

# 30 lat Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik  
Oświatowy  
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec / Sierpień 2021

**Nr 4**



Temat numeru

## Media w edukacji

Wywiad z Ewą Radanowicz

**O co chodzi w szkole?**

Iwona Bondar

**Cyfrowa alfabetyzacja**

Małgorzata Gosek

**Gotowi na (r)ewolucję**

Jadwiga Szymaniak

**Dorastanie do mediów**

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasów

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Skład, druk

SOFT VISION

## Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com

## Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Maria Czerepaniak-Walczak,  
Mieczysław Galaś, Anna Godzińska,  
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,  
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

## Adres redakcji

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

21 czerwca 2021 roku

## Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA  
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA  
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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.

# Od Redakcji

Najwybitniejszy twórca polskiej fantastyki naukowej, Stanisław Lem, którego setne urodziny obchodzimy w tym roku, pisał w powieści *Głos Pana*: „mądrze skonstruowany telewizor upowszechnia intelektualną brednię”. Te słowa, w odniesieniu do wszelkich przekazów medialnych, niewiele straciły ze swojej aktualności.

Lem wydał *Głos Pana* w roku 1968 i oczywiście od tamtej pory zaszły ogromne zmiany cywilizacyjne. Współcześnie media są nie tylko wycinkiem rzeczywistości, ale przede wszystkim mają duży udział w tworzeniu tego, co nazywamy „życiem społecznym”. Dodam, że nie zawsze jest to wpływ pozytywny. Narzędzia mamy zatem wspaniałe: internet, smartfony, *virtual reality*. Czy jednak potrafimy mądrze z nich korzystać?

W związku z powyższym pytaniem na szkole spoczywa przynajmniej częściowa odpowiedzialność za kształcenie w zakresie: wiedzy o mediach, ich historii i teorii, jak również wszelkich praktyk medialnych, ponieważ bez nich trudno byłoby poradzić sobie w stechnicyzowanym świecie. Jeśli myślimy poważnie o naszych uczniach i uczennicach, których przygotowujemy do dalszej nauki, studiowania i wykonywania różnych zawodów, to musimy brać pod uwagę także nowoczesne profesje, jak dziennikarstwo internetowe, cyfrową komunikację społeczną, produkcję w mediach społecznościowych i wiele innych.

Może zatem trzeba wrócić do koncepcji przedmiotu szkolnego „edukacja medialna”? Sądzę, że to temat otwarty. Lem miał rację: nawet najdoskonalsze wynalazki, jeśli trafią w nieodpowiednie ręce, mogą przynieść więcej szkody niż pożytku. Warto o tym pamiętać.

**Sławomir Iwasiów**  
redaktor prowadzący

# Spis treści

## **AKTUALNOŚCI**

---

Sławomir Iwasiów, Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
**Z nauczycielskich stron** 4

## **WYWIAD**

---

Anna Godzińska - rozmowa z Marią Czerepaniak-Walczak  
i Sławomirem Iwasiowem  
**Chaos teorii** 7

Sławomir Iwasiów - rozmowa z Ewą Radanowicz  
**O co chodzi w szkole?** 14

## **TEMAT NUMERU**

---

Małgorzata Gosek  
**Gotowi na (r)ewolucję** 20

Mieczysław Gałaś  
**Naturalne środowisko** 27

Jadwiga Szymaniak  
**Dorastanie do mediów** 34

Natalia Walter  
**Media edukacyjne** 42

## **REFORMA SYSTEMU OŚWIATY**

---

Anna Kondracka-Zielińska  
**Nie każdy musi zdać?** 48

## **OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA**

---

Iwona Bondar  
**Cyfrowa alfabetyzacja** 52

Barbara Popiel		Magdalena Lesień	
<b>W stronę nadmediów</b>	<b>56</b>	<b>Cenna inicjatywa</b>	<b>82</b>
Olga Pawłowska		<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	
<b>Edukacja zdalna</b>	<b>60</b>	<hr/>	
Waldemar Howil		Anna Godzińska	
<b>Krótki film o...</b>	<b>64</b>	<b>Granice języka – granice świata</b>	<b>88</b>
Agnieszka Królikowska		<b>FELIETON</b>	
<b>Cyberprzemoc i inne niebezpieczeństwa</b>	<b>67</b>	<hr/>	
Alicja Antoniewicz-Mikuła		Sławomir Osiński	
<b>Media i bezpieczeństwo</b>	<b>70</b>	<b>Jubileuszowo?</b>	<b>90</b>
Monika Kosut, Natalia Pielasa		<b>STREFA MUZEUM</b>	
<b>Wirtualna szkoła</b>	<b>73</b>	<hr/>	
Przemysław Kaca		Krystyna Milewska, Edyta Szumocka	
<b>Lajki wyznacznikiem poczucia własnej wartości?</b>	<b>76</b>	<b>Nowatorskie sposoby ekspozycji</b>	<b>92</b>
		Szymon Piotr Kubiak	
		<b>„Panowie ziemi” w sztuce i archeologii</b>	<b>98</b>



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

# Z nauczycielskich stron

---

Sławomir Iwasiów, Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

## Jubileusz „Refleksji”

Trzydzieści lat temu w szczecińskim środowisku pedagogicznym, skupionym wokół Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, powstała koncepcja wydawania czasopisma oświatowego. Tak narodziły się „Refleksje”, które do dzisiaj ukazują się regularnie nakładem Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, zarówno w wersji papierowej, jak i cyfrowej. W związku z tym ważnym dla regionalnej oświaty jubileuszem 27 maja została zorganizowana konferencja

naukowo-metodyczna pod tytułem „Działania wychowawcze szkoły”. W programie ujęto wydarzenia okolicznościowe, wykłady gości specjalnych (wśród których znaleźli się profesorowie: Bogusław Śliwerski, Magdalena Środa oraz Iwona Chmura-Rutkowska), promocję opracowanej na tę okazję książki zbiorowej pod tytułem *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, a także zajęcia warsztatowe. Przedsięwzięcie odbyło się w trybie hybrydowym.

## Pierwsze takie łamy

Od samego początku wydawania „Refleksji” (numer 1/1991 ukazał się w styczniu) intencją zespołu redakcyjnego było drukowanie czasopisma dla twórczych nauczycieli, chcących podążać za najnowszymi wydarzeniami oraz aktualnymi tematami, szukających inspiracji do dalszej pracy i jednocześnie odskocznymi od codziennych, często niełatwych obowiązków. Szczególnego znaczenia nabierają w tym kontekście słowa zawarte w pierwszym, historycznym już edytoriale. Redakcja wyraziła w nim nadzieję, że „Refleksje”, wraz z kolejnymi numerami, będą potrafiły odpowiedzieć na zmieniające się zainteresowania i potrzeby czytelników nauczycieli, co znajdzie swoje odzwierciedlenie w stale rosnącym kręgu osób zainteresowanych czasopiśmiem i publikowanymi w nim treściami. Było to zatem przede wszystkim przedsięwzięcie kolektywne, społeczne i – w bardzo dobrym znaczeniu tego słowa – oddolne.

Przez trzydzieści lat zespoły redakcyjne ulegały przekształceniom, ale należy pamiętać o tych osobach, które zakładały pismo i nadały „Refleksjom” oryginalnego charakteru. Wśród nich znajdują się między innymi członkinie i członkowie pierwszych zespołów redakcyjnych: Paweł Bartnik, Jacek Błędowski, Katarzyna Fenczak, P. Fluks, A. Gronek, Bogdan Jankowski, Felicja Mike, Irena Misztal, Zdzisław Nowak, Danuta Rodziewicz, Halina Szczepaniec, J. Tworek, B. Tomaszewska, Danuta Wrońska. W kolejnych latach piśmiem kierowali: Zbigniew Jarzębowski, Zofia Bąbczyńska-Jelonek, Zofia Morawska, Ryszard Balon, Mirosława Piaskowska-Majzel i Katarzyna Krysztofiak. Dzisiaj lista współpracowniczek i współpracowników redakcji jest tak długa, że trudno byłoby ich tutaj wymienić.

Warto wspomnieć, że „Refleksje” powstały właśnie z inicjatywy lokalnych nauczycieli, działaczy oświatowych i samorządowców, skupionych na początku lat 90. wokół idei budowania demokratycznych struktur społecznych. We wspomnianym wcześniej pierwszym numerze z roku 1991 (był to ośmiostro-

nicowy zeszyt) ukazał się wywiad Ireny Misztal z Pawłem Bartnikiem i Zbigniewem Pieczyńskim, kuratorami oświaty, którzy – jak sami mówią w rozmowie – byli również współinicjatorami tego przedsięwzięcia wydawniczego.

Nie mniej ważna pozostaje do dzisiaj idea redagowania „Refleksji”. Od początku misją pisma było nie tylko informowanie o najważniejszych wydarzeniach, ale przede wszystkim łączenie wokół redakcji osób zainteresowanych podejmowaniem wspólnych działań na rzecz rozwoju szkolnictwa.

## Wyjątkowa konferencja

„Działania wychowawcze szkoły”, konferencję zorganizowaną z okazji 30-lecia „Refleksji”, rozpoczęła uroczysta część jubileuszowa, podczas której przedstawiono profil pisma, zakres działalności redakcji, a także „wirtualnie” wręczono pamiątkowe pióra – dla autorek i autorów od lat zasilających łamy nowymi tekstami popularnonaukowymi i publicystyką pedagogiczną. Dyrektorka ZCDN-u, Urszula Pańska, zwróciła uwagę na istotny wkład „Refleksji” w rozwój regionalnej oświaty. „Ta konferencja ma nie tylko charakter okolicznościowy, ale także naukowy i metodyczny, co moim zdaniem bardzo dobrze oddaje charakter tekstów publikowanych na łamach naszego czasopisma” – podkreśliła w wystąpieniu otwierającym spotkanie.

W dalszej części słuchaczki i słuchacze mieli okazję zapoznać się z trzema wykładami: *Odejsie od systemu klasowo-lekcyjnego podstawą nowego modelu szkoły XXI wieku* prof. Bogusława Śliwerskiego (Uniwersytet Łódzki i Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), *Moralności życia publicznego* prof. Magdaleny Środy (Uniwersytet Warszawski) oraz *Być sobą, czuć się bezpiecznie – wyzwania szkoły wobec różnorodności społecznej* prof. Iwony Chmury-Rutkowskiej (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Ostatnia prelegentka podkreśliła, że z jej perspektywy: „Wszystkie teoretyczne wątki rozwoju pedagogiki, podejmowane podczas

tej konferencji, łączą się w praktyce edukacyjnej”. Prelekcjom towarzyszyła dyskusja na temat przemian edukacji w perspektywie ewolucji współczesnego społeczeństwa.

Ponadto zaprezentowana została nowa publikacja, wydana we współpracy Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Szczecińskiego, pod tytułem *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*. Tom zawiera artykuły naukowe i popularnonaukowe, które były publikowane w „Refleksjach” w latach 2015–2020. Ich tematyka dotyczy takich zagadnień, jak: kultura szkoły, pedagogika literatury, profesjonalizm, inkluzja czy kompetencje kluczowe. Autorki i autorzy wywodzą się z zarówno ze środowiska akademickiego, jak i szkolnego. Z redaktorami książki, prof. Marią Czerepaniak-Walczak i dr. Sławomirem Iwasiowem, rozmawiała Anna Godzińska. „Prezentowany zbiór zagadnień dotyczy, w najogólniejszym zarysie, najnowszych tendencji w pedagogice, ale także – w znaczeniu nieco szerszym niż akademickie badania nad wychowaniem – przemian współczesnej edukacji na tle rozwoju najnowszych teorii w obrębie nauk humanistycznych i społecznych. Jak zmienia się oświata pod wpływem rozwoju kultury, społeczeństwa, techniki? Jakie teorie i praktyki pedagogiczne obowiązują dzisiaj w codziennym nauczaniu i wychowaniu? Dlaczego jedne koncepcje humanistyczne i społeczne »wypadają z obiegu«, a inne zajmują ich miejsce?” – piszą redaktorzy we wstępie.

W programie konferencji przewidziano również warsztaty dla nauczycieli doskonalących swoje kompetencje dydaktyczno-wychowawcze. Nie zabrakło tematów istotnych z punktu widzenia pracy w okresie pandemii: *Nauczyciel/ka na przezwyciężeniu. W trosce o nauczycielski dobrostan; Jak rozbudzić w uczniach kreatywne i krytyczne myślenie podczas godzin wychowawczych?; Nauczyciel w social mediach*. Zajęcia poprowadzili uznani praktycy dydaktyki i pedagogiki: Iwona Kołodziejek, Anna Konarzewska, Marcin Korczyk.

Całość konferencji, z wyjątkiem warsztatów, transmitowano na żywo za pośrednictwem portalu społecznościowego YouTube.

## „Refleksje” – dzisiaj i jutro

Najnowsze wcielenie „Refleksji”, ukazujące się w cyklu dwumiesięcznym, jest wierne ideałom sprzed 30 lat przede wszystkim dzięki pracy twórczej dyrektorów, nauczycieli, pracowników naukowych, konsultantów, metodyków oraz innych specjalistów z obszaru edukacji. Niezaprzeczną wartością łamów pisma są kompetencje zawodowe autorek i autorów, prezentujących swoje doświadczenia i opinie z zakresu dydaktyki, wychowania, zarządzania oświatą.

Droga, którą przeszły „Refleksje” – od kilkustronicowego magazynu do czasopisma, które publikuje teksty naukowe, popularnonaukowe i nauczycielską publicystykę – zawsze była szeroka i otwarta. Trzy dekady tradycji to zasługa wielu osób zaangażowanych w tworzenie zawartości kolejnych numerów: nauczycieli, pedagogów, wykładowców akademickich, pracowników placówek doskonalenia nauczycieli, ekspertów, pasjonatów, wszystkich tych, którzy – widząc sens w istnieniu tego regionalnego czasopisma oświatowego – dołączali do grona „refleksyjnych” autorów i autorek. Ponadto słowa podziękowania należą się czytelniczkom i czytelnikom, którzy są z „Refleksjami”, niektórzy być może od samego początku, motywując redakcję do jak najlepszej pracy.

---

### Sławomir Iwasiów

Redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

---

### Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Sekretarz redakcji Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.



# Chaos teorii

---

## z Marią Czerepaniak-Walczak i Sławomirem Iwasiowem rozmawia Anna Godzińska

**Anna Godzińska:** Książka *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne* została wydana z okazji trzydziestolecia Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”. Tom jest zbiorem artykułów publikowanych w rubryce „Wokół pojęć pedagogicznych”, utworzonej wspólnie z Katedrą Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Rozmowę z redaktorami publikacji, profesorem Marią Czerepaniak-Walczak i doktorem Sławomirem Iwasiowem, chciałabym zacząć od jej genezy. Proszę opowiedzieć o tym, w jakim celu powstała rubryka „Wokół pojęć pedagogicznych”? Kto ją stworzył? Dlaczego stała się częścią „Refleksji”?

**Sławomir Iwasiów:** Załączkiem książki, o której dzisiaj rozmawiamy, rzeczywiście była wspomniana przez ciebie rubryka „Wokół pojęć pedagogicznych”. Powołaliśmy ją do życia w „Refleksjach” mniej więcej siedem lat temu, kiedy przeprowadzałem wywiad z panią profesorem do kolejnego numeru. Spotkaliśmy się wtedy na Uniwersytecie Szczecińskim. W rozmowie, już

chyba poza głównym nagraniem, padł pomysł, żeby stworzyć osobne miejsce w „Refleksjach” na teksty o charakterze popularnonaukowym, które układałyby się w cykl przypominający mniej lub bardziej zorganizowany słownik czy też leksykon. Zamysł był taki: będziemy publikowali przede wszystkim takie teksty, które połączą najlepsze cechy publicystyki i nauki. Formuła ta bardzo dobrze się sprawdziła, funkcjonuje na łamach „Refleksji” do dzisiaj. Zatem wydanie książki nie oznacza likwidacji rubryki. Wręcz przeciwnie – będziemy kontynuowali jej redagowanie.

**Maria Czerepaniak-Walczak:** Książka jest materialnym dowodem na realizację koncepcji, o której pan doktor powiedział. Okazuje się bowiem, że dzisiaj często w naukach pedagogicznych czy w humanistyce mówimy o sprawach znanych, ale od czasu do czasu trzeba odwołać się do nowych zjawisk, jeszcze raz sformułować definicje, odświeżyć słownik. To przecież w języku – zarówno potocznym, jak i naukowym, czy też w publicystyce – pojawiają się i nowe znaczenia starych

pojęć, i nowe pojęcia, nazywające coś, czego do tej pory nie znaleźliśmy. Język jest zatem żywy, dynamiczny, podlega ciągłym przeobrażeniom. A jak się przekłada na rozmawianie o edukacji? Cóż, są to przede wszystkim rozmowy o życiu codziennym, a nie tylko o szkole czy tym, co się dzieje w klasie. To rozmowy o każdym i każdej z nas. Podczas nagrywania wywiadu do „Refleksji” okazało się, że istnieje potrzeba stworzenia swego rodzaju słownika, wspierającego nasze konwersacje o szkole i pedagogice. Nawiasem mówiąc, książka ta, jeżeli chodzi o szatę graficzną, nawiązuje do wcześniejszych publikacji wydanych w środowisku szczecińskich humanistów i filologów pod kierunkiem profesora Jerzego Madejskiego. Mam tu na myśli *Interpretatywny słownik terminów kulturowych* oraz *Interpretatywny słownik terminów kulturowych 2.0*. Kiedy wzięłam do ręki tamte publikacje, od razu powiedziałam na spotkaniu swojej katedry: robimy wersję pedagogiczną!

Dodam jednocześnie, że *Kalejdoskop* nie jest słownikiem. Jego autorzy są swego rodzaju tłumaczami pewnych znaczeń czy zjawisk. Właściwie nie tłumaczami, a raczej...

**S.I.:** ...interpretatorami?

**M.Cz.-W.:** Interpretatorami dynamiki życia edukacyjnego.

**A.G.:** Tytuł rzeczywiście mógłby sugerować, że jest to słownik i że znajdują się w nim pojęcia rozpisane alfabetycznie, ale jako redaktorzy zdecydowaliście się na zupełnie inną kompozycję. To podział na cztery części, który opisałabym tak: od abstrakcji do konkretów.

**S.I.:** Masz rację, kierowaliśmy się zasadą: od teorii do praktyki, choć nie zawsze się ona sprawdza. Poza tym, jak pani profesor powiedziała, układ quasi-słownika powoduje oglądanie pedagogiki z dwóch perspektyw, odzwierciedlających nasze zainteresowania badawcze. Niektóre z nich są wspólne, inne mają zupełnie odrębny charakter. Moja perspektywa jest bardziej humanistyczna, a pani profesor bliższa naukom społecznym, więc

jakoś te nasze kierunki patrzenia się przecinają. I o to właśnie chodziło, o taką dwoistą, a nawet wielowymiarową perspektywę. W książce znajdują się również teksty autorek i autorów reprezentujących rozmaite dziedziny, takie jak: teoria i historia wychowania, kultura szkoły, pedagogika specjalna, socjologia oraz filozofia edukacji, dydaktyka matematyki i literatury, medioznawstwo i wiele innych. Z tej mnogości dziedzin rodzą się czasami podstawowe kwestie pedagogiczne i dydaktyczne. Jak uczyć? Jaki jest sens edukacji w świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie? Jaka będzie przyszłość nauki i studiowania? Nie zajmuje nas zatem kolejność liter alfabetu, ale problemy, teorie i praktyki współczesnej edukacji.

**M.Cz.-W.:** Tak, spis treści *Kalejdoskopu* to układ: od idei do zamysłu, za którym idzie chęć sprawdzenia go w edukacyjnej codzienności. I chciałabym zauważyć, że zaczynamy wprowadzanie czytelników i czytelników w poszczególne zagadnienia nawet nie tyle „od teorii”, ile od pewnej utopii, wizji edukacji idealnej, niemożliwej do spełnienia, choć bardzo mimo wszystko potrzebnej. O tym piszą przecież w naszej książce Ilona Copik czy Piotr Stańczyk, odwołując się do najnowszych tendencji w badaniach nad edukacją, jak pedagogika miejsca czy pedagogika emancypacyjna. Poprzez takie eksplanacje teoretyczne możemy przejść do samego życia, do szkolnej *praxis* – nie praktyki! – a więc do tego, co towarzyszy codziennej nauczycielskiej refleksji. Piszemy o tym także we wstępie do książki, w którym wprowadzamy skojarzenie mnogości teorii w naukach społecznych i humanistycznych z obrazami powstającymi w tytułowym kalejdoskopie.

**S.I.:** Koncepcję, którą realizowaliśmy z dużą swobodą, odzwierciedla zestaw autorek i autorów tekstów umieszczonych w tomie. Z jednej strony są to badacze, jak wymienieni profesoro- wie Ilona Copik z Uniwersytetu Śląskiego i Piotr Stańczyk z Uniwersytetu Gdańskiego, zajmujący

się teoriami pedagogicznymi i pokrewnymi dyscyplinami, a z drugiej strony – praktycy, czyli nauczycielki i nauczyciele. Czasami te funkcje się łączą: niektórzy badacze i badaczki, pracując na co dzień w szkołach, próbują wcielić w życie teorie, o których jest tu mowa. Nierzadko piszą o tym w swoich tekstach, co stanowi swoisty transfer wiedzy między różnymi dyscyplinami i profesjami realnie funkcjonującymi w obrębie szeroko pojętej edukacji.

**M.Cz.-W.:** Dodam jeszcze, że tutaj uwidoczniły się ciekawe zależności i powiązania między teorią i praktyką. Bycie nauczycielką/nauczycielem w szkole może iść w parze z badaniami na uniwersytecie, ale też praca uniwersytecka, naukowa, ma swoje ujęcie w dydaktyce na uczelni, w zajmowaniu się studentami, w pracy zespołowej.

**A.G.:** Skoro mówimy o autorkach/autorach – jaki był klucz doboru artykułów?

**M.Cz.-W.:** Struktura „od teorii do praktyki” narzuciła dobór tekstów, które – w naszym przekonaniu – najlepiej wskazywały na te problemy, które są „gorące”, współczesne, więc trudno byłoby je pominąć. Z żalem stwierdzam, że nie mogliśmy pomieścić wszystkiego, co do tej pory ukazało się w rubryce „Wokół pojęć pedagogicznych”, a także w innych działach „Refleksji”.

**S.I.:** Z kilku rzeczy zrezygnowaliśmy, ale też na tym polega sens aktywności naukowych w obszarze humanistyki czy nauk społecznych, czy nauki w ogóle, że pewne rzeczy trzeba porządkować – również z takiego nastawienia, z chęci układania, dopasowywania do siebie różnych elementów wynika układ tomu. To nieoczywisty porządek, który jednocześnie odzwierciedla nasze nieustanne zmagania z chaosem teorii.

**A.G.:** Znamy już mniej więcej zawartość *Kalejdoskopu*. Zapytam więc o tytuł, który jest intrygujący, oraz o okładkę. Ciekawi mnie metafora kalejdoskopu w kontekście pedagogiki. Kto ją wymyślił?

**S.I.:** To był wspólny pomysł. Wszystkie drogi, które tu otwieramy, prowadzą do metafory kalej-

doskopu, albo odwrotnie: metafora kalejdoskopu prowadzi nas do tych wszystkich pomysłów czy idei zawartych w książce. Kalejdoskop to urządzenie o naukowym rodowodzie, a jednocześnie prosta zabawka, której cały urok polega na „systematycznej przypadkowości”. Zastanawialiśmy się nad tym – być może właśnie tak jest ze współczesną nauką? Może jest ona ciągle zmieniającą się układanką teorii, problemów, pojęć? „Zorganizowanym chaosem”, który podlega zasadom samoregulacji i samoodtworzenia?

**M.Cz.-W.:** Przyświecała nam myśl: nie ma rzeczy ostatecznych. Nawet w nauce nie ma granic. Fizycy nieustannie prześcigają się w formułowaniu teorii, prowadzących do poszerzania naszego rozumienia rozmiarów Wszechświata. Biolodzy, zajmujący się życiem, odkrywają nieznane do tej pory zjawiska. Nie inaczej jest z humanistami, ciągle obserwującymi rzeczywistość. Proszę spojrzeć na pandemię – to nowe doświadczenie społeczne, a zatem nowe tezy i problemy do zbadania. I nowy obraz w kalejdoskopie.

**S.I.:** Natomiast jeśli chodzi o grafikę na okładce, to próbowaliśmy znaleźć dobry obraz z wnętrza samego kalejdoskopu. Niestety, takie zdjęcia są mało atrakcyjne.

**A.G.:** Czyli widok z wnętrza kalejdoskopu jest interesujący, ale tylko dla tego, kto rzeczywiście patrzy w obiektyw?

**S.I.:** Tak, chodzi o to, że tylko prawdziwe patrzenie w kalejdoskop jest przyjemnością. Wtedy można docenić zmieniający się układ kolorowych szkiełek, bawić się nimi, cieszyć ich ruchem. Pomyśleliśmy zatem, że okładka powinna oddać tę wielowymiarowość koncepcji, które są w książce umieszczone. Stąd kolorowe „plamy” – jakby przypadkowe, ale jednak w przemyślany sposób skomponowane.

**M.Cz.-W.:** Od razu dodam, że nie ma w książce żadnych recept, nie ma zamkniętych koncepcji, instrukcji. Te pojęcia są pulsujące, otwarte na „dalsze ciągi”. Którekolwiek z nich weźmiemy,

ma ono i swoje korzenie, i swoje całkiem realne kontynuacje. Jak w kalejdoskopie, w którym nowe obrazy nie mają końca.

**A.G.:** Chciałabym na chwilę wrócić do zagadnienia języka. Mimo wszystko tytuł książki kojarzy się ze słownikiem, do pewnych haseł państwo się tutaj jednak odnosi. Które z tych pojęć – przypomnijmy, że teksty powstawały na przestrzeni sześciu lat – stały się archaiczne albo zmieniły swoje znaczenie, zdezaktualizowały?

**S.I.:** Przychodzi mi do głowy pojęcie kultury szkoły – ono mieni się dzisiaj różnymi znaczeniami, raz traci swoją aktualność, to znowu ją zyskuje. Pandemia pokazała, jak bardzo kultura szkoły jest zmienna, na ile można ją redefiniować, kształtować. Znowu powiedziałbym: zmienia się ona jak w kalejdoskopie. Warto wspomnieć, że ta metafora pochodzi z książki pod tytułem *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, w której Inetta Nowosad, profesorka pedagogiki z Uniwersytetu Zielonogórskiego, pisze na temat operatywności metafory kalejdoskopu. Ta książka także nas zainspirowała.

**M.Cz.-W.:** Każda zmiana może budzić przeżenie w gronie nauczycieli, rodziców i uczniów. Niepokój, ale specyficzny – jakbyśmy wchodzili po raz pierwszy do teatru, choć z grubsza wiemy, czego się spodziewać. Trudno mówić o czymś takim jak kultura szkoły, a raczej – kultury szkoły, bo w obrębie dużej kultury szkoły istnieje ich wiele: jest kultura klasy szkolnej, ale i kultura korytarza, boiska, pokoju nauczycielskiego. Na marginesie dodam, że któregoś razu profesor Ireneusz Kawecki, który w na początku lat dziewięćdziesiątych prowadził badania jakościowe wśród nauczycieli, powiedział, że najbardziej go kusi, żeby położyć dyktafon w pokoju nauczycielskim. Miał bowiem świadomość, że kiedy tam wchodził, pewne wątki milkły. Przekonywaliśmy go wtedy, że to byłoby zagranie nieetyczne. Dlatego też poznawanie kultury jest bardzo trudne: jej uczestnicy będą „wciskać” nam, co zechcą, a my naiwnie przyjmujemy to za dobrą monetę. Wspominam o tym

w książce *Proces emancypacji kultury szkoły*. Kulturę szkoły można badać na wiele tradycyjnych sposobów, ale warto szukać takich właśnie kalejdoskopowych metod. To nas prowadzi do zagadnienia języka, o który pani spytała – może się okazać, że wchodząc do szkoły pocujemy się jak w środowisku natywnych, rodzimych mieszkańców Afryki Środkowej. Oni mówią swoim językiem, a nam się wydaje, że my wiemy, co tam się dzieje. Otóż raczej nie mamy o tym pojęcia! Wiele nieszczęść – i osobistych, i zbiorowych – bierze się z tego, że czytamy to, co się dzieje w szkolnych interakcjach edukacyjnych przez pryzmat własnych doświadczeń. W kontekście pojęć, o których mówimy, warto podkreślić, że są one właściwie taką iskrą budzącą refleksję. To nie jest ani wykład, ani komunikat uznany za prawdę. To po prostu iskra, która ma pobudzić własne myślenie, postawić pytania, zmusić do szukania nowych rozwiązań. Tak patrzmy na przykład na kategorię oporu.

Pytała pani, czy w międzyczasie któreś pojęcie się zmieniły... Myślę, że to, co profesor Maciej M. Sysło napisał o myśleniu komputacyjnym, przy dzisiejszych doświadczeniach, wymagałoby rewizji. Profesor Anna Babicka-Wirkus pisze o oporze – jego rozumienie i funkcje zmieniają się na naszych oczach!

**S.I.:** Co oczywiście nie znaczy, że te dwa wspomniane przez panią profesor teksty są mniej wartościowe. Przeciwnie: inspirują do myślenia przez swoją aktualność. Mogą być zachętą do dalszych poszukiwań, lektur, badań.

**A.G.:** Spostrzeżenie o aktualności wydaje mi się ciekawe. Czy taki był zamysł? Uruchamiania w czytelnikach zgody lub niezgody, refleksji i przemyśleń dotyczących tych pojęć?

**M.Cz.-W.:** W dużym skrócie, tak. To nie jest katechizm.

**S.I.:** To także nie, o czym już powiedzieliśmy, encyklopedia czy słownik, w takim sensie, w jakim tego rodzaju publikacje „objaśniają” stan faktyczny.

**A.G.:** We wstępie, zatytułowanym *Jak w kalejdoskopie? O zmienności słownika pedagogiki w XXI wieku*, piszą państwo dużo o języku i jego funkcjach. Język – wiemy wszyscy – ma ogromne znaczenie i w jakiś sposób wpływa na rzeczywistość, kształtuje ją, zmienia. Ostatnie półtora roku – jeżeli chodzi o edukację i nie tylko – to specyficzny okres. Co się wydarzyło z naszymi językami opisu rzeczywistości? Jak odnoszą się państwo do takich problemów, jak nauczanie zdalne czy hybrydowe?

**M.Cz.-W.:** Użyła pani słowa „hybryda” – to w istocie twór, który jest niezdolny do reprodukcji. Jeżeli mówimy o edukacji hybrydowej, „nauczaniu hybrydowym”, to znaczy że to „coś”, co powstaje, jest wytworem niezdolnym do wydania na świat innych twórców. Nie chcielibyśmy tego, prawda? Czasem dość mechanicznie przyjmujemy pewne słowa, które mogą budzić wątpliwości. Nic mnie bardziej nie martwi, aniżeli wezwania do zachowania „dystansu społecznego”. Podkreślam: bądźmy blisko siebie społecznie, ale zachowajmy dystans fizyczny, jeśli to konieczne. To nie tylko semantyka – każde takie wyrażenie ma daleko idące konsekwencje. „Zdalna edukacja” – jakie ma znaczenie? Czy nie oznacza na przykład swoistego oddalenia od edukacji, zdystansowania się od jej form, środków i celów? Te półtora roku rzeczywiste jest czasem namysłu nad językiem, używanym zarówno w mowie potocznej, ale też w nauce.

**A.G.:** Jakie są wasze doświadczenia edukacyjne z czasu pandemicznej rzeczywistości?

**S.I.:** Powiedziałbym tak: różnorodne. To na przykład perspektywa pracy ze studentami i doświadczenie tych zmian edukacji, które nie zawsze są łatwe do szybkiego przyswojenia. Jak mówić do pustego ekranu? Jak rozmawiać z awatarem? Jakich metod dydaktycznych używać? Mimo wszystko trzeba pamiętać, że nauczanie na odległość sprzyja wielu osobom – na przykład tym, które zmagają się z niepełnosprawnościami. Poza tym odnoszę wrażenie, że ten rodzaj nauki czy studiowania pomaga przezwyciężyć pewne kłó-

poty komunikacyjne, dużą nieśmiałość, skłonności introwertyczne, co może być w jakimś sensie terapeutyczne. Ktoś może zabłysnąć, nawet jeśli słabiej sobie radzi w tym świecie, który wciąż nazywamy „realnym”.

Wydaje mi się jednak, że wpływ nauczania zdalnego będzie długofalowo negatywny, mimo że pewne kompetencje, nabyte w tym okresie, na pewno z nami zostaną. Natomiast te negatywne strony edukacji zdalnej będą się ujawniać w ciągu najbliższych lat – badania na ten temat prowadzą między innymi pedagodzy, także w ośrodku szczecińskim. O tym również piszemy po części w *Kalejdoskopie*.

**M.Cz.-W.:** Tę wymuszoną edukację zdalną cechuje pozorowanie. Czym innym jest biegłość w korzystaniu z wybranych ofert mediów cyfrowych, a czym innym uczenie się z ich użyciem. Ani platformy cyfrowe, ani media społecznościowe nie zastąpią doświadczenia interakcji w bezpośrednim kontakcie. W „pokoju” na MS Teams czy Zoomie nie poczujemy zapachu, dotyku, temperatury w jego wnętrzu, a to są nieodłączne elementy bycia z innymi i uczenia się od innych, obserwowania emocji, języka ciała. Pytałam uczestników i uczestniczki moich zajęć o rodzaj sprzętu, z którego korzystają. Część korzysta z laptopów, ale wiele osób ze smartfonów. Przyznam, że nie pytałam o koszt finansowy edukacji zdalnej. Pewnie dla osób mieszkających poza miejscem studiowania fakt niepłacenia za lokum w mieście jest korzystny, ale pozostają koszty prądu i opłaty za internet. Jednak to, co jest najbardziej odczuwalne, to ograniczony dostęp, a nawet brak dostępu do bibliotek, co stanowi niedogodność w czasie pisania prac dyplomowych.

Dla mnie najbardziej niekomfortowy jest brak możliwości bezpośredniego obserwowania reakcji na moje informacje i pytania. No i prowadzenie zajęć z ograniczoną mobilnością, na siedząco. I oglądanie siebie. W czasie długiego stażu nauczycielskiego „przeglądałam się” w oczach

studentów i studentek, a teraz ciągle widzę swoją twarz i ikonki uczestników i uczestniczek seminarium czy wykładu.

Moje osobiste doświadczenia, obserwacje oraz przeczytane raporty krajowe i międzynarodowe powodują, że podzielam zdanie kolegi na temat efektów edukacji w czasie pandemii. Prawdziwe efekty powszechnej zdalnej edukacji, na każdym etapie kształcenia, będą widoczne przez wiele lat. Zarówno te, które odnoszą się do wiedzy i umiejętności, ale zwłaszcza te, które odnoszą się do emocji i relacji międzyludzkich oraz kondycji zdrowotnej i nawykowych zachowań w życiu codziennym.

Ale są, i myślę, że pozostaną z nami, pozytywne doświadczenia, do których zaliczam organizowanie i zdalne uczestniczenie w realizacji projektów, szkoleniach, seminariach i konferencjach, zarówno lokalnych, jak i krajowych oraz międzynarodowych. To ożywiło relacje profesjonalne i akademickie, poszerzyło kręgi uczestników aktywnych i biernych. Nie mówiąc już o obniżeniu kosztów uczestniczenia w tych spotkaniach oraz zmniejszeniu nakładu czasu. Praca nad tą książką też odbywała się z wykorzystaniem tych doświadczeń.

**A.G.:** Czy któryś z tekstów zamieszczonych w *Kalejdoskopie* powstawał już w czasie pandemii?

**S.I.:** Tak. Najnowszy jest tekst Anny Babickiej-Wirkus, dotyczący oporu, i tak jak wcześniej pani profesor zauważyła, jego tezy przecinają się z doświadczeniem pandemicznym.

**M.Cz.-W.:** Wiem, że autorki i autorzy dostali swoje teksty do wglądu – z prośbą o uzupełnienie lub uaktualnienie. I często z tej możliwości korzystali.

**S.I.:** Oczywiście. Na przykład tekst Krzysztofa Flasińskiego, dotyczący miejsca mediów społecznościowych w procesie nauczania-uczenia się, został zaktualizowany w trakcie pandemii. Tak było w przypadku zdecydowanej większości artykułów.

**A.G.:** Gdyby miała powstać kolejna część *Kalejdoskopu*, takie wydanie poprawione, postpan-

demiczne, to jakie jeszcze istotne pojęcia uwzględniłaby?

**M. Cz.-W.:** Na pewno takie wyrażenie jak „interakcja edukacyjna” wymaga rewizji w stosunku do tego, co znajduje się w dotychczasowych tekstach czy podręcznikach, bo właśnie nabiera ono teraz zupełnie nowego wymiaru i sensu. Jeżeli więc byłaby kontynuacja, to na pewno z wykorzystaniem zjawisk, które już istnieją. Pan doktor wspominał o osobowych korzyściach płynących z faktu zasłonięcia kamerki, z chowania swojej prywatności, ale myślę, że wiele bólu i cierpienia dostarczały też sytuacje, gdy obcy „wtargnął” do intymnych miejsc w naszych domach. Poza tym są także ci, którzy znaleźli się poza zasięgiem i tutaj myślę dosłownie: o dostępności sieci. Zdarzają mi się przerywane zajęcia ze studentami, bo ktoś mówi, że musi się przenieść na drugi koniec wioski, bo tylko tam ma zasięg. Gdy mówię, że podzielę się ekranem, słyszę: „No tak, ale na moim telefonie to jest za małe, żeby widzieć!”. A więc to, co nazywamy „wypadnięciem z systemu” zostawi swój ślad na długo. Ludzie nie zawsze zechcą się przyznać, że byli w takiej sytuacji, że musieli się dzielić sprzętem czy przestrzenią. Wstydzą się tego.

**A.G.:** Mamy więc kolejne hasło: „wykluczenie edukacyjne”.

**S.I.:** Byłby to temat na osobną publikację. Defaworyzacja cyfrowa jest chyba najbardziej dojmującym doświadczeniem edukacyjnym po pandemii – zobaczyliśmy to właśnie wtedy, kiedy uczennice i uczniowie nie mieli dostępu do komputerów. Jasne, świetnie się pracuje, jeżeli mamy w domu najnowocześniejszy sprzęt, szybkie łącze internetowe. A co jeśli cała rodzina – składająca się z wielu osób – musi sobie radzić przy użyciu jednego laptopa i smartfonów? Trudno to nazwać komfortowymi warunkami edukacji. W związku z tym nierówności, które i tak istnieją, jeszcze bardziej się pogłębiają.

**M.Cz.-W.:** Jeżeli słyszę od moich koleżanek z uniwersytetu, że przynoszą prace swoich dzieci

po to, żeby je zeskanować i odesłać do szkoły, to myślę sobie: co mają zrobić ci, którzy wykonują zawody niedające dostępu do takich urządzeń? Jak sobie z tym radzą? I jak możemy im pomóc?

**S.I.:** Nasze społeczeństwo nie jest przystosowane do funkcjonowania w warunkach zdalnej nauki. My mówimy jednak z perspektywy zawodów faworyzowanych – pracowników badawczo-dydaktycznych uniwersytetu – choć to „faworyzowanie” także jest dyskusyjne. Ale niech będzie: możemy pozwolić sobie na tego typu funkcjonowanie, żeby rano poprowadzić wykład czy zajęcia, po południu napisać artykuł, a później zrobić jeszcze coś innego – dla studentów, dla własnego rozwoju. Albo też ten porządek odwrócić, zależnie od predyspozycji i potrzeb. Mimo wszystko dla wykładowcy czy nauczyciela praca zdalna jest i możliwa, ma wiele zalet. Komplikacje zaczynają się wtedy, gdy mówimy o większej rodzinie, pracy zdalnej w tym samym mieszkaniu albo nawet pomieszczeniu, gdy trzeba i zajmować się dziećmi, i wykonywać typowe czynności „biurowe”. Całkowite przedstawienie się na zdalną edukację jest z tych powodów niemożliwe, wymagałoby reorganizacji życia społecznego, ponownego przemyślenia roli i funkcji szkoły.

