

Poza eklektyzm metodyczny

Jak kształcić przyszłych nauczycieli języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2026.2.11-18

W szkolnej praktyce nauczania języków obcych od lat dominuje eklektyzm metodyczny, czyli łączenie różnych metod i technik pracy. Czy jednak takie podejście wystarcza do przygotowania przyszłych nauczycieli? Analizując programy nauczania na wszystkich etapach edukacji, autorka pokazuje, że większe znaczenie niż znajomość kolejnych technik ma rozwijanie pedagogicznej wiedzy przedmiotowej. To właśnie ona pozwala nauczycielom świadomie dobierać rozwiązania dydaktyczne i rozwijać profesjonalną samodzielność.

ANNA SARBIEWSKA
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie

BEYOND METHODOLOGICAL ECLECTICISM: A PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE PERSPECTIVE ON ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

The article addresses the problem of preparing future teachers of English in the context of methodological eclecticism consolidated in school practice. It analyses English language teaching programmes for three educational stages: early school education, primary school grades 4–8, and upper secondary education. The analysis focuses on how methods, techniques, learners' roles and teacher autonomy are represented in these programmes. The article argues that the dominant approach often reduces teachers' role to selecting and applying ready-made methods and materials. In response, it proposes a shift from technical methodological eclecticism towards the development of teachers' personal pedagogical content knowledge.

KEY WORDS: ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION, METHODOLOGY, ECLECTICISM, REFLECTIVE PRACTICE, TEACHER AUTONOMY, POST-METHOD PEDAGOGY, CONTENT-KNOWLEDGE

W dydaktyce języków obcych funkcjonuje wiele metod i technik nauczania¹. Od nauczycieli często się oczekuje, że będą dobierać gotowe rozwiązania metodyczne do zróżnicowanych potrzeb uczniów – tymczasem takie podejście pozostaje w konflikcie z założeniami dydaktyki post-metodycznej, która z definicji rezygnuje ze sztywnych wskazówek dotyczących przebiegu lekcji na rzecz refleksyjnego podejmowania decyzji metodycznych (Kumaravadivelu 2001, 2006). W literaturze polskiej problem ten został szczególnie omówiony m.in. przez Marię Jołowiec i Annę Niżegorodcew (2016). Autorki definiują główne założenia dydaktyki post-metodycznej oraz omawiają jej konsekwencje dla kształcenia nauczycieli.

Mimo że w naszym kraju nie można jeszcze mówić o pełnej realizacji postulatów ery post-metodycznej, to od połowy lat 90. XX wieku obserwuje się wyraźne odejście od wąskiego myślenia metodycznego, polegające na rezygnacji z dominacji jednej metody nauczania na rzecz pluralizmu metodycznego, nauczania opartego na ogólnych zasadach dydaktycznych oraz eklektyzmu. Warto zaznaczyć, że współczesna dydaktyka języków obcych nie podważa znaczenia metod, lecz zamiast poszukiwania tej „najlepszej” i konsekwentnego jej stosowania na lekcji podkreśla konieczność rozumienia przez nauczyciela procesów uczenia się i nauczania zachodzących w konkretnej klasie. Jak zauważa Tomasz Róg (2020: 36), skuteczne nauczanie języka obcego powinno się opierać na dobrze dobranej metodzie lub zestawie zasad dydaktycznych czerpiących z badań naukowych, jak i w doświadczeniu zawodowym nauczyciela. Nie oznacza to jednak istnienia jednej uniwersalnej metody, ponieważ – zgodnie z popularnym hasłem o uczących się i kontekstach edukacyjnych – „każda metoda działa: na kogoś, gdzieś i kiedyś” (Róg 2020: 34).

