

Magdalena Białek
Uniwersytet Wrocławski

Aby lekcja języka obcego miała sens – rozważania teoretyczne oraz rozwiązania dydaktyczne dotyczące kreatywności i strategii w nauczaniu formalnym

„Nauka poprzez sensowne działanie” jest według Iluka¹ jednym z piętnastu założeń wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. I choć autor ten uważa ją za niezbędną w procesie nauczania małych dzieci, to wydaje się, że ze względu na dużą uniwersalność powinna stać się ona jedną z podstawowych zasad nauczania języków obcych na każdym etapie edukacyjnym, niezależnie od wieku uczniów. Jej relewantność dla procesu glottodydaktycznego jest oczywista – logiczne jest przecież, że wszelkie sensowne, subiektywnie definiowane przez konkretną osobę działania będą stanowiły podstawę tworzenia się motywu, czyli związku sensownego działania z rzeczywistością². W ankietach z przeprowadzonego ostatnio przez autorkę niniejszego artykułu badania, dotyczącego potrzeb edukacyjnych polskich gimnazjalistów, najczęściej pojawiającym się słowem był *sens* – w różnych konfiguracjach i wariantach, lecz w 100% wypowiedzi, gdzie się ono pojawiło, chodziło o jego brak. Zdecydowana większość respondentów określiła lekcje języka niemieckiego jako pozbawione sensu lub wręcz dosadniej – jako bezsensowne. Z tej perspektywy niniejszy artykuł staje się próbą odpowiedzi na potrzeby gimnazjalistów, rozumiane tutaj jako chęć osiągania celów językowych w wyniku sensownego działania na lekcji języka obcego. Kreowanie takich działań w edukacji obcojęzycznej nie jest zadaniem łatwym. Szkolne lekcje języka obcego

¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002.

² Por. M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band*, Frankfurt am Main 2005.

charakteryzują się zawsze pewną sztucznością i są związane z wieloma ograniczeniami. Jak pisze Komorowska³, nauczanie w warunkach formalnych z definicji będzie przebiegało zawsze w klimacie, który można określić jako „trochę infantylny”. Aby przecież komunikować się w klasie szkolnej w innym języku niż ojczysty, musimy zgodzić się na działanie w pewnej określonej konwencji, która wyraża się w odgrywaniu ról, naśladowaniu, powtarzaniu, uczestnictwie w pewnych sztucznie wykreowanych sytuacjach. W niniejszym artykule wychodzi się z założenia, iż, będąc świadomym pewnych naturalnych ograniczeń kontekstu formalnego, można tak kierować procesem glottodydaktycznym, aby nie był on jednak pozbawiony sensu zarówno dla uczniów, jak i samego nauczyciela. Lekcję języka obcego można niewątpliwie usensownić na wiele sposobów. Tutaj zostaną zaprezentowane możliwości nadania sensu działaniom dydaktycznym poprzez zastosowanie w klasie szkolnej elementów treningu strategicznego oraz treningu twórczego myślenia jako narzędzi, które umożliwią osiągnięcie celów językowych oraz pragmatycznych.

Dokonując określonego wyboru, należy postarać się o jego uzasadnienie. Tym bardziej w opisywanym przypadku, gdy wybór elementów, które nadają sens działaniom lekcyjnym i które zintegrować można z celami językowymi, jest bardzo duży. Podjętą decyzję co do zaproponowanych treningów uzasadnia się następująco:

Po pierwsze:

Wiadomo, że postulat treningu strategicznego znajduje swoje teoretyczne uzasadnienie w konstruktywistycznym paradygmacie kształcenia, zgodnie z którym wiedza jest umysłową reprezentacją świata. To wiedza aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a wiedzieć znaczy rozumieć i umieć zinterpretować kontekst kulturowy. Mówiąc w dużym skrócie, bez zdolności strategicznych i samoregulacyjnych ograniczona staje się aktywność i samodzielność poznawcza jednostki, na co nie można pozwolić, jeśli celem jest nadanie sensu działaniom lekcyjnym. Jednak poznawczy portret człowieka podkreśla nie tylko aktywność i samodzielność intelektualną jednostki, ale także zdolność do bycia twórczym i innowacyjnym⁴. Wrodzone kompetencje umysłu pozwalają jednostce zarówno asymilować informacje płynące z zewnątrz, jak i je tworzyć. Dawno już przecież minęły czasy, kiedy twórczość uznawana była za przymiot wielkich i wybitnych, a podejście elitarne ustąpiło współcześnie miejsca egalitarnemu.

Po drugie:

Proponowane w artykule rozwiązania są sztandarowymi wymogami w podstawach programowych i programach nauczania na każdym etapie kształcenia, a także – lub może przede wszystkim – podstawowymi wytycznymi w europejskich dokumentach regulujących politykę obcojęzyczną w krajach Unii Europejskiej.

