Naukowe PWN podręcznik akademicki autorstwa Przemysława Gębała i Władysława Miodunki, zatytułowany *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (dalej będzie on przywoływany także jako: *Dydaktyka i metodyka...*), który ze względu na prezentowane w nim koncepcje i wizję nauczania polszczyzny stanowił inspirację do podjęcia niniejszych rozważań.

2. NAUCZANIE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO I DRUGIEGO W DOBIE ROZWOJU DYDAKTYKI DZIAŁANIOWEJ – GENEZA I KONCEPCJA MONOGRAFII P. GĘBAŁA I W. MIODUNKI

Jak podkreślają autorzy *Dydaktyki i metodyki* ..., impulsem do przygotowania publikacji w kilkanaście lat po ukazaniu się *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* [Seretny, Lipińska 2005] oraz tomu zbiorowego *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* [Lipińska, Seretny 2006] – pierwszych podręczników dla przyszłych lektorów języka polskiego – stał się podążający za „zmieniającymi się potrzebami społecznymi i coraz większym zainteresowaniem nauką naszego języka” [Gębał, Miodunka 2020, 13] szybki rozwój glottodydaktyki polonistycznej (dalej będzie ona określana także jako GP) w ostatnich kilkunastu latach

[por. Miodunka 2016, 68]. Dorobek tej dyscypliny wzbogacił się o wiele nowych opracowań, w tym np. wymieniane we *Wstępie Dydaktyki i metodyki...* pozycje dotyczące planowania zajęć [Janowska 2010], nauczania kultury [Gębał 2010], jak również *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* [Janowska i in. 2011; 2016⁴]. Ogromne znaczenie dla dynamiki zmian zachodzących w nauczaniu JPJO miało uruchomienie systemu certyfikacji znajomości polszczyzny. Równocześnie w szybkim tempie rozrastał się rynek podręczników i pomocy dydaktycznych przeznaczonych dla obcokrajowców, a pracę w zawodzie lektora zaczęli podejmować absolwenci polonistycznych studiów magisterskich o specjalizacji glottodydaktycznej [zob. Miodunka 2009]. Osoby przygotowujące się do wykonywania tej profesji lub zdobywające w niej pierwsze doświadczenia są głównymi, choć niejedynymi adresatami publikacji P. Gębała i W. Miodunki [zob. Gębał, Miodunka 2020, 14].

Autorzy opracowania postawili sobie za cel uwzględnienie współczesnych przemian i aktualnego stanu badań w glottodydaktyce polonistycznej oraz ukazanie nowych perspektyw rozwoju tej dziedziny.

Licząca 454 strony publikacja podzielona została na dwie części. W skład części pierwszej, zatytułowanej *Dydaktyka języka polskiego w świecie – jej tradycje, dotychczasowy rozwój, perspektywy*, wchodziły rozdziały 1.–7., część drugą – *Metodykę nauczania i uczenia się języka polskiego jako obcego i drugiego* – tworzą rozdziały 8.–13. Opracowanie zamykają: *Zakończenie, Bibliografia, Aneksy i streszczenia* w 3 językach. Jak zaznaczono we *Wstępie*, spod pióra P. Gębała wyszły rozdziały: 1., 6., 7., 9., 10., 11. i 12., natomiast W. Miodunka jest autorem rozdziałów: 2., 3., 4., 5., 8. i 13. Poniżej w syntetyczny sposób przedstawione zostaną główne problemy poruszane w omawianym tomie, stąd zaproponowane tytuły kolejnych podrozdziałów artykułu często nie odpowiadają tytułom rozdziałów książki, lecz stanowią podsumowanie jej większych fragmentów.

2.1. Glottodydaktyka polonistyczna a dydaktyka i metodyka nauczania JPJO

Rozdział 1. publikacji ma charakter wprowadzenia terminologicznego. P. Gębał przypomina w nim czynniki mające niegdyś wpływ na sposób postrzegania przez polskich badaczy statusu nauczania JPJO w relacji do pokrewnych dziedzin oraz na późne wejście do obiegu naukowego terminu *glottodydaktyka polonistyczna*, którego akademicką definicję zaproponował dopiero W. Miodunka [2016, 54]. Ważne wydaje się uwzględnienie w *Dydaktyce i metodyce...* faktu, iż pojęcie to w powszechnej świadomości wiąże się także ściśle z praktyką uczenia się i nauczania języka polskiego [por. Zarzycka 2017, 68; Miodunka 2018, 11].

⁴ W roku 2016 opublikowane zostało drugie, poprawione wydanie tego dokumentu.

Autor przywołuje modele glottodydaktyki ogólnej W. Pfeiffera [2001, 27–28] i P. Gębala [2013, 32–37] oraz podział GP na subdyscypliny według W. Miodunki [2016, 54–57], a następnie przybliży dwa podzakresy glottodydaktyki polonistycznej, tj. dydaktykę i metodykę nauczania JPJO. Podczas gdy ta pierwsza – jak podkreśla autor – czerpie z dorobku nauk humanistycznych i społecznych, w tym psychologii i pedagogiki, oraz stara się przynieść odpowiedzi na pytania dotyczące procesu dydaktycznego, jego uczestników, ich motywacji i potrzeb, kontekstu, w jakim odbywa się nauka, jak również treści nauczania, ta druga konkretyzuje koncepcje wypracowane w ramach dydaktyki, wskazując, w jaki sposób skutecznie nauczać i uczyć się języka polskiego.

