

Magdalena Białek
Uniwersytet Wrocławski
magdalena.bialek@uni.wroc.pl

KONCEPCJA UCZENIA SIĘ PRZEZ NAUCZANIE INNYCH (LDL) W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

The concept of learning by teaching in the training of teachers of German

The subject of this article is the concept of learning by teaching used for the training of teachers of German. Foreign language teacher training is currently no doubt one of the most important challenges resulting from the educational policies of countries within the European Union. In Poland, the necessity for remedial, preventive or promotional actions with regard to the teaching of foreign languages seems to pertain first of all to the teachers of German (and their training facilities), as the justification for German's presence in the Polish schools is increasingly being questioned. Unfortunately, there are numerous examples in school practice which show that the contemporary approach to the teaching of German as a foreign language continues to follow a traditional, transmission model, with great perseverance and consistency.

In order to change this situation, it is necessary to find some effective educational solutions for foreign language teacher training. The search should focus on those educational tools which will enable teachers-to-be to meet their teaching goals and conduct the teaching process in line with the current theories of language teaching. One of many such tools, which I have decided to examine more closely, is the concept of learning by teaching (*Lernen durch Lehren*), initiated by Jean Pol Martin.

This paper presents the main assumptions of the concept of LdL and describes a training programme (developed following the LdL approach) carried out with the students of faculty of German who are future teachers of German. The conclusions drawn seem quite promising for teacher training.

Keywords: learning by teaching, LdL concept, Jean Pol Martin, foreign language teacher training

Słowa kluczowe: uczenie się przez nauczanie innych, koncepcja LdL, Jean Pol Martin, kształcenie nauczycieli języków obcych

1. Wprowadzenie

Złożona sytuacja społeczna, polityczna i edukacyjna Polski stawia wielkie wyzwania przed każdym obywatelem naszego kraju. Dynamiczny charakter przemian i reform przeprowadzanych w Polsce zmusza do redefinicji działań i zadań nie tylko nauczycieli ale także i uczniów. Szczególnie spektakularnych zmian oczekuje się od dydaktyki obcojęzycznej, gdyż ta od wielu już lat jest jednym z priorytetów wspólnej polityki edukacyjnej państw Unii Europejskiej. Konieczność podejmowania na gruncie polskim działań naprawczych, prewencyjnych czy też promocyjnych w tym zakresie w szczególności dotyczy języka niemieckiego, którego sens i byt w polskich szkołach stawia się coraz częściej pod znakiem zapytania.

Współczesna dydaktyka języka niemieckiego jako obcego konsekwentnie i wytrwale realizuje tradycyjny, to znaczy transmisyjny model nauczania. Najważniejszym aktorem odgrywającym główną rolę na lekcji jest nauczyciel przekonany o konieczności „spełnienia misji”, tj. przekazania uczniom wiedzy, którą sam posiada. Wszelkie niepowodzenia w tym zakresie budzą frustrację prowadzącego, a w konsekwencji i uczących się, co powoduje spadek motywacji do podejmowania skutecznych działań zmierzających do rozwijania i doskonalenia kompetencji komunikacyjnej, prymarnego celu zajęć językowych. Współczesny nauczyciel wykorzystuje ograniczony wachlarz form i technik pracy, bazując przede wszystkim na podręczniku i koncentrując się na realizacji podstawy programowej. Ponadto w procesie dydaktycznym dochodzi do swoistej gloryfikacji reguł formacyjnych, z widocznym zaniedbywaniem reguł funkcyjnych. Ciągle jeszcze sprawą nadrzędną wydaje się być zapamiętywanie, przy niewielkim nacisku na kształcenie umiejętności właściwej operacjonalizacji wiedzy. Taki obraz rzeczywistości edukacyjnej kreuje literatura przedmiotu. Potwierdzają to również moje półroczne obserwacje lekcji języka niemieckiego w dolnośląskich szkołach.

Opisywany status quo polskiej rzeczywistości dydaktycznej jest co najmniej niepokojący i może budzić zdziwienie przede wszystkim w obliczu faktu, jak ogromne postępy poczyniono w tym stuleciu w postrzeganiu procesu ludzkiego rozwoju i uczenia się. Nasza wiedza na temat funkcjonowania mózgu jest

już bardzo obszerna, a możliwości technologiczne pozwalające na „obserwowanie” procesów zachodzących podczas uczenia się są stosunkowo łatwo dostępne. Jednak, jak wspomniano również wyżej, praktyka szkolna nie wydaje się odzwierciedlać postępów nauki. Teoretycy uczenia się i nauczania języków obcych (m.in. Komorowska 1993, Pfeiffer 1995, Grucza 1997, Iluk 1997, Miodunka 2004, Zawadzka 2004) poświęcają dużo uwagi tym problemom, co niestety znajduje jeszcze zbyt słaby oddźwięk w praktyce glottodydaktycznej. Przyczyną jest – zdaniem Lewickiej (2007) – niewystarczające przygotowanie na studiach filologicznych.

Kształcenie metodyczne w obecnej formie przygotowuje przyszłych nauczycieli wyłącznie do pracy odtwórczej, według mechanicznie wyuczonych wzorców, takich samych od lat. Od nauczyciela należy jednak oczekiwać kreatywności w działaniu zawodowym, zapewniającym mu suwerenność i autonomiczność w podejmowaniu decyzji. Można to osiągnąć przez naukowe kształcenie glottodydaktyczne, które da nauczycielowi odpowiednie podstawy teoretyczne, a tym samym pewność siebie w działaniu, umiejętność refleksji nad swoimi działaniami i twórczej krytyki (Lewicka, 2007: 136).

Przychylając się do hipotezy postawionej przez Lewicką oraz obserwując rzeczywistość szkolną, stwierdzić można, że jednym z zadań nauczyciela akademickiego kształcącego przyszłych nauczycieli jest poszukiwanie takich narzędzi i technik pracy, które będą wspomagać kształtowanie wśród studentów refleksyjnego stosunku do swojej przyszłej praktyki zawodowej, co w rezultacie pozwoli im na profesjonalne wykonywanie zawodu nauczyciela.

Za takie narzędzie (jedno z wielu możliwych) uznałam i uczyniłam przedmiotem moich rozważań koncepcję „uczenia się przez nauczanie innych” (niem. Lernen durch Lehren), której inicjatorem jest Jean Pol Martin, francuski dydaktyk, zajmujący się nauczaniem języka francuskiego jako obcego w Niemczech. Ta opierająca się na zasadach psychologii humanistycznej i kognitywnej koncepcja stała się dla mnie punktem wyjścia do przeprowadzenia bloku zajęć dydaktycznych dla grupy przyszłych nauczycieli języka niemieckiego.

2. Krótki rys historyczny koncepcji Lernen durch Lehren (LdL)

Koncepcja LdL powstała na początku lat osiemdziesiątych XX wieku, kiedy to dyskusja na temat dydaktyki obcojęzycznej została zdominowana przez komunikacyjne podejście Hansa-Eberharda Piepho (1979)¹. Początek podejścia komunikacyjnego

¹ Podejście komunikacyjne miało bezpośredni wpływ na powstanie LdL w takiej właśnie formie. Natomiast sama idea „uczenia się poprzez uczenie innych” była już obecna w pracach Seneki, Kerschensteinera czy Dewey’a.

uznać można za odżegnywanie się od zanurzonych w behawioryzmie praktyk dydaktycznych, bazujących na imitacji i powtarzaniu. W roku 1980 ukazała się książka Ludgera Schifflera „Interaktiver Fremdsprachenunterricht”, w której autor udziela (między innymi) instrukcji, jak uczeń stopniowo może przejmować rolę nauczyciela i jakie pozytywne skutki może mieć to w procesie dydaktycznym.

Czerpiąc z jednej strony z podejścia komunikacyjnego Piepho oraz z pracy Schifflera, Jean Pol Martin rozpoczął wdrażanie koncepcji LdL na prowadzonych przez siebie lekcjach języka francuskiego jako obcego w gimnazjum w Eichstätt. To, co Martin zaczerpnął dla swojej koncepcji od Schifflera, to oddanie części władzy w ręce uczniów, natomiast podejście komunikacyjne zainspirowało go do uwypuklenia komunikacyjnej funkcji języka (Martin, 1985). Jego koncepcja miała stać się antidotum na nierówne rozłożenie czasu mówienia między uczniów a nauczyciela, jakie miało wówczas miejsce na lekcjach języka obcego. Aż 75% tradycyjnej lekcji to czas, kiedy mówi nauczyciel, a pozostałe 25% lekcji to wypowiedzi uczniów. Takie rozłożenie akcentów czasowych wyklucza prowadzenie skutecznego procesu glottodydaktycznego, który mógłby gwarantować osiągnięcie przez uczących się wysokiego poziomu kompetencji komunikacyjnej w języku docelowym (por. Martin, 1986, 1988).

3. Koncepcja LdL – założenia

Dydaktyka obcojęzyczna przed rokiem 1980 wydawała się być zdominowana przez z pozoru dwie opozycyjne koncepcje – z jednej strony przez metodę audiolingwalną, bazującą na ćwiczeniach automatyzujących, a z drugiej – przez powstałą w wyniku rewolucji w językoznawstwie metodę kognitywną. Habitualizacja i procesy kognitywne wydają się wzajemnie wykluczać, przynajmniej na płaszczyźnie metodycznej. Jednak zarówno ćwiczenia automatyzujące, jak i świadome procesy uczenia się stały się ważnym elementem współczesnej metody komunikacyjnej. Te z pozoru przeciwstawne wartości Jean Pol Martin łączy w swojej koncepcji LdL, nie stawiając tym samym nauczyciela przed decyzją, którą drogę powinien on uznać za właściwą w kształceniu swoich uczniów. Zdaniem Martina komponent kognitywny jest wszechobecny w koncepcji uczenia się przez nauczanie innych i stanowi podstawę całego przedsięwzięcia. Habitualizacja natomiast następuje niejako samoistnie poprzez konieczność wielokrotnych powtórzeń materiału (dla siebie samego oraz klasy uczniów). Całość koncepcji integruje nadrzędna myśl o konieczności oddania głosu w czasie lekcji uczniom oraz zapewnienia w czasie jej trwania właściwie przebiegających procesów komunikacyjnych, zbliżonych do sytuacji autentycznych. Takie odwrócenie ról, pozwalające na zwiększoną komunikację w procesie glottodydaktycznym, zmniejsza znaczenie intencjonalnego uczenia się (nie deprecjonując go

oczywiście) na rzecz incydentalnego uczenia się, które jest podstawą w nabywaniu języka drugiego, czyli uczeniu się w warunkach naturalnych. Martin podkreśla skuteczność uczenia się poprzez stawianie i weryfikowanie hipotez językowych definiując jednocześnie klasę szkolną działającą w konwencji LdL jako środowisko, które takie możliwości zapewnia (Martin, 1994).

4. Konstrukcja ucznia według Martina

Martin wyprowadza konstrukcję ucznia, rozumiany jako zbiór cech charakterystycznych tylko dla tej grupy, z trzech źródeł: teorii potrzeb Masłowa, koncepcji antynomicznych tendencji oraz koncepcji jednostki skutecznie rozwiązującej problemy. Podstawowym założeniem tych trzech kierunków jest poczucie kontroli, do którego dąży każda istota ludzka. Zaspokajając i realizując potrzeby wymieniane przez Masłowa, człowiek zdobywa poczucie kontroli najpierw chociażby nad swoją fizjologią, następnie wzrasta jego poczucie bezpieczeństwa, które eliminuje poczucie zagrożenia, co w konsekwencji rodzi świadomość sprawowania kontroli nad środowiskiem. Poczucie kontroli zwiększa się jeszcze wtedy, kiedy człowiek zdaje sobie sprawę z mechanizmów, które warunkują jego działanie.

Człowiek to również istota wzrastająca w środowisku sprzecznych tendencji. Wystarczy tutaj wymienić choćby następujące przeciwieństwa: porządek/chaos, określoność lub jej brak, prostota/kompleksowość, egoizm/altruizm itd. Człowiek żyje między tymi skrajnościami i jego celem nie jest, jakby się mogło z pozoru wydawać, osiągnięcie pozytywnych stanów i utrzymanie pewnego status quo. Permanentne działanie dynamizujące wszelkie procesy życiowe mierza zawsze do uzyskania nad czymś kontroli (por. Kelchner & Martin, 1998).

Definiując konstrukcję ucznia Martin przywołuje również koncepcję osoby skutecznie rozwiązującej problemy jako takiej, która stale eksploruje nowe tereny. Dzięki takiemu działaniu człowiek nieustannie powiększa mapę własnych kognitywnych schematów, co prowadzi do wzrostu kontroli nad swoją wiedzą i całą osobą. Zakładając, iż zajęcia szkolne powinny rozwijać kompetencje życiowe, zachęcanie uczniów do rozwijania eksploracyjnych postaw powinno stać się jednym z celów kształcenia, również językowego. Jednym ze sposobów osiągnięcia takiego celu jest stawianie wyzwań uczniom. Martin jest zdania, że zaproponowana przez niego organizacja lekcji jest każdorazowo takim właśnie wyzwaniem dla ucznia, a zmierzenie się z nim powoduje wzrost poczucia kontroli.

5. Etapy LdL

W zaproponowanym modelu LdL Martin wyróżnia dziesięć etapów, podkreślając, że stanowią one jedynie „idealny” punkt wyjścia dla procesu dydaktycznego,

który z natury zawsze jest dynamiczny i nieprzewidywalny. Model ten podzielony jest na trzy poziomy, którym przypisane są poszczególne etapy. Pierwsze sześć etapów konstituuje poziom niższy (niem. *Unterstufe*), kolejne trzy etapy składają się na poziom średniozaawansowany (niem. *Mittelstufe*), a ostatni etap jest tożsamy z wysokim poziomem znajomości języka (niem. *Oberstufe*).

Poniżej opisane są poszczególne etapy modelu zaproponowanego przez Martina.

- *Prowadzenie ćwiczenia/zadania*

Tę najprostszą strategię koncepcji LdL można stosować już na samym początku nauki języka obcego, gdy uczniowie opanowali w języku docelowym rutynowe zwroty, takie jak „otwórzcie książki”, „zrobimy ćwiczenie trzecie” itd. W takiej sytuacji uczeń, przejmujący rolę nauczyciela, przeprowadza ćwiczenie akceptując odpowiedzi uczniów lub je poprawiając. W przypadku niezauważenia błędu przez uczniów, interweniuje nauczyciel, który przez cały czas pełni rolę obserwatora ostatecznie odpowiedzialnego za całą lekcję.

- *Pytania z podręcznika*

Na drugim etapie LdL uczeń pełniący rolę nauczyciela zadaje pytania znajdujące się pod tekstem.

