

<http://dx.doi.org/10.16926/sn.2023.19.12>

Received: 30.06.2023

Accepted: 21.09.2023

KATARZYNA WOJTOWICZ

<https://orcid.org/0000-0002-1996-9271>

(Szkola Doktorska Nauk Humanistycznych UJ, Kraków)

e-mail: katarzyna.belczacka@doctoral.uj.edu.pl

## PERSPEKTYWA WYKORZYSTANIA TUOD (TEORII UCZENIA SIĘ OPARTEGO NA DOŚWIADCZANIU) W METODYCE JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OJCZYSTEGO (L1)

---

**Jak cytować [how to cite]:** Wojtowicz, K. (2023). Perspektywa wykorzystania TUOD (teorii uczenia się opartego na doświadczeniu) w metodyce języka polskiego jako ojczystego (L1). *Studia Neofilologiczne. Rozprawy Językoznawcze*, 19, 193–205.

---

### Perspective on the Use of TUEL (Theory Of Experimental Learning) in the Methodology of Polish as a Native Language (L1)

#### Abstract

The purpose of this sketch is to characterise one of the reflective learning methods – Experiential Learning Theory. The concept was developed by David Kolb in the 1980s. It is based on the so-called Kolb cycle (a four-part model of reflective learning). The basis for the presentation of this method is the researcher's latest publication – translated into Polish in 2022 – 'Learning from Experience'. In addition to presenting Kolb's latest assumptions, the aim of this sketch is to provide a perspective on their use in the methodology of Polish as a native language (L1) – or rather, in the methodology of grammar. The article also includes a characterisation of learning models in Polish language textbooks, which are compared with TUOD. Another important comparative perspective is the achievements of glottodidactics, more specifically the communicative approach.

**Keywords:** linguodidactics, reflective learning methods, reflexivity, Kolb cycle.

#### Abstrakt

Celem szkicu jest charakterystyka jednej z refleksyjnych metod uczenia się – teorii uczenia się opartego na doświadczeniu. Koncepcja została stworzona przez Davida Kolba już w latach

80. ubiegłego wieku. Jego podstawą jest tzw. cykl Kolba (składający się z czterech części modelu refleksyjnego uczenia się). Bazą do przedstawienia owej metody jest najnowsza publikacja badacza – przetłumaczona w 2022 roku na język polski – *Uczenie na podstawie doświadczenia*. Oprócz zaprezentowania najnowszych założeń Kolba, celem niniejszego szkicu jest perspektywa ich wykorzystania w metodyce języka polskiego jako ojczystego (L1) – a właściwie w metodyce gramatyki. Artykuł zawiera także charakterystykę modeli kształcenia w podręcznikach do języka polskiego, które zestawione zostały z TUOD. Ponadto, kolejną ważną perspektywą porównawczą są osiągnięcia glottodydaktyki, a dokładniej – podejście komunikacyjne.

**Słowa kluczowe:** lingwodydaktyka, refleksyjne metody uczenia się, refleksyjność, cykl Kolba.

Najokropniejszym pokarmem, jakim wrogi  
geniusz obdarzył naszą epokę, są wiadomości  
bez umiejętności (J.H. Pestalozzi)

Jednym z naczelných punktów dyskusji nad kształtem nauczania gramatyki języka polskiego w szkole jest obecność lub też nieobecność w jej ramach specjalistycznej wiedzy językoznawczej. Osią sporu dotyczącego kształcenia językowego od zawsze były cele nauczania, bardziej szczegółowo – związek między wiedzą gramatyczną a umiejętnościami poprawnego posługiwania się językiem polskim. Już Kazimierz Nitsch trafnie zauważył, iż „żaden inny przedmiot szkolny nie wywołuje tak zasadniczych nieporozumień, jak nauczanie języka ojczystego” (Nitsch, 1921: 2). Źródłem owych nieporozumień jest żywe również dzisiaj przekonanie o tym, że „tylu ludzi dobrze lub choćby nieźle mówi i pisze, i jakkolwiek się jej [gramatyki] nigdy nie uczyli” (Nitsch, 1921: 2). W polskiej szkole bardzo łatwo można zauważyć niechęć do lekcji poświęconych gramatyce języka polskiego, która wynika z przekonania o jej nieprzydatności, zbytnej abstrakcyjności i braku związku z codziennym doświadczeniem uczniowskim. Ważnym głosem w dyskusji nad kształtem dydaktyki języka polskiego w szkole są prace Jana Tokarskiego, w których lingwista domaga się funkcjonalizacji nauczanych treści i ich większego związku z życiem uczniów. Badacz posługiwał się bardzo obrazową metaforą zegara. Sens tej metafory wyjaśnia w jednej ze swoich prac Maria Nagajowa:

Szkolną analizę gramatyczną porównał [Tokarski] do rozbierania na części zegarka w celu poznania jego budowy. A przecież sens rozbioru polega nie na tym, żeby zegarek rozłożyć na części, nazwać je i poklasyfikować, ale żeby poznawszy ich funkcję, złożyć zegarek od nowa. Tak samo z językiem. Poznanie jego elementów, wydobywanie ich z jakiejś całości tekstowej i nazwanie nic nie da pożytecznego uczniowi, jeżeli nie złoży on ich z powrotem w całość; mało tego, jeżeli nie nauczy się z tych samych elementów budować różnych całości. Proponuje więc Tokarski odchodzenie od gramatyki teoretyczno-normatywnej, a wyzyskiwanie w pracy nad rozwojem wypowiedzi ucznia stylistyki językoznawczej (Nagajowa, 1994: 24).

Podsumowując, można bardzo łatwo zauważyć dwa podejścia do kształcenia językowego – tradycyjne, skupione na wiedzy teoretycznej i rozbudo-

wywaniu inwentarza pojęć językoznawczych, oraz nowsze, którego nadrzędnym celem jest funkcjonalizacja nauczanych treści.

Niniejszy artykuł bynajmniej nie stawia sobie za cel odnalezienia rozwiązania dla tej, trwającej nieustannie od początków XX wieku, dyskusji. Jednakże, zdaniem autorki, należałoby w ramy kształcenia językowego wprowadzić jeszcze jedną, bardzo cenną perspektywę – perspektywę refleksyjności. Metodyka refleksyjności jest bardzo popularna w edukacji Stanów Zjednoczonych, Anglii czy Australii (za: Perkowska-Klejman, 2013: 75). Jednak w polskiej szkole trudno ją odnaleźć i dość rzadko wyznacza ona porządek działaniom edukacyjnym. Warto byłoby dążyć do popularyzowania modeli refleksyjnego uczenia się, również w obrębie kształcenia językowego. Celem tego krótkiego szkicu jest zatem przedstawienie jednego z najbardziej znanych modeli refleksyjnego uczenia się – modelu Davida Kolba, oraz opracowanej przez badacza teorii uczenia się opartego na doświadczeniu (TUOD), a także możliwych dróg ich wykorzystania w dydaktyce języka polskiego jako ojczystego.

## **Pojęcie refleksyjności i etapy rozwoju myślenia refleksyjnego**

Refleksja oznaczać może zarówno samą czynność, jak i rezultat intensywnego wysiłku intelektualnego. Osoba refleksyjna głęboko zastanawia się nad jakimś problemem lub też powraca myślami do przeszłego doświadczenia, by na jego bazie przygotować się do przyszłych wyzwań. Za Anną Perkowską-Klejman warto powtórzyć, że „nabywane doświadczenie jest źródłem interioryzacji planu postępowania w podobnych sytuacjach w przyszłości” (Perkowska-Klejman, 2013: 75). Refleksyjność uznać można za pewnego rodzaju pomost między wiedzą już posiadaną a nowo zdobytą oraz między wiedzą teoretyczną a doświadczeniem. Wydaje się zatem, że refleksyjność może stanowić także swoiste antidotum na problemy szkolnej dydaktyki języka polskiego. Umiejętność refleksyjnego reagowania jest szczególnie ważna w obecnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, pełnej wyzwań i dynamicznie podlegającej zmianom. Refleksyjność rozwija w sposób naturalny krytycyzm, który niewątpliwie stanowić może zabezpieczenie przed manipulacją. Aktywnym twórcą koncepcji myślenia refleksyjnego był John Dewey, który w swych pracach zachęca wszystkich, którym bliska jest edukacja, do „wypracowania nawyku przytomnego, uważnego i dogłębnego myślenia” (Dewey, 1988: 177).

Oczywiście, refleksja jest w pewnym sensie czymś naturalnym i wrodzonym, ludzie w spontaniczny sposób, niczym niekontrolowany, oddają się przeróżnym rozmyśleniom. Niemniej nie jest to w istocie pełne myślenie refleksyjne. To ostatnie wymaga dużego zaangażowania i pracy:

Myślenie refleksyjne wymaga zawsze większego lub mniejszego wysiłku, gdyż wymaga przezwyciężenia bezwładu umysłu, który skłania do przyjęcia myśli na podstawie ich wartości powierzchownej; wymaga ono zgody na przebycie stanu myślowego niepokoju i zakłopotania (Dewey, 1988: 37–38).

David Kolb w swojej najnowszej pracy *Uczenie na podstawie doświadczenia* z 2017 roku, przetłumaczonej w 2022 roku na język polski, wyróżnia etapy rozwoju refleksyjnego myślenia. Rozwój ten opiera się na przejściu od dualizmu (*dualism*) do wielości (*multiplicity*), następnie od relatywizmu (*relativism*) do zaangażowania (*commitment*).

**Dualizm** oznacza bezkrytyczne, czasami wręcz dogmatyczne, przekonanie o istnieniu prawidłowych odpowiedzi na wszystkie pytania. Taka perspektywa zakłada, iż nauczyciel jest autorytetem, który tych odpowiedzi ma dostarczyć, a uczeń je ufnie przyswaja. Świat postrzegany jest w niezmiennych kategoriach dobra i zła.

Kolejnym etapem jest **wielość**, a więc wyjście z opisanego wyżej dualistycznego świata pewników i wejście do rzeczywistości różnorodnych wyzwań. Uczniowie samodzielnie poszukują odpowiedzi, są świadomi, iż każdy problem może mieć więcej niż jedno rozwiązanie, doceniają indywidualną i subiektywną perspektywę. Są kreatywni i twórczy, gdyż wiedzą, że istnieje wiele sposobów patrzenia na ten sam problem.

Następnym poziomem jest **relatywizm**, a więc moment, w którym uczniowie są nie tylko świadomi różnorodności potencjalnych rozwiązań danego problemu, ale także ich relatywności – związku z konkretnymi uwarunkowaniami i kontekstami. Chętnie podejmują dyskusję i starają się dostrzegać alternatywne rozwiązania.

Ostatnim etapem jest **zaangażowanie**, które zakłada nie tylko dostrzeżenie wielości rozwiązań, ich relatywizmu, ale także osobiste i niewymuszone zaangażowanie. Proces dochodzenia do rozwiązania jest dla uczniów procesem ekscytującym, a przede wszystkim rozwijającym, ciągłym i podejmowanym jako wynik wewnętrznej motywacji.

## Model refleksyjnego uczenia się – cykl Kolba

W literaturze istnieje wiele modeli refleksyjnego uczenia się, których cechą wspólną jest ich cykliczna, usystematyzowana budowa. Rzeczowe opracowanie kilku modeli, m.in. Donalda Schona, Terry’ego Bortona, Rogera Greenwaya czy Grahama Gibbsa, można odnaleźć w szkicu Anny Perkowskiej-Klejman pt. *Modele refleksyjnego uczenia się* (Perkowska-Klejman, 2013). Obok wymienionych już nazwisk, warto bardziej szczegółowo przypomnieć propozycję Davida Kolba. W przywoływanej już pozycji z 2022 roku badacz zbiera swoje dotychczasowe osiągnięcia i spostrzeżenia, opisując założenia

TUOD (teorii uczenia się opartego na doświadczaniu). Wyodrębnia jej siedem kluczowych zasad (za: Kolb, 2022: 59–60):

1. Uczenie się najlepiej pojmować jako proces, nie zaś w kategoriach osiągniętych wyników.

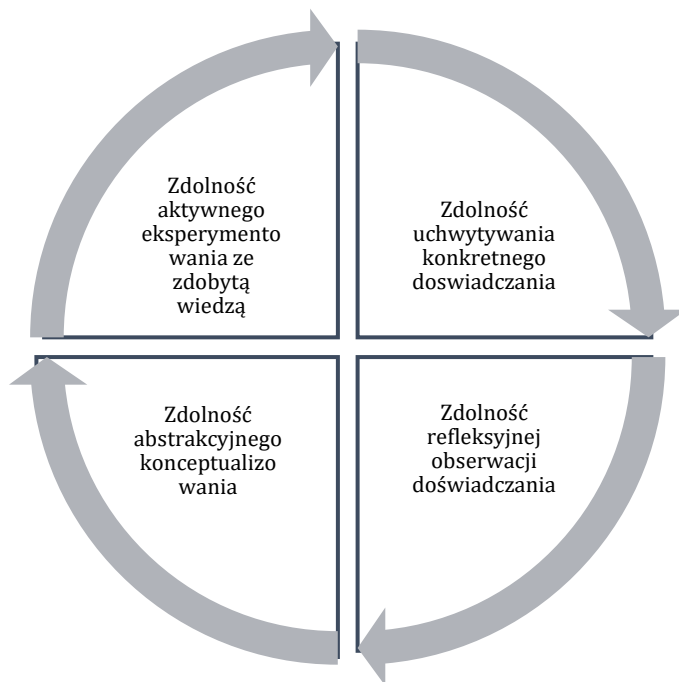
To przekonanie pozwala uniknąć zbytniego skupiania się na wynikach kształcenia, dających się zmierzyć rezultatami (takich jak egzaminy, stopnie). Prowadzi ku przekonaniu o nieustannym rozwoju, który nie ma końca, a raz sformułowane stanowisko może zmieniać się pod wpływem nowych doświadczeń.

2. Uczenie się jest ciągłym procesem osadzonym w doświadczaniu.

Jak pisze Kolb – „każde nowe uczenie się jest ponownym uczeniem się („learning and relearning”). Taka perspektywa zmusza, by zauważyć, że każdy uczeń rozpoczyna naukę z pewnymi przekonaniami na jakiś temat – założenie, iż uczniowie są białymi kartami, które można dowolnie zapisać, może rodzić frustrację i z pewnością skutkuje niepowodzeniem edukacyjnym.

3. Uczenie się wymaga rozwiązywania konfliktów pomiędzy dialektycznie przeciwstawnymi sposobami adaptacji w świecie.

W tym miejscu nawiązuje Kolb do sformułowanego w swoich wcześniejszych pracach modelu uczenia się (rys. 1).



Rys. 1  
Cykl Kolba

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kolb, 2022.

Zilustrowany model uczenia się (rys. 1) powstał jeszcze w latach 80. ubiegłego wieku, jednak wciąż pozostaje jednym z podstawowych założeń TUOD. Co ważne, uczenie się może rozpoczynać się od dowolnego momentu, jednak powinno zawierać wszystkie cztery etapy. Niewątpliwie jest podstawą aktywnego i refleksyjnego działania, prowadzącego do logicznie uporządkowanych wniosków.

4. Uczenie się jest holistycznym procesem adaptacji w świecie.

Ten punkt wymaga dostrzeżenia wpływu emocji na nasze procesy myślowe. Uczy dojrzałej postawy, w której odróżnia się emocje od świadomej refleksji.

5. Uczenie się jest najważniejszym procesem ludzkiego przystosowania.

Podobnie jak w punkcie drugim, badacz uznaje uczenie się za proces ciągły i trwający przez całe życie, obecny we wszystkich przestrzeniach ludzkiego życia – w szkole, pracy, sklepie, domu.

6. Uczenie się obejmuje transakcję pomiędzy osobą a otoczeniem.

Ponownie w tym założeniu wybrzmiewają wnioski z punktu drugiego – uczenie się jest zawsze pewną wypadkową między wiedzą obiektywną a subiektywną. W wyniku ich połączenia dochodzi do istotnych zmian w ich obrębie.

7. Uczenie się jest procesem kreowania wiedzy.

Ostatni punkt zakłada dostosowanie działań edukacyjnych do nauczanej dziedziny. Zwraca się uwagę na głębokie przenikanie się treści, jak i samego procesu uczenia się, i konieczność ich wzajemnego dostosowywania.

## **Modele kształcenia w podręcznikach do języka polskiego wg Piotra Zbróga a TUOD**

Piotr Zbróg w swojej książce *Wojna o kształcenie językowe* poświęcił osobny rozdział opisowi modeli kształcenia językowego w podręcznikach do języka polskiego. Oprócz opisu autor dokonał także ich oceny. W dalszej części niniejszego szkicu podjęto próbę skonfrontowania opisanych przez Zbróga modeli z teorią uczenia opartego na doświadczeniu.

### **Model ściśle gramatyczny**

Pierwszy wyróżniony model jest zdominowany przez wiedzę o języku i jego elementach. Zadania skupiają się na działaniach analitycznych uczniów. Lekcje realizowane w tym modelu mają często podobną budowę – w centrum znajduje się konkretny termin gramatyczny (np. *podmiot, głoska, liczebnik*), następnie uczniowie zapoznawani są z definicją i przykładami danego zjawiska językowego, by kolejno przejść do serii ćwiczeń. Te ostatnie

skupiają się na rozpoznawaniu ćwiczonej części mowy, tworzeniu jej poprawnych form. W centrum tego modelu znajduje się przekonanie, iż:

umiejętności analityczne w prosty sposób przełożą się na umiejętności praktyczne – innymi słowy: jeśli uczeń rozpoznaje poprawnie zdania złożone podrzędnie, to będzie się tymi zdaniami poprawnie posługiwał na co dzień (Zbróg, 2005: 60).

W modelu tym dominują takie polecenia, jak np. *wskaz* okolicznik, *narysuj* wykres zdania, *podkreśl* np. dopełnienie, *przekształć* zdanie pojedyncze na złożone z podrzędnym okolicznikowym, etc.

### **Model gramatyczny z okazjonalną nauką używania języka**

Model ten w sposób oczywisty kontynuuje rozwiązania opisane powyżej. Okazjonalnie jednak pojawiają się zadania skupione na używaniu języka – często też są po prostu krótkim działaniem uczniów, np. uczeń zapoznaje się z niewłaściwie napisanym ogłoszeniem (w tekście brakuje przydawek), następnie zastanawia się, czy tak sformułowany tekst spełniałby stojące przed nim funkcje. I choć, jak zauważa Zbróg, propozycja ta na początku wydaje się bardzo wartościowa i rzeczywiście mogłaby rozpocząć dyskusję o nieskutecznej komunikacji, to niestety w modelu tym dyskusja zatrzymuje się na etapie dostrzeżenia, iż stworzony komunikat jest niepełny. Pozostałą część lekcji wypełniają serie ćwiczeń analityczno-formalnych. Zasadniczą cechą tego modelu jest dysproporcja między zadaniami skupionymi na analizie formalnej a samodzielnym działaniem uczniów, to ostatnie bowiem stanowi w ocenie autora jedynie 10% lekcji.

### **Model kształcący kompetencje używania języka z okazjonalną gramatyką**

Najlepszym przykładem realizacji tego modelu jest seria znanych podręczników *To lubię!* Centrum wszelkich działań ucznia stanowi konkretna sytuacja komunikacyjna, np. powitanie, pożegnanie, składanie życzeń itp. Wyraźnie widoczna jest okazjonalność ćwiczeń formalnych, podręczniki te w klasach czwartej i piątej nie zawierają definicji terminów gramatycznych (por. Zbróg, 2005: 67). Model ten z pewnością sprzyja rozwijaniu sprawności komunikacyjnych uczniów, nie realizuje jednak celu normatywnego – przyswojenia inwentarza pojęć językoznawczych. W ocenie Zbróga mogłoby to prowadzić do niepełnej, pobieżnej i nieuporządkowanej wiedzy gramatycznej.

### **Model oddzielający naukę o języku i naukę używania języka**

Jest to propozycja, która już na etapie projektowania rozdziałów podręcznika dokonuje wyraźnego rozdziału między formalną analizą składników języka a umiejętnością skutecznego porozumiewania się. Część skupiona na zdobyciu wiedzy formalnej, teoretycznej, zawiera liczne definicje,

typologie, wykresy, a następnie ćwiczenia oparte na analizie. Jest to wyraźnie dwudzielny model, który sprawia – jak ocenia Zbróg – iż uczniowie nie są świadomi istnienia związku między zagadnieniami gramatycznymi a konkretnymi umiejętnościami pisarskimi (sprawność językowa) (por. Zbróg, 2005: 72).

### **Model eklektyczny**

Jak wskazuje nazwa modelu, mamy w nim do czynienia z połączeniem wielu treści i typów zadań. Na początku może wydawać się to skutecznym rozwiązaniem realizującym postulat integracji treści językowych i literackich, umiejętności komunikacyjnych z wiedzą o języku, jednak w ocenie Zbróga jest to pozorne – autor uważa, że proponowane zagadnienia są ze sobą „niepowiązanie, nietworzące wspólnej całości” (Zbróg, 2005: 72). W tym modelu bardzo łatwo o przypadkowość, nagłe, nieuzasadnione zmiany tematyczne, treściowe i chyba najgroźniejsze z nich – fałszywe przekonanie o „kompleksowym kształceniu językowym” (Zbróg, 2005: 72).

Nawet tak krótkie charakterystyki pozwalają zauważyć, iż opisane przez Zbróga, a powszechnie obowiązujące w szkolnych podręcznikach, modele kształcenia nie realizują założeń teorii uczenia się opartego na doświadczeniu. Dwa pierwsze (ściśle gramatyczny, gramatyczny z okazjonalną nauką używania języka) pozbawione są – z całą pewnością – etapu nazwanego przez Kolba „zdolnością refleksyjnej obserwacji doświadczenia” – uczniowie zapoznawani są z nową wiedzą teoretyczną, zagadnieniami językowymi, natomiast nie towarzyszy temu refleksja i najważniejsze z pytań – w jaki sposób zdobyta wiedza może wspierać moje przyszłe używanie języka. Model kształcący kompetencje używania języka z okazjonalną gramatyką, co prawda, realizowałby opisywany postulat, natomiast w jego przypadku brakowałoby etapu „abstrakcyjnego konceptualizowania”, a więc rozbudowywania wiedzy teoretycznej. Model oddzielający naukę o języku i naukę używania języka byłby całkowitym zaprzeczeniem TUOD, gdyż za każdym razem zdobywana wiedza powinna wpływać i łączyć się z indywidualnym doświadczeniem oraz działaniem. Chcąc rozdzielić kształcenie sprawności językowej i rozbudowywanie wiedzy o języku, traci się istotę, gdyż są to zagadnienia wzajemne od siebie zależne. Ostatni model – model eklektyczny – u swych podstaw byłby najbardziej zbliżony do cyklu Kolba, gdyż łączyłby cele normatywno-teoretyczne z podejściem funkcjonalnym. Jednak, jak słusznie podkreśla Zbróg, niesie ze sobą zagrożenie nieuporządkowanego i niepowiązanego kształcenia.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż funkcjonujące obecnie modele kształcenia w podręcznikach do języka polskiego nie zawierają refleksyjnych praktyk edukacyjnych. Zadaniem dydaktyków jest zatem poszukiwanie dróg umożliwiających ich realizację na lekcjach języka polskiego.

## Podjęcie komunikacyjne a TUOD

W procesie nauczania kluczowym momentem jest dobór odpowiedniej metody. Najogólniej, można je podzielić na metody konwencjonalne i niekonwencjonalne. Obszerny opis metod można znaleźć w książce Hanny Komorowskiej pt. *Metodyka nauczania języków obcych*. Glottodydaktyka jest z pewnością niezwykle cenną perspektywą także dla nauczania języka ojczystego. Jednym z ważniejszych osiągnięć glottodydaktyki jest tzw. podejście komunikacyjne. Celowo używa się wyrażenia „podejście”, a nie bardziej klasycznie „metoda”, gdyż ze względu na swoją eklektyczność niemożliwe jest włączenie tej propozycji w ramy metod konwencjonalnych lub niekonwencjonalnych.

Hanna Komorowska, charakteryzując to podejście, wymienia między innymi następujące założenia:

1. Celem kształcenia jest umiejętność efektywnego porozumiewania się w zależności od kontekstu.
2. Istotą nie jest pełna poprawność gramatyczna, lecz skuteczne porozumiewanie się.
3. Konieczne jest uczestniczenie w sytuacjach komunikacyjnych najbardziej zbliżonych do naturalnych.
4. Istotne miejsce zajmują dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy, zgadywanki, dyskusje, praca w grupach.

Zachęca Komorowska do stosowania indukcyjnych technik komunikacyjnych, których schemat prezentuje rys. 2.

Technika indukcyjna jest najbardziej pożądana podczas wprowadzania nowego materiału gramatycznego. Jak pisze Komorowska:

Prezentacja tego typu ma ogromne walory: kształtuje samodzielność ucznia, trenuje domysł językowy i krytyczne myślenie, zwiększa wreszcie trwałość zapamiętywania tak opanowanego materiału (Komorowska, 2009: 167).

Tak poprowadzony proces edukacyjny odpowiada opisanym przez Kolba etapom uczenia się opartego na doświadczeniu. Po pierwsze dlatego, że podstawowym założeniem podejścia komunikacyjnego jest praca na autentycznych materiałach językowych. Często bolączką lekcji języka polskiego dotyczących zagadnień językowych jest albo całkowity brak tekstu, w którym można byłoby zaobserwować dane zjawisko, albo jego zupełne oderwanie od współczesnych realiów. Nic tak nie demotywuje, jak praca z materiałami, które wydają się uczniom anachroniczne i nieadekwatne do ich obecnej sytuacji. Rodzi to frustrację, często bowiem są to treści nierozumiane właściwie, oraz prowadzi do przekonania o nieprzydatności poruszanych zagadnień. Po drugie, podejście komunikacyjne nie pomija momentu refleksji – a więc próby samodzielnego odkrycia zależności między opisywanymi formami. Uczniowie mogą nawet sformułować własną definicję danego terminu czy też opisać zasady gramatyczne. Po trzecie, własne poszu-

kiwania i obserwacje prowadzą uczniów do konkretnej wiedzy teoretycznej, a więc w ten sposób realizowana jest zdolność do abstrakcyjnego konceptualizowania. Po czwarte, każde omówione w ten sposób zagadnienie gramatyczne stanowi tylko wstęp do własnej praktyki językowej/pisarskiej – co Kolb określa aktywnym eksperymentowaniem z nowo zdobytą wiedzą. W tym sensie praktyce szkolnej daleko do tego postulatu. Można odnieść wrażenie, że wiedza gramatyczna jest omawiana niejako w próżni, w oderwaniu od codziennych potrzeb i wyzwań komunikacyjnych. Niejednokrotnie lekcje językowe to po prostu seria ćwiczeń analitycznych, które w pewnym momencie uczniowie rozwiązują mechanicznie, odnalazłszy wcześniej schemat do ich wypełniania.



Rys. 2  
Metoda indukcyjna

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Komorowska, 2009.

## Wzór dobrej praktyki – propozycja

W poprzednich częściach szkicu starano się dowieść, iż proponowane przez Kolba rozwiązania refleksyjnego kształcenia mogłyby z powodzeniem stać się wzorem w projektowaniu działań edukacyjnych na lekcjach języka polskiego. W przypadku dydaktyki oprócz podstaw teoretycznych bardzo ważne jest także wskazanie konkretnych rozwiązań metodycznych, które

pomogłyby zorganizować rzeczywistą lekcję szkolną. Zamieszczony powyżej graf ilustrujący TUOD (rysunek 1) może posłużyć za punkt wyjścia podczas planowania lekcji języka polskiego. Naczelną zasadą sformułowaną przez Kolba jest wyjście od i dojście do autentycznego doświadczenia uczniowskiego. Warto zatem przy każdej okazji zadawać sobie pytanie, w jaki sposób omawiane zagadnienie może łączyć się z codzienną komunikacją. Następnie, uzyskawszy odpowiedź, należy skupić się na poszukiwaniu konkretnego tekstu, które to zagadnienie mogłoby najlepiej ilustrować. Kolejnym krokiem jest przygotowanie inwentarza pojęć teoretycznych oraz definicji – ważne jednak, by dobierać je ostrożnie i zgodnie z wiekiem uczniów. Na końcu nauczyciel powinien zainicjować sytuację, która umożliwiłaby wykorzystanie nowo zdobytej wiedzy w praktyce. Poniżej zamieszczono propozycję omówienia na lekcji języka polskiego pojęcia *partykuły*.

### 1. Zdolność uchwytowania konkretnego doświadczenia.

Partykuła jest to nieodmienna część mowy spełniająca przede wszystkim funkcje pragmatyczne, a nie semantyczne, oraz wymykająca się łatwym klasyfikacjom. Między innymi partykuła ujawnia stosunek mówiącego do poruszanego zagadnienia. W przypadku tej części mowy wiele codziennych sytuacji mogłoby obrazować jej użycie. Sytuacją komunikacyjną, którą moglibyśmy wykorzystać do prezentacji funkcji partykuły, jest **wyrażanie pewności lub niepewności**.

### 2. Zdolność refleksyjnej obserwacji doświadczenia.

Jak wspomniano wielokrotnie, sukcesem lekcji językowej jest tekst, który nie wydawałby się uczniom anachroniczny i nieinteresujący. Jedną z możliwości jest jego samodzielne przygotowanie lub też wybranie go z czytanej aktualnie lektury szkolnej/artykułu prasowego. Poniżej zamieszczono dwa fragmenty – jeden zawierający partykuły (tzw. partykuły wątpliwe) oraz drugi – pozbawiony tych słów. Uczniowie proszeni są o zapoznanie się z nimi oraz zastanowienie się, co je odróżnia.

## Propozycja pytań:

Co odróżnia poniższe fragmenty?

Jak traktujemy tekst numer 1, a jak numer 2?

Jaka jest funkcja pogrubionych słów w tekście 2?

### Fragment 1

Giant Brian – *Gigantyczny umysł*

ENIAC, czyli Electronic Numerical Integrator and Computer, to pierwszy komputer zaprojektowany w 1946 roku przez J.P. Eckerta i J.W. Mauchly'ego. Był ogromnym urządzeniem. Zajmował 167 m<sup>2</sup> i składał się z 42 stalowych szaf. Ważył 27 ton. Ówczesne media określiły go mianem „Giant Brain” – co w języku polskim oznacza „Gigantyczny umysł”. Stworzono do go wykonywania obliczeń arytmetycznych, jednak

jego moc obliczeniowa była około 1300 razy mniejsza niż pierwsze telefony komórkowe.

### Fragment 2

Giant Brian – *Gigantyczny umysł*

ENIAC, czyli Electronic Numerical Integrator and Computer, to **rzekomo** pierwszy komputer zaprojektowany w 1946 roku przez J.P. Eckerta i J.W. Mauchly'ego. Był ogromnym urządzeniem. Zajmował **bodajże** 167 m<sup>2</sup> i składał się z 42 stalowych szaf. Ważył 27 ton. Ówczesne media określiły go mianem „Giant Brain” – co w języku polskim oznacza „Gigantyczny umysł”. **Być może** tworzono do go wykonywania obliczeń arytmetycznych, jednak jego moc obliczeniowa była około 1300 razy mniejsza niż pierwsze telefony komórkowe.

### 3. Zdolność abstrakcyjnego konceptualizowania.

Poprzednie ćwiczenie doprowadzić ma uczniów do sformułowanej na początku definicji partykuły. W początkowych etapach kształcenia wystarczy informacja, iż są to słowa, które mogą wyrażać naszą pewność lub wątpliwość. W kolejnych klasach można oczywiście te definicję rozbudowywać, zwracać uwagę na cechy fleksyjne (nieodmienność) oraz inne funkcje partykuły (tworzenie pytań, przeczeń, wzmacnianie wypowiedzi, etc.).

### 4. Zdolność aktywnego eksperymentowania ze zdobytą wiedzą.

Każda lekcja językowa powinna zakończyć się praktyką uczniowską. Jedynie takie zakończenie pozwoli uczniom dostrzec, że zdobywana wiedza jest pożyteczna i funkcjonalna. Poniżej zamieszczono propozycję takiego ćwiczenia.

Polecenie: Wykorzystując poniższe słowa, opisz w kilku zdaniach, jak będą wyglądały komputery za 100 lat. Wprowadź do tekstu pomysły, których jesteś pewien, oraz te, co do których nie masz pewności.

Partykuły: być może, chyba, czyżby, jakoby, może, niby, pewnie, rzekomo, bodajże, oczywiście, z pewnością.

Dodatkowe sformułowania: na pewno, możliwe że, sądzę, że..., jestem przekonany, że..., nie jestem pewny/a, czy...

## Wnioski

Cykl Kolba stanowi jedną z najlepiej znanych technik uczenia się i organizacji tego procesu. Z całą pewnością stanowi wzór dobrej praktyki dla wszystkich dziedzin nauki, również dla lingwodydaktyki. Model Kolba, czyli cykl uczenia się oparty na czterech krokach, jest wartościową propozycją, gdyż jego prymarnym założeniem jest ludzkie doświadczenie. To, co stanowi bodaj największy zarzut wobec szkolnych lekcji językowych, to ich nieprzydatność, oderwanie od codzienności, zbytnia abstrakcyjność. By zatem za-

gadnienia gramatyczne stały się bliższe uczniom, należy je powiązać właśnie z postulowanym przez Kolba doświadczaniem. Wszystkie proponowane przez badacza kroki są wartościowe, pominięcie któregośkolwiek skutkuje zaburzeniem procesu uczenia się. Cykl Kolba wydaje się także dobrym rozwiązaniem dla trwającego od lat sporu dotyczącego proporcji między wiedzą teoretyczną a praktyczną, gdyż zawiera oba te elementy. Badacz zwraca uwagę zarówno na konieczność tworzenia teoretycznych podstaw dla wiedzy, jak i dowartościowuje praktykę, którą czyni właściwie punktem wyjścia i punktem dojścia. Zaproponowany model jest także bardzo czytelny, co również jest istotne podczas planowania zajęć szkolnych, gdyż można go wykorzystać do bardzo sprawnego przygotowania lekcji. Niniejszy szkic jest jedynie zaproszeniem do kolejnych twórczych poszukiwań rozwiązań metodycznych, które oparte byłyby na modelu Kolba.

## Bibliografia

- Bańko, M. (2007). *Wykłady z polskiej fleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dewey, J. (1988). *Jak myślimy?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kolb, A., Kolb, D. (2022). *Uczenie na podstawie doświadczania. Podręcznik dla edukatorów, trenerów, coachów*, Poznań: Wydawnictwo Dialogi i Zmysły.
- Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nagajowa, M. (1994). *Nauka o języku dla nauki języka*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Nitsch, K. (1921). Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego. *Rocznik Pedagogiczny*, 1, 190–194.
- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- Zbróg, P. (2005). *Wojna o kształcenie językowe*. Kielce: MAC Edukacja.