

Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych

TOMASZ RÓG

Choć rozwijanie kreatywnego myślenia uczniów nie jest celem nauki języka obcego, może znacząco usprawnić proces akwizycji językowej. Skuteczność opiera się tu na zapewnieniu głębokiego przetwarzania danych i aktywizowaniu procesów myślowych wyższego rzędu. Sprawdza się tu stara prawda, że nie jest ważne, ile się uczymy, ale jak się uczymy.

Problemy, z jakimi stykamy się w szkole, zwykle są zamknięte, precyzyjnie zdefiniowane i mają jedno dobre rozwiązanie. Problemy, jakie napotykamy w życiu codziennym, są zwykle otwarte, wieloaspektowe i często mają niejasną strukturę. Aby móc rozwiązać te pierwsze, należy odtworzyć wiedzę, by rozwiązać te drugie – trzeba myśleć kreatywnie.

Myślenie kreatywne, wymagające od uczniów znajdowania różnych rozwiązań problemów, ma szansę zdecydowanie podnieść skuteczność uczenia się. Łączy się ono bowiem z uświadomieniem sobie luk we własnej wiedzy, samodzielnym poszukiwaniem koniecznych informacji, ze stawianiem hipotez i z testowaniem ich, oceną własnych pomysłów i prezentowaniem dokonanych odkryć. Tym samym, jako proces myślowy najwyższego rzędu (Anderson i Krathwohl 2001), kreatywność sprzyja głębokiemu przetwarzaniu danych (Craik i Lockhart 1972).

W tym artykule przedstawiam koncepcję wykorzystania zadań stymulujących kreatywność uczniowską w nauczaniu języka obcego. Na podstawie dostępnej wiedzy naukowej wyjaśniam, w jaki sposób kreatywność może zwiększać skuteczność dydaktyki obcojęzycznej, zwłaszcza poprzez prowokowanie pełniejszego przetwarzania danych językowych. Proponuję również przykłady ćwiczeń odpowiednich do wykorzystania w rozwijaniu sprawności produktywnych i receptywnych oraz w nauczaniu słownictwa.

Kreatywność w dydaktyce językowej

Kreatywność uznawana jest za proces myślowy najwyższego rzędu, który integruje inne procesy myślowe (Anderson i Krathwohl 2001). Takimi procesami są przede wszystkim:

- eksplorowanie (dociekanie, poszukiwanie problemów, formułowanie pytań, redefiniowanie problemów, penetracja, badanie),
- kombinowanie (kojarzenie, myślenie asocjacyjne, łączenie odległych koncepcji),
- transformowanie (przekształcanie starego w nowe, pozbywanie się starych schematów),
- generowanie alternatywnych, nieszablonowych rozwiązań (Szmidt 2017:59).

Skrótko rzecz ujmując, myślenie kreatywne jest tożsame z wymyślaniem rozwiązań nowych i wartościowych (pod względem użyteczności lub estetyki). Gdy zawężymy kreatywność do nauczania języków obcych, może się ona wyrażać m.in. poprzez:

- samodzielne tworzenie przez ucznia wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- wykorzystywanie danych językowych do dedukowania reguł i tworzenia tekstów,

- stawianie i testowanie hipotez dotyczących funkcjonowania języka, np. poprzez transformacje języka i sprawdzanie ich zrozumienia w komunikacji.

Jak pokazują badania, ćwiczenie kreatywności działa na zasadzie sprzężenia zwrotnego z przyswajaniem języka. Oznacza to, że rozwijanie kreatywności może przynieść korzyści w zakresie uczenia się języka obcego oraz odwrotnie – nabywanie kompetencji obcojęzycznej może wspomagać trenowanie własnej kreatywności (zob. Róg 2017).

Wszelkie zadania na lekcji języka obcego, które wymagają od uczniów myślenia kreatywnego, sprzyjają również głębokiemu przetwarzaniu, a tym samym lepszemu przyswojeniu materiału. Zanim zajmiemy się szczegółowo procesami twórczymi na lekcjach języków obcych, wyjaśnimy, czym jest głębokie przetwarzanie treści i jaki jest jego związek z nauką języków.

Głębokie przetwarzanie a zapamiętywanie

Uczenie się języka obcego opiera się w dużej mierze na zapamiętywaniu. Komunikacja nie może zajść, jeżeli uczący się nie dysponuje choćby elementarnym zasobem zwrotów w języku obcym. Oznacza to, że im więcej danych językowych zapamięta uczący się, tym potencjalnie większy będzie jego repertuar środków w spontanicznej komunikacji. Efektywność kształcenia językowego opiera się więc przede wszystkim na umiejętności dobrego zapamiętywania.

Wzmacnianie śladów pamięciowych związanych z językiem obcym przybierało rozmaite formy w obrębie różnych metod nauczania – od drylu językowego przez wywoływanie pozytywnych emocji do wprowadzania uczących się w stan głębokiego relaksu. Jedną z najszerszej omawianych koncepcji zapamiętywania (nie tylko w odniesieniu do języka obcego) jest koncepcja głębokiego przetwarzania danych, która została wysunięta przez Craika i Lockharta w roku 1972.

W myśl przywołanej koncepcji nie liczba powtórzeń, ale ich jakość decyduje o stopniu zapamiętania danego materiału. Craik i Lockhart odrzucili tradycyjny podział na pamięć krótko- oraz długoterminową i założyli, że pamięć jest produktem ubocznym przetwarzania informacji. Głębokość przetwarzania to metafora opisująca sposób analizy materiału – im głębiej zostanie przetworzony, tym większe szanse na jego zapamiętanie. Przetwarzamy zaś na dwa sposoby:

- Na pierwszym poziomie przetwarzamy strukturę materiału – jego „cechy zewnętrzne”, to, jak wygląda i jak brzmi, np. układ i kształt liter w nowym słowie, jego brzmienie. Jest to poziom nazywany płytkim przetwarzaniem informacji, tzn. pozwalającym

na chwilowe utrzymanie materiału w pamięci. Prawdopodobieństwo dłuższego zapamiętania wzrasta, gdy dokonamy głębokiego przetwarzania, charakterystycznego dla drugiego poziomu.

- Na drugim poziomie przetwarzanie semantyczne polega na analizie znaczenia i powiązaniu go z innymi znaczeniami lub na manipulowaniu informacjami poprzez używanie ich w różnych kontekstach. Przykłady z klasy językowej są następujące:
 - Przetwarzanie płytke – powtarzanie słów po nauczycielu, wpisywanie brakujących liter, uzupełnianie luk, układanie rozsypanki wyrazowej, odpowiadanie na pytania do tekstu itd.
 - Przetwarzanie głębokie – grupowanie słów w kategorie, układanie opowiadania z konkretnymi wyrażeniami, streszczanie, opowiadanie, wymyślanie alternatywnych zakończeń, stawianie wniosków, zadawanie pytań, syntetyzowanie pomysłów itd.

Teoria poziomów przetwarzania leży u podstaw ponad stu różnych badań. Dzięki nim wiemy, że oprócz przetwarzania na poziomie znaczenia lepszemu zapamiętywaniu sprzyjają także:

- częsty kontakt z przyswajającym materiałem (Ellis 2002),
- rozłożenie ekspozycji na materiał w czasie (Dempster 1996),
- częste przywoływanie materiału z pamięci (DeKeyser 1998),
- powiązanie z innym materiałem (Laufer i Hulstijn 2001).

Podsumowując, można zatem przyjąć, że zapamiętywaniu służy nie tylko głębokie przetwarzanie, lecz także różnorodność kontekstów. Dla przykładu, ucząc się nowych zwrotów w języku obcym, warto zadbać o to, żeby uczeń je usłyszał, przeczytał i użył w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Efektywnym sposobem zadbania o takie uczenie się jest wykorzystanie myślenia kreatywnego.

Umiejętności produktywne

Tworzenie przez uczniów kompozycji pisemnych lub wypowiedzi ustnych jest z definicji procesem twórczym. Wymaga ono między innymi kodowania semantycznego i syntaktycznego oraz monitorowania, czy intencja komunikacyjna odpowiada produkowanej formie, a przede wszystkim wymaga formułowania pomysłów. Jak to się jednak dzieje, że myślenie kreatywne zwiększa efektywność nauki?

Produkcja językowa, zgodnie z hipotezą outputu językowego (Swain 1985), może sprzyjać akwizycji języka dzięki zwracaniu uwagi ucznia na luki we własnej

kompetencji komunikacyjnej. Istnieją również badania potwierdzające skuteczność tworzenia wypowiedzi pisemnych w perspektywie przyswajania słownictwa i gramatyki. Przykładowo, Keating (2008) przebadał dwie grupy młodych Hiszpanów uczących się języka angielskiego. Pierwsza z grup utrwałała słownictwo poprzez zadania wymagające (nietwórczego) wpisania odpowiedniego słowa w lukę, druga grupa miała zaś pisać (twórczo) zdania z nowymi słowami. W testach badających zapamiętanie lepiej wypadła grupa druga, choć, jak zauważył autor badania, samodzielne wymyślanie zdań było bardziej czasochłonne.

Podobne badanie relacjonuje Zou (2017). Autor podzielił swoich uczniów na trzy grupy, którym przypisano różne sposoby uczenia się dziesięciu nowych słów:

- uzupełnianie luk,
- pisanie zdań z tymi słowami,
- pisanie wypracowania.

Uczniom przedstawiono listy słów wraz z ich definicjami; pierwsza grupa dodatkowo otrzymała tekst z lukami, w które należało wpisać odpowiednie słowo z listy. Pozostałym dwóm grupom polecono napisanie zdań (grupa druga) bądź stworzenie spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem podanego słownictwa (grupa trzecia). Wszystkie grupy napisały później niezapowiedziany test sprawdzający zapamiętanie słownictwa oraz podobny test odłożony w czasie o tydzień. Uczestnicy w grupie piszącej wypracowania uzyskali najwyższe wyniki na teście (15,9 p.). Grupa pisząca zdania z nowymi słowami uzyskała 12,3 p., a grupa uzupełniająca luki uzyskała najniższy wynik: 8,3 p. Podobne wyniki uzyskano w teście przeprowadzonym tydzień później.

Przywołane badania dowodzą, że wypowiedź pisemna lub ustna może stanowić – z jednej strony – doskonałe przejście pomiędzy kontrolowanym użyciem języka a spontaniczną samodzielną produkcją językową, ale – z drugiej strony – może być też niezwykle skutecznym narzędziem dydaktycznym. Nałożenie ram na wypowiedź ucznia wymusza bowiem myślenie kreatywne. W badaniu Zou (2017) taką ramą było narzucone słownictwo – uczący się mogli komponować dowolne wypowiedzi pisemne, ale musieli właściwie użyć dziesięciu konkretnych słów.

Oznacza to, że kreatywność stymulują ograniczenia. Paradoksalnie, danie uczniom wolnej ręki w tworzeniu tekstów mogłoby doprowadzić do blokady twórczej. Nasuwają się więc dwa wnioski: język dobrze jest ćwiczyć w użyciu, ale warto zadbać również o myślenie kreatywne.

Oto kilka przykładów ćwiczeń umiejętności produkcyjnych angażujących myślenie kreatywne:

1. Amerykański pisarz Ernest Hemingway wygrał

zakład o to, że napisze ciekawą historię w sześciu słowach. Napisał: „Na sprzedaż: Buty dziecięce, nigdy nieużywane” („For sale: Baby shoes, never worn”). Uczniowie zachęca się, by stworzyli podobne „zamiknięte” historie, wykorzystując tylko sześć słów.

Opcjonalnie: zachęcamy uczniów do napisania opowiadań składających się z 50 słów lub streszczeń teledysków w 25 słowach itd.

Pomysł na to zadanie pochodzi z pracy Clare (2016:50).

2. Uczniowie pracują w parach lub grupach trzyosobowych. Nauczyciel prosi ich o opowiedzenie sobie „scenariusza” filmu opisującego ich życie. Uczniowie opierają swój scenariusz na pięciu etapach: Młoda młodość, Dorastanie, Ważne wydarzenie, Teraz i W Przyszłości. Zadaniem uczniów jest także dopytywanie o szczegóły „scenariusza” partnera. Uczniowie spisują swoje scenariusze. Istotą tego ćwiczenia jest przedstawienie swojego życia (dotychczasowej historii oraz przewidywanej przyszłości) w formie nietypowego gatunku.
 3. Nauczyciel pyta uczniów, w jaki sposób składa się życzenia z okazji świąt, urodzin, rocznic itd. Prawdopodobnie wszyscy używamy podobnych formuł. Uczniowie zastanawiają się, jak złożyć życzenia inaczej. Pracując w parach/grupach, wymyślają życzenia świąteczne dla różnych osób: kierowcy piętrowego autobusu z Londynu, bohatera filmu sensacyjnego, nauczyciela języka angielskiego, królowej brytyjskiej, prezydenta USA itd.
- Opcjonalnie: uczniowie wykonują własnoręcznie kartki świąteczne ze swoimi życzeniami.

4. Zgodnie z tzw. efektem Prousta (smak magdalenki umoczonej w herbacie) zmysły mogą w silny sposób aktywować wspomnienia. Nauczyciel prosi uczniów, żeby pomyśleli o jakimś zapachu, który przywołuje ich wspomnienia z dzieciństwa. Może to być również obraz lub dźwięk. Uczniowie opisują to wydarzenie, odwołując się do zmysłów, np. opisując smaki, jakie towarzyszyły im podczas wakacji u dziadków. W swoim opisie powinni wyjaśnić także, dlaczego dane wydarzenie jest dla nich tak szczególne.

Zadania ułożone w ten sposób, a więc narzucające uczniom różne ograniczenia, stymulują kreatywność. Tym samym uczniowie są zachęceni do głębszego zastanowienia się nad omawianym materiałem: zarówno nad jego formą, jak i znaczeniem.

Receptywne sprawności językowe

O ile założenie, że sprawności produktywne wymagają myślenia kreatywnego, daje się łatwo obronić, o tyle

miejsce kreatywności w sprawnościach receptywnych nie jest już takie oczywiste. Z samej definicji umiejętności receptywnych wynika, że rolą ucznia jest odbiór danych językowych, a nie ich produkowanie. Nie oznacza to oczywiście bierności. Scrivener (2011:252), w odniesieniu do umiejętności słuchania, stwierdza bardzo ogólnie, że uczniowie powinni słuchać po to, by zrozumieć ogólny sens nagrania lub by wyłować szczegółowe informacje. W moim przekonaniu zadania rozwijające umiejętność rozumienia tekstów pisanych i słuchanych mają dwa nadrzędne cele:

- 1) pomóc uczniowi rozpoznać, odkodować i rozróżnić elementy języka występujące w danym tekście,
- 2) przygotować ucznia do skuteczniejszej recepcji tekstów w przyszłości.

Aby zrealizować pierwszy z tych celów, uczeń powinien rozwinąć najpierw szereg mikrosprawności: od rozpoznawania liter i dźwięków do rozpoznawania procesów mowy łączącej czy wnioskowania o intencji autora. W typowej sytuacji klasowej uczniowie otrzymują tekst do przeczytania lub odsłuchania, a nauczyciel stawia przed nimi różne zadania, które skłaniają uczniów do uważniejszej analizy tekstu. Odpowiedzi uczniów są następnie sprawdzane i omawiane. Można jednak odnieść wrażenie, że takie postępowanie przypomina nieco bardziej testowanie niż nauczanie. Rodzi się więc pytanie związane z drugim z wymienionych celów: Jak sprawić, by teksty, które uczniowie czytają (słuchają) dzisiaj, pomogły im czytać/słuchać lepiej w przyszłości?

Stanowiska badaczy nie są jednoznaczne. Kontrowersyjny amerykański językoznawca Krashen (2004) zebrał dowody sugerujące, że uczy się czytać poprzez czytanie. Jego zdaniem akwizycja języka spowodowana jest tylko wskutek przychodzących danych językowych, wynika więc tylko z recepcji, a nie z produkcji. Aby czytać skuteczniej, uczniowie powinni czytać więcej. Autor podręcznika dla nauczycieli języka angielskiego, Harmer (2015:306), sugeruje z kolei, żeby ćwicząc umiejętności receptywne, skupiać się przede wszystkim na znaczeniu, czyli zachęcać uczniów do interakcji z tekstem. np. poprzez sprawdzanie informacji w Internecie, wypełnianie formularzy na podstawie informacji zawartych w tekście lub rozwiązywanie zagadek związanych z tekstami. Wydaje się jednak, że te zalecenia nadal bliższe są tradycyjnego testowania niż pomagania w zrozumieniu.

Oczywiste jest, że recepcja poprzedza produkcję. Teksty słuchane i czytane w czasie lekcji są niezwykle cennym źródłem danych językowych i powinno im się poświęcać dużo czasu lekcyjnego, zwłaszcza na początkowych etapach nauki. Choć dwukrotne zapoznanie się z tekstem i odpowiedzi na dwa-trzy pytania są standardem

w podręcznikach do nauki języków obcych (i klasycznym zadaniem na egzaminach językowych), warto poświęcić im więcej uwagi i przetworzyć je głębiej, wykorzystując techniki myślenia kreatywnego. Takimi technikami są:

1. Streszczanie fragmentów tekstu / przytaczanie stanowisk bohaterów tekstu – może być wykonywane w języku obcym lub ojczystym ucznia. Zmusza ono do analizy znaczenia tekstu, upraszczania zdań, redukcji tekstu do jego „esencji”, wyszukiwania podstawowych faktów, parafrazowania, przytaczania dialogów itd.
2. Błędne tłumaczenia – uczniowie tłumaczą fragmenty przeczytanego tekstu na język ojczysty. W swoich tłumaczeniach celowo zmieniają gdzieś sens wypowiedzi, np. podają inne słowa lub zmieniają czas gramatyczny. Następnie wymieniają się tłumaczeniami i poprawiają błędy. To ćwiczenie przede wszystkim zwiększa uwagę selektywną oraz wymusza zauważanie form i znaczeń elementów języka.
3. Zmiana gatunku – uczniowie zamieniają tekst w danej formie na inną: ogłoszenie, rozmowę na czacie, scenariusz filmowy, poradnik. Tak jak w poprzednich zadaniach wywołujemy głębokie przetwarzanie informacji, skupiamy uwagę uczniów na tekście, zmuszamy do dokładnego zrozumienia znaczenia i pracy nad formą językową.
4. Układanie pytań do tekstu – uczniowie układają dla siebie nawzajem po dwa-trzy pytania sprawdzające zrozumienie tekstu.
5. Zamiana tekstu na obraz – na niższych poziomach zaawansowania możemy zachęcić uczniów do graficznej prezentacji tego, co przeczytali, np. w formie komiksu lub mapy myśli.
6. Pisanie z użyciem słów z tekstu – uczniowie wyszukują konkretną kategorię słów w przeczytanym tekście, np. łączniki, okoliczniki czasu, przymiotniki, i piszą własny tekst, który będzie je zawierał.

Umiejętności tzw. skanowania – przebiegania po tekście wzrokiem w celu zrozumienia tematyki tekstu czy słuchania w celu zrozumienia intencji autora – są oczywiście ważnymi i cennymi elementami rozwijania sprawności receptywnych. Jednak w sytuacji, kiedy uczniowie zapoznają się z tekstem jeden raz lub dwa, efekty nauczania będą raczej marne. O wiele korzystniejsza będzie intensywna praca wymagająca wielokrotnego kontaktu z tekstem i analizowania go na różne sposoby. Obok tradycyjnych zadań typu: prawda/fałsz, uzupełnij lukę czy wybierz jedną z opcji, warto wykorzystać procesy myślenia twórczego, które nie będą wymagały dużych nakładów pracy ze strony nauczyciela, a wygenerują masę okazji do pracy z tekstem, a przede wszystkim do akwizycji języka.

Nauczanie słownictwa

Nauczanie podsystemu językowego takiego jak słownictwo wydaje się najbardziej naturalnym polem wykorzystania kreatywności uczniowskiej. Wiąże się ono bowiem z zachęcaniem uczniów do pełnego aktywnego przetwarzania słów, do „przesuwania” ich z systemu pasywnego do czynnego, do włączania ich do repertuaru aktywnych środków językowych.

Podstawowe pytanie, jakie musimy sobie zadać, to nie tylko jak wprowadzać słownictwo, lecz także jak go skutecznie nauczać. Nauczycielowi zależy zwykle na jednym: by uczeń był w stanie używać nowych słów w spontanicznej i autentycznej komunikacji. Jednak przeglądając większość podręczników do edukacji anglistów, należy stwierdzić, że nawet tacy klasycy jak Harmer (2015), Scrivener (2011) czy Ur (2005) opisują głównie sposoby wprowadzania słownictwa, o nielicznych technikach utrwalania zaledwie wspominając. Tymczasem nauczanie słownictwa wymaga jeszcze jednego kluczowego elementu: zachęcania uczniów do kreatywnego, niepoprzedzonego próbami użycia słów w autentycznej komunikacji.

Nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego wymaga zatem trzech kroków: (1) Wprowadzenie/Prezentacja, (2) Utrwalanie oraz (3) Aktywizacja tworzenie wypowiedzi z tym słownictwem, a nie używanie go odtwórczo).

Pomysłom na wprowadzanie słownictwa poświęca się zwykle dużo uwagi w różnych opracowaniach dla nauczycieli języków obcych [z polskich opracowań warto wymienić przede wszystkim monografię Komorowskiej (2001) oraz Szpotowicz i Szulc-Kurpaskiej (2007)]. Wśród wymienianych sposobów prezentacji nowego słownictwa najczęściej pojawiają się: podawanie uczniom zwięzłej definicji bądź szczegółowego opisu, przedstawienie przykładów użycia w zdaniu, pokazanie ilustracji do słowa lub innych pomocy wizualnych, zademonstrowanie znaczenia, użycie gestów, zachęcanie uczniów do odgadnięcia znaczenia z kontekstu, podawanie synonimów lub antonimów wprowadzanego słowa, elicytacja, nauczanie rówieśnicze, podawanie tłumaczenia na język ojczysty ucznia, wywoływanie skojarzeń, podawanie kolokacji i zachęcanie uczniów do samodzielnej pracy ze słownikiem. Dotychczas nie udało się ustalić, który z tych sposobów jest najskuteczniejszy (Nation 2008) lub – raczej – udało się ustalić, że to, co jest skuteczne w przypadku danego ucznia w danym dniu, może być zupełnie nieprzydatne w trakcie innych zajęć lub z innymi uczniami.

Kolejnym koniecznym warunkiem pracy ze słownictwem jest zwiększanie szans na zapamiętanie nowych słów, czyli utrwalanie. Utrwalanie jest o tyle ważne, że uczniowie zwykle zapominają większość słów w ciągu tygodnia od ich pojawienia się na lekcji, jeśli nie są one

powtarzane. Ur (2016) powołuje się na najnowsze badania dotyczące pamięci i podkreśla, że aby zapamiętać dane słowo, uczeń powinien spotkać się z nim od 10 do 16 razy w różnych kontekstach i na różne sposoby. Utrwalanie słownictwa powoduje, że uczeń zapamiętuje formę (ortografię, wymowę) i znaczenie słowa (w tym relacje znaczeniowe, znaczenie w kontekście, kolokacje). Tym samym jest ono niezbędne, aby mówić o dalszych etapach pracy ze słownictwem, a więc o jego użyciu.

Samo zapamiętanie słownictwa nie oznacza umiejętności jego użycia. Tym samym nauczyciel może wprowadzić i utrwalić nawet 40 nowych słów na lekcji, ale o nauczaniu sensu stricto możemy mówić dopiero wtedy, gdy uczeń samodzielnie stworzy wypowiedzi z tymi słowami w sytuacji komunikacyjnej. Aby tak się stało, należy zaangażować procesy myślowe wyższego rzędu, a więc wykrywać kreatywność uczniowską, spersonalizować treści, zadbać o głębokie przetwarzanie danych i sprowokować użycie konkretnych struktur.

Ćwiczenia tu proponowane opierają się na prostej zasadzie: nauczyciel narzuca uczniom bądź negocjuje z nimi słownictwo, które powinni zaktywizować. Słowa mogą być zapisane na tablicy, podane uczniom na kartkach, wyświetlone itp. Uczniowie wykonują zadania komunikacyjne w taki sposób, aby w odpowiednim momencie użyć odpowiednio konkretnego słownictwa. Nauczyciel czuwa nad przebiegiem ćwiczenia. Przykłady zadań komunikacyjnych:

- przeprowadź wywiad z gwiazdą Internetu. W swoich pytaniach użyj pięciu słów z dzisiejszej lekcji;
- opowiedz o swoich ulubionych potrawach, wykorzystując 10 nowych wyrażen;
- chcesz zabrać swoich anglojęzycznych przyjaciół na koncert polskiej gwiazdy. Przekonaj ich do tego pomysłu; w swojej argumentacji użyj wyrażen, które dziś poznałeś/-eś;
- ułóż scenariusz filmu o sobie, wykorzystując...;
- napisz życzenia świąteczne dla kierowcy autobusu, które będą zawierały...;
- wymyśl plotkę / rozbuduj plotkę usłyszaną od partnera. Wykorzystaj stronę bierną;
- stwórzcie regulamin pierwszej randki, uwzględniając tryb rozkazujący;
- opisz siłownię z perspektywy bieżni;
- wymyśl wyzwanie dla niedoświadczonej osoby starającej się o posadę kucharza, wykorzystując zwroty związane z kulinariami.

Tak skonstruowane zadania wymuszają na uczniach użycie konkretnego języka (gatunku, konstrukcji gramatycznej, leksyki itd.), zmuszają do zastanowienia się, w jaki sposób sformułować swoje myśli, aby uwzględnić

wymagane konstrukcje językowe, a tym samym koncentrują uwagę uczniów na znaczeniu i na formie słów. Ponadto większość z tych zadań jest bardziej lub mniej spersonalizowana, a więc budzą emocje – to kolejny element sprzyjający lepszemu zapamiętywaniu. Nie są to jednak zadania łatwe – pogłębione ćwiczenia wymagają wysiłku umysłowego (Ericsson, Prietula, Cokley 2007:114), ale ten, powtórzmy raz jeszcze, sprzyja głębszemu przetwarzaniu treści.

Zakończenie

Kreatywność zdaje się słowem wytrychem odmiennym w ostatnich latach przez wszystkie przypadki nie tylko w pedagogice, lecz także w biznesie, marketingu, sporcie... Proponowana w tym artykule kreatywność w dydaktyce języków obcych nie stanowi celu sama w sobie, nie jest też traktowana jako ozdóbka ani atrakcyjny dodatek do zajęć. Chciałbym raz jeszcze podkreślić z pełnym przekonaniem, że włączanie elementów kreatywnego myślenia do nauczania języka obcego może zdecydowanie podnieść naszą (nauczycielską) efektywność.

Przedstawione w tym artykule przykłady ćwiczeń pobudzają nie tylko kreatywność językową uczniów, lecz także ich kreatywność ogólną. Dzieje się tak, gdy uczniowie napotykają problemy wymagające nowych rozwiązań (takie jak np. przedyskutowaj z partnerem, jak pozbyć się z domu pajaków) oraz te wiążące się z celowym przekraczaniem osiągniętego przez nich poziomu kompetencji językowych. Kreatywność, choć zwykle kojarzona z nagłym olśnieniem, wymaga wytrwałości, zwiększenia uwagi selektywnej, koncentracji na formie i treści, a następnie ewaluacji pomysłów, ewentualnej modyfikacji i dalszej pogłębionej pracy nad danym materiałem. To wszystko sprawia, że prowokowanie kreatywności uczniowskiej sprzyja podnoszeniu efektywności kształcenia językowego.

Istnieją różne sposoby na wyzwalanie myślenia kreatywnego uczniów – propozycje przedstawione w artykule opierają się na zasadach, że ograniczenia stymulują twórczość i że aktywność na lekcji powinna leżeć przede wszystkim po stronie uczących się. Siła tych zadań tkwi również w prostocie, ponieważ nie wymagają tworzenia żadnych dodatkowych pomocy. Wymyślanie podobnych ćwiczeń może być wartościowym doświadczeniem rozwijania kreatywności także u nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA:

- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001) *Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nowy Jork: Longman.
- Clare, A. (2016) Creativity in ELT: Ideas for developing creative thinking. W: D. Xerri, O. Vassallo (red.) *Creativity in*

English language teaching. Floriana: ELT Council, s. 45-56.

- Craik, F., Lockhart, R. (1972) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, nr 11, s. 671-684.
- DeKeyser, R.M. (1998) Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. W: C. Doughty, J. Williams (red.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, s. 42-63.
- Dempster, F.N. (1996) Distributing and managing the conditions of encoding and practice. W: E.L. Bjork, R.A. Bjork (red.) *Handbook of perception and cognition (2nd ed.)*. Memory. San Diego, CA, US: Academic Press, s. 317-344.
- Ellis, N. (2002) Frequency effects in language processing, *SSLA* 24, s. 143-188.
- Ericsson, K.A., Prietula M.J, Cokley, E.T. (2007) The making of an expert. *Harvard Business Review* nr 85, s. 114-121.
- Harmer, J. (2015) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. (2004) *The power of reading*. Westport: Libraries Unlimited.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001) Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, nr 22(1), s. 1-26.
- Nation, I.S.P. (2008) *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Heinle ELT.
- Róg, T. (2017) *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ.
- Scrivener, J. (2011) *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. W: S. Gass, C. Madden (red.) *Input in second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 235-253.
- Szmida, K.J. (2017) *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2007) *Teaching English to young learners*. Warszawa: PWN.
- Ur, P. (2005) *A course in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Ur, P. (2016) *Penny Ur's 100 teaching tips*. Cambridge: CUP.
- Zou, D. (2017) Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, nr 21(1), s. 54-75.

DR TOMASZ RÓG – starszy wykładowca w Zakładzie Filologii w PWSZ im. S. Staszica w Pile. Specjalista w zakresie językoznawstwa, zwłaszcza angielskiego. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na komunikacji interkulturowej oraz kreatywności językowej.