- *Samodzielne tworzenie pytań*

Na tym etapie LdL ma już miejsce samodzielna praca każdego ucznia, którą można definiować w kategoriach pracy konstruktywnej. Uczniowie pracują w grupach tworząc pytania do tekstu. Ostateczna wersja pytań jest wynikiem ich wspólnych ustaleń i uzgodnień. Martin podkreśla, że tak powstające pytania różnią się znacząco od pytań stawianych przez nauczyciela, gdyż są formułowane przez uczniów dla uczniów, czyli osób z tej samej „rzeczywistości czasoprzestrzennej”.

- *Prowadzenie ćwiczeń w oparciu o krótkie czytanki*

Do tego etapu LdL należą napisane i wyreżyserowane przez samych uczniów dyktanda, skecze, prezentacje scenek rodzajowych i dyskusje. Uczeń stawiany jest przed zadaniem tworzenia własnych, na początku niezbyt rozbudowanych, materiałów glottodydaktycznych.

- *Wprowadzenie do lekcji*

Na tym etapie wymagane są od uczniów umiejętności językowe w zakresie podawania definicji wybranego słownictwa. Praca ucznia prowadzącego polega tutaj na objaśnianiu w języku docelowym słownictwa innym uczniom, przy zastosowaniu różnych strategii. Rola nauczyciela nie traci na znaczeniu wraz ze wzrostem kompetencji ucznia. Wręcz przeciwnie, nauczyciel staje przed jeszcze większymi wyzwaniem, gdyż

ostatecznie to on jest odpowiedzialny za przygotowanie uczących się do coraz bardziej kompleksowych ról.

- *Wprowadzanie zagadnień gramatycznych*
Ten etap pozwala uczniom na samodzielne działanie w zakresie prezentowania i ćwiczenia reguł gramatycznych. Działania podejmowane przez prowadzących lekcję w klasie poprzedzone są samodzielną eksploracją materiałów celem zrozumienia określonego zagadnienia. Ponownie należy tutaj podkreślić znaczącą rolę nauczyciela. Jego zadanie polega teraz na inspirowaniu, aktywizowaniu oraz rozwijaniu kreatywności uczniów.
- *Pytania, które inicjują rozmowę/dyskusję*
To jeszcze nie jest etap, na którym prowadzący uczeń odpowiedzialny jest za inicjowanie i prowadzenie całej dyskusji. Na tym etapie jego działania zawężone są do stawiania samodzielnych pytań (w odniesieniu do tekstu) i elastycznego, poprawnego językowo reagowania na nie.
- *Prezentacje tekstów*
Na tym etapie uczniowie powinni posiadać kompetencje, które pozwolą im na prezentację różnego rodzaju tekstów. Prezentacja tekstu związana jest z umiejętnością przeprowadzenia rozmowy na jego temat, użyciem słowników jednojęzycznych, a także formułowaniem pytań, które wykraczają swoją tematyką poza tekst.
- *Planowanie lekcji*
Rola nauczyciela prowadzącego nie ogranicza się na tym etapie do budowania kompetencji dydaktycznej ucznia, której kształcenie utożsamiane jest często z przekazywaniem dobrych rozwiązań dydaktycznych. Nauczyciel jest tu raczej odpowiedzialny za „refleksyjne towarzyszenie” uczniom w planowaniu lekcji.
- *Prowadzenie dyskusji*
Uczniowie, którzy osiągną ten etap potrafią prowadzić dyskusję ze wszystkimi jej konsekwencjami. Posiadają oni kompetencje pozwalające im na odpowiednie reagowanie na pytania, negocjację znaczeń, zawieranie kompromisów czy też argumentowanie własnego toku myślenia (Kelchner & Martin, 1998).

6. LdL w kształceniu studentów-przyszłych nauczycieli – opis badania

Uznając koncepcję LdL za przydatną w optymalizacji procesu glottodydaktycznego, zaadaptowałam ją na potrzeby kształcenia przyszłych nauczycieli w ramach warsztatowych zajęć metodycznych. Zajęcia w konwencji LdL przeprowadzone

zostały przez 25-osobową grupą studentów, przyszłych nauczycieli i trwały jeden semestr, tj. 30 godzin dydaktycznych w okresie od lutego do czerwca 2014 roku. Etapy LdL, które bezpośrednio dotyczyły badanych studentów, to etap 9 i 10 z modelu Martina, czyli planowanie lekcji oraz szeroko rozumiane prowadzenie dyskusji.

Na początku zajęć studenci zostali zapoznani z ideą koncepcji LdL oraz obejrzeni kilka przykładów lekcji prowadzonych z jej zastosowaniem. Po dobraniu się w pary studenci wybrali temat do opracowania i zaprezentowania go pozostałym zgodnie z wytycznymi LdL. Tematy do wyboru wynikały z programu na konkretny semestr i każdorazowo formułowane były w konwencji problemu, np.: *Czy zastosowanie gier i zabaw na lekcji języka obcego jest skutecznym narzędziem w kształceniu kompetencji komunikacyjnej? Na ile możliwe jest rozwijanie autonomii w klasie szkolnej?* itd. Odwołując się m.in. do twierdzeń pedagogicznego działania Dylaka (2000) dołożono wszelkich starań, aby proponowane tematy były atrakcyjne dla studentów.

Zadanie badanych biorących udział w zajęciach polegało na jak najatrakcyjniejszym przeprowadzeniu zajęć utrzymanych w konwencji LdL. Studenci zobligowani byli do samodzielnych poszukiwań materiałów dydaktycznych oraz tworzenia koncepcji lekcji, planowania zadań, aktywności i form pracy. Tak sformułowane zasady nie wykluczały możliwości konsultacji z prowadzącym. Regularne spotkania były jednym z warunków, które musiał spełnić każdy student. Przeprowadzone przez przyszłych nauczycieli lekcje poddawane były analizie i refleksji przez wszystkich uczestników procesu dydaktycznego: wykładowcę, studenta prowadzącego zajęcia oraz pozostałych studentów.

7. Analiza i refleksja nad koncepcją LdL w kształceniu nauczycieli

Poniżej przedstawione są refleksje z półrocznych zajęć przeprowadzonych w konwencji LdL. Są one egzemplifikacją skutecznego zastosowania tej koncepcji w kształceniu przyszłych nauczycieli.

7.1. Uczenie się – to refleksyjna analiza

„Kształcenie kandydatów na nauczycieli rozpoczyna się od autoobserwacji i autoanalizy swego działania w klasie, by następnie wygenerować i doskonalić własny styl dydaktyczny” (Wysocka, 2003: 145). Traktując słowa Wysockiej jako punkt wyjścia w kształceniu nauczycieli języka obcego, zastosowanie LdL jest głęboko uzasadnione.

Aby przeprowadzić lekcję w konwencji LdL, każdy student musiał zdobyć się na refleksję, polegającą na ustaleniu koncepcji lekcji odpowiedniej dla grupy, przewidywaniu potencjalnych trudności oraz ustaleniu planu „awaryjnego”.

Każdy student musiał również wykazać się refleksją w trakcie działania, gdyż najważniejszym kryterium oceny lekcji nie było sztywne trzymanie się konspektu, lecz umiejętność elastycznego reagowania na bieżące potrzeby klasy. Analiza gotowych konspektów, rozwiązań dydaktycznych oraz tzw. „dobrych praktyk”, która ma często miejsce na zajęciach metodycznych, zastąpiona została analizą własnych działań w czasie rzeczywistym. Stanowi to o wyjątkowej wartości i przydatności omawianej koncepcji, gdyż pozwala ona studentom na wgląd w swój warsztat dydaktyczny oraz ułatwia refleksję nad własnymi możliwościami metodyczno-dydaktycznymi. Refleksja ta przebiegać może na trzech etapach. Na etapie początkowym nauczyciel przewiduje konsekwencje planowanych działań w stosunku do ucznia, całej grupy oraz procesu glottodydaktycznego. Na etapie drugim realizacja planu wiąże się z uważną obserwacją tego, co dzieje się w klasie oraz gotowością na bieżące potrzeby lekcji. Etap trzeci obejmuje ewaluację, w czasie której nauczyciel dokonuje analizy osiągnięć uczniów i ocenia skuteczność ich działania a przedmiotem refleksji są efekty pracy (Brzezińska, 1999: 48).

Zajęcia dydaktyczne prowadzone wśród studentów, a więc ludzi dorosłych, implikujące konieczność refleksyjnego podejścia do omawianej problematyki i procesu dydaktycznego w ogóle, mają również swoje uzasadnienie w psychologii. Kohlberg i Mezirow (1981, za Murphy 2001: 499) twierdzą, że „dorośli mają zwiększoną umiejętność myślenia refleksyjnego nad własnym działaniem”. Brzezińska (2005: 24) natomiast odnosi się do rozwoju refleksji u osób młodych, twierdząc iż „refleksja nad działaniem pozwalającym osiągnąć cele życiowe to jedna z najważniejszych rozwojowo form działalności człowieka we wczesnej dorosłości”.

Przejęcie przez studentów roli nauczyciela pozwala na rozwijanie ich refleksyjnych postaw, umożliwia również kształcenie ich kompetencji metodycznych i dydaktycznych w warunkach zbliżonych do sytuacji, z którymi zmierzą się w swojej karierze nauczycielskiej.

7.2. Uczenie się jest zawsze podejmowane przez ucznia

Koncepcja LdL opiera się na dwóch zasadniczych twierdzeniach epistemologicznych konstruktywizmu, zgodnie z którymi wiedza jest aktywnie konstruowana przez podmiot poznający, a dochodzenie do niej jest procesem adaptacyjnym, w którym następuje organizacja doświadczanego świata (Matthews, za Olssen, 1998). Oba te procesy wymagają zawsze obecności i zaangażowania osoby uczącej się, a nie osoby nauczającej. W tej perspektywie zadanie nauczyciela polega tylko na stworzeniu sytuacji, która będzie inicjowała działanie ucznia. Rozumiejąc w ten sposób swoją rolę, starałam się zachęcić studentów

do podejmowania autonomicznych działań w czasie przygotowań do swojej lekcji i w trakcie jej prowadzenia. Trudnością dla niektórych studentów był brak gotowych materiałów, na podstawie których powinna zostać przygotowana lekcja. Niektórzy studenci za problematyczne uważali również ogólnie sformułowany temat i brak eksplicytnych wskazówek prowadzącego, jakie treści muszą zostać omówione, a które powinny być całkowicie pominięte. Te rozterki studentów, widoczne przede wszystkim w początkowej fazie projektu, słabły z czasem, a często również ulegały redefinicji, stanowiąc ostatecznie o mocnych stronach takiej formy pracy.

Prowadzenie zajęć w konwencji LdL pozwala na przekształcenie struktury procesu dydaktycznego. Model transmisyjny realizowany w oparciu o założenia behawioryzmu zostaje w tym wypadku zastąpiony przez konstruktywistyczne idee, zgodnie z którymi głównym zadaniem nauczyciela jest inicjowanie sytuacji wyjściowej, prowokującej ucznia do działania. Koncepcja LdL nie wyklucza nauczyciela z procesu dydaktycznego, ani bynajmniej nie deprecjonuje w żaden sposób żadnej z jego ról. Następuje za to bardzo korzystna, z punktu widzenia konstruktywistycznego, sytuacja zmiany kolejności czynności dydaktycznych od aktywności ucznia do aktywności nauczyciela. Z badań Stemplewskiej-Żakowicz (1996) wynika, że nawet najrzetelniej przekazywana wiedza deklaratywna, nieopowiedziona osobistymi próbami radzenia sobie z sytuacją poznawczą, w czasie których uczeń uruchamia dostępną sobie wiedzę proceduralną, daje zawsze gorsze efekty, niż deklaracje budowane na bazie osobistych procedur. Wykazała ona w ten sposób poznawcze znaczenie pierwszeństwa nabywania wiedzy drogą prób i doświadczeń osobistych przed wiedzą pochodzącą z przekazu społecznego (za Klus-Stańska, 2010).

7.3. Optymalne uczenie się zawsze uwzględnia posiadaną już wiedzę

Przejęcie przez studenta roli nauczyciela, będące punktem wyjścia koncepcji LdL, wydaje się wynikać z przekonania, iż podstawową cechą ludzkiego myślenia jest nadawanie sensu nowym informacjom poprzez interpretowanie ich w świetle posiadanej wiedzy. Chodzi tutaj zarówno o wiedzę przedmiotową, zdobytą w procesie edukacji formalnej i nieformalnej, jak również o subiektywne teorie studentów – przyszłych nauczycieli. Taka integracja wiedzy reprezentowanej przez ucznia (tu: studenta) z nowym materiałem teoretycznym pozwala na budowanie swoistego pomostu między tymi dwoma rodzajami wiedzy. Konieczność doceniania wiedzy ucznia oraz dostrzeżenie jego przekonań odnośnie do konkretnych tematów i zagadnień podkreśla również Dylak (2000), formułując swoje twierdzenia pedagogicznego działania. Zgodnie z jednym z nich świadomość uczniowskiej wiedzy, również potocznej, pozwala nauczycielom

na osadzanie czynności uczenia się bardziej w kontekście wiedzy uczniów, co powoduje ich większe zainteresowanie jej zdobywaniem (por. teorie osobiste u Michońskiej-Stadnik, 2013).

W wymiarze praktycznym, na zajęciach prowadzonych zgodnie z koncepcją LdL, pojawiało się bardzo wiele przykładów nawiązywania przez prowadzących do wiedzy i zainteresowań pozostałych studentów. W większości były to udane próby polegające na stosowaniu asocjogramów, zabaw projekcyjnych (np. co byś zrobił, gdybyś znalazł się w roli pani/pana X, pytań: *jakie są twoje doświadczenia w tej kwestii? Dlaczego postąpiłbyś właśnie tak?*) czy też prowokacji.

7.4. Wzbudzanie w uczniu konfliktu poznawczego poprzez stawianie go w sytuacjach problemowych

Odwołując się do teorii Piageta (1966), zaistnienie konfliktu poznawczego uznać można za jeden z podstawowych warunków procesu uczenia się. Warunek ten może zostać spełniony w odniesieniu do studentów, przyszłych nauczycieli, poprzez zastosowanie koncepcji LdL. Regularność spotkań ze studentem przygotowującym się do prowadzenia zajęć umożliwiła prowadzącemu analizę działań studenta, a także ocenę jego możliwości dydaktycznych oraz znajomości tematu. Taki stan rzeczy pozwolił w konsekwencji na wywołanie u studenta konfliktu poznawczego poprzez skonfrontowanie go z sytuacjami niejednoznaczными (na przykład poprzez poddawanie w wątpliwość tez stawianych przez studenta). Konieczność znalezienia rozwiązania zaistniałej (tu: wykreowanej) sytuacji problemowej wywołuje konflikt poznawczy, a ten w efekcie inicjuje aktywność.

U studentów prowadzących własne lekcje można było zaobserwować wiele strategii analogicznych działań, tj. wzbudzania u pozostałych studentów konfliktu poznawczego, poprzez kreowanie sytuacji problemowych. W tym celu stosowano: symulacje, debaty, dyskusje, filmowe kluby dyskusyjne oraz „walkę na argumenty”.

7.5. Błędy jako czynnik wspierający uczenie się

Koncepcja LdL przyjmuje konstruktywistyczny punkt widzenia w kwestii popełniania błędów przez uczniów. Porzucając behawiorystyczną perspektywę oceny, błąd w wymiarze konstruktywistycznym „nie jest analizowany z perspektywy normatywno-oceniającej. [...] Nauczyciel nie tropi błędnego postępowania uczniów lecz je bada. [...] odkrywa sposoby myślenia swoich uczniów, tworzy swoje o nich wyobrażenia, analizuje je (...) aby następnie wskazać drogi wyjścia z tej sytuacji” (Klus-Stańska, 2010: 336). Przyjmując takie podejście do błędu, wykorzystanie koncepcji LdL w kształceniu nauczycieli daje dwojaką korzyść. Po

pierwsze, błędy popełniane przez studentów prowadzących lekcje mogą być dla nauczyciela akademickiego informacją zwrotną na temat ich stanu wiedzy i umiejętności. Możliwość obserwacji studenta w quasi realnej sytuacji skłania do refleksji nad własnym warsztatem dydaktycznym nauczyciela prowadzącego zajęcia metodyczne. Poza tym, zasady prowadzenia lekcji w konwencji LdL dały studentom możliwość przededefiniowania roli błędu. Piętnowany w czasie wcześniej hospitowanych praktyk błęd, stał się na lekcjach LdL czynnikiem motywującym studenta-nauczyciela do działania, pewnym elementem diagnozującym oraz dostarczającym prowadzącemu lekcję w sposób pośredni informacje o tym, które z jego działań wymagają korekty, bo są na przykład mało skuteczne. Ponadto studenci wydawali się przyjąć niepisaną zasadę, polegającą na traktowaniu odpowiedzi błędnych jako punktu wyjścia do wzbudzania konfliktu poznawczego u swoich uczniów (tu: studentów) oraz okazję do stawiania pytań dodatkowych, które często stawały się początkiem wielu owocnych dyskusji. Rzadko pojawiały się komunikaty ze strony prowadzącego: „Źle, to jest inaczej, a mianowicie...”

7.6. Redefiniowanie roli nauczyciela

Naturalną konsekwencją wszystkich wymienionych wyżej wniosków płynących z zastosowania LdL w kształceniu nauczycieli języków obcych jest przededefiniowanie roli nauczyciela. Nauczyciel prowadzący lekcję zgodną z zasadami LdL to konstruktywista inspirujący uczniów, a także akceptujący ich autonomię oraz inicjatywę w uczeniu się. Ponadto taki nauczyciel stwarza klimat i zachęca uczących się do stawiania pytań oraz projektowania działań, które odpowiadałyby na te pytania (Dylak, 2000). Rezygnując z podawczego podejścia, nauczyciel skupia się na „modelu «żywych», osobistych strategii poznawczych, kiedy w miejsce prezentacji gotowej wiedzy nauczyciel głośno myśli, stawia hipotezy, formułuje próbne koncepcje, wycofuje się z nich w wypadku ich falsyfikacji i poszukuje kolejnych” (Klus-Stańska, 2010: 317).

Zastosowanie koncepcji LdL daje możliwość samodzielnego budowania własnej wiedzy i poszerzania własnych struktur poznawczych w korzystny dla każdego ucznia sposób. Koncepcja ta nie deprecjonuje przy tym ani nie lekceważy roli i zadań nauczyciela. Wręcz przeciwnie, czyni z niego głównego inicjatora i organizatora procesu dydaktycznego, co stawia przed nauczycielem wysokie wymagania i obarcza go dużą odpowiedzialnością.

7.7. Rozwijanie kompetencji adaptacyjnych

LdL daje niewątpliwie sposobność do rozwijania kompetencji adaptacyjnych studentów/uczniów. Wielu badaczy z dziedziny edukacji zgadza się obecnie,

że najistotniejszym celem uczenia się i nauczania w ramach różnych przedmiotów jest zdobycie biegłości adaptacyjnej, czyli zdolności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytych w danym kontekście umiejętności i wiedzy w różnych sytuacjach. W przypadku języka obcego, ze względu na jego specyfikę, kompetencje te wydają się nabierać szczególnego znaczenia. Stanowi to przeciwieństwo biegłości rutynowej, czyli umiejętności radzenia sobie z typowymi szkolnymi zadaniami szybko i poprawnie, ale bez ich zrozumienia. Zastosowanie koncepcji LdL w kształceniu nauczycieli języków obcych pozwala wykluczyć ryzyko promowania biegłości rutynowej, które w odniesieniu do treści kształcenia nauczycieli można byłoby rozumieć jako posługiwanie się utartymi sloganami, powielanie określonych działań i stereotypowych poglądów z zakresu dydaktyki obcojęzycznej. Przejęcie przez studenta roli nauczyciela daje mu możliwość sprawdzenia się w realnej sytuacji edukacyjnej, a konfrontacja z sytuacjami nieprzewidywalnymi jest swoistym „treningiem” refleksyjnego i elastycznego reagowania na zastaną rzeczywistość. Tworzenie kompetencji adaptacyjnych w danej dziedzinie wymaga przyswojenia kilku komponentów myślowych, afektywnych i motywacyjnych (de Corte, Verschaffel, Masui, 2004, de Corte, 2007), na co pozwala zastosowanie koncepcji LdL. Dzięki niej studenci mają możliwość poznania i stosowania metod heurystycznych, czyli strategii wyszukiwania służących analizie i przekształceniu zadania, które nie gwarantują znalezienia właściwego rozwiązania, ale zwiększają prawdopodobieństwo, że zostanie ono odkryte poprzez systematyczne podejście do zadania. Ważną funkcję pełni tutaj również umiejętność namysłu oraz stawiania hipotez, poddawanie pewnych twierdzeń i przekonań w wątpliwość, jak również otwarcie się na fakt, że czasem nie ma jedynego dobrego rozwiązania, a w przypadku klasy szkolnej rzadko kiedy jest jeden algorytm na rozwiązywanie wszystkich sytuacji problematycznych (por. de Corte, 2007).

8. Podsumowanie

Tych kilka refleksji nie wyczerpuje zakresu zagadnienia LdL w kształceniu nauczycieli. Opracowanie to może być potraktowane jako przyczynek do dalszych rozważań na temat skutecznego i efektywnego kształcenia przyszłej kadry pedagogicznej. Badania w tym zakresie są potrzebne przede wszystkim w obliczu negatywnych opinii na temat poziomu nauczania języków obcych w szkołach. Należy przy tym podkreślić wielowątkowość i złożoność tego problemu. W walce o lepszą dydaktykę nie można z całą pewnością przyjąć najprostszej strategii polegającej na postrzeganiu tylko nauczycieli lub głównie nauczycieli za osoby odpowiedzialne za obecny stan dydaktyki języka obcego w szkołach. Byłoby to zbyt daleko idącym i krzywdzącym uproszczeniem, przede wszystkim z podstawowego

powodu, iż generalizowanie jest ze swej natury czymś niewłaściwym i nie pozwalającym na uzyskanie obiektywnego obrazu rzeczywistość. Poza tym nauczyciele są tylko jednym z bardzo wielu ogniw w całym łańcuchu przyczynowo-skutkowym, którego początku doszukiwać się można w domu rodzinnym ucznia, czy też jego uwarunkowaniach biologicznych. Końca tego łańcucha należałoby szukać w obcojęzycznej polityce europejskiej. Instytucje kształcące nauczycieli powinny wspierać ich poprzez proponowanie rozwojowych form podnoszenia umiejętności metodyczno-dydaktycznych. Jednym z ich najważniejszych zadań jest jednak wykształcenie prawidłowych zachowań, postaw i refleksji u studentów – przyszłych nauczycieli – tak aby rozpoczynając pracę, byli gotowi stawać się suwerennymi, świadomymi swoich mocnych i słabych stron, a nade wszystko refleksyjnymi nauczycielami. Jednym z narzędzi służącym osiągnięciu tego celu może być zastosowanie koncepcji LdL w ich kształceniu.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska, A. I. 1999. „Refleksja w działalności nauczycieli” (w) *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli* (red. I.A. Brzezińska, D. Klus-Stańska i A. Strzelecka). Warszawa: MEN: 37-52.
- Brzezińska, A. I. 2005. „Jak przebiega rozwój człowieka” (w) *Psychologiczne portrety człowieka* (red. I.A. Brzezińska). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 21-40.
- De Corte, E. 2013. „Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się” (w) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. (red. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides,). Warszawa: Wolters Kluwer Polska SA: 60-108.
- Dylak, S. 2000. „Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli” (w) *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. (red. H. Kwiatkowski, T. Lewowicki, S. Dylak). Warszawa: Wydawnictwo WSP ZNP. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> DW 2015-05-17.
- Kelchner, R., Martin, J-P. 1998. „Lernen durch Lehren” (w) *Englisch lernen und lehren – Didaktik des Englischunterrichts* (red. J.P. Trimm). Berlin: Cornelsen: 211-219.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Martin, J. P. 1985. *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler*. Tübingen: Narr.
- Martin, J. P. 1986. „Für eine Übernahme von Lehrerfunktionen durch Schüler”. *Praxis* 33: 395-403.
- Martin, J. P. 1988. „Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht”. *Praxis* 35: 294-302.
- Martin, J. P. 1994. *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

- Michońska-Stadnik, A. 2013. *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Murphy, J. M. 2001. „Reflective teaching in ELT” (w) *Teaching English as a second or foreign language* (red. M. Celce-Murcia). Boston MA: Heinle & Heinle: 499-514.
- Olssen M. 1996. „Radical Constructivism and its Failings: Anti-realism and Individualism”, *British Journal of Educational Studies* 3: 275-295.
- Piaget, J. 1996. *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.