



ROBERT SZYMIEC

Wyższa Szkoła Języków Obcych
w Poznaniu

Edukacja medialna w perspektywie ekologicznej

Edukacja medialna stała się dzisiaj priorytetem, ponieważ odkryliśmy, jak bardzo media są ważne w naszym życiu [...] nie są tylko źródłem rozrywki i informacji, ale doświadczeniem, które określa nasze życie [...] wiemy, że uczniowie zwracają bardziej uwagę na idee, które uważają jako bezpośrednio ważne w ich życiu, że ich maksymalny czas skupienia może się zwiększyć o 400%, jeśli porządkują temat jako istotny dla nich samych (Andersen, 2012, s. 1).

ABSTRACT. Media education from the ecological perspective. Media Education is not only a shift to a new medium, but also in the competences taught and the activities performed. It requires granting the student autonomy and taking advantage of his innate integrative motivation, instead of traditional school conditioning with the use of grades. It also calls for seeing the student and the class from the ecological perspective, and semiotic approach to language.

Media jako przełom w edukacji porównywalny do wprowadzenia druku

Edukacja na każdym etapie swojego rozwoju stanowiła odpowiedź na bieżące potrzeby jednostki (natury przyrodniczo-środowiskowe lub społeczno-kulturowe), które dyktowały konieczność posiadania określonej wiedzy lub umiejętności do przetrwania lub skutecznego funkcjonowania jednostki w jej środowisku.

Wynalezienie pisma (mimo że było przełomem samo w sobie) zostało w pełni wykorzystane dopiero przez zastosowanie późniejszego wynalazku

Gutenberg. Dopiero druk gwarantujący jego rozpowszechnienie zrewolucjonizował i przyspieszył akumulację wiedzy oraz rozwój nauki na niespotykaną wcześniej skalę. Ta zmiana była odzwierciedlona w edukacji poprzez stopniowe odejście od tradycji i praktyki wiedzy przekazywanej i nauczanej pamięciowo. Zamiast nauczania wiedzy, religii i kosmologii odtwarzanej oralnie pojawiła się edukacja oparta na gromadzeniu woluminów, szukaniu wzajemnych odniesień w ich treści i kompilowaniu kolejnych opartych na ich krytycznym dyskutowaniu oraz tworzeniu nowych postulatów. Edukacja stopniowo zmieniła kształt z aktywności pamięciowo-odtwórczej na rzecz krytyczno-referencyjnej, gdzie samo zapamiętanie jakiejś porcji wiedzy bez jej autentycznego zrozumienia i odniesienia do innych koncepcji straciło znaczenie. Warto tu zauważyć, że proces ten był tak stopniowy i powolny, że w wielu naszych szkołach jeszcze po dziś dzień się nie zakończył i można wiele przedmiotów zaliczyć na piątkę, wykazując się jedynie dobrą pamięcią.

Do czasu upowszechnienia się dostępu do komputerów i Internetu trendy edukacyjne wynikały w dużym stopniu z kultury książki jako głównego nośnika informacji. To ona, jako medium komunikacyjne, wraz ze wszystkimi swoimi zaletami i ograniczeniami nadawała kształt edukacji. System pracy oparty na książce, druku i piśmie był, obok bieżącego stanu wiedzy psychologicznej i dydaktycznej, głównym wyznacznikiem tego, jak nauczano i czego nauczano. Ponieważ książki i biblioteki nie są wszechobecne, wymóg pamięciowego przyswajania dużych porcji wiedzy nadal wydawał się uzasadniony. Z tego założenia wywodzą się obecnie szeroko dyskutowane dylematy dotyczące tego, ile i jakiej wiedzy powinna wykształcona osoba przechowywać w swojej pamięci. Również metodyka nauczania była w dużym stopniu ukształtowana przez medium podręcznika.

Edukacja ery książek odpowiadała na bieżące potrzeby środowiskowe i społeczne poprzez kształcenie inżynierów budujących drogi i psychologów budujących lepsze relacje społeczne w kontekście i w sposób właściwy dla komunikacji zdominowanej przez książkę. Taki jest też dominujący profil edukacji na dzień dzisiejszy. Powstaje jednak bardzo ważne pytanie o jej adekwatność w świecie zdominowanym przez komunikację społeczną opartą na mediach elektronicznych. Jeśli bowiem większość uczniów za swoje naturalne środowisko komunikacyjne i edukacyjno-społeczne uważa przede wszystkim komputer i Internet, nie książki, to jest możliwe, że duża część wysiłku skierowanego na przymusowe zastosowanie podręcznika w ich edukacji, jako dominującego medium, jest dla nich zarówno nieatrakcyjne, jak też mało skuteczne. Należy tu wyraźnie zaznaczyć, że nie proponujemy całkowitego zastąpienia książki przez komputer czytelnictwa przez oglądanie filmów ani też kontaktów międzyludzkich przez wideokonferencje. Dychozomia książka ↔ komputer jest z natury swojej fałszywa, gdyż zarówno

edukacja tradycyjna, jak też ta oparta na mediach są dla siebie komplementarne. Wymagają one jednak różnych sprawności i kompetencji u odbiorców tych dwóch rodzajów przekazu.

Równolegle należałoby też zauważyć, że przygotowanie dziecka do odbioru tekstu pisanego, który jest zwykle ukształtowany liniowo (ma liniową organizację informacji), zajmuje kilka lat. Przygotowanie do odbioru multimedialnego serwisu informacyjnego lub hipertekstu internetowego, który jest ukształtowany nielinearnie, nie jest obecnie w szkołach prowadzone. Jest to prawdopodobnie efekt dużej inercji systemu biurokratycznego, który nie dostrzegł jeszcze takiej konieczności. Niestety, poważnie wykorzystanie potężnych możliwości manipulacji komunikatem medialnym traktują politycy i marketingowcy. Ich komunikaty medialne są dzięki temu wysoce skuteczne, choć nie zawsze obiektywne, a przekazywane informacje nie zawsze tworzą wierny obraz rzeczywistości. Jest to możliwe, gdyż osoba do ich odbioru nieprzygotowana takich manipulacji nie dostrzeże.

Niniejszy tekst stanowi w pewnym sensie próbę upomnienia się o przyznanie edukacji medialnej miejsca w szkołach. Jest to uzasadnione przede wszystkim na podstawie wspomnianej rewolucji technologicznej, której długofalowe skutki możemy w tej chwili nadal wyłącznie przewidywać. Również względem na pozaszkolną rzeczywistość społeczno-kulturową jako coraz bardziej zintegrowaną z mediami wydaje się wskazywać na konieczność takiej edukacji medialnej, która przygotowuje uczniów do bycia aktywnymi członkami społeczności, która w rosnącym stopniu prowadzi swój wewnętrzny dialog w świecie mediów. Dodatkową wartością związaną z tak rozumianą edukacją medialną będzie przekazywanie umiejętności krytycznego myślenia, które zapewnia przynajmniej częściową niezależność w odbiorze skomplikowanych komunikatów multimedialnych. Musimy wreszcie pamiętać, że kształcimy nie tylko dla edukacji samej w sobie, czyli takiej zwieńczonej jakimś testowym egzaminem, ale dla świadomego uczestnictwa w społeczeństwie przyszłości, które coraz bardziej wykorzystuje przekazy medialne właściwie we wszystkich dziedzinach swojego życia.

Nauczanie języka, motywacja i media

Jeżeli zaakceptujemy przełom jakościowy między edukacją świata książek i mediów, to powinniśmy również odpowiedzieć na pytanie: Jak wykorzystać atrakcyjność mediów oraz naturalną ciekawość świata uczniów w trakcie ich eksploracji? Edukacja medialna oparta na realnych źródłach językowych, zamiast sztucznie skompilowanych podręczników, jest idealnie

przystosowana do tego, aby być wykorzystana w edukacji językowej – w istocie obydwie rodzaje edukacji się przenikają.

Język nie jest jedynie usadowiony w mózgu lub przypisany do jakiegoś abstrakcyjnego królestwa, jest głęboko połączony z całym ciałem, z gestami, ekspresją, wydziwieniem interpersonalnym etc. Nie są to ozdobniki dodane do języka, lecz jego konstytutywne części i niezbędne narzędzia w jego nauczaniu (Van Lier, 2004, s. 71).

Postulujemy, aby koncepcja motywacji w edukacji medialnej oparta była na teorii motywacji integracyjnej, której główne założenia można wyrazić jako zagwarantowanie uczniom prawa wyboru, poczucia kontroli nad sobą i otoczeniem oraz ich naturalną potrzebę uznania własnych kompetencji i akceptacji w swoim środowisku.

Dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji jest dogłębnie motywujące i ludzie nie byłiby zadowoleni, gdyby wszystkie ich potrzeby były zaspokojone, ale nie mogliby dokonywać własnych wyborów (Eggen, Kauchak, 2004, s. 371).

Potrzeba kontroli wynika z tego, że:

Utrata kontroli działa przeciw wewnętrznej motywacji i powoduje stres. Panuje powszechne przekonanie, że stres pracowników na linii montażowej wynika ze znikomej kontroli nad swoim środowiskiem (Eggen, Kauchak, 2004, s. 373).

Potrzeby środowiskowe budujące motywację wynikają z tego, że

[...] poczucie więzi z innymi osobami w naszym środowisku przynosi poczucie bycia wartościowym, kochanym i szanowanym (Eggen, Kauchak, 2004, s. 372).

Podobnie widział to Wygocki

Podstawą jakiegokolwiek uczenia się jest interakcja społeczna. Wygocki podkreśla, że interakcja społeczna poprzedza nabywanie wiedzy i umiejętności (Walqui, 2006, s. 161).

Sensowne wydaje się odejście od systemu nakazowo-wykonawczego na rzecz uwolnienia kreatywności uczniów i rezygnacja z behawiorystycznego sterowania nauczaniem za pomocą ocen, które nie uwzględniają jednostkowej charakterystyki uczniów i upokarzają ich publicznie w przypadku niepowodzeń na rzecz wykorzystania ich własnych wyborów i motywacji w uczeniu się. Jednym ze sposobów prowadzenia tak rozumianej edukacji medialnej jest jej integracja z różnymi nauczanyimi przedmiotami, żaden z nich jednak nie oferuje tak wielu możliwości, jak język rodzimy lub obcy.

Nie tworzę ostrego podziału między nauczaniem języka a innymi przedmiotami. Język przekracza bariery przedmiotowe i ograniczenia programów nauczania, jako że przenika on całą edukację (Van Lier, 2004, s. 20).

W istocie rzeczy język stanowi element obecny w każdej dziedzinie edukacji, więc nauczanie języka może być najbardziej interdyscyplinarne, a w konsekwencji najwygodniejsze do wykorzystania w edukacji medialnej. Jeżeli, na przykład, w ramach nauczania responsywnego zdecydujemy się wykorzystywać zainteresowania uczniów w klasie, to media w postaci Internetu i tablicy interaktywnej dostarczą nam materiałów do każdego tematu zaproponowanego przez uczniów.

Metodyka naszych działań będzie oparta na immersji w mediach, gdzie rola nauczyciela zmienia się z wykładowcy na przewodnika po świecie mediów, a pozycja ucznia zmienia się z biernego odbiorcy programowanego nauczania w autonomicznego odkrywcę. Pojęcie nauczania responsywnego, które po raz pierwszy pojawiło się na łamach tomu „Neodidagmata”, koresponduje więc z edukacją medialną, jako że z definicji postuluje ono autonomiczną i świadomą eksplorację mediów przez uczniów. W trakcie tego nauczyciel „świadomy swoich zadań w nowoczesnej szkole, ma możliwość nauczania pojęć kluczowych dla krytycznego odbioru mediów i strategii ich krytycznego odbioru. Dodatkowo często w trakcie takich zajęć pojawia się okazja lub konieczność komunikowania się z nadawcami wykorzystywanych komunikatów medialnych, co pozwala nam na realizację trzeciej kategorii celów, mianowicie kategorii społecznej – związanej z przygotowaniem do kulturalnej i kompetentnej wymiany poglądów za pomocą mediów.

Motywacja jest prawdopodobnie najważniejszym i najbardziej pomijanym w szkolnictwie elementem procesu uczenia się. Na poziomie motywacji szkolnictwo nadal opiera się na behawioryzmie. Uczeń jest poddawany powtarzalnej nagrodzie lub karze wyrażonej w skali ocen od 1 do 6, co ma spowodować utrwalenie zachowań korzystnych i eliminację niekorzystnych. Problem z behawioryzmem wszechobecnym w szkołach polega na jego przewidywalnej nieefektywności w kształtowaniu długoterminowych postaw i zachowań. Dodatkowo, o ile na podstawie systemu kija i marchewki możemy skutecznie krótkoterminowo modyfikować proste zachowania, o tyle ta sama strategia behawiorystyczna zawodzi w kształtowaniu skomplikowanych, wysoko poziomowych funkcji nerwowych i mechanizmów psychologicznych dotyczących uczenia się, motywacji i rozwoju osobowości. Wywołuje ona wręcz dość często efekt przeciwny do zamierzonego, gdyż zniechęca do instytucji szkoły i uczenia się sformalizowanego. Sytuacja w nauczaniu języka jest w tej chwili dość paradoksalna, ponieważ na poziomie motywacji definiuje się klasę i używa w stosunku do uczniów mechanizmów behawiorystycznych, natomiast na poziomie metodyki mówi się o autentyczności i autonomii ucznia jako warunkach niezbędnych dla efektywnego przyswajania języka.

Aby ten obraz zrozumieć z perspektywy ucznia, wystarczy przyjrzeć się temu, jak odbierane są lekcje oparte na tradycyjnym podręczniku i wykorzystujące behawiorystyczne sterowanie jego zachowaniami w porównaniu do lekcji opartych na mediach i wykorzystujących wrodzoną uczniom ciekawość świata. Takie zestawienie przedstawimy w dalszej części artykułu.

Ekologia jako fundament dla rozumienia klasy, ucznia i świata mediów

Już na początku tego tekstu zinterpretowaliśmy edukację z perspektywy ekologicznej, a więc jako działanie podjęte przez jednostkę lub grupę w celu jak najlepszego funkcjonowania w środowisku. Klasa w ujęciu ekologicznym jest zbiorem autonomicznych osobowości, które łączą wspólne zainteresowania i relacje. Każdy z uczniów ma ważne dla siebie rzeczy do powiedzenia innym, chce w sposób znaczący zaistnieć w swojej grupie. Jeśli jednocześnie weźmiemy pod uwagę, że większość czasu poza szkołą spędzają oni w Internecie, a ich spontaniczna komunikacja ma formę, w dużej mierze, elektroniczną, to może pora zadać sobie pytanie, dlaczego nie spotkać się z nimi „na ich własnym terenie”? Jeśli wszyscy mają coś ciekawego do powiedzenia lub zainteresowania, które chcą poszerzać, to wydaje się intuicyjnie proste, że jedyne czego potrzebują jako taka mała grupa społeczna, to środki techniczne i możliwość wspólnej eksploracji mediów z jednej strony, a pomoc i sugestie odpowiednio przygotowanego nauczyciela z drugiej, aby lekcje medialne wydarzyły się samodzielnie i spontanicznie. Autentyczność takiej eksploracji i prawo do autonomii rozumiane dosłownie, a nie deklaratorywnie są w stanie zbudować długofalową motywację i nastawienie do szkoły, którego behawiorystyczne socjotechniki nigdy nie osiągną. Postulat podobnie rozumianej edukacji wyraził Mager (1968):

Cokolwiek robimy, wpływając na naszych uczniów, musimy przynajmniej dołożyć starań, aby odesłać uczniów z pozytywnym a nie negatywnym nastawieniem do przedmiotu lub aktywności, której nauczamy (1968, s. 12).

Innymi słowy, Mager postuluje, aby naszym wyłącznym zamiarem stało się, żeby

[...] pomóc uczniom opuścić nasze zajęcia z chęcią użycia tego, czego ich nauczylimy i chęcią nauczenia się jeszcze więcej (1968, s. 12).

Kierunki, w których ten proces zmierza pod kontrolą uczniów pracujących indywidualnie lub w grupach, nie mogą, a nawet nie powinny być dokładnie przewidywane lub kontrolowane – spostrzeżenie, które musi przerażać wielu planistów edukacyjnych. Jednak jest to bezpośrednia konsekwencja podejścia semiotyczno-ekologicznego (Van Lier, 2004, s. 62).

Semiotyka mediów a schematy nauczania programowanego

Doświadczenie immersji w mediach gwarantuje autentyczność uczenia się, które wynika z poznawania świata.

Perspektywa ekologiczna oferuje teorię języka zintegrowaną z teorią semiotyki, i teorię uczenia się jako aktywności wydarzającej się w realnym świecie (Van Lier, 2004, s. 20).

Jeśli mówimy tu o nowym jakościowo doświadczeniu edukacyjnym, związanym z zanurzeniem w mediach, to trzeba w sposób jasny odgraniczyć takie nauczanie od nauczania programowanego, w którym przenosi się część materiałów do tej pory prezentowanych w książkach na nośniki elektroniczne w celu ich „unowocześnienia”. Otóż to, że prezentowana treść jest prezentowana na tablicy interaktywnej lub wyświetlana jako film na ekranie komputerowym, nie oznacza, iż jest ona częścią rzeczywistości medialnej ani też nie pozwala na zbudowanie immersji w mediach, ponieważ z założenia jest ona sztucznie skonstruowana na użytek nauczania programowanego i wszystkie związane z nią ćwiczenia wynikają z metodyki takiego nauczania.

Nieautentyczność takich materiałów zaczyna się już od ich zaprogramowanej prezentacji, która wyklucza element niezależnego poszukiwania informacji w mediach przez ucznia – tym samym odbierając mu inicjatywę i sprowadza go znowu do pozycji osoby wykonującej czyjeś polecenia. To znacznie podważa autonomię ucznia i przekreśla możliwość autentycznej interakcji ze światem mediów, której warunkiem podstawowym jest jego spontaniczność. Zatem, przeniesienie na ekran komputera zawartości lub adaptacji tradycyjnego podręcznika, wzbogaconego o kilka animacji i ćwiczeń wyświetlanych na tablicy interaktywnej, NIE oznacza, że mamy już do czynienia z edukacją medialną.

Podobnie jest w nauczaniu języka obcego, gdzie samo wyświetlenie komercyjnie wyprodukowanego pliku wideo na ekranie komputera NIE buduje środowiska immersyjnego – stanowi co najwyżej jego imitację, a i tutaj podobieństwa kończą się na poziomie użytego sprzętu komputerowego lub urządzeń multimedialnych. Tylko prawdziwe doświadczenie jest łatwo dostępne w równie prawdziwym środowisku w przeszłości.

Przywołanie zapamiętanej informacji następuje najbardziej efektywnie, jeśli kontekst odtwarzania odpowiada kontekstowi zapamiętywania (Zimbardo, 2005, s. 218).

Aby mówić o edukacji medialnej jako o nauczaniu świadomego i krytycznego odbioru (a docelowo również i kreacji) przekazów multimedial-

nych, potrzebujemy kontaktu ucznia z takimi właśnie prawdziwymi, a nie prefabrykowanymi mediami. Tak samo, aby nauczać języka, potrzebujemy odtworzenia jego autentycznej formy, która jest spontaniczna i jej kształt oraz temat będą uzależniony od ucznia, a nie szkolnej symulacji, która jest przewidywalna, a jej kształt i temat zależą od urzędnika zatwierdzającego podręcznik.

Procesy uczenia się są procesem semiozy, kontekst uczenia się to w terminologii ekologii przestrzeni aktywności (Van Lier, 2004, s. 62).

W przypadku serialu „Southpark” semiotyka jest jeszcze bogatsza ze względu na cechy dystynktywne obiektów w filmie.

Słowo PIES może być skojarzone z jakimkolwiek rodzajem psa i może być wypowiedziane z różnymi wersjami angielskiego akcentu. Pies przedstawiony w filmie wręcz przeciwnie – został poddany wielu determinacjom i mediacjom (Stamm, 2005, s. 37).

Oprócz takiego zakotwiczenia znaków w filmie w przypadku „Southpark” mamy do czynienia ze społeczną identyfikacją uczniów z przedstawionym światem i jego problemami. To z kolei pozwala powiedzieć, że mamy do czynienia z zanurzeniem w mediach i w pewnym sensie w społecznej rzeczywistości, którą opisują.

Jeśli mamy zrozumieć nasz społeczny i kulturowy świat, nie powinniśmy myśleć o odizolowanych obiektach, ale o strukturach symboli, systemie reakcji, który poprzez nadanie obiektom i działaniom znaczenia tworzy humanistyczny świat (Culler, 2005, s. 28).

Język, jak pisze Van Lier (2006), jest nierozzerwalnie wpleciony w tę semiotykę i dlatego jego nauczanie jako abstrakcyjnego systemu, w oderwaniu od autentyczności doświadczenia, jest sprzeczne z jego naturą i nie oddaje jego piękna.

Jakie media, taki obraz świata

Dlaczego te różnice są tak ważne? Odpowiedź możemy znaleźć w semiotyce mediów. Siła ich oddziaływania zależy od wielopoziomowej konstrukcji, gdzie tekst łączy się z obrazem i dźwiękiem, które wzajemnie wpływając na siebie modyfikują treść całego przekazu. Oglądając „dokumentalny” materiał filmowy, jesteśmy skłonni z definicji przyznać mu autentyczność i przypisać bezstronność daleko większą niż anonimowemu filmowi zamieszczonemu w sieci przez amatora. Może jednak okazać się, że

wiadomość pochodząca z mediów oficjalnych (będących pod kontrolą kilku wielkich korporacji) została zręcznie spreparowana tak, aby wpływać na naszą ocenę jej wiarygodności na wszystkie dostępne sposoby. Jednocześnie wartość merytoryczna takiego przekazu może być znikoma w porównaniu z amatorskim filmem z Youtube, ale żeby móc je porównać, musimy potrafić dokonać dekonstrukcji semiotycznej przekazu medialnego – i tej umiejętności musimy naszych podopiecznych nauczyć. Doskonałym przykładem na to, jak różne „prawdy” o otaczającym nas świecie są prezentowane przez media, jest temat roślin modyfikowanych genetycznie – GMO. Przekazy oficjalne na ten temat, które znajdziemy w korporacyjnych mediach i kontrolowanych przez nie stacjach telewizyjnych oraz serwisach internetowych o zagrożeniach, nie wspominają prawie w ogóle. Jednocześnie służą one jako tuba propagandowa dla zwalczania pomysłu znakowania żywności GMO w Stanach Zjednoczonych.

Wbrew logice producenci GMO starają się ukryć informacje o swoich produktach (pomimo że praktyka rynkowa jest dokładnie odwrotna) i upłynnić je, najlepiej anonimowo, wśród niemodyfikowanej żywności. Oficjalne media wspierają ich dzielnie w tej kampanii, konstruując medialne przekazy pełne uśmiechniętych dzieci i szacownie wyglądających naukowców zachwyconych konsumpcją GMO. Ani słowa o tym, że w stołówkach korporacji Monsanto podaje się pracownikom WYŁĄCZNIE żywność ekologiczną, ani słowa o niezależnych badaniach pokazujących jednoznacznie szkodliwość konsumpcji takiej żywności u zwierząt i ludzi, ani słowa o nieprzewidywalnych mutacjach, ani słowa o tym, że szczury żywione GMO są w trzecim pokoleniu w 100% bezpłodne, ani słowa o filmach dziennikarzy dochodzeniowych, jak na przykład „Świat według Monsanto”. Ale być może cały problem jest przesadzony, bo wielu polityków po konsultacjach ze swoimi ekspertami „nie widzi problemu” w kwestii dopuszczenia GMO do spożycia.

Jeśli chcemy skazać większość uczniów na łaskę lub niełaskę mediów oficjalnych, kontrolowanych przez wielkie korporacje, to nie uczmy ich dekonstrukcji przekazu medialnego, krytycznego myślenia ani zadawania pytań.

Tradycyjny podręcznik czy eksploracja mediów

Eksperymentalny program zajęć przygotowujący uczniów klas trzecich do egzaminu gimnazjalnego został przeprowadzony w roku szkolnym 2010/2011 w Zespole Szkół Integracyjnych nr 2 w Poznaniu. Zajęcia te były integralną częścią godzin języka angielskiego klasy IIIC i obejmowały 50% jednostek lekcyjnych w roku szkolnym.

W trakcie zajęć głównym tematem był serial „Southpark” w połączeniu z regularnym przeglądaniem i komentowaniem internetowych serwisów informacyjnych, takich jak Time, BBC, Euronews. Zajęcia odbywały się w zgodzie z filozofią nauczania humanistycznego i nauczania responsywnego. Dzięki obecności serialu „Southpark” udało się uzyskać następujące kluczowe aspekty zgodne z ekologiczno-semiotyczną perspektywą nauczania języka:

1. Autentyczność materiału, która oznacza nie tylko autentyczność źródła językowego, ale przede wszystkim uznanie materiału za autentyczny przez uczniów, czyli ich akceptację serialu jako ważnego dla nich i powiązanego znaczeniowo z ich światem.

2. Wysoką wartość społeczno-poznawczą, gdyż dzięki niemu uczniowie mogli poznawać środowisko swoich rówieśników – nastolatków z USA oraz odkrywać podobieństwa i różnice między tymi dwoma grupami.

3. Wysoką jakość poznawczo-kulturową, która w odróżnieniu od tradycyjnego nauczania elementów kultury krajów anglojęzycznych (obejmującego historię rodziny królewskiej w Anglii lub historię pomników w Londynie) dała uczniom wgląd i zrozumienie bieżących problemów etnicznych, politycznych i społecznych w USA, jak na przykład problem nielegalnych imigrantów, wojen na Bliskim Wschodzie, sytuacji mniejszości seksualnych itp.

4. Aktywację ego w procesie uczenia się – dzięki tak podobnej perspektywie widzenia świata i ważnych dla nastolatków na całym świecie problemów udało się stworzyć emocjonalną relację między uczniami i bohaterami serialu.

5. Samopotwierdzenie własnej wartości na forum społecznym – dzięki prezentowaniu własnych zainteresowań i odkryć w Internecie.

6. Wysokie zaangażowanie czynnika emocjonalnego – dzięki dyskusjom na przedstawiane powyżej i zbliżone tematy.

Jako gatunek wydajemy się być kierowani potrzebą tworzenia znaczeń [...] szczególnie tworzymy znaczenia poprzez tworzenie i interpretację znaków (Chandler, 1997, s. 16).

Takich możliwości nie oferują podręczniki nauczania programowanego, co wynika z przyjętej w tym modelu filozofii nauczania. Ponieważ dyskusja teoretyczna wad i zalet systemów nauczania programowanego i nauczania responsywnego, realizowanego w ramach edukacji medialnej, może przybrać formy niekończącej się liczby argumentów po jednej i drugiej stronie, proponujemy powierzenie oceny tych dwóch systemów uczniom oraz ich wynikiom na egzaminie gimnazjalnym. Ocena uczniów jest dla nas co najmniej tak samo ważna, jak wyniki ich egzaminów.

Poniżej prezentujemy ankietę oraz klucz do interpretacji poszczególnych pytań, czyli wartości, jakie one wyrażały. Skonstruowaliśmy je tak, aby stworzyć obiektywne i szczegółowe porównanie z perspektywy uczniów emocjonalnych i motywacyjnych aspektów dwóch skrajnie różnych modeli edukacyjnych. Obydwa modele oceniane były za pomocą takich samych pytań ze skalą odpowiedzi:

- 0 – neutralna,
 1, 2 – jestem za, jestem bardzo za,
 -1, -2 – jestem przeciw, jestem bardzo przeciw.

Dołożono wszystkich starań, aby ocena była obiektywna; do tego stopnia, że uczniowie wypełniali ankiety po otrzymaniu świadectw szkolnych. Oto, co mierzyły poszczególne pytania:

- Pytania 1–2, 9–10 afekt, czyli czynnik emocjonalny.
- Pytania 3–4, 13–14 stymulację poznawczą i afekt.
- Pytania 5–6 aspekt integracyjny (motywacja integracyjna) i społeczny.
- Pytania 7–8 aspekt poznawczy i społeczny.
- Pytania 11, 12 czynnik obniżający filtr afektywny związany z szukaniem lub unikaniem zachowań (co jest ważne dla spontanicznego poszukiwania kontaktu z językiem poza klasą).
- Dodatkowe komentarze pozwalające na umieszczenie innych ważnych dla uczniów uwag.

„We all live in Southpark” – pytania w ankiecie

1. Czy szybko mija Ci czas na lekcji ze zwykłym podręcznikiem?
2. Czy szybko mija Ci czas na lekcji z „Southpark”?
3. Czy typowe nagrania z CD do podręcznika są ciekawe do słuchania?
4. Czy nagrania dialogów z „Southpark” są ciekawe do słuchania?
5. Czy postacie w zwykłym podręczniku są Ci bliskie?
6. Czy postacie w „Southpark” są Ci bliskie?
7. Czy opowiadania w podręczniku mówią o ważnych dla Ciebie sprawach?
8. Czy odcinki „Southpark” mówią o ważnych dla Ciebie sprawach?
9. Czy w wolnym czasie czytasz szkolny podręcznik do angielskiego?
10. Czy w wolnym czasie oglądasz odcinki „Southpark”?
11. Czy 30 min pracy z podręcznikiem w domu wprawia Cię w dobry nastrój?
12. Czy 30 min oglądania „Southpark” w domu wprawia Cię w dobry nastrój?
13. Czy zwykły podręcznik jest dobrym źródłem wiedzy o współczesnym świecie?
14. Czy „Southpark” jest dobrym źródłem wiedzy o współczesnym świecie?

Rezultaty ankiety

	TAK	RACZEJ TAK	NIE WIEM	RACZEJ NIE	NIE	SUMA
1	1	-	-	3	10	-21
2	7	6	-	-	1	18
3	1	2	2	3	6	-11
4	9	3	-	1	1	18
5	2	-	-	6	6	-14
6	5	5	1	2	1	11
7	-	2	3	2	7	-14
8	4	8	-	2	-	14
9	-	3	-	4	9	-19
10	6	5	-	2	1	13
11	-	1	-	6	7	-19
12	6	7	-	1	-	18
13	-	4	1	3	6	-11
14	7	6	-	1	-	19

A tak wygląda ocena atrakcyjności tych dwóch modeli nauczania w oczach uczniów.

Numer pytania	Jak ocenili tradycyjne podręczniki	Jak ocenili lekcje z „Southpark”	Zwycięzca w porównaniu/o ile punktów uzyskał przewagę
1, 2	-21	+18	„Southpark”/39
3, 4	-11	+18	„Southpark”/29
5, 6	-14	+11	„Southpark”/25
7, 8	-14	+14	„Southpark”/28
9, 10	-19	+13	„Southpark”/32
11, 12	-19	+18	„Southpark”/37
13, 14	-11	+19	„Southpark”/30
The Total Score	-109	+111	„Southpark” wins by 220 points

Omówienie rezultatów ankiety i wyników egzaminu gimnazjalnego grupy

Omówienie tych dwóch kategorii wyników ograniczymy do podania obiektywnych wartości liczbowych, pozostawiając wyciągnięcie wniosków czytelnikom.

1. Całkowita liczba punktów przyznana lekcjom z „Southpark” przez uczniów to wynik pozytywny +111 (plus 111), natomiast lekcje oparte na tradycyjnym podręczniku uzyskały wynik negatywny - 109 punktów.

2. Grupa osiągnęła średni wynik z egzaminu gimnazjalnego wynoszący 82% na tle średniej krajowej 51%, więc nauczanie oparte na „Southpark” okazało się O PONAD POŁOWĘ SKUTECZNIEJSZE od tradycyjnego.

Niestety, pomimo przedstawionych powyżej wyników, z którymi nie sposób dyskutować, prawie wszyscy dyrektorzy szkół są przeciwni takim metodom nauczania, obawiając się niezgodności z podręcznikami narzuconymi przez ministerstwo.

Przyszłość edukacji medialnej

Edukacja medialna oparta na zanurzeniu w mediach ma wiele do zaoferowania, jak wydaje się wskazywać zarówno argumentacja teoretyczna, jak subiektywna ocena uczniów oraz obiektywnie zmierzona i o 50% wyższa skuteczność takiego nauczania od tradycyjnego.

Oferuje ona dodatkowo umiejętności krytycznego odbioru nowoczesnych mediów, które trudno byłoby uzyskać w ramach edukacji programowanej. Połączenie perspektywy ekologicznej w widzeniu klasy jako zespołu niezależnych osobowości i przyznanie każdej z nich prawa do własnej charakterystyki i szerokiej autonomii edukacyjnej stanowi też obietnicę zmiany od dawna obowiązującego behawiorystycznego modelu kierowania zachowaniami uczniów (któremu – co świadczy na ich korzyść – i tak się oni nie poddają) na model responsywny – odpowiadający na ich potrzeby i prowadzący do dobrego przez przykład i nagrodę, a nie przez puste deklaracje i karę.

Literatura

- ANDERSEN N.: *Making a Case for Media Literacy in the Classroom*, <<http://www.medialit.org/reading-room/making-case-media-literacy-classroom>>, [dostęp: 15.07.2012].
- CULLER J. (2005): *The Pursuit of Signs. Semiotics, literature, deconstruction*, The Taylor&Francis Library, London and New York.
- EGGEN P., KAUCHAK D. (2004): *Educational Psychology Windows to the Classroom*, Merrill Prentice Hall, New Jersey Columbus Ohio, USA.
- GERRIG R., ZIMBARDO P. (2008): *Psychology and life*, Allyn&Bacon Boston, MA.
- MAGER R.F. (1968): *Developing Attitude Towards Learning*, Fearon Publishers, Belmont California.
- STAMM R. (2005): *New Vocabularies in Film Semiotics*, Routledge London, Taylor&Francis e-Library, London.
- VAN LIER L. (1996): *Ecology and Semiotics of language learning*, Kluwer Academic Publishers, Boston-Dordrecht-New York-London.
- WALQUI A. (2006): *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*, „The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, Vol. 9, No. 2.