**A.G.:** Brzmi to wszystko niezwykle smutno, a spotykamy się przecież w radosnym momencie trzydziestolecia „Refleksji” i dlatego na koniec zadam pytanie, które – mam nadzieję – doprowadzi nas do optymistycznych wniosków. Chciałabym poprosić państwa o pozytywne prognozy i wnioski z tego półtora roku edukacji w pandemii. Co dobrego możemy z tego doświadczenia wynieść?

**S.I.:** Pisaliśmy o tym trochę w książce. Pozytywnym aspektem tej sytuacji może być to, że pewne rygory edukacyjne ulegną rozluźnieniu. Czy będziemy mieli mniejszą ochotę do kontrolowania wszystkiego, co się dzieje w środowisku szkolnym? Rządziej będziemy stosowali w edukacji retorykę przymusu? Nie będziemy odwoływali się do nagród i kar? Marzyłyby mi się taka szkoła, w której wolność jest najwyższą wartością.

**M.Cz.-W.:** Ta zmiana, o której pan mówi, może się niestety nie wydarzyć, choć także bardzo bym jej chciała. Jesteśmy tak bardzo zsocjalizowani do szkolnego trybu życia, że niektórzy tęsknią za rygorami ławki, tablicy i kredy. Natomiast pozytywna wydaje się konieczność redefinicji roli pracy nauczycielskiej. Może wreszcie dostrzeżemy, jak ważną rolę społeczną pełnią nauczycielki i nauczyciele?

---

### Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

---

### Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów US. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie polskiej XXI wieku* (2013), *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017) oraz *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015–2020)* (2021). Współredagował tomy: *Interpretatywny słownik terminów kulturowych* (2014), *Literatura w Szczecinie 1945–2015. Książki siedemdziesięciolecia* (2016), *Interpretatywny słownik terminów kulturowych 2.0* (2017), *Geoliteratura. Przewodnik, bedeker, poradnik* (2019). Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

# O co chodzi w szkole?

---

z Ewą Radanowicz  
rozmawia Sławomir Iwasiów

**W zeszłym roku wydała pani książkę – po części autobiografię, po części autorski poradnik dobrej edukacji – zatytułowaną *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Jak należy rozumieć ten tytuł?**

W szkole chodzi o to, że spotykają się w niej ludzie – tak mogłoby brzmieć najprostsze wyjaśnienie. Do szkoły przychodzimy prawie codziennie, uczymy się i uczymy innych, spędzamy w niej dużą część naszego życia. To specyficzne miejsce, mające znaczny wpływ na warunki i wyniki edukacji, rzutujące na przyszłość każdego i każdej z nas, bardzo ważne dla rozwoju społecznego. To właśnie dzięki spotkaniom z drugim człowiekiem kształtują się w ramach edukacji szkolnej takie wartości, jak wiedza, doświadczenie czy osobowość. Dlatego w swojej książce proponuję myślenie o szkole w kategoriach, najogólniej rzecz ujmując, humanistyczno-społecznych.

**Nowoczesność wytworzyła określony porządek edukacyjnej przestrzeni: szkoła to budynek podzielony na klasy, w klasach są ławki, przy któ-**

**rych siedzą uczniowie/uczenice, nauczyciele/nauczycielki stoją „za katedrą”, tablica oznacza kłopoty, po korytarzach się nie biega, w sali gimnastycznej trzeba ćwiczyć i tak dalej – znamy doskonale ten model, który w wielu placówkach próbuje się z różnym skutkiem modyfikować. Jak pani w związku z tym postrzega przestrzeń edukacyjną szkoły? Dodam, że w książce można dokładnie obejrzeć na zdjęciach, jak została zorganizowana Szkoła Podstawowa im. Kornela Makuszyńskiego w Radowie Małym, którą pani od dwudziestu lat kieruje.**

Szkołę jako miejsce postrzegam w trzech aspektach. O pierwszym i najważniejszym już wspomniałam – są to społeczne warunki kształtowania przestrzeni. Drugi aspekt nazywam „architektonicznym”, ponieważ dotyczy on praktycznej organizacji przestrzeni. I trzeci z nich, bez którego trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie współczesnej szkoły, to aspekt wirtualny. Podczas pandemii przekonał się, w jakim zakresie szkoła spełnia swoje zadania i w tym wymiarze. Trzeba



podkreślić: te trzy aspekty są ze sobą połączone, można je dowolnie kształtować, redefiniować, wymieniać. W sumie składają się one na obraz szkoły jako miejsca, które – jeśli zostanie odpowiednio zaprojektowane – będzie dawało poczucie bezpieczeństwa, zapewni warunki do nauki, umożliwi dobre relacje międzyludzkie. Powinniśmy więcej mówić o tym, jak ważna jest przestrzeń w edukacji i jak bardzo jej przemyślana organizacja przekłada się na jakość relacji między uczniami, nauczycielami i rodzicami. Z takiego punktu widzenia przestrzeń jest „trzecim nauczycielem”.

Szkołę w Radowie Małym przebudowywaliśmy powoli. Chodziło o to, żeby z czasem wykreować przestrzeń przyjazną do realizowania zarówno tradycyjnych działań szkolnych, jak i nowatorskich projektów o charakterze edukacyjnym. Mieliśmy jednocześnie na uwadze takie założenie, żeby miejsce, które stworzymy, było swego rodzaju opowieścią o nas samych – dlatego prezentujemy na szkolnych korytarzach efekty naszych prac i podejmowanych działań. To bardzo ważne dla wzmacniania poczucia tożsamości. Dotyczy to i dzieci, i dorosłych – w szkolnej przestrzeni uwzględniamy bowiem również pasje i zainteresowania nauczycielek/nauczycieli. Z kolei uczniom i uczniom dajemy dużą swobodę, organizując im takie pomieszczenia, w których mogą się wyciszyć, odpocząć, porozmawiać. W takich chwilach nie czują na sobie srogiego wzroku nauczycielskiego. W ten sposób spersonalizowane zostają potrzeby osób o bardzo różnych cechach charakteru. Tradycyjna szkoła raczej rzadko pełni tego rodzaju funkcję indywidualizującą, traktując wszystkich zgodnie z określonymi wymaganiami, a nie jednostkowymi potrzebami. U nas odnajdą się świetnie i introwertycy, i ekstrawertycy, osoby dobrze działające samodzielnie oraz te, dla których żywiołem jest praca zespołowa.

Oczywiście przestrzeń Szkoły Podstawowej w Radowie Małym i wszelkie związane z nią relacje międzyludzkie w dużej mierze powstawały sponta-

nicznie. I chciałabym dzisiaj powiedzieć z pełnym przekonaniem, że przecież od początku wiedziałam, jak tę naszą szkołę zorganizować, natomiast w rzeczywistości polegało to na sprawdzaniu w praktyce pewnych założeń teoretycznych – jedne rzeczy się udawały, inne niekoniecznie. Przestrzeń szkoły i jej klimat zbudowaliśmy według zapotrzebowania środowiska. Chcieliśmy wytworzyć zapraszającą atmosferę, „udomowić” szkołę, nadać jej cech oryginalnych, niepowtarzalnych, swoistych. Nie chcę przez to powiedzieć, że szkoła ma być „drugim domem” – wręcz przeciwnie, nawet nie lubię tego sformułowania. „Udomowienie” rozumiem tutaj w ten sposób: w szkole każdy może się czuć bezpiecznie i zawsze otrzyma niezbędną pomoc, niezależnie od tego, skąd i z jakim bagażem doświadczeń przychodzi.

**Mówimy o przestrzeni. Istnieją osobne subdyscypliny nauk społecznych, które się tym zagadnieniem zajmują – jedną z nich jest oczywiście pedagogika miejsca, w Polsce rozwijana przede wszystkim przez prof. Marię Mendel z Uniwersytetu Gdańskiego. W ramach pedagogiki miejsca uwagę poświęca się między innymi najbliższemu otoczeniu szkoły, które tworzy jej społeczny charakter. Jakim miejscem, właśnie z punktu widzenia społecznego, jest Radowo Małe? W jakim stopniu społeczność lokalna wpływa na podejmowane w pani szkole działania edukacyjne?**

Zaczęliśmy budowanie szkoły właściwie od nowa. W pewnym momencie doszliśmy do wniosku, że tradycyjny model edukacji nie spełnia potrzeb oraz oczekiwań lokalnej społeczności i dlatego powinniśmy zaproponować zupełnie inny niż do tej pory obecny sposób myślenia, a nade wszystko działania w takim kierunku, żeby naszą szkołę skutecznie zmienić. Wynikało to z obserwacji tego, co się wokół nas działo.

W latach 90. gmina Radowo Małe była jedną z tych miejscowości, w których transformacja

ustrojowa spowodowała duże, czasami trudne do odwrócenia zniszczenia, głównie na gruncie społeczno-gospodarczym. Powiedzielibyśmy językiem socjologii, że to środowisko zostało dotknięte wyraźnymi symptomami defaworyzacji. W takiej perspektywie założenie było proste: trzeba naszych uczniów wyposażać w kompetencje otwierające na świat i umożliwiające odnalezienie się w nowej rzeczywistości, opartej na solidnej wiedzy oraz praktycznych umiejętnościach. Zdawaliśmy sobie wtedy sprawę, że najbliższe otoczenie dzieci i młodzieży nie jest w stanie ich w tych zamierzeniach wspierać – i nie chciałabym, żeby moje słowa były odebrane jako krytyka. Wręcz przeciwnie, ponieważ podejmowane przez nas działania miały na celu wzmocnienie całego środowiska lokalnego, kształcenie dzieci i młodzieży, przygotowywanie ich do konfrontacji z realnymi problemami, ułatwianie wchodzenia w dorosłość. Chcieliśmy ich uczyć takich kompetencji, w gruncie rzeczy ponadczasowych, które są niezbędne do funkcjonowania w nowoczesnym świecie. Wśród nich są oczywiście takie umiejętności, jak korzystanie z komputera czy posługiwanie się językami obcymi, ale także wszystko to, co nazywamy kompetencjami „miękkimi”, czy lepiej „społecznymi” – jak skuteczność działania, komunikacyjna odwaga i swego rodzaju przebojowość. Chcieliśmy, co dzisiaj wydaje się oczywiste, żeby nasze dzieci zdobywały świat.

I właściwie dość niespodziewanie udało się te wszystkie cele zrealizować – może nie od razu, ale powoli, krok po kroku. Jak powiedziałam wcześniej, wszelkie działania, które wtedy podejmowaliśmy, miały często przygodny, przypadkowy, nieplanowany charakter. Po jakimś czasie zaczęliśmy tworzyć nie tylko nową kulturę szkoły, ale także kulturę środowiska otaczającego naszą placówkę: gminy, wspólnych przestrzeni społecznych, nawet rodzin. Bo co się okazało? Że można poprzez różnego rodzaju aktywności podejmowane w szkole przekazać na zewnątrz pozytywny przekaz, mówiący: „Słuchajcie, nie jest tak źle, jak mogłoby się

wydawać!”. Radowo Małe dość szybko ten przekaz podchwyciło.

### **W jakim momencie poczuła pani, że działania i zmiany w obszarze lokalnej edukacji realnie wpłynęły na jakość życia w najbliższym otoczeniu szkoły?**

Zdałam sobie z tego sprawę chyba wtedy, gdy nasza szkoła miała być włączona do sieci Ashoka Changemaker Schools. W procesie przyłączania do tej organizacji, skupiającej innowacyjne szkoły z całego świata, realizuje się kilka etapów, między innymi globalny. I podczas debat w międzynarodowym zespole amerykańscy pedagodzy stwierdzili coś takiego: szkoła w Radowie Małym przeszła taką przemianę, która w tych konkretnych warunkach i w tym właśnie niesprzyjającym czasie nie miała szans powodzenia. Innymi słowy: według pewnej grupy obserwatorów i naukowców dokonaliśmy czegoś niemożliwego. Stworzyliśmy edukację o wysokich walorach społecznych, która przełamała wszelkie znane bariery – systemowe, ekonomiczne, kulturowe.

Jednocześnie udało nam się wymyślić coś nowego. Pokazaliśmy, że edukacja powinna być postrzegana jako sposób na zdobywanie wiedzy i kompetencji, ale także jako źródło potencjalnego dochodu. Po prostu nie mieliśmy na pewne rzeczy pieniędzy, na przykład na wyposażenie, i musieliśmy je w jakiś sposób zarobić. Działaliśmy w takich sytuacjach niekonwencjonalnie, choćby dając drugie życie przedmiotom, które ktoś inny wyrzucił jako zepsute czy niepotrzebne. To był oryginalny jak na owe czasy sposób myślenia: w szkole można, w pewnych granicach, zarabiać pieniądze, co także stanowi przestrzeń do społecznego rozwoju. Tego rodzaju podejście przy okazji uświadamia, że największa wartość jest ukryta we wspólnotowości. Sołtys, ksiądz, rodzice – wszyscy mieli w tym wspólnotowym przedsięwzięciu swój udział. W ten sposób narodziła się myśl o Szkole Podstawowej w Radowie Małym jako o przed-

siębiorstwie społecznym, a sama szkoła, w dużej mierze, stanowi dzisiaj wizytówkę lokalnej społeczności. I to jest moim zdaniem wyjątkowe.

### **Jak pani postrzega rolę współczesnych nauczycieli? W jakie relacje nauczyciele wchodzą z kulturą szkoły i światem poza nią?**

To wymagający zawód i chciałabym podkreślić, choć to może być odebrane jako kontrowersyjne, że nie każdy człowiek ten zawód powinien wykonywać. Do dydaktyki trzeba mieć odpowiednie predyspozycje. Kluczową cechą w tym wypadku jest szczerść. Trzeba każdego dnia odkrywać przed innymi zarówno swoje mocne, jak i słabe strony. W klasie powinny być jak na dłoni widoczne pasje, zainteresowania, kompetencje, jakie wszyscy mamy – to jasne – ale też słabości, bo przecież one również składają się na nasze charaktery. Dlaczego to ważne? Ponieważ tylko autentyczny nauczyciel porwie dzieci i młodych ludzi w stronę prawdziwych przeżyć czy realnych umiejętności. Uczennice/uczniowie nie lubią przedmiotów jako takich – matematyki, biologii czy historii – oni uwielbiają takie osoby, które z pasją potrafią tych dziedzin uczyć. I robią to z jedynym w swoim rodzaju zaangażowaniem, otwarciem, szczerze. Niestety, nie zawsze tak jest, bo często nauczyciele noszą w szkole maski, które utrudniają im otwarcie się na rzeczywistość.

Pokazują to moje doświadczenia związane z rekrutacją do pracy w szkole. Tak jak pan wcześniej wspominał, mój staż na stanowisku dyrektorskim jest dość długi i w związku z tym dużą część nauczycielek/nauczycieli pracujących obecnie w szkole zatrudniałam osobiście. Za każdym razem, podczas rozmowy kwalifikacyjnej, staram się stworzyć swobodną atmosferę – taki rodzaj kurtuazyjnego wstępu do właściwej rekrutacji. I zanim zaczniemy rozmawiać na poważne tematy związane z życiorysem zawodowym z reguły zadaję pytania niezobowiązujące: o rodzinę, o formy spędzania wolnego czasu czy ulubione zajęcia. I wtedy

kandydaci zaczynają mówić, na przykład, o własnych dzieciach, o ich wspólnych przeżyciach, zabawach, podróżach i aktywnym życiu. Z reguły już w tym momencie decyduję, czy powinnam kogoś przyjąć do pracy. Natomiast kiedy wchodzimy na ten oficjalny poziom rozmowy kwalifikacyjnej, to okazuje się, że czasami taka osoba zamienia się nagle w kogoś innego – recytującego wyuczone formuły, spisane w formie życiorysu i podania o pracę. Czy taka osoba będzie mogła się otworzyć przed dziećmi i młodzieżą? Czy zdobędzie ich zaufanie? I przede wszystkim, czy będzie w stanie nauczyć ich wartościowych postaw i obudzi ambicję do podejmowania życiowych wyzwań?

Te doświadczenia związane z rekrutacją uświadomiły mi jeszcze jedną rzecz: że czasami warto odważnie spoglądać w przyszłość, nie bać się działań nietypowych, wychodzić poza standardowe rozwiązania. Chciałabym, żeby tak właśnie myśleli uczniowie/uczennice z naszej szkoły. To, czego wszyscy się uczymy w toku zorganizowanej edukacji, niezupełnie z własnej woli, nie zawsze musi nam się przydać w dorosłości. Natomiast trudno zaprzeczyć, że takie kompetencje, jak otwartość czy odwaga, mogą się okazać kluczowe dla powodzenia życiowych losów.

### **Wróćmy na moment do nietuzinkowej transformacji i szkoły, i samego Radowa Małego, którą doskonale widać w kolejnych rozdziałach książki. Często używa pani pojęcia „przedsiębiorstwo społeczne”. Co ono znaczy? Jak powstaje przedsiębiorstwo społeczne? Jakie są jego założenia?**

Przede wszystkim zmieniając oblicze naszej szkoły – nadając jej zupełnie inny niż dotychczas klimat, a także zmieniając metody pracy na skuteczniejsze i adekwatniejsze do potrzeb uczących się u nas dzieci – dokonaliśmy, przy czym nie do końca świadomie, swoistej „inwentaryzacji” własnych kompetencji. Dowiedzieliśmy się, jakimi jesteśmy nauczycielami, rozpoznaliśmy nasze umie-

jętności i potrzeby. Jedni w ramach prowadzonych lekcji lubią gotować, a inni spełniają swoje talenty artystyczne. Wspólną pasją okazało się odkrywanie walorów kultury lokalnej i specyfiki regionu. W ten sposób powstały kolejne pracownie: kuchnia, teatr, warsztaty ceramiki i witrażu. O wszystkich można poczytać w książce. Tutaj natomiast chciałabym wyraźnie zaznaczyć: gdyby nie było u nas takich nauczycieli, którzy są gotowi uczyć nawet matematyki podczas gotowania, to taka pracownia, jak w pełni wyposażona kuchnia, pewnie wcale by nie powstała.

Szybko dostrzegłam, że tego rodzaju niekonwencjonalne działania edukacyjne otwierają szeroki wachlarz możliwości, na przykład zapraszania ludzi spoza szkoły, którzy specjalizują się w danych dziedzinach i mogą pokazać dzieciom nowe kompetencje. Powiem więcej: wpadliśmy na pomysł zapraszania grup z innych szkół, które zaczęły do nas przyjeżdżać na warsztaty. W tym celu podjęliśmy współpracę z biurami podróży. Skoro dzieci mogą jechać nad morze czy do zoo, to czemu nie do Radowa Małego? W 2007 roku założyliśmy Stowarzyszenie na Rzecz Poprawy Jakości Edukacji w Gminie Radowo Małe, dzięki czemu mogliśmy zarabiać na naszej działalności i wszystkie pieniądze inwestować w szkołę. Doszliśmy do porozumienia z lokalną władzą – jak do tej pory wszyscy wójtowie akceptują aktywność stowarzyszenia na terenie szkoły. Dzięki temu możemy spełniać nasze marzenia o szkole, na które inaczej nie dostalibyśmy potrzebnych środków. Tym samym pokazujemy, jak działać przedsiębiorczo – także na zewnątrz, w realnym życiu. Nauczyliśmy się wielu rzeczy, przede wszystkim jak promować swoją markę, jak tworzyć nowe produkty, jak skutecznie zarządzać finansami. Wspólnie z uczniami mamy w swojej ofercie szeroką gamę produktów turystycznych, takich jak wycieczki, *escape roomy*, przewodniki i wiele innych. Współorganizujemy agroturystykę. Jeszcze raz powtórzę: wszystkie pieniądze, które dzięki owej działalności zarabiamy,

są wykorzystywane do rozwijania szkoły. Dzisiaj to już samonapędzająca się machina – i na tym polega idea przedsiębiorstwa społecznego. To nie tylko zysk materialny, ale także określony sposób myślenia i postrzegania otaczającego nas świata.

**Nie powiedzieliśmy o jeszcze jednej istotnej rzeczy, o której w książce pani także wielokrotnie wspomina. Chodzi o trudną do pominięcia rolę mediów w umacnianiu lokalnych więzi społecznych i ich pozytywnego wizerunku transmitowanego na zewnątrz. Jak pani postrzega funkcję mediów we współczesnej szkole?**

Media są w szkole bardzo ważne – trudno się z tym stwierdzeniem nie zgodzić. Trzeba jednak pamiętać, że najważniejsze jest kształtowanie kompetencji związanych z ich codziennym wykorzystywaniem. Z jednej strony bardzo istotna wydaje się obecnie umiejętność krytycznego analizowania i przetwarzania informacji – współczesne media są pełne nieścisłości, przeinaczeń, pułapek, w które wszyscy możemy wpaść i mam tu na myśli nie tylko tych najmłodszych i najbardziej podatnych na szkodliwe treści odbiorców. Z drugiej strony warto pamiętać o tym, iż jesteśmy także twórcami medialnych treści i to właśnie umiejętne korzystanie z dostępnych mediów – do tego, żeby komunikować się ze światem – powinno być nadrzędnym celem kształcenia na wszystkich etapach edukacji. Naszą placówkę postrzegam jako „szkołę kompetencji”. U nas technologie cyfrowe i informatyczne są wykorzystywane od dawna – mimo że na pierwszy rzut oka być może nie jest to aż tak oczywiste. Pandemia uświadomiła nam wystarczająco wyraźnie, że jako grono pedagogiczne jesteśmy bardzo dobrze przygotowani do takich wyzwań, jakim było i być może jeszcze będzie nauczanie zdalne.

W tym zakresie technologia daje nam podstawowe narzędzia do pracy, ale także otwiera na inne środowiska. Oprócz tego, że działamy w internecie i w mediach społecznościowych, to także

próbujemy swoich sił w docieraniu do ludzi, którzy chcą się czegoś dowiedzieć o nas i o naszych przedsięwzięciach. W skali międzynarodowej są to na przykład projekty w ramach programu eTwinning. Prowadzimy spotkania, warsztaty, wykłady. Dzięki mediom cyfrowym docieramy do szerszej grupy odbiorców, uczymy się współpracy, wykorzystujemy potencjał drzemiący w środowisku i dzielimy się nim z innymi zorientowanymi na innowacyjność placówkami edukacyjnymi. Innymi słowy: uczymy się od siebie nawzajem, a media poszerzają wszelkie możliwości komunikacyjne.

**Jak okres pandemii i społecznej izolacji wpłynął na aktywność waszego środowiska szkolnego? Na ile media pomogły zorganizować edukację w niespotykanych dotychczas warunkach?**

Wiosną poprzedniego roku dokonaliśmy przeglądu zaplecza cyfrowego. Doszliśmy do wniosku, że pod tym względem mamy całkiem niezłe zasoby – trzeba dodać, że przez lata gromadzone. Oczywiście pandemia zmieniła podejście do wykorzystywania mediów: do tej pory traktowaliśmy przecież technologie cyfrowe jako jedne z wielu dostępnych form dydaktycznych, a tu właściwie z dnia na dzień trzeba było przestawić się na zdalne czy hybrydowe formy edukacji. I szybko spostrzegliśmy obecność w bliskim gronie blogerów, youtuberów, osób biegłych we wszelkich technologiach cyfrowych, a nade wszystko gotowych do tego, żeby swoją wiedzę i umiejętnościami dzielić się z tymi, którzy mają w tym zakresie zdecydowanie mniejsze doświadczenie. I mam tutaj na uwadze zarówno nauczycieli, jak i uczniów – ich wiedza w tym obszarze także ujawniła się podczas pandemii i lockdownu ze znacznie większą siłą niż kiedykolwiek wcześniej. W końcu nauczyciele zaczęli współpracować z uczniami i tworzyć na przykład materiały dydaktyczne publikowane w mediach społecznościowych – działa u nas taki duet, który z powodzeniem udostępnia na YouTube szerszemu gronu odbiorców wyniki swojej pracy.

Powiedziałabym jeszcze inaczej: w trakcie pandemii okazało się, że kompetentni cyfrowo nauczyciele w dużej mierze dali dzieciom i młodzieży poczucie bezpieczeństwa. Dlaczego? Ponieważ wiedzieli, jak się w tej nowej sytuacji bardzo szybko odnaleźć. Byli zawsze o kilka kroków z przodu – moim zdaniem to powinna być najważniejsza cecha nauczyciela żyjącego we współczesnym świecie.

**W projekcie edukacyjnym, zarysowanym w książce *W szkole wcale nie chodzi o szkołę, dostrzegam jeszcze coś innego – potrzebę zmiany edukacyjnej rzeczywistości w Polsce. Na ile realizuje pani ambicję wpływania na politykę oświatową?***

Chyba nie jest to poziom ambicji... Mam natomiast dużą potrzebę pokazania, o co tak naprawdę w szkole chodzi. A co mną kieruje? Przede wszystkim przeszłość edukacyjna dziecka, które niekoniecznie dobrze się czuło w systemie edukacji. Poza tym obserwuję problemy zarówno dzieci i młodzieży, ale też rodziców – i chcę im pomagać. Natomiast moim największym marzeniem, a jednocześnie celem, jaki każdego dnia przed sobą stawiam, jest to, żeby szkoła mogła kiedyś nie tylko podążać za nowoczesnym światem, ale także jego rozwój wyprzedzić.

---

### **Ewa Radanowicz**

Dyrektorka Szkoły Podstawowej w Radowie Małym.  
Innowatorka edukacji – w 2018 roku weszła do grupy The Global Change Leader. Ekspert ds. innowacji i przestrzeni w edukacji. Autorka książki *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* (2020).

# Gotowi na (r)ewolucję

---

Małgorzata Gosek

## Ustawiczna edukacja medialna nie tylko dla uczniów

Mediatyzacja życia społecznego przynosi poważne konsekwencje dla pojedynczych osób, społeczeństwa i gospodarki. Pokazał to wyraźnie ostatni rok, kiedy media cyfrowe codziennie i intensywnie towarzyszyły człowiekowi, powodując różnorakie – pozytywne i negatywne – konsekwencje, poczynając od jednostkowych, jak przeciążenie informacyjne czy uzależnienia cyfrowe, po dynamiczną cyfryzację usług i transformację cyfrową

firm. Człowiek, aby móc wykorzystać szanse niesione przez cyfrowe media i zredukować zagrożenia, a więc bezpiecznie i efektywnie funkcjonować w zmediatyzowanym społeczeństwie, potrzebuje różnych kompetencji, zwanych w literaturze specjalistycznej kompetencjami medialnymi. O rozwoju tych kompetencji, czyli edukacji medialnej, zwykle mowa jest w kontekście uczniów i edukacji szkolnej. Temat ten jest jednak znacznie szerszy.

## Wprowadzenie

Po pierwsze – edukacja medialna uczniów jest nieodłącznie związana z kompetencjami medialnymi nauczycieli, bowiem to oni właśnie kształtują kompetencje uczniów. Po drugie – szkoła nie jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem edukacji medialnej dzieci – jest nią rodzina, a więc równie ważne, a nawet ważniejsze są kompetencje medialne rodziców. I po trzecie – kompetencje medialnych nie można po prostu nabyć, trzeba ich nabywać przez całe życie, są one bowiem odpowiedzialną na działające siły procesu mediatyzacji, a ponieważ proces ten jest dynamiczny, trzeba ustawicznie obserwować jego skutki, aby modelować zakres i formy edukacji medialnej.

W artykule przyjrzyć się tym trzem aspektom, uwzględniając kontekst doświadczeń okresu pandemii COVID-19, po to, by spróbować na koniec odpowiedzieć na pytanie: jak powinna wyglądać edukacja medialna rodziców i nauczycieli z punktu widzenia skutecznej edukacji medialnej dzieci i młodzieży?

## Proces mediatyzacji

Mediatyzacja jest procesem pośrednictwa mediów w poznawaniu świata, wpływaniem przez nie na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz ze wszystkimi konsekwencjami tego pośrednictwa<sup>1</sup>. Media, z jednej strony, są niezależnymi instytucjami z własną logiką, z drugiej – integralną częścią polityki, pracy, rodziny, religii itp., wtapiającą się w kulturę i społeczeństwo<sup>2</sup>.

Obserwując efekty mediatyzacji, możemy dostrzec je na wszystkich poziomach – od tych doświadczanych przez jednostkę, po zmiany społeczne. U jednostek mamy do czynienia z tożsamością medialną, byciem równocześnie odbiorcą i nadawcą komunikatów medialnych, ciągłą aktywnością online, przeciążeniem informacyjnym, uza-

leżnieniami cyfrowymi, zanikaniem prywatności i wieloma innymi zjawiskami. W rodzinie pojawia się socjalizacja przez media, przejęcie przez nie centralnej pozycji w życiu rodzinnym. W jeszcze szerszej skali mówimy o społeczeństwie medialnym, nowych cyfrowych pokoleniach (Pokolenie Y, Pokolenie Z, Pokolenie Alfa), mediatyzacji wszystkich sfer życia, kulturze wizualnej, powstawaniu wirtualnych wspólnot, rozwoju cyberprzestępczości.

W sferze gospodarczej rozwój mediów cyfrowych napędza rozwój *e-commerce* i *digital marketingu*, następuje przemiana klientów w prosumentów, rozwijają się społeczności skupione wokół firm, dokonuje się transformacja cyfrowa przedsiębiorstw i przemiana środowiska pracy pod wpływem cyfrowych pokoleń w roli pracowników. Redefiniowana jest także rola człowieka w obliczu sztucznej inteligencji<sup>3</sup>.

Katalog konsekwencji mediatyzacji i ich waga w każdym z tych obszarów zmienia się. Wystarczy spojrzeć na okres pandemii COVID-19, kiedy edukacja i praca online przyniosły: nasilenie problemów dotyczących relacji wśród dzieci i młodzieży w wyniku nadmiernego używania mediów cyfrowych, większe problemy zdrowotne na skutek ograniczonej aktywności fizycznej, potrzebę przeniesienia całego procesu dydaktycznego do formy online; a w sferze gospodarki: cyfryzację wielu usług, upowszechnienie na niespotykaną wcześniej skalę pracy zdalnej, wykorzystanie wszelkiego rodzaju komunikatorów i narzędzi do współpracy online. Każdy z tych efektów mediatyzacji wywołał potrzebę posiadania innych kompetencji, takich jak chociażby umiejętność dbania o higienę cyfrową czy znajomość aplikacji do tworzenia materiałów dydaktycznych, oraz kompetencji cyfrowych i medialnych.

## Kompetencje medialne

Obejmują one dwie grupy kompetencji: instrumentalne (przygotowanie do sprawnego posługi-

wania się mediami jako narzędziami) i kulturowe (przygotowanie do świadomego, krytycznego i wartościującego odbioru komunikatów medialnych)<sup>4</sup>. Kształtowane są one w ramach edukacji medialnej rozumianej na trzy sposoby: jako edukacja za pomocą mediów (media jako pomoce dydaktyczne lub źródło wiedzy), edukacja o mediach (w tym wychowanie do ich krytycznego odbioru) oraz edukacja do mediów (zachęta do wykorzystania mediów we własnej aktywności twórczej)<sup>5</sup>.

W podejściu zaproponowanym przez Fundację Nowoczesna Polska kompetencje medialne to zestaw dziesięciu kompetencji (patrząc na nie przez pryzmat doświadczeń z okresu pandemii, wydaje się, że stały się bardziej potrzebne niż kiedykolwiek wcześniej), na które składają się:

- 1) korzystanie z informacji (identyfikacja wartościowych źródeł, wyszukiwanie informacji, krytyczna jej analiza i przetwarzanie) – to umiejętności potrzebne, aby się odnaleźć w zalewie informacji i fake newsów, a w procesie nauczania i uczenia się umieć korzystać z wartościowych źródeł wiedzy;
- 2) jednostka w środowisku medialnym (wyrażanie siebie w mediach i kształtowanie swojego wizerunku, budowa relacji z innymi i komunikowanie się, rozumienie wpływu relacji w mediach na życie w realnym świecie) – to kompetencja, której niedostatki obnażył nadmiar komunikacji zapośredniczonej w okresie edukacji zdalnej, niosąc problemy w relacjach rówieśniczych i pokazując niewystarczające przygotowanie nauczycieli do wspierania uczniów w tym zakresie;
- 3) język mediów (posługiwanie się językiem mediów, słowem, obrazem, dźwiękiem, filmem, dopasowanie przekazu do odbiorców, wyrażanie opinii i emocji) – to umiejętności, które składają się na jakość relacji i skuteczność komunikacji, a dla nauczycieli potrzebne są także do tego, aby umiejętnie budować atrakcyjny dla uczniów przekaz w cyfrowych mediach;
- 4) kreatywne korzystanie z mediów (tworzenie i przetwarzanie treści, obrazu, dźwięku, filmu na potrzeby komunikacji w mediach, realizacja projektów w sieci i prezentowanie treści z użyciem mediów) – jest nieodzowne, pozwala bowiem aktywnie funkcjonować w internecie, w sferze prywatnej, zawodowej i w edukacji;
- 5) etyka i wartości w mediach (kształtowanie świadomości norm moralnych i wartości w mediach, własnych zasad etycznych i praw związanych z korzystaniem z mediów) – w czasie intensyfikacji kontaktów zapośredniczonych w okresie pandemii nabrało wagi, bowiem zaczęło się pojawiać coraz więcej trudnych sytuacji i pytań związanych z codzienną aktywnością i edukacją w sieci;
- 6) prawo w komunikacji i mediach (prawo i normy komunikacji w mediach, korzystanie z usług medialnych, praw konsumenckich, praw autorskich, ochrony danych osobowych i innych) – nabrało znaczenia za sprawą zintensyfikowanego korzystania z treści w mediach cyfrowych oraz zakupów usług i produktów online;
- 7) ekonomiczne aspekty działania mediów (wiedza na temat rynku mediów, finansowania mediów, polityki medialnej, pluralizmu mediów) – choć pozornie nie są aż tak istotne, ale w rzeczywistości bardzo ważne, umożliwiają bowiem krytyczny odbiór komunikatów i treści w mediach;
- 8) kompetencje cyfrowe (obsługa urządzeń i oprogramowania, myślenie logiczne, algorytmiczne i programowanie) – bardzo ważne w edukacji online, ale także niezbędne na rynku pracy;
- 9) bezpieczeństwo i 10) mobilne bezpieczeństwo (bezpieczeństwo w sieci, prywatność i anonimowość, cyberprzemoc, higiena korzystania z mediów i profilaktyka uzależnień) – to szerokie kompetencje, których wszystkie aspekty uwidoczniły się w okresie pandemii (wiele mówiło się o konsekwencjach nadużywania cyfrowych mediów, problemach z higieną korzystania z urządzeń cyfrowych)<sup>6</sup>.



Kompetencje medialne to bardzo szeroki zakres wiedzy, umiejętności i postaw. Co więcej, dynamika rozwoju cyfrowych mediów sprawia, że kompetencje te ewoluują, nie da się ich po prostu nabyć, muszą być nieustannie rozwijane i podnoszone, stąd edukacja medialna musi być edukacją ustawiczną. Oczywiście jest, że dotyczy ona dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym, ale także ma duże znaczenie w środowisku edukacji pozaformalnej, środowisku rówieśniczym i rodzinnym<sup>7</sup>. Wśród osób mających największy wpływ na nią są rodzice i nauczyciele.

### **Edukacja medialna nauczycieli**

Nauczyciele muszą mieć wysokie kompetencje medialne, aby skutecznie kształtować je u dzieci i młodzieży. Tymczasem, jak wynika z dostępnych raportów z badań, rzeczywistość jest różna, a kompleksowej diagnozy w tym obszarze po prostu nie ma<sup>8</sup>.

Pandemia i edukacja zdalna przyniosły niewątpliwie spontaniczny rozwój tych kompetencji. W porównaniu do okresu przed pandemią w trakcie edukacji zdalnej połowa nauczycieli (50%) kreatywniej korzystała z narzędzi cyfrowych, 81% częściej poszukiwało informacji w różnych źródłach w internecie i poza nim, wzrosła liczba nauczycieli „co najmniej często” wykorzystujących prezentacje multimedialne podczas lekcji (z 25% do 34%), korzystających z quizów online (z 12% do 28%), nagrywających i udostępniających uczniom filmy w internecie (z 2% do 9%), publikujących materiały edukacyjne związane z lekcjami na stronie internetowej lub blogu (z 7% do 29%). Patrząc z perspektywy uczniów – 66% z nich deklaruje, że uczestniczyło w lekcjach prowadzonych online<sup>9</sup>.

Mimo tej poprawy sytuacja daleka jest od ideału, brakuje bowiem systemowego podejścia do kształtowania kompetencji medialnych nauczycieli. W najnowszych standardach kształcenia nauczycieli z 2019 roku co prawda pojawiło się

więcej zapisów odnoszących się do kompetencji medialnych, ale nadal efektywna edukacja medialna spoczywa w rękach uczelni kształcących nauczycieli, a one w różny sposób podchodzą do tego zadania<sup>10</sup>. Po ukończeniu studiów nauczyciel podlega ustawicznemu doskonaleniu zawodowemu, opartym na szkoleniach i kursach w placówkach doskonalenia nauczycieli, dostępnych ofertach w sieci albo na samodoskonaleniu. Tyle że jakość ofert szkoleniowych jest różna i rzadko można spotkać kompleksowe podejście do rozwoju kompetencji medialnych.

Brakuje też zrozumienia roli mediów w procesie dydaktycznym oraz umiejętności wykorzystania w tym zakresie wiedzy o funkcjonowaniu ludzkiego mózgu i sposobie uczenia się. Mózg człowieka przystosowany jest do pracy w realnym działaniu, w interakcji z innymi ludźmi, a więc kształcenie zdalne lub prowadzone przez maszynę jest mniej efektywne niż to „na żywo”<sup>11</sup>. Człowiek uczy się w sposób głębszy i z trwalszym efektem, jeśli nauka wymaga wysiłku, a dodatkowo mózg łatwiej koduje informacje związane z realnymi emocjami, wyzwaniem i komunikacją w grupie innych uczących się<sup>12</sup>. Media cyfrowe nie powinny więc być automatycznie wdrażane wszędzie, ale tylko tam, gdzie faktycznie mogą być skuteczniejsze w osiągnięciu celu edukacyjnego niż inne metody dydaktyczne. Tak więc metodyka wykorzystania cyfrowych mediów staje się – obok kompetencji medialnych nauczycieli – kluczowa.

Próbując zatem odpowiedzieć na pytanie, jak powinna wyglądać edukacja medialna nauczycieli, nasuwają się założenia obejmujące trzy kluczowe obszary:

- 1) uświadamianie wpływu mediów – aby być wnikliwym obserwatorem, dostrzegać przyczyny i skutki oraz móc samodzielnie projektować edukację medialną uczniów w ramach swojego obszaru działania;
- 2) ustawiczne kształtowanie kompetencji medialnych według programów doskonalenia

aktualizowanych cyklicznie – aby samemu być wiarygodnym przewodnikiem i mentorem dla uczniów;

3) metodyka cyfrowa – aby efektywnie wykorzystywać cyfrowe media w procesie dydaktycznym.

