

UMYSŁ, EDUKACJA, PRZYSZŁOŚĆ – ŚWIADOMOŚĆ I ZDERZENIE

MIND, EDUCATION, FUTURE – THE AWARENESS AND THE CLASH

Streszczenie

Zgodnie ze współczesną teorią Howarda Gardnera (2009, 26), pomimo iż programy w szkołach zacierają ku ujednoczeniu i światowej standaryzacji, nie przygotowują one uczniów do życia w tej wersji świata, która nadejdzie w przyszłości. Powinniśmy zatem wprowadzać nowe metody nauczania, gdyż aktualne właściwie nie działają oraz dobierać nowe cele i formować nowe sposoby kształcenia, myślenia i nabywania wiedzy, mając świadomość tego, czego wymaga od nas nowy świat.

Gardner (ibid.) dostrzega konieczność wyspecjalizowania się zarówno w jednej dziedzinie, jak i zgłębiania innych nauk, rozwijania umiejętności syntetyzowania informacji, podkreślając jednocześnie potrzebę kreatywności, okazywania szacunku i zdobywania etosu. Do realizacji tych celów potrzebujemy zdolności poznawczych, które wymagają rozwijania aż 5-umysłów: interdyscyplinarnego, syntetyzującego, kreatywnego, szanującego i etycznego. Nasuwa się refleksja, że aby osiągnąć te cele i aby umożliwić uczącym się rozwijanie pięciu umysłów, konieczne jest budowanie świadomości na każdym etapie nauczania. Dlatego też, Autorka odwołuje się do wielu metodyków oraz psycholingwistów i przedstawia różne aspekty towarzyszące uświadamianiu potrzeby rozwijania tych pięciu umysłów.

Słowa kluczowe: edukacja, świadomość, pięć umysłów, myślenie, kreatywność, aktywizacja, uwaga, zaangażowane, etos, szacunek

Abstract

According to the contemporary theory by Howard Gardner (2009: 26), despite the fact that the school curricula aim at European and global standardization, they do not prepare learners to living in the version of the future world that approaches us. Therefore, we should introduce new ways of teaching, since the current methods have proved to be ineffective. We should also establish new objectives as well as forming novel paths in education, new means of thinking and gaining knowledge, while keeping in mind the demands that the new world imposes on us. Gardner (ibid.) emphasizes the necessity of studying more than one discipline, apart from specializing in one field, in addition to developing the ability to integrate information, the need for creativity, treating others with respect and consolidating the ethos. The requirement underlying the fulfillment of these goals lies within our cognitive skills and relies on the enhancement of five minds: interdisciplinary, integrative, creative, respectful, and ethical. A reflection comes to mind then as to the necessity to gradually build up awareness in learners in order to achieve these objectives and enable them to excel in developing the five minds. Therefore, the Author refers to many methodologists and psycholinguists, who present various aspects accompanying the process of consciously instilling the need for the development of the five minds.

Key words: education, awareness, five minds, reasoning, creativity, activation, attention, ethos, respect

1. Wstęp

Niniejszy artykuł powinien stanowić zachętę dla nauczycieli, poczuwających się do roli edukatorów, pragnących krzewić w młodych ludziach postawy sprzyjające znacznie szerszemu postrzeganiu świata niż jedynie przez zdobywanie wiedzy. Cele nauczania nie mogą oczywiście pozostawać w izolacji od najważniejszych wartości, oraz powinny dążyć do tego, aby wyposażać młodego człowieka w umiejętności związane z rozwiązywaniem różnych problemów w sposób kreatywny i samodzielny. Jednym z celów jest również służenie swoją ugruntowaną i rzetelną wiedzą innym ludziom oraz wzmocnienie umiejętności zauważania pułapek logicznego myślenia, dzięki właściwemu rozumowaniu. Kluczem do sukcesu jest (1) uczenie refleksji i myślenia kategoriami naukowymi, (2) uczenie rozumienia mechanizmów działania i kontroli własnych emocji, (3) zapewnienie warunków niezbędnych do osiągnięcia efektywności w uczeniu się, czyli mediacji, (4) zdobycie umiejętności syntetyzowania wiedzy, (5) spełnienie czynników warunkujących utrzymanie uwagi, a na samej górze tej swoistej piramidy – (6) krzewienie świadomości i optymizmu.

2. Edukacja a myślenie

Przewaga pojęcia edukacji nad uczeniem się lub nauczaniem wydawać by się mogła oczywista, gdyż jest to doświadczenie holistyczne (Williams i Burden 1999, 204), a wiedzy czy kompetencji nie przyswaja się w izolacji od czynników, które bezustannie wpływają na dostrzeganie jego wartości i efektywności, takich jak na przykład proces myślowy, motywacja czy interkulturowość. Właściwy rozwój edukacji w XXI wieku powinien być mierzony względem przyszłych zmian, a więc rozwoju technologicznego, naukowego i globalnego oraz „zderzenia cywilizacyjnego” (Gardner 2009, 26). Należy więc, jak alarmuje Howard Gardner, wdrożyć innowacyjne sposoby uaktywniania myślenia oraz poszerzania wiedzy, ponieważ bezkrytyczne zmierzanie do standaryzacji nauczania na świecie, czy chociażby w Europie, niekiedy odwraca uwagę od tych ważnych celów edukacyjnych.

3. Myślenie kategoriami naukowymi

Zatem priorytetem powinno stać się uczenie myślenia, naprzeciw wprost mechanicznego nabywania wiedzy, oraz skupienie się na procesach myślowych i instrumentach myślowych. Bowiem, z jednej strony obserwuje się błyskawiczny rozwój technologii komputerowych i współcześni mieszkańcy cywilizowanej części świata przewyższają swoimi logiczno-matematycznymi umiejętnościami intelektualnymi poprzednie pokolenia; z drugiej jednak strony, da się zauważyć brak myślenia „kategoriami naukowymi” (ibid.), a co za tym idzie, dość szeroko rozumiana naiwność względem mediów, prowadząca do chorób cywilizacyjnych (np. anoreksja wśród młodzieży, czy wszechobecna depresja). Zdaniem Howarda Gardniera (ibid., 26), „obecne programy nauczania przygotowują uczniów do życia w świecie minionym” [a] politycy tego świata nadal zakładają, że cele i wartości edukacji są czymś oczywistym – wpoić jak najwięcej wiedzy. Ale przecież nie nauczamy naukowych metod myślenia”.

4. System wartości a szkoła

Ponadto, standaryzacja może niekiedy odwracać uwagę od przestrzegania obowiązku obywatelskiego każdego nauczyciela do wpajania prawidłowego systemu wartości, na skutek przywiązywania nadmiernej uwagi do ujednolicania standardów przyswajania wiedzy względem tych światowych. Towarzyszący temu proces europeizacji czy globalizacji może odbywać się kosztem tożsamości narodowej oraz zaspokajania lokalnych potrzeb edukacyjnych, również tych związanych na bieżąco z rynkiem pracy. Szkoła spełnia nieodzowną funkcję indoktrynacyjną, tu kształtują się poglądy zarówno lokalne jak i globalne. Im większa dostępność tego, co oferuje świat, tym większy chaos panuje w systemie wartości młodego człowieka. Uporządkowanie tego chaosu jest możliwe jedynie wtedy, gdy jednym z najważniejszych celów edukacji będzie wykształcenie autonomicznego umysłu młodego człowieka, który potrafi rozważyć zalety i wady każdej sytuacji, zna sposoby manipulacji medialnej, ekonomicznej, społecznej i potrafi uaktywnić wszelkie instrumenty myślowe, aby właściwie funkcjonować zarówno w życiu osobistym jak i w środowisku zawodowym.

5. Nowe sposoby formowania umysłów

Gardner (ibid.) słusznie zarzuca współczesnym edukatorom, że „aktualne metody właściwie nie działają...a w nowych warunkach szkolnictwo powinno stawiać przed sobą nowe cele.” Podaje nowe sposoby formowania umysłów, determinowane wymaganiami nowego świata, a więc (1) konieczność wyspecjalizowania się w choć jednej dziedzinie, gdyż dana wiedza specjalistyczna stanowić może wzorzec myślowy dla rozwinięcia innych dziedzin, (2) trening w syntetyzowaniu informacji, nieodzowny w podejmowaniu wszelkich decyzji i w osiąganiu postępu naukowo-technicznego, (3) nauczanie respektu wobec ludzi, gdyż drugi człowiek, bez względu na pełniącą przez siebie funkcję społeczną, zawsze będzie niewyzbywalną częścią naszego życia, (4) kreowanie etosu obywatelskiej i zawodowej przyzwoitości, rzetelności i odpowiedzialności, (5) promowanie kreatywności, której brak spowoduje zastąpienie człowieka przez komputer.

6. Logiczne myślenie

W kontekście myślenia nie sposób nie wspomnieć o inteligencji logicznej (Stein 2002, 145-157), z którą rodzi się każdy zdrowy człowiek, jednakże nie wszyscy potrafią stosować w życiu zasady logicznego myślenia, np. rozważać w myśli czy podmiot pozornie mający rację może się mylić. A przecież umiejętne myślenie logiczne to inaczej: (1) szybkość wdrażania myślenia do pracy, (2) błyskawiczne wyjaśnianie problemów i znajdowanie właściwych rozwiązań, (3) znajdowanie niedociągnięć w sposobie myślenia i poprawianie ich do perfekcji, (4) wykrywanie nonsensów, przekłamań, celowych błędów, a dopiero na końcu (5) dokonywanie w pamięci bezbłędnych działań. (ibid.)

7. Kreatywne myślenie

Jean Marie Stein (ibid.) twierdzi, że obecne pokolenia odczuwają trudności w rozwiązywaniu problemów, gdyż nie uruchamiają umiejętności kreatywnego myślenia, będącej jedną z wielorakich inteligencji, a w szczególności przyczyniającej się do osiągnięcia ogromnych sukcesów. Trudno się obronić przed tezą postawioną przez tak doświadczoną profesor psychologii, że „skutkiem ubocznym uczenia się jest kompletny brak pomysłów”. Nasuwa się wprost pytanie o to, jak udaje się człowiekowi uczestniczącemu w nieustannym procesie edukacyjnym tak bardzo zdusić w sobie potrzebę kreatywności i kreatywnego myślenia, w tak chłonnym i aktywnym rozwoju umysłu ucznia, poczynając od okresu dzieciństwa do dorosłości.

8. Przykład innego typu nauczania

Na rynku edukacji niepublicznej pojawiają się ostatnio firmy edukacyjne, które reklamując się używają do tego celu sloganów takich jak: „sukces w szkole jest możliwy, nasze zajęcia umożliwiają rozwój pamięci, wyobraźni, kreatywności i logicznego myślenia, wzmacnianie samooceny i umiejętności społecznych, wdrażanie technik niezbędnych do efektywnej nauki, oraz nauka poprzez zabawę. Należy się zastanowić dlaczego tego typu slogany przyciągają uwagę rodziców, oraz nad tym dlaczego szkoła w tak niewystarczającym stopniu spełnia te podstawowe założenia, oraz czy pomagamy uczniom zdobywać edukację z przyjemnością i satysfakcją, z wykorzystaniem teorii związanych z pojęciem wielorakich inteligencji (Gardner, 1993), których uaktywnienie jest absolutnie konieczne w świetle imponującej technologii.

Powstaje ważne pytanie o to, czy uczniowie na każdym etapie edukacji doświadczają wystarczającej pomocy nauczyciela w kwestiach znajomości sposobów, technik i strategii uczenia się, w świetle tego, iż oczywistą rolą każdego nauczyciela jest być mentorem między wiedzą, umiejętnościami a uczniem. Bowiem, jeśli ten warunek nie zostanie spełniony, powstanie przepaść, a brak sukcesu, jeśli uczeń nie otrzyma w porę pomocy, będzie nieunikniony. Na przykład, metodyka nauczania języków obcych posiada w swoim repertuarze kognitywnym i metakognitywnym¹ (O'Malley i in. 1985, 1990; Oxford 1990) szereg strategii myślowych, które zasługują na prymarne miejsce w nauczaniu poszczególnych umiejętności. Na ich podstawie możliwe jest opracowanie strategii dla każdej umiejętności czy sprawności językowej. Ilustrując w przypadku rozumienia ze słuchu występuje potrzeba wdrożenia słuchacza bezpośrednio w strategię kognitywną, np. słowa-klucze, selekcja, przewidywanie, dedukcja, parafraza oraz metakognitywne, np. wizualizacja czy sekwencja (Chojnacka 2003).

¹ [w:] Komorowska (2011, 143-170)

9. Uczeń efektywny i nieefektywny

Ten swoisty „wyścig szczurów” przegrywają nie tylko jednostki z niskim ekwipunkiem intelektualno-kompetencyjnym, ale też w dużym stopniu ci, których wystarczyłoby jedynie odpowiednio pokierować i wyposażać w niezbędne, często oczywiste i proste techniki zdobywania wiedzy, jakie z reguły charakteryzują ucznia efektywnego. W rzeczywistości, gdy weźmiemy pod uwagę aspekt metakognitywny², to zauważymy, że często nauczyciele zakładają opanowanie już w pełni przez uczniów repertuaru strategicznego, zarówno dotyczącego tego jak myśleć, interpretować, analizować i syntetyzować wiedzę, oraz odnośnie sposobów uczenia się, tak aby przyswajać wiedzę w sposób efektywny i usprawniać umiejętności. Uczeń mało efektywny to nie zawsze ten, któremu brakuje zdolności czy intelektu, lecz często ten, który odbiciem lustrzanym został przez ewaluację skazany na negatywny auto-koncept, stracił przez to wiarę we własne umiejętności, odniósł kryzys na jednym z etapów edukacyjnych i nie potrafi bez pomocy nauczyciela odzyskać lub zdobyć poczucia własnej wartości. Wiadomo jednak z piramidy Maslowa (1968, 1970)³, iż osiągnięcie wyższych celów, takich jak spełnienie potrzeby kreatywności czy samorealizacji, przy tak niskiej samoocenie i w obawie przed dalszymi niepowodzeniami, nie jest możliwe.

10. Rola aktywizacji w edukacji

W obecnych czasach, bardziej niż kiedykolwiek można zaobserwować, że nauka już na wczesnoszkolnym etapie edukacji nakierowana jest na motywację zewnętrzną, wyznaczając za cel główny przygotowanie uczniów do egzaminu trzecioklasisty, zanim zdążą w sobie wypracować prawdziwe zamiłowanie do nauki. Sytuacja jest kontynuowana na etapie od czwartej klasy szkoły podstawowej, kiedy to dzieci słyszą wokół, że skończyła się zabawa, więc czas na prawdziwą naukę. A przecież nawet studenci lubią, gdy materiał przedstawiany jest im w formie aktywizacji, zagadek, krzyżówek, zgadywanek, gier i zabaw. Egzaminy tego typu od lat odbywały się w niektórych krajach europejskich i są skutkiem wprowadzania standaryzacji w edukacji na etapach najwcześniejszych. Oczywiście nie dążę tu do postulowania, jakoby edukacja miała za zadanie jedynie zaspokajać potrzebę ciągłej zabawy, gdyż uczniowie potrzebują wzmocnienia wielu aspektów natury kognitywnej, metakognitywnej, afektywnej i społecznej. Natomiast wzmocnienie aspektu kognitywnego, przede wszystkim myślenia, kreatywności i poszczególnych procesów z nimi związanych, powinno bardziej się liczyć niż przekazywanie w sposób często receptywny i powierzchowny jak największej ilości wiedzy.

Należy się zastanowić jakie problemy wynikają z takiego podejścia. Otóż, jeśli założymy, że szkoła na ogół nie zajmuje się bezpośrednio zgłębianiem technik uczenia się, taktyk czy strategii, to należy również wywnioskować, że uczeń nie przechodzi treningu meta kognitywnego (*jak się uczyć*), oraz nie jest wdrażany do myślenia syntetycznego, a jedynie analitycznego – w celu wypełniania ćwiczeń w książkach, z reguły powiązanych z technikami egzaminacyjnymi. Po drugie, jeśli uczniowie nie zostaną wdrożeni

² Zob. przypis 1

³ [w:] Williams i Burden (1997, 33-35)

w uczenie się również poprzez to, co najbliższe naturze człowieka, a więc aktywizację, kreatywność, myślenie i niekiedy zabawę, to będziemy coraz częściej tracić nawet potencjalnie bardzo zdolnych uczniów, którzy z reguły spędzają czas przeznaczony na naukę przed komputerem. Kiedy zastanowimy się nad tym, co łączy z życiem tak ceniony przez naszą cywilizację komputer, dojdziemy prawdopodobnie do wniosku, iż zaspokaja on potrzebę myślenia i wyzwań intelektualnych, w dodatku na odpowiednim poziomie kognitywnym, gdyż to użytkownik selekcjonuje trudność wykonywanego zadania.

11. Czynniki sprzyjające efektywności uczenia się

Psycholingwiści 20-wieku nawoływali do potrzeby wzbudzania rzeczywistej ciekawości, kreatywności, wyzwania intelektualnego i nowości opartej o lukę informacyjną, a w nauczaniu języka podkreślali nieodzowny czynnik poznania kultury kraju języka docelowego jako element warunkujący motywację, zwracali też uwagę na potrzebę stosowania technik aktywizujących. Przyjrząwszy się bliżej dziedzinie nauczania języków obcych, z łatwością można zaobserwować w szkołach ugruntowywanie pewnych złych nawyków i przyzwyczajzeń, np. uczenia na pamięć, bezkontekstowego uczenia mnóstwa słówek, jedynie w wersji graficznej i często brak podkreślania istotności wymowy. Na skutek takiego podejścia, umiejętności komunikacyjne wciąż stanowią poważny problem, szczególnie w nauce języka obcego. Dochodzi do tego brak personalizacji materiału, tak jak i zauważenia w jakich kontekstach ten materiał miałby zostać indywidualnie w przyszłości wykorzystany. Myślenie jest odsuwane na plan dalszy - jesteśmy w dzisiejszym świecie paradoksalnie nastawieni na wybór tego sposobu, który jest łatwiejszy, nie wymaga głębokiego myślenia. Choć zdecydowanie tkwi w nas naturalna skłonność do myślenia, wydajemy się zarazem dysponować jakimś wtórnym mechanizmem obronnym przed nadmiernym myśleniem.

12. Pięć umysłów Gardnera

A zatem warto wskazać na zdolności poznawcze, które w nadchodzących czasach będą dawały przewagę ludziom je stosującym. Gardner (2009, 12-13), autor konceptu inteligencji wielorakich nadaje tymże zdolnościom nazwę 'umysłów' i określa je w sposób następujący:

- i. umysł dyscyplinarny to opanowanie ważnego przedmiotu (fizyki, matematyki albo historii) i przynajmniej jednej dyscypliny zawodowej,
- ii. umysł syntetyzujący to umiejętność wyłaniania koncepcji pochodzących z różnych dyscyplin i sfer, aby utworzyć z nich wspólna całość możliwą do przedstawienia innym ludziom,
- iii. umysł kreatywny to zdolność do odsłaniania i wyjaśniania nowych problemów, pytań i zjawisk,
- iv. umysł respektujący łączy się z pojęciem świadomości i szacunku wobec różnic między ludźmi,
- v. umysł etyczny wymaga wywiązywania się z obowiązków pracowniczych i obywatelskich.

Gardner (ibid., 171) podkreśla, że:

„Człowiek wyposażony w takie umiejętności będzie mógł stawić czoła wszystkiemu, czego w przyszłości się spodziewa i czego nie jest w stanie przewidzieć. Osoba pozbawiona tych „umysłów” zdana jest na łaskę sił, których nie potrafi zrozumieć – przytłoczona informacjami, z góry skazana jest na niemożność osiągnięcia sukcesu zawodowego i niezdolność do podejmowania świadomych decyzji w kwestiach zawodowych oraz osobistych.”

13. Uwaga jako warunek rozwinięcia umysłu dyscyplinarnego

Rozwijanie umysłu dyscyplinarnego i zdobywanie wiedzy w sposób trwały i efektywny stanowi niezwykle trudne zadanie. Wszystko wskazuje na to, że wpływa na nie w dużym stopniu uwaga, która jest podstawowym warunkiem jakiegokolwiek uczenia się. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (2010:58) podkreśla rolę uwagi, introspekcji, intuicji, wiedzy implicytnej i eksplicytnej, oraz zauważa potrzebę zwiększania wysiłku mentalnego włożonego w zapamiętywanie poprzez uczenie w kontekście, gdyż angażuje ono świadomość, jak również potrzebę procesowania głębokiego, które spowoduje przemyślenie nowego materiału introspektywnie, gdy zwróci się na niego uczniowi uwagę.

Daniel Kahneman i Amos Tversky (1973) twierdzą, iż przyciągnięcie uwagi jest najważniejsze, a poziom uwagi będzie determinowany różnorodnością bodźców. Mechanizmy uwagi generują uczenie się poprzez to, że odpowiadają za ulokowanie źródeł kognitywnych warunkujących kodowanie w pamięci. Natomiast odpowiednie zasoby uwagi są przez umysł wybierane w oparciu o naturalną ciekawość. Potrzeba nam przede wszystkim wprawić studentów w stan optymalnego zaangażowania (tzw. koncept *flow* Czikszenmihajlj, 1990), co można osiągnąć na przykład poprzez nadanie zadaniu autentyczności w wymiarze indywidualnym, a przez to wzbudzenie ciekawości.

13.1 Typy uwagi

Tim Curran i Steve Keele (1993) rozróżniają dwa typy uwagi: selektywną formę uczenia się, wymagającą uwagi, i nieselektywną, nie wymagającą uwagi. Warto się zastanowić czy dostatecznie dbamy o to, aby nasi uczniowie i studenci zwracali uwagę na treść i selekcję istotnych i wymaganych informacji. Wiemy, że wielu z nich w dużym stopniu poddaje się biernemu słuchaniu, pozbawionemu głębszego wymiaru selektywno-krytycznego i refleksyjnego myślenia, wymagającego procesów takich jak analiza, synteza, czy porównanie. Dzieje się tak wówczas, gdy nic nie przyciągnęło ich uwagi. Z drugiej strony, należy sobie również odpowiedzieć na pytanie: jak często stwarzamy okazje ku temu, aby materiał do nauki koncentrował bez trudu uwagę uczniów swoim potencjałem motywacyjnym, po to aby mógł zostać zapamiętany podświadomie. W rzeczywistości, aspekty które prowadzą do uwagi znajdziemy w zagadnieniach motywacyjnych, takich jak wyzwanie, nowość czy zagadnienia kulturowe.

13.2 Świadomość

Wszystko wskazuje więc na to, iż trzeba traktować mechanizmy uwagi priorytetowo, tak jak i kwestię świadomości podczas uczenia się. I tak, Leo Van Lier (2001) mówi o wewnętrznym stopniowym zdawaniu sobie sprawy z rzeczywistego użycia materiału, którego się uczymy. To nie jest coś, czego można nauczyć się z podręcznika, a będzie efektywniejsze gdy uczącemu się pomożemy zdać sobie sprawę zarówno z istotności treści, jak i z sensu zadania jakie każe mu się wykonać. Brian Tomlinson (1994) uważa świadomość za coś dynamicznego i intuicyjnego, co stopniowo rozwija się wewnątrz każdego uczącego się. Neuronaukowcy Floyd Bloom i Arlyne Lazerson (1988) wyróżniają dwa typy świadomości i uczenia: eksplicytny i implicytny. Tomlinson (ibid.) dostrzegł, iż najlepsze efekty osiąga się, gdy spotęgujemy świadomość poprzez nazwanie wprost tego, czego się wcześniej nauczyliśmy drogą implicytnego (można powiedzieć podświadomego) uczenia się, wyłaniającego się z doświadczenia. Faza doświadczeniowa przed analizą eksplicytną (wprost, bezpośrednią, opisową) przynosi najlepsze rezultaty, gdyż pozwala na podniesienie gotowości do zrozumienia treści. Świadomości eksplicytniej, odpowiedzialnej za czynności w pełni kontrolowane można się nauczyć poprzez krytyczne myślenie, w oparciu o ćwiczenia introspektywne. Carol Tomlinson (2002) w swoim podejściu do świadomości podkreśla, oprócz charakteru doświadczeniowego i analitycznego lekcji, również to, że studenci są poproszeni o myślenie sami za siebie i zachęceni do tego, aby stawać się bardziej świadomymi. Zachęca się ich również do bycia bardziej krytycznymi, aby dużo pytali, kwestionowali i stanowili wyzwanie dla konwencji. Tego typu zachęta do podjęcia wysiłku intelektualnego innego typu wzmacnia znacząco myślenie kreatywne.

14. Nauczyciel mediatorem

U jednego z najefektywniejszych nauczycieli zeszłego wieku, odpowiedzialnego za koncept nauczyciela jako mediatora w zdobywaniu wiedzy, Reuvena Feuersteina (w: Williams i Burden 1999, 65-84) odkrywamy trzy podstawowe cechy (a) istotność – nauczyciel uświadamia uczniów co do znaczenia wykonywanego zadania, aby widzieli w nim osobistą wartość i dostrzegali szerszy kontekst kulturowy, (b) cel odbiegający od ‘tu i teraz’, a więc wkraczamy na teren symulacji, odgrywania ról oraz personalizacji materiału, w kierunku indywidualnego zastosowania tego materiału dydaktycznego przez uczniów w przyszłości oraz (c) wspólna intencja, dotycząca świadomości tego, jaki powinien być wspólny cel nauczyciela i ucznia. Ważne jest, aby cele edukacji nie jawiły się jako nazbyt oczywiste, aby zrozumieć, że nie wystarczy włożyć jak najwięcej wiedzy w głowy jak w pojemnik.

Słynni socjologdy-interakcyoniści będący niezwykle efektywnymi w swoim nauczaniu praktykami – Lev Vygotsky i Reuven Feuerstein (ibid., 69), proponują zwiększyć efektywność każdej jednostki lekcyjnej, podając nauczycielom pytania, które warto sobie zadawać:

1. Jakie są przyczyny, dla których wybieram to konkretne zadanie dla moich studentów?
2. Jaką wartość personalną ma ono dla nich lub w szerszym sensie kulturowym?

-
3. Jak mogę pomóc uczącym się zauważyć tę wartość?
 4. Jak może to zadanie doprowadzić do nauczenia treści, które okażą się użyteczne dla uczących się w przyszłości?
 5. Jak mogę pomóc uczącym się to zrozumieć?
 6. W jaki więc sposób skonstruować to zadanie, aby uczący się dokładnie zrozumieli i nauczyli się zamierzonych treści?
 7. Jak mogę się upewnić, że uczący się są gotowi, chętni i są w stanie podjąć się zadania?

Ponadto, ci słynni interakcjoniści podają jakby przepis na zadbanie o wszystkie umysły Howarda Gardnera, w postaci pytań, które nauczyciel powinien sobie stawiać w codziennej pracy z uczniami: (1) czy uczę moich uczniów, studentów jak wyznaczać krótko- i długo-terminowe cele, (2) czy uczę jak regulować, planować i monitorować swój własny proces uczenia się, (3) czy uczę jak krzewić wiarę w pozytywne efekty i rezultaty, (4) czy uczę dostrzegania swoich zdolności, wyjątkowości i indywidualności, (5) czy podkreślam istotność studenta jako jednostki dla społeczności i kultury, w której dojrzewają, (6) czy uczę poczucia radzenia sobie z postawionym zadaniem, (7) czy zaszczepiam potrzebę nowych wyzwań, (8) współpracy z innymi, dostrzegania, że pewne problemy lepiej się rozwiązuje w szerszym gronie.

14.1 Zadania edukacyjne

Ponieważ klasa to miejsce spotkania, a często zderzenia dwóch subiektywnych światów i osobowości, dlatego też emocje są bardzo ważne. Uczniowie często postrzegają wartość zadań, z którymi mają do czynienia jako nudne i bezużyteczne, stąd mogą powątpiewać w ich celowość. Dlatego też, należy wziąć pod uwagę wieloletnie spostrzeżenia różnych specjalistów i stosować środki uniwersalne sprzyjające pozytywnym emocjom. Hawkins (1984) mówi o zachęcaniu do odkrywania języka, zbieraniu własnych danych o świecie spoza szkoły, a Rob Bolitho i Brain Tomlinson (1995) podkreślają budowanie zdrowego ducha dociekania. Z kolei Mary Kalantzis i Bill Cope (2000) podkreślają potrzebę uwrażliwiania na aspekty kulturowe, socjologiczne i polityczne oraz kulturowo-tożsamościowe, w tym tożsamości narodowej. Ilustrując, aby osiąść motywację do uczenia się języka angielskiego, trzeba chcieć się zintegrować z kulturą jakiegoś anglojęzycznego kraju i lubić ten naród *na swój sposób* (Gardner i McIntyre 1992) Polegać to może na przykład na promowaniu w różnych kontekstach zrozumienia mentalności czy perspektywy z jakiej ten naród postrzega różne sprawy (Hadley 1993). Może też się objawiać pozytywnym zainteresowaniem podobieństw i różnic kulturowych. Reasumując, jest to jeden z przykładów uświadamiania i poszerzania horyzontów poprzez zwiększanie tolerancji oraz rozwijanie empatii i kulturowej wrażliwości.

Wychodząc zatem naprzeciw potrzebom edukacji, w której miałyby dominować refleksja, świadomość, rozwijanie pięciu umysłów, a więc wiedzy zaktywizowanej i zsyntetyzowanej, jak również umacniania kreatywności, etosu i respektu, warto odnotować potrzebę umożliwiania studentom dostrzegania w roli edukacji czynników głębszych – ideologicznych, politycznych, społecznych i ekonomicznych. Dotyczy to wszystkich sfer dydaktycznych, szczególności tych, gdzie młodzi ludzie uczą się umiejętności komunikatywnych, na przykład w kontekście nauczania języków obcych powinny być polecane treści zorientowane na humanizm i interkulturowość wespół z intelektem.

14.2 Optymizm

Dlatego też, należy dbać o umysł etyczny i respektujący, a klucz do ich zdobycia można odnaleźć w uczeniu się optymizmu, czyli wyposażeniu uczniów w umiejętności skutecznego radzenia sobie z trudnościami i problemami oraz nie dopuszczania do konfliktów. Zatem, aby nasi studenci byli postrzegani jako wartościowi pracownicy na rynku pracy, muszą, jak postuluje Howard Gardner (2009), umieć analizować swoje negatywne stany i odczucia oraz wydarzenia, które wpływają na uczenie się. Według Jean Marie Stein (2002, 145-157) sekret rozwiązywania problemów leży jedynie w chęci ich przezwyciężenia i nie oddalaniu od siebie zadań, które sprawiają wrażenie zbyt skomplikowanych. Vera Peiffer oraz Martin Seligman (w: *ibid.*) podkreślają potrzebę uczenia się optymizmu, który polega na „umiejętności rozwiązywania konfliktów, umiejętności postawienia sobie celu, z poczucia przynależności i akceptacji, roztaczania wizji, rozwinięcia poczucia wartości i celu w życiu, oraz fizycznej witalności”.

15. Konkluzja

Idee prezentowane w niniejszym artykule wskazują na nieodzowne czynniki wpływające na efektywne nauczanie, które w mniejszym lub większym stopniu miały do tej pory swoje zastosowanie w nauczaniu. Jednakże, podstawowa trudność polega na wdrażaniu wszystkich lub chociażby większości z tych elementów w codziennym nauczaniu. Wymaga to działania wielotorowego i zintegrowanego oraz przełamania pewnych barier w myśleniu, a przede wszystkim niezbędnego połączenia w jednym nauczycielu kilku podejść do edukacji: humanitarnego, kognitywnego, metakognitywnego, naukowego i społeczno-afektywnego.

Bibliografia:

1. Bloom, Floyd. B., Arlyne Lazerson. 1988. *Brain, Mind, and Behavior*. W.H. Freeman and Company.
2. Bolitho, Rod et al. 2003. „Ten questions about language awareness”. *English Language Teaching Journal*. Vol. 57 No.3: 251-259.
3. Bolitho, Rod, and Brian Tomlinson. 1995. *Discover English*. Oxford: Heinemann.
4. Chojnacka, Ewa. 2003. „The corpora of teaching and learning the listening comprehension skill”. W *Practical Applications in Language and Computers, PALC*, edited by Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, 371-390. Peter Lang: Germany.
5. Cope, Bill, and Mary Kalantzis. (ed.) (2000) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London i New York: Routledge.
6. Curran, Tim, and Steve W. Keele. 1993. „Attentional and non-attentional forms of sequence learning”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19: 189-202.
7. Czikszenmihalyj, Mihaly. 1997. *Psychologia optymalnego doświadczenia* (Flow: The Psychology of Optimal Experience, 1990), wyd. 1. Studio Emka, Warszawa.

-
8. Gardner, Howard. 1993. *Multiple Intelligencies: The Theory in Practice*. Basic.
 9. Gardner, Howard., 2009, *Pięć umysłów przyszłości*, Mt Biznes Sp. z o.o. Laurum.
 10. Gardner, Robert. C., and Peter D. MacIntyre. 1992. A student's contributions to second language acquisition. Part 1: Cognitive variables. *Language Teaching* 25: 211-220.
 11. Hadley, Alice O. 1993. *Research in language learning: principles, processes, and prospects* (ACTFL Foreign Language Education Series. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
 12. Hawkins, Eric. 1984. *Awareness of Language*. Cambridge: CUP.
 13. Kahneman, Daniel, and Amos Tversky. 1973. „On the psychology of prediction”. *Psychological Review*, 80: 237-251.
 14. Kalantzis, Mary and Bill Cope. 2000. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge.
 15. Komorowska, Hanna. (ed.) 2011. *Issues in promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. frse: Warszawa.
 16. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. 2010. „Introspekcja i intuicja w uczeniu się kategorii językowych”, W *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*, pod red. Joanny Nijakowskiej, Tertium: Kraków, s. 41-74.
 17. Stine, Jean Marie. 2002. *Jak wykorzystać ukryte zasoby umysłu i odnieść sukces*, Rebis Publishing House Ltd.: Poznań.
 18. Tomlinson, Carol. 2002. “Differentiating instruction for academic diversity”. In *Classroom teaching skills*, edited by J.M. Cooper. (7th Edition), 149-180. Boston: Houghton-Mifflin.
 19. Tomlinson, Brian. 1994. „Pragmatic awareness activities”. *Language Awareness*. Vol. 3: 2 i 4, 119-29. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
 20. Van Lier, Leo. 2001. “Language Awareness”. In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, edited by Ronald Carter and David Nunan. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
 21. Williams, Marion. and Robert. L. Burden. 1999. *Psychology for Language Teachers*, CUP.
 22. Wright, Tony, and Rod Bolitho. 1993. “Language awareness: a missing link in language teacher education?” *English Language Teaching Journal*: 47/4.