

Dr Marzena Żylińska

Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych a system szkolny

*Jeśli chcesz coś poznać, naucz się działać.
Heinz von Foerster*

Konstruktywistyczne versus tradycyjne podejście do nauczania

Chociaż konstruktywizm nie jest nową koncepcją, to jednak nie zagościł jeszcze w codzienności polskich szkół. Być może niechęć do tej koncepcji wynika z tego, iż postulowane zmiany oznaczałyby konieczność reorganizacji całego systemu edukacyjnego. Konstruktywistyczne tezy uderzają bowiem w różne przejawy fikcji, zgodnie z którą uczeń jest w szkole najważniejszy i na pozór wszystko robi się dla niego. Dzieje się tak jednak tylko w warstwie werbalnej, gdyż w rzeczywistości uczeń nie ma raczej nic do powiedzenia. Konstruktywistyczna dydaktyka domaga się odbiurokratyzowania systemu edukacyjnego i upomina się o prawa uczniów i nauczycieli, którzy jako główni aktorzy powinni mieć dużo większy wpływ na przebieg procesu dydaktycznego. Aby tak się stało, szkoły trzeba uwolnić z ciasnego gorsetu, jaki dziś tworzą z jednej strony drobiazgowo programy nauczania, a z drugiej zewnętrzne egzaminy przeprowadzane w sztywnej formule tekstów opartych na schematach i preferujące cele kognitywne. W efekcie nauczyciele nie są zainteresowani możliwie optymalnym rozwojem uczniów, uwzględniającym ich indywidualny potencjał, ale wtłoczeniem do ich głów egzaminacyjnych schematów i technik rozwiązywania testów. Zorientowanie na egzaminy powoduje również rezygnację z tych wszystkich celów nauczania, których nie da się sprawdzić za pomocą prostych testów wielokrotnego wyboru, nawet jeśli w opinii nauczycieli i uczniów są to cele wartościowe i przydatne w życiu pozaszkolnym. W praktyce oznacza to często rezygnację z najbardziej wartościowych form pracy na rzecz egzaminacyjnego drylu. W nauczaniu języków obcych ofiarą zorientowania na egzaminy pada większość

jakże ważnych celów afektywnych, interkulturowych i tych związanych z funkcjonowaniem w nowoczesnym społeczeństwie¹.

Główna różnica między tradycyjną a konstruktywistyczną wizją nauczania polega na tym, że dla tej pierwszej wiedza jest czymś obiektywnym, co już istnieje i co uczniowie muszą sobie przyswoić, a według konstruktywistów wiedza jest tworem subiektywnym, który na własny użytek każdy musi skonstruować sobie sam. Inaczej mówiąc, według zwolenników pierwszej koncepcji „ucznia trzeba wyposażyć” w wiele potrzebnych umiejętności, o których przydatności zdecydowali autorzy podstawy programowej, programów i podręczników, a według konstruktywistów to uczeń, poprzez własne działanie, może coś zrozumieć i czegoś się nauczyć, o ile sam uzna to za przydatne i potrzebne. Zdobywanie wiedzy postrzegane jest więc jako proces indywidualnego budowania nowej struktury. Nikogo w nic wyposażyć się nie da, bo uczenie się wymaga woli, aktywności i zaangażowania osoby uczącej się.

Zwolennicy tradycyjnej szkoły koncentrują się na nauczaniu i drobiazgowym planowaniu procesu dydaktycznego. Studentów kierunków nauczycielskich przygotowuje się do zawodu, ucząc ich stosowania określonych schematów i procedur, jak choćby analizy dydaktycznej. Wiele czasu pochłania pisanie często wielostronicowych konspektów i dobór odpowiednio sformułowanych, np. zoperacjonalizowanych, celów nauczania.