### Kompetencje medialne rodziców

W rozwoju kompetencji medialnych dzieci – obok nauczycieli – równie ważni są rodzice. To oni stają się pierwszymi przewodnikami po świecie mediów cyfrowych. I chociaż rodzice uczniów to coraz częściej przedstawiciele Pokolenia Y – pierwszego pokolenia, które wychowało się z cyfrowymi mediami, nie oznacza to, że ich kompetencje medialne są wysokie. Mówiąc „kompetencje” mam bowiem na myśli świadomość, wiedzę i umiejętności daleko wykraczające poza kompetencje cyfrowe (narzędziowe), które niewątpliwie są na wysokim poziomie.

Z badań wynika, że dzieci mają swój pierwszy kontakt z cyfrowymi mediami niedługo po urodzeniu. 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych (43% dzieci rocznych i dwuletnich), 79% ogląda filmy, a 62% gra na smartfonie lub tablecie, 69% rodziców daje dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą się zająć własnymi sprawami, a 49% stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka<sup>13</sup>.

Rodzice mają też niewielką świadomość tego, co dzieci robią w sieci – nie doszacowują na przykład oglądania patostreamów (deklaracje nastolatków – 23,4%, ich rodziców – 11,8%), czy doświadczania przez swoje dzieci cyberprzemocy (84,2% i 51,2%)<sup>14</sup>.

Z badań prowadzonych przeze mnie w szkołach (wywiady z pedagogami szkolnymi i nauczycielami-wychowawcami) rysuje się pięć typów postaw rodzicielskich względem mediów<sup>15</sup>:

1) „świadomy – kontroluje i towarzyszy”, stara się kontrolować aktywność dziecka w sieci, towarzyszy i objaśnia cyfrowy świat;

2) „świadomy – bierny”, ze sporą świadomością, ale niewielkim przełożeniem na praktykę, bagatelizujący zagrożenia internetu;

3) „świadomy – oczekujący”, ze świadomością, ale oczekiwaniem, że szkoła zajmie się problemem za niego, ucząc dziecko, kontrolując i zabraniając (w szkole i poza nią);

4) „świadomy – ignorant”, ze świadomością i ignorancją, dający nieograniczony dostęp do sieci w zamian za spokój;

5) „nieświadomy” – faktycznie niewiele wiedzący na temat cyfrowych mediów, zwykle przedstawiciel starszego pokolenia, dla którego to zupełnie obcy świat.

Przytoczone wyniki badań dotyczą różnych aspektów i trudno na ich podstawie wnioskować o kompetencjach medialnych w ogóle. Kompleksowe diagnozy nie są zresztą robione, niemniej jednak widać, że świadomość wpływu mediów jest na pewno zróżnicowana. Rodzice, nawet ci bardziej świadomi, zwykle do końca nie mają wiedzy, jak bardzo cyfrowe technologie i zawarte w nich treści oddziałują na dzieci i nastolatków, a nadużywane mogą prowadzić do cyberzaburzeń<sup>16</sup>.

W opinii nauczycieli w ostatnich latach widać pewną zmianę – rośnie świadomość rodziców, coraz więcej jest takich, którzy kontrolują działania dziecka w sieci, towarzyszą i objaśniają cyfrowy świat. To bardzo ważne, bowiem dzieci zwykle widzą pozytywną stronę cyfrowych technologii, negatywną zaś są w stanie dostrzec tylko dzięki edukacji medialnej<sup>17</sup>. Istotne jest też ze strony rodziców, ale i innych dorosłych w otoczeniu dziecka, jednolite stanowisko wobec aktywności cyfrowej dziecka – najlepiej jest wprowadzić zasady obecności i użytkowania mediów cyfrowych w domu, a nawet zawrzeć odpowiednio sformułowany kontrakt cyfrowy<sup>18</sup>.

Próbując podsumować, co jest najważniejsze w edukacji medialnej rodziców, nasuwają się trzy podstawowe kwestie:

- 1) świadomość wpływu mediów – nieodzowna, by faktycznie być dla dziecka przewodnikiem i mentorem,
- 2) zaangażowanie w towarzyszenie dziecku w sieci – bowiem nic nie zastąpi obecności i uważności rodzica,
- 3) ustawiczny rozwój własnych kompetencji medialnych – aby rozumieć świat dziecka i w tej wspólnej drodze zawsze być o krok przed dzieckiem.

### Przyszłość edukacji medialnej

Z dotychczasowych rozważań wynika, że w obszarze edukacji medialnej rodziców i nauczycieli wiele jest jeszcze do zrobienia, podobnie jak w przypadku dzieci i młodzieży. Edukacja medialna wymaga poważnego potraktowania, ponieważ wszystko wskazuje na to, że media cyfrowe w ciągu najbliższych lat w dużym stopniu zrewolucjonizują edukację.

Pokolenie Alfa – najmłodsze pokolenie w szkolnych ławkach (uczniowie klas 1–5) jest gotowe na tę rewolucję<sup>19</sup>. Edukacja zdalna wymuszona pandemią COVID-19 była dla wielu z nich pierwszym edukacyjnym doświadczeniem. To ekran komputera lub tabletu i zapośredniczona komunikacja stały się naturalnym środowiskiem uczenia się, a nie szkolna ławka. Ucząc się zdalnie, wielu z nich widziało pracujących zdalnie rodziców i to wyobrażenie pracy zostanie w ich pamięci. W licznych prognozach na przyszłość powtarza się, że Pokolenie Alfa swoimi oczekiwaniami zrewolucjonizuje edukację, a w przyszłości środowisko pracy – nastąpi większa integracja technologii z ich życiem (opinia 90% badanych), oczekiwanie dostępności edukacji online (82%), elastycznych warunków pracy (86%)<sup>20</sup>. Do tego dojdzie postępujący rozwój sztucznej inteligencji, która już wkracza w środowisko edukacji i pracy.

Media cyfrowe są – a w przyszłości będą jeszcze intensywniej obecne w życiu każdego

człowieka. Edukacja medialna dzieci i młodzieży powinna być traktowana poważnie, ponieważ współcześnie kompetencje medialne są tak samo podstawowe, jak pisanie i czytanie. To one będą decydowały, jak aktywnie i świadomie – teraz dzieci, a potem dorośli – będą uczestniczyli w życiu społecznym i czy będą potrafili radzić sobie z negatywnymi konsekwencjami niesionymi przez cyfrowe media.

Planując edukację medialną trzeba patrzeć na nią szerzej i stale modyfikować jej zakres, gdyż musi ona być odpowiedzią na efekty mediatyzacji, a te nieustannie się zmieniają.

Szersze spojrzenie powinno uwzględniać też otoczenie dzieci – środowisko rodzinne, w szczególności rodziców, którzy są pierwszymi nauczycielami kompetencji medialnych. Szeroka akcja informacyjna kierowana do rodziców jest nieodzowna, bowiem bez ich świadomości i kompetencji nie uda się wykształcić kompetencji dzieci.

W szkole z kolei konieczne jest zadbanie o kompetencje nauczycieli – nie tylko te narzędziowe; potrzebna jest ich świadomość, zrozumienie, dlaczego edukacja medialna jest tak bardzo potrzebna, kompleksowe spojrzenie na kształtowane umiejętności, współpraca między sobą nawzajem i z pedagogami oraz umiejętności metodyczne. Do tego niezbędne są systemowe zmiany poważnie traktujące edukację medianą – zmiany w podstawie programowej, standardach kształcenia czy wsparcie metodyczne. Na to być może przyjdzie jeszcze poczekać, ale nawet teraz działania, które szkoła może podjąć samodzielnie, powinny być dalece bardziej spójne i kompleksowe.

Na koniec najważniejsze: edukacja medialna – uczniów, rodziców i nauczycieli – musi być ustawiczna, bowiem dynamika rozwoju mediów wymaga ciągłych zmian jej zakresu.

#### Przypisy

<sup>1</sup> W. Pisarek, *Słownik Terminologii Medialnej*, Kraków 2006, s. 118.

- <sup>2</sup> S. Hjarvard, *The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change*, „Nordicom Review”, 2008, 29 (2008) 2, www.researchgate.net, data dostępu: 4.05.2019, s. 105.
- <sup>3</sup> Efekty mediatyzacji w różnych obszarach, także edukacji, zostały opisane w publikacji autorki: M. Gosek, *Cyfrowy uczeń. Dylematy mediatyzacji*, Toruń 2020.
- <sup>4</sup> S. Juszczyk, *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna*, t. 2, Warszawa 2007, s. 28; W. Pisarek, *Słownik Terminologii*, op. cit., s. 47.
- <sup>5</sup> J. Andrzejewska, *Edukacja czytelnicza i medialna. Poradnik metodyczno-programowy dla wszystkich typów szkół i bibliotek*, Warszawa 2003, s. 5.
- <sup>6</sup> W. Budzisz, M. Cywińska, R. Czajka i in., *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych 2014*, (brak miejsca wydania) 2014, edukacjamedialna.edu.pl, data dostępu: 15.04.2019.
- <sup>7</sup> M. Gosek, *Pedagog szkolny w edukacji medialnej – realia i perspektywy*, w: D. Morańska (red.), *Dylematy i wyzwania edukacji*, Toruń – Sosnowiec 2020, s. 150.
- <sup>8</sup> Problem kompetencji medialnych omówiony jest w publikacji autorki: M. Gosek, *Cyfrowy uczeń. Dylematy mediatyzacji*, op. cit.
- <sup>9</sup> G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk 2020, zdalনাnauczanie.org, data dostępu: 19.10.2020, s. 26–28.
- <sup>10</sup> W standardach przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z 2019 (Dz. U. 2019, poz. 1450) samych wzmianek o TIK jest prawie 20, to jest więcej niż w poprzednich standardach odniesień do wszystkich kompetencji medialnych (M. Gosek, *Cyfrowy uczeń. Dylematy mediatyzacji*, op. cit., s. 166–168).
- <sup>11</sup> M. Wobalis, *W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia” 2017, tom XVII, s. 435–454, DOI 10.7169/snp.2017.17.30, s. 448–449.
- <sup>12</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2020, s. 98–143; M. Wobalis, *W stronę cyfrowej dydaktyki akademickiej XXI wieku. Próba rozpoznania*, op. cit., s. 448–449.
- <sup>13</sup> A. Bąk, *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*, 2015, www.mamatata-tablet.pl, data dostępu: 18.05.2021, s. 7–9.
- <sup>14</sup> R. Lange, A. Ładna, A. Wrońska, F. Konopczyński, M. Kowalczyk, U. Rybicka, *RODZICE „NASTOLATKÓW 3.0” Raport z ogólnopolskiego badania społecznego*, Warszawa 2019, s. 4–5.
- <sup>15</sup> M. Gosek, *Cyfrowy uczeń. Dylematy mediatyzacji*, op. cit., s. 219–220.
- <sup>16</sup> M. Jędrzejko, A. Taper, T. Kozłowski, *Cyberzaburzenia – cyberuzależnienia*, Warszawa 2020, s. 16–19.
- <sup>17</sup> Ibidem, s. 135.
- <sup>18</sup> Ibidem, s. 133, 136–140.
- <sup>19</sup> Pokolenie Alfa – dzieci urodzone po 2010 roku (dzieci milenialsów, często młodsze rodzeństwo Pokolenia Z); nazwa nadana przez australijskiego demografa Marka McCrindle’a; Alfa jako pierwsza litera greckiego alfabetu ma symbolizować coś całkiem nowego – M. McCrindle, A. Fell *Understanding the Impact of COVID-19 on the Emerging Generations*, 2020, mccrindle.com.au, data dostępu: 28.02.2021, s. 15.
- <sup>20</sup> Ibidem, s. 15–16.

## Abstract

### Ready for (r)evolution

*The author of the article advocates the introduction of serious media education. It has become apparent during the COVID-19 pandemic that we need not only to teach about media at school, but also to implement comprehensive measures which will allow the youngest generations to acquire competences related to handling, analysing and creating messages with the use of the latest digital technologies. Such an approach, however, should not stop at school education, but go beyond it – in the spirit of lifelong learning.*

### Małgorzata Gosek

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i o mediach, matematyk, adiunkt w Instytucie Analiz Edukacji Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania. Łączny doświadczenie zawodowe z biznesu, edukacji i organizacji pozarządowych. Zainteresowania badawcze skupia w obszarze edukacji medialnej i wpływu mediów cyfrowych na edukację.

# Naturalne środowisko

---

Mieczysław Gałaś

## Edukacja w zakresie kompetentnego korzystania z mediów

### Mediatyzacja rzeczywistości

W rozważaniach naukowych i publicystycznych istnieje wiele prób opisu i zrozumienia przemian zachodzących i we współczesnym społeczeństwie, i w samym człowieku. Są one niestety złożone i wieloaspektowe. Mówi się o „rewolucji informacyjnej”, „społeczeństwie sieci”, „erze cyfrowej”, „epoce obrazu”, „świecie bez granic”<sup>1</sup>. Słowa te odnoszą się między innymi do poznawania i wyjaśniania kondycji człowieka w świecie, wynikającej z jego natury oraz rozwoju technologii cyfrowej i medialnych uwarunkowań przenikających coraz głębiej w różne obszary życia. Media informują, edukują, dostarczają rozrywki, kształtują opinię publiczną, odgrywają istotną rolę w interpretowaniu współczesności<sup>2</sup>. Posiadają one moc kreowania rzeczywistości, kształtowania postaw, wzorów za-

chowań, opinii i upodobań. Wzrastająca obecność, zwłaszcza cyfrowych mediów w życiu człowieka, powoduje szereg trwałych zmian o charakterze kulturowym, komunikacyjnym i relacyjnym.

Pomimo wielu różnic w analizach teoretycznych między poszczególnymi autorami istnieje dość powszechna zgoda, że współczesność jest w dużym stopniu zmediatyzowana. Według Wiesława Godzica oznacza to, że „większość informacji, jakie zdobywamy na temat otoczenia, a nawet większa część naszego kontaktu ze światem zdominowana jest dzisiaj na ogół przez media elektroniczne i jest przez nie współtworzona”<sup>3</sup>. Małgorzata Molenda-Zdziech zwraca uwagę, że mediatyzacja ściśle wiąże się z komunikacją zapośredniczoną i jest charakterystyczna w ponowoczesnym świecie. Zdaniem autorki zjawisko to polega na przenoszeniu coraz większej liczby doświadczeń ze świata realnego do medialnego<sup>4</sup>.

Duński badacz Stig Hjarvard traktuje media-tyzację jako „(...) dwustronny proces zaawansowanej w wysokim stopniu nowoczesności, w którym media – z jednej strony wyłaniają się jako niezależna instytucja, z własną logiką, do której pozostałe instytucje społeczne muszą się dostosować. Z drugiej strony, media jednocześnie stają się integralną częścią innych instytucji, takich jak: polityka, praca, rodzina i religia, gdyż coraz więcej z tych instytucjonalnych działań jest wykonywanych poprzez interaktywne i elektroniczne media”<sup>5</sup>. Zatem współczesny człowiek i nowoczesne media funkcjonują w sposób nierozzerwalnie ze sobą związany w niemal wszystkich dziedzinach ludzkiego życia. Stopień i zakres tego współwystępowania stale się zwiększa, a jego brak może powodować marginalizację i różne formy wykluczenia jednostek i grup społecznych, które według Manuela Castellsa mają do mediów ograniczony dostęp lub nie potrafią z nich korzystać<sup>6</sup>.

Jeśli współczesne media cyfrowe są nieodłącznym składnikiem wpływającym na nasze codzienne życie, to w celu zapobiegania marginalizacji lub wykluczeniu oraz innym negatywnym zjawiskom należy ludziom w każdym wieku, pochodzącym ze wszystkich środowisk społecznych, zapewnić dostęp do nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz kształtować umiejętności i kompetencje niezbędne do optymalnego wykorzystania ich potencjału<sup>7</sup>. Zadania te mogą być skutecznie realizowane w ramach formalnej i nieformalnej edukacji medialnej.

### **Kompetencje medialne priorytetem edukacji**

Rozwój mediów w nowoczesnym społeczeństwie, bogata oferta programowa, zróżnicowana pod względem zawartości i formy, inspirująca i wymuszająca podejmowanie edukacji medialnej polegającej na uczeniu kompetentnego korzystania z nich, począwszy od etapu selektywnego wyboru programów, do wzbogacającego ich

odbioru, aż po umiejętność kreowania własnych „produktów medialnych” – umożliwiających samodzielną realizację życiowych wartości i celów w cyberprzestrzeni<sup>8</sup>.

Według Wacława Strykowskiego przez „kompetencje medialne (w krajach anglosaskich określane jako *media literacy*) przyjęto rozumieć harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, wartościowania i sprawnego posługiwania się mediami”<sup>9</sup>. Wśród kompetencji medialnych autor wyróżnia dwie kategorie: intelektualno-kulturowe i techniczno-praktyczne. W literaturze przedmiotu wyodrębnia się bardziej szczegółowe kompetencje medialne współczesnego człowieka uporządkowane w pięć kategorii, a więc kompetencje z zakresu: teorii mediów, języka i komunikowania medialnego, odbioru komunikatów, korzystania z mediów, tworzenia komunikatów medialnych. Kluczem do kształtowania kompetencji związanych z mediami jest edukacja medialna<sup>10</sup>.

W raporcie Komisji Europejskiej z 2009 roku czytamy, że: „edukacja medialna może być definiowana jako umiejętność pozyskiwania, analizy i oceny znaczenia obrazów, dźwięków i informacji, z którymi się współcześnie stykamy w codziennym życiu, i które stanowią istotną część współczesnej kultury, jak również jako umiejętność kompetentnego komunikowania się za pośrednictwem dostępnych mediów na poziomie podstawowych relacji społecznych. Edukacja medialna odnosi się do wszystkich mediów, łącznie z telewizją i filmem, radiem, zarejestrowaną muzyką, mediami drukowanymi, internetem i innymi nowymi cyfrowymi technologiami komunikacyjnymi”<sup>11</sup>.

Jak pisze Maria Braun-Gałkowska, od 1998 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej, wśród różnych zmian przewidzianych w ramach reformy oświaty, postanowiło wprowadzić elementy wiedzy o mass mediach i edukacji medialnej do szkół wszystkich szczebli. Celem przedmiotu miało być przygotowanie dzieci i młodzieży do ko-

rzystania z nowych środków przekazu: komputera, telefonu komórkowego, internetu. Nie wystarczy, jak to często ma miejsce, uczenie techniki posługiwania się tymi urządzeniami, bez uwzględniania psychologicznych i wychowawczych aspektów zagadnienia<sup>12</sup>.

Według Braun-Gałkowskiej cel wychowawczy edukacji medialnej polega na uzyskaniu pewnych umiejętności, opiera się na wiedzy teoretycznej, ale ma znaczenie dla wyrobienia w uczniach sprawności bardzo ważnych w życiu praktycznym, takich jak: rozumienie relacji świata realnego od przedstawianego w mediach świata wirtualnego, umożliwiającego odróżnienie fikcji od rzeczywistości; uodpornienie na manipulację przez propagandę i reklamę; uczenie się krytycyzmu i wyboru oraz oceny wiarygodności treści przekazu. Ponadto autorka dostrzega, że cel edukacji medialnej jest teoretyczny i praktyczny, a nauczanie powinno być prowadzone przez „przekaz wiedzy teoretycznej i ćwiczenie umiejętności podczas zajęć o charakterze warsztatowym”<sup>13</sup>.

Wielu autorów w naukach społecznych zwraca uwagę na fakt, że edukacja medialna funkcjonuje jako pole interdyscyplinarnych badań i studiów prowadzonych przez pedagogów, medioznawców, psychologów, filmoznawców, socjologów, teoretyków literatury i historii sztuki, jako obszar interdyscyplinarnych dyskusji i sporów praktyków z teoretykami, badaczy i nauczycieli oraz pracowników mediów i polityków decydujących o kierunkach i reformach edukacyjnych. Według Wiesława Godzica niezbędna jest postawa współpracy i interdyscyplinarności w dziedzinie nauczania mediów<sup>14</sup>.

Czesław S. Nosal, analizując kompetencje medialne z perspektywy psychologicznej, traktuje je jako funkcjonalne jednostki poznawcze obejmujące cztery główne składniki: „składnik warunkujący tworzenie reprezentacji poznawczych otoczenia (wiedza, systemy pojęciowe), składnik ewaluacyjny (kryteria ocen, wartości), składnik

programujący (zadania, problemy, motywy, cele, ideały) i składnik metapoznawczy (myślenie krytyczne, refleksyjne, twórcze)”<sup>15</sup>. Istotnym zagadnieniem omawianym przez autora jest wskazanie, że kompetencje kształtują się pod wpływem wymagań stawianych w toku socjalizacji, edukacji, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze. Środowisko społeczne wyznacza standardy kompetencji oraz warunkuje procesy ich kształtowania, oceniania i sankcjonowania.

Analiza wielu dotychczasowych publikacji dotycząca mediów ujawnia dwie przeciwstawne tendencje mające znaczenie dla edukacji. Jedna przynosi ogromne korzyści uczącemu się i nauczycielowi, druga – stanowi zagrożenie dla procesu wychowania, możliwość uzależnienia użytkownika od technologii, przenoszenie wirtualnego świata do rzeczywistości, występowanie zjawiska samotności, czy propagowanie przemocy<sup>16</sup>. To trafne spostrzeżenie, opisane przez Bronisława Siemienieckiego, jest na ogół przekonujące w odniesieniu do badań pedagogicznych zajmujących się edukacją medialną.

### **Uczenie vs. rozumienie (mediów)**

Wykorzystując na potrzeby edukacji medialnej coraz to bardziej wyrafinowane i wszechstronne zdobycze technologiczne, mamy wrażenie optymalizowania tego procesu. Jednak poddając te działania pogłębionej analizie, na podstawie badań, można dojść do wniosku, że w przypadku edukacji należy z wielką rozważą implementować nowe technologie. Za takim ujęciem przemawiają doświadczenia edukacyjne związane z pandemią koronawirusa, wskazujące, że szansą na przemyślane, systemowe i racjonalne wprowadzanie nowoczesnych i przydatnych mediów do procesu edukacyjnego jest nauczanie hybrydowe. Ta forma nauczania, oparta na wielowymiarowej stymulacji ucznia (pośrednio poprzez media i bezpośrednio poprzez kontakt z nauczycielem), w świetle badań

jawi się jako atrakcyjna i skuteczna. Formy wyłącznie zdalnej nauki nie sprawdzają się na wszystkich pedagogicznych polach działań. Połączenie metod nowoczesnego, zdalnego nauczania z nauczaniem tradycyjnym daje z jednej strony wiele możliwości związanych z wykorzystaniem mediów i jednocześnie zawiera element bezcennego, bezpośredniego kontaktu z nauczycielem.

Badania pedagogów dotyczące celów edukacji medialnej w zakresie umiejętności korzystania z mediów stosunkowo często są podporządkowane postawie protekcyjnej, to znaczy ochronie użytkowników przed negatywnymi skutkami, takimi jak: manipulacja, indoktrynacja polityczna, dezinformacja, cyberprzemoc czy pornografia. Poprzez kształtowanie kompetencji i upowszechnianie wiedzy dotyczącej technologii informacyjno-komunikacyjnych nauczyciele chcą zapewnić młodym ludziom bezpieczeństwo i pomóc im dokonywać właściwych, krytycznych wyborów w korzystaniu z mediów.

Zdaniem Agnieszki Ogonowskiej w takim ujęciu akcentuje się, że media i przekazy medialne są ostatnią formą kultury o zasięgu masowym i upatruje się w nich źródło rozkładu moralnego i upadku podstawowych wartości społecznych. W takich przypadkach edukacja medialna jest postrzegana „jako antidotum na negatywny wpływ mediów, jako rodzaj »szczepionki«, która w założeniu ma uodpornić odbiorców i użytkowników na negatywne wpływy nowych technologii i kultury medialnej”<sup>17</sup>. W takim ujęciu rozważania dotyczą tylko jednego obszaru korzystania z mediów, a badacze zdają się nie dostrzegać, że kompetencje mają znacznie więcej wymiarów.

W tym rejestrze przyjęcia postawy obrony przed mediami Wiesław Godzic dostrzega bardzo charakterystyczne „ustawienie” mediów jako wroga i jako element kłopotliwy, bowiem nie dostrzega się siły twórczej mediów, ich zdolności pobudzania, intelektualnego prowokowania i uczenia. Niewiele osób sądzi, że telewizja, wideo,

gry komputerowe i internet stanowią źródło refleksji naukowej. W głębokim przekonaniu autora wymaga to myślenia w odmiennych kategoriach waloryzowanych pozytywnie, przyczyniających się do rozwoju młodych ludzi. Musi istnieć klimat zrozumienia, życzliwości i nadziei – tylko w takim otoczeniu warto uczyć mediów i o mediach. Dostrzeżenie pozytywnej roli mediów i ich pozytywnej waloryzacji pozwoli nauczycielom nauczyć się od uczniów ich rozumienia świata, ich doświadczania kultury popularnej jako szansy dla kultury wysokiej, a ponadto postrzegania jej jako zdumiewającego źródła sensów<sup>18</sup>.

Przykładem uzasadniającą powyższe tezy autora jest stwierdzenie, że większość grup doradczych, które zajmowały się mediami w Stanach Zjednoczonych, próbowała działać przeciwko mediom, widząc w nich zło i zagrożenie dla porządku społecznego. Od niedawna zmieniono podejście do tego zagadnienia. Stwierdzono, że najlepsze efekty w pracy nad rozumieniem przekazów medialnych uzyskać można, działając razem z mediami i z ich pomocą, a nie przeciwko nim. Tak więc dylemat „uczyć mediów czy rozumieć media” prowadzi do wniosku, że najpierw musimy rozumieć media i działać z nimi dla osiągnięcia szlachetnych celów edukacyjnych<sup>19</sup>. Pedagodzy i inni badacze mediów są skłonni pracować nad tą częścią edukacji medialnej, która zakłada krytyczną analizę i interpretację tekstów medialnych. Nie ma innego sposobu uczenia „właściwych” i „pożądanych” zachowań medialnych poza krytyczną analizą naturalnej obecności mediów w środowisku społecznym.

### **Strategia postępowania w edukacji medialnej**

Nowe pokolenia rodzą się już w świecie mediów (audio)wizualnych i zwykle mają wcześniej kontakt z kreskówką telewizyjną czy grą komputerową niż z książką drukowaną. Traktują oni media



elektroniczne (głównie internet) jako naturalny instrument, bez którego nie wyobrażają sobie funkcjonowania.

Umiejętność korzystania z mediów rozpoczyna się w domu od uczenia się, w jaki sposób wybierać spośród dostępnych usług multimedialnych – w tym zakresie bardzo ważna jest edukacja medialna rodziców, którzy odgrywają decydującą rolę w rozwoju dziecięcych nawyków w dziedzinie korzystania z mediów. Kompetencje medialne rozwijane są w szkole oraz w trakcie uczenia się przez całe życie<sup>20</sup>. Dlatego w projektowaniu wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji należy uwzględnić wcześniejsze doświadczenia dzieci i młodzieży z kulturą medialną. Grzegorz D. Stunża uważa, że jednym z ważnych aspektów edukacji medialnej, zmierzającym do kształtowania kompetencji i wykorzystywania technologii informacyjnych w projektowaniu szeregu działań edukacyjnych służących rozwojowi człowieka, powinno być rozpoznanie diagnostyczne.

W ramach tego rozpoznania (jak przy każdej działalności edukacyjnej) musimy mieć jasno sformułowany cel, do którego chcemy dążyć, a ocena stanu obecnego jest niezbędna do wyznaczenia celów szczegółowych i zaplanowania kolejnych kroków. Niezbędne jest zatem przyglądanie się temu, jak młodzi ludzie postrzegają media, w jaki sposób wykorzystywane są one w formalnych instytucjach edukacyjnych, na przykład w szkole przez nauczycieli. Co o mediach wiedzą i w jaki sposób korzystają z nich rodzice, co odróżnia ich od dzieci, czy podejście zmienia się w czasie i jakie są punkty wspólne obu grup? Diagnozowanie kompetencji medialnych, ocena infrastruktury i podejścia do korzystania z mediów przez instytucje jest niezbędne do wypracowania strategii, która miałaby bardziej globalny charakter i w ramach ogólnie założonych celów skupiałaby się na dopasowaniu celów szczegółowych, lokalnych do zamierzeń całości<sup>21</sup>.

Z raportów badawczych *Dzieci sieci*, prezentowanych przez zespół pod kierunkiem Piotra Study i Grzegorza D. Stunży, obejmujących badaniem kompetencji cyfrowych dzieci w przedziale wiekowym od 9 do 14 lat w Polsce wynika, że mając dostęp do medialnych narzędzi na skalę niespotykaną w historii, trudno mówić o młodych jako „cyfrowych tubylcach”. Odsetek osób, które tworzą i publikują własne treści, wykraczające poza „ślitfocie” w serwisie społecznościowym, wynosi zaledwie kilkanaście procent. Nie dotyczy to tylko młodych Polaków. Podobne wnioski, wyrażone bardziej dosadnie na temat wiary w internetowe moce nastolatków, można wyczytać w raportach badawczych, których autorką jest Danach Boyd. Poświęciwszy kilka lat na przyglądanie się kulturze młodych, budowanej z siecią i w sieci, stwierdziła, że „technologia w sposób ciągły zmienia społeczne i informatyczne systemy, ale nastolatki nie są krytycznymi osobami wnoszącymi swój wkład do tego ekosystemu tylko dlatego, że urodziły się w czasach wszechobecnej technologii”. Podsumowaniem, zarówno ocen dokonanych przez Boyd, jak i przedstawionych w wybranych polskich raportach badawczych, mogą być słowa badaczki Esztery Hargittai: „wielu nastolatków bardziej przypomina cyfrowych naiwniaków niż cyfrowych tubylców”<sup>22</sup>.

Damian Muszyński na podstawie obserwacji uczestniczącej w środowisku szkolnym dostrzega, że szkoła podstawowa jest miejscem, gdzie kształtowanie kompetencji komunikacyjnych, medialnych i informacyjnych może przebiegać w dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich wypełnia się działaniem zorganizowanym i programowanym ogólnie na przykład w programach autorskich. Druga płaszczyzna dookreślana jest wszystkimi aktywnościami związanymi ze zjawiskiem uspołeczniania szkoły, ale również akcentami związanymi z socjalizacyjną mocą szkoły. Obie płaszczyzny przenikają się, współwystępują, nachodzą na siebie. Przeprowadzona przez autora obserwacja

ukazała wyjątkowość tego przenikania. Analiza danych obserwacyjnych pokazuje, że w przestrzeni szkoły „zaprogramowanej” (lekcje informatyki, zajęcia komputerowe) pojawia się wiele „dziur”, bywa siermiężnie i nijako. Po lekcji, na przerwie, szkoła zaczyna oddychać pełną piersią. Bezprzewodowy internet, smartfony i tablety w rękach uczniów są pełne mocy. Tylko w takim powiązaniu kształtowanie kompetencji komunikacyjnych może przebiegać w sposób zadowalający<sup>23</sup>.

Dzieci i młodzi ludzie korzystają obecnie z cyfrowych mediów jako naturalnych urządzeń w swoim codziennym życiu. Jednak mimo że nazywa się ich „przedstawicielami pokolenia cyfrowego”, potrzebują oni porady w kwestii rozwoju swoich cyfrowych kompetencji. Strategie w dziedzinie umiejętności korzystania z mediów, skierowane do ludzi młodych, muszą odzwierciedlać różnorodność treści medialnych i wyjść poza bezpieczeństwo dzieci. Choć umiejętności techniczne nie wystarczą, pozostają one podstawą rozumienia i korzystania z nowych mediów.

Cele edukacji medialnej powinny być skonfrontowane z istniejącymi stylami użytkowania mediów, a zatem z praktyką życia codziennego. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie często nie znają wielu elementów kultury cybernetycznej, albo znają ją pobieżnie. Co prawda rozróżniają blogi od forów, część z nich sama publikuje treści w internecie, jednak ich rozeznanie w przestrzeni komunikacji elektronicznej powinno być zdecydowanie większe. Braki te mają związek z faktem, że multimedia w programach nauczania nie są w szkole traktowane z należytą powagą i w kategoriach kultury popularnej jako istotnej części uczniowskiej rzeczywistości.

## Podsumowanie

Kompetentne działania edukacyjne wymagają znacznej zmiany programowej. Trzeba zwrócić uwagę na takie zorganizowanie formalnego środo-

wiska edukacyjnego, w którym media będą traktowane nie jako nowoczesny dodatek, ale integralna część działań wychowawczych i dydaktycznych. Chodzi tu, między innymi, o otwarty dostęp do internetu, pozwalający uczniom na częstsze korzystanie z nowoczesnych technologii, w tym materiałów multimedialnych, oraz na zaprzestanie traktowania kultury jako wąskiej domeny zarezerwowanej dla starszych form medialnych. Nie sposób kształtować aktywnych obywateli, potrafiących korzystać z mediów, ucząc ich odwoływania się tylko do klasycznych źródeł informacji i rozrywki. Istotna byłaby zatem taka organizacja przestrzeni i sposobów korzystania z mediów, która w naturalny sposób przyczyniałaby się do rozwoju uczniowskich umiejętności<sup>24</sup>.

Według Wacława Strykowskiego realizacja wskazanych zagadnień wymaga pogłębionego kształcenia nauczycieli, aby byli kompetentni medialnie. Chodzi przede wszystkim o kompetencje w zakresie: teorii mediów, języka i komunikowania medialnego, odbioru komunikatów medialnych, dotyczące korzystania z mediów i tworzenia komunikatów medialnych<sup>25</sup>. Autor nie tylko wymienia niezbędne kompetencje nauczycieli, ale też w sposób przystępny je analizuje. Warto zatem bardziej szczegółowo zapoznać się z ich treścią.

## Przypisy

- <sup>1</sup> M. Braun-Gałkowska, *Pedagogika mediów potrzebą szkoły XXI wieku*, w: J. Detka, *Pedagogika mediów. Materiały z konferencji naukowej*, Kielce 2000, s. 12–13; M. Castells, *Galaktyka internetu. Refleksje nad internetem, biznesem i społeczeństwem*, przeł. T. Hornowski, Poznań 2003, s. 305; M. Furmanek, *Medialna komunikacja sieciowa jako nowa jakość komunikacji społecznej*, w: W. Skrzydlewski, W. Strykowski (red.), *Media a edukacja: kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004, s. 26.
- <sup>2</sup> *Kompetencja medialna kluczem do sukcesu młodego pokolenia w społeczeństwie wiedzy*, <http://www.interklasa.pl>, data dostępu: 21.05.2021, s. 7; M. Tanaś, *Wychowanie a media*, w: B. Siemienicki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t.1, Warszawa 2007, s. 199–200.

- <sup>3</sup> W. Godzic, *Uczyć do mediów czy rozumieć media?*, w: J. Detka, *Pedagogika mediów. Materiały z konferencji naukowej*, Kielce 2000, s. 32.
- <sup>4</sup> M. Mołęda-Zdziech, *Czas celebrytów. Mediatyzacja życia publicznego*, Warszawa 2013.
- <sup>5</sup> S. Hjarvard, *The Mediatization of Society. A Theory of the Media as Agents of Social and Cultural Change*, „Nordicom Review” 2008, nr 2, s. 105.
- <sup>6</sup> M. Castells, *Galaktyka internetu. Refleksje nad internetem, biznesem i społeczeństwem*, op. cit., s. 275.
- <sup>7</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Kraków 2013, s. 18.
- <sup>8</sup> M. Kaniewska, W. Strykowski, *Rola edukacji medialnej w społeczeństwie demokratycznym*, „Edukacja Medialna” 2000, nr 4, s. 26; S. Juszczyk, *Cele i założenia kształcenia edukacji medialnej i technologii informacyjnej*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2007, s. 174.
- <sup>9</sup> W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcia, obszary, formy kształcenia*, w: W. Skrzydlewski, W. Strykowski (red.), *Media a edukacja: kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, op. cit., s. 91.
- <sup>10</sup> Ibidem, s. 91.
- <sup>11</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, op. cit., s. 19.
- <sup>12</sup> M. Braun-Gałkowska, *Pedagogika mediów potrzebą szkoły XXI wieku*, op. cit., s. 11.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 22.
- <sup>14</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, op. cit., s. 9; W. Godzic, *Uczyć do mediów czy rozumieć media?*, op. cit., s. 31.
- <sup>15</sup> Cz. S. Nosol, *Psychologia kompetencji w dobie nowoczesnej technologii informacyjnej*, w: W. Skrzydlewski, W. Strykowski (red.), *Media a edukacja: kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, op. cit., s. 77.
- <sup>16</sup> B. Siemieniecki, *Media a patologie*, w: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 2, op. cit., s. 204.
- <sup>17</sup> A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, op. cit., s. 11.
- <sup>18</sup> W. Godzic, *Uczyć do mediów czy rozumieć media*, op. cit., s. 31–32; 41; 44.
- <sup>19</sup> Ibidem, s. 49–50.
- <sup>20</sup> *Umiejętność korzystania z mediów. Dynamiczna, wykształcona i kreatywna Europa*, www.socialistsanddemocrats.eu, data dostępu 21.05.2021, s. 2–3.
- <sup>21</sup> P. Siuda, G.D. Stunża (red.), *Dzieci sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, op. cit., s. 71.
- <sup>22</sup> Ibidem, s. 4–5.
- <sup>23</sup> D. Muszyński, *Obserwacja uczestnicząca w środowisku szkolnym*, w: P. Siuda, G.D. Stunża (red.), *Dzieci sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, op. cit., s. 71.
- <sup>24</sup> P. Siuda, G.D. Stunża, *Słowo końcowe*, w: P. Siuda, G.D. Stunża (red.), *Dzieci sieci: kompetencje komunikacyjne najmłodszych: raport z badań*, op. cit., s. 101.
- <sup>25</sup> W. Strykowski, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Media a edukacja*, Poznań 2004, s. 24–26.

## Abstract

### Natural environment

*According to the author of the article, competent educational actions require considerable changes to the curriculum. The formal educational environment must be organised in such a way that it would allow new media to be treated not as mere fancy gadgets but as an integral part of educational activities. This includes, for instance, open access to the Internet, allowing students to use modern technologies more frequently (which includes interactive materials) and to stop treating culture as a realm dominated by old media formats.*

### 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).

# Dorastanie do mediów

---

Jadwiga Szymaniak

## Dokąd zaprowadzi nas technologiczna rewolucja?

Sytuacja, w jakiej znalazło się nauczanie i wychowanie w dobie pandemii COVID-19, postawiła nauczycieli, rodziców, ale i samych uczniów przed nieznanymi dotąd problemami. Trzeba było się nauczyć pracować ze środkami, które do tej pory traktowano z rezerwą, przed którymi nawet, w skrajnych przypadkach, ostrzegano. Nie były to bezpodstawne ostrzeżenia – nadal trzeba chronić dzieci i młodzież przed wieloma niebezpieczeństwami związanymi

z „życiem w sieci”, mając nadzieję, że zagrożenie epidemiczne minie, a wraz z nim – konieczność spędzania większości dnia przez monitorem komputera. Bo fascynacja nowymi technologiami może doprowadzić do tego, iż zapomni się o dziecku. Znaczący pedagogiki mediów podkreślają: to właśnie pedagogika musi pośredniczyć między wymaganiami techniczno-kulturowymi i społecznymi, a problemami rozwojowymi młodych ludzi.

## Wprowadzenie

Przepaść między tymi „biegunami” poszerza się z dziesięciolecia na dziesięciolecie – stwierdza profesor Edwin Hübner ze Stuttgartu, zajmujący się dydaktyką mediów<sup>1</sup>. Pedagogika ma więc, jak wspomniano, pośredniczyć w tym, aby dzieci rozwijały się zdrowo dla swojej przyszłości, aby mogły jako dorośli sprostać wymaganiom cywilizacji technicznej, ale były też zdolne do realizacji własnych zamierzeń.

