


Magdalena Białek  <https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>  
Uniwersytet Wrocławski

## Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag

### Streszczenie

W artykule podjęta została próba zdefiniowania roli i funkcji sensybilizacji, zwanej również rozgrzewką językową, na lekcji języka obcego. Posługując się argumentacją osadzoną w paradygmacie konstruktywistycznym, wykazano, iż rozgrzewka językowa jest niezbędnym elementem skutecznego procesu dydaktycznego, pełniąc przede wszystkim funkcję motywującą i autonomizującą. W artykule wyeksponowano przede wszystkim rolę, jaką pełni rozgrzewka w aktywizowaniu wiedzy uprzedniej ucznia i zaakcentowano jej znaczenie dla możliwości wsparcia procesów „góra–dół” w przebiegu lekcji. Rozgrzewce przypisano również funkcję uaktywniania idei zakotwiczących, odwołując się do teorii schematów antycypacyjnych Ausubela i jego koncepcji uczenia się ze zrozumieniem. Ponadto opisano, jak interpretowana jest rozgrzewka językowa w programach nauczania języka niemieckiego, oraz przedstawiono krótko punkt widzenia autorki na kwestię sensybilizacji w procesie edukacji obcojęzycznej.

**Słowa kluczowe:** rozgrzewka, sensybilizacja, schematy antycypacyjne

### Wprowadzenie

Współczesna epoka postkomunikacyjna, zwana również fazą neokomunikacyjną lub erą postmetodyczną (Funk 2010: 941–952), charakteryzuje się brakiem spójności na poziomie koncepcji ogólnej (Wilczyńska 1999) i nie pozostawia miejsca na działanie po śladzie gotowych scenariuszy. Cechuje ją eklektyzm będący logicznym następstwem ponowoczesnego rozumienia procesu uczenia się. Tak w dwóch zdaniach można spróbować opisać istotę współczesnej dydaktyki. Wydaje się, że nie może być inaczej w sytuacji, kiedy ucznia definiuje się jako aktywny podmiot samodzielnie przetwarzający informacje i konstruujący wiedzę. Wobec braku wątpliwości co do absolutnej złożoności umysłu ludzkiego, jego nieredukowalności do uproszczeń i jedynie słusznych wizji, nie jest moż-

liwe sformułowanie jednego protokołu działania, który można przełożyć na modele lub formy i uczynić je normami (Crispiani b.r.). Wyrastające z psychologii humanistycznej podejście komunikacyjne odchodzi zatem od sztywnych schematów i procedur nauczania na rzecz dopasowania ich do indywidualnych potrzeb uczących się osób. W ten sposób podejście to staje się adekwatną odpowiedzią na nieaktualną już epokę metod nauczania, za pomocą których dozwolone byłoby wskazywanie form organizacyjnych i proceduralnych nauczania, zbudowanych na jednoznacznych i widocznych fundamentach teoretycznych istoty ludzkiej, uczenia się, kultury, kształcenia etc. Taki stan rzeczy daje nieograniczoną swobodę działania każdemu nauczycielowi, który – nie otrzymując ostatecznych zaleceń co do sposobu prowadzenia procesu dydaktycznego – kieruje się najczęściej osobistymi teoriami, nazywanymi także teoriami subiektywnymi lub wiedzą potoczną. Ta dydaktyczna niedookreśloność (co, jak należy podkreślić, nie jest zjawiskiem negatywnym, lecz całkowicie uzasadnionym w obliczu wiedzy na temat uczenia się, którą współcześnie dysponujemy), skutkuje również brakiem jednomyślności na poziomie mikro, czyli w odniesieniu do samej struktury lekcji. Każda lekcja ma zatem prawo być wypadkową m.in. doświadczeń, wiedzy, przekonań oraz teorii osobistych nauczyciela, który mniej lub bardziej świadomie realizuje ją według jakiegoś schematu – wynikającego z jego naukowej wiedzy i świadomości metodycznej lub (i) z intuicyjnego przekonania co do słuszności decyzji podejmowanych w odniesieniu do procesu dydaktycznego w określonej grupie uczących się. Pozostawienie nauczycielowi tak dużej autonomii działania w procesie dydaktycznym (nie mówię tutaj oczywiście o ograniczeniach formalnych ani instytucjonalnych, które z autonomią nie mają niczego wspólnego) nie jest równoznaczne z brakiem wskazówek metodycznych. Wręcz przeciwnie, szybki rozwój nauki, również w zakresie funkcji poznawczych człowieka i szeroko rozumianych procesów nabywania wiedzy, pozwala na formułowanie zasad szkolnego uczenia się i jego optymalizacji. Jednak zasady te „nie mogą być tłumaczone bezpośrednio i bez ogniów współpracujących na praktykę szkolną; dostarczają one jedynie pewnych wskazówek ogólnych, wzdłuż których należy rozwijać poszukiwania bezpośrednich działań w szkole” (Ausubel 1978).

Tymi wskazówkami mogą być propozycje schematów lekcji znajdujące się na przykład w programach nauczania, różniące się w swoich opisach terminologią oraz pewnymi szczegółami, zgodne jednak co do zasadniczego przebiegu lekcji, która powinna rozpoczynać się wprowadzeniem, a poprzez fazę reprodukcji i półprodukcji znaleźć swoje zakończenie w produkcji językowej uczestników procesu glottodydaktycznego. W niniejszym artykule podjęta zostanie próba scharakteryzowania pierwszej procedury lekcyjnej, za jaką uznaję sensybilizację (za: Lewicki 2002), zwaną popularnie „rozgrzewką językową”. W ramach charakterystyki „rozgrzewki językowej” podjęta zostanie próba zdefiniowania jej roli i statusu w dyskursie naukowym, a także miejsca, jakie zajmuje w programach nauczania. Ponadto celem artykułu jest również uzasadnienie konieczności rozpoczynania lekcji od tej procedury, na które to uzasadnienie pozwala argumentacja osadzona w konstruktywistycznym paradygmacie naukowym.

## Sensybilizacja w dyskursie naukowym

Wydaje się, że istnieje powszechna zgoda co do faktu, że rozgrzewka językowa jest ważnym elementem lekcji. Wielu badaczy podkreśla jej motywacyjny charakter, niektórzy przypisują jej nawet relaksacyjną funkcję, jak na przykład Rushidi (2013: 128–135), twierdząc, że rozgrzewka wprawia uczących się w pozytywny nastrój. Kay (1995) natomiast mianem rozgrzewki określa różne aktywności, które pomagają uczniom myśleć w języku obcym. W jej ramach powtarza się wcześniejszy materiał i próbuje zainteresować uczniów lekcją. Według Lewickiej (Lewicka 2007) sensybilizacja polega na ogólnym wprowadzeniu uczących się w planowany kontekst działania i jednoczesnym przygotowaniu bazy do prawidłowej semantyzacji. Przez odpowiednie działania językowe i pozajęzykowe następuje aktywizacja dotychczasowej wiedzy, doświadczeń i umiejętności. Farrell (2002), proponując pięciofazową strukturę lekcji, umiejscawia rozgrzewkę na drugim miejscu w 45-minutowym toku lekcji. Poprzedzona fazą „otwarcia” rozgrzewka, nazywana przez Farrell (2002) stymulacją, ma za zadanie skierowanie uwagi ucznia na planowane działania oraz ich związek z realnym życiem uczniów. Nauczyciel, kierując uwagę uczniów na te działania, stosuje techniki ludyczne, przez które motywuje uczniów do działania. Siek-Piskozub (1990: 337–341) i Żyła (1990: 335–337) uważają za pożądane wprowadzenie na początku każdej lekcji rozgrzewki językowej, która pozwoli uczniom przestawić się z języka ojczystego na język obcy, a także ze spraw, które absorbowwały ich na poprzednich lekcjach i na przerwie, na nowe zadania. Treści, na których autorki zalecają skoncentrować rozgrzewkę, to bieżące wydarzenia w szkole czy aktualne doświadczenia poszczególnych uczniów lub wybrana technika ludyczna. Wiele podobieństw wykazują również inne modele lekcyjne, np. Janowskiej (2010) czy model Bimmela, Kasta i Neunera (2003), zgodnie z którymi „przygotowanie do zajęć” (Janowska 2010) czy też „wprowadzenie” (Bimmel, Kast, Neuner 2003) implikuje odwoływanie się do znanych umiejętności, zapowiedź tematu lekcji, wywoływanie skojarzeń czy też budowanie napięcia motywacyjnego.

Można zatem powiedzieć, że sensybilizacja na lekcji języka obcego pełni dwie podstawowe funkcje: motywującą oraz autonomizującą. **Motywująca** funkcja rozgrzewki, polegająca na zainteresowaniu ucznia tematem oraz wprowadzeniu go w stan gotowości do dalszego działania, wydaje się mieć tutaj zasadnicze znaczenie, albowiem może ona przesądzić o postawie uczącego się, jego nastawieniu i chęci do dalszego zaangażowanego uczestnictwa w lekcji (por. Lewicka 2007).

Drugi nurt rozważań w odniesieniu do roli rozgrzewki językowej koncentruje się na jej wartości **autonomizującej**, rozumianej jako rozwijanie konkretnych, indywidualnych strategii przygotowujących do samoregulacyjnych działań w opanowywaniu języka. Funkcja autonomizująca nabiera szczególnego znaczenia, gdy wiedza jest rozumiana nie jako zbiór wiadomości, lecz sposób ich funkcjonowania w umyśle (Klus-Stańska 2002). Jak pisze dalej Klus-Stańska:

Jeśli uczeń głównie śledzi rozumowanie nauczyciela, a potem ćwiczy to, co mu nauczyciel zademonstrował, jego umysł dysponuje głównie tymi użytymi w czasie lekcji

strategiami. Absolwent umie śledzić cudze wyjaśnienia i je replikować w sytuacjach podobnych treści i strukturą do sytuacji szkolnych, ale nie umie już wytwarzać własnej argumentacji ani własnych strategii myślenia i działania [...] Taki absolwent potrafi opanować stworzoną przez kogoś typologię, ale nie potrafi stworzyć swojej na podstawie określonych danych, potrafi wykonać eksperyment według instrukcji, ale nie potrafi zaplanować własnego eksperymentu (Klus-Stańska 2002: 110).

Najprostszym przykładem „śledzenia cudzych wyjaśnień i ich replikowania” w odniesieniu do lekcji języka obcego będzie powtarzanie przez ucznia zdań po nauczycielu, odtwarzanie przeczytanego tekstu „słowo w słowo”, odpowiadanie na pytania według wzoru (choć w szczególnych przypadkach jest to uzasadnione), relacjonowanie jakiegoś zdarzenia bez większej świadomości, o czym się mówi itd. Przeciwnieństwem transmisyjności i odtwórczości, będących barierą w konstruowaniu wiedzy przez uczniów, będzie świadome i refleksyjne używanie języka w klasie, w interakcji z innymi uczniami i nauczycielem. W tym kontekście García i Martín (2004: 6–44) definiują rozgrzewkę jako statek, który zabiera uczniów w podróż ze znanego w nieznaną i jest próbą aktywizowania ich potencjału oraz pasywnego słownictwa. Rozgrzewka pomaga uczniom „wywołać” ich istniejącą wiedzę i nakierować ich myślenie na podstawową, zaplanowaną dla danej lekcji aktywność. W ten sposób powstaje związek między nową i starą informacją (Nemati, Habibi 2012). Niezmiernie ważną rolę rozgrzewki, która stanowi pomost między „nowym” a „starym”, podkreśla również Brown (2006), definiując wiedzę uprzednią (aktywizowaną w rozgrzewce) jako zgeneralizowane reprezentacje naszego doświadczenia, które są w stanie pomóc nam zrozumieć nowe informacje. Cheung (2001: 55–61) wyróżnia dwa rodzaje wiedzy: przedmiotową oraz potoczną. Źródłem tej pierwszej jest formalna edukacja, natomiast jej drugi rodzaj nabywany jest w trakcie interakcji ze światem. „Kiedy uczniowie konfrontowani są z nowym materiałem, nowymi zagadnieniami poprzez łączenie wiedzy przedmiotowej z wiedzą potoczną, wtedy będzie im łatwiej połączyć nowe ze starym i będą uczyć się bardziej ochoczo (Cheung 2001: 58).

Aktywizowanie istniejącej wiedzy ucznia jest zatem konieczne, aby mogła ona wejść w relacje z nowymi informacjami, czyli, mówiąc inaczej, by mogło zaistnieć uczenie się jako aktywny, konstruktywny, indywidualny proces. Przyjrzyjmy się teraz, jak można uzasadnić sformułowaną wyżej tezę, opierając argumentację na konstruktywistycznej teorii poznania.

## **Wiedza uprzednia punktem wyjścia procesu uczenia się**

„Rozpoznawanie wiedzy i jej ujawnienie” stanowi pierwszy etap w procesie nauczania opartym na założeniach konstruktywizmu (Wynne 1996). Położenie silnego akcentu na uprzednią wiedzę ucznia i jej wpływ na proces uczenia różni zasadniczo konstruktywizm od innych współczesnych teorii dydaktycznych. Według konstruktywizmu radykalnego (Glaserfeld 2000: 119–122) postrzeganie dokonuje się nie poprzez zmysły, ale w umyśle: postrzegana rzeczywistość jest konstruowana, a punktem wyjścia tej konstrukcji jest wiedza uprzednia. Za Kruszewskim (1994: 254–283) można przytoczyć słowa Ausubela:

Jeśli miałbym sprowadzić całą psychologię pedagogiczną do jednej tylko zasady, to powiedziałbym: najważniejszym pojedynczym czynnikiem wpływającym na uczenie się jest to, co uczeń już wie. Określ to, co uczeń już wie, i nauczaj stosownie do tego.

Ausubel (1978) podkreśla wyraźnie, że nowe wiadomości przyswajamy, czyli włączamy w istniejące w naszych umysłach struktury poprzez łączenie ich z już istniejącymi. Jak podaje Kruszewski, tej zasadzie Ausubel poświęca 600 stron druku (Kruszewski 1994: 258). Rozgrzewkę znać więc można za reakcję na diagnozę stanu wiedzy uczniów, która ma służyć im samym, stając się pomostem dla nowych informacji i umiejętności. Dylak ostrzega:

Jeżeli nauczyciel nie nawiązuje do wiedzy ucznia, to eliminuje sobie szansę na rekonstruowanie posiadanych przez ucznia pojęć z wykorzystaniem i jednoczesnym modyfikowaniem posiadanych już pojęć. Uczeń buduje wtedy nowe struktury wiedzy bez powiązania z poprzednimi. Te uprzednie pozostają jako wiedza gorąca (czynna) i bardziej operatywna – aktywizująca się w sytuacjach życia codziennego. Nowa wiedza pozostaje jako wiedza szkolna, do zaprezentowania w sytuacjach egzaminacyjnych (Dylak 2000).

W kontekście aktywizowania wiedzy uprzedniej rozgrzewka jest nieodzownym elementem zarówno w perspektywie ucznia, jak i nauczyciela. Dla ucznia jest punktem wyjścia do dalszego działania, rzec by można: momentem rozpoczynającym proces uczenia się. Dla nauczyciela natomiast ta swoista diagnoza jest drogowskazem do dalszego działania dydaktycznego, którego celem jest niedopuszczenie do sytuacji, aby te dwa rodzaje wiedzy nie znalazły jakiegoś wspólnego punktu zakotwiczenia i, nie wchodząc z sobą w interakcję, nie stworzyły nowej jakości. Tak rozumiany pierwszy etap lekcji pozwala nauczycielowi na wypełnienie jego najważniejszej roli, jaką jest umożliwienie uczniom samodzielnego uczenia się. Jak ostrzega Barnes (1988: 146): „ignorowanie przed-wiedzy uczniów zniechęca ich do wykorzystywania posiadanych przez nich wiadomości [...] Nie będą więc czynić użytku z tego, co wiedzą, kiedy trzeba będzie odpowiedzieć na postawione pytanie, lecz będą zgadywać na chybił trafił”.

Poszukując dalszej argumentacji przemawiającej za koniecznością aktywizowania wiedzy uprzedniej uczniów, warto powołać się na ustalenia psychologii poznawczej dotyczące rozumienia percepcji jako twórczego procesu, w który zaangażowane są wcześniejsze doświadczenia, wiedza i struktury umysłu (Strelau 2001: 36). Proces „góra–dół” (bo o nim mowa) polegający na połączeniu nowej informacji pochodzącej z bodźca z informacjami z pamięci długotrwałej, czyli z posiadaną wiedzą, może zostać uruchomiony w czasie rozgrzewki. Zasadniczą rolę w procesie „góra–dół” przypisuje się schematom poznawczym, czyli elementom wiedzy organizującym rozumienie i interpretowanie świata i zachodzącym wokół zdarzeń. Schematy te powstają dzięki konkretnym doświadczeniom i zawierają uogólnioną wiedzę płynącą z tych doświadczeń, pozwalającą na interpretację rzeczywistości. Schematy poznawcze są uznawane za „fundamentalne elementy, na których opiera się wszelkie przetwarzanie informacji” (Rummelhart 2001: 431–455), uogólnione interpretacje pewnego fragmentu rzeczywistości, ułatwiające rozpoznawanie, porządkowanie, klasyfikowanie, rozumienie czy rozwiązywanie problemów, konstru-

owane na podstawie gromadzonej i utrwalonej wiedzy, doświadczeń (indywidualnych, kulturowych, społecznych). Co jednak istotne, schematy nie są statyczne i zamknięte: można je „wypełniać” szczegółowymi czy kontekstowymi informacjami, są elastyczne i dynamiczne, umysł ludzki może je analizować, przetwarzać i posługiwać się nimi dla działań twórczych (Filar, Głaz b.r.).

Opis zmienności schematów, ich dynamikę oraz możliwości ich różnych modyfikacji znajdujemy u Neisser (1976), który włącza schematy w całościowy cykl percepcyjny, w skład którego wchodzi: schemat, eksploracja i informacja dostępna w otoczeniu. Dzięki schematom (często o wielozmysłowym charakterze) aktywizowanym w określonych sytuacjach, pobierana jest z otoczenia informacja, w tym wypadku istniejąca już w umyśle. Schemat zapoczątkowuje odbiór dostępnych danych. Bywa również i tak, że to działania eksploracyjne jednostki dostarczają informacji, które modyfikują schematy, a te z kolei pobudzają dalsze działania eksploracyjne (Maruszewski 2002). Schemat jest wykorzystany w porządkowaniu i interpretowaniu napływających z otoczenia informacji, ale jest przez nie również modyfikowany. I tutaj można powtórzyć za Wolffem, iż aktywizowane struktury, czyli schematy, są podstawą rozumienia docierających sygnałów. Wolff przyznaje wprawdzie, że rozumienie jest możliwe i bez ich aktywizacji, lecz może być ono niezbyt dokładne lub utrudnione. Żeby zatem zaistniała interakcja pomiędzy uczącym się a nowym materiałem, powinna być ona poprzedzona fazą aktywizacji wiedzy, aktywizacją strategii rozumienia wiedzy (Wolff 1992: 27–41). Uważam, że może to być właśnie zadanie rozgrzewki, która umożliwia uczniowi dotarcie do posiadanej wiedzy, jej wywołanie i wykorzystanie.

## Rozgrzewka jako uaktywnianie idei zakotwiczących

Wiadomo, że jednym z warunków skutecznej edukacji jest uczenie się ze zrozumieniem (por. *meaningful learnig* u Ausubela). Z biologicznego punktu widzenia chodzi o zmiany w określonym zespole komórek. Uczenie się powoduje zmiany w komórkach mózgu, a niektóre z nich, których te zmiany dotyczą, są komórkami, w których już jest zgromadzona informacja niejako przygotowana do zrozumienia nowej wiedzy. W procesie rozumnego uczenia się zespoły komórek neuronowych, w których była zgromadzona wiedza, modyfikują się, prawdopodobnie tworzą się nowe połączenia (Gołąb-Meyer 1996: 48). Z psychologicznego punktu widzenia natomiast włączanie nowych informacji to asymilowanie ich do już istniejących i odpowiednich do nowej informacji jednostek bazowych (*subsumers*) lub, jak podaje Czwartos (2018), „pojęć nadrzędnych”. Gołąb-Meyer podkreśla, że baza jednostek bazowych uzależniona jest oczywiście od historii osobniczej uczącego się i może być szeroka i bogata lub wąska. Początkowo gromadzona baza empiryczna jest słabo ustrukturyzowana (poziomo, drobnoskalowo), bez globalnych cech. Ta baza powinna być bogata, jak najszersza, by późniejsze nauczanie mogło z niej czerpać (Gołąb-Meyer 1996: 48).

W jaki sposób zatem rozgrzewka mogłaby być skutecznym początkiem uczenia się, zapewniającym postawieniem w stan gotowości pojęć nadrzędnych i umożliwienie porównania posiadanego stanu wiedzy z nowym materiałem? Chcąc uzyskać odpowiedź na

to pytanie, odwołajmy się do teorii „schematów antycypacyjnych” (*advanced organizer*) Ausubela.

„Schematy antycypacyjne” to krótkie informacje wstępne pojawiające się przed wprowadzeniem nowego materiału, których zadanie polega na aktualizowaniu posiadanych informacji. Najpierw nauczyciel orientuje się, jaki jest stan wiedzy uczniów (wiedza uprzednia), a następnie dostarcza im schematów antycypacyjnych, czyli krótkich informacji wstępnych, które będą stanowiły połączenie dwóch konceptów – tego, co uczniowie już wiedzą, z tym, co jest celem procesu dydaktycznego.

W tym kontekście Dylak (2013), powołując się na Potulicką (1998), mówi o „ideach zakotwiczących”, czyli rzeczach związanych z nowym tematem, ale już uczniom przynajmniej częściowo znanych. Dylak uważa, że istnienie idei zakotwiczących jest zasadniczym czynnikiem wpływającym na uczenie się ze zrozumieniem, w związku z czym istotne jest, aby dać czas i możliwości uczniom.

Zastanawiając się, jak przenieść teorie schematów antycypacyjnych na grunt dydaktyki szkolnej, czyli jak wykorzystać je dla wzbogacenia dydaktycznych rozwiązań, warto jeszcze przytoczyć podział schematów antycypacyjnych, które Ausubel dzieli na schematy ekspozycyjne i porównawcze (Groeben 1988: 140). Schemat ekspozycyjny (*expository organizer*) zaleca się stosować w sytuacjach, kiedy uczniowie nie są zaznajomieni z tematyką danego zagadnienia. Jego zadaniem jest postawienie w stan „gotowości” tych pojęć, które mają odniesienie do posiadanej wiedzy, a także do treści ujętych w danym tekście (tym, który będzie przedmiotem zajęć).

Stosowanie schematu porównawczego (*comparative organizer*) natomiast znajduje swoje uzasadnienie w sytuacjach, gdy prezentowana tematyka jest uczniom bliżej znana i ma odniesienie do zakodowanych w pamięci konceptów. Jak podaje Groeben (1988: 141), funkcją schematów porównawczych jest nie tylko postawienie w stan gotowości pojęć nadrzędnych (*subsumers*), lecz także umożliwienie porównania posiadanego stanu wiedzy z nowym materiałem.

Czym mogą zatem być schematy antycypujące w praktyce? Jak podaje Mayer, są to zazwyczaj krótkie informacje werbalne lub niewerbalne. Ważne jest, aby nie zawierały one specyficznych treści dotyczących nowych informacji, które mają być przyswojone przez uczniów. Ponadto informacje te mają dostarczać środków umożliwiających generalizację logicznych relacji do nowego materiału i wpływać pozytywnie na sposób dekodowania informacji uczniów (Mayer 1984: 133–169). Oczywiście jest, że ostateczna forma schematów antycypujących zależy od rodzaju materiałów dydaktycznych, które nauczyciel ma do dyspozycji, wieku uczących się i ich wiedzy. Wiedza uczniów i rodzaj stosowanych materiałów dydaktycznych zależą od bardzo wielu elementów. Między innymi – przynajmniej w pewnym stopniu – od dość uniwersalnego determinanta, jakim jest program nauczania. Przyjrzyjmy się zatem, jak definiuje się rozgrzewkę w programach nauczania. Poniżej zaprezentowane zostaną cztery programy, których treści przeanalizowano pod kątem roli, jaką przypisuje się w nich rozgrzewce językowej w nauczaniu formalnym.

## Status sensybilizacji w programach nauczania

W jednym z programów nauczania języka niemieckiego, dedykowanym liceom ogólnokształcącym, profilowanym i technikom (Łuniewska, Tworek, Wąsik, Zagórna 2010: 62), wyróżnia się następujące fazy lekcji: wprowadzenie, prezentację, semantyzację, fazę ćwiczeń oraz ewaluację. W fazie wprowadzenia nauczyciel sprawdza pracę domową, a następnie rozmawia z całą klasą na temat, który będzie przedmiotem lekcji (w analizowanym przykładzie są to imprezy kulturalne w Polsce i w Niemczech). W ramach wprowadzenia proponuje się tutaj sformułowanie pytań o najmniej i najbardziej udane imprezy kulturalne w Polsce. Za alternatywę uznaje się możliwość zaprezentowania zdjęć, spośród których uczniowie mogliby wybrać te, które przedstawiają najciekawszą lub (i) najmniej interesującą imprezę kulturalną. Pytaniem o preferencje kulturalne i ocenę imprez (w tym konkretnym przypadku, a uogólniając zachęcaniem do zajęcia osobistego stanowiska w jakiejś sprawie), nauczyciel umożliwia uczniom odwołanie się do wiedzy, którą posiadają, po to, by zwiększyć skuteczność procesu uczenia się. W przypadku wykorzystania pytań dla celów rozgrzewki ważna jest ich jakość, a także zaangażowanie nauczyciela. Jeśli pytania nie będą tendencyjne, nudne, czy też oczywiste, a nauczyciel autentycznie zaangażuje się w dialog z uczniami, zwiększy się również prawdopodobieństwo aktywności poznawczej uczniów.

W innym programie nauczania, przeznaczonym dla klas VII i VIII szkoły podstawowej (Piszczatowski 2017), autor wyróżnia następujące fazy lekcji: wprowadzenie, prezentacja nowego materiału i praca nad nimi, wprowadzenie materiału gramatycznego, ćwiczenia utrwalające nowy materiał, podsumowanie lekcji i objaśnienie pracy domowej. Podobnie jak w przypadku przytoczonego wyżej programu rozgrzewka to inaczej wprowadzenie i polega na rozmowie nauczyciela z uczniami (tu: o dyscyplinach sportowych, które najchętniej uprawiają w czasie wolnym). Uczniowie oglądają zdjęcia ilustrujące trzy dyscypliny sportowe i opowiadają, co na nich widzą. Po raz kolejny warto podkreślić, że jakość rozgrzewki zależeć będzie od jakości pytań stawianych przez nauczyciela. Pytania stają się narzędziem wspierającym funkcjonowanie mechanizmu przetwarzania informacji przez ucznia. Żeby tak mogło się stać, muszą zaciekawiać, prowokować, zachęcać do myślenia, a nawet wywoływać konflikt poznawczy. Jeśli pozwalają jednak, aby odpowiedź na nie zamknęła się w jednym wyrazie, czy zwrocie i była po prostu automatyczną reakcją na bodziec, to nie wpisują się w konwencję rozgrzewki, której rola to budowanie pomostu między „nowym”, a starym”.

W innym programie nauczania dla szkoły podstawowej (Gębał, Kołsut 2004) autorzy dzielą jednostkę lekcyjną na pięć części, przy czym pierwsza to wprowadzenie, a kolejne nazwane są etapami, w których wyróżnia się tzw. czynności dydaktyczne. W przykładowym scenariuszu lekcji nie zaplanowano rozgrzewki. Wprowadzenie jest czasem, w którym „po czynnościach organizacyjnych nauczyciel prosi uczniów o utworzenie par, a następnie przypomina wszystkim cel realizowanego projektu „Julius Familie”. Uczniowie mają możliwość zadawania pytań, aby rozwiązać wątpliwości na temat sposobu pracy podczas wykonywania zadań” (Gębał, Kołsut 2004: 57).

W kolejnym programie (Wawrzyniak 2011), prezentując przykładowe scenariusze lekcji, wymienia się w punktach kolejne czynności nauczyciela oraz uczniów, bez nazy-



wania faz lekcji. W programie tym zaprezentowane są trzy przykładowe scenariusze lekcji. W pierwszej propozycji lekcję rozpoczyna się rozgrzewką do tematu *Mój czas wolny*, która polega na zadaniu uczniom pytania o ich sposoby spędzania wolnego czasu. Jak podkreślają autorzy programu, „na podstawie słownictwa wprowadzonego na poprzedniej lekcji uczniowie mogą udzielić różnych odpowiedzi, aktywizując w ten sposób uprzednią wiedzę, mogą również wprowadzić nowe elementy” (Wawrzyniak 2011: 17). Drugi scenariusz odnosi się do tematu *Wspaniałe zakupy*, a rozgrzewka polega na „przypomnieniu uczniom przez nauczyciela pytania, z którym zetknęli się na wcześniejszym etapie nauki – *Was kostet das? Wieviel kostet das?* Przypomina także, w jaki sposób podaje się cenę w euro”. Trzeci scenariusz opisuje temat *Jedzenie w mieście*, a podczas rozgrzewki nauczyciel pyta o nazwy potraw, które można zjeść szybko w mieście. Uczniowie podają swoje propozycje i zapisują je na tablicy, po jednej stronie potrawy, po drugiej napoje. Nauczyciel zwraca uwagę na internacjonalizmy występujące w tym zakresie tematycznym (Wawrzyniak 2011: 20).

Przytoczone wyżej przykłady rozgrzewek mają dość jednostronny charakter. Ograniczają się do katalogu pytań bezpośrednio związanych z wprowadzaniem tematu. To jedna ze skutecznych technik, nie wymagająca większego przygotowania, lecz otwartego umysłu i refleksyjnej postawy wobec zastanej rzeczywistości. Obserwacje lekcji pokazują, że nauczyciele chętnie korzystają z tej formy rozgrzewki. Sztuką jest jednak stawianie inspirujących pytań. Tworzenie gotowych list czy katalogów pytań jest raczej ułudą prowadzącą w pułapkę pozornego profesjonalizmu i dobrego przygotowania się do lekcji. Rzetelne przygotowanie do lekcji nie oznacza wejścia do klasy z gotowym pomysłem i zaplanowanymi co do minuty zadaniami. Chodzi tu raczej o otwartość umysłu i gotowość do refleksyjnego i elastycznego dopasowania repertuaru aktywności do możliwości i potrzeb grupy. Dobre przygotowanie to również świadomość funkcjonowania ludzkiego umysłu i znajomość procesów poznawczych zachodzących w trakcie uczenia się i czynienie ich obu tłem, podstawą i punktem odniesienia w osiągnięciu zaplanowanego dla każdej lekcji celu.

Liczne przykłady, bardziej zróżnicowanych rozgrzewek językowych prezentują autorki artykułu *Rozgrzewka na zajęciach języka obcego* zamieszczonego w JOWS (Biełokożowicz b.r.). Autorki przedstawiają 27 propozycji dość krótkich i atrakcyjnych aktywności językowych, nazywając je rozgrzewką. Różnorodność i uniwersalny charakter zaprezentowanych przykładów sprawia, że różnią się zasadniczo od tych proponowanych w programach nauczania. Przypisuje się im również więcej ról. Jak podkreślają same autorki, „rozgrzewka może pełnić rolę wprowadzenia do nowego tematu, powtórzenia i utrwalenia poznanego materiału i kontroli wiedzy”. Ponadto rozgrzewka realizuje cele ogólne i cele szczegółowe. Do tych pierwszych autorki zaliczają cel wychowawczy, rozumiejąc go jako kształtowanie postaw młodzieży, integrację zespołu, wykształcenie nawyku spontanicznego wypowiedzania się w różnych sytuacjach, a także wprowadzenie ucznia w klimat lekcji języka obcego. Cele szczegółowe natomiast odnoszą się *stricte* do jednostki lekcyjnej i obejmują: utrwalanie i rozwijanie nawyków umiejętności mówienia, rozumienia, czytania i pisanie, wprowadzenie do nowego tematu lekcji, wprowadzenie nowego słownictwa, nawiązanie do poprzedniej lekcji – przypomnienie wprowadzonego

słownictwa lub materiału gramatycznego, doskonalenie umiejętności wypowiedzania się na dany temat, doskonalenie umiejętności zadawania pytań w określonej sytuacji – automatyzację wypowiedzi, ćwiczenie interakcji, ćwiczenie zapamiętywania, ćwiczenie umiejętności tłumaczenia i powtarzania (przetwarzania) informacji, doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, poprawiania błędów oraz utrwalenie nowego materiału. Jak widać, autorki wspomnianego opracowania przypisują rozgrzewce niemalże wszelkie możliwe role, za które odpowiedzialne są kolejne etapy i fazy jednostki lekcyjnej, podkreślając przede wszystkim jej funkcję aktywizującą, motywacyjną oraz ludyczny charakter.

## **Krótką refleksją zamiast implikacji glottodydaktycznych**

Chcąc przekuć teoretyczne rozważania w dydaktyczne wskazówki w taki sposób, by nie nosiły one znamion apodyktycznych dyrektyw, na które nie możemy sobie dzisiaj pozwolić, a zarazem budować swojego rodzaju pomost między „teorią a praktyką”, posłużę się słowami Dylaka, które – wskazując właściwe kierunki – pozostają zarazem na odpowiednim stopniu ogólności, tak że nie istnieje obawa odczytania ich w sposób zbyt dosłowny, jednoznaczny i niedopuszczający wielu interpretacji. Powołując się zatem na te słowa, nazwałabym rozgrzewkę „wyzwalaczem krytycznego myślenia”, za który można uznać „trafnie postawione pytanie, pytanie zrozumiałe w kontekście doświadczeń osobistych ucznia oraz generujące albo zaciekawienie odpowiedzią, albo choćby ogólny zarys prawdopodobnej odpowiedzi. W ogóle pytania, zwłaszcza uczniowskie pytania oraz związane z nimi zadania, są solą edukacji naukowej (Brooks 2011).

Łącząc te słowa z przedstawioną w artykule argumentacją, można stwierdzić, iż kwestią zasadniczą każdego dobrego początku lekcji jest takie sformułowanie problemu, które będzie wywoływać konflikt poznawczy uczniów, co wiąże się bezsprzecznie z koniecznością nawiązywania do ich zainteresowań, świata pozaszkolnego i codziennego życia. To również takie formułowanie problemów, które nie będzie trącić banałem, zniechęcać tendencyjnością ani powodować znudzenia powtarzalnością i brakiem jakiegokolwiek emocjonalności.

Otwarta musi pozostać kwestia narzędzi na poziomie mikro, czyli pytania o konkretne aktywności, ćwiczenia i zadania, w których zmaterializują się wyżej przedstawione przekonania. Ich realizacja należy do wspomnianej w artykule autonomii nauczyciela, który, znając grupę uczących się oraz potrafiąc zdefiniować ich wiedzę uprzednią, w sposób refleksyjny dopasuje zadania i ćwiczenia do możliwości i potrzeb swoich uczniów.

Ta zgoda na niemożność formułowania ostatecznych rozwiązań dydaktycznych oraz przekonanie o słuszności pozostawienia marginesu wolności i autonomii w propozycjach dydaktyczno-wdrożeniowych nie pozostaje w sprzeczności z możliwością przedstawienia własnego punktu widzenia względem praktycznego wymiaru sensybilizacji. Wykorzystując tę możliwość, zaproponować można chociażby zadanie polegające na ułożeniu przez uczniów jak największej liczby pytań do zaproponowanego przez nauczyciela tematu. Wykonanie tak prostego z pozoru polecenia spełnia wiele warunków stawianych rozgrzewce w zaprezentowanym artykule.

Innym zadaniem mogłaby być debata lub dyskusja na określony temat. Taki sposób interakcji wymagałby podzielenia klasy na przynajmniej dwie grupy. Odgórny przydział ról spowodowałby przymus identyfikacji z rolą, postawą i światopoglądem, z którym uczeń nie utożsamia się w rzeczywistości. Należałoby zatem formułować poglądy i tezy zgodnie z narzuconą rolą, a nie z własnymi przekonaniem, co pozwala na zmianę perspektywy postrzegania rzeczywistości, jej krytyczny ogląd.

Kolejny przykład to zadanie polegające na dokończeniu rozpoczętego zdania z różnych perspektyw. Wyobraźmy sobie jedno zdanie, które należy dokończyć, wcielając się w rolę przedstawiciela konkretnego zawodu lub reprezentanta grupy społecznej, postaci historycznej, bohatera książkowego itp. – w zależności od zaplanowanego przez nauczyciela tematu, możliwości uczniów, ich potrzeb i zainteresowań.

To zaledwie trzy przykłady, celowo niedoprecyzowane, zapewniające szerokie możliwości adaptacji i pokazujące, za jakim rodzajem działań w ramach rozgrzewki optuje się w niniejszym artykule. Jednakże jakość poleceń to tylko jedna kwestia. Pozostają jeszcze techniki i formy pracy, formy socjalne czy też pomoce dydaktyczne, które dopiero zsumowane decydują o ostatecznym kształcie i jakości rozgrzewki. Udana połączenie wszystkich elementów daje możliwość dużego różnicowania zadań i może zapewnić dużą atrakcyjność oraz skuteczność tej procedury lekcyjnej.

## Zakończenie

Niniejszy artykuł miał przede wszystkim na celu wykazanie, iż sensybilizacja jest nieodzownym elementem lekcji, a jej podstawowa funkcja polegająca na tworzeniu „pomostu” między „nowym”, a „starym” jest również podstawą procesu uczenia się w ogóle. W tym sensie rozgrzewkę nazwać można początkiem skutecznego i sensownego procesu uczenia się ze zrozumieniem, bo w odniesieniu do wiedzy uprzedniej ucznia i na bazie jego schematów poznawczych umożliwiających interpretację rzeczywistości w specyficzny dla każdego uczącego się sposób. Rozgrzewka to wyzywanie dla nauczyciela, od którego oczekuje się subtelności w oscylowaniu między tym, co uczeń już wie, a tym, co powinien wiedzieć zgodnie z podstawą programową i programem nauczania.

Można również powiedzieć, że rozgrzewka to moment budowania scafffoldingu, czyli swego rodzaju rusztowania dla konstruowania wiedzy każdej uczącej się osoby. Mowa tu o takim uczeniu się, które zasada się na regułach samoorganizacji, odpowiedzialności osobistej i kooperacji.

Niniejszy artykuł prezentuje zaledwie pewną perspektywę interpretowania rozgrzewki jako niezbędnego elementu lekcji wyzwającego proces uczenia się. Jest to kilka refleksji, które mogą zostać pogłębione chociażby o kwestię relacji rozgrzewki do kolejnych procedur lekcyjnych i płynnego przechodzenia z jednej do drugiej. Ciekawym kierunkiem badań wydaje się również zorientowana praktycznie, pogłębiona analiza podręczników z uwzględnieniem etapów edukacyjnych i możliwości, jakie zapewniają one w prowadzeniu rozgrzewki w klasie szkolnej. Inaczej mówiąc: jaki potencjał – jeśli chodzi o sensybilizację – wykazują podręczniki.

Podobne badania i analizę można byłoby przeprowadzić w odniesieniu do działań nauczycieli. Wydaje się również, że ciekawym pomysłem jest stworzenie katalogu przykładowych poleceń czy też zadań pozostających na takim stopniu ogólności, który zapewniałby szerokie możliwości adaptacyjne.

## **Bibliografia**

- Ausubel D.P. (1978), *Edukacja i procesy kognitywne*, Nowy Jork.
- Barnes D. (1988), *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa.
- Bimmel P., Kast B., Neuner G. (2003), *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerklectionen*, Berlin.
- Brooks J.G. (2011), *Big Science for Growing Minds. Constructivist Classrooms for Young Thinkers*, New York.
- Brown S. (2006), *Teaching Listening*, Cambridge.
- Cheung C.K. (2001), *The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong*, "ELT Journal", 55(1).
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa.
- Dylak S. (red.) (2013), *Strategia kształcenia wyprzedzającego*, Poznań.
- Farrel T. (2002), *Lesson planning*, [w:] J.C. Ricgards, W.A. Renandya, *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*, Cambridge.
- Funk H. (2010), *Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, [w:] H.-J. Krumm, Ch. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), Band 35*.
- García A.M., Martín J.C. (2004), *Something Old and Something New. Techniques to Improve the Lexical Inventory of EST Students: A Proposal*, "Revista Estudios Ingleses", 17, 43.
- Gębał P.S., Kołsut S. (2004), *Program nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej. Wariant II.2 podstawy programowej dla szkoły podstawowej*.
- Glaserfeld E., *Die Schematheorie als Schlüssel zum Paradoxon des Lernens*, [w:] H.R. Fischer, S.J. Schmidt (red.) (2000), *Wirklichkeit und Welterzeugung. In Memoriam Nelson Goodman*.
- Gołąb-Meyer Z. (1996), *Wkład psychologii w rozwiązywanie problemów dydaktycznych*, „Foton. Zeszyt Dydaktyczny”, nr 1.
- Groeben H. (1988), *Leserpsychologie. Textverständnis. Textverständlichkeit*.
- Janowska I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków.
- Kay C. (1995), *Scott Foresman English series*, Baltimore.
- Kruszewski K. (1994), *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa.

- Lewicka G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław.
- Lewicki R. (2002), *Poznaj język sąsiada. Program nauczania. Język niemiecki*, Warszawa.
- Łuniewska K., Tworek U., Wąsik Z., Zagórna M. (2010), *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kurs podstawowy dla rozpoczynających naukę na poziomie IV.0 lub ją kontynuujących na poziomie IV.1.*, Warszawa.
- Maruszewski T. (2002), *Psychologia poznania. Sposoby rozumienia siebie i świata*, Gdańsk.
- Mayer R.E. (1984), *Twenty-five years of research on advance organizers*, "Instructional Science", 8.
- Neisser U. (1976), *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*, New York.
- Nemati A., Habibi P. (2012), *Active Learning and Brainstorming*, "Switzerland Research Park Journal", 101(9).
- Piszczatowski P. (2007), *Program nauczania języka niemieckiego dla początkujących w klasach VII i VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Potulicka E. (1988), *Uniwersytecka edukacja zdalna w krajach zachodnich*, Poznań.
- Rumelhart D.E. (2007), *Schematy – cegiełki poznania*, [w:] Z. Chlewiński (red.), *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*, Gdańsk.
- Rushidi J. (2013), *The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom: A Case Study Conducted at South East European University*, "Journal of Education and Practice", 4(20).
- Siek-Piskozub T. (1990), *Rozgrzewka językowa*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.
- Strelau J. (2001), *Psychologia poznawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Wawrzyniak M. (2011), *Program nauczania języka niemieckiego dla klas I–III gimnazjum. Poziom III.O – dla początkujących*, Poznań.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa.
- Wolff D. (1992), *Der Beitrag der kognitiv orientierten Psycholinguistik zur Erklärung der Sprach – und Wissensverarbeitung*, [w:] K. Gienow, K. Hellwig (red.), *Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht*.
- Wynne H. (1996), *The teaching of science in primary schools*.
- Żyła L. (1990), *Rozgrzewka językowa, czyli pierwsze pięć minut języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5.

### Źródła internetowe

- Bielokozowicz B., Gajowiecka M., Kancewicz-Sokołowska K., Nowaszewska J., Sosnowski W., Szpryngier M., Trześniowska A., Tulska-Budziak M., Woźniak J., Zawadzka B. (b.r.), *Rozgrzewka na zajęciach języka obcego*, [http://jows.pl/sites/default/files/JOwS\\_01\\_Kancewicz-Sokolowska.pdf](http://jows.pl/sites/default/files/JOwS_01_Kancewicz-Sokolowska.pdf) [dostęp: 12.06.2018].

Crispiani P. (b.r.), *Dydaktyka konstruktywistyczna*, [http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Cogito/Crispiani\\_GK.pdf](http://dydaktyka.fizyka.umk.pl/Cogito/Crispiani_GK.pdf) [dostęp: 12.06.2018].

Czwartos B. (b.r.), *Strategie pracy z tekstem czytany na lekcji języka obcego*, <http://kms.polsl.pl/prv/spnjol/referaty/czwartos.pdf> [dostęp: 12.06.2018].

Filar D., Głaz A. (2016), *Język a struktury wiedzy w umyśle (teoria schematów poznawczych w opisie semantycznym)*, [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7d6ed1a0-9b99-475b-89ea-0fbd6b23ddfc/c/DOROTA\\_FILAR.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-7d6ed1a0-9b99-475b-89ea-0fbd6b23ddfc/c/DOROTA_FILAR.pdf) [dostęp: 12.06.2018].

## Abstract

### Linguistic warm-up in a foreign language lesson and constructivist didactics: a few remarks

This article attempts to define the role and function of sensitisation, also known as a "linguistic warm-up" in a foreign language lesson. Using arguments embedded in the constructivist paradigm, it is shown that the linguistic warm-up is an indispensable element of an effective didactic process, performing primarily a motivating and autonomising function. The article mainly demonstrates the role of the warm-up in activating the previous knowledge of a student and emphasises its importance for the possibility of supporting the "bottom-up" processes in the course of the lesson. The warm-up is also assigned the function of activating anchoring ideas by referring to Ausubel's theory of advance organisers and his concept of meaningful learning. In addition, the article describes how the linguistic warm-up is interpreted in the German language curricula, and briefly presents the author's point of view on the issue of sensitisation in the process of foreign language education.

**Keywords:** sensitisation, warm-up, advance organisers