2.2. Nauczanie języka polskiego: tradycje i współczesność

Chociaż bardzo wiele osób zajmujących się obecnie kształceniem językowym cudzoziemców przypuszcza, że historia nauczania języka polskiego jako obcego nie ma wpływu na jego dzisiejszą dydaktykę, to autorzy zdecydowali się zawrzeć w swoim opracowaniu szeroką panoramę tego nauczania od XVI wieku do czasów współczesnych. W rozdziale 2. W. Miodunka analizuje pierwsze pomoce do nauki języka polskiego i opisuje zasługi obcokrajowców (m.in. Piotra Statoriusa Stojeńskiego, Mikołaja Volckmara czy Franciszka Mesgnien-Menińskiego) u samego początku tych dziejów, tj. w wieku XVI i XVII, przypominając, iż tworzyli oni gramatyki oraz podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego, zanim zaczęli to czynić Polacy, a także zanim lekcje języka polskiego wprowadzono do polskich szkół. Zdaniem badacza dzięki tym przybyszom polszczyzny uczano wówczas podobnie jak innych języków europejskich, fakt zaś, że licznie podejmowali się oni tego zadania, może świadczyć o atrakcyjności i mocy naszego języka w tamtej epoce. W tym samym rozdziale autor omawia historię nauczania JPJO do wybuchu II wojny światowej, przyjmując periodyzację zaproponowaną przez A. Dąbrowską [2018].

W opisie okresu współczesnego w nauczaniu JPJO w rozdziale 3. W. Miodunka odwołuje się natomiast do dokonanego kilka lat wcześniej podziału rozwoju GP na trzy podokresy [Miodunka 2016, 307–336], tj.:

- lata 1952–1992, gdy nauczanie obcokrajowców odbywało się przy wybranych uniwersytetach i korzystało z dorobku językoznawstwa polonistycznego oraz zaczęła rodzić się refleksja naukowa w tym zakresie;
- lata 1992–2003, które przyniosły serię przemian w nauczaniu JPJO, związanych z nastaniem wolnego rynku, w tym publikację nowych podręczników;
- lata od 2004 do dziś, gdy w nauczaniu cudzoziemców można zaobserwować wpływ standardów europejskich w wersji ESOKJ i CEFR CV.

Temu ostatniemu przedziałowi czasowemu, którego obraz uzupełniony został o najnowsze dane w stosunku do informacji zawartych w monografii *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny*

– *perspektywy* [Miodunka 2016], autor poświęca najwięcej miejsca, wskazując na fakt ostatecznego przyjęcia się podejścia komunikacyjnego w dydaktyce polszczyzny i omawiając ważne podręczniki, a także publikacje metodyczne oraz oddziaływanie standardów kształcenia językowego ESOKJ na obecne funkcjonowanie GP. Zdaniem W. Miodunki najbardziej ambitnym przykładem przenoszenia koncepcji zawartych w publikacji Rady Europy na rodzimy grunt było uruchomienie w 2004 roku systemu państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego [por. Janowska 2018, 116]. Stanowiące podstawę tego systemu *Standardy wymagań egzaminacyjnych* [2003] oparte zostały na zapisach ESOKJ. Autor przywołuje wyrażoną przez siebie kilka lat wcześniej opinię, że certyfikacja przyczyniła się m.in. do unowocześnienia praktyk metodycznych, upowszechnienia się nauczania komunikacyjnego JPJO (w tym docenienia wagi sprawności językowych) oraz powstania nowoczesnych podręczników, stając się równocześnie impulsem do stworzenia nowych programów nauczania.⁵ Wpływ standardów europejskich – najpierw w wersji ESOKJ, a w ostatnich latach również w wersji CEFR CV – badacz dostrzega też w opracowaniach naukowych z zakresu GP, autorstwa np. W. Martyniuka [2004], P. Gębała [2010], I. Janowskiej [2011; 2019], M. Banach i D. Bucko [2019].

2.3. Dydaktyka języka polskiego w świecie, polityka językowa i promocja polszczyzny

Zasadniczą część rozdziału 4. stanowi próba odpowiedzi na pytania o to, kim są osoby uczące się i uczące języka polskiego na świecie w różnych typach szkół (w szkołach polskich, polonijnych, europejskich oraz szkołach działających w lokalnych systemach edukacji) i na uniwersytetach, jaka jest ich motywacja, na czym polega specyfika prezentowanych kontekstów dydaktycznych, jakie są szanse i zagrożenia związane z sytuacją zawodową uczących⁶ oraz jak wyglądają standardy ich kształcenia. Jak zaznacza W. Miodunka, opracowania tego rodzaju nie było w poprzednich podręcznikach, a jego przygotowanie wymagało syntezy danych z różnych, często odmiennych pod względem metodologicznym źródeł. Rozdział 4. zawiera również refleksje na temat narodzin i rozwoju teorii nauczania JPJO od lat 60. XX wieku oraz podsumowanie istotnych przemian, które na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat zaszły na gruncie glottodydaktyki polonistycznej – obejmuje dziś bowiem ona nie tylko nauczanie JPJO, ale również dydaktykę polszczyzny jako języka odziedziczonego oraz jako języka drugiego.

⁵ Poprzednie zostały wydane prawie 20 lat wcześniej [zob. Miodunka 1992].

⁶ W tym punkcie W. Miodunka uwzględnia wyniki analizy SWOT, które pochodzą z ekspertyzy przygotowanej w 2018 r. przez grupę kilkunastu specjalistów na zlecenie ówczesnego MNiSzW [Miodunka, Tambor 2018].

W centrum rozważań w rozdziale 5. znalazły się polityka językowa i promocja języka polskiego. Problematyka ta, będąca przedmiotem badań jednej z subdyscyplin GP [zob. Miodunka 2016, 216-226], przedstawiona tu została z uwzględnieniem najnowszych opracowań. W. Miodunka opisuje mobilizację kręgów naukowych, która rozpoczęła się na przełomie XX i XXI wieku, owocując serią dyskusji oraz powstaniem ważnych postulatów i prac dotyczących miejsca polszczyzny wśród języków UE i w świecie, sposobów jej promocji, roli państwa w tym zakresie, sytuacji w innych krajach (szczególną uwagę autor poświęca koncepcji trzech filarów komunikacyjnych stworzonej przez A. Pawłowskiego [2008; 2012]). Na zadane w jednym z podrozdziałów pytanie o to, kto w Polsce realizuje politykę językową, W. Miodunka odpowiada, wskazując działania podejmowane (przy braku przemyślanej strategii ze strony władz państwa) przez zagranicznych polonistów, nauczycieli języka polskiego jako obcego, tłumaczy literatury polskiej, zagranicznych historyków badających dzieje Polski i polskie środowisko akademickie. Wielkie znaczenie dla promocji znajomości polszczyzny miało również uruchomienie egzaminów certyfikacyjnych z JPJO, których rozwój badacz omawia z uwzględnieniem statystyk egzaminacyjnych. Jak podkreśla, dane z certyfikacji to m.in. dowód na to, że językiem polskim posługują się nie tylko Polacy i osoby polskiego pochodzenia, lecz również całkiem spora grupa cudzoziemców osiągających w nauce często bardzo dobre rezultaty.

2.4. Nowe obszary i perspektywy

W rozdziale 6. P. Gębał podejmuje kwestie związane z nauczaniem języka polskiego jako drugiego oraz jako języka edukacji szkolnej. Tematyka ta, nieobecna w starszych podręcznikach, stała się przedmiotem zainteresowania badaczy w ostatniej dekadzie, co wiąże się z nasileniem procesów migracyjnych po przystąpieniu Polski do UE.

Specyfika nauczania języka polskiego jako drugiego, jak stwierdza P. Gębał, polega m.in. na tym, iż zasadniczy cel czynności pedagogicznych stanowią w tym wypadku „działania o charakterze akulturacyjnym, realizowane dzięki rozwijaniu działaniowych kompetencji komunikacyjnych w sytuacji imersji” [Gębał, Miodunka 2020, 151].⁷ Podczas analizy rozwiązań przyjętych w Polsce z myślą o uczniach z doświadczeniem migracji autor zauważa z jednej strony ciągle niewystarczające systemowe przygotowanie polskiej szkoły w tej kwestii, a z drugiej – powstające coraz

⁷ Z inną sytuacją mamy do czynienia podczas zajęć z języka polskiego jako obcego – odbywanych poza Polską albo w ramach krótkoterminowych kursów w Polsce oferowanych poza polskim systemem edukacji – podczas których działania pedagogiczne skoncentrowane są na rozwijaniu językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się, czemu towarzyszy nabywanie kompetencji kulturowych [Gębał, Miodunka 2020, 151].

liczniej propozycje programowe i pomoce, jak również koncepcje dydaktyczne. Wśród nich ważne miejsce zajmuje, omawiany w jednym z podrzdziałów, autorski model glottopedagogiczny P. Gębała [2018], łączący założenia glottodydaktyki polonistycznej i pedagogiki międzykulturowej. P. Gębał sytuuje swoją koncepcję w kontekście edukacji włączającej. Idzie ona o krok dalej w stosunku do podejścia integracyjnego i w praktyce edukacyjnej zakłada między innymi skupienie się na grupie, której członkowie – uczniowie o różnorodnych potrzebach oraz doświadczeniach – zdobywają nowe kompetencje dzięki wspólnej realizacji projektów i wykonywaniu zadań, co pozwala tu dostrzec pokrewieństwa do podejścia działaniowego w dydaktyce języków obcych. Autor podnosi również kwestię opanowywania przez uczniów cudzoziemskich języka edukacji szkolnej jako jednej ze specjalistycznych odmian polszczyzny oraz wskazuje na konieczność rozwijania w ramach nauczania języka polskiego jako drugiego kompetencji kluczowych i umiejętności tzw. miękkich. Jego zdaniem w realizacji tego celu pomocne byłoby wdrożenie metodyki zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (tzw. CLIL⁸).

Część dydaktyczną publikacji zamyka rozdział 7., zawierający syntetyczną prezentację koncepcji pedagogicznych i dydaktycznych oddziałujących współcześnie na kształcenie językowe. Autorzy postrzegają go jako pewnego rodzaju nawiązanie do rozdziału w tomie dydaktycznym pod redakcją E. Lipińskiej i A. Seretny [2006], poświęconego metodom nauczania języków obcych i ich obecności w dydaktyce JPJO [Seretny 2006], prezentowane tu treści dotyczą jednak nowych tendencji, które zyskały na znaczeniu w ciągu ostatnich kilkunastu lat.

Istotne z punktu widzenia dzisiejszej edukacji językowej idee i kierunki omawiane przez badacza – ze zwróceniem uwagi na ich miejsce w dyskusjach i badaniach z zakresu glottodydaktyki polonistycznej – to konstruktywistyczne teorie poznania i uczenia się (m.in. konstruktywizm poznawczy J. Piageta czy społeczno-kulturowy L. Wygotskiego) i pokrewny im pragmatyzm pedagogiczny, koncepcje neuroedukacyjne, edukacja międzykulturowa, dydaktyka wielojęzyczności, dydaktyka działaniowa oraz refleksyjność i autonomia w uczeniu się. Jak pokazuje autor, konstruktywistyczne koncepcje poznania, pragmatyzm pedagogiczny i teorie działania podkreślają społeczny wymiar uczenia się, rolę aktywności jednostki i rozwiązywania zadań problemowych w procesie konstruowania znaczeń, stanowiąc zaplecze teoretyczne podejścia ukierunkowanego na działanie. Z promowanym przez ESOKJ podejściem łączą się także: dydaktyka wielojęzyczności, edukacja międzykulturowa oraz refleksyjność. Za wspólny mianownik współczesnych koncepcji dydaktycznych P. Gębał uważa koncentrację na rozwoju umiejętności językowych oraz osobowości uczących się, który ma odbywać się poprzez zdobywanie przez nich określonych kompetencji.

⁸ Skrót pochodzi od nazwy: *Content and Language Integrated Learning*.