Oznacza to, z jednej strony, że młodzi ludzie powinni się aktywnie i sensownie obchodzić z mediami, ale też umieć się obronić przed szkodliwymi ubocznymi ich skutkami oraz negatywnymi oddziaływaniami. Obejmuje to, obok umiejętności obsługi, przede wszystkim posiadanie zdolności społecznych. Na czoło wysuwa się tu samodyscyplina, media bowiem łatwo „uwodzą” – szczególnie dotyczy to internetu. Potrzebne są też inicjatywa i własne zainteresowania. A te powinny w dziecku dojrzewać od dzieciństwa.

### (Przypomnijmy) ustalenia psychologii rozwojowej

Badania z tego zakresu akcentują, że dobrze rozwinięta mała motoryka jest podstawą myślenia. We współżyciu z innymi dziecko przyswaja sobie język, by mówić o tym, co myśli i czuje. Uczy się także rozumieć, co myślą i czują inni. W wieku około 12 lat rozwija się myślenie logiczno-abstrakcyjne, na bazie wcześniejszego myślenia kreatywnego i konkretnego. Dorastając, dziecko rozwija również zmysły (potrzebuje na to około 6–8 lat). Wszystkie te procesy znajdują odzwierciedlenie w mózgu. Struktury mózgowe w następnych latach zmieniać się mogą tylko pod wpływem zdecydowanych usiłowań – podkreśla profesor Hübner. Dlatego wczesnodziecięce doświadczenia są decydujące również na dalszych etapach życia. W nich tkwią fizyczne podstawy późniejszych intelektualnych osiągnięć.

Wszelkie techniczne ułatwienia dają nam więcej czasu, a więc i wolności. Dla pedagogiki

oznacza to, że dzieci muszą się uczyć, jak tę wolność wykorzystać. Spotkać się można z poglądem, iż pedagogika XXI wieku to pedagogika wolności<sup>2</sup>. Dziecko potrzebuje bodźców, aby się poruszało, możliwości, aby ćwiczyć ręce, potrzebuje ludzi, którzy pobudzą je do mówienia, opowiadania, śpiewania, potrzebuje wsparcia dla kreatywnej artystycznej działalności. Będzie to też baza do stopniowego obchodzenia się z mediami – podkreślają znawcy. Rozwój „ja” poprzedzać więc powinien kompetencje medialne. „Najpierw trzeba nauczyć się panowania nad sobą, zanim opanuje się panowanie nad czymś” – czytamy w przywoływanej rozprawie Edwina Hübnera. Jego zdaniem idealny świat dziecka – w pierwszych latach życia – to świat wolny od mediów elektronicznych, a więc swego rodzaju „medialna abstynencja”. Są jednak też przeciwnicy takiego podejścia. Twierdzą oni, że szczególnie komputer jest niezbędną częścią codzienności, nawet w przedszkolu, i już w tym wieku dziecko powinno się uczyć jego obsługi.

W pedagogice jednak chodzi o to, aby dzieci stawały się silniejsze wewnętrznie, dojrzewały duchowo. Wielki włoski semiotyk, estetyk i pisarz Umberto Eco przestrzegał przed laty: „mass media niszczą w człowieku sacrum”<sup>3</sup>. Dużą rolę odegrać tu może nauka pisania – pisanie wymaga bowiem od piszącego, aby swoje myśli formułował dokładnie. W sposób tradycyjny piszemy jednak coraz mniej. Nauczyciele natomiast obserwują, że dzieci stają się mniej sprawne, aby ująć bieg myśli w tekście i oddać je adekwatnie. Jak przytacza Hübner, to samo obserwuje się u studentów. Ankiety przeprowadzone na uczelniach w Niemczech w roku 2012 dowiodły wielkich braków w zakresie ortografii, gramatyki, ale przede wszystkim w zrozumieniu myśli przewodniej tekstów. Podobnie dzieje się w Austrii. Dorastający *homo digitalis* posiada więc pewne braki, nie tylko w zakresie efektów kształcenia, ale także w zakresie wspomnianej motoryki, w posługiwaniu się ręką. W lutym 2018 roku brytyjska gazeta codzienna „The Guardian” doniosła, że w klasach pierwszych brytyjskich szkół coraz więcej dzieci ma trudności

z prawidłowym trzymaniem narzędzi do pisania<sup>4</sup>. Nie wykształciła się więc u nich należyta muskułatura palców. W wielu przypadkach potrzebna jest intensywna terapia ręki w pierwszych miesiącach szkoły. Pomoc tu może kształcenie artystyczne, między innymi praktyczne opanowywanie różnych technik plastycznych. Stąd współcześnie jedno z ważniejszych zadań szkoły polega na zastanawianiu się nad tym, jak poszerzyć i zintensyfikować dotąd stosowane metody pisania i czytania, ale i przywrócić się i docenić nauczanie sztuki, tym bardziej że sztuka może także przyczynić się do bogacenia zasobu słów oraz budowania zaufania do swoich możliwości twórczych.

Biorąc pod uwagę rozbieżność stanowisk, także w międzynarodowym dyskursie, warto odnieść się do wyników badań, szczególnie w zakresie kształcenia cyfrowego (*digitale Bildung*), zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci.

### **Problemy z badaniem skutków obcowania z mediami**

Hartmut Grasl, przewodniczący stowarzyszenia badaczy niemieckich (VDW), skarży się, że badania nad skutkami w zakresie wykorzystania zdobyczy techniki, także w oświacie, nie są pogłębione. Tempo przyrostu innowacji jest szybkie, a badania pozostają w tyle. Zjawisko takie zauważa się w wielu krajach. W Nowej Zelandii, na przykład, po ogłoszeniu słabych wyników międzynarodowych badań PISA zainwestowano w laptopy dla uczniów ponad 2 miliardy dolarów, efekty jednak nie okazały się obiecujące. Wręcz wzrosła liczba uczniów z deficytami uwagi.

Badaczki zajmujące się dydaktyką wczesnoszkolną, pedagogiką mediów i pedagogiką zdrowia, których poglądy chcę przytoczyć, zastanawiają się nad stosowaniem odpowiednich skal badawczych do mierzenia skutków cyfryzacji kształcenia<sup>5</sup>. Ważna jest tu wymiana danych uzyskanych przez ekspertów z różnych dyscyplin. Stanowiska, jak wspomniano, są podzielone. Na przykład eksperci z zakresu PC zalecają, aby dzieci rozpoczynały zapoznawanie się

z komputerem w wieku czterech lat, natomiast eksperci z zakresu uzależnień – mówią tu nawet o wieku lat dziesięciu<sup>6</sup>. Polski badacz, ks. prof. Andrzej Zwoliński, socjolog i teolog z Uniwersytetu Papieskiego w Krakowie, uważa, że szczególnie niebezpieczne są te kontakty do lat sześciu, kiedy dziecko nie rozróżnia jeszcze dokładnie fikcji od rzeczywistości. „Nie może więc pozostawać samo wobec ogromnej siły komputerowych programów”, a do trzynastego roku życia nie powinno korzystać z portali społecznościowych<sup>7</sup>.

OECD w roku 2015 sformułowała tezę, że wspieranie dzieci w zakresie tradycyjnego liczenia i pisania jest ważniejsze dla ich późniejszych szans, niż subwencjonowanie kosztownych urządzeń<sup>8</sup>. Oszacowanie skutków użytkowania mediów technicznych można więc przedstawić w postaci dwóch szkół: zalety i szanse oraz unikanie ujemnych oddziaływań. Oddajmy jeszcze raz głos prof. Zwolińskiemu. Nawet powszechnie uznawane za niegroźne rysunkowe bajki Disneya zawierają kilka razy większą dawkę agresji niż filmy fabularne dla dorosłych – stwierdzono w badaniach. Wypowiedzi w rodzaju: „Bardzo cię nienawidzę!”, „Wyrwę ci serce!”, „Jesteś beznadziejnym kretykiem! – nie należą do rzadkości. Japońska seria poświęcona Pokemonom zawiera treści przerażające. Potwory rażą się prądem, palą, topią, miotają zatrute żądła...<sup>9</sup>

### **Lekarze pediatrii alarmują**

Nad rolą mediów, szczególnie cyfrowych, w rozwoju dzieci zastanawiają się coraz częściej lekarze. Pediatra Uwe Büsching w studium, które zasługuje na szczególną uwagę, powołuje się na wyniki badań dotyczących wykorzystania telewizji i smartfonów przez dzieci. Badania przeprowadziło w roku 2017 stowarzyszenie zrzeszające lekarzy pediatrów (BLIKK-Medienstudie)<sup>10</sup>. W badaniu uzyskano 79 studiów szczegółowych. Kwestionariusze wypełniali rodzice, ale i starsze dzieci. Przyjęto następujące założenia: granice kontaktu dzieci z mediami powinny stanowić czas użytkowania – pół godziny (telewizja

i smartfon, na początku ten należący do rodziców) – i wiek. Do lat 3 dzieci nie powinny mieć kontaktu z mediami ekranowymi i cyfrowymi, a w wieku 3–6 lat kontakt ten nie powinien przekraczać wspomnianych 30 minut dziennie. Dzieci starsze (6–9 lat) mogą z nich korzystać do pięciu godzin w tygodniu, potem do siedmiu godzin. Okazało się, że 23% dzieci już w wieku 2 lat używa telefonu komórkowego rodziców. W wieku pięciu lat dzieci takich jest już 67% – używają one telefonu komórkowego zdecydowanie dłużej niż pół godziny dziennie. 44% dzieci uczęszczających do szkoły podstawowej ogląda telewizję od 30 minut do jednej godziny dziennie, ale 35% już więcej niż 4 godziny. Rodzice przyznają, że cierpią na tym obowiązki szkolne, ograniczone są też inne formy aktywności. Wykryto też statystycznie istotny związek między codziennym ponad 30-minutowym użytkowaniem smartfona i zakłóceniami koncentracji u 12–14-latków<sup>11</sup>.

Badania wskazują na braki w samokontroli, nadal też nie znamy poziomu „ubogacania” tożsamości przez młodych w toku obcowania z mediami. Na uwagę zasługuje fakt, że dzieci w wieku 3–5 lat, które oglądały telewizję 30 minut dziennie i tyle samo czasu korzystały ze smartfona (razem 60 minut), miały kłopoty z rozwojem mowy, szczególnie chłopcy. Lekarze pediatrzy formułują różne apele pod adresem rodziców. Dr Till Reckert postuluje: „Otaczajcie dziecko dobrem, pięknem i prawdą (...). I tym, co ono widzi najchętniej: waszą empatyczną twarzą”<sup>12</sup>. Jako zwolennik integracji sensomotorycznej dr Reckert opowiada się za tym, aby w pierwszym roku życia dziecko rozwijało się zgodnie z zasadą „padnij, powstań, biegnij dalej”, dzieci bowiem po upadku nie są sfrustrowane, kontynuują wysiłek, uczą się więc tolerancji wobec swoich niepowodzeń<sup>13</sup>. Wielką rolę odgrywa tu zabawa, która udaje się lepiej w bezpiecznym otoczeniu, staje się kreatywna i bardziej rozwija dziecko niż spoglądanie w ekran, zabijanie nudy naciśnięciem guzika – podkreśla lekarz. Z badań przytaczanych przez tego autora wynika, że dorośli o kreatywnych zdolnościach w dzieciństwie często

sami organizowali sobie czas, sami tworzyli „swoje światy”, rozwinęło się u nich szczególnie myślenie symboliczne, bogacił zasób słów, następowała lepsza koordynacja motoryczna. A wszystko to stanowi warunek późniejszych osiągnięć szkolnych. Rodzicom warto uświadomić, że: „Dzieci tworzą siłą swojej fantazji codziennie nowe światy. A zwyczajne, naturalne zabawki pomagają im w tym. W ten sposób ćwiczą podstawowe kompetencje. Stąd dobra zabawa rodzi się w 90% z dziecka, a w 10% – z rzeczy”<sup>13</sup>. A media są tego przeciwieństwem. Natomiast opowiadanie pobudza dzieci do tego, aby tworzyły sobie indywidualne wewnętrzne obrazy. W nauczaniu szkolnym, szczególnie matematyki, ważne jest tłumaczenie zadań innym. Kalkulatory są szybkie, ale „spada się z drabiny myślenia” – stwierdza Reckert.

Jak wskazują badania: człowiek uczy się całym swoim ciałem, tym więcej, im jest młodszy. „Też z tego względu musimy, stosownie do wieku, zachować równowagę, aby były nie tylko media, ale i niematerialne pola przeżyć”<sup>14</sup>. Sprawdza się tu stare powiedzenie Jana Henryka Pestalozziego: „Uczymy się głową, sercem i ręką”. Pedagogowie muszą zdecydować, gdzie i jak wprowadzić pomoc mediów w nauczaniu, a gdzie lepiej z tego zrezygnować. Tym bardziej że badacze, między innymi z izraelskiego Instytutu Nauki Weizmanna, udowodnili negatywny wpływ pola elektromagnetycznego wytwarzanego przez telefony komórkowe na komórki mózgu. Podkreśla się to ostatnio coraz częściej, wyniki badań natomiast długo ukrywano<sup>15</sup>.

## Głosy neurobiologów

Przytoczę stanowisko neurobiolożki Gertraud Teuchert-Noodt z Uniwersytetu w Bielefeld, która od lat bada rolę mediów cyfrowych w rozwoju dzieci<sup>16</sup>. Znamienny jest jej apel do rodziców, aby ograniczali czas korzystania z mediów w życiu prywatnym, zarówno swoim, jak i dzieci. Szczególną uwagę zwraca na okres niemowlęctwa, kiedy organy zmysłowe chłoną wrażenia jak gąbka i włączają je

w dojrzewające stopniowo struktury mózgowie. Rodzice stanowią tu ważny „aparat filtrujący” poprzez swoją osobowość. Autorka, z pozycji naukowczyni, przestrzega przed mogącymi wystąpić trudnościami w nauce i chorobami psychosomatycznymi w wieku dziecięcym i latach późniejszych, kiedy stają się one już chorobami społecznymi. Uczenie się potrzebuje czasu i energii. Środowisko bez stresów wzmacnia molekularne zmiany w uczących się sieciach, połączeniach nerwowych. Dramatyczne mogą być skutki „uwiedzenia przez urządzenia cyfrowe, kiedy chcemy mieć wiedzę w kieszeni, bardziej niż w głowie” – przestrzega autorka<sup>17</sup>. Tablet w pokoju młodego człowieka porównany zostaje do kaftana bezpieczeństwa, rozwój mentalny dziecka może zostać upośledzony przez zakłócenia snu, nadciśnienie. Media cyfrowe oddziałują na hipokamp, element układu limbicznego umieszczony w płacie skroniowym kory mózgowej, który jest odpowiedzialny za pamięć. Może on też ulec uszkodzeniu pod wpływem dużego stresu. Wydziela się wtedy szkodliwy kortyzol.

Teuchert-Noodt powołuje się na badania, które przeprowadzili John O’Keefe i Michael L. Recce, laureaci Nagrody Nobla z lat dziewięćdziesiątych. W swoich publikacjach nawoływali do bacznej kontroli używania sprzętu tego typu przez dzieci. Ich wystąpienia miały obudzić wrażliwość opinii publicznej w tym względzie. Zdaniem Teuchert-Noodt luki w poznaniu z lat młodości – na ogół nie są potem wypełniane. Autorka tłumaczy to „patologiczną niemocą” specyficznych funkcji płatów czołowych. Serfowanie w sieci utrudnia automatyczne procesy asocjacyjne, ich kolejność, utrudnia plastyczne dopasowywanie się i nowe budowanie połączeń synaptycznych<sup>18</sup>. Uważa, podobnie jak przywoływani laureaci Nobla, że zaniedbano eksperymentalne studia na temat elektrochemicznych sprzężeń w funkcjach mózgu. Dopiero po przełomie stuleci przeżyła renesans neurobiologia. Zaczęto się też zajmować oddziaływaniem pola magnetycznego, wydzielanego przez urządzenia cyfrowe, pojawiło się pojęcie elektrosmogu, mogącego prowadzić do ogólnych

trudności w uczeniu się<sup>19</sup>. Efektywności uczenia się sprzyja harmonia rytmów mózgu, jego struktur i asocjacji, czynników neurochemicznych i elektrofizjologicznych. Ułatwia koncentrację, skupienie uwagi i myślenie. Autorka zaleca, w razie trudności i w ramach profilaktyki, oburęczne granie w piłkę, żonglowanie, rytmiczne ruchy taneczne, muzykowanie. Przestrzega przed przepracowaniem w kontakcie z urządzeniami elektronicznymi, gdyż może ono prowadzić do wypalenia (*Burnout*). Niezmiernie ważna jest rola snu, aby oczyścić korę z aktywnych w ciągu dnia oscylacji i uwolnić konsolidację śladów pamięciowych. Sen jest i pozostanie niezbędnym warunkiem, aby w ciągu dnia znowu można było podejmować nowe zadania. Badaczka stwierdza w świetle swoich doświadczeń akademickich: żal każdego studiującego, który nie pozwolił w pełni dojrzeć swojemu mózgowemu „oprogramowaniu”, bo wyposażenie neuronalne należy chronić. I wielkie są zadania, powtórzmy to raz jeszcze, nauczycieli sportu, muzyki, literatury, sztuki, aby dzieci umiały się sytuować także w tych obszarach, również w przyszłym, prywatnym dorosłym życiu – a więc czytać książki, czasopisma i szukać tych wszystkich rzeczy, które czynią życie pięknym.

Długoletni docent Uniwersytetu w Kolonii, Peter Köster, apeluje o umożliwienie nauczycielom zdobywania wiedzy w tej dziedzinie<sup>20</sup>. Próbuje wyjaśnić procesy związane z okresem dojrzewania, kiedy dokonuje się przebudowa mózgu. Spadająca wtedy u dorastających motywacja, obniżająca się gotowość działania wynikają nie tylko z „burzy hormonalnej”, trzeba także wziąć pod uwagę procesy zachodzące w mózgu. Köster zwraca uwagę na tworzące się u dzieci powiązania struktur neuronalnych – w procesach tych decydującą rolę odgrywają pozytywne stany emocjonalne.

U dzieci, jak podkreślają znawcy, dochodzi do „neuronalnej eksplozji” (*Synapsen-Explosion*); ta nadzwyczajna aktywność mózgu u dorastających potrzebuje wiele energii. Około 50% energii do dyspozycji potrzebuje mózg u dzieci, natomiast u dorosłych tylko



około 20%. Wspominane wielokrotnie pozytywne stany emocjonalne, wysokie zainteresowanie, autor mówi nawet o zachwycie (*Begeisterung*) poznawanymi treściami – implikują uczenie się<sup>21</sup>. Jak jednak wiadomo, tematy związane z treściami programowymi – na ogół nie korelują z zachwytem... Istotne jednak, aby docierające informacje były „nowe”, pociągające, a przede wszystkim ważne dla uczącego się. Złym towarzyszem jest tu strach i obojętność.

Uczenie powinno się więc opierać na dwóch decydujących stanach uczącego się: musi się dobrze czuć i być pozytywnie nastawiony do materiału. Ważność danych mu treści uczeń może odkryć też sam – stwierdza autor powyższych rozważań. A tak ostatnio nie jest. Motywacja spada, młodzi nie dostrzegają w programach szkolnych niczego doniosłego. Cele poznania dane są z zewnątrz. Rodzą się luki w wiedzy. Zbiega się to z przebudową systemu oceniania w mózgu, z działalnością komórek wydzielających dopaminę. „Zbyt nikle wydzielanie dopaminy może – podobnie jak u ludzi cierpiących na depresję – prowadzić do braku »napędu«”<sup>22</sup>. Peter Köster posuwa się nawet do stwierdzenia, że można w tym zakresie mówić o czymś w rodzaju „minidepresji” u dorastających. Wyjście widzi w szukaniu obszarów wspólnego decydowania, także o treściach kształcenia, i szukania przestrzeni wspólnego działania. Średnia i późna adolescencja są też naznaczone przez wzrastający odwrót od wpływów domu rodzinnego i zwrot w kierunku grup rówieśniczych.

Wspomnę, że aktualnie przeprowadzone badania w Polsce, pośród 1800 studentów na terenie Katowic, głównie z pierwszego roku studiów dziennych, na temat ich sytuacji domowej, wskazały na kryzys w polskich rodzinach. Ponad 13% badanych mówi o rozwodzie prawnym lub emocjonalnym rodziców, prawie 28% pochodzi z rodzin z problemem alkoholowym, około 14% badanych wspomina o rodzicach uzależnionych od pracy. Tyle samo osób wskazuje na chorobę psychiczną jednego z członków swojej rodziny...<sup>23</sup> Młodzi często nie znajdują więc oparcia w swoich domach. Ma to wpływ na zachowania

ryzykowne dzieci i młodzieży, szczególnie w wieku 13–16 lat. A właśnie pozytywne reakcje i informacje zwrotne, także w rodzinie, przyczyniają się do siły wyrzutu dopaminy w mózgu.

## Jak więc wychowywać do mediów?

Warto odnotować, że poświęcono temu jeden z ostatnich numerów miesięcznika „Pädagogik”, który publikuje materiały z niemieckiego obszaru językowego. Chodzi bowiem także o to, aby nie gubić szans digitalizacji. Pojawiło się tu między innymi pojęcie „digitalnej higieny”<sup>24</sup>.

Kaarel Rundu, dyrektor jednego z gimnazjów w Tallinie, podkreśla, że współcześnie wszyscy potrzebujemy kompetencji cyfrowych, a szkoła jest miejscem, w którym szczególnie należy położyć nacisk na ich kształcenie. Estonia jest krajem przodującym pod względem cyfryzacji: od roku 1999 we wszystkich szkołach zapewniono dostęp do internetu, w sieci umieszczono wszystkie podręczniki. Nauczyciele są objęci doskonaleniem w zakresie „higieny cyfrowej”, rozumianej jako jedna z ośmiu kompetencji kluczowych ponadprzedmiotowych. Uczniowie uczą się, jak zabezpieczać siebie przed szkodliwym oddziaływaniem urządzeń, jak chronić swoją tożsamość w internecie, jak odpowiedzialnie wybierać treści. W świecie wirtualnym trzeba, tak jak w świecie realnym, trzymać się moralnych zasad. Do tego niezbędna jest wiedza o licznych zagrożeniach, na przykład o cybermobbingu. W zakresie tej wiedzy organizuje się dni informacyjne dla rodziców z udziałem ekspertów i badaczy. Wiele też zależy od kultury szkoły, czy uczniowie przeżywają w niej autentyczne wartości. Kaarel Rundu zapewnia: „czujemy się w naszym gimnazjum jak w rodzinie”.

Na szkole, jak stwierdza prowadzący wywiad Erik Zyber, jeden z członków redakcji „Pädagogik”, spoczywa znaczna odpowiedzialność za krytyczne i samostanowiące obchodzenie się z mediami, szczególnie cyfrowymi, bez konieczności ich nadmiernego ograniczania<sup>25</sup>.

Czy szkoła sprostą temu zadaniu?

W tym zakresie warto pamiętać zwłaszcza o:

- krytycznym podejściu do wiadomości i informacji prezentowanych w mediach;
- dopuszczeniu do głosu stron przeciwnych;
- oddzielaniu faktów od osobistych przekonań.

Jak wykazują badania, uczniowie nie zawsze o tym pamiętają, nie zawsze też o tym wiedzą. Wspomniana w tytule przywołanego artykułu *Medienmündigkeit*, a więc pełnoprawność w obchodzeniu się z mediami, nie obejmuje tylko umiejętności technicznych, ale wymaga autonomii, zdolności samodzielnej oceny treści i woli, ile czasu należy korzystać z urządzenia cyfrowego. Chodzi więc o ocenę ryzyka, o ocenę wszystkich „za” i „przeciw”. Wybór taki jest na pewno trudny dla dorastających, którzy walczą o uznanie rówieśników, ulegają modnym trendom, naciskom grup. Jak wynika z aktualnych badań, przywoływanych w prezentowanym artykule, jedna czwarta młodych w Niemczech z niższym wykształceniem – a podobnie może być u nas – nie interesuje się tematami politycznymi i niepewnie się czuje w ocenie fake newsów. „Bez pogłębionych ofert dotyczących kompetencji medialnych w szkole, które zdobyć mają wszyscy uczniowie, jak i bez dialogu w szkole – zaprzepaszcza się potencjał młodej generacji i zamykamy jej szanse demokratycznego udziału”<sup>26</sup>. Istnieje niebezpieczeństwo pogłębienia się „cyfrowej przepaści”, na początku poprzez nierówne wyposażenie w sprzęt, a potem poprzez nierówny dostęp do szans umiejętnego obchodzenia się z mediami. Należy też pamiętać o fakcie, że większe niebezpieczeństwo uzależnienia się występuje u dzieci i młodzieży, które były lub są w jakiś sposób krzywdzone. Dobre formy obchodzenia się w sieci, powszechnie nazywane *Nettiquette* (w Polsce od dawna istnieje określenie netykieta), powinny być ćwiczone w szkole. Chodzi tu o wzajemne „wysłuchiwanie się”, traktowanie ze wzajemnym respektem.

Po okresie nauczania zdalnego pojawi się pytanie: jak wykorzystać z pożytkiem zdobyte w trudzie umiejętności? Aktualna będzie troska o krytyczne

obchodzenie się z treściami, odnajdywanie istoty w strumieniu informacji, dokonywanie ich właściwej oceny. Konieczne będzie też dalsze współdziałanie z rodzicami. Chodzi przecież o dorastające generacje, o ich właściwy stosunek do życia i miejsce w społeczeństwie. Dlatego na zakończenie mojej wypowiedzi chcę ukazać cenną inicjatywę jednego z gimnazjów w Kolonii, gdzie już od 2013 roku, według pomysłu jednego z nauczycieli, działa grupa młodych aktywistów (15 uczniów z klas wyższych), którzy prowadzą rozmowy i warsztaty z zakresu zagrożeń medialnych dla klas młodszych<sup>27</sup>. Aby się przygotować do tych zajęć – są oni 3–4 dni w roku szkolnym zwolnieni z zajęć. Przytoczę wypowiedzi kilku z nich.

Timo G. (wiosną 2020 roku zrobił maturę): „Bez smartfonów i komputera nie można sobie wyobrazić życia. Ale za mało mówi się o ochronie danych, o uzależnieniu od gier komputerowych (...). Młodzi muszą poznać te tematy tak jak wiadomości o narkotykach i alkoholu. Tego się podejmujemy. Trzeba mówić ciekawie, trzeba się rozumieć. Nie zaniebywać obowiązków, kontaktów społecznych, hobby. Nawet tylko informacje mogą zdziałać cuda...”

Tobias S.: „To był ważny okres mojego pobytu w szkole (...). Mój kontakt z internetem też uległ dystansowi. Widziałem radość młodszych uczniów, dziękowali mi. Mało wiedzieli o niebezpieczeństwach, to wprost szokowało...”

Ida M.: „Media są dla nas ważną częścią codzienności. Wzrastaliśmy z siecią, ale nas w tym nie wspierano. Jestem wdzięczna szkole, że teraz mogę to robić. Trzeba nauczyć dzieci, jak mają się odpowiedzialnie zachowywać w internecie (...) już w przedszkolu. Oczywiście mamy poczucie, że robimy to za późno. Dzieci okazują zainteresowanie. My to czujemy. I sami rozwijamy się dalej”

## Zakończenie

Problemy, które poruszyłam w artykule, nie są łatwe. I jeszcze długo, a właściwie zawsze będą aktualne. Ważne, aby nie zostawić uczniów samych, budować

relacje. Dlatego – jako bardzo aktualną w swojej wymowie inspirację – przytoczę jeszcze raz przemawiające do wyobraźni zdanie cytowanego wcześniej dyrektora gimnazjum: „czujemy się w naszym gimnazjum jak w rodzinie”.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> E. Hübner, *Entwicklungsorientierte Medienpädagogik im Zeitalter der verschwindenden Schrift*, w: P. Bleckmann, R. Lankau (red.), *Digitale Medien und Unterricht*, Weinheim/Basel 2019, s. 39.
- <sup>2</sup> Ibidem, s. 43.
- <sup>3</sup> Pod. za: A. Lepa, *Mity i obrazy*, Łódź 1999, s. 43.
- <sup>4</sup> E. Hübner, op. cit., s. 48.
- <sup>5</sup> J. Zimmer, P. Bleckmann, B. Pemberger, *Technikfolgenabschätzung bei „Digitaler Bildung“*, w: P. Bleckmann, R. Lankau (red.), *Digitale Medien*, op. cit., s. 13–24.
- <sup>6</sup> Ibidem, s. 17.
- <sup>7</sup> A. Zwoliński, *Komórka. Wirtualne niewolnictwo*, Kraków 2019, s. 98.
- <sup>8</sup> *Students, Computer and Learning*, Paris 2015, *Organisation for Economic and Development*, cyt. za: J. Zimmer, P. Bleckmann, B. Pemberger, op. cit., s. 18.
- <sup>9</sup> A. Zwoliński, *Nastolatek we współczesnym świecie. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Poznań 2016, s. 240 i nast.
- <sup>10</sup> U. Büssching, *Hat die Digitalisierung der Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen so viele Vorteile?*, w: P. Bleckmann, R. Lankau, *Digitale Medien*, op. cit., s. 69–83.
- <sup>11</sup> Ibidem, s. 77.
- <sup>12</sup> T. Reckert, *Bildung und Medien – Die Perspektive eines Kinder- und Jugendarztes*, w: P. Bleckmann, R. Lankau, op. cit., s. 100.
- <sup>13</sup> Ibidem, s. 103.
- <sup>14</sup> Ibidem.
- <sup>15</sup> A. Zwoliński, *Komórka. Wirtualne niewolnictwo*, op. cit., s. 105.
- <sup>16</sup> G. Teuchert-Noodt, *Die Rechnung kann nicht ohne den Wirt gemacht werden: Das Gehirn des Kindes*, w: P. Bleckmann, R. Lankau (red.), *Digitale Medien*, op. cit., s. 85–96.
- <sup>17</sup> Ibidem, s. 88.
- <sup>18</sup> Ibidem, s. 92.
- <sup>19</sup> K. Hecht, *Zu den Folgen der Langzeitwirkungen von Elektromog.* „Schriftenreihe der Kompetenzinitiative zum Schutz von Menschenumwelt und Demokratie” 2012, z. 6, cyt. za: G. Teuchert-

-Noodt, *Die Rechnung kann nicht ohne den Wirt gemacht werden: Das Gehirn des Kindes*, op. cit., s. 95.

- <sup>20</sup> P. Köster, *Achtung Pubertät. Einblicke und Antworten aus der Hirnforschung*, „Pädagogik” 2020, nr 11, s. 10–13.
- <sup>21</sup> Ibidem, s. 11.
- <sup>22</sup> Ibidem.
- <sup>23</sup> G. Polok, *Jak rozumieć pojęcie „kryzys”*, „Eleuteria” 2020, nr 4, s. 22–24.
- <sup>24</sup> *Digitale Hygiene im Unterricht*, „Pädagogik” 2020, nr 1, s. 18–19 (wywiad z dyrektorem gimnazjum w Tallinie, Estonia, pytania stawia jeden z redaktorów: Erik Zyber).
- <sup>25</sup> E. Zyber, *Medienmündigkeit – ein Bildungsauftrag der Schule*, „Pädagogik” 2021, nr 1, s. 6–9.
- <sup>26</sup> Ibidem, s. 8.
- <sup>27</sup> *Medienhelfer klären auf*, „Pädagogik” 2021, nr 1, s. 30–33.

## Abstract

### *Maturing into media use*

*The author of this article discusses the issues of quick technological and media development in the context of modern educational theories and practice. By analysing examples taken from German-speaking countries and by comparing them with articles by Polish academics, the author points to the need to introduce systematic media education. According to the author, this direction in education is necessary for harmonious development of competences, knowledge and sensitivity of young people living in the 21<sup>st</sup> century.*

---

### Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

# Media edukacyjne

---

Natalia Walter

## Co ma na swoim pulpicie nowoczesny nauczyciel?

Wokół mediów edukacyjnych narodziło się wiele mitów, które w dużej mierze zweryfikowała kryzysowa edukacja zdalna podczas pandemii. Od kilkudziesięciu lat przypisywano im szereg negatywnych właściwości – w ostatnich latach szczególnie, lub przeciwnie – postrzegano je nad wyraz pozytywnie: nierzadko jako sposób uzdrowienia edukacji i podniesienia efektywności dydaktycznej. Ale po kolei.

Media edukacyjne, początkowo proste, tradycyjne, o charakterze analogowym zaczęto wykorzystywać w szkołach polskich co najmniej od lat siedemdziesiątych. Jest wielu autorów, którzy uważają, że media to nowoczesne środki dydaktyczne (zwane kiedyś „pomocami naukowymi”), ponieważ pełnią zbliżone funkcje oraz mają tożsame zastosowania. Przypisuje się im zatem rozmaite cele i zadania dydaktyczne.

## Wprowadzenie

Media, jak doskonale wiemy, to różnego rodzaju przedmioty i urządzenia, za pomocą których przekazywane są informacje (komunikaty) od nadawcy do odbiorcy, z wykorzystaniem słowa, obrazu lub dźwięku – umożliwiające wykonywanie rozmaitych czynności intelektualnych i manualnych<sup>1</sup>. Mogą to być książki, prasa, fotografia czy modele, ale też na przykład komputery czy smartfony. Media, a zwłaszcza nowe media, umożliwiają użytkownikom wykonywanie wyżej wymienionych określonych czynności. To oznacza, że smartfon czy komputer nie służy nam wyłącznie do tego, żebyśmy się z kimś komunikowali, ale żebyśmy mogli po prostu wykonać pewną pracę czy zadanie. Czasem włączamy komputer tylko po to, żeby przygotować prezentację, napisać tekst, opracować grafikę etc. Media cyfrowe umożliwiają nam też wejście w interakcje z innymi, współpracę czy samodzielne tworzenie treści. Mówimy za Alvinem Tofflerem, że współczesny użytkownik internetu to prosument (producent i konsument, odbiorca w jednym). Definicje mediów pojawiają się w klasycznych pozycjach dydaktycznych, między innymi w książkach Wincentego Okonia czy Czesława Kupisiewicza<sup>2</sup>. Koncentrują się one na tym, że środki dydaktyczne ułatwiają uczniom bezpośrednie i pośrednie poznawanie rzeczywistości, a także mogą usprawnić proces nauczania-uczenia się, a przez to wpłynąć korzystnie na jego efekty końcowe. Zatrzymam się na chwilę przy tym podejściu.

Współczesne badania pokazują, że media powinny być wykorzystywane w trakcie zajęć (mówił o tym już Jan Amos Komeński), ale ich efektywność dydaktyczna wcale nie jest tak oczywista. Z jednej strony, jeżeli technologii na zajęciach będzie za dużo, to my, nauczyciele, wcale nie podniesiemy efektywności edukacyjnej, wręcz przeciwnie. Z drugiej strony, jeżeli tych technologii nie będzie w ogóle, to również

spadnie efektywność zajęć<sup>3</sup>. Badacze generalnie wskazują na niewielki, jeśli w ogóle, wpływ zwiększonego dostępu do sprzętu i oprogramowania edukacyjnego w szkołach na wzrost efektywności uczenia się<sup>4</sup>. Warto jednak wyraźnie podkreślić, że media cyfrowe są dla uczniów przede wszystkim atrakcyjne, przez co zwiększają ich zaangażowanie i motywację poznawczą<sup>5</sup>. Polscy nauczyciele oceniają efektywność zajęć z wykorzystaniem cyfrowych technologii na poziomie dobrym (48%) i bardzo dobrym (23%) – „argumentują taki stan rzeczy faktem, iż cyfrowe technologie najczęściej stanowią dla uczniów atrakcję, element urozmaicenia, wzbogacenia zajęć”<sup>6</sup>.

## Zadania mediów w edukacji

Wacław Strykowski mediom przypisuje określone zadania, które realizowane są w kontekście dydaktycznym<sup>7</sup>. Na pewno warto zwrócić uwagę na wspomniane przed chwilą zadanie motywacyjne, które polega na intelektualnym i emocjonalnym wspieraniu uczniów w aktywnym zdobywaniu informacji w ramach realizowanego tematu zajęć.

Podczas jednej z konferencji dotyczącej bezpieczeństwa dzieci i młodzieży omawiałam rolę mediów w edukacji dla bezpieczeństwa. Gdy opowiadałam o różnych zadaniach mediów, jeden z uczestników zwrócił uwagę, że rzeczywiście zadanie motywacyjne jest niezwykle ważne. Jako przykład przytoczył sytuację z udziałem swojego syna, który bardzo nie lubił historii. Zresztą jego niechęć podzielała reszta klasy, a nauczycielka nie była w stanie nic z tym zrobić przez wiele lat. Pewnego dnia do klasy zawitała praktykantka, która zorientowała się bardzo szybko, że dzieci nie są zainteresowane przedmiotem. Były absolutnie zniechęcone już na starcie i niczego nie chciały robić. Wpadła wtedy na pomysł, by wykorzystać pracownię komputerową i poprosiła uczniów, by w ramach tematu lekcji przygotowali hasła do Wikipedii. I nagle okazało się, że historia potrafi

---

*Media ułatwiają tworzenie uogólnień, syntez oraz strukturalizację wiedzy uczniów, a także proces utrwalenia wiedzy i umiejętności poprzez metodyczne organizowanie procesu powtarzania. Przykładem może być znana aplikacja Supermemo, usprawniająca organizowanie systemu powtórek.*

---

być ciekawa, że można z niej wyciągnąć różne interesujące informacje i zbudować na ich podstawie jakąś nową treść w internecie.

Kolejne zadanie dydaktyczne mediów – źródłowe – mówi o tym, że treści, które są eksponowane za pomocą mediów, mogą się stać głównym źródłem wiedzy z danego tematu. Współcześnie coraz więcej treści czerpiemy z internetu czy z mediów w ogóle, ale im jesteśmy starsi, tym większego nabierają dla nas znaczenia. Dla wielu seniorów jedynym źródłem informacji o świecie są właśnie media. W związku z tym zadanie źródłowe ma bardzo szeroki kontekst i w różnym stopniu dotyczy poszczególnych grup. Ma to istotne znaczenie, ponieważ coraz więcej obecnie mówimy o tym, że w edukacji powinno się odchodzić od encyklopedyzmu i przestać wymagać od uczniów zapamiętywania mnóstwa faktów na rzecz kształcenia umiejętności poszukiwania i posługiwania się informacjami oraz krytycznego ich analizowania i przetwarzania. Obecnie mamy do czynienia z wieloma wartościowymi źródłami treści w internecie, w tym – z otwartymi zasobami edukacyjnymi, o których za chwilę napiszę więcej.

Dość powszechnie znane jest zadanie ilustracyjne mediów. Często wykorzystujemy media po to, żeby zilustrować przekaz werbalny. Wprowadzamy je na lekcje, żeby pewne rzeczy uczniom pokazać, by łatwiej mogli zrozumieć i zapamiętać omawiane treści. Przydają się tu fotografie, filmy, wirtualne wycieczki. Z tym zadaniem wiąże się, niestety, pewne niebezpieczeństwo i na nie chciałabym zwrócić uwagę. Łatwo bowiem wpaść w pułapkę: zauroczeni mediami nauczyciele zapominają, że na wyciągnięcie ręki mają obiekty rzeczywiste. Zawsze poznanie bezpośrednie będzie lepsze i efektywniejsze niż to zapośredniczone za pomocą mediów. Większą wartością dla uczniów będzie spacer po jesiennym parku niż prezentacja multimedialna na ten temat. Są jednak sytuacje, w których nie mamy dostępu do określonych obiektów, na przykład geograficznych, i wtedy media stanowią nieodzowną pomoc.