Uczyć się nie znaczy być nauczonym

Zdaniem konstruktywistów owa „metodyczna buchalteria” nie przekłada się na skuteczność nauczania, ponieważ pomija uczniów i ogranicza ich

¹ Chodzi tu na przykład o takie cele, jak umiejętność twórczego korzystania z nowych technologii, samodzielne wyszukiwanie, selekcja i przetwarzanie informacji.

twórczy wkład w lekcję; dlatego swoją uwagę kierują oni nie na **nauczanie**, ale na proces **uczenia się**. Nawet najlepsze programy i najbardziej przemyślane i drobiazgowo scenariusze lekcji na nic się zdadzą, jeśli nie poruszą wyobraźni uczniów, jeśli ci nie uznają ich za ciekawe i warte zaangażowania. Dobra lekcja to lekcja motywująca do nauki, intrygująca i poruszająca i, co nie mniej ważne, lekcja umożliwiająca aktywność osób uczących się. Lekcja nudna, nieporuszająca wyobraźni, oparta na banalnych treściach jest lekcją złą, nawet jeśli została poprawnie zaplanowana. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest więc przygotowanie takiej oferty, by uczniom chciało się pracować².

Konstruktywistycznie zorientowani dydaktycy wskazują na błąd polegający na utożsamianiu nauczania z uczeniem się. Sam fakt spisania celów pożądanых z punktu widzenia ich autorów i stworzenia w oparciu o nie podręcznikowych materiałów nie musi i często nie oznacza, że uczniowie przyjmą te cele jako własne, a to właśnie jest warunkiem efektywnej nauki³. Aby zrozumieć, dlaczego tak się dzieje, trzeba wyjaśnić znaczenie słowa „wiabilny”⁴, które ukute zostało przez ojca radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda. Ten przymiotnik o subiektywnym charakterze zawsze używany jest w odniesieniu do konkretnego człowieka i konkretnej sytuacji. Wiabilne jest coś, co danej osobie odpowiada, co uznaje ona za potrzebne i przydatne, co przyciąga jej uwagę. Wiabilne cele nauczania to takie cele, z którymi uczniowie się identyfikują, które uznają za swoje własne i którym gotowi są poświęcić swój czas. Dziś duża część uczniów z celami zawartymi w podstawie programowej i w programach nauczania się nie identyfikuje⁵. Problem ten dostrzega wielu dydaktyków. Zdaniem Ulricha Herrmanna dzisiejsze zorientowanie na programy nauczania, a nie na tematy budzące ciekawość, prowadzi już w drugim lub trzecim roku nauki do obniżenia wysokiej u wszystkich pierwszoklasistów motywacji do nauki. Dzieci cieszą się, że pójdą do szkoły. Poznawanie świata i zdobywanie nowych umiejętności łączy się w naturalny sposób w ich mózgach z uczuciem

przyjemności i zadowolenia. Tego nauczyły je ich dotychczasowe doświadczenia; nowe informacje o świecie i nowo zdobyte umiejętności sprawiały radość. Niestety nasz system szkolny stosunkowo szybko niszczy tę dodającą skrzydeł motywację do nauki i prowadzi to trwałego połączenia nauki z czymś nudnym i nieprzydatnym, ale za to wymagającym trudu i mozółu. Zdaniem konstruktywistów, jeśli mózgi uczniów tak oceniają cele zaproponowane przez nauczycieli, to efektywny proces uczenia się nie jest możliwy.

Zdaniem Manfreda Spizera nauczyciele powinni przestać zastanawiać się nad tym, jak motywować uczniów do nauki. Wcale nie muszą tego robić, zważywszy na to, że wszystkie dzieci z radością idą do szkoły i na początku wszystkie są odpowiednio zmotywowane⁶. Nauczyciele powinni zastanowić się nad tym, co zrobić, żeby uczniów nie demotywować i nie niszczyć zapału, z jakim przekraczają szkolne progi.