Takie ujęcie przenosi odpowiedzialność za decyzje dydaktyczne z metody na nauczyciela, który powinien odczytywać potrzeby uczniów, znać ich cechy indywidualne oraz orientować się w specyfice sytuacji. W praktyce szkolnej oraz w programach nauczania wybór metody wciąż bywa jednak traktowany jako kluczowa decyzja, przesądzająca o efektach uczenia się. Prowadzi to z jednej strony do fetyszyzacji metod kształcenia, ujmowanych w sposób instrumentalny, z drugiej zaś – do deprecjonowania roli nauczyciela, który jest redukowany do wykonawcy gotowych rozwiązań, podczas gdy należałoby go postrzegać jako specjalistę spoglądającego z namysłem pedagogicznym.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera kształcenie przyszłych nauczycieli języka angielskiego. W trakcie studiów formują się ich podstawowe schematy myślenia o nauczaniu, metodach i własnej roli zawodowej. Utrwalanie tych schematów nie pozostanie bez wpływu na poczucie profesjonalnej autonomii, wzrost samodzielności oraz na dalszy rozwój zawodowy.

Na tym tle analizuję programy nauczania języka angielskiego na wszystkich trzech etapach edukacyjnych (edukacja wczesnoszkolna, szkoła podstawowa klasy 4–8 i szkoła ponadpodstawowa) pod kątem podejścia do wyboru metod. Zestawiam je z koncepcją pedagogicznej wiedzy przedmiotowej (PCK) Lee S. Shulmana (1986, 1987). Przyjmuję założenie, że fetyszyzacja powieli zawężone rozumienie PCK i utrwała techniczno-instrumentalny schemat myślenia o pracy nauczyciela, ograniczając możliwości rozwoju jego profesjonalnej autonomii. Na podstawie wniosków z analizy proponuję przesunięcie akcentu z wprowadzania poznanych technik nauczania na rozwijanie własnej pedagogicznej wiedzy przedmiotowej – następujące już na etapie kształcenia nauczycieli.

Wybór metody czy pedagogiczna wiedza przedmiotowa? Dwa ujęcia profesjonalizmu nauczyciela

W dyskusjach nad metodyką nauczania języków obcych wybór metody bywa przedstawiany jako kluczowa kompetencja zawodowa nauczyciela. Dokumenty programowe oraz wytyczne ministerialne zachęcają nauczycieli do doboru metod adekwatnych do etapu kształcenia i celów lekcji. Podejście to zawęża rolę nauczyciela i jego profesjonalną wiedzę, oddziela treści nauczania od działań wychowawczo-edukacyjnych, a ich połączenie powierza metodzie.

¹ W artykule przyjęto robocze rozróżnienie: metoda oznacza ogólny sposób organizowania nauczania, technika – materiały i pomoce dydaktyczne, a strategia – szerszy plan działań podporządkowany celowi edukacyjnemu.

Analizy programów nauczania języka angielskiego wskazują, że treść kształcenia definiowana jest najczęściej jako z góry ustalony sylabus językowy, obejmujący leksykę, struktury gramatyczne oraz funkcje komunikacyjne przewidziane do wprowadzenia, utrwalenia i użycia (Neuner i Hunfeld 1993; Richards i Rodgers 2014). W takim ujęciu nauczyciel wykorzystuje wiedzę pedagogiczną głównie po to, aby dobrać metody i techniki do kolejnych etapów lekcji, zwykle prowadzonych w schemacie: prezentacja – ćwiczenie – produkcja. W tym układzie uczeń staje się głównie odbiorcą zaprojektowanych działań, a nie współtwórcą celów czy treści. Porządkowanie procesu dydaktycznego według powyższego schematu odzwierciedla klasyczne ujęcie metodyczne, w których metody i techniki systematyzuje się poprzez odniesienie do celów, treści i etapów lekcji.

Takie podejście zakłada liniowy związek między metodą a efektami uczenia się. Metody traktowane są jako gwarant skuteczności dydaktycznej – przyjmuje się, że właściwe dobranie metody nauczania doprowadzi do pożądanых reakcji uczniów oraz realizacji zaplanowanych celów. To postawa, która sprzyja eklektyzmowi technicznemu, a nie pedagogicznemu. W pierwszym przypadku nauczyciel dobiera metody i techniki głównie ze względu na ich organizacyjną użyteczność: etap lekcji, typ ćwiczenia lub sprawność językową. W drugim przypadku wybór metody wymaga refleksji nad tym, jak dane rozwiązanie pomaga uczniom rozumieć treść, budować znaczenia, używać języka i uczestniczyć w komunikacji w określonym kontekście klasy. Wybór metody w sposób niejako „techniczny” pozostaje w sprzeczności z ujęciem post-metodycznym, które zakłada, że skuteczność metody nie zależy od niej samej, lecz od rozumienia potrzeb uczniów i sytuacji dydaktycznej.