Kolejne zadania, o których pisze Strykowski<sup>8</sup>, to zadanie weryfikacyjne (media pozwalają na weryfikację trafności uczniowskich przewidywań, wysuwanych hipotez i wniosków) oraz ćwiczeniowe (często korzystamy z licznych aplikacji i interaktywnych stron właśnie po to, żeby zorganizować uczniom ćwiczenia). Przykładami mogą być matzoo.pl, pisupisu.pl, czyli platformy umożliwiające ćwiczenie wraz z uczniami. Media tym samym ułatwiają tworzenie uogólnień, syntez oraz strukturalizację wiedzy uczniów (zadanie syntetyzujące), a także proces utrwalenia wiedzy i umiejętności poprzez metodyczne organizowanie procesu powtarzania (zadanie utrwalające). Przykładem może być znana od wielu lat aplikacja Supermemo, która polega przede wszystkim na usprawnianiu organizowania systemu powtórek, niezwykle przydatnych na przykład w nauczaniu języków obcych.

Media wykorzystywane są do prezentowania praktycznych działań (tu ujawnia się ważna rola filmów instruktażowych). Zadanie zastosowawcze mówi o tym, że media pomagają nam w sposób pełny i przekonujący pokazać, jak zastosować

teorię w praktyce i w życiu w ogóle. Dla wielu uczniów media stanowią też inspirację do rozwijania zainteresowań (zadanie inspirujące). Przecież YouTube to nie tylko patostreaming i negatywni bohaterowie, ale też – dla wielu osób – zachęta do tego, by rozwijać talenty plastyczne, artystyczne, albo stworzyć jakieś własne rozwiązania technologiczne. To także ogromna baza filmów naukowych i popularnonaukowych, znacznie wzbogacona podczas pandemii. Ostatnie z zadań wskazanych przez Strykowskiego budzi obecnie, zwłaszcza po doświadczeniach edukacji zdalnej w czasie pandemii, najwięcej wątpliwości. Chodzi tu o zadanie kontrolne i oceniające, czyli wykorzystanie w procesie dydaktycznym rozwiązań elektronicznych, które mogą być niezwykle sprawnym narzędziem kontroli i oceny uczniów<sup>9</sup>.

### **Funkcje mediów oraz przykłady zastosowań**

By mówić o konkretnych mediach edukacyjnych, którymi powinien się posługiwać współczesny nauczyciel, sięgnijmy do funkcji, jakie – zdaniem różnych autorów – pełnią media. Poczynając od Harolda Lasswella, który wskazał na funkcję informacyjną (obserwacja otoczenia), interpretacyjną (media nie tylko obserwują rzeczywistość, ale też pokazują reakcje na otoczenie) oraz socjalizacyjną, przez Charlesa R. Wrighta, który dodał jeszcze funkcję rozrywkową<sup>10</sup>, docieramy do wspomnianych już dydaktyków: Okonia, Kupisiewicza oraz Strykowskiego. Ten ostatni wyróżnił funkcje typowo edukacyjne: poznawczo-kształcącą, emocjonalno-motywacyjną oraz interakcyjno-działaniową. Posługując się tą ostatnią typologią, spróbuję wskazać konkretne rozwiązania technologiczne dla nauczycieli.

Media, pełniąc funkcję poznawczo-kształcącą, stanowią zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia źródło informacji. Wartościowe są otwarte zasoby edukacyjne, do których dotrzeć możemy poprzez takie strony, jak: [otwartezasoby.pl](http://otwartezasoby.pl)

czy [legalnakultura.pl](http://legalnakultura.pl). Są to witryny zawierające przekierowania do darmowych, legalnych zasobów, które możemy wykorzystać w edukacji: filmów, muzyki, interaktywnych platform i portali, zdjęć. Przykładem takiego otwartego zasobu edukacyjnego jest Akademia Khana ([pl.khanacademy.org](http://pl.khanacademy.org)) – platforma z gotowymi scenariuszami lekcji (umieszczane są tam wykłady z matematyki, chemii, fizyki, biologii i innych przedmiotów, uzupełnione elementami ćwiczeniowymi). Znanym i też otwartym zasobem jest serwis Wolne Lektury ([wolnelektury.pl](http://wolnelektury.pl)), który umożliwia nieodpłatny dostęp do dzieł autorów polskich i zagranicznych, zarówno w formie tekstów, jak i audiobooków. Kolejnym wartym uwagi serwisem, zawierającym nieodpłatne grafiki i zdjęcia na licencji Creative Commons, jest Pixabay ([pixabay.com](http://pixabay.com)). Dla celów edukacyjnych przygotowane zostały również rozmaite zasoby filmowe, poczynając od zawartości YouTube'a, na zasobach Ninateki Edu ([ninateka.pl](http://ninateka.pl)) czy Filmoteki Szkolnej ([filmotekaszkolna.pl](http://filmotekaszkolna.pl)) kończąc. Internet dostarcza także gotowych materiałów na lekcje poprzez serwisy nieodpłatne lub częściowo płatne, typu: Eduelo, Learnetic ([Dzwonek.pl](http://Dzwonek.pl)), eKreda ([eKreda.pl](http://eKreda.pl)), lekcjewsieci ([lekcjewsieci.pl](http://lekcjewsieci.pl)) czy exebook ([exebook.pl](http://exebook.pl)).

Należy pamiętać, że internet to też przestrzeń wsparcia informacyjnego dla nauczycieli. Można tu znaleźć ciekawe inspiracje do wdrożenia na lekcjach czy też kursy i szkolenia w interesujących nas obszarach. Niezwykle cenną inicjatywą jest projekt zainicjowany przez Magdę Krajewską i Irminę Żarską *Zaproś mnie na swoją lekcję*. „Jedną z korzyści edukacji zdalnej jest pojawienie się nowych, oddolnych inicjatyw nauczycieli. Należy do nich ogólnopolski projekt *Zaproś mnie na swoją lekcję*, który polega na tym, że jedni nauczyciele zapraszają na swoje lekcje innych nauczycieli. Na Facebooku funkcjonuje grupa, której członkowie składają oferty zgodnie ze swoimi umiejętnościami i zainteresowaniami”<sup>11</sup>.

Jeśli chodzi o kolejne dwie funkcje wyróżnione przez Strykowskiego, czyli emocjonalno-moty-

wacyjną oraz interakcyjno-działaniową, musimy zwrócić uwagę na wiele drobnych elementów, które się na nie składają. Pierwszą kwestią jest oddziaływanie na emocje uczniów. Niezwykle cennym medium jest tu film, dzięki któremu możemy oddziaływać wychowawczo na uczniów. Badania Julii Barlińskiej pokazują, że można wykorzystać film do wzbudzenia u uczniów empatii kognitywnej (poczucie „wejścia w czyjeś buty”), która z kolei powoduje, że stają się oni aktywnie zaangażowani w przeciwdziałanie na przykład hejtowi internetowemu, zamiast być biernymi obserwatorami<sup>12</sup>. Emocje, w odpowiednim natężeniu, sprzyjają budowaniu relacji w klasie, pozytywnej atmosferze, a tym samym przekładać się będą na większą motywację uczniów oraz zaangażowanie. Fotografia cyfrowa wyświetlona na tablicy interaktywnej może się stać podstawą niezwykle interesującej lekcji, gdzie punktem wyjścia do faktów i wydarzeń będą emocje przedstawianej na ekranie postaci (na przykład historycznej czy literackiej).

Media – zwłaszcza cyfrowe, interaktywne, czyli te wszystkie, które powstały po 2004 roku, czyli po erze Web 2.0 – ułatwiają uczniom i nauczycielom wchodzenie w interakcję. Przykładem narzędzi do współpracy online mogą być Google czy Office 365 (obecnie Microsoft 365), czyli dokumenty, które możemy współredagować, arkusze kalkulacyjne, które mogą służyć nie tylko do wspólnych obliczeń, ale też do organizacji zapisów czy planowania, prezentacje multimedialne. Poza tym warto angażować uczniów do współpracy online nad różnymi grafikami, plakatami, zaproszeniami czy stronami dzięki rozwiązaniom typu Canva (canva.com) czy Prezi (prezi.com) – narzędzia do wspólnego tworzenia interaktywnych prezentacji, które są zbudowane w oparciu o mapę myśli. Rozwiązaniem interaktywnym, cieszącym się ostatnio szczególną popularnością wśród nauczycieli, jest Genially (genial.ly), służące, na przykład, do tworzenia escape roomów, memory,

prezentacji, quizów i innych zadań różnego typu. Przydatnym narzędziem do współpracy jest też Padlet (pl.padlet.com) – rodzaj wirtualnej tablicy/strony internetowej oraz wirtualnego miejsca współdzielenia treści.

Z opisanymi funkcjami emocjonalno-motywacyjną i interakcyjno-działaniową wiążą się także pojęcia grywalizacja czy gamifikacja, które dotyczą wprowadzania do edukacji gier, również w formie cyfrowej. Nauczyciele, zwłaszcza pracujący z młodszymi klasami, wykorzystują na przykład „Minecraft dla edukacji” (education.minecraft.net/) – platformę edukacyjną opartą na grach, która promuje kreatywność, współpracę i rozwiązywanie problemów w środowisku cyfrowym. Warto również sięgnąć po quizy interaktywne wprowadzające element rywalizacji między uczniami, na przykład: Kahoot, Mentimeter, Quizlet, Quizizz, learning Apps, Wordwall. Warto zaznaczyć, że nie powinny być one traktowane przez nauczycieli jako narzędzia służące kontroli i ocenie uczniów, lecz dające bieżącą informację zwrotną w sposób zabawowy.

## Podsumowanie

Choć badania nie pokazują wyraźnej zależności między stosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole a wzrostem efektywności edukacyjnej, warto je stosować, gdyż stanowią niezwykle cenne narzędzia służące do realizacji wielu zadań dydaktycznych i wychowawczych. Będąc dla uczniów naturalnym i atrakcyjnym środowiskiem, zachęcają do samodzielnych odkryć i poszukiwań. Stosowanie mediów służy także rozwijaniu kompetencji cyfrowych uczniów – zarówno tych operacyjnych (technicznych), jak i związanych z rozwiązywaniem problemów czy krytycznym myśleniem oraz weryfikowaniem informacji.

Bardzo ważne jest natomiast to, by mieć świadomość ograniczeń związanych z wykorzystaniem technologii do celów edukacyjnych.



Co więcej – musi się ono wiązać z głębokim namysłem pedagogicznym, planem działania oraz analizą korzyści i strat. Media stosowane w edukacji w sposób chaotyczny i nieprzemyślany, na zasadzie przypadkowych doborów czy w sposób nadmiarowy, nie będą służyły rozwojowi uczniów i nie będą wspierały procesu uczenia się. Ich wykorzystanie oznacza dla nauczyciela konieczność wcześniejszego przygotowania merytorycznego, metodycznego i technicznego.

Czy należy wobec tego mediów w szkole unikać? Zdecydowanie nie – pandemia szczególnie dobitnie uzasadniła konieczność podążania za najnowszymi rozwiązaniami w tym zakresie. Być może będzie to przyczynek do konieczności przemyslenia na nowo strategii korzystania z prywatnych urządzeń uczniowskich podczas lekcji. BYOD (ang. *bring your own device*, „przynies swój sprzęt”) to zasada stosowana w wielu krajach europejskich, również w Finlandii, gdzie smartfony i komputery uczniów są standardowo wykorzystywane podczas lekcji, zwłaszcza tych o charakterze projektowym czy STEM-owym.

#### Przypisy

- 1 W. Strykowski, *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja medialna” 1996, nr 2.
- 2 Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- 3 *Students, computers and learning. Making the connection*, OECD 2015, [www.oecd.org](http://www.oecd.org), data dostępu: 20.05.2021.
- 4 M. Escueta i in., *Education technology: an evidence-based review*, NBER Working Paper 2017, No. 23744, [www.nber.org](http://www.nber.org), data dostępu: 23.04.2021.
- 5 H.P. Blossfeld, W. Bos, H.D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, L. Wößmann, *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten*, Münster 2018; D. Süß, C. Lampert, C. Wijnen, *Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten*, w: D. Süß, C. Lampert and C. Wijnen (red.), *Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*, Wiesbaden 2013.
- 6 M. Plebańska, *Stan cyfryzacji polskich szkół na podstawie badania „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017”*

w kontekście potrzeby wdrożenia nauczania w modelu STEAM, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 23, s. 67.

- 7 W. Strykowski, *Media w edukacji: od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*, w: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań 1997; W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowania” 2003, nr 1, s. 111–122.
- 8 Ibidem.
- 9 Ibidem.
- 10 Ch.R. Wright, *Mass Communication. A Sociological Perspective*, New York 1959.
- 11 E. Przybysz-Gardyza, *Dlaczego projekt „Zaproś mnie na swoją lekcję” może zmienić edukację w Polsce*, „Blog: Dla nauczycieli”, [dlauczycieli.blogspot.com](http://dlauczycieli.blogspot.com), data dostępu: 10.05.2021.
- 12 J. Barlińska, A. Szuster, M. Winiewski, *Cyberbullying Among Adolescent Bystanders: Role of Affective Versus Cognitive Empathy in Increasing Prosocial Cyberbystander Behavior*, „Frontiers in Psychology” 2018, nr 9, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>, data dostępu: 24.05.2021.

## Abstract

### *Educational media*

*The author of this article indicates a need to use modern devices and digital applications in education. Experience and research show that such a development strategy of modern education works in practice – both teachers and students report better educational results when they use digital media for teaching/learning. Another proof that digital education is effective is the coronavirus pandemic period – it has turned out that without digital media distance education would not have been possible.*

---

### Natalia Walter

Doktor habilitowana nauk społecznych, profesor  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.  
Kieruje Zakładem Edukacji Medialnej.

# Nie każdy musi zdać?

---

Anna Kondracka-Zielińska

## Zmiany na egzaminie maturalnym z języka polskiego od 2023 roku

W marcu ukazał się długo wyczekiwany *Informator maturalny* do egzaminów na rok 2023, a w nim wiele ważnych informacji. Oprócz tabel z punktami i listy lektur umieszczono również listę lektur obowiązujących na egzaminie i przykładowe zadania z omówieniami. Do języka polskiego wydano dwa niezależne *Informatory* (poziom podstawowy – 315 stron; poziom rozszerzony – 166 stron). Osobny dokument to *Informator o egzaminie maturalnym od roku 2022/23*. Jest to część ogólna, licząca 44 strony, zawierająca między innymi podstawy prawne, zakres egzaminu, uprawnienia finalistów i laureatów olimpiad, zasady wglądu do prac oraz opłaty. Łącznie trzy informatory obejmują ponad 500 stron – to więcej niż *Lalka* lub *Nad Niemnem*. Matura z polskiego nadal będzie podzielona na poziom podstawowy (obowiązkowy) i rozszerzony (do wyboru, nieobowiązkowy), a także na część pisemną (dotyczy obu poziomów) i ustną (część obowiązkowa, bez określenia poziomu).

Obowiązek przystąpienia do jednego przedmiotu na poziomie rozszerzonym bez obowiązku zdania (czyli uzyskania 30%) zostanie utrzymany do roku 2024 włącznie. Od roku 2025 maturzysta – aby zdać maturę – będzie musiał uzyskać 30% z jednego

przedmiotu również na poziomie rozszerzonym. W grudniu 2021 roku można się spodziewać przykładowych *Arkuszy maturalnych*, zaś na grudzień 2022 roku zaplanowano pierwszą próbną maturę według nowych założeń.

Co więc się zmieni?

### Część ustna

Krótkie przedstawienie założeń i zasad Matury 2023 rozpoczną od części ustnej. Lista zadań egzaminacyjnych do tej części egzaminu powinna być ogłoszona „nie później niż do dnia 1 września roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, w którym jest przeprowadzany egzamin”. Zatem przykładowych zadań dla obecnych klas drugich liceum należy się spodziewać na początku września 2021 roku.

Materiały do części ustnej mogą być przysłane do szkoły w wersji elektronicznej. Jeżeli materiały egzaminacyjne zostaną przekazane w takiej formie, uczniowi podczas egzaminu należy udostępnić komputer. Liczba zadań w zestawach ma wynosić co najmniej 200. Przewodniczący zespołu egzaminacyjnego dostanie zestaw nie później niż na 2 dni przed pierwszym dniem egzaminu.

Zestaw będzie się składał z dwóch zadań sprawdzających umiejętność tworzenia wypowiedzi na określony temat, w tym wypowiedzi inspirowanej utworem literackim lub jego fragmentem albo innym tekstem kultury, w tym materiałem ikonograficznym lub jego fragmentem.

Pierwsze zadanie będzie zawierało zagadnienia sprawdzające znajomość treści i problematyki lektury obowiązkowej. Przykład z *Informatora*: „Czym dla człowieka może być doświadczenie samotności? Omów zagadnienie na podstawie znanych Ci fragmentów *Legendy o św. Aleksym*. W swojej wypowiedzi uwzględnij również wybrany kontekst” [do lektury we fragmentach].

Drugie zadanie będzie dotyczyło zagadnienia związanego z literaturą lub innymi dziełami sztuki albo językiem (do polecenia dołączony będzie materiał w postaci tekstu literackiego, nieliterackiego lub ikonicznego). Przykłady z *Informatora*: „Kryzys wartości w świecie skażonym złem. Omów zagadnienie na podstawie zamieszczonego poniżej materiału oraz wybranego tekstu kultury albo utworu literackiego” [zadania zawierające materiał literacki] lub „Tworzenie – naśladowanie rzeczywistości czy jej wyobrażanie? Omów zagadnienie na podstawie zamieszczonego poniżej materiału oraz wybranego utworu literackiego” [zadania zawierające materiał ikoniczny] albo „Zróżnicowanie językowe wypowiedzi jako sposób wyrażania emocji. Omów zagadnienie na podstawie zamieszczonego poniżej materiału oraz wybranego tekstu kultury albo utworu literackiego, albo własnych doświadczeń komunikacyjnych” [zadania zawierające materiał do analizy językowej]. Zdających obowiązuje znajomość lektur obowiązkowych (zamieszczonych w *Informatorze*) oraz trenów i pieśni Jana Kochanowskiego, bajek Ignacego Krasickiego, *Dziadów* cz. 2, *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, *Zemsty* Aleksandra Fredry i *Balladyny* Juliusza Słowackiego.

Maksymalnie za tę część można zdobyć 30 punktów. Na wynik składają się następujące elementy: aspekt merytoryczny monologu (0–16 p.),

aspekt merytoryczny rozmowy (0–6 p.), kompozycja (0–4 p.) oraz poprawność języka (0–4 p.). Wynik ogłaszany będzie w dniu egzaminu. Zdający nie korzysta ze słowników, nikt z członków komisji nie udziela w trakcie trwania egzaminu żadnych wyjaśnień. Zespół egzaminacyjny ma się składać z dwóch osób, przy czym jeden nauczyciel musi być egzaminatorem (przewodniczy zespołowi), a drugi nauczyciel jest spoza szkoły. W sali podczas egzaminu może przebywać jedna osoba zdająca i jedna przygotowująca się do egzaminu. Maturzysta losuje zestaw zadań, przygotowuje się do wypowiedzi nie więcej niż 15 minut, następnie przedstawia wypowiedź monologową dotyczącą dwóch zadań. Wypowiedź na temat obu zadań trwa około 10 minut. Egzaminatorzy nie mogą przerywać wypowiedzi monologowej zdającemu.

Maturzysta rozmawia z egzaminatorami na temat zagadnień z poleceń do obu zadań lub do jednego zadania, tekstów kultury zawartych w poleceniu lub przywołanych przez zdającego. Rozmowa trwa około 5 minut. Możliwa jest obecność nauczyciela wspomagającego oraz specjalistów z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności. Uczeń, który jest przewlekle chory, może korzystać podczas egzaminu z koniecznego sprzętu i przyjmować leki.

### **Część pisemna – poziom podstawowy**

Czas trwania części pisemnej egzaminu na poziomie podstawowym wynosi 240 minut. W skład zespołu nadzorującego nie może wchodzić nauczyciel języka polskiego zdających egzamin ani wychowawca klasy; nie udziela się również żadnych wyjaśnień dotyczących zadań egzaminacyjnych. Zdający nie powinni opuszczać sali. Egzamin pisemny na poziomie podstawowym składa się z dwóch arkuszy: na pierwszy składają się dwie części: „Język polski w użyciu” (6–9 zadań związanych z zamieszczonymi tekstami, między innymi wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, na

dobieranie) i „Test historycznoliteracki” (od 12 do 22 zadań); drugi arkusz to wypracowanie.

Na poziomie podstawowym maturzysta może zdobyć maksymalnie 70 punktów: za test od 0 do 22 p., do tego należy doliczyć od 0 do 13 p. za język w użyciu (w tej części znajduje się notatka syntetyzująca za 0–4 p.; zadanie polega na zwięzłym przedstawieniu dwóch tekstów, ma się składać z 60–90 słów, ocenie podlega też poprawność ortograficzna, interpunkcyjna i językowa) oraz wypracowanie (0–35 p.). Wypracowanie musi liczyć nie mniej niż 400 słów. Konieczna jest znajomość lektur zamieszczonych w *Informatorze o maturze dla poziomu podstawowego* (s. 7–10). W teście znajdują się zadania sprawdzające wiadomości i umiejętności z zakresu historii i teorii literatury oraz języka. Mogą się tutaj znaleźć fragmenty tekstów literackich lub nieliterackich oraz teksty ikoniczne; co najmniej 2 zadania egzaminacyjne dotyczą każdej z wymienionych poniżej grup okresów literackich: antyk (maksymalnie do uzyskania 3 p.); średniowiecze – oświecenie (maksymalnie 4 p.); romantyzm – pozytywizm (maksymalnie 6 p.); Młoda Polska – wojna/okupacja (maksymalnie 6 p.); literatura 1945–89 krajowa i emigracyjna oraz po 1989 (maksymalnie 3 p.). Szczegóły znajdują się na stronach 25–26 *Informatora dla poziomu podstawowego*.

Wypracowanie będzie dawało wybór: nie jest określona forma wypowiedzi, temat może zawierać wiersz jako tekst źródłowy. Każdy temat wymaga odwołania się do lektury obowiązkowej. W każdym temacie są wskazane 4 elementy do uwzględnienia: dwa utwory literackie (w tym 1 wskazany jako obowiązkowy w liście lektur zamieszczonej w arkuszu egzaminacyjnym), dwa konteksty pogłębiające rozumienie omawianych utworów do wyboru. Przykładowy temat: „Trzeźwy racjonalista – niepoprawny marzyciel. Jak wybór postawy życiowej wpływa na losy człowieka i jego relacje z innymi ludźmi? W pracy odwołaj się do: *Lalki* Bolesława Prusa; innego utworu literackiego (może to być również wiersz); wybranych kontekstów”.

*Informator* zawiera także ogólne ustalenia, na przykład: praca nieczytelna będzie oceniana na 0 p.; brak rozwinięcia w pracy oznacza 0 p.; gdy praca liczy mniej niż 400 słów – oceniamy wyłącznie „Spełnienie warunków formalnych” (0–1 p.) oraz „Kompetencje literacko-kulturowe” (0–16 p.). Zabronione jest pisanie wypowiedzi obraźliwych, wulgarnych lub propagujących postępowanie niezgodne z prawem – wobec takiej pracy będzie podejmowana decyzja indywidualna: albo nie przyznamy punktów za styl i język, albo nie ocenimy całej pracy.

### Poziom rozszerzony

Wreszcie poziom rozszerzony. Tu maturzysta może uzyskać za całość 50 punktów: test (0–15 p., w tym zadania otwarte, na przykład uzasadnienie z potwierdzeniem) oraz wypracowanie (0–35 p.). Wypracowanie powinno liczyć przynajmniej 500 wyrazów. Czas przeznaczony na tę część egzaminu to 210 minut. Konieczna jest znajomość lektur zamieszczonych w *Informatorze o maturze dla poziomu rozszerzonego* (s. 9–10).

Test zawiera od 5 do 10 zadań sprawdzających wiadomości i umiejętności z zakresu historii i teorii literatury (0–15 p.). Zadania odnoszą się do fragmentów lub całości tekstu literackiego lub nieliterackiego o charakterze krytycznoliterackim, literaturoznawczym, filozoficznym, w tym teksty źródłowe z epoki. Część druga arkusza zawiera dwa tematy wypracowań do wyboru, przy czym nie określono formy gatunkowej. Tematy mogą zawierać cytaty jako tekst źródłowy, dotyczyć literatury (poezji, prozy, dramatu). Każdy temat wymaga odwołania się do lektury obowiązkowej.

Za wypracowanie maturzysta będzie mógł uzyskać maksymalnie 35 punktów. Na ten wynik składają się: warunki formalne (0–1 p.), kompetencje literackie i kulturowe (0–16 p.), kompozycja (0–7 p.: struktura, spójność i styl 3+3+1 p.), język (0–11 p.: zakres i poprawność środków językowych, ortografia i interpunkcja 7+2+2 p.). Kryteria oceniania języka

wydają się rzetelnie doprecyzowane. W zależności od rodzaju zastosowanego języka („szeroki”, „zadowalający” czy „wąski zakres środków językowych”), czyli urozmaicenia składni, bogactwa leksyki i frazeologii oraz liczby błędów, należy przyznać określoną liczbę punktów. Doprecyzowano również dopuszczalną liczbę błędów z ortografii i interpunkcji. Błędów nie określimy już mianem „licznych/nielicznych” czy „rażących/nierażących”. Będzie to wymagało od egzaminatorów bardzo dokładnego sprawdzenia pracy, a następnie równie dokładnego ich policzenia, ponieważ powiązano liczbę błędów z punktacją. Praca bezbłędna z ortografii uzyska 2 p., za 3 lub więcej błędów przyznamy 0 p. Natomiast w zakresie interpunkcji, jeśli praca będzie zawierała nie więcej niż 3 błędy interpunkcyjne, przyznamy maksymalnie 2 p.; 8 lub więcej błędów oznacza 0 p. Przykładowy temat wypracowania: „Między utopią a antyutopią. Punktem wyjścia swoich rozważań o literackich obrazach budowania idealnego świata uczyni *Małą apokalipsę* Tadeusza Konwickiego. W pracy odwołaj się do: *Małej apokalipsy* Tadeusza Konwickiego; utworów literackich z dwóch różnych epok; wybranego kontekstu”.

Czas przeznaczony na wykonanie arkusza może zostać wydłużony w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami oraz cudzoziemców. Szczegóły określono w Komunikacie Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu maturalnego w danym roku szkolnym.

Niewątpliwym walorem *Informatora* jest doprecyzowanie, co należy rozumieć przez błąd rzeczowy i kardynalny. Błąd rzeczowy został opisany jako nieznajomość lektury obowiązkowej (złe przypisanie autorstwa, błąd w nazwisku bohatera, dotyczący losów bohaterów drugoplanowych, wątków pobocznych); nieznajomość utworu innego niż obowiązkowy; nieznajomość kontekstu wybranego przez zdającego (fakty historyczne, pojęcia).

Błąd kardynalny natomiast to nieznajomość lektury obowiązkowej w zakresie fabuły, głównych wątków, losów głównych bohaterów. Ten sam błąd powtórzony kilkakrotnie liczony jest jako jeden błąd.

## Więcej optymizmu

Po publikacji *Informatora* na forach i blogach nauczycielskich rozgorzały dyskusje. Nauczyciele są zgodni, że matura 2023 będzie trudna. Do przygotowania młodzieży zostały dwa lata – to dużo i mało. Prawdopodobnie, gdyby nie pandemia i roczne zdalne nauczanie, nie byłoby opóźnień w wydaniu *Informatora*, a my moglibyśmy rozpocząć nasze przygotowania dużo wcześniej. Obawy budzi właściwie każda część nowej matury. W części ustnej – przy zachowaniu dotychczasowego czasu trwania egzaminu – oczekuje się przygotowania odpowiedzi do dwóch zadań zamiast jednego. Część pisemna to wydłużony czas pisania, ale także więcej komponentów (testy na obu poziomach, zadania z epok), w wypracowaniach oczekuje się zdecydowanie większej liczby słów (w PP – liczba ta wzrosła z 250 do 400 słów; PR – z 300 do 500 słów).

Jednocześnie nie napawają optymizmem głosy dobiegające z niektórych instytucji, że „będzie trudniej, bo trzeba podnieść rangę tego egzaminu” i że „nie każdy musi zdać maturę”. Ale to już inny temat. Nauczyciele z pewnością zabiorą się energicznie do przygotowywania obecnych drugoklasistów w liceach i trzecioklasistów w technikach, a egzaminatorzy będą robili, co w ich mocy, by wyniki świadczyły o sukcesie – nie porażce – maturzystów rocznika 2023.

---

### Anna Kondracka-Zielińska

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

# Cyfrowa alfabetyzacja

---

Iwona Bondar

## Co dalej z mediami i edukacją?

Dwadzieścia lat temu naiwnie myślałam, że „era komputera” zmniejszy ilość tworzonej dokumentacji papierowej – w urzędach, firmach, szkołach. Ale tak się nie stało. Mamy w szkołach dzienniki elektroniczne, lecz zwyczajowo wielu dyrektorów zarządza wielkie drukowanie na koniec roku. Po co prowadzić cały rok dziennik elektroniczny, skoro potem robimy wydruk i – aby był poprawny – spędzamy dziesiątki godzin na uzupełnianiu go według założonego algorytmu? Kiedy w klasie nie działa komputer, albo nie ma internetu – trzeba wszystko notować i uzupełniać w domu. Podwójna robota. Z papierowym dziennikiem było jednak łatwiej. Można było podejrzeć postępy ucznia z innych przedmiotów, mieć wgląd w jego sytuację. Dużym plusem dziennika elektronicznego jest natomiast szybki dostęp rodzica do obecności, ocen i uwag oraz możliwość korespondencji ze szkołą. Łatwiej ma też dyrekcja, która nie musi szukać po całej szkole dzienników do kontroli, lecz ma je zawsze pod ręką. Jak przy każdej dużej zmianie: są plusem i minusy.

### Zawsze podłączeni

Współczesna technologia i sztuczna inteligencja to nic innego jak właśnie liczne „plusem i minusy”. Chcąc sobie ułatwiać życie i pracę, stosujemy komputery, żeby nas wyręczały. Roboty i automaty na taśmie produkcyjnej przyspieszają proces, nie męczą się i nie robią błędów. Nic dziwnego, że ludzie stają się coraz bardziej do tej technologii przywiązani, a nawet od niej uzależnieni.

Dzieci i młodzież należący do pokolenia Z chętnie korzystają z technologii i, oczywiście, są ciągle online. Dla nich komórka bez dostępu do internetu jest bezużyteczna. Wyszukiwarki internetowe i asystenci mają ułatwiać, ale przede wszystkim wyręczać w pracy i w myśleniu. Niestety uczniowie nie potrafią się sprawnie poruszać pośród setek hiperlinków, bo tak naprawdę nie wiedzą, czego szukają. Często nie zadają sobie trudu, by do końca przeczytać te mądrości, które nam z internetu wklejają w sprawdziany pisane online. Umiejętność wyszukiwania informacji jest

kluczowa z procesie edukacji, ale z powodu braku edukacji medialnej w szkołach kuleje zdolność wyłapania tych najważniejszych i kluczowych, zaś odrzucenia nieprawdziwych i fejkowych. Sam dostęp do informacji nie gwarantuje sukcesu. Wiadomości trzeba jeszcze umieć odpowiednio przetworzyć i wykorzystać.

Dzisiaj też wiem, że uczniowie odzwyczaili się od korzystania z papierowych pomocy. Zdecydowana większość szuka odpowiedzi na zadane przeze mnie pytanie w internecie, a nie we własnym podręczniku, zeszytcie czy głowie. Chociaż tego wymagam, proszę i zachęcam, to niektórzy od kilku miesięcy nie mieli podręcznika w rękach, nawet nie wiedzą, gdzie go mają w domu. W efekcie włączam i udostępniam na ekranie multibooka, żeby stworzyć złudzenie pracy z książką. Wśród uczniów rozpanoszyła się niechęć do myślenia krytycznego, do zapamiętywania, kojarzenia, niechęć do jakiegokolwiek wysiłku. Zapamiętywać i myśleć się nie opłaca, bo przecież wszystko można szybko sprawdzić w telefonie.

## Jesteśmy śledzeni?

Po okresie pandemii i częściowego lockdownu dzieci boją się i nie chcą wracać do szkoły, bo w wielu statutach – dla dobra uczniów – wpisane są zakazy lub ograniczenia w korzystaniu z telefonów komórkowych. Perspektywa „odcięcia od neta” jest trudna do udźwignięcia. Oni notorycznie korzystają z TikToka, Instagrama, Messengera, Snapchata (tak jak starsze pokolenie z radia czy telewizji).

Współcześni dwudziestolatkowie i młodszy urodzili się z komórkami w kieszeniach. Nasze dzieci miały kilka razy więcej telefonów od nas. I to nie są tylko telefony, lecz urządzenia do wszystkiego. Inteligentny asystent OK Google sam sprawdzi, które sklepy są teraz otwarte, rozpozna nasz stan zdrowia, wykorzysta mikrotargetowanie do personalizacji reklam. Aplikacja uruchomi w mieszkaniu odkurzacz lub zmywarkę, zmierzy naszą aktyw-

ność, licząc przebyte kroki i kilometry, przy okazji śledząc naszą aktywność lub jej brak i namierzając naszą lokalizację. Jesteśmy śledzeni, system wie, w których sklepach robimy zakupy, a nasz bank robi analizę, ile i na co pieniędzy wydajemy. Wszystko po to, aby wykorzystać te informacje, na przykład dopasowując do nas rynek reklam, które wcale nieprzypadkowo nam się wyświetlają. Wystarczy, że raz na coś klikniemy i możemy być pewni, że się tego nie zapomni – ale to materiał na zupełnie osobny felieton.

Media w edukacji zdecydowanie powinny spełniać rolę wspierającą, a nie wyręczającą. Podczas pandemii na tym polu zbudowano cały wieżowiec możliwości, a może nawet całe nowe miasto. Powstały dziesiątki aplikacji ułatwiających życie osobom w czasie izolacji czy kwarantanny. Pojawiły się nowe możliwości zdalnej pracy. Na Dalekim Wschodzie wymyślona została na przykład lodówka, która sama jedzie do sklepu i odbiera zamówione zakupy. Nawet w małych miastach w Polsce powstały mobilne warzywniaki, które dostarczą pod drzwi świeże warzywa i owoce, nie wspominając już o całej gastronomii „na wynos”. Ten nowy świat, w dużej mierze cyfrowy, wirtualny, tworzyć będą nasi dzisiejsi uczniowie. (O nowych, nieznanym jeszcze zawodach wspominałam w poprzednim felietonie). Telefonistki z centrali – już dzisiaj nie są potrzebne. Kto okaże się następnym niepotrzebnym przeżytkiem? Jaki zawód odejdzie w niepamięć, a jaki zostanie „unowocześniony”? Na pewno potrzebni będą ludzie z otwartym umysłem, potrafiący przewidywać i kreować trendy. Czy jesteśmy w stanie ich w dzisiejszej szkole do tego odpowiednio przygotować?

Mój syn czasami wspomina, że w szkole marnuje się czas, że wiele przedmiotów z jego perspektywy jest niepotrzebnych. Że trzeba się uczyć rzeczy, które się nigdy nie przydadzą. Nauczyć się, zaliczyć i zapomnieć. Przecież te wszystkie informacje są w internecie, a zwłaszcza odpowiedzi do sprawdzianów. I tu znowu wracam do pilnej po-

trzeby przebudowania podstaw programowych, co umożliwiłoby skupienie się na kształceniu kompetencji oraz wprowadzeniu do szkół szeroko pojętej edukacji medialnej.

### **Najważniejsze kompetencje**

W „Refleksjach” 2017, nr 2 była mowa o edukacji medialnej, a właściwie o tym, że jej nie ma (Magdalena Krupińska, *Co z tą edukacją medialną?*). „Stara” podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Dz. U. z 2012 r. poz. 977) podkreślała, że do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia ma należeć posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także w celu wyszukiwania i korzystania z informacji. Przygotowanie ucznia do życia w społeczeństwie informacyjnym było w 2012 roku określane jako ważne zadanie szkoły podstawowej. „Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”. Krupińska zwracała uwagę, że każdy nauczyciel powinien „poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”.

Cele kształcenia określone w „nowej” podstawie programowej z 2017 roku (Dz. U. z 2017 poz. 356) bardzo mi się podobają: rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość; rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania. Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, zaraz po komunikowaniu się w języku polskim i językach nowożytnych oraz wykorzystywaniu narzędzi matematyki w życiu codziennym, to: „poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informa-

cji z różnych źródeł, kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie”.

Młodzież dzisiaj czerpie wiedzę głównie z internetu, który jest nieustannie poszerzającą się, właściwie bezgraniczną przestrzenią. Rozwój społecznych technik komunikowania się nie oparł się możliwości manipulacji, stosowania technik dezinformacji i hejtu opartego na „farmach trolli”. Dlatego bardzo potrzebne nam wszystkim jest krytyczne myślenie, umiejętność odróżniania faktów od opinii, umiejętność unikania chwytliwych pułapek *fake newsów*. Dziś musimy przede wszystkim uczyć dzieci i młodzież odpowiedzialnego korzystania z internetu – także po to, by zadbać o ich bezpieczeństwo. Uczulić na hakowanie kont, zapisywanie haseł, zamieszczanie informacji osobistych. Budować ich poczucie własnej wartości, ale nie na liczbie lajków, lecz na wierze w siebie.

### **Netykieta, hejt i mowa nienawiści**

W nowej podstawie bardzo dużo jest mowy o rozbudzeniu u uczniów zamiłowania do czytania i wzbogacania słownictwa. „Dzieci, które dużo czytają, mają bogaty zasób słownictwa, z łatwością nazywają swoje uczucia i wchodzą w relacje z rówieśnikami, rzadziej sprawiają kłopoty wychowawcze, mając lepiej rozwiniętą wyobraźnię umożliwiającą obiektywne spojrzenie na zachowania własne i innych, w konsekwencji lepiej radzą sobie z obowiązkami szkolnymi, a także funkcjonowaniem w społeczności szkolnej”. I dalej: „Uczeń powinien mieć zapewniony kontakt z książką, np. przez udział w zajęciach, na których czytane są na głos przez nauczycieli fragmenty lektur, lub udział w zajęciach prowadzonych w bibliotece szkolnej. W ten sposób rozwijane są kompetencje czytelnicze, które ukształtują nawyk czytania książek również w dorosłym życiu”. Niestety nie ma tu mowy o edukacji medialnej, o multibookach i e-bookach



jako alternatywie dla tradycyjnej książki. Przecież wiemy z analiz czytelnictwa w szkołach, że ten cel kształcenia nie został powszechnie osiągnięty. Uczniowie zamiast obowiązkowych lektur czytają przede wszystkim streszczenia i opracowania, „streszczenia streszczeń”, a są i tacy, którzy nie czytają nawet opracowań.

„Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach. (...) Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci”. Szkoda, że netykieta, hejt i mowa nienawiści nie zostały tu wprost nazwane, a przecież występują masowo. Bezpieczeństwo cyfrowe powinno się znaleźć w każdym szkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym i być poruszane nie tylko na informatyce, ale na wszystkich lekcjach – bo niestety nie ma w szkole bardzo dzisiaj potrzebnego przedmiotu edukacja medialna.