Po trzecie:

Istnieje duża społeczna potrzeba w zakresie kształcenia twórczości i strategii uczenia się. Mówi się, że kształcimy dzisiaj studentów i uczniów, przygotowując ich do wykonywania zawodów, które jeszcze nie istnieją, do rozwiązywania problemów, których

³ H. Komorowska, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

⁴ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 397.

dzisiaj być może nie potrafimy nawet przewidzieć. Portal Newseria Biznes ukonkretnia te spekulacje, podając, że 65% małych dzieci będzie pracowało w zawodach dzisiaj nieistniejących. Centrum prasowe SWPS (Uniwersytet Humanistycznospołeczny) wylicza „zawody przyszłości” (dzisiaj jeszcze obco brzmiące), takie jak osobisty kurator cyfrowy, projektant śmieci czy też ekspert do spraw uproszczeń. Wspomniane instytucje spekulują również na temat pożądanych umiejętności w „zawodach przyszłości”. Wymienia się wśród nich: elastyczność, kreatywność oraz umiejętność współdziałania w grupie⁵. Według raportu *The Future of Jobs*, stworzonego podczas Światowego Forum Ekonomii w Davos w 2016 roku, do 10 najbardziej przydatnych umiejętności wymaganych od pracowników w 2020 roku należeć będą: rozwiązywanie złożonych problemów, krytyczne myślenie oraz kreatywność⁶. Obok wykształconych matematyków, biotechnologów i chemików potrzebni będą kreatywni doradcy szybko i elastycznie reagujący na bieżące potrzeby wielu sektorów i branż. Podążając za wspomnianymi spekulacjami, stwierdzić można, że największe zmiany zachodzą będą w obszarze starzenia się społeczeństwa, ekologii i szeroko rozumianej edukacji⁷.

Po czwarte:

Ostatnim uzasadnieniem niech będzie refleksja własna wynikająca z analizy literatury przedmiotu oraz obserwacji uczestniczącej. Niestety mimo deklarowanej konieczności ich wdrażania zaproponowane treningi są rzadko obecne na lekcjach języka niemieckiego – w materiałach glottodydaktycznych pojawiają się sporadycznie i nieczęsto manifestują się w zachowaniach nauczycieli.

Trening twórczego myślenia

To, że rozwijanie twórczego myślenia jest możliwe, nie ulega dzisiaj wątpliwości. Nie chodzi tu oczywiście o rozwijanie twórczości wybitnej czy też dojrzałej⁸, bo najwyższy poziom reprezentują rzeczywiście nieliczne jednostki. Mowa tu jednak o dostępnej dla wszystkich twórczości potencjalnej, która podobnie jak inne procesy poznawcze, poddana odpowiednim, systematycznym ćwiczeniom daje się wyuczyć, doskonalić i rozwijać. Człowiek bowiem jest z natury istotą twórczą, a dzięki pomocy z zewnątrz może się w tym ćwiczyć. Wobec tego wychodzi się z założenia, że twórczość nie tylko można, lecz wręcz należy doskonalić również na lekcji języka obcego, a zastosowanie elementów jej treningu nie musi być okupione strachem o niezrealizowanie programu. Trenowanie twórczości może przecież przybierać formy krótkich ćwiczeń językowych, stosowanych przykładowo w formie rozgrzewki językowej. Nadają się one także doskonale do zastosowania w fazie reproduktywnej i produktywnej lekcji czy też w toku ćwiczeń wdrażających

⁵ Komentarze eksperckie. Poszukiwany specjalista ds. uproszczeń, <http://www.centrumprasowe.swps.pl/eksperci/komentarze-eksperckie/3821-poszukiwany-specjalista-ds-uproszczen> [dostęp: 6.06.2017].

⁶ Czwarte miejsce na liście zajmuje zarządzanie ludźmi, a kolejne to: współpraca z innymi, inteligencja emocjonalna, umiejętność oceniania i podejmowania decyzji, zorientowanie na usługi, umiejętność negocjowania, elastyczność poznawcza. Por. *Komentarze eksperckie...*, dz. cyt.

⁷ Por. *Komentarze eksperckie...*, dz. cyt.

⁸ Por. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.

i utrwalających. Ponadto trenowanie twórczości można połączyć i zintegrować z dowolnym zagadnieniem leksykalnym, odnieść do dyskusji na każdy temat. Uniwersalność i mnogość ćwiczeń oraz zadań, proponowana w popularnych treningach kreatywności, skutkuje łatwością aplikacji ich elementów w procesie glottodydaktycznym, a ich atrakcyjność podnosi jednocześnie wartość lekcji. Ponadto, jak pisze Nęcka, efekty treningu twórczości wykraczają poza dziedzinę twórczego myślenia i rozwiązywania problemów: „Uczestnicy treningu zazwyczaj stają się bardziej otwarci na nowe doświadczenia [...], wykazują większą samodzielność w planowaniu i wykonywaniu pracy. W ten sposób trening twórczości staje się narzędziem rozwoju szeroko pojętej osobowości uczestnika”⁹. I chociaż w klasie szkolnej prawdopodobnie nie będzie można osiągnąć spektakularnych rezultatów na miarę tego, co jest efektem treningów kreatywności sensu stricto, to stosowanie elementów treningu twórczości nie powinno pozostać bez wpływu na zachowania, sposoby myślenia oraz umiejętności językowe uczniów.

Zastosowanie elementów treningu kreatywności na lekcji języka obcego ma jeszcze inną zaletę, o której być może należało wspomnieć na początku. Wszystkie ćwiczenia zaczerpnięte z treningów kreatywności wymagają komunikowania się na różne tematy, czasem w ramach jednego ćwiczenia pojawia się kilka wątków tematycznych. Jedną z podstawowych zasad ćwiczeń rozwijających twórcze myślenie jest bowiem łączenie idei zupełnie do siebie niepasujących, przypadkowych. Od Koestlera¹⁰ pochodzi myśl, że we wszystkich podstawowych dziedzinach ludzkiej kreatywności logiczna struktura procesu twórczego jest taka sama – zawsze chodzi w nim o dostrzeżenie związku łączącego dwie odmienne idee oraz odległe od siebie dziedziny wiedzy i doświadczeń, a następnie wydobyć na jaw ukrytych podobieństw między nimi. Mechanizm ten, nazywany aktem bisocjacji, polega na jednoczesnym ujęciu danej sytuacji lub idei w dwóch różnych układach odniesienia, kontekstach skojarzeniowych. Wynikiem jest często odkrycie nowej idei lub nowego związku. W odniesieniu do procesu glottodydaktycznego poprzez zastosowanie technik opierających się na bisocjacji zyskujemy wartość dodaną polegającą na konieczności posługiwania się przez uczniów językiem obcym, lecz nie w obrębie jednego tematu, zagadnienia czy też rozdziału – chodzi tutaj po prostu o używanie języka w jego prymarnej funkcji, czyli komunikacyjnej. Uczeń „zmuszony” jest do kompleksowego wykorzystywania wiedzy i umiejętności, które nabył do tej pory. Takie ćwiczenia doskonale wpasowują się w spiralny układ treści, a zupełnie nie przystają do jego liniowej formy, z którą niestety często mamy do czynienia w rzeczywistości szkolnej, ponieważ lekcje wciąż bardzo często polegają na „przerabianiu” poszczególnych tematów i realizowaniu następnych, jak gdyby język obcy, tudzież język w ogóle, był sumą luźno powiązanych ze sobą elementów, a każdy z nich mógł funkcjonować w izolacji. Wiemy przecież, że tak nie jest, a jednak szkoła kreuje taką rzeczywistość językową, szkoląc uczniów w zakresie wiedzy bądź też poszczególnych elementów języka. Trening twórczego myślenia zapobiega takiemu punktowemu traktowaniu języka, ponieważ jego „natura” gwarantuje niepowtarzalność sytuacji, ich wyjątkowość i nieprzewidywalność, czyli wszystko to,

⁹ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Olsztyn 1992, s. 23.

¹⁰ A. Koestler, *The Act of Creation*, London 1956.

czym nie charakteryzuje się przeciętna lekcja. Domyślać się można, że nauczyciele nie stosują technik treningu kreatywności, ponieważ ich nie znają, obawiają się konieczności sformułowania spontanicznej dłuższej wypowiedzi w języku obcym, tego, że uczeń zapyta o słowo, którego akurat nie znają (kto je wszystkie zna, nawet w języku ojczystym?), lub też niepokoją się, że ucierpi na tym materiał. W tym kontekście warto postawić pytanie, jak wykorzystać uniwersalność treningu twórczego myślenia na lekcji języka obcego, nie ignorując programu nauczania.

Implikacje glottodydaktyczne

Proponowane tu implikacje glottodydaktyczne odnoszą się wyłącznie do działań kształcenia twórczego podejmowanego w ramach ćwiczeń zintegrowanych z bieżącą tematyką lekcyjną. Chodzi o wykorzystanie ćwiczeń charakterystycznych dla treningu twórczości w różnych fazach lekcji, z różnym natężeniem i w różnym stopniu, czyli inaczej mówiąc, celem jest subtelne i umiejętne włączanie elementów twórczego myślenia w tradycyjny przebieg lekcji – po to by móc jednocześnie realizować przewidziany program kształcenia. Przeprowadzenie zintegrowanego treningu twórczości umożliwiłoby pozostanie przy przewidzianych przez podręcznik tematach i zagadnieniach gramatycznych. Inny od tradycyjnego byłby jedynie sposób ich realizacji. W idealnej sytuacji chcielibyśmy mówić wówczas o autotelicznym charakterze działań edukacyjnych, podczas których „zanika poczucie upływającego czasu, a jednostka [tu: uczeń] czuje się zanurzona w czynności”¹¹ lub też nawet występuje u niej swoiste doświadczenie płynności w przebiegu czynności, tzw. *flow*.

Ważne jest również dopasowanie stopnia trudności formułowanych zadań do poziomu grupy. Przy otwartych zadaniach (charakterystycznych dla treningu twórczości) może zaistnieć ryzyko niedostosowania stopnia trudności do poziomu klasy. Według Csikszentmihalyiego¹² dla optymalnego doświadczenia przepływu (*flow*) konieczne jest, aby doszło do dopasowania (równowagi) między wymaganiami a zdolnościami. Jeśli chce się uniknąć negatywnych doświadczeń, jakimi są nuda lub niepokój, należy dostosować stopień trudności wykonywanego zadania do posiadanych zdolności.