Konstruktywizm a badania nad mózgiem

Nie sposób pisać o konstruktywizmie, nie odwołując się do najnowszych badań nad mózgiem. Ostatnie dziesięciolecie okrzyknięto dekadą mózgu. Dzięki tomografii komputerowej i metodzie rezonansu magnetycznego, w poznawaniu procesów uczenia się dokonał się prawdziwy przełom. I choć neurobiolodzy wciąż jeszcze nie potrafią precyzyjnie określić, na czym polega proces uczenia się⁷, to jednak na podstawie przeprowadzonych badań i obserwacji można określić optymalne warunki, w jakich zachodzi proces efektywnego uczenia się. Wnioski płynące z badań nad mózgiem potwierdzają nie tylko słuszność tez wysuwanych przez konstruktywistów, ale pokazują również, iż już w XVIII wieku reformatorzy edukacji rozumieli, jak powinien przebiegać proces efektywnej nauki. Wystarczy przywołać sformułowany przez Pestaloziego i do dziś niezrealizowany postulat odwoływania się w procesie dydaktycznym nie tylko do mózgu ucznia, ale również do jego ręki i serca. Ten szwajcarski pedagog rozumiał, że nauczanie

² Przykładem zadań wymuszających aktywność, nad którymi uczniowie chętnie pracują, są webquesty. CODN i Instytut Goethego (programy *Delfort* i *Netcoach*) organizują dla nauczycieli języka niemieckiego liczne seminaria, na których można poznać nowe typy zadań.

³ Problem ten został szerzej omówiony w moim artykule *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*, *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2009, s. 5-14.

⁴ Przymiotnik „wiabilny” utworzony został od angielskiego słowa *viable*; funkcjonuje również w języku niemieckim.

⁵ Uczniowie zazwyczaj nawet nie wiedzą, jakie cele zawarte są w podstawie programowej i programach nauczania. Punktem odniesienia są dla nich zazwyczaj zewnętrzne egzaminy, które preferują cele kognitywne. Wiele osób uczy się oczywiście tego, co ich zdaniem może pojawić się na egzaminie. Jednak taka zewnętrzna motywacja nie jest z konstruktywistycznego punktu widzenia tą najbardziej pożądaną. Najbardziej wartościowa i najtrwalsza motywacja wewnętrzna bierze się z zainteresowania tematem, z przekonania, że właśnie temu zagadnieniu osoba ucząca się chce poświęcić swój czas.

⁶ Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 144.

⁷ Dziś wiadomo, że uczenie się definiowane jest jako zmiana siły połączeń synaptycznych. Patrz: Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, s. 57-59.

nie może polegać na „częstym gadaniu”, że omawiane zagadnienia muszą być dla uczniów zajmujące. Krytyka, jaką w XVIII wieku Johann Heinrich Pestalozzi kierował pod adresem feudalnego systemu oświatowego jest w dużej mierze aktualna i dziś. Jego przekonanie o wadze poznania zmysłowego stanowiącego fundament wszelkiego poznania potwierdzają wprawdzie najnowsze badania neurobiologów, ale próżno go szukać w naszych szkołach. Dotyczy to również dydaktyki języków obcych.

Badacze mózgu potwierdzają również główną tezę konstruktywistów, zgodnie z którą wiedzy nikomu nie można przekazać, każdy musi ją na własny użytek skonstruować sam. Proces efektywnego uczenia się jest możliwy tylko wtedy, gdy osoba ucząca się jest aktywna i znajduje subiektywne powody, by włożyć wysiłek w pracę nad określonymi zadaniami.

Czy zrozumienie można komuś przekazać?

Zdaniem Ernsta von Glasersfelda zrozumienie nowych pojęć wymaga ich używania. Ma to fundamentalne znaczenie dla dydaktyki języków obcych. Tezy Glasersfelda dotyczą stosowania nowych pojęć, a więc i nowych słów. Uczeń, poznając nową jednostkę leksykalną, stopniowo zaczyna się z nią oswajać. Samo poznanie znaczenia w języku ojczystym to zdecydowanie za mało. Proces dogłębnego zrozumienia słowa wymaga użycia nowej jednostki leksykalnej w różnych kontekstach⁸. Nauczyciel musi więc zadbać o to, by uczniowie mieli możliwość używania nowo poznanych słów w czytanych i słuchanych tekstach. Używanie nowych słów można porównać do ich osvajania; dopiero wielokrotne zastosowanie słowa skutkuje jego pełnym zrozumieniem. Aby zrozumieć słowa, trzeba ich używać⁹, bo tylko tak może powstać niezbędna sieć połączeń neuronalnych.