2.5. **Metodyka rozwijania kompetencji językowych i działań językowych**

W otwierającym część metodyczną podręcznika rozdziale 8. poruszana jest tematyka rozwijania kompetencji lingwistycznych cudzoziemców uczących się języka polskiego. Punkt odniesienia stanowią w nim nowe programy nauczania JPJO [Janowska i in. 2011; 2016], przygotowane z uwzględnieniem standardów ESOKJ.

Przybliżając zagadnienia związane z rozwijaniem kompetencji fonologicznej, ortograficznej, gramatycznej oraz leksykalnej i semantycznej, W. Miodunka przedstawia krótko specyfikę danego podsystemu w języku polskim, wskazuje na obszary sprawiające w nim trudności obcokrajowcom (znalazły się tu m.in. uwagi G. Hentschela [1990] na temat wymowy polskiej czy koncepcja miejsc trudnych A. Dąbrowskiej i M. Pasieki [zob. Dąbrowska, Pasiaka 2008 i 2014]), przywołuje ważne dla GP publikacje i badania (m.in. koncepcję gron wyrazowych A. Seretny [2011]) oraz wymienia techniki nauczania i konkretne pomoce dydaktyczne. Autor przygląda się też roli kompetencji gramatycznej w różnych metodach i podejściach do nauczania języków obcych i w nauczaniu JPJO. Przypomina, iż jednym z pierwszych podejść, które zaczęto świadomie wykorzystywać w dydaktyce JPJO, było dopiero wprowadzane do niej od lat 80. XX wieku podejście komunikacyjne, wyznaczające gramatyce pozycję służebną w stosunku do komunikacji [por. Janowska 2018].

Podczas gdy w podręczniku A. Seretny i E. Lipińskiej [2005] dominowała jeszcze perspektywa czterech sprawności językowych, w rozdziale 9. omawianej monografii, zgodnie z promowaną w ESOKJ i CEFR CV orientacją działaniową, P. Gębał omawia recepcję, produkcję wraz z interakcją oraz mediację w odmianie ustnej (a w wypadku recepcji – także audio-wizualnej) i pisemnej. Wskazanie konkretnych technik i schematu postępowania metodycznego na zajęciach badacz poprzedza syntetyczną prezentacją potrzebnej nauczycielowi wiedzy na temat danego działania.⁹ Należne miejsce zajmuje w tym ujęciu mediacja, opisana szerzej dopiero w tomie CEFR CV i – jak przypomina P. Gębał – uznawana przez specjalistów za kompetencję transwersalną, ponieważ integruje ona różne typy działań i kompetencje. Autor zauważa, że naturalnym kontekstem dla rozwijania działań mediacyjnych okazuje się dydaktyka języka polskiego jako odziedziczonego, gdyż uczący się często w codziennym życiu muszą wchodzić w rolę pośrednika między polszczyzną a językiem kraju osiedlenia. P. Gębał porusza także temat alfabetyzacji, którą postrzega jako „nowe wyzwanie dydaktyczne” [Gębał, Miodunka 2020, 322] dla nauczycieli języka polskiego jako drugiego.

⁹ Są to np. teorie psycholingwistyczne i neurolingwistyczne, kryteria doboru nagrań, style czytelnicze, czynniki psychologiczne i kulturowe oddziałujące na wypowiedzi ustne.

2.6. Nauczanie kultury polskiej

Mimo że, jak na początku rozdziału 10. podkreśla P. Gębał, kultura była zawsze częścią zajęć z JPJO, to szersze dyskusje na ten temat podjęto dopiero pod koniec lat 90. ubiegłego wieku, co – jego zdaniem – tłumaczy brak terminu analogicznego do np. niem. *Landeskunde* czy wł. *civiltà*.¹⁰ Charakteryzując glottodydaktyczne podejścia do nauczania kultury (faktograficzne, komunikacyjne, międzykulturowe i transkulturowe), autor przypomina, iż dominujące dzisiaj podejście międzykulturowe nie wyklucza zastosowania elementów innych koncepcji. Wskazuje także, w odniesieniu do modelu zawartego w ESOKJ i CEFR CV, że ukształtowanie u uczących się postawy wolnej od etnocentryzmu (*savoir-être*) zakłada przekazywanie podstawowej wiedzy kulturoznawczej (*savoir*), wspieranie umiejętności analizowania fenomenów kulturowych (*savoir-apprendre*) oraz właściwego zachowania się w relacjach z osobami reprezentującymi odmienne kultury (*savoir-faire*). P. Gębał przedstawia „zwrot międzykulturowy w nauczaniu JPJO” [Gębał, Miodunka 2020, 333] i poglądy badaczy na kompetencję międzykulturową, a także metodykę nauczania mającego na celu rozwijanie tej kompetencji, wpisującą się w rozmaite schematy zajęć, w tym ukierunkowane działaniowo projekty kulturowe. W rozdziale dziesiątym oprócz omówienia pomocy dydaktycznych autor dokonuje przeglądu poświęconych kulturze publikacji powstałych w kręgu GP ze zwróceniem uwagi na zróżnicowane ujęcia (m.in. lingwistykę kulturową, podejście międzykulturowe, refleksyjność, pedagogikę dyskursywną) i propozycje programowe.

2.7. Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu języka polskiego

W rozdziale 11., przybliżającym temat wykorzystania nowych technologii na zajęciach języka polskiego jako obcego i drugiego, ukazane zostały przemiany, którym w stosunkowo krótkim czasie uległa rola tych narzędzi w procesie glottodydaktycznym. P. Gębał opisuje przejście od koncepcji CALL, czyli nauki języka wspomaganego komputerowo (*Computer Assisted Language Learning*) poprzez MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) po wpisującą się w filozofię podejścia działaniowego koncepcję MALU (*Mobile Assisted Language Use*), akcentującą społeczny aspekt użycia języka za pośrednictwem technologii mobilnych.¹¹ Jak zwraca

¹⁰ P. Gębał wskazuje jednak, że w nowszych pracach wylaniają się propozycje terminologiczne nawiązujące do różnych dyscyplin. Mowa tu o *przestrzeni kulturowej* promowanej przez P. Garncarkę [2006], *dydaktyce kultury polskiej* zaproponowanej przez P. Gębała [2010] oraz *kulturoznawstwie glottodydaktycznym* stosowanym przez P. Kajaka [2020].

¹¹ Za świadectwo tego postępu i coraz powszechniejszego użycia najnowszych technologii w procesie dydaktycznym można też uznać fakt, iż rozdział im poświęcony znalazł się w części metodycznej podręcznika, podczas gdy w wy-

uwagę autor, w badaniach glottodydaktyków polonistycznych obecność tych koncepcji nie zaznacza się bardzo mocno (z pewnymi wyjątkami), jednak dla uczących się dziś polszczyzny przedstawiciele młodszego pokolenia Internet stanowi naturalne środowisko funkcjonowania, w tym zdobywania wiedzy, a nauczający starają się wyjść naprzeciw ich stylowi uczenia się. Wybór dostępnych w przestrzeni wirtualnej propozycji powinien jednak odbywać się świadomie, w czym mogą pomóc – przytaczane w publikacji – opracowane przez D. Bucko i A. Prizel-Kanię [2018] kryteria oceny oraz opis wybranych kursów internetowych do nauczania obcokrajowców języka polskiego.

2.8. Planowanie kursu i zajęć oraz ocena kompetencji językowych uczących się

Rozważania w rozdziale 12. dotyczą planowania kursu języka polskiego oraz poszczególnych zajęć. P. Gębał akcentuje złożoną naturę tego procesu, wymagającego z jednej strony przestrzegania standardów kształcenia językowego i zapisów programowych, a z drugiej – autonomii i refleksyjności, pozwalających nauczycielowi dostosować się do określonego kontekstu i uwzględnić potrzeby konkretnych uczących się. Omawiając schematy organizacyjne lekcji (a także jednostek podręcznikowych), autor pokazuje zarówno ewolucję zajęć komunikacyjnych, które współcześnie, w jego ocenie, czerpią z konstruktywizmu i dydaktyki działaniowej (przywoływany jest tu schemat zajęć I. Janowskiej [2010], będący adaptacją koncepcji F. Weissa [2001]), jak i etapy jednostek zadaniowych¹² (np. schemat jednostki zadaniowej wg I. Janowskiej [2011]) i prac metodą projektu, realizujących jeszcze wyraźniej założenia podejścia działaniowego. Rozwijaniu u uczących postawy refleksyjnej służą zamieszczone w rozdziale 12. profile tabelaryczne i kwestionariusze, które ułatwiają autoewaluację przeprowadzonych lekcji.

Kontrola wyników nauczania stanowi natomiast przedmiot rozważań w rozdziale 13. Zdaniem W. Miodunki zainteresowanie tą kwestią wśród glottodydaktyków polonistycznych jest stosunkowo nowe i wiąże się z procesem certyfikacji znajomości polszczyzny oraz wpływem ESOKJ (to oddziaływanie badacz dostrzega np. w kształcie nowych programów

danej kilka lat wcześniej monografii W. Miodunka [2016] traktuje metodykę nauczania JPJO oraz nauczanie i uczenie się języka polskiego wspomagane komputerowo jako dwie odrębne subdyscypliny GP.

¹² Badacz podziela opinię W. Miodunki [2013] i wyróżnia podejście zadaniowe jako nurt wpisujący się – podobnie jak prace projektowe – w podejście działaniowe i stanowiący równocześnie nawiązanie do anglosaskiej koncepcji TBL (*Task-Based Learning*) [zob. Gębał, Miodunka 2020, 370]. W niektórych ważnych pracach poświęconych dydaktyce działaniowej, w tym w polskiej wersji ESOKJ oraz opracowaniu I. Janowskiej [2011], termin *podejście zadaniowe* używany jest jednak jako ekwiwalent nazwy *podejście działaniowe*.

nauczania JPJO, w których tematyka sprawdzania umiejętności zajmuje ważne miejsce). Autor omawia w tym rozdziale m.in. zagadnienia dotyczące klasycznego testowania, tj. podział testów językowych i kryteria ich poprawności. Poruszana jest tu jednak ponadto – nieobecna w pierwszych podręcznikach – problematyka oceniania kształtującego, które zyskuje coraz większe znaczenie w dzisiejszej dydaktyce, a charakteryzuje się m.in. przesunięciem akcentu z rozliczania realizacji treści programowych na towarzyszenie uczącym się w ich rozwoju, zachęcanie ich do odpowiedzialności i autonomii oraz przygotowanie ich do dokonywania samooceny [zob. Komorowska 2002b, 155–172; Janowska 2011, 273–275; Banach 2016].

3. PODSUMOWANIE I UWAGI

Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego jest kompleksowym i nowoczesnym podręcznikiem akademickim, przekazującym wiedzę w taki sposób, by zaangażować w ten proces czytelnika, zachęcając go do krytycznego myślenia i przyjęcia postawy refleksyjnej – kompetencji o kluczowej roli w zawodzie nauczyciela. Równocześnie publikacja P. Gębala i W. Miodunki poza ramy klasycznego podręcznika wychodzi. Przystępując do jej pisania, autorzy, jak sami wskazują, pragnęli między innymi odnieść się do tego, co w ciągu ostatnich kilkunastu lat wydarzyło się w glottodydaktyce polonistycznej. Lektura opracowania pozwala dokładniej uświadomić sobie skalę przemian, które w niedługim czasie dokonały się na tym polu zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Wśród czynników wpływających na dynamikę rozwoju GP ogromną rolę odegrało przyswajanie europejskich standardów kształcenia językowego. Procesu tego jednak na pewno nie można uznać za zakończony. Monografię należy odczytywać także – zgodnie z intencją jej autorów – jako publikację programującą dalszy rozwój nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego, wskazującą dla tej dziedziny nowe kierunki dydaktyczne i metodyczne.

W trakcie lektury tak ważnego opracowania nasuwa się wiele refleksji, z których część przedstawię poniżej.

1. P. Gębal i W. Miodunka nie ukrywają, że paradygmatem mającym wpływ na ich wizję oraz konsekwentnie promowanym w książce jest rozwijane współcześnie podejście ukierunkowane na działanie. Spojrzenie na historię nauczania języków prowadzi do wniosku, że przejścia między okresami panowania poszczególnych metod czy podejść są często płynne. Co więcej, sprawdzone elementy starszych metod i podejść wykorzystywane są nawet wtedy, gdy dominacja danej metody już się skończyła [zob. Komorowska 2002a, 21–29; Seretny 2006]. Na intensywność przemian w dydaktyce znaczny wpływ mają także uwarunkowania historyczne i polityczne, co widać dobrze w wypadku nauczania

języka polskiego jako obcego, które przez długi czas – najpierw w okresie zaborów, a potem po II wojnie światowej aż do przełomu w 1989 roku – znajdowało się poza bezpośrednim zasięgiem tendencji dominujących w nauczaniu języków światowych. Autorzy mają świadomość tych czynników i przypominają, iż w nauczaniu JPJO dopiero niedawno na szeroką skalę zaczęto stosować podejście komunikacyjne (między innymi dzięki systemowi certyfikacji oraz nowej generacji podręczników), które w dyskusjach i praktyce dydaktycznej w niektórych kręgach związanych z GP po raz pierwszy pojawiło się w latach 80. XX wieku.¹³ Podejście działaniowe, jak wspomniano na początku tego artykułu, uważane jest często za owoc naturalnej ewolucji dydaktyki komunikacyjnej. Dobrym przykładem współistnienia obu perspektyw są *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* [Janowska i in. 2011; 2016], które ich twórcy opisują jako zgodne z paradygmatem komunikacyjnym [tamże, 11], opierając jednak zawarte w dokumencie wskaźniki biegłości na ESOKJ. Przyjęcie nurtu działaniowego w nauczaniu polszczyzny siłą rzeczy odbywa się stopniowo, jednak można przypuszczać, że w związku z brakiem przeszkód podobnych do tych, które ograniczały przepływ idei między dydaktyką języków na świecie i w Polsce w drugiej połowie XX wieku, dokona się ono szybciej niż miało to miejsce w wypadku podejścia komunikacyjnego. Podręcznik P. Gębała i W. Miodunki powinien stać się ważnym czynnikiem przyspieszającym ten proces.

2. Pisząc o ugruntowaniu się podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JPJO, P. Gębał i W. Miodunka przywołują kilkakrotnie serię podręczników *Hurra!!! Po polsku*,¹⁴ potwierdzając w ten sposób, jak ważną rolę w upowszechnianiu konkretnej metodologii odgrywają nowoczesne pomoce dydaktyczne opracowane z uwzględnieniem jej zasad. Nie jest wprawdzie niemożliwe, co pokazuje m.in. I. Janowska [2012], wykorzystanie na lekcji w sposób działaniowy materiałów, które same w sobie działaniowe nie są. Aby jednak podejście promowane przez ESOKJ i CEFR CV zyskało dużą popularność wśród uczących polszczyzny, powinny powstawać także atrakcyjne podręczniki kursowe przeznaczone dla obcokrajowców i realizujące założenia tej filozofii kształcenia językowego. Niedawno ukazała się pierwsza taka pozycja, podręcznik *Razem po polsku* dla poziomu A2 wraz z towarzyszącym mu zeszytem ćwiczeń [Bednarska i in. 2021], a w najbliższych miesiącach ma zostać wydany

¹³ Za pierwszy podręcznik komunikacyjny uznaje się książkę: „*Mów do mnie jeszcze!*” *Podręcznik języka polskiego dla średniozaawansowanych* W. Marty-niuka [1984].

¹⁴ W serii ukazały się: *Hurra!!! Po polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1* [Małolepsza, Szymkiewicz 2005], *Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2* [Burkat, Jasińska 2006], *Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1* [Burkat i in. 2009]. W zestawie na każdy poziom znajdowały się: podręcznik ucznia, zeszyt ćwiczeń i podręcznik nauczyciela.

kolejny podręcznik z tej serii,¹⁵ co pozwala mieć nadzieję, że dydaktyka działaniowa będzie coraz bardziej obecna na zajęciach JPJO.

3. Powracającym w *Dydaktyce i metodyce...* wątkiem jest interdyscyplinarność glottodydaktyki polonistycznej [por. Gębał 2013, 20; Miodunka 2016, 41]. Autorzy słusznie akcentują powiązania GP z wieloma dziedzinami i obszarami, m.in. językoznawstwem polonistycznym, metodyką nauczania języka polskiego jako ojczystego, dydaktykami języków europejskich oraz europejskimi standardami edukacji językowej, polską i światową lingwistyką stosowaną, psychologią, pedagogiką, socjologią, antropologią kulturową i kulturoznawstwem. O konieczności uświadomienia sobie i uwzględnienia tych związków w dalszych badaniach i praktyce dydaktycznej przypominają m.in. modele nauczania języka polskiego jako drugiego czy przywoływane w monografii koncepcje i nurty oddziałujące współcześnie na edukację językową. Nie ulega wątpliwości, że glottodydaktykę polonistyczną należy uprawiać interdyscyplinarnie i nie da się jej zamknąć wyłącznie w obrębie dociekań językoznawczych, mimo że badacze zajmujący się glottodydaktyką stopnie naukowe zdobywają formalnie w zakresie językoznawstwa [Miodunka 2016, 41] i bardzo często wskazują je jako uprawianą przez siebie dyscyplinę w systemie parametryzacyjnym. Obowiązujące przepisy mogą okazać się niekorzystne z punktu widzenia GP, istnieje bowiem ryzyko, że obawa przed niezgodnością z profilem czasopism reprezentujących określoną dyscyplinę zniechęci niektórych glottodydaktyków do podejmowania interdyscyplinarnych badań, których znaczenie tak podkreślają autorzy *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*. Podobnie systemowymi słabościami, choć nieco innego rodzaju, są – o czym wspominają P. Gębał i W. Miodunka – brak umocowania prawnego zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego, zaniedbania ze strony państwa w kwestii promocji języka polskiego w świecie, brak świadomości wśród decydentów na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego. Problemy te mogą hamować potencjał GP, dlatego należy mieć nadzieję, że w przyszłości dzięki staraniom środowiska glottodydaktycznego zostaną one na odpowiednim szczeblu dostrzeżone i rozwiązane.

4. W profesję nauczyciela wpisane jest nieustanne podnoszenie kwalifikacji. Mimo że przepisy prawne nie regulują statusu zawodowego lektora języka polskiego, co sprawia, że trudno mówić w tym wypadku o zdefiniowanej ścieżce kariery, to praktyka pokazuje, iż wielu nauczającym zależy na ciągłym doskonaleniu swoich kompetencji dydaktycznych. Ponieważ nauczanie obcokrajowców języka polskiego rozwijało się w ostatnich dwóch dekadach bardzo intensywnie, o czym może świadczyć chociażby ukonstytuowanie się dydaktyki języka polskiego jako

¹⁵ Podręczniki te zostały opracowane w Instytucie Glottodydaktyki Polonistycznej UJ. Na temat koncepcji metodycznej przyświecającej serii szerzej pisze I. Janowska [2020].

drugiego, publikacja P. Gębała i W. Miodunki okazuje się pozycją odpowiadającą na potrzeby nie tylko studentów specjalizacji glottodydaktycznej oraz lektorów stawiających pierwsze kroki w zawodzie, ale także doświadczonych nauczycieli pragnących odświeżyć swój warsztat.

5. Ważną część *Dydaktyki i metodyki...* zajmują rozdziały pokazujące dzieje nauczania JPJO, zarówno te odległe, jak i niedawne. Może rodzić się zatem pytanie, czy prezentacja tak szerokiej perspektywy historycznej jest w tej publikacji uzasadniona. Uważam, że tak. Poznanie ponadpięćsetletniej historii nauczania języka polskiego cudzoziemców, przedstawionej tu z pieczołowitością i szacunkiem dla osiągnięć przeszłych pokoleń, pozwala współczesnym zrozumieć własne w niej miejsce, a dzięki temu lepiej interpretować procesy rozgrywające się w teraźniejszości i odpowiedzieć na wyzwania stojące dziś przed GP. Za swoistą klamrę można uznać fakt, który podkreślają P. Gębał i W. Miodunka – przy świadomości wszelkich różnic wynikających z odmiennych kontekstów – iż obecnie znowu, podobnie jak na samym początku, polszczyzny naucza się tak jak innych języków europejskich. Poczucia przynależności do szerszej wspólnoty [por. Zarzycka 2016; Miodunka 2016, 354–359] czytelnicy mogą doświadczyć także dzięki temu, że w opracowaniu bardzo mocno akcentowane są koncepcje i dokonania konkretnych osób, specjalistów zarówno krajowych, jak i zagranicznych. Zasługi tych drugich, zdaniem autorów – z czym wypada się zgodzić – nie zawsze są wystarczająco doceniane. P. Gębał i W. Miodunka – jak przyznają w *Zakończeniu* – pragnęli więc pokazać nauczanie języka polskiego i drugiego w świecie „jako coś realnego, istniejącego, angażującego tysiące osób w charakterze uczących się naszego języka i setki osób nauczających go” [Gębał, Miodunka 2020, 392]. Lektura *Dydaktyki i metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* prowadzi do wniosku, że zamiar ten w pełni udało im się zrealizować.

Bibliografia

- M. Banach, 2016, *Alternatywne sposoby sprawdzania i oceny recepcji pisemnej w glottodydaktyce* [w:] I. Janowska, P.E. Gębał (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” t. 15, Kraków, s. 340–352.
- M. Banach, D. Bucko, 2019, *Rozumienie tekstu pisanego w języku obcym. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- D. Bednarska, J. Machowska, U. Majcher-Legawiec, A. Rabiej, 2021, *Razem po polsku. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom A2*, Kraków.
- D. Bucko, A. Prizel-Kania, 2018, *Edukacja polonistyczna online – stan obecny oraz wyzwania na przyszłość (na podstawie analizy wybranych zasobów do nauczania języka polskiego jako obcego)*, „Roczniki Humanistyczne” 66, z. 10: *Glottodydaktyka*, s. 7–23.

- A. Burkat, A. Jasińska, 2006, *Hurra!!! Po polsku 2. Propozycja programowa na poziom A2*, Kraków.
- A. Burkat, A. Jasińska, M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2009, *Hurra!!! Po polsku 3. Propozycja programowa na poziom B1*, Kraków.
- [CEFR CV], Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*, Strasbourg.
- A. Dąbrowska, 2018, *Byli przed nami, uczyli przed nami. Nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) – spojrzenie diachroniczne* [w:] J. Tambor (red.), *Polonistyka na początku XXI wieku. Diagnozy, koncepcje, perspektywy*, t. 5: *W kręgu (glotto)dydaktyki*, Katowice, s.15–43.
- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2008, *Nowa typologia błędów popełnianych przez cudzoziemców w języku polskim* [w:] M. Kita (red.), *Błąd językowy w perspektywie komunikacyjnej*, Katowice, s. 73–102.
- A. Dąbrowska, M. Pasieka, 2014, *Badania błędów cudzoziemców prowadzone w Szkole Języka Polskiego i Kultury dla Cudzoziemców UW* [w:] A. Dąbrowska, U. Dobesz (red.), *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, s. 331–342.
- [ESOKJ] D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim, 2003, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- P. Garncarek, 2006, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- P.E. Gębał, 2010, *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2013, *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2018, *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*, Kraków.
- P.E. Gębał, 2019, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa.
- P.E. Gębał, W.T. Miodunka, 2020, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa.
- G. Hentschel, 1990, *Język polski w obcych ustach, uszach i umysłach. Esej na temat fonetyczno-fonologicznych przyczyn leksykalnych, kategoriaalnych i konstrukcyjnych uników w uczeniu się języka obcego* [w:] W. Miodunka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*, Warszawa–Kraków, s. 321–334.
- I. Janowska, 2010, *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- I. Janowska, 2011, *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- I. Janowska, 2012, *Proces przystosowania materiałów dydaktycznych z języka polskiego jako obcego do zasad podejścia zadaniowego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 2, s. 177–198.
- I. Janowska, 2018, *Wpływ europejskiej polityki językowej na dydaktykę języka polskiego jako obcego*, „Język Polski” z. 2, s. 105–122.
- I. Janowska, 2019, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- I. Janowska, 2020, *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 27, Łódź, s. 505–526.

- I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek (red.), 2011, 2016, *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków.
- P. Kajak, 2020, *Kultura popularna w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego. Wstęp do kulturoznawstwa glottodydaktycznego*, Warszawa.
- H. Komorowska, 2002a, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa.
- H. Komorowska, 2002b, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola, ocena, testowanie*, Warszawa.
- E. Lipińska, A. Seretny (red.), 2006, *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- M. Małolepsza, A. Szymkiewicz, 2005, *Hurra!!! Po polsku 1. Propozycja programowa na poziom A1*, Kraków.
- W. Martyniuk, 1984, „*Mów do mnie jeszcze!*”. *Podręcznik języka polskiego dla średnio zaawansowanych*, Kraków.
- W. Martyniuk, 2004, *A1 – Elementarny poziom zaawansowania w języku polskim jako obcym*, Kraków.
- W.T. Miodunka (red.), 1992, *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny. Zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów MEN*, Kraków.
- W.T. Miodunka (red.), 2009, *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2013, *Podjęcie zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów*, „*Języki Obce w Szkole*” nr 2, s. 80–85.
- W.T. Miodunka, 2016, *Glottodydaktyka polonistyczna. Pochodzenie – stan obecny – perspektywy*, Kraków.
- W.T. Miodunka, 2018, *Miejsce glottodydaktyki w językoznawstwie polonistycznym*, „*Język Polski*” z. 2, s. 7–21.
- W.T. Miodunka, J. Tambor (red.), 2018, *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*, Katowice.
- Państwowe Egzamininy Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy wymagań egzaminacyjnych*, 2003, Warszawa.
- A. Pawłowski, 2008, *Zadania polskiej polityki językowej w Unii Europejskiej* [w:] J. Warchala, D. Krzyżyk (red.), *Polska polityka językowa w Unii Europejskiej*, Katowice, s. 113–147.
- A. Pawłowski, 2012, *Warunki historyczne i cele promocji zagranicznej polszczyzny* [w:] A. Dąbrowska, W. Miodunka, A. Pawłowski (red.), *Wyzwania polskiej polityki językowej za granicą: kontekst, cele, środki i grupy odbiorcze*, Warszawa, s. 7–26.
- W. Pfeiffer, 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- M. Piasecka, 2021, P.E. Gębal, W.T. Miodunka, „*Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*”, *Warszawa 2020*, „*Poradnik Językowy*” z. 4, s. 84–87.
- A. Seretny, 2011, *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego w świetle badań ilościowych*, Kraków.
- A. Seretny, E. Lipińska, 2005, *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków.
- A. Seretny, 2006, *Metody nauczania języków obcych a nauczanie języka polskiego jako obcego – zarys* [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 131–154.

- F. Weiss, 2001, *De l'exercice scolaire à la créativité, activités ludiques, activités d'apprentissage* [w:] *Quelles pédagogies pour l'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui. Actes du colloque du 29/30 septembre 2001*, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- G. Zarzycka, 2016, *O wspólnocie dyskursywnej glottodydaktyków polonistycznych* [w:] I. Janowska, P.E. Gębal (red.), *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie. Glottodydaktyka polonistyczna dziś*, „Biblioteka LingVariów. Glottodydaktyka” t. 15, Kraków, s. 15–34.
- G. Zarzycka, 2017, *Glottodydaktyka polonistyczna w procesie rozwoju. Uwagi na marginesie monografii Władysława T. Miodunki*, „Poradnik Językowy” z. 8, s. 56–73.

***From the communicative approach to the action-oriented one.
Side notes on Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego
jako obcego i drugiego (Didactics and methodology of teaching Polish
as a foreign and second language)***

Summary

Part one of this paper is a brief description of the contemporary changes in the teaching of foreign languages related to the CEFR and CEFR/CV publication and the birth of the action-oriented approach and influence of the European language policy on teaching Polish to foreigners in the 21st c. Part two discusses the genesis and concept of a textbook promoting the action-oriented approach, i.e. *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego* (Didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language) (Warszawa 2020) by P. Gębal and W. Miodunka. This part synthetically describes the main topics covered in the book, such as: the place of didactics and methodology of teaching Polish as a foreign and second language within Polish glottodidactics, traditions and contemporary problems of such teaching, Polish language didactics across the world, its promotion and language policy, teaching of Polish as a second language and the latest directions in foreign language didactics, methodology of developing linguistic competences and language activities, teaching of Polish culture, the use of new technologies in teaching Polish, planning of the course and classes, and language assessment. Part three of the paper presents the comments inspired by the reading of P. Gębal and W. Miodunka's publication.

Keywords: Polish as a foreign and second language – Polish glottodidactics – didactics – methodology – communicative approach – action-oriented approach

Trans. Monika Czarnecka