

ROBERT SZYMIEC

Wyższa Szkoła Języków Obcych  
w Poznaniu

## NAUCZANIE RESPONSYWNE – NOWE POJĘCIE W NAUCZANIU

Patrząc w oczy dziecka widzimy w nich ciekawość świata, wrażliwość i inteligencję, którymi jest ono obdarzone niewątpliwie szczerzej od nas – dorosłych. Jeśli budujemy dla takiego dziecka szkołę, w której czuje się ono znudzone i traci właściwą mu radość oraz spontaniczność, to na pewno coś robimy źle.

ABSTRACT. Szymiec Robert, *Nauczanie responsywne – nowe pojęcie w nauczaniu* [Responsive teaching – a new concept of teaching]. „Neodidagmata” 31/32, Poznań 2011, Adam Mickiewicz University Press, pp. 175-195. ISBN 978-83-232-2332-0. ISSN 0077-653X.

The article introduces a new concept of responsive teaching, as breaking away from the traditional program-based teaching. This traditional model is to be replaced by education following the student's natural curiosity and the desire for world exploration, by using electronic media. The teacher becomes a follower of student's interests, or a facilitator of such exploration with a friendly attitude. The newest and most powerful distant learning methods and technologies are to replace traditional coursebooks. These include intensive Internet exploration and interaction, as well as working on specific platforms like Super Memo providing distant teacher insight of every student working input and intensive use of social platforms.

Motto: Looking into the eyes of a child one notices curiosity and intelligence, that the child is endowed with much more than any adult. If we built schools for such children, where they experience boredom and lose their natural joyousness and spontaneity then this means that we are very much mistaken in our actions.

*Robert Szymiec, Wyższa Szkoła Języków Obcych w Poznaniu, ul. Rolna 18/9, 61-488 Poznań, Polska – Poland.*

## NAUCZANIE RESPONSYWNE – PRÓBA DEFINICJI

Nauczaniem responsywnym jest każde zachowanie i działanie nauczyciela, w którym dostraja się on do aktualnych potrzeb, zainteresowań i trudności ucznia, w przeciwieństwie do nauczania planowego, w którym

centralne miejsce zajmuje rozkład materiału z planem wyników. Stanowi ono ostateczną detronizację nauczyciela, deinstytucjonalizację szkoły oraz jest przestrzenią interpersonalnego spotkania osobowości nauczyciela i ucznia. W nauczaniu responsywnym należy przede wszystkim słuchać ucznia i rozbudzać jego zainteresowania. W proponowanym przez nas nauczaniu nie ma miejsca na wygłaszanie wykładów, z wyjątkiem tych, o które poprosi uczeń. Głównym celem nauczania responsywnego jest ukształtowanie pozytywnego nastawienia do przedmiotu, który się wspólnie z uczniem będzie odkrywało, bo tylko to gwarantuje, że przekazana wiedza i umiejętności przyniosą korzyści uczniowi, który będzie je sam spontanicznie rozwijał długo po skończeniu szkoły. Postulowane pojęcie nauczania responsywnego możemy dodać do metod określanych jako niekonwencjonalne, bo, jak pisze Komorowska,

[...] ich najważniejszą cechą jest skupienie uwagi na osobie uczącego się i upomnienie się o jego prawa – o uwzględnienie jego poczucia bezpieczeństwa, stylu uczenia się, zainteresowań i preferencji (Komorowska, 2002, s. 23).

Aby móc naprawdę zindywidualizować proces nauczania, musimy przed nauczycielem postawić zadanie bycia nie tylko pedagogiem, ale również psychologiem otwartym na wszystkie rysy indywidualne i charakter każdego z uczniów. Tak pisze o wynikającej z tego optymalizacji wyników nauczania Strykowski:

Wydaje się, że szczególnie wartościowe w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, jak poznawać uczniów i jak organizować proces nauczania i wychowania we współczesnej szkole, może być odwołanie się do psychologicznych koncepcji funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad i metod efektywnego uczenia się (Strykowski, 2003, s. 26).

Przykładem techniki zbieżnej z takimi założeniami jest kreowane przez uczniów *storyline*. Jeżeli ich zadaniem będzie opowiedzenie lub napisanie autentycznej bądź fikcyjnej historii, która wydarzyła się w ich życiu lub otoczeniu, którą będziemy potem rozwijać w klasie, to taka forma ekspresji będzie stanowiła sposób zarówno poznawania uczniów, jak również budowania ich umiejętności komunikacji interpersonalnej.

Używamy opowiadania historii, aby stać się częścią rzeczywistości społecznej i aby potwierdzić to kim jesteśmy (Engel, 1995, s. 25).

Kolejnym argumentem popierającym twórcze aktywności uczniów w ramach szeroko rozumianej techniki *storyline* jest to, że w klasie powinniśmy rozwijać naturalny potencjał twórczy uczniów, a

Opowiadanie historii jest wygodnym narzędziem łączącym fantazję i wyobraźnię z realnym światem dziecka (Ellis, 1991, s. 1).

Jeżeli zamiast takich aktywności ucznia na centralnym miejscu postawimy jakąś kolejną edycję, udoskonalonego, ale jak zawsze oderwanego od rzeczywistości emocjonalnej dziecka rozkładu materiału i będziemy jego osobowość oraz tok nauczania wciskali w takie wąskie ramy, to skutecznie wyeliminujemy jakąkolwiek szansę autentycznej fascynacji naszym przedmiotem. Jednakże tylko takie fascynacje prowadzą do prawdziwego rozwoju osobowości i powstawania spontanicznej potrzeby zdobywania kolejnych umiejętności. Tak pisze o tym Mager:

Jeśli jednym z naszych celów jest wpływanie na ucznia, żeby myślał o czymś, uczył się czegoś, rozmawiał i robił coś w związku z naszym przedmiotem przez pewien czas po ustaniu naszego bezpośredniego wpływu na niego, to jak możemy powiedzieć że odnieśliśmy sukces jeśli uczeń aktywnie unika jakiegokolwiek dalszej wzmianki o przedmiocie? (Mager, 1968, s. 10).

Tradycyjnie edukację jako system planowych działań tworzymy, aby przekazać wiedzę i umiejętności z pewnej z góry określonej dziedziny i określonego jej zakresu. Naturalną konsekwencją takiego założenia jest budowanie planu nauczania. Nauczanie jest więc systemem bardzo przewidywalnym i bezpiecznym dla osoby prowadzącej zajęcia. Niestety ta sama przewidywalność i schematyczność jest również odbierana i zauważana przez uczniów, co przyczynia się do obniżenia atrakcyjności czasu spędzonego w klasie oraz do powstania odczucia uprzedmiotowienia jako przeciwstawnego do upodmiotowienia ucznia w procesie edukacji responsywnej. Edukację opartą na z góry określonym rozkładzie materiału, podręcznik i materiały pomocnicze tworzy się na potrzeby odbiorcy masowego – osoby o uśrednionych zainteresowaniach, zdolnościach i potrzebach komunikacyjnych. W rezultacie tworzy się ją dla nikogo, ponieważ nikt nie jest wcieleniem takiej abstrakcyjnie uśrednionej osoby ucznia. Nauczanie planowe nie jest więc skierowane do nikogo konkretnie, a uczeń korzystając z takiego programu, zdecydowanie już od samego początku jest przekonany o swojej w nim niepodmiotowości. Argumentem potwierdzającym tę ocenę jest uderzające wręcz podobieństwo podręczników językowych dostępnych na rynku. Są one podobne nie tylko w ramach tej samej serii, której pierwszy rozdział z reguły ma tytuł typu: *I am Jack, meet my friends!*, ale również podręczniki różnych wydawnictw są zaskakująco przewidywalne w swojej zawartości i formie. Nie zaskakuje więc fakt, że uczeń biorąc do ręki kolejne części takich podręczników, jest już na początku znudzony ich zawartością. Zjawisko to łatwo zaobserwować przy rozdawaniu nowych podręczników. Książki, w których aktywności ucznia są „ręcznie sterowane” i które próbują być atrakcyjne dla młodzieży poprzez upiększanie ich czasami zdjęciami gwiazd popu, są szczerze i chętnie wyśmiewane przez

młodzież, ponieważ, jak to określił jeden z uczniów, „chcą być cool i wydaje im się że są, a wcale nie są” (uczeń klasy maturalnej XV LO w Poznaniu).

Przejdźmy teraz do typowej (czyli w zasadzie każdej) lekcji opartej na takim podręczniku. Uczniowie wiedzą, że będą musieli przeczytać tekst typu: *I am Jack, meet my friends!*, wybrać odpowiedzi do pytań A, B, C, typu: „czy Brenda zna Jacka od dawna?”. Następnie nauczyciel uraczy ich odsłuchem nagrania o tym, co Jack jadł na obiad w restauracji z jego koleżanką, później znowu pytania ze zrozumienia i odpowiedzi: A, B, C, D, potem ćwiczenie z komunikacji – napisz notatkę do Brendy, że Jack jest uczulony na homary i nie powinna ich podawać na przyjęciu. Jednym słowem – fascynujące 45 minut... Trudno się dziwić, że uczniowie są takim masowym i stereotypowym nauczaniem znudzeni i zniechęceni. Wydaje się, że na swój sposób problem ten dostrzegli również autorzy tych masowo produkowanych podręczników, ponieważ pojawiają się w nich czasami „aktywatory” – zestawy dodatkowych ćwiczeń, które mają sprowokować uczniów do aktywności kreatywnych, ale ponieważ są one znowu oparte na tekstach typu: *I am Jack, meet my friends!*, nie wzbudzają ciekawości u swoich odbiorców. Dodatkowo należy zauważyć, że poświęcenie kilku minut lekcji na tak zwane ćwiczenia aktywizujące jest kiepską namiastką aktywności wymagających kreatywności ucznia w całym przedziale czasowym lekcji. W tym miejscu należy też zwrócić uwagę na to, czego oczekujemy od systemu edukacji jako takiego w dziedzinie kształtowania aktywnych postaw młodych ludzi i rozwijania swoich zainteresowań, jak również w dziedzinie nabywania umiejętności prezentowania własnej opinii, znajdowania potrzebnej informacji i używania jej w dyskusji. Oceniając efektywność edukacji w tych wszystkich kryteriach, lekcja oparta na materiale typu: *I am Jack, meet my friends!* nie daje uczniom absolutnie nic. Jeżeli więc powtarzalność schematu lekcji i odpodmiotowienie ucznia skutecznie niwelują założenia nauczania planowego opartego na wysublimowanych i „sprawdzonych” programach i rozkładach materiału, co zatem pozostaje jako alternatywa dla takich systemów?

Chcąc odpowiedzieć na to pytanie, należy sięgnąć do historii nauki – nauczanie powinno odtwarzać jej drogę rozwoju – stąd problem, eksperyment, interakcja i poszukiwanie w ramach nieprzewidywalnego scenariusza lekcji stanowią odpowiedź na rzeczywiste potrzeby zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Podejmując wyzwania lekcji „otwartej”, bez ustalonego z góry przebiegu, nauczyciel powinien ciągle doskonalić swoje umiejętności, zarówno językowe, jak i pedagogiczne, a przecież trudno sobie to wyobrazić, jeżeli pracuje z typowym podręcznikiem i w ramach typowego programu nauczania. Praca jego przypomina wówczas mechanicznie powtarzalne czynności wykonywane przy taśmie produkcyjnej (włącz nagra-

nie, sprawdź odpowiedzi: A, B, C, D, przejdź do tekstu, wykonaj ćwiczenia: A, B, C, D i tak dalej, aż minie 45 min).

Pozycja ucznia wobec wiedzy i umiejętności, które ma on przyswoić, przypomina przymusowe karmienie gęsi, gdzie przez specjalny podajnik wysypuje się im do przeloty odpowiednią (nienaturalnie dużą) porcję mieszanki, aby szybko je utuczyć, w naszym przypadku, by zrealizować napięty program nauczania. Ta paralela jest prawdziwa jeszcze dalej. Po ustaniu przymusowego tuczenia zwierzęta szybko wracają do naturalnej wagi i pozostaje im jedynie niechęć do paszy, którą je karmiono. Co do uczniów natomiast, to po ustaniu wymuszonego nauczania (np. słownictwa, aby zaliczyć kolejne działy z „planowego” podręcznika) jego efekty zostają równie szybko usunięte z pamięci (praktykującym nauczycielom nie trzeba mówić, ile uczniowie zwykle pamiętają z „wkutych” na sprawdzian słówek już po kilku tygodniach). Co więcej, wymaganie nauczenia się na przykład trzystu słówek w dwa tygodnie świadczy o nieznanym lub ignorowaniu charakterystyki pamięci długotrwałej, gdzie nawet najszybciej uczące się języka dzieci w wieku przedszkolnym nie są w stanie przyswoić więcej niż 10 wyrazów dziennie. Z wiekiem ta zdolność spada kilkakrotnie. Uczniowie mogą więc przenieść do pamięci krótkotrwałej trzysta słówek w dwa tygodnie, ale po kilku miesiącach większość z nich zapomną. Oczywiście nauczyciel będzie mógł każdemu pokazać testy, z których wynika jasno, ile słówek nauczył grupę i jak świetnie zrealizował plan, ale co z tego będą mieli po kilku miesiącach uczniowie? Większość słownictwa wkuwanego masowo na zamówienie zapomną, ale zapamiętają stracony czas i nerwową atmosferę. Czy tak traktowani uczniowie rozwiną w sobie autentyczne zamiłowanie do naszego przedmiotu? Na ile jest to ważne pytanie, pomaga nam stwierdzić Mager, w którego ocenie:

Bez względu na to co robimy aby wpłynąć na uczniów musimy przynajmniej osiągnąć to, że odejdą ze szkoły z przewagą uczuć pozytywnych nad negatywnymi w stosunku do przedmiotu lub czynności której nauczamy (Mager, 1968, s. 10).

Rzeczywistość szkolna to jednak nadal przymusowe tuczenie gęsi.

Czy wobec powyższej konstatacji możemy wyciągnąć wniosek, że nie jesteśmy w stanie stworzyć modelu edukacji skierowanego na potrzeby indywidualnych uczniów i czy nie ma innej drogi od upartego stosowania oderwanych od rzeczywistości psychologicznej uczniów rozkładów materiału do „przerobienia”? Czy musimy nadal udawać, że jest możliwe, aby wszyscy uczniowie wykazali autentyczne i niezmiernie zainteresowanie kolejnym tekstem typu: *I am Jack, meet my friends*? Klasyczna szkoła nauczania mówi że: nawet jeśli wiemy, iż ich to nie zainteresuje, to zawsze mamy do dyspozycji „system oceniania”, który sprawi, że dzieci lub młodzież

będą grzecznie czytać to, co się im każe, a może nawet udawać, że ich to zainteresowało. Kto wie? Dobry nauczyciel potrafi wiele wykrzesać z młodzieży. Podstawa to realizacja rozkładu materiału, częste kartkówki oraz sprawdziany. W szkole nie ma czasu na zastanawianie się, co dziecko dzisiaj interesuje, a na czytanie w Internecie o „bzdurach” mają przecież czas po lekcjach. I w tym punkcie właśnie zaczynają się wszystkie problemy nauczania planowego.

Illich – jeden z największych filozofów naszych czasów, współtwórca idei nowej formy interaktywnego Internetu WEB2 – tak pisze o istocie uczenia się:

W rzeczywistości uczenie się jest ludzką aktywnością, która w najmniejszym stopniu wymaga manipulacji przez innych. Większość efektów uczenia się nie jest rezultatem nauczania. Są raczej skutkiem nieograniczonego uczestnictwa w sytuacji mającej dla ucznia znaczenie (Illich, 1972, s. 56).

W świetle tego stwierdzenia budowanie planu nauczania, który zastępuje samodzielne odkrywanie wiedzy lub umiejętności wydaje się szczególnie mało atrakcyjne, a nawet stanowi antytezę dla prawdziwie indywidualnego doświadczenia oraz spontanicznego zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności przez ucznia.

Ta śmiała myśl Illicha stanowi odbicie jego poglądów na zagadnienia społeczne. Był on również wnikliwym krytykiem nie tylko organizacji systemu szkolnictwa, ale również innych skostniałych i nieefektywnych struktur biurokratycznych społeczeństw państw wysoko rozwiniętych. W dziedzinie edukacji kwestionował on wprost zasadność istnienia systemu szkolnictwa zbiorowego widzianego poprzez pryzmat jego niskiej efektywności, bardzo wysokich kosztów i depersonalizacji uczniów. Jego krytykę wydaje się potwierdzać rzeczywistość, gdyż na przykład w USA systematycznie rośnie liczba rodzin, które rezygnują z wysyłania dzieci do jakichkolwiek szkół podstawowych, zastępując ten system edukacją prowadzoną przez rodziców w domu. Pomimo braku oficjalnych „kwalifikacji” dzieci z tych rodzin osiągają niezmiennie bardzo wysokie wyniki na egzaminach do szkół średnich. Kolejnym problemem nauczania planowego jest wszechobecność testowego sprawdzania wiedzy i umiejętności – system budowania zadań i oceniania, w którym brak oryginalności i indywidualizmu myślenia jest często znacznie lepiej oceniany od myślenia kreatywnego. Próba sprowadzenia wszystkich uczniowskich umysłów do jednego mianownika jest konsekwencją założeń nauczania planowego, choć wiadomo, że ludzie kierują się bardziej motywacją wewnętrzną, jak choćby ciekawością świata, która jest silniejsza od motywacji zewnętrznych, na przykład oceny na świadectwie, a motywacje negatywne są krótkoterminowo skuteczne w naucza-

niu i w dłuższym okresie powodują narastanie frustracji oraz niechęci wobec danego przedmiotu lub szkoły.

Czy można sobie jednak wyobrazić: szkołę bez ocen, nauczanie bez planu, zdobywanie wiedzy bez uprzednio skopiowanego z wydawnictwa rozkładu materiału, podręcznik stworzony na indywidualne zamówienie każdego ucznia i lekcje bez stresu? Odpowiedź na te wszystkie pytania jest wspólna – jeżeli chcemy, aby uczniowie mogli odnosić satysfakcję z uczestnictwa w szkole, która będzie im zapewniała możliwości do rozwijania swoich osobowości i przez to prowadziła ich do zdobycia wiedzy oraz umiejętności na drodze aktywnego ich odkrywania – to musimy sobie taką szkołę wyobrazić i zbudować. Musimy w nauczaniu języka „obcego” (ciekawe, kto to wymyślił, żeby język, którego się chcemy nauczyć, z góry nazywać obcym?), jak również i innych przedmiotów sięgnąć do mechanizmów immersji, czyli zanurzenia w poznawanym temacie, dla którego medium, a nie tematem nauczania samym w sobie jest język. Musimy zorganizować uczniów w zespół twórców zjawiska komunikacji, wykorzystując techniki dramy i happeningu. Musimy w ten sposób zmienić klasę z sali wykładowej w laboratorium eksperymentalne, z łodzi pełnej wiosłujących w rytm wpiśnianych ocen galerników w nieskrępowane niczym wyścigi kajaków sterowanych ciekawością i ambicją wioślarzy.

#### INTERNET I ZDALNIE STEROWANE ZASOBY INFORMACJI W EDUKACJI RESPONSYWNEJ

Jeżeli więc edukacja responsywna polega na nieustannej interakcji pomiędzy uczniem, nauczycielem (dla którego bardziej odpowiednią nazwą byłby tu przewodnik lub doradca – współuczestnik zjawiska immersji) w klasie, a także poza nią i interakcja taka opiera się na zainteresowaniach oraz intensywnej potrzebie odkrywania świata, a więc rzeczywistości pozajęzykowej za pomocą języka, w takim przypadku powstaje pytanie o kształt podręcznika w takim nauczaniu. Podręcznik nie może mieć kształtu statycznego o raz ustalonej zawartości przynajmniej z dwóch względów.

Po pierwsze, zainteresowania młodego człowieka są zmienne w czasie i poruszają się po trudno przewidywalnych ścieżkach. Mnożąc to zagadnienie przez liczbę uczniów w grupie, otrzymamy olbrzymią niespójność tematyczną – dodatkowo nieprzewidywalną, ponieważ aktualne zainteresowania uczniów mogą na przykład w przyszłym miesiącu obracać się w dużej mierze wokół rozpadu popularnej grupy rockowej, którego nikt nie jest w stanie z góry przewidzieć.

Po drugie, zagadnienia ćwiczeń w grupie powinny być wybierane spośród listy dostępnych aktualnie tematów przez całą grupę na zasadzie demokratycznego głosowania. Oprócz wykorzystania materiałów uprzednio przygotowanych lub zaproponowanych na podstawie dostępnych scenariuszy należy też uwzględnić spontaniczne sugestie uczniów związane na przykład z ich problemami w szkole, jak akceptacja nowej mody itp. Te zagadnienia jako wynikające z codziennych doświadczeń uczniów również są mało przewidywalne.

Tak więc skonstruowanie całościowego podręcznika do nauczania responsywnego, przypominającego typowy podręcznik do „ralizacji programu”, jest zasadniczo niemożliwe, ponieważ przeczyłoby założeniom, na których to nauczanie się opiera. Na szczęście dla uczniów i nauczycieli taki interaktywny podręcznik już istnieje oraz znajduje się w zasięgu ręki w każdej szkole i w większości domów. Jest on pisany i uaktualniany codziennie przez specjalistów z wielu dziedzin wiedzy i kultury. Jeśli mówi o wydarzeniach bieżących ze świata polityki, to robi to ustami lub piórem najlepszych na świecie komentatorów politycznych. Odkrycia naukowe omawiane są na różnych poziomach trudności przez najlepszych profesorów i wykładowców w świecie. Bieżące wydarzenia kulturalne relacjonowane są przez specjalistów z dziedziny sztuki, muzyki i literatury, nierzadko przez samych twórców oraz uczestników wielkich wydarzeń kulturalnych.

Tym podręcznikiem jest Internet. Wydaje się, że jeżeli uczeń nie potrafi, korzystając z sugestii nauczyciela, znaleźć w nim tekstu pisanego lub nagrania multimedialnego dotyczącego jakiejś sfery jego zainteresowań, to musimy sięgnąć po pomoc psychologa szkolnego, bo mamy do czynienia z uczniem zainteresowań pozbawionym.

Wymienione zalety Internetu są takimi w odniesieniu do kompetentnych witryn sieci. Dlatego ważnym elementem pracy z tym wspaniałym podręcznikiem jest udana preselekcja tychże stron dokonana przez nauczyciela na podstawie znajomości bieżących zainteresowań grupy oraz w zgodzie z oceną jej poziomu językowego. Dlatego umiejętność szybkiego poruszania się wśród stron internetowych oraz eliminowania źródeł i tekstów niewiarygodnych pod względem zawartości lub niepoprawnych językowo jest niezbędnym składnikiem kompetencji nauczyciela i wymaga dużej wprawy w szybkim dokonywaniu takich wyborów. Przykładami stron internetowych o zawartości ogólnej mogą być: [cnn.com](http://cnn.com), [BBC.com](http://BBC.com) lub [time.com](http://time.com). Z tych stron możemy korzystać codziennie ze względu na olbrzymie spektrum tematów, które poruszają i ich ogólnie uznawaną rzetelność dziennikarską. Korzystać z nich możemy, niekoniecznie traktując je jako punkt docelowy, ale również jak z doskonałego przeglądu aktualnych zagadnień lub wydarzeń i tematów bieżących. Jeżeli któryś z nich okaże się

dla ucznia interesujący, a jest zbyt krótki lub nieszczegółowy, należy wtedy na stronach dedykowanych danej tematyce wyszukać rozwinięcia tematu. Czasami trzeba też poczekać kilka dni na jego rozbudowane analizy. Jeżeli na przykład w serwisie internetowym CNN znajdziemy ciekawą informację o migracji motyli w USA (przykład jest autentyczny), to uczennica może go uzupełnić informacjami o nich, które są dostępne na stronach typowo przyrodniczych (nationalgeographic.com) lub encyklopedycznych (Encarta.com.). Taka praca może oprócz korzystania ze zdalnie sterowanych źródeł informacji zawierać również element komunikacji zdalnej ucznia z nauczycielem podczas pracy w domu. Mówimy więc o responsywności na trzech poziomach: tematycznym, informatycznym i zdalnym (w relacji nauczyciel-uczeń). Zainteresowania i pasje uczniów (często zresztą skrzętnie ukrywane) muszą być przez nauczyciela zauważane, pochwalane i współdzielone.

Na wielowymiarowe funkcje wspólnego z uczniami wybierania stron internetowych i poszczególnych tekstów dotyczących danego tematu składają się tak ważne umiejętności, jak: krytyczna ocena źródeł informacji, możliwość przeprowadzenia rzeczowej analizy przedstawionych w różnym świetle faktów i wnioskowanie na temat przekonań autorów porównywanych tekstów, jak również umiejętność budowania syntezy z poglądów najlepiej argumentowanych lub najbardziej prawdopodobnie wiarygodnych źródeł oraz wykonanie na forum grupy prezentacji wybranego materiału i gotowość do odpowiadania na wszystkie pytania dotyczące tekstu – prezentacja połączona z argumentacją i wyrażaniem własnej opinii. Krytyczna ocena źródeł informacji stanowi umiejętność samą w sobie. Częściowo jest niezależna od kompetencji językowych, chociaż bez nich nie może istnieć. Ponieważ współczesny przekaz informacji bardzo często charakteryzuje jej nadmiar (zarówno w sensie ilościowym, jak również różnorodności źródeł rozmaicie przedstawiających te same, jak by się mogło wydawać, wydarzenia), a nie jak dawniej niedosyt, dlatego należy młodzież wyposażać w praktyczne umiejętności pozwalające na oddzielenie „ziarna od plew”. Nieraz może to nastęrczać sporych trudności, aczkolwiek już samo uwrażliwienie na zagadnienie stylu językowego charakteryzującego wypowiedź dostarcza pewnych podpowiedzi co do właściwego odczytania prawdziwych intencji autora. Jednym z praktycznych zadań rozbudowujących takie umiejętności było odczytanie w klasie fragmentów dwóch serwisów informacyjnych mówiących o tym samym wydarzeniu. Teksty pochodziły ze strony: foxnews.com oraz cnn.com. Po kilkunastu próbach i przedstawieniu afiliacji politycznych obydwu serwisów uczniowie nauczyli się prawie błędnie rozróżniać te dwa źródła, nawet gdy odczytywany był dla nich tylko jeden tekst. Uważamy, że udział w takim doświadczeniu stanowi dla uczniów dużą wartość i w przyszłości uczyni ich mniej podatnymi na ma-

nipulację informacją w mediach oraz pozwoli odczytać intencje autora i oddzielić je od prezentowanych faktów. Uzyskana w ten sposób umiejętność przeprowadzenia rzeczowej analizy przedstawionych w różnym świetle faktów i wnioskowania na temat przekonań autorów porównywanych tekstów może również być tematem bardziej zaawansowanych ćwiczeń. Przykładem jest zadanie przedstawienia wybranego wydarzenia przez dwie grupy w pozytywny i negatywny sposób. Można tu wykorzystać: przeprowadzenie wywiadu, prezentację, debatę między dwoma uczniami lub dwoma grupami. Do przeprowadzenia w klasie tego ćwiczenia wybrany został temat biopaliw. Pierwsza notatka stymulująca dyskusję mówiła o korzyściach z wprowadzenia biopaliw i o obniżeniu podatków na biopaliwa w USA. Druga mówiła o wzrastających cenach żywności w Azji i Afryce – wzrostach bezpośrednio spowodowanych rosnącym popytem na soję używaną do produkcji biopaliw. Klasa podzieliła się spontanicznie na dwie grupy – popierających i przeciwników biopaliw. Bardzo ważne jest to, że w nauczaniu responsywnym uczniowie zawsze wybierają strony dyskusji zgodnie ze swoimi poglądami – buduje to ich podmiotowość w systemie kształcenia.

Umiejętność budowania syntezy z poglądów najlepiej argumentowanych lub najbardziej prawdopodobnych źródeł stanowi kulminację tego typu zajęć, gdzie jesteśmy w stanie określić obiektywnie zależności między prezentowanymi faktami, czerpiąc informacje z przeciwnie interpretujących fakty źródeł. W powyższym przykładzie uczniowie na drodze wymiany argumentów doszli ostatecznie do wniosku, że ochrona klimatu przez stosowanie biopaliw jest ważniejsza od cen żywności, ponieważ jeśli klimat się zdestabilizuje, to ceny żywności wzrosną jeszcze bardziej. Jest to przykład na przekroczenie interpretacji faktów dostarczonych w komunikatach medialnych i wypracowanie własnej uzasadnionej argumentami opinii.

Wykonanie na forum grupy prezentacji wybranego materiału i gotowość do odpowiadania na wszystkie pytania dotyczące tekstu, a więc prezentacja połączona z argumentacją i wyrażaniem własnej opinii, stanowią standardowy element zajęć. Najczęściej bowiem uczniowie na lekcji szukają samodzielnie lub z nauczycielem tekstu, który ich zainteresuje. Po akceptacji zaczynają go czytać, wyjaśniając trudne fragmenty za pomocą słownika lub przy pomocy nauczyciela. Praca ta kończona jest w domu (ale w zdalnym kontakcie z nauczycielem), a jej uwieńczeniem jest prezentacja wybranego tematu na następnych zajęciach dla całej grupy. Dodatkowo obowiązkiem ucznia jest napisanie krótkiego streszczenia tekstu i wypisanie listy poznanego słownictwa z wytłumaczeniem znaczenia wyrazów. Streszczenie musi zawierać wyrazy zakreślone dodatkowo markerem dla lepszego zapamiętania. Sama prezentacja zawsze składa się z trzech części: stresz-

czenie tekstu, odpowiedź na pytanie, dlaczego wybrałem/wybrałam ten tekst oraz odpowiedzi na pytania grupy i nauczyciela.

Tak skonstruowany ciąg aktywności ucznia wymusza wielokrotną ekspozycję na tekst pisany, kształcąc umiejętność czytania ze zrozumieniem (niejednokrotnie złożonych tekstów) pisania (streszczenie), mówienia (prezentacja na forum klasy), rozumienia ze słuchu (grupa słuchająca prezentacji), jak również prowadzenia dialogu (w części z pytaniami). Tak więc możemy być pewni, że kształcimy wszystkie podstawowe formy aktywności językowej w sposób kreatywny i na wysokim poziomie.

#### ZADANIA OSOBY PROWADZĄCEJ ZAJĘCIA W NAUCZANIU RESPONSYWNYM

Przyjrzyjmy się teraz zadaniom osoby prowadzącej zajęcia w trakcie realizacji tych aktywności przez uczniów. Zgodnie z założeniami nauczania responsywnego nie ma tu miejsca na dyktaturę klasycznie rozumianego nauczyciela. Jego zadaniem jest pomaganie młodym ludziom w odkrywaniu tych dziedzin wiedzy lub kultury, które ich akurat interesują. Dokładnie tak dzieje się w trakcie wybierania tekstów do czytania. Jeżeli jakąś uczennicę interesuje przepis na tort marchewkowy, bo akurat na przyjęciu go próbowała i dowiedziała się, iż oprócz tego, że jest pyszny, zawiera bardzo mało kalorii, poszukajmy wspólnie tekstów o tortach marchewkowych, zdrowym żywieniu, ciastkach bez cukru itp. Gwarantujemy wyższy stopień zainteresowania niż w przypadku symulowanych czytanek na podobne tematy – chociażby dlatego, że prawdopodobnie nie będziemy ich „przerabiać” w dniu, kiedy nasza uczennica byłaby tym tematem autentycznie zainteresowana, bo poprzedniego dnia jadła tort marchewkowy. Nikt nie jest w stanie tego przewidzieć ani stymulować takiego autentycznego zainteresowania tematem i zaangażowaniem. Jest aksjomatem twierdzenie, że osobiste zainteresowanie i zaangażowanie są podstawowym wyznacznikiem jakości i długoterminowego zaangażowania pamięci. Powinniśmy więc wykorzystać moment, kiedy nasza uczennica jadła tort marchewkowy, aby połączyć rzeczywistość językową z rzeczywistością indywidualnych doświadczeń uczniów.

Kolejną korzyścią wynikającą z takiego sposobu pracy jest możliwość stworzenia wspólnej zdalnej interakcji z naszym podręcznikiem. Wystarczy żeby uczeń zapisał się z nauczycielem na wybrane forum językowe i już pojawia się element komunikacji. Jakość tej komunikacji jest bardzo wysoka ze względu na relewantność tematyki wysyłanych wypowiedzi i odpowiedzi otrzymywanych od innych uczestników forum. Rolą nauczyciela jest

zapoznanie się ze stroną formalną języka, czyli ocena jego poprawności. Jeżeli nasz uczeń przez zaniedbanie tego aspektu zapisze się na forum informatyczne, gdzie główną część uczestników możemy określić jako początkujących użytkowników języka, korzyści z takiej aktywności będą znikome, a nawet dojdzie do utrwalania błędów i uczenia się nowych błędów z wypowiedzi innych osób. Dlatego najlepiej jest znaleźć i zasugerować jakieś forum, gdzie przeważającą grupę stanowią rodzimi użytkownicy języka.

Na zakończenie tej części naszych rozważań o roli „nauczyciela” w nauczaniu responsywnym chcielibyśmy podkreślić, że podstawową cechą charakterystyczną dla jego działań powinna być nieustanna ciekawość i chęć poznania zarówno pojedynczych uczniów, jak i grupy w całości. Apogeum tej aktywności stanowią różnorodne formy autoprezentacji i interakcji uczniów, którzy nie pracują, aby odtworzyć oczekiwany wzorzec (testowe odpowiedzi A, B, C), ale żeby generować indywidualne, ważne dla nich komunikaty. Jeden z czołowych metodologów w dziedzinie badań eksperymentalnych w psychologii tak określił niemożność ujednoczenia form edukacyjnych:

[...] pomimo, że zadanie nabywania nowej wiedzy może się wydawać proste okazuje się ono jednak w realizacji dużo trudniejsze niż by się wydawało, ponieważ istnieje wiele dróg nabywania wiedzy na dany temat, a kiedy już ją zdobędziemy należy sprawdzać ją aby uzyskać potwierdzenie jej poprawności (Smith, 2004, s. 3).

## JĘZYK I OBRAZ BEZ BARIER ODLEGŁOŚCI

Bardzo ważna jest rola obrazu i faktu w nauczaniu responsywnym. Obraz towarzyszący przekazom internetowym oraz świadomość, że nasz podręcznik mówi o rzeczywistości, a pojawiające się w nim postacie są prawdziwe, są bardzo istotnymi czynnikami wzmacniającymi motywację do uczenia się, jak również retencję długoterminową zarówno jednostek grammatycznych, jak i wyrażeń poznanych na tej właśnie drodze. Jednocześnie z wiadomością językową dostarczanie bodźców wizualnych, szczególnie obrazów ruchomych, uruchamia dodatkowe obszary mózgu i kojarzenie, także zapamiętywanie jest wzmocnione. Kontakt z takim „otwartym” podręcznikiem, jakim jest Internet, dodatkowo zaspokaja wyjątkowo silną u młodych ludzi ciekawość świata. Ogromną rolę w odbiorze tekstu o dowolnej tematyce, na przykład walka z uzależnieniem alkoholowym, stanowi fakt, że nie czytamy fikcyjnej opowieści autora podręcznika, ale artykuł, w którym znajdziemy wypowiedzi konkretnej osoby, mówiącej o swoich

prawdziwych problemach, zobaczymy jej zdjęcie, a może nawet obejrzymy krótki film ilustrujący tę wypowiedź. Do autora lub bohatera tekstu można wysłać maila i nawet dostać odpowiedź. Internet, jako interaktywny podręcznik, oferuje rozpiętość tematów od analiz gospodarczych skończywszy na rozmowach z twórcami tak interesujących propozycji medialnych, jak *Second Life*. To samo dotyczy tekstów na tematy: nowych technologii, przyrody, nauki, eksploracji kosmosu, astronomii, mody, muzyki, gotowania, stylu życia, mody, medytacji. Ta lista wydaje się nie mieć końca. W nauczaniu responsywnym to uczeń wybiera, który temat i jaki tekst go interesuje. W morzu tylu tekstów problem nie polega na tym, jak by tu niejako na siłę znaleźć coś, co ucznia zainteresuje (jak w nauczaniu planowym), ale na tym, jak wybrać najbardziej wartościowy tekst na dany temat. Tu pojawia się rola nauczyciela, a właściwie doradcy, współczelnika i przyjaciela, z którym dzieli się własne zainteresowania. Nie ma mowy o zmuszaniu do pracy nad czymkolwiek. Zamiast tego jest wspólne odkrywanie świata, tak jak jest on przedstawiony w naszym codziennie innym podręczniku. Korzystając ze zdalnie sterowanych źródeł informacji, nie prowadzimy lekcji, tylko ją współtworzymy z uczniem, nie budujemy schematów, tylko je niszczyliśmy, nie sterujemy pracą ucznia, bo każdy młody człowiek ma w sobie co najmniej tyle kreatywności i ciekawości, ile jego nauczyciel, a dodatkowo to czego nie znosi naprawdę, to ręczne sterowanie.

Kolejną cechą charakterystyczną nauczania responsywnego jest konieczność dokładnej znajomości umiejętności każdego ucznia i sposób ewaluacji jego umiejętności oraz selektywna informacja o popełnianych błędach (kryteria których zmieniają się dynamicznie w czasie nauczania). Nauczanie responsywne jest ciągłym dostrajaniem się do bieżących potrzeb ucznia i takie samo powinno być korygowanie popełnianych błędów. Możemy to osiągnąć poprzez dokładne przyglądanie się każdej jego aktywności, w czym pomoże nam prowadzenie notatek podczas prezentacji ucznia. Umożliwi nam to dodatkowo przekazanie mu naszej opinii (nie oceny) o poziomie jego wystąpienia przed klasą oraz każdorazowe poprawianie przygotowanych w domu notatek z poprzedniej lekcji internetowej wspólnie z uczniem. Ponieważ, jak mówiliśmy, opisując cykl pracy właściwy dla każdej takiej lekcji, uczeń przygotowując się do trzystopniowej prezentacji, powinien w domu wykonać jej plan. Bardzo ważne jest, aby nie była to *per se* wypowiedź, którą uczeń wygłosi na lekcji, ale lista podpunktów pomagających zorganizować tok wypowiedzi w spójny i pełny (niepomijający niczego) logiczny ciąg zdań.

Dla zaawansowanych grup można zorganizować nawet piętnastominutowe prasówki, gdzie zadaniem uczniów jest przeczytanie tekstu i zaplanowanie dobrej jego prezentacji w takim czasie. Następnie należy wybrany

tekst zaprezentować dla reszty grupy, z pominięciem pracy w domu. Jeżeli podczas tych wszystkich aktywności będziemy prowadzić dokładne notatki o błędach językowych i przekazywać zsyntetyzowane wnioski pod koniec lekcji lub po każdej prezentacji z osobna, to w rezultacie uzyskamy sporą wiedzę na temat umiejętności ucznia, a on otrzyma prawie natychmiastową informację zwrotną, która jednakże nie będzie zakłócała toku jego wypowiedzi. Niepotrzebnie wprowadzałyby to stres i przeszkadzałyby w otrzymaniu wrażenia spójnej wypowiedzi prezentującej wybrany temat. Zadaniem nauczyciela i nowoczesnych mediów jest stworzyć warunki, w których uczeń będzie zanurzony w języku i to zanurzenie uzyskamy w kontekście istotnym emocjonalnie lub znaczeniowo dla ucznia i w środowisku pozytywnie nacechowanym emocjonalnie, gdzie uczeń będzie pewien akceptacji jego osoby i zainteresowań zarówno przez nauczyciela, jak i grupę, której ma być aktywnym składnikiem. Pojawia się więc pytanie: Jak przestać być nauczycielem przekazującym wiedzę według z góry ustalonego planu, a zamiast tego pełnić rolę koordynatora i współprzewodnika dla wszystkich aktywności uczniów eksplorujących wirtualnie interesujące ich obszary świata?

### JAK PRZESTAĆ BYĆ NAUCZYCIELEM

Kim jest zatem nauczyciel bez planu nauczania, rozkładu materiału i planu wynikowego – nieprzygotowanym do zajęć amatorem czy przewodnikiem w eksploracji języka i współczesnego świata poprzez medium Internetu? Odpowiedź na to pytanie zależy od tego, czy zamiast kolejnego schematycznie stworzonego programu ma on dla uczniów inny program. W tym programie to oni zdecydują, o czym chcą pisać, czytać i rozmawiać w danym dniu, bez względu na to, czy będzie to akurat rozwinięcie ich najbardziej ambitnych zainteresowań, czy chwilowy kaprys spowodowany zjedzeniem poprzedniego dnia tortu marchewkowego, o którym była mowa. Odpowiedź może zależeć również od przekonań czytelnika, które, jeśli są mocno zakorzenione w schematach pracy szkolnej polegającej na nauczaniu planowym, mogą przyczynić się do powstania wrażenia, że mówimy o kompletnym chaosie i odwracamy naturalny porządek rzeczy, chcąc nie prowadzić, ale entuzjastycznie podążać za uczniem. Jednak dopiero w doświadczeniu zdalnej eksploracji zasobów sieci internetowej możemy zapewnić uczniowi zanurzenie w najlepszym jakościowo i naturalnym języku. Pozwala to przypuszczać, że efekty takiego doświadczenia będą całościowe i nie tylko nie będą pozbawione żadnego elementu obecnego w programach nauczania, ale znacząco te programy przewyższają. Proponujemy rozwijanie indywidualnych motywacji uczniów w ramach ak-

tywności związanych z ich indywidualnymi zainteresowaniami, w przeciwieństwie do nauczania planowego, które usiłuje zmusić całą grupę do przyjęcia tych samych zainteresowań, których treść ma wyznaczać tematyka kolejnego rozdziału podręcznika. Użyliśmy sformułowania „ma wyznaczać” dla podkreślenia dosyć przewidywalnego niepowodzenia takiej strategii, ponieważ, jak mówiliśmy, zainteresowania uczniów są indywidualne, szybko się zmieniają i nie poddają się próbom ręcznego nimi sterowania. Nowoczesne teorie akwizycji języka mówią:

Jeśli zajęcia językowe mają być efektywne i przypominać naturalny proces semiotyczny, to każdy uczeń powinien mieć szansę wyrażania siebie (Lankiewicz, 2010, s. 94).

Jeżeli za pomocą wybrania wartościowych językowo i merytorycznie stron internetowych jako naszego podręcznika uda nam się zbudować w uczniach nawyk samodzielnego korzystania z tych stron poza szkołą dla szukania bieżących wiadomości w języku angielskim, to otrzymają oni kolejną długotrwałą i silną motywację do korzystania z nich zarówno poza szkołą, jak również po jej ukończeniu.

W przeciwieństwie do naszego interaktywnego podręcznika, czyli zasobów Internetu, typowe podręczniki zwykle nie są obiektem długotrwałych fascynacji uczniów i zazwyczaj tuż po zakończeniu roku szkolnego trafiają do antykwariatów. Jeżeli natomiast uda nam się przełamać obawy uczniów, że nie będą umieli funkcjonować samodzielnie w świecie naturalnego języka angielskiego, to ten nasz podręcznik klasowy będzie dla nich również po ukończeniu szkoły w zasięgu ręki bez względu na to, jakiego rodzaju źródła wiedzy będzie im akurat potrzebna.

## KOMPUTER JAKO MEDIUM ZDALNEGO NAUCZANIA POZA KLASĄ

Jeżeli już wybierzemy komputer jako medium dla naszego doświadczenia immersyjnego, to dzięki takim platformom, jak *Super Memo* możemy pokierować aktywnościami i zdalnie oglądać pracę naszych uczniów nawet codziennie. *Super Memo* jest systemem komputerowym wspomagającym zapamiętywanie, którego mechanizm jest przez jego autorów opisywany następująco:

Program *Super Memo* stale analizuje poziom zapominania i zapamiętywania materiału, co pozwala na dostosowanie planu powtórek do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Dzięki matematycznie zaawansowanym algorytmom, dla każdej informacji zawartej w kursach *Super Memo* tworzony jest oddzielny plan powtórek. Uczeń nie traci zatem czasu na powtarzanie wiadomości, które dobrze pamięta, za to z większą intensywnością ćwiczy materiał, który stwarza mu większe problemy (Woźniak, 2007, s. 1).

Jak wielokrotnie wskazywaliśmy, nauczanie programowe jest nie tylko mało atrakcyjne, ale (co częściowo wynika z tej cechy) jest również bardzo mało skuteczne, gdyż nie dostosowuje się do indywidualnych i często chwilowych zainteresowań pojedynczego ucznia. W swoim „rozkładzie realizacji materiału” również wprowadza uśrednione tempo nauczania oraz okresy do jego powtórzeń. Takie lekceważenie dla zróżnicowanych możliwości przyswajania wiedzy w określonym przedziale czasu przez różnych uczniów, które jest fizjologicznie wręcz uwarunkowane, nie może przynieść dobrych rezultatów. Mówimy tu o różnicach między poszczególnymi uczniami, które przecież ignorowane być nie mogą. Co więcej, to właśnie one powinny stać się przedmiotem bardzo wnikliwych obserwacji oraz studiów nauczyciela. Zatem, na przykład tempo wprowadzania nowych jednostek leksykalnych jest jednakowe dla całej grupy, ale ponieważ każda klasa zazwyczaj nie jest wypełniona identycznymi klonami młodych ludzi, ale oddzielnymi osobowościami, to niejako z definicji realizując system nauczania planowego, część z nich po drodze do realizacji rozkładu materiału się pogubi, ponieważ grupa będzie nadal pracowała w narzuconym jej tempie – nigdy jej nie dogoni. To jednak dopiero pierwszy nierozwiązywalny problem dla nauczania planowego. Drugi jest znacznie ważniejszy i również w klasycznym nauczaniu jest równaniem nieposiadającym rozwiązania. Otóż charakteryzując możliwości pamięciowe uczniów w przyswajaniu krótkotrwałej określonej liczby nowych jednostek leksykalnych w jakiejś jednostce czasu, skupiliśmy się na najprostszym aspekcie zapamiętywania. Jeżeli chcemy myśleć poważnie o przyswojeniu i przeniesieniu do pamięci długoterminowej jakiejś liczby wyrażań, to musimy zapewnić ich powtarzalność w przedziałach czasowych wynikających z indywidualnie określonych dla każdego ucznia charakterystyk zdolności – umiejętności pamięciowych. Wszyscy wiemy, jak wygląda system powtórek w nauczaniu, którym kieruje potrzeba realizacji rozkładu materiału. Po każdym rozdziale „przerobionym” z książki powtórka, test i kolejny rozdział. System powtórek w nauczaniu kierowany realizacją potrzeb uczniów z poszanowaniem ich indywidualnych możliwości powinien być planowany w czasie i ilościowo tak, aby poznany już wyraz pojawił się ponownie tuż przed momentem, kiedy jest najbardziej prawdopodobne, że zostanie zapomniany. W ten sposób kolejne interwały czasowe będą się stawały coraz większe i w rezultacie wyraz ten zostanie przeniesiony do pamięci trwałej.

Taki właśnie system powtórek oparty na stworzonej przez polskich matematyków formule do obliczania i przewidywania optymalnych interwałów czasowych pomiędzy kolejnymi ekspozycjami na poznawane jednostki leksykalne oferuje nam program komputerowy *Super Memo*. Program ten jest przez cały czas uaktualnianym na podstawie odpowiedzi ucznia mode-

lem matematycznym opisującym zapamiętywanie przez niego jednostek leksykalnych. Pozwala on każdemu z uczniów na naukę w tempie wynikającym z indywidualnych charakterystyk wydajności pamięci. Jednakże przede wszystkim program ten samodzielnie wymaga od uczniów użycia poznanych wyrazów właśnie w momentach, które spowodują jego najbardziej efektywne zapamiętanie na dłuższy okres. W perspektywie cykl takich ekspozycji doprowadzi do przeniesienia ich do pamięci stałej. Jakże mało zaawansowany teoretycznie i metodologicznie, a dodatkowo pozbawiony indywidualizacji jest tu typowy program powtórek proponowany przez klasyczne podręczniki.

Dodatkową korzyścią z zastąpienia nauki słownictwa za pomocą „prze-rabiania” kolejnych działów podręcznika przez indywidualną pracę ucznia z tym wspaniałym programem jest możliwość obejrzenia i przeanalizowania pracy każdego ucznia dzień po dniu i wyraz po wyrazie, którą otrzymuje nauczyciel. Program ten bowiem ma opcję nagrania bazy danych do pliku, z którego po odczytaniu na swoim komputerze nauczyciel uzyskuje dokładną wiedzę na temat tego, jak często, przez jaki czas i z jaką skutecznością każdy z uczniów pracował nad nauką słownictwa. Uważamy, że nie jest przypadkiem to, że najbardziej skutecznym programem komputerowym do nauki słownictwa jest właśnie *Super Memo*, ponieważ na swój sposób realizuje on również zasadę responsywności oraz indywidualizacji pracy w nauczaniu poprzez komputerowo obliczone „dopasowanie” charakterystyki pamięci poszczególnych uczniów do ich tempa uczenia się nowych jednostek leksykalnych.

Pojemność pamięci ludzkiej nie jest nieograniczona ilościowo (liczba bitów przechowywanej informacji nie może po prostu przekroczyć maksymalnej możliwości zapisu nośnika). Zatem musi działać mechanizm, który zapobiega przeciążeniu systemu. Mechanizm ten w pierwszym kroku zapamiętuje w pamięci krótkotrwałej sumę doświadczeń aktualnych i wybiera z nich te, które wystąpią znowu. Okazą się one zatem istotne, gdyż na przykład poprzez powtarzalność występowania bardziej ekonomiczne jest zapamiętanie planu aktualnego miejsca pracy niż codzienne odkrywanie go na nowo. Można powiedzieć, że taka informacja jest zapamiętana ze względu na jej wartość praktyczną i określoną powtarzalność. Co do sposobu obliczania interwałów czasowych pomiędzy kolejnymi ekspozycjami na dany wyraz, to częstość pojawiania się tego wyrazu będzie zależała od jego znajomości lub niezajomości w kolejnych próbach. Nie jest to ustalone z góry dla wszystkich użytkowników *Super Memo*, ale program oblicza charakterystykę zapamiętywania nowych wyrazów indywidualnie dla każdego użytkownika. Można więc powiedzieć, że na swój komputerowy sposób realizuje on założenia nauczania responsywnego.

Jeden z największych współczesnych psychologów – dr Zimbardo wyraźnie i dokładnie określa liczbę jednostek leksykalnych, które jest w stanie opanować dziecko w wieku do sześciu lat, kiedy jego umysł jest najbardziej chłonny: „do 9 wyrazów dziennie, prawie jeden co godzinę przez cały dzień. Jak to możliwe?” (2008, s. 334). Dlaczego zatem od starszych uczniów wymaga się opanowania takiej samej lub większej porcji słownictwa dziennie na kolejne testy? Przecież takie wymagania są kompletnie oderwane od rzeczywistych możliwości długoterminowej retencji jednostek leksykalnych już w szkole podstawowej, nie mówiąc o gimnazjum czy szkole średniej, gdzie możliwości długoterminowego zapamiętywania wyrazów jeszcze bardziej spadają.

Uczniowie uczą się metodami „Zakuj – Zdaj – Zapomnij”, bo nic innego im nie pozostaje. Producenci i miłośnicy testów w nauczaniu chwalą się efektywnością swoich metod nauczania, nie dbając o to, że w długofalowej perspektywie marnują czas uczniów, którzy zapominają szybko „wykuty” na test materiał. Ponieważ matematyka jest królową nauk, niech będzie mi wolno zaprezentować proste obliczenie. Realistycznie rzecz biorąc, uczeń powyżej szóstego roku życia może zapamiętać długofalowo trzy słowa dziennie. Szkolnictwo płaci za edukację młodych ludzi w języku obcym przez minimum dziewięć lat przed maturą. Każdy z uczniów stosujący regularnie *Super Memo* może więc bez stresu opanować aktywnie (czyli używać spontanicznie, a nie tylko rozumieć) 1000 wyrazów rocznie, czyli maturzysta powinien ich znać 9000. (Dla porównania 20 000 wyrazów to słownik np. Amerykanina z podstawowym wykształceniem.) Uczniowie tacy są obecnie rzadkością, a jest to możliwe dla każdego z nich, gdybyśmy tylko zamiast ciągle kazać im wkuwać na pamięć niemożliwe do zapamiętania ilości słownictwa, posłużyli się metodą kształcenia zdalnego oferowaną przez *Super Memo*.

Jeżeli więc efektywność tego programu i pracy z nim jest tak wielka, to dlaczego na różnych poziomach kształcenia, włączając w to studia językowe, nadal uczy się i testuje znajomość słownictwa z kolejnych działów tematycznych, które zgodnie z założeniami teoretycznymi i doświadczeniem praktycznym jest wkuwane i równie błyskawicznie zapominane? Czy nauczyciele nie interesują się nowościami w technologiach nauczania? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, ale z pewnością skuteczną blokadę dla innowacji w uczeniu się i nauczaniu stanowią obowiązujące wszystkich programy nauczania. Jeżeli istnieje zaprzeczenie pojęć edukacji humanistycznej i holistycznej, to jest nim właśnie taki system szkolnictwa.

Wracając do mechanizmów zapamiętywania, wspomnieliśmy, że oprócz wartości użytecznej o przeniesieniu informacji do pamięci długotrwałej (w naszym przypadku wyrazu lub struktury gramatycznej) może decydować

jej duża pozytywna wartość emocjonalna. To twierdzenie jest również połączone z funkcjonowaniem niejako odwrotnego psychologicznego mechanizmu wyparcia. Mechanizm ten jest mechanizmem obronnym, eliminującym z pamięci informację skojarzoną z negatywnymi stanami emocjonalnymi. Zapominane z upływem czasu zostają doświadczenia negatywnie nacechowane uczuciowo. Dzięki takiej „selektywnej amnezji” możemy pamiętać dzieciństwo jako okres nieprzerwanej szczęśliwości, choć logika podpowiada nam, że obraz ten nie jest zbyt obiektywny.

Przekładając działanie tych dwóch mechanizmów – emocjonalnie pozytywnego i negatywnego stymulowania pamięci na grunt szkolny, otrzymamy imperatyw obniżenia dyskomfortu ucznia wynikający z jego niepowodzeń oraz wzmacniania wszystkich jego osiągnięć i sukcesów poprzez konsekwentne ich zauważanie i chwalenie. Dodatkowo pozytywny kontekst emocjonalny na lekcjach internetowych tworzy oferowana każdemu uczniowi możliwość pracy z „własnym” – przez siebie wybranym tekstem. Jeżeli bowiem nasz uczeń na przykład interesuje się astronomią, to czytając i przygotowując teksty z tej dziedziny, już na samym początku pracy czuje się dowartościowany i kompetentny, co niewątpliwie tworzy komfort pracy i wypowiedzi. Niestety, stymulowanie zapamiętywania poprzez tworzenie kontekstów nacechowanych emocjonalnie pozytywnie i unikanie tych nacechowanych ujemnie jest kolejną rzeczą niemożliwą do realizacji w nauczaniu planowym. Zamiast pozwolić uczniom na zaistnienie w takiej, jakże przyjemnej, rzeczywistości szkolnej, wymaga się od nauczyciela, by tchnął życie w martwe czytanki typu: *I am Jack, meet my friends*.

Zagadnienie to zostało dostrzeżone już w latach 70. ubiegłego stulecia. Philips tak pisał o nim, analizując edukację przez pryzmat socjologii:

Edukacja tradycyjna kładzie nacisk na przekazywanie wiedzy i umiejętności z przeszłości (Philips, 1979, s. 316).

Przeciwstawiał on takiemu systemowi kształcenia pojęcie edukacji progresywnej.

Koncepcja edukacji progresywnej Dewey’a kładzie nacisk na budowanie osobowości, spontaniczne działania uczniów, naukę poprzez doświadczenie i podkreśla wagę zrozumienia każdego zagadnienia w zmieniającym się świecie (Phillips, 1979, s. 316).

Jaki jest bardzo często w edukacji tradycyjnej końcowy efekt takiego narzucania uczniom schematów i materiałów, których jedyne uzasadnienie do zaistnienia w klasie to numer dopuszczenia programu? Kontakt z przedmiotem kończy się jednocześnie z kontaktem ze szkołą i oba nie są konty-

nuowane. Sensowność tak pojętego nauczania na przyszłość jest wątpliwa, gdyż, jak pisze Mager:

Prawdopodobieństwo, że uczeń zastosuje swoją wiedzę jest uzależnione od jego postawy za lub przeciw przedmiotowi; rzeczy nie lubiane mają tendencję bycia zapominanymi (Mager, 1968, s. 10).

Dzięki nowoczesnym technologiom mamy możliwość wykorzystania zdalnej eksploracji zasobów informacji i multimediiów z całego świata, jak również utrzymywania stałego kontaktu z uczniami poprzez: platformy social network, monitorowania ich pracy na przykład w systemie *Super Memo* i zapewnienia im całkowicie zindywidualizowanego doświadczenia w szkole i poza nią w ramach nauczania responsywnego. Niewątpliwie do tych technologii nauczania będzie należała przyszłość. Na razie jednak ich stosowanie wymaga od nauczycieli nie tylko pasji, ale i odwagi w zmaganiach ze starymi wyobrażeniami o nauczaniu i roli ucznia w szkole. Funkcjonują one bowiem od dziesięcioleci i mają się świetnie, pomimo że ignorują w sposób oczywisty nawet fizjologiczne ograniczenia ludzkiego zapamiętywania, a ich całościowa wydajność w dziedzinie języków obcych w większości przypadków prowadzi do jego znajomości na poziomie bardzo podstawowym po dziewięciu latach nauki; zatem około 900 jednostek lekcyjnych na ucznia, które w rezultacie przynoszą zazwyczaj minimalne umiejętności, bo takie zupełnie wystarczą do zdania matury w zakresie podstawowym, a i to nie wszystkim się udaje. Wydaje się, że tak niska wydajność jest na współczesnym rynku edukacyjnym anachronizmem, który należałoby zmienić. Zarówno nowe technologie wykorzystujące zdalne nauczanie, jak i komplementarne dla nich modele podejścia do ucznia i jego zainteresowań oraz proponowana tu nowa koncepcja nauczania responsywnego niewątpliwie mają potencjał, żeby to zmienić.

#### LITERATURA

- Ellis G., Brewster J. 1991. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin Longman, London.
- Engel S. 1995. *The stories Children Tell: Making Sense of Narratives of Childhood*. W.H. Freeman and Co, New York.
- Gerrig R., Zimbardo P. 2008. *Psychology and life* (18th ed.). MA: Allyn&Bacon, Boston.
- Illich I. 1972. *Deschooling Society*. Harrow Books, New York.
- Komorowska H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Lankiewicz H. 2010. *Foundations of second language Acquisition from theory to Practice*. PWSZ, Piła.

- Mager R.F. 1968. *Developing Attitude Towards Learning*. Fearon Publishers, Belmont, California.
- Philips B. 1979. *Sociology From Concepts to Practice*. Boston Univ.
- Smith R.A. 2004. *The Psychologist as a Detective*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, USA.
- Strykowska J. 2011. *Monografia naukowa XVII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego: „Edukacja jutra”*. Wyższa Szkoła Humanitas, Zakopane.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. 2003. *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy, [w:] Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wyd. eMPI<sup>2</sup>, Poznań.
- Woźniak P. 2007. „Super Memo”, <<http://akson.sgh.waw.pl/sm/metoda.htm>>.

