

*Halina Zajęc-Knapik***Konstruktywizm w dydaktyce języków obcych –
wybrane założenia teoretyczne**

Na wyzwania współczesności zdaje się odpowiadać teoria wiedzy i uczenia się określana jako konstruktywizm i uważana za „nowy paradygmat edukacji” lub „nową filozofię edukacji” (zob. Atroszko 2018: 1224). W niniejszym opracowaniu pragnę przekazać ogólne założenia konstruktywizmu na podstawie opracowań różnych autorów, które ukazały się zwłaszcza w okresie ostatnich dwudziestu lat.

W konstruktywizmie ludzie uczą się wykorzystywać posiadaną już wiedzę na podstawie własnego doświadczenia. Z jego założeń wypływają liczne implikacje dla procesu nauczania i uczenia się. Konstruktywizm jest „znaczącym trendem w edukacji odnoszącym się do dynamicznej relacji między tym, jak nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie. [...] Konstruktywizm nie jest jednolitą koncepcją nauczania, ale ich zbiorem, znajdującym wsparcie w psychologii poznania, traktującą człowieka jako samodzielny podmiot, który poznaje świat poprzez własny wysiłek badawczy; obserwuje go, formułuje problemy i hipotezy, eksperymentuje i porządkuje nagromadzoną wiedzę, zarazem korzystając z tej wiedzy, ustosunkowuje się do świata i przekształca go” (Borawska-Kalbarczyk 2012: 137).

„Konstruktywizm” uważany jest za pojęcie wieloznaczne i trudne do zdefiniowania. Konstruktywistyczny model poznawczy powstał jako odpowiedź na niedoskonałości i braki modelu obiektywistycznego coraz częściej kwestionowanego w XX wieku, a dominującego dotychczas w polskiej edukacji. Obiektywistyczny model poznawczy jest naturalny i zrozumiały dla większości osób. Według niego rzeczywistość istnieje w sposób obiektywny. Wiedza jest rezultatem relacji między podmiotem poznającym a przedmiotem poznania. Przedmiotem poznania jest obiektywnie istniejąca rzeczywistość pozakulturowa i kulturowa. Obiektywistyczny model poznawczy jest zrozumiały dla większości osób. Jego zaletą jest prostota. Na modelu tym „wyrosła nowożytna nauka europejska oraz kultura intelektualna świata zachodniego, w tym także myśl pedagogiczna i powszechne szkolnictwo” (Atroszko 2018: 1226).

Konstruktywistyczny model poznawczy stanowi przeciwieństwo modelu obiektywistycznego. Język odgrywa ogromną rolę w poznaniu świata (w jego konstruowaniu). Wiedza w konstruktywizmie jest „raczej postrzegana jako elastyczny budulec wielokrotnego (właściwie to nieskończonego) użytku. Każda konstrukcja umysłowa może zostać zastąpiona inną konstrukcją. Każde fakty mogą zostać zinterpretowane na nowo, tworząc w ten sposób nową wiedzę, alternatywną wobec

pierwszej interpretacji” (Atroszko 2018: 1226). O tym, że model obiektywistyczny dominuje w polskim szkolnictwie świadczą używane w programach nauczania zwroty: *przekazywanie wiedzy, przyswajanie wiedzy, zapoznanie ucznia, wdrażanie ucznia*. Natomiast w programach nauczania innych państw (np. w *angielskim National Curriculum*) występują takie określenia językowe jak *konstruowanie pojęć, nadawanie znaczeń, uczeń bada, uczeń doświadcza* (zob. Atroszko 2018: 1226).

Konstrukttywizm akcentuje aktywność i zaangażowanie osób uczących się w proces edukacji. Edukacja oparta na konstrukttywizmie polega na aktywności i zaangażowaniu ucznia, a nie na zaangażowaniu nauczyciela (zob. Atroszko 2018: 1225–1227). „Uczeń, żeby się czegoś nauczyć, musi to faktycznie zrobić, a więc musi eksperymentować, argumentować, rozwiązywać problemy teoretyczne lub praktyczne etc., a nie tylko obserwować, jak robi to nauczyciel, czy powtarzać jego działania. Wiąże się z tym kolejny aspekt konstrukttywizmu, czyli sprzyjanie twórczości” (Atroszko 2018: 1227). Obiektywizm zaś nie sprzyja twórczości i kreatywności. Nie wykracza poza utarte schematy. W myśl założeń konstrukttywizmu, nauczyciel nie przekazuje wiedzy, ale pobudza uczniów do własnego jej tworzenia. Wiedza ucznia ma być podobna w jakimś stopniu do wiedzy nauczyciela, ale nie identyczna. Konstrukttywizm podkreśla związek między językiem a myśleniem. Obiektywizm postuluje, aby wiedza nie była zmieniana przez uczniów czy inaczej interpretowana, aby nie nadawano jej innych znaczeń, niż chciałby nauczyciel. Natomiast konstrukttywizm polega na otwarciu na dialog w edukacji i możliwości swobodnej komunikacji na lekcji.

Z obiektywizmem wiąże się pogląd, że „Wiedzy osobistej uczniów przypisuje się generalnie niską wartość. [...] Charakterystyczne jest to, że z badań prowadzonych w trakcie lekcji wynika, że nauczyciele nie akceptują wiedzy osobistej uczniów zdobytej poza szkołą, i to nawet wtedy, gdy wiedza ta odpowiada wymaganiom programowym” (Atroszko 2018: 1229). Natomiast „walorem konstrukttywizmu jest to, że pozwala on dostrzec i docenić w pełni znaczenie, jakie ma wiedza potoczna uczniów, ale też nauczycieli w kontekście edukacyjnym. Z perspektywy konstrukttywistycznej, myślenie nauczycieli i uczniów nie stanowi prostego odzwierciedlenia rzeczywistości (tego, jak jest), ale samo to myślenie stanowi rzeczywistość społeczną i w związku z tym wpływa na praktyki społeczne” (Atroszko 2018: 1229).

We współczesnej dydaktyce języków obcych w ostatnich dekadach popularne stały się takie zagadnienia jak działania językowe, podejście zadaniowe (zob. Zając-Knapik 2017), autonomia uczących się (zob. Zając-Knapik 2020), indywidualizacja i różnicowanie procesu nauczania, nauczanie międzykulturowe, strategie uczenia się. Wprowadzenie tych tematów w opracowaniach dydaktycznych wynika ze zmiany paradygmatów kształcenia językowego pod wpływem silnie działających w psychologii, pedagogice i lingwistyce tendencji konstrukttywistycznych, będących kontynuacją kognitywizmu.

W myśl założeń konstrukttywizmu „uczenie się nie było już postrzegane jako zapamiętywanie informacji, ale jako ich interpretowanie. Rozwijana myśl konstrukttywistyczna stanowiła swoiste kontinuum wcześniej budowanej koncepcji kognitywnej, dla której istota uczenia się polegała na umiejętności przetwarzania informacji. Analizując naturę i sposób ludzkiego poznania, nie koncentrowano się na ich poszczególnych elementach. Brano pod uwagę całość procesu poznania

i postrzegania” (Gębal 2019: 99). Uczenie się polegało na pasywnym przyjmowaniu i kumulowaniu wiedzy w ramach czterech etapów następujących po sobie: przetwarzania informacji, wchłaniania ich, przeprowadzania na nich operacji poznawczych, zachowania ich w pamięci (zob. Gębal: 2019: 99). Z czasem koncepcje kognitywne uzupełniano rozważaniami konstruktywistycznymi. „Zgodnie z konstruktywistycznymi teoriami poznawczymi, każdy podmiot (w naszym przypadku uczący się) żyje we własnej, niepowtarzalnej rzeczywistości. Poznanie (uczenie się) to proces nadawania znaczenia przeżywanym doświadczeniom” (Gębal 2019: 100–101).

Przełożenie zasad konstruktywizmu na dydaktykę języków obcych ma pomóc uczącemu się w odkrywaniu własnych zdolności poznawczych. „Dydaktyka języków obcych zorientowana konstruktywistycznie zmienia styl kształcenia, czyli proponuje zmianę w sensie metodycznym, ale również w sensie poznawczym, przechodząc z prymatu instrukcji (nauczanie) do prymatu konstrukcji (uczenie się)” (Rozenberg 2008: 120).

Konstruktywizm wyrósł na bazie psychologii i neurobiologii w latach 60. XX wieku w opozycji do koncepcji behawiorystycznej. W swoich ideach odwołuje się do myśli pedagogicznej J. Deweya, który wprowadził „zasadę uczenia się przez działanie – szkoła powinna sprzyjać aktywności, bezpośredniemu doświadczeniu, eksplorowaniu otaczającego świata i rozwiązywaniu rzeczywistych problemów społecznych i poznawczych” (Kossakowska-Maras 2019: 30).

Konstruktywizm uważany jest za nurt filozoficzno-psychologiczny. W pracach Sokratesa, Platona i Arystotelesa można doszukać się elementów teorii konstruktywizmu. Za prekursorów konstruktywizmu uznaje się J.H. Pestalozziego, J. Piageta i L. Wygotskiego. Pestalozzi uważał, że „proces oświaty powinien być oparty na naturalnym rozwoju dziecka uczącego się bardziej przez swoje zmysły niż słowa”. Piaget „zaprzeczał istnieniu wiedzy niezależnej od człowieka. [...] Wiedza jest współzależna z procesami organizacji (ludzie organizują swoje myśli w taki sposób, aby wyrażać sens, oddzielając te bardziej ważne od tych mniej ważnych) i adaptacji, która zastępuje w dwojaki sposób (asymilację i akomodację)”. Zdaniem Wygotskiego, twórcy konstruktywizmu społecznego, „w modelu uczenia się (w kontekście społecznym) kultura jest najważniejszym czynnikiem rozwoju indywidualnego (czyli kontekst społeczno-kulturowy jest podstawą rozwoju każdego dziecka)” (wszystkie cytaty pochodzą z: Walat 2010: 33).

Na gruncie dydaktyki polskiej prekursorką konstruktywizmu pedagogicznego jest m.in. Dorota Klus-Stańska (2000, 2010b), a problematykę konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych przedstawia m.in. Marzena Żylińska (2007).

Z perspektywy dydaktyki istotne byłoby omówienie zagadnień z zakresu konstruktywizmu poznawczego, społeczno-kulturowego, neurobiologicznego i emocjonalnego. W koncepcji konstruktywizmu poznawczego Piageta jednostka samodzielnie konstruuje wiedzę, odnosząc się do subiektywnych doświadczeń dzięki samodzielnemu rozwiązywaniu problemów. „Mechanizm uczenia się stanowi reakcję na doświadczenie i konfrontację z innymi poglądami oraz różniącymi się od siebie punktami widzenia. [...] Proces uczenia się, w myśl konstruktywizmu poznawczego, to ciągła, dynamiczna konfrontacja człowieka z jego otoczeniem. To weryfikacja stawianych wcześniej hipotez oraz permanentne poszukiwanie sensownych rozwiązań. Ucząc się konstruujemy własną rzeczywistość” (Gębal 2019: 101).

W konstruktywizmie społeczno-kulturowym Wygotski postrzega człowieka jako jednostkę autonomiczną, która rozwija się w ramach procesu o charakterze społeczno-kulturowym. Dostrzega on ważną rolę w relacjach uczącego się z nauczającym. „Uczenie się jest procesem społecznym, co oznacza, że kompetencje poznawcze rozwijają się w wyniku interakcji społecznych warunkujących proces podstawowego dla konstruktywizmu konstruowania znaczeń” (Gębal 2019: 102). W koncepcji Wygotskiego istotną rolę odgrywa język, który jest narzędziem komunikacji i instrumentem oddziałującym na uczącego się w procesie jego rozwoju. „Konstruktywizm społeczno-kulturowy zakłada, że uczenie się wyprzedza rozwój i aktywizuje procesy poznawcze, do których nie doszłoby bez kontekstu edukacyjnego” (Gębal 2019: 103).

Pojawienie się neurobiologii poznawczej wpłynęło na rozwój konstruktywizmu neurobiologicznego, którego przedstawicielem był G. Roth. „Konstruktywizm neurobiologiczny stanowi interdyscyplinarny dialog między naukami humanistycznymi a przyrodniczymi, na nowo definiując obecne od zawsze w dyskusjach filozoficznych rozważania wokół współistnienia świadomości i ciała. Zgodnie z koncepcją Rotha, podmiotem poznawania świata jest mózg człowieka” (Gębal 2019: 104). Z perspektywy neurobiologii podstawę rozwoju potencjału uczniów stanowią relacje przepełnione uznaniem. W przypadku braku uznania i szacunku pobudzone są systemy stresu i agresji oraz spada motywacja. Jeśli potrzeby uznania nie są zaspokajane przez rodziców i nauczycieli, uczniowie szukają środków zastępczych, które mogą szkodzić ich zdrowiu psychicznemu i fizycznemu (Chorab 2017: 46).

W myśl konstruktywizmu emocjonalnego procesy myślowe zachodzące w mózgu związane są z towarzyszącymi im emocjami. „Uczenie się w myśl konstruktywizmu emocjonalnego polega zatem na podejmowaniu działań służących rozwiązywaniu problemów i nawiązywaniu relacji z ludźmi i tym samym – dzięki podejmowaniu komunikacji – wkraczaniu w świat ich konstrukcji myślowych” (Gębal 2019: 105). Skuteczne uczenie się przebiega wówczas, gdy uczący się są świadomi swoich emocji. Emocje warunkują myślenie i działanie człowieka, oddziałują na procesy mentalne i określają, jakie treści zostają uświadomione (zob. Gębal 2019: 105).

Z poszczególnych odmian konstruktywizmu wypływają różnorodne implikacje pedagogiczne polegające na zdolności wykorzystywania informacji w sposób racjonalny. Celem dydaktyki konstruktywistycznej jest podkreślanie istoty procesu uczenia się, podczas którego dochodzi do nabywania konkretnej wiedzy, rozwijania określonych umiejętności i kompetencji, do wzmacniania osobowości uczących się. „Nauczanie konstruktywistyczne zapewnia uczącym się środowisko uczenia się sprzyjające odkrywaniu, samodzielnemu konstruowaniu i przeżywaniu oraz wspiera refleksję” (Gębal 2019: 109). Zmiany, jakie wnosi konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych do dotychczasowej wiedzy metodycznej, są następujące: planowanie lekcji, konstrukcja procesu uczenia się i nowych zasad doboru metod i technik pracy, wprowadzenie nowego rodzaju interakcji sprzyjających rozwojowi autonomii uczniów, pełnienie ról dydaktyków zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów (zob. Żylińska 2009: 8–9).

Dydaktyka konstruktywistyczna opiera się na trzech podstawowych sposobach nauczania: nauczaniu indywidualnym, sterowaniu kontekstowym i zmianie perspektywy.

Nauczanie indywidualne można realizować wówczas, jeśli nauczyciel posiada informacje o środowisku życia uczącego się, tempie i stosowanych strategiach uczenia się oraz słabych i silnych stronach uczącego się.

Sterowanie kontekstowe to tworzenie przez uczącego się kontekstów uczenia się. „Jest to więc aranżowanie procesów uczenia się poprzez tworzenie atmosfery wspierającej rozwój, promowanie odpowiednich reguł i form współzycia oraz wyposażenie w odpowiednie media i materiały. Istotne są zadania, umożliwiające poszczególnym uczniom konstruowanie indywidualnych procesów uczenia się” (Wolski 2009: 78).

Zmiana perspektywy to wychodzenie od zastanej wiedzy uczniów i ich zainteresowań, a następnie integrowanie ich z oficjalnymi celami nauczania (zob. Wolski 2009: 79).

Konstruktywizm w dydaktyce języków obcych określa rolę ucznia i nauczyciela w procesie nabywania kompetencji poznawczych. Konstruktywne nauczanie „wpisuje się w nowoczesną wizję szkoły, która powinna być zaprzeczeniem szkoły tradycyjnej i edukacji schematycznej” (Borawska-Kalbarczyk 2012: 136). Nauczyciel w tej wizji edukacji rezygnuje z dominacji nauczania na korzyść samodzielnego konstruowania wiedzy przez ucznia. Traktuje on ucznia jako samodzielnego podmiot, który poznaje świat poprzez własny wysiłek badawczy. Uczeń powinien poprzez własną aktywność podejmować różnorodne działania, aby móc budować własną wiedzę.

W konstruktywistycznych tendencjach w nauczaniu języków obcych uczeń jest współodpowiedzialny za proces zdobywania wiedzy i jego rezultaty. Nauczyciel nie jest wykluczony z tego procesu. Powinien on przyjąć rolę animatora, tzn. organizować, planować i przekazywać materiał dydaktyczny, aby stworzyć optymalne warunki do uczenia się (zob. Skowronek 2009: 230-231). Nauczyciel powinien zaplanować i przygotować zajęcia zgodnie z możliwością i oczekiwaniami uczniów oraz dobrać materiał i zadania tak, aby zachęcić ich do myślenia i działania kreatywnego.

Uczeń w tym procesie „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 [...] oraz do nowych, poszerzonych hipotez uczenia się, które w następnym kroku zostaną znowu przetestowane i ocenione” (Skowronek 2009: 231). Nauczyciel decyduje o sposobie i porządku uczenia się, ale nie o jego indywidualnym przebiegu. Uczeń uczy się indywidualnie z wykorzystaniem swojej wiedzy i umiejętności, swoich uwarunkowań kognitywnych. „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” (Skowronek 2009: 232).

Samodzielne konstruowanie przez ucznia wiedzy odbywa się indywidualnie, etapowo i aktywnie. Podejmowane są próby włączenia konstrukcji do metodyki nauczania. „Według konstruktywistów bogate środowisko/otoczenie ucznia powinno stymulować ucznia do różnorodnych aktywności umysłowych: do budowania hipotez, do uogólniania, porządkowania, selekcji, wyjaśniania itp. Uczenie się bowiem

jest procesem aktywnym, które winno przebiegać w symbiozie ze środowiskiem” (Skowronek 2009: 232–234).

Konstruktywizm wpływa na inne rozumienie procesu kształcenia. Skupia się na osobie ucznia. Oznacza to, że uczeń sam organizuje, steruje i ewoluuje własny proces uczenia się. Nauczyciel jest doradcą, który pomaga odkryć własne sposoby zdobywania informacji oraz potrafi pokierować procesem uczenia się. Na zajęciach zorganizowanych w sposób konstruktywistyczny wiedza dotychczas przez ucznia zdobyta pomaga mu w konstruowaniu własnego procesu uczenia się. Uczeń konstruuje w sposób aktywny swoją wiedzę, co sprzyja rozwijaniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się (zob. Rozenberg 2008: 117–118).

Dla nauczyciela konstruktywisty aktywne uczenie się oznacza: 1) świadomą pracę nad danym zagadnieniem tak długo, aż uczeń zacznie czynić to automatycznie; 2) starania o to, aby poznać stan wiedzy uczniów, zanim zacznie pracę nad kształtowaniem ich pojęć i umiejętności; 3) stwarzanie takich sytuacji, aby uczniowie mogli wyrażać opinie na temat tego, co wiedzą w związku z omawianym tematem; 4) zadawanie otwartych pytań, które „stwarzają uczniom szansę na odkrywanie swego potencjału intelektualnego, pobudzają też istotne zdolności myślenia twórczego” (Chorab 2017: 47); 5) budowanie nowych struktur wiedzy w powiązaniu z uprzednimi: „Jeżeli nauczyciel nie nawiązuje do wiedzy ucznia, to odbiera sobie szansę na wspieranie budowania nowej wiedzy z jednoczesnym przekształcaniem posiadanych przez ucznia pojęć. Uczeń buduje wtedy nowe struktury wiedzy bez powiązania z uprzednimi” (Chorab 2017: 47); 6) stosowanie form uczenia się opartych na improwizacji i spontanicznej dramatyzacji: „Dlatego powinno się pokazywać dzieciom od najmłodszych klas *kulisy* procesu twórczego, który ma często charakter trudnych prób i błędów, a nie jest wyłącznie pasmem sukcesów. Przy tym akceptuje i pobudza inicjatywę uczniów w myśleniu” (Chorab 2017: 48); 7) stwarzanie uczniom sytuacji, które stymulują ich do podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się: „rola nauczyciela konstruktywisty polega m.in. na stwarzaniu sytuacji współpracy, inspirowaniu interakcji, stymulowaniu wykorzystania posiadanych doświadczeń, bo sztuka nauczania to sztuka asystowania w uczeniu się uczniów” (Chorab 2017: 48); 8) stwarzanie warunków zbliżonych do autentycznych, a uczniów czynienie współodpowiedzialnymi za proces uczenia się i wyniki: „W procesie kształcenia inspiruje ich do formułowania hipotez i projektowania działań sprawdzających i korygujących” (Chorab 2017: 48); 9) motywowanie uczących się do działania, wspieranie ich samodzielności i kreatywności, docenianie ich postępów w nauce; 10) przyczynianie się do zdobywania przez uczniów umiejętności i zdolności (zob. Chorab 45–48).

Nauczyciel pracujący według podejścia konstruktywistycznego zwraca uwagę na strategię myślenia i działania uczniów i tworzy warunki sprzyjające rozwojowi autonomii. Powinien on akceptować autonomię uczniów, stwarzać na lekcji odpowiedni klimat, aby inspirować ich do stawiania pytań, powinien próbować poznać rozumienie przez nich pojęć, zanim sam przedstawi im własne. Sprzyja to rozwijaniu odpowiedzialności za własne uczenie się (zob. Muszyńska, Papaja 2019: 19–20).

Konstruktywizm zaleca nauczanie oparte na eksperymentowaniu, stawianiu problemów atrakcyjnych dla uczniów, tworzeniu uczniowskich modeli i hipotez oraz podejmowanie zagadnień związanych z życiem codziennym uczniów

z uwzględnieniem ich zasobu wiedzy i doświadczeń. Nauczyciel konstruktywista odwołuje się do wiedzy uczniowskiej, łącząc w ten sposób nową wiedzę z wiedzą już posiadaną. Może zmieniać także tok lekcji pod wpływem zainteresowań uczniów (zob. Chorab 2017: 51). „Bycie nauczycielem konstruktywistą to podążanie za uczniem, zaspokajanie jego potrzeb poprzez dawanie mu przestrzeni do samodzielnego działania. To codzienne zaciekawienie otaczającą rzeczywistością i motywowanie do jej tworzenia, udoskonalania” (Chorab 2017: 52).

Należy podkreślić, że „w konstruktywistycznym modelu oświaty nauczyciel nie uczy, ale ułatwia [...] proces uczenia się, przykładowo kieruje projektem badawczym. Nauczyciel jest odpowiedzialny za ustalanie tematyki [...] w projektach badawczych, wskazuje źródła informacji, tworzy struktury organizacyjne, w ramach których uczniowie nawiązują współpracę poznawczą, jednak w tym wypadku nauczyciel nie ma pełnej kontroli nad przebiegiem działania uczniów – wskazuje (umożliwia) wybór najlepszej ścieżki uczenia się. Jednak trzeba pamiętać, że niecała działalność w szkole skierowana jest na realizację projektów badawczych. Konieczne jest również praktyczne doskonalenie umiejętności (jak w szkole tradycyjnej)” (Walat 2010: 30).

Teoria konstruktywistyczna może stać się bodźcem do nowego spojrzenia na problem motywacji w dydaktyce języków obcych. Konstruktywizm dostarcza dydaktyce wskazówek, zgodnie z którymi procesy nauczania i uczenia się idą w parze. Siła motywacji uczniów zależy od ich osobowości i stylów działania. Konstruktywizm jest szansą dla nowego postrzegania motywacji. „Konstruktywizm, określając subiektywne możliwości w kształtowaniu własnego procesu zdobywania i rozwoju wiedzy, nakazuje myśleć o motywacji jako o procesie wyłamującym się z ram doświadczenia i doświadczenia jednostki” (Rozenberg 2008: 122).

Postuluje się, aby dydaktyka w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym CLIL (Contented language integrated learning) odnosiła się do humanistycznego podejścia konstruktywistycznego (zob. Muszyńska, Papaja 2019: 19). „W ujęciu tym konieczne jest takie zaplanowanie procesu uczenia się, w którego toku uczeń będzie miał możliwość wykształcenia umiejętności wskazywania związków między treściami, negocjacji, personalizacji informacji, stwarzania spójnej całości tego, o czym się uczy w języku obcym” (Muszyńska, Papaja 2019: 19).

CLIL łączy różne podejścia i metody pracy edukacji ogólnej z podejściami i metodami pracy związanymi z kształceniem językowym. W nauczaniu dwujęzycznym treści są zintegrowane z językiem. Uwzględnia się tutaj język ojczysty i język obcy. Język ojczysty i język obcy są wykorzystywane do omawiania treści przedmiotowych (zob. Muszyńska, Papaja 2019: 11). Dzięki takiemu podejściu można zaobserwować u uczniów wzrost kompetencji lingwistycznej i procesów poznawczych (kognitywnych) (zob. Muszyńska, Papaja 2019: 20).

Założenia opierające się na konstruktywizmie, a przyjęte w CLIL mają swoje ograniczenia w postaci braku odpowiednich podręczników i materiałów dydaktycznych. W związku z tym przygotowanie zajęć jest bardziej złożone niż nauczanie według określonego programu nauczania, który nie koncentruje się na uczniach, a na pracy nauczyciela (zob. Muszyńska, Papaja 2019: 21).

Aby nauczać w kontekście konstruktywistycznym, należy stworzyć przyjazne środowisko uczenia się, które pozwala na zdobywanie wiedzy z punktu widzenia

aktualnie rozwiązywanych problemów. Technologie informacyjne dają możliwość rozwijania procesów poznawczych u uczniów (zob. Walat 2010: 35). Istnieją możliwości wykorzystania idei konstruktywistycznych w praktyce edukacyjnej z włączeniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych do procesu nauczania. Istotne jest korzystanie z takich metod jak blended-learning, e-learning, m-learning, metoda projektów (zob. Kossakowska-Maras 2019: 32).

E-learning to „proces nauczania–uczenia się oparty na mediach elektronicznych (najczęściej na odległość) bez konieczności kontaktu face to face z wykładowcą” (Kossakowska-Maras 2019: 32).

Blended-learning określany jest jako „nauczanie komplementarne (inaczej mieszane, hybrydowe) łączące nauczanie bezpośrednie (tradycyjne), czyli nauczanie w sali audytorijnej w obecności prowadzącego zajęcia, z aktywnościami prowadzonymi zdalnie przy pomocy komputera. Blended-learning składa się z dwóch części: tradycyjnego kursu oraz kursu online” (Kossakowska-Maras 2019: 33). Model ten pozwala stworzyć dogodne warunki uczenia się zbliżone do naturalnego środowiska użytkownika, umożliwia podejście indywidualne, sprzyja wspieraniu doskonalenia umiejętności językowych na każdym poziomie (zob. Kossakowska-Maras 2019: 33).

M-learning polega na nauczaniu–uczeniu się z wykorzystaniem urządzeń przenośnych, do których najczęściej zaliczyć można: smartfon z dostępem do Internetu, laptop, tablet, czytnik e-booków, odtwarzacze mp3 i mp4, zaopatrzone w kamerę, dyktafon czy przeglądarkę internetową. Te narzędzia nie są tylko gadżetami, ale dzięki nim można robić zdjęcia, notatki, komunikować się z wykładowcami i kolegami. „Nowoczesne smartfony często zastępują komputer osobisty - są przeglądarką internetową, służą do przygotowania oraz przechowywania dokumentów, do zarządzania swoim czasem itd. Eksplozja popularności smartfonów i tabletów w ostatnim czasie rewolucjonizuje sposób komunikowania się ze sobą, pozyskiwania informacji i podejmowania decyzji. Możliwość dostępu do Internetu niezależnie od miejsca i czasu za sprawą urządzeń mobilnych zmienia sposób funkcjonowania społeczności w pracy, na uczelni (w szkole) i w życiu prywatnym” (Kossakowska-Maras 2019: 33).

Metoda projektu została opracowana na początku XX wieku przez W.H. Kilpatricka, który uważał ją za naczelną zasadę dydaktyczną, a jej założenia przedstawił w pracy *The Project Method*. Według Kilpatricka „uczniowie powinni samodzielnie zdobywać wiadomości i sprawdzać umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych, zamiast przyswajać wiedzę teoretycznie. Ponadto: uczniów nie powinno się zmuszać do podejmowania niechcianych przez nich działań, bo jako niechciane - nie przyniosą trwałego i zadowalającego efektu. Innymi słowy - to uczniowie sami mają decydować, co chcą robić, szkoła ma zaś stworzyć im sprzyjające rozwojowi warunki” (Kossakowska-Maras 2019: 34). Obecnie metoda projektu sprawdza się do inicjowania, planowania i wykonywania przez uczniów pewnych przedsięwzięć oraz oceny ich wykonania. Zadania są realizowane indywidualnie lub w grupach, a praca nad nimi trwa do kilku miesięcy. Zakończeniem projektu jest jego prezentacja na forum publicznym w formie wystawy, inscenizacji, wykładu, książki itp. Po prezentacji następuje dyskusja, a następnie ocena, której elementem jest samoocena i ocena przez kolegów (zob. Kossakowska-Maras 2019: 35).

Podejście konstruktywistyczne, zgodnie z humanistyczną teorią edukacji, opiera się na założeniu, że „uczenie się zachodzi wtedy, gdy uczniowie czerpią z własnego doświadczenia oraz interakcji między sobą. Dzięki koncepcji humanistycznej uczniowie, ich potrzeby i możliwości są postrzegane indywidualnie, a proces uczenia się polega na wspierających relacjach z nauczycielem. Według teorii humanistycznych proces uczenia się jest ważniejszy niż jego wyniki, a uczniowie posiadają wybór w zakresie treści oraz wyników, do których dążą” (Muszyńska, Papaja 2019: 20).

Jednym z postulatów podejścia konstruktywistycznego jest indywidualizacja zajęć i 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. [...] 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” (Skowronek 2009: 234). Kolejny postulat konstruktywizmu dotyczy wpływu uczących się na kierowanie procesem nauczania oraz zmiany w doborze tematów lub materiałów nauczania. Sprzyja to odpowiedzialności za własny proces uczenia się (zob. Frosztęga-Ryszawy 2016: 9). Założenia konstruktywizmu, które przekładają się na działania pedagogiczne, to formułowanie problemów atrakcyjnych dla uczniów, organizacja nauczania wokół ogólnych pojęć i docenianie uczniowskiego punktu widzenia w procesie kształcenia (zob. Frosztęga-Ryszawy 2016: 8–9).

Podejście konstruktywistyczne jest działaniem zbliżonym do naturalnego procesu uczenia się. Obecnie oczekiwania wobec szkoły i nauczycieli dotyczą zwrócenia uwagi na proces wychowania, umiejętności radzenia sobie z informacją, uczestnictwa w podejmowaniu ról społecznych. „Wiedza szkolna nie musi być określeniem pejoratywnym, może być wręcz określeniem budzącym nadzieję, że jest to podzielana wiedza społeczności uczących się, wiedza w nieustannym tworzeniu, wiedza wielowymiarowa” (Chorab 2017: 52–53).

W podsumowaniu należałoby stwierdzić, że „konstruktywizm w znacznie większym stopniu niż dominujący dotychczas w polskiej edukacji paradygmat obiektywistyczny akcentuje aktywność osób uczących się w trakcie nauki, sprzyja twórczości, podkreśla związek pomiędzy językiem i myśleniem, sprzyja większej tolerancji w interakcjach międzyludzkich, wspomaga bardziej swobodną komunikację na lekcji oraz pozwala dostrzec znaczenie wiedzy potocznej uczniów i nauczycieli w kontekście edukacyjnym” (Atroszko 2018: 1224).

W moim przekonaniu konstruktywizm jest źródłem inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli, gdyż wzbogaca edukację w wymiarze etycznym, społecznym i praktycznym. Zmienia on perspektywę patrzenia na pracę nauczyciela, który powinien inspirować uczniów do stawiania pytań i akceptować ich autonomię oraz rozwijać odpowiedzialność za własne uczenie się. Konstruktywizm sprzyja bardziej swobodnej komunikacji na lekcji, dostrzega znaczenie wiedzy potocznej uczniów, akcentuje ich aktywność na lekcjach oraz sprzyja większej tolerancji w interakcjach społecznych. W podejściu konstruktywistycznym istotne jest podjęcie wysiłków zmierzających do przekształcenia szkoły z instytucji, która

przekazuje wiedzę w instytucję dążącą do wspierania uczniów w poznawaniu własnego potencjału twórczego.

Warto byłoby podkreślić, iż przeobrażenia współczesnego świata znajdują odzwierciedlenie w kulturze i usytuowaniu szkoły względem zmian cywilizacyjnych. Sprzyja to zwróceniu uwagi w szkole na myślenie potoczne, intuicyjne i twórcze oraz dążenie do rozwijania w uczniach myślenia krytycznego, wyobraźni, pomysłowości, innowacyjności i umiejętności dialogu. Nauczyciel w takiej wizji szkoły dąży do samodzielnego konstruowania wiedzy przez ucznia. Cechy współczesnego świata i kultury skłaniają szkołę do zmian w procesie edukacyjnym. „Szkoła XXI wieku potrzebuje nauczycieli, którzy uczniów będą wspierać i od nich wymagać, którzy będą się wczuwać w ich sytuacje i ich wspomagać, jasno określając swoje warunki, na których uczniowie będą polegać. Kluczem jest wzajemne zaufanie i wiara w możliwości ucznia” (Chorab 2017: 45).

Literatura

- Atroszko B., *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli* [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2018*, vol. VIII, June 27–29, 2018, Magna-imitas: Hradec Kralove, Czechy 2018, s. 1224–1231.
- Borawska-Kalbarczyk K., *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i edukacja” 2012, nr 1 (87), s. 135–155.
- Chojnacka-Gartner J., *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość* [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz 2009, s. 67–75.
- Chorab G., *Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2017, nr 13, s. 45–53.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf DW 08/2007.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, testowanie (wersja polska)*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Frania M., *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Impuls, Kraków 2017.
- Frosztęga-Ryszawy R., *Uczenie się języków obcych w świetle neurobiologii*, „Przegląd Edukacyjny” 3/4/2016 (102/103), s. 6–10.
- Gębal P.E., *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020.
- Gofron B., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk naukowy Akademii Polonijnej” nr 1, 2013, s. 159–172.
- Glaserfeld E. Von, *Poznanie bez metafizyki: stanowisko radykalnego konstruktywizmu* [w:] *Radykalny Konstruktywizm. Antologia*, red. B. Balicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław: GAJT, Wydawnictwo 2010, s. 29–46.
- Kilpatrick W. H., *The Project Method*. Teachers College Record 19 (Sept.), pp. 319–335.
- Juszczak S., *Konstruktywizm w nauczaniu* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2., Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 29–36.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

- Klus-Stańska D., *Behawioryzm versus konstruktywizm: opozycyjne źródła koncepcji programowych* [w:] *Nauczycielskie zmagania z podstawą programową. Ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych*, red. A. Dereń, J. Tersa, T. Sadoń-Osowiecka, Kartuzy: Centrum Inicjatywy Edukacyjnych w Kartuzach 2010a, s. 43–59.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010b.
- Kossakowska-Maras M., *Konstruktywizm i konektywizm w nauczaniu języka obcego – możliwości, trudności, wyzwania* [w:] *Perspektywy i wyzwania współczesnej edukacji*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Wyd. Naukowe TYGIEL, Lublin 2019, s. 29–37.
- Klus-Stańska M., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002.
- Lewicka G., *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław 2007.
- Madej M., Faron A., Maciejewski W., *E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje*, Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, Wrocław 2016.
- Muszyńska B., Papaja K., *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe PWN DA, Warszawa 2019.
- Popławska A., *Konstruktywistyczne ujęcie procesu kształcenia jako warunek powodzenia szkolnego w społeczeństwie informacyjnym* [w:] red. R. Piwowarski, *Dziecko, sukcesy i porażki*, IBE, Warszawa 2007.
- Rozenberg M., *Motywacja w dydaktyce języków obcych z perspektywy konstruktywizmu* [w:] „*Philologica Wratislaviensia: Acta ET Studia*”, nr 2.1, s. 117–124.
- Schmidt S. J., *Rzeczywistość obserwatora* [w:] *Radykalny konstruktywizm. Antologia*, red. B. Bałicki, D. Lewiński, B. Ryż, E. Szczerbuk, Wrocław: GAJT, Wydawnictwo 2010, s. 243–259.
- Skowronek B., *Nauczanie języków obcych: tradycja a współczesność, instrukcja a konstrukcja*, „*Lingwistyka Stosowana. Przegląd*” t. 1:2009, s. 227–235.
- Walat W., *Poszukiwanie nowego modelu edukacji w oparciu o idee kognitywizmu i konstruktywizmu* [w:] „*Edukacja - Technika - Informatyka*” 1/2, 29–39, 2010, s. 28–38.
- Wolski P., *Wirtualna rzeczywistość – nowa perspektywa konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych?* [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, red. M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski, Poznań–Kalisz 2009, s. 77–86.
- Zajęc-Knapik H., *Wybrane zagadnienia związane ze stosowaniem podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica*” 2017, z. 10, s. 154–164.
- Zajęc-Knapik H., *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica*” 2020, z. 13, s. 92–107, <http://sr.up.krakow.pl/article/view/16899911.13.10>
- Żylińska M., *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*, „*Języki Obce w Szkole*” 2009, nr 1, s. 5–14.
- Żylińska M., *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2007.

Constructivism in foreign language didactics – selected theoretic assumptions

Abstract

The aim of the article is a demonstration of the main assumptions of constructivism as a pedagogical theory in foreign language teaching, and its reflection in the active process of learning. The cognitive model and its opposite, the objective model, are discussed. The principles of teaching according to the constructivist approach and the role of the teacher and the student in the process of teaching and learning are analysed. The authors refer to CLIL (Contented Language Integrated Learning) and its role in the constructivist approach. The role of this approach in educational practice with the application of information technology is emphasised.

Key words: constructivism, objectivism, constructivist teacher, student, foreign language didactics, teaching, learning, CLIL (Contented language integrated learning), information technologies

Конструктивизм в дидактике иностранных языков – избранные теоретические положения

Резюме

Целью настоящей статьи является представление основных положений конструктивизма как педагогической теории в обучении иностранным языкам и ее отражение в активном процессе обучения. Мы обсуждаем конструктивистскую познавательную модель и ее противоположность: объективистскую модель. Согласно конструктивистскому подходу, анализируем его принципы обучения, а также роль учителя и учащегося в процессе обучения и изучения. Подчеркиваем роль ЦЛИЛ (интегрированного предметно-языкового обучения) в конструктивистском подходе и его роль в дидактической практике.

Ключевые слова: конструктивизм, объективизм, учитель-конструктивист, ученик, дидактика иностранных языков, обучение, изучение, ЦЛИЛ (интегрированное предметно-языковое обучение), информационные технологии

Halina Zając-Knapik, dr

ORCID: 0000-0002-0853-0781

Instytut Neofilologii

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: halinaza@o2.pl

Halina Zając-Knapik, Ph.D.

Institute of Modern Languages

Pedagogical University of Cracow