Trzeba pamiętać, że proces uczenia się zawsze ma charakter subiektywny. Konstruktywistyczny przymiotnik „wiabilny” odnosi się również do słownictwa. Uczniom dużo łatwiej zapamiętać słowa, których potrzebują i które łączą się z określonymi emocjami. Sam fakt, iż omawiane zagadnienie zawarte jest w programie nauczania i w podręczniku jest dla uczniowskich mózgów zupełnie bez zna-

czenia. Z punktu widzenia funkcjonowania mózgu równie mało skuteczne jest stwierdzenie, że określone zwroty mogą być przydatne w jakiejś niesprecyzowanej przyszłości. Dla uczniów liczy się głównie tu i teraz, ich mózgi gotowe są przetwarzać tylko te informacje, które uznają za przydatne.

Na czym polega skuteczne uczenie się

Dla konstruktywistów wiedza jest zawsze subiektywną konstrukcją uczącego się podmiotu¹⁰. W naszych mózgach nie zapisujemy wiernego odzwierciedlenia świata zewnętrznego, ale jego subiektywnie przetworzony obraz. Dlatego skuteczność uczenia się zależy od tego, w jaki sposób uczeń postrzega materiał, który ma opanować. Neurobiolog badający proces uczenia się powiedziałby nawet, że nie jest to świadoma decyzja uczącej się osoby, ale raczej decyzja podejmowana podświadomie przez jej mózg. To on decyduje, czy dany materiał jest z punktu widzenia uczącej się jednostki przydatny, tzn. wiabilny, czy też nie. Efektywna nauka możliwa jest tylko wtedy, gdy mózg uzna zaproponowany temat za potrzebny, intrygujący, frapujący czy interesujący. Oczywiście ludzie uczą się również wtedy, gdy uważają dany materiał za nudny i nieprzydatny. W efekcie mogą nawet na teście dostać dobrą ocenę, ale tak zdobyta wiedza określana jest przez konstruktywistów jako „martwa wiedza”¹¹. Jej cechą charakterystyczną jest powierzchowność, nietrwałość i niezdolność zastosowania jej do rozwiązywania problemów. Uczeń dysponujący martwą, wyuczoną na pamięć wiedzą potrafi ją wprawdzie reprodukować, ale nie potrafi stosować jej w praktyce. Można tu posłużyć się przykładem słówek zebranych w formie list przez autorów repetytoriów. Uczniowie, ucząc się ich na pamięć, potrafią je zastosować w teście wielokrotnego wyboru, ale nie potrafią ich używać w praktyce, bo ich mózgi nie stworzyły niezbędnej sieci połączeń neuronalnych z odpowiednio silnymi synapsami. Słabość synaps oznacza, że słowa szybko zostaną zapomniane. Dlatego oczekiwanie od uczniów pamięciowego opanowania dużej liczby nieprzetworzonych przez mózg jednostek leksykalnych nie prowadzi do efektywnej nauki. Na lekcjach powinno się wprowadzać słownictwo, które następnie będzie przez uczniów używane. W nauczaniu języków obcych mniej znaczy często więcej.

⁸ Mechanizm rozumienia nowych słów poprzez ich używanie najlepiej opisał Lew Wygotski w swojej książce *Denken und Sprechen*, Fischer Verlag 1969, s. 104-167. Dzieci najpierw używają słów i pomalutko dochodzą do odpowiedniego zakresu semantycznego. Nowe pojęcia są więc niejako kalibrowane w działaniu. Zakres semantyczny, jaki dzieci początkowo przypisują słowom, często znacznie różni się od ogólnie przyjętego.

⁹ Glasersfeld von E. *Begreifen und verstehen* (http://www.riac.tsn.at/webquest/wp-content/uploads/2007/03/glasersfeld_begreifen_verstehen.html).

¹⁰ Siebert H. *Pädagogischer Konstruktivismus*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005, s. 34.

¹¹ W języku niemieckim używa się określenia *träges Wissen*.

Wartość materiałów

To, co jemy, może mieć albo dużą wartość odżywczą, albo może zawierać jedynie puste kalorie. Podobnie jest z używanymi na lekcjach materiałami, które są niejako pożywieniem dla uczniowskich mózgów. Nie wszystkie inicjują proces efektywnej nauki. Dla konstruktywistów ocena przydatności materiałów wykorzystywanych na lekcjach stanowiła od lat ważny element dyskusji na temat nauczania. Ludzi pochłaniają te treści, które ich wzbogacają i poszerzają ich wiedzę o świecie. Dotyczy to również języka obcego. Omawiane zagadnienia powinny być atrakcyjne nie tylko ze względu na język, już sam temat powinien budzić zainteresowanie. Dlatego coraz więcej zwolenników zdobywa CLIL¹².

Proces prawdziwej nauki powinien uwzględniać również aspekt emocjonalny. Wszystko, co wiąże się z emocjami, ma duże szanse na trwałe zapisanie w strukturach pamięci. Jednak emocje zawsze mają charakter subiektywny. Analiza celów zawartych w podstawie programowej i programach nauczania pokazuje, że są one pozbawione pierwiastka emocjonalnego, neutralne, można by rzec bezbarwne i raczej mało intrygujące.

Zdaniem konstruktywistycznie zorientowanych dydaktyków uczenie się jest procesem indywidualnym¹³, a to oznacza, że nie ma tematów i celów dobrych dla wszystkich¹⁴.

Mózg trwale przetwarza te informacje, które nawiązując do wcześniejszych doświadczeń i zainteresowań, jednocześnie niosą z sobą potencjał nowości, są intrygujące lub budzą fascynację. Dobrze znane, banalne i zwyczajne tematy i zagadnienia nie inicjują procesu efektywnego uczenia się. Niestety taka właśnie jest większość tematów z podręczników opartych na metodzie komunikacyjnej. Dodatkowo problem pogłębia brak jakichkolwiek emocji. Nawet najlepszemu nauczycielowi trudno jest rozbudzić fascynację, jeśli uczy języka w oparciu o nijakie, nudne i banalne teksty, które nikogo nie poruszają. Konstruktywistyczny punkt widzenia każe w ocenie materiałów dydaktycznych uwzględnić fakt, iż uczymy się tego, czego chcemy się nauczyć, co wydaje się nam atrakcyjne. Określony temat czy zagadnienie jest interesujący wtedy, gdy wzbudza zainteresowa-

nie. Kluczową rolę odgrywa tu ciekawość, która jest wrodzoną cechą wszystkich ludzi. Materiały, cele, zagadnienia, zadania budzące ciekawość inicjują proces efektywnej nauki.

Wartość materiałów zależy również od głębokości przetwarzania informacji. Im więcej operacji myślowych musi wykonać mózg, wykonując zadanie, tym trwalej informacje zostają zapisane w naszej pamięci¹⁵. Typowe zadania receptywne i reproduktywne nie wymagają głębszego przetwarzania informacji.

Cele dydaktyki konstruktywistycznej

Dydaktyka konstruktywistyczna odrzuca odgórnie narzucone cele, bo zdaniem konstruktywistów nikogo nie można zmusić do nauki. Kluczową rolę odgrywają warunki, jakie muszą być spełnione, aby uczniowie chcieli się uczyć. Konstruktywiści przyjmują, iż wykorzystując wrodzoną wszystkim ludziom ciekawość, odpowiednio organizując środowisko edukacyjne i umożliwiając mózgom uczniów naukę zgodną z ich naturalnym sposobem funkcjonowania, można nie tylko znacząco podnieść tak niską dziś efektywność nauczania, ale i uczynić ze szkół miejsce przyjazne uczniom. Jak już zostało powiedziane, z badań nad mózgiem wynika niezbicie, że uczenie się i zdobywanie nowych umiejętności wywołuje u ludzi uczucie zadowolenia. Dzieje się tak, gdy osoba ucząca się może rozwijać swój twórczy potencjał, a to według konstruktywistów wymaga samodzielnego myślenia.

Szkola wymaga dziś przede wszystkim reprodukcji podanej wiedzy.

Tradycyjny system edukacyjny zniechęca uczniów w dwojaki sposób: po pierwsze ignorując ich potrzebę aktywności i wynikające z niej przekonanie o własnej skuteczności czy, inaczej mówiąc, zdolność osiągnięcia celu, a po drugie poprzez stosowanie sankcji, które, jak to sformułował Franz Weinert, ze złych osiągnięć robią złych uczniów¹⁶. Równie krytycznie postrzega obowiązujący dziś system szkolny John Medina, który, jak się wydaje, nie bez pewnej ironii pisze, że *jeśli chcielibyśmy stworzyć środowisko edukacyjne, które byłoby w prostej opozycji do tego, w czym mózg jest dobry, prawdo-*

¹² CLIL czyli *Content and Language Integrated Learning* jest dobrze już znaną w Polsce koncepcją, która łączy nauczanie języków obcych z treściami typowymi dla różnych przedmiotów, np. historii, biologii, literatury, matematyki, fizyki itd.

¹³ Siebert H. *Pädagogischer Konstruktivismus*, s. 37.

¹⁴ Reich K. *Konstruktivistische Didaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006, s. 56-65.

¹⁵ Zagadnienie to zostało szerzej omówione w artykule *Neurodydaktyka* opublikowanym w *Językach Obcych w Szkole*, nr 6/2009/2010.

¹⁶ Herrmann U. *Neurodidaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009, s. 152.

podobnie zaprojektowalibyśmy coś na podobieństwo współczesnej klasy szkolnej¹⁷.

Problem niedostosowania systemu szkolnego do wymogów efektywnej nauki pogłębiają dodatkowo nowe technologie, które w ostatnich latach zmieniły nie tylko nasze społeczeństwo czy sposób funkcjonowania firm, ale również strukturę mózgów dzieci. Pracodawcy nie potrzebują dziś pracowników potrafiących reprodukcować duże ilości wiedzy, a szkoła zmuszająca do bierności, krępująca kreatywność i uniemożliwiająca autonomiczne działanie postrzegana jest przez coraz większą liczbę uczniów jako miejsce zgoła nieprzyjemne i budzące niechęć. Dzięki konstruktywistom i neurobiologom coraz więcej wiadomo na temat warunków, jakie muszą być spełnione, aby uczniowskie mózgi mogły w szkole wykorzystać swój naturalny potencjał. Dzieje się tak, gdy osoby uczące się:

- mają wpływ na dobór celów i treści nauczania,
- uczą się poprzez aktywne działanie,
- rozwiązując zadania, mogą rozwijać swój twórczy potencjał,
- mają wpływ na sposób osiągnięcia celu,
- pracują w przyjaznej, pozbawionej stresu atmosferze,
- są w stanie rozwiązać postawione przed nimi zadania,
- dostrzegają w treściach nauczania pierwiastek emocjonalny,
- widzą sens i przydatność tego, czego się uczą.

Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych nie jest nową metodą nauczania, ale z punktu widzenia nauczycieli dostarcza wielu praktycznych wskazówek dotyczących takiej organizacji procesu nauczania, który umożliwi naukę zgodną z naturalnym sposobem funkcjonowania mózgu¹⁸. Potencjał tkwiący w każdym uczniu, w zależności od przebiegu lekcji i zastosowanych materiałów i zadań, może być albo rozwijany, albo też hamowany.

Również w dziedzinie nauczania języków obcych popełniamy dziś wiele błędów. Najlepszym przykładem może być nauczanie gramatyki, które zupełnie ignoruje silne strony naszych mózgów. Wiele z zadań gramatycznych nie tylko nie przynosi żadnych korzyści, ale wprost generuje błędy¹⁹. Nie inaczej jest z leksyką nauczaną często na poziomie pojedynczych słów. Błędem jest również sztucz-

ne dzielenie języka na sprawności językowe i ćwiczenie każdej z nich w oderwaniu od siebie.

Nauczanie jako dialog²⁰

Punktem odniesienia procesu dydaktycznego można uczynić albo programy nauczania, albo uczniów. Wybierając pierwszą opcję, można omówić wszystkie zaplanowane zagadnienia, ale to nie znaczy, że uczniowie materiał ten sobie przyswoją. Konstruktywizm uświadomił nam, że uczenie się wymaga dużej energii i zaangażowania osoby uczącej się. Uczniów można zmusić do siedzenia w ławkach i pozorowania uczestnictwa w zajęciach – tak często dzieje się w naszych szkołach – ale nikogo nie można zmusić do prawdziwej nauki. Wybierając pierwszą opcję, nie powinniśmy się dziwić, że wielu uczniów nawet po kilkunastu latach szkolnej „nauki” nie umie się porozumieć w żadnym obcym języku. Byli oni wprawdzie nauczani, ale niewiele się nauczyli. Uczenie się to zmiana siły połączeń synaptycznych, a synapsy uczą się wolno i potrzebują wielu powtórzeń.

Dziś, gdy model społeczeństwa i rodziny coraz bardziej się demokratyzuje i liberalizuje, coraz trudniej jest skłonić uczniów do przyjmowania obcych, narzuconych z zewnątrz celów i zaakceptowania ich jako własnych. W dobie eksplozji technologii cyfrowej szczególnego znaczenia nabiera stworzone przez konstruktywistów słowo „wiabilny”. To, co było wiabilne dwadzieścia lat temu, dziś okazuje się zupełnie nieprzydatne. Dzisiejsi pierwszoklasiści inaczej niż ich nauczyciele oceniają przydatność przekazywanej w szkołach wiedzy. Mają inaczej sformatowane mózgi²¹ i coraz trudniej przychodzi im wchodzenie w rolę „odbiorcy” i „reproduktora” wiedzy. Dlatego tak atrakcyjny jest model dydaktyki konstruktywistycznej, która odrzucając wszelkie ogólnopedagogiczne modele nauczania, każe traktować nauczanie jako ciągłe poszukiwanie tego, co przydatne w aktualnej sytuacji. Poszukując tego, co wiabilne, nauczyciel musi potraktować uczniów jak podmioty, a nie, jak to czyni tradycyjna szkoła, jak przedmioty nauczania. Nowoczesne nauczanie musi być oparte na dialogu, a uczeń powinien być partnerem, który współdecyduje o tym, co dzieje się na lekcji. Aby to wyjaśnić, warto posłużyć się przykładem z praktyki. Uczniowie mogą się nauczyć czytać tylko wtedy, gdy będą to robić odpowiednio długo i odpowiednio często,

¹⁷ Cyt. za: Dylak S., Ubermanowicz S., Chmiel P. *Działanie zmienia mózg, poszukiwania w Internecie również...* (<http://www.ap.krakow.pl/ktime/ref2009/dylak.pdf>).

¹⁸ W języku angielskim używa się w takiej sytuacji określenia *brain friendly learning*, w niemieckim *hirnfrendliches Lernen*.

¹⁹ Spitzer M. *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*, Jokers editio 2007 (wykład na DVD).

²⁰ Reich K. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 65.

²¹ Osoby zainteresowane tematem odsyłam do mojego artykułu *Neurodydaktyka*, *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2009/2010.

a będzie to możliwe tylko wtedy, gdy teksty będą ich interesować. Z punktu widzenia nauczyciela jest zupełnie obojętne, czy strategie czytania będą rozwijane na podstawie tekstów o znanym piłkarzu, o zaburzeniach odżywiania, czy o tym, jak znanej modelce Heidi Klum udało się stworzyć szczęśliwą i dużą rodzinę. Jedna ze studentek toruńskiego NKJO poprosiła swoich uczniów o przeczytanie dwóch stron z zamieszczonego w Internecie 34-stronicowego tekstu pt. „Jak odzyskać swojego ex”. Prawie wszyscy przeczytali cały tekst. Uczniowie najwyraźniej uznali, że zawarte w nim informacje i rady mogą być dla nich przydatne. Ponieważ nauczyciel nie zawsze jest w stanie ocenić, jakie teksty wzbudzą zainteresowanie uczniów, może zaproponować im kilka tekstów do wyboru lub wręcz poprosić ich, żeby sami wyszukali takie, które ich interesują.

Największym osiągnięciem konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych jest zmiana perspektywy,

odejście od nauczania zorganizowanego wokół drobiazgowych programów nauczania, zalecanych schematów i modeli dydaktycznych i dowartościowanie nauczania rozumianego jako dialog, jako wspólne szukanie optymalnej drogi i wiabilnych rozwiązań. Nauczanie to coś, co dzieje się między ludźmi. Nauczyciel nie ma być urzędnikiem wykonującym zalecenia ministerstwa, ale osobą, która najlepiej znając uczniów, stworzy im optymalne warunki umożliwiające budowanie własnej struktury wiedzy. W praktyce oznacza to przygotowanie takich zadań, którym uczniowie będą chcieli poświęcić więcej czasu, które ich zaintrygują, rozbudzą ich fascynację i poszerzą horyzonty, a jednocześnie wymuszą aktywność, której skutkiem będzie przyrost wiedzy i umiejętności. Jak takie zadania powinny wyglądać, to już temat na oddzielny artykuł.

Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu

Beata Pietrzyk

Język polski w Polsce, Europie i świecie

Obecna sytuacja na świecie, a przede wszystkim w Europie, zdaje się sprzyjać rozszerzaniu nauczania języka polskiego. Unia Europejska i Rada Europy promują naukę języków o małym zasięgu i chętnie widziałyby w szkole nauczanie takich języków, jak np. fiński, węgierski, słowacki czy ukraiński. Jest to także szansa na rozwój języka polskiego, który jest narzędziem komunikowania się dla ok. 50-55 milionów osób mieszkających w 80 krajach świata. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego współpracuje z zagranicznymi ośrodkami akademickimi, w których funkcjonują katedry lub lektoraty języka polskiego. W roku akademickim 2009/2010 skierowano do 32 krajów (96 ośrodków akademickich) 99 pracowników dydaktycznych – specjalistów w dziedzinie języka i kultury polskiej. Więcej informacji na temat kierowania lektorów z Polski do pracy w zagranicznych ośrodkach akademickich można znaleźć na stronie internetowej MNiSW <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/jezyk-polski>.

W roku szkolnym 2009/2010 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (od 1 stycznia 2010 roku zadania związane z kierowaniem nauczycieli do pracy za granicą realizowane są przez Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą) skierował do pracy wśród Polaków i Polonii za granicą 88 nauczycieli. Nauka języka polskiego odbywa się w:

- szkołach i klasach z polskim językiem nauczania, funkcjonujących w systemach oświaty publicznej danego kraju (Białoruś, Ukraina, Łotwa, Mołdawia i Rumunia),
- szkołach przy stowarzyszeniach Polaków i parafiach katolickich (Armenia, Argentyna, Białoruś, Rosja, Kazachstan, Kirgistan, Mołdawia, Ukraina i Uzbekistan),
- szkołach publicznych, w których nauczany jest język mniejszości narodowej, szkołach, w których język polski jest obowiązkowym językiem obcym czy przedmiotem fakultatywnym (Białoruś, Ukraina, Rosja).

Do podniesienia prestiżu języka polskiego jako środka komunikacji poza Polską niewątpliwie przyczyniło się wprowadzenie systemu certyfikacji. Uczący się języka otrzymali jasny komunikat, że nauka odbywa się według standardów i wymagań europejskich oraz że stopień znajomości języka polskiego może być udokumentowany. Certyfikat znajomości języka posiada swoją rangę. Poza samą satysfakcją daje on także pewne uprawnienia. Pierwsze egzaminy certyfikowane z języka polskiego jako obcego przeprowadzono w roku 2004. Co roku przystępuje do nich coraz więcej osób (w 2008 roku – 447). Egzaminy przeprowadzane są w ośrodkach egzaminacyjnych w kraju i za granicą (Chicago, Nowy Jork, Berlin, Bratysława, Mińsk, Tokio, Lille, Drezno, Pekin, Kijów, Madryt, Paryż, Ateny).

Autorka jest pracownikiem Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie