

Elżbieta Jastrzębska

Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym

(na przykładzie
języka francuskiego)

Il ^{et}
^{big} grand
jaune, beau
grand, long
il mange les feuilles
épineuses. Il a des taches
marron. Il court vite.
très, très vite.
Il s'adapte
pour boire.
Il est long

grand, beau
jaune, avec
des taches
marron. Il
vit dans la
savane. Les
lions, les tigres
adorent sa
chair. Il a
une petite
queue par
rapport à
sa taille. Il
a une machine

pas tellement épaisse que les épines ne peuvent
pas le piquer. C'est l'animal le plus grand de
la savane. Il a deux petites oreilles mais
il entend très bien. Il effraie tous les petits
animaux grâce à sa taille énorme, sauf
l'éléphant. On le voit de loin, très bien
véritablement il est grand, beau, jaune.

Sa machine épaisse
contre les épines
c'est le plus grand
de la savane.
C'est l'un des animaux
les plus... Comment
dire le plus grand...
le plus beau de
l'Afrique.

Il le sera toujours
grâce à son long
élevage cou
tout vaigre
Oh!
La percute
de cet animal
Oh!
Ah!
Sole sera
toujours...

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Redakcja wydawnicza:

Radosław Doboszewski

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Opracowanie typograficzne:

Alicja Kuźma

ISBN 978-83-7587-735-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
ROZDZIAŁ 1	
PSYCHOPEDAGOGICZNE PODSTAWY WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH	11
1.1. Czym jest dydaktyka języków obcych?	11
1.2. Pedagogika humanistyczna a współczesna dydaktyka języków obcych	13
1.2.1. Nowe wychowanie i autonomizacja ucznia	14
1.2.2. Pedagogika terapeutyczna i wolność do uczenia się	18
1.2.3. Twórczość jako strategia uczenia się w pedagogice humanistycznej	19
1.3. Teorie nauczania i uczenia się a dydaktyka języków obcych	22
1.3.1. Psychologiczne zasady uczenia się	22
1.3.2. Całościowe koncepcje uczenia się w pedagogice francuskiej	24
1.3.2.1. Olivier Clouzot i teoria uczenia się całościowego	24
1.3.2.2. Hélène Trocmé-Fabre i neuropedagogiczne koncepcje uczenia się	26
1.3.3. Koncepcja nauczania we współczesnej dydaktyce języków obcych	30
1.3.4. Koncepcja strategii nauczania	32
1.3.4.1. Definicja pojęcia	32
1.3.4.2. Strategia w dydaktyce języków obcych	33
ROZDZIAŁ 2	
LINGWISTYCZNO-KOMUNIKACYJNE PODSTAWY DYDAKTYKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO OBCEGO A PEDAGOGIKA TWÓRCZOŚCI	37
2.1. Językoznawcze i dydaktyczne koncepcje języka	37
2.2. Twórczy aspekt użycia języka w ujęciu współczesnej lingwistyki	39
2.2.1. Chomsky i teoria gramatyki generatywnej	39
2.2.2. Psycholingwistyczne i dydaktyczne implikacje teorii Chomsky’ego	42
2.2.3. Socjolingwistyczne dopełnienie koncepcji twórczego użycia języka według Chomsky’ego	43
2.3. Od kompetencji językowej Chomsky’ego do dydaktyki komunikacji	44
2.3.1. Socjolingwistyczna krytyka teorii Chomsky’ego a narodziny nowego językoznawstwa skoncentrowanego na komunikacji	44
2.3.2. Wkład koncepcji lingwistycznych w rozwój podejścia komunikacyjnego	47
2.3.2.1. Model aktu komunikacji Romana Jakobsona	47
2.3.2.2. Teoria aktów mowy	49
2.3.2.3. Interakcja	50
2.3.2.4. Kompetencja komunikacyjna	51
2.3.3. Twórczy wymiar komunikacji	53
2.3.4. Ewolucja podejścia komunikacyjnego w dydaktyce języków obcych i jego specyfika	56

6 Spis treści

ROZDZIAŁ 3

TWÓRCZY WYMIAR WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH	61
Wprowadzenie	61
3.1. Uczenie się języka obcego w perspektywie rozwoju osobowego człowieka	61
3.1.1. Twórczość i autonomia	63
3.1.2. Edukacja interkulturowa	68
3.1.3. Edukacja holistyczna	71
3.2. Wybrane kluczowe pojęcia dydaktyki języków/kultur	
a pedagogika twórczości	73
3.2.1. Autentyczność i skoncentrowanie na uczniu	74
3.2.2. Konceptualizacja	77
3.2.2.1. Dydaktyka błędu a konceptualizacja we francuskiej dydaktyce języków/kultur	77
3.2.2.2. Konceptualizacja gramatyczna	78
3.2.2.3. Konceptualizacja metodyczna	79
3.2.3. Eklektyzm dydaktyczny	80
3.2.3.1. Źródła eklektyzmu w dydaktyce języków/kultur	80
3.2.3.2. Eklektyczny model nauczania	81
3.3. Kształcenie twórczego nauczyciela języków obcych	83
3.3.1. Koncepcja twórczego nauczyciela języków obcych	83
3.3.2. Zintegrowany model kształcenia twórczego nauczyciela języków obcych	86
3.4. Związki dydaktyki języka francuskiego jako obcego z pedagogiką twórczości	88
3.4.1. Historia a współczesność	88
3.4.2. Techniki ekspresji dramaturgicznej w dydaktyce języka francuskiego	90
3.4.2.1. Techniki ekspresji dramaturgicznej a twórczość na lekcji języka francuskiego	90
3.4.2.2. Od ekspresji niewerbalnej do ekspresji werbalnej	91
3.4.2.3. Technika ról (<i>jeux de rôle</i>)	94
3.4.2.4. Symulacja globalna	98
3.4.3. Alternatywne metody nauczania języka powstałe na podstawie technik dramaturgicznych	102
3.4.3.1. Psychodramaturgia lingwistyczna	102
3.4.3.2. Dramaturgia relacyjna i teatr życia	104

ROZDZIAŁ 4

DZIAŁANIA TWÓRCZE W ROZWIJANIU SPRAWNOŚCI MÓWIENIA I PISANIA W DYDAKTYCE JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO JĘZYKA OBCEGO – WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH	109
4.1. Założenia metodologiczne badań własnych	109
4.1.1. Cele badań i ich problematyka	109
4.1.2. Orientacja badawcza	110
4.1.3. Charakterystyka zastosowanych technik badawczych	112
4.1.4. Podstawowe pojęcia w badaniach własnych: strategie, sprawności i działania	114
4.1.5. Przebieg i ocena procesu badawczego	114
4.2. Analiza danych z obserwacji lekcji języka francuskiego w wybranych szkołach ponadgimnazjalnych Zielonej Góry	117
4.2.1. Sytuacja badawcza: próbki badawcze i narzędzia	117

4.2.2. Działania twórcze w rozwijaniu sprawności produktywnych na obserwowanych lekcjach języka francuskiego	119
4.2.3. Fazy lekcji a działania twórcze	124
4.2.4. Działania twórcze a formy pracy na lekcji języka francuskiego	126
4.2.5. Działania twórcze na lekcji a strategie psychodydaktyki twórczości	128
4.3. Analiza wybranych podręczników języka francuskiego jako obcego oraz wybranych podręczników komplementarnych	129
4.3.1. Analiza wybranych podręczników języka francuskiego jako obcego	130
4.3.1.1. Sytuacja badawcza: próbki badawcze i narzędzia	131
4.3.1.2. Analiza działań twórczych występujących w przeszukiwanych podręcznikach	136
4.3.1.3. Analiza operatorów działań twórczych	142
4.3.1.4. Związki badanych działań twórczych ze strategiami psychodydaktyki twórczości	144
4.3.2. Analiza wybranych podręczników komplementarnych	146
4.3.2.1. Sytuacja badawcza: próba i narzędzia	146
4.3.2.2. Charakterystyka i analiza ilościowa książki uzupełniającej nr 1: <i>Jeux pour parler, jeux pour créer</i>	146
4.3.2.3. Charakterystyka i analiza ilościowa książki uzupełniającej nr 2: <i>Jouer, communiquer, apprendre</i>	148
4.3.2.4. Charakterystyka i analiza ilościowa książki uzupełniającej nr 3: <i>Productions écrites</i>	149
4.3.2.5. Charakterystyka i analiza ilościowa książki uzupełniającej nr 4: <i>80 fiches pour la production orale en classe du fle</i>	150
4.3.2.6. Analiza jakościowa działań twórczych znajdujących się w książkach komplementarnych	150
4.4. Analiza danych z ankiet przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli	158
4.4.1. Podsumowanie badania ankietowego wśród uczniów	159
4.4.2. Podsumowanie badania ankietowego wśród nauczycieli	163
4.5. Podsumowanie wyników badań i wnioski końcowe	165

ROZDZIAŁ 5

WYBRANE STRATEGIE PSYCHODYDAKTYKI TWÓRCZOŚCI W PROCESIE OPTIMALIZACJI

KSZTAŁCENIA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH	167
Wprowadzenie	167
5.1. Konceptualizacja teorii dydaktycznej, model i strategia	168
5.2. Strategie psychodydaktyki twórczości jako strategie optymalizujące kształcenie w zakresie języka obcego – zarys koncepcji własnej	169
5.2.1. Myślenie dywergencyjne	170
5.2.2. Myślenie pytajne	173
5.2.3. Myślenie asocjacyjne	175
5.2.4. Myślenie analogiczne i myślenie metaforyczne	182
5.2.5. Abstrakcje i transformacje	186
5.2.5.1. Abstrahowanie	186
5.2.5.2. Transformowanie	188
5.2.6. Twórcze rozwiązywanie problemów	193

5.3. Wybrane strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu sprawności produktywnych w języku obcym – modele i propozycje praktyki	197
5.3.1. Autorskie propozycje praktycznych aplikacji modelu ogólnego	198
5.3.2. Propozycja planu semestralnego kształcenia w zakresie języka obcego dla szkoły ponadgimnazjalnej	208
PODSUMOWANIE	225
RÉSUMÉ	227
BIBLIOGRAFIA	229
SPIS TABEL	241
SPIS SCHEMATÓW	243
SPIS WYKRESÓW	245

WSTĘP

Pour moi, l'apprentissage d'une langue est étroitement lié au développement personnel d'un individu.

(Dla mnie, uczenie się języka jest nierozzerwalnie związane z rozwojem osobowości człowieka.)

Bernard Dufeu

Wspomaganie wszechstronnego rozwoju osobowego uczniów jest naczelnym zadaniem współczesnej szkoły, toteż postawa twórcza jednostki umożliwiająca jej samorealizację stanowi cel formacyjny wszystkich dydaktyk szczegółowych. Nauczanie/uczenie się języka obcego dzięki swojej specyfice¹ sprzyja rozwijaniu kompetencji ogólnych (postaw i cech osobowych), a zwłaszcza kreatywności uczniów. Z kolei wykorzystanie naturalnej spontanicznej twórczości uczniów przez zastosowanie strategii psychodydaktyki twórczości może doskonale służyć realizacji szczegółowych celów językowych, przede wszystkim komunikacyjnych.

To przeświadczenie o naturalnej synergii oraz komplementarności pedagogiki twórczości i dydaktyki językowej wpłynęło na kształt mojego projektu badawczego, a w konsekwencji, niniejszej publikacji. Przeprowadzone badania diagnostyczne przyniosły odpowiedź na pytanie, w jakiej mierze i przez jakie techniki postulat twórczego kształcenia jest realizowany w codziennej pracy nauczyciela romanisty oraz dokumentach pedagogicznych, którymi dysponuje. Ich celem jednak było nie tylko zdiagnozowanie i opisanie zakresu wykorzystania działań twórczych w rozwijaniu sprawności mówienia i pisania na lekcjach języka francuskiego, ale przede wszystkim wygenerowanie na tej podstawie własnego modelu twórczego kształcenia w zakresie języków obcych, z wykorzystaniem wybranych strategii psychodydaktyki twórczości.

Trzy pierwsze rozdziały niniejszej publikacji ukazują wielość źródeł współczesnej glottodydaktyki i złożoność jej dyskursu, ze szczególnym uwzględnieniem jej twórczego wymiaru. Są przeglądem celowo dobranych elementów dwóch literatur przedmiotu: dydaktyki języków obcych i pedagogiki twórczości.

¹ Cele formacyjne dydaktyki językowej, których realizacja jest niezbędnym warunkiem zaistnienia autentycznej komunikacji między przedstawicielami odrębnych kultur, są tożsame z zasadami wspierania rozwoju postawy twórczej jednostki. Uczenie się przez działanie i relacje z innymi stymuluje i wspiera zdolności twórcze.

Rozdział 1 przedstawia psychopedagogiczne fundamenty współczesnej dydaktyki języków obcych, ze szczególnym uwzględnieniem nurtu humanistycznego: nowego wychowania i tzw. pedagogiki terapeutycznej, oraz współczesne koncepcje nauczania, m.in. francuskie koncepcje holistyczne.

Rozdział 2 wskazuje na lingwistyczny rodowód dydaktyki języków obcych, ukazując ewolucję pojęcia kompetencji komunikacyjnej (od teorii Chomsky’ego do koncepcji Hymesa) i jej współczesne implikacje.

Rozdział 3 jest analizą twórczych aspektów dydaktyki języków obcych i próbą udowodnienia, że jest to dziedzina szczególnie predestynowana do bisocjacji² z pedagogiką twórczości oraz do tworzenia otwartych koncepcji kształcenia.

Rozdział 4 został poświęcony przeprowadzonym badaniom własnym o charakterze triangulacyjnym, łączącym strategię jakościowe (obserwacja i analiza dokumentacji) ze strategią ilościową (sondaż diagnostyczny), dotyczącym działań twórczych w zakresie nauczania/uczenia się języka francuskiego.

W końcowym rozdziale charakteryzuję wybrane strategie psychodydaktyki twórczości: myślenie dywergencyjne, pytajne, asocjacyjne, analogiczne i metaforyczne, abstrahowanie, transformowanie oraz twórcze rozwiązywanie problemów, z uwzględnieniem przykładów ich praktycznej aplikacji w nauczaniu języka obcego. Przedstawiam również własny model oraz przykłady wygenerowanych na jego podstawie modeli szczegółowych, dokonując tym samym próby konceptualizacji własnej koncepcji twórczego nauczania/uczenia się języków obcych.

Konkludując, niniejsze opracowanie jest zapisem próby zrealizowania dwóch procesów integracyjnych w celu wzbogacenia praktyki edukacyjnej, a mianowicie:

- 1) integracji **poziomej** między dwoma dziedzinami: dydaktyką języków obcych (w jej wymiarze metodycznym) a pedagogiką twórczości;
- 2) integracji **pionowej**, tj. połączenia badań z ich praktycznym zastosowaniem (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 242) czy, jak to ujmuje Stanisław Palka, „twórczego powiązania obu modeli postępowania humanistycznego” (2006b, s. 80): badawczego i praktycznego.

² Bisocjacja wg A. Koestlera to „nałożenie na siebie dwóch różnych kontekstów lub znaczeń, w wyniku którego powstaje nowa twórcza myśl” (za: Nęcka, 2002, s. 98).

ROZDZIAŁ 1

PSYCHOPEDAGOGICZNE PODSTAWY WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI JĘZYKÓW OBCYCH

1.1. Czym jest dydaktyka języków obcych?

Dydaktyka języków obcych jest z natury syntezą licznych nauk, takich jak metodyka, pedagogika, psychologia i socjologia oraz nauki o języku: lingwistyki, a zwłaszcza lingwistyki stosowanej.

Jean-Pierre Robert

W literaturze przedmiotu podkreśla się dwie orientacje dydaktyki języków obcych: teoretyczną i praktyczną (Grucza, 1978, s. 32; Galisson, 1990, s. 9–34). Z punktu widzenia orientacji teoretycznej jest ona definiowana jako dyscyplina zależna od pedagogiki ogólnej, zajmująca się procesami umożliwiającymi przyswajanie języków obcych w ramach zaprogramowanego działania pedagogicznego. Identyczną z tym podejściem definicję podaje polski *Słownik dydaktyki języków obcych* Aleksandra Szulca (1994, s. 53)³. Z punktu widzenia orientacji praktycznej, dydaktyka języków obcych jest widziana jako zastosowanie czy też swoiste zaktualizowanie materii językowej dostarczonej przez lingwistykę stosowaną, z uwzględnieniem zasad emanujących z psychologii, socjologii i pedagogiki. Zajmuje się ona opracowywaniem metod nauczania języków.

Zwraca się również uwagę (Cicurel, za: Cuq, 2003, s. 70) na odmienność dydaktyki języków obcych w stosunku do innych dydaktyk przedmiotowych, ponieważ wiedza przez nią konstruowana nie jest przedmiotem nauczania i uczenia się. Jest nim język, byt odrębny, istniejący niezależnie od niej, który może być przyswajany na dwa sposoby: przez uczenie się oraz w sposób naturalny, co w dużej mierze wpływa na specyfikę działań dydaktycznych i rozwiązań praktycznych.

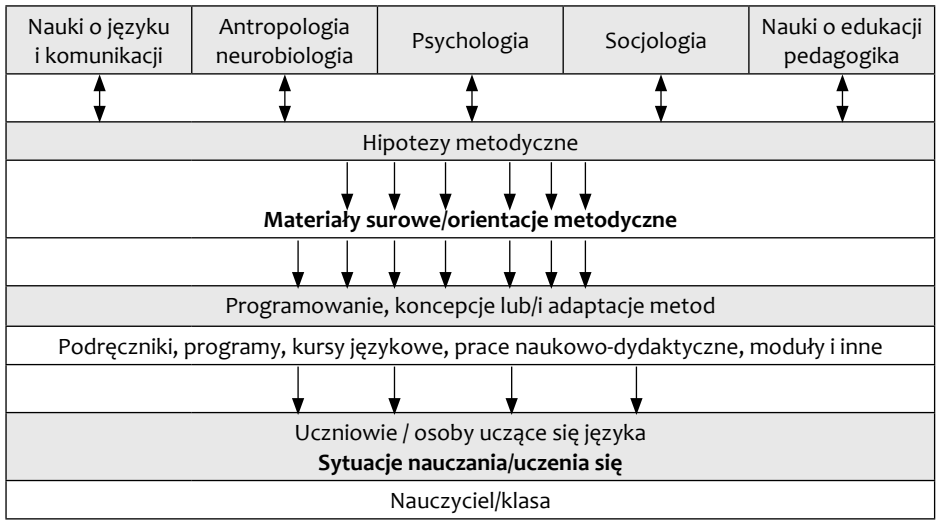
³ Dydaktyka języków obcych jest jedną z dydaktyk szczegółowych i zajmuje się procesem opanowywania języka obcego w sposób sterowany.

W polskiej literaturze przedmiotu (Grucza, 1978; Komorowska, 1982) istnieje pojęcie glottodydaktyki, które obejmuje zarówno teorię zajmującą się badaniem procesu nauczania i uczenia się języków obcych (glottodydaktyka czysta), jak i ich praktyczne nauczanie (glottodydaktyka stosowana). Przedmiotem glottodydaktyki jest więc całokształt zjawisk związanych z procesem akwizycji języka obcego. Ze względu na zasięg badań Hanna Komorowska (1982) dzieli glottodydaktykę na ogólną (dotyczy wszystkich lub wielu języków obcych) i szczegółową (dotyczy określonego języka).

Współczesnemu znaczeniu polskiego terminu „glottodydaktyka” odpowiada na gruncie francuskim coraz popularniejsze pojęcie dydakologii języków i kultur, zaproponowane w połowie lat 80. XX wieku przez Roberta Galissona (Cuq, 2003, s. 71; Wilczyńska, 2005, s. 34). Francuscy autorzy podkreślają mocno aspekt ewolucyjny tej dydaktyki, nazywając ją sztuką ustawicznego stawiania sobie pytań, zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego, aby jak najlepiej realizować cele (Galisson, Puren, 2001, s. 3–6).

Wydaje się, że współczesna dydaktyka języków obcych jest dziedziną na skrzyżowaniu nauk i metod (Puren, 2004), czerpiącą z licznych nauk, takich jak psychologia, pedagogika, psycholingwistyka, lingwistyka stosowana, nauki neurobiologiczne czy pedagogika twórczości. Na integracyjną właściwość dydaktyki języków obcych, którą ilustruje schemat 1, zwraca uwagę wielu znamienitych znawców przedmiotu, m.in. Henriego Boyer, Michèle Butzbach-Rivera i Michèle Pendanx (2001, s. 9).

Schemat 1. Interdyscyplinarność dydaktyki języków obcych



Źródło: Boyer, Putzbach i Pendanx (2001, s. 9).

Natomiast Hans Heinrich Stern (1983, s. 44) stworzył trójpoziomowy model nauczania języków obcych, nazwany przezeń lingwistyką edukacyjną. Składają się na nią trzy poziomy:

- 1) **podstawa** – tworzą ją bazowe dyscypliny naukowe wspomagające dydaktykę języków, wśród których Stern wymienia: historię nauczania języków, lingwistykę, socjologię, socjolingwistykę i psycholingwistykę, psychologię i pedagogikę, ze szczególnym uwzględnieniem teorii wychowania;
- 2) **środkowy to właściwa lingwistyka edukacyjna** (teoria i badania), która obejmuje podstawowe pojęcia związane z językiem, jego nauczaniem i uczeniem się, a także kontekstem społecznym procesu dydaktycznego;
- 3) **trzeci poziom to poziom praktyki**, który obejmuje dwie kategorie: **metodykę** oraz **organizację** procesu dydaktycznego.

Niniejszy rozdział jest poświęcony tym psychopedagogicznym dziedzinom pierwszego i drugiego poziomu Sterna, które, moim zdaniem, zaważyły najbardziej na kształcie dzisiejszej otwartej, interdyscyplinarnej i twórczej dydaktyki języków obcych, a mianowicie pedagogice humanistycznej oraz współczesnym teoriom uczenia się i nauczania.

1.2. Pedagogika humanistyczna a współczesna dydaktyka języków obcych

Humanistyczny, niedyrektywny (Śliwerski, 2004) nurt pedagogiki XX wieku wpisuje się w długą tradycję, która prowadzi od Rousseau, Montaigne’a i Pestalozziego przez przedstawicieli nowego wychowania (Deweya, Cousineta, Montessori, Decroly’ego i Freineta) i psychologii humanistycznej (Masłowa, Rogersa), z której wyrosła tzw. pedagogika terapeutyczna (Resweber, 1986). Podkreśla ona wolność uczącego się, jego potrzeby i zainteresowania, uczenie się przez aktywne i twórcze działanie, przez doświadczenie i przeżywanie (Rogers, 1972, 1991). W pedagogice francuskiej ten nurt bywa nazywany nowymi pedagogikami (Resweber, 1986). Nowe pedagogiki wywierają, począwszy od połowy lat 70., wpływ na dydaktykę języków obcych, w której pojawiają się takie kluczowe pojęcia, jak skoncentrowanie na uczniu, rozwój jego autonomii i kreatywności oraz zmiana statusu nauczyciela i modyfikacja relacji pedagogicznej. Zasadnicze różnice między nurtami tradycyjnymi a nowoczesnymi pedagogikami ukazuje tabela 1.

Tabela 1. Cechy nurtów pedagogicznych

Nurty tradycyjne	Nowe pedagogiki
Pedagogiki nauczania i wiadomości: <ul style="list-style-type: none">– skoncentrowane na przekazywaniu wiedzy– bazują na psychologicznych teoriach nauczania behawioralnych i asocjacyjnych	Pedagogiki uczenia się: <ul style="list-style-type: none">– pedagogiki aktywne (szeroko pojęta wiedza jest produktem działania ucznia)• są skoncentrowane na uczeniu się• wywodzą się z psychologii humanistycznej (Piaget, Rogers)• bazują na psychologii kognitywnej, która umiejscawia problematykę uczenia się na poziomie funkcjonowania poznawczego i afektywnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Altet (1997, s. 5–7).

1.2.1. Nowe wychowanie i autonomizacja ucznia

Nowe wychowanie (inaczej nazywane szkołą aktywną lub nową szkołą) podejmuje prekursorską myśl pedagogiczną wieku oświecenia, budując swoją koncepcję edukacji na znajomości rozwoju dziecka, jego potrzeb i zainteresowań. Zmianę statusu ucznia, który w ten sposób staje się centrum działania pedagogicznego, porównuje się do przewrotu dokonanego przez Kopernika, używając metafory dziecka-słońca (Dewey 1967, s. 95). Przedstawiciele nowego wychowania czerpią również inspirację z psychologii poznawczej, zwłaszcza z myśli Jeana Piageta, który poświęcił sporą część swojego dorobku naukowego zagadnieniom edukacji szkolnej. Piaget wskazywał na konieczność takiej reformy edukacji, aby mogła wspomagać wszechstronny rozwój osobowości ucznia (1972, s. 86, 100)⁴ oraz umożliwiać samodzielne uczenie się przez działanie i odkrywanie.

Odpowiadając na postulat Piageta,

[...] aby zapewnić odpowiednie miejsce w przyszłym kształceniu [...] autentycznemu działaniu uczniów odkrywających i rekonstruuujących wiedzę (1972, s. 37),

reformatorzy-praktycy nowego wychowania opierają swoją koncepcję na **trzech fundamentalnych zasadach**:

⁴ *La personnalité c'est une certaine forme de conscience intellectuelle et de conscience morale qui est autonome. Mais le plein épanouissement de la personnalité, sous ses aspects les plus intellectuels est indissociable de l'ensemble des rapports affectifs, sociaux et moraux qui constituent la vie de l'école.* (Osobowość jest swoistą formą świadomości intelektualnej i świadomości moralnej, która jest autonomiczna. Jednak pełny rozwój osobowości w jej najbardziej intelektualnym wymiarze jest nierozzerwalnie związany z zespołem relacji afektywnych, społecznych i moralnych, które są fundamentem życia szkoły.)

- 1) aktywnego udziału ucznia w procesie dydaktycznym,
- 2) wspomaganiu i rozwijaniu jego twórczości własnej,
- 3) socjalizacji ucznia czyli organizowaniu życia społecznego w środowisku szkolnym (Sillamy, 1983, s. 10; Morandi, 2005, s. 51).

Pierwsza zasada to podstawowa idea tej szkoły, wg której **aktywność dziecka** jest punktem wyjścia każdej edukacji. Wynika ona z dwóch założeń:

- aktywność jest naturalną cechą dziecka;
- dziecko uczy się lepiej, jeśli uczenie się dotyczy go osobiście, jeśli działa, wykonując samodzielnie powierzone mu zadania (Drouin, 1993, s. 10).

Działanie jest więc rozumiane przez przedstawicieli szkoły aktywnej jako naturalna sytuacja uczenia się:

Nieszczęśliwy jest ten uczeń, któremu tłumaczy się wszystko w szkole, zamiast pozwolić mu eksperymentować i działać; któremu opowiada się o naukach, zamiast pozwolić mu je tworzyć; któremu opowiada się o pisaniu i redagowaniu, zamiast pozwolić mu je przeżyć w korespondencji⁵ (Freinet, 1959, za: Morandi, 2005, s. 57).

Pojęcie aktywności dziecka ma dla nowego wychowania dwa zakresy znaczeniowe: w pierwszym, funkcjonalnym, jest reakcją na określoną potrzebę zadaniową, w drugim, osobowościowym, jest ekspresją, produkcją, mobilizacją energii, autentyczną pracą (Claparède, 1930, za: Morandi, 2005, s. 56).

Przedstawiciele nowego wychowania: Maria Montessori, Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet, przywiązywali ogromne znaczenie do **zasady twórczości** dziecka w procesie uczenia się. Swobodna, twórcza ekspresja uczniów była dla Freineta kluczem otwierającym ich do przeżywania świata, a więc do uczenia się (1976). Stosował około dwudziestu różnych technik wyzwiania ekspresji słownej uczniów, m.in. tekst wolny, poezję, korespondencję międzyszkolną, gazetkę szkolną, własną szkolną drukarenkę do jej wydawania, warsztaty teatralne i plastyczne, różnego rodzaju techniki pracy manualnej (Freinet, 1961)⁶. Dzisiaj, w dobie dydaktyki zadaniowej, metody projektów i pedagogiki wymiany, nie wydaje się to czymś szczególnie nowatorskim, na tamte czasy była to jednak rewolucja w edukacji. Z zasadą swobodnej ekspresji związane są nierozzerwalnie dwa ważne wymiary osobowościowe: afektywny i motywacyjny. Uczeń musi być zainteresowany i motywowany do wyrażania siebie, a więc również zaangażowany w wykonanie zadania.

⁵ *Malheur à l'écolier à qui on explique tout à l'école, au lieu de le faire expérimenter et agir, à qui on explique les sciences au lieu de les lui faire construire, à qui on explique l'écriture et la rédaction au lieu de les lui faire vivre par correspondance.*

⁶ Transkrypcja rozmowy z C. Freinetem odbytej w 1962 r. w czasie Kongresu Nowoczesnej Szkoły (dokument otrzymałam w trakcie odbywania studiów podyplomowych w Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sèvres pod Paryżem w 1991 r.).

Trzecia zasada, czyli zasada **socjalizacji**, realizowała się w rozwijaniu komunikacji i współpracy w grupie zadaniowej, w pomaganiu sobie wzajemnym, w konstruowaniu tożsamości społecznej każdego ucznia (Morandi, 2005, s. 54). Stosowanie metod aktywnych było związane nierozzerwalnie ze

[...] wspólnotą pracy, ze stosowaniem na przemian pracy indywidualnej i pracy w grupach, ponieważ życie społeczne okazało się nieodzowne do rozwoju osobowości, nawet w jej aspektach jak najbardziej intelektualnych (Piaget, 1972, s. 102).

Metoda rozwiązywania problemów Johna Deweya i realizowanie projektów praktycznych (Dewey, Freinet) są tu konkretnym przykładem takich działań. Dla Deweya zresztą „szkoła nie jest przygotowaniem do życia – jest samym życiem” (Dewey, *Mon credo pédagogique*, 1897, za: Pastiaux, 1997, s. 25).

Z tych trzech kluczowych zasad: **aktywności, twórczości własnej i socjalizacji**, wypływał ważny postulat **autonomizacji** ucznia, gdyż ich realizacja wymagała stworzenia klimatu wolności i warunków samodzielnego uczenia się. W przypadku pedagogiki Freineta zaowocowało to m.in. takimi nowatorskimi na owe czasy technikami, jak: kontrakty z uczniami, indywidualne plany pracy dla uczniów, zeszyty obserwacji i doświadczeń, tzw. biblioteka pracy w klasie, w której znajdowały się wydawane wspólnie broszury tematyczne do dyspozycji uczniów (Morandi, 2005, s. 77).

Tabela 2 przedstawia główne założenia przedstawicieli nowego wychowania i ich wpływ na dydaktykę języków obcych.

Tabela 2. Nowe wychowanie a dydaktyka języków obcych

Przedstawiele nowego wychowania	Najważniejsze założenia	Wpływ nowego wychowania na współczesną dydaktykę języków obcych
Maria Montessori (1870–1952) „Naucz mnie zrobić to samemu”	1) samodzielne podejmowanie przez dziecko decyzji dotyczących własnego uczenia się 2) stwarzanie dziecku możliwości rozwijania jego potrzeb twórczych 3) uczenie się przez przeżywanie i doświadczenie 4) praca indywidualna 5) zajęcia ludyczne (uczenie się przez zabawę) 6) oryginalne środki dydaktyczne do uczenia się języka obcego (ruchomy alfabet, gry, karty gramatyczne) 7) zniesienie kar i nagród 8) stosowanie zasady dyscyplinowania działania dziecka, a nie jego jako osoby	– uczenie się przez przeżywanie i doświadczenie – sytuacje uczenia się i techniki: technika ról, ćwiczenia symulacyjne i ludyczne, ćwiczenia w kreatywnym pisaniu

Célestin Freinet (1896–1966) „To nie zabawa jest naturalnym zajęciem dziecka, ale praca”	<ol style="list-style-type: none"> 1) edukacja przez pracę; uczenie się w działaniu 2) ekspresja własna dziecka (gazetka szkolna, drukarnia w szkole, korespondencja) 3) wymiany międzyszkolne jako stymulacja uczenia się 4) wszechstronny rozwój osobowości każdego dziecka 5) indywidualna praca z dzieckiem (brak ocen, respektowanie kontraktu pracy/projektu ucznia) 6) wolność ucznia – nauczyciel tylko pomaga grupie w zorganizowaniu się 	<ul style="list-style-type: none"> – uczenie się w działaniu – ekspresja własna ustna i pisemna – metoda projektów – pedagogika wymiany – praca w grupach – autonomia uczącego się
Ovide Decroly (1871–1932) „Edukacja przez życie i dla życia”	<ol style="list-style-type: none"> 1) skoncentrowanie działań edukacyjnych na potrzebach dziecka 2) metoda ośrodków zainteresowań 3) grupa ważnym czynnikiem organizującym i dyscyplinującym uczenie się dziecka 	<ul style="list-style-type: none"> – indywidualizacja nauczania – pedagogika zróżnicowana – ośrodki zainteresowań
Roger Cousinet (1881–1973) „Edukacja jest dziełem dziecka”	<ol style="list-style-type: none"> 1) przywiązywanie większej wagi do uczenia się niż do nauczania 2) preferowanie metody pracy w grupach 3) szanowanie spontanicznego działania ucznia 4) aktywne uczenie się: przez odkrywanie i przeżywanie 5) uczenie, jak się uczyć 	<ul style="list-style-type: none"> – metoda pracy w grupach – uczenie się przez odkrywanie – konceptualizacje – strategie uczenia się
John Dewey (1859–1952) „Edukacja ma być rozumiana jako nieustanna rekonstrukcja doświadczenia”	<ol style="list-style-type: none"> 1) uczenie się w działaniu, przez doświadczenie i obserwację, celowe i praktyczne zadania 2) uczenie się we współpracy – projekty grupowe 3) uczenie się przez rozwiązywanie konkretnych problemów 4) branie pod uwagę potrzeb, zainteresowań i motywacji uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> – metoda projektów – dydaktyka zadaniowa – nauczanie problemowe – uczenie się dla życia
Eduard Claparède (1872–1940) „Prawo potrzeby”, „szkoła na miarę”	<ol style="list-style-type: none"> 1) istnienie różnic indywidualnych u uczących się i konieczność ich uwzględniania w procesie dydaktycznym 2) zainteresowania i aktywność ucznia 3) zabawa jako elementarna potrzeba dziecka 4) zadanie szkolne w formie zabawy 5) wzbudzanie w dziecku przez nauczyciela motywacji do rozwiązania problemu 	<ul style="list-style-type: none"> – zasada ludyczności – nauczanie problemowe – indywidualizacja nauczania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Resweber (1986).

1.2.2. Pedagogika terapeutyczna i wolność do uczenia się

Ważny wpływ na dydaktykę języków obcych wywarli Carl Rogers i Jacob L. Moreno, przedstawiciele pedagogiki terapeutycznej (Resweber, 1986), wywodzącej się z psychologii humanistycznej. Psychologia humanistyczna wniosła do tych teorii przede wszystkim ideę samorealizacji jako najważniejszego zadania życia człowieka, koncepcję człowieka jako jedności ciała, psychiki i duszy (Śliwerski, 2004, s. 122), autonomię i wolność w uczeniu się, uczenie się przez aktywne i twórcze działanie oraz skoncentrowanie na osobie uczącej się (Rogers, 1984, 1991).

Dla Rogersa istotne były trzy aspekty uczenia się:

- uczenie się w klimacie wolności,
- uczenie się całym sobą (poznawczo i emocjonalnie),
- fakt, że uczenie się wpływa na zmianę osobowości (zachowań i postaw), która jest dla niego pojęciem dynamicznym⁷.

Opisywanie przez Rogersa (1960) warunków samodzielnego uczenia się jako sposobów komunikacji interpersonalnej będzie ważnym przyczynkiem do rozwoju koncepcji uczenia się we współpracy we współczesnej dydaktyce języków obcych⁸. Realizując swój postulat uczenia się w klimacie wolności, Rogers tworzy model idealnego niedyrektywnego nauczyciela-wychowawcy (Śliwerski, 2004; Strykowski, 2003). Nauczyciela tego charakteryzują: autentyczność, dyspozycyjność (gotowość) do udzielania dziecku wsparcia i odpowiadania na pytania, empatyczne zrozumienie i twórcza postawa (elastyczność, zdolność do zmian).

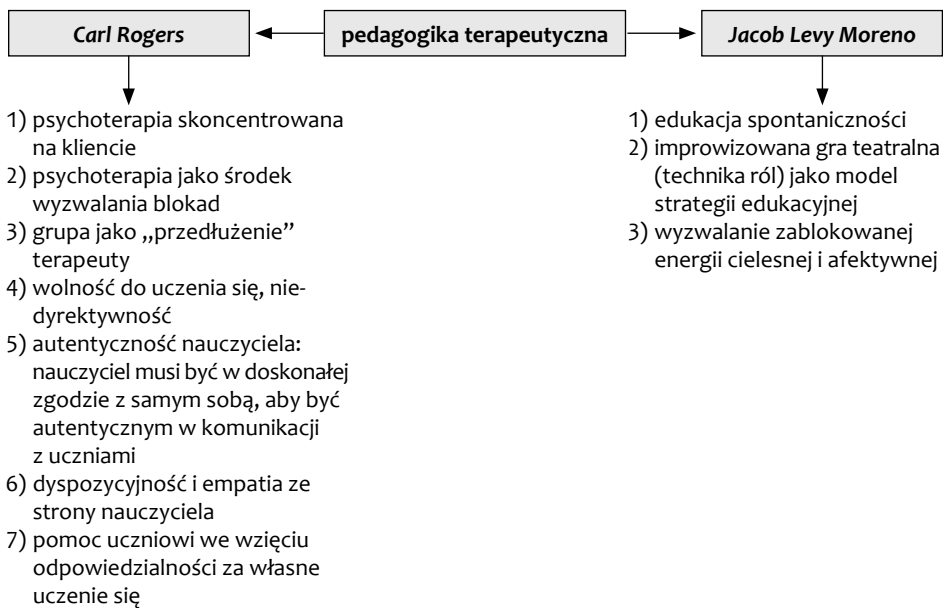
W pedagogice terapeutycznej Morena twórczość praktykowana przez improwizowaną psychodramę staje się środkiem wyzwalamą zablockowaną energię ciała i uczuć oraz edukacją spontaniczności (Ancelin-Schützenberger, 1992). Dydaktyka języków obcych zawdzięcza mu holistyczne spojrzenie na uczenie się oraz technikę ról.

Kluczowe założenia tych dwóch przedstawicieli pedagogiki terapeutycznej, które znalazły odzwierciedlenie we współczesnym podejściu komunikacyjnym w dydaktyce języków obcych, przedstawia w skrócie schemat 2.

⁷ C. Rogers prezentuje tu więc otwarty i dynamiczny model osobowości (Śliwerski, 2004, s. 126).

⁸ Zdaniem Śliwerskiego (2004, s. 123), Rogers nie widzi różnicy między wychowaniem a interakcją i są to dlań pojęcia niemal tożsame.

Schemat 2. Założenia pedagogiki terapeutycznej C. Rogersa i J. L. Morena



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Rogers (1972); Ancelin-Schutzenberger (1992).

1.2.3. Twórczość jako strategia uczenia się w pedagogice humanistycznej

Twórczość to klucz do edukacji w najpełniejszym sensie tego słowa.

Joy Paul Guilford

Nowe pedagogiki zawierają w sobie różne spojrzenia na twórczość, ale wszystkie te koncepcje są w pewnym sensie teoriami uczenia się. W szerokim znaczeniu twórczość jest środkiem samorealizacji (Rogers, Maslow, Goldstein) lub adaptacji i negocjacji z otoczeniem (Piaget), w węższym – sposobem swobodnej ekspresji własnej (Freinet, Montessori) czy też swoistą strategią rozwiązywania problemów (Dewey, Torrance). Te dwa znaczenia integruje definicja współczesnego francuskiego teoretyka twórczości, Jeana Cottraux, dla którego twórczość jako ważny wymiar psychologii ludzkiej

[...] jest zdolnością znajdowania oryginalnych rozwiązań na stawiane przez siebie problemy i urzeczywistniania swego potencjału osobowego⁹ (2010, s. 19).

⁹ *C'est la capacité de trouver des solutions originales aux questions que l'on se pose et de réaliser son potentiel personnel.*

Pedagogika humanistyczna postrzega osobę uczącego się jako całość. Twórczość jest dla niej pojęciem kluczowym, gdyż umożliwia rozwój wszystkich sfer osobowości człowieka (poznawczej, emocjonalnej i działaniowej) (Paré, 1977, t. I, s. 164).

Wielcy przedstawiciele pedagogiki humanistycznej (np. Maslow, Rogers, Goldstein, Fromm, Murray, Moreno) uważają wrodzoną tendencję człowieka do samourzeczywistnienia za przejaw zdrowia psychicznego i najwyższy motyw podejmowania przez niego aktywności (Hall, Lindzey, 1994; Popek, 1988, s. 291). Jest to tendencja twórcza, toteż wszyscy ludzie posiadają głęboko zakorzeniony potencjał twórczy¹⁰, który mogą wyzwolić i rozwijać w odpowiednich warunkach. Rozwój twórczy jest dynamicznym procesem, w którym najważniejsze są przeżycia człowieka, procesem polegającym na otwieraniu się osobowości i przełamywaniu schematów (Sillamy, 1983; Szymański, 1987; Szmidt, 2007).

Pedagodzy humanistyczni podkreślają konieczność rozwijania postawy twórczej człowieka w celu przygotowania go do życia w zmieniającym się ustawicznie świecie, w którym żadna wiedza ani metody nie są stałe (Schulz, za: Szmidt, 2007, s. 240–241; Rogers, 1984, s. 102). Łączą oni pojęcie twórczości z pojęciem aktywności i wolności. Człowiek nie może być twórczy, jeśli nie jest wolny i aktywny. Twórczość staje się więc tu swoistą miarą wolności człowieka (Fustier, Fustier, 2001, s. 9). Arthur Brühlmeier (1993) posuwa się aż do stwierdzenia, że człowiek może przeżyć w całej pełni swoją wolność tylko w aktywności twórczej. Twórczość jawi się mu bowiem jako najwyższa zdolność człowieka, która łączy wyobraźnię, intuicję, poczucie piękna z siłą woli i umiejętnościami manualnymi, a także intelektualnymi. Jacob L. Moreno (1970) kładzie nacisk na aspekt uniwersalny twórczości, nazywając ją najwyższym wspólnym mianownikiem ludzkości. Ta humanistyczna wizja człowieka jako istoty z natury twórczej i dążącej do samorealizacji wyznaczyła nowe kierunki działań dydaktyczno-wychowawczych współczesnej edukacji (Szmidt, 2007).

Przeświadczenie, że twórczość jest immanentną właściwością każdego człowieka, stoi u źródła współczesnego pankreacjonizmu oraz jego pedagogicznej wersji. Pedagogiczny kreacjonizm sformułował ideę edukacji twórczej, która obejmuje kilka ważnych szczegółowych koncepcji: szkoły jako organizacji twórczej, twórczego nauczyciela i twórczego ucznia (Schulz, 1996, s. 9–32). W koncepcji twórczego ucznia zawiera się wizja uczenia się jako twórczości i wizja ucznia jako jednostki twórczej. Uczeń jako jednostka twórcza to uczeń aktywny i produktywny (pedagogika projektu i metody aktywne), samodzielny (dydaktyka autonomii i autonomizacji) i samowychowujący się, czyli podejmujący różne zadania sprzyjające jego rozwojowi osobowemu.

Współcześni polscy pedagodzy poświęcają wiele uwagi temu edukacyjnemu wymiarowi twórczości. Dorota Ekiert-Oldroyd podkreśla konieczność przygoto-

¹⁰ *Chacun est porteur de la potentialité créative* (Cottraux, 2010, s. 33).

wania nauczycieli do kształtowania twórczych postaw uczniów jako narzędzia uczenia się i „funkcjonowania w świecie pełnym nowych wyzwań” (2004, s. 297). Renata Wiechnik twierdzi, że procesy uczenia się i tworzenia mają wiele cech wspólnych, a pewne właściwości psychiczne jednostki angażowane w procesie tworzenia mogą być także przydatne w uczeniu się, gdyż „aktywność poznawcza jednostki osiąga najwyższy stopień złożoności w sytuacjach problemowych” (1996, s. 130). Prowadzone przez nią badania (1996, s. 154–155) dotyczące związku uzdolnień twórczych z procesem uczenia się wykazały, że połączenie wysokiego poziomu określonych cech intelektualnych i kreatywnych sprzyja osiągnięciu bardzo dobrych rezultatów w działaniu. W badaniach Wiechnik rola uzdolnień twórczych ograniczyła się jednak do wspomagania procesu uczenia się w tych przypadkach, w których uczeń nie mógł korzystać z dużego potencjału intelektualnego.

Michał Stasiakiewicz, analizując różne modele badań nad twórczością koncentrujące się na osobie twórczej, podkreśla ich wspólne założenie, pisząc, iż „działanie twórcze, zarówno generowanie pomysłów, jak i rozwiązywanie problemów, jest realizacją określonego programu poznawczego” (2004, s. 169). Stawia tezę o podwójnym charakterze procesu twórczego, który, z jednej strony, jest „projekcją zdolności twórczych jednostki”, z drugiej zaś „procesem uczenia się, zdobywania kompetencji działania” (2004, s. 170).

Wśród współczesnych podejść do zjawiska twórczości istnieje nurt poznawczy, reprezentowany m.in. przez Randolpha Jonesa, Stevena Smitha i Roberta Weisberga (Sternberg, 2001, s. 300). Twórczość jest przedstawiana przez nich jako proces poznawczy, odnoszący się do rozwiązywania problemów. W integracyjnej teorii twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta podkreśla się jako warunek tworzenia „zbieżność wielu czynników indywidualnych i środowiskowych”, a jednym z nich jest zdobycie odpowiedniej wiedzy (Sternberg, 2001, s. 302).

Wielki psycholog amerykański Ellis Paul Torrance, definiując twórczość jako proces dostrzegania i rozwiązywania wszelkich problemów, wiele uwagi poświęca rozwiązaniom dydaktyczno-wychowawczym (Szymański, 1987, s. 64–65). Wychodząc z dwóch ważnych założeń, że „twórcze uczenie się jest naturalnym ludzkim procesem” (Torrance, Goff, 1990, za: Szmidt, 2004a) i że zdolności myślenia twórczego można rozwijać w procesie edukacyjnym, konstruuje nowatorską koncepcję zwaną inkubacyjnym modelem nauczania. Inni znawcy przedmiotu również wskazują na konieczność edukacji twórczej (Runco, 2007, za: Cottraux 2010, s. 33).

1.3. Teorie nauczania i uczenia się a dydaktyka języków obcych

Ludzie, którzy chcą zawsze nauczać, przeszkadzają bardzo w uczeniu się¹¹.

Charles-Louis de Montesquieu

Relacje dydaktyki języków obcych i teorii uczenia się nie są jednoznaczne i wyłącznie jednokierunkowe. W literaturze przedmiotu podkreśla się mocno fakt, że dydaktyka języków dzięki integracji praktyki z teorią i rozwojowi refleksji nad zaobserwowanymi zdarzeniami lub zjawiskami zdaje się wyprzedzać czasami teorie psychopedagogiczne w konceptualizacji idei i pojęć (Gaonac’h, 1991, s. 6–8), a nawet stymulować ich rozwój. Dzięki temu indukcyjnemu charakterowi refleksji glottodydaktycznej czyste zastosowania tych teorii do nauczania języków obcych są tak do końca niemożliwe. Nie można jednak zaprzeczyć, że główne postulaty teorii nauczania i uczenia wpłynęły mniej lub bardziej na dydaktykę języków obcych i mają swoje dydaktyczne warianty.

1.3.1. Psychologiczne zasady uczenia się

Trzy główne zasady psychologiczne uczenia się zaważyły na teoriach nauczania/uczenia się i podziale pedagogiki ogólnej na nurt tradycyjny i nowoczesny.

W nurcie tradycyjnym znawcy przedmiotu (Galisson, Puren, 2002, s. 26) wyróżniają dwie różne zasady uczenia się: **receptę** i **reakcję**. Klasyczna koncepcja nauczania to nauczanie transmisyjne, czyli podawcze, a odpowiadającą mu zasadą uczenia się jest **receptcja**. W teorii receptyjnej uczeń uczy się przez bezpośrednią asymilację wiedzy przekazywanej mu przez nauczyciela, co w dydaktyce języków obcych znalazło swoje odzwierciedlenie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej.

Zasada reakcji wynika z psychologicznej doktryny behawioryzmu, którego twórcą był John Broadus Watson. Dla behawiorystów podstawą uczenia się była para: bodziec – reakcja.

Według Watsona psycholog nie potrzebuje „postulować istnienia umysłu w celu wyjaśnienia czynności poznawczych lub zdolności ludzkich” (za: Lyons, 1975, s. 33), ponieważ zachowanie każdego organizmu może i powinno być wyjaśniane jako reakcja organizmu na bodźce zewnętrzne. Dwa główne pedagogiczne zastosowania behawioryzmu to nauczanie programowane Burrhusa F. Skinnera

¹¹ *Les gens qui veulent toujours enseigner, empêchent beaucoup d'apprendre.*

i pedagogika celów w jej początkowej postaci. Behawioryzm zaciążył też mocno, za pośrednictwem lingwistyki Leonarda Bloomfielda¹², na dydaktyce języków obcych tzw. metodą audiolingwalną (Germain, 2001, s. 143; Gaonac’h, 1991, s. 26–27). Uczenie się języka obcego było w świetle behawioryzmu „mechanicznym procesem tworzenia nawyków” (Gaonac’h, 1991, s. 27). Postulat nauczania było tu trenowanie przez powtarzanie i memoryzację w celu wytworzenia automatyzmów językowych, a zasadą uczenia się – mechaniczna reakcja.

Pedagogiki nowe są pedagogikami skoncentrowanymi na uczeniu się i opierają się na **zasadzie konstrukcji**, czyli uczeniu się jako dynamicznym procesie konstruowania wiedzy. Rozwój podejścia konstruktywistycznego Piageta zmienił diametralnie koncepcje uczenia się i rolę uczącego się, który ze świadomego lub nieświadomego odbiorcy stał się świadomym konstruktorem wiedzy:

[...] zrozumieć to odkryć lub zrekonstruować przez odkrycie [...]. Trzeba będzie podać się tej konieczności, jeśli chcemy w przyszłości kształtować jednostki zdolne do produkcji lub tworzenia, a nie tylko do powtarzania¹³ (Piaget, 1972, s. 24–25).

Podejście to uczyniło więc uczącego się sprawcą¹⁴ własnego uczenia się, a nauczyciela organizatorem sytuacji tego uczenia się. Uczący się rekonstruuje wiedzę w działaniu i interakcji ze środowiskiem (Narcy-Combes, 2005, s. 40–41). Sednem procesu uczenia się staje się zmiana, a jeszcze bardziej umiejętność zmieniania się, przystosowywania i tworzenia nowych rzeczy (Bacus, Romain, 1992).

Taką koncepcję uczenia się przyjmuje i rozwija metoda komunikacyjna, a zwłaszcza jej druga faza, tzw. perspektywa działaniowa, której założenia opracowała komisja do spraw polityki językowej Rady Europy. Na lekcji języka obcego uczniowie odkrywają funkcjonowanie systemu językowego w procesie konceptualizacji, uczą się w działaniu i relacji z innymi, przygotowując technikę ról, ćwiczenie symulacyjne lub pracując w grupie nad projektem (Narcy-Combes, 2005, s. 142).

Tabela 3 ukazuje związek psychologicznych zasad uczenia się z rozwojem idei podmiotowości ucznia i ewolucją metod nauczania języków obcych.

¹² Ch. Puren (2004, s. 69) twierdzi, że ta lingwistyka poczyniła spustoszenia w dydaktyce języka francuskiego jako obcego, eliminując z niej jakąkolwiek refleksję metalingwistyczną.

¹³ [...] *comprendre, c’est inventer ou reconstruire par réinvention. [...] Il faudra bien se plier à de telles nécessités si l’on veut, dans l’avenir, façonner des individus capables de production ou de création et non pas seulement de répétition.*

¹⁴ W języku francuskim termin *acteur de son apprentissage* oddaje najpełniej myśl Piageta.

Tabela 3. Psychologia uczenia się a oś podmiotowości ucznia

Uczeń Obiekt		Uczeń → Podmiot	
Właściwości procesu kształcenia	Teorie recepcji (odbioru)	Teoria reakcji	Teorie konstruktywistyczne
Status nauczyciela i ucznia	nauczyciel w centrum procesu dydaktycznego	nauczyciel w centrum procesu dydaktycznego	uczeń w centrum procesu dydaktycznego strategii uczenia się
Typy nauczania/uczenia się	nauczanie transmisyjne uczenie się przez bezpośrednią asymilację	uczenie się przez warunkowanie i imitację	uczenie się przez odkrywanie, działanie i konceptualizację
Metody nauczania języków obcych	metoda gramatyczno-tłumaczeniowa	metoda audiolingwalna	podejście komunikacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Galisson, Puren (2001, s. 26).

1.3.2. Całościowe koncepcje uczenia się w pedagogice francuskiej

Wśród nowoczesnych pedagogik skoncentrowanych na osobie uczącej się wypracowano ciekawe całościowe koncepcje uczenia się, które również wpłynęły na kształt dzisiejszej dydaktyki języków obcych. Przejmując spuściznę psychologii humanistycznej, ta pedagogika holistyczna korzysta w pełni ze zdobyczy i odkryć współczesnych nauk neurobiologicznych, podejścia cybernetycznego, programowania neurolingwistycznego, analizy transakcyjnej i innych. Interesuje się osobą uczącego się jako integralną wielowymiarową całością, wchodzącą w nieustanne interakcje ze swoim otoczeniem w procesie uczenia się. Omówię tutaj dwie z nich: teorię uczenia się całościowego Oliviera Clouzota i neuropedagogiczne teorie holistycznego uczenia się Hélène Trocmé-Fabre.

1.3.2.1. Olivier Clouzot i teoria uczenia się całościowego

Olivier Clouzot odrzuca całkowicie koncepcję uczenia się nieświadomego czy mechanicznego, twierdząc obrazowo, że „to wszystko, co robimy w sposób nieświadomy i mechaniczny, spływa jak krople wody po ceracie i ginie w zapomnieniu”¹⁵

¹⁵ *Tout ce qui est fait inconsciemment, mécaniquement, glisse comme des gouttes d'eau sur une toile cirée et sombre dans l'oubli.*

(1992, s. 40). Dla Clouzota (1992, s. 170) uczenie się jest pojęciem dynamicznym, gdyż uczyć się to ewoluować, czyli rozwijać naszą świadomość. To rozwijanie świadomości przedstawia jako stopniowe odkrywanie przez uczącego się swego świata wewnętrznego (świadomości wewnętrznej) i świata zewnętrznego (świadomości zewnętrznej i świadomości interakcji międzyludzkich).

Clouzot stawia sobie zadanie stworzenia holistycznego systemu odnowy pedagogicznej, wychodząc od analizy czterech wymiarów człowieka: fizycznego, emocjonalnego, intelektualnego i duchowego (1992, s. 28–29). Stara się udowodnić, że rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i duchowy człowieka tylko wtedy może się urzeczywistnić, kiedy te cztery wymiary pozostają w ścisłym związku, a uczenie się staje się globalne. Jego zdaniem prawdziwe uczenie się nie może zaistnieć, jeśli zaniedba się chociaż jeden z tych wymiarów.

Clouzot zarzuca tradycyjnemu nurtowi pedagogiki, że zajmowała się wyłącznie planem intelektualnym człowieka, czyli przekazywaniem mu wiedzy, ignorując całkowicie pozostałe trzy plany (1992, s. 116)¹⁶. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę wzajemne relacje między czterema planami egzystencji człowieka, organizując określone działania pedagogiczne. Mają one bowiem umożliwić swobodny przepływ energii między tymi planami i prowadzić do kształtowania tzw. *apprenants intégrés*, czyli „zintegrowanych osób uczących się” (1992, s. 38). Koncepcja Clouzota to holistyczny system obejmujący m.in. następujące systemy, metody i techniki:

- teorię Arica Oskara Ichazo – cztery plany funkcjonowania człowieka, trzy logiki, tzw. trialektykę, trzy instynkty (zachowania, relacji, adaptacji), dziewięć systemów psycho-cieleśnych, dziewięć zmysłów;
- koncepcje Junga i psychologię genetyczną Piageta;
- bioenergię Lowena (technika relaksacji cielesnej);
- wegetoterapię Reicha i Janova;
- analizę transakcyjną i programowanie neurolingwistyczne;
- antropologie dawne i współczesne;
- tradycje duchowe Wschodu i Zachodu.

W tym podejściu **twórczość** odgrywa znaczną rolę, choć pojawia się w sposób trochę ukryty jako integralna część globalnego procesu. Każdy wymiar istoty ludzkiej, nawet ten fizyczny, jest zaangażowany w proces twórczy (Clouzot, 1992, s. 128–129). Nośnikami kreatywności są więc:

¹⁶ *Un enseignant croit qu'il communique seulement son savoir [...]. Il pense s'adresser à la raison analytique de ses élèves, mais il touche d'abord [...] leur raison empathique et leur raison analogique par sa présence, son charisme (le plan physique) et par son attitude affective, son comportement relationnel (le plan émotionnel).* [Nauczyciel myśli, że tylko przekazuje wiedzę [...] Sądzi, iż zwraca się do rozumu analitycznego swoich uczniów, a tymczasem dotyka najpierw ich rozumu empatycznego i ich rozumu analogicznego przez swoją obecność, swoją charyzmę (plan fizyczny), a także postawę afektywną i swoje zachowanie w relacjach z innymi (plan emocjonalny).]

- w wymiarze fizycznym – gest, prezentacja pantomimiczna, mimika, ruch (np. warsztaty teatralne);
- w wymiarze emocjonalnym – działania motywacyjne, wyrażanie emocji, empatia przez stosowane techniki sugestopedyczne;
- w wymiarze intelektualnym – myślenie analityczne i syntetyczne, rozwiązywanie problemów, obrazy mentalne.

1.3.2.2. Hélène Trocmé-Fabre i neuropedagogiczne koncepcje uczenia się

Dwie ważne pozycje książkowe Hélène Trocmé-Fabre wyznaczają kolejne etapy ewolucji jej koncepcji uczenia się. Pierwsza ważna książka, o wielce znaczącym tytule *J'apprends, donc je suis* (Uczę się, więc jestem), zajmuje się uczeniem się jednostki w określonym czasie w instytucji szkolnej z perspektywy neurobiologii i cybernetyki. Druga natomiast, *Réinventer le métier à apprendre* (Odkryć na nowo umiejętność¹⁷ uczenia się), przedstawia uczenie się jako akt dynamiczny i uniwersalny, trwający przez całe życie człowieka.

J'apprends, donc je suis, czyli wprowadzenie do neuropedagogiki

Neuropedagogika (Trocmé-Fabre, 1992, s. 40) jest jednym z fundamentów pedagogiki holistycznej, stawia sobie bowiem za zadanie rozszyfrowanie wszystkich mechanizmów uczenia się (funkcjonowania mózgu: poznania sensorycznego, gromadzenia i przetwarzania informacji, działania pamięci) i uświadomienie nauczycielom złożoności tego procesu.

Wychodząc z założenia, że mózg jako organ służący uczeniu się podlega, z jednej strony, podstawowym regułom centralnego systemu nerwowego człowieka, a z drugiej tworzy reprezentacje świata zewnętrznego, zdobywa i przetwarza informacje w sposób właściwy każdej jednostce ludzkiej, Trocmé-Fabre (1992, s. 123) twierdzi, iż zadaniem nauczyciela jest wspomaganie i rozwijanie tych indywidualnych potencjałów przez wypracowanie i stosowanie odpowiednich technik i narzędzi.

Jej priorytetem jest stworzenie podstaw spójnej pedagogiki wspomagającej działanie mózgu w procesie uczenia się. Trocmé-Fabre wyraża to metaforycznie, mówiąc, że zadaniem edukatora jest „nie spóźnić się na spotkanie z mózgiem jego uczniów” (1992, s. 138).

Ponieważ funkcjonowanie mózgu charakteryzuje się dużym stopniem złożoności, asocjacyjnością, dynamiką, plastycznością i wybiórczością, działania dydaktyczne winny być zróżnicowane. Stosowanie jednej strategii i jednego kanału przekazu w procesie edukacyjnym nie byłoby skuteczne.

¹⁷ H. Trocmé-Fabre wprowadza tutaj termin *métier*, który odpowiada polskiemu terminowi „zawód” w znaczeniu stałego zdobywania i poszerzania wiedzy.

W koncepcji Trocmé-Fabre pojęcie **twórczości** zajmuje ważne miejsce i jest komplementarne wobec pojęcia uczenia się. Uczyć się to adaptować, czyli ustanawiać relację nowych faktów do faktów już znanych (1992, s. 143), natomiast proces innowacji czy też twórczości to relacja wiodąca od faktów już znanych do faktów nowych. Ponadto analiza funkcjonowania mózgu odkrywa mechanizmy fizjologiczne kreatywności i dostarcza dowodów na jej charakter wrodzony (Trocmé-Fabre, 1992, s. 99). Mentalne obrazy odgrywające dużą rolę w kreatywności tworzą się podczas złożonego procesu mózgowego, w czasie którego wykorzystana jest multisensoryczność i synergia. Asocjacyjność i nielinearność właściwe mózgowi są również warunkiem kreatywności. Mimo że żadna aktywność mózgowa nie odbywa się w izolacji, a komplementarność funkcjonowania półkul mózgowych jest rzeczą naukowo udowodnioną, to jednak za proces twórczy (myślenie analogiczne, metaforyzowanie, wyobraźnia) odpowiedzialna jest półkula prawa¹⁸. Trocmé-Fabre (1992, s. 141) podaje przykłady technik służących rozwijaniu zdolności twórczej, podkreślając cechę plastyczności ludzkiego mózgu, np. do stymulowania wyobraźni i kreatywności można użyć reprezentacji graficznej (rysunki, figury, tabele, schematy, mandale) lub techniki podróży w wyobraźni, które pobudzają aktywność półkuli prawej mózgu i stymulują poznanie zmysłowe i motoryczność innych.

Uczenie się jako akt dynamiczny i uniwersalny, trwający przez całe życie człowieka

Nie byłoby homo sapiens ani homo comunicans bez homo cognoscens, czyli człowieka uczącego się.

Hélène Trocmé-Fabre

Ta poszerzona koncepcja uczenia się opiera się na założeniu, że uczenie się jest immanentną cechą egzystencji człowieka, zgodnie z tytułem jednego z rozdziałów *J'existe, donc j'apprends* (Istnieję, a więc uczę się) omawianej książki.

W celu odróżnienia tego egzystencjalnego uczenia się od uczenia się w węższym zakresie (*apprentissage*) autorka tworzy na jego określenie neologizm **apprenance**, który dzięki przyrostkowi *-ance* wskazuje, że chodzi o proces trwający w czasie. Oto cechy charakterystyczne uczenia się w znaczeniu *apprenance*:

- jest to akt egzystencjalny należący do życia;
- jest to akt dynamiczny trwający w czasie;

¹⁸ To ostatnie stwierdzenie wydaje się już niezbyt aktualne w świetle najnowszych badań neuro-psychologicznych, wg których nie ma wyraźnej hemisferyczności mózgu, tak że jedna półkula jest logiczna, a druga twórcza, lecz jest to raczej wspólnota pewnych ośrodków odpowiedzialnych za twórczość, które są zlokalizowane w obu półkulach (Runco, 2007; Sawyer, 2006).

- jest to akt neuro-kulturowy o wielorakim wymiarze: biologicznym, antropologicznym, społecznym i politycznym;
- jest to proces tworzenia złożonych, dynamicznych, zmiennych i przystosowywalnych związków w naszym życiu mentalnym, afektywnym i sensomotorycznym;
- pozwala człowiekowi na aktualizację jego potencjału edukacyjnego;
- jest to proces jednocześnie indywidualny i zespołowy, a także jawny i ukryty;
- pełni wielorakie funkcje: stabilizacji, regulacji, transformacji, adaptacji i rozwoju (Trocmé-Fabre, 1999, s. 34).

Tak określone uczenie się jest zmienianiem, transformowaniem i reorganizacją. Uczący się, włączony w kontekst fizyczny, społeczny i kognitywny, nie jest osobą bierną, ale aktorem i autorem swojego uczenia się, co ma symbolizować metafora zawodu uczenia się (*métier d'apprendre*) (Trocmé-Fabre, 1999, s. 92). Zdolność do takiego działania (*savoir apprendre*) będzie obecna w człowieku przez całe życie pod warunkiem jej rozpoznania, rozwijania i aktualizowania. W związku z tym autorka dokonuje próby stworzenia swoistego modelu uczenia się, nazywając go drzewem umiejętności uczenia się. Składa się na nie dziesięć podstawowych aktów, odpowiadających dziesięciu zdolnościom kognitywnym, spośród których znajduje się jako część składowa również umiejętność tworzenia. Zasady tego modelu przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Drzewo umiejętności uczenia się

Umiejętności uczenia się		Charakterystyka umiejętności
10. Komunikowanie się	logika ewolucji autonomicznego „ja”	<ul style="list-style-type: none">– umieć wejść w głębokie relacje społeczne– być autonomicznym i akceptować autonomię innych– być zdolnym konstruować wspólną czasoprzestrzeń– być gotowym na ciągłe zmiany– umieć rozpoczynać na nowo
9. Integrowanie		<ul style="list-style-type: none">– umieć umiejscowić się w swoim nowym stosunku do świata, innych i siebie samego– otworzyć się na innych
8. Zrozumienie		<ul style="list-style-type: none">– doskonalić zdolność wchodzenia w relacje i zdolność refleksji– konstruować swój świat, swój system wartości i odniesień

7. Wymiana	logika adaptacji	<ul style="list-style-type: none"> – iść w kierunku drugiego człowieka – słuchać i widzieć drugiego człowieka – wymieniać opinie – wspólnie działać – pomagać sobie wzajemnie
6. Tworzenie		<ul style="list-style-type: none"> – tworzyć coś nowego – różnicować – kwestionować zastany stan rzeczy – akceptować rzeczy nieoczekiwane – stawiać sobie nowe pytania i wyzwania
5. Wybieranie		<ul style="list-style-type: none"> – selekcjonować – podejmować decyzje – dokonywać hierarchii celów
4. Tworzenie znaczeń	logika regulacji	<ul style="list-style-type: none"> – interpretować – przyswajać znaczenia – zakotwiczać
3. Organizowanie		<ul style="list-style-type: none"> – kategoryzować i klasyfikować – generalizować – wyciągać wnioski z doświadczeń
2. Rozpoznanie praw życia		<ul style="list-style-type: none"> – poznać i zaakceptować prawa natury oraz złożoność świata, w którym żyjemy
1. Odkrywanie		<ul style="list-style-type: none"> – konstruować kontekst przez percepcję sensoryczną świata, który nas otacza

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Trocmé-Fabre (1999, s. 95–104).

Trocmé-Fabre (1999, s. 105) formułuje trzy zasady dotyczące rozwijania tej profesji uczenia się. Świadczą one o ścisłych związkach tej koncepcji z pedagogiką humanistyczną i podejściem kognitywno-konstruktywistycznym, ponieważ mówią o wolności uczenia się, autonomii i konstruowaniu swojego człowieczeństwa. Edukator czy nauczyciel odnajduje swoje miejsce w tej koncepcji dzięki drugiej zasadzie, która głosi, że konstruowanie siebie nie jest możliwe w samotności i że mediacja w uczeniu się jest potrzebna i niezbędna.

Koncepcja uczenia się Trocmé-Fabre wpisuje się doskonale we współczesne tendencje dydaktyki języków obcych, które zakładają uczenie się języków obcych przez całe życie i przygotowanie ucznia do tego zadania w szkole przez jego jak najdalej posuniętą autonomizację (Camilleri, 2002; Harris, 2002).

1.3.3. Koncepcja nauczania we współczesnej dydaktyce języków obcych

Nauczanie i uczenie się są to dwa zjawiska ściśle ze sobą związane, toteż przy ocenie skuteczności nauczania, jak również jakości uczenia się, jest rzeczą bardzo ważną ujmować je jako będące w ustawicznym związku.

Jacques Tardif

Głównym celem nauczania jest uczenie się – każdy nauczyciel powinien dążyć do sukcesu swojego ucznia w uczeniu się (Altet, 1997, s. 5).

W polskiej współczesnej literaturze dydaktycznej nauczanie jest definiowane jako:

[...] zespół czynności nauczyciela kierującego procesem uczenia się uczniów (Półturzycki, 2002, s. 183)

lub

[...] planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości pod wpływem uczenia się (Okoń, 2004, s. 264).

Obie definicje zgodnie podkreślają intencjonalny charakter nauczania.

Ciekawą koncepcją jest **nauczanie strategiczne** kanadyjskiego pedagoga Jacques’a Tardifa, wyrosłe z psychologii kognitywnej. Według Tardifa (1992) nauczanie strategiczne to takie, którego przedmiotem jest konstruowanie wiedzy. Głównym zadaniem tego nauczania jest zaoferowanie uczniowi poznawczych i metapoznawczych narzędzi stymulujących go do stosowania strategii uczenia się w różnych kontekstach. Celem nauczyciela jest więc nabycie przez jego uczniów ważnych kompetencji uczeniowych, czyli nauczenie ich, jak mają się uczyć (za: Karpińska-Szaj, 2005, s. 119). Zbliży to jego teorię do koncepcji drzewa umiejętności uczenia się Trocmé-Fabre. Nauczyciel strategiczny Tardifa pełnić ma kilka funkcji: jest refleksyjnym praktykiem, osobą podejmującą decyzje i motywującą do uczenia się, trenerem umiejętności i mediatorem między uczniem a wiedzą.

Nauczanie w dydaktyce języków obcych jest procesem interakcyjnym i celowym, który posługuje się sytuacją pedagogiczną organizowaną przez nauczyciela w celu osiągnięcia przez ucznia pozytywnego rezultatu uczenia się wiedzy lub umiejętności (Altet, 1997, s. 8). Nauczanie nie jest już więc przekazywaniem wiedzy, ale organizowaniem sytuacji uczenia się i jego wspomaganiem. Ta organizacja sytuacji uczenia się winna brać pod uwagę wszystkie jego wymiary: afektywne, społeczne, pedagogiczne, psychologiczne i dydaktyczne. Sytuacje zaproponowane uczniowi przez nauczyciela mają za zadanie stymulować określone uczenie się (Raynal, Rieunier, 1997, s. 128).

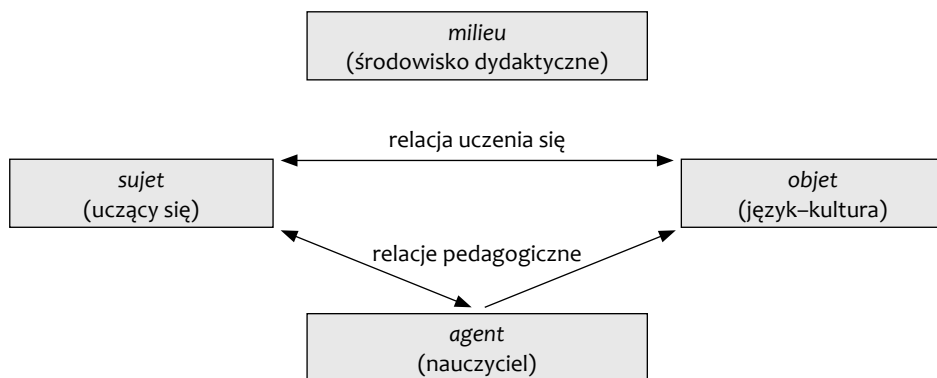
Niektórzy dydaktycy języków obcych uważają, że nie można oddzielić uczenia się i nauczania od komunikacji, z którą są nierozzerwalnie związane. Twierdzą,

że uczenie się jest samo w sobie czynnością komunikacyjną, a komunikacja jest czynnością uczenia się (Porquier, Py, 2005, s. 8). Bywa postrzegane czasami jako forma komunikacyjnej wymiany, jako umożliwienie wejścia w relację dwóch systemów językowych i kulturowych (Martinez, 1996, s. 8).

Pierwsze modele działania pedagogicznego w klasie w pedagogice francuskiej były triadowe (zapoczątkował je La Houssaye w 1988) i przedstawiały ucznia, nauczyciela i wiedzę jako wierzchołki trójkąta, a łączące je odcinki jako różne relacje między nimi. Następnie zaczęto umieszczać ten trójkąt w owalu kontekstu społecznego, czego najbardziej znanym przykładem jest model SOMA Renalda Legendre’a, zmodyfikowany przez Christiana Puren’a, (Galisson, Puren, 2001, s. 50): *sujet* – *objet* – *milieu* – *agent*, a więc kolejno: podmiot (uczący się) – przedmiot nauczania/uczenia się – środowisko – agent/sprawca (nauczyciel). Przedmiotem nauczania/uczenia się w dydaktyce języków obcych jest język i kultura, nierozzerwalnie ze sobą związane. Te cztery elementy wchodzi z sobą w rozmaite relacje: *sujet* i *agent* łączy relacja nauczania, *sujet* i *objet* – relacja uczenia się, *agent* i *objet* – relacja dydaktyczna. Dla znanego pedagoga i dydaktyka francuskiego Philippe’a Meirieu „proces nauczania ma charakter wspólnotowy i jest budowaniem relacji między uczniem a nauczycielem” (2003, s. 23).

W świetle najnowszych tendencji dydaktycznych pojawia się również czwarta relacja, a raczej inny linearny układ między trzema składowymi: *agent* – *objet* – *sujet*, w której *agent* (nauczyciel) pełni funkcję mediacyjną między przedmiotem nauczania a uczącym się. Zależność tę przedstawia schemat 3.

Schemat 3. Model SOMA R. Legendre’a



Źródło: Galisson, Puren (2001, s. 50).

Możemy więc powiedzieć, że nauczyciel inicjuje relację dydaktyczną z przedmiotem nauczania, aby ułatwić relację uczenia się, wchodząc pośrednio w relację mediacyjną. O tej mediacji pisze Louis Not (za: Altet, 1997, s. 13–14), dla którego

współczesne nauczanie jest ściśle zintegrowane z uczeniem się. Nauczyciel pełni funkcję mediacyjną, pomagając uczniowi realizować jego własny projekt uczenia się i ułatwiając mu proces konstruowania znaczeń. Funkcję mediacyjną nauczyciela podkreśla się również w koncepcji uczenia się refleksyjnego, które zakłada istnienie transakcji między uczniem a nauczycielem. Uczeń bowiem konstruuje swoje sprawności językowe w czasie interakcji z nauczycielem-mediatorom jego uczenia się (Karpńska-Szaj, 2005, s. 167).

Przeniesienie środka ciężkości z procesu nauczania na proces uczenia się spowodowało zmianę ról nauczyciela: z nauczyciela-przekaźnika wiedzy na nauczyciela-organizatora, nauczyciela-doradcę i nauczyciela-mediatora (Zawadzka, 1996). Ewolucja relacji nauczania i uczenia się w dydaktyce języków obcych jest ściśle związana z postulatem autonomizacji ucznia i rozwojem dydaktyki autonomii, co pokazuje tabela 5.

Tabela 5. Oś podmiotowości ucznia a działania nauczyciela

Uczeń Obiekt		Uczeń Podmiot		
Skłaniać do uczenia się	Nauczać, jak się uczyć	Nauczać, jak uczyć uczenia się	Sprzyjać uczeniu uczenia się	Umożliwić uczenie się
Nauczyciel stosuje swoje metody nauczania.	Nauczyciel kieruje relacją między swoimi metodami nauczania a strategiami uczenia się ucznia.	Nauczyciel proponuje zróżnicowane strategie uczenia się.	Nauczyciel wspomaga nabywanie przez każdego ucznia własnych indywidualnych strategii uczenia się.	Nauczyciel pozwala uczniom na stosowanie ich własnych strategii uczenia się.

Źródło: Galisson, Puren (2001, s. 27).

Współczesna koncepcja nauczania w dydaktyce języków obcych jest wypadkową założeń psychologii humanistycznej oraz konstruktywistycznych i kognitywistycznych teorii uczenia się, wg których człowiek jest autonomicznym podmiotem zdobywającym samodzielnie wiedzę w atmosferze wolności i odpowiedzialności.

1.3.4. Koncepcja strategii nauczania

1.3.4.1. Definicja pojęcia

Pojęcie strategii w znaczeniu ogólnym lub potocznym oznacza sztukę koordynowania działań i czynności w celu osiągnięcia celu. Jest ona również rozumiana jako „przemyślany plan działań w jakiejś dziedzinie” (*Słownik języka polskiego*, 2006).