Dodatkowym argumentem przeciw instrumentalno-technicznemu ujmowaniu metody jest koncepcja pedagogicznej wiedzy przedmiotowej Shulmana (1986, 1987). W jej świetle wybór metody nie stanowi decyzji technicznej, lecz element pedagogicznego rozumowania nauczyciela, który integruje treści nauczania, sposób ich dydaktycznego opracowania oraz rozumienia ucznia jako podmiotu uczącego się. Koncepcja Shulmana kładzie nacisk na konieczność łączenia wiedzy merytorycznej z wiedzą pedagogiczną oraz znajomością uczniów i warunków uczenia się. Wybór metody nie może być więc sprowadzony do zastosowania technik przypisanych określonym fazom lekcji, lecz powinien wynikać z refleksji nad tym, w jaki sposób treść językowa może się stać znacząca dla określonych uczniów w określonej sytuacji dydaktycznej.

Takie ujęcie pozostaje spójne ze współczesnymi badaniami nad kształceniem nauczycieli języków obcych, w których profesjonalizm nauczyciela analizuje się nie tylko przez pryzmat znajomości metod, lecz także poprzez kategorie takie jak: ekspertyza zawodowa, poznanie nauczycielskie, autonomia, sprawczość, refleksyjna praktyka oraz wiedza programowa. Aktualne syntezy badań w tym obszarze pokazują, że elementami przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami są zdolności: interpretowania sytuacji dydaktycznej, krytycznego korzystania z programu nauczania, podejmowania decyzji w odniesieniu do potrzeb uczniów oraz refleksyjnego rozwijania własnej praktyki (Yuan i in. 2022; Anderson 2025; Kirkgöz i Höl 2025; Jiang i in. 2025).

Analiza kontrastywna podejść do wyboru metod nauczania

MATERIAŁ BADAWCZY I DOBÓR DOKUMENTÓW

Analizie podejść do wyboru metod nauczania poddano 12 programów nauczania języka angielskiego przeznaczonych dla trzech etapów edukacyjnych: klas 1–3 szkoły podstawowej, klas 4–8 szkoły podstawowej, szkół ponadpodstawowych. Programy zostały opracowane przez 5 wydawnictw edukacyjnych funkcjonujących na polskim rynku szkolnym: Macmillan, Pearson, Oxford University Press, Nowa Era oraz Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dobór dokumentów miał charakter celowy – analizie poddano programy powiązane z popularnymi seriami podręcznikowymi, ponieważ tego typu dokumenty wpływają na praktyczne rozwiązania dydaktyczne w szkole i współkształtują postawę oraz sposób myślenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Dokumenty analizowano pod kątem wskazania w nich dominujących, powtarzalnych sposobów ujmowania metod nauczania, roli ucznia, autonomii nauczyciela oraz relacji między treścią językową a działaniem dydaktycznym. Celem badania nie było ocenianie poszczególnych wydawnictw

lecz etap edukacyjny oraz typ analizowanego zapisu (dlatego w prezentacji wyników nie eksponowa-
no nazw wydawnictw i nazwisk autorów). Ze względu na nieewaluacyjny charakter analizy dokumen-
ty zostały oznaczone kodami P1–P12.

PROCEDURA ANALIZY JAKOŚCIOWEJ

Procedura analityczna przebiegała w kilku etapach.

Etap 1. Lektura całościowa każdego programu, pozwalająca na identyfikację fragmentów, które od-
nosiły się do metod, technik i strategii nauczania, organizacji aktywności ucznia, zakresu decyzji przy-
pisywanych nauczycielowi oraz sposobu ujmowania treści językowych.

Etap 2. Wyodrębnienie jednostek analitycznych, czyli fragmentów tekstu zawierających: zalecenia
metodyczne, opisy działań nauczyciela, opisy aktywności ucznia, uzasadnienia doboru metod oraz
deklaracje dotyczące celów i organizacji procesu nauczania.

Etap 3. Kodowanie problemowe według czterech kategorii głównych: treść kształcenia, rola ucznia,
autonomia nauczyciela oraz charakter decyzji metodycznej. Kategorie te wynikały z przyjętego pro-
blemu badawczego oraz z ramy teoretycznej artykułu, zwłaszcza z koncepcji pedagogicznej wiedzy
przedmiotowej.

Etap 4. Porównanie sposobów występowania wskazanych kategorii między programami i etapami
edukacyjnymi. Szczególną uwagę zwrócono na to, czy wybór metod był przedstawiany jako technicz-
ne dopasowanie narzędzi do etapu lekcji, czy jako element pedagogicznego rozumowania łączącego
treść, potrzeby ucznia, cel i kontekst dydaktyczny.

Etap 5. Synteza powtarzalnych wzorców dyskursywnych i ich interpretacja w świetle koncepcji peda-
gogicznej wiedzy przedmiotowej Lee S. Shulmana.

Żeby doprecyzować procedurę, kategorie badawcze powiązano z pytaniami analitycznymi i wskaź-
nikami tekstowymi identyfikowanymi w programach.

Tab. 1. Operacjonalizacja kategorii analitycznych w analizie programów nauczania języka angielskiego

KATEGORIA BADAWCZA	PYTANIE ANALITYCZNE	WSKAŹNIKI W MATERIALE DOKUMENTOWYM
treść kształcenia	W jaki sposób program definiuje to, czego uczeń ma się uczyć?	wykazy leksyki, struktur gramatycznych i funkcji językowych; sekwencje materiału; rozkłady treści
rola ucznia	Jaką aktywność przypisuje się uczniowi w procesie uczenia się języka?	czasowniki opisujące działania ucznia: <i>powtarza, wykonuje, ćwiczy, reaguje, wybiera, tworzy, uzasadnia</i> ; obecność lub brak decyzji ucznia
autonomia nauczyciela	Jaki zakres decyzji przypisuje się nauczycielowi?	sformułowania typu: <i>nauczyciel dobiera, stosuje, modyfikuje, projektuje, diagnozuje</i> ; zakres swobody wobec gotowego katalogu metod
charakter decyzji metodycznej	Czy wybór metody jest ujmowany jako procedura techniczna, czy jako element pedagogicznego rozumowania?	katalogi metod i technik; przypisanie technik do etapów lekcji; obecność lub brak uzasadnień odnoszących się do ucznia, treści i kontekstu
relacja treść – metoda – uczeń	Czy program łączy treść językową z doświadczeniem ucznia i sytuacją dydaktyczną?	fragmenty pokazujące, czy wybór metody wynika z potrzeb ucznia, charakteru treści, celu komunikacyjnego oraz kontekstu klasy

Źródło: opracowanie własne.

WYNIKI ANALIZY KONTRASTYWNEJ

Treść kształcenia. Sposób ujmowania tej kategorii w badanych programach jest powtarzalny – treść kształcenia przedstawiana jest najczęściej jako linearnie uporządkowany, z góry określony sylabus ję-
zykowy, z wyraźnym podziałem na zakres leksykalny, gramatyczny i funkcjonalny. Wskazówki peda-
gogiczne koncentrują się natomiast na dopasowywaniu metod i technik do określonych etapów lekcji
lub typów aktywności.

Rola ucznia. W odniesieniu do tej kategorii widoczna jest rozbieżność między deklarowaną orien-
tacją na ucznia a sposobem opisywania jego aktywności w trakcie proponowanych działań. Choć

dokumenty podkreślają znaczenie aktywności ucznia, jego rola sprowadza się najczęściej do wykonywania zadań lub reakcji na polecenia: uczeń realizuje zaprojektowane zadania, ale rzadko ma wpływ na decyzje dydaktyczne.

Autonomia nauczyciela. Autonomia przyjmuje postać adaptowania gotowego repertuaru rozwiązań.

Charakter decyzji metodycznej. Wybór metody wiąże się przede wszystkim z celem, sprawnością językową lub etapem lekcji.

Relacja treść – metoda – uczeń. Ze względu na syntetyczny charakter artykułu w tabeli nie przytoczono obszernych fragmentów programów ani pełnego rejestru dokumentów P1–P12, lecz wybrane parafrazy zapisów reprezentujących wszystkie trzy etapy edukacyjne oraz główne kategorie analityczne. Ze-stawienie służy pokazaniu relacji między materiałem empirycznym a kategoriami przyjętymi w analizie. Przykładowe zapisy mają charakter syntetycznych parafraz fragmentów analizowanych dokumentów.

Tab. 2. Wybrane parafrazy zapisów z programów P1–P12 wykorzystane w rekonstrukcji wzorców dyskursywnych

KOD/ETAP	KATEGORIA	PRZYKŁADOWY ZAPIS/PARAFRAZA	ZNACZENIE ANALITYCZNE
P1/I etap	treść kształcenia	Program porządkuje treści wokół sprawności, funkcji komunikacyjnych, słownictwa i prostych struktur.	Treść językowa jest ujmowana jako uporządkowany zakres materiału do realizacji.
P2/I etap	rola ucznia	Uczeń wykonuje polecenia, reaguje werbalnie i niewerbalnie, powtarza, uczestniczy w zabawach i prostych dialogach.	Aktywność ucznia jest obecna, ale ma głównie charakter wykonawczy i reaktywny.
P5/II etap	treść kształcenia	Program przedstawia treści przez wymagania podstawy programowej, zakresy tematyczne, struktury, funkcje i sprawności.	Treść zostaje operacjonalizowana jako zestaw wymagań, tematów i sprawności.
P6/II etap	charakter decyzji metodycznej	Program wyodrębnia metody, formy i techniki pracy oraz przypisuje je do sprawności i komponentów języka.	Decyzja metodyczna jest powiązana głównie z organizacją procesu dydaktycznego.
P8/III etap	autonomia nauczyciela	Program może być dostosowywany do specyfiki klasy i szkoły, m.in. w zakresie metod, technik i oceniania.	Autonomia ma przede wszystkim charakter proceduralnej adaptacji programu.
P11/III etap	relacja treść – metoda – uczeń	Nauczyciel tworzy sytuacje sprzyjające uczeniu się i łączy zadania językowe z doświadczeniem uczniów.	Pojawia się ujęcie bardziej relacyjne, choć nie zawsze powiązane z PCK.

Źródło: opracowanie własne na podstawie jakościowej analizy zanonimizowanych programów nauczania języka angielskiego, oznaczonych kodami P1–P12; w tabeli przedstawiono wybrane przykłady zapisów.

Analizowane programy różnią się od siebie pod względem podejścia do wyboru metodologii. Obok zapisów proceduralnych pojawiają się w nich fragmenty podkreślające potrzeby uczniów, samo-ocenę, komunikację i możliwość dostosowania programu do potrzeb danej grupy. Dominuje jednak ujęcie, w którym metody, techniki i automatyzacja (częściej niż refleksja nad łączeniem treści, ucznia i kontekstu) decydują o formie zajęć i całym procesie dydaktycznym.

Pedagogiczna wiedza przedmiotowa jako propozycja rozszerzonego rozumienia decyzji o metodach

Ograniczenia metod określonych w przyjętym przez szkołę programie nauczania stają się szczególnie widoczne, gdy zestawimy je z pedagogiczną wiedzą przedmiotową. Nie chodzi więc o samą dostępność metod ani znajomość aktualnych trendów, ale o to, jak nauczyciel organizuje wiedzę zawodową i jak podejmuje decyzje dydaktyczne. Kluczowe staje się pytanie: Czy wybór metody jest procedurą techniczną, czy elementem refleksyjnego rozumowania pedagogicznego?

Współczesne przeglądy badań nad pedagogiczną wiedzą przedmiotową w kontekstach EFL/ESL² wskazują, że pozostaje ona użyteczna, ale wymaga dalszego rozwijania ze względu na specyfikę nauczania języka obcego (Jiang i in. 2025). Wybór metody w ujęciu Shulmana nie polega na zastosowaniu zewnętrznie narzuconego rozwiązania, lecz wynika z refleksji nad tym, w jaki sposób określona treść może się stać znacząca dla konkretnych uczniów w konkretnej sytuacji edukacyjnej. To, czy dana metoda jest nowa, modna lub rekomendowana, przestaje mieć znaczenie. Kluczowe staje się pytanie o jej potencjał poznawczy i komunikacyjny w danym kontekście.

Perspektywa ta podważa eklektyzm metodyczny rozumiany jako mechaniczne gromadzenie i łączenie technik. Jeżeli wybór metody sprowadza się do wyboru narzędzi z dostępnego katalogu, elastyczność nauczyciela ma charakter pozorny – pozostaje on bowiem zależny od gotowych schematów dydaktycznych. Zależność tę wzmacnia dostęp do uproszczonych rozwiązań, które obiecują szybkie i mieralne efekty, a to sprzyja utrwalaniu techniczno-instrumentalnego modelu pracy.

W ujęciu pedagogicznej wiedzy przedmiotowej wybór metody staje się natomiast elementem profesjonalnego osądu nauczyciela. Decyzja dydaktyczna nie polega na skorzystaniu ze schematu, ale na interpretacji sytuacji w klasie i takim twórczym przekształceniu treści nauczania, które zaktywizuje i zmobilizuje uczniów. Autonomia nauczyciela nie oznacza wówczas dowolności w wyborze metody, lecz odpowiedzialne integrowanie wiedzy, refleksji i praktyki. Z kolei jego profesjonalizm polega na tym, że nie korzysta on automatycznie z metod dydaktycznych, ale wybiera je świadomie i elastycznie, dostosowując do możliwości i potrzeb konkretnej grupy uczniów.

Implikacje dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego

W programach nauczania dominuje techniczno-instrumentalne ujmowanie wyboru metod. Ma to konsekwencje dla kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Jeśli decyzję metodyczną sprowadza się do doboru narzędzi, to cały proces kształcenia utrwała w studentach bardzo zawężone rozumienie tego, czym jest wiedza zawodowa. Studenci uczą się wtedy przede wszystkim stosować metody zamiast uzasadniać decyzje dydaktyczne.

Konsekwencją takiego modelu jest podatność na zjawisko „metodycznej popkultury” (Sarbiewska i Kacprowska 2025), rozumianej jako uproszczony obieg rozwiązań dydaktycznych w postaci szybkich i uniwersalnych recept na brak efektów kształcenia. W tym dyskursie metody funkcjonują jako gotowe produkty do wdrożenia, oderwane od refleksji nad treścią, uczniem i kontekstem. Mechanizm ten jest wzmacniany przez programy nauczania, które pokazują metody jako repertuar narzędzi przypisanych do etapów lekcji. „Metodyczna popkultura” nie jest więc zjawiskiem zewnętrznym, lecz utrwała ten sam schemat myślenia.

Współczesna literatura dotycząca kształcenia nauczycieli języków obcych wzmacnia tę diagnozę, wskazując, że refleksyjność nie rozwija się poprzez samo poznawanie repertuaru metod, lecz przez systematyczne analizowanie decyzji dydaktycznych, konfrontowanie ich z potrzebami uczniów i warunkami klasy oraz dokumentowanie własnego procesu uczenia się zawodowego. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabierają takie formy pracy, jak analiza przypadków, mikronauczanie, portfolio, protokoły refleksyjne oraz analiza scenariuszy lekcji, ponieważ pozwalają one studentom łączyć wiedzę językową, pedagogiczną, programową i kontekstową (Farrell i Farrell 2025; Kirkgöz i Höl 2025). Z tej diagnozy wynikają cztery zasadnicze implikacje dla kształcenia nauczycieli.

Po pierwsze – **przesunięcie akcentu z samego stosowania metod na rozwijanie pedagogicznego rozumowania**. Kształcenie przyszłych nauczycieli języka angielskiego nie powinno się ograniczać do poznawania technik i wskazywania, kiedy warto je zastosować. Ważniejsze jest uczenie tego, jak rozpoznać problem pedagogiczno-językowy pojawiający się w konkretnej sytuacji lekcyjnej. W praktyce może to oznaczać analizę scenariuszy lekcji nie tylko pod kątem poprawności doboru metody, lecz także – pytań: czego uczeń ma się nauczyć, jaką aktywność uruchamia zaplanowane

² EFL – nauczanie języka angielskiego w krajach nieanglojęzycznych; ESL – nauczanie języka angielskiego w krajach anglojęzycznych (gdzie angielski nie jest językiem obcym), (przyp. red.).

zadanie i dlaczego dane rozwiązanie ma sens w tej klasie. Dobrym przykładem jest praca z błędem językowym. Nie chodzi jedynie o wybór między korektą natychmiastową a odroczoną, lecz o refleksję nad tym, czy błąd zostanie potraktowany jako zakłócenie komunikacji, sygnał rozwojowy czy punkt wyjścia do wspólnego zastanowienia się nad językiem.

Po drugie – **zmiana charakteru zadań dydaktycznych w kształceniu akademickim**. Zamiast ćwiczeń typu „dobierz metodę do etapu lekcji” warto wprowadzać zadania, które wymagają refleksji nad procesem uczenia się. Przyszli nauczyciele mogą analizować gotowe scenariusze lekcji i sprawdzać, czy uczeń ma w nich przestrzeń do myślenia, wyboru i używania języka, czy jedynie wykonuje kolejne polecenia. Następnie mogą przeprojektowywać zadania tak, aby uczeń nie tylko ćwiczył strukturę językową, lecz także tworzył znaczenie, zadawał pytania, podejmował decyzje językowe i obserwował własne uczenie się. Przykładem może być przekształcenie ćwiczenia utrwalającego użycie czasu Present Perfect z serii zdań do uzupełnienia w „pudełko doświadczeń językowych”, w którym uczniowie zapisują własne doświadczenia, formułują pytania do rówieśników i sprawdzają, jak dana struktura działa w realnej rozmowie. W takim ujęciu metoda nie jest dodatkiem do lekcji, lecz sposobem pośredniczenia między treścią językową, uczniem i sytuacją komunikacyjną.

Po trzecie – **systematyczne włączenie pracy projektowej, refleksyjnej i badawczej**. Przyszli nauczyciele powinni się uczyć nie tylko tego, jakie techniki można zastosować, lecz także jak uzasadniać własne decyzje i oceniać ich skutki. Pomocne mogą być tu: portfolio metodyczne, dziennik decyzji dydaktycznych, mikronauczanie, protokoły refleksyjne oraz analiza krótkich fragmentów lekcji. Ważne jest, aby w tych narzędziach nie dokumentować wyłącznie przebiegu działania, ale także zapisywać: dlaczego wybrano dane rozwiązanie, jakie inne możliwości były brane pod uwagę, jak zareagowali uczniowie i co należałoby zmienić przy kolejnym podejściu. Szczególnie wartościowe są zadania typu: „zaprojektuj – przeprowadź – zaobserwuj – zmodyfikuj”, ponieważ pokazują, że metodyka nie polega na prostym odtwarzaniu gotowych schematów, ale na uczeniu się z własnej praktyki i rozwijaniu osobistej pedagogicznej wiedzy przedmiotowej.

Po czwarte – **redefinicja profesjonalizmu nauczyciela**. W perspektywie PCK według Shulmana rozwój pedagogicznej wiedzy przedmiotowej nie jest efektem kumulowania technik poznawanych na szkoleniach, lecz rezultatem refleksyjnego, autorskiego działania dydaktycznego, które doskonalą się stopniowo wraz ze zdobywaniem przez nauczyciela doświadczenia zawodowego i jego krytycznego przepracowywania.

Podsumowanie

Analiza wskazuje, że w badanych programach wybór metod jest najczęściej ujmowany w sposób, który ogranicza stosowanie pedagogicznej wiedzy przedmiotowej. Sprowadzanie nauczania do mechanicznego wyboru gotowych metod nie służy ani samym nauczycielom, którzy blokują swoją autonomię zawodową i możliwość rozwoju, ani uczniom, którzy muszą się odnaleźć w schematach nie zawsze najlepiej dopasowanych do ich umiejętności i potrzeb. Przesunięcie perspektywy – od instrumentalnego doboru metod ku świadomemu konstruowaniu pedagogicznej wiedzy przedmiotowej – pozwala nauczycielowi działać, wykorzystawszy integrację kilku czynników, w tym: refleksję nad treścią, potrzeby uczniów i kontekst edukacyjny. W odniesieniu do kształcenia przyszłych nauczycieli języka angielskiego oznacza to konieczność odejścia od wymogów mechanicznego wdrażania poznanych metod na rzecz rozwijania refleksyjnego rozumowania oraz uczenia się poprzez badanie własnej praktyki. Dopóki wybór metod pozostaje decyzją techniczną, profesjonalizm nauczyciela sprowadza się raczej do aplikowania wiedzy niż do jej pedagogicznego współtworzenia. Jednocześnie otwarcie kształcenia nauczycieli na perspektywę pedagogicznej wiedzy przedmiotowej stwarza realną szansę na wzmocnienie ich autonomii zawodowej oraz budowanie profesjonalizmu opartego na refleksji, odpowiedzialności i twórczym działaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J. (2025), *Language Teacher Expertise Research: A Theoretical Case and Research Agenda*, „Language Teaching”, nr 58(1), s. 69–86.
- Farrell, T.S.C., Farrell, A.H. (2025), *Reflective Practice in Language Teacher Education. A Systematic Review*, [w:] Z. Tajeddin, T.S.C. Farrell (red.), *Handbook of Language Teacher Education. Critical Review and Research Synthesis*, Cham: Springer, s. 3–34.
- Jiang, Y., Kong, M.L.F., Yin, C., Ng, A. (2025), *A Review of Empirical Research on Pedagogical Content Knowledge in EFL and ESL Contexts (2015–2024)*, „Cogent Education”, nr 12(1), art. 2598730.
- Jodłowiec, M., Niżegorodcew, A. (2016), *Nauczanie języków obcych w erze post-metodycznej: Główne założenia i kierunki*, „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 1(1–2), s. 284–293.
- Kirkgöz, Y., Höl, D. (2025), *Language Teacher Curricular Knowledge: A Systematic Review*, [w:] Z. Tajeddin, T.S.C. Farrell (red.), *Handbook of Language Teacher Education. Critical Review and Research Synthesis*, Cham: Springer, s. 467–491.
- Kumaravadivelu, B. (2001), *Toward a Postmethod Pedagogy*, „TESOL Quarterly”, nr 35(4), s. 537–560.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin: Langenscheidt.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Róg, T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria. Badania. Praktyka*, Lublin: Wydawnictwo Werszet.
- Sarbiewska, A., Kacprowska, O. (2025), *Nauczycielska kompetencja badawcza wobec metodycznej popkultury na przykładzie nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej (studium przypadku)*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1(60), s. 130–143.
- Shulman, L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, „Educational Researcher”, nr 15(2), s. 4–14.
- Shulman, L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, „Harvard Educational Review”, nr 57(1), s. 1–22.
- Yuan, R., Lee, I., De Costa, P.I., Yang, M., Liu, S. (2022), *TESOL Teacher Educators in Higher Education: A Review of Studies from 2010 to 2020*, „Language Teaching”, nr 55(4), s. 434–469.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR ANNA SARBIEWSKA Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, magister filologii angielskiej, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, pedagogicznej wiedzy przedmiotowej oraz profesjonalizmu nauczyciela w warunkach współczesnej kultury edukacyjnej. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych i rozwoju zawodowego nauczycieli, członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Association for Teacher Education in Europe (ATEE) oraz Early Language Learning Research Association (ELLRA).