

Barbara Skowronek

Nauczanie języków obcych : tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 1,
227-235

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Barbara SKOWRONEK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja

0. Zajęcia obcojęzyczne są sztucznym wydarzeniem komunikacyjnym, w którym uczeń jest przygotowywany na komunikację z rodzimymi użytkownikami języka obcego. Komunikacja ta przebiega inaczej niż inne procesy komunikacyjne, w których przekazywana jest ważna informacja między nadawcą a odbiorcą (nauczycielem/ucznem) za pomocą języka (Grucza 1978: 20 n., 2007). Tym co odróżnia komunikację obcojęzyczną na zajęciach języka obcego od komunikacji naturalnej jest fakt, iż język w nauczaniu i uczeniu się jest jednocześnie przedmiotem i środkiem przekazu (Lewicka 2007: 13). Język powinien być zatem postrzegany jako język przedmiotu (przedmiot zajęć), język podmiotu (pośrednik/przełożnik między nauczycielem i uczniem) oraz jako metajęzyk (język jako opis formułowania teorii) (Skowronek 1997: 22). Oprócz wymienionych nadawcy, odbiorcy (nauczyciela i ucznia) oraz kodu (przede wszystkim rozumianego jako zarówno językowy, jak i niejęzykowy system znaków) w kontekście procesów glottodydaktycznych, które przebiegają w układzie glottodydaktycznym (systemie komunikacyjnym) wymienić należy także kanał (ustny, pisemny) (Zabrocki 1975: 42; Grucza 1978: 10; Pfeiffer 2001: 21).

Zajęcia obcojęzyczne jako rodzaj sterowanej komunikacji intersemiotycznej oparte są o teorię, która jest niezbędna i powinna służyć praktyce glottodydaktycznej. Na jej podstawie tworzone są bowiem modele glottodydaktyczne (Skowronek 2008: 107–115).

Bańcerowski (1972: 127–139) zaproponował 3 rodzaje modeli glottodydaktycznych, poczynając od najbardziej ogólnych eksplikatywnych, poprzez teoretycznie stosowane modele, kończąc na demonstratywnych z konkretnymi propozycjami zastosowania w praktyce. Natomiast Vielau (2003: 238–241) wyróżnia dwa modele: dydaktyczny (wyjaśniający wzajemne oddziaływanie na siebie poszczególnych czynników mających wpływ na zajęcia obcojęzyczne, tzn. adresata, warunki ramowe, cel uczenia, nauczyciela, materiał do uczenia się, metodę, media, świadectwa) oraz metodyczną kalkulację (zawiera wytyczne dotyczące optymalizacji i zwiększenia efektywności nauczania w odniesieniu do poszczególnych konstelacji, czyli teoretyczne zastosowanie). W kontekście omawiania modeli glottodydaktycznych

należy zauważyć, że modele te powinny być rozwijane dwutorowo: zorientowane na ucznia i zorientowane na nauczyciela; twierdzi się też, że stosownie powinny powstać/istnieć dwie glottodydaktyki (Grucza 1978, 2002, Lewicka 2007); jedna zorientowana na nauczyciela i procesy nauczania, druga zorientowana na ucznia i procesy uczenia się. Istotne też jest rozważanie, w jaki sposób język jest przyswajany przez ucznia (por. Vielau 2003: 239), tzn. jak działa wewnętrzny model językowy ucznia. Przy czym język traktujemy glottodydaktycznie zgodnie z antropocentryczną (relatywistyczną) teorią języków (Grucza F., 1983, 1988, 1993, 1997, 2007), jako właściwość ludzką, składającą się z jego umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz umiejętności posługiwania się wyrażeniami językowymi do celów komunikacyjnych. Zatem celem nauki języka obcego jest dążność do wytworzenia umiejętności używania form (wyrażeń) językowych oraz usprawnianie procesów kodowania i dekodowania intencji komunikacyjnych w formy językowe w postaci dyskursu (Olpińska 2008: 40).

Wychodząc z założenia, że wewnętrzny język ucznia jest odzwierciedleniem języka zewnętrznego (prezentowanego przez nauczyciela), można mówić o pierwszeństwie zewnętrznych procesów nauczania, czyli o zorientowaniu na nauczyciela i nauczanie, instruktivistycznym nauczaniu języka obcego. Przyjmując, że wewnętrzny model językowy ucznia jest samodzielnym konstruktem, tzn. myślowo, pojęciowo i logicznie uporządkowanym systemem, niezależnym od zewnętrznego planu nauczania, należy uznać pierwszeństwo wewnętrznego planu nauczania, tzn. zorientowanego na ucznia i procesy uczenia się (konstruktywistyczne podejście do nauczania języka obcego).

1. Instruktivistyczne nauczanie języków obcych

Zarówno w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, jak również w audiolingwalnej i audiowizualnej nauczanie języka obcego było zorientowane na nauczyciela, było więc instruktivistyczne. Stosując metodę gramatyczno-tłumaczeniową, to nauczyciel decydował o koncepcji, planie, organizacji, sposobie przeprowadzenia zajęć. Zadaniem ucznia było podporządkowanie się nauczycielowi w osiąganiu oczekiwanych rezultatów.

Także w metodzie audiolingwalnej i audiowizualnej, w której nauczano języków poprzez opanowanie kolejno i systematycznie sprawności językowych poprzez ciągłe ćwiczenia wzorców zdań w dialogach sytuacyjnych, nauczyciel był w centrum procesu nauczania. Podkreślić należy, że asymetria komunikacyjna dająca przewagę nauczycielowi polegała na powtarzaniu pewnych sekwencji po nauczycielu (Skowronek 2008: 393–402). Takie zajęcia języka obcego przebiegały bez kreatywnego wkładu ucznia, czyli instruktivistycznie.

W starszych teoriach nauczania uczeń musiał niejako dotrzymywać kroku nauczycielowi w procesie uczenia się, ponieważ zakładano, że każdy uczący się jest

jednakowo uzdolniony i nauczy się dokładnie tego, co zostało przewidziane planem. Takie założenie może mieć sens jednakże tylko wtedy, kiedy internalizacja systematyki podręcznika prowadzi do mentalnej systematyki języka ucznia i przebiega całościowo u wszystkich uczniów (Vielau 2003: 239). Z tym założeniem pokrywa się natywistyczna teoria przyswajania języka (Krashen 1985), polegająca na tym, że wszystkie języki są przyswajane według takiego samego wzoru podstawowego jak język pierwszy: uczeń „filtruje” sobie z przekazu (*input*) nauczyciela to, co aktualnie jest w stanie sobie przyswoić.

Nawiązując do koncepcji kompetencji lingwistycznej Chomskiego (1965), polegającej na tym, że uczeń może z ograniczonej ilości elementów językowych wytworzyć nieograniczoną ilość gramatycznie poprawnych zdań, można wysnuć wnioski, że uczeń mógł być kreatywny, ale tylko aksjologicznie, tzn. w zakresie poprawności gramatycznej (pragmatyczny aspekt użycia języka pozostał niedostrzeżony, Skowronek 2008: 398–399). Okazuje się, że dryl językowy nie tylko nie jest pomocny w przyswajaniu języka obcego, a wręcz może zaszkodzić w naturalnym rozwoju języka mentalnego. Okazuje się, że reguły gramatyczne wprowadzając poszerzają wiedzę monitorową, ale nie językową kompetencję komunikacyjną. Między deklaratywną wiedzą językową a proceduralną umiejętnością językową nie ma bezpośredniego związku. Zbyt dużo wiedzy monitorowej oznacza zbyt dużą samokontrolę, co może zajęcia tylko utrudnić, powodując zniechęcenie ucznia z racji braku widocznego postępu (Vielau 2003). Według instruktywistycznych teorii uczenia się nauczyciel określa cele i treści nauczania, kieruje rozmową w klasie, sugeruje uczniom, co mogą powiedzieć, o co zapytać, jak się mają uczyć. Ponadto dominuje frontalna forma nauczania. Koncepcja uczenia się jest oparta na dedukcji oraz na opisywaniu języka. Nie bierze się pod uwagę, jak przebiega rozwój poszczególnych sprawności, a co za tym idzie, jak należy go koordynować i wspierać (por. Myczko 2008: 185–196).

Okazuje się też, że wynik uczenia się jest różnorodny u każdego ucznia i zależy od indywidualnych zmiennych i zewnętrznych warunków uczenia się. A wyuczenie się na pamięć zwyczajów językowych i nabycie kompetencji lingwistycznej nie świadczą jeszcze o tym, że uczeń będzie potrafił użyć języka odpowiednio do sytuacji komunikacyjnej (Lewicka 2007).

2. Konstruktivism w nauczaniu języków obcych

Aby zrozumieć istotę konstruktywistycznych teorii w uczeniu i nauczaniu języków obcych, należy wyjść od nauk, które zajmują się procesami uczenia się w ogóle, zwłaszcza psychologii kognitywnej i neurologii, a następnie przeanalizować, które założenia tych nauk zostały wykorzystane w dydaktyce języków obcych.

2.1 Konstruktywizm a inne nauki

Psychologia kognitywna zajmuje się ludzkim poznaniem, tzn. umiejętnościami postrzegania, uczenia, myślenia, osądzania, które przyczyniają się do tego, iż człowiek pojmuje świat poprzez poznawanie. Uznaje się, że przetwarzanie informacji zachodzi dzięki kompleksowemu kognitywnemu wyposażeniu, na które składa się zbiór strategii, które sterują tym procesem, oraz wielopoziomowe zasoby pamięci, w których przetwarzane informacje są organizowane i porządkowane/systematyzowane.

Uczenie się jest postrzegane jako integracja wiedzy i jej reorganizacja. Jeżeli uczeń chce zapamiętać informacje, musi je włączyć w już istniejące zasoby informacji. Przetwarzanie informacji jest procesem konstrukcji, w którym biorą udział bodźce pobierane z otoczenia oraz zmagazynowana wiedza i posiadane doświadczenie ucznia. Informacje z otoczenia nie są zatem pobierane fotograficznie. Każdy kognitywny system konstruuje zależnie od już istniejących przetworzonych informacji subiektywną reprezentację informacji pobranych z otoczenia. Proces ten jest autonomiczny, czyli uczeń ponosi za niego (współ)odpowiedzialność.

Wyróżnia się dwa rodzaje konstruktywizmu:

(i) Według konstruktywizmu epistemicznego Piageta i jego uczniów (Edelstein und Hoppe-Graf 1993) kognitywny rozwój dziecka odbywa się jako instrukcja w interakcji dziecka z otoczeniem, przez asymilację i akomodację aż do ekwilibracji. Konstrukcja jest sterowana przez kognicję.

(ii) Według konstruktywizmu radykalnego (Glaserfeld 2000) postrzeganie dokonuje się nie poprzez zmysły, ale w mózgu/umyśle: postrzegana rzeczywistość jest konstruowana. Nasz świat nie jest odbiciem otoczenia, lecz wielkością konstruktywną, którą wytwarzamy i testujemy w naszym otoczeniu społecznym.

Poznanie jest zatem indywidualnym konstruowaniem, w którym znaczącą rolę odgrywają zasada samoorganizacji, odpowiedzialności osobistej, kooperacji i najważniejszej – konstrukcji. Zasada samoorganizacji i odpowiedzialności osobistej pozwala przetrwać procesom konstruktywistycznym. Uczenie się jest efektywne wtedy, gdy uczeń je samodzielnie organizuje i poczuwa się do odpowiedzialności za nie. Podobnie ważna jest zasada współpracy, ponieważ służy porównaniu różnych subiektywnych światów poszczególnych osób uczących się, ich przetestowaniu, wymianie wiedzy indywidualnej, stworzeniu wspólnej wiedzy grupy uczących się (żeby stać się intersubiektywnym w kontakcie z innymi partnerami komunikacji) (Wolff 2002). Nadrzędną zasadą jest konstrukcja, która musi zajmować na zajęciach języka obcego miejsce kluczowe.

2.2 Konstruktywistyczne tendencje w nauczaniu języków obcych, role nauczyciela i ucznia

Dzisiejsze tendencje w nauczaniu języków obcych są skierowane na konstruktywny rozwój proceduralnej wiedzy językowej, a nie jak w nauczaniu instruktory-

stycznym – deklaratywnej wiedzy monitorowej. Uczeń jest współodpowiedzialny za przebieg zajęć oraz za ich rezultaty. To nie znaczy, że nauczyciel jest wykluczony z tego procesu. Nauczanie jest konstrukcją wyników ucznia. Nauczyciel próbuje doprowadzić od stanu wyjściowego do określonego celu, konstruując możliwie optymalne wyniki ucznia (dodajmy: lub też niepowodzenia), przy czym nauczyciel tworzy także hipotezy, które potem praktycznie testuje (por. Vielau 2003:239). Nauczyciel powinien zatem przejąć rolę animatora, który organizuje, planuje, naucza, przekazuje materiał dydaktyczny w taki sposób, aby stworzone zostały optymalne warunki do uczenia się (Lewicka 2007). Nie powinien przyjąć roli li tylko instruktora. Musi wiedzieć, że uczenie się, jak każdy rodzaj komunikacji międzyludzkiej, nie polega na zwyczajnym przesyłaniu informacji między nadawcą a odbiorcą. Postrzeganie jest procesem aktywnym, w którym przypisuje się znaczenia na podstawie posiadanych doświadczeń i wiedzy. Doświadczenia są z kolei aktualizowane w działaniu.

Zadaniem nauczyciela jest także przeciwdziałanie konsumpcyjnemu nastawieniu ucznia, przejmującego niejako od nauczyciela gotową wiedzę (syndrom wyuczonej bezradności). Lewicka postuluje zgodnie z dzisiejszymi tendencjami, że nauczyciel powinien zajęcia zaplanować i przygotować zgodnie z poziomem, zainteresowaniami, stylami myślenia i działania uczniów, czyli zgodnie z możliwościami i oczekiwaniami uczniów; zadania powinny być przez nauczyciela tak dobrane, by zachęciły ucznia do myślenia i kreatywnego działania (nie jest zadaniem nauczyciela jedynie prezentacja jakiegoś materiału). Kompetentny nauczyciel musi potrafić radzić sobie także z emocjami (swoimi i ucznia), ponieważ 'emocje są dyspozycjami do działań' (Maturana 1993: 79).

Uczeń z kolei stosuje w sposób nieświadomy określone strategie w celu skonstruowania wewnętrznego modelu języka docelowego, tworzy hipotezy i testuje je w użyciu oraz ocenia je po uzyskaniu informacji zwrotnej. Fałszywe hipotezy są odrzucane i zastępowane przez inne. Częściowo prawdziwe hipotezy prowadzą do zmian wewnętrznego modelu językowego ucznia (poprzez asymilację i akomodację aż do ekwilibracji, por. Piaget 1974) oraz do nowych, poszerzonych hipotez uczenia się, które w następnym kroku zostaną znowu przetestowane i ocenione.

Jakość rezultatów ucznia zależy od jego hipotez i od jego praktycznych możliwości. Jakościowo dobre hipotezy są tworzone wtedy, gdy uczeń jest przygotowany przez osiągnięcie określonej dojrzałości kognitywnej (Piaget 1974) lub indywidualnych zasobów uczenia się. Przekonujemy się o tym nieustannie, że przekazywanie, wyjaśnianie, poprawianie błędów pozostają bezużyteczne, jeżeli uczeń nie jest w stanie sprostać wymaganiom kognitywnym i językowym do tego, aby przetwarzać informacje. Z tych rozważań należy wysnuć wnioski, iż obok zewnętrznego planu nauczania, który jest określany przez nauczyciela, istnieje także wewnętrzny plan, określony przez ucznia.

Wprawdzie nauczyciel decyduje o sposobie i porządku uczenia się (plan zewnętrzny), jednakże nie o indywidualnym przebiegu uczenia się i subiektywnym wyniku ucznia (plan wewnętrzny). Każdy uczeń uczy się indywidualnie, wykorzystując przy tym osobiste zasoby, swoją wiedzę, swoje umiejętności, swój sposób

na przyswajanie języka obcego, swoje uwarunkowania kognitywne i językowe. Ponadto w konstruktywistycznych koncepcjach uczenia się uczeń postrzegany jest jako system autopojetyczny (Maturana 1982), tzn. samokształcący, samo decydujący, zorganizowany, samoreferencyjny, tylko materialnie i energetycznie zależny od otoczenia (Lewicka 2007: 75 n.).

Każdy uczeń będzie zatem w grupie uczył się czegoś innego oraz w inny sposób, chociaż na podstawie tego samego zewnętrznego planu nauczania. Co więcej, każdy uczeń konstruuje sobie aktywnie na podstawie zewnętrznego planu nauczania swój własny subiektywny model, swój własny język. To oznacza, że efektywne uczenie się nie może być narzucone/wymuszone z zewnątrz. Jak zatem odbywa się samodzielne konstruowanie przez ucznia wiedzy? Czyni to, jak wspomniano indywidualnie i aktywnie oraz etapowo.

2.3 Konstruowanie a uczenie się

Czym jest uczenie i nauczanie języka obcego? Uczenie się jest procesem skomplikowanym, kompleksowym, na który mają wpływ indywidualne uwarunkowania ucznia oraz otoczenie, w którym uczeń wchodzi w interakcję, działa i komunikuje. Interakcja i komunikacja są istotnym warunkiem konstrukcji (Lewicka 2007: 40).

Uważa się, że języka w ogóle nie można nauczyć, przekazać, każdy musi nauczyć się go sam. Natomiast płynność językowa powinna być rozwijana w dyskursie, będącym podstawą do intersubiektywnych działań komunikacyjnych (Lewicka 2007: 20), czyli interakcji komunikacyjnej. Tak rozumiany dyskurs znakomicie nadaje się do koordynowania sposobów zachowań w interakcjach. Wyuczenie się bowiem wiedzy lingwistycznej (o regułach w języku drugim), zamiast wiedzy językowej (o umiejętności praktycznego zastosowania reguł językowych) nie wystarczy do użycia języka zgodnie z kontekstem sytuacyjnym. Nabywanie języka opiera się na wyuczeniu, rozwijaniu płynności językowej i komunikacyjnej. O kompetencji mówcy/słuchacza decyduje nie tylko system reguł gramatycznych, lecz także umiejętność użycia języka, tworzące kompetencję komunikacyjną, która obejmuje wzajemnie powiązane ze sobą czynniki kognitywne, afektywne i pragmatyczne. Językowa kompetencja komunikacyjna powinna zatem obejmować płynność działania komunikacyjnego, w którym centralną pozycję zajmuje użycie języka zgodne z kontekstem sytuacyjnym, a więc zgodnie z całością uwarunkowań interkulturowych (możliwie w zgodzie z poprawnością gramatyczną). Lewicka (2007: 68) proponuje ukierunkować ucznia na efektywną naukę w sposób następujący:

- nabywanie płynności językowej i komunikacyjnej powinno przebiegać etapowo,
- materiał powinien być prezentowany cyklicznie, z różnych perspektyw kompetencji interaktywnej, lingwistycznej i socjokulturowej,
- nabywanie języka powinno być zorientowane na działanie, prowadzenie do samodzielnego odkrywania rozwiązań,
- glottodydaktyczny proces powinien przebiegać indywidualnie.

Uczenie się jest według Lewickiej dynamicznym procesem pamięci, który prowadzi od postrzegania przez zapamiętanie do przypominania. Najpierw powinna być rozwijana kompetencja interaktywna (funkcja fatyczna, spontaniczna interakcja, rutynowe zachowanie językowe), następnie kompetencja lingwistyczna (metalingwistyczna refleksja nad strukturą języka), w końcu interkulturowa integracja wszystkich kompetencji.

Myczko (2008: 289–290) wyróżnia w procesie uczenia się trzy etapy: rozumienie, zapamiętywanie i automatyzację. Najpierw przygotowywane są odpowiednie schematy na przyjęcia bodźca do tworzenia struktur kognitywnych, którym towarzyszą odpowiednie procesy poszukiwania, odnoszące się do wywołania z pamięci odpowiednich schematów wiedzy. Uczeń sięga do istniejących zasobów wiedzy, przyporządkowując im nowo przetwarzane struktury. Jest to swego rodzaju integracja nowych struktur wiedzy z już istniejącymi. Gdy dana struktura nie może zostać odniesiona do istniejącej, bo takiej nie ma, wówczas tworzone są nowe schematy, które zostaną dostosowane potem w pracy nad konkretnym zadaniem. W ten sposób nowa struktura staje się bardziej efektywna, co możliwe jest dzięki ćwiczeniom w rozwoju sprawności. (Re)Konstrukcja obejmuje różne procesy cząstkowe, do których należą m.in. tworzenie, reorganizacja, usuwanie i procesy abstrakcyjne. Tworzenie nowych struktur to proces kreacji. Reorganizacja dotyczy przyporządkowania wiedzy nowej do struktury już istniejącej (Wolff 2002: 67–68). Gdy istniejące zasoby wiedzy nie odpowiadają nowym, dochodzi do procesu usuwania. Natomiast procesy abstrakcyjne są związane z podnoszeniem stopnia abstrakcji i uogólnienia wiedzy nowej i już istniejącej. Procesy te odbywają się na poziomie zapamiętywania i umożliwiają optymalny dostęp do zasobów pamięci oraz przetwarzania odbieranych bodźców na potrzeby przetwarzania informacji i rozwijania umiejętności i sprawności.

Rozważając procesy konstrukcji, warto przeanalizować także pojęcie świadomości językowej jako konstrukt na dwóch płaszczyznach: odnoszącej się do języka (pragmatyczna, zgodna z kontekstem i sytuacją) i odnoszącej się do uczenia się języka (Rampillon 1997: 180). Obydwa pojęcia łączy metaświadomość, czyli samopoznanie i samostanowienie. W praktyce oznacza to, że uczeń dysponuje wiedzą strategiczną, tzn. potrafi określić i ocenić własne strategie uczenia się i wybrać najefektywniejszą z nich.

3. Podsumowanie: instrukcja czy/lub konstrukcja w praktyce nauczania

Dzisiejsze nauczanie języków obcych oscyluje między (instruktywnym) przekazywaniem materiału (*Sprachvermittlung*) a dążnością do konstrukcji wiedzy (*Wissenskonstruktion*). Mimo że instrukcja jest dzisiaj podawana w wątpliwość; to jednak zorganizowanemu procesowi uczenia się języka obcego towarzyszy szereg

instruktywnych środków: plany nauczania, podręczniki, sztywno ustanowiony czas zajęć, fazy lekcji itd. We współczesnych podręcznikach zestawia się treści, które służą realizacji określonych celów. (Myczko 2008: 295)

Z drugiej jednak strony podejmuje się usilne próby włączenia konstrukcji do wskazówek metodycznych. Według konstruktywistów bogate środowisko/otoczenie ucznia powinno stymulować ucznia do różnorodnych aktywności umysłowych: do budowania hipotez, do uogólniania, porządkowania, selekcji, wyjaśniania itp. Uczenie się jest bowiem procesem aktywnym, które winno przebiegać w symbiozie ze środowiskiem. Chodzi tutaj o proceduralizację określonej wiedzy językowej i komunikacyjnej na użytek adekwatny do sytuacji, czyli społecznie efektywnie. Nauczać powinno się języka w aspekcie interkulturowym, czyli wraz ze społeczno-kulturowymi sposobami zachowania. Język nie jest bowiem idealnym i abstrakcyjnym systemem, nie istnieje bez człowieka.

Inne postulaty podejścia konstruktywistycznego to: indywidualizacja zajęć oraz nabywanie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej w języku drugim. Każdy uczeń tworzy sobie swój własny *patchwork* z materiału, który otrzymał na zajęciach z języka obcego według swoich własnych możliwości (Lewicka). Efektywność uczenia się, które przebiega w trzech fazach (poznania, asocjacyjnej i autonomicznej), jest procesem skomplikowanym i długotrwałym, polega zwłaszcza na odkrywaniu i samodzielnym dochodzeniu do rozwiązań

Myczko wskazuje na nowatorskie wytyczne dotyczące wspierania samodzielnej nauki, współpracy społecznej czy też otwartych form uczenia się. Plany nauczania po roku 2000 pokazują, że podkreślane są strategie uczenia się, samoocena, odniesione do świadomego postrzegania celów w zakresie umiejętności i wiedzy językowej.

Postulowana samoobserwacja i doświadczenie na zajęciach języka obcego nie rozwijają się jednak same z siebie. Uczniowie muszą poznać modele i wzory efektywnego uczenia się (tego powinien nauczyć ich nauczyciel). Określone kroki uczenia się może wskazać nauczyciel, stosując środki instruktywistyczne, np. kierowaną indukcję w rozumieniu danej reguły gramatycznej; przydatne mogą okazać się refleksje nad sposobami i celem uczenia się (Rampillon 1997: 181).

Chociaż spojrzenie konstruktywistyczne zda się być słuszne i zasadne, zauważyć należy, że nie uwzględnia specyficznych warunków nauki szkolnej, np. faktu, że uczenie się języków obcych najczęściej nie jest dobrowolne, że nie wszyscy uczniowie są samodzielni. I nawet gdy osiągają dobre wyniki, faktycznie nie wykazują większej inicjatywy, nadmiernej aktywności, ponieważ uczą się z przymusu.

Podsumowując: wprawdzie dąży się dzisiaj do przygotowania rozbudowanego systemu podejść w nauczaniu języka obcego, który wspierałby procesy konstruktywistyczne, jednak instruktywistycznym strategiom nauczyciela i ucznia nadal przysługuje wypróbowane miejsce.

BIBLIOGRAFIA

- BAŃCZEROWSKI J., 1972, *What should be base the strategy of glottodidactics on?* In: *Studia Anglica Posnaniensia*. 4, 127–139.
- EDELSTEIN W., HOPPE-GRAF S. (Hg.), 1993, *Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*, Bern.
- GLASERFELD E. von, 2000, *Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens*, in: H. R. Fischer, S. J. Schmidt (Hg.) *Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman*. Heidelberg, 119–127.
- GRUCZA F., 1978, *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*. w: F. Grucza (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa, 7–26.
- GRUCZA F., 1988, *Zum Begriff der Sprachkompetenz*, w: N. Honsza, H.G. Roloff (Hg.) *Daß eine Nation die andere verstehen möge*, Materiały z XIII. Sympozjum ILS UW, Warszawa, 9–70.
- GRUCZA F., 1993, *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. w: *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, 25–47.
- GRUCZA F., 1993, *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: Piontek, J., Wiercińska A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, 151–174.
- GRUCZA F., 1994, *O wieloznaczności wyrazu 'język', heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny*, 13, 7–37.
- GRUCZA F., 1997, *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: Grucza F., Dakowska M. (red. nauk.) *Podjęcie kognitywnych lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–23.
- GRUCZA F., 2002, *Zu den Forschungsgegenständen der Linguistik und Glottodidaktik. Zum Wesen menschlicher Sprachen und zu ihren Funktionen*. In: H. Barkowski, R. Faistauer (Hg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, 231–244.
- GRUCZA F., 2007, *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, w: Kordela H., Zygmunt T., (red.) *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języków obcych*. Chełm.
- KRASHEN S.D., 1985, *The Input hypothesis*, London.
- LEWICKA G., 2007, *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- MATURANA H. R., 1982, *Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Braunschweig.
- MATURANA H.R., 1993, *Gespräch mit Humberto R. Maturana*, in: V. Riegas, Ch. Vetter (Hg.), *Zur Biologie der Kognition: ein Gespräch mit Humberto R. Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes*. Frankfurt/M., 11–90.
- MYCZKO K., 2008, *Instruktion und Konstruktion in der Fremdsprachendidaktik*, in: MIKOŁAJCZYK B., KOTIN M., (Hg.), *Terra grammatica. Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*, 287–299.
- MYCZKO K., 2008, *Curriculare Arbeiten für den DaF-Unterricht nach der Schulreform in Polen*. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera, Poznań, 185–196.
- OLPIŃSKA, M., 2009, *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, Warszawa: UW.
- PFEIFFER W., 2001, *Nauka języków obcych*, Poznań.
- PIAGET J., 1974, *Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen*. Frankfurt/M.
- RAMPILLON U. 1997, *Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*, in: U. RAMPILLON, G. ZIMMERMANN (Hg.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning, 173–198.