Ze względu na wielowątkowość tematyki omawianej w artykule trzeba się zdecydować na określone kryteria doboru ćwiczeń. Mogą być one bardzo różne. Dla potrzeb niniejszego artykułu centralną osią, wokół której będą się toczyć rozważania, będzie koncepcja Guilforda¹³, w której myślenie twórcze utożsamiane jest z myśleniem dywergencyjnym, inaczej rozbieżnym, polegającym na wyszukiwaniu różnorodnych rozwiązań problemu lub wielu odpowiedzi na jedno pytanie. Myślenie dywergencyjne konstituowane jest przez płynność, giętkość i wrażliwość (cechy twórcy) oraz oryginalność będącą cechą wytworu¹⁴.

¹¹ Por. F. Rheinberg, *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, [w:] J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2006, s. 346.

¹² M. Csikszentmihalyi, *Psychologia optymalnego doświadczenia*, Taszów 2005, s. 136–145.

¹³ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

¹⁴ Por. E. Jastrzębska, *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.

Pod pojęciem płynności rozumie się zdolność do wytwarzania w krótkim czasie wielu odpowiedzi (idei, pomysłów i słów) w zadaniach otwartych¹⁵. W literaturze przedmiotu wyróżnia się płynność słowną, skojarzeniową, ekspresyjną oraz antycypacyjną¹⁶. Na potrzeby artykułu pozostaniemy przy podanych rodzajach płynności. Wykorzystany zostanie podstawowy atut płynności, który zakłada wolność wypowiedzania się i brak jakiegokolwiek cenzury czy przedwczesnej oceny¹⁷. Ta podstawowa zasada płynności jest też podstawową zasadą rozgrzewki językowej, od której powinna rozpocząć się każda lekcja. To czas przeznaczony dla ucznia na uruchomienie i zaktywizowanie własnych zasobów wiedzy, a także zwrócenie uwagi i ciekawości na nowe informacje, które powinny zostać objęte przez jego procesy asymilacyjne i akomodacyjne. Wydaje się, że część nauczycieli potrafi korzystać z przynajmniej jednej możliwości, jaką daje ćwiczenie płynności w ramach rozgrzewki. Powszechnie znany jest przecież asocjogram, czyli poszukiwanie skojarzeń do podanego tematu w pierwszej procedurze lekcji. Chociaż narzędzie to spełnia warunki stawiane mu zarówno przez trening twórczości, jak i rozgrzewkę językową, to warto wesprzeć się innymi formami twórczej rozgrzewki, tym bardziej że dążymy do nauki poprzez sensowne działania. Innymi słowy, popularny asocjogram też powinien mieć jakąś alternatywę. Jedną z nich może być tworzenie hipotez odnośnie do tytułu tekstu, słowa, wyrażenia lub nazwy własnej. Przy wykonywaniu zadań tego typu uczeń musi mieć świadomość, że celem podejmowanej aktywności jest nie tyle udzielenie odpowiedzi jak najbliższej prawdzie, lecz raczej budowanie umiejętności sięgania po skojarzenia odległe, historie jak najmniej prawdopodobne, zaskakujące, śmieszne, tragiczne, smutne bądź wyjątkowo zabawne. Można wyobrazić sobie, że takie rozumienie działań aktywizujących i podejmowanie działań językowych w pełnej wolności i swobodzie konwencji będzie działaniem sensownym, bo polegającym na interakcji zbliżonej do naturalnej, podczas której jeden z rozmówców wykazuje autentyczne zainteresowanie tym, co ma do powiedzenia drugi – i odwrotnie. Innym przykładem aktywizowania wiedzy uprzedniej uczniów jest wymyślanie zdań do podanych pierwszych liter. Każda podana litera stanowi początek jakiegoś wyrazu. Zadanie uczniów polega na zbudowaniu sensownych zdań poprzez dopisanie do każdej litery wyrazu będącego częścią zdania. Specyficzny, twórczy charakter tego zadania polega na dowolności tworzenia, ale w obrębie pewnej zasady (tutaj: wyraz powinien rozpoczynać się na podaną literę). Zadanie to dobrze jest wykorzystać podczas pracy w małych grupach, dodatkowo dodając element współzawodnictwa między nimi. W takiej formie lub też po ustaleniu limitu czasowego na utworzenie zdań aktywność wydaje się ciekawą formą twórczej rozgrzewki językowej. Poszukując innych możliwości zastosowania asocjogramu, wykorzystać można zadanie zasadzające się na podobnych do niego zasadach, lecz w pewnym sensie zawężające działanie. Z drugiej strony może się wydawać, że paradoksalnie rozszerza je poprzez pewne wymuszenia. Mowa tutaj o podawaniu skojarzeń do konkretnego słowa, zdania, hasła, przysłowia, konkretnej frazy z wykorzystaniem alfabetu. Podawane asocjacje powinny zaczynać się

¹⁵ K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 98.

¹⁶ Tamże, s. 97–101.

¹⁷ P. Cusson, *La créativité à l'ordre du jour*, Québec 1993, s. 57, za: E. Jastrzębska, *Strategie...*, dz. cyt.

na kolejne litery alfabetu. Konieczność podania skojarzenia do każdej z nich uruchamia proces „poszukiwania” skojarzeń odległych i nietypowych, co prawdopodobnie nie ma miejsca w trakcie uzupełniania tradycyjnego asocjogramu.

Ciekawą propozycją treningu twórczego myślenia może być również antycypowanie, czyli przewidywanie rzeczy i stanów przyszłych, które jeszcze nie istnieją, ale są możliwe lub prawdopodobne. Ćwiczenie płynności antycypacyjnej, polegającej przede wszystkim na formułowaniu wypowiedzi typu: „Co by było gdyby...”, może również pełnić funkcję rozgrzewki językowej stanowiącej konceptualizację przygotowującą podstawy leksykalne wypowiedzi oraz mieszczącą się jednocześnie w ramach definicyjnych treningu twórczości.

Kolejna cecha myślenia dywergencyjnego, jaką jest giętkość, również znajduje swoje zastosowanie w procesie glottodydaktycznym. Giętkość, służąca kategoryzacji słownictwa polegającej na przyporządkowywaniu słów i zwrotów do odpowiednich pól semantycznych, może być wykorzystana w procedurze semantyzacji, czyli selektywnego rozumienia tekstu czytanego bądź słuchanego. Odpowiednio przeprowadzona pełni funkcję porządkującą i ułatwiającą przejście z fazy recepcji do fazy półprodukcji lub produkcji. Mniej typowe ćwiczenie giętkości polega na podawaniu niezwykłych zastosowań różnych przedmiotów. W zależności od potrzeb można zastosować w tym ćwiczeniu ograniczenie czasowe bądź też narzucić podanie minimalnej liczby odpowiedzi. Zwykle tego typu ćwiczenia, np.: „Do czego można wykorzystać igłę?”, cieszą się dużą popularnością wśród uczniów, a wynajdywanie najbardziej nieprawdopodobnych zastosowań przedmiotów staje się sensownym działaniem o charakterze, powiedzieć można, ludycznym.

Wrażliwość na problemy, która jest kolejną cechą myślenia dywergencyjnego, można kształcić w procesie ich twórczego rozwiązywania. Być może w warunkach szkolnych nie zawsze uda się zastosować istniejące modele twórczego rozwiązywania problemów w ich „czystej formie” – ze względu na fakt, że wymaga to bezwzględnie sprawnej komunikacji. Można jednak uprościć procedury i wykorzystać schemat takiego modelu, dostosowując go do swoich potrzeb i możliwości uczniów. Taką możliwość daje model kreatywnego rozwiązywania problemów zaproponowany przez Treffingera, Isaksena i Dorvala¹⁸. Adaptując ten model na potrzeby lekcji, należałoby najpierw zdefiniować problem i przedstawić go w formie pytania, ponieważ interrogatywność poszerza opcje poszukiwania rozwiązań. Logiczną konsekwencją procedury zdefiniowania tematu jest generowanie i gromadzenie pomysłów jego rozwiązania. Jest to etap swobodnego, życzeniowego fantazjowania, przebiegający bez stosowania cenzury czy jakiegokolwiek wartościowania. Jest to bardzo ważny moment dla ucznia, którego wypowiedzi zwykle poddawane są ocenie. Na opisywanym etapie twórczego rozwiązywania problemów ma on szansę swobodnej wypowiedzi bez presji oceny. To bardzo korzystne zjawisko z punktu widzenia usensownienia procesu dydaktycznego, ponieważ w pewnym stopniu zbliża go do naturalnej komunikacji, podczas której wypowiedzi (poza szczególnymi wyjątkami) w żaden sposób nie są poddawane ocenie, a nawet jeśli, to ocenie utajonej. Poza tym, analizując tę sytuację od strony metodycznej, jest to moment, gdzie płynność

¹⁸ D.J. Treffinger, S.G. Isaksen, K.B. Dorval, *Kreatywne rozwiązywanie problemów*, cz. I i II, Radom 1997.

wypowiedzi jest ważniejsza niż poprawność językowa. Wypowiedź ucznia nie powinna zostać oceniona ani merytorycznie, ani pod kątem ewentualnych błędów językowych.

Oryginalność, jako ostatnia cecha myślenia dywergencyjnego w definicji Guilforda¹⁹, również daje się zastosować w procesie dydaktycznym. Rozumiana jest ona jako pomysłowość, niezwykłość oraz odpowiedniość do danej sytuacji²⁰. Jednym ze sposobów trenowania oryginalności może być zatem poszukiwanie niekonwencjonalnych i niepowtarzalnych rozwiązań. Można przypuszczać, że takie zadania będą dla uczniów przykładem sensownego działania ze względu na możliwości, które zapewniają, tj. fantazjowanie, zmyślanie, generowanie najdziwniejszych pomysłów. Zadania takie też nie powinny podlegać ocenie – ani językowej, ani merytorycznej. Przytoczyć można następujące przykłady zadań ćwiczących oryginalność: „Podaj jak najwięcej różnych odpowiedzi na pytanie: «Co znajduje się za wielkim murem widocznym na ilustracji?»”, „Wymyśl jak najbardziej oryginalne życzenia urodzinowe dla twojego przyjaciela”, „Dokończ w jak najoryginalniejszy sposób rozpoczęte zdanie. Podaj 10 przykładów”.

Przytoczone przykłady to tylko niewielka próbka tego, co proponują treningi twórczości. Ta krótka egzemplifikacja ma jedynie na celu pokazanie możliwości aplikacji istniejących już rozwiązań na grunt glottodydaktyczny. Warunkiem wstępnym jest oczywiście wiedza, świadomość i wysoki poziom refleksji nauczyciela nad opisywanymi zagadnieniami.

Możliwe działania w klasie szkolnej w zakresie treningu strategicznego

W przypadku treningu strategii (podobnie jak treningu twórczości) możemy mówić o jego dwóch formach: eksplicytnej i implicytnej. W literaturze przedmiotu toczy się dyskusja, której z form należałoby przypisać większą skuteczność. Wydaje się, że w przewadze są argumenty opowiadające się za większą efektywnością eksplicytnego treningu strategicznego. Ponieważ niniejszy artykuł nie ma jednak na celu całościowej prezentacji problematyki treningu strategicznego na lekcji języka obcego, to wychodzi się tu z założenia, że trening zintegrowany z treściami językowymi (implicytny), realizowany czasami na poziomie nieuświadomionym przez uczniów, a czasami wsparty teoretycznymi wyjaśnieniami nauczyciela, działa na pewno doraźnie, tzn. pozwala w określonym momencie na skuteczne działanie językowe, lecz może prowadzić również – szczególnie przy systematycznym i częstym stosowaniu – do transferu na inne sytuacje lekcyjne.

W klasyfikacji Oxford²¹ wyróżnia się strategie bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio dzielą się na pamięciowe, kognitywne i kompensacyjne, natomiast pośrednio na metakognitywne, emocjonalne oraz społeczne. Każdej z wymienionych grup Oxford przypisuje po kilka konkretnych strategii. Wychodząc od tej klasyfikacji, łatwo przekuć podane propozycje w praktyczne aplikacje, możliwe do zastosowania w formalnym procesie

¹⁹ J.P. Guilford, *Natura...*, dz. cyt.

²⁰ K. Szmidt, *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 99.

²¹ W niniejszej publikacji autorka powołuje się na klasyfikację strategii Oxford ze względu na jej przystępność i dość dużą popularność.

dydaktycznym. Przed tym jednak, w początkowej fazie nauki, warto byłoby przedstawić językiem dostosowanym do możliwości poznawczych uczniów sposób działania pamięci, jej rodzaje i znaczenie, jakie ma w uczeniu się nowych rzeczy, w szczególności języka obcego. Znajomość zasad działania mechanizmów odpowiedzialnych za uczenie się oraz przekonanie (które powinno z niej wynikać), że jest się jedyną osobą mającą ostatecznie wpływ na to, co znajdzie się w repertuarze własnej wiedzy, przynajmniej na niektórych musi działać stymulująco. To moment, kiedy doświadcza się poczucia sprawstwa, bycia inicjatorem ważnych działań. Jak pisze Czerniawska, „strategie nie zwalniają z wysiłku, [...] ale pozwalają nadawać sens podejmowanym działaniom²². Znacząc podstawowe informacje z zakresu funkcjonowania pamięci, istnienia jej różnych rodzajów czy też wpływu emocji lub systematycznych działań na skuteczność procesu uczenia się, łatwiej i z większym przekonaniem będzie można je stosować jako takie, które służą określonej celowi, czyli mówiąc krótko – mają sens. Jako przykład tematu wartego omówienia w edukacji językowej można przytoczyć chociażby podstawowe założenia teorii głębokości przetwarzania informacji Craika i Lockharta²³. Eksplicytna wiedza na temat możliwości różnicowania poziomów przetwarzania informacji i wynikające z tego różnice w zapamiętywaniu mogą przyczynić się do częstszego i świadomego wykorzystywania tego zjawiska, po to by zoptymalizować własne uczenie się²⁴. Podobny skutek mogą odnieść informacje na temat roli układu limbicznego w procesie zapamiętywania czy też filtra afektywnego²⁵ oraz wiele innych. Wszelkie informacje dotyczące procesów uczenia się będą dobrym punktem wyjścia dla stosowania strategii uczenia się przez uczniów.

Wspomniana wyżej wiedza może spowodować, że uczniowie z większym zaangażowaniem tworzyć będą skojarzenia myślowe, grupować je czy też umiejscawiać nowe słowa w różnych kontekstach, po to by „głębiej” przetworzyć daną informację. Będzie to bowiem wynikało z ich wiedzy, że przede wszystkim jakość powtórzeń i zakotwiczenie nowych słów oraz znaczeń w różnych sytuacjach ma duży wpływ na wywoływanie informacji z pamięci. Dla skuteczniejszego zapamiętywania tzw. trudnych słówek można zastosować wspomnianą przez Oxford „fizyczną reakcję służącą lepszemu zapamiętywaniu” polegającą na łączeniu słów z określoną sekwencją ruchów. Można przewidywać, że ta nieskomplikowana procedura byłaby wsparciem dla wielu uczniów o wysokim poziomie tzw. inteligencji ruchowej. Podobną funkcję spełniają bazujące na mnemotechnikach wyobrażanie sobie sytuacji niezwyklej, dziwnej, bardzo śmiesznej, bardzo dramatycznej itd., i umiejscowienie w niej nowego słowa. Choć stosowanie tej strategii może wydawać się z początku czasochłonne i skomplikowane, to jej stopniowa automatyzacja działa na jej korzyść. Podobnie rzecz ma się z analizowaniem międzyjęzykowym, czyli szukaniem „pomostów” między językiem ojczystym i docelowym. Umiejętność stosowania języka ojczystego, dobrze znanego, jako punktu odniesienia powoduje, że to, co nowe,

²² E. Czerniawska, *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994, s. 139.

²³ F.I.M. Craik, R.S. Lockhart, *Levels of processing: A framework for memory research*, „Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior” 1972, No. 11, s. 671–684.

²⁴ Wnioski takie zostały wyciągnięte na podstawie obserwacji uczniów I i III klasy gimnazjalnej przeprowadzonej między styczniem a czerwcem 2016 roku w jednym z wrocławskich gimnazjów.

²⁵ Por. S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.

można porównać z czymś dobrze znanym – stwierdzenie w tym przypadku zarówno podobieństwa, jak i odmienności ma swoje zalety. „Odkładanie na później mówienia, aby skoncentrować się na słuchaniu” – sklasyfikowane przez Oxford jako strategia pośrednia metakognitywna – ma zasadnicze znaczenie w procesie uczenia się języka. Otaczanie się dobrym „inputem”, tzn. takim, który nie jest ani za łatwy, ani za trudny dla odbiorcy, jest dostarczony w odpowiedniej ilości i atmosferze²⁶, pozwala na otrzymywanie wystarczającej ilości materiału językowego do jego mentalnego przetwarzania, budowania hipotez językowych i ich weryfikowania. Prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się przecież od wykształcenia umiejętności rozumienia. Należy zatem zadbać o dobre doświadczenie receptywne, które pozwoli wytworzyć i zorganizować reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. Aby taki „input” zapewnić, można stosować wspomnianą przez Oxford strategię, która pozwala również na eliminowanie stanów frustracji spowodowanych zbyt szybkim dążeniem do mówienia. Strategia „odkładania na później mówienia, aby skoncentrować się na słuchaniu” wymaga szczególnej uwagi, ponieważ tradycyjnie prowadzone lekcje nie zapewniają intensywnego kontaktu z językiem, czyli nie dostarczają odpowiedniej ilości i jakości danych wejściowych językowych. Nie zapewniają tym samym nadrzędności spraw receptywnych. Na lekcjach jest za mało języka obcego w podstawowej funkcji. To, co się oferuje, jest zredukowane do niewielkiej liczby słówek i elementarnych struktur gramatycznych, a autentyczna komunikacja odbywa się najczęściej w języku ojczystym. Aby skompensować deficyty spowodowane niedostatecznym „inputem”, z którym mamy do czynienia w toku nauczania formalnego, można zachęcić uczniów do regularnego oglądania dostosowanych do ich poziomu bajek lub filmów dostępnych na przykład w Internecie. Z bogatego zbioru obcojęzycznych materiałów należy wybrać takie, które będą odpowiednie dla uczących się pod względem zainteresowań i poziomu językowego. Uwzględnienie tego drugiego jest szczególnie ważne w kontekście wytrwałości i systematyczności w oglądaniu obcojęzycznych filmów. Ponadto eksplicytnie uświadomienie uczniom początkowych trudności w recepcji oglądanych dokumentów może pomóc w kontynuowaniu tego przedsięwzięcia. Kluczowe jest bowiem tutaj wytrwanie mimo braku szybkich postępów. W ramach strategii kompensacyjnych nie bez znaczenia jest umiejętność szukania pomocy, używanie gestu lub mimiki w sytuacjach, kiedy występuje deficyt ich werbalnego ekwiwalentu. Należy również wskazywać uczniom na możliwość stosowania synonimów i omówień, tworzenia nowych słów czy też – gdy inne strategie nie pozwalają już na komunikację w języku docelowym – przechodzenia na język ojczysty.

W kontekście współczesnych potrzeb edukacyjnych ważne wydaje się również zwrócenie szczególnej uwagi na umiejętność stosowania przez uczniów strategii społecznych. Współpraca z innymi, funkcjonująca u Oxford jako strategia społeczna właśnie, jest nietrudną do przeniesienia na grunt glottodydaktyczny strategią. Zaczynając od prowadzenia krótkich dialogów, a kończąc na rozbudowanych projektach, można na każdym etapie edukacji rozwijać umiejętność kooperacji, działania w mniejszych lub większych zespołach.

²⁶ Por. tamże.

Trening strategiczny na współczesnej lekcji języka obcego powinien bez wątpienia stać się jej nieodzownym elementem. W czasach, kiedy tak dużo wiemy już o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu, ignorowanie zasad zgodnych z jego sposobem działania jest jednoznaczne z ignorowaniem uczniów w ogóle. Mimo to oraz mimo ogromnego zainteresowania strategiami (wyrażającego się dużą liczbą publikacji na ten temat) odnosi się wrażenie, że ta popularność strategii ma jakiś zewnętrzny, połowiczny charakter. Z jednej strony jawi się współcześnie jako niepodważalna potrzeba, ale z drugiej realizowana jest na jakimś bliżej nieokreślonym, abstrakcyjnym poziomie, niedostępnym dla najbardziej zainteresowanych. Jak pisze Drożdżal-Szelest²⁷, trening strategiczny stanowi raczej mit niż rzeczywistość.

Podsumowanie

Trening strategiczny oraz trening twórczego myślenia można zintegrować z treściami lekcji i podręcznika, nie tracąc z oczu programu nauczania, którego realizacja jest bardzo często dla nauczycieli i dyrekcji symbolem sukcesu. Z bardzo wielu powodów nie należy krytykować takiego rozumienia sukcesu, choć może odbiega ono od jakiegoś teoretycznego ideału. Szkoła to jednak żywy i dynamiczny „twór”, w którym konieczne są określone punkty odniesienia, chociażby w postaci podstawy programowej czy też właśnie programu nauczania. Te oficjalne dokumenty muszą wyznaczać kierunek działań nauczyciela, natomiast sposób dojścia do celu powinien kreować sam nauczyciel. I tutaj należy liczyć na jego wielką wrażliwość i świadomość, również w zakresie treningu strategii oraz treningu twórczego myślenia. Kluczowa wydaje się przede wszystkim świadomość konieczności ich stosowania, by działania lekcyjne w zakresie edukacji obcojęzycznej miały jakiś pragmatyczno-językowy cel, który można osiągnąć w ramach sensownych działań. Czasem nieznaczna zmiana ćwiczenia lub zadania albo też niewielka rekonstrukcja polecenia podręcznikowego wystarczy, aby je usensownić.

Idee treningu twórczego myślenia i treningu strategicznego wciąż można uznać za warte propagowania w nauczycielskim wymiarze działaniowym, wręcz konieczne. Mimo bowiem ich niezaprzeczalnych zalet i niekrótkiej tradycji bycia częścią celów edukacyjnych, w większości dydaktyk przedmiotowych dobrze wyglądają niestety tylko na papierze – w programach, podstawie programowej, może też planach rozwoju konkretnych nauczycieli. Są jednak ignorowane w praktyce. To powoduje utratę między innymi (oprócz podstawowych wartości, które ze sobą oba te treningi niosą) szansy na sensowne działanie na lekcji, a w konsekwencji dla wielu uczniów uczenie się dla oceny, „pani”, szkoły czy też rodziców, bez samoświadomości i refleksji, czym tak naprawdę jest nauka i czym mogłaby być.

²⁷ K. Drożdżal-Szelest, *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz 2004, s. 31–43.

Bibliografia

Craik F.I.M., Lockhart R.S., *Levels of processing: A framework for memory research*, "Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior" 1972, No. 11.

Csikszentmihalyi M., *Psychologia optymalnego doświadczenia*, Taszów 2005.

Cusson P., *La créativité à l'ordre du jour*, Québec 1993.

Czerniawska E., *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994.

Drożdźiał-Szelest K., *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań–Kalisz 2004.

Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.

Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002.

Jastrzębska E., *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*, Kraków 2011.

Koestler A., *The Act of Creation*, London 1956.

Komorowska H., *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa 1988.

Krashen S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford 1981.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2002.

Nęcka E., *Trening twórczości*, Olsztyn 1992.

Oxford R.L., *Language Learning Strategies*, Boston 1990.

Rheinberg F., *Intrinsische Motivation und Flow-Erleben*, [w:] J. Heckhausen, H. Heckhausen (red.), *Motivation und Handeln*, Heidelberg 2006.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013.

Szmidt K., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.

Treffinger D.J., Isaksen S.G., Dorval K.B., *Kreatywne rozwiązywanie problemów, cz. I i II*, Radom 1997.

Weber M., *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band*, Frankfurt am Main 2005.

Źródła internetowe

65 proc. małych dzieci będzie pracowało w zawodach obecnie nieistniejących. Umiejętności cyfrowe będą kluczowe dla ich kariery, <https://biznes.newseria.pl/news/edukacja/65-proc-malych-dzieci.p585369814> [dostęp: 6.06.2017].

Komentarze eksperckie. Poszukiwany specjalista ds. uproszczeń, <http://www.centrumpraso-we.swps.pl/eksperci/komentarze-eksperskie/3821-poszukiwany-specjalista-ds-uproszczen> [dostęp: 6.06.2017].

Abstract

To make sense of the foreign language lesson – theoretical considerations and educational solutions regarding creativity and strategy in formal teaching

One of the basic assumptions of foreign language teaching methodology is that one learns through meaningful actions. The term “meaningful actions” will always be somehow vague because sense is made of actions by specific individuals, so there is always some subjective evaluation involved. Therefore, it is not easy to make class activities meaningful in the formal setting of foreign language teaching, taking into account for example the number of students participating in a single class. However, it is not impossible, either. This article assumes that one of the many possibilities to make sense of FLT processes is when the teacher carries out creative thinking training and strategic training, both of them integrated with the objectives and contents of regular classes. This choice is explained and justified by the constructivism paradigm, contemporary educational needs, as well as the social circumstances. Eventually, the article presents FLT applications within the trainings mentioned above.

Keywords: creative thinking training, strategic training, meaningful actions, constructivism paradigm