## Nierówny dostęp

Większość znanych mi nauczycieli zabrania uczniom korzystania z telefonów komórkowych. W klasach nie ma wystarczającej liczby stanowisk komputerowych, aby wszyscy uczniowie mogli na

każdej lekcji rozwijać tak pożądane kompetencje. Pani minister Zalewska nie doceniła tempa rozwoju mediów i faktu, że współcześnie dzieci i młodzież mają podręczne komputery – w telefonach. W nowej podstawie programowej nie pojawiły się nowe media – poza „aplikacjami komputerowymi”. Mimo tylu fajnych zapisów z 2017 roku nasi uczniowie w 2020 roku nie byli przygotowani do pracy cyfrowej, w tym z zasobami sieci. Kiedy, na jakich przedmiotach te umiejętności były rozwijane? Jako zadania domowe? Przy bardzo nierównym dostępie uczniów do komputerów i sieci w domu? Czy podczas lekcji informatyki raz w tygodniu? Na innych lekcjach w większości nie było na to czasu, bo nauczyciele skupiają się na realizacji przeładowanej podstawy programowej tradycyjnymi sposobami – wiedząc, że jeśli zechcą zrobić proponowane doświadczenia na chemii, fizyce czy biologii, to może im zabraknąć czasu na niektóre zagadnienia.

Stało się tak, jak przewidywała Magdalena Krupińska: nowa podstawa programowa nie wychowała świadomego odbiorcy mediów, mimo olbrzymiego nacisku na technologie informacyjno-komunikacyjne. Uczeń musi poradzić sobie sam, a nauczyciele właśnie teraz mają czas i sposobność, by ten ważny cel kształcenia – nienazwaną alfabetyzację medialną – realizować.

---

## Iwona Bondar

Nauczycielka biologii, przyrody, techniki, informatyki w Szkole Podstawowej nr 2 im. Henryka Sienkiewicza w Goleniowie. Oligofrenopedagog, trenerka edukacji ekologicznej.

# W stronę nadmediów

---

Barbara Popiel

## Co w cyfrowym świecie może być uznawane za nowe?

Gdy próbuję sobie uporządkować wspomnienia uczniowskie, związane z mediami w edukacji, to dochodzę do wniosku, że zakres doświadczeń mam bardzo skromny, by nie powiedzieć – ubogi. Jakies fragmenty ekranizacji niektórych lektur w szkole podstawowej (piszę „jakies”, bo nawet nie potrafię ich sprecyzować). Kilka ekranizacji lektur w liceum – na pewno *Przedwiośnie* (bo skoro i tak połowa klasy

humanistycznej nie przeczytała i nie przeczyta, to niech chociaż zobaczy), na pewno fragmenty *Potopu*, no i polskie *Quo vadis*, które mnie aż bolało. To wykorzystanie filmu na lekcjach polskiego pojawiało się w zasadzie tak obok właściwego procesu nauczania, niejako przy okazji, trochę na zasadzie „dla tych, którzy nie przeczytali”, a trochę... W gruncie rzeczy sama nie wiem, po co.

## Wprowadzenie (i wspomnienie)

Powiedziałabym, że w okresie mojej edukacji podstawowej i ponadpodstawowej edukacja medialna najlepiej sprawdzała się w czasie zastępstw, gdy nauczycielka włączała nam film (zwykle zupełnie niezwiązany z danym przedmiotem), abyśmy mieli co robić i nie przeszkadzali zastępczyni w prowadzeniu lekcji w jej właściwej klasie.

Pominę już kwestię tego klasowego oglądania, czy to w kinie, czy to w szkole. W kinie przynajmniej był pewien klimat, no i dawało się usiąść z dala od największych przeszkadzaczy. Nie zmienia to faktu, że ze szkół żadnych pozytywnych czy zachęcających wzorców z edukacji medialnej na języku polskim nie wyniosłam. Zresztą dotyczy to nie tylko języka polskiego; żaden z przedmiotów nie był wspierany ani filmem, ani innymi mediami w sposób, który przede wszystkim miałby jakąś wartość dla mnie jako uczennicy.

Dopiero na studiach dowiedziałam się, jak może wyglądać wzorcowe wykorzystywanie mediów w edukacji dzieci i młodzieży. „Jak może” – co nie znaczy, że wygląda. A po krótkim epizodzie własnej pracy w szkole średniej zrozumiałam, czemu nieraz nie wygląda, przynajmniej w przypadku języka polskiego. Wyścig z czasem i wymuszony kompromis edukacyjny – tak bym podsumowała organizacyjną i poniekąd merytoryczną część swoich doświadczeń. Wyścig z czasem, bo materiału jest dużo, a godzin mało; wyścig z czasem i kompromis, bo chciałoby się omówić wszystko, wyjaśnić każdemu osobno to, co dla danej osoby niejasne, i jak najlepiej pokazać piękno języka oraz literatury; kompromis wreszcie, taki do bólu, bo trzeba wybierać treści i godzić się z tym, że pewnych rzeczy się nie przerobi, bo się nie zdąży. Włączenie do tego dodatku w postaci filmu wydawało się kuszące i zniechęcające jednocześnie.

Zupełnie inaczej pod tym względem wygląda moje doświadczenie z pracy ze studentami – tu

media, gdy są potrzebne lub przydatne, dołączam do wykładów, ćwiczeń czy warsztatów bez problemu (zajęcia z analizy behawioralnej, gdy oglądaliśmy telewizyjną konfrontację Kennedy’ego z Nixonem i analizowaliśmy całą grupą niewerbalne komunikaty obu polityków – coś wspaniałego!). Jednak różnica między nauczaniem w szkole a nauczaniem na uczelni jest tak olbrzymia, że trudno na podstawie takiego porównania wyciągnąć przydatniejsze wnioski. Może poza jednym: szkoda, że na lekcjach historii media nie były częściej wykorzystywane.

## Media = film i telewizja

Jednak gdy obecnie analizuję swoje doświadczenia z mediami w edukacji i edukacją medialną, co innego zwraca moją uwagę: ograniczenie owych mediów do jednego elementu. Film i telewizja, telewizja i film, to było wszystko, co się pojawiało w ramach „mediów” w moich szkolnych czasach. Co gorsza, do dziś wiele osób (również tych z przestrzeni edukacyjnej) myśli „film/program telewizyjny”, gdy mówi „media w edukacji”. Zastanawiające, że wykluczone zostaje radio (formę audio pamiętam tylko z okresu wczesnoszkolnego, gdy całą klasą słuchaliśmy Plastusiowego pamiętnika czytanego przez Irenę Kwiatkowską). Wykluczone zostają gazety i czasopisma (poza lekcjami WOS-u, jeśli na przykład akurat robiona jest prasówka).

Zresztą obecnie kulturę czytania gazet wypiera kultura czytania informacyjnych portali internetowych, a radio zastępują podcasty i audiobooki, więc trochę już za późno na bicie się w pierś. Zastanawiam się niekiedy, jak wyglądałaby na przykład licealna lekcja historii, gdyby moja nauczycielka w ramach zajęć włączyła nam odpowiedni odcinek *Sensacji XX wieku* Wołoszańskiego albo wręczyła do czytania reprinty polskich gazet z okresu wojennego – reprinty, które pod koniec zeszłego lub na początku tego wieku były

---

*Nie kupuję dzienników, mam portale. Kupuję coraz mniej drukowanych książek, bo mam e-booki. Nie mam telewizora i nie oglądam telewizji, bo apetyty filmowe zaspokajają mi odpowiednie serwisy. Jeśli chcę posłuchać muzyki, włączam płytę na laptopie albo uruchamiam YouTube'a. Jeśli chcę wysłuchać jakiegoś nagrania, po prostu szukam go na odpowiedniej stronie.*

---

wydawane na wzór „Świata Wiedzy”. Wiem, bo sama je namiętnie zbierałam i czytałam – tyle że w domu, a nie w szkole.

### **Nowe media pochłoną wszelkie media. W edukacji też?**

Tak naprawdę gdy dziś myślę o mediach w edukacji, myślę od razu o nowych mediach, o internecie, o sieci. Internet pochłania na dobrą sprawę wszystko. Filmy, seriale, a nawet wiadomości oglądam online (no dobrze, wiadomości oglądałabym, gdybym miała wystarczająco mocne nerwy i żołądek). Newsy dziennikarskie spotykam (nawet gdy ich nie szukam) w sieci; wystarczy, że w telefonie komórkowym uruchomię przeglądarkę Google, już pod spodem wyskakują mi najnowsze doniesienia.

Nie kupuję dzienników, mam portale. Kupuję coraz mniej drukowanych książek, bo mam e-booki. Nie mam telewizora i nie oglądam

telewizji, bo apetyty filmowe zaspokajają mi odpowiednie serwisy. Jeśli chcę posłuchać muzyki, włączam płytę na laptopie albo uruchamiam YouTube'a. Zresztą radio, tak jak gazety, już się dobrze odnalazło w sieci; jeśli chcę wysłuchać jakiegoś nagrania, po prostu szukam go na odpowiedniej stronie. Jedynym medium, które jeszcze całkowicie ocalało u mnie w formie tradycyjnej, są czasopisma, bo nie jestem w stanie przekonać się do ich wersji online; ale biorąc pod uwagę moje doświadczenia z czytnikiem i e-bookami, podejrzewam (trochę ze smutkiem), że to może być już tylko kwestia czasu...

Uderza mnie w tym momencie myśl: współczesna edukacja szkolna ma i lepiej, i gorzej. Lepiej – bo wszystkie media są dostępne, na wyciągnięcie ręki, w tym jednym „nadmedium”, jakim jest internet. Gorzej – bo to wchłonięcie wszystkich form przez internet na dobrą sprawę rozmywa dotychczasową specyfikę i odrębność każdego z klasycznych mediów. Może zresztą należy w tym widzieć nie wadę, lecz wyzwanie (również edukacyjne); na pewno jednak trzeba to sobie uświadomić.

### **Nie wiem – uczę się**

W moim przypadku zadanie dydaktyczne jest nieco inne niż nauczanie z wykorzystaniem mediów: w pracy z pedagogami, w tym przyszłymi nauczycielami, staram się pokazać, jak danego zagadnienia (język polski, literatura) można nauczać również (z naciskiem na „również”) przy wykorzystaniu mediów – czerpanych głównie z „nadmedium”. Do marca zeszłego roku media postrzegałam jako element całej edukacji; obecnie mam wrażenie, że cała edukacja stała się jednym wielkim siedzeniem w nadmedium, i chwilami na pytanie o media w edukacji mam ochotę powiedzieć: „Teamsy wychodzą mi uszami”. Wszystko się zlewa w jedno. To głównie efekt frustracji wywołanej kolejnymi obostrze-

niami i zmęczenie laptopowym ekranem (fakt, że zmęczenie to odczuwają nawet dzieci i nastolatki, jest najlepszym dowodem tego, jak się wszystko zlewa i przelewa), ale też pewien sygnał coraz wyraźniejszego zacierania granic. Jeszcze trochę i pytanie o wykorzystanie mediów w edukacji stanie się śmieszne, może nawet zostanie uznane za paradoks, bo proces dydaktyczny w sieci będzie równie naturalnym i oczywistym zjawiskiem, jak serial na Netfliksie. Jak ja mogłam kiedyś oglądać *Z archiwum X* czy *Columbo* w telewizji, raz w tygodniu, w godzinach wyznaczonych przez ramówkę kanału? Jak ja mogłam uczyć/uczyć się bez „nadmedium”?

No dobrze, jeszcze nie jest tak źle (dobrze?), jeszcze odróżniam media od nowych mediów (które naprawdę nie zasługują już na określenie „nowe”, o wiele bardziej pasuje im słowo „nadmedium”). Jednak z uwagi na to pochłanianie klasycznych form przez nową, na zacieranie się granic etc. – w gruncie rzeczy sama się uczę. Uczę się, jak uczyć innych uczenia innych. Mam pomysły, mam przykłady, ale nie mam jednego: pewności, że czas działa na moją (i studentów) korzyść. W gruncie rzeczy wręcz przeciwnie: obawiam się, że gdy z tym, co im pokazałam, wejdą do klasy (czy w budynku szkolnym, czy na Google Meet), będą już mieli przeterminowaną wiedzę. „Nadmedium” wykona nowy ruch (lub całą ich serię) i przestawi granice, zmieni ustawienia tak bardzo, że z każdym rokiem będziemy mieli do czynienia z zupełnie inną formą rozumienia mediów (klasycznych) i korzystania z nich.

To trochę jak ze szkoleniem bibliotecznym, które ostatnio prowadziłam. Część poświęcona tradycyjnym bibliotekom i korzystaniu z ich księgozbioru była uwzględniona, tak samo jak część dotycząca zasobów cyfrowych. Jednak po cichu sama przed sobą musiałam przyznać: mam wrażenie, że archaizuję. Przedstawiam te tradycyjne zasoby i tak dalej, po czym na innych zajęciach wrzucam studentom na platformę

PDF-y artykułów, książek, linki do zbiorów. Teraz usprawiedliwiam się pandemią, ale przed marcem 2020 roku? Przy całym swoim uwielbieniu dla bibliotek wolałam poszukać artykułów czy książek w sieci, upolować coś na Chomiku, kupić e-booki, zeskanować artykuł. Nadmedium, i tyle.

Wracając do mediów w edukacji: no to cóż, dalej się uczę, jak uczyć uczenia z ich wykorzystaniem. Nie umiem uwolnić się od uczucia, że stąпам po szalenie bezkształtnej (lub właśnie przeciwnie: wielokształtnej) powierzchni, a zrobiony chwilę wcześniej krok w żaden sposób nie pomaga mi w zrobieniu kolejnego, bo ten kolejny to całkowite *novum*. Czasem podczas zajęć z przyszłymi pedagogami, nauczycielami, czuję się bardziej zagubiona niż oni. Może rzeczywiście nie wiem, jak uczyć uczenia o mediach. Może nie mogę wiedzieć, bo każde kolejne podejście, działanie, jest zupełnie nowym i stawiającym zupełnie odmienne niż wcześniej wyzwaniem. A może jednym z efektów pandemii jest przesyt zdalnymi działaniami, a co za tym idzie – przesyt nadmedium i wszystkimi mediami, które zamiast dodatkiem, są już elementem głównym wszystkiego, w tym edukacji?

Nie wiem.

---

### Barbara Popiel

Doktor nauk humanistycznych. Prorektor ds. Jakości Kształcenia oraz wykładowca w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Redaktor naczelna gazety teatralnej „Gabit” Teatru Lalek „Pleciuga”. Redaktor naczelna blogu Collegium Balticum, wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS, redaktorka i korektorka, blogerka.

# Edukacja zdalna

---

Olga Pawłowska

## Od nauczania korespondencyjnego do e-learningu

Zdalne kształcenie (nauczanie i uczenie się), dzięki najnowszym dostępnym rozwiązaniom technologicznym, może być realizowane niestacjonarnie, w dowolnym – wybranym przez ucznia – czasie i miejscu, bez fizycznej obecności nauczyciela. Rolę do tej pory zarezerwowaną dla nauczyciela, pracującego tradycyjnymi metodami dydaktycznymi, może pełnić opracowany przez dydaktyka medialnego, według wskazań eksperta dziedzinowego,

materiał dydaktyczny, dostarczany do uczącego się w sposób charakterystyczny dla danej generacji zdalnego kształcenia. W poniższym artykule zostały zaprezentowane różne warianty zdalnego nauczania, które rozwijały się na przestrzeni lat wraz z postępem cywilizacyjnym. Jak dzisiaj sprawdzają się zarówno starsze, jak i najnowsze metody zdalnego nauczania, przede wszystkim w obliczu różnego rodzaju sytuacji kryzysowych?

## Geneza edukacji zdalnej

Przyjmuje się, że nauczanie niestacjonarne rozpoczęto w XVIII wieku w Stanach Zjednoczonych<sup>1</sup>. Zdalne nauczanie realizowane było wówczas jako model korespondencyjny – materiały szkoleniowe wysyłano do uczniów za pośrednictwem poczty. Kolejne generacje zdalnego kształcenia wynikały z rozwoju technik. Zdalne kształcenie drugiej generacji wykorzystywało materiały drukowane oraz technologie audio i wideo (między innymi na taśmach magnetycznych), transmisje radiowe oraz telewizyjne. Trzecia generacja zdalnego kształcenia wykorzystywała do nauki nagrania audio i wideo oraz aplikacje komputerowe, dystrybuowane na dyskietkach, a później na płytach CD, oraz audio- i wideokonferencje. Powszechny dostęp do sieci Internet zrewolucjonizował zdalne nauczanie i uczenie się. Rozpoczęła się era e-learningu (czwarta generacja zdalnego kształcenia) wykorzystującego komputery i Internet. Cechą szczególną nauczania na odległość, realizowanego w tym okresie rozwoju zdalnego kształcenia, jest jego interakcyjny charakter oraz przebieg elektronicznego kursu (e-kursu) według opracowanych scenariuszy, również dynamicznych, reagujących na zachowania użytkownika i osiągnięte wyniki.

Wraz z rozwojem idei i technologii Web 2.0 (dla której charakterystyczne są: personalizacja, indywidualizacja produktów, kreatywność i interakcyjność internautów, społecznościowe funkcje Internetu i zachowania użytkowników sieci) oraz pojawieniem się sprzętu przenośnego (laptopów i notepadów, smartfonów i tabletów, czytników e-booków) mamy do czynienia ze zdalnym kształceniem piątej generacji – odtąd nazwanym e-learningiem nieformalnym. Dla generacji tej charakterystyczne jest, że wyłącznie od użytkownika zależy sposób i tryb uczenia się na podstawie treści edukacyjnych wskazanych przez edukatorów i/lub wyszukanych przez siebie. Za-

daniem edukatorów jest natomiast skupienie się na rzetelnej weryfikacji nabytej przez studentów wiedzy – w trybie zdalnym i stacjonarnym.

Komputer pełni funkcję środka dydaktycznego w procesie kształcenia realizowanym przez nauczyciela (pod jego kierunkiem i we współpracy z uczniem) lub procesie edukacyjnym podejmowanym samodzielnie przez ucznia. Jest także przydatnym narzędziem w adaptacji społecznej i edukacji osób z niepełnosprawnościami (*adaptive technology*), jak również w tworzeniu warunków dla działań oświatowych ukierunkowanych na uczniów z rejonów o małej gęstości zaludnienia, w których znaczne odległości oddzielają od siebie zarówno uczniów, jak i nauczycieli, oraz z krajów o niewielkim poziomie rozwoju i wysokim stopniu zaniedbań w zakresie edukacji<sup>2</sup>.

Prawdziwy przełom w kształceniu na odległość nastąpił wraz z upowszechnieniem Internetu. To dynamicznie rozwijające się nowe medium dydaktyczne, umożliwiające najwyższy poziom interakcji oraz globalną komunikację, znalazło natychmiast zastosowanie w nauczaniu na odległość. Internet wniósł nową jakość i nowe możliwości do procesu kształcenia i umożliwił interakcje student – student oraz student – nauczyciel, co w sposób istotny zaczęło wpływać na efektywność kształcenia i zasięg oddziaływania dydaktycznego<sup>3</sup>.

Kształcenie na odległość z wykorzystaniem sieci i technologii internetowych, czyli e-learning, stało się trwałym elementem kształcenia, także na poziomie wyższym, m.in. z takich powodów, jak:

- potrzeba zwiększenia oferty edukacyjnej dla absolwentów szkół średnich (kształcenie młodzieży jest dla każdego państwa znakomitą inwestycją intelektualną, propozycją uniknięcia lub zmniejszenia wielu problemów społecznych, na przykład bezrobocia);
- wspomaganie aktywności edukacyjnej studentów studiów stacjonarnych, wieczorowych i zaocznych z wykorzystaniem technik pracy

grupowej, na przykład komunikujących się przez Internet wirtualnych klas;

- konieczność kształcenia, doksztalcenia lub doskonalenia przez całe życie (*life long learning*) wynikająca ze starzenia się posiadanej wiedzy i umiejętności (jedynie część populacji znajduje fizycznie swe miejsce na studiach podyplomowych w wybranej uczelni wyższej, natomiast dla większości ofertą edukacyjną są szkolenia online);
- konieczność zmiany lub podwyższenia zawodowych kwalifikacji spowodowana wymaganiami dynamicznie zmieniającego się rynku pracy<sup>4</sup>.

W roku 2020 nauka zdalna z konieczności stała się jednak wymuszoną codziennością dla uczniów z różnych etapów edukacyjnych oraz studentów wszystkich roczników szkół wyższych i uniwersytetów.

## Pandemia 2020

Zdalna edukacja internetowa jakościowo i merytorycznie nie odstaje, a przynajmniej nie powinna odstawać, od zajęć stacjonarnych. Z twierdzeniem tym zapewne nie zgodzi się większość z osób skazanych na zdalne kształcenie w czasach pandemii COVID-19 – zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

A przecież dzięki możliwości zastosowania bogactwa środków dydaktycznych e-zajęcia mogą być dla ucznia nawet bardziej interesujące od zajęć stacjonarnych. Często o wartości i atrakcyjności stacjonarnych zajęć dydaktycznych decydują cechy osobowe wykładowcy, jego wiedza, charyzma. W e-edukacji nie trzeba z tych wartości rezygnować – można fragmenty lub całość przekazu uwiecznić w postaci filmu wideo i udostępnić go w ramach zajęć zdalnych. Ponadto zdalny nauczyciel lub trener, nadzorujący pracę e-uczników, może być równie inspirujący jak nauczyciel uczący w trybie stacjonarnym.

## E-nauczanie

Kurs e-learningowy to zasób treści szkoleniowej przygotowany w dedykowanym narzędziu autorskim, na podstawie materiałów merytorycznych opracowanych przez eksperta dziedzinowego i scenariusza opracowanego przez dydaktyka medialnego. Przebieg e-kursu odbywa się według opracowanego scenariusza, wrażliwego na zachowania i wyniki uczącego się. Przykładem ciekawych kursów ogólnodostępnych, głównie z tematyki nauk ścisłych, są kursy udostępnione przez NASK w ramach OSE IT Szkoła.

Podstawowe środowisko e-learningu formalnego tworzą platforma e-learningowa LMS (*Learning Management System*) oraz kursy e-learningowe udostępniane na tej platformie. Na zapleczu tego środowiska są narzędzia autorskie do edycji kursów i narzędzia obróbki multimedialnych wchodzących w skład treści kursów.

Platforma e-learningowa LMS to serwerowy, internetowy system informatyczny służący do udostępniania i monitorowania kursów e-learningowych oraz materiałów dodatkowych zarejestrowanym użytkownikom, podzielonym na grupy. Każda grupa ma przyporządkowanego opiekuna/nauczyciela, którego celem jest pomoc merytoryczna w pracy nad kursem. Platformy mogą mieć także wbudowane fora dyskusyjne, czaty, wideokonferencje umożliwiające komunikację nauczyciela z całą grupą uczniów lub z pojedynczymi osobami oraz narzędzia pracy grupowej – uczenia się kooperatywnego. Całość pracy na platformie odbywa się w trybie online, co wymaga stałego połączenia z Internetem w czasie nauki.

E-nauczanie/uczenie się może być wzbogacone o szereg narzędzi umożliwiających komunikowanie się uczniów między sobą oraz z nauczycielem zarówno w sposób synchroniczny, jak i niesynchroniczny. Komunikacja synchroniczna wymaga jednoczesnego uczestnictwa w procesie komunikacji wszystkich osób biorących w niej



udział. Narzędziami komunikacji synchronicznej są na przykład czat lub telefon internetowy. Komunikacja asynchroniczna to komunikacja niewymagająca jednoczesnego uczestnictwa w procesie komunikacji osób biorących w niej udział. Przykładami narzędzi tej formy komunikacji są poczta e-mail czy forum dyskusyjne.

Wideokonferencja to internetowe narzędzie online do dystrybucji wiedzy przez prowadzących telekonferencję i komunikowania się z uczestnikami. Wykładowca/y i słuchacze mogą się widzieć i ze sobą rozmawiać, do czego potrzebne są kamery internetowe i mikrofony oraz oprogramowanie telekonferencyjne samodzielne (w ograniczonym zakresie, na przykład Skype) lub jako moduł platformy LMS. Podobnym narzędziem przekazywania wiedzy grupie uczestników i uzyskiwania od nich wypowiedzi są webinary, czyli wirtualne seminaRIA, z transmisją wideo w jednym kierunku (obrazu i głosu wykładowcy i ekranu z treścią) – do uczestników. Uczestnicy mogą się wypowiadać i uzyskiwać odpowiedzi na czacie.

W procesie tworzenia elektronicznych kursów przy pomocy narzędzi autorskich, instalowania i konfigurowania platformy LMS oraz udostępniania kursów uczniom uczestniczy duże grono specjalistów, składające się między innymi z ekspertów dziedzinowych, programistów, dydaktyków medialnych, osób poddających treści obróbce elektronicznej, grafików komputerowych, specjalistów od multimedii odpowiedzialnych za nagrania wideo i montaż dźwięku oraz administratora platformy.

E-learning nieformalny, kojarzony początkowo z grupami/forami dyskusyjnymi, stał się popularny wraz z rozwojem technologii Web 2.0 i serwisów społecznościowych. E-learning nieformalny cechuje możliwość dzielenia się wiedzą przez każdego użytkownika sieci Internet – nie ma jednego, narzuconego nauczyciela, treści szkoleniowych opracowanych w zwarty zasób szkoleniowy, ze zdefiniowanym przebiegiem i celami oraz kończącymi e-kursy testami. Każdy użytkownik

Internetu może przekazywać wiedzę i wzbogacać wiedzę innych. Jest to bardzo popularna forma dzielenia się wiedzą.

Nagle zetknięcie się z nienajlepszej jakości zdalnym nauczaniem, głównie w formie webinarów i rozsyłanych plików pdf, co właściwie można traktować jako wybawienie dla szkół w czasach pandemii, może z jednej strony spowodować zniechęcenie odbiorców do zdalnej formy nauki. Z drugiej jednak strony może być impulsem dla producentów e-kursów do realizacji dobrze przemyślanych, ciekawych zajęć e-learningowych. Co przyniesie przyszłość – czas pokaże.

#### Przypisy

- 1 P. Kopciał, *Analiza metod e-learningowych stosowanych w kształceniu osób dorosłych*, „Zeszyty Naukowe Warszawskiej Wyższej Szkoły Informatyki” 2013, nr 9, s. 81.
- 2 P.M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1997, s. 116–117.
- 3 S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, regul i procesów*, Toruń 2003, s. 125–126.
- 4 S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, regul i procesów*, Toruń 2002, s. 5.

---

#### Olga Pawłowska

Doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Wieloletnia twórczyni szkoleń e-learningowych. Autorka artykułów naukowych z pogranicza nauczania i technologii. Pracuje w Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej – Państwowym Instytucie Badawczym.

# Krótki film o...

---

Waldemar Howil

## Jaki wpływ na zmiany w edukacji mają nowe media?

Wraz z pojawieniem się w naszym życiu internetu zmieniło się także postrzeganie innych, dotychczas używanych w komunikacji społecznej mediów. Dwadzieścia jeden lat, które dzielą nas od pierwszego połączenia internetowego w Polsce, zmieniło całkowicie rynek medialny w naszym kraju. Czy ta zmiana nastąpiła także w edukacji i jej pojmowaniu mediów? Do roku 1990 sprawa była bardzo prosta. Mieliśmy prasę, radio i telewizję.

Jeżeli mówiliśmy o mediach, to podział ten był ustabilizowany od kilkunastu lat i w zasadzie nic się nie zmieniło. Można było w szkole uczyć o podziale gazet (i czasopism), o rodzajach audycji radiowych i na tym, mówiąc w dużym uproszczeniu, kończyła się wiedza o mediach. Wraz z pojawieniem się internetu „stare” media zaczęły powoli ewoluować w stronę cyfryzacji, ale też pojawiły się całkowicie nowe możliwości medialne.

## Rdzennie cyfrowi

Ewolucja tradycyjnych mediów nie nastąpiła jednak w momencie pojawienia się pierwszych treści cyfrowych. Redakcje przyglądały się nowym mediom i albo widziały w nich tylko jakąś technologiczną ciekawostkę, która szybko przeminie, albo nie traktowały internetu poważnie, jako czegoś, co może rozwinąć się w przyszłości. I dopiero w momencie, gdy czytelnicy zaczęli czytać (i oglądać) raczej to, do czego mieli dostęp najpierw za pośrednictwem swoich komputerów, a potem telefonów, media przychylniej zaczęły się przyglądać możliwościom internetu.

Kiedy w tej chwili ogląda się telewizję, czyta gazetę, czy słucha radia, to można odnieść wrażenie, że tradycyjne media nie tyle stworzyły nową jakość w cyfrowym świecie, co raczej nieudolnie próbowały naśladować rdzennie cyfrową twórczość na swoich nośnikach.

Co więcej, a może nawet przede wszystkim – media tradycyjne nie są tymi mediami, którymi interesuje się współczesny młody człowiek. Idąc dalej tym tropem, można powiedzieć, że to nie są te media, na których powinna się skupiać współczesna edukacja.

## Cała prawda w 180 znakach

Nasz uczeń nie ogląda już telewizji i nie czeka na film, który stacja zechce mu pokazać w piątkowy wieczór. On sięga do serwisów streamingowych i tam szuka filmów. Co najważniejsze – nie tych, które mu zaproponuje telewizja, ale tych, które sam wybierze. Bo współczesne media – to przede wszystkim media wyboru.

Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok, Twitter, YouTube, Vimeo, Netflix, HBO Go, Player, Ipla, VOD.pl – wszędzie tu użytkownik ma prawo wyboru. Zarówno do tego, co obejrzeć, jak i do tego, jakie informacje do niego mają dotrzeć. To prawo wyboru jest oczywiście

---

*Młodzi żyją w świecie kultury obrazkowej, a jeżeli już mają do czynienia z tekstem, to mieści się on, mniej więcej, w 180 znakach, bez znaków diakrytycznych, ale z emotikonami. Czy to złe? Raczej jestem skłonny twierdzić, że nie – i zamiast obrażać się na rzeczywistość, trzeba się starać ją zrozumieć.*

---

ograniczone przez nieubłagane algorytmy, które z każdym kolejnym kliknięciem zamykają użytkownika w jego własnej bańce upodobań i poglądów. Nie zmienia to jednak faktu, że wciąż ma on duży margines swobody.

Kiedy więc uczymy młodego człowieka o opiniotwórczych mediach i wspominamy tytuły gazet, stacji radiowych i programów telewizyjnych, to może się okazać, że ta opiniotwórczość jest dyskusyjna. Stać się tak może z dwóch przynajmniej powodów. Po pierwsze, treści spoza jego „bańki informacyjnej” będzie traktował wrogo i nie będą one dla niego „opiniotwórcze”. A po drugie, medium może się okazać całkowicie niewiarygodne. Bo jak uznać za wiarygodny tekst, który liczy sobie na przykład kilka tysięcy znaków i w związku z tym nie da się go przeczytać ze zrozumieniem (gdyż jest, zwyczajnie, za długi)?

To oczywiście przykład radykalny, ale nie oszukujmy się, że specyficzne (skrótowe) czytelnictwo internetowe jest w ofensywie i zdobywa coraz więcej młodych wyznawców. Żyją oni w świecie kultury obrazkowej, a jeżeli już mają

do czynienia z tekstem, to jest to tekst mieszczący się, mniej więcej, w 180 znakach, bez znaków diakrytycznych, z emotikonami.

Czy to źle? Raczej jestem skłonny twierdzić, że nie – i zamiast obrażać się na rzeczywistość, trzeba się starać ją zrozumieć i uczyć o niej jak najlepiej. A żeby uczyć o medialnej rzeczywistości, trzeba się w niej zatopić: poznać świat krótkich filmów na TikToku, rozpoznawać jutuberów z listy „Na czasie” i wiedzieć, że trzydziestosekundowy film znanego twórcy internetowego na temat zmian klimatycznych ma większą moc kształtowania opinii młodych ludzi niż wielostronicowy artykuł w weekendowym wydaniu dziennika. Nie tak dawno, podczas Mistrzostw Europy w piłce nożnej, mieliśmy tego doskonały przykład, kiedy przed konferencją prasową jeden z piłkarzy schował butelki ze słodkim napojem gazowanym i zamiast tego zaproponował do picia wodę. Film rozniósł się po mediach tradycyjnych i społecznościowych viralowo – można przypuszczać, że dla tych dzieciaków, które marzą o sportowej karierze, jego przekaz był bardziej opinio-twórczy niż olbrzymie kampanie prozdrowotne.

## Rzeczywistość 5G

Na lekcjach języka polskiego dzieci wciąż uczą się pisania tradycyjnych listów, chociaż zapewne sami nauczyciele już nie pamiętają, kiedy po raz ostatni sięgnęli po papier, pióro i kopertę. Trochę nowocześniej jest podczas egzaminów, kiedy uczniowie muszą napisać mail do kolegi, chociaż nikt w prawdziwym życiu takich maili nie pisze, a młodzi ludzie nie piszą ich wcale. Oni mają Discorda do komunikowania się ze sobą.

Żeby zrozumieć współczesne media i nauczyć się podążać za nimi, trzeba spojrzeć na ludzi, którzy pracują w internetowym marketingu. Oni dużo szybciej rozpoznają kanały, którymi treści trafiają do młodych i dużo lepiej w tych kanałach funkcjonują. Coś, co w edukacji może

się wydawać niepoważne i dziecinne, dla osób zajmujących się zawodowo docieraniem do określonych grup odbiorców jest istotne i ważne.

Niech więc stanie się ważne i w edukacji. Nowe media kreują świat młodych, czy tego chcemy, czy nie. To z nich nasi uczniowie dowiadują się, co myśleć o szczepionkach, aborcji, 5G, mangach, lodach Ekipy i przeciekach maturalnych. Na przeczytanych w nich treściach budują swój obraz rzeczywistości i wyrabiają swoje opinie. Bez zrozumienia nowych mediów i używanego w nich języka nie będziemy uczyć młodych do przyszłości, ale wciąż będziemy starali się zachwycić ich przeszłością. I może to jest nawet dobre oraz chwalebne, tylko że kiedy chcemy pokazać młodemu człowiekowi, jakie treści zniekształcają rzeczywistość, jakie chcą nim manipulować, a jakie może uznać za wiarygodne, musimy te treści znać chociażby w zarysie, tak jak i mechanizmy, którymi posługują się ich twórcy. Jak to zrobić? Załóż profile na TikToku i YouTube i próbuj tam tworzyć filmy o treściach edukacyjnych. Nie potrafisz? I tu właśnie okazuje się, że jesteśmy u podnóża szczytu, bo kto przyjdzie i nas przeszkoli? Ile znasz, czytelniczko, czytelniku, szkoleń dla nauczycieli z zakresu budowania i rozumienia treści w nowych mediach?

Gdzieś ostatnio przeczytałem, że w niedalekiej przyszłości ponad 70% wszystkich treści edukacyjnych to będą treści w formacie wideo. Obraz będzie rządził przyszłością i my, jako nauczyciele, z obrazem potrzebujemy się zaprzyjaźnić, bo rozważając rolę mediów w edukacji, powinniśmy przyjąć, że będą to media kolorowych, krótkich filmów.

---

## Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

# Cyberprzemoc i inne niebezpieczeństwa

---

Agnieszka Królikowska

## Jak przeciwdziałać nieodpowiednim zachowaniom w sieci?

Współczesność to okres intensywnego rozwoju nowoczesnych technologii cyfrowych. Grzegorz Stunża, pedagog mediów z Uniwersytetu Gdańskiego, podkreśla: „żeby lepiej zrozumieć oparcie współczesnej kultury na mediach i to, jakie zmiany niesie ze sobą korzystanie z sieci, oraz rozpocząć działania edukacyjne

w tym zakresie, warto przyjrzeć się temu, jak w internecie funkcjonują nastolatki. W ich wypadku sieć jest bowiem obszarem mocno poszerzającym fizyczną rzeczywistość i w wielu wypadkach zastępującym obszary rzeczywistości fizycznej, w których funkcjonowały osoby będące obecnie w średnim wieku i starsze”<sup>1</sup>.

## Rezygnacja z „realu”

W dobie tak intensywnie rozwijającej się technologii cyfrowej młodzi ludzie bardzo często rezygnują z życia „w realu” i przenoszą swoją aktywność do wirtualnej rzeczywistości. Z czasem „(...) zaczynają wycofywać się z życia rodzinnego i poszukują uznania i bliskości (...) posiłkując się internetem”<sup>2</sup>. Zdarza się, że nieświadomie zostają „wciągnięci” w świat przemocy wirtualnej. Stają się jej ofiarami lub też sprawcami.

Cyberprzemoc („elektroniczna” przemoc rówieśnicza) to: „prześladowanie, zastraszanie, nękanie, wyśmiewanie innych osób z wykorzystaniem Internetu i narzędzi typu elektronicznego, takich jak: SMS, e-mail, witryny internetowe, fora dyskusyjne w internecie, portale społecznościowe i inne”<sup>3</sup>.

Cyberprzemoc jest ciągiem aktów agresji skierowanych przeciwko drugiej osobie. „Do jej najpopularniejszych form należy:

- publikowanie poniżających filmów lub zdjęć;
- publikowanie ośmieszających, wulgarnych komentarzy i postów;
- włamania na konta serwisów społecznościowych;
- *flood*, czyli „zalewanie” wiadomościami w komunikatorze, telefonami, SMS-ami;
- podszywanie się pod inne osoby;
- wykluczanie z internetowych społeczności”<sup>4</sup>.

Ofiara cyberprzemocy nie ma się jak obrotnic. Sprawca tego rodzaju przemocy ma ciągły dostęp do swojej ofiary, choć nie wchodzi z nią w bezpośredni kontakt i nie widzi konsekwencji podejmowanych działań. „Jest przekonany o swojej anonimowości, działa z ukrycia. Nieawistną treść może spreparować »na spokojnie«, bez potrzeby reagowania na bieżąco. Może działać w dowolnym czasie, a ofiara nie ma możliwości ucieczki, jak jest w przypadku osobistych kontaktów – jej profil cały czas jest dostępny w sieci”<sup>5</sup>. Inaczej sprawę ujmując: od przemocy

elektronicznej nie można uciec, nie można się od niej uwolnić, nie można się przed jej sprawcami „schować”.

## Cyberprzemoc w liczbach

W badaniach prof. Jacka Pyżalskiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu 40% uczniów i uczennic przyznaje, że wysłało komuś żart, który w efekcie wyrządził krzywdę.

Jak czytamy w raporcie *EU Kids online 2020* (sporządzonym w języku angielskim), w części badań dotyczących Polski:

- 25% osób w wieku 9–16 lat doznało w ciągu minionego roku negatywnych doświadczeń w sieci, 8% doświadczyło takiego stanu przynajmniej raz w miesiącu;
- 39% stwierdziło, że „zawsze” wiedziało, jak reagować na zachowania innych, które im się nie podobają, 26% – „często”, ale 20% – tylko „czasem”, a 15% „nigdy” nie wiedziało, co ma robić;
- 13% zgłasza takie zachowania nauczycielom, z kolei 9% nie zgłosiło ich nikomu;
- 38% badanych wykazało, że było sprawcami przemocy rówieśniczej (w tym 11% było sprawcami przemocy online przynajmniej kilka razy w miesiącu – to najwięcej spośród badanych krajów, 9% – było sprawcami przemocy offline);
- 40% wykazało, że doświadczyło przemocy rówieśniczej (z tego 13% – najwięcej spośród badanych krajów – doświadczyło przemocy online przynajmniej kilka razy w miesiącu, a 11% – doświadczyło przemocy offline)<sup>6</sup>.

Wyniki powyższych badań są niepokojące i jednoznacznie wskazują na istnienie cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży. Jest to tym bardziej zastanawiające, że znajomość zjawiska kształtuje się na znaczącym poziomie: „76,9% uczniów wie, co znaczy pojęcie cyberprzemocy (...) istnieje również wyraźna korelacja pomiędzy stosowaniem przemocy a byciem jej ofiarą (...). Na wyraźny problem cyberprzemocy uwagę zwraca-

ją też sami nauczyciele (...), którzy również stają się jej ofiarami ze strony uczniów – 33,5% nauczycieli wskazało, że przynajmniej raz w życiu doświadczyło różnych form cyberprzemocy ze strony uczniów”<sup>7</sup>.

## Jak się obronić?

W obecnej sytuacji niezwykle ważne staje się odpowiedzialne korzystanie z mediów cyfrowych oraz nabycie umiejętności życia w równowadze pomiędzy światem realnym a wirtualnym (co oczywiście nie wyklucza także innych istotnych umiejętności i kompetencji). „Odpowiedzialność” przekłada się na:

- „Używanie urządzeń w sposób zrównoważony, z pełną świadomością negatywnych skutków kompulsywnych zachowań. Niekontrolowane użycie mobilnych urządzeń komunikacyjnych może nieść za sobą negatywne konsekwencje w życiu psychicznym, społecznym i duchowym (...). Korzystanie z internetu, smartfonów, tabletów oraz innych urządzeń i rozwiązań mobilnych musi być pod naszą kontrolą – nigdy na odwrót (...);
- Używanie urządzeń w celu maksymalizacji swoich korzyści, (...) korzystanie z cyfrowych dobrodziejstw w sposób racjonalny (...);
- Używanie urządzeń z zachowaniem bezpieczeństwa własnego i innych (...). Przenośny charakter urządzeń pozwala na szybką komunikację w razie trudnej lub niebezpiecznej sytuacji (...). Jednak niewłaściwe używanie mediów cyfrowych może spowodować utratę zdrowia psychicznego lub fizycznego (...);
- Pomaganie innym”<sup>8</sup>.

Kolejne działania, o jakich warto wspomnieć, to:

- tworzenie w placówkach oświatowych procedur bezpieczeństwa online;
- organizowanie dla dzieci i młodzieży warsztatów profilaktycznych dotyczących bezpiecznego korzystania z nowoczesnych technologii;

- wdrażanie do działań profilaktycznych rodziców.

Cyberprzemoc jest bez wątpienia zjawiskiem, które przybiera na sile. Zdarza się, że ofiara przemocy z czasem staje się jej sprawcą. Zadaniem nas wszystkich powinno być podjęcie działań, których celem będzie jej przeciwdziałanie.

Należy pamiętać, że:

- nawet pozornie niewinny żart może być rodzajem cyberprzemocy, dlatego uważajmy na to, co piszemy w sieci;
- za niektóre formy cyberprzemocy grozi odpowiedzialność karna;
- na przemoc nigdy nie wolno odpowiadać przemocą;
- na najmniejsze przejawy cyberprzemocy zawsze należy reagować i wyrażać swój sprzeciw<sup>9</sup>.

## Przypisy

- <sup>1</sup> G. Stunża, *Media – platforma aktywności kulturalnej. Wyzwania edukacyjne*, cpe.poznan.pl, data dostępu: 30.05.2021.
- <sup>2</sup> M. Dębski, *Fonolandia. Poradnik. Jak odpowiedzialnie i bezpiecznie korzystać z urządzeń cyfrowych*, Gdańsk 2018, s. 74.
- <sup>3</sup> Źródło: pl.wikipedia.org, data dostępu: 30.05.2021.
- <sup>4</sup> Źródło: fundacja.org.pl, data dostępu: 30.05.2021
- <sup>5</sup> Ibidem.
- <sup>6</sup> Źródło: www.lse.ac.uk, data dostępu: 30.05.2021.
- <sup>7</sup> M. Dębski, *Fonolandia. Poradnik. Jak odpowiedzialnie i bezpiecznie korzystać z urządzeń cyfrowych*, op. cit., s. 34.
- <sup>8</sup> Ibidem, s. 7-8.
- <sup>9</sup> Źródło: fundacja.org.pl, data dostępu: 30.05.2021.

---

## Agnieszka Królikowska

Doradca metodyczny w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 8 w Szczecinie. Autorka pilotażowego programu profilaktycznego dla młodzieży „Inny wymiar świata”.

# Media i bezpieczeństwo

---

Alicja Antoniewicz-Mikuła

## Jak uczyć dzieci i młodzież funkcjonowania w cyfrowym świecie?

XXI wiek to czas szybkiego, nieustannego rozwoju mediów i cyberprzestrzeni. To czas, w którym świat narzędzi IT otacza nas ze wszystkich stron. Na każdym kroku spotykamy się z jakimś nośnikiem cyfrowym, w życiu codziennym towarzyszą nam wszelkiego rodzaju urządzenia. Dzieci urodzone po roku 2000 w zasadzie nie znają rzeczywistości bez multimedii. Od najmłodszych lat mają niemal nieograniczony dostęp do telefo-

nów, tabletów, komputerów czy konsol. Coraz częściej nawet najprostsze zabawki naszpikowane są elektroniką – świecą, grają, „mówią”. Każdego dnia spędzamy wiele godzin, przeglądając zasoby internetu – znajdujemy w nich zarówno treści wartościowe, jak i bezużyteczne, ale nie zawsze bezpieczne, jak na przykład fake newsy. Jak uczyć dzieci i młodzież funkcjonowania w tym skomplikowanym cyfrowym świecie?



## Złoty środek

Przede wszystkim powinniśmy zadbać o umiejętne wykorzystywanie dostępnych mediów. Pierwszymi nauczycielami w tym zakresie są rodzice, będący dla swojego dziecka oknem na świat, przykładem i wzorem do naśladowania. Zatem zwróćmy uwagę na własne postępowanie i ilość czasu marnowanego na przykład z telefonem w dłoni. Zastanówmy się, ile czasu spędzamy z najbliższymi bez smartfonów, tabletów czy telewizora?

My, dorośli, jesteśmy ostatnim pokoleniem dorastającym w czasach „przedcyfrowych”. Nauczmy więc swoje dzieci spędzania czasu wolnego bez elektroniki. Nie zakazujmy dostępu do mediów, postarajmy się natomiast wypracować pewien złoty środek. Dobrze wykorzystana przestrzeń internetu pozwala się rozwijać społecznie, edukacyjnie, zawodowo, twórczo. Pamiętajmy jednak, że portale społecznościowe nie zastąpią prawdziwych relacji z rówieśnikami. Nie zapomnijmy też, jak ważna jest więź rodzinna.

## Wirtualnie, ale wspólnie

Aby zadbać o bezpieczeństwo młodych ludzi w sieci, przede wszystkim powinniśmy wiedzieć, co dziecko robi w wirtualnej przestrzeni, czym się interesuje, jakich portali społecznościowych używa, w co gra. Najprostszym sposobem pozyskania tej wiedzy jest rozmowa. Wielu rodziców tłumaczy swój brak zainteresowania tym, co dziecko robi w sieci, niedostateczną wiedzą z zakresu współczesnej technologii, lękiem i obawą przed tym, co znajdują, czy brakiem czasu. Nie wstydźmy się przyznać przed dzieckiem, że czegoś nie umiemy, nie potrafimy, nie rozumiemy. Nasza pociecha może być naszym nauczycielem i przewodnikiem – poczuje się ważna i doceniona. Wspólnie odkrywajmy wirtualny świat.

Dorośli powinni towarzyszyć dzieciom w poznawaniu tajników internetu, jednocześnie wpa-

---

*Przedstawiamy dzieciom bezpieczne nowoczesne narzędzia edukacyjne, mobilne aplikacje. Biermy udział w akcjach edukacyjnych, w szkołach rozwieszajmy plakaty informujące o zagrożeniach w sieci, w czasie lekcji poruszajmy tematy związane z działalnością internetową.*

---

jając podstawowe wartości, między innymi szacunek dla drugiego człowieka. Koniecznie należy mówić o wirtualnych zagrożeniach i wpaść zasady bezpiecznego korzystania i funkcjonowania w świecie wirtualnym tak samo, jak uczymy nasze dzieci zasad w życiu realnym.

Dobrze by było wspólnie z dzieckiem przedyskutować, które aplikacje warto zainstalować (wcześniej poznając ich opis i recenzje innych użytkowników). Należy rozważyć możliwość włączenia ustawień ochrony rodzicielskiej, oprogramowania antywirusowego. Wspólnie ustalić limit czasu korzystania z internetu oraz szeroko rozumianych mediów.

## Niebezpieczne klikanie

Jeśli jesteśmy świadkami lub gdy zachodzi podejrzenie, że dziecko jest ofiarą lub sprawcą przemycy w sieci, natychmiast powinniśmy podjąć działania. Warto współpracować w tym zakresie ze szkołą, która ma wypracowane procedury reagowania na cyberprzemoc. Nie tylko szkoły realizują zajęcia edukacyjne oraz podnoszą kompetencje

nauczycieli i pedagogów w tym temacie. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne również służą wsparciem i pomocą specjalistów psychologów, współpracują z odpowiednimi komórkami policji.

Musimy uczyć i uwrażliwiać najmłodszych na bezpieczne zachowania online i odpowiednie ustawienia prywatności. Pokażmy dziecku, jak odpowiednio założyć konto (nie podawać danych osobowych), użyć nicku zamiast nazwiska. Uwrażliwmy na kontakty z nieznanymi osobami. Dzieci w swojej naiwności są przekonane, że wiedzą, z kim się komunikują przez internet. Pokażmy, jak można wstawić nieswoje zdjęcie profilowe, a nawet – korzystając z modulatora – zmienić głos, aby ukryć swoją tożsamość. Nauczmy, że nigdy nie można bez zgody rodziców lub opiekunów spotykać się w „realu” z osobami poznanymi w internecie. Wytłumaczmy dzieciom, jakie zagrożenia mogą wynikać z otwierania lub zapisywania plików nieznanego pochodzenia, „klikania” w nieznane linki i odnośniki.

Kupując gry, zwróćmy uwagę na system klasyfikacji gier PEGI (Pan-European Game Information). System ten wskazuje minimalny dopuszczalny wiek korzystania z gry oraz ostrzega przed pojawiającymi się w niej niebezpiecznymi treściami.

Skierujmy uwagę dziecka na to, że treści publikowane w sieci nigdy nie są w pełni anonimowe, a autora można zlokalizować. Rozmawiajmy o treściach czytanych i zamieszczanych przez dziecko, wspólnie reagujmy na agresję i niepożądaną tematykę. Przypominajmy, że przed oznaczeniem innych osób na publikowanych zdjęciach należy zapytać o zgodę.

## Plusy i minusy

Warto ustalić z domownikami harmonogram dnia i wyznaczyć czas korzystania z mediów. Jeśli czujemy, że nasze dziecko chętniej przebywa w świecie wirtualnym niż realnym, to reagujmy,

stworzymy alternatywę i nie bójmy się korzystać z pomocy psychologa.

Nauczmy dzieci przewidywać konsekwencje swojego postępowania i działań w sieci. Działajmy wspólnie, rozmawiajmy, dyskutujmy, słuchajmy, ale nie krytykujmy, szukajmy raczej wspólnych rozwiązań – jest to zadanie zarówno dla rodzica, jak i nauczyciela. Szkoła powinna być jednocześnie otwarta na nowe narzędzia technologii cyfrowych, jak i wspólne działania na płaszczyźnie szkoły – nauczyciele – rodzice.

Przedstawiajmy dzieciom bezpieczne nowoczesne narzędzia edukacyjne, mobilne aplikacje. Biermy udział w akcjach edukacyjnych, w szkołach rozwieszajmy plakaty informujące o zagrożeniach w sieci, w czasie lekcji poruszajmy tematy związane z działalnością internetową.

Jak zatem uczyć dzieci i młodzież funkcjonowania w cyfrowym świecie? Przede wszystkim wspólnym działaniem w domu i w szkole. Rozmawiajmy, dialogiem, przykładem. Omawianiem plusów i minusów, korzyści i zagrożeń. Przedstawianiem zalet i możliwości rozwoju – z jednoczesnym zwróceniem uwagi na potencjalny negatywny wpływ na funkcjonowanie w świecie realnym.

## Bibliografia

Dębski M., Bigaj M.: *Młodzi cyfrowi. Nowe Technologie. Relacje. Dobrostan*, Gdynia 2019.

Tanaś M. (red.): *Nastolatki wobec Internetu*, Warszawa 2016.

Wrzesień-Gandolfo A. (red.): *Bezpieczeństwo dzieci online. Kompendium dla rodziców i profesjonalistów*, Warszawa 2015.

---

## Alicja Antoniewicz-Mikuła

Pedagog wczesnoszkolna z blisko dwudziestoletnim doświadczeniem. Szkolna koordynatorka ogólnopolskiego projektu „Szkoła Odpowiedzialna Cyfrowo”. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzreczu. Do napisania niniejszego artykułu zainspirowały ją badania dr. Macieja Dębskiego, prezesa Fundacji „Dbam o mój zasięg”.

# Wirtualna szkoła

---

Monika Kosut, Natalia Pielasa

## Edukacja zdalna w klasach młodszych

Wybuch pandemii koronawirusa w 2020 roku wymusił na wszystkich zmianę sposobu nauczania i przejście na tryb zdalny. Było to dla wielu nauczycieli trudne doświadczenie – spadło na nas niespodziewanie. Większość została zmuszona do odnalezienia się w tej bezprecedensowej sytuacji z dnia na dzień. Jednak my, nauczyciele, jesteśmy bardzo kreatywni i zanim otrzymaliśmy jakiegokolwiek wytyczne dotyczące prowadzenia lekcji na odległość, sami próbowaliśmy stworzyć efektywne narzędzia do edukacji zdalnej. Nauczyciele ko-

munikowali się ze sobą za pośrednictwem różnego rodzaju portali oświatowych. Tę spontaniczną aktywność, polegającą głównie na wymianie doświadczeń, można nazwać oddolnym samokształceniem. Bardzo chętnie dzieliliśmy się swoimi pomysłami, pomagaliśmy sobie nawzajem w obsłudze nowych, wcześniej nieużywanych platform komunikacyjnych. Przygotowanie lekcji wiązało się często z poświęceniem dużo większej ilości czasu niż w wypadku nauczania stacjonarnego. Wszystko po to, aby jak najprzystępniej przekazywać wiedzę.

## Nauka w czasie (do)wolnym

Początkowo wielu nauczycieli kontaktowało się z uczniami, wysyłając wiadomości przez dzienniki elektroniczne. Wiadomości te często były opatrzone filmikami, tłumaczącymi dane zagadnienia, czy interaktywnymi zadaniami uatrakcyjniającymi omawianą tematykę.

Bardzo popularnym narzędziem wykorzystywanym podczas nauczania zdalnego była platforma Genially. Umożliwia ona zapoznanie się z lekcją w dogodnym dla uczniów czasie. Zajęcia były przygotowywane w formie kolorowych slajdów, z dostosowaną do tematu grafiką. Można było zamieszczać filmy, gry interaktywne, a także tworzyć bardzo złożone prezentacje. Niezwykle przydatną funkcją Genially jest możliwość nagrywania przez nauczyciela swojego głosu. Ta forma przekazywania wiedzy bardzo przypadła do gustu zarówno uczniom, jak i rodzicom. Nie wymagała łączenia się w czasie rzeczywistym, każde dziecko mogło obejrzeć prezentację i wykonać ćwiczenia w dowolnym czasie.

## Zaburzone relacje

Wielu uczniów w godzinach lekcji szkolnych zostawało pod opieką dziadków, którzy nierzadko nie radzą sobie z obsługą komputera i nie potrafią korzystać z internetu. Główne problemy, które pojawiły się w związku z nowym sposobem nauczania, dotyczyły braku dostępu niektórych uczniów do sprzętu komputerowego i internetu w warunkach domowych – w przypadku rodzin wielodzietnych były to ograniczenia sprzętowe. Największą trudnością, przed którą zostały postawione dzieci, było nagłe zamknięcie w domach i ograniczenie kontaktów społecznych. Szczególnie dzieci z klas młodszych wymagają kontaktu z drugim człowiekiem, co jest jednym z fundamentów ich zdrowego i zrównoważonego rozwoju. To, niestety, zostało na długi czas zabronione.

Z czasem większość nauczycieli przeszła na nauczanie zdalne w czasie rzeczywistym. Lekcje online odbywały się na żywo za pośrednictwem takich plat-

form, jak Google Meet, Microsoft Teams, Dzwonek.pl czy Zoom. Taki sposób prowadzenia lekcji umożliwiał lepszy kontakt wszystkich dzieci z nauczycielem, a co za tym idzie: nauczanie stało się efektywniejsze. Jednak nadal brakowało kontaktów bezpośrednich i możliwości nawiązywania relacji. Ta bariera, mimo najszczerzej chęci, okazała się nie do przejścia do momentu odwołania lockdownu.

## Wspomnienie o zdalnej szkole

Wszyscy mieliśmy nadzieję, że w roku szkolnym 2020/2021 sytuacja sprzed wakacji już się nie powtórzy. Niestety, już w listopadzie musieliśmy na nowo zmierzyć się z edukacją zdalną. Oczywiście wszyscy byliśmy bogatsi o doświadczenia z pierwszej fali pandemii, jednak zarówno dla nauczycieli, jak i dla dzieci i ich rodziców nadal była to bardzo niekomfortowa sytuacja. Tym razem jednak uczniowie i rodzice wiedzieli, czego się spodziewać, a nauczyciele byli lepiej przygotowani. Nie towarzyszył nam tak wysoki poziom stresu, który zapamiętaliśmy z marca. Dyrektorzy szkół mieli świadomość, że szkoła powinna być gotowa na nagłe przejście na tryb zdalny, więc wcześniej nas na tę ewentualność przygotowali. Zostały ustalone konkretne zasady, według których miały być prowadzone lekcje online. Szczególną uwagę zwrócono na higienę pracy, a mianowicie ograniczenie przebywania przed ekranem komputera.

W większości zajęcia prowadzone były w czasie rzeczywistym, dzieci bardzo szybko nauczyły się korzystać z odpowiednich platform. Tym razem nauczanie zdalne trwało do świąt Bożego Narodzenia. Po feriach klasy I–III mogły wrócić do szkoły, oczywiście w ścisłym reżimie sanitarnym. Po takim okresie byliśmy w stanie wychwycić pewne braki oraz powtórzyć czy omówić ponownie trudniejsze zagadnienia.

## Lekcja współpracy

Na szczęście ostatnie miesiące nauki w minionym roku szkolnym odbywały się stacjonarnie i wszyscy

mamy nadzieję, że nauczanie zdalne pozostanie tylko wspomnieniem, chociaż należy dostrzec w nim pewne pozytywne aspekty.

Praca online spowodowała, że nauczyciele i uczniowie nauczyli się korzystać z nowych narzędzi, przyspieszyła rozwój kompetencji cyfrowych, poszerzyła wiedzę i umiejętności korzystania z nowych technologii informatycznych. Nauka zdalna wymusiła na nas zdobycie kompetencji umożliwiających opracowywanie materiałów za pomocą multimediiów. Każdy, niezależnie od wieku, musiał się zmierzyć z edukacją na odległość. Dla niektórych nauczycieli było to duże wyzwanie, towarzyszyły temu różne emocje. Kolejny raz nasza grupa zawodowa udowodniła, że umie sobie poradzić w różnych, nieoczekiwanych warunkach.

Bardzo szybko każdy pedagog znalazł swój sposób na przeprowadzenie ciekawych lekcji. Musieliśmy się zmierzyć nie tylko ze stresem i obawą, czy sprzęt zadziała, ale również prowadziliśmy zajęcia pod ciągłą „obserwacją” dzieci, rodziców i opiekunów. Cały czas byliśmy wystawieni na ocenę. Mimo wszystko nauczyciele motywowali nie tylko siebie nawzajem, ale również uczniów i rodziców, przekonywali dzieci, że niezależnie od warunków i sytuacji należy przyswajając wiedzę, by móc ją umiejętnie wykorzystywać.

Nie tylko nauczyciele, ale również rodzice włożyli wiele trudu w edukację zdalną. Musieli przeorganizować swój plan zajęć i obowiązków zawodowych, by poświęcić czas na pomoc dziecku w odnalezieniu się w „wirtualnej klasie”. Szczególnie młodszym uczniom pomagali w sprawach technicznych, uspokajając, że sytuacja nie zawsze jest zależna od nas i że nie na wszystko w życiu mamy wpływ. To pokazuje, jak wielką siłą napędową jest dziecko. Niezależnie od warunków i sytuacji, w której wszyscy się znaleźliśmy, zarówno dla dziecka, jak i nauczyciela była to lekcja, z której wyszliśmy dumni i silniejsi. Nie udało się to, gdyby nie współpraca nauczycieli, rodziców i dzieci.

Ważne były relacje panujące w społeczności klasowej. Dzieci w czasie nauczania zdalnego jeszcze bardziej przekonały się, że należą do grupy, za którą tęsknią mimo codziennych trudności. Ta „lekcja”

nauczyła nas wszystkich, że człowiek jest istotą społeczną. Najlepiej przyswaja wiedzę w grupie, będąc w obecności kolegów. Przekonały się, że w odpowiedniej, życzliwej atmosferze można lepiej i szybciej zdobyć wiedzę, niż będąc samemu w domu, jedynie w towarzystwie komputera.

## **Na koniec: pozytywna myśl**

Na razie nauka zdalna to tylko wspomnienie, które wszyscy zapamiętają na długo. Nie można jednoznacznie powiedzieć, że to był czas stracony, bo uczniowie nie opanowali materiału na satysfakcjonującym poziomie. Na pewno nauczyli się nowych, nieprzewidzianych w podstawie programowej umiejętności. Nauczyciele w swojej stacjonarnej pracy również teraz wykorzystują metody i materiały, które stosowali w czasie nauki zdalnej. Starają się urozmaicać zajęcia różnymi treściami. Nauka zdalna miała duży wpływ na młodych ludzi – zarówno pozytywny, jak i negatywny. Dzieciom brakowało zwłaszcza aktywności fizycznej, która jest bardzo ważnym elementem codzienności młodego człowieka. Siedzący tryb życia niesie nie tylko ryzyko otyłości i wad postawy, ale ma również zły wpływ na psychikę dziecka.

Należy wziąć z tej lekcji jak najwięcej pożytku i być pozytywnie myśli: to, co było, już nie wróci, a nawet jeśli los zadecyduje inaczej, to znowu udowodnimy, że razem damy radę.

---

### **Monika Kosut**

Absolwentka studiów na kierunku glottodydaktyka i nauczanie zintegrowane. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mińsku Mazowieckim.

---

### **Natalia Pielasa**

Absolwentka studiów na kierunku edukacja wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mińsku Mazowieckim.

# Lajki wyznacznikiem poczucia własnej wartości?

---

Przemysław Kaca

## Hejt i patostreaming w życiu młodzieży

Wraz z rozwojem social mediów obserwujemy zmianę dotychczasowego życia ludzkiego. Po pierwsze, modyfikacji uległa forma komunikacji interpersonalnej. Po drugie, człowiek ma nieustanny dostęp do informacji z całego świata. Życie w wielu płaszczyznach przybiera tryb online. Co na to dzieci i młodzież? Co człowiekowi daje ciągłe bycie online?

Jedną z głównych właściwości współczesności jest możliwość kreowania nowej rzeczywistości bez konieczności opuszczania miejsca zamieszkania.

Każdy z nas może, na przykład, stworzyć znacznie silniejszy wizerunek swojej bądź innej osoby, niż ma się to w rzeczywistości. Z kolei do najbardziej niepożądanych skutków bycia online zaliczają się hejt i cyberprzemoc, które destrukcyjnie oddziałują na człowieka. Niepokoić może również presja stałego bycia online – może ona doprowadzić u młodego człowieka do obniżenia samooceny oraz problemów z nastrojem. Skutkiem tego jest również narastające zjawisko depresji wśród dzieci i młodzieży.

## Przemoc online

Stale rosnący zasięg i potencjał... – mowa tu o produkcie kultury i technologii, jakim jest internet. Dla młodzieży to źródło wiedzy, przestrzeń spotkań z rówieśnikami, ale również miejsce, gdzie przemoc często odgrywa główną rolę. Dostrzec można formowanie się wokół internetowych idoli kolejnych grup społecznych, których członkowie wspólnie realizują zaplanowane przedsięwzięcia. W komunikacji internetowej, niestety, często kluczową rolę odgrywają: agresja, dominacja czy przemoc. Mamy w związku z tym do czynienia z nabywaniem wzorców przemocowych.

Cyberprzemoc posługuje się następującymi mechanizmami: anonimowość, nieograniczona publiczność, „efekt kabiny pilota” czy łatwość atakowania nieznanym. Sprawca przemocy online ma poczucie bezkarności, zatem język nienawiści może przybierać na sile. Agresja wymierzona publicznie, której przygląda się wiele osób, odciska znaczący ślad na psychice ofiary. Hejter nie widzi emocji drugiej osoby, więc nie zdaje sobie sprawy z powagi wyrządzanej krzywdy innemu człowiekowi w sieci. W wielu sytuacjach dochodzi do myśli i prób samobójczych, niejednokrotnie kończących się śmiercią<sup>1</sup>.

Pod cyberprzemocą kryją się umyślne działania człowieka, które mają za zadanie nękać, prześladować, wyśmiewać czy zastraszać wybraną osobę. Główną areną cyberprzemocy są media społecznościowe, fora internetowe oraz wszelkie czaty. Dziecko w sieci ma również dostęp do stron internetowych naruszających jego prawa. Media społecznościowe trafiają do szerokiej grupy internautów, w których sprawca często pozostaje anonimowy. Cyberprzemoc może się objawiać zarówno rozsyłaniem kompromitujących treści czy zdjęć, jak i fałszywych lub prywatnych informacji na temat danej osoby. Na powyższe zjawisko narażone są szczególnie dzieci. Hejterstwo polega „na używaniu obelżywego języka, pogardliwej ocenie

różnych zjawisk, znieważaniu zarówno rozmówców, jak i różnych innych podmiotów oraz na wyrażaniu agresji i nienawiści pod ich adresem”<sup>2</sup>. Hejt nie zawiera ani konstruktywnego przekazu, ani żadnej merytorycznej treści.

Do skutków cyberprzemocy zalicza się przede wszystkim objawy psychiczne, czyli nieumiejętność nawiązywania kontaktów z ludźmi, podwyższony poziom agresji, brak zaufania, a także zachowania destrukcyjne. Cyberprzemoc skutkuje również objawami emocjonalnymi, do których zalicza się niską samoocenę, skrywany płacz, wycofanie, chroniczny smutek, częstą zmienność nastroju, depresję, wzrost napięcia emocjonalnego czy skłonność do izolacji<sup>3</sup>.

## Fenomen patostreamingu

Transmisje na żywo, w których przekaz przepelniony jest treściami wulgarnymi, obscenicznymi oraz przemocowymi – to właśnie patostreaming. Zjawisko to rozpowszechniło się, gdy youtuberzy dostrzegli zależność pomiędzy wzrostem wulgarności w przekazie a wzrostem liczby obserwujących osób. Przy wzrastającym zainteresowaniu intensyfikowało się natężenie kontrowersyjnych zachowań wraz z wulgarnym językiem. Oglądający te treści przelewali na konto tak zwane donejty (od ang. *donate*, „podać” – przyp. red.), z których utrzymuje się patostreamer. Wpłaty na konto youtubera czy patostreamera dokonywać mogą także osoby małoletnie, które licznie uczestniczą w transmisjach. Dzieci przejmują negatywne wzorce i destrukcyjne modele zachowań przedstawiane w sieci, gdyż są na nie silnie podatne. Treści patostreamerów negatywnie oddziaływać mogą zarówno na emocjonalny, jak i poznawczy oraz społeczny rozwój młodego człowieka, dziecko bowiem nie potrafi filtrować przeglądanych treści, co wiąże się z niewystarczającym doświadczeniem i wiedzą, które pozwoliłyby mu krytycznie spojrzeć na sytuację i ocenić przedstawiane treści online.

---

*„Każdy z niego drwił, nikt nie otwierał drzwi.  
Kiedy prosił o pomoc znajomych, to nigdy nie było tam ich, przykro (...) młody zamknięty chłopak nosił blizny na ciele,  
jak blizny w sercu i w każdym miejscu i bał się stanąć za sterem (...) wcale nie chciałem tak wiele, chwila gadki i zrozumienia”*  
(EndRiu, *Bezbronny dzieciak*)

---

Dziecko, pod natłokiem patotreści, traci poczucie bezpieczeństwa, a otaczającą rzeczywistość zaczyna postrzegać jako niezrozumiałą. Pojawia się silny lęk i niepokój, nastrój ulega obniżeniu. Ponadto patostreaming wywołuje zachowania antyspołeczne lub autodestrukcyjne w młodym człowieku, zatem problem ten uznaje się za szkodliwy i zagrażający dobru dziecka.

Niepokoją również organizowane przez patostreamerów wyzwania, w trakcie których z odbiorcą negocjuje się wykonanie możliwych czynności podczas transmisji online. Transmisjom tym może przyglądać się nawet kilkadziesiąt tysięcy osób. Patotreści przepełnione są przemocą fizyczną, psychiczną i seksualną. W treściach tych powszechne stało się poniżanie i lekceważenie drugiego człowieka przy jednoczesnym zażywaniu substancji psychoaktywnych (również nakłanianiu odbiorcy do zażywania tychże substancji oraz podejmowania zachowań patologicznych). Dokonując wpłat na konto patostreamerów,

młodzież w pewnym stopniu jest wykorzystywana finansowo. Ponadto odbiorca, dostrzegając możliwość łatwego zarabiania pieniędzy, sam niejednokrotnie decyduje się na tworzenie własnych patotreści – celem zdobycia „fejmu” (od ang. *fame*, „sława” – przyp red.) i pieniędzy.

Receptą na tę beznadziejną, wydawać by się mogło, sytuację może być wsłuchanie się w potrzeby i komunikaty dziecka, a także zapoznanie się ze slangiem młodzieży. Może się to okazać pomocne w odkryciu niepokojących treści, w które uwikłane jest dziecko. Młodzi ludzie posługują się nazwami czy określeniami, o których dorośli wiedzą niewiele. W rozmowach z dzieckiem warto kłaść nacisk na to, aby w internecie być ostrożnym. Należy również uświadamiać dziecko, iż nie każdy człowiek ma uczciwe zamiary wobec niego. Podkreślamy, że jako odpowiedzialni dorośli nie wyrażamy zgody na obrażanie innych ludzi w mediach społecznościowych. Ważne też, aby dziecko miało świadomość, że przede wszystkim jest to czyn karalny.

W przypadku gier komputerowych ważne jest, aby nie dostrzegać w nich samych negatywnych stron. Warto na ten aspekt spojrzeć również przez pryzmat nauki logicznego myślenia czy nauki języka angielskiego. Dobrym rozwiązaniem jest wspólne granie z dzieckiem, w celu poznania jego świata. Na tej płaszczyźnie ważne jest postawienie konkretnych granic, co pozwoli na uniknięcie problemu uzależnienia. Odpowiedzialny dorosły kupować będzie dziecku gry dostosowane do jego wieku (oznaczenia umieszczone są na opakowaniach). Starajmy się towarzyszyć dziecku w jego wirtualnym świecie – wszczynanie awantur nie będzie sprzyjało relacjom. Dostrzegając gry, portale bądź strony mogące wyrządzić dziecku krzywdę – reagujmy i blokujmy je, a przede wszystkim rozmawiajmy z dzieckiem na ten konkretny temat. Stosujmy technikę „tu i teraz”. Nie żyjmy obok siebie, nie unikajmy swoich problemów i rozmów na tematy potencjalnie trudne.



## Z perspektywy dziecka

Będąc ofiarą hejtu w sieci, nie mogę mówić o respektowaniu moich praw. Krzywda, jakiej doświadczam w sieci, może wpływać negatywnie na mój stan zdrowia – zarówno fizyczny, jak i psychiczny. Skutkuje to stopniowym wyniszczaniem mojej osoby, deptana jest moja godność. Moje prawa łamane są notorycznie, zwłaszcza wtedy, gdy ignorujesz moje uczucia, ośmieszasz, sztydzisz, zastraszasz, poniżasz bliskie mi osoby czy wprawiasz w zakłopotanie. Do głosu dochodzi przemoc emocjonalna. Ranisz mnie. Wymiana komentarzy na portalach społecznościowych bardzo mnie boli. Czuję bezradność, strach i zakłopotanie. Często jestem świadkiem wyzywania, obrażania drugiej osoby, przeklinania. Brak szacunku dla drugiego człowieka oraz nieszanowanie odmiennej zdania czy poglądu – widzę to każdego dnia. Do tego dochodzą oceniające bądź obwiniające wypowiedzi.

Pamiętaj, dziecko jest lustrem dorosłego, dlatego Twoim zadaniem jest posłuchanie młodego człowieka, dzięki czemu otworzysz oczy na niektóre sprawy. Współcześnie dialog nie jest w cenie. Mało ze sobą rozmawiamy. Ale przecież stawianie granic w komunikacji międzyludzkiej nie wyklucza traktowania innych z szacunkiem. Odmienne zdanie drugiego człowieka nie może się stać okazją do jego oceniania czy obrażania! Prawa dziecka są łamane przez dorosłych w wielu codziennych sytuacjach, w tym w wirtualnej rzeczywistości. Dziecko, milcząc, często woła o pomoc. Nie bez podstawy teksty Janusza Korczaka stały się inspiracją do spisania *Apelu Twojego Dziecka*, który można znaleźć w sieci.

Hejterstwo stanowi poważny problem społeczny. Przyjmuje formę samosądów, których niwelowanie okazuje się syzyfową pracą. Chcąc zmniejszać sukcesywnie tak powszechną mowę nienawiści, konieczne jest prezentowanie pozytywnych postaw na co dzień, jak pomaganie

---

*„Pustą nienawiść zmienić w siłę do walki*

*Walki budującej pomysłowość twojej marki*

*Skoro jest nienawiść, niechaj będzie siła do działania”*

*(WWO, Nienawiść obróć w siłę)*

---

i tolerowanie. Postawy te są niezbędne w dokonaniu nawet częściowej zmiany z ciągle postępującej cywilizacji hejtu w cywilizację opartą na wzajemnym szacunku i miłości<sup>4</sup>.

A czy my, dorośli, wiemy, co robić, jeśli w naszą stronę zostanie wymierzony hejt? Przede wszystkim należy dokonać racjonalnej oceny sytuacji i nie wdawać się w przepychankę słowną z atakującą osobą. Wdawanie się w dyskusję z hejterem potęguje bowiem agresję wobec osoby doświadczającej przykrości w sieci. Jeśli powstrzymasz się od prowokowania sprawcy i dalszego komentowania, nie dojdzie do rozgrzania punktu zapalnego, bo sprawca nie otrzyma kolejnych bodźców.

Wzajemne obrażanie się w sieci jest akceptowane przez internautów, również w sytuacjach, gdy hejt został wymierzony w kierunku dziecka. Dlatego niezbędna jest znajomość zagrożeń wynikających z nowoczesnych technologii. Warto również pomyśleć, w jaki sposób uszczęśliwić dziecko. Czy ma to być co roku nowy smartfon pakujący dziecko w społeczną izolację, czy może jednak wspólnie spędzany czas? Decyzja należy do nas.

U młodego człowieka występować może brak świadomości w zakresie krzywdy, jaką wyrządzają działania podejmowane online. Osoba atakowana nie jest w stanie samodzielnie poradzić sobie z tą

---

*„Nienawiść co płynie po żyłach  
da ostry ogień, ale szybko spłonie  
nie ogrzeje wcale a rozogni ranę”*

*(KęKę, Idzie wiosna)*

---

trudną sytuacją. Chcąc przeciwdziałać przemocy, warto szukać wsparcia w otoczeniu młodego człowieka, szczególnie u opiekunów i osób znaczących (trener, instruktor, nauczyciel). Zadaniem dorosłych jest szybkie i stanowcze reagowanie na przemoc. Tego oczekuje od nas dziecko, które doświadcza hejtu w sieci.

Dzieci wchodzi w relację z innymi osobami, ponieważ naturą ludzką jest poznawanie otaczającego nas świata, doświadczenie, eksperymentowanie. Dorosli mają tu do odegrania bardzo ważną rolę, polegającą na rozmawianiu i słuchaniu komunikatów dziecka. Dlatego tak ważne jest wspólne spędzanie czasu wolnego. Żadna nowinka technologiczna ani media społecznościowe nie są w stanie zastąpić kontaktu z drugim człowiekiem. Bez wątplenia przyjmują one jednak rolę „zapychacza”. Niepokoić może przyzwolenie niektórych rodziców na spędzanie dziecka większości dnia z otwartą buzią przed telewizorem lub tabletem. Nowości technologiczne zaczynają również pełnić funkcję usypiającą czy uspokajającą (znaczącym przykładem są dzieci w wózkach z telefonami). Nie ma tu mowy o właściwym rozwoju psychofizycznym dziecka.

### **Rodzicu, opiekunie**

Dzieci mają tendencję do kopiowania zachowań, zatem w swoim życiu codziennym odzwierciedlajmy takie wartości, które będą korzystne dla małoletnich. Bezcelne jest pokazywanie dziecku

właściwej równowagi w życiu – pomiędzy rzeczywistością a życiem online i motywowanie do nawiązywania relacji „w realu”.

Inną kwestią jest umiejętność korzystania z prywatności i platform społecznościowych. Warto uświadamiać dziecko, iż ma ono prawo do prywatności i nie powinno się otwierać wielopłaszczyznowo w wirtualnej rzeczywistości. Należy pokazywać dziecku negatywne konsekwencje tego typu zachowań, a także regularnie wyposażać w odpowiednie narzędzia komunikacji. Omawiamy z dzieckiem jego zainteresowania, również te w mediach społecznościowych. Warto wyjaśnić dziecku swoje stanowisko dotyczące treści publikowanych w sieci i jednocześnie na każdym kroku okazywać wsparcie w codziennym funkcjonowaniu. Wymaga to bez wątpienia zaangażowania ze strony dorosłych i obecności w wychowaniu.

Media społecznościowe, obok dużego ryzyka, stanowią dobre źródło wiedzy dla dzieci i młodzieży. Wśród pozytywów upatrywać należy przede wszystkim możliwości rozwoju poprzez wspólne uczenie się i poszerzanie horyzontów. Dzięki mediom społecznościowym ułatwione jest odkrywanie kolejnych obszarów zainteresowań. Dziecko poszerza swoją wiedzę, lepiej rozumie otaczający świat, rozwija umiejętności techniczne i komunikacyjne. Media społecznościowe umożliwiają i ułatwiają komunikowanie się na przykład osób o podobnych zainteresowaniach, a tym samym dzielenie się swoimi pomysłami i inspiracjami, mimo dzielących ich odległości. Media społecznościowe mogą się też okazać miejscem wsparcia dla młodego człowieka, który o swoich problemach nie może lub nie potrafi rozmawiać z najbliższymi. Można w nich również prezentować swoje zdolności i tworzyć stopniowo portfolio online.

Jeśli chodzi o podejście młodych osób do mediów społecznościowych ciekawą kwestię poruszył Tomasz Sulewski z Orange Polska, przytaczając słowa amerykańskiego nastolatka: „Kiedy idę na imprezę robię trzy zdjęcia. Pierwsze – naj-

grzeczniejsze – dodają na Facebooka – dla moich rodziców. Drugie – najładniejsze – wrzucam na Instagram. Trzecie i kolejne – są tylko dla moich znajomych na Snapchacie. Nie muszę się o nie martwić – wszystkie znikają po określonym czasie”<sup>5</sup>.

Poniżej zaprezentowane zostały cztery kategorie korzyści, jakie według Denisa McQuaila użytkownicy czerpią z mediów społecznościowych:

- ucieczka od nudy i codziennych problemów, rozrywka, odreagowanie emocjonalne;
- poszukiwanie informacji, poznawanie świata, zaspokojenie ciekawości;
- interakcja społeczna, towarzystwo innych, poczucie przynależności do grupy;
- poszukiwanie własnej tożsamości, potwierdzenie własnej wartości, podwyższanie samooceny<sup>6</sup>.

Współcześnie wydaje się nam, że życie bez mediów społecznościowych byłoby bardzo ubogie. Aplikacje, dzięki którym możliwa jest wymiana między użytkownikami treści, stały się integralną częścią życia. Stanowią one przestrzeń budowania relacji między ludźmi, między innymi pozwalają zdobywać nowe informacje czy poszukiwać rozrywki, umożliwiają rozwój.

## Zakończenie

Co może i powinno zaniepokoić każdego dorosłego? Do głównych oznak, że dzieje się coś złego, zalicza się pogorszenie nastroju oraz doświadczanie większego niż na co dzień poziomu lęku czy niepokoju. W takich sytuacjach obserwować można u dziecka obniżone poczucie bezpieczeństwa. Do tego dochodzić może agresywna postawa wobec innych, a także znieczulenie na losy ofiar przemocy. Niepokoić powinny również fałszywe poglądy na temat seksualności, a także postrzeganie rzeczywistości w zdeformowany sposób. Reakcji ze strony dorosłych wymagają zachowania ryzykowne oraz działania antyspołeczne młodego człowieka.

Priorytetem powinno być dążenie do rozwoju demokratycznego społeczeństwa od najmłodszych

pokoleń, między innymi poprzez motywowanie do kreatywności i poszanowanie prawa do wyrażania własnego zdania przez dzieci. Dorośli, chcąc mieć dobry kontakt z dzieckiem, powinni się zainteresować tym, co robi ono w sieci i przeciwdziałać możliwym zagrożeniom. Konieczne jest stałe monitorowanie rozwoju dziecka i jednocześnie ukazywanie alternatywnych form spędzania czasu wolnego. Bezcenne jest towarzyszenie dziecku, a także wspólne spędzanie czasu wolnego.

## Przypisy

- <sup>1</sup> M. Goetz, *Internetowy hejt po obu stronach monitora: konsekwencje cyberprzemocy*, „Świat Problemów” 2018 (wrzesień), [www.swiatproblemow.pl](http://www.swiatproblemow.pl), data dostępu: 30.05.2021.
- <sup>2</sup> M. Juza, *Hejterstwo w komunikacji internetowej: charakterystyka zjawiska, przyczyny i sposoby przeciwdziałania*, „Profilaktyka społeczna i resocjalizacja” 2015, nr 25, s. 42.
- <sup>3</sup> G. Walendzik, K. Wilkosz, *Zapobieganie i przeciwdziałanie przemocy w cyberprzestrzeni – ochrona dzieci i młodzieży*, „Kontrola Państwowa” 63/1(378), Warszawa 2018.
- <sup>4</sup> E. Szymczak, *Hejting jako przykład współczesnego zagrożenia w przestrzeni społecznej*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 37, s. 98.
- <sup>5</sup> M. Iwanowska, *Zrozumieć media (społecznościowe) – Facebook w perspektywie psychologicznej*, „Culture Management” 2016, s. 180.
- <sup>6</sup> D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. A. Szulżycka, M. Bucholc, Warszawa 2007, s. 418.

---

## Przemysław Kaca

Koordinator rodzinnej pieczy zastępczej (PCPR Słupsk), pomysłodawca i koordinator działań edukacyjno-profilaktycznych Hip-Hop Druga Szansa. Autor publikacji popularnonaukowej *Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*. Wiceprezes Fundacji Latorośl.

# Cenna inicjatywa

---

Magdalena Lesień

## Realizacja projektu Interreg VA „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania”

Relacje polsko-niemieckie przez wiele dziesięcioleci były postrzegane przez pryzmat historii. II wojna światowa, ustalenie przebiegu granic na Odrze i Nysie, współpraca i „przyjaźń” z bratnią Niemiecką Republiką Demokratyczną, a chłodne relacje z Republiką Federalną Niemiec na stałe wpisały się we wzajemne stosunki dyplomatyczne, a to przyczyniło się w dużym stopniu do określonego sposobu myślenia o kraju sąsiada i nauce języka niemieckiego.

Rok 1989 przyniósł istotne zmiany. Zjednoczenie Niemiec w 1990 roku, ustalenie granicy na Nysie i Odrze przez zjednoczone już Niemcy po podpisaniu traktatu w ramach konferencji dwa plus cztery w 1990 roku<sup>1</sup>, a potem kolejno otwarcie granic oraz przystąpienie Polski do struktur Unii Europejskiej przyczyniło się do dalszego zacieśnienia relacji z naszym zachodnim sąsiadem i otworzyło oba kraje na nowe kontakty i współpracę.

## Istotny cel polityki regionalnej

W latach 1990–2004 w wyniku dokonanych zmian geopolitycznych nastąpiła wyraźna potrzeba współpracy transgranicznej. Ten rodzaj kooperacji był, jak na owe czasy, czymś nowym, między innymi z uwagi na swoją wielowymiarowość. Dotyczył nie tylko współpracy handlowej czy politycznej, ale po raz pierwszy zauważono także potrzebę nauki języka sąsiada. Uświadomiono też sobie, jak ważną rolę pełnią obszary przygraniczne i jaki wpływ mogą wywrzeć na życie ludzi po obu stronach granicy. Tereny przygraniczne są bowiem, z jednej strony, zawsze najsilniej dotknięte przez historyczne wydarzenia, ale z drugiej, to właśnie tu najszybciej i najmocniej przenikają się kultura, handel i języki. Te ostatnie stały się jedną z głównych osi wyznaczających kierunki rozwoju transgranicznego.

15 listopada 1997 roku po obu stronach Odry grupa lingwistów, pedagogów i polityków zgłosiła potrzebę nauczania i uczenia się wzajemnie swoich języków, która stała się podwaliną do nauczania języka sąsiada w obszarze przygranicznym<sup>2</sup>. Język sąsiada stał się tym samym osią spotkania, zrozumienia i pojednania z innymi kulturami<sup>3</sup>.

Podobne spojrzenie na konieczność uczenia się języków sąsiadujących krajów wypracowano w roku 2001 podczas czwartego posiedzenia Grupy Kopernika (*Kopernicus-Gruppe*) w Angermünde. Grupa ta, zrzeszająca ekspertów z Polski i Niemiec, w raporcie końcowym podkreśliła, że „wielojęzyczność stanowi istotny warunek komunikacji i wzajemnego zrozumienia, zwłaszcza w krajach UE”<sup>4</sup> i że „ograniczając wielojęzyczność do nauki jednego wspólnego dla wszystkich języka służącego porozumiewaniu się (...) eliminuje się różnorodność, ignoruje szczególnie warunki regionalne i pozbawia uznania bezpośrednich sąsiadów”<sup>5</sup>. Podczas spotkania po raz pierwszy dostrzeżono konieczność nauki języka polskiego przez obywateli Niemiec i zdefiniowano ją w obrębie „istotnego celu polityki kulturalnej, społecznej i gospodarczej”<sup>6</sup>.

Podczas posiedzenia zwrócono uwagę i podkreślono po raz kolejny, że nauka języka sąsiada sprzyja codziennemu ruchowi granicznemu, turystyce handlowej oraz korzystaniu z usług w kraju sąsiednim, współpracy transgranicznej osób, organizacji, związków, jednostek administracyjnych, ministerstw. Zauważono także, że nauka języka sąsiada jest niezbędna w przypadku kwalifikacji zawodowych działaczy politycznych, a znajomość języka polskiego w Berlinie, Meklemburgii czy Saksonii stała się jedną z podstawowych kwalifikacji wymaganych na rynku pracy<sup>7</sup>.

Identyczne stanowisko w sprawie nauczania języka sąsiada zajęła kilkakrotnie Rada Unii Europejskiej, w tym po raz ostatni 22 maja 2019 roku w dokumencie w sprawie kompleksowego podejścia do nauczania i uczenia się języków (2019/C 189/03) (Dz.U. UE C z dnia 5 czerwca 2019 r.). Rada podkreśliła w punkcie 1, że posługiwanie się dwoma językami oprócz języka ojczystego jest coraz bardziej rozpowszechnione, a obywatele mają dzięki temu silne poczucie tożsamości europejskiej, świadomość wspólnego europejskiego dziedzictwa kulturowego i językowego oraz jego różnorodności.

Nawiązując do wcześniejszych ustaleń, odnośnie nauki dwóch języków obcych z roku 2002 z Barcelony, Rada Unii Europejskiej wezwała do podniesienia poziomu umiejętności podstawowych, w szczególności poprzez nauczanie od bardzo wczesnego wieku co najmniej dwóch języków obcych. Podkreślano, że wielojęzyczność należy do kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Zauważono, że wielojęzyczność sprzyja rozwojowi tożsamości europejskiej w całej jej różnorodności, uzupełnia tożsamości i tradycje lokalne, regionalne i krajowe oraz sprzyja lepszemu zrozumieniu Unii i jej państw członkowskich. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności zapewniają lepsze poznanie innych kultur, a więc przyczyniają się do rozwoju kompetencji obywatelskich i demokratycznych. Niedostateczne kompetencje w zakresie wielojęzyczności stanowią zaś źródło trudności,

uniemożliwiając merytoryczne kontakty między organami publicznymi a obywatelami, szczególnie w regionach przygranicznych.

Podczas posiedzenia Rady zwrócono również uwagę, że brak znajomości drugiego języka, w tym języka sąsiada, stanowi jedną z głównych przeszkód w wykorzystaniu możliwości oferowanych przez europejskie programy na rzecz kształcenia, szkolenia i młodzieży. Z kolei większe kompetencje w tym zakresie umożliwią poszczególnym osobom wykorzystanie w większym stopniu szans, które oferuje rynek wewnętrzny, takich jak swobodny przepływ pracowników, a także podejmowanie bardziej świadomych decyzji co do możliwości w pozostałych państwach UE. W świetle wyżej wymienionych postulatów dotyczących nauki języków obcych, Komisja podkreśliła, by naukę dwóch języków obcych zacząć możliwie jak najwcześniej<sup>8</sup>.

### Znajomość języków (w liczbach)

Rzeczywistość pokazuje, że mimo zapotrzebowania rynku, wizji lepszych zarobków, możliwości podejmowania nauki w krajach członkowskich EU, młodzież tylko w niewielkim stopniu decyduje się na naukę języka sąsiada. Podobnie rzecz się ma po stronie niemieckiej. W dalszym ciągu bardzo niewielki procent uczniów niemieckich decyduje się na naukę języka polskiego. Młodzi ludzie wciąż wybierają język angielski, uznając go za język uniwersalny i dający im wystarczające możliwości funkcjonowania na rynku pracy oraz we współczesnym świecie.

Według danych GUS z roku 2016, w całej populacji zaledwie 22,8% pytanych deklarowało znajomość dwóch i więcej języków obcych, zaś 44,7% potwierdziło znajomość jednego języka obcego. Jednak aż 66% respondentów z tej grupy podkreślało jego znajomość jedynie na poziomie zaledwie podstawowym, a tylko 9,8% na poziomie zaawansowanym. Ciągłe jednak istnieje dość duża grupa osób (32,4%) nieznająca żadnego języka obcego. W roku 2016 najchętniej wybieranym językiem był język

angielski, którym potrafiło posługiwać się 42,7% dorosłych Polaków. Na drugim miejscu uplasował się język rosyjski 24,2%. Trzecie miejsce zajął język niemiecki, ale jego znajomość zadeklarowało zaledwie 18,5% respondentów. W roku 2017/2018 dane nie uległy zmianie. W dalszym ciągu najchętniej wybieranym językiem pozostawał język angielski. Wybrało go w sumie 4,3 mln młodych Polaków, podczas gdy język niemiecki zaledwie 154 tysiące<sup>9</sup>.

W świetle statystyk, badań rynku, zaleceń KE oraz wyników spotkań w zespołach transgranicznych konieczne stały się dodatkowe działania podejmowane już z pozycji gmin, które – korzystając ze środków własnych oraz środków pochodzących z budżetów UE – próbują wyposażyć pokolenia młodych ludzi w kompetencję tak bardzo potrzebną we współczesnym świecie, jaką się stała znajomość kolejnego języka obcego, w tym właśnie języka sąsiada.

### Niemiecki zbliża

Pierwsze działania w celu poznania sąsiada, jego kultury oraz języka podejmowane były już w latach 90. ubiegłego wieku – sztandarowym przykładem stało się powołanie w 1991 roku Uniwersytetu Viadrina, którego priorytetem stały się kontakty z Polską<sup>10</sup>. Miasta Słubice i Frankfurt nad Odrą od lat są przykładem konsekwentnej polityki zmierzającej do tego, by obywatele po obu stronach granicy znali język sąsiada. Podobnie rzecz ma się z przygranicznymi miejscowościami, takimi jak Löcknitz czy Garz, które od wielu lat umożliwiają naukę dzieciom i młodzieży ze Szczecina i okolic w swoich placówkach edukacyjnych. Niemieckie szkoły podstawowe z obszaru Saksonii oferują swoim uczniom intensywną naukę języka polskiego jako języka fakultatywnego. Co ciekawe, w jednym z tamtejszych gimnazjów język polski proponowany jest jako pierwszy język obcy. W Brandenburgii zajęcia z języka polskiego odbywają się w ramach wymiany lub kół zainteresowań. Podobne zajęcia prowadzą placówki oświatowe z Meklemburgii<sup>11</sup>.

Kolejnym działaniem podjętym w celu nauki języka sąsiada jest projekt prowadzony równoległe po obu stronach granicy, realizowany w ramach całościowego programu Interreg „Nauka języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomierania”. Projekt ten współfinansowany jest ze środków UE – Program Interreg VA Meklemburgia – Pomorze Przednie/Brandenburgia/Polska w ramach celu „Europejska Współpraca Terytorialna”. Zakłada on przewyższanie barier: językowej, mentalnej i kulturowej, wpisując się doskonale w koncepcję przyjętą przez KE dotyczącą nauki drugiego języka. Potrzeba jego realizacji wynika także z faktu osiedlenia się coraz większej liczby polskich rodzin po stronie niemieckiej, których dzieci rozpoczynają edukację w niemieckich placówkach oświatowych.

Beneficjentami projektu są dzieci i młodzież z placówek oświatowych, które biorą udział w projekcie, ich rodzice oraz nauczyciele. W sumie do programu włączonych zostało ponad 3 tysiące uczniów z 57 placówek leżących po obu stronach Odry. Projekt rozpoczął się w roku 2017, a jego zakończenie, pierwotnie przewidziane na czerwiec 2020, zbiegło się z końcem bieżącego roku szkolnego. Partnerami projektu są: Zachodniopomorskie Centrum Edukacji Morskiej i Politechnicznej – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli; Powiat Pomorze Przednie – Greifswald; Powiat – Uckermark; Regionalny Ośrodek Edukacji, Integracji i demokracji RAA Meklemburgia – Pomorze Przednie; Uniwersytet w Greifswaldzie; Amt Gramzow<sup>12</sup>.

W ramach projektu prowadzone są również działania na rzecz popularyzacji obu języków. Po polskiej stronie jest to kampania „Niemiecki zbliża” i „Polnisch liegt nahe”. Obie kampanie łączą wspólny mianownik: „Dwa języki, jeden region”. Kampania skierowana jest do osób w wieku 20–50 lat, które są lub mogą być potencjalnymi rodzicami dzieci biorących udział w projekcie Interreg VA i przekonanie ich, że nauka języka sąsiada niesie ze sobą konkretne zalety dla życia w jednym regionie. Głównym moty-

wem kampanii jest samoprzylepna karteczka przypominająca, *Post-it*, którą można spotkać w urzędach, szkołach, bibliotekach. Na każdej z takich karteczek umieszczane są proste słowa i zdania połączone obrazkami. Kampania prowadzona jest równoległe w mediach społecznościowych, jak Facebook, Instagram oraz Twitter, oraz w tradycyjnych mediach analogowych<sup>13</sup>.

## Jak się zapoznać z kulturą sąsiada?

Założenie projektu Interreg VA „Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomierania” jest zgodne z zaleceniami KE, by naukę języka obcego, w tym języka sąsiada, zacząć możliwie najwcześniej. Stąd też większość placówek biorących udział w projekcie to przedszkola i szkoły podstawowe. Dlaczego właśnie te placówki?

Jak dowodzą badania, dzieci posiadają neurobiologiczne zdolności nauki, które motywują wczesnodziecięcą naukę języka<sup>14</sup>. W nauce języków obcych skierowanej do najmłodszych wyodrębnia się trzy modele. Pierwszy z nich to *Begegnungsmodell* (co można przetłumaczyć jako „model spotkań”), drugi to *Angebotsmodell* („model ofertowy”) i trzeci, *Immersionmodell*, „model zanurzenia w język”.

*Begegnungsmodell* – rozumiany jest jako nauka języka poprzez spotkania dziecka z kulturą oraz językiem sąsiada w toku wymiany partnerskiej, podczas uroczystości i imprez kulturalnych. Cykl takich spotkań może być różny, od tych cotygodniowych do odbywających się dwa razy w semestrze. Jednym z nich było polsko-niemieckie spotkanie dzieci i młodzieży 12 października 2017 roku, w którym udział wzięło 566 dzieci: 156 dzieci z niemieckich i 410 dzieci z polskich przedszkoli i szkół<sup>15</sup>.

*Angebotsmodell* – to idea zapoznania dzieci z kulturą i językiem sąsiada poprzez prezentację bajek, historyjek lub piosenek oraz elementów realioznawstwa, które przekładane są na język ojczysty. W obrębie tego modelu w Anklam, 4 lipca 2017

roku, odbyła się akcja Ogólnopolskiego Dnia Czytania, podczas której pracownicy projektu z powiatu Pomorze Przednie – Greifswald oraz pracownicy Uniwersytetu w Greifswaldzie oraz Regionalnego Ośrodka Edukacji i Integracji czytali w szkole podstawowej w Löknitz oraz placówkach oświatowych w Jatznick i Loissin bajki po polsku<sup>16</sup>.

*Immersionmodell* – model wtapienia się w język. Metoda najczęściej stosowana w nauce języka najmłodszych po obu stronach granicy, ale szczególnie po stronie niemieckiej. Obecnie jest znacznie łatwiejsza do wprowadzenia, ponieważ w grupach przedszkolnych, zwłaszcza po stronie niemieckiej, coraz więcej jest dzieci mówiących po polsku i niemiecku. W niemieckich placówkach oświatowych pracę znajduje też coraz większa grupa polskich nauczycieli, co również sprzyja stosowaniu metody immersji<sup>17</sup>. To głównie nauka poprzez zabawę, podczas której nauczyciel utrwała wprowadzone wcześniej określone słownictwo, na przykład: „wstań”, „chodź”, „umyj ręce”. Kiedy dzieci zadają pytania po niemiecku, odpowiedź na nie udzielana jest po polsku, a do zabaw prowadzonych przez polskich nauczycieli włączani są nauczyciele niemieccy<sup>18</sup>. Metoda ta przynosi widoczne efekty, a dzieci uczą się w sposób zbliżony do naturalnego.

## Więcej godzin języka

W ramach projektu Interreg VA nauka języka sąsiada prowadzona jest w trzech szczecińskich szkołach ponadpodstawowych: IX Liceum Ogólnokształcącym, Zespole Szkół nr 8 i Zespole Szkół nr 6 („Gastronomiku”). Tutaj nauka wygląda inaczej. Zajęcia są prowadzone w mniejszych grupach i zwykle jest to młodzież, która dobrowolnie wyraża chęć uczestnictwa w takich spotkaniach.

W Zespole Szkół nr 6, w której prowadzę zajęcia w ramach projektu, lekcje odbywały się początkowo w grupach, w których język niemiecki wybrany był jako język nauczany na poziomie rozszerzonym. Pierwotne założenie było bowiem takie, żeby w zajęciach

uczestniczyła młodzież odpowiednio zmotywowana do nauki języka niemieckiego. Niestety z czasem okazywało się, że u tej grupy młodzieży motywacja jest niewystarczająca; uczniowie nie dostrzegali korzyści wynikających z uczestnictwa w projekcie. Na szczęście do projektu zaczęły dołączać osoby, które dostrzegły potencjał, jaki daje im możliwość posługiwania się językiem niemieckim. Szczególne zainteresowanie budzi program w klasach pierwszych, których młodzież uczestniczyła w zajęciach nauki języka niemieckiego w ramach programu Interreg VA na wcześniejszych etapach edukacji lub miała zwiększoną liczbę godzin języka niemieckiego.

Zajęcia prowadzone w szkołach ponadpodstawowych, podobnie jak w placówkach przedszkolnych i szkolnych, powadzone są w oparciu o specjalnie przygotowany program nauczania, a główna uwaga prowadzącego zajęcia, podobnie jak w placówkach przedszkolnych, skierowana jest na zanurzenie się ucznia w język poprzez dobór odpowiednich materiałów – autentycznych filmów, audycji radiowych, artykułów prasowych oraz tworzenie na zajęciach sytuacji zbliżonych do rzeczywistych, na przykład poprzez budowanie dialogów, odgrywanie ról i rozszerzanie treści omawianych na lekcjach. Zajęcia w ramach programu Interreg VA to ogromna szansa dla prowadzącego zajęcia, by pokazać współczesne Niemcy, ich historię, kulturę, codzienne życie oraz język, którym posługują się nasi zachodni sąsiedzi. Podczas lekcji odbywają się również spotkania z mieszkańcami Niemiec odwiedzającymi naszą szkołę w ramach wymian polsko-niemieckich. Na przykład podczas spotkania w listopadzie 2019 roku przedstawiciele partnerskiej szkoły w Rostocku opowiadali młodzieży o swoim mieście, prowadzonych zajęciach oraz codziennym życiu.

## Przełamywanie stereotypów

Od roku 2019 w ramach programu Interreg VA prowadzony jest w naszej szkole cykl pokazów filmowych pod hasłem „Deutsche Kultur ist cool”.



W trakcie tych spotkań próbujemy pokazać młodzieży bogatą i różnorodną kinematografię niemiecką, jej twórców oraz aktorów. Poprzez film przybliżamy często niełatwą historię Niemiec oraz współczesne problemy, z którymi mierzą się nasi zachodni sąsiedzi. Ofertę filmową zazwyczaj wzbogacamy o muzykę. Staramy się jednak, by nie była to wyłącznie muzyka współczesna, łatwo dostępna w internecie, dlatego co najmniej raz w semestrze udajemy się z młodzieżą do Filharmonii Szczecińskiej na koncerty muzyki klasycznej. Wysłuchaliśmy już koncertów Brahmsa, Schuberta, Händla i Mozarta, oraz muzyki Beethovena i Straussa.

Program Interreg VA to również oferta skierowana do nauczycieli, którzy prowadzą zajęcia w ramach tego projektu. W ofercie znajduje się cała gama szkoleń z cyklu „Jak urozmaicić zajęcia języka niemieckiego, aby stanowiły przyjemną i skuteczną formę nauczania”. Jednym z nich były warsztaty „Aktywizacja na 6” prowadzone przez Joannę Łucką, metodyczkę języka niemieckiego. Wśród całej gamy spotkań szkoleniowych na uwagę zasługują między innymi konferencje w Greifswaldzie dla pedagogów polskich i niemieckich: „Zanurzenie się w języku”, „Interkulturowość w praktyce szkolnej”, „Jak innowacyjnie nauczać języka sąsiada”, „Kształcenie bez uprzedzeń, gry i zabawy na lekcji języka obcego dla dzieci i nie tylko” czy „Dydaktyzacja współczesnej literatury dziecięcej, w tym tematów tabu na lekcji języka obcego/niemieckiego”.

W świetle przedstawionych faktów i dokonań klaruje się jasne stanowisko: koncepcja programu Interreg Va to cenna inicjatywa, którą należy kontynuować. Jej efekty są bowiem wymierne i stanowią nieoceniony wkład w rozwój obszaru przygranicznego oraz współpracy polsko-niemieckiej. Pozwalają też na wypracowanie więzi, która przyczyni się do przełamania istniejących stereotypów po obu stronach granicy.

#### Przypisy

<sup>1</sup> S. Hildebrandt, M. Fiałek, J. Bartels, *Abschlussbericht „Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern*

*unter Berücksichtigung aufeinander, aufbauender Spracherwerbsangebote”*. Modul I – Bestandsaufnahme, Greifswald 2013, s. 13.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Grupy Kopernika. *Komunikat IV z posiedzenia Grupy Kopernika*, s. 1.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 2.

<sup>8</sup> Źródło: [www.prawo.pl](http://www.prawo.pl).

<sup>9</sup> Źródło: dane GUS.

<sup>10</sup> Źródło: Wikipedia.

<sup>11</sup> S. Hildebrandt, M. Fiałek, J. Bartels, *Abschlussbericht „Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander, aufbauender Spracherwerbsangebote”*. Modul I – Bestandsaufnahme, op. cit., s. 26.

<sup>12</sup> Źródło: BIP UM Szczecin.

<sup>13</sup> J. Bartels, M. Fiałek, *Zur Situation des Polnischen als Nachbarsprache in der Euroregion Pomerania. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, „Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland”. Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte 2018, s. 11.

<sup>14</sup> S. Hildebrandt, M. Fiałek, J. Bartels, *Abschlussbericht „Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander, aufbauender Spracherwerbsangebote”*. Modul I – Bestandsaufnahme, op. cit., s. 19.

<sup>15</sup> E. Lipińska, *Projekt Interreg VA nauczanie języka sąsiada*, „Polski w Niemczech. Polnisch in Deutschland. Numer specjalny. Sondernummer. Polski jako język sąsiada. Polnisch als Nachbarsprache”, Greifswald 2018, s. 3.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>17</sup> S. Hildebrandt, M. Fiałek, J. Bartels, *Abschlussbericht „Untersuchung zum Polnischunterricht in Mecklenburg-Vorpommern unter Berücksichtigung aufeinander, aufbauender Spracherwerbsangebote”*. Modul I – Bestandsaufnahme, op. cit., s. 19–20.

<sup>18</sup> K. Penke, *Język polski jako obcy w przedszkolu. Scenariusze zajęć*, s. 111.

---

#### Magdalena Lesień

Nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie oraz w Centrum Edukacji OMNIA w Szczecinie.

# Granice języka – granice świata

---

Anna Godzińska

## Jak wielojęzyczność wpływa na nasze życie?

Większość z nas próbowała nauczyć się mówić biegle w jakimś języku. Dlaczego jednym się to udaje i często nie kończą na jednym języku, a inni – mimo lat kursów, szkoleń, lekcji – nie są w stanie wyjść poza komunikatywny poziom? Ucząc języka polskiego jako obcego, zauważyłam, że osoby posługujące się biegle drugim językiem, a nawet trzecim, często bez problemu radzą sobie też i na moich lekcjach. Z łatwością znajdują logikę w deklinacji czy koniugacji. Co za to odpowiada? Wybrana część mózgu? Wrodzone zdolności? Wiek, w którym zaczynamy naukę języka? Jagoda Ratajczak – filolożka, tłumaczka przysięgła i konferencyjna – przygląda się stereotypom, badaniom i doświadczeniom dotyczącym wielojęzyczności, okraszając to, poza twardą wiedzą z zakresu psycholingwistyki, anegdotami, zabawnymi i trafnymi metaforami, przykładami wziętymi z życia. W swojej książce *Języczni. Co język robi naszej głowie* porusza najważniejsze za-

gadnienia dotyczące języka, tłumacząc je w przystępny sposób.

Po pierwsze autorka pyta o dwujęzyczność – termin, który badacze obudowują skrajnymi definicjami. Z jednej strony o dwujęzyczności można już mówić w przypadku minimalnych kompetencji w czytaniu, pisaniu, mówieniu i rozumieniu ze słuchu w obcym języku. Z drugiej zaś – podchodząc do tematu zdecydowanie bardziej rygorystycznie – tylko wtedy, gdy znajomość języka pozwala na rozmowę na każdy temat: od zamawiania jedzenia w restauracji po dyskusje o sztuce nowoczesnej. Interesującym wątkiem dotyczącym tego tematu są dzieci wychowane w rodzinach dwu-, a nawet wielojęzycznych. Ratajczak przytacza dawne badania i poglądy, które miały udowodniać, że dzieci takie nigdy nie nauczą się mówić poprawnie i biegle w żadnym języku. Dziś wiadomo, że jest zupełnie odmiennie – nie tylko mówią świetnie w dwóch językach,

ale znakomicie radzą sobie także w zadaniach poznawczych, takich jak posługiwanie się i rozumienie pojęciami abstrakcyjnymi czy rozwiązywanie problemów logicznych.

W kwestii dwu- lub wielojęzyczności interesujący wydaje się także aspekt tożsamościowy – pytanie o to, kim jesteśmy, mówiąc w danym języku. Ratajczak przytacza wiele mówiącą historię z biografii Vladimira Nabokova, który „spisywał swoje wspomnienia najpierw w języku ojczystym, a potem angielskim – z tylko nieznacznym zdziwieniem stwierdził, że zapis jego życia różni się w zależności od użytego języka”, a także z badania przeprowadzonego przez Michèle Koven, podczas którego jedna z biorących w nim udział kobiet wyznała, że „(...) używając ojczystego portugalskiego, ukazuje osobowość ukształtowaną w domu rodzinnym (...) jest powściągliwa, niemal nie używa przekleństw i nie pozwala sobie na rubaszne żarty. (...) Przełączenie na język drugi, w jej przypadku francuski (...) pozwala na wyrażenie emocji, okazjonalne przekleństwa i dwuznaczne żarty”. Drugi język bywa zatem *linguae of detachment* – „językiem oderwania”, który pozwala na inne zachowanie, wiąże się często z innymi doświadczeniami i kulturą. Ratajczak przytacza historię Austriaczki, która po wojnie chodziła na terapię i język wyuczony – angielski – miał być dla niej formą ochrony, szczególnie gdy mówiła o niemieckiej, trudnej przeszłości. Historie te, a także inne przytoczone w książce, wskazują, jak bardzo język zanurzony jest w kulturze i naszej osobistej biografii, a ucieczką od nich może być tylko przełączenie się na inną leksykę.

Jagoda Ratajczak rozprawia się w swojej książce także z wieloma mitami. Jednym z najpowszechniejszych jest ten o wymarzonej nauczycielu, czyli *native speakerze*. „Czy nauczyciel motywujący uczniów do osiągnięcia natywnej kompetencji językowej ma na myśli poziom native’a profesora, native’a maklera czy kogoś innego? Może ma na myśli statystycznego Bry-

tyjczyka, kimkolwiek on jest?”. Czy rzeczywiście posługiwanie się językiem ojczystym jest wystarczającą kompetencją do nauczania tego języka jako obcego?

*Języczni* są fascynującą podróżą po dwu- i wielojęzyczności. Z książki dowiemy się na przykład, że jednojęzyczność jest odstępstwem od normy (jeśli większość traktujemy jako normę), bo około 60% światowej populacji jest dwujęzyczna; sprawdzimy, co wspólnego mają szuflady z nauką języka i czy drugi język jest pasożytem, a także, czy greckie słowo *stenahoria* jest przekładalne na język polski. Mnóstwo tu zabawnych historii, także tych z życia autorki, związanych z błędami w komunikacji, wpadkami językowymi, lapsusami. Ratajczak oprowadza nas po świecie, w którym poznajemy wyjątkowe osoby: nauczyciela, który mówi biegle po niemiecku, bo chciał poznać język wroga i być szpiegiem; Genie – dziewczynkę żyjącą wśród zwierząt, pozbawioną umiejętności mówienia w jakimkolwiek języku; słuchaczkę oburzoną koncertem zespołu The Rolling Stones śpiewającym o „sympatii do diabła” (*Sympathy for the Devil*).

Jagoda Ratajczak stworzyła fascynującą narrację o języku, którą czyta się z wypiekami na twarzy, odkrywając na każdej stronie ciekawostki dotyczące języka i kultury, z jakiej się on wywodzi. To pasjonująca, zdecydowanie poszerzająca horyzonty i zmuszająca do refleksji lektura.

J. Ratajczak, *Języczni. Co język robi naszej głowie*, Kraków: Wydawnictwo Karakter 2020, 204 s.

---

### Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Kierowniczka ds. rozwoju i promocji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

# Jubileuszowo?

---

Sławomir Osński

## Kilka słów o konferencji z okazji 30-lecia „Refleksji”

Poczułem się wielce udziałowiony, gdy z okazji trzydziestych urodzin „Refleksji” naszła mnie taka oto refleksja: jestem od czasopisma starszy dwukrotnie. Przy poprzednim jubileuszu jakoś sobie nie uświadomiłem plugawości biegnącego czasu, a teraz skonstatowałem, że ponad trzy dekady zajmuję się problemami oświaty jako samorządowiec, publicysta i wykładowca, staram się wpływać na decyzje władz poprzez działalność w Ogólnopolskim Stowarzyszeniu Kadry Kierowniczej Oświaty, a od 1998 roku współpracuję z „Refleksjami”, w porównaniu do mnie – wciąż tchnącymi młodością. Moja współpraca z redakcją zaczęła się od rysunków ilustrujących artykuły i sporadycznych tekstów, a z czasem zamieniła się w pełnoprawne pisanie artykułów, felietonów okraszonych rysunkiem i trwa do dzisiaj, głównie felietonowo i nieco rzadziej rysunkowo.

Jubileusz to czas świętowania, a jak powiada jeden z filozofów (mój chowający wszystko Niemiec ujawnia bez przekonania, że to najprawdopodobniej Gadamer), jest to czas uroczysty, spełniony, polegający na swoistym zatrzymaniu się i oddaniu pogłębionej refleksji.

Zatem najpierw myśl i komentarz do sesji naukowej, w której Bogusław Śliwerski, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, dynamicznie opowiedział o konieczności zmian w edukacji, o których mówi się już od ponad dwudziestu lat i w życie wprowadza w różnych szkołach, a nie tylko w oświacie niepublicznej, jak wielokrotnie zauważał prelegent. To swoiste echo publikacji autorstwa profesora i Michała Plucha pod tytułem *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Głos ważny, albowiem

znaczna część środowiska naukowego oraz nauczycieli zanurzona jest nadal z podziwu godnym uporem w dziewiętnastowiecznym bajorze edukacyjnym.

Z kolei profesor Magdalena Środa z Uniwersytetu Warszawskiego, odnosząc się do zagadnienia moralności w szkole jako przestrzeni publicznej, zwróciła uwagę na szerzenie się koniunkturalnej obłudy i pseudoreligijności. Wiele gorzkiej prawdy w tym było, ale obraz wydał mi się zbyt stereotypowymi barwami nakreślony. Może warto, żeby badaczka przyjrzała się baczniej dobrym, dzisiejszym szkołom, uczącym się, budzącym i emancypującym?

Natomiast profesor Iwona Chmura-Rutkowska, socjolożka edukacji z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, odwołała się do doświadczeń ośrodka „Motylarnia” w kształtowaniu pozytywnego wizerunku świata w szkole, mówiła o motywacji, odwadze i krytycyzmie. Pochwaliła myślenia krytycznego jako kierunku przemian niezbędnego w nowoczesnej szkole dominowała we wszystkich wystąpieniach. Szkoda, że wirtualna forma nie pozwalała na dyskusję z prelegentami.

Druga refleksja musi być natury wzniosłej i ogólnej, gdyż niezwykle trudno odnosić się do dzieła, w którym się prawie ćwierć wieku uczestniczy. Myślę, że pismo, które ewoluowało z biuletynu informacyjnego do periodyku edukacyjno-naukowego przez te lata odzwierciedlało wszystkie przemiany zachodzące w zachodniopomorskich szkołach, wskazywało drogi do demokracji i nowoczesności. Poza bardzo ważnymi publikacjami nauczycielskimi, będącymi swoistym dzieleniem się „dobrymi praktykami”, o „refleksyjności” czasopisma świadczą artykuły ukazujące wszelkie zmiany i innowacje,



zwłaszcza te nowocześnie ewolucyjne, zbyt mocno niezaburzające rytmu działania placówek, ale za to stosunkowo łatwe do realizacji i przeprowadzenia. Często na łamach głos zabierają znakomici uczeni z różnych ośrodków badawczych w kraju. Wydaje się, że dzieło młodego w ostatnich latach zespołu redakcyjnego pozwoliło rozwinąć czasopismo w profesjonalny periodyk zarówno pod względem treści, jak i formy edytorskiej.

I tyle starczy, albowiem „każda liszka swój ogonek chwali”, a ten, jako u stworzonka futrzastego, stanowi puchatą, nastroszoną kitę, która mam nadzieję długo jeszcze będzie twórczo merdać na niwie oświatowej.

---

### Sławomir Osipiński

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.

# Nowatorskie sposoby ekspozycji

---

Krystyna Milewska, Edyta Szumocka

## O kategorii nowoczesności w kontekście przekazu muzealnego

Obserwując doniesienia medialne poświęcone kolejnym otwieranym i planowanym muzeom, nie sposób nie zauważyć, że tym, co wydaje się być największą możliwą aprobatą (lub najlepszą obietnicą), jest przyznanie tytułu „nowoczesnego i „interaktywnego”. Za tymi kluczowymi słowami na temat muzeów zaraz wyłaniają się inne, takie jak: „multimedialna interaktywna ekspozycja” lub „użycie multimediiów”. Tu pojawia się kwestia, co rozumiemy pod pojęciem „nowoczesność” – w kontekście metod i sposobów prezentacji muzealiów w czasach, w których no-

woczesne technologie audiowizualne (projekcje, wizualizacje) traktowane są już nie jako symbole postępu, ale jako coś jak najbardziej naturalnego i oczywistego. Kategoria nowoczesności nie powinna się odnosić do nowinek ze świata technologii medialnych, ale do nowych ujęć i sposobów prezentowania materiałów muzealnych. Muzealnicy i kuratorzy zwracają uwagę na jeszcze jeden aspekt – nowoczesność technologii multimedialnych jest krótkotrwała, to one najszybciej się starzeją, szybko dezaktualizują, na naszych oczach stają się anachroniczne.

## Muzea narracyjne

W ostatnich dekadach muzea narracyjne stały się kluczowym wyzwaniem dla całego muzealnictwa. Budują one wielowątkowe opowieści o przeszłości – posługując się słowem, ekspozycją muzealną, obrazem, a także dźwiękiem, tworzą iluzję minionej rzeczywistości i zapraszają do jej poznania. Pisze się o ich sukcesach, o umiejętności zwrócenia na siebie uwagi opinii publicznej i decydentów. Jako przykłady, warto tu przywołać takie polskie muzea narracyjne i multimedialne, jak warszawskie: Muzeum Powstania Warszawskiego, Muzeum Fryderyka Chopina (analogowo-multimedialne), Centrum Nauki Kopernik, Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN, Muzeum Warszawskiej Pragi – oddział Muzeum Warszawy (analogowo-multimedialne), Muzeum Historii Polski (w realizacji); gdańskie: Muzeum II Wojny Światowej i Europejskie Centrum Solidarności; Muzeum Historyczne Miasta Krakowa i jego oddziały: Podziemia Rynku i Fabryka Schindlera; Centrum Dialogu Przełomy – oddział Muzeum Narodowego w Szczecinie (analogowo-multimedialne); Morskie Centrum Nauki im. prof. Jerzego Stelmacha w Szczecinie (w realizacji); Brama Poznania – Interaktywne Centrum Historii Ostrowa Tumskiego (ICHOT) w Poznaniu; Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu; Muzeum Górnictwa w Zabytkowej Kopalni Srebra w Tarnowskich Górach; Multimedialne Muzeum na Klifie w Trzęszczu; Interaktywne Muzeum Państwa Krzyżackiego w Działdowie; Muzeum interaktywne KOTŁOWNIA Centralnego Muzeum Włókiennictwa w Łodzi; Muzeum Multimedialne w Opolu Lubelskim; Centrum Dziedzictwa Szkła w Krośnie; Muzeum Przyrodniczo-Leśne – Białowieski Park Narodowy w Białowieży i wiele innych. Każde z tych muzeów harmonizuje nowe media, ale jakże odmiennie. Cieszą się one zaintereso-

waniem zwiedