

# Refleksje

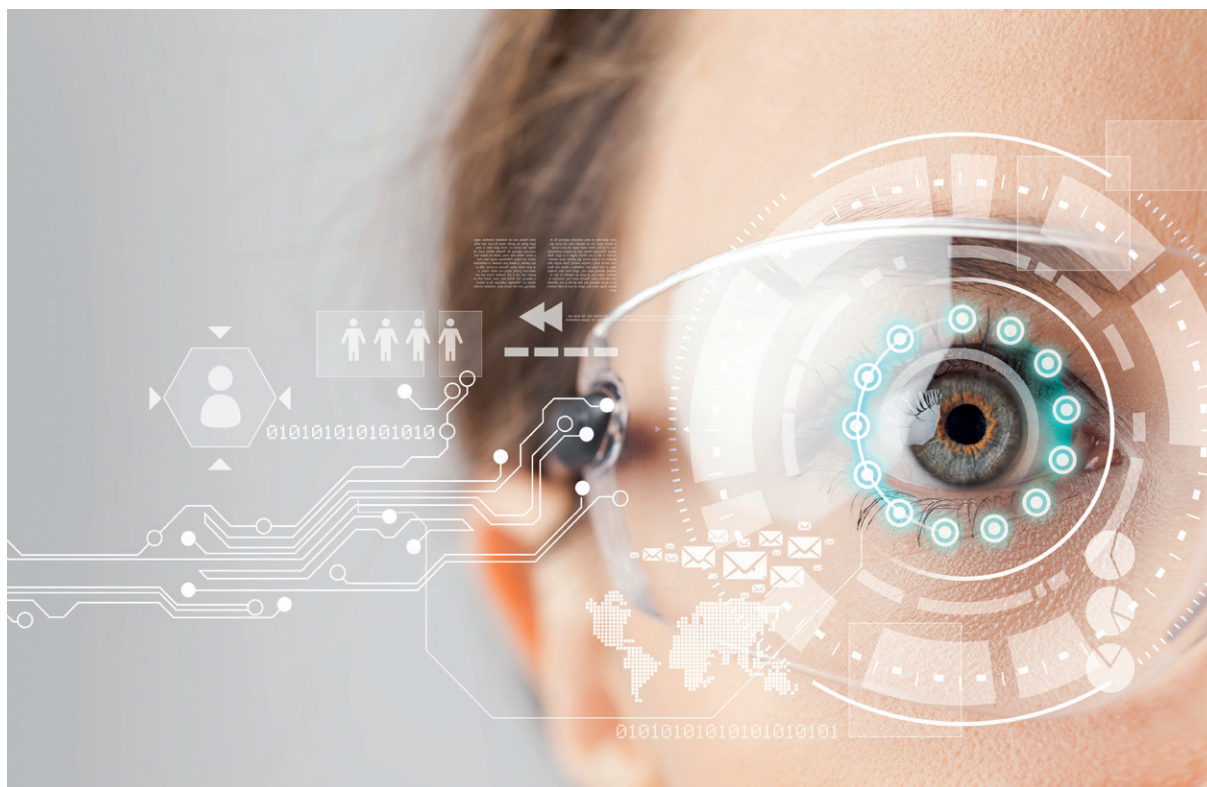
Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Maj / Czerwiec 2019

**Nr 3**



Temat numeru

## **Rzeczywistość rozszerzona**

Wywiad z Michałem Klichowskim

Beata Misiak

**Koniec edukacji?**

**NIK o matematyce**

Ks. Krzysztof Łuszczek

Anna Michniuk

**Transhumanizm  
a wychowanie**

**Nowe media  
w praktyce**

# Od Redakcji

**Marvin Minsky, jeden z wynalazców sztucznej inteligencji, stwierdził: „Kiedy komputery przejmą kontrolę, możemy już nigdy jej nie odzyskać”. Cyfrowa rewolucja stała się faktem.**

Trudno dzisiaj funkcjonować bez urządzeń cyfrowych. Dostęp do internetu czy aplikacji smartfona to nie tyle technologiczne nowości, ile cywilizacyjny standard – wyznaczany rytmem produkcji nowych modeli urządzeń i kolejnych aktualizacji dostarczanego z nimi oprogramowania. Choć czasem mówimy: „Kiedyś zostawię to wszystko i wyjadę w Bieszczady”, to niezależnie od poglądów czy statusu społecznego, chcąc nie chcąc, poddajemy się tendencjom cyfryzacyjnym. Mimo wszystko powinniśmy zadać sobie pytanie, także jako nauczycielki i nauczyciele: czy szkoła również powinna za tymi tendencjami podążać? Na ile są one przejściowe, a w jakim stopniu na

stałe wpiszą się w tradycyjny – wciąż w znacznej mierze „analogowy” – pejzaż szkolnej oświaty? I w jaki sposób wpływają na nasze pojmowanie tradycyjnych kategorii, takich jak etyka, wychowanie czy nauka?

Autor książki *Narodziny cyborgizacji* – profesor Michał Klichowski, z którym rozmawiamy w wywiadzie tego numeru – podkreśla, że do zjawisk na pograniczu człowieczeństwa i technologii należy stosować zasadę „złotego środka”. Już staliśmy się, w jakimś sensie, „scyborgizowani”, choć nieco nam brakuje do wizji znanych z powieści Stanisława Lema czy Williama Gibsona. A może właśnie na stykach tego, co rzeczywiste i wirtualne, ludzkie i cybernetyczne, kulturowe i technologiczne wytworzyła się jakaś nowa jakość, która wniknęła do naszego życia i niepostrzeżenie zostawiła cyfrowe ślady? Czym jest rzeczywistość rozszerzona i jak wpływa na rozwój znanej nam cywilizacji? Jakiej przyszłości – ludzkiej czy nie-ludzkiej – powinniśmy się spodziewać? Odpowiedzi na te pytania znajdą Państwo w niniejszym numerze. Zachęcamy do lektury.

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Skład, druk

ZAPOL

## Zdjęcia na okładce

1 strona: [www.123rf.com](http://www.123rf.com)

3 strona: [www.123rf.com](http://www.123rf.com)

Zdjęcia wykorzystano w ramach licencji płatnej

## Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski, Mieczysław Gałaś,  
Krystyna Milewska, Sławomir Osiński, Wojciech Rusinek,  
Jadwiga Szymaniak

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin

## Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)

## Strona internetowa

[refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

## Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

## Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

## Numer zamknięto

10 kwietnia 2019 roku

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.

Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

# Spis treści

## AKTUALNOŚCI

---

Jacek Pyżalski <b>Raport z badań EU Kids Online Polska 2018</b>	<b>4</b>
--	----------

## WYWIAD

---

Sławomir Iwasiów - rozmowa z profesorem Michałem Klichowskim <b>Koniec edukacji?</b>	<b>6</b>
--	----------

## TEMAT NUMERU

---

Ks. Krzysztof Łuszczek <b>Transhumanizm a wychowanie</b>	<b>10</b>
Anna Michniuk <b>Nowe media w praktyce</b>	<b>17</b>
Grażyna Penkowska <b>Rzeczywistość rozszerzona</b>	<b>20</b>
Paulina Barańska <b>Wartościowy cel dydaktyczny</b>	<b>25</b>

Mieczysław Gałaś <b>Pedagogika twórczości a nauki społeczne. Część II</b>	<b>30</b>
--	-----------

Marzenna Magda-Adamowicz <b>Twórczość pedagogiczna nauczycieli. Część II</b>	<b>38</b>
---	-----------

## REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

---

Beata Lewińska <b>Twórcza ekspresja</b>	<b>45</b>
--	-----------

Urszula Sobkiewicz <b>(Za) długa lista lektur</b>	<b>54</b>
--	-----------

## OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

---

Beata Misiak <b>NIK o matematyce</b>	<b>57</b>
---	-----------

Kamil Cyganik <b>Stoczyć bitwę</b>	<b>60</b>
---------------------------------------	-----------

Anna Kondracka-Zielińska <b>Polonistka w sieci</b>	<b>63</b>
---	-----------

Agnieszka Czachorowska  
**Gadające ekrany** 66

Justyna Pietrzak  
**W cyfrowej mgle** 70

Weronika Dwojakowska  
**Inny świat** 73

Sylwia Jaguszewska  
**Zrównoważone podejście** 76

Michał Szymański  
**Magiczne zajęcia** 78

Halina Szczepaniec  
**Nowe szaty mola** 82

### **30 LAT WOLNYCH WYBORÓW**

---

Janusz Korzeniowski  
**Dlaczego warto głosować?** 84

### **WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH**

---

Jadwiga Szymaniak  
**Pedagogika pozytywna. Część I** 94

### **FELIETON**

---

Stawomir Osiński  
**Rozszerzam się...** 102

Wojciech Rusinek  
**Pożytki z nudy** 104

### **EDUKACJA W IPN-IE**

---

Grzegorz Czapski  
**Historia w wersji rozszerzonej** 106

### **WYDARZENIA W ZCDN-IE**

---

Zdzisław Nowak  
**W świecie eksperymentów** 108

### **WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Anna Godzińska  
**Wyzwalająca odmienność** 110



Czytaj nas online: [refleksje.zcdn.edu.pl](http://refleksje.zcdn.edu.pl)

# Raport z badań EU Kids Online Polska 2018

---

**Jacek Pyżalski**

Na początku marca tego roku opublikowaliśmy wyniki polskiej części badania EU Kids Online 2018. Po raz pierwszy były one szerzej prezentowane w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich 7 marca. Badanie zrealizowane zostało w partnerstwie z Fundacją Orange. W skład zespołu badawczego, którym kierowałem, weszli: mgr Aldona Zdrodowska, dr Łukasz Tomczyk, dr Katarzyna Abramczuk. EU Kids Online Polska 2018 to krajowa część dużego projektu europejskiego – zapoczątkowanego dekadę temu, kiedy we wszystkich krajach Europy przeprowadzono duże badania porównawcze ujednoczoną metodologią na temat użytkowania internetu przez dzieci i młodzież. Wspólną metodologię badań przygotowała sieć naukowa EU Kids Online – kierowana przez profesora Uwe Hasebrinka z Hans-Bredow-Institut w Uniwersytecie w Hamburgu.

Polską część przeprowadzono metodą kwestionariuszową/audytoryjną od maja do czerwca 2018 roku w 90 szkołach na terenie całego kraju. Zastosowany schemat doboru został skonstruowany w taki sposób, aby otrzymać reprezentatywną

próbę uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, odpowiadającą strukturze populacji uczniów w wieku 9–17 lat. Dało to obraz bardzo szeroki – od wykorzystania internetu przez małe dzieci do starszych nastolatków. Ostatecznie do analiz na poziomie krajowym przyjęto próbę 1249 uczniów.

W modelu badawczym (oraz narzędziu) w sposób zrównoważony uwzględniono zarówno pozytywne zaangażowanie (na przykład wykorzystanie internetu do nauki), jak i zachowania ryzykowne młodych ludzi (cyberprzemoc, mowa nienawiści, kontakt z pornografią). Warto podkreślić znaczące uwzględnienie potencjałów i zalet wykorzystania sieci przez młodych ludzi – wiele badań z tego zakresu jest bowiem „przechylonych” w kierunku ukazywania zjawisk negatywnych. Przyjęto także realistycznie, iż kontakt z ryzykiem (w tym wypadku w internecie) może przy odpowiednich strategiach prowadzić do uodpornienia dziecka poprzez proces uruchamiania strategii zaradczych i budowania rezylencji (odporności).

W badaniu uwzględniliśmy rolę środowiska rodzinnego i szkolnego, które wpływają na to, jak dzieci i młodzież korzystają z internetu poprzez szereg różnych działań kontrolnych, ale też edukacyjnych.

W naszym modelu uwzględniono także to, co młodzi ludzie robią poza internetem – badaliśmy „tradycyjną” przemoc szkolną oraz to, jak uczniowie czują się w szkole. Pozwoliło to na analizę powiązania funkcjonowania młodych ludzi online i offline – na przykład tego, czy ktoś, kto jest ofiarą lub sprawcą cyberprzemocy, pełni także te role offline, właśnie w szkole.

W badaniu uwzględnione zostały wszystkie role, jakie młodzi ludzie mogą pełnić, korzystając z internetu. Jest to rola odbiorcy treści (dominująca w czasach mediów tradycyjnych – na przykład telewizji), ale także uczestnika relacji rówieśniczych lub relacji z dorosłymi online oraz „aktora”, który inicjuje tworzenie treści lub kontakty z innymi w sieci.

Przywołam tu kilka interesujących wyników, które powinny zachęcić do lektury całego raportu i dalszych analiz oraz wniosków praktycznych. Badanie ukazało spore zróżnicowanie wśród młodych ludzi, których często uważa się za „ujednoliconych” pod tym względem. Są oni jednak różni – nawet w zakresie tak prostych wskaźników, jak czas używania internetu. Wielu, bo ponad 40% badanych, korzysta z sieci do 2 godzin w dni powszechnie i do 3 godzin w weekendy. Jest jednak aż 13% takich, którzy w weekendy korzystają z internetu jedynie pół godziny lub mniej (16% nie przekracza tego czasu w dni nauki szkolnej). Jednocześnie blisko 19% młodych ludzi w dzień weekendowy korzysta z internetu 6 godzin i więcej, ale tylko co dziesiąty tak długo korzysta z internetu w dzień roboczy.

Jeśli chodzi o środowisko szkolne, to w codziennej praktyce dydaktycznej przeważają proste rozwiązania w zakresie wykorzystania sieci. Sposoby włączania internetu w proces edukacji – wymagające kreowania treści, komunikacji z innymi (uczniami i nauczycielami), poszukiwania i oceny

wiarygodności informacji – okazały się, mimo wszystko, o wiele rzadsze.

Pesymizmem może napawać to, że zaskakująco wielu uczniów wskazało, iż żaden nauczyciel z ich szkoły nie podejmował z nimi różnych aktywności z zakresu edukacji medialnej. Brak ten dotyczył często nawet bardzo prostych, podstawowych spraw – jak rozmowa z uczniami o tym, co robią w internecie.

Jednocześnie badanie urealniło informacje na temat skali rozpowszechnienia wielu problemowych zachowań młodych ludzi online. Niektóre zjawiska, takie jak mowa nienawiści czy poważna cyberprzemoc rówieśnicza, okazały się osiągać wskaźniki jednocyfrowe, czyli o wiele niższe, niż się powszechnie uważa na podstawie wiedzy z przekazów medialnych, które mają bardzo często skandalistyczny charakter.

Zachęcam do zapoznania się z pełną treścią raportu, który dostępny jest pod adresem: [https://fundacja.orange.pl/files/user\\_files/EU\\_Kids\\_Online\\_2019\\_v2.pdf](https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf).

---

### Jacek Pyżalski

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się tradycyjnymi i nowymi zachowaniami ryzykownymi młodzieży, jak hazard oraz cyberprzemoc. Uczestnik i koordynator blisko 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych. Autor wielu publikacji, między innymi pierwszej monografii na rynku polskim dotyczącej agresji elektronicznej, zatytułowanej *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży* (2011), oraz książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży* (2012).

# Koniec edukacji?

---

z profesorem Michałem Klichowskim  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**Czytałem pana książkę, zatytułowaną *Narodziny cyborgizacji*, z dużym zaciekawieniem, ale i z pewną obawą, która w innych warunkach pewnie towarzyszyłaby lekturze antyutopijnej powieści fantastycznonaukowej. Pokazuje pan bowiem, oczywiście w trybie ściśle naukowym, dość bliski nam świat, w którym ludzie – pod względem genetycznym – będą się dzielili na „lepszych” i „gorszych”. Na ile ta teza może się sprawdzić w rzeczywistości?**

Celem tej książki było zrekonstruowanie sposobu myślenia, który w nauce określa się mianem transhumanizmu. W najogólniejszym ujęciu oznacza on zgodę na to, że człowiek – w wyniku zewnętrznej ingerencji, na przykład inżynierii genetycznej – może zostać zmodyfikowany. Zatem ewoluujemy, twierdzą transhumaniści, jednak ta ewolucja nie przebiega już zgodnie z prawami biologii – w tym wypadku za sprawą doboru naturalnego – ale na drodze postępu technologicznego. Przy czym transhumanistycznie zorientowani naukowcy postrzegają różnego rodzaju modyfikacje genetyczne przede wszystkim w perspektywie

egalitarnej – zakładają, że będą one dostępne dla wszystkich ludzi. Natomiast krytycy tego podejścia odwrotnie – według nich różnego rodzaju modyfikacje, ze względu na koszty, będą przyczyną pogłębiających się nierówności społecznych. Inną jeszcze sprawą jest wpisany w filozofię transhumanistyczną, zarówno w jej afirmację, jak i krytykę, problem natury etycznej – jakkolwiek modyfikacja człowieka, choćby właśnie ingerowanie w kod genetyczny, stoi bowiem w sprzeczności z tym, co nazywamy „ludzką naturą”. A czy ta wizja jest realna? Oczywiście, właściwie spełnia się na naszych oczach.

**Z takiego punktu widzenia, jaki pan przyjął w *Narodzinach cyborgizacji*, człowiek – w sensie biologicznym, ale też społecznym czy, najszerzej mówiąc, humanistycznym – stanowi swego rodzaju cywilizacyjny przeżytek. Czy to znaczy, że zastąpią nas maszyny? Albo inaczej: czy sami siebie, właśnie teraz, zastępujemy maszynami?**

Chciałbym mocno podkreślić: rekonstruując założenia transhumanizmu, przede wszystkim w *Narodzinach cyborgizacji*, starałem się zachowy-



wać postawę neutralną wobec relacjonowanych wyników badań. Nie jestem zatem propagatorem idei transhumanistycznych. Natomiast sami transhumaniści nie zakładają, że zastąpią nas jakieś „istoty postludzkie” – dążymy raczej, ich zdaniem, do tego, żeby w przyszłości stać się takimi właśnie postludźmi. Ta przemiana człowieka w postczłowieka została wyrażona w ramach transhumanizmu modelem składającym się z sześciu faz – trzy pierwsze są, a raczej były, czysto biologiczne, natomiast trzy kolejne mają wymiar technologiczny. W wyniku rozwoju technologicznego człowiek przestaje być w pewnym sensie człowiekiem. Stąd znaczenie terminu transhumanizm – to swego rodzaju „przejściowy” etap rozwoju: już nie człowiek, ale jeszcze nie postczłowiek. W największym uproszczeniu sens tego modelu jest taki: nasza biologia zostaje zastąpiona techniką. Przy czym nie chodzi transhumanistom o rozwój cielesny, czyli biologiczny, w takim sensie, w jakim Fryderyk Nietzsche definiował „nadcłowieka”, ale przede wszystkim o rozwój umysłowy – postczłowiek to człowiek postbiologiczny, czyli czysto technologiczny. Co to dla nas oznacza? W przyszłości – jak sądzą transhumaniści – nasze umysły będą funkcjonowały w środowiskach technologicznych, a nie biologicznych – nie będziemy jednak maszynami, „robotami” czy nieznaną do tej pory formą sztucznej inteligencji. Człowiek wciąż pozostanie człowiekiem – istotą zmodyfikowaną, ale zachowującą ludzkie cechy.

Tę ideę dość mocno się krytykuje, zwłaszcza wśród neuronaukowców, dla których jedynym „nośnikiem” umysłu jest mózg. Mówią oni, że umysł nie jest organizacyjnie inwariantny, a zatem nie może być realizowany poza ramami neurofizjologii. Transhumaniści wierzą jednak w funkcjonalizm, koncept wymyślony przez twórcę pierwszego komputera, Alana Turinga, według którego maszyna może być emulatorem umysłu. Kto ma rację? Transhumaniści twierdzą, że około roku 2040 udowodnią, iż Turing się nie mylił!

**Skoro jesteście świadkami i sprawcami narodzin cyborga, to równocześnie obserwujemy, i niejako katalizujemy, zmierzch człowieka. Pisze pan, trzymając się ram wyznaczonych przez transhumanizm, o różnego rodzaju rozszerzeniach, jakim człowiek może poddać swoje ciało i umysł. Co to znaczy „człowiek rozszerzony”? Nie-człowiek? Cyborg?**

Według klasycznej definicji cyborg to naturalno-technologiczna hybryda. Człowiek rozszerzony, zgodnie z takim rozumieniem, jest tożsamy z cyborgiem. Natomiast gdyby przełożyć tę definicję na codzienne sytuacje, to nie zawsze jej treść będzie się sprawdzała. Weźmy taki przykład: pan i ja znajdujemy się teraz w różnych miastach i rozmawiamy przez telefon. Komunikacja werbalna nie byłaby możliwa na taką odległość, w jakiej się od siebie znajdujemy, więc musimy korzystać z technologii, żeby „rozszerzyć” nasze możliwości biologiczne. Mimo wszystko trudno byłoby nam przyjąć, że jesteśmy przez to cyborgami, prawda? Zdaniem transhumanistów „cyborg” to nie tyle pewien stan, ostatecznie ukształtowana istota, ale proces, który rozpoczyna się od takich prostych rozszerzeń, jak nasza rozmowa, i może przybrać różne formy. Jakie? Tego nie sposób przewidzieć – według transhumanistów w przyszłości to nie człowiek będzie decydował o tym, co i w jakim zakresie zostanie ulepszone. Tego rodzaju decyzje będzie podejmowała za nas wyspecjalizowana technologia. Transhumaniści zakładają jednocześnie, iż wszelkie modyfikacje będą miały zawsze charakter pozytywny. To twierdzenie, oczywiście, spotyka się z szeroko zakrojoną krytyką – zarówno pod względem etycznym, jak technologicznym. Niektóre ulepszenia człowieka po prostu wciąż są nierealne, a taki „wieczny progres”, jak lubią mówić transhumaniści, dla większości naukowców to wizja utopijna.

**W kulturze, nade wszystko w jej popularnej wersji, relację człowieka i maszyny, również cy-**

**borga, przedstawia się raczej negatywnie – jako zapowiedź katastrofy, wojnę, koniec świata. W pana książce inaczej – mariaż człowieka i cyborga jest czymś pozytywnym. Widzi pan w tym szansę dla ludzkości?**

W książce pokazuję dwa rodzaje modyfikacji człowieka – zewnętrzne i wewnętrzne. Weźmy najpierw za przykład te zewnętrzne, stosowane choćby u osób z różnego typu niepełnosprawnościami. Chorzy na achromatopsję – czyli całkowitą ślepotę barw – dzięki rozszerzeniom zewnętrznym nie tylko zaczynają widzieć kolory, ale przede wszystkim widzą zupełnie inne zakresy barw niż osoby zdrowe. W ten sposób osoba do niedawna zmagająca się z niepełnosprawnością staje się – za sprawą technologii – osobą, jak nazywają to specjaliści, „supersprawną”. Badania wykazują, że osoby, które po utracie nóg korzystają z nowoczesnych protez, mogą biegać znacznie szybciej niż gdyby były w pełni zdrowe. Oczywiście – to jest przykład dramatyczny, skrajny. Proteza, jako modyfikacja, stanowi zatem nie tylko sposób na to, żeby przywrócić osobę z niepełnosprawnością do „normalnego” funkcjonowania, ale także daje dodatkowe możliwości, czasem wyjątkowe.

Natomiast kategoria rozszerzeń wewnętrznych dotyczy takich zmian, które dokonywane są przez osoby zdrowe, chcące ulepszyć własne możliwości intelektualne. Polega to na implementowaniu do organizmu rozmaitych rozwiązań technologicznych – modyfikujących działanie mózgu, innych części układu nerwowego, poszerzających zmysły. Dobrym przykładem jest wszczepianie płytek neodymowych w opuszki palców. Dzięki takiej modyfikacji można odczuwać obecność pól magnetycznych. Ci, którzy poddają się takim zabiegom, nazywani są biohakerami – włamują się bowiem do swoich ciał w taki sam sposób, w jaki hakerzy łamią zabezpieczenia sieci komputerowych.

To też budzi dość częste głosy krytyki ze strony przeciwników transhumanizmu, którzy mają wątpliwości, czy tego rodzaju modyfikacje nie zabu-

rzają istoty człowieczeństwa. Zachowałbym w tym wypadku zasadę złotego środka – jeśli tego rodzaju rozszerzenia mają uzasadnienie medyczne, poprawiają jakość życia, to powinny być stosowane. Natomiast jeśli są to eksperymenty z ludzką naturą, to powinniśmy jednak zachowywać ostrożność.

**Na końcu *Narodzin cyborgizacji*, jako aneks, zamieścił pan *Deklarację transhumanistyczną*, w której wymienione zostały różne rodzaje istot rozumnych. Są to między innymi: człowiek, zwierzę, a nawet przybysz z obcej planety. Cyborg też jest istotą rozumną?**

Tak, choć trzeba tę rozumność cyborga dookreślić. Jak wspomniałem wcześniej, istotna dla idei transhumanistycznych jest ostatnia faza ewolucji technologicznej ludzkości. Wtedy człowiek przestanie być transczłowiekiem – formą przejściową – a stanie się postczłowiekiem, właśnie cyborgiem, z tym że funkcjonującym już nie na Ziemi, ale na innej planecie czy planetach.

To również jedna z bardziej kontrowersyjnych i nierzadko krytykowanych wizji transhumanistów, choć niepozbawiona całkiem dobrego uzasadnienia, jakim jest rozwój badań nad eksploracją kosmosu. Wystarczy prześledzić najnowsze badania w tym zakresie, które pokazują, że w przyszłości prawdopodobnie będziemy zmuszeni „przeprowadzić się” w jakiś nowy zakątek wszechświata. Zresztą nie trzeba daleko szukać – od dawna mówi się o tym, że taką planetą, która być może stanie się dla człowieka miejscem przyjaznym, jest Mars. SpaceX, największa firma z branży kosmicznej, przygotowuje już całą procedurę i sprzęt potrzebny do „transferu” gatunku ludzkiego na Marsa.

Czy tę i inne planety będą poznawały, a później zamieszkiwały cyborgi? Transhumaniści zakładają, że tak. I także w tym sensie cyborg stanowi istotę rozumną, a nawet – mimo iż czasami trudno nam to sobie wyobrazić i zaakceptować – lepszą od człowieka.

**We wcześniejszej książce, *Między linearnością a klikaniem*, przedstawił pan różne podejścia do uczenia się jako specyficznej konstrukcji społecznej. Szkoła – albo jak pan częściej pisze: „system edukacji” – replikuje społeczne zachowania, przyzwyczajenia, wzorce. Czy nie jest tak, że szkoła to także rodzaj maszyny?**

Pod względem programowości – tak, szkoła przypomina „maszynę”, choć raczej jest to konstrukcja archaiczna. Jeśli ktoś w szkole funkcjonuje inaczej, niż przewiduje algorytm, to zakłada się, iż jest to „błąd” i trzeba go skorygować. Natomiast współcześnie jesteśmy przyzwyczajeni do postępującej w technologii personalizacji. Różnego rodzaju urządzenia dostosowują się do naszych potrzeb. Szkoła jednak nie zawsze tak działa – placówki, które odpowiadają na indywidualne potrzeby wszystkich uczniów, bez wyjątku, należą wciąż do rzadkości. Krótko mówiąc: szkoła bardzo rzadko jest taka, jak chce czy potrzebuje tego uczeń, ale uczeń zawsze musi być taki, jak chce tego szkoła. W tym sensie edukacja przypomina – przepraszam za to porównanie – pralkę, która ma tylko jeden program. Możemy do niej wrzucić wszystko, prawda? Pralka jednak nie rozpozna różnych tkanin i kolorów – niektóre wypiorą się dobrze, a inne zniszczą.

**Właściwie wszystko, co pan pisze, zmierza do konstatacji, że trzeba się pogodzić ze zjawiskiem „końca edukacji”. Tego rodzaju nastawienie, przede wszystkim na gruncie humanistyki, zostało rozpowszechnione w czasach nowoczesnych za sprawą pism wspomnianego Fryderyka Nietzschego. Mieliśmy zatem różne „końce” i „śmierci”: Boga, nowoczesności, historii, literatury, prasy... Jak by pan skomentował: „koniec szkoły”. Co ją zastąpi? Kto przejmie rolę i funkcję nauczyciela-człowieka?**

*Narodziny cyborgizacji* miały początkowo inny, mocniejszy tytuł – *Śmierć edukacji*. Zachęcono mnie jednak, by złągodzić tę formułę. Być może dlatego,

że jako pedagogzy jesteśmy przywiązani do samej idei edukacji jako zjawiska społecznego i kulturowego. W *Narodzinach cyborgizacji* prześledziłem rozmaite sposoby postrzegania edukacji, ale w ramach innych niż pedagogika dziedzin. I okazuje się, że w tych różnych dyscyplinach – genetyce, neurobiologii, filozofii transhumanistycznej – edukacja jest postrzegana jako przeżytek. Czy rzeczywiście zniknie? Czym zostanie zastąpiona? Nie sądzę, żeby stała się czymś w rodzaju cyberedukacji czy edukacji wirtualnej, odbywającej się za pośrednictwem komputera. Raczej będzie realizowana w naturalnych warunkach – w nowoczesnym mieście, w „dzikim” lesie, czy w jakiejś firmie, fabryce – czyli tam, gdzie otoczenie i kontakty międzyludzkie stanowią źródło zdobywanej wiedzy i doświadczenia. Niemały udział w tak pojmowanej edukacji będzie miała technologia. W mojej najnowszej książce, dotyczącej idei cyberparków, opisuję szczegółowo, jak może wyglądać uczenie się wspomaganie technologicznie, realizowane w takich naturalnych, codziennych warunkach. Dzięki technologii rozszerzającej rzeczywistość wszystko, co nas otacza, staje się potencjalnym obiektem edukacyjnym. Wydaje się, że taka „szkoła bez szkoły” jest przyszłością edukacji.

---

## Michał Klichowski

Doktor habilitowany nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Adiunkt Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autor i współautor wielu rozpraw książkowych i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki medialnej, cyberpsychologii i transhumanistyki. Opublikował między innymi monografie: *Między linearnością a klikaniem. O społecznych konsekwencjach podejść do uczenia się* (2012), *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji* (2014), *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study* (2017).

# Transhumanizm a wychowanie

---

Ks. Krzysztof Łuszczek

## Technologia w edukacji na początku XXI wieku

Pojawienie się nowych technologii komunikacyjnych, szczególnie na początku XX wieku, niosło ze sobą nowe nadzieje edukacyjne. Wydawało się, że dzięki nim oświata – zarówno jakościowo, jak i ilościowo – szybko osiągnie wyższy poziom. Wiele z tych nadziei cechowała naiwna, wręcz romantyczna wiara w postęp technologiczny, której źródeł możemy się doszukiwać jeszcze w XVIII wieku. Szereg nieudanych koncepcji i cywilizacyjnych zawodów, doświadczonych na przestrzeni dwudziestego stulecia, spowodował, że technologię w edukacji przyjmujemy dziś

z większym dystansem, a nawet wyraźną nutą krytycyzmu. Obecnie jesteśmy na etapie poszerzonej refleksji – krytycznej i z pewnego dystansu. Chodzi o to, aby podjąć wysiłek takiego wykorzystania nowych technologii w systemie oświaty, aby przyniosło to zarówno efekty edukacyjne, jak i rozwojowe. Tą drogą może być zharmonizowanie tego, co nowe, z klasycznymi wartościami edukacji. Nie przeszkadza to jednak poszukiwać jak najwłaściwszych dróg wykorzystania nowych technologii w edukacji – także na początku XXI wieku.

## Edukacyjne przypadki nowych technologii

Pierwszą dużą innowacją technologiczną zastosowaną w oświacie był film. Używano go w kształceniu przez kilka początkowych dekad XX wieku. Uznawano, że jego zastosowanie znacznie podniesie jakość – zwłaszcza edukacji publicznej. Szansę, jaką dawał film, wiązano przede wszystkim z reprezentowaniem rzeczywistości na szeroką skalę. Wcześniej żadna technologia nie dawała takich możliwości. Jedyną, która zbliżyła się do filmu, była wcześniej powstała fotografia.

Inną „cudowną technologią” z początku XX wieku było radio. W latach 20. i 30. wielu nauczycieli wyrażało zainteresowanie edukacyjnymi możliwościami tego medium. Pierwszą edukacyjną stację radiową uruchomił University of Wisconsin w 1917 roku. Cztery lata później powstała stacja edukacyjna na University of Utah. Z czasem przybyło koncesji na nadawanie radiowych programów edukacyjnych. Jednym z najbardziej znanych programów edukacyjnych w tym czasie był *RCA Educational Hour*. Osiągnął on publiczność na poziomie 6 milionów słuchaczy. Prawie 60 uniwersytetów oraz szkół wyższych emitowało edukacyjne programy radiowe. W latach 30. popularne stały się *Schools of the Air*. Stosowały one programy nauczania, miały swój rozkład zajęć, a nawet dostarczały materiałów do nauki. Tego typu szkoła uruchomiona przez CBS 4 lutego 1930 roku oferowała zajęcia z historii, literatury, sztuki i ochrony zdrowia. Wykorzystanie radia w edukacji było na tyle rozpowszechnione, że pod koniec II wojny światowej dyrektor stacji edukacyjnej w Cleveland stwierdził, że odbiornik radiowy stanie się równie powszechnym wyposażeniem klasy szkolnej jak tablica.

Radiu, tak jak filmowi edukacyjnemu, w latach 20. przybyła potężna konkurencja – w tym okresie w Stanach Zjednoczonych zaczął się powoli rozwijać system telewizji. Na początku nie wieszczono jej wielkiej przyszłości. Traktowano ją jako rodzaj technologicznej ciekawostki, ale bez

możliwości szerszego zastosowania – ani komercyjnego, ani edukacyjnego. Kiedy uczyniono z niej bohaterkę Wystawy Światowej w Nowym Jorku w 1939 roku, w całym Stanach Zjednoczonych było ledwie kilka tysięcy odbiorników. II wojna światowa powstrzymała na kilka lat rozwój telewizji – zwłaszcza w Europie, ale również w USA. W okresie powojennym nastąpiła intensywne, trwająca kilka dekad ekspansja telewizji i jej dominacja na rynku mediów. Już w początkowym okresie tego etapu dostrzeżono tkwiące w telewizji możliwości edukacyjne. W latach 50. i 60. telewizja edukacyjna pojawiła się nie tylko w Stanach Zjednoczonych, ale również w Japonii, Indiach, Włoszech czy Kolumbii. Miała ona stanowić wsparcie dla zajmującego centralne miejsce w procesie nauczania – uczenia się nauczyciela. Od strony montażu miała charakter instruktażowy. Program nie miał być atrakcyjny, ponieważ uważano, że nie to jest najważniejsze w edukacji.

Edukacyjnej roli telewizji zagroziła skrajna komercjalizacja tego medium. Ta sytuacja wywołała debatę nad użytecznością społeczną telewizji. Najważniejszym głosem w dyskusji stało się wystąpienie Newtona N. Minowa, przewodniczącego Federal Communications Commission. Nazwał on amerykańską telewizję „rozległym pustkowiem” (*vast wasteland*). Stwierdził, że w telewizji niewiele można znaleźć treści użytecznych społecznie, za to coraz więcej społecznie szkodliwych. Sprowokowało to Amerykanów do dyskusji nad zmianami w telewizji i znalezieniem środków, aby zachęcić – lub nawet zmusić – nadawców do działań społecznie użytecznych. Szeroka debata przyniosła wymierne efekty. W 1968 roku w Nowym Jorku powstała *Children's Television Workshop* (CTW) jako organizacja non-profit. Zajęła się produkcją programów edukacyjnych oraz ich rozpowszechnianiem, z uwzględnieniem potrzeb szkół, nauczycieli i rodziców. U podstaw działalności CTW legło przekonanie, że dla skuteczności programów edukacyjnych ważna jest współpraca

między pedagogami, psychologami i producentami telewizyjnymi.

Najbardziej znaną produkcją CTW, a jednocześnie jedną z najbardziej udanych telewizyjnych produkcji edukacyjnych na świecie, była *Sesame Street* (*Ulica Sezamkowa*). W programie wyznaczone są jasne i przejrzyste cele edukacyjne, a ich realizacja jest możliwa dzięki zastosowaniu atrakcyjnych dla dzieci narzędzi. Program skupia się na rozwoju zdolności poznawczych i emocjonalnych oraz wartościowych postaw społecznych. Ekspozuje się w nim również modele, które dzieci mogą naśladować – na przykład przez śpiew, czytanie czy wykonywanie ćwiczeń. Badania prowadzone nad programem ujawniły szereg osiągnięć edukacyjnych. Dzieci wieku 3–5 lat uzyskiwały lepsze wyniki w rozpoznawaniu cyfr i rozumieniu pojęć. Efekty można wzmacniać przez częstsze oglądanie programu i zachętę ze strony rodziców.

Po *Sesame Street* pojawiają się inne programy z dużym potencjałem edukacyjnym, chociaż już nie tak udane i popularne. Na początku lat 70. zaczyna się ukazywać program *Mister Rogers' Neighborhood*, a dwadzieścia lat później pojawił się kolejny popularny serial edukacyjny dla dzieci *Barney & Friends*. Stało się to możliwe dzięki rozwojowi idei telewizji publicznej, która przybrała swój konkretny wymiar w postaci Public Broadcasting Service (PBS). W ten sposób Amerykanie starali się zrealizować ideę telewizji publicznej, odpornej na presję komercyjną, z misją społeczną. Mimo że PBS nie może liczyć na wielkie udziały w rynku telewizyjnym, to jednak Amerykanie są do niej przywiązani, organizując na przykład społeczne zbiórki funduszy na jej funkcjonowanie. Takie wsparcie dla produkcji edukacyjnych oferuje również brytyjska BBC (British Broadcasting Company). Najbardziej znaną produkcją Brytyjczyków, która zyskała światową sławę, stały się *Teletubisie*.

Telewizja utrzymała swoją hegemonię na rynku medialnym na początku lat 90. Wtedy do głosu coraz śmieiej zaczęła dochodzić uruchomio-

ny przez amerykańską armię w latach 60. internet. Amerykanie potrzebowali systemu łączności i wymiany informacji, który przetrwałby atak jądrowy. Internet spełniał te wymagania. Ponieważ szybko dostrzeżono jego potencjał komunikacyjny oraz edukacyjny, w latach 70. amerykańska armia podzieliła się wynalazkiem z resztą społeczeństwa. Szersze wykorzystanie sieci nastąpiło jednak dopiero w latach 90. Umożliwiło to przede wszystkim upowszechnienie komputerów osobistych, a także wprowadzenie stron www. Dzięki nim korzystanie z sieci stało się prostsze i nie wymagało od użytkowników specjalistycznej wiedzy informatycznej.

Dostrzeżono ogromne możliwości nowego medium. Zostały one wyartykułowane *expressis verbis* na początku lat 90. w tak zwanym raporcie Bangemanna oraz artykule wiceprezydenta USA Ala Gore'a dla „Financial Times”. Uznano, że internet oraz komputery osobiste dają możliwość uruchomienia infostrad, które staną się podstawą budowy społeczeństwa wiedzy.

Niektóre prognozy dotyczące wykorzystania nowych narzędzi w edukacji zostały boleśnie zeryfikowane już na przełomie wieków. Trochę za późno zorientowano się, że wykorzystanie nowych technologii w szkołach powinno być poprzedzone skutecznym zabezpieczeniem dzieci przed ich negatywnym wpływem (przykładem jest amerykańska ustawa *Children's Internet Protection Act*).

Do brytyjskich szkół w latach 90. zaczęło napływać wiele pomocy o charakterze multimedialnym. Zazwyczaj były one produkowane przez zespoły, w skład których wchodziły: firma producencka, firma zajmująca się programowaniem oraz eksperci z danego przedmiotu. Przynajmniej w początkach tych produkcji zwracano dużą uwagę na wzajemną konwergencję technologii i celów edukacyjnych. Badania prowadzone we Włoszech pokazały, że na wykorzystanie IT (*Information Technology*) w szkołach duży wpływ mają kompetencje nauczycieli. Drugim ważnym elementem staje się dostęp szkół do nowych technologii. Już prawie

trzy dekady upowszechniania IT w edukacji pokazały wielkie możliwości edukacyjne technologii, ale też swego rodzaju niepewność. Oddaje ją dobrze klimat towarzyszący przez długi czas na przykład tworzeniu Wikipedii – największej encyklopedii porównywalnej z *Encyclopedia Britannica*, która przez długi czas miała poważny problem z wiarygodnością prezentowanych haseł.

### Poza granice technologii – transhumanizm

Zalecenia brytyjskiego dokumentu *The National Goals for Schooling* z 1999 roku postulowały takie prowadzenie edukacji, by uczniowie wychodzili ze szkoły jako pewni siebie, twórczy i produktywni użytkownicy nowych technologii, szczególnie informacyjnych oraz komunikacyjnych, i rozumieli ich wpływ na życie. Wkrótce młodzi użytkownicy stali się jedną z najaktywniejszych grup użytkowników nowych technologii. Często potrafili posługiwać się nimi lepiej niż rodzice czy nauczyciele w szkole. Co jednak było niepokojące, to fakt, iż dość rzadko wykorzystywali je w celach edukacyjnych. Częściej była to rozrywka czy komunikacja z rówieśnikami. Użytkowanie nowych technologii zaczęło się stawać dla młodych ludzi dominującą aktywnością życiową.

Tak silna obecność technologii w środowisku życia człowieka wywołała efekt paraspołecznej wspólnoty. Człowiek osiągnął pewien stopień otwartości na wytworzenie z maszyną swego rodzaju więzi. Maszyna przestała być już zwykłym narzędziem służącym na przykład dostarczaniu i przetwarzaniu informacji. Informatyka afektywna usiłuje nawet wyposażać różnego rodzaju urządzenia, a zwłaszcza roboty, w umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji – w coś, co można nazwać „inteligencją emocjonalną”. Jeżeli dodatkowo roboty będą ulegać antropomorfizacji, zarówno morfologicznej, jak i afektywnej, symulacja życia emocjonalnego i otwartości na więzi będzie jeszcze bardziej przekonująca. Robotyka

społeczna wykorzystuje złudzenia, jakim ulegamy w konfrontacji z robotami. Robot stara się przekonać człowieka, że nie jest maszyną. Może to dotyczyć nawet programu komputerowego. Jeszcze w latach 60. powstał (do dziś obecny w sieci) program terapeutyczny ELIZA. Podobny efekt mogą dawać różnego rodzaju mówiący asystenci dostępni zarówno na platformie Android czy firmy Apple (Siri). Przekonanie przez odpowiednio skonstruowane oprogramowanie, że robot nie jest maszyną, rodzi w człowieku wymóg reakcji etycznej. To natomiast zaczyna budować więzi. Zwane są one co prawda paraspołecznymi, ale dla człowieka są wygodne. Zdaje się nad nimi panować, a kiedy wydają się obciążające – urządzenie można po prostu wyłączyć.

W ten sposób nowe technologie przestają być narzędziami, a stają się towarzyszami życia. Dlatego trudno z nich wydobyć edukacyjne możliwości. Wyposażenie przez rząd federalny USA szkół publicznych i bibliotek w komputery z dostępem do sieci pod koniec XX wieku nie spowodowało radykalnego wzrostu jakości kształcenia, natomiast spowodowało widoczny wzrost problemów wychowawczych. Odpowiednimi przepisami (pod groźbą utraty funduszy federalnych) trzeba było wprowadzić obowiązek instalowania w komputerach odpowiednich nakładek filtrujących treści internetowe, mających chronić dzieci przed pornografią i przemocą.

Mimo że wielu ludzi jest dziś świadomych tego, iż technologia stara się imitować ludzkie odruchy, to wcale im to nie przeszkadza. Jak dotychczas najdalej poszedł w tym przekonaniu David L. Levy, pisząc o „miłosnym związku z robotem”. W swojej książce *Love and Sex with Robots: The Evolution of Human – Robot Relationship* uważa to za zupełnie logiczny efekt rozwoju technologicznego, a szczególnie postępu robotyki społecznej oraz informatyki afektywnej. Według Levy’ego może to znacznie urozmaicić życie emocjonalne człowieka. Autor przekonuje, że dzięki temu ludzie będą się

uczyc bardziej odpowiedzialnej i dojrzałej przyjaźni. Robot ani nie zdradzi, ani nie złamie serca.

Dążenie do emocjonalnej, poznawczej, a nawet biologicznej integracji z technologią, co najpełniej wyraża się w poglądach zwanych transhumanizmem, ma na celu poszerzenie ludzkich możliwości. W dużej części dzieje się to jednak „niehumanizmem” środkami, co może mieć większy wpływ na osobowość ludzi następujących pokoleń aniżeli na jakość kształcenia.

### **Spojrzenie krytyczno-historyczne. Dystans i nadzieja**

Dotychczasowe doświadczenia z wykorzystaniem technologii w edukacji pozwalają na wyodrębnienie pewnego powtarzającego się modelu. Można w nim wyróżnić cztery fazy: wstępną, fascynacji, zawodów i krytyki oraz względnej stabilizacji.

Faza wstępna związana jest ze stopniowym upowszechnianiem się nowej technologii. Fazę fascynacji cechuje wiązanie z nią wielkich oczekiwań dotyczących rozwoju ludzkich możliwości. Często są one nieuzasadnione i nieoparte badaniami, a wyrażają raczej romantyczne przekonanie o postępie ludzkości poprzez rozwój nowych technologii. Kluczowa jest faza trzecia, w której zostają dostrzeżone mankamenty nowych rozwiązań, a czasem nawet niebezpieczne tendencje. Jest to o tyle ważne, że właściwa diagnoza pomoże zachować z nowych technologii autentycznie to, co będzie służyć rozwojowi. Na początku lat 50. film edukacyjny przeżył kryzys i praktycznie zniknął ze szkół. Przyczyną tego była rosnąca rola telewizji oraz badania, które pokazały, że tak naprawdę ma on niewielki wpływ na jakość edukacji. W wypadku radia edukacyjnego, gdzie również widziano oczywistą przewagę nad działaniami w klasie, nauczyciele bazowali głównie na zainteresowaniu dzieci pewną nowinką technologiczną. Ale już badania z końca lat 30. pokazały, że 73 proc. nauczycieli korzysta z radia w klasie szkolnej rzadko albo wcale.

Po drugiej wojnie światowej odgrywało już bardzo małą rolę, chociaż przez pewien czas utrzymało jeszcze swoją pozycję w krajach mniej rozwiniętych. Również telewizja edukacyjna po okresie lat 50., kiedy weszła w etap ostrej komercjalizacji, praktycznie ograniczyła działania edukacyjne (poza niektórymi stacjami publicznymi i specjalnymi fundacjami). W czwartej fazie – upowszechniania nowych technologii – następuje czas względnej stabilizacji. Nowa technologia zajmuje swoje miejsce (lepsze lub gorsze) w życiu ludzi i w środowisku oświatowym. Jest to stabilizacja względna, ponieważ niektóre technologie mogą po jakimś czasie znów zyskać popularność i wejść w fazę entuzjazmu. Tak było z telewizją cyfrową czy z iPhone, który nazwano telefonem komórkowym na nowo wymyślonym.

Obserwowane procesy dotyczące rozwoju i wykorzystania technologii każą zachować wobec niej pewien dystans. Do tego nawołuje Neil Selwyn, profesor Wydziału Edukacji Monash University. W swojej wydanej w 2017 roku książce *Education and Technology. Key Issues and Debates* mówi o wyzerpaniu pewnego modelu. Współczesne sposoby wykorzystania technologii w edukacji osiągnęły poziom, którego już nie są w stanie przekroczyć. Zazwyczaj ograniczają się do wzmacniania kontrolowanego przez nauczyciela przekazu. Technologia zapewne nie wyprze nauczyciela z procesu nauczania-uczenia się. Pojawia się jednak pytanie: jak będzie on rozumiany? Jako nauka czy jako sztuka? Dla nauczania istotna jest kreatywność oraz umiejętność posługiwania się intuicją.

W innej książce – pod wymownym tytułem *Is Technology Good for Education?* – Selwyn podkreśla, że wokół nowych technologii powstaje często dużo „hałasu”. Tymczasem w tej dziedzinie niewiele rzeczy jest pewnych i rzadko pojawiają się proste odpowiedzi. Stąd potrzeba krytycznego myślenia i problematyzacji zjawisk. Niebezpieczne jest widzieć w technologii cudowny środek, który uleczy chory system oświaty. Pojawiające się różnego ro-



dzaju roszczenia do „naprawiania” edukacji często mają swoje drugie dno, na przykład komercyjne czy korporacyjne. W tym labiryncie zapomina się o wartościach właściwych edukacji.

Kluczowa dla wykorzystania nowych technologii w edukacji staje się rola nauczyciela. Technologia nie może i nie powinna go zastępować. Nauczyciel jest łącznikiem z tradycyjnymi wartościami edukacji, na których zbudowano współczesną cywilizację. Nie należy go eliminować, ale pozyskać dla idei wykorzystania technologii w procesie nauczania-uczenia się oraz wyposażyć w odpowiednie narzędzia i umiejętność. Należy przy tym pamiętać, że edukacja realizuje się przez specyficzną relację mistrz – uczeń, która ma charakter interpersonalny i najlepsza maszyna nie jest w stanie stać się w takiej relacji partnerem.

Istotne staje się więc zrozumienie roli nauczyciela i sposobów jej realizacji w procesie nauczania-uczenia się. Istnieje wiele różnych teorii pedeutologicznych tłumaczących mechanizmy funkcjonowania nauczyciela w systemie oświaty. Ale czasem okazuje się, że teorie sobie, a życie sobie. Amerykański psycholog Jerome Bruner zaproponował podejście zwane *folk pedagogy*. Sam uznał to określenie za niezbyt udane (można by je oddać terminem „pedagogika potoczna”), ale wyraża ono w sobie pewną intuicję pedagogiczną. W nauczycielach tkwią głębokie przekonania o tym, jak dzieci się uczą. Często te wyobrażenia kierują aktywnością edukacyjną, mimo że nikt ich nie werbalizuje. Aby zapewnić skuteczność działań w przypadku technologii edukacyjnych, być może należałoby zwerbalizować i zbadać znaczenie tych potocznych intuicji pedagogicznych.

## Podsumowanie – „jestem istotą ludzką”

Znaczenie technologii w edukacji stale wzrasta, jednak efekty jej wykorzystania są często niezadowalające. Nie można jednak zapominać, że proces kształcenia jest głęboko warunkowany przez re-

lacje interpersonalne. Z jednej strony stanowią one naturalne środowisko tego typu aktywności – epoka starożytna pokazuje to bardzo wyraziście. Wtedy u podstaw edukacji stała „czysta” relacja interpersonalna. Z drugiej jednak strony byłoby dużą stratą dla edukacji, gdybyśmy nie szukali lub nie potrafili umiejętnie wykorzystać nowych technologii do podniesienia jej jakości. Zapewne sztuką jest tutaj zharmonizowanie obu elementów i uczynienie z nich komplementarnego narzędzia, odwołanie się do wartości klasycznych w edukacji i zastosowanie nowych technologii w kształceniu.

W ostatniej scenie filmu Ridleya Scotta *Protemeusz* humanoidalny, mocno uszkodzony robot David rozmawia z ostatnim ocalałym członkiem załogi statku kosmicznego – dr Elizabeth Shaw. David próbuje zrozumieć motyw jej postępowania, zadaje pytania. W końcu stwierdza: „Nie rozumiem”. W odpowiedzi słyszy: „Pewnie dlatego, że ja jestem istotą ludzką, a ty robotem”.

## Bibliografia

- Ainsworth S.E., Bibby P.A., Wood D.J.: *Information Technology and Multiple Representations: New Opportunities – New Problems*, „Journal of Information Technology for Teacher Education” 1997, nr 1, s. 93–105.
- Bruner J.: *The Culture of Education*, London 1996.
- Clocke Ch., Sharif S., *Why Use Information and Communications Technology? Some Theoretical and Practical Issues*, „Journal of Information Technology for Teacher Education” 2001, nr 1–2, s. 7–18.
- Cuban L.: *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology since 1920*, New York 1986.
- Dreyfus H.: *On the Internet*, London 2001.
- Lemish D.: *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, przeł. A. Sadza, Kraków 2008.
- Levy D.L.: *Love and Sex with Robots: The Evolution of Human – Robot Relationships*, New York 2007.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K.: *Nowe media. Wprowadzenie*, przeł. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009.

Łuszczek K.: *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych. Studium porównawcze na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Polski*, Szczecin 2013.

Łuszczek K.: *Pedagogical Aspects of Robot Anthropomorphism in the Light of The Critical Historical Theory*, „Studia i Prace WNEiZ US” 2018, nr 2, s. 37–50.

McChesney R.W.: *Rich Media, Poor Democracy. Communication Politics in Dubious Times*, New York 1999.

Minow N.N.: *Television and The Public Interest*, www.american-rhetoric.com, data dostępu: 25.01.2019.

Pearson J.: *Information and Communications Technologies and Teacher Education in Australia*, „Technology, Pedagogy and Education” 2003, nr 1, s. 39–58.

Piccard R.W.: *Affective Computing*, Cambridge 1997.

Selwyn N.: *Education and Technology. Key Issues and Debates*, London, Oxford, New York, New Delhi, Sydney 2017.

Selwyn N.: *Is Technology Good for Education*, Cambridge 2017.

Turkle S.: *Samotni razem. Dlaczego oczekujemy więcej od zdobyczy techniki a mniej od siebie nawzajem*, przeł. M. Cierpisz, Kraków 2013.

## **Abstract**

### ***Between transhumanism and education***

*Every new technology which has appeared since the end of the 19th century has brought certain educational hopes. Such was the case with film, radio, television and recently – with the Internet. They have not, however, improved the quality of education, as it had been expected. What is more, new technologies have brought about certain social consequences, frequently disadvantageous to children’s development. Right now we can reflect upon these phenomena – critically and from a distance. It is important to use technology in education in such a way that it would have both educational and developmental effects. One of the ways may be to harmonise new technologies with classical values of education. Rethinking and managing the educational potential of new technologies will become one of the greatest challenges for educational systems around the world in the 21st century.*

---

### **Ks. Krzysztof Łuszczek**

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną oraz teorią mediów. Autor monografii: *Nowoczesna telewizja, czyli bliskie spotkania z kulturą masową* (Tychy 2004), *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych* (Szczecin 2013), *Wolność i kontrola w internecie drugiej fali* (Szczecin 2015).

# Nowe media w praktyce

---

Anna Michniuk

## Nowoczesne narzędzia na różnych poziomach edukacyjnych

Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do efektywnego, a zarazem bezpiecznego funkcjonowania w społeczeństwie. Jest to szczególnie ważne w przypadku współczesnych nastolatków, ponieważ, jak pokazują badania przeprowadzone przez Martę Wrońską, posiadają oni wyższy poziom wiedzy proceduralnej (*procedural knowledge*) niż deklaratywnej (*declarative knowledge*) w zakresie obsługi mediów. Rozwijające się technologia i technika mogłyby, a nawet powinny urozmaicać pracę szkoły, szczególnie jeśli chodzi o proces nauczania-uczenia się. Tymczasem uczniowie z mediów korzystają głównie w celach rozrywkowych i komunikacyjnych. Refleksyjna twórczość internetowa zdarza się rzadko. Poniżej przedstawię trzy wybrane narzędzia, które mogą wspomóc pracę nauczyciela w zakresie prowadzenia i realizacji procesu nauczania-uczenia się. Każde z nich było przeze mnie stosowane na zajęciach w różnych grupach wiekowych – z dziećmi, młodzieżą, studentami studiów dziennych oraz podyplomowych.

### **Kahoot! – interaktywna gra w myśl koncepcji BYOD**

Kahoot! to interaktywny quiz, który staje się coraz popularniejszy nie tylko w edukacji szkolnej, ale również na wszelakich szkoleniach biznesowych czy menadżerskich. Stworzenie aplikacji zostało zainicjowane w Norwegii przez Johana Branda, Jamie Brookera i Mortena Versvika. Wprowadzono ją na rynek w 2013 roku; od tego czasu w gry dostępne na platformie zagrały ponad dwa miliardy ludzi.

Narzędzie doskonale nadaje się do pobudzenia grupy, powtórzenia wiadomości, a także wprowadzenia odrobiny rywalizacji w czasie zajęć. Obsługa Kahoot! jest bardzo intuicyjna. Po założeniu konta i zalogowaniu się na stronie otrzymujemy dostęp do wielu różnorodnych testów. Miesięczna opłata w wysokości 1 dolara (koszt na jednego nauczyciela) zapewnia nam odblokowanie opcji „foldery”, współpracę grupową, szczegółowe raportowanie z gier. W wersji premium

(za 3 dolary miesięcznie na jednego nauczyciela) otrzymamy dodatkowo dostęp do milionów grafik, które urozmaicą przygotowane przez nas quizy.

Narzędzie jest bardzo proste. Prowadzący przygotowuje quiz, a następnie przy pomocy projektora multimedialnego lub tablicy interaktywnej wyświetla stronę kahoot.it wraz z kodem PIN do gry. Uczniowie, korzystając z własnych smartfonów (a więc zgodnie z koncepcją *bring your own device* – BYOD) i mobilnego łącza internetowego, wchodzą na stronę podaną przez nauczyciela (lub korzystają z aplikacji Kahoot!), wpisują kod PIN oraz swój login. Kiedy nazwa ich loginu pojawi się na wyświetlanym obrazie, nauczyciel wie, że uczniowie są już w grze. Mając na uwadze fakt, że uczniowie posiadają różne telefony i ograniczony dostęp do internetu, dobrą praktyką jest gra w parach (dwie osoby korzystają z jednego urządzenia). W rozgrywce liczy się czas (można to zmienić) i poprawność odpowiedzi. Wygrywa gracz (lub drużyna), który najszybciej udzieli poprawnych odpowiedzi. Po każdym pytaniu na wyświetlanym obrazie podawany jest ranking, motywujący do zmierzenia się z kolejnymi pytaniami.

### **ToonDoo.com, czyli komiksowy zawrót głowy**

Innym prostym, ale bardzo angażującym ucznia narzędziem jest strona internetowa ToonDoo.com. Dzięki niej uczniowie mogą samodzielnie tworzyć wirtualne karykatury, komiksy czy nawet krótkie komiksowe książeczki, które można później publikować, a nawet drukować. Twórcą strony jest Jambav Games.

Co ważne, tworzenie własnych komiksów na ToonDoo.com nie wymaga umiejętności rysowania. Każdy użytkownik jest w stanie przygotować intrygującą historijkę w formie komiksu w zaskakująco krótkim czasie. Zapewniam, że radość z tworzenia tego typu komiksów pojawia się zarówno w wypadku uczniów szkół podstawowych, jak i studentów.

W zasobach udostępnionych na stronie zamieszczone są również (oczywiście za zgodą ich twórców) stworzone wcześniej komiksy. Po wy-

szukaniu konkretnych tematów, według podanych haseł, możemy modyfikować treści, postaci, mimikę czy gesty istniejących bohaterów.

Tworzenie takich komiksów może być przydatne na wielu przedmiotach. Na języku polskim komiksy urozmaicą omawianie lektur, na historii pomogą zobrazować wydarzenia polityczne czy społeczne i „ożywić” postaci historyczne. W ramach zajęć z języków obcych uczniowie mogą tworzyć zabawne historyjki, których celem będzie zapamiętanie na przykład konkretnych regulek. Myślę, że zagadnienia z przedmiotów ścisłych przedstawione w formie autorskich komiksów również przypadną współczesnym uczniom do gustu.

Opisując ToonDoo.com, nie sposób nie wspomnieć o jednej z wad tego narzędzia. Podczas korzystania z tej strony istnieje niebezpieczeństwo kontaktu z treściami, które nie są przeznaczone dla dzieci. Strona ToonDoo.com jest dostępna dla każdego i, niestety, niektórzy z internautów zapominają o etyce i kulturze języka. W zasobach strony znajdują się komiksy z wulgarnymi tekstami czy dwuznacznymi historiami. Pracując z młodszym uczniem, trzeba więc zwrócić uwagę na treści.

### **Quiver**

Ostatnim narzędziem, które chciałabym krótko omówić, jest Quiver, czyli kolorowanki „ożywające” dzięki rozszerzonej rzeczywistości. Zasada działania jest prosta. Ze strony <http://www.quivervision.com/> pobieramy kolorowanki dla uczniów, drukujemy je i przekazujemy do pokolorowania. Następnie uczniowie, korzystając z aplikacji Quiver, skanują pokolorowane przez siebie obrazki i... tu zaczyna się prawdziwa zabawa. Jeśli kolorowaliśmy wóz strażacki, to po zeskanowaniu zaczyna on wydawać dźwięki, podnosić drabinę i gasić pożar. Jeśli kolorowaliśmy wydruk z komórką zwierzęcą lub roślinną, po zeskanowaniu możemy w trzech wymiarach przyrzec się organellom komórkowym (a także wykonać test znajomości elementów tych komórek). Kolorując

wulkan, po zeskanowaniu zobaczymy, jak wygląda on w przekroju oraz jak dochodzi do erupcji.

Bardzo ciekawą opcją jest również możliwość rejestrowania audiowizualnego widzianego obrazu, a także wykonywanie zdjęć. Uczniowie z poziomu swojego urządzenia nagrywają i komentują kolorowe ruchome obrazki, które później może oglądać cała klasa na tablicy multimedialnej lub obrazie rzucanym przez projektor.

Autorzy aplikacji na prowadzonej przez siebie stronie internetowej podkreślają, że stawiają na najnowocześniejszą technologię, zapewniając wysokiej jakości wciągające doświadczenia dla osób w każdym wieku. I to rzeczywiście się sprawdza. „Ożywające” kolorowanki przynoszą dużo radości zarówno młodszemu, jak i starszemu uczniom. Produkt dostępny jest dla użytkowników systemów iOS oraz Android.

## Podsumowanie

Przedstawione narzędzia stanowią przykład tego, w jaki sposób można stosować nowe media w procesie nauczania-uczenia się. Nauka nie musi być nudna i męcząca. Dzięki wplataniu nowych mediów w tok zajęć, szkoła staje się nowocześniejsza, a uczniowie mają szansę przekonać się do tego, że nowe media oraz internet mogą służyć do czegoś więcej, niż tylko do komunikowania się i rozrywki. Być może w ten sposób w nowomiedialnych uczniach pojawi się chęć do twórczej, refleksyjnej aktywności w internecie oraz świadomej eksploracji jego zasobów.

## Bibliografia

Kamieniecki W., Bochenek M., Tanaś M., Wrońska A., Lange R., Fila M., Loba B., Konopczyński F., *Raport z badania. Nastolatki 3.0.*, Warszawa 2017.

Strona internetowa Kahoot!: <https://kahoot.com/>, data dostępu: 15.02.2019.

Strona internetowa Quiver: <http://www.quivervision.com/>, data dostępu: 15.02.2019.

Strona internetowa ToonDoo: <http://toondoo.com/>, data dostępu: 15.02.2019.

Wrońska M., *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*, Rzeszów 2012.

## **Abstract**

### ***New media in practice***

*The task of a teacher is to prepare students to function effectively and safely in the society. It is especially important in the case of today's teenagers since, as research shows, they have a higher level of procedural knowledge than declarative knowledge when it comes to media. The developing media and technology may – and even should – diversify school work, especially the processes of teaching and learning. And yet students use media mostly for the purposes of entertainment and communication. Creating original content happens quite rarely. This article presents three chosen tools which may facilitate teachers' work in carrying out the educational process – learning and also preparing students to consciously use digital media.*

---

### **Anna Michniuk**

Doktor nauk społecznych, pedagog, psycholog. Zawodowo związana z Collegium Da Vinci w Poznaniu. Współpracuje z Zakładem Technologii Kształcenia na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka w Sieci Edukacji Cyfrowej „Komet@”. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą nowych mediów, funkcjonowania człowieka w przestrzeni mediów cyfrowych, a także nowomiedialnego wspomaganie współczesnej szkoły.

# Rzeczywistość rozszerzona

---

Grażyna Penkowska

## Definicje, rozróżnienia, implementacje w edukacji

Rozszerzona rzeczywistość to połączenie – przy pomocy technologii cyfrowej – świata realnego z wirtualnym. W wersji zaawansowanej pozwala na interakcję z komputerowo wytworzonymi obiektami 3D – na przykład przemieszczanie wirtualnych sprzętów w realnej rzeczywistości, dodawanie do obrazu rzeczywistości obiektów cyfrowych (na przykład w filmach), komunikowanie się ze wskazaną osobą przy pomocy gestów itp. Rozwój technologii AR (*Augmented Reality*) zmierza w kierunku wytworzenia takich urządzeń i aplikacji, by nie-

możliwe było odróżnienie wirtualności od rzeczywistości. Dokładne odwzorowanie kształtów, kolorów i wzajemnych relacji obiektów wirtualnych ze światem realnym jest współcześnie celem projektantów systemów AR. Jaki wpływ na edukację będzie miała ta technologia? Czy przyjmie się w codziennej pracy nauczycieli? Na ile wzbogaci edukację? Można przypuszczać, że nie przejdzie bez echa, choć może być i tak, że podzieli los innych technologicznych „nowinek” i szybko zniknie z pola zainteresowania środowiska szkolnego.

## Rozumienie terminu „rzeczywistość”

W dobie nowoczesnych technologii potoczne rozumienie terminu „rzeczywistość” – definiowanej jako otaczający świat – jest dyskusyjne, bo każdy postrzega rzeczy zależnie od „swojej wiedzy bądź wiary”<sup>1</sup>. Dodatkowo odejście od intuicyjnego definiowania otaczającego świata nasiliło się od czasu, gdy do języka weszły takie pojęcia, jak „rzeczywistość wirtualna” i „rzeczywistość rozszerzona”. Założenie, że jest możliwe obiektywne postrzeganie świata przy pomocy zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku, węchu itp., nawet przed erą komputerów i internetu było podważane na rzecz subiektywnego konstruowania obrazu rzeczywistości. Zanim pojawiły się przesłanki, by zakwestionować zmysłowy odbiór otoczenia, różne dyscypliny akademickie zaczęły budować i nadal tworzą naukowy obraz świata. Dociekaniem natury rzeczywistości zajmowali się i zajmują: fizycy, matematycy, filozofowie, którzy badają mikroskopową i makroskopową strukturę materii, a także poszukują języka do opisu ontologii ukazujących hierarchiczne struktury rzeczywistości<sup>2</sup>. Ontologia jest tu rozumiana jako nauka poszukująca zasad opisujących świat<sup>3</sup>.

Szerokie stosowanie technologii cyfrowych przyczyniło się do tego, że ontologie stały się przedmiotem badań nie tylko w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, ale także w dziedzinie nauk informatycznych. Poszukiwanie zasad opisujących świat w informatyce jest zagadnieniem nowym, bo liczy sobie zaledwie ćwierć wieku<sup>4</sup>. Jednym z pierwszych twórców ontologii w informatyce był Thomas R. Gruber, który przedstawił pięć jej zasad w opracowaniu pod tytułem *Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing* z 1993 roku<sup>5</sup>.

## Rzeczywistość wirtualna i rozszerzona

Odbiór zmysłowy jest obecnie jeszcze mniej wiarygodny niż w erze przedcyfrowej – między innymi dlatego, że jesteśmy zewsząd otoczeni obrazami,

które narzucają nam widzenie świata. Nade wszystko technologie kreują nowe typy rzeczywistości, takie jak: rzeczywistość wirtualna i rzeczywistość rozszerzona. Te dwa nowe pojęcia, które na stałe weszły do współczesnego języka, spowodowały wiele zmian w różnych dziedzinach życia.

Rzeczywistość wirtualna (*Virtual Reality*, VR), a właściwie środowisko wirtualne, to w pełni elektronicznie wytworzone otoczenie trójwymiarowe złożone z obrazów i dźwięków. Spersonalizowane środowisko sieciowe działa na zasadzie wielu różnorodnych przestrzeni (skrzynki e-mailowe, konta na portalach społecznościowych, konta bankowe, pracownicze i inne), czasem zespolonych w grupy, do których logowanie wymaga wspólnego hasła (na przykład powiązanie Gmail i Google). Środowisko wirtualne stało się alternatywnym miejscem funkcjonowania większości współcześnie żyjących ludzi. Umożliwia ono wiele aktywności właściwych dla realnego życia, stąd zbieżność w określeniu obu środowisk, realnego i wirtualnego, jako „rzeczywistość”. Rzeczywistość wirtualna umożliwia funkcjonalności znane z codziennego życia, między innymi takie jak: komunikowanie się, wykonywanie pracy (telepraca), uczenie się (e-learning), rozwijanie zainteresowań (gry komputerowe lub online), relaks, robienie zakupów.

Prężnie rozwijającym się współcześnie środowiskiem jest „rzeczywistość rozszerzona” (*Augmented Reality*, AR). Prace nad technologiami AR prowadzono w ośrodkach naukowych już w latach 60. Jednym z pierwszych badaczy, który wraz ze studentami pracował nad AR, był Ivan Sutherland z Harvard University i University of Utah<sup>6</sup>. Jednak dopiero rozwój internetu oraz technologii cyfrowych umożliwił upowszechnienie i szerokie zastosowanie rzeczywistości rozszerzonej. Jedną z definicji AR podał Ronald Azuma w 1997 roku. Według Azumy AR to takie środowisko, które spełnia trzy warunki<sup>7</sup>:

- 1) zawiera elementy realne i wirtualne;
- 2) jest interaktywne;
- 3) zapisuje dane w trzech wymiarach.

Powyższy sposób definiowania rzeczywistości rozszerzonej nie ogranicza jej stosowania do wybranej technologii wizualizowania treści, co w konsekwencji pozwala na zastosowanie coraz lepszych rozwiązań w zakresie urządzeń i aplikacji<sup>8</sup>.

Rzeczywistość rozszerzona łączy obrazy wirtualne, wygenerowane przy użyciu grafiki komputerowej, z bodźcami pochodzącymi ze świata realnego<sup>9</sup>. AR wykorzystuje w pierwszym rzędzie bodźce wzrokowe, rzadziej dźwiękowe, a najrzadziej dotykowe, dlatego większość informacji przetwarzanych przez AR opiera się na grafice wektorowej. Wyróżnia się dwa systemy prezentacji informacji w AR<sup>10</sup>:

- 1) *see-through* – świat realny widziany przez przezroczystą powłokę, na której wyświetlane są obiekty wirtualne;
- 2) *video-mixing* – przetwarzany obraz z kamery wyświetlany na nieprzezroczystych ekranach wewnątrz specjalnie skonstruowanego hełmu (okularów), na który jest nałożona w czasie rzeczywistym grafika 3D.

Pomimo znaczącego rozwoju technologicznego realizacja AR ma jeszcze dużo niedociągnięć i barier. Najczęściej wymienia się trzy rodzaje ograniczeń<sup>11</sup>:

- 1) błędy statyczne – błędy i zniekształcenia rzeczywistości wynikające z niedokładności przyrządów optycznych,
- 2) błędy dynamiczne – opóźnienia w wyświetlaniu niektórych informacji, poruszających się obrazów itp.,
- 3) problemy rejestracji – błędy w projektowaniu i rejestracji obrazu skutkujące nieprecyzyjnym nakładaniem się wygenerowanych obrazów wirtualnych na obiekty rzeczywiste, na przykład obraz skalpela w operacji wspomaganiej AR musi prawidłowo odwzorowywać jego położenie w ciele pacjenta.

W 1994 roku Paul Milgram i Fumio Kishino wprowadzili pojęcie rzeczywistości mieszanej (*Mixed Reality*, MR), którą umieścili na schemacie ciągłości. Był to odcinek, na którego jednym końcu

umieszczono rzeczywistość, a na drugim – wirtualność. Pomiedzy nimi znajdują się rzeczywistość rozszerzona (AR) i rozszerzona wirtualność. Rzeczywistość mieszaną badacze rozumieli jako środowisko złożone ze wszystkich elementów umieszczonych na schemacie ciągłości<sup>12</sup>.

Należy zaznaczyć, że rzeczywistość rozszerzona nie tworzy elementów wirtualnych, a jedynie rozpoznaje obiekty świata rzeczywistego i nakłada na nie wirtualne informacje.

### **Edukacyjne zastosowania rzeczywistości rozszerzonej**

Motorem napędowym w zakresie narzędzi do przetwarzania danych w rzeczywistości rozszerzonej są obecnie smartfony. Umożliwiają one tworzenie rozwiązań AR w różnych branżach i dziedzinach. Jedną z bardziej znanych i spektakularnych prezentacji zastosowania technologii AR jest kampania reklamowa koncernu Pepsi z 2014 roku, umieszczona na przystankach autobusowych na Oxford Street w Londynie<sup>13</sup>. Wewnętrzne szyby przystanków autobusowych zastąpiono ekranami, na których wyświetlano obraz realny wraz z różnorodnymi wizualizacjami w czasie rzeczywistym (na przykład ośmiornicę porywającą przygodnego przechodnia), natomiast na zewnętrznych szybach widniała reklama napoju Pepsi Max. Obrazy były bardzo realistyczne i robiły wrażenie – zarówno na oczekujących na autobus, jak i na przechodniach. Innym pokazem możliwości technologii AR była „wirtualna przymierzalnia”, zaaranżowana przez firmę Timberland w Galerii Mokotów w 2014 roku. Przechodzący obok sklepu ludzie mogli zobaczyć na ekranie siebie – ubranych w rzeczy z nowej kolekcji. Zastosowano tam technologię Kinect, śledzącą i analizującą ruchy w czasie rzeczywistym.

Technologia rzeczywistości rozszerzonej znajduje szerokie zastosowanie w różnych dziedzinach życia, między innymi w: medycynie (diagnostyka, operacje przy użyciu AR), architekturze (projektowanie



i wirtualna rekonstrukcja zniszczonych budynków), inżynierii (konstruowanie i testowanie urządzeń), nawigacji (urządzenia w budynkach, samochodach, samolotach), w hydrologii, geologii, reklamie itp.

Znaczącym obszarem zastosowań AR jest edukacja, gdzie rzeczywistość rozszerzona wykorzystywana jest na różne sposoby. Agnieszka Dejnaka na potrzeby zastosowań w edukacji wyszczególniła dwa kryteria klasyfikacji rzeczywistości rozszerzonej wraz z odpowiadającymi im kategoriami. System AR zależy jest od<sup>14</sup>:

- 1) miejsca zastosowania – obszar zamknięty (*Internal AR*) lub przestrzeń otwarta (*External AR/ Outdoor AR*);
- 2) sposobu wizualizacji – wyświetlacze optyczne HMD (*head-mounted display* – wyświetlacze umieszczone na głowie obserwatora, jak gogle wirtualne, hełm wirtualny) oraz OMD (*open-marker display* – kamery internetowe i oprogramowanie) – wyświetlanie obrazu na ekranie komputera lub na okularach multimedialnych podłączonych do systemu.

*External AR* polega na rejestracji świata realnego i łączeniu z nim elementów wirtualnych. Jest zdecydowanie bardziej rygorystyczny technologicznie (wymaga systemów lokalizacji opartych na GPS, które określają położenie obiektu w przestrzeni); może być stosowany między innymi do rekonstrukcji budynków.

AR jest często wykorzystywana w trakcie pokazów podczas konferencji, seminariów i kongresów. Prezentacja, w której przy pomocy gestów prelegenta uruchamiane są animacje lub inne obiekty 3D, jest ciekawsza, angażuje uwagę słuchacza i zachęca do interakcji<sup>15</sup>.

Stosując AR, można poszerzyć rzeczywistość poprzez dodanie dodatkowych wirtualnych elementów, nie zmieniając tak naprawdę niczego. Taki zabieg stosuje się także w muzeach czy teatrach, tworząc scenografię.

Rzeczywistość rozszerzona jest z powodzeniem stosowana w nauczaniu początkowym oraz tam, gdzie naukę łączy się z zabawą poprzez wyko-

rzystanie gier edukacyjnych i symulacyjnych. Pierwszy projekt wykorzystania AR w książce, tworzony w latach 2002–2008 przez pracowników Uniwersytetu w Canterbury (Nowa Zelandia) pod nazwą *Magic Book*, opisywał trzy sposoby obcowania z tekstem, który zawiera elementy technologii AR:

- 1) tradycyjny – czytanie i oglądanie ilustracji,
- 2) wykorzystujący technologię rzeczywistości rozszerzonej – dzięki specjalnym okularom oglądanie trójwymiarowych projekcji umieszczonych w książce oraz animacji i animacji z dźwiękiem,
- 3) immersja w tekst książki – pełne zanurzenie w książkowym świecie wytworzonym wirtualnie. W każdym momencie można wrócić do rzeczywistości, operując przyciskami na ręczce binokli, za pomocą których wkraczamy w świat wirtualny<sup>16</sup>.

*Augmented Reality* ma duży potencjał edukacyjny. Angażuje uwagę uczniów, rozwija wyobraźnię, a dzięki obrazom 3D i animacjom pobudza ciekawość intelektualną.

## Podsumowanie

Rozszerzona rzeczywistość to połączenie – przy pomocy technologii – świata realnego z wirtualnym. W wersji zaawansowanej pozwala na interakcję z cyfrowo wytworzonymi obiektami 3D – na przykład przemieszczanie wirtualnych sprzętów w realnej rzeczywistości, dodawanie innych obiektów cyfrowych, komunikowanie się ze wskazaną osobą przy pomocy gestów itp. Rozwój technologii AR zmierza w kierunku wytworzenia takich urządzeń i aplikacji, by niemożliwe było odróżnienie obiektów wirtualnych od realnych. Dokładne odwzorowanie kształtów, kolorów i wzajemnych relacji obiektów ze światem realnym jest obecnie celem projektantów systemów AR. Jaki wpływ na edukację będzie miała ta technologia? Można przypuszczać, że nie przejdzie bez echa, choć może być i tak, że podzieli los innych technologicznych „nowinek” i szybko zniknie z pola zainteresowania szkoły i pracujących w niej nauczycieli.

Należy także pamiętać, że potencjał zastosowania rzeczywistości rozszerzonej tkwi nie tylko w urządzeniach i aplikacjach, ale zależy przede wszystkim od jej atrakcyjnego zastosowania. Obudowanie prezentacji z AR w ciekawe dialogi, dobranie interesujących obiektów 3D, a przede wszystkim pomysł na aktywne włączenie uczestników pokazu do prezentacji zwiększa skuteczność wykorzystania tej technologii. Czy nauczyciele będą się chcieli posługiwać tą technologią? Tak jak wspomniałam – na razie, także ze względu na koszty, jest to swego rodzaju nowość w świecie cyfrowych technologii i tylko czasami może przenikać do edukacyjnej codzienności.

#### Przypisy

- 1 J. Berger, *Sposoby widzenia*, przeł. M. Bryl, Warszawa 2008, s. 8.
- 2 J. Kukowski, *Ontologia teorii fizykalnych a ontologia rzeczywistości*, „Studia Philosophiae Christianae UKSW” 2004, nr 2 (40), s. 324.
- 3 W. Grzelak, *Ontologia – próba usystematyzowania pojęć*, „Informatyka Ekonomiczna” 2013, nr 4 (30), s. 160.
- 4 Ibidem, s. 161.
- 5 T.R. Gruber, *Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing*, Stanford Knowledge Systems Laboratory 1993, s. 3.
- 6 P. Pardel, *Przegląd ważniejszych zagadnień rozszerzonej rzeczywistości*, „Studia Informatica” 2009, nr 1 (82), s. 37.
- 7 R. Azuma, *A Survey of Augmented Reality*, „Teleoperators and Virtual Environments” 1997, nr 4 (6) s. 355–385.
- 8 H.K. Skórska, *Systemy i zastosowania rzeczywistości rozszerzonej*, „Nowe Technologie” 2017, nr 7–8, s. 46.
- 9 K. Wróbel, *Stan obecny i perspektywy rozwoju systemów rzeczywistości rozszerzonej w zastosowaniach przemysłowych*, „Zeszyty Naukowe Akademii Morskiej w Gdyni” 2013, nr 82, s. 130.
- 10 Ibidem, s. 130.
- 11 Ibidem, s. 132.
- 12 P. Pardel, *Przegląd ważniejszych zagadnień rozszerzonej rzeczywistości*, op. cit., s. 36.

<sup>13</sup> [www.youtube.com/watch?v=Go9rf9GmYpM](http://www.youtube.com/watch?v=Go9rf9GmYpM), data dostępu: 15.02.2019.

<sup>14</sup> A. Dejnaka, *Rzeczywistość rozszerzona i jej zastosowanie w edukacji*, „E-mentor” 2012, nr 2 (44).

<sup>15</sup> J. Pędziwiatr, *Rozszerzona i wirtualna rzeczywistość oraz inne nowości dla skutecznego marketingu eventowego*, w: A. Grzegorzczak, A. Milewski, S. Wróblewski (red.), *Innowacje w przemyśle spotkań*, Warszawa 2014, s. 236.

<sup>16</sup> A. Przybyszewska, *Między materialnością a wirtualnością. Przypadek książek rzeczywistości rozszerzonej*, „Teksty Drugie” 2014, nr 3, s. 90.

## Abstract

### **Augmented reality**

*Augmented reality (AR) is a combination – thanks to technology – of the real and the virtual world. Its advanced version allows us to interact with digitally created 3D objects – such as moving virtual equipment in reality, adding new digital objects, communicating with other people via gestures, etc. AR development is heading towards creating such devices and applications that it would be impossible to distinguish between the real and the virtual. Accurate reproduction of shapes, colours and mutual relationships with the real world is now the aim of AR designers. This article presents the main types of AR technology and its relations with other ways of reproducing reality.*

### **Grażyna Penkowska**

Doktor habilitowana nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajna Uniwersytetu Gdańskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną. Kierownik Pracowni Edukacji Medialnej. Autorka książek: *Człowiek i komputer. Zbiór esejów* (2005) oraz *Meandry E-learningu* (2010). Zredagowała między innymi tomy: *Społeczne konteksty edukacji medialnej* (2013), *Fenomen Facebooka. Społeczne konteksty edukacji* (2014), *Zagrożenia ze strony mediów* (2017).

# Wartościowy cel dydaktyczny

---

Paulina Barańska

## Jak wykorzystywać nowe nowe media w rzeczywistości szkolnej?

Współcześnie istotną częścią rzeczywistości są „nowe nowe media”, do których zalicza się portale społecznościowe, takie jak: YouTube, Facebook, MySpace, Instagram czy Tweeter. Treści umieszczane w tych serwisach – ale przede wszystkim aktywność ich użytkowników – coraz częściej mają znaczenie polityczne czy społeczne i rzutują na decyzje konsumentów, a nawet wyborców. Trudno więc się dziwić, że istnienie tych serwisów ma tak ogromny wpływ na współczesnych uczniów – coraz częściej otwarcie deklaru-

jących, że w przyszłości chcieliby zostać nie prawnikami czy lekarzami, ale e-sportowcami, youtuberami lub „influencerami”. Czy można więc udawać w szkole, że rzeczywistość „nowych nowych mediów” nie istnieje? Czy racjonalnym wyborem jest postawa buntu wobec niej, wyrażająca się w wielu placówkach zakazem korzystania z tabletów czy smartfonów? Czy może jednak w tych narzędziach, za które możemy uznać współczesne serwisy internetowe, powinniśmy doszukiwać się potencjału dydaktycznego?

## Charakterystyka nowych nowych mediów

Paul Levinson opisuje nowe nowe media jako zjawisko charakteryzujące się niespotykaną dotąd dostępnością, nieograniczoną przez żaden nałożony z góry program, oraz elastycznością: „(...) nowe nowe media dają użytkownikom (...) kontrolę, z którą wiąże się możliwość samodzielnego decydowania o tym, gdzie i kiedy czyta się dany tekst czy słucha lub ogląda przekaz audiowizualny”<sup>1</sup>. „Jednocześnie wszystkie nowe nowe media mają charakter społecznościowy – komentowanie wpisów czy filmów na czyimś blogu jest przecież formą aktywności w obrębie grupy”<sup>2</sup>. „Jednak niektóre nowe nowe media z założenia pełnią funkcję społecznościową: ich podstawowym celem jest łączenie ludzi, budowanie relacji”<sup>3</sup>. Z pewnością te cechy wpływają też na duży potencjał dydaktyczny wspomnianych serwisów. Portale te mogą się bowiem okazać pomocne dla budowania relacji pomiędzy uczniami oraz nauczycielami, a także ułatwiać tworzenie klasowych kanałów komunikacyjnych, wirtualnej „kroniki” klasowej, otwierają możliwości podejmowania szeregu aktywności zachęcających uczniów do twórczych działań, które jednocześnie mogą im pomóc opanować szkolny materiał. Istotną cechą nowych nowych mediów jest także fakt, że są one – co wydaje się znaczące w realiach finansowania polskiej oświaty – całkowicie darmowe.

## Szanse edukacyjne

Badania pokazują, że wykorzystywanie w procesie kształcenia nowych technologii „pozwała zmienić środowisko uczenia się w klasie ze zdominowanego przez nauczyciela na ucznia w centrum”<sup>4</sup>. Po pierwsze, dzieje się tak między innymi za sprawą wykorzystywania na lekcji nowych technologii (w tym nowych nowych mediów) – uczniowie mają szansę realizacji własnych inicjatyw oraz większą możliwość swobodnego działania. Jak podkreśla Anna Janus-Sitarz, podejmowanie aktywności

twórczych daje człowiekowi możliwość poczucia sensu własnego istnienia oraz świadomość bycia niepowtarzalnym<sup>5</sup>, co bezpośrednio przekłada się na samoocenę oraz poczucie zadowolenia z życia. Po drugie, współczesną złożoną rzeczywistość trudno zrozumieć, a tym bardziej w niej funkcjonować, bez rozwinięcia twórczych umiejętności, które mają niebagatelny wpływ na komfort życia i jakość stosunków społecznych.

Trzecim powodem uzasadniającym wartość angażowania uczniów w aktywności twórcze są zachodzące obecnie przemiany społeczne, technologiczne oraz ekonomiczne, do których powinni zostać przygotowani nastoletni absolwenci szkół. Współczesna socjologia coraz częściej zaczyna dostrzegać znaczenie twórczego potencjału społeczności i dokładnie opisywać zachodzące za jego przyczyną zmiany.

Portalem, który może wspierać działania twórcze uczniów, jest YouTube. „Serwis (...) po raz pierwszy pojawił się w wirtualnej przestrzeni w roku 2005, a utworzony został przez grupę młodych inżynierów: Chada Hurleya, Stave’a Chena i Jaweda Karima. (...) W lutym 2005 roku doszło do zarejestrowania domeny YouTube.com i opublikowania w niej serwisu o tej nazwie. 23 kwietnia 2005 roku opublikowany został pierwszy, liczący zaledwie 19 sekund, filmik w serwisie”<sup>6</sup>. Obecnie YouTube posiada ponad 50 wersji językowych<sup>7</sup>. Uczniowie na całym świecie nie tylko śledzą za pomocą platformy twórczość swoich idoli, ale coraz częściej traktują portal jako źródło wiedzy z różnych dziedzin. W Polsce popularne są takie kanały edukacyjne, jak „Wiedza z Wami”, „Polimaty” czy treści publikowane przez Kasię Gandor.

Przykładem działania, które jest pomocne przy realizacji przedmiotowej i przyczynia się do klasowej integracji, może być stworzenie przez uczniów filmowej adaptacji lektury omawianej na lekcji języka polskiego. Wykorzystanie do tego kanałów komunikacyjnych, charakterystycznych dla nowych nowych mediów, może pomóc nauczycielowi mo-

nitorować proces działania grupy oraz to, czy każdy z uczniów wywiązał się ze swoich zadań. Serwis internetowy YouTube umożliwia umieszczanie efektów uczniowskiej pracy w miejscu dostępnym dla danej grupy osób – na przykład z jednej klasy. Przygotowany film może pomóc uczniom lepiej zapamiętać treść lektury – uczniowie bowiem nie tylko opisują losy konkretnych bohaterów, ale i wcielają się w nich. Film zamieszczony w serwisie YouTube może się okazać pomocny także przy okazji powtórek do egzaminu.

Przeciwnicy wykorzystywania w szkole nowych technologii oraz internetowych aplikacji często podkreślają, że uczniowie na co dzień żyjący w wirtualnej rzeczywistości powinni się w szkole od niej oderwać i poświęcić czas na ambitniejsze wyzwania intelektualne. Taka postawa często wynika z lęku oraz niezrozumienia praw, którymi rządzi się rzeczywistość internetowa. Nie ma sensu uczyć uczniów tego, co potrafią – obsługi serwisów społecznościowych i różnych aplikacji, ale należy ich przygotować do odpowiedzialnego oraz świadomego korzystania z jej zasobów, ale i uświadomić wynikające z nich zagrożenia, z którymi mogą się codziennie spotykać, spędzając czas przy komputerze. Oczywiście, to bardziej skomplikowany temat – z jednej strony uczniowie są biegli w „obsługiwaniu” Facebooka, a z drugiej strony często nie potrafią dobrze zredagować tekstu w Wordzie. Być może zatem należy w szkole uczyć wszystkich „technologii”, nie zapominając jednak o tych najbardziej tradycyjnych, jak czytanie książek czy ćwiczenie pisma odręcznego.

W procesie edukacji musimy brać pod uwagę to, że nasi uczniowie będą wykonywać zawody, o których istnieniu dziś nawet jeszcze nie wiemy. Warto podczas lekcji pokazywać, jak można łączyć wiedzę przedmiotową z tym, co uczniom bliskie, aby później mogli wykorzystać to w zawodowym życiu – niezależnie od tego, jaką ścieżkę kariery wybiorą. Może się bowiem okazać, że wykorzystanie internetowych aplikacji będzie dla uczniów

ciekawszą alternatywą rozmowy o lekturze niż klasowa dyskusja, w której nigdy nie uczestniczą wszyscy, a jedynie Ci, którzy nie boją się głośno wypowiadać swoich refleksji na klasowym forum. Kanały komunikacyjne – otwierane przez nowe media – mogą sprawić, że poznamy opinię uczniów, którzy na co dzień są zbyt nieśmiali, aby publicznie zabierać głos. Jednocześnie proces tworzenia własnych treści (filmu, internetowej galerii na Instagramie czy dłuższego wpisu na blogu) może się okazać doskonałym pretekstem do rozpoczęcia dyskusji na różne tematy, na przykład: skąd w internecie czerpać wiarygodne informacje? Czym charakteryzują się *fake newsy* i jaki cel mają ich twórcy? Co sprawia, że niektóre treści umieszczone w internecie wydają nam się atrakcyjne, a inne wręcz przeciwnie? Próby odpowiedzi na te pytania pomogą uczniom nie tylko przygotować prace na wyższym poziomie, ale i być może przyczynią się do ich bardziej świadomego korzystania z internetowych narzędzi w codziennym życiu.

### **Jak wykorzystać nowe nowe media?**

Co powinno być kluczowe podczas projektowania aktywności z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach? Marta Majorek podkreśla, że wykorzystując nowe nowe media, nauczyciel musi „(...) kłaść nacisk na projektowanie aktywności i udzielanie niezbędnego wsparcia w celu osiągnięcia zamierzonego, zazwyczaj wielowymiarowego celu nauczania. Podstawę stanowi działanie, które daje uczącemu się dużą dozę swobody i możliwość czerpania ze swojego doświadczenia i już posiadanych umiejętności”<sup>8</sup>. Zgodnie z założeniami Małgorzaty Ostrowskiej oraz Danuty Sterny kluczowe jest także określenie wartościowego celu dydaktycznego. Stwierdzenia te należy uzupełnić o założenie, że cel ten musi być zrozumiały i istotny nie tylko dla nauczyciela, ale przede wszystkim dla uczniów. Młodzież chętniej angażuje się w działania, które dają poczucie

sprawstwa, dlatego warto wykorzystywać nowe media nie tylko do pracy przedmiotowej, ale na przykład do działań związanych z prowadzeniem szkolnego wolontariatu.

W wypadku wykorzystania nowych mediów do realizowania złożonych aktywności (na przykład pracy metodą projektową) bardzo istotne jest nie tylko sformułowanie jasnego i ważnego dla uczniów celu, ale i wyznaczenie konkretnych terminów realizacji etapów zadania. Warto włączyć uczniów w ten proces, aby sami stali się twórcami zasad, których będą przestrzegać. Pozwoli im to już na początku pracy zaangażować się w jej przebieg.

## **Propozycje działań**

### Przedmiotowa baza danych

Można ją utworzyć w ramach grupy na Facebooku – korzystając z aplikacji Teams lub za pomocą dysku Google. Jest przydatna podczas przygotowywania uczniów do egzaminów. Ułatwia gromadzenie materiałów (kart pracy, zagadnień do sprawdzianów czy uczniowskich prac) w jednym miejscu – dostępnym dla wszystkich, którzy należą do danej grupy lub posiadają dane do logowania.

### Tworzenie adaptacji filmowych szkolnych lektur

Zgodnie z nową podstawą programową dla klas VII–VIII uczniowie zobowiązani są do uczestnictwa w projektach edukacyjnych (poprzez tworzenie różnorodnych prezentacji, projektów wystaw, realizowanie krótkich filmów z wykorzystaniem technologii multimedialnych)<sup>9</sup>. Można zachęcić uczniów do stworzenia filmów na bazie wybranej lektury i umieścić je w serwisie YouTube. Proponuję wykorzystać ustawienia prywatności tak, aby dostęp do zamieszczanych materiałów miały jedynie osoby z danej klasy. W ramach dodatkowego zdania można poprosić uczniów, aby pod filmem umieścili komentarze zawierające elementy recenzji.

### Tworzenie filmów edukacyjnych

Inspiracją do tworzenia uczniowskich filmów mogą stać się nie tylko lektury szkolne, ale i tematy oma-

wiane w czasie zajęć. W ramach powtórzenia wiadomości można podzielić uczniów na grupy i poprosić, aby przygotowali filmy edukacyjne, które będą tłumaczyły wybrane problemy lub opowiadały o danym zagadnieniu. Zaangażowanie w proces powstawania filmu, kategoryzowanie omawianych w nich treści czy tworzenie planu przedstawienia kolejnych zagadnień sprawi, że jego twórcy lepiej i na dłużej zapamiętają kluczowe informacje. Dodatkowo filmy umieszczone w serwisie YouTube, aplikacji Teams lub na dysku Google mogą być pomocne w trakcie powtarzania materiału przez uczniów, którzy nie uczestniczyli w procesie powstawania filmu.

### Klasowy kanał komunikacji

Szczególnie przydatny okazuje się podczas pracy z klasą wychowawczą oraz przy realizacji dłuższych działań projektowych. Dzięki stworzeniu klasowej grupy dyskusyjnej (na przykład na Facebooku, Teams, Hangouts Chat) nauczyciel ma możliwość monitorowania procesu realizacji zadań uczniowskich. Takie kanały komunikacji można także wykorzystać do przekazywania uczniom informacji zwrotnych, ale i do klasowej ewaluacji.

## **Podsumowanie**

Większość współczesnych uczniów żyje pomiędzy dwoma światami – wirtualnym i realnym. Jeden i drugi może nie tylko fascynować i inspirować, ale także nieść ze sobą zagrożenia. Właściwie nie jest już możliwe całkowite wykluczenie z lekcji jednej z tych rzeczywistości, dlatego powinniśmy zachęcać uczniów do refleksji na temat związanych z nimi szans oraz zagrożeń, a także mobilizować ich do własnych poszukiwań. Nie należy w związku z tym rezygnować na przykład z ręcznego pisania, malowania, liczenia w pamięci czy posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, które mogą się okazać przydatnymi narzędziami pomocnymi w osiągnięciu celów sformułowanych w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów<sup>10</sup>. Badania pokazują, że wykorzystywanie w procesie kształcenia

nowych technologii „pozwała zmienić środowisko uczenia się w klasie ze zdominowanego przez nauczyciela na ucznia w centrum<sup>11</sup>. Staje się to osiągalne za sprawą umożliwienia uczniom podejmowania wyborów oraz realizowania własnych inicjatyw, które są drogą do realizacji sformułowanego przez nauczyciela celu aktywności. Wykorzystywanie nowych technologii na lekcjach, a w tym nowych mediów, może pomóc nie tylko w rozbudzeniu większej ciekawości uczniów, ale i „dać im większą autonomię, wykorzystywać więcej możliwości i ścieżek prowadzących do osiągnięcia celu”<sup>12</sup>.

### Przypisy

- <sup>1</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, przeł. M. Zawadzka-Strączek, Kraków, s. 5.
- <sup>2</sup> Ibidem.
- <sup>3</sup> Ibidem, s. 18.
- <sup>4</sup> H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Warszawa 2015, s. 10.
- <sup>5</sup> A. Janus-Sitarz, *Twórczość nadaje sens życiu*, w: A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012, s. 11.
- <sup>6</sup> M. Majorek, *Kod YouTube: od kultury partycypacji do kultury kreatywności*, Kraków 2015, s. 19.
- <sup>7</sup> Ibidem, s. 21.
- <sup>8</sup> Ibidem, s. 93-94.
- <sup>9</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: język polski*, [www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl), data dostępu: 20.02.2019.
- <sup>10</sup> M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, Warszawa 2015, s. 41.
- <sup>11</sup> H. Pitler, E.R. Hubbell, M. Kuhn, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, op. cit., s. 10.
- <sup>12</sup> M. Ostrowska, D. Sterna, *Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki*, op. cit., s. 40. Ibidem, s. 159.

## Abstract

### **Valuable educational goals**

*The “new new media”, which comprise of social networking sites, such as YouTube, Facebook, MySpace, Instagram, or Twitter, have become a part of our reality. Content posted on those sites – and mostly the activity of their users – are becoming increasingly important both politically and socially. The existence of those sites affects students – who more and more often declare that they would like to become e-sportmen, youtubers or influencers in the future, and not lawyers or doctors. Can schools therefore pretend that the reality of the “new new media” does not exist? Is it rational to rebel against it, which is often expressed as prohibiting the use of smartphones or tablets? Or can modern Internet media be seen as having an educational potential?*

---

### **Paulina Barańska**

Doktorantka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego w Prywatnej Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym „Strumienie” w Józefowie. Publikowała między innymi w „Wyspie”, „eleWatorze” i „Popmodernie”.

# Pedagogika twórczości a nauki społeczne

---

## Część II

Mieczysław Gałaś

### Definicje, metody, nurty (klasyczne i nieklasyczne)

W pierwszej części artykułu, opublikowanej na łamach poprzedniego numeru „Refleksji”, przedstawiłem w ujęciu przekrojowym dzieje i najnowsze dokonania pedagogiki twórczości jako dynamicznie rozwijającej się subdyscypliny naukowej. Tym razem, także w pewnym skrócie, omówię przede wszystkim niektóre współczesne teorie, dotyczące zagadnienia pedagogiki twórczości, zarówno w perspektywie klasycznej, jak i nieklasycznej. Nie chciałbym przy tym tracić z pola widzenia najważniejszych elementów czy też wątków twórczości – jest to bowiem

wieloaspektowy proces, którego przebieg zależy od czynników psychologicznych (wewnętrznych) i społecznych (zewnętrznych). Zakłada się przecież, w najbardziej „liberalnych” pod tym względem teoriach dotyczących twórczości, że każdy może być twórczy – niezależnie od predyspozycji czy wykształcenia. Jak zatem rozpoznać osobę twórczą? Czym szczególnie się wyróżnia? Jakie posiada cechy? Klasyk nowoczesnej psychologii, Abraham Maslow, twierdził, że twórczość jest kwestią oryginalności – twórczy jest ten, kto robi rzeczy nowe i do tej pory nieznanne.



## Cztery sposoby podejścia do twórczości

W licznej literaturze przedmiotu brakuje powszechnie przyjętego określenia twórczości. Pojęcie to jest wieloznaczne i może być wykorzystywane na gruncie różnych nauk w zupełnie odmiennych celach. Jednym ze sposobów uporządkowania istniejących teorii twórczości jest zastanowienie się nad różnymi sposobami posługiwania się tym terminem. Ellis P. Torrance i Andrzej Strzałecki twierdzą, że w zależności od przyjmowanej orientacji teoretycznej i metodologicznej, naukowe definiowanie i opisywanie twórczości polega najczęściej na akcentowaniu przez badaczy różnych aspektów tego zjawiska. W literaturze uwzględnia się na ogół cztery aspekty twórczości: mówi się o twórczości jako wytworze, osobowości twórcy, procesie psychicznym oraz czynnikach zewnętrznych warunkujących proces tworzenia<sup>1</sup>. Pedagogika twórczości jest zainteresowana wszystkimi aspektami, jednak największą uwagę przywiązuje do czynników warunkujących proces twórczości.

W przypadku twórczości jako wytworu (ujęcie przedmiotowe) analizuje się działalność prowadzącą do powstania dzieła sztuki, wynalazku technicznego, odkrycia naukowego itp., które wyróżnia nowość w sensie obiektywnym, użyteczność i wartość społeczna oraz zasięg społecznego oddziaływania. Na początku zatem osobę określa się mianem twórcy na podstawie wytworu, jako rezultatu ludzkich wysiłków. Traktowanie twórczości jako wytworu wymaga ustalenia jej kryteriów obiektywnych – najczęściej przez ekspertów. W psychologii kryteria te wykorzystuje się do szacowania trafności testów lub też do zidentyfikowania osób twórczych, a następnie dokonania charakterystyki tych osób. Twórczość pojmowana jedynie jako wytwór jest w istocie faktem kulturowym i stanowi przedmiot badań historii i socjologii, a nie pedagogiki<sup>2</sup>. W tym ujęciu najważniejszy jest wyjątkowy, rzadko osiągany efekt końcowy, uzyskiwany przez wybitnie utalentowane osoby. Patrzenie na twór-

czość w takiej perspektywie pozwala nam dostrzec jednowymiarowy, niepełny obraz. Przy tym nie daje on pedagogowi teoretycznego uprawomocnienia zabiegów wspierania uczniowskiej kreatywności. Nie rozwój osoby, lecz produkt jest tu najistotniejszy. Niezgoda na takie pojmowanie twórczości stała się podstawą budowania wielu innych teorii, poszukujących istoty kreatywności niezależnie od jej końcowego wyniku<sup>3</sup>.

Drugim istotnym aspektem opisu twórczości jest struktura osobowości twórcy. W tym wypadku analizy badawcze koncentrują się na specyficznych właściwościach procesów psychicznych, które prowadzą do powstania twórczej idei lub są składnikiem twórczych zachowań. Badania i dyskursy naukowe skupiają się wokół takich problemów, jak: rola zdolności i uzdolnień warunkujących osiągnięcia twórcze, powstawanie twórczych pomysłów, analiza procesów psychicznych, intelektualnych, emocjonalnych i motywacyjnych oraz behawioralnych<sup>4</sup>. Szczególnie dla psychologii humanistycznej, traktującej twórczość jako postawę wobec świata, kreatywność jest cechą głęboko zakorzenioną w naturze każdego człowieka. Taki rodzaj ujmowania twórczości Edmund Nęcka nazywa „twórczością bez dzieł”, rozumianą jako „zdolność czysto potencjalną, z różnych powodów niezrealizowaną w postaci wytworów spełniających kryteria nowości i wartości”<sup>5</sup>.

Zatem, jak twierdzi Abraham Maslow: „(...)twórcza może być zarówno gospodyni domowa, wspomniała matka, żona, świetnie gotująca pani domu, mająca gust i smak co do wyboru sreber, szkła, serwisu, wykazująca nowatorstwo, pomysłowość i inwencję, jak i psychiatra nietworzący teorii i nieprowadzący badań, lecz traktujący każdego pacjenta jako niepowtarzalną istotę ludzką. Zupełnie zaś nietwórczy może być artysta przeciętnie odtwarzający cudze utwory”<sup>6</sup>. Maslow odróżnił talent twórczy od „samoaktualizującej się twórczości”, związanej bezpośrednio z osobowością, a przejawiającej się w specyficznej postawie wobec

świata. To niezwykle postrzeganie świata, nie tylko intelektualne, ale i uczuciowe, związane ze sferą działań i kontaktów międzyludzkich, leży w istocie człowieczeństwa. „Tacy ludzie potrafią dojrzeć to, co ogólne, abstrakcyjne, zarubrykowane, sklasyfikowane i podzielone na kategorie”<sup>7</sup>. Maslow wskazuje także inne cechy osobowości twórczej człowieka samoaktualizującego się, takie jak: swoiste poczucie humoru, większa od przeciętności spontaniczność i ekspresyjność, mniejsza kontrola i hamowanie, wolność od bojaźni przed nieznanym, tajemniczym i zagadkowym, zdolność do integrowania, łączenia tego co oddzielne i przeciwstawne w całość, akceptacja własnych myśli, uczuć i impulsów, niezależność od wpływów otoczenia. Autor w swoich rozważaniach akcentuje osobowość człowieka twórczego, a nie jego dokonania. Wskazuje także na jego cechy charakterologiczne, takie jak: „śmiałość, odwaga, wolność, spontaniczność, przejrzystość, integracja i samoakceptacja, wszystkie one umożliwiają pewien rodzaj ogólnej twórczości, która wyraża się w twórczym życiu bądź w twórczej postawie lub twórczej jednostce”<sup>8</sup>.

W zbliżony sposób do Maslowa traktuje twórczość inny przedstawiciel psychologii humanistycznej, Carl Rogers, który opisuje to zjawisko jako wynik ludzkiej tendencji do samorealizacji. Według niego wewnętrznymi warunkami konstruktywnej twórczości człowieka są: otwartość na doświadczenie, brak sztywności i tolerancja dwuznaczności; zdolność przyjmowania niezgodnych z sobą wielu konfliktowych informacji; wewnętrzne umiejscowienie źródła oceniania; zdolność do spontanicznego badania<sup>9</sup>.

Nie tylko autorzy z nurtu psychologii humanistycznej zajmowali się poznaniem i opisem osoby twórczej. Zespoły cech sprzyjających podejmowaniu działań, których efektem jest wytwór uznawany za twórczy, spotykamy także u Edmunda Nęcki. Autor wyróżnia następujący zespół cech osobowości ludzi twórczych: „otwartość, dociekliwość, niezależność w sferze intelektualnej, moralnej

i społecznej, wrażliwość, odwaga intelektualna, dodatni stosunek do samych siebie, odpowiedzialność (dojrzałość emocjonalna), pełnia poczucia przeznaczenia swojej pracy, szerokie, ale wybiórcze zainteresowania”<sup>10</sup>. Tworzenie takich i podobnych list ma na celu próbę wykrycia, sklasyfikowania i opisanie uniwersalnych cech osoby twórczej. Badania psychologów pokazują jednak, że w rzeczywistości twórcy różnią się między sobą znacząco – zarówno pod względem reprezentowania danej cechy i jej natężenia, bądź też braku niektórych cech umieszczanych na listach przez różnych autorów.

W prezentowanych listach brakowało cech myślenia charakterystycznego dla osób twórczych. Właśnie specyfika procesów psychicznych, głównie intelektualnych, skłoniła psychologów do podjęcia prób poznania i opisu mechanizmu twórczości. Zagadnienie to stanowi trzeci aspekt twórczości (podmiotowy) i dotyczy procesu myślenia twórczego i jego struktury. W tym przypadku psychologowie na podstawie badań próbują dowiedzieć się, jakie właściwości psychiczne są warunkiem osiągnięć twórczych i jaki jest związek twórczości z takimi cechami indywidualnymi osób twórczych, jak: inteligencja, style poznawcze, zdrowie psychiczne itd. W ramach tego nurtu zainteresowania badaczy koncentrują się na fazach kreatywnego rozwiązywania problemów, cechach samego myślenia w procesach poznawczych, decydujących o jego twórczym charakterze, na uwadze, percepcji, wyobraźni i pamięci, a także niektórych stanach emocjonalnych i szczególnych stanach świadomości prowadzących do twórczości<sup>11</sup>. Zdaniem Mirosława S. Szymańskiego w tym wypadku informacje czerpie się z badań retrospektywnych, z materiału biograficznego dostarczonego przez dorosłych i uznanych społecznie twórców, albo z badań nad dziećmi i młodzieżą uzdolnioną. Według autora „(...) ten sposób podejścia do twórczości w aspekcie osoby twórczej czy osoby potencjalnie twórczej ma duże znaczenie dla pedagogiki. Na podstawie charakterystyk tych osób można bowiem kształto-

wać u dzieci i młodzieży odpowiednie cechy, można wspierać w niektórych elementach ich optymalne warunki rozwoju<sup>12</sup>.

Czwarty aspekt twórczości łączy się z analizą czynników zewnętrznych warunkujących działalność twórczą. Jak stwierdza Roman Schulz „działalność twórcza, podobnie jak inne formy ludzkiej aktywności, przebiega zawsze w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku<sup>13</sup>. Zgodnie z tym warunki zewnętrzne twórczości to ogół czynników wpływających na podejmowanie, treść, intensywność, przebieg i rezultaty działań twórczych. Odnoszą się one do kontekstu społecznego, w jakim twórczość przebiega. Mirosław S. Szymański, w książce *Twórczość i style poznawcze uczniów*, zwraca uwagę na fakt, że podejście do twórczości w aspekcie czynników warunkujących proces tworzenia jest najbardziej charakterystyczne dla pedagogiki. Jak twierdzi Krzysztof J. Szmidt, pedagogika interesuje się przede wszystkim warunkami dydaktyczno-wychowawczymi, w jakich przebiega lub powinna przebiegać aktywność twórcza młodego człowieka w szkole i w innych kręgach wychowawczych, takich jak: rodzina, grupa rówieśnicza, instytucje socjalno-wychowawcze czy kulturalne. Środowiskowe uwarunkowania stanowią również przedmiot zainteresowań pedagogiki twórczości. Oddziaływanie warunków środowiskowych na twórcę może zaznaczać się z różną siłą; ich wpływ może być przejściowy lub trwały, wąski lub szeroki, płytki lub głęboki, pozytywny lub negatywny, spójny lub rozbieżny<sup>14</sup>.

Te czynniki, które mają pozytywny wpływ na aktywność jednostki, zwykle się określać za Józefem Kozielskim jako „stymulatory”, zaś czynniki negatywne jako „inhibitory” aktywności twórczej<sup>15</sup>. Rzecz jasna, poszczególne elementy środowiska oddziałują na twórczość w powiązaniu z uwarunkowaniami wewnętrznymi, podmiotowymi, takimi jak: wiedza, motywacja, wyobraźnia, system wartości, sprawności intelektualne i inne, które można

określić jako psychologiczne środowisko osoby twórczej.

Cztery wskazane aspekty twórczości są dominujące w literaturze psychologicznej i pedagogicznej, ale nie wyczerpują obszarów badań nad twórczością. Mają jednak charakter porządkujący w odniesieniu do bardzo licznych teorii twórczości.

Krzysztof J. Szmidt i Edmund Nęcka piszą, że mając na uwadze dużą różnorodność i ewolucję poglądów na temat istoty myślenia twórczego, psychologia twórczości wprowadziła podział teorii procesu twórczego na klasyczny i nieklasyczny. Za klasyczny autorzy psychologii twórczości uznają koncepcje wypracowane przez podstawowe nurty psychologiczne i w tych ramach wyróżniają teorie: psychoanalityczną, asocjacyjną, postaciową, behawiorystyczną i poznawczą<sup>16</sup>.

### **Klasyczne teorie twórczości**

Psychoanaliza interesowała się nieświadomą stroną pracy umysłu. Teorią psychoanalityczną, która wielu autorom wydaje się nadal heurystyczna, jest koncepcja iluminacji Grahama Wallasa, zakładająca, że proces twórczy odbywa się w czterech następujących po sobie fazach: preparacji, inkubacji, olśnienia i weryfikacji. Autor twierdził, że po zebraniu dostatecznej ilości informacji (preparacja) umysł ludzki przetwarza je w sposób dla twórcy nieuchwytny w podświadomości (inkubacja) i dopiero efekt tej aktywności przebija się do świadomości w akcie iluminacji (olśnienie), którego rezultaty są później poddawane doskonaleniu rozwiązania (weryfikacja). „Idea »wylega się« w nieświadomości, o czym może świadczyć nagle, dla twórcy przypadkowe, »wtargnięcie« gotowego pomysłu do świadomości<sup>17</sup>.

Wśród klasycznych koncepcji mieszczą się także teorie asocjacyjne. Wśród tych teorii największy rozgłos i uznanie zdobyły teoria bisocjacji Arthura Koestlera oraz teoria odległych skojarzeń Sarnoffa A. Mednicka. Autorzy mechanizm twór-

czości tłumaczą jako kojarzenie idei. Warunkiem nałożonym na asocjacje jest ich odległość i nietypowość. Mechanizm odległego kojarzenia polega zwykle na łączeniu różnych idei, czasem bardzo od siebie oddalonych. Odległe kojarzenie możliwe jest także przez dostrzeganie podobieństw cech drugorzędnych. W rozważaniach Mednicka u podstaw wielu odkryć i wynalazków leżał również mechanizm odległego kojarzenia, polegający na przypadkowym zestawieniu bodźców. Każda idea (pojęcie) ujmowana jest przez umysł w różnych kontekstach. Dla twórczości cenna jest umiejętność funkcjonowania właśnie w różnych ujęciach i dyspozycja swobodnego i odległego przechodzenia od idei do idei. Twórczość w tym ujęciu jest mierzalna między innymi na podstawie Testu Odległych Skojarzeń opracowanego przez Mednicka i po części sterowalna. Gotowość tworzenia kojarzeń nietypowych, zaskakujących, możliwości odległych, nieprzewidywalnych i irracjonalnych można prowokować odpowiednimi zadaniami. Zadania takie konstruuje Edmund Nęcka w pracy *Trening twórczości*<sup>18</sup>.

Inną kategorię klasycznych koncepcji stanowią teorie postaciowe. Ich autorzy, Max Wertheimer i William Asher, wymieniają na ogół dwa rodzaje myślenia. Myślenie reproduktywne, które występuje w sytuacjach znanych dla podmiotu i jest powtarzane przez niego w znanych schematach rozumowania. Natomiast myślenie produktywne występuje w sytuacjach nowych, nieznanach, a więc w sytuacjach problemowych. Centralnym pojęciem teorii jest „postać” (*Gestalt*). Cechą definiującą postaci jest to, że nie da się jej sprowadzić do tworzących ją części składowych<sup>19</sup>. Proces twórczy w tych teoriach autorzy ujmują jako rozwiązywanie problemu poprzez wgląd, dostrzeżenie ukrytych uprzednio związków i domknięcie „figury”, czyli uzupełnienie całości o brakujące elementy. Proces ten inicjowany jest „ze względu na spostrzeganą niekompletność sytuacji bodźcowej i kontynuowany tak długo, aż

sytuacja ta zacznie spełniać wymagane kryteria natury estetycznej”<sup>20</sup>. Zdaniem przedstawicieli tego kierunku umysł ludzki strukturalizuje dochodzące informacje w pewne całości. Rozwiązywanie problemu jest zatem reorganizacją bądź restrukturalizacją materiału. Istotą tego procesu staje się zmiana struktury sytuacji problemowej, jej dopełnienie, zamiana „figury” na „tło”, nowe rozumienie. Podstawą kreatywnego myślenia jest wgląd, pełniący zasadniczą rolę w rozwiązywaniu problemów, rozumiany jako nagła zmiana percepcji sytuacji problemowej, akt jej rozumienia. Współczesne zjawiska wglądu odwołują się do procesów pamięci oraz analogii<sup>21</sup>.

Do klasycznych koncepcji twórczości zalicza się także teorie behawiorystyczne. Autorzy tych teorii, Daniel Berlyne i Sondra Ray, postrzegali twórczość dwojako: bądź jako szczególne zachowanie sprawcze, bądź jako wewnętrzny proces mediacyjny. Zdaniem Nęcki, w pierwszym wypadku trudno w ogóle mówić o procesie twórczym w sensie ogólnej definicji, bo jedyny proces, jaki jest przez behawiorystów uznawany, to proces propagowania nietypowych zachowań i towarzyszące mu ich instrumentalne wzmacnianie lub wygaszanie. Bardziej obiecujące okazały się koncepcje mediacyjne, które zwracają uwagę na symboliczne, a więc dotyczące sposobów myślenia, możliwości reagowania na określone bodźce. Repertuar zachowań, w tym także symbolicznych, uszeregowany według stopnia prawdopodobieństwa wystąpienia, układa się w strukturę hierarchiczną. Myślenie produktywne według behawiorystów jest „sekwencją reakcji symbolicznych, wykonywaną wbrew rutynowym, narzucającym się sposobom działania”<sup>22</sup>. Sama zaś twórczość zdefiniowana została jako „proces generowania nowych form zachowania”<sup>23</sup>. Inspiracji behawioryzmem dopatrywać się można w różnego rodzaju oddziaływaniach psychologicznych i pedagogicznych, u których źródeł leży przekonanie, że aktywności twórczej można wyuczyć, a zaistniałe przeszkody wygasić.

## Nieklasyczne teorie twórczości

W tej kategorii mieszczą się teorie twórczości niezwiązane bezpośrednio z żadnym nurtem teoretycznym lub metodologicznym psychologii. Podejścia nieklasyczne współczesne różnią się tym w istotny sposób, że nie są przywiązane do teoretycznego źródła swego pochodzenia, a więc mają większą możliwość szerszego oglądu istoty procesu twórczego oraz mechanizmów jego działania. Do współczesnych koncepcji należą: teoria dywergencyjności Joya P. Guilforda, modele „integracyjne” lub „interakcyjne” Teresy Amabile, Edmunda Nęcki i Roberta J. Sternberga oraz próby opisywania twórczości w kategoriach wewnątrzpsychicznych procesów poznawczych<sup>24</sup>.

Jedną z bardziej płodnych, zwłaszcza dla edukacji, okazała się teoria Guilforda<sup>25</sup>. W dydaktyce polskiej, pod wpływem koncepcji Guilforda, według której myślenie twórcze mieści się w ogólnym modelu rozwiązywania problemów, za najważniejszy czynnik warunkujący proces tworzenia uznaje się nauczanie problemowe. Dzięki swym walorom kształcącym zyskało ono powszechne uznanie i należy do najbardziej wszechstronnie opracowanych strategii kształcenia. Proponowane przez Guilforda podejście badawcze nad zdolnościami twórczymi, mimo wielu krytyk, z pewnymi modyfikacjami nadal dominuje i po dziś dzień jest stosowane w pedagogicznych i psychologicznych badaniach empirycznych, zwłaszcza nad twórczością dzieci i młodzieży.

Wygłoszenie w 1950 roku przez Guilforda referatu na Zjeździe Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, który ukazał się drukiem, stanowi punkt zwrotny w badaniach nad twórczością. Proponowany przez Guilforda program badań zdobył wielką popularność głównie z tego powodu, że oferuje testowe narzędzia intersubiektywnego, ilościowego pomiaru potencjału twórczego ludzi, co stwarza przesłanki wczesnej identyfikacji talentów uczniów, selekcjonowania ich i stworzenia

im optymalnych organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych warunków rozwoju<sup>26</sup>.

O potencjale twórczym danej osoby decydują głównie zdolności intelektualne, ale nie tylko one; duże znaczenie mają tu także pewne cechy temperamentalne i motywacyjne oraz zainteresowania. Mimo to Guilford i jego współpracownicy skoncentrowali się tylko nad problemem identyfikacji i pomiaru zdolności intelektualnych. W wyniku wieloletnich badań skonstruowano trójwymiarowy teoretyczny model intelektu, identyfikujący hipotetyczne zdolności intelektualne człowieka. Model intelektu opiera się na poznawczej koncepcji człowieka, zgodnie z którą człowiek odbiera informacje, przechowuje je, przetwarza i ocenia wyniki swej działalności; jest więc samodzielnym podmiotem przyjmującym wobec rzeczywistości postawę badawczą. Zachowanie człowieka zależy od informacji płynących ze świata zewnętrznego i zakodowanych w pamięci. Informacją jest każda treść pochodząca ze świata zewnętrznego lub wytwarzana przez podmiot<sup>27</sup>.

Każdą ze zdolności intelektualnych uwzględnionych w modelu intelektu można rozpatrywać w trzech aspektach: treści, będących przedmiotem operacji poznawczych; samych operacji i ich wytworów. W odniesieniu do tych operacji każdą zdolność można zatem zaklasyfikować na trzy sposoby. Według Guilforda zdolności różnią się przede wszystkim ze względu na rodzaj informacji, a te przedstawione mogą być w postaci: figuralnej, symbolicznej, semantycznej, behawioralnej<sup>28</sup>.

Joy P. Guilford wyróżnia pięć klas operacji umysłowych: pamięć i cztery rodzaje myślenia: 1) operacje poznawcze, polegające na odkrywaniu, poznawaniu lub rozpoznawaniu informacji; 2) operacje pamięciowe, polegające na zapamiętywaniu i przechowywaniu informacji; 3) operacje myślenia konwergencyjnego, polegające na wytwarzaniu informacji w sytuacjach, w których istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź; 4) operacje myślenia dywergencyjnego, polegające na wytwarzaniu

możliwie różnorodnych rozwiązań tego samego problemu; 5) operacje oceny, polegające na wartościowaniu i podejmowaniu decyzji dotyczących przydatności, poprawności lub odpowiedniości danego typu informacji. Operacje umysłowe są najważniejszym aspektem zdolności intelektualnych. W teoretycznym modelu intelektu autor uwzględnia 120 zdolności elementarnych otrzymanych w wyniku kombinacji wszystkich kategorii treści, operacji i wytworów<sup>29</sup>.

Jednym z najważniejszych odkryć Guilforda jest ustalenie, że zdolności produktywne podzielić można na dwie klasy: na zdolności wytwarzania dywergencyjnego i konwergencyjnego. W procesie twórczym szczególną rolę odgrywa wytwarzanie dywergencyjne. Myślenie twórcze określić można jako myślenie dywergencyjne, co nie oznacza jednak, że zdolności myślenia dywergencyjnego wyczerpują wszystkie zdolności istotne dla procesu twórczego. Myślenie twórcze posługuje się poszukiwaniem różnorodnych rozwiązań tego samego problemu, rozwiązywaniem zadań wymagających więcej niż jednego poprawnego rozwiązania<sup>30</sup>.

Najważniejsze czynniki twórczości to: płynność myślenia (liczba wytworzonych pomysłów), giętkość myślenia (przeciwieństwem jest sztywność myślenia), zdolność wytwarzania jakościowo różnych wytworów, częstych zmian kierunku myślenia, oryginalność myślenia, czyli wychodzenie poza stereotypowe rozwiązania i zdolność wytwarzania nowych – takich, które dotąd nie istniały, wrażliwość na problemy (zdolność ta pozwala wykryć luki i trudności występujące w różnych sytuacjach) w planach, projektach czy pomysłach<sup>31</sup>.

Autorem innej nieklasycznej koncepcji procesu twórczego jest Edmund Nęcka. Badacz ten, pozostający w nurcie współczesnych teorii interakcyjnych, podjął próbę sformułowania rozbudowanej koncepcji twórczości, odnoszącej się do procesów poznawczych w sposób szczególnie związanych z twórczością i jak przyznaje w „polemice z fazowymi teoriami procesu twórczego, zakładającymi

sztywną sekwencję etapów myślenia nad problemem”<sup>32</sup>. Nęcka w swojej teorii zbudował triadę kryteriów twórczości pozwalającą na trafniejszy wgląd w istotę kreatywności. Trójczłonowy schemat obejmuje cechy wytworu, reakcje odbiorcy i domniemane cechy procesu myślenia<sup>33</sup>.

Przedstawiona przez Nęckę konstrukcja teoretyczna – rozwijająca hipotezy dotyczące powstawania twórczych idei, przedstawiająca przebieg i treści operacji – stanowi obiecującą koncepcję procesu twórczego. Umożliwia ona stymulowanie specjalnych form dyspozycji twórczych dzieci i młodzieży. Umiejętności twórcze, zdaniem autora, dają się wzbudzać i usprawniać. Koncepcja Nęcki, obok koncepcji Guilforda, jest jedną z nielicznych teoretycznych ram twórczości, mających istotny walor użytkowy. Można ją zastosować w codziennej praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

#### Przypisy

- 1 E.P. Torrance, *Education and the Creative Potential*, Minneapolis 1965, s. 5; A. Strzalecki, *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Warszawa 1969, s. 14.
- 2 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 62; M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 12.
- 3 A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008, s. 18.
- 4 K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 64.
- 5 E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 23.
- 6 A.H. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, przeł. I. Wyrzykowska, Warszawa 1986, s. 136–137.
- 7 Ibidem, s. 137–138.
- 8 Ibidem, s. 138; 145.
- 9 J. Grochulska, *Autokreacja nauczyciela w pedagogice Carla Rogersa*, w: J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Horyzonty pedagogicznej wyobraźni*, Kraków 1998, s. 116; C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 490–491.

- <sup>10</sup> E. Nęcka, *Czego nie wiemy o twórczości*, „Przegląd Psychologiczny” 1987, nr 1, s. 20–21.
- <sup>11</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, op. cit., s. 21–22.
- <sup>12</sup> M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, op. cit., s. 13; A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, op. cit., s. 22.
- <sup>13</sup> R. Schulz, *Twórczość. Społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 328–329.
- <sup>14</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 66.
- <sup>15</sup> J. Koziński, *Transgresja i twórczość*, Warszawa 2002.
- <sup>16</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 86–96; E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 17–19.
- <sup>17</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 86–87; J.C. Kaufman, *Kreatywność*, przeł. M. Godyń, Warszawa 2011, s. 43.
- <sup>18</sup> E. Nęcka, *Trening twórczości*, Kraków 1998, s. 71–77.
- <sup>19</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 93.
- <sup>20</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, op. cit., s. 18.
- <sup>21</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, op. cit., s. 23.
- <sup>22</sup> E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, op. cit., s. 18.
- <sup>23</sup> Ibidem, s. 43.
- <sup>24</sup> A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, op. cit., s. 25.
- <sup>25</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.
- <sup>26</sup> K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 97.
- <sup>27</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, część III, Warszawa 1976.
- <sup>28</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, op. cit., s. 136–141.
- <sup>29</sup> M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, op. cit., s. 55.
- <sup>30</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, op. cit., s. 410.
- <sup>31</sup> Ibidem, s. 410; K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit., s. 97–99.
- <sup>32</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, op. cit., s. 47.
- <sup>33</sup> E. Nęcka, *Trop... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków 1994, s. 21.

## **Abstract**

### ***Pedagogy of Creativeness and Social Sciences***

*Many theoreticians of creativeness take up research projects which aim at answering the question of what makes certain individuals particularly predestined in the realm of mental capability and emotional sensitivity, thanks to which they can present the world and humans in a new, unique way. What psychological and social processes and phenomena keep the creative activity alive? What are creative personality and creative potential, which are so frequently discussed and described? Such questions appear in multithreaded considerations on creativeness in various fields of philosophy and psychology, as well as pedagogy and sociology.*

---

### **Mieczysław Gałaś**

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

# Twórczość pedagogiczna nauczycieli

---

## Część II

Marzenna Magda-Adamowicz

### Założenia teoretyczne

Współcześnie przyjmuje się, że twórcami mogą być osoby zajmujące się różnymi dziedzinami – nie tylko takimi, które bezpośrednio są związane ze sztuką czy jakąkolwiek dziedziną aktywności artystycznej. Do tej grupy z pewnością można zaliczyć nauczycieli. Twórczość jest warunkowana czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Zatem badając twórczość – w tym twórczość pedagogiczną nauczyciela – trzeba uwzględnić: cechy osobowości, proces twórczy, dzieło twórcze, twórczość jako wartość, środowisko zewnętrzne. W tej części artykułu (pierwsza ukazała się w poprzednim numerze

„Refleksji” – przyp. red.) przedstawię nie tylko zagadnienia teoretyczne – w tym trzy podstawowe koncepcje twórczości: Józefa Kozińskiego, Stanisława Popka i Romana Schulza – ale także własną koncepcję twórczości pedagogicznej nauczycieli. Zakładam, że może ona stanowić dla czynnych zawodowo nauczycieli inspirację do poszukiwania nowych rozwiązań metodycznych, a także impuls do samokształcenia i doskonalenia własnego warsztatu metodycznego. Scharakteryzuję podstawowe teorie, będące źródłem budowania własnej koncepcji twórczości pedagogicznej nauczycieli<sup>1</sup>.



## **Józef Koźielecki – społeczeństwo transgresyjne**

Wizję kształcenia człowieka twórczego Józef Koźielecki wyprowadził z krytyki dotychczasowego systemu edukacji, który – w jego odczuciu – był i często nadal jest nastawiony na kształcenie człowieka „oświeconego” na podstawie encyklopedycznej wiedzy<sup>2</sup>. W systemie tym nie ma miejsca na formowanie osobowości uczniów, na rozwój ich wyobraźni, intuicji, myślenia twórczego, przedsiębiorczości, umiejętności podejmowania ryzykownych decyzji. Koncepcja kształcenia człowieka innowacyjnego została przez Koźieleckiego w późniejszym czasie wzbogacona i uzupełniona o idee kształcenia transgresyjnego. Zgodnie z „credo pedagogicznym” nauczanie polega na kierowaniu aktywnością uczniów, a jego głównym zadaniem jest pobudzanie rozwoju człowieka. Koźielecki postuluje, by strategicznym celem kształcenia transgresyjnego było stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działania człowieka, a przede wszystkim – działania transgresyjne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Przez transgresję autor rozumie działania i akty myślenia – z reguły intencjonalne i świadome, które przekraczają granice dotychczasowych możliwości i osiągnięć materialnych, symbolicznych oraz społecznych człowieka, które stają się źródłem nowych i ważnych „wartości” (pozytywnych oraz negatywnych).

W twórczości istotną rolę odgrywa motywacja hubrystyczna, rozumiana jako dążenie do potwierdzenia i wzrostu własnej ważności jako osoby, sprowadzająca ją do rywalizacji z innymi dla potwierdzenia własnej wartości oraz dążenia ku doskonałości, osiąganego w wyniku zbliżenia się do wewnętrznie ustalonych standardów perfekcji. Koźielecki wyróżnia transgresję typu P (prywatną, powszechną, rozwojową i terapeutyczną, polegającą na przekraczaniu granic tego, co do tej pory jednostka osiągnęła) i typu H (historyczną, wpro-

wadzającą zmiany wykraczające poza osobisty świat, dokonującą rewolucyjnych odkryć).

Transgresja jest pojęciem szerszym od twórczości. Może ona prowadzić do ekspansji, czyli na przykład do polepszenia bytu, lub może też wytworzyć coś nowego, oryginalnego, wartościowego społecznie. System motywacji hubrystycznej człowieka lub grupy osób prowadzi do zachowań transgresyjnych.

Oba typy twórczości (P i H) uzupełniają się. Należy jednak zwrócić uwagę, że nasza ocena co do typu może być nietrafiona i niewiarygodna, gdyż bywa, że dzieło swoją oryginalnością wyprzedza epokę. W twórczości ważne są – według Koźieleckiego – generator i ewaluator pomysłów, które odpowiadają procesom wytwarzania rozwiązania i ich ocenie. W tym ujęciu istotna jest przede wszystkim wiedza zakodowana w pamięci długotrwałej oraz informacje napływające z zewnątrz. W transgresyjnej koncepcji twórczości zachodzą sytuacje nieoczekiwane, a sam proces twórczy zmienia „świadomość twórcy”.

## **Stanisław Poppek – interakcyjna teoria twórczości**

Teoria Stanisława Poppeka wypływa z systemowego ujmowania psychiki osób wybitnie twórczych. Dla jednostki twórczej istotne są zdolności intelektualne, uzdolnienia specjalne i uzdolnienia twórcze, które wchodzą ze sobą w interakcje o różnym nasileniu. Ich jakościowy poziom i współwystępowanie indywidualnych konfiguracji stwarza potencjalne możliwości każdej jednostce. Zdaniem Poppeka istnieją specyficzne różnice indywidualne w procesie twórczym, uwarunkowane strukturą osobowości, zdolnościami, uzdolnieniami, emocjonalnością, temperamentem, uprawianą twórczością, językiem i środkami jej wyrazu. W typologii procesu twórczego Poppek uwzględnia osobowość (typ twórczy – odtwórczy), zachowanie się w procesie twórczym, dzieło – rezultat procesu.

Typologizując proces twórczy, Poppek zauważa, że tworzenie nowych idei, wizji artystycznych przebiega w czasie, przy wielostronnie powiązanych funkcjach poznawczych (sposptrzeń, pamięci, wyobraźni i myślenia), intuicji, uczuć, przy zróżnicowanej aktywności i motywacji, przy czym w przebiegu procesu tworzenia dominuje jedna z cech. Stąd też wyróżnia typy procesu twórczego: wzrokowy, behawioralny, intuicyjny, wyobraźniowy i intelektualno-refleksyjny. Proces twórczy przebiega bardziej heurystycznie przy typach: wyobraźniowym, intuicyjnym, behawioralnymi<sup>3</sup>.

Proces twórczy prowadzi do zachowań i postaw twórczych. Zachowania twórcze wynikają z funkcjonowania wyobraźni, myślenia twórczego, problemowego, intuicyjnego, emocji i motywacji oraz uruchomienia procesu twórczego. Zachowanie zasługuje na miano twórczego, gdy poprzez aktywność podmiot wyraża siebie, swoje myśli i przeżycia. Osoba o zachowaniu twórczym jest wrażliwa na problemy, otwarta na różnorodne bodźce, przy tym potrafi krytycznie je ocenić. Równocześnie jest zdolna do myślenia twórczego – jego funkcją jest wytwarzanie wielu pomysłów, hipotez inspirowanych problemami otwartymi i rozwiązywaniem problemów.

Zdaniem Popka postawa twórcza jest ukształtowana zarówno genetycznie, jak i poprzez indywidualne doświadczenia. To sfera poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie i gotowość do przekształcania świata i własnej osobowości, czyli jest to aktywny i eksploracyjny stosunek do otoczenia i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości<sup>4</sup>. Postawa twórcza jest pojęciem szerszym od uzdolnień twórczych, przez które Poppek<sup>5</sup> rozumie złożony mechanizm, obejmujący funkcję intelektualną, wyznaczającą specyficzny stosunek do wykonywanego zadania – czyli otwartość na nowe problemy, ciekawość, motywację – i warunkujący jakość roz-

wiązania tego zadania dzięki myśleniu dywergencyjnemu, oryginalności i płynności myślenia, przy równoczesnej rezygnacji z rozwiązań rutynowych i stereotypowych<sup>6</sup>. Zatem koncepcja Popka zakłada, że na postawy twórcze składają się głównie dwie sfery: poznawcza i charakterologiczna.

Na tej podstawie wyróżnia się twórczość obiektywną i subiektywną. Ta pierwsza polega na odkrywaniu, tworzeniu rzeczy, idei, koncepcji oryginalnych, niepowtarzalnych, które pojawiają się w kulturze jako pierwsze. Jest to twórczość – zdaniem Popka – wyższego rzędu, polegająca na tworzeniu całkowicie nowych konfiguracji, powstających z elementów odległych skojarzeń, prowadzących do rozwiązań oryginalnych. Twórczość obiektywna jest rozpatrywana w czterech podstawowych kategoriach: jako wytwór, proces, osobowość twórcza i wartość społeczna dzieł. Twórczość subiektywna, zwana wtórną, egalitarną, występuje stosunkowo częściej niż obiektywna. Polega na odkrywaniu zjawisk już istniejących, o których autor nie wie. Dla niego samego utworzone dzieło jest nowe.

Zgodnie z koncepcją Popka przyjął w autorskiej koncepcji podział na twórczość pedagogiczną obiektywną i subiektywną, a przy analizie przeprowadzonych badań za szczególnie istotne w teź twórczości uznałam następujące predyktory: zakres wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy, proces twórczy, zachowania, postawy twórcze oraz wytwory. Należy podkreślić, że dla rozwoju twórczości ważne jest środowisko zewnętrzne, przy czym te same warunki na jedne osoby mogą działać jak stymulatory twórczości, a na inne – jako źródło frustracji i depresji.

### **Roman Schulz – twórczość pedagogiczna**

Trzecią istotną dla twórczości pedagogicznej naczyteli jest koncepcja Romana Schulza, który przyjmuje, że twórczość pedagogiczna to synonim pracy pedagogicznej, nowoczesnej pracy ludzkiej

w dziedzinie kształcenia i wychowania, działalności kulturotwórczej w wychowaniu, samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela.

Schulz wyróżnia cztery dziedziny i wymiary twórczości pedagogicznej. Do tych drugich zalicza: podmiot, proces, produkt i warunki twórczości. Dziedziny twórczości to podstawowe kategorie aktywności twórczej. Pierwszą z nich jest działalność kulturotwórcza nauczyciela – w jej zakresie tworzone są innowacje pedagogiczne jako składniki kultury. Dzięki temu nauczyciele kształtują uczniów i ich osobowości zgodnie z przyjętymi wartościami społecznymi. Druga dziedzina twórczości pedagogicznej wymaga odpowiednich kwalifikacji intelektualnych i osobowościowych, a jej produktem są innowacje. Trzecia dziedzina to innowacyjne zachowania społeczne nauczycieli, których efektem jest nie tworzenie i rozpowszechnianie innowacji pedagogicznych, lecz zdolność do uczenia się nowych wzorców zachowań zgodnie z wymogami środowiska. Czwartą kategorią aktywności twórczej jest autokreacja – proces samorozwoju cechujący się ukierunkowaniem i długotrwałością. Nauczyciel tworzy sam siebie, kształtuje swoją osobowość, a jego praca zawodowa przynosi mu wewnętrzną satysfakcję, spełnienie. Działania twórcze polegają na tym poziomie na tworzeniu idealnego obrazu siebie samego, a następnie na dążeniu do jego urzeczywistnienia w ciągu całego życia.

W zakresie twórczości powszechnej (Kozielecki) i subiektywnej (Poppek) mieści się twórczość pedagogiczna będąca synonimem pracy pedagogicznej (Schulz) oraz subiektywna węższego i szerszego zakresu (co będzie dokładnie omówione w dalszej części niniejszego artykułu). Zaś w zakresie twórczości obiektywnej (historycznej) wpisuje się twórczość pedagogiczna będąca synonimem działalności kulturotwórczej w zakresie wychowania i samorealizacji zawodowej (Schulz) oraz obiektywna węższego i szerszego zakresu (co również będzie dalej omówione).

Odnosząc się do twórczości pedagogicznej Schulza, przyjęto tutaj wąskie rozumienie twórczości pedagogicznej nauczycieli, które ograniczono tylko do twórczości w procesie dydaktycznym, wychowawczym i opiekuńczym wobec uczniów na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych i której efektem są innowacje. Systemologiczne inspiracje w pedagogice<sup>7</sup> i psychologii pozwalają autorce zbadać najistotniejsze predyktory twórczości pedagogicznej – zakres ich wiedzy, cechy myślenia dywergencyjnego i twórczego, cele i motywy twórczości pedagogicznej, zachowania i postawy twórcze, ich wytwory i środowisko zewnętrzne tejże twórczości. Interakcyjna teoria twórczości Popka, jej wymiary, i dziedziny Schulza stanowiły zaś podstawę teoretyczną autorskiej koncepcji poziomów i zakresów twórczości pedagogicznej nauczycieli klas początkowych.

### **Twórczość pedagogiczna nauczycieli – koncepcja własna<sup>8</sup>**

Twórczość pedagogiczna nauczyciela wynika z myślenia heurystycznego i obejmuje skłonność podmiotu do oryginalnego rozwiązywania problemów dywergencyjnych, o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, w sytuacjach problemowych, czego efektem są wytwory nowe, społecznie niepowtarzalne, oryginalne. Twórczość pedagogiczna nie jest tożsama z twórczością nauczyciela. Nauczyciel może być, na przykład, twórczy artystycznie, co nie przekłada się na jego pracę pedagogiczną. Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Pozwolę sobie w tym miejscu przypomnieć, że przedstawiona poniżej koncepcja została już empirycznie uzasadniona.

Twórczość pedagogiczna może być obiektywna i subiektywna – węższego i szerszego zakresu. Pedagogiczna twórczość obiektywna jest procesem twórczego rozwiązywania problemów

dywergencyjnych w sytuacjach problemowych, w którym to procesie występuje zjawisko inkubacji i olśnienia. Obejmuje ona „tylko nowe koncepcje”<sup>9</sup>, pojawiające się w makroskali<sup>10</sup>. Ma charakter podmiotowy, autorski, wewnętrzny i zewnętrzny, wielokierunkowy, zawodowy i produkcyjny oraz teoretyczny<sup>11</sup>. Wynika z faktycznego spotkania z rzeczywistością edukacyjną oraz z wewnętrznych potrzeb nauczyciela.

Pedagogiczna twórczość obiektywna ma charakter wstrząsający, przełomowy dla danej grupy społecznej – pedagogów. W jej wypadku nauczyciel przyjmuje twórczy styl pracy. Jego działalność twórcza jest systematyczna, kompetentna, zakreślowo rozległa. Ma wybitny i trwały wkład w rozwój kultury pedagogicznej i jej praktyki. Jednocześnie samorealizuje się zawodowo. Jego twórcza praca pedagogiczna jest częsta, całkowita, wybitna, różnorodna, kompetentna, krytyczna, autorefleksyjna i świadoma. Do twórczości pedagogicznej obiektywnej węższego zakresu zaliczamy: twórcze rozwiązywanie problemów edukacyjnych i proces zmian pedagogicznych i utworzone indywidualnie programy autorskie. Do twórczości pedagogicznej obiektywnej szerszego zakresu zaliczamy: twórczy styl pracy i samorealizację zawodową i tworzenie nowych oryginalnych idei, koncepcji<sup>12</sup>.

Twórczość pedagogiczna subiektywna wynika z sytuacji chwilowych kreowanych przez i z uczniami oraz intensywności spotkań z nimi. Występuje w skali mikroskopowej, to znaczy, że nauczyciel tworzy nowe rozwiązania, które oddziałują bezpośrednio na jego wychowanków i przynoszą im radość. Jej podstawą są autorefleksje nauczyciela nad efektywnością jego pracy. Ma on wiele pomysłów wynikających z niezadowolających sytuacji dydaktyczno-wychowawczych oraz uwzględnia też nowości pojawiające się w edukacji, którym jednocześnie łatwo się poddaje. Jego twórczość jest obojętna dla pozostałych nauczycieli.

Twórczość pedagogiczna subiektywna węższego zakresu – wynikająca z niezadowolającej,

trudnej sytuacji – przyjmuje postać amatorskich innowacji, do których zaliczamy: naśladowcze (nauczyciel realizuje daną innowację jako kolejna osoba, dostosowując ją do swoich możliwości) lub produkcyjne (ciekawy produkt metodyczny), lub inwencyjne (pomysłowe przedstawienie stosowania metod, technik, form pracy), lub spotkania z uczniem<sup>13</sup>. Nauczyciel twórczy subiektywnie dąży do wzbogacania własnych doświadczeń i jest krytyczny oraz odpowiedzialny za swoją pracę twórczą. Twórczy nauczyciel stawia sobie za zadanie: wychowanie uczniów w duchu inicjatywy i nowatorstwa oraz tworzenie klimatu sprzyjającego innowacjom. Zaś do twórczości pedagogicznej nauczyciela subiektywnej szerszego zakresu zaliczamy: efektywną pracę pedagogiczną i innowacje modyfikujące lub utworzone zespołowo programy autorskie.

Od samego nauczyciela zależy, czy podda się rutynie i monotonii. Możliwości twórcze nauczyciela to przede wszystkim myślenie twórcze, które polega na wynajdywaniu (dostrzeganiu) i odkrywaniu nowych, nieznanych zjawisk w przyrodzie i życiu społecznym. Proces myślenia twórczego rozpoczyna się od postawienia problemu, kolejno hipotez, a kończy się na ich weryfikacji oraz ocenie wyników. Chodzi o poszukiwanie nie jednego, lecz wielu, często zaskakujących, odkrywczych, nowatorskich rozwiązań. Tylko umiejętność rozwiązywania problemów i wyobrażania sobie sposobów ich rozwiązania pozwala twórczemu nauczycielowi na większą skuteczność radzenia sobie z różnego rodzaju sytuacjami dydaktyczno-wychowawczymi. Innymi słowy – podstawą myślenia twórczego jest pewna selekcja, przetwarzanie i łączenie poprzednich doświadczeń w sposób, który prowadzi do *novum*.

Pokrótkie zaprezentowaną koncepcję własną uzasadniłam empirycznie<sup>14</sup>, prowadząc badania nad twórczym pedagogicznie nauczycielem. Przeanalizowałam jego cechy osobowości, proces twórczy, dzieło twórcze, twórczość jako styl życia

i środowisko rodzinne, szkolne i zawodowe. Pozytskane wyniki badań własnych, które opublikowałam w czterech monografiach (były one wcześniej cytowane), upoważniły mnie do:

- 1) skonstruowania programu studiów podyplomowych z zakresu Terapii Pedagogicznej i Pedagogiki Zdolności, które prowadzę od 2010 roku na Uniwersytecie Zielonogórskim i w latach 2003–2006 realizowałam w WSM w Legnicy;
- 2) wprowadzenia przedmiotu na specjalności edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej na studiach licencjackich – praca z dzieckiem zdolnym i twórczym, jak również na studiach magisterskich – pedagogika zdolności i twórczości, diagnoza dzieci zdolnych i twórczych;
- 3) skonstruowania 120-godzinnego modułu: *Wspieranie dzieci w rozwoju zdolności na studiach magisterskich edukacji elementarnej*.

## Zakończenie

Twórczość pedagogiczna nauczyciela, która została przestudiowana w obu częściach artykułu, ma charakter systemowy. Niniejsze rozważania uwzględniają wiele czynników działających łącznie, co w konsekwencji prowadzi do wytworzenia nowego, oryginalnego dzieła. O tak rozumianej twórczości pedagogicznej nie decyduje jedna cecha, zdolności, proces lub dzieło. Do twórczego dzieła prowadzi interakcyjne oddziaływanie „poznania, emocji, motywacji, osobowości i kontekstu społecznego (...) czynników makrospołecznych: kulturowych, politycznych i ekonomicznych”<sup>15</sup>. Oprócz czynników indywidualnych należy docenić uwarunkowania ponadindywidualne w rozwoju twórczości człowieka. Funkcjonowanie człowieka, jak i związana bezpośrednio z jego aktywnością twórczość, stanowią integralną część szerszego układu uczestniczącego w powstawaniu twórczego dzieła<sup>16</sup>.

Na podstawie przeprowadzonych badań i studiów literatury odróżniam twórczość nauczyciela od twórczości pedagogicznej nauczyciela:

- 1) twórczość pedagogiczna nauczyciela występuje w jego pracy opiekuńczo-dydaktyczno-wychowawczej lekcyjnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej pod wpływem dostrzeganych sytuacji edukacyjnych;
- 2) kreatywność to potencjalne cechy, dzięki rozwojowi których możemy doprowadzić do twórczości subiektywnej lub nawet obiektywnej;
- 3) innowacje pedagogiczne nauczyciela to zmiany uzasadnione, celowe, których przebieg jest zorganizowany, uporządkowany, planowy, skuteczny i które służą określonym akceptowanym celom edukacyjnym.

Twórczości pedagogicznej sprzyjają cechy nonkonformistyczne i heurystyczne oraz odpowiednie środowisko. Świadomy tego nauczyciel akademicki w procesie kształcenia w szkole wyższej powinien prowadzić zajęcia pobudzające i uświadamiające kandydatowi takie cechy. Trzeba jednak podkreślić, że nie ma twórczości bez odtwórczości<sup>17</sup>. W życiu codziennym, również zawodowym, podmiot musi wykonywać czynności standardowe, będące nieodłącznym elementem naszego funkcjonowania. Dopiero po uświadomieniu sobie doświadczeń metodycznych i zintegrowaniu ich z wcześniej pozyskaną wiedzą naukową nauczyciele charakteryzujący się cechami twórczymi – należy dodać, że nieliczni – będą podejmować aktywność twórczą pedagogicznie.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Autorka dokładnie omawia je w książce: *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła – Koncepcja – Identyfikacje*, Toruń 2015; *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Uniwersytet Zielonogórski, Toruń 2012.
- <sup>2</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1998.
- <sup>3</sup> S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, Lublin 2003; S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010.
- <sup>4</sup> Ibidem.

- <sup>5</sup> Ibidem.
- <sup>6</sup> Zob. i por.: J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1998; A. Matczak, *Style poznawcze: rola indywidualnych preferencji*, Poznań 198; Z. Pietrasziński, *Myslenie twórcze*, Warszawa 1969.
- <sup>7</sup> K. Duraj-Nowakowa, *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.
- <sup>8</sup> Tematykę tę poruszano i dokładnie omówiono w: M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III*, Zielona Góra 2007; M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczyciela w konwencji systemowej. Źródła – Koncepcja – Identyfikacje*, Toruń 2015; M. Magda-Adamowicz, *Twórczy pedagogicznie nauczyciele*, w: I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwoma edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmian*, Łódź 2014.
- <sup>9</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1982.
- <sup>10</sup> R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Warszawa 1994.
- <sup>11</sup> Ibidem.
- <sup>12</sup> Ważne są tutaj spójniki „i” oraz „lub”. „I” oznacza, że składniki muszą wystąpić obok siebie, aby stwierdzić występowanie danego zjawiska. „Lub” oznacza, że może wystąpić ten lub inny element, aby uznać dane zjawisko.
- <sup>13</sup> M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I-III*, op. cit.
- <sup>14</sup> Ibidem.
- <sup>15</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.
- <sup>16</sup> Ibidem.
- <sup>17</sup> S. Popek, *Człowiek jako istota twórcza*, op. cit.

## **Abstract**

### ***Teachers' pedagogical creativeness***

*It is nowadays agreed that people of many professions can actually become artists. Creativity is determined by plenty of factors, both internal and external. Therefore if we scrutiny creativeness – including teacher's pedagogical creativeness – we must take into account: their personality, creative process, their works, creativeness as a value, external environment. Against the background of the theories discussed, which include theories by Józef Koziński, Stanisław Popek and Roman Schulz, the author has analysed her own concept of teachers' pedagogical creativeness.*

---

### **Marzena Magda-Adamowicz**

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe skupia wokół twórczości pedagogicznej, pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki dziecka, pedagogiki rodziny i dydaktyki. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN. Autorka 10 monografii, 160 artykułów naukowych, redaktorka 11 prac naukowych.

# Twórcza ekspresja

---

Beata Lewińska

## Najważniejsze zmiany i zapisy w podstawach programowych plastyki i historii sztuki

Ministerstwo Edukacji Narodowej zreformowało podstawy programowe przedmiotów: plastyka w szkole podstawowej, plastyka w liceum i technikum oraz historia sztuki w liceum. Zgodnie z planami nauczania przedmiot plastyka jest realizowany obowiązkowo w szkołach podstawowych w liczbie 120 godzin. W praktyce oznacza to jedną godzinę plastyki tygodniowo w klasach IV–VII. W liceum lub technikum plastyka jest realizowana w liczbie 30 godzin dydaktycznych, co przekłada się na jedną godzinę tygodniowo w klasie pierwszej, pod wa-

runkiem, że szkoła ma taką ofertę edukacyjną. W tym wypadku przedmiot może być wybrany spośród trzech: filozofii, muzyki i plastyki. Nowa podstawa programowa przedmiotu plastyka w szkole podstawowej zastępuje podstawę realizowaną dotychczas w klasach IV–VI oraz podstawę realizowaną w gimnazjum (III etap edukacyjny). Zgodnie z nową podstawą programową ekspresja twórcza, realizowana na III etapie kształcenia w ramach „zajęć artystycznych” do wyboru, została również uwzględniona w programie zajęć plastyki.

## Ogólne cele kształcenia

W dotychczas obowiązujących podstawach programowych plastyki, zarówno na II, jak i na III etapie edukacyjnym, sformułowane zostały trzy cele ogólne:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji – percepcja sztuki.
- II. Tworzenie wypowiedzi – ekspresja przez sztukę.
- III. Analiza i interpretacja tekstów kultury – recepcja sztuki.

Sposób sformułowania tych celów został ujednolicony dla wszystkich przedmiotów humanistycznych, co w przypadku plastyki spowodowało, że wymagania szczegółowe zostały sztucznie przypisane do celów. W realizacji przedmiotu plastyka ekspresja twórcza jest najistotniejsza – w efekcie zaburzony został układ, który narzucają w sposób logiczny taksonomie celów kształcenia. W nowej podstawie programowej zostały również sprecyzowane trzy cele ogólne, ale dostosowane do charakteru przedmiotu:

- I. Opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła.
- II. Doskonalenie umiejętności plastycznych – ekspresja twórcza, przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych.
- III. Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego.

Cele te odnoszą się bezpośrednio do treści kształcenia, czyli wymagań szczegółowych. W podstawie programowej przedmiotu plastyka nie zastosowano tradycyjnego podziału na wiedzę i umiejętności, aby twórcy programów i podręczników nie wprowadzali zagadnień teoretycznych – jako alternatywnego sposobu prowadzenia zajęć. Wszystkie informacje, jakie pozyskują uczniowie, stanowią jedynie bazę poznawczą dla podejmowanych działań praktycznych i twórczych.

W uwagach, odnoszących się do realizacji zajęć, sformułowano zalecenie, aby plastyki w szkole pod-

stawowej nie zamieniać w regularną historię sztuki. Zgodnie z tą tendencją dzieje sztuki mają być wprowadzone w układzie problemowym, a nie w powiązaniu z układem chronologicznym. Uczniowie nie powinni się koncentrować na znajomości epok historycznych, lecz na znajomości struktury dzieła, jego formy (także stylu powstania). Zatem informacje na temat stylów powinny się pojawić w kontekście poszczególnych dyscyplin artystycznych (na przykład przy omówieniu architektury można pokazać, że dzieła architektury powstawały w różnych stylach, podobnie jak w przypadku innych dyscyplin artystycznych). Dobrze skonstruowane programy kształcenia i dobrze napisane podręczniki, w których nie mnoży się wymagań, ale racjonalnie i szczegółowo je opisuje, stworzą przede wszystkim przyjazną dla ucznia sytuację dydaktyczną.

## Treści kształcenia – charakterystyka

W nowej podstawie programowej treści kształcenia zostały znacząco rozbudowane i uszczegółowione, aby twórcy programów i podręczników nie mieli wątpliwości co do zakresu wprowadzonych informacji. Zbyt ogólnikowe formułowanie celów szczegółowych, które zostało zastosowane w dotychczas obowiązującej podstawie, spowodowało tendencję wprowadzania do programów kształcenia – a w konsekwencji również do podręczników – zbyt obszernych treści, które nie miały szansy na realizację lub były realizowane kosztem ekspresji twórczej.

W ramach realizacji celu I uczniowie powinni wykazać się znajomością dziedzin sztuk plastycznych, rozumieć funkcje, jakie pełnią dzieła w obrębie poszczególnych dyscyplin, oraz charakteryzować język dzieł. Podstawa programowa uwzględniła też współczesne sposoby wypowiedzi artystycznej o charakterze interdyscyplinarnym i nowe media (ten zakres jest kontynuacją). Ponadto uczniowie muszą rozróżniać cechy i rodzaje kompozycji na przykładach dzieł wybitnych twórców, ale także sami tworzyć różnorodne układy kompozycyjne na płasz-



czyźnie i w przestrzeni. W ramach realizacji treści programowych zawartych w I celu głównym wymaga się też od uczniów, aby potrafili klasyfikować barwy, wykazywali się znajomością podstawowych pojęć z zakresu barwy oraz rozróżniali i stosowali w pracach własnych różnego rodzaju kontrasty barwne. Uczniowie powinni także charakteryzować różne sposoby uzyskiwania iluzji przestrzeni (stosować perspektywy), charakteryzować pozostałe środki wyrazu artystycznego oraz rozróżniać konkretne gatunki i tematykę dzieł sztuk plastycznych. Tutaj dodać należy, że przy okazji charakterystyki gatunków również można pokazać najbardziej znaczące dla dorobku kulturowego dzieła sztuki.

Treści kształcenia dotyczące celu II wiążą się, przede wszystkim, z ekspresją twórczą, dlatego uwzględniono w podstawie działania artystyczne, które mają być prowadzone z uczniem. Będzie to zarówno odtwarzanie natury, jak i jej interpretacja, realizowana w formach przestrzennych i płaskich. Ważne są także: wyrażanie w twórczości uczniów przeżyć i emocji wobec rzeczywistości oraz inspiracja dziełami literackimi i muzycznymi. Istotnym punktem treści kształcenia jest realizacja zadań związanych z projektowaniem graficznych form użytkowych oraz form dekoracyjnych i scenograficznych. Uczeń powinien być wrażliwy na estetykę otoczenia, dlatego w podstawie uwzględniono ćwiczenia z tego zakresu. Niektóre zadania – szczególnie te, które wymagają dużego nakładu pracy – powinny być przez uczniów wykonywane zespołowo. Dotyczy to zwłaszcza oprawy plastycznej teatru szkolnego oraz kreacji z pogranicza plastyki i pokrewnych dziedzin. W podstawie programowej uwzględniono też zadania, które sygnalizowane były w poprzednio funkcjonującej, a mianowicie elementy obrazowania cyfrowego fotograficznego oraz obrazowania z wykorzystaniem wybranych graficznych programów komputerowych.

Osobnym zagadnieniem i ważnym zadaniem jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w życiu kulturalnym, co zostało sformułowane

w treściach kształcenia, właściwych dla celu III. Dlatego na zajęciach plastyki konieczne jest zapoznanie uczniów z kulturą własnego regionu (zabytki, lokalni twórcy). Uczeń powinien także wymieniać, rozpoznawać i charakteryzować najważniejsze obiekty kultury wizualnej (wraz ze wskazaniem ich twórców) oraz wykazywać się znajomością najważniejszych muzeów i kolekcji dzieł sztuki w Polsce i na świecie. W podstawie również uwzględniono sztukę ludową (jest to kontynuacja wymagania z poprzednio obowiązującej podstawy). Zdecydowaną nowością jest natomiast wymaganie, aby uczeń znał i stosował zasady prezentacji i upowszechniania dzieł zgodnie z prawem i etyką. Jest to element wychowania w poczuciu odpowiedzialności i szacunku dla prac własnych i cudzych oraz ochrony własności intelektualnej. Uczeń musi wiedzieć: że nie można bez zgody twórcy publikować prac w mediach, nie wolno tworzyć plagiatów, a także bez zgody osoby zainteresowanej prezentować i upowszechniać jej wizerunku.

### **Zakres i warunki realizacji treści kształcenia**

W dotychczas obowiązującej podstawie dla III etapu kształcenia zapisano bardzo ogólnikowo, że uczeń rozróżnia style i kierunki sztuk plastycznych oraz umieszcza je w odpowiednim porządku chronologicznym i w centrach kulturotwórczych, a także rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych, należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury. Podręczniki przeznaczone dla gimnazjum wprowadzały dzieje sztuki w układzie chronologicznym. Ze względu na konieczność zastosowania olbrzymiej syntezy treści, prowadziło to często do przekłamań.

Na przykład uczniowie uważali, że zasady perspektywy geometrycznej wprowadzono w renesansie (choć jest to dziedzictwo antyku) lub że problematykę światłocienia podjęto dopiero w baroku. Dlatego znacznie rozsądniejszy wydaje się być problemowy układ treści. Nie oznacza to jednak całkowitego

zrezygnowania z układu historycznego. Znajomość epok historycznych jest wprowadzana w ramach zajęć historii i języka polskiego, stwarzając okazję do korelowania treści kształcenia.

Zajęcia plastyki powinny być planowane zgodnie z psychofizycznym rozwojem dzieci i młodzieży, dlatego w „warunkach realizacji” zawarte zostały zalecenia dotyczące wprowadzanych treści kształcenia. Wiadomości teoretyczne, wprowadzane na zajęciach plastyki, powinny być bezpośrednio praktykowane, ale też powtarzane (w układzie spiralnym) w kolejnych latach nauki. Dzięki temu nauczyciele będą mieli świadomość odnośnie stanu wiedzy i umiejętności uczniów oraz szansę na przypomnienie i uzupełnienie braków. Dobrym sposobem na powtórzenie wiadomości – na przykład z zakresu struktury wizualnej dzieła – jest opis i analiza, stosowana przy okazji zapoznawania z najbardziej sztandarowymi przykładami dziedzictwa kulturowego, cywilizacyjnego i narodowego. W opisach wykorzystuje się nomenklaturę dotyczącą środków wyrazu artystycznego oraz nazwy elementów właściwych architekturze. Z powyższego wynika, że nowa podstawa programowa nie rewolucjonizuje zajęć plastyki, lecz powraca do dobrych tradycji jej nauczania z lat 80. i 90. ubiegłego wieku.

Inaczej jest z przedmiotem plastyka w liceum i technikum. W stosunku do dotychczas obowiązującej podstawy programowej jest to w szkole ponadpodstawowej przedmiot nowy, który zastępuje wiedzę o kulturze. Zarazem jest to kontynuacja plastyki nauczanej na I i II etapie edukacyjnym.

Plastyka jest przede wszystkim przedmiotem praktycznym, ale także wprowadza w obszar dziejów sztuki, jej teorii i praktyki. Głównie to odróżnia ją od przedmiotu wiedza o kulturze. Jednocześnie ogranicza się do poznawania przede wszystkim języka sztuk plastycznych, ale ze świadomością szerszego kontekstu kulturowego.

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej zorganizowana została wokół czterech, powiązanych ze sobą zagadnień: sztuki współczesnej,

sztuki regionu, wystawiennictwa oraz wykorzystywania nowych technologii w działaniach plastycznych.

Zgodnie z intencją twórców obecnie obowiązującej podstawy programowej, wiedza o kulturze stanowiła zakończenie i zwieńczenie cyklu kształcenia artystycznego. Zatem zadaniem nauczyciela było porządkowanie i uzupełnianie wiedzy na temat dzieł, stylów i języków sztuk wizualnych i muzyki. Był to jednak przedmiot wyłącznie teoretyczny. Uczniowie liceum i technikum nie mieli zatem szansy na rozwój uzdolnień plastycznych i indywidualną ekspresję twórczą.

### **Plastyka jako przedmiot praktyczny**

W podstawie programowej wiedzy o kulturze sformułowane zostały trzy cele ogólne, identyczne jak w przypadku plastyki na II, III i IV etapie kształcenia dotychczasowego. Wymagania szczegółowe, sformułowane od strony kompetencji uczniów, podporządkowane zostały tym celom. Dotychczas obowiązująca podstawa programowa przedmiotu wiedza o kulturze nie uwzględniała treści kształcenia. Te ostatnie pozostawiono twórcom programów.

Nowa podstawa programowa plastyki odchodzi od tego założenia. Sformułowano w niej cztery cele główne. Odnoszą się one bezpośrednio do treści kształcenia, czyli wymagań szczegółowych, które zostały sformułowane w sposób precyzyjny, z podziałem na wiadomości i umiejętności uczniów. Zabieg ten ma zapobiegać wprowadzaniu przez programy kształcenia (i być może w przyszłości podręczniki) zbyt obszernych treści, lub odwrotnie – pomijanie w programach treści istotnych.

Przed wszystkim jednak przedmiot plastyka, podobnie jak w wypadku szkoły podstawowej, ma charakter praktyczny. Wszelkiego rodzaju informacje teoretyczne, wprowadzające w obszar dziejów sztuki, a zwłaszcza sztuki współczesnej, powiązane są z aktywnością twórczą. Dodatkowo najistotniejszą kwestią jest przygotowanie uczniów do obcowania z kulturą współczesną, dlatego dominują zagadnie-

nia wiążące się ze współczesnymi wydarzeniami artystycznymi i językiem sztuki nowoczesnej.

### **Realizacja głównych celów nauczania plastyki (liceum)**

W ramach realizacji celu I zakłada się: „Uczestniczenie w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki, dostrzeganie kontekstów powstawania dzieła”. Uczeń poznaje dzieła sztuki, przypomina sobie pozyskane na wcześniejszych etapach kształcenia terminy i pojęcia, właściwe dla analizy formy dzieł sztuk plastycznych, oraz doskonali umiejętności rozróżniania dyscyplin i gatunków dzieł sztuki. Od ucznia wymaga się, aby w opisach i analizach dzieł sztuki posługiwał się właściwą terminologią, ale także aby postrzegał dzieła sztuki w kontekście innych dziedzin kultury, a także historii, filozofii i religii.

Z II celem – „Zapoznanie z wybranymi zagadnieniami dotyczącymi współczesnych awangard artystycznych i sztuki lokalnego środowiska, ekspresja twórcza podejmowana w oparciu o ośrodki wyrazu, charakterystyczne dla sztuki II poł. XX wieku” – wiąże się przede wszystkim poznawanie sztuki regionu (są to: zabytki, dzieła architektury, lokalni twórcy), ale także poznawanie najistotniejszych kierunków współczesnych awangard artystycznych (od II wojny światowej po sztukę najnowszą). Ekspresja twórcza uczniów wiąże się nie tylko z umiejętnością opisywania i analizowania dzieł sztuki, które poznaje uczeń (a co jest rozwinięciem umiejętności pozyskanych na wcześniejszych etapach kształcenia), ale też z dokumentowaniem fotograficznym lub filmowym dzieł poznawanych na lekcjach. W ramach realizacji tego celu przewidziane są też działania twórcze w oparciu o ośrodki wyrazu, charakterystyczne dla niektórych form wypowiedzi sztuki II poł. XX wieku.

III cel to: „Wprowadzenie w obszar działań instytucji profesjonalnie zajmujących się upowszechnianiem kultury w zakresie sztuk plastycznych;

ekspresja twórcza podejmowana w związku z organizacją wystaw”. W ramach jego realizacji uczeń pozyskuje wiedzę na temat instytucji kultury, zajmujących się upowszechnianiem sztuk wizualnych, uczy się rozróżniać ich funkcje i prawidłowo posługiwać się terminologią związaną z obszarem działań tych instytucji. Od ucznia realizującego przedmiot wymaga się, aby potrafił samodzielnie lub zespołowo zorganizować wystawę, aktywnie uczestniczyć w wystawach i akcjach, ale także formułować samodzielne sądy na temat wydarzeń kulturalnych.

Cel IV – „Wprowadzenie w zakres sztuk o charakterze multimedialnym; ekspresja twórcza w oparciu o współczesne narzędzia komunikacji wizualnej” – wiąże się z podjęciem działań twórczych w oparciu o nowoczesne środki wyrazu artystycznego, na przykład tworzenie filmów, prezentacji multimedialnych, a także fotografowanie. Towarzyszy temu rozumienie, że współczesna działalność twórcza pozwala na wykorzystywanie różnorodnych technik i narzędzi multimedialnych, co jest istotne dla młodego człowieka, który przygotowuje się do świadomego uczestniczenia w życiu kulturalnym. Dlatego wymaga się od ucznia, aby definiował pojęcie „multimedia” i wymieniał obszary, w których mają one zastosowanie. W zależności od możliwości bazowych szkoły – nauczyciel może wybrać formę zajęć praktycznych.

Podobnie jak w wypadku szkoły podstawowej, bardzo duże znaczenie w kształceniu w zakresie przedmiotu plastyka ma opis i analiza dzieła sztuki (obszar I celu kształcenia). W procesie jej dokonywania wykorzystywana i weryfikowana jest wiedza oraz umiejętności uczniów, pozyskane na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Opisy i analizy dzieł, z różnych dziedzin sztuki, powinny przebiegać według określonych kategorii (na przykład w architekturze: plan, układ przestrzenny, opis fasady i elewacji, wnętrza; w malarstwie: kompozycja, kolor, sposób ukazania iluzji przestrzeni, kształtowanie formy przez światło; w rzeźbie: bryła, kompozycja, faktura, relacje z otoczeniem). W przypadku sztuki

figuratywnej warto zwrócić uwagę także na tematykę i stopień oddania rzeczywistości lub deformacji. Ćwiczenia z zakresu opisu i analizy powinny też być przygotowaniem dla uczniów, którzy zdecydują się na wybór przedmiotu historia sztuki – realizowanego na poziomie rozszerzonym.

## Praktyka a teoria w nauczaniu plastyki

Zagadnienia, wokół których zorganizowana jest podstawa programowa, powinny być ze sobą powiązane, aby w toku jej realizacji można było nawiązywać do wiedzy i umiejętności pozyskanych wcześniej. Dotyczy to również wcześniejszych etapów kształcenia (spiralny model nauczania). Dlatego nauczyciel uczący plastyki w liceum i technikum musi mieć świadomość treści podstawy programowej realizowanej w szkole podstawowej.

Problemy plastyczne powinny być powiązane z zagadnieniami teoretycznymi, aby ekspresja twórcza ucznia była jednocześnie okazją do poznania języka sztuki, właściwego dla danego stylu, kierunku, formy wypowiedzi artystycznej. W ten sposób zagadnienia teoretyczne będą zrozumiałe i łatwo przyswajalne. Znajomość współczesnych form i sposobów wypowiedzi artystycznej przygotowuje do uczestnictwa w życiu kulturalnym. Jednocześnie pamiętać jednak należy, że sztuka nowoczesna ma charakter interdyscyplinarny. Wprawdzie przedmiot plastyka zastąpił dotychczas nauczaną wiedzę o kulturze, ale nauczyciele powinni mieć świadomość, że dzieło sztuki powstaje zawsze w szerokim kontekście kulturowym.

Cel, z którym wiąże się poznawanie dzieł architektury i sztuki lokalnej, jest bardzo istotny – ze względu na potrzebę wychowania przyszłego odbiorcy kultury. Dlatego działania twórcze, jakimi są fotografowanie, filmowanie lub tworzenie prezentacji multimedialnej powiązane zostały z poznawaniem lokalnych twórców lub dzieł sztuki w środowisku, w którym uczeń funkcjonuje. Przy doborze zadań z tego zakresu należy wziąć pod uwagę specyfikę szkoły i klasy, możliwości i preferencje uczniów,

a także środowisko artystyczne i czynniki okolicznościowe (na przykład czasowe wystawy). Jako sztuka regionu mogą być rozumiane zarówno zabytki, jak i zbiory muzealne, galerie sztuki, działania współczesne na terenie miejscowości, powiatu, krainy geograficznej czy nawet województwa.

## Historia sztuki – cele główne i ich realizacja

Przedmiot historia sztuki jest realizowany na poziomie rozszerzonym w liceum ogólnokształcącym i technikum (do wyboru przez ucznia), jeśli szkoła ma taką ofertę edukacyjną. W planie nauczania przeznaczono na jego realizację 8 godzin dydaktycznych (240 godzin ogółem) w cyklu kształcenia, które mogą być realizowane przez wszystkie lata liceum lub technikum, ale mogą też być wprowadzone od klasy II. Treści, które wprowadza przedmiot, są kontynuacją wiedzy i kompetencji nabytych i praktykowanych w ramach przedmiotu plastyka w szkole podstawowej oraz (fakultatywnie) w ramach przedmiotu plastyka w liceum i technikum w klasie I. Właśnie ze względu na fakt, że w wielu szkołach ponadpodstawowych realizowana będzie w I klasie plastyka, pozostawiono dyrektorom szkół decyzję co do terminu rozpoczęcia zajęć z przedmiotu historia sztuki. W dotychczas obowiązujących podstawach programowych przedmiotu historia sztuki sformułowane zostały trzy cele ogólne, analogiczne jak w przypadku przedmiotu plastyka w szkole podstawowej:

- I. Uczeń odbiera wypowiedzi i wykorzystuje zawarte w nich informacje.
- II. Uczeń tworzy wypowiedzi.
- III. Uczeń analizuje i interpretuje teksty kultury.

W nowej podstawie programowej sprecyzowano pięć celów głównych:

- I. Rozwijanie zdolności rozumienia przemian w dziejach sztuki w kontekście ich uwarunkowań kulturowych i środowiskowych, epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce.
- II. Zapoznanie z najwybitniejszymi osiągnięciami w zakresie architektury i sztuk plastycznych.

- III. Zapoznanie z dorobkiem najwybitniejszych twórców dzieł architektury i sztuk plastycznych.
- IV. Kształcenie w zakresie rozumienia i stosowania terminów i pojęć związanych z dziełami sztuki, ich strukturą i formą, tematyką, techniką wykonania.
- V. Zapoznanie ze zbiorami najważniejszych muzeów i kolekcji dzieł sztuki na świecie i w Polsce, a także z funkcją mecenatu artystycznego oraz jego wpływem na kształt dzieła sztuki.

W ramach realizacji celu I uczeń musi się wykazać wiedzą dotyczącą chronologii dzieł sztuki oraz znajomością wskazanych szczegółowo w podstawie kultur, epok, kierunków, stylów i tendencji. Powinien prawidłowo sytuować w czasie i w przestrzeni geograficznej poszczególne epoki, style, kierunki i tendencje w sztuce, charakteryzować i opisywać sztukę powstałą w obrębie poszczególnych epok, kierunków i tendencji. Wymaga się od niego również, aby łączył ważne dzieła ze środowiskiem artystycznym, w którym powstały, oraz porównywał style i kierunki w sztuce z uwzględnieniem źródeł inspiracji i kontekstów powstawania dzieł (konteksty historyczne, religijne, filozoficzne, literackie). W procesie poznawania dzieł, wykorzystywane są teksty źródłowe pisarzy, filozofów, krytyków sztuki i artystów, które uczeń powinien interpretować, tworząc dłuższe wypowiedzi argumentacyjne.

II cel stanowi zapoznanie z najwybitniejszymi osiągnięciami w zakresie architektury i sztuk plastycznych. Treści kształcenia – sformułowane w ramach osiągnięcia tego celu – obejmują wiadomości dotyczące dzieł sztuki różnych epok, stylów oraz kierunków sztuk plastycznych. Uczeń powinien rozpoznawać te dzieła, umiejscawiać je w czasie z dokładnością do połowy wieku, a w przypadku dzieł sztuki drugiej połowy XIX wieku i XX wieku z dokładnością dekady, umiejscawiać je w przestrzeni geograficznej, podając środowisko kulturowe, w którym dzieła powstawały, oraz wskazywać twórców najbardziej reprezentatywnych dzieł. W wypadku dzieł architektury powinien znać

układy przestrzenne najbardziej znanych dzieł, jeśli zaś chodzi o dzieła sztuk plastycznych – wymieniać i rozpoznawać gatunki dzieł. Wymaga się od ucznia, aby nie tylko identyfikował dzieła, ale także określał ich funkcje, rozróżniał podstawowe motywy ikonograficzne oraz analizował dzieła pod względem treści i formy (w tym dokonywał analizy porównawczej). Ze względu na dużą liczbę dzieł, twórcy podstawy pozostawili ich wybór autorom programów.

Zdecydowaną nowością podstawy jest wymaganie, aby uczeń znał i stosował zasady prezentacji i upowszechniania dzieł zgodnie z prawem i etyką. Wymaganie to jest konsekwentnie wprowadzane już od szkoły podstawowej. W wypadku lekcji historii sztuki uczeń powinien znać i stosować zasady prawa autorskiego.

Kolejny cel – zapoznanie z dorobkiem najwybitniejszych twórców dzieł architektury i sztuk plastycznych – wiąże się z przekazywaniem wiedzy o dorobku artystów, ale także wymagać będzie od uczniów, aby sytuowali twórczość artystów powszechnie uznawanych za najwybitniejszych w czasie, w którym tworzyli (z dokładnością do jednego wieku, a w przypadku twórców sztuki nowoczesnej i współczesnej – z dokładnością do połowy wieku), oraz we właściwym środowisku artystycznym. Uczeń powinien łączyć wybrane dzieła z ich autorami na podstawie charakterystycznych środków formalnych oraz porównywać dzieła twórców żyjących w tym samym czasie. Ponadto w wypadku precyzyjnie wymienionych w podstawie kilkudziesięciu twórców – formułować sądy na temat charakterystycznych dla nich środków warsztatowych. Zaproponowane w treściach kształcenia nazwiska artystów nie wyczerpują w żadnym razie katalogu wszystkich twórców, którzy powinni pojawić się w toku kształcenia. W przypadku tych, których uczeń poznaje na podstawie jednego dzieła, należy raczej skupić się na analizie formy i treści konkretnego obrazu czy rzeźby, a nie na całej twórczości autora. Natomiast w podstawie wymienione zostały nazwiska tych artystów, których uczeń powinien poznać

z więcej niż jednego dzieła. Uczeń powinien sobie radzić z formułowaniem samodzielnych sądów na temat twórczości poszczególnych artystów, a w wypadku najwybitniejszych z nich – nawet rozróżniać i porównywać fazy twórczości.

Bardzo ważną kwestią w nauczaniu historii sztuki jest poznanie terminów i pojęć związanych z opisem formy i struktury dzieł architektonicznych oraz formy i treści dzieł malarskich, rzeźbiarskich i graficznych, dlatego kolejny cel wiąże się z poznaniem wspomnianych powyżej pojęć, ale też umiejętnym ich stosowaniem. W toku nauczania przedmiotu pojawiają się też terminy związane z nowymi formami wypowiedzi, które wyykają się tradycyjnym klasyfikacjom oraz terminy i pojęcia związane z technikami sztuk plastycznych. Wszystkie istotne terminy zostały w podstawie programowej wyróżnione, aby twórcy programów nie mieli problemów z ich ustaleniem, a twórcy arkuszy egzaminacyjnych mieli świadomość, które z nich powinno się wykorzystywać do diagnozy. Uczeń, który zna terminy i pojęcia z dziedziny historii sztuki, właściwie będzie je stosował w opisie dzieł. Przyczym, aby nie pozostawiać wątpliwości, w wypadku architektury zostały wymienione w podstawie kultury oraz style, w obrębie których powstały dzieła wykorzystywane do opisów i analiz.

Ostatni ze sformułowanych celów kształcenia wiąże się z poznaniem muzeów i kolekcji dzieł sztuki oraz z funkcją mecenatu artystycznego. Wymaga się od ucznia, aby nie tylko łączył najistotniejsze dzieła z miejscem, w którym się one znajdują (muzea, galerie, kościoły, pałace, galerie), ale także, w przypadku bardzo nielicznych dzieł, potrafił je łączyć z osobą fundatora, mecenasa lub marszanda. Wiadomości te uczeń – podobnie jak w przypadku pozostałych celów – może wykorzystać w dłuższych wypowiedziach pisemnych i ustnych.

### **Egzaminy, lekcje, metody**

Powyższe cele odnoszą się bezpośrednio do treści kształcenia, czyli wymagań szczegółowych, które

zostały sformułowane w sposób precyzyjny, z podziałem na wiadomości i umiejętności uczniów. Szczegółowe rozpisanie treści kształcenia ma istotne znaczenie przy organizacji egzaminu zewnętrznego – matury z historii sztuki. „Konstruktorzy” materiałów egzaminacyjnych będą mieli jasność co do wymagań programowych, które mogą być diagnozowane. Nowa podstawa programowa nie rewolucjonizuje wymagań egzaminacyjnych, pozwoli jednak na precyzyjne ich formułowanie, w oparciu o szczegółowo wyodrębnione treści kształcenia.

Historia sztuki na egzaminie maturalnym jest zdawana od 2005 roku. W 2008 roku po raz pierwszy sformułowano w Ministerstwie Edukacji Narodowej podstawę programową dla przedmiotu (w przypadku szkół plastycznych, począwszy od 2002 roku, podstawę formułował Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego). Przedmiot nauczany jest w szkołach plastycznych od końca II wojny światowej, a w szkołach ogólnokształcących, jako przedmiot do wyboru na poziomie rozszerzonym, od 2008 roku. W wielu szkołach ogólnokształcących przedmiot był realizowany przed rokiem 2008 w ramach innowacji, jako dodatkowa oferta edukacyjna. Zauważyć jednak należy, że przedmiot ten nauczany jest bez podręcznika lub w oparciu o podręcznik przestarzały. Dlatego bardzo istotną kwestią jest wydanie podręcznika do historii sztuki, który będzie mógł funkcjonować zarówno w szkołach artystycznych, jak i ogólnokształcących, zwłaszcza, że podstawy programowe wydane przez MKiDN oraz MEN różnią się formą, ale dotyczą tych samych treści kształcenia i – w efekcie – umiejętności i kompetencji uczniów.

Istotną kwestią w nauczaniu historii sztuki jest zróżnicowanie form działań i metod kształcenia. W realizacji powinny przeważać lekcje szkolne, uzupełniane innymi formami zajęć, wśród których wymienić można: lekcje muzealne, wycieczki, wykłady i prezentacje na temat sztuki w instytucjach zewnętrznych (muzea, galerie, uniwersytety), zwiedzanie wystaw. Lekcje prowadzone w szkole powinny cechować różnorodność stosowanych metod. Wśród

metod wprowadzających nowy materiał i praktykujących jego przyswajanie zalecane są metody aktywizujące uczniów.

Bardzo duże znaczenie w kształceniu w zakresie przedmiotu historia sztuki ma opis i analiza dzieła sztuki. W procesie jej dokonywania wykorzystywana jest i weryfikowana wiedza oraz umiejętności uczniów, nabyte w ramach przedmiotu plastyka na II etapie edukacyjnym, a być może utrwalone w ramach tego przedmiotu na III etapie edukacyjnym (jeśli uczeń realizował w liceum lub technikum przedmiot plastyka). Opisy i analizy, w tym porównawcze, dzieł z różnych dziedzin sztuki powinny przebiegać według określonych kategorii (na przykład w architekturze: plan, układ przestrzenny, opis fasady i elewacji, wnętrza; w malarstwie: kompozycja, kolor, sposób ukazania iluzji przestrzeni, kształtowanie formy przez światło; w rzeźbie: bryła, kompozycja, faktura, relacje z otoczeniem). W przypadku sztuki figuratywnej warto zwrócić uwagę także na tematykę i stopień oddania rzeczywistości lub deformacji. Te kategorie nie są stałe, ich dobór jest uzależniony od rodzaju i specyfiki wybranych do analizy dzieł.

Należy też uwzględnić w trakcie realizacji przedmiotu pracę z tekstem źródłowym (wypowiedzi myślicieli, twórców i krytyków o sztuce). Warto urozmaicać kształcenie prezentacją filmów o sztuce, ale nie mogą one zastępować lekcji. W każdym wypadku uczniowie powinni przed prezentacją filmu otrzymać zestaw pytań i problemów, nad którymi mają się zastanowić w trakcie oglądania. Dla urozmaicenia można też włączyć do katalogu metod kształcenia dramę, a zwłaszcza techniki: „żywy obraz” oraz „obraz”.

Historia sztuki jest przedmiotem humanistycznym, dlatego jednym z jej zadań – obok kształcenia umiejętności opisu i analizy dzieła – jest przygotowanie uczniów do formułowania samodzielnych, logicznych wypowiedzi argumentacyjnych na temat epok, kierunków, stylów i tendencji w sztuce, środowisk artystycznych dzieł oraz ich twórców. Wypowiedzi muszą mieć charakter ustny i pisemny.

W pracach pisemnych zaleca się zwracanie uwagi na poprawność logiczną pracy (w tym właściwą, trójdziałelną kompozycję oraz poprawne wnioskowanie z odniesieniem do problemu zawartego w temacie), treść pracy, w której uczeń powinien wykazać się wiedzą o epokach, kontekstach powstania dzieła (estetycznym, biograficznym, historycznym, literackim, filozoficznym, społecznym, religijnym), umiejętnościami analizowania i porównywania dzieł sztuki, postaw i zjawisk artystycznych, a także twórczości artystów. W pracach pisemnych należy również zwracać uwagę na poprawność terminologiczną oraz język i styl pracy.

W toku realizacji materiału należy powracać do zagadnień poruszanych wcześniej, uwzględniając naturalny, historyczny rozwój sztuki (spiralny model nauczania). Istotne znaczenie ma też wychowanie w poczuciu odpowiedzialności i szacunku dla prac własnych i cudzych, w tym dziedzictwa kulturowego. Zagadnienia dotyczące zgodnego z prawem publikowania prac (w tym prawa cytatu), wprowadzane były już na II etapie edukacyjnym. W liceum ogólnokształcącym i technikum należy zasady powtarzać, a prezentowane dzieła opatrywać informacją o źródle, z jakiego zostało pozyskane. Nauczyciele powinni zwracać uwagę i uwrażliwiać uczniów na ochronę własności – w tym własności intelektualnej.

---

### Beata Lewińska

Absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Jarosławiu, historii sztuki na KUL, studiów doktoranckich w Instytucie Sztuki PAN, Podyplomowych Studiów Pedagogicznych w Instytucie Badań Edukacyjnych MEN oraz Zarządzenia w oświacie na Uniwersytecie Warszawskim. Jej domeną badawczą są nauki o sztuce. Zajmuje się dydaktyką historii sztuki i pedagogiką artystyczną. Pracuje w Instytucie Sztuki UKSW, jest także dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie.

# (Za) długa lista lektur

---

Urszula Sobkiewicz

## Literatura w klasie siódmej i ósmej wobec zmian w podstawie programowej

Nauczanie języka polskiego wymaga łączenia wielu sfer rozwoju ucznia. Celem edukacji, nie tylko polonistycznej, jest bowiem rozwijanie twórczego myślenia i – co w przypadku języka polskiego być może najważniejsze – nauka pisania poprawnych i spójnych tekstów. Podstawowe wiadomości dotyczące gramatyki i ortografii, rozumienie i interpretowanie czytanego tekstu oraz formułowanie poprawnych konstrukcji zdaniowych w celu stworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej o określonej formie – to najważniejsze hasła w pracy polonisty. Związane z nimi

zadania i realizacja planów to wielkie wyzwanie, nie zawsze kończące się sukcesem albo satysfakcją w porównaniu do włożonego wysiłku. W wyniku reformy edukacji, wprowadzanej w życie od 2017 roku, nauczyciele i nauczycielki języka polskiego otrzymali nowe wytyczne, które – zwłaszcza z dziećmi uczęszczającymi obecnie do klas siódmych i ósmych – mogą być bardzo trudne do zrealizowania. W niniejszym artykule przeanalizowałam wybrane zmiany w podstawie programowej, mając na uwadze przede wszystkim kanon lektur.



## Nowa, a jednak stara

Zawsze istniała lista lektur obowiązkowych i uzupełniających – wskazująca nauczycielowi, jakimi tekstami warto się zająć. Obecne zestawienie propozycji lekturowych, zwłaszcza dla klas siódmych i ósmych, zostało w znacznej mierze przejęte z gimnazjum. Niewiele jest nowości. Dominuje w nim polska literatura dziewiętnastowieczna: Mickiewicz, Fredro, Słowacki, Żeromski, Sienkiewicz, a jako lżejsze dodatki pojawiają się utwory Dickensa i de Saint-Exupéry'ego.

Lista lektur jest dość długa. Czas na omówienie z uczniami pojedynczej lektury – arcykrótki. Rodzice często mają wrażenie, że omawianie tekstu literackiego przebiegło zbyt szybko, a przecież uczeń musiał poświęcić na czytanie kilkanaście, a może i kilkadziesiąt godzin swojego wolnego czasu w domu. W ciągu kilku godzin lekcyjnych nauczyciel powinien wypracować z uczniami zagadnienia dotyczące problematyki utworów, ich formy, przywołać sytuację społeczno-polityczną XIX wieku. Zwieńczeniem krótkotrwałego procesu omawiania lektury powinna być praca stylistyczna – w klasie siódmej i ósmej najczęściej w formie rozprawki. To zadanie ma prowokować ucznia do wypowiedzi nawiązującej do problematyki utworu i jego współczesnej wiedzy o świecie, wyrażenia emocji, interpretowania tekstu kultury w odniesieniu do jego doświadczeń. Niestety, krótka praca z lekturą (powodowana brakiem czasu ze względu na przeładowany program lektur obowiązkowych) nie pozwala na przeprowadzenie z uczniami dyskusji (budowanie własnej dłuższej wypowiedzi), w której mogliby posłużyć się wnikliwą argumentacją. Zadany do przeczytania dłuższy, nierzadko trudny tekst wymaga omówienia szczegółowego, spojrzenia z różnych perspektyw, odniesienia się do wiedzy historycznej. Wszystko po to, by uczeń w różnych kontekstach, czyli rozmaitych zadaniach literacko-interpretacyjnych, potrafił odnieść się do przeczytanej książki.

Nadmierny pośpiech powoduje tak zwane szybkie przyswajanie nowej treści i jednakowo szybkie wyrzucenie jej z pamięci. Uczniowie często dziwią się, kiedy nauczyciel powołuje się na utwór, który czytali zaledwie kilka miesięcy wcześniej. Po prostu tekst „uleciał” im z pamięci.

## Trudny wiek

Jak wspomniałam, lektury dla siódmo- i ósmoklasistów to w przeważającej mierze klasyka dziewiętnastowieczna. Nie tylko zróżnicowana pod względem okresu powstania i towarzyszących wydarzeń politycznych, ale także różnorodna, przede wszystkim z uwagi na styl poetycki.

Uczniowie omawiają patriotyczną, antycarską wymowę utworów Mickiewicza (*Reduta Ordoña*, *Śmierć Pułkownika*), tęsknotę za ojczyzną i przebywanie na emigracji (*Pan Tadeusz*, *Sonety krymskie*), a także baśniowość i fantastykę w ujęciu Słowackiego, nawiązującego do legendarnych władców państwa polskiego w *Balladynie*. Utwory Norwida i *Szyfrowe prace* Żeromskiego to wyzwanie dla ucznia i jego możliwości zakodowania dużej liczby niuansów historyczno-literackich. O ile wydarzenia takie jak powstania narodowe są dosyć mocno zarysowane w kursie historii na etapie szkoły podstawowej i utrwalone w tradycji, to już działalność Napoleona, bitwy, taktyka wodza i oczekiwania narodu polskiego w związku z tą postacią niekoniecznie znane są uczniowi szkoły podstawowej. Przebrnięcie przez *Pana Tadeusza* – bo tak można najlepiej określić proces czytania tego trudnego utworu w szkole podstawowej – nie daje uczniowi szansy na twórczą analizę tekstu.

## Bez lektur ani rusz

Znajomość lektur jest warunkiem koniecznym, by dobrze napisać egzamin kończący szkołę podstawową. Dowodzą tego próbne arkusze proponowane przez różne wydawnictwa oraz Centralną Komisję

Egzaminacyjną. (Próbne testy w wielu szkołach podstawowych na podstawie arkuszy CKE odbyły się w grudniu 2018 roku, natomiast wskazówki, jakiego typu zadania pojawią się na egzaminie, umieszczono już rok temu na stronie internetowej).

Na ich podstawie można stwierdzić, że teksty lektur i umiejętność wykorzystania problematyki utworów to znaczący element, stosowany w celu sprawdzenia wiedzy i umiejętności ucznia. Znajomość lektur obowiązkowych sprawdzana jest nie tylko w zadaniach zamkniętych (prawda/fałsz, tak/nie). Odnoszenie się do ich treści niezbędne jest również podczas formułowania krótkich form wypowiedzi argumentacyjnych (2–3-zdaniowych) oraz pisania wypracowań. Obie propozycje tematów, spośród których uczeń wybiera jedną (minimum 200 wyrazów), bazują na znajomości lektur obowiązkowych.

### **Mniej a dokładniej**

Dodatkową trudnością dla ucznia jest fakt, że propozycje tematów formułowane są w taki sposób, aby uczeń rozważył problem, znalazł argumenty lub kontrargumenty dla swojej tezy, a nie li tylko odtworzył własnymi słowami sytuację przedstawioną w utworze. Dlatego tak ważne są działania, które nauczyciel podejmuje w trakcie omawiania lektur, i czas, jaki musi przeznaczyć na omówienie ważnych zagadnień, na wnikliwość w interpretacji tekstu, na bazowanie na fragmentach, a nie tylko na omówienie całościowe. Jeśli istnieje spore prawdopodobieństwo, że uczeń nie zrozumie wystarczająco treści utworu, lepiej żeby dobrze poznał jeden lub dwa fragmenty, na podstawie których może stworzyć wymaganą argumentację, a nie tylko powierzchownie odnosić się do całości. Całościowa, ale pobieżna znajomość utworu nie zapewnia uczniowi tak potrzebnej umiejętności posługiwania się konkretnymi przykładami z lektury. Widać to w wypowiedziach argumentacyjnych uczniów (rozprawki), ale i tych o charakterze twórczym (opowiadania).

Zauważyłam, że uczniowie chętniej wykorzystują utwory, które mocniej zapisały się w ich pamięci poprzez zrozumienie przedstawionych tam sytuacji – na przykład *Kamienie na szaniec* Kamińskiego, *Mały książę* de Saint-Exupéry’ego, czy *Opowieść wigilijna* Dickensa.

Podsumowując, w ciągu 7 i 8 klasy uczeń musi przyswoić kilkanaście dłuższych tekstów obowiązkowych i kilka uzupełniających, a także liczne krótkie utwory wierszowane, na które powinien się powołać, tworząc poprawną i wyczerpującą wypowiedź na zadany temat. Czy aby zrealizować takie cele nauczania, jak: czytanie tekstu ze zrozumieniem i wyrażanie swoich myśli w formie dłuższej wypowiedzi pisemnej, nauczyciel i uczniowie potrzebują tak długiej listy lektur? Czy powyższych celów nie dałoby się zrealizować łatwiej i efektywniej na bazie tekstów współczesnych, bliższych wrażliwości dzisiejszych nastolatków? Jestem przekonana, że zmiany w takim kierunku przyniosłyby nie tylko lepsze efekty na egzaminie, ale przede wszystkim większe zaangażowanie uczniów na lekcjach i, być może, zamiłowanie do czytania.

---

### **Urszula Sobkiewicz**

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 100 im. płk. Francesco Nullo w Warszawie.

# NIK o matematyce

---

Beata Misiak

## Komentarz do wniosków Najwyższej Izby Kontroli o nauczaniu matematyki

W połowie lutego niemalą część społeczeństwa zelektryzowało wystąpienie Krzysztofa Kwiatkowskiego, Prezesa Najwyższej Izby Kontroli, w którym zaapelował do Anny Zalewskiej o zawieszenie obowiązkowego egzaminu maturalnego z matematyki. Dla wielu uczniów błysnęła gwiazdka nadziei, że oto zniknie ostatnia przeszkoda na ich drodze na studia i nie będą już musieli się męczyć z tym „zbędnym” przedmiotem. Dlaczego NIK postanowiła zadbać o spełnienie uczniowskich marzeń? Prezes tej instytucji przed kamerami telewizyjnymi podał następujące motywy: uczniowie otrzymują za dużo ocen niedostatecznych i dopuszczających,

a średni wynik egzaminu maturalnego z matematyki jest niższy od wyników egzaminów z języka polskiego i języków obcych. Poza tym NIK nie zauważyła korelacji między obligatoryjnością egzaminu maturalnego z matematyki a innowacyjnością gospodarki państwa, a przede wszystkim – zdaniem kontrolerów – matematyka jest źle nauczana w polskich szkołach. Skoro matematyka jest dla części uczniów trudna, a wyniki egzaminów nie spełniają oczekiwań NIK-u, należy odwołać obowiązkowy egzamin. Jest to przykład trudnego do zaakceptowania wnioskowania w stylu: „masz gorączkę, to stłucz termometr”.

Warto przyrzeć się dokładniej niektórym opiniom i wnioskowi zawartym w raporcie NIK-u. Czytamy między innymi, że „(...) efekty (rozumiane jako nabycie wiedzy, umiejętności i kompetencji matematycznych) nauczania prawie połowy uczniów są na minimalnym poziomie wymaganym w szkole ponadgimnazjalnej. Obowiązek zdawania egzaminu maturalnego z matematyki przez wszystkich uczniów kończących liceum ogólnokształcące lub technikum powoduje, że uczniowie, nawet ci najgorzej przygotowani, także wtedy gdy nie planują podjęcia studiów związanych z tym kierunkiem, muszą do niego przystąpić”. I tu warto postawić pytanie: czy uczniowie, którzy na minimalnym poziomie spełnili wymagania w gimnazjum (32%) powinni byli trafić do szkół kończących się maturą? Jak to możliwe, że w Szczecinie w roku 2018/2019 w trakcie pierwszej rekrutacji w szkołach branżowych utworzono zaledwie trzy klasy? Czy istotnie prawie 100% młodzieży posiada zdolności intelektualne umożliwiające aplikowanie o maturę? Oczywiście, że nie!

Stworzyliśmy system oceniania, który pozwala na zjawisko ciągłego niedouczenia. Salman Khan, matematyk i twórca Akademii Khana – portalu internetowego umożliwiającego samodzielne uczenie się matematyki i innych przedmiotów – formułuje analogię uczenia się i budowania domu. Zauważa, że wylewając fundamenty, nie pozwolimy fachowcowi skończyć pracy po wykonaniu 30% lub nawet 90% zlecenia, nie zgodzimy się, aby inspektor nadzoru odebrał taką robotę. Choćby przepis stanowił, że 50% to stan pozytywny, nie zaczniemy stawiać ścian na fundamencie wylanym w 60%. A przecież w edukacji tak robimy: opanowałeś 30% wymagań – nie szkodzi, teraz na tej bazie będziesz się uczył dalej, trudniejszych rzeczy. Czy zbudujemy w ten sposób coś trwałego i wartościowego? Chyba każdy czuje, że ten eksperyment się nie uda, a właśnie tego uczymy nasze dzieci.

Kolejny argument NIK-u, przemawiający za rezygnacją z obowiązkowej matematyki, to nieistnienie korelacji między obowiązkowością egzaminu

a miejscem państwa w rankingu innowacyjności gospodarki. Za przykład na brak takiego związku wskazano Finlandię, która pomimo braku obowiązkowego egzaminu z matematyki plasuje się na 8 miejscu w rankingu innowacyjności państw na świecie. To prawda, tylko że o sukcesie finlandzkiej gospodarki decydują również inne czynniki, jak na przykład wysokość nakładów, jakie ponosi ten mały kraj na edukację uczniów. Według danych Eurostatu za rok 2015 wydatki na jednego ucznia w fińskiej szkole podstawowej (*primary education*, poziom E2) to ponad 8427€, w gimnazjum (*lower secondary education*, poziom E3) około 13 296€, zaś w szkole odpowiadającej naszej szkole ponadgimnazjalnej (*upper secondary education*, poziom E4) to około 8313€. W Szwecji, zajmującej drugie miejsce w rankingu innowacyjności, nakłady budżetowe na jednego ucznia to w przybliżeniu odpowiednio: E2 – 10 384€, E3 – 11 262€, E4 – 12 577€. Porównajmy teraz wydatki ponoszone przez polski budżet: w szkole podstawowej uczeń kosztował około 2832€, w gimnazjum był to wydatek rządu 2744€, a w szkole ponadgimnazjalnej w 2015 roku na jednego ucznia przeznaczono 2520€<sup>1</sup>.

Zatem może gdzie indziej należy szukać przyczyn większej innowacyjności młodych ludzi i zastanowić się, czy w rankingu innowacyjności nie przodują kraje, w których nakłady na edukację społeczeństwa są najwyższe? Nawet w Estonii, przywoływanej przez NIK w raporcie, kraju o niemal 30-krotnie mniejszej liczbie ludności niż w Polsce, na ucznia w szkole podstawowej wydawane było o 11% więcej, na gimnazjalistę o 24% więcej, a na ucznia szkoły ponadgimnazjalnej o 45% więcej niż w naszym kraju.

Jednym z elementów nakładów w edukacji są wynagrodzenia nauczycieli. Średnie zarobki nauczycieli w 2016 roku (dane Eurydice) w Unii Europejskiej wahają się od 22 745 do 45 038€, w zależności od typu szkoły, stopnia awansu, stażu, stanowiska itp. Finlandia płaci nauczycielom od 23 425 do 40 118€, podobnie Szwecja, Dania, Francja, Włochy. Dwa razy więcej zarabiają nauczyciele w Szwajcarii. A w Polsce? Roczne wynagrodzenia mieszczą się

między 12 091 a 20 645€. Rządowe próby argumentowania, że nauczyciele w Polsce krócej pracują i mają długie wakacje są nietrafione. W Finlandii czas pracy nauczyciela to 24 godziny w tygodniu, w tym 18 godzin lekcji z uczniami, i do tego dwa miesiące wakacji<sup>2</sup>.

Czy przy takim systemie finansowania edukacji, wynagradzania nauczycieli i systematycznego umniejszania rangi wykształcenia i prestiżu belfrów należy się dziwić, że większość szkół nie tworzy własnych programów nauczania, że nauczyciele korzystają z gotowych programów i pomocy dydaktycznych? Kto odważy się na „walkę bokserską” z rodzicem, organem nadzoru pedagogicznego lub kontroli, gdy uczniowi nie spodoba się innowacyjna metoda pracy lub autorski układ treści programowych? Przecież nie nauczyciel, którego autorytet jest powszechnie szargany.

Najwyższa Izba Kontroli formułuje też zarzuty wobec spiritalności programów nauczania matematyki. Za wadę procesu kształcenia uznano pojawianie się tych samych treści kilkakrotnie w cyklu kształcenia. Uwagi te wynikają z kompletnej niezajomości specyfiki nauczania przedmiotu i jego metodyki. Podstawą współczesnych metod uczenia się są wielokrotne powtórki, a nie uczenie się blokowe metodą „3xZ” – która wciąż pokutuje w nauczaniu na przykład historii, lecz jest absolutnie zabroniona w matematyce!

Wśród wad procesu nauczania matematyki NIK wymienia również brak podziału na grupy – odpowiednich do poziomu umiejętności uczniów. Kalka z systemu nauki języka obcego nie da się automatycznie przenieść na matematykę, zwłaszcza że istotą podziału na grupy językowe jest zmniejszenie ich liczebności. Takie rozwiązanie wydaje się niemożliwe do wprowadzenia przy małej liczbie oddziałów na jednym poziomie, a jego wartości wychowawcze i społeczne wymagałyby przeprowadzenia badań tam, gdzie ono już funkcjonuje. Myślę, że nauczyciele matematyki chętnie przystaliby na taki sposób pracy, ale wymaga on przełamania ogromne-

go oporu rodziców, którzy bardzo często podejmują walkę o przyjęcie dziecka do „lepszego grupy”.

Warto również uzmysłowić społeczeństwu, w tym kontrolerom NIK-u, że umiejętności rozumowania i argumentowania nie kształci się wyłącznie na lekcjach matematyki. Słabość uczniów w przeprowadzaniu logicznego dowodu, w myśleniu krytycznym wynika z encyklopedyzmu polskiej szkoły i dotyczy wielu przedmiotów, na przykład historii, biologii, geografii, języka polskiego. Zmieniać musimy metody pracy, mentalność nauczycieli, uczniów i rodziców. Ani zmiana podstaw programowych lub organizacji szkół, ani zniesienie obowiązkowej matury z matematyki, lecz przygotowanie mądrego projektu pod hasłem „Jak przygotować nasze dzieci do przyszłych wyzwań życiowych?” powinno być priorytetem dla społeczeństwa i reprezentujących je władz państwowych.

Nieważne, czy szkoła będzie sześćioletnia czy osmioletnia, czy odbędą się wszystkie wymagane przepisami lekcje, czy w szkole stworzone zostaną obowiązujące dokumenty. Nie to jest istotą edukacji. Nasze dzieci muszą się nauczyć myśleć o świecie i swoim w nim miejscu, szukać informacji i krytycznie je analizować, szanować siebie i innych, ufać i współpracować, czerpać radość z życia w społeczności. A jak to zrobić? To już temat na inną dyskusję.

#### Przypisy

<sup>1</sup> [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uoe\\_fine09&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_fine09&lang=en), data dostępu: 4.04.2019.

<sup>2</sup> T.D. Walker, *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*, przeł. M. Kisiel-Malecka, Kraków 2017.

---

#### Beata Misiak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 65 im. prof. A.B. Dobrowolskiego w Szczecinie.

# Stoczyć bitwę

---

Kamil Cyganik

## Czyli o (g)rywalizacji w szkole

Pewien młody nauczyciel języka polskiego zaraz po studiach rozpoczął pracę w zwykłej państwowej szkole. Trudno powiedzieć, czego w nim było więcej: zapału czy pomysłów. Szczególnie upodobał sobie pracę z lekturami i z gramatyką oraz gry, turnieje, konkursy, quizy... Jak to się zaczęło? Kiedy był uczniem 4 klasy szkoły podstawowej, jego ojciec, również polonista, choć bardziej teatrolog niż nauczyciel, rzucił mu wyzwanie: „Masz tu synu trzy książki w siedmiu tomach. Fantastyczne książki! Przeczytaj, a potem będzie pojedynek”. Chłopak pochłonął *Trylogię* Henryka Sienkiewicza w ciągu jednych wakacji. I stanął z tatą w szranki. Jechali w góry, podróż trwała ponad trzy godziny. W tym czasie zadali sobie nawzajem ponad 100 pytań dotyczących treści wszystkich trzech części. Punkt otrzymywał ten, kto prawidłowo odpowiedział. Chłopak już na zawsze zapamiętał wynik: wygrał 53 do 37!

### Lekturnieje

Gdy został nauczycielem, pomyślał: czemu nie? (A czemu tak? Bo chciał inaczej, niż kiedy sam był uczniem). Do każdej lektury przygotowywał konkurs. Najpierw był prosty egzamin w formie kartkówki, nie na oceny, chciał tylko sprawdzić, kto się dobrze orientuje w treści, kto słabiej, a kto nie przeczytał.

Następnie łączył uczniów w grupy kilkuosobowe: najlepszych z najlepszymi, dobrych z dobrymi itd. Nie chciał, żeby ci, którzy przeczytali tylko część lub wcale, korzystali z wiedzy solidnych czytelników. Ci „najślabsi” mieli motywację, by jeszcze dokończyć albo przynajmniej przekartkować lekturę. W następnym etapie zadania i pytania były dużo bardziej szczegółowe, ale uczniowie mogli korzystać ze swoich egzemplarzy i własnych notatek. Już przy drugiej książce zobaczył u części uczniów własne zapiski, a przede wszystkim okazało się, że jedynie dwie, może trzy osoby w klasie nie przeczytały lektury. Po latach otrzymał wpis od dawnego ucznia na portalu społecznościowym: „Nigdy nie lubiłem czytać, nadal nie lubię, ale u Pana na lekcje czytałem. Żeby się nie nudzić”.

### Kontra

Starsze koleżanki naszego młodego nauczyciela zarzuciły mu, że wprowadzając rywalizację, stresuje młodzież, doprowadza do frustracji wśród przegranych i podsycą poczucie wyższości u zwycięzców. Generalnie według grona pedagogicznego (nie całego!) rywalizacja jest szkodliwa.

Zmienił szkołę. Potem kolejną. A następną – założył. Im bardziej był doświadczony, tym mocniej utwierdzał się w przekonaniu, że ma rację.

## Rywalizacja?

Tak, ale nie puszczona na żywioł. Wprowadzając gry, turnieje, zawody, mamy kapitalną możliwość uczyć naszych podopiecznych przyjmować ze spokojem porażkę, nie załamywać się, ale iść dalej z postanowieniem: następnym razem będzie lepiej.

Życie składa się przede wszystkim z porażek. Powiedzmy, że w maratonie startuje 1000 osób. Zwycięzca jest jeden, pozostali są mniej lub bardziej przegrani. Przegrywa główny bohater *Dżumy* i dyrektor lotniska w *Nocnym locie*, tracąc jednego ze swoich pilotów, a jednak i jeden, i drugi podejmują walkę. W imię czego? Riviere mówi: „Ale jeżeli nawet życie ludzkie jest bezcenne, postępujemy zawsze tak, jak gdyby istniało coś, co jest więcej warte niż życie ludzkie...” (Antoine de Saint-Exupery, *Nocny lot*, przeł. Maria Czapska, Stanisław Stempowski).

Zawsze chciałem nauczyć moich uczniów, że walka jest ważniejsza od samego zwycięstwa. Pytanie tylko, co zrobimy z przegraną? Tomasz Edison – zapytany, jak poradził sobie z 9999 porażkami, bo ponoć wykonał tyle prób, zanim skonstruował żarówkę – miał odpowiedzieć: „Porażkami? Ja wymyśliłem 9999 sposobów, jak nie zbudować żarówki!”

Chciałbym, by moi uczniowie oswoili się z porażką w bezpiecznych, studyjnych warunkach klasowych. Jednak by te warunki były istotnie bezpieczne, jeszcze ważniejsze jest nauczyć młodych ludzi, jak wygrywać, a właściwie jak przyjmować zwycięstwo.

Vital Heynen podczas ostatnich mistrzostw świata, gdy nasi siatkarze cieszyli się ze zwycięskiego meczu, tarzając się po parkiecie, stał przy siatce i wręcz gniewnie przywoływał ich, by podziękowali przeciwnikom za grę. Oddanie honoru pokonanemu rywalowi świadczy o nas i nobilituje nasze zwycięstwo. Warto pamiętać, że nie zawsze będziemy wygrywać, więc jeśli teraz uhonorujemy przegranego – on odpłaci nam kiedyś tym samym.

## Dlaczego gra?

Dwa powody: 99% ludzi, których znam, wykształconych co najmniej podstawowo, ma kłopoty z różnieniem między miejscownikiem a narzędnikiem. I żyją, i nawet dobrze im się wiedzie. Więc jak uzasadnić uczniom, pytającym: po co mi to? Że znajomość deklinacji jest istotna? Przykro to powiedzieć, ale mnie szkoła nie nauczyła gramatyki języka polskiego. Kiedy już wiedziałem, że chcę studiować rodzimy język, mój ojciec wytłumażył mi logicznie wszystko, czego potrzebowałem z zakresu gramatyki. Większość tych lekcji pamiętam do dziś. Dlaczego? Bo dopiero wtedy było to dla mnie naprawdę ważne i potrzebne. Otóż nie mogąc znaleźć sensownych argumentów, że warto się uczyć gramatyki (poza tym, że jest po prostu ciekawa!), mówiłem uczniom: „Za tydzień będzie gra, więc jeśli chcecie się dobrze bawić, stoczyć wyrównany pojedynek z koleżankami i kolegami – nauczcie się!” Uważam, że to dużo zdrowsza motywacja niż oceny ze sprawdzianów, z których zresztą już dawno zrezygnowałem.

Drugi powód, dla którego wprowadzam gry, konkursy i turnieje, związany jest z pewną niedocenioną, a często wręcz zaniechaną, grupą uczniów. Z chłopcami. John Eldredge w książce *Dziki serce* pisze, że serce mężczyzny potrzebuje trzech rzeczy: ocalić piękną, przeżyć przygodę i stoczyć bitwę. Moje metody edukacyjne zaspokajają trzecią z tych potrzeb, a często również drugą, bo każda gra to również przygoda. Uwaga! Ważne jest stoczyć bitwę, a niekoniecznie stoczyć bitwę zwycięską. Realizujemy się w działaniu. Porażka mobilizuje nas (jeśli mamy zdrowe podejście do życia), by coś zmienić, poćwiczyć, nauczyć się i spróbować jeszcze raz. Zwycięstwo budzi tęsknotę za kolejnym wyzwaniem.

## Trafiony – zatopiony

Myszę, że wzmianka o „lekturniejach” pozwala wyobrazić sobie, jak wyglądają moje konkursy spraw-

dzające znajomość książek. Chciałbym natomiast przedstawić grę, którą zazwyczaj wykorzystuję, ucząc gramatyki, choć pomysł wydaje mi się uniwersalny.

Nauczyciel tworzy planszę jak do gry w okręty: 10 na 10 pól. Na każdym polu losowo wpisuje liczby od 1 do 100, rysuje również okręty. Zazwyczaj wprowadzam ich więcej niż w klasycznej grze – czyli tyle, ile się zmieści, biorąc pod uwagę zasadę, że mogą się stykać narożnikami.

Teraz materiał dydaktyczny, czyli to, co chcę, by uczniowie sobie przypomnieli lub wyćwiczyli. Pracowałem w ten sposób na przykład: nad upodobnieniami, częściami zdania, budową zdania złożonego... W grę wchodzi każdy materiał, z którego potrafimy przygotować 100 zadań. Dzielę klasę na grupy, zwykle nie większe niż 3–4-osobowe. I zaczynamy. Uczniowie mają przed sobą pustą planszę 10 na 10. Wybierają współrzędne, na przykład: B4. Ja ich informuję, jaka liczba jest ukryta na tym polu na mojej planszy. Znajdują na liście zadań lub pytań właściwy numer. Konsultacja i próba odpowiedzi. Jeśli odpowiedzą dobrze i zatopią statek, otrzymują 3 punkty, gdy tylko trafią – 2, za pudło z dobrą odpowiedzią jest 1 punkt.

Czy wszyscy moi uczniowie lubią gry? Oczywiście, że nie, tak jak nie wszyscy lubią dramę, heureka czy sprawdziany. Z moich obserwacji wynika jednak, że większość przyjmuje propozycję kolejnej rozgrywki z entuzjazmem. Pracowałem również z uczniami, którzy uaktywniali się wyłącznie podczas tego typu zajęć. Rywalizacja oparta na grach ma ogromną, wręcz fundamentalną przewagę nad rywalizacją związaną z ocenami. W grach, jak w sporcie – w większości dyscyplin, wynik jest obiektywny, oczywisty zarówno dla tych, którzy przegrali, jak i dla zwycięzców.

Jest jasne, co powinienem zrobić, by mieć lepszy wynik; co więcej, jest to zawsze bardzo wymierne: 100 przykładów upodobnień wystarczy, by przećwiczyć materiał, a jednocześnie jest to dokładnie 100 określonych przykładów, a nie sztapowe: nauczycie się, czym są udźwięcznienia i ubezdźwięcznienia, zaprezentujcie na przykładach.

Tym, co jest jednak najważniejsze, są emocje. Gra, która de facto jest zabawą, dużo pozytywniej nastraja niż ocena, która jest... nie wiadomo czym. Powiedzmy: kijem albo marchewką, a często narzędziem opresji lub manipulacji.

## Labirynt i stoper

Jak wspomniałem wcześniej, jest również grupa uczniów, którzy nie odnajdują się w rywalizacji z innymi. Proponuję, by ich przeciwnikami byli czas i oni sami. Przygotowuję planszę, pełną przykładów, ułożonych w coś na kształt labiryntu – który jednak nie jest typowym labiryntem, bo od startu do mety prowadzi tylko jedna droga. Trzeba ją przejść jak najprędzej, ze stoperem w ręku. Co może być materiałem? Na przykład pytania do przypadków (trzeba podać przypadek), albo głoski, gdzie należy określić, czy są dźwięczne czy bezdźwięczne. Chodzi o to, by zadanie było krótkie, mieszczące się na małej przestrzeni, ponieważ zakładam, że pól, jak przy okrętach, też powinno być około stu.

Uczeń włącza stoper i próbuje przejść labirynt jak najszybciej. Kolega lub koleżanka ma klucz i mówi „stop”, jeśli zawodnik się pomyli. Zapisujemy czas i próbujemy jeszcze raz. Co się okazuje? Już za drugim razem bijemy rekord! Swoją własny.

Na koniec uwaga wynikająca z poprzedniego przykładu. Czas jest doskonałym motywatorem, a stoper to znakomite narzędzie dydaktyczne – nie tylko na wychowaniu fizycznym. Przekonałem się wielokrotnie, że ociągającym się z pracą uczniom wystarczy powiedzieć: do końca zadania zostały 2 minuty, by nie pytając: po co ja to robię?, zaczęli pracować, jakby otrzymali turbodoładowanie.

Nie lękajmy się rywalizacji! Wprowadzajmy ją jednak mądrze.

---

## Kamil Cyganik

Nauczyciel języka polskiego w Katolickim Liceum Montessori im. Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata w Krakowie.



# Polonistka w sieci

---

Anna Kondracka-Zielińska

## Internet jako inspiracja do odkrywania nowych metod nauczania

Szkoła zdecydowanie ewoluuje: zgodnie z nową podstawą programową języka polskiego uczeń na trzecim etapie edukacyjnym, wśród różnych umiejętności zdobywanych w trakcie kształcenia ogólnego, będzie rozwijał umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, poruszania się w cyberprzestrzeni oraz samodzielnego docierania do różnych źródeł

informacji. Wśród zadań szkoły w nowej podstawie wymienia się, między innymi, przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Dlatego każda sala lekcyjna powinna mieć zapewniony dostęp do internetu, na wyposażeniu monitor interaktywny, z wbudowanym komputerem i oprogramowaniem, lub zestaw: komputer, projektor i tablica interaktywna (ekran). Uczniowie natomiast powinni mieć dostęp do pracowni stacjonarnej lub mobilnej oraz możliwość korzystania z własnego sprzętu.

## Nauczyciele do lamusa?

Technologia informacyjno-komunikacyjna wchodziła do szkoły etapami. Najpierw komputer wykorzystywano do zadań dawniej realizowanych bez jego użycia (etap *substitution* – podstawienia), na przykład: do pisania wypracowań (uczniowie), przygotowywania sprawdzianów do powielenia na kserokopiarce (nauczyciele). Następnie przyszedł czas na większe zaangażowanie uczniów (etap *augmentation* – rozszerzenia), i tak zamiast papierowych testów nauczyciele zaczęli wykorzystywać urządzenia cyfrowe (kahoot.com, ankiety Google). Wreszcie nastąpił etap *modification* – modyfikacji, gdy technologia stała się niezbędna do pewnych zadań, a uczeń w bardzo szybkim tempie i z własnej inicjatywy zaczął rozwijać się cyfrowo (nagrywanie, montowanie i prezentowanie filmików dotyczących szkolnych imprez, tworzenie komiksów, memów). Wreszcie etap *redefinition* – przewartościowania, polegający na wykonywaniu przez uczniów takich zadań, które wcześniej w ogóle nie były możliwe (interaktywne książki, filmy, materiały upubliczniane rówieśnikom i nauczycielom w internecie).

Czy to oznacza, że wkrótce nauczyciel nie będzie już potrzebny? Nic bardziej mylnego! Kto, jeśli nie nauczyciel, oceni przydatność nowego narzędzia, funkcjonalność danej strony bądź aplikacji w procesie edukacyjnym? Trzeba bowiem pamiętać, że nie na każdej lekcji trzeba takie narzędzia wykorzystywać, gdyż nie zawsze wybrane przez nas „atrakcyjne” metody przełożą się na zwiększone zaangażowanie uczniów.

Od nauczyciela XXI wieku oczekuje się określonych kompetencji – zarówno w pracy z uczniem (korzystania z tablicy interaktywnej, wykonania prezentacji multimedialnej), jak i tej organizacyjnej (znajomości pakietów biurowych, obsługi poczty i komunikatorów, korzystania z programów wspomagających pracę, jak e-dziennik czy platformy e-learningowe).

Jak sprawić, by spotkanie cyfrowego tubylca (ucznia) z cyfrowym imigrantem (nauczycielem) przebiegało bez większych niedomówień? Ograniczę się do trzech porad. Pierwsza: trzeba zaakceptować mentalność i dostosować się do nowej roli – minęły czasy, gdy nauczyciel był jedynym autorytetem i przewodnikiem. Druga: nasi milusińscy to pokolenie obrazkowe, a zatem koniecznie trzeba odwoływać się do kojarzenia wizualnego. I wreszcie trzecia: nieustannie uczyć się technologii. To ostatnie akcentuję szczególnie mocno i dedykuję je tym moim siostronom i braciom polonistom, którzy nadal bardziej wierzą w analogowe myślenie i uczenie.

## Polonista multimedialny

Na lekcjach z powodzeniem można korzystać z wybranych narzędzi online – niektóre z nich poznałam już sama i chętnie je stosuję, oczywiście od czasu do czasu, aby nie spowszedniały zarówno mi, jak i uczniom. Na pewno przydadzą się polonistom aplikacje z bazami zdjęć, jak choćby: pixabay.com, www.flickr.com, pl.freeimages.com czy unsplash.com. Zamieszczone tam zdjęcia można pobierać za darmo, wykorzystać do prezentacji, a przede wszystkim do codziennych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Rozpoczyna się lekcja, trzeba podać temat... Dlaczego nie w chmurze wyrazowej (jak na przykład [www.wordle.net](http://www.wordle.net), [www.tagxedo.com](http://www.tagxedo.com))? Kolejny element lekcji – sformułowanie celów bądź kryteriów oceny pracy – dlaczego nie zaskoczyć uczniów awatarem, mówiącym w różnych językach? Polecam też [www.voki.pl](http://www.voki.pl), gdzie do wyboru są atrakcyjne wizerunki i zaskakujące efekty dźwiękowe (szept, echo). Bardzo przydatna jest też aplikacja Learningapps ([www.edukator.pl](http://www.edukator.pl)) – strona umożliwiająca tworzenie gier i krzyżówek. Do tworzenia quizów internetowych na urządzenia mobilne warto korzystać z Kahoota lub Quizziza ([quizziz.com](http://quizziz.com)). Do podsumowania lekcji,

zebrania wiadomości na temat epoki albo lektury polecam Padleta ([pl.padlet.com](http://pl.padlet.com)). Z kolei gdy chcemy stworzyć fałszywy profil bohatera literackiego, trzeba wejść na stronę [www.classtools.net](http://www.classtools.net). Ostatnio uczniowie na moje polecenie przygotowali takie profile do *Lalki* Bolesława Prusa. Byłam zaskoczona ich kreatywnością – do ich uwiarygodnienia wykorzystali zdjęcia z ekranizacji lektury, a do postów – cytaty z lektury. Przy pracy z lekturą, szczególnie w sytuacji, gdy w fabule dużo się dzieje, możemy poprosić uczniów o przygotowanie historii obrazkowych z wpisywanym tekstem ([storybird.com](http://storybird.com); [www.storyjumper.com](http://www.storyjumper.com)) albo wirtualnych komiksów (może się przydać przy opowieści o *Balladynie* Juliusza Słowackiego lub *Makbecie* Williama Szekspira – zachęcam do skorzystania z aplikacji Toondoo: [www.toondoo.com](http://www.toondoo.com); narzędziaetwinning.blogspot.com).

Chcemy przeprowadzić konkurs na krótką formę, słowo połączone z obrazem? Sięgamy po generator memów. Można wykorzystać jako pomysł na okładkę do lektury ([generator.memy.pl](http://generator.memy.pl)). A kody QR ([www.qr-online.pl](http://www.qr-online.pl))? Przydadzą się do zagadek polonistycznych (zaszyfrowane cytaty z utworów danej epoki lub nazwiska bohaterów literackich).

Są wśród polonistów nauczyciele z niezwykłą pasją, którzy dzielą się swoimi pomysłami i tworzą blogi. W sieci znajdziemy prawdziwe arcydzieła, zarówno pomysły na ćwiczenia, jak i całe lekcje bądź ich cykle ([skokiporozum.blogspot.com](http://skokiporozum.blogspot.com)), na przykład: połączenie ortografii ze świętami Wielkiej Nocy, kolorowanka z haseł do epok na Boże Narodzenie. Inny blog ([kreatywnypolonista.blogspot.com](http://kreatywnypolonista.blogspot.com)) pokazuje, jak wykorzystać demotywatory do uświadomienia roli znaków interpunkcyjnych czy ćwiczyć pisanie streszczenia logicznego na bazie noty biograficznej wybranego autora.

Warto również zainteresować się kanałem *Zeszyt do polskiego* na YouTube, na którym uczniowie znajdują kilkunastominutowe filmiki na temat lektur (*Dżuma*, *Zdążyć przed panem Bogiem*), wpro-

wadzenie do epok lub omówienie wybranych zagadnień do matury ustnej (akt komunikacji, język jako system znaków).

## Atrakcyjniejsze lekcje

Możliwości, jakie stwarzają nowoczesne media w edukacji polonistycznej, są naprawdę nieograniczone. Zamiast walczyć z technologiami bądź udawać, że nie ma dla nich miejsca w szkole, lepiej się do nich przekonać i stopniowo wprowadzać je do procesu edukacji. Dzięki nim pokażemy uczniom, że przy pomocy TIK-u możemy wspólnie uczynić lekcję atrakcyjniejszą. Aktywizowanie uczniów poprzez nowoczesne media (smartfony, tablety) jest dziś nie tyle możliwością, co wręcz koniecznością. I proszę się nie obawiać – całkowite wyparcie nauczyciela, czyli czynnika ludzkiego, ze szkoły raczej nam nie grozi, a jeśli nawet, to nie za moich (naszych?) czasów.

---

### Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.  
Nauczycielka języka polskiego w I Liceum  
Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.  
Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego  
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Gadające ekrany

---

Agnieszka Czachorowska

## Oddziaływanie na percepcję słuchową w filmach i grach komputerowych

Słuch wykształca się w 23 tygodniu życia płodowego człowieka i jest ostatnim zmysłem, który tracimy w sytuacji utraty świadomości. Już starożytni Grecy głosili, że brak dźwięku to śmierć. Słuch jest też pierwszym zmysłem, który przywraca do rzeczywistości. Służy do rozwoju mowy i porozumiewania się, dostarcza sygnałów ważnych dla bezpieczeństwa – przenosi aż około 1/3 z informacji ze świata zewnętrznego. Jak wskazują neurolodzy: ucho ma najwięcej połączeń nerwowych

z ludzkim mózgiem. Tę wiedzę wykorzystują twórcy filmowi, a także ich „młodszy bracia” – producenci gier komputerowych, przykładając ogromną wagę do ścieżki dźwiękowej. W niniejszym tekście spróbuję naszkicować podstawy pracy twórców dźwięku. Może zachęci to Czytelników i Czytelniczki do skupienia uwagi podczas projekcji filmowych na ten często pomijany aspekt produkcji. Zachęcam także do wykorzystania zaproponowanych ćwiczeń w procesie edukacji uczniów.

## Między ciszą a dźwiękiem

Podobno podczas pierwszych projekcji filmowych mechaniczny odgłos projektora był na tyle uciążliwy dla odbiorców, że trzeba było wprowadzić na salę tapera. Aby zagłuszyć nieprzyjemne dla ucha dźwięki – taper grał na instrumencie. Czasem w trakcie projekcji używano płyt gramofonowych, pojawiały się też orkiestry grające według specjalnie napisanej partytury. To wszystko dlatego, że przez pierwszych trzydzieści lat obraz filmowy był niemy. Perypetiom związanym z wprowadzaniem dźwięku do filmu można przyjrzeć się na przykładzie *Deszczowej piosenki* z 1952 roku.

Adepci reżyserii oraz osoby uczące się realizacji dźwięku poznają arkana swojej sztuki między innymi poprzez uświadomienie sobie, jakie elementy zawiera ścieżka dźwiękowa. Według Małgorzaty Przedpeńskiej-Bieniek<sup>1</sup>, wykładowczyni wielu uczelni filmowych, autorki książek z dziedziny fonografii, instrumentoznawstwa, akustyki i dźwięku, w filmie składa się ona z 4 warstw:

- 1) informacyjnej – są to dialogi i gwary;
- 2) dźwięków uzupełniających – czyli efektów synchronicznych, niesynchronicznych, tła oraz atmosfer, a także innych wykreowanych przez dźwiękowców efektów, które wzbogacają film;
- 3) muzycznej – muzyka transcendentna (pozakadrowa) oraz immanentna (wewnątrz kadrowa);
- 4) ciszy<sup>2</sup>.

Jak czytamy w *Słowniku języka polskiego* „cisza jest to stan, w którym nie rozlegają się żadne dźwięki”<sup>3</sup>. Jako taka jest praktycznie nieosiągalna w ludzkim środowisku życia. Jednak twórcy filmowi używają tego swoistego zjawiska akustycznego świadomie – dla podkreślenia sytuacji najbardziej dramatycznych. Według twórców zastosowanie ciszy w pewnych scenach oddziałuje na widza intensywniej niż najbardziej przejmujące dźwięki. Ponadto zastosowanie jej pozwala na własne refleksje i uporządkowanie myśli. Ostatnio szczególne wrażenie „zastosowania” ciszy zrobiła na mnie scena

lądowania na Księżycu z filmu *Pierwszy człowiek* (reż. Damien Chazelle), opowiadającym historię astronauty Neila Armstronga. Motyw muzyczny wyraźnie zmienia natężenie w chwili dotknięcia satelity przez lądownik. W kolejnej scenie obserwujemy astronautów przygotowujących się do wyjścia na powierzchnię – towarzyszą jej wyraźne odgłosy. Kamera ukazuje właz i fragment powierzchni srebrnego globu. Wtedy następuje cisza... Co ma przekazać odbiorcom? Może wzruszenie, spełnienie marzeń bohatera, a może fakt, że dźwięk nie rozchodzi się w próżni?

## Muzyka w filmie – definicje

Muzyka transcendentna (pozakadrowa, niediegetyczna<sup>4</sup>) to podkład instrumentalny, wokalny, lub instrumentalno-wokalny, a także muzyka ilustracyjna. Jej zadaniem jest przypomnienie osób, sytuacji, streszczanie akcji filmu i wzbogacanie nastroju. Muzyka ilustracyjna jest przemyślaną konstrukcją, która sama w sobie stanowi samodzielny utwór muzyczny. Jako przykład można podać kompozycje Justina Hurwitza do wspomnianego filmu *Pierwszy człowiek*, który w trzech motywach muzycznych opisuje Armstronga i jego relacje ze światem.

Muzyka immanentna (wewnątrz kadrowa) jest związana z fabułą filmu. Jej źródło widzimy na ekranie (na przykład ktoś śpiewa, gra na instrumencie). Może też wynikać z akcji, chociaż przyuczyny nie widać (na przykład mąż bohaterki uczy się grać na saksofonie i wystarczy dźwięk, aby zasignalizować jego obecność). W produkcji o Neilu Armstrongu wykorzystano piosenkę *Whitey on the Moon*<sup>5</sup>. Miała ona zwrócić uwagę na falę protestów związanych z misją załogową na Księżyc. W kadrach filmu pojawiali się protestujący przy Cape Canaveral grający na bębnach Afroamerykanie oraz nagłówki gazet. Następnie naprzemienny montaż obrazu przenosi widza do świata astronauty – usiłującego, pomimo protestów, skupić się na przygotowaniach do misji.

Gwary to kolejny element mowy występujący w filmie. Nie przekazują one żadnych istotnych informacji, ale uzupełniają, wzbogacają i urealniamy sytuację – inaczej brzmią na przykład podczas przyjęcia czy w sali kontroli lotów kosmicznych. Mówiących może być wielu, w różnym wieku i płci. Gwary mogą być artykułowane – zrozumiale (tematycznie nawiązują do sytuacji) i nieartykułowane (niezrozumiale – bez możliwości identyfikacji narodowości mówiących osób).

Efekty synchroniczne stanowią dźwięki nierozdzielnie związane z obrazem. Rejestruje się je podczas zdjęć lub są nagrywane oddzielnie przez inną ekipę. Mogą to być na przykład kroki postaci czy dźwięk zamykanych drzwi. W przywoływanym przeze mnie filmie poruszające dla słuchacza może być nagranie momentu przeciążenia, w którym słychać i widać wirującą strzałkę wysokościomierza zestawioną z drganiem całego pojazdu.

Efekty niesynchroniczne – boczne – to dźwięki związane w jakiś sposób z dramaturgią filmu. Źródła dźwięku (przejazd pojazdu, śpiew ptaków) nie muszą być widoczne w kadrze. Mogą powstać podczas okresu zdjęciowego lub pochodzić ze specjalnych nagrań albo z fonotek efektowych.

Efekty specjalne to dźwięki nierealistyczne, dostosowane do potrzeb danego obrazu filmowego – najczęściej pojawiają się w filmach science fiction i fantasy. Kompozytor soundtracku do *Pierwszego człowieka* twórczo przekształcił na przykład odgłos wysokościomierza.

Tła i atmosfery – towarzyszą równomiernie całym scenom filmowym. Mogą być dźwiękami z fonoteki lub są nagrywane w czasie okresu zdjęciowego. Wtedy realizator musi zwrócić na nie szczególną uwagę, ponieważ zmieniają się w zależności od pory dnia, ustawienia mikrofonów, a także pogody. Atmosferę może stanowić: szum wiatru, równomierny deszcz, śpiew ptaków itp.

Dialog to wszystkie kwestie wypowiedziane podczas filmu. To rozmowy aktorów, jak również monologi wewnętrzne, czyli wyartykułowane

myśli postaci filmowych. W *Pierwszym człowieku* ze szczególną dbałością zostały potraktowane dialogi bohaterów w przestrzeni kosmicznej. Rozmowy odbywały się drogą radiową, co jest wyraźnie słyszalne poprzez zastosowanie zakłóceń, odpowiednich modulatorów głosu i sygnałów połączeń. Tekst czytany przez lektora nazywany jest komentarzem. Postać może się znajdować w kadrze, a jeśli znajduje się poza nim i wypowiada tekst, to taka wypowiedź (monolog lub część dialogu) nazywana jest *offem*. Lektor mówiący spoza kadru to *voice-over*. Mowa jest najważniejszym elementem dźwięku w filmie, dlatego bardzo istotne jest, aby była zrozumiała, wyrównana w swojej głośności i barwie.

### Audio w grach komputerowych

Jak wspomniałam na wstępie, w niniejszym tekście chciałabym również zasygnalizować, co i jak współcześnie tworzą kompozytorzy ścieżek dźwiękowych do gier komputerowych. Nie czuję się wybitnym znawcą tematu, jednak z perspektywy „słuchowca” spróbuję się odnieść do zjawiska, podsumowując doświadczenia Adama Skorupy<sup>6</sup>, kompozytora i autora ścieżek dźwiękowych do posiadających już status kultowych gier *Wiedźmin 1 i 2*, opartych na prozie Andrzeja Sapkowskiego.

Twórca ten w swoim wystąpieniu dla członków Koła Naukowego Twórców Gier Polygon<sup>7</sup> (działającego przy Politechnice Warszawskiej), wyodrębnił trzy podstawowe warstwy ścieżki dźwiękowej gry: muzykę, efekty dźwiękowe oraz *voice-over*<sup>8</sup>. Zachęca on swoich słuchaczy do kompleksowego podejścia do tych trzech elementów, które w jego opinii składają się na jakość opracowania audio.

Pierwszy element – muzyka – kreuje w grze emocje (strach, smutek, radość, miłość). Tempo muzyki powinno być dostosowane do tempa gier – im wolniejsza akcja na ekranie, tym więcej miejsca na stworzenie linii melodycznych. W efektach dźwiękowych mocno osadzona jest sfera *sound designu* (nie ma polskiego odpowiednika tego pojęcia –

to coś w rodzaju „modelowania dźwięku”), która ma wpływ na pogłębienie doznań wzrokowych; jedną z jej funkcji może być maskowanie ułomności animacji i grafiki gry. Jednak za najistotniejszą składową ścieżki dźwiękowej gry jest uważana warstwa *voice-over* będąca nośnikiem zarówno informacji, jak i emocji. To treść dialogu lub monologu postaci określa emocje zawarte w muzyce oraz jej punkty kulminacyjne. Tempo wypowiedzi przekłada się na tempo muzyczne, a tembr głosu (w zależności od tego, czy kwestię wypowiada mężczyzna czy kobieta, czy jest to szept czy krzyk) powinien decydować o doborze odpowiedniego instrumentarium. Pewnym standardem jest, że głosy kobiece i dziecięce dobrze korespondują z instrumentami o wyższych częstotliwościach, jak flety czy dzwonki.

Twórcy gier komputerowych świadomie wykorzystują możliwość oddziaływania na percepcję ludzkiego ucha. Muzyka, sfera efektów, a także nagrane dialogi coraz częściej są nagradzane przez profesjonalistów i doceniane przez fanów. Obserwując współczesne dzieci i młodzież, zauważyłam, że ich „aktywność rozrywkowa” dawno przeniosła się do wirtualnych światów gier. Wykorzystują do tego nie tylko komputery, ale również wszelkie urządzenia mobilne. Nikogo w tramwaju nie dziwi widok młodego człowieka, który ze słuchawkami w uszach przemierza kolejne „levele”. Dorośli nie są w stanie zatrzymać tego zjawiska żadnym zakazem. Może też nie o to chodzi? Może należy spróbować wykorzystać tę tendencję w edukacji? Na przykład na godzinie wychowawczej porozmawiać z uczniami na temat odbioru języka audio ich ulubionej gry, a na lekcji języka polskiego pokusić się o zadanie wypracowania analizy dźwięku w wybranej grze lub filmie?

Innym pomysłem jest aktywne nagrywanie lub przetwarzanie dostępnych w codziennym życiu efektów dźwiękowych – wszak prawie każdy z uczniów dysponuje podręcznym rejestratorem dźwięku (na przykład w smartfonie). Darmowych programów przeznaczonych do ich obróbki jest całkiem sporo.

Tu pole do popisu mogą znaleźć nauczyciele informatyki. Może dzięki takim zadaniom lepiej się poznamy i będziemy w stanie przekraczać pokoleniowe bariery komunikacyjne? Może uda się nam kształtować bardziej świadomych odbiorców, a być może także przyszłych twórców?

#### Przypisy

- <sup>1</sup> [www.filmpolski.pl](http://www.filmpolski.pl), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>2</sup> M. Przedpeńska-Bieniek, *Dźwięk w filmie*, Warszawa 2009, s. 232.
- <sup>3</sup> [sjp.pwn.pl](http://sjp.pwn.pl), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>4</sup> [edukacjafilmowa.pl](http://edukacjafilmowa.pl), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>5</sup> Swobodne tłumaczenie: „Biała na Księżycu”. Tekst piosenki można odnaleźć na stronie [genius.com](http://genius.com), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>6</sup> [culture.pl](http://culture.pl), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>7</sup> [www.gamedevfest.pl](http://www.gamedevfest.pl), data dostępu: 22.01.2019.
- <sup>8</sup> [www.youtube.com](http://www.youtube.com), data dostępu: 22.01.2019.

---

#### Agnieszka Czachorowska

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic i internatów szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# W cyfrowej mgle

---

Justyna Pietrzak

## Nowe technologie – szkodzą czy pomagają?

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku rozwój nowych technologii spowodował szybkie udoskonalenie narzędzi informatycznych i telekomunikacyjnych. Zmiany te zdecydowanie wpłynęły na ewolucję dzisiejszego systemu gospodarczego, kultury, a także komunikacji. W dobie nieograniczonych możliwości, jakie dają sieć internetowa i programy komputerowe, usprawniony został przepływ informacji, a zaangażowanie w technologię cyfrową nieustannie wzrasta we wszystkich częściach świata.

W czasach globalnej informatyzacji należy sobie uświadomić, że zmiany wynikające z cyfryzacji – mimo ogromnych szans rozwojowych – niosą również poważne zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Umiejętność korzystania z nowych technologii jest bardzo istotna, jednakże w pierwszej kolejności powinni posiadać ją dorośli – rodzice i nauczyciele. To od nas przecież zależy, czy i na ile nowoczesne technologie pozytywnie wpłyną na dzieci, czy też staną się dla nich źródłem niebezpieczeństwa.



## Przeciążone mózgi

Mózg człowieka żyjącego we współczesnym świecie nie ma wiele czasu na przystosowanie się do tak ogromnych zmian środowiskowych. Jak zauważono, nasze mózgi ulegają gwałtownej i głębokiej przemianie na skutek nieustannego kontaktu z wysokimi technologiami<sup>1</sup>.

W dzieciństwie, z uwagi na ograniczony dostęp do telewizji i prawie znikomą możliwość korzystania z komputera, czas wolny wypełniało nam czytanie i aktywność ruchowa z rówieśnikami – wymagająca intensywnej i nieustannej uwagi, wyobraźni i pamięci. W miarę upływu czasu upowszechnienie się zaawansowanych technologii zminimalizowało potrzebę rozwoju wyobraźni. Pojawił się nowy, nieznan, choć szybko opanowany przez młodych ludzi, internet – stanowiący zupełnie inne środowisko, w którym rozproszenie i szybkość stały się normą. Niestety, uwaga w tym nowym otoczeniu stała się już prawie niemożliwa, a rozwój pamięci dość mocno zahamowany. Zmieniła się też funkcja i charakter zabawy.

Zabawa to istotny element rozwoju dziecka, bowiem jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość<sup>2</sup>. Zarówno w literaturze przedmiotu, jak i z własnych doświadczeń z pracy z dziećmi wiem, że stopniowo uwidacznia się zanik zabawy dziecięcej. Dzieci, zamiast interakcji z rówieśnikami, coraz częściej za towarzysza wybierają postać z kreskówki, gry czy filmu.

## Telewizor na pierwszym miejscu?

Nowoczesne media stają się nierozłączną częścią życia człowieka i w istotny sposób wpływają również na dzieciństwo. W polskich domach coraz częściej normą staje się telewizor w dziecięcym pokoju. Zazwyczaj odbiornik telewizyjny uczestniczy też w większości spotkań rodzinnych i towarzyskich. Jak wskazują wykonane na zlecenie Cartoon Ne-

twork badania, telewizja, którą polskie dzieci wybierają najchętniej, podlega najmniejszej kontroli rodzicielskiej. Dzieci coraz częściej korzystają z różnych platform – aż 93% używa tabletu, ponad połowa najmłodszych ma własny smartfon, a 41% posiada swój komputer lub laptop.

Najliczniejszą grupą w Polsce (26%) są dzieci, dla których telewizja jest najważniejszym medium. Prawie połowa rodziców w tej grupie pozwala dzieciom samodzielnie wybierać programy telewizyjne, które będą oglądać.

Na drugim miejscu (23%) znaleźli się mali eksperci medialni, którzy posiadają własne telewizory, smartfony, tablety i komputery. W tej grupie poziom kontroli rodzicielskiej jest najniższy. Prawie połowa dzieci ogląda telewizję bez nadzoru i samodzielnie wybiera sobie programy, a rodzice najskrajniej kontrolują czas, jaki ich pociechy spędzają przed telewizorem.

Trzecia grupa (19%) to dzieci ściśle kontrolowane przez rodziców, którym najbardziej zależy na tym, aby programy oglądane przez ich pociechy miały walory edukacyjne. W tej grupie aż 80% rodziców deklaruje, że kontroluje czas, jaki młodzi widzowie spędzają przed telewizorem.

Kolejną grupę (18%) stanowią aktywni użytkownicy smartfonów, którzy przede wszystkim za pomocą tego urządzenia korzystają z mediów. W tym wypadku tylko 42% musi pytać dorosłych o zgodę na włączenie telewizora, a taki sam odsetek rodziców przyznaje, że pozwala najmłodszym samodzielnie wybierać programy i oglądać telewizję bez nadzoru.

Najmniejszą grupę (14%) stanowią te dzieci, które za sprawą rodziców mają bardzo ograniczony dostęp do internetu i związanych z nim platform. Tylko 28% rodziców pozwala dzieciom samodzielnie wybierać programy telewizyjne. To w tej grupie jest najwięcej dzieci (70%), które muszą prosić o pozwolenie na oglądanie telewizji. Z powyższego badania przeprowadzonego na grupach dzieci i rodziców z Polski (526 grup, dzieci w wieku 6–12

lat) wynika, że dla 40% dzieci telewizja jest najważniejsza, a 63% deklaruje, iż ogląda ją regularnie<sup>3</sup>.

## Plusy i minusy

Dzisiaj do zabawy, dialogu, interakcji nie są potrzebni inni ludzie – w zupełności zadowolają nas urządzenia cyfrowe. W samochodzie, podczas podróży, dzieci grają na telefonie, w placówkach edukacyjnych kręcą filmy i zamieszczają je w sieci, podczas spaceru słuchają muzyki, czekając na posiłek w restauracji, esemesują, a po powrocie do domu – wpatrują się w ulubione kanały telewizyjne. Dość często odrabianie lekcji polega na bezmyślnym przepisywaniu gotowych rozwiązań znajdujących się w internecie, bowiem dzieci i młodzież nie analizują kopiowanych treści. Dzięki temu mają czas na przeglądanie portali społecznościowych, w których dość często kreuja się na odważnych, otwartych na świat, pięknych i bogatych. Przy łatwości wysyłania wiadomości z urządzeń przenośnych oraz przy niemal ciągłym kontakcie z dowolną liczbą mediów elektronicznych jest wielce prawdopodobne, że wkrótce jedynym okresem spędzonym przez nas poza siecią będzie czas przeznaczony na sen<sup>4</sup>.

Zagrożenia wynikające z rozwoju technologii to także zagrożenia fizyczne, w tym otyłość, wady wzroku czy postawy. Ponadto dzieci i młodzież korzystające z sieci mają często kontakt ze szczególnie niebezpiecznymi treściami, jak: pornografia, przemoc, rasizm. W ostatnich latach dość często porusza się problem cyberprzemocy, który stał się niestety codziennym zjawiskiem wśród młodzieży i coraz młodszych dzieci.

Mając na uwadze powyższe oraz wiele innych zagrożeń, należy również uwzględnić pozytywny wpływ wysokich technologii na nasze życie. Technologia cyfrowa pozwala nam się rozwijać i realizować swój potencjał. Dzieciom z niepełnosprawnościami umożliwia komunikację, dokonywanie wyboru i podejmowanie decyzji. Zapewnia dostęp do zasobów edukacyjnych dzieciom żyjącym na

obszarach odległych od ośrodków kulturalnych. Nowoczesna technologia ułatwia życie, pozwala zaoszczędzić czas, wpływa też na rozwój emocjonalny. Niewątpliwie ważny jest również jej udział w aspekcie medycznym i poznawczym.

## We mgle

Współczesne dzieci od urodzenia otulone są cyfrową mgłą komunikacji i połączeń. Wraz z rozwojem ich życiowych doświadczeń cyfrowy świat rośnie wraz z nimi, oferując pozornie nieograniczone możliwości interakcji, uczenia się, a przede wszystkim bycia wysłuchanym. Nowe technologie to nieunikniona przyszłość, nigdy jednak nie należy zapominać o istniejących zagrożeniach.

Nowoczesne technologie to przyszłość zarówno dla nas, jak i dla naszych dzieci, nie zabraniają więc im dostępu do nich. Wystarczą rozsądne ograniczenia czasowe i jasne zasady korzystania. Zadajmy sobie zawsze pytanie: czemu ma służyć korzystanie przez dziecko z technologii?

I nie zapomnijmy, że to my, rodzice, powinniśmy nauczyć dzieci, jak rozsądnie korzystać ze smartfona, laptopa i internetu.

## Przypisy

- 1 J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013, s. 91.
- 2 W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 44.
- 3 [www.wirtualnemedial.pl](http://www.wirtualnemedial.pl), data dostępu: 10.02.2019.
- 4 G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetwarzać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań 2011, s. 138.

---

## Justyna Pietrzak

Nauczycielka kształcenia specjalnego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Jana Kochanowskiego w Trzebiatowie.

# Inny świat

---

Weronika Dwojakowska

## Jak przejawia się spektrum zaburzeń autystycznych?

Niewiele osób uświadamia sobie fakt, że nie wszyscy postrzegają rzeczywistość tak samo. Dla niektórych jest ona niezrozumiała, trudna do zniesienia, wręcz przerażająca. Z ich punktu widzenia świat wypełniają niedające się opisać bodźce, często przyprawiające o ból, a nawet cierpienie. Ich zmysły działają inaczej – potrafią wyostrzać każde doznanie. Osoby te słyszą odgłosy, na które my często nie zwracamy uwagi – jak dźwięk upadającej monety czy szelest kartki papieru. Zapach perfum odczuwają o wiele intensywniej. Takie doznania wywołują u nich lęk. Kim tak napraw-

dę są dzieci, które nie potrafią nawiązać relacji z rówieśnikami i mają problemy z nauką, lecz przejawiają bardzo ciekawe, nietypowe zainteresowania? Albo dorośli, którzy mają równo poukładane wszystkie ubrania w szafie i nie odwzajemniają uśmiechu? Nie wiemy, a jednak nierzadko oceniamy i stygmatyzujemy. Nie chcemy i nie potrafimy ich zrozumieć ani się z nimi zaprzyjaźnić. Peter Szatmari, kanadyjski profesor psychiatrii, w książce *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem* skonstatował: „wszystko zależy od tego, jak widzimy rzeczywistość”.

## Poznać i zrozumieć

Tak wygląda świat z perspektywy osób ze spektrum autyzmu – jest on zupełnie odmienny niż ten, który my znamy i w którym na co dzień funkcjonujemy. Dzieci ze spektrum autyzmu bywają oceniane jako niegrzeczne, rozpieszczone czy złośliwe. Zdarza się, że rodzice opiekujący się takimi dziećmi są wypraszani ze sklepów lub środków transportu publicznego. Dorośli mają problem ze znalezieniem pracy i przyjaciół. Często potrzebują pomocy w codziennym funkcjonowaniu. Chciałabym choć trochę zmienić ich sytuację, co być może się uda poprzez przybliżenie Czytelnikom i Czytelniczkom „Refleksji” fragmentu tego świata. Wystarczy go poznać, by lepiej zrozumieć jego mechanizmy.

## Eskalacja problemu

Statystyki pokazują, że liczba osób dotkniętych autyzmem i zespołem Aspergera rośnie bardzo szybko. W Stanach Zjednoczonych mówi się o 10-krotnym wzroście diagnozowania autyzmu na przestrzeni ostatnich 40 lat. Tak duży wzrost nazywany jest niekiedy „epidemią autyzmu”, choć zaburzenia te nie są chorobami – nie można się bowiem z nich „wyleczyć”. Dane z ONZ mówią o 1 na 150 dzieci w Europie. W Wielkiej Brytanii dane The National Autistic Society wskazują występowanie autyzmu u dzieci na poziomie 1,1% (ok. 700 000 osób w całej populacji Wielkiej Brytanii). W Polsce jest ok. 30 tys. osób dotkniętych zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

## Objawy i ograniczenia

Pierwsze, co zwraca uwagę w wypadku tych zaburzeń, to fakt, że dzieci dotknięte autyzmem robią wrażenie, jakby przebywały we własnym świecie, zamykając się niejako na ludzi z zewnątrz. Do społecznych objawów autyzmu należą jeszcze:

- nienawiązywanie kontaktu wzrokowego;
- nieadekwatne do sytuacji: wyraz twarzy, postawa ciała i użycie gestów;
- nieadekwatny rozwój związków rówieśniczych;
- nieadekwatne reagowanie na emocje innych osób;
- brak spontanicznej potrzeby dzielenia z innymi uczuciami, zainteresowaniami lub osiągnięciami;
- zaburzone naśladowanie innych osób.

Żebyśmy mogli mówić o zaburzeniach ze spektrum autyzmu, objawy muszą wystąpić także w obrębie nieprawidłowości w porozumiewaniu się oraz w obszarze związanym z zainteresowaniami, sztywnymi wzorcami zachowań i stereotypiami. Najczęściej spotykane nieprawidłowości w obszarze komunikacji to:

- opóźnienie lub brak rozwoju językowego;
- niepoprawne użycie języka;
- zaburzenia związane z inicjowaniem lub podtrzymywaniem konwersacji;
- powtarzanie pojedynczych słów lub fraz (echolalia bezpośrednia i odroczone) bez funkcji komunikacyjnej;
- posługiwanie się językiem idiosynkratycznym;
- dziwaczne neologizmy;
- dosłowne rozumienie języka;
- nieodpowiednie, nietaktowne uwagi.

Trzecia grupa objawów to ograniczone, powtarzające się, stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności. W tej grupie mogą wystąpić:

- zaabsorbowanie jednym lub kilkoma stereotypowymi lub ograniczonymi wzorcami zachowań, których intensywność lub przedmiot są nietypowe: sztywne przywiązanie do specyficznych, niefunkcjonalnych zwyczajów lub rytuałów;
- powtarzające się manieryzmy ruchowe i stymulacje dźwiękowe;
- koncentracja na cząstkowych właściwościach przedmiotów;
- trudności z dopasowywaniem się do nowych sytuacji;

- trudności przy przejściach z jednej aktywności w drugą;
- nadmierna wrażliwość na niektóre dźwięki, zapachy, światło, dotyk;
- zachowania autoagresywne, agresywne, a nawet napady furii.

Objawy te mogą występować w różnych konfiguracjach i w różnym stopniu nasilenia. Pewne zachowania mogą się pojawiać nagle, a potem zniknąć i wracać po jakimś czasie. Przy zespole Aspergera najczęściej objawów pojawia się w sferze społecznej, a najmniej w komunikacji i sztywnych wzorcach zachowań. U osób z zespołem Aspergera występują w tej grupie tylko nietypowe, jak na wiek dziecka, zainteresowania.

### Po pierwsze: świadomość

By pomóc osobom ze spektrum autyzmu lub po prostu się z nimi zaprzyjaźnić, a przede wszystkim nie bać się inności, warto poznać ich punkt widzenia. Łatwiej będzie wówczas zrozumieć ich nietypowe zachowania i odpowiednio na nie reagować, czyli stworzyć odpowiednie warunki, by dzieci i dorośli mieli szansę na rozwój i edukację oraz pracę. Duże znaczenie ma aktywność nauczycieli. To oni często jako pierwsi zauważają inne zachowanie, kierują na badania i wysyłają do specjalisty po diagnozę, prowadzą zajęcia edukacyjne i specjalistyczne oraz są odpowiedzialni za akceptację takich dzieci wśród uczniów.

Należy jednak pamiętać, że ważni jesteśmy my wszyscy. Ogromne znaczenie ma to, jak reagujemy na osoby, których codzienne zachowanie odbiega od przyjętych norm, i czy stwarzamy im odpowiednie warunki, by mogli w pełni funkcjonować w społeczeństwie. W niektórych sklepach w określonych godzinach wyłączone są muzyka i rażące światła, tak aby osoby ze spektrum autyzmu mogły spokojnie zrobić zakupy, a w centrach handlowych zdarzają się pokoje wyciszeń. W internecie pojawia się mnóstwo filmików,

animacji, podręczników wyjaśniających, czym jest autyzm. Nie bójmy się o nim rozmawiać i bierzmy udział w wielu akcjach pomagających w jego akceptacji.

Kwiecień jest międzynarodowym miesiącem wiedzy na temat autyzmu. Warto o tym pamiętać i pokolorować go na niebiesko (to symboliczny kolor autyzmu). Zachęcam do wspierania różnych fundacji działających na rzecz osób z autyzmem oraz organizowania akcji informacyjnych w szkołach, ponieważ wiedza najlepiej buduje akceptację i zrozumienie. Rozszerzmy swoją rzeczywistość o rzeczywistość osób z autyzmem.

---

### Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka w zakresie pedagogiki specjalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka i terapeutka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

# Zrównoważone podejście

---

Sylwia Jaguszewska

## Rzeczywistość rozszerzona z perspektywy nauczycielki bibliotekarki

Pierwsze lekcje informatyki miałam w szkole średniej. Zasoby internetu poznawałam na studiach. Dziś dzieci zaczynają się uczyć informatyki już w pierwszej klasie szkoły podstawowej, a nawet wcześniej. Czy to znaczy, że świat cyfrowy zaczyna przesłaniać nam to, co realne? Czy komputer i telefon zastąpią nauczyciela? Relacje między tym, co cyfrowe, a tym, co realne, postaram się przedstawić z perspektywy nauczycielki pracującej w bibliotece szkolnej Zespołu Szkół Sportowych, gdzie mam kontakt z czytelnikami w różnym wieku,

od dzieci z oddziału przedszkolnego po maturzystów. Moje obserwacje prowadzą do stwierdzenia, że najważniejsze we współczesnym świecie, a więc również w szkole, jest mądre włączanie cyfryzacji we wszystkie obszary życia. Nie ma już bowiem od niej ucieczki. Przy wszystkich nowoczesnych technologiach pamiętajmy jednak o tradycyjnych formach nauki i rozrywki. Zaprowadźmy dziecko do najbliższej biblioteki publicznej, pozwólmy mu zobaczyć, że w takim miejscu można się bawić i wypożyczyć książkę, by wspólnie przeczytać ją w domu.

Co robić, aby nasze dzieci rozumnie korzystały z „rzeczywistości rozszerzonej”? Poniżej kilka wskazówek, z których warto skorzystać.

Kampania społeczna „Mała książka – wielki człowiek” przekonuje do wspólnego, rodzinnego czytania już od pierwszych miesięcy życia dziecka. Została przygotowana w związku z ogólnopolską akcją, w ramach której młodzi rodzice na oddziałach położniczych otrzymują wyprawki czytelnicze. Twórcy tego programu mówią: „Wierzmy, że czytelnictwo zaczyna się od kołyski, na długo przed dniem, w którym dziecko zacznie samodzielnie składać litery. Dobrze dobrane książki rozwijają jego umysł i emocje, kształtują kompetencje językowe, zakorzeniają w kulturze i rozbudzają wyobraźnię”.

Kolejny projekt realizowany w ramach tej kampanii rozpoczął się we wrześniu 2018 roku i adresowany jest do dzieci trzyletnich. „Akcja ma zachęcić rodziców do odwiedzania bibliotek i codziennego czytania z dzieckiem. Każdy trzylatek, który przyjdzie do biblioteki biorącej udział w projekcie, otrzyma w prezencie wyprawkę czytelniczą, a w niej: książkę *Pierwsze wiersze dla...* oraz Kartę Małego Czytelnika. Za każdą wizytę w bibliotece, zakończoną wypożyczeniem minimum jednej książki z księgozbioru dziecięcego, mały czytelnik otrzyma naklejkę, a po zebraniu dziesięciu zostanie uhonorowany imiennym dyplomem potwierdzającym jego czytelnicze zainteresowania. W wyprawce znajdują coś dla siebie także rodzice. *Książką połączeni, czyli o roli czytania w życiu dziecka* to broszura informacyjna przypominająca o korzyściach wynikających z czytania dzieciom oraz podpowiadająca, skąd czerpać nowe inspiracje czytelnicze”.

W szczecińskiej Miejskiej Bibliotece Publicznej funkcjonuje Klub Zaczynanego Malucha, w ramach którego na comiesięcznych spotkaniach prezentuje się najmłodszym czytelnikom (3–5 lat) ciekawe, kolorowe książki. Na młodych czytelników czekają zabawy, konkursy z nagrodami i niespodzianki. Takie zajęcia rozwijają w dzieciach

umiejętność słuchania ze zrozumieniem oraz sprawiają, że zaczynają się one interesować książkami, a także integrują się z rówieśnikami.

Odpowiedzialność polegająca na uświadamianiu dzieci i młodzieży o wzajemnych relacjach świata wirtualnego i realnego spoczywa także na nauczycielach pracujących w bibliotekach szkolnych. Dlatego atmosfera w tym miejscu powinna sprzyjać rozmowom, wymianianiu myśli i poglądów. Organizujemy zatem w bibliotece dużo inicjatyw, imprez i konkursów pokazujących czytelnikom, jak można łączyć świat realny z wirtualnym. Obchodzimy, między innymi, Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI) powołany z inicjatywy Komisji Europejskiej w 2004 roku. W zeszłym roku, z tej właśnie okazji, czytałam dzieciom książkę *Tata w sieci* autorstwa Philippe’a de Kemmetera, która w świetny sposób pokazuje, jak można zapomnieć o rzeczywistym świecie, swojej rodzinie i zatracić się w tym, co wirtualne. Przy okazji głośnego czytania uświadomiłam dzieciom, jak łatwo wpaść w uzależnienie od komputera.

Mam taką wizję swojej pracy, żeby uczyć dzieci i młodzież, że największe korzyści przynosi nam łączenie tego, co dawne, dla niektórych „stare” (jak książki drukowane), z tym, co nowe, cyfrowe. I to my, nauczyciele, musimy pokazać młodym ludziom, że jest to możliwe. Bo przecież można czytać tradycyjne książki i równocześnie sięgać po treści zamieszczone w internecie, rozmawiać na żywo ze znajomymi i buszować po serwisach społecznościowych.

---

### Sylvia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

# Magiczne zajęcia

---

Michał Szymański

## Opieka logopedyczna nad dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Opieka logopedyczna nad dziećmi opiera się na trzech filarach. Są to: stała profilaktyka, wnikliwa diagnoza i szybko rozpoczynana terapia. Komplementarność oddziaływań wobec dzieci zapewnia dostępność specjalistów: pedagoga, psychologa i terapeutów (zajmujących się między innymi integracją sensoryczną czy prowadzących zajęcia z rytmiki). Opisany w niniejszym artykule warsztat pracy jest wypadkową zdobytej wiedzy i własnej praktyki logopedycznej. Cały czas się uczę i nabywam doświadczenia – w ramach rozwoju zawodowego i w myśl idei edukacji ustawicznej. Metodyka mojej pracy wciąż podlega doskonaleniu i modyfikacjom w postaci eksperymentów i innowacji dostosowanych do potrzeb dzieci, a jej kryterium jest stopień skuteczności terapii i poziom zadowolenia rodziców.

### Wprowadzenie – metody pracy

Na początku każdego roku szkolnego prowadzę dwuetapową diagnozę logopedyczną. Stanowią ją słuchowo-wzrokowa ocena jakości mowy i przesiewowe badanie słuchu. W diagnozie ukierunkowanej na poprawność artykulacji w odniesieniu do norm wykorzystuję *Kwestionariusz badania mowy* Grażyny Billewicz i Brygidy Ziolo, w którym głoski występujące w nazwach obrazków ułożone są zgodnie z etapami rozwoju mowy. Chcąc ocenić ogólny poziom zdolności komunikacyjnych, posługuję się *Testem do badania artykulacji* Alicji Kabały, który zachęca do samodzielnego budowania zdań, co ułatwia ocenę mowy spontanicznej.

Wykorzystując komputer, badam próg słyszenia (wstępne badanie audiometryczne) i jakość



wybranych wyższych funkcji słuchowych. Testy – obrazkowy dla młodszych dzieci i słowny dla starszych – pokazują zdolność słyszenia w hałasie. DDT (dwudzielny test cyfrowy) pozwala wstępnie ocenić stan pamięci słuchowej i uwagi słuchowej.

Wyniki badań słuchu są istotne tak dla mowy, jak i umiejętności szkolnych. Gdy audiometria wykaże obniżoną zdolność słyszenia, kieruję pacjenta na profesjonalne badanie do poradni audiologicznej. Kiedy badanie wyższych funkcji słuchowych wykaże odstępstwa, sugeruję jak najszybsze wykonanie testów psychoakustycznych w specjalistycznych placówkach.

Diagnozy i indywidualne plany terapii są punktem wyjścia do rozpoczęcia zajęć. Ich struktura jest stała: początek to ćwiczenia oddechowe, słuchowe i narządów mowy. Poniżej zamieszczam wybrane przykłady ćwiczeń do wykorzystania w pracy z dzieckiem.

## Ćwiczenia oddechowe

### 1. Piłka nożna

Logopeda i dziecko rozgrywają mecz na drewnianym boisku; każdy dmucha na piłeczkę tak, by strzelić bramkę. Boisko jest dostępne w sprzedaży, można też wykonać je samemu.

### 2. Zawody z piórkiem

Zaznaczony jest start i meta. Logopeda i dziecko mają własne słomki, piórko i dwa tory. Gracze dmuchają przez słomki na swoje piórka, uważając, aby nie spadły. Wygrywa ten, którego piórko jako pierwsze znalazło się na mecie.

### 3. Wprawianie w ruch elementu

Wprawienie w ruch elementu (na przykład żaglówki) siłą wydechu służy przemieszczeniu go po planszy (do brzegu). Można zakupić gotowe zestawy lub wykonać podobne samodzielnie.

### 4. Dmuchałka

Ćwiczenie polega na ułożeniu piłeczki na drewnianej „dmuchajce” i kierowaniu strumienia powietrza przez słomkę w taki sposób, aby piłeczka się unosiła.

## Ćwiczenia słuchowe

### 1. Zwierzątka

Dziecko rozpoznaje dźwięki i przypisuje je do zwierząt. Do tego ćwiczenia dostępne są książki (*Trening słuchu*), gry z płytami (*Dźwięki natury*), programy komputerowe (*Zwierzątka*).

### 2. Słuch fonemowy

Czuciowe i słuchowe różnicowanie głosek opozycyjnych. Można wykorzystać obrazki z kwestionariuszy, posłużyć się tymi z książek (*Gumowe ucho*) lub stworzyć własne.

### 3. Dźwiękowe memory

Ćwiczenie polega na odnajdywaniu par dźwięków, które generują zamknięte w identycznych pojemniczkach małe przedmioty (kamyczki, blaszki). Można zakupić gotową grę lub wykonać własną, na przykład z opakowania po jajkach i osłonek po jajkach-niespodziankach.

## Ćwiczenia motoryki buzi i języka

### 1. Słodka pionizacja języka

Język układamy na wałku dziąsłowym, a zachętą do jego utrzymania jest ułożony między wałkiem dziąsłowym a czubkiem języka żelek, chrupek lub orzeszek.

### 2. Tor samochodowy

Ćwiczenie polega na przesuwaniu czubka języka po podniebieniu od górnych zębów w głąb jamy ustnej, aż do podniebienia miękkiego, co przypomina jazdę po torze samochodowym.

### 3. Mycie zębów

Język zamienia się w szczoteczkę i starannie wymywa wszystkie zęby (górne i dolne, od wewnątrz i od zewnątrz).

### 4. Balon

Ćwiczenie polega na nadymaniu policzków i powolnym wypuszczaniu powietrza.

### 5. Świnka

Układanie warg w „ryjek” – naśladowanie prosiaczka.

## Wspomaganie rozwoju mowy

Etap zasadniczy to rozwijanie mowy i praca nad artykulacją. Z reguły wystarczają fonetyczne metody wywoływania głosek, ale czasami trzeba wdrożyć wspomagająco metody mechaniczne, wykorzystując szpatułki, nić dentystyczną czy wibrator logopedyczny. Nauka prawidłowej wymowy to proces ciągły i trudny do wycinkowego opisu poszczególnych ćwiczeń, wobec tego poniżej zamieszczam ogólne wskazówki służące rozwojowi mowy.

### 1. Gryzienie i żucie

Nieocenioną rolę w poprawnej artykulacji pełni dobre przygotowanie narządów mowy. Polecam przygotować przekąskę: warzywa pokrojone w słupki oraz dipy na bazie jogurtu, które podniosą walory smakowe warzyw i ułatwią rozdrabnianie i przełykanie pokarmu.

### 2. Pomoc w domowych czynnościach

Na jednej z konferencji dr Radosław Piotrowicz z Akademii Pedagogiki Specjalnej mówił, że swoim małym pacjentom z zaburzeniami czynnościowymi i artykulacyjnymi w obrębie jamy ustnej zaleca... wyciąganie prania z pralki. Takie ćwiczenia motoryki małej (obręczy barkowej i dłoni) wspomagają prawidłowe połykanie, gdyż wówczas usta – według doktora – zamykają się, a żuchwa i język się cofają. Motoryka mała ma znaczenie dla wspomaganie rozwoju mowy – ze względu na bliskie sąsiedztwo ośrodków ruchowych i ośrodka mowy w mózgu.

### 3. Wykorzystanie ciekawych pomocy

Polecam interesujące akcesoria, które sprzyjają rozwojowi mowy. Motoryka mała: układanie konstrukcji (krzeselka „Mistakos”), zdejmowanie bierek z wieży tak, aby zatrzymane na nich jajka nie spadły („Kura i pióra”), strzelanie z katapulty muchami wprost do ust gada („Pan Żaba”). Wymowa: ćwiczenia na bazie obrazków (domino logopedyczne), w połączeniu z treningiem pamięci (memory obrazkowo-wyrazowe). Rozwój mowy: układanie obrazków i podpisów do nich, wymyślanie historyjek, sekwencji. Słuch fonemowy: wybrane książeczki

PUS z klockami. Wzbogacanie słownika, doskonalenie artykulacji: karty z obrazkami i podpisami zawierające wszystkie głoski we wszystkich pozycjach artykulacyjnych.

Zajęcia logopedyczne kończę pochwałą i nagrodą. Na początku stosowałem książeczki motywacyjne z naklejkami, później przeznaczałem końcowy etap zajęć na grę logopedyczną. Jednak najlepszym rozwiązaniem okazała się iluzja. Dzieci nie mogą się doczekać gratyfikacji w formie magicznej sztuczki, co powoduje, że chętniej ćwiczą. Jak dotąd dzięki tej metodzie zyskałem lepsze efekty pracy z nimi i... przydomek logopedy-magika.

## Badania własne

Mam w swej praktyce kilka szczególnych sukcesów, którymi chciałbym się podzielić.

Chłopiec z opóźnionym rozwojem mowy trafił do mnie dwa lata temu. Rozpoczęliśmy od budowania językowego obrazu świata, czyli nazywania elementów rzeczywistości i przypisywania ich do desygnatów. Następnie uczyliśmy się prawidłowej wymowy głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych [sz, ż, cz, dź] i [r]. Dziś chłopiec ma duży zasób słów i poprawnie artykułuje wszystkie głoski; do utrwalenia została nam [r] w mowie spontanicznej.

Kolejnego chłopca objąłem opieką rok temu. Miał poważnie zaburzony słuch fonemowy i mylił trzy szeregi (syczący [s, z, c, dz], szumiący [sz, ż, cz, dź] i ciszący [ś, ź, ć, dź]), a także wadliwie artykułował [r]. Wypracowaliśmy słuch fonemowy i wyeliminowaliśmy wszystkie wady wymowy; w efekcie rozpoczął on naukę w szkole bez żadnych problemów logopedycznych.

Trzeci podopieczny nieprawidłowo wymawiał głoski szeregu szumiącego [sz, ż, cz, dź] i głoskę [r]. Przyczyna tkwiła w przeszkodzie anatomicznej – znacznie skróconym wędzidełku języka. Ćwiczyliśmy sprawność narządów mowy i wywoływaliśmy głoski na tyle, na ile było to możliwe, w zrozumieniu i akceptacji, pozwalając rodzicom dojrzeć do podję-

cia decyzji dotyczącej ingerencji chirurgicznej polegającej na przecięciu wędzidełka. Po zabiegu nastąpił istotny przełom, język „uwolnił się”, głoska [r] automatycznie utrwaliła się w sylabach i wyrazach, a głoski szumiące w zdaniach; nam pozostało jedynie utrwalenie głosek w mowie spontanicznej.

Jak wynika z analizy moich statystyk, zaburzenia mowy i wady wymowy częściej pojawiają się u chłopców niż u dziewczynek (71% do 29%). W ciągu 4 lat wśród przebadanych przeze mnie dzieci najczęściej występowały sygmatyzm i rotacyzm, a najrzadziej (choć coraz częściej!) mowa bezdźwięczna. Sporym problemem jest obniżona sprawność narządów artykulacyjnych, która wynika zarówno z obniżonego napięcia mięśni, jak i zbyt długiego picia ze smoczka lub późnej nauki gryzienia. Dużą przeszkodą są też wady anatomiczne, przede wszystkim skrócone wędzidełko języka, wady zgryzu, niekiedy przerośnięte migdały. W przypadku znacznego przerośnięcia języka lub zgryzu otwartego nauczanie się normatywnej wymowy jest w zasadzie niemożliwe. Konieczne jest wtedy zwrócenie się do specjalisty, na przykład laryngologa czy ortodonta, w celu wykonania niezbędnych zabiegów (przecięcie wędzidełka, założenie aparatu). Widać tu, jak ważna jest rola rodziców w terapii – bez ich aktywnego udziału logopeda ma ograniczone możliwości działania. Jako logopeda zajmuję się również profilaktyką wad wymowy w przedszkolu. Prowadzę zajęcia grupowe, których celem jest rozwijanie zdolności komunikowania się, doskonalenie motoryki narządów mowy i korygowanie niewielkich niedoskonałości w artykulacji. Polecam moje autorskie ćwiczenie „Domki logopedyczne”, które z powodzeniem można włączyć w codzienne zajęcia na etapie przedszkolnym lub nawet wczesnoszkolnym.

### „Domki logopedyczne”

Dzieci w małych grupach budują z klocków domki. Do każdego domku logopeda wkłada kopertę z obrazkiem (na przykład pociąg, ślimak). Aby dzieci

z jednego domku mogły odwiedzić przyjaciół z drugiego, muszą wykonać zadanie z koperty. Koperta ze ślimakiem oznacza, że dzieci powinny w rytm muzyki naśladować jego chód, a gdy ta ucichnie – wziąć wdech nosem, jednocześnie unosząc ręce w górę, i na wydechu wypowiadać [śśś], „zamykając się w muszli ślimaka”; koperta z pociągiem oznacza, że dzieci powinny naśladować jadący pociąg, wypowiadając [czczczcz], a gdy logopeda podniesie w górę światło czerwone – zatrzymać się i zahamować [pssss]. Dzieci po wspólnym wykonaniu danego zadania dają przyzwolenie kolegom na odwiedziny w domkach i w rezultacie zmianę grup wykonujących dane ćwiczenie. Gdy przejdą już przez wszystkie domki, mogą zapraszać się dowolnie i pobawić się wspólnie, ale po uprzednim „posprzątaniu” mieszkania (logopeda wykonuje z uczestnikami zabawy ćwiczenia buzi i języka „Porządki w domu”). W pracy z grupami wykorzystuję też elementy glottodydaktyki (dywanik, klocki LOGO), wspierając dzieci w uczeniu się czytania. Staram się zwiększać możliwości percepcyjne podopiecznych, wprowadzając produktywne przerwy z wykorzystaniem ćwiczeń koncentracji uwagi („sowa”, „leniwe ósemki”) i relaksacyjnych (pozycja Cooka) z kinezylogii edukacyjnej. Wspomagam też dzieci w przygotowaniach do występów publicznych. Kładę nacisk na efekt końcowy nauki ról i wierszyków, dbam u podopiecznych o ładną dykcję i prawidłowe gospodarowanie oddechem. Towarzyszę im podczas wystąpień i imprez w placówce i poza nią.

---

### Michał Szymański

Logopeda w Przedszkolu Niepublicznym „Liwena” w Szczecinie oraz w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Szczecinie.

# Nowe szaty mola

---

Halina Szczepaniec

## Odświeżona definicja jednostki liczności materii i jej znaczenie w dydaktyce chemii

Czy nauczyciel na trzecim etapie edukacji sprawnie poprowadzi lekcje chemii, jeśli uczeń nie będzie potrafił biegle posługiwać się jednostką mola? Odpowiedź jest oczywista. Mol pozwala chemikom przejść w obliczeniach z liczb wyrażonych w atomowych jednostkach (masa atomów lub cząsteczek) na masę lub objętość badanej substancji, którą szybko potrafimy odmierzyć w laboratorium chemicznym. Często jednak przyswojenie tych zagadnień sprawiało, i nadal sprawia, uczniom wiele trudności. Dlatego z pewnością dobrze przyjęta zostanie nowa definicja podstawowej jednostki w dziedzinie chemii. Decyzja o jej zmianie zapadła na 26 posiedzeniu Generalnej Konferencji Miar, odbywającym się 13–16 listopada 2018 roku w Paryżu. Zmieniona definicja układu SI obowiązująca będzie od 20 maja 2019 roku.

W „starej” i „nowej” podstawie programowej dla szkół ponadpodstawowych wyraźnie zaznaczona była – i wciąż jest – pozycja mola. W najnowszej podstawie czytamy:

Dział: Atomy, cząsteczki i stechiometria chemiczna.

Uczeń:

- stosuje pojęcie mola i liczby Avogadra;
- odczytuje w układzie okresowym masy atomowe pierwiastków i na ich podstawie oblicza masę molową związków chemicznych (...);
- dokonuje interpretacji jakościowej i ilościowej równania reakcji w ujęciu molowym, masowym i objętościowym (dla gazów);
- ustala wzór empiryczny i rzeczywisty związku chemicznego (...) na podstawie jego składu (...) i masy molowej.

Nauczyciel ma zatem za zadanie dołożyć wszelkich starań, aby uczeń nabrał wprawy w posługiwaniu się jednostką mola przy określaniu relacji stechiometrycznych występujących we wzorach chemicznych, równaniach reakcji, składzie mieszanin, kinetyki, równowagi. Zrozumienie pojęcia mola przez ucznia jest kluczem do sukcesu w nauce chemii.

W roku 1961 Edward W. Guggenheim zaproponował definicję mola, która została przyjęta przez IUPAC (The International Union of Pure and Applied Chemistry, Międzynarodowa Unia Chemii Czystej i Stosowanej). Według tej definicji mol jest ilością substancji, zawierającą tę samą liczbę cząsteczek (atomów, rodników, jonów lub elektronów – zależnie od przypadku, z którym mamy do czynienia), jaka znajduje się w 12 g<sup>12</sup>C.

W 1971 roku mol został uznany jako jednostka podstawowa w układzie SI. Oto jego definicja: „Mol jest to liczność materii układu zawierającego liczbę cząstek równą liczbie atomów w masie 0,0012 kilograma izotopu węgla-12”.

Dotychczasowa definicja mola – „mol jako liczba indywidualów równa liczbie innych indywidualów w umownej porcji wybranej substancji” – była trudna pojęciowo. Uczeń pytał: ile konkretnie tych atomów znajduje się w 12 gramach? Czy można tę liczbę podać z dokładnością do jednego atomu? Na podstawie bezwzględnej masy atomów można jedynie oszacować liczbę drobin. Rozmiary atomów rzędu 10<sup>-8</sup> cm, a ich masa to 10<sup>-22</sup> g. Koncentracja na szczegółach nie jest w tym wypadku istotna. Posługiwanie się takimi liczbami okazuje się bardzo niewygodne. Prostsze zdefiniowanie mola z pewnością przyczyni się do wzrostu operatywności w obliczeniach stechiometrycznych.

Na portalu Głównego Urzędu Miar ([www.gum.gov.pl](http://www.gum.gov.pl)) znajdziemy nową definicję: „Jeden mol jest to ilość substancji układu zawierającego 6,022 140 76x10<sup>23</sup> obiektów elementarnych danego rodzaju”. Oznacza to, że jeden mol zawiera dokładnie 6,022 140 76x10<sup>23</sup> obiektów elementarnych. Liczba ta jest ustaloną wartością liczbową stałej Avogadra N<sub>A</sub>

wyrażonej w jednostce mol<sup>-1</sup> i jest nazywana liczbą Avogadra. Ilość substancji (n) układu jest miarą liczby obiektów elementarnych danego rodzaju.

Obiektem elementarnym może być atom, cząsteczka, jon, elektron i każda inna cząstka lub danego rodzaju grupa cząstek.

Dobre praktyki warto powielać. Matematycy 14 marca świętują liczbę Pi – a może my, chemicy, powinniśmy wprowadzić w polskich szkołach dzień mola? Przez analogię do obchodów liczby Pi: 3,14 – miesiąc marzec (3), dzień 14 – na nasze święto wybrałabym 2 czerwca, początek o godzinie 10.23 (6,02 × 10<sup>23</sup>). W tym dniu można rozwiązywać zadania, łamigłówki, zagadki.

Z definicji możemy odczytać też inną datę. Na przykład w Ameryce Północnej obchody The Mole Day rozpoczynają się o godzinie 6:02 rano 23 października, a w niektórych krajach Europy 6 lutego lub 2 czerwca o 10:23.

#### Bibliografia

Galska-Krajewska A., Pazdro K.M.: *Dydaktyka chemii*, Warszawa 1990.

Informator GUM o redefinicji SI, [www.gum.gov.pl](http://www.gum.gov.pl), data dostępu: 8.03.2019.

Orlińska I., Orliński K.: *Nowa definicja mola*, „Chemia w szkole” 2019, nr 1.

Orliński K.: *Stary „nowy” mol*, „Młody Technik” 2019, nr 4, str. 76.

---

#### Halina Szczepaniec

Nauczycielka chemii w Szkołach Leonarda Piwoni w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. chemii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W 2008 roku wyróżniona medalem imienia Zofii Matysikowej dla wybitnych nauczycieli chemii i członków Polskiego Towarzystwa Chemicznego. Zajęła I miejsce w ogólnokrajowym konkursie portalu Edustyle za projekt „Filmowa chemia”.

# Dlaczego warto głosować?

---

Janusz Korzeniowski

## Kompendium wiedzy o systemie wyborczym Rzeczypospolitej Polskiej

Odpowiednie zapisy Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku stanowią, że: Art. 4: 1. Władza zwierzchnia w Rzeczypospolitej Polskiej należy do Narodu. 2. Naród sprawuje władzę przez swoich przedstawicieli lub bezpośrednio. Art. 62: 1. Obywatel polski ma prawo udziału w referendum oraz prawo wybierania Prezydenta Rzeczypospolitej, posłów, senatorów i przedstawicieli do organów samorządu terytorialnego, jeżeli najpóźniej w dniu głosowania

kończy 18 lat. W ustroju politycznym Rzeczypospolitej Polskiej podstawową cechą charakteryzującą rządy demokratyczne jest to, że władza rządzących wywodzi się z przyzwolenia rządzonych. Organy władzy funkcjonują po to, żeby służyć potrzebom ludzi; ludzie nie istnieją po to, żeby służyć władzy – są obywatelami, a nie poddanymi. Obywatele posiadają liczne wolności i prawa. Jednym z najważniejszych w sferze politycznej jest uczestnictwo w wolnych wyborach.

## Rzeczpospolita Polska państwem demokratycznym

„Warunkiem istnienia demokratycznego państwa jest wolność”

Arystoteles

Rzeczpospolita Polska w swoim prawie konstytucyjnym afirmuje i urzeczywistnia uniwersalne zasady demokracji. Najistotniejsze cechy charakteryzujące ustrój demokratyczny naszego państwa:

- państwo jest suwerenne i niepodległe;
- władza zwierzchnia należy do obywateli tego państwa (suwerenność narodu);
- każdemu człowiekowi przysługuje wrodzona i niezbywalna godność;
- zagwarantowane i chronione są prawa i wolności człowieka i obywatela;
- obowiązuje wola większości i poszanowanie praw mniejszości;
- obowiązują „rządy prawa” (demokratyczne państwo prawne);
- władza państwowa podzielona jest na ustawodawczą, wykonawczą i sądowniczą;
- władza publiczna jest zdecentralizowana – istnieją różne formy samorządu;
- cyklicznie odbywają się wolne wybory do organów władzy państwowej, samorządowej oraz do Parlamentu Europejskiego;
- legalnie działa opozycja polityczna;
- funkcjonuje kontrola społeczna i prawna wszystkich form aktywności politycznej, gospodarczej itp.;
- istnieje społeczny, gospodarczy i polityczny pluralizm;
- funkcjonuje społeczna gospodarka rynkowa;
- obowiązuje jawność życia publicznego;
- działają wolne media;
- obowiązują normy demokratycznej kultury politycznej;
- urzeczywistniane są przede wszystkim takie wartości polskiej racji stanu, jak: suwerenność państwa, suwerenność narodu, godność człowieka, wolność, równość, sprawiedliwość, praworządność, solidarność, pluralizm, tolerancja,

własność, gospodarka rynkowa, dialog społeczny, społeczeństwo obywatelskie, współpraca międzynarodowa, pokój, bezpieczeństwo.

## Funkcje demokratycznych wyborów

„Kto chce rządzić ludźmi, nie powinien ich gnać przed sobą, lecz sprawić, by podążali za nim”.

Monteskiusz

Demokracja to teoretycznie rządy wszystkich, ale praktycznie władza należy do tych, którzy w proces publicznej działalności chcą się angażować. Uczestniczenie w wyborach nie jest obowiązkiem obywatela, lecz jego przywilejem, z którego może nie korzystać, zachowując wszystkie inne prawa i obowiązki. Zasady ustrojowe demokracji gwarantują tym, którzy wolą pozostać na uboczu, pełną swobodę podejmowania innych, różnorodnych aktywności.

We współczesnym społeczeństwie obywatelskim funkcjonuje w sferze publicznej pojęcie wolnych wyborów. Określenie to dobrze oddaje istotę respektowania reguł demokracji przedstawicielskiej – w odniesieniu do procedur wyborczych jest zagwarantowana wolna i równa konkurencja oraz swoboda uczestniczenia w akcie wyborczym.

Doniosłość demokratycznych (wolnych) wyborów podkreślają funkcje, jakie pełnią w systemie politycznym:

- umożliwiają wyrażanie woli przez wyborców (elektorat) w nieskrępowanym i wolnym od nacisku władz akcie głosowania;
- wyłaniają składy wybieranych organów przedstawicielskich na okres ich kadencji;
- stanowią formę kontroli, oceny i wymiany elit politycznych;
- dają obywatelom możliwość rzeczywistego wpływu na proces sprawowania władzy;
- uprawomocniają (legitymizują) cały system polityczno-ustrojowy oraz określoną ekipę rządzącą do działania w imieniu narodu;
- umożliwiają zaprezentowanie ugrupowaniom politycznym różnych koncepcji (programów po-

- litycznych) rozwiązywania problemów społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych w skali państwa czy społeczności lokalnej;
- umożliwiając wyborcom wyrażenie poparcia dla określonego programu politycznego;
  - sprzyjając rywalizacji kandydatów i opcji programowych;
  - są okazją do zbiorowej refleksji nad problemami do rozwiązania, przez co kształtują świadomość obywatelskiej odpowiedzialności;
  - wyznaczają programy określające kierunki działań państwa;
  - pomagają obywatelom w ideowo-politycznej autoidentyfikacji;
  - poszerzają zakres i podwyższają poziom demokratycznej walki politycznej;
  - podnoszą poziom kultury politycznej społeczeństwa obywatelskiego.

## System wyborczy w Rzeczypospolitej Polskiej

„Nic nie jest tak trudne, a jednocześnie tak cenne, jak możliwość podejmowania decyzji”.

Napoleon I

Ogół zasad postępowania związanych z powoływaniem organów w drodze wyborów określa Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku oraz ustawa z dnia 5 stycznia 2011 roku Kodeks wyborczy.

### I. Zasady prawa wyborczego

Zasada powszechności – dotyczy kręgu osób uprawnionych do czynnego udziału w wyborach. Stanowi ona gwarancję, że wszyscy obywatele dorośli i zdolni do podejmowania decyzji w sprawach publicznych dopuszczeni są do udziału w wyborach. Prawa wyborcze przysługują zatem wszystkim obywatelom, którzy ukończyli 18 lat, nie są pozbawieni praw wyborczych prawomocnym orzeczeniem sądu, nie są pozbawieni praw publicznych i nie są ubezwłasnowolnieni.

Zasada bezpośredniości – oznacza wybory jednostopniowe. Wyborca dokonuje wyboru bezpośrednio na kandydata, nie zaś przy pomocy organów

pośredniczących w przekazaniu jego woli. Wyborca osobiście wskazuje, na kogo chce oddać głos.

Wyborca niepełnosprawny o znacznym lub umiarkowanym stopniu niepełnosprawności może głosować korespondencyjnie lub za pośrednictwem pełnomocnika.

Zasada równości – oznacza przyznanie każdemu wyborcy w wyborach do tego samego organu jednakowej liczby głosów. Waga każdego głosu jest taka sama – każdy głos jest w równym stopniu ważny i w równym stopniu wpływa na wynik wyborów.

Zasada tajności – oznacza zapewnienie głosującemu tajemnicy wyboru. Wyborca oddaje swój głos w taki sposób, by pozostałe osoby nie wiedziały, na kogo głosuje. Nie ma on obowiązku ujawniać komukolwiek, na kogo głosuje. Zasada ta dotyczy tylko jednego stadium procesu wyborczego – głosowania.

Zasady ustalania wyników wyborów dotyczą sposobu przydzielania mandatów w okręgach wyborczych po akcie głosowania poszczególnym kandydatom lub listom kandydatów. Mamy tutaj do czynienia z dwoma możliwymi systemami ustalania wyników wyborów – z systemem wyborów większościowych i z systemem wyborów proporcjonalnych.

System wyborów większościowych – polega najogólniej na tym, że mandat przyznaje się temu kandydatowi w okręgu jednomandatowym, który uzyska największą liczbę głosów (zwycięzca bierze wszystko).

System wyborów proporcjonalnych – jest stosowany jedynie w wielomandatowych okręgach wyborczych, gdy mamy do czynienia z głosowaniem na listy wyborcze. Mandaty w okręgu wyborczym są dzielone pomiędzy poszczególne listy proporcjonalnie do liczby głosów, jakie zostały w wyborach na te listy oddane.

Wybory do Sejmu są powszechne, równe, bezpośrednie i proporcjonalne oraz odbywają się w głosowaniu tajnym.

Wybory do Senatu są powszechne, bezpośrednie, większościowe i odbywają się w głosowaniu tajnym.



Wybory Prezydenta Rzeczypospolitej są powszechne, równe i bezpośrednie oraz odbywają się w głosowaniu tajnym.

Wybory do Parlamentu Europejskiego są powszechne, równe, bezpośrednie i proporcjonalne oraz odbywają się w głosowaniu tajnym.

Wybory do rad gminy/miasta/powiatu oraz sejmików województw są powszechne, równe, bezpośrednie i odbywają się w głosowaniu tajnym.

Wybory wójta, burmistrza i prezydenta miasta są powszechne, równe, bezpośrednie oraz odbywają się w głosowaniu tajnym.

## II. Czynne i bierne prawo wyborcze

Czynne prawo wyborcze jest to prawo obywatela do głosowania w wyborach i podejmowania innych czynności wyborczych.

Prawo wybierania (czynne prawo wyborcze) ma:

- w wyborach posłów do Sejmu i senatorów do Senatu oraz w wyborach Prezydenta Rzeczypospolitej – obywatel polski, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat;
- w wyborach posłów do Parlamentu Europejskiego w Rzeczypospolitej Polskiej – obywatel polski, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat, oraz obywatel Unii Europejskiej niebędący obywatelem polskim, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat, oraz stale zamieszkuje na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;
- w wyborach do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego: radnych rady gminy/rady miasta na prawach powiatu – obywatel polski oraz obywatel Unii Europejskiej niebędący obywatelem polskim, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat oraz stale zamieszkuje na obszarze tej gminy; radnych rady powiatu i sejmiku województwa – obywatel polski, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 18 lat oraz stale zamieszkuje na obszarze, odpowiednio, tego powiatu/województwa;
- w wyborach wójta/burmistrza/prezydenta w danej gminie/mieście – osoba mająca prawo wybierania do rady tej gminy.

Bierne prawo wyborcze to ogół norm prawnych określających warunki, jakim musi odpowiadać obywatel, aby mógł kandydować i być wybrany do organu przedstawicielskiego.

Prawo wybieralności (bierne prawo wyborcze) ma:

- w wyborach do Sejmu – obywatel polski mający prawo wybierania w tych wyborach, który najpóźniej w dniu wyborów kończy 21 lat;
- w wyborach do Senatu – obywatel polski mający prawo wybierania w tych wyborach, który najpóźniej w dniu wyborów kończy 30 lat;
- w wyborach Prezydenta Rzeczypospolitej – obywatel polski, który najpóźniej w dniu wyborów kończy 35 lat i korzysta z pełni praw wyborczych do Sejmu;
- w wyborach do Parlamentu Europejskiego w Rzeczypospolitej Polskiej – osoba mająca prawo wybierania w tych wyborach, która najpóźniej w dniu głosowania kończy 21 lat, i od co najmniej 5 lat stale zamieszkuje w Rzeczypospolitej Polskiej lub na terytorium innego państwa członkowskiego Unii Europejskiej;
- w wyborach do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego – osoba mająca prawo wybierania tych organów;
- w wyborach wójta/burmistrza/prezydenta miasta – obywatel polski mający prawo wybierania w tych wyborach, który najpóźniej w dniu głosowania kończy 25 lat, z tym że kandydat nie musi stale zamieszkiwać na obszarze gminy, w której kandyduje.

## III. Komitety wyborcze

Prawo zgłaszania kandydatów w wyborach przysługuje komitetom wyborczym. Komitety wyborcze prowadzą również kampanię wyborczą na rzecz kandydatów.

W wyborach do Sejmu i do Senatu oraz w wyborach do Parlamentu Europejskiego komitety wyborcze mogą być tworzone przez partie polityczne i koalicje partii politycznych oraz przez wyborców.

W wyborach Prezydenta Rzeczypospolitej komitety wyborcze mogą być tworzone wyłącznie przez wyborców.

W wyborach do organów stanowiących jednostek samorządu terytorialnego oraz w wyborach wójta/burmistrza/prezydenta miasta, komitety wyborcze mogą być tworzone przez partie polityczne i koalicje partii politycznych, stowarzyszenia i organizacje społeczne, oraz przez wyborców.

#### IV. Kampania wyborcza

Kampania wyborcza rozpoczyna się z dniem ogłoszenia aktu właściwego organu o zarządzeniu wyborów i ulega zakończeniu na 24 godziny przed dniem głosowania.

Agitacją wyborczą jest publiczne nakłanianie lub zachęcanie do głosowania w określony sposób, w tym w szczególności do głosowania na kandydata określonego komitetu wyborczego.

Agitację wyborczą może prowadzić każdy komitet wyborczy i każdy wyborca, w tym zbierać podpisy popierające zgłoszenia kandydatów po uzyskaniu pisemnej zgody pełnomocnika wyborczego. Podpisy można zbierać w miejscu, czasie i w sposób wykluczający stosowanie jakichkolwiek nacisków zmierzających do ich wymuszenia. Zbieranie lub składanie podpisów w zamian za korzyść majątkową lub osobistą jest zabronione.

W dniu głosowania oraz na 24 godziny przed tym dniem prowadzenie agitacji wyborczej, w tym zwoływanie zgromadzeń, organizowanie pochodów i manifestacji, wygłaszanie przemówień oraz rozpowszechnianie materiałów wyborczych jest zabronione.

Agitacja wyborcza w lokalu wyborczym oraz na terenie budynku, w którym ten lokal się znajduje, jest zabroniona.

Zabrania się prowadzenia agitacji wyborczej:

- na terenie urzędów administracji rządowej i administracji samorządu terytorialnego oraz sądów;
- na terenie zakładów pracy w sposób i formach zakłócających normalne funkcjonowanie;
- na terenie jednostek wojskowych i innych jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Obrony Narodowej oraz oddziałów obrony

cywilnej, a także skoszarowanych jednostek podległych ministrowi właściwemu do spraw wewnętrznych;

- na terenie szkół wobec uczniów.

Za agitację wyborczą nie uznaje się prowadzonych przez szkołę zajęć z zakresu edukacji obywatelskiej – polegającej na upowszechnianiu wśród uczniów wiedzy o prawach i obowiązkach obywateli, znaczeniu wyborów w funkcjonowaniu demokratycznego państwa prawnego oraz zasadach organizacji wyborów.

Materiałem wyborczym jest każdy pochodzący od komitetu wyborczego upubliczniony i utrwalony przekaz informacji mający związek z zarządzonymi wyborami. Materiały wyborcze powinny zawierać wyraźne oznaczenie komitetu wyborczego, od którego pochodzą. Materiały wyborcze podlegają ochronie prawnej.

Na ścianach budynków, przystankach komunikacji publicznej, tablicach i słupach ogłoszeniowych, ogrodzeniach, latarniach, urządzeniach energetycznych, telekomunikacyjnych i innych można umieszczać plakaty i hasła wyborcze wyłącznie po uzyskaniu zgody właściciela lub zarządcy nieruchomości, obiektu albo urządzenia. Plakaty i hasła wyborcze należy umieszczać w taki sposób, aby można je było usunąć bez powodowania szkód.

Informacje, komunikaty, apele i hasła wyborcze ogłaszane w prasie drukowanej na koszt komitetów wyborczych muszą zawierać wskazanie, przez kogo są opłacane i od kogo pochodzą.

Komitety wyborcze mają prawo prowadzenia agitacji wyborczej w programach publicznych i niepublicznych nadawców radiowych i telewizyjnych, w formie audycji wyborczych. Audycją wyborczą jest część programu radiowego lub telewizyjnego, nie pochodząca od nadawcy, stanowiąca odrębną całość ze względu na treść lub formę.

Publiczni nadawcy radiowi i telewizyjni zapewniają Państwowej Komisji Wyborczej oraz komisarzom wyborczym, w okresie od dnia ogłoszenia aktu o zarządzeniu wyborów do dnia głosowania

włącznie, możliwość przedstawienia nieodpłatnie, odpowiednio, w programach ogólnokrajowych oraz regionalnych informacji, wyjaśnień i komunikatów związanych z zarządzanymi wyborami oraz obowiązującymi w danych wyborach przepisami prawnymi.

Na 24 godziny przed dniem głosowania aż do zakończenia głosowania zabrania się podawania do publicznej wiadomości wyników przedwyborczych badań (sondaży) opinii publicznej dotyczących przewidywanych zachowań wyborczych i wyników wyborów oraz wyników sondaży wyborczych przeprowadzanych w dniu głosowania.

#### V. Państwowa Komisja Wyborcza

Do najważniejszych zadań Państwowej Komisji Wyborczej w sprawach związanych z przeprowadzaniem wyborów należy:

- sprawowanie nadzoru nad przestrzeganiem prawa wyborczego;
- sprawowanie nadzoru nad prowadzeniem i aktualizowaniem rejestru wyborców oraz sporządzaniem spisów wyborców;
- powoływanie i odwoływanie komisarzy wyborczych;
- rozpatrywanie skarg na działalność okręgowych komisji wyborczych oraz komisarzy wyborczych;
- ustalanie wzorów urzędowych formularzy oraz druków wyborczych, a także wzorów pieczęci organów wyborczych niższego stopnia;
- ustalanie i ogłaszanie wyników głosowania i wyników wyborów w zakresie określonym przepisami szczególnymi Kodeksu wyborczego;
- przedstawianie po każdym wyborach Prezydentowi Rzeczypospolitej, Marszałkowi Sejmu, Marszałkowi Senatu oraz Prezesowi Rady Ministrów informacji o realizacji przepisów kodeksu i ewentualnych propozycji ich zmian;
- prowadzenie i wspieranie działań informacyjnych zwiększających wiedzę obywateli na temat prawa wyborczego, w szczególności zasad głosowania oraz warunków ważności głosu w danych wyborach.

## **Warto wybierać**

„Twój głos ma moc. Użyj jej!” – hasło samorządowej kampanii profrekwencyjnej przed wyborami 21 października 2018 roku. Prawo do wybierania władz państwowych i samorządowych jest jednym z niezbywalnych standardów systemu demokratycznego. Dorosli obywatele dokonują wyboru spośród liczby kandydatów zazwyczaj zdecydowanie większej niż liczba mandatów do obsadzenia.

Idea reprezentacji przedstawicielskiej jest prosta i racjonalna, jednak ordynacje wyborcze do poszczególnych organów władzy są różne, niejednokrotnie bardzo skomplikowane. Z wyborami powszechnymi jest tak samo jak z całym systemem demokratycznym. Jest to rozwiązanie niedoskonałe, ale na pewno najlepsze spośród znanych i możliwych.

Doświadczenie kolejnych wyborów odbywających się w naszym państwie unaocznia problem nieuczestniczenia w nich około połowy uprawnionych do głosowania obywateli. Część z tych, którzy nie brali udziału w głosowaniu, mówi potem, że to nie oni wybrali obecną reprezentację polityczną i tym samym nie odpowiadają za efekty rządzenia. Jest to pogląd błędny. W społeczeństwach demokratycznych istnieje wolność angażowania się w działalność polityczną; oznacza to równocześnie, że istnieje wolność nieangażowania się w politykę. W Polsce nie ma prawnego obowiązku działania w jakiegokolwiek partii, głosowania w wyborach, interesowania się sprawami publicznymi. Ale obywatele niezaangażowani i rezygnujący z wpływania na sferę publiczną tym samym cedują prawo podejmowania decyzji, których skutki na ogół dotyczą wszystkich. Tracą również moralne prawo do krytykowania aktualnie rządzących reprezentantów społeczeństwa.

## **Głos młodzieży**

„Wolność oznacza odpowiedzialność, a nie wolność od odpowiedzialności”.

Postawa obywatelska młodych Polaków powinna wyrażać się przede wszystkim: respektowaniem

zasad ustrojowych Rzeczypospolitej Polskiej, poczuciem współodpowiedzialności za rozwój naszego państwa, rozwijaniem zainteresowania problematyką społeczną, ekonomiczną, polityczną i prawną oraz szanowaniem wyników demokratycznie podjętych decyzji i wyborów. Rozwijaniu i kształtowaniu tych prospołecznych i obywatelskich postaw sprzyja urzeczywistnianie celów edukacji obywatelskiej.

Edukacyjnym wyzwaniem, stojącym nie tylko przed nauczycielami wiedzy o społeczeństwie, będzie przygotowanie naszej młodzieży do wielowymiarowego, świadomego i zaangażowanego udziału w nadchodzących wyborach do Parlamentu Europejskiego (26 maja 2019) oraz w wyborach posłów i senatorów do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej (październik/listopad 2019).

Okres kampanii wyborczych to czas prowadzenia ożywionych dyskusji, pogłębiania refleksji nad istotnymi problemami żywymi Polaków i nad kondycją państwa polskiego. Do katalogu ważnych problemów absorbujących wówczas opinię publiczną, na temat których powinna się wypowiadać również młodzież, można przykładowo zaliczyć:

- Kwestie konstytucyjnych zmian ustroju politycznego Rzeczypospolitej Polskiej, w tym na przykład propozycje zmian roli Prezydenta Rzeczypospolitej i Senatu.
- Modyfikacja systemu podatkowego.
- Problem finansowania partii politycznych.
- Wyzwania polityki pronatalistycznej państwa.
- Kwestia finansowania programów in vitro.
- Problem legalizacji związków partnerskich.
- Strategie polityki mieszkaniowej.
- Strategie rozwoju energetyki w Polsce.
- Kontrowersje wokół żywności modyfikowanej genetycznie (GMO).
- Kierunki dalszej integracji Polski z Unią Europejską.
- Wejście Polski do strefy Euro.
- Udział polskiego wojska w misjach pokojowych.
- Wymiary polskiej pomocy humanitarnej.
- Dylematy polityki migracyjnej.

Każdy, kto posiada sprecyzowane poglądy na aktualne wyzwania stojące przed naszym państwem i społeczeństwem, będzie mógł je porównać z wyborczymi deklaracjami programowymi największych partii i komitetów wyborczych.

## **Uczeniowski projekt edukacyjny w liceum i technikum**

„Władza rządzących wywodzi się z przyzwolenia rządzonych”. Udział wyborach do Sejmu i Senatu jest jedną z najważniejszych politycznych powinności obywatela Rzeczypospolitej Polskiej. Znaczenie wolnych wyborów wybiega daleko dalej niż akt zaznaczenia na karcie wyborczej nazwisk preferowanych kandydatów na objęcie mandatów poselskich i senatorskich.

Przesłaniem niniejszej propozycji metodycznej jest zachęcenie do szerszego przyjrzenia się fundamentalnej formie demokracji przedstawicielskiej, jaką są demokratyczne wybory, a zarazem sposobem na zaangażowanie uczniów w realizację treści nauczania podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie. Kluczem do efektywnej realizacji projektu będzie udzielenie wielowymiarowej odpowiedzi na pytanie – dlaczego wybory są ważne?

Temat projektu: Oblicza wyborów parlamentarnych  
Cel ogólny: Uświadomienie znaczenia udziału obywateli w wyborach – dla rozwoju demokracji w Polsce.  
Cele operacyjne

Uczeń:

- wyjaśnia pojęcia: wybory, elektorat, ordynacja wyborcza, czynne prawo wyborcze, bierne prawo wyborcze, kampania wyborcza, marketing polityczny;
- przedstawia funkcje wyborów w państwach demokratycznych i niedemokratycznych;
- wyjaśnia zasady, według których przeprowadzane są wybory parlamentarne w Polsce;
- porównuje ordynację proporcjonalną i większośćową do polskiego parlamentu;
- wyjaśnia cele i przedstawia formy marketingu politycznego;

- dokonuje krytycznej analizy materiałów z kampanii wyborczej;
- określa swoje stanowisko w kontrowersyjnych sprawach;
- przedstawia formy zaangażowania młodych obywateli w kampanii wyborczej.

Zadania nauczyciela – opiekuna projektu:

- określenie i wyjaśnienie głównych celów projektu oraz jego zakresu merytorycznego i problemowego;
- koordynowanie podziału uczniów na poszczególne zespoły zadaniowe;
- opracowanie z uczniami *Karty projektu*;
- prowadzenie konsultacji dla uczniów realizujących projekt;
- monitorowanie przebiegu realizacji projektu;
- ocenianie uczniów wykonujących projekt.

Zadania zespołów

Poszczególne zespoły opracują i urzeczywistnią – na podstawie literatury, prasy, portali internetowych, badań opinii publicznej, materiałów komitetów wyborczych, organizacji pozarządowych i instytucji – następujące zagadnienia:

1. Znaczenie wyborów:

- Główne funkcje wyborów w państwach demokratycznych.
- Funkcje wyborów w państwach niedemokratycznych.

2. Ordynacja wyborcza:

- Zalety i wady ordynacji proporcjonalnej i większościowej wyborów do Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej.

3. Zaangażowanie obywateli w wybory parlamentarne:

- Analiza danych z frekwencji wyborczej wyborów parlamentarnych w Rzeczypospolitej Polskiej.
- Przyczyny stosunkowo niskiej frekwencji wyborczej – najczęściej wskazywane powody rezygnacji z udziału w głosowaniu.
- Czynniki wpływające na zmianę preferencji politycznych wyborców.

4. Krytyczna analiza kampanii wyborczych:

- Cele i formy marketingu politycznego (dzia-

łań informacyjno-promocyjnych) w kampanii wyborczej.

- Analiza materiałów wyborczych wybranego komitetu wyborczego: hasła wyborczego, spotów, memów, ulotek itp.

5. Szkolna kampania profrekwencyjna:

- Formy udziału młodzieży w przeprowadzaniu akcji/kampanii zachęcającej do uczestnictwa w wyborach.
- Galeria neutralnych politycznie – profrekwencyjnych prezentacji multimedialnych, plakatów, haseł, ulotek, logo, symboli, memów itp.
- Formy wsparcia przez dorosłych partnerów – sojuszników kampanii.
- Przyłączenie się z własnymi działaniami profrekwencyjnymi do akcji lokalnych partnerów społecznych – organizacji pozarządowych i instytucji.

6. Dylematy programowe wyborców:

- Sondaż przedwyborczy (badanie ankietowe) przeprowadzony wśród uczniów szkoły na temat aktualnych problemów podejmowanych w debacie publicznej, np.:

Konstytucyjna rola Prezydenta RP powinna:

- A. Pozostać taka, jaka jest.
- B. Zostać ograniczona tak, aby Prezydent spełniał jedynie symboliczną władzę.
- C. Zostać znacznie wzmocniona.

Problem żywności modyfikowanej genetycznie (GMO):

- A. Powinno się całkowicie zabronić sprzedaży.
- B. O jej zakupie powinni decydować sami konsumenci.
- C. Dopuszczać do sprzedaży tylko w konkretnych, regulowanych prawem przypadkach.

Dotychczasowe prawo dotyczące aborcji powinno:

- A. Pozostać w dotychczasowej formie – kompromis aborcyjny się sprawdza.
- B. Zostać zliberalizowane – decyzja o usunięciu ciąży należy do kobiety.
- C. Zostać zaostrzone – aborcja musi zostać zakazana.

Związki partnerskie:

- A. Powinny zostać zalegalizowane – również dla par homoseksualnych.

B. Powinny być zalegalizowane, ale tylko dla par heteroseksualnych.

C. Nie powinny być zalegalizowane, wystarczy instytucja małżeństwa.

Lekcje religii:

A. Religia powinna być finansowana z budżetu państwa i nauczana w szkole. Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru między religią a etyką.

B. Religia powinna pozostać w szkole, ale być finansowana przez Kościół.

C. Religia nie powinna być nauczana w szkole. Jej miejsce jest w salkach katechetycznych.

Problem in vitro:

A. Powinno być finansowane z budżetu państwa.

B. Nie powinno być finansowane z budżetu państwa – zamiast in vitro powinno się promować naturalne metody poczęcia.

Najsensowniejszym sposobem zwiększenia dzietności w Polsce jest:

A. Zapewnienie dzieciom miejsc w żłobkach i przedszkolach.

B. Bezpośrednie finansowanie.

C. Ulgi podatkowe dla pracujących rodziców.

Jaki program mieszkaniowy wydaje ci się najatrakcyjniejszy?

A. Program tanich mieszkań na wynajem.

B. Dopłata do kredytów na zakup mieszkań.

C. Budowa mieszkań na wynajem za 500 zł miesięcznie, z możliwością przejścia mieszkania na własność na najemcę po spłacie kosztów budowy.

Czy partie polityczne powinny być finansowane z budżetu państwa?

A. Tak

B. Nie

C. Nie mam zdania

Czy Polska powinna w najbliższym czasie przyjąć Euro?

A. Tak

B. Nie

C. Nie mam zdania

Czy Polska powinna wspierać głębszą integrację europejską w dziedzinie gospodarki, polityki zagranicznej i obronnej?

A. Tak

B. Nie

C. Nie mam zdania

„Hold, jaki winniśmy złożyć demokracji, musi obejmować małego człowieka wchodzącego do małej kabiny, w której małym ołówkiem uczyni mały krzyżyk na małej kartce papieru. Żadna uczona rozprawa nie jest ważniejsza od tego właśnie czynu”.

Winston Churchill

**Bibliografia**

Kiciński J.: *Nauka o państwie i prawie*, Warszawa 2008.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.

Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.

Król M.: *Słownik demokracji*, Warszawa 1999.

Ustawa z dnia 5 stycznia 2011 r. Kodeks wyborczy.

---

**Janusz Korzeniowski**

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej  
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia  
Nauczycieli.

## Karta projektu „Oblicza wyborów parlamentarnych”

1. Temat .....

2. Autorzy projektu

lp.	imię i nazwisko	klasa	podpis

3. Nauczyciel – opiekun projektu

lp.	imię i nazwisko	przedmiot	podpis

4. Termin realizacji

początek pracy nad projektem	koniec pracy nad projektem

5. Cele projektu

cel główny .....

cele szczegółowe (operacyjne) .....

6. Plan działań

lp.	zadania	działania (formy realizacji)	uczniowie odpowiedzialni za realizację zadania	termin realizacji zadania

7. Konsultacje z opiekunem projektu

lp.	problematyka konsultacji	nazwisko nauczyciela	podpis

8. Prezentacja rezultatów projektu

Termin prezentacji .....

Miejsce prezentacji .....

Formy prezentacji .....

# Pedagogika pozytywna

---

## Część I

Jadwiga Szymaniak

### Geneza, definicje i związki ze współczesną humanistyką

Jesteśmy świadkami rodzenia się różnych nowych dyscyplin, nurtów i kierunków we współczesnej pedagogice. Przyczyny takiego stanu rzeczy wydają się złożone – nie bez znaczenia jest występowanie, jak sądzę, trudności związanych z nauczaniem i wychowaniem na tle zachodzących procesów globalizacyjnych, rosnącego rozwarstwienia społecznego czy odżywiania tendencji ograniczających autonomię szkoły i nauczycieli w niektórych krajach. Pojawiające się trudności wymagają szukania środków zaradczych, ale i pogłębienia pedagogicznej teorii. Jednym z takich środków, ale też właśnie coraz silniejszym

nurtem wśród współczesnych teorii wychowania, jest pedagogika pozytywna. Jej celem jest znajdowanie takich warunków i metod nauczania-uczenia się, które są przyjazne, egalitarne, inspirujące zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Warto dodać, za twórcami pedagogiki, a także psychologii pozytywnej, że to, co przeczuwali dawni myśliciele – Locke, Kant i Dewey oraz wielu innych – dziś potwierdzają badania mózgu: ludzki układ nerwowy nastawiony jest na odbiór przyjemnych wrażeń i nagród, zaś naciski i presja powodują blokadę płatów frontalnych. Uczenie się jest wtedy znacznie trudniejsze.



## Korzenie pedagogiki pozytywnej

Pedagogika pozytywna została ostatnio gruntownie objaśniona przez dwóch autorów: Olafa-Axela Burowa, profesora pedagogiki ogólnej Uniwersytetu w Kassel, i Ernesta Fritza-Schuberta, docenta związanego ze szkołami wyższymi w Stuttgarcie i Heidelbergu<sup>1</sup>. Burow, jak sam wielokrotnie podkreśla, pracował w „zapalnej”, zaniedbanej dzielnicy Berlina, wśród trudnych i wagarujących uczniów, z którymi stopniowo realizował ambitne projekty społeczne.

Drugi z autorów, Ernest Fritz-Schubert, długo szukał swojego prawdziwego powołania, pracując początkowo jako prawnik. Pogłębiał jednak wiedzę z zakresu etyki, działał jako terapeuta, studiował nawet nauki o gospodarce.

Nie ulega wątpliwości, że u podstaw pedagogiki pozytywnej leży psychologia pozytywna, której poświęcę nieco uwagi. Do jej przybliżenia wykorzystam ostatnio wydane publikacje, poruszające możliwość zastosowania ustaleń pedagogiki pozytywnej w szkole. Wyjdę od jej korzeni. Stanowią je wspomniana psychologia pozytywna, ponadto próby przewyższania egzystencjalnej pustki, szczególnie przemyślenia Victora Emanuela Frankla (1905–1997), oraz stara „nauka o cnotach” – aretologia.

## Psychologia pozytywna

Znawczyni tej dziedziny, profesor Michaela Brohm – badaczka procesu nauczania-uczenia się na Uniwersytecie w Trewirze, zajmująca się przydatnością psychologii pozytywnej na różnych etapach kształcenia – podkreśla jej znaczenie w myśl hasła: „Budujmy pozytywne uczucia nie tylko w nas, ale i wokół nas”<sup>2</sup>. Rozumiem to jako chęć wskazania drogi ku szczęśliwej szkole, z dobrym „klimatem”, służącym zdrowiu uczniów i nauczycieli. Psychologia pozytywna stara się bowiem szukać tego, co człowieka wzmacnia,

uzdrowia i czyni skutecznym. Jej pionier, psycholog amerykański Martin Seligmann, podkreślał, że psychologię pozytywną cechuje odwrót od nastawienia na deficyty i szukanie świeżego spojrzenia na człowieka.

W psychologii pozytywnej mówi się o modelu PERMA (Positive Emotions, Engagement, Relations, Meaning, Accomplishment). Coraz więcej szkół w różnych krajach stara się stosować te założenia na co dzień<sup>3</sup>. Badania prowadzone przez Michaelę Brohm zgłębiają trudności wychowawcze znane również w Polsce (mobbing, cybermobbing, wymuszenia, problemy z dyscypliną). Naukowy dyskurs wskazuje w tym zakresie na kilka spraw wiążących się z przyczynami tych zjawisk, jak zmiana pojmowania wartości, procesy zachodzące w rodzinie, ale także zwiększony nacisk na kontrolę pewnych wybranych kompetencji w szkole – przez zewnątrznie konstruowane testy. Prowadzić to może, między innymi, do przeciążenia uczniów i zakłócać ich harmonijny rozwój<sup>4</sup>. Co więc wzmacnia człowieka, zwłaszcza młodego, wobec tych zagrożeń? Autorzy *Positive Psychologie in der Schule* wskazują na pozytywny „klimat” w szkole – podwyższanie poziomu dobrego samopoczucia dzieci, młodzieży i nauczycieli, wspieranie nastawienia na dobre osiągi, wywieranie dodatniego wpływu na zdrowie, wspieranie kompetencji społecznych, stymulowanie szeroko pojętego ogólnego rozwoju osobowości.

Niektórzy badacze amerykańscy – na ich tezy powołują się twórcy psychologii pozytywnej – kładą nacisk na pozytywne emocje. Amerykańska psycholog emocji Barbara Fredrickson sformułowała w tym zakresie teorię uczącą rozumieć emocje i oceniać wartości. Wychodziła z założenia, że pozytywne emocje poszerzają repertuar myślenia i działania. Zwiększać się więc może kompetencja rozwiązywania problemów, następuje szybsze uczenie się nowych informacji, rozwija się też cielesna koordynacja oraz tak zwana *resiliencja* – umiejętność przeciwstawiania

się przeciwnościom. Natomiast negatywne uczucia zacieśniają, ograniczają nasz repertuar myśli i działań. W świetle tej teorii pozytywne emocje, jeśli częściej występują, zmieniają nas długotrwale. Można to zaobserwować na ludziach, którzy są otwarci, „żywi”, przyjaźni. Jeśli jesteśmy kognitywnie otwarci, to nasza uwaga orientuje się też raczej na sprawy globalne – bardziej niż na drugorzędne detale. Empirycznie potwierdza się też wpływ pozytywnych emocji na zdrowie. Zwłaszcza zaobserwowano efekty dotyczące serca i krążenia, do czego jeszcze powrócę w tych rozważaniach.

Jak pomóc podopiecznym odnaleźć, albo wypracowywać, w sobie pozytywne siły? Psychologia pozytywna, jak wskazuje Brohm, mówi o budzeniu zainteresowania światem, o roli bogactwa pomysłów, inteligencji społecznej, ale i o cierpliwości, zdolności przywiązania się do innych, o rozwadze, a także o pokorze, wdzięczności i nadziei. Wchodzimy tu, w sposób nieunikniony, na teren etyki, co ulegnie pogłębieniu w kolejnych partiach artykułu. Już w tym miejscu jednak chciałabym podkreślić rolę wdzięczności, pojęcia niezbyt często omawianego w pedagogicznym dyskursie, choć niektórzy z wielkich myślicieli, jak Ignacy Loyola (1491–1556), uważali wdzięczność za kluczowy element etyki nauczycielskiej<sup>5</sup>. Psychologia pozytywna nawiązuje więc w sposób bardzo widoczny do prądów etycznych, mówi o ćwiczeniu wdzięczności, dawaniu nadziei „zarażaniu” optymizmem. Autorzy *Positive Psychology* podkreślają, że czynią tak gdyż, nierzadko zdarzają się lekcje, na których wyczuwa się sytuację walki, ironię, upraszczanie treści, wręcz banał.

Wśród pojęć, których często używają twórcy psychologii pozytywnej znajduje się tak zwane emocjonalne „zarażanie” uczuciami – pojęcie znane zresztą od dawna, także w polskiej myśli humanistycznej. Często posługiwał się nim pedagog Sergiusz Hessen (1887–1950). W psychologii pozytywnej chodzi jednak przede wszystkim o za-

rażanie nadzieją co do własnego rozwoju. Ułatwia to dobry nastrój w pracy szkolnej, który z kolei ma dobry wpływ na wewnętrzne zaangażowanie. A właśnie zaangażowanie stanowi drugi z czynników decydujących o naszym pozytywnym stosunku do życia, wiąże się z motywacją. W zakresie zaangażowania zresztą sam nauczyciel może być modelem, przykładem, ma on wierzyć we własną skuteczność i wierzyć w uczniów. Uczenie się przy modelu to zawsze najsilniejsza, empirycznie dowiedziona siła oddziaływania w pedagogicznych stosunkach. Dane na ten temat wynikały już z badań Alberta Bandury w latach 60. ubiegłego wieku: szczególnie młodsze dzieci imitują spontanicznie zachowanie dorosłych.

Współcześni psychologowie amerykańscy zajmujący się motywacją, jak Edward L. Deci i Richard Ryan, wykazali, że ludzie mają potrzebę autonomii i poczucia kompetencji. Motywacja osiągnięć u uczniów zależy więc też od tego, czy uczniowie sami uważają się za skutecznych. Sprzyjać temu mogą, między innymi, zadania „nowe”, „egzotyczne”, niecodzienne, pobudzające ciekawość. Stymulują też różne dziedziny doświadczeń – raz kognitywne, innym razem emocjonalne, społeczne, audytywne czy manualne, bo ludzie – aby rozwijać się całościowo – muszą myśleć, czuć, działać. Na uwagę zasługuje jednak stałe podkreślanie znaczenia postawy otwartej, ciekawej świata, do której powinno się zachęcać podopiecznych. „Ciekawość to jeden z najważniejszych fenomenów w psychologii pozytywnej” – stwierdzają Brohm i Endres<sup>6</sup>. Dowiedziono na przykład, że wysoki poziom ciekawości u dzieci 3-letnich koreluje wyraźnie z ich inteligencją w wieku 11 lat.

Trzeci aspekt wspomnianego modelu pozytywnej psychologii to wzmacnianie pozytywnych relacji (*relations*). Z poszukiwań niderlandzkiej psychoterapeutki Fredrike Bannink wynika, że można przejść w nauce szkolnej od wyników słabych czy przeciętnych – do bardzo dobrych.

Warunkiem jest jednak przeżywanie licznych pozytywnych emocji<sup>7</sup>.

Dla pracy szkolnej, szczególnie z dorastającą młodzieżą, bardzo istotny jest kolejny element modelu psychologii pozytywnej – tworzenie sensu. Profesor Henryk Roth (1906–1983), niemiecki psycholog i pedagog związany z Uniwersyte-tem w Getyndze, mówi o koncepcji *homo crescens*, a więc o poszukiwaniu wzrostu i możliwości rozwoju. Chodzi o uczniów, którzy będą zagłębiali się w materiał, szukali rozwiązań, wyjaśnień, dużo czytających, ale też zmagających się z problemami z różnych dziedzin, czy muzykujących, z radością przychodzących na lekcje. Czy to utopia? Nie, choć inaczej procesy te wyglądają na różnych przedmiotach i na różnych etapach kształcenia. Chodzi jednak o to, aby uczący się zrozumieli sens nauki. Psychologowie odwołują się tu do przemyśleń Viktora Emanuela Frankla, austriackiego psychologa, neurologa i filozofa, twórcy logoterapii, profesora Uniwersytetu Wiedeńskiego.

### Przewycięzanie intelektualnej pustki

Viktor Frankl przeżył II wojnę światową w obozach koncentracyjnych, między innymi w Oświęcimiu. Nie utracił jednak wiary w sens życia. Jego wspomnienia różnią się od tak zwanej literatury obozowej. Doświadczenia z obozu nauczyły go, że „człowiek (...) zdolny jest żyć dla swoich ideałów i wartości, a nawet za nie umierać”<sup>8</sup>. Sądzę, że jego wskazania, a był nie tylko lekarzem, ale i profesorem filozofii, doskonale mogą służyć nauczycielom, ale także dorastającym młodym ludziom. I w tym sensie wykorzystywane są też w pedagogice pozytywnej. Wiele miejsca poświęcił ten wybitny lekarz, ale i pisarz-eseista oraz terapeuta, pojęciu frustracji i niezawodnym klasycznym postawom – wsparciu, bliskości, respektowi wobec wartości. Zdaniem Frankla najpotężniejszą siłą napędową człowieka jest poszukiwanie przez niego sensu życia. Potwierdza-

ły to jego badania w środowiskach studenckich, prowadzone zarówno w Europie, jak i za oceanem. Za podstawowy warunek zdrowia psychicznego uważał wyznaczenie sobie potencjalnego, nieraz odległego zadania, które powinno się wypełnić<sup>9</sup>. Należy więc wskazywać człowiekowi potencjalny sens, który powinien osiągnąć. Nie tyle więc opowiadał się Frankl za równowagą, ile za wewnętrzną walką czy realizacją swobodnie wybranego zadania. Nie musi to być zadanie łatwe. „Gdy architekci chcą wzmocnić osuwający się łuk, przykładają nań od góry większy nacisk” – pisał<sup>10</sup>. A w naszych czasach, jak stwierdzał, ludzie – nie mogąc liczyć ani na instynkt, ani na zanikające tradycje, które określały kiedyś charakter zachowań – nie są w stanie stwierdzić, jak chcieliby postąpić. Albo więc wybierają pusty konformizm, albo robią tylko to, czego inni od nich oczekują. U swoich studentów – jak podkreślał – często stwierdzał egzystencjalną pustkę (deklarowało ją około 25 % młodych), stan permanentnego znudzenia, wiążący się być może z nadmiarem wolnego czasu. Jednocześnie notował nałogi, agresję, wzrastającą liczbę samobójstw. Apelowal więc o realizację powołania, ponieważ każdy człowiek ma swoje wyjątkowe powołanie czy misję – podkreślał<sup>11</sup>. Tworzona przez niego logoterapia istotę ludzkiej egzystencji dostrzega w odpowiedzialności. Jest to ważny trop dla pedagoga – uświadomić młodym ludziom, a także sobie (w wypadku nauczyciela) – wymiar swojej odpowiedzialności. Warto przytoczyć też inny postulat Frankla: „Im bardziej zapominamy o sobie – oddając się sprawie, której pragniemy służyć, bądź też osobie (...), tym głębsze jest nasze człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistniamy swój potencjał”<sup>12</sup>.

Zgodnie z założeniami logoterapii sens życia można odkryć na różne sposoby, między innymi:

- poprzez twórczą pracę lub działanie,
- poprzez doświadczenie czegoś lub kontakt z innym człowiekiem<sup>13</sup>.

Szczególnie akcentuje Frankl doświadczanie dobroci, prawdy i piękna, kontakt z przyrodą lub kulturą, ale i nie mniej ważny kontakt bezpośredni z wartościowym człowiekiem.

Wspomnianą „pustkę egzystencjalną” zaliczał Frankl do przejawów swoistego rodzaju masowej nerwicy. Psychoterapeuta jednak nigdy nie będzie w stanie rozwiązać tego problemu na masową skalę, o ile nadal wpływowe będą trendy filozofii nihilistycznej. W tych wpływach upatrywał bowiem istotnego zagrożenia.

Do swoich przemyśleń Frankl powracał wielokrotnie<sup>14</sup>. Bronił tragicznego humanizmu i optymizmu. Był bowiem przekonany, że człowiek ma zdolność do kreatywnego „przekuwania” negatywnych stron życia na coś pozytywnego. Potrafi więc zmienić porażkę w sukces, odnaleźć w winie szansę przemiany na lepsze. Choć optymizm, jego zdaniem, nie pojawia się na zawołanie. Po drodze pojawić się mogą narkotyki – ten „masowy fenomen wynikający z braku sensu”<sup>15</sup>. Bo, jak stwierdzał, „współczesny człowiek ma za co żyć, ale nie ma po co żyć – ma środki, ale nie ma sensu”<sup>16</sup>. Egzystencjalna pustka, o której już wspomniano, przejawia się depresją, często też agresją i uzależnieniem. Ale trzeba przetrwać, aby „ujrzeć świt wspaniałego dnia, kiedy sens powróci” – pisał.

Istotnym pojęciem, którym Frankl posługiwał się często, było sumienie: „coś na kształt suflera (...), który wskazuje kierunek”<sup>17</sup>.

Pozytywne podejście Frankla odnosi się przede wszystkim do dorosłych, ale i do dorastających, szukających swojego miejsca w życiu. Dla tych pierwszych ważny jest plon dotychczasowego życia, często z biegiem lat zagrożony przez cierpienia. Ale mamy „spichrze przeszłości: dokonane czyny, przeżyte miłości, cierpienia zniesione z odwagą i godnością”<sup>18</sup>. Tych skarbów nikt nam nie odbierze. Nie wolno mylić godności z przydatnością. Mylenie tych pojęć wynika ze współczesnego nihilizmu wpajanego, jak pisze

Frankl, w salach uniwersyteckich i na kozetkach terapeutów. A przecież nauka i terapia powinny stawiać czoła nihilizmowi. Nie jest to łatwe. Frankl przytacza w tym kontekście słowa Spinozy: „Lecz wszystko, co wzniosłe, jest równie trudne, co rzadkie. Tak zawsze będzie. Ale trzeba dołączyć do tej mniejszości”<sup>19</sup>. I oprzeć się na pewnym gruncie. Gdzie tego oparcia należy szukać?

## Stara nauka o cnotach

Wspomniany już pionier psychologii pozytywnej Martin Seligmann wykrył ze swoim zespołem, że ludzie, którzy uruchamiają swoje mocne strony – czują się lepiej i są zdrowsi. Seligmann sięgnął do dawnej nauki o cnotach, która mówiła o kilku tak zwanych cnotach kardynalnych. Są to:

- umiarkowanie,
- sprawiedliwość,
- męstwo,
- mądrość.

Ich wagę podkreślali już starożytni filozofowie. Potem nauka chrześcijańska dodała jeszcze trzy: wiarę, nadzieję i miłość.

W polskiej współczesnej myśli pedagogicznej wiele cennych uwag, w ramach omawiania chrześcijańskiego systemu wychowania, poświęcił cnotom Stefan Kunowski. Zaakcentował też znaczenie, obok cnót, nastawienia społecznego jednostki, które wymaga jej udziału w budowaniu dobra wspólnego<sup>20</sup>. Do pomocnej funkcji cnót wielu myślicieli odwołuje się również dzisiaj, aby zrealizować rzeczywiście ważne wartości – piszą entuzjaści pedagogiki pozytywnej<sup>21</sup>. Współcześnie określa się cnoty najczęściej jako nawyki oceniane pozytywnie w wymiarze etycznym<sup>22</sup>, kojarzone są z powolnym zdobywaniem rozeznania co do wartości, dóbr i celów człowieka. Jednak, co często się zaznacza, trzeba pojęcie cnoty na nowo rozważyć, aby uniknąć zarzutu o moralizatorstwo – konotacje tego pojęcia są bowiem czasem negatywne. Podkreślał to między

innymi Leszek Kołakowski<sup>23</sup>. Nie można jednak poznać jakości dobra moralnego, wychodząc od samych idei. Chodzi o konkret, relacje, szczególnie rodzinne, szkolne, ale i w różnego rodzaju wspólnotach.

Te rozważania z zakresu etyki są „na czasie”, bo w teorii wychowania dużo się pisze obecnie o radykalnej zmianie modelu pedagogiki. Mówi się o pedagogice pluralistycznej, krytycznej, otwartej, bazującej na założeniu pluralizmu wartości i ich hierarchii. Nie jest to jednak bezpieczne podejście – przestrzega profesor Henryk Kieres, filozof i polonista. Bronić należy, jego zdaniem, wartościowych tradycji pedagogicznych Europy<sup>24</sup>. Obserwuje się jednocześnie rozwój mało dotąd eksponowanego działu filozofii związanego z antropologią, nazwanego aretologią – teorią cnót (od gr. *arete* – cnota). Wiąże się on szczególnie z filozofią realistyczną (Arystoteles, Tomasz z Akwinu). Klasycy aretologii akcentują, iż cnota przemienia człowieka, czyni go doskonalszym – tak uważał Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej*. Stanowi naturalny „pancerz”. Trzeba jednak stale umacniać się w tych naturalnych sprawnościach, inaczej wygasają. I pamiętać o zasadzie „złotego środka”, skrajności są bowiem wadami (odwaga przejść może w zuchwałość). Już wspomniana tradycja realistyczna w filozofii podkreślała, że człowiek ma też rozeznaczyć, w jakim dobru spełnia się on adekwatnie, na przykład w moralności, nauce, sztuce, religii<sup>25</sup>.

W świetle aretologii wychowanie polega na społecznej aktualizacji cnót, czyli „dzielności” w człowieku – postuluje współczesny szkocki badacz Alasdair MacIntyre (ur. 1929). „Sens wychowania nie polega na tym, aby uczynić z człowieka sprawne narzędzie działania, lecz żeby (...) zaktualizować w nim człowieczeństwo” (gr. *paideia*, łac. *humanitas*)<sup>26</sup>. Czy jednak możliwe jest dzisiaj kształcenie człowieka w tym kierunku? Twórcy pedagogiki pozytywnej odpowiadają, że tak. Umacniają ich w tym głosy niektórych filo-

zofów współczesnych, także i tu wspomnianych, ale i innych.

Szczególnie ważne było stanowisko wybitnego filozofa i pedagoga niemieckiego Otto Friedricha Bollnowa (1903–1991), który poświęcił tej sprawie niezwykle poczytną rozprawę *Wesen und Wandel der Tugenden*<sup>27</sup>. Bollnow dokonał bardzo wnikliwej analizy wybranych cnót i zaznaczył, że zadaniem pedagogów jest w tym zakresie „budzić odpowiedzialność i pokazywać możliwości”<sup>28</sup>. We współczesnej polskiej myśli pedagogicznej także odnotować można, oprócz wspomnianych, szereg ważnych stanowisk w tym zakresie<sup>29</sup>. Nie można też pominąć historycznego już wkładu o. Jacka Woronieckiego (1878–1949), teologa, filozofa, dominikanina, który opracował oryginalny program pedagogiki opartej na etyce tomistycznej. Łączył on pojęcie cnót i charakteru, wyrażając pogląd, że kształtowanie dobrego moralnie charakteru człowieka odbywa się przez usprawnianie jego cnót moralnych i zwalczanie wad. O tym, czy określony czyn ludzki jest moralnie dobry czy zły, decyduje zgodność decyzji z sumieniem. Chodzi więc o odpowiednie wychowanie sumienia<sup>30</sup>. Wraca się w tym ujęciu do tradycji pracy nad charakterem, a więc do koncepcji arystotelesowsko-tomistycznych. Choć nie zawsze jest to współcześnie łatwe, nie tylko w praktycznym działaniu, ale i w tworzeniu teorii. Filozofowie moralności, zdecydowanie opowiadający się za moralną kondycją człowieka, uważani są często za kontrowersyjnych. Dowodzi tego, między innymi, spotykająca się z krytyką recepcja twórczości wspomnianego już MacIntyre’a, który jako lekarstwo na etyczny chaos proponuje odnowione ujęcie klasycznej etyki cnót. Uznaje w niej wręcz ratunek przed duchową pustką i wchodzi w ostrą polemikę z dominującymi obecnie nurtami kulturowymi, próbując na nowo odczytać etykę Arystotelesa i tomizm<sup>31</sup>. Odślania, jak podkreśla Tomasz Jaklewicz, intelektualną i etyczną mielinę wielu współczesnych ideologii, podobnie jak

wcześniej omawiany Viktor E. Frankl. Nie jest on jednak specjalnie popularny. „Utraciliśmy tradycyjną moralność, która bazowała na przekonaniu o obiektywności dobra i zła oraz autorytecie” – pisze MacIntyre<sup>32</sup>. A więc konieczność odbudowy autorytetów, a także, jak podaje szkocki myśliciel, konieczność sięgania do historii, opowieści, baśni, które powinny towarzyszyć dorastającym, aby budować ich tożsamość. Tematy te odzywają stale w polskiej debacie pedagogicznej, jak i publicystyce. Również w sensie szukania i nauczania prawdy.

Niedawno w „Głosie Nauczycielskim” wybrzmiały dwa ważne głosy na ten temat: profesora Karola Modzelewskiego i reżysera Krzysztofa Zanussi<sup>33</sup>. Karol Modzelewski – historyk, mediewista, profesor nauk humanistycznych – nie waha się określić roli nauczycieli, szczególnie historii, w wielkich słowach: „nauczyciel powinien się poczuć jak Joanna d’Arc, ma misję do wypełnienia”. Powinien walczyć o swoją niezależność, o klauzulę sumienia. I ma mówić to, co uważa za prawdę. I ma być w tej sprawie nieugięty, bo to jest jego misja wobec młodzieży. A możliwość odwołania się do historii, także własnej rodziny, w której były wartościowe tradycje, Krzysztof Zanussi uważa za skarb.

Mamy więc liczne przemyślenia, z różnych dziedzin, które mogą wesprzeć naszą realizację pedagogiki pozytywnej. Mamy argumenty i autorytety. Profesor Tadeusz Gadacz, wybitny polski filozof, stwierdzał wręcz, że „potrzeba mistrzów jest ogromna, to widać wyraźnie u młodych ludzi”<sup>34</sup>.

Myślę, że ten może zbyt absorbujący wywód, mający przygotować do nakreślenia znaczenia pedagogiki pozytywnej i jej źródeł, nie jest daremny. Sądzę też, że obrazuje on zwrot w kierunku „korzeni” filozofii, która zawsze zresztą towarzyszy w jakimś stopniu pracy pedagogicznej, uwydatnia konieczność poznania wartościowych tradycji oraz zachęci do prób ich odnowienia – również poprzez pedagogikę pozytywną.

## Przypisy

- <sup>1</sup> O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik. Wie Lehrerinnen und Lehrer neue Wege beschreiben können*, Weinheim/Basel 2017.
- <sup>2</sup> M. Brohm, W. Endres, *Positive Psychologie in der Schule. Die Glücksrevolution im Schulalltag*, Weinheim/Basel 2015, s. 191.
- <sup>3</sup> Więcej uwag na temat książki M. Brohm i W. Endresa zamieściłam w swojej recenzji tej pozycji. Zob. „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 1, s. 185–193.
- <sup>4</sup> Aktualnie w naszej myśli humanistycznej zwraca na to uwagę między innymi Rzecznik Praw Dziecka. Zob. J. Rzekanowski, Listy do M., „Głos Nauczycielski” 2018, nr 49, s. 8.
- <sup>5</sup> M. Brohm, W. Endres, *Positive Psychologie in der Schule*, op. cit., s. 179.
- <sup>6</sup> Ibidem, s. 55.
- <sup>7</sup> F. Bannink, *Praxis der Positiven Psychologie*, Weinheim/Basel 2012, pod. za M. Brohm, W. Endres, op. cit.
- <sup>8</sup> V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa 2015, s. 152.
- <sup>9</sup> V.E. Franklowi pomogło w obozie to, że powziął zamiar napisania od nowa książki, której rękopis na początku pobytu mu skonfiskowano. Zapisywał na karteczkach notatki, miały mu one pomóc zrekonstruować rękopis. Nieustanne tworzenie pomogło mu potem przezwyciężyć zapaść sercowo-naczyniową w przebiegu tyfusu. Por. V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, op. cit., s. 158.
- <sup>10</sup> Ibidem, s. 159.
- <sup>11</sup> Ibidem, s. 164.
- <sup>12</sup> Ibidem, s. 166.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 167.
- <sup>14</sup> V.E. Frankl, *Postscriptum 1984* do przywoływanej książki *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, op. cit., s. 201–223.
- <sup>15</sup> Ibidem, s. 204.
- <sup>16</sup> Ibidem, s. 205.
- <sup>17</sup> Ibidem, s. 211.
- <sup>18</sup> Ibidem, s. 213.

- <sup>19</sup> Ibidem, s. 223.
- <sup>20</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 100–101.
- <sup>21</sup> O.-A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 52.
- <sup>22</sup> G. Angellini, *Cnota*, w: *Nowa Encyklopedia Chrześcijaństwa. Wprowadzenie kard. J. Ratzinger*, Kielce 2016, s. 152–155.
- <sup>23</sup> L. Kołakowski, *Mini-wykłady o maxi sprawach*, Kraków 2001.
- <sup>24</sup> H. Kiereś, *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 10–20.
- <sup>25</sup> Ibidem, s. 19.
- <sup>26</sup> Ibidem.
- <sup>27</sup> O.F. Bollnow, *Wesen und Wandel der Tugenden*, Frankfurt 1958. Książka miała potem wiele wydań, była tłumaczona na liczne języki.
- <sup>28</sup> Ibidem, s. 30.
- <sup>29</sup> Zob. P.T. Nowakowski, *Czy istnieje dziś potrzeba powrotu do kształcenia cnót?*, „Cywilizacja” 2007, nr 22, s. 27–33.
- <sup>30</sup> Obszerną charakterystykę poglądów o. J. Woronieckiego zawiera artykuł Z. Polaka, *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, t. 2. Lublin 2011, s. 838–841.
- <sup>31</sup> ks. T. Jaklewicz, *Cnota czy liberalizm?*, „Gość Niedzielny” 2018, nr 4, s. 29–31.
- <sup>32</sup> Ibidem, s. 30.
- <sup>33</sup> *Trzeba wydorosnąć*. Wywiad z prof. K. Modzelewskim. Rozmawiają A. Dzierzgowska i P. Laskowski, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 12, s. 10; *Szukajmy powołania*. Wywiad z K. Zanussim przeprowadziła prof. M. Ekiel-Jeżewska, „Głos Nauczycielski” 2018, nr 24, s. 18.
- <sup>34</sup> *W poszukiwaniu utraconego mistrza*. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia J. Klimczyk, „Nowa Respublica” 2002, nr 11, s. 25.

---

## Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013). Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”.

# Rozszerzam się...

---

Sławomir Osiński

Jako osobnik urodzony w drugiej połowie ubiegłego wieku, a mentalnie osadzony w końcówce stulecia dziewiętnastego, doświadczam w sposób traumatyczny i niepojęty przemian technologii informatycznej i płynących z tego przekształceń w społeczeństwie. Zakłócone zostały wszystkie reguły w przekazywaniu informacji, a to, co teraz czynię, czyli dziennikarstwo, stało się czynnością powszechną i popularną w swej plugawości i mądrości zarazem. Dziś każdy może publikować w sieci – co chce i jak chce – o dowolnej porze dnia i nocy przedstawiać swój punkt widzenia, z rzadka od-

krywczy i genialny, zdecydowanie częściej jednak prymitywny, głupi i żenujący. Treści poważne przenikają się z błahymi, a publiczne z prywatnymi, prawdziwe ze zmyśleniami, tworząc konglomerat informacji wymagający ciągłego filtrowania i mozolnego wyławiania treści, które są istotne i pożyteczne. Komputer i smartfon stały się dzisiaj dodatkowymi narzędziami, bez których najmłodszy *homo sapiens* nie potrafią w zdrowiu i spokoju funkcjonować. Natomiast taki „dziad” jak ja docenia w tych paskudztwach walory informacyjne i komunikacyjne, brzydząc się jednak nimi całościowo.



W edukacji też owe plugawe wynalazki bardzo pomagają. Coraz trudniej bez nich się obejść i stanowią dziś bardzo ważne narzędzie w ręku nauczyciela. Elektroniczny dziennik, laptop, tablica interaktywna z rzutnikiem i przede wszystkim dostęp do szybkiego internetu w każdej klasie to oczywista oczywistość (przynajmniej w szkole, którą zarządzam). Postęp techniczny wymaga jednak ciągłego poszerzania – zarówno jeśli chodzi o kompetencje pedagogów, jak i wyposażenie placówki. Teraz czas (i są już takie szkoły) na używanie smartfonów do zadań w czasie lekcji, zwłaszcza do pracy w grupie i wyszukiwania informacji, oraz na powszechne stosowanie tak zwanej rozszerzonej rzeczywistości.

Rozszerzona rzeczywistość to zupełnie nieopięta dla mnie metodologia pracy z systemami informatycznymi, polegająca na nakładaniu wirtualnych informacji na rzeczywiste obiekty. Często jest mylona z rzeczywistością wirtualną, gdzie całość obserwowanego przez odbiorcę świata jest generowana komputerowo. Rzeczywistość rozszerzona orientuje się w otoczeniu dzięki systemowi kamer i czujników położenia, rozpoznaje obiekty rzeczywistego świata, po czym nakłada na nie wirtualne informacje. Umożliwia również prezentację wirtualnych obiektów w rzeczywistym świecie. Widziałem takie cuda na YouTube i chętnie zobaczyłbym je na lekcjach.

Człowiek nowoczesny, a takim jest lub powinien być nauczyciel, to nie tylko istota potrafiąca sprawnie się posługiwać coraz bardziej skomplikowanymi urządzeniami elektronicznymi, w tym rozmaitymi miotaczami przeróżnych mass mediów, ale także mająca nowoczesny umysł, nadążający za postępem technicznym. Taki stary, gruby i zużyty dyrektor jak ja musi mieć tego świadomość i mimo abominacji zadbać o właściwe przygotowanie nauczyciela, a w drodze intensywnego molestowania OP o kasę, żeby zapewnić stosowne wyposażenie sal lekcyjnych.

Rozszerzona rzeczywistość ma przed sobą wielką edukacyjną przyszłość. Wśród najczęściej spotykanych zastosowań można wymienić prze-

prowadzanie doświadczeń chemicznych, badanie zjawisk fizycznych, poznawanie obiektów historii, sztuki oraz brył geometrycznych. Przykładowo – w uczeniu się geometrii dotychczasowe posługiwanie się plastikowymi modelami może być zastąpione przez tworzenie wirtualnych obiektów. Zalety? Łatwość modyfikacji proporcji, możliwość wykonywania bardzo skomplikowanych modeli i oczywiście duża atrakcyjność przekazu.

W przyszłości trójwymiarowe animacje mogą się okazać niezastąpionym narzędziem wzbogacającym standardowe lekcje. Z jednej strony wzbogacone rozszerzoną rzeczywistością klasyczne strony podręcznika lub obserwacje zwiększą entuzjazm i zainteresowanie uczniów, z drugiej zaś – pomogą zrozumieć skomplikowane, trudne do wytłumaczenia słowami zagadnienia. Dzięki tej technologii można odtworzyć i nałożyć na dzisiejszą przestrzeń dawne zamki, można wirtualnie odbudować zburzony przez działania wojenne fragment miasta, wejść w świat cząstek elementarnych, ożywić dinozaury czy odtworzyć historyczne sceny walk lub zgłębiać tajniki anatomii. Takie zajęcia skuteczniej rozbudzą zainteresowanie uczniów niż najciekawsze podręcznikowe opisy.

Rozszerzona rzeczywistość jest przyszłościową technologią, która w najbliższym czasie zawędruje pod edukacyjne strzechy i niewątpliwie znacząco zmieni sposób, w jaki się uczy my i organizujemy wiedzę. Ułatwi również komunikację.

Ale jak tu żyć z takim ambarasem, jak żyć...?!

---

### Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

# Pożytki z nudy

---

Wojciech Rusinek

## Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Wiem, że nie powinienem, ale często rozmawiam z uczniami o pracy nauczyciela. Klasyczne marnowanie czasu, z punktu widzenia etosu pedagogicznego moralnie podejrzane: nasi wychowankowie przychodzą do szkół po wykształcenie, a nie po to, by teoretyzować o pracy „faceta od polskiego”. Trudno się jednak oprzeć pokusie, bo prawie dorośli licealiści mają zdanie na każdy temat, a gorące debaty o naszym fachu wróciły w ostatnich tygodniach na pierwsze strony gazet. Te rozmowy mają urok „piosenek, które już znamy”, bo kolejne roczniki pytają w zasadzie o to samo: czy zawsze chciałem uczyć, jak to jest z tymi zarobkami i ile czasu zajmuje mi sprawdzenie wypracowań jednej klasy... No i w końcu: czy uczenie mnie nie nudzi. „Bo to musi być strasznie nudne – dopowiadają – tak mówić rok po roku o tych samych lekturach”. Moja odpowiedź, wnioskuje z obserwacji, niemal

zawsze zaskakuje: „nie, to akurat mnie nie nudzi, lekcja, nawet na ten sam temat, jest najczęściej najprzyjemniejszą częścią naszych obowiązków”. Tłumaczę oczywistości: żadna lekcja nie jest taka sama, bo żadna klasa nie jest taka sama, często zmieniam treść zajęć dla własnej uciechy, każde kolejne podejście do klasycznej lektury może zainspirować do nowych odczytań, którymi warto zastąpić ograne interpretacje. I nawet Asnyka, godzina z obowiązku, można przeboleć.

To jednak tylko część prawdy. Chcemy być twórczymi nauczycielami o wyjątkowej osobowości. W facebookowych grupach i na forach zrzeszających pedagogów-innowatorów chwalimy się ultranowoczesnymi metodami pracy. Prowadzimy blogi, piszemy felietony, znajdujemy czas na realizowanie wraz z uczniami szalonych projektów i chwalamy się ich sukcesami jak swoimi. Jesteśmy ambitni

i oryginalni. Gdyby stworzyć portret nauczyciela/nauczycielki tylko na podstawie naszych internetowych wyważań, okazałoby się, że w zasadzie niczym się nie zajmujemy, tylko wymyślaniami znakomitych, nowoczesnych lekcji odpowiadających na najskrytsze potrzeby uczniów. W takiej pracy nie może być miejsca na nudę. Przyszłość, unikam takich forów, bo od razu mam ochotę zapytać, „a jak jest naprawdę?”.

Nie oszukałem moich uczniów. Rzeczywiście prowadzenie lekcji jest dla mnie najczęściej bardzo przyjemnym doświadczeniem i doceniam to, w jak dobrej szkole mam szczęście pracować. Poza żywym kontaktem z osiemnastolatkami – i moją skłonnością do zamieniania lekcji w literaturoznawczy *stand up* – rozpościerają się jednak szarobure obszary szkolnej nudy, rozległe areale banału, morza popolitości i monotonii.

Chociażby sprawdzanie wypracowań. Trzydzieści sześć rozprawek maturalnych na ten sam temat. Ktoś, kto wymyślił, by osoby na progu dorosłości pisały rozprawkę, powinien za karę otrzymać raz w roku stos próbnych matur do sprawdzenia. Wielokrotnie nie mogłem się powstrzymać i wraz z trzecioklasistami śmiałem się z banalnych tematów prac maturalnych, fałszywych dylematów, do których przemyślenia te tematy zmuszają, a które nijak się mają do złożoności naszego świadczenia. *Praca – przyjemność czy obowiązek?* albo *Czy w miłości lepiej oddać się namiętności, czy słuchać głosu rozsądku?* – czy ktokolwiek dorosły rozważałby takie kwestie na poważnie? A potem biorę do rąk stos prac i w tak zwanej argumentacji znajduję tylko taki zestaw dzieł: *Gra o tron*, *Lalka*, *Harry Potter*. I wnioski: jak widać, praca to przyjemność.

Albo nuda niekończących się porad i konferencji klasyfikacyjnych, słuchanie uzasadnień ocen w klasach, w których nie uczymy. Nuda nieprofesjonalnych szkoleń. Nuda ósmej godziny wysłuchiwanie matur ustnych (*Gra o tron*, *Lalka*, *Harry Potter*). Nuda lekcji o dziełach nie wiadomo dlaczego ciągle obecnych w kanonie lektur. Nuda

uczenia o cechach dramatu szekspirowskiego (na wszelki wypadek). Nuda dni otwartych i corocznego zachwalania przed gimnazjalistami ciągle tych samych zalet naszej szkoły. Nuda lekcyjnych dowcipów, które raz się udały, dlatego powtarzamy je kolejnym rocznikom (z lekką obawą, że odkryją tę powtarzalność). Nuda wycieczek szkolnych w te same miejsca i z tym samym programem. Nuda spotkań z rodzicami i nuda odpowiedzi na pytania: „co mój syn może jeszcze zrobić, może jakiś referat?”. Nuda szkolnych akademii. Nuda walki ze szkolnymi palaczami. Nuda niemającego przez cały rok stosu sprawdzianów i wypracowań. Nuda semestralnych raportów, sprawozdań, wniosków i relacji. Nuda narzekań na uczniów, którzy nic nie czytają. I tak do sześćdziesiątego piątego roku życia, a może jeszcze dłużej.

Jestem jednak przekonany, że nuda w pracy jest nam koniecznie potrzebna, tak jak w chrześcijaństwie łaska do zbawienia. Bez nudy być może nie rozumielibyśmy, że szkoła to tylko nasze miejsce pracy, poza którym mamy właściwe życie, ważniejsze relacje (rodzinne, przyjacielskie) i poważniejsze problemy. Bez nudy dalibyśmy się pewnie całkowicie pochłonać „szkołocentrycznej” wizji świata. A ta – to już temat na osobny felieton – jest chyba najgorszą z groźących nam chorób zawodowych. Mówiąc wprost: gdyby nie nuda, pochłonięłoby nas całkowicie edukacyjne szaleństwo, które paradoksalnie zabija dobrą dydaktykę.

---

## Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

# Historia w wersji rozszerzonej

---

Grzegorz Czapski

## Jak atrakcyjnie i niestandardowo opowiadać o przeszłości

W art. 53 Ustawy o IPN-ie określone zostały funkcje edukacyjne Instytutu. Według jej zapisów IPN prowadzi działalność edukacyjną i wystawienniczą, upowszechnia w kraju i za granicą wyniki swojej pracy oraz badań innych instytucji, organizacji i osób nad problematyką stanowiącą przedmiot jego działania oraz formułuje wnioski dotyczące edukacji historycznej. Ten ostatni punkt – choć znajduje się na końcu listy – jest nie mniej ważny od pozostałych, a nawet wymaga większej uwagi w formułowaniu podsumowań, a tym bardziej postulatów i zadań na najbliższą przyszłość. Każdy bowiem, kto ma kontakt z młodzieżą i procesem edukacji, z łatwością dostrzega coraz większą rolę rzeczywistości wirtualnej i szybko zachodzące zmiany w sposobach pozyskiwania wiedzy. Nauczyciel nie jest już głównym transmitterem wiedzy, lecz jej we-

ryfikatorem – ukierunkowuje młodzież na rozwój, poszerza horyzonty, ukazuje możliwości.

Powyższe zadania wymagają od edukatorów IPN-u poznawania najnowszych technik i metod edukacyjnych. By zaciekawić historią, staramy się w naszej działalności sięgać po nowinki technologiczne. Wykorzystując internet, jako główne medium informacyjne, tworzymy coraz więcej baz informacyjnych, takich jak portale edukacyjne, dzięki którym wiedza na temat konkretnych wydarzeń, grup czy osób może zostać wzbogacona i uporządkowana. Przygotowaliśmy kilkanaście portali tematycznych. W większości wypadków zawarte na nich informacje i materiały opisują problematykę w sposób rzeczowy i syntetyczny. Opisy są wzbogacone o materiały ikonograficzne, faksymile dokumentów czy też materiały multimedialne.

Niekiedy udostępniamy poradniki metodyczne bądź inne rozwiązania dydaktyczne. W realizacji projektów edukacyjnych, prezentujących konkretny temat historyczny, staramy się o pogłębioną, systematyczną edukację – dzieje się to za pośrednictwem portalu „Pamięć.pl”. W IPN-ie powstaje bardzo wiele nagrań, filmów. Stworzony został kanał na YouTube – ipn.tv – gdzie prezentowane są dłuższe i krótsze produkcje przygotowane we współpracy z Instytutem oraz nagrania z konferencji czy organizowanych przez nas debat.

Niemal od początku istnienia IPN-u edukatorzy wychodzą ze swoimi działaniami w teren – w przestrzeń miejską. Wiele oddziałów organizuje ciesząc się dużą popularnością gry miejskie, lekcje terenowe, wyprawy edukacyjne do miejsc pamięci oraz rajdy historyczne. Kolejne oddziały tworzą także aplikacje w formie audioprzewodników. Również w Szczecinie powstał taki przewodnik – zatytułowany *Szczecińskie Grudnie*, omówiony już na tych łamach („Refleksje” 2018, nr 4, str. 108). Za jego pomocą można odbyć pieszą wycieczkę ulicami miasta, słuchając historii mieszkańców opowiedzianej przez pryzmat dramatycznych wydarzeń z okresu PRL-u. Bohaterami opowieści są postaci fikcyjne – dziadek z wnuczką. Przygotowana narracja toczy się wokół wydarzeń z lat: 1956, 1970 oraz 1981. Złożona opowieść stanowi ciekawe tło dla wydarzeń historycznych. Aplikacja wzbogacona jest fotografiami – ze zbiorów Sławomira Borka i Zbigniewa Wróblewskiego – oraz fragmentami nagrań Radia Wolna Europa, które nadają realny charakter prezentowanym wydarzeniom.

Kolejną przestrzenią, w której z sukcesem działają edukatorzy IPN-u, są gry edukacyjne. Powstało ich bardzo dużo – zarówno w samym IPN-ie, jak i na zlecenie. Dominują gry planszowe i karciane. Część z powodzeniem można wykorzystać w czasie lekcji, część w ramach koła historycznego czy szkolnego pikniku. Coraz większym zainteresowaniem cieszą się organizowane przez IPN kolejne turnieje autorskich gier, takie jak Ogólnopolski Turniej

Gwiazdzistej Eskadry, Ogólnopolski Turniej „Misia Wojtko”. Towarzyszące im emocje, wywołane rywalizacją i zabawą, ułatwiają uczniom poznawanie ciekawych wycinków naszej historii.

Niektóre gry trafiają także do przestrzeni wirtualnej. Poprzez portal pamięć.pl można zagrać w pierwszą grę przygotowaną przez IPN, czyli *Awans*. Przeniesione tam zostały także gry: *303, Pamięć '39* oraz kilka prostych gier przygotowanych z myślą o najmłodszych, w ramach projektu *Historia w kolorach*. Jednym z najciekawszych projektów, z perspektywy konkretnego wykorzystania szkolnego, jest *ZnajZnak*. Sama gra doczekała się już kilku wydań i modyfikacji (poza wersją podstawową są wydania: o bitwie pod Monte Cassino, o sporcie w II RP, czy ostatnia – o historii polskich Kresów). Gra w bardzo prosty sposób uczy rozpoznawać wiele znaków i symboli związanych z historią Polski. Nakłady rozchodzą się szybko, dodatkowo można ją pobrać i samodzielnie wydrukować oraz pociąć.

Przygotowaliśmy również wygodną do wykorzystania w trakcie lekcji aplikację na telefony komórkowe. Jest w niej dostępnych kilka opcji rozgrywki – na przykład można grać samodzielnie lub w parach. Może to być aktywny wstęp do lekcji, przerywnik lub krótkie jej podsumowanie.

---

## Grzegorz Czapski

Historyk, edukator Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Autor wielu wystaw tematycznych, materiałów metodycznych dla nauczycieli oraz warsztatów dla uczniów.

# W świecie eksperymentów

---

Zdzisław Nowak

## Doświadczalne metody nauczania przedmiotów przyrodniczych

Konferencja „Uczeń w świecie eksperymentów – tradycyjne metody i cyfrowe technologie” odbyła się 16 marca 2019 roku w szczecińskiej siedzibie Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Jej celem było zaprezentowanie propozycji metodycznych wykorzystujących technologie informatyczne i możliwych dzięki ich zastosowaniu nowoczesnych rozwiązań, a jednocześnie ukazanie nieprzemijającej wartości konwencjonalnych sposobów dochodzenia do twierdzeń naukowych.

Konferencję poprowadził znany szczeciński dziennikarz, Jarosław Dobrzyński, a o jej otwarciu poproszona została Urszula Pańska, dyrektorka ZCDN-u, która wyraziła nadzieję, że udział w wydarzeniu przyniesie wiele korzyści zarówno nauczycielom, jak i ich uczniom. Ponadto nauczyciele zostali zachęceni do korzystania z bogatych

zbiorów Biblioteki Pedagogicznej ZCDN-u, gdzie przygotowano ekspozycję książek i czasopism tematycznie związanych z konferencją.

Jako pierwszy refleksjami na temat potrzeby kształcenia kompetencji kluczowych w polskiej szkole oraz znaczenia umiejętności logicznego myślenia i naukowego rozumowania podzielił się z uczestnikami dr Marcin M. Chrzanowski z Pracowni Dydaktyki Biologii Uniwersytetu Warszawskiego. W swoim wystąpieniu mówił, między innymi, o potrzebie szerszego wprowadzenia metody naukowej do kształcenia przedmiotów przyrodniczych w formie badawczych eksperymentów i zajęć terenowych, a także interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych.

Następnie Zsław Adamaszek, kustosz Narodowego Muzeum Techniki w Warszawie, przekonywał,

że należy powrócić do samodzielnych prób eksperymentowania i budowania edukacyjnych zabawek, przyrządów oraz modeli naśladowujących przyrodę czy urządzenia techniczne. Był to ciekawy wykład, opatrzone przykładami pokazów i eksperymentów, zwracający uwagę na radość, jaką czerpią dzieci podczas przeprowadzania doświadczeń. Prelegent zachęcał także do korzystania z nowej wydawniczej serii poradników wydanych przez PWN, zatytułowanej *Laboratorium w szufladzie*. W jej poszczególnych częściach opisane zostały różnorodne eksperymenty z użyciem przedmiotów codziennego użytku lub materiałów dostępnych w hurtowniach zabawek, hurtowniach technicznych czy poprzez internet.

Trzeci z wykładowców, dr Tomasz Sobiepan, w dynamicznym interaktywnym pokazie zdemontował możliwości wykorzystania cyfrowych sond pomiarowych, które wraz z odpowiednim oprogramowaniem pozwalają dokonywać pomiarów bezpośrednio w terenie dzięki możliwości bezprzewodowego zapisu i przekazywania danych za pomocą sieci Wi-Fi.

Kolejna prezentacja, przedstawiona przez Bartosza Klepackiego i Patrycję Skrobacką z Morskiego Centrum Nauki, zwracała uwagę na atrakcyjność oferty edukacyjnej centrów nauki i przyrodniczych ośrodków edukacyjnych. Należy podkreślić, że konferencja została zorganizowana we współpracy z Morskim Centrum Nauki, które – choć jest jeszcze w fazie budowy – już oferuje zajęcia dla dzieci. Jedno z takich spotkań towarzyszyło naszej konferencji – dzieci eksperymentowały z użyciem mobilnych cyfrowych sond pomiarowych i obserwowały pokazy zjawisk fizycznych zachodzących w temperaturze ciekłego azotu. Nauczyciele też mogli poczuć powiew nadchodzącej morskiej przygody, obserwując ekspozycję promocyjnej wystawy MCN-u (zgromadzone w podstawionym na parkingu na czas konferencji specjalnym kontenerze).

Po wykładach odbyły się warsztaty, podczas których uczestnicy mogli przećwiczyć propo-

nowane zestawy edukacyjne i wykonać ciekawe eksperymenty – albo tradycyjnie, albo z użyciem cyfrowych technologii. Nowum tej części było zastosowanie smartfona lub tabletu jako zbioru czujników pomiarowych, które można użyć do różnorodnych pomiarów po zainstalowaniu na te urządzenia bezpłatnej aplikacji Phyphox. Aplikacja umożliwia odczyt informacji o możliwych eksperymentach, ustawia parametry, zapisuje dane i tworzy wykresy, a także umożliwia przesłanie otrzymanych wyników do innych urządzeń. Warsztaty z wykorzystaniem tych rozwiązań poprowadzili nauczyciele konsultanci: Krzysztof Koroński i Zdzisław Nowak. Na drugą część konferencji złożyły się jeszcze dwie propozycje warsztatowe do wyboru, poprowadzone przez prelegentów Zaslawa Adamaszka i Tomasza Sobiepana.

O tym, że doświadczenia są atrakcyjne nie tylko dla dzieci i młodzieży, nauczyciele przekonali się sami, rozwiązując z dużym zaangażowaniem zadanie polegające na oszacowaniu powiększenia i długości ogniskowej małej soczewki Fresnela, jaką otrzymał każdy z uczestników konferencji.

Spotkanie było kolejnym przedsięwzięciem zorganizowanym w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli podkreślającym znaczenie doświadczalnych metod nauczania przedmiotów przyrodniczych dla efektywnego osiągnięcia wymagań przedmiotowych, ale również wymagań ponadprzedmiotowych wymienionych w preambule nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego – z uwzględnieniem interdyscyplinarności i ich związku z przyrodą, techniką i życiem codziennym.

---

### Zdzisław Nowak

Nauczyciel konsultant ds. edukacji ekologicznej i przyrodniczej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Wyzwalająca odmiennność

---

Anna Godzińska

## *Seks, prochy i zespół Aspergera*. Nowa książka Luke'a Jacksona

Tytuł *Seks, prochy i zespół Aspergera* wzbudza zainteresowanie. Brzmi trochę jak wspomnienia rockandrollowca. I coś w tym jest – gdy wpisujemy w wyszukiwarkę imię i nazwisko autora książki, na zdjęciach pojawi się chłopak kojarzący się z muzyczną gwiazdą, długowłosey brodac. Luke Jackson jednak nie tylko dzieli się swoim (często) burzliwym życiorysem i doświadczeniem, czasami życia na krawędzi – młodego człowieka z zespołem Aspergera, ale przede wszystkim spełnia obietnicę zawartą w podtytule *Przewodnik po dorosłości dla osób z zespołem Aspergera*, dając wyjątkowo konkretne i praktyczne wskazówki. Najnowsza książka Jacksona jest kontynuacją poprzedniej, o równie interesującym tytule – *Świry, dziwadła i zespół Aspergera*. Tamta opowiadała o dzieciństwie – tym razem autor pisze z perspektywy dorosłego człowieka, który pokonał krętą drogę dojrzewania, obarczoną dodatkowo ASD (autystycznym spektrum zaburzeń) i chce się podzielić z czytelnikami nie tylko historiami ze

swojego życia, ale również poradami dotyczącym przejścia przez podwójnie trudny dla takich nastoletków czas.

Co niezwykle istotne, Jackson koncentruje się na emocjach nie tylko osób z aspergerem, ale i ich bliskich, z którymi żyją na co dzień. ASD i problemy zdrowia psychicznego są ze sobą ściśle związane i autor nie ukrywa, że sam od zawsze zmaga się z nawrotami depresji – która jest nie tylko pochodną zespołu Aspergera, ale wynika także z poczucia odrzucenia czy nieprzystosowania. To zaś jest polklosiem trudności charakterystycznych dla ludzi cierpiących na ASD z określeniem i dzieleniem się z innymi swoimi myślami czy uczuciami. Wydaje się, że to zamknięte koło samotności i ciszy nie może zostać przerwane. Jednak *Seks, prochy i zespół Aspergera* udowadnia, że może być inaczej. Jeśli potraktować tę książkę jako poradnik, to jest on wyjątkowo wiarygodny. Dorosły z zespołem Aspergera opowiada o tym, co było najtrudniejsze w jego na-



stoletnim życiu, a ponieważ udało mu się ten etap przejść (niemal) bez szwanku, podpowiada innym, jak sobie radzić.

Książka podzielona została na dziewięć rozdziałów o sugestywnych tytułach – *Praca i edukacja*, *Seks i związki*, *Narkotyki: dobry, zły, brzydki* – które nawiązują do najważniejszych problemów dorastania, nie tylko nastolatka z ASD. Życie miłosne, *bullying*, rozmowy z rówieśnikami potrafią nierzadko urosnąć do rangi olbrzymiego problemu. Można więc rady autora potraktować bardziej uniwersalnie. Gdy Jackson pisze: „Istotnym, chociaż nie jedynym rodzajem presji, z jakim nastolatki muszą sobie radzić w życiu codziennym, jest presja otoczenia. Każdy szuka u innych inspiracji, jak się wyróżniać, a jednocześnie, jak być dopasowanym” (s. 49), wypowiada się w imieniu niemal wszystkich nastolatków.

Jednak przy większości takich ogólnych stwierdzeń autor umieszcza konkretne informacje, starając się usystematyzować przekaz. W tym akurat wypadku dzieli się listą rodzajów presji, z podziałem na werbalną i niewerbalną, przy okazji dając pomysły na właściwą reakcję. Robi to w zabawnym, ale niezwykle mądrym stylu. Na przykład presja nazwana „Podniesieniem statusu społecznego – *Będziesz legendą...*” wiąże się dla Jacksona przede wszystkim z alkoholem albo fałszywą brawurą. Jak sobie z tym poradzić? Autor odpowiada w charakterystyczny dla siebie sposób: „Wycofaj się. Nie przejdziesz dzięki temu do historii, chyba że podjęcie tego wyzwania doprowadzi do odkrycia leku na raka lub uwolnienia świata od głodu. O twoich wyczynach nie będą śpiewali bardowie (...). Z tego, co wiem, nie dostaje się Nagrody Nobla za wspinanie się po rusztowaniach lub opróżnienie kufli piwa. (Jeśli jednak czyta to ktoś z Norweskiego Komitetu Noblowskiego, to zwróćcie uwagę na tę niszę. Tak tylko mówię)” (s. 53–54).

Podobny schemat (opis problemu – systematyzacja jego odmian – porady) widoczny jest w rozdziale poświęconym *bullyingowi* (znęcaniu się zdecydowanie silniejszej osoby nad słabszą). Jackson omawia ogólnie zjawisko, dzieli się swoim doświadczeniem,

a następnie przedstawia różne rodzaje prześladowców i ich zachowań, do każdego typu przypisując odpowiednią reakcję. I choć w wielu momentach swojej książki autor „sypie” radami stojącymi na granicy ironii, tym razem do sprawy podchodzi zupełnie serio – w przypadku gnębienia sugeruje, że ujawnienie agresora jest bezwzględnie koniecznością.

Jednym z ważniejszych tematów, które Jackson porusza w książce – i robi to w bardzo poważny sposób – są narkotyki, z którymi sam, jako nastolatek, eksperymentował. Już we wstępie do tego rozdziału pisze: „(...) założeniem tego rozdziału nie jest odciążenie was od narkotyków ani popchnięcie w ich stronę” (s. 129). I znów dostajemy konkretną, usystematyzowaną wiedzę – tym razem jest to opis pięciu najpopularniejszych substancji i ich wpływu na osoby autystyczne. Zgodnie z zapowiedzią – Jackson nie obiecuje wspaniałych doznań, ale i nie straszy. Opisuje skutki zażycia, także w związku z lekami lub typowymi dla osób z ASD tendencjami depresyjnymi. Rozdział ten daleki jest więc od obietnicy, którą może sugerować tytuł. Narkotyki nie mają tu twarzy rock’n’rolla, a doświadczenia Jacksona w tym zakresie zupełnie nie przypominają szalonych gwiazdorskich przygód.

Z tej tytułowej triady również seks niekoniecznie wiąże się u autora z ekscesami, raczej – jak sugeruje tytuł rozdziału *Seks i związki* – z relacjami intymnymi. Autor nie ukrywa, że są one dla osób z ASD skomplikowane z kilku powodów, jak trudności w rozpoznaniu subtelnych sygnałów oraz języka ciała, dezorientacja związana z konwenansami, nadwrażliwość sensoryczna. Już w pierwszych zdaniach dzieli się historią swoich związków oraz rozstań i – jak przystało na autora poradnika – nawet w porzuceniu przez dziewczynę widzi głębszy sens, wyciąga z niego naukę. Oczywiście ta sfera życia dla każdego jest dość skomplikowana, a w przypadku osób z zespołem Aspergera obciążona dodatkowo mitem na temat ich niezdolności do miłości oraz braku umiejętności w zaangażowanie się w związek z drugą osobą. Jackson ostro sprzeciwia się takim

stereotypom: „Osoba ze spektrum autyzmu jest tak samo zdolna do miłości, zaufania, przywiązania, a nawet pożądania i zauroczenia, jak ktoś, u kogo nie zdiagnozowano autyzmu lub kto nie przejawia żadnych jego cech” (s. 147). I znów – z charakterystycznym dla siebie dowcipem – daje rady, jak zwiększyć swoje szanse na randce: „Przede wszystkim pamiętajcie o regularnych prysznicach” (s. 150), ale też nie zapomina o najważniejszym przekazie, aktualnym dla wszystkich: „Dziewczyny to nie automaty, od których w zamian za życzliwość otrzymasz seks” (s. 159).

Okres nastoletni związany jest z przejściem ze sfery szkoły do sfery pracy, a oba miejsca osobom z aspergerem kojarzą się często traumatycznie – z odrzuceniem, poniżaniem, brakiem akceptacji z powodu inności. Jackson zwraca uwagę na to, że czas szkoły (pracy) może być zły, wywoływać negatywne emocje, ale podobnie może być wypadku braku stałych zajęć. Czas wolny od jakichkolwiek obowiązków to „(...) dni, w których naszymi jedynymi towarzyszami są nasze myśli” (s. 83). Problemem może być zatem brak zajęcia, ale i nadmierny wysiłek – przepracowanie. Autor sugeruje znalezienie złotego środka, choć szczerze przyznaje, że każdy musi go znaleźć/wpracować sam. Podobnie ostrożnie daje rady dotyczące pracy, ale nie uogólnia. Są osoby z aspergerem, dla których praca czterdziestogodzinna nie będzie problemem, ale i takie, które nie są w stanie pracować na pełen etat lub w grupie. Dla rozpoczynających pracę ma garść poważnych rad, okraszonych oczywiście dość zabawnymi komentarzami. Wskazówki te, dla większości z nas oczywiste, dla osób z ASD mogą się stać niezwykle przydatne – jest to między innymi lista tematów, których nie powinno się poruszać w pracy. Otwartym pozostaje dla Jacksona pytanie o to, czy mówić, że jest się osobą z aspergerem. W takim przypadku nie radzi – dzieli się własnym doświadczeniem, sugeruje, ale daleki jest od dawania konkretnych odpowiedzi.

Ogromną zaletą książki jest właśnie narracja odległa od upraszczania problemów, ich banalizowania czy odwrotnie – wyolbrzymiania. Jackson

radzi, ale bardziej w formie podpowiedzi, poddając refleksji pewne zagadnienia. Na własnym przykładzie, opisując swoje dojrzewanie i wchodzenie w dorosłość, pokazuje potencjalne problemy i sposoby radzenia sobie z nimi. Objaśnia nastoletni świat z perspektywy osoby z aspergerem. Kluczowymi elementami pomagającymi sprostać wielu wyzwaniom są: śmiech, żart, poczucie humoru, autoironia. Taka narracja dominuje, choć – gdy autor schodzi na zdecydowanie poważniejsze tematy – jasno daje do zrozumienia, że są sytuacje, w których konieczna jest czyjaś pomoc. Tę swoją opowieść snuje więc gdzieś pomiędzy powagą a żartem, znakomicie zachowując równowagę. Luke Jackson nie jest ani pruderyjny, ani nazbyt poważny, nie obawia się szczerze pisać o swoich doświadczeniach, także błędach.

Książkę zamyka optymistyczny rozdział, który jest nie tylko znakomitym podsumowaniem poprzednich, ale i swoistym przesłaniem do czytelniczek i czytelników, aby swoją inność traktowali jako zaletę. Brzmi to nieco trywialnie, ale w kontekście całości jest potrzebne: „Odmienność jest nie tylko fajna, jest wyzwalająca” (s. 211). Jackson nie pisze zresztą jedynie do osób z ASD, bo bez problemu znajdziemy tu porady, z których mogą skorzystać osoby z ich najbliższego otoczenia: rodzice, nauczyciele, przyjaciele, małżonkowie, bowiem „przewodnik” Luke’a Jacksona to lekko napisana narracja o ważnych sprawach.

L. Jackson, *Seks, prochy i zespół Aspergera. Przewodnik po dorosłości dla osób z zespołem Aspergera*, przeł. B. Radwan, przedmowa T. Attwood, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego 2018, 223 s.

---

### Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. wspomagania szkół w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Piszą dla nas

---

## **Barańska Paulina**

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego w Prywatnej Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym „Strumienie” w Józefowie.

## **Cyganik Kamil**

Nauczyciel języka polskiego w Katolickim Liceum Montessori im. Sprawiedliwych Wśród Narodów Świata w Krakowie.

## **Czachorowska Agnieszka**

Wychowawczyni świetlicy w Szkole Podstawowej nr 16 im. Szczecińskich Olimpijczyków w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. świetlic szkolnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Czapski Grzegorz**

Historyk, edukator Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie. Autor wielu wystaw tematycznych, materiałów metodycznych dla nauczycieli oraz warsztatów dla uczniów.

## **Dwojakowska Weronika**

Nauczycielka konsultantka w zakresie pedagogiki specjalnej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka i terapeutka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

## **Gałaś Mieczysław**

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury.

## **Godzińska Anna**

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Starsza referentka ds. wspomagania szkół w Dziale Rozwoju i Promocji Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Iwasiów Sławomir**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania

na Uniwersytecie Szczecińskim. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

## **Jaguszevska Sylwia**

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

## **Klichowski Michał**

Doktor habilitowany nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Adiunkt Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autor i współautor wielu rozpraw książkowych i artykułów naukowych z zakresu pedagogiki medialnej, cyberpsychologii i transhumanistyki.

## **Kondracka-Zielińska Anna**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Korzeniowski Janusz**

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

## **Lewińska Beata**

Absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Jarosławiu, historii sztuki na KUL, studiów doktoranckich w Instytucie Sztuki PAN, Podyplomowych Studiów Pedagogicznych w Instytucie Badań Edukacyjnych MEN oraz Zarządzania w oświacie na Uniwersytecie Warszawskim. Jej domeną badawczą są nauki o sztuce. Zajmuje się dydaktyką historii sztuki i pedagogiką artystyczną. Pracuje w Instytucie Sztuki UKSW, jest także dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie.

## **Łuszczek Krzysztof ks.**

Doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną oraz teorią mediów. Autor publikacji z zakresu wychowania i medioznawstwa.

**Magda-Adamowicz Marzenna**

Doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego. Kierownik Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, zastępca dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zainteresowania naukowe skupia wokół twórczości pedagogicznej, pedeutologii, dydaktyki, pedagogiki dziecka, pedagogiki rodziny i dydaktyki. Członkini Zespołu Edukacji Elementarnej KNP PAN. Autorka 10 monografii, 160 artykułów naukowych, redaktorka 11 prac naukowych.

**Michniuk Anna**

Doktor nauk społecznych, pedagog, psycholog. Zawodowo związana z Collegium Da Vinci w Poznaniu. Współpracuje z Zakładem Technologii Kształcenia na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka w Sieci Edukacji Cyfrowej „Komet@”. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą nowych mediów, funkcjonowania człowieka w przestrzeni mediów cyfrowych, a także nowomediального wspomaganie współczesnej szkoły.

**Misiak Beata**

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 65 im. prof. A.B. Dobrowolskiego w Szczecinie.

**Nowak Zdzisław**

Nauczyciel konsultant ds. edukacji ekologicznej i przyrodniczej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

**Osiński Sławomir**

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia. Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

**Penkowska Grażyna**

Doktor habilitowana nauk pedagogicznych, profesor nadzwyczajna Uniwersytetu Gdańskiego. Naukowo zajmuje się pedagogiką medialną. Kierownik Pracowni Edukacji Medialnej.

**Pietrzak Justyna**

Nauczycielka kształcenia specjalnego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Jana Kochanowskiego w Trzebiatowie.

**Pyżalski Jacek**

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pedagog specjalny, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Naukowo zajmuje się tradycyjnymi i nowymi zachowaniami ryzykownymi młodzieży, jak hazard oraz cyberprzemoc. Uczestnik i koordynator blisko 60 krajowych i międzynarodowych projektów badawczych.

**Rusinek Wojciech**

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

**Sobkiewicz Urszula**

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 100 im. płk. Francesco Nullo w Warszawie.

**Szczepaniec Halina**

Nauczycielka chemii w Szkołach Leonarda Piwoni w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. chemii w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W 2008 roku wyróżniona medalem imienia Zofii Matsykowej dla wybitnych nauczycieli chemii i członków Polskiego Towarzystwa Chemicznego. Zajęła I miejsce w ogólnokrajowym konkursie portalu Edustyle za projekt „Filmowa chemia”.

**Szymaniak Jadwiga**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”.

**Szymański Michał**

Logopeda w Przedszkolu Niepublicznym „Liwena” w Szczecinie oraz w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 3 w Szczecinie.

# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



Numer 4/2019  
już w lipcu

Temat numeru

**Przyszłość szkoły**

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

[www.refleksje.zcdn.edu.pl](http://www.refleksje.zcdn.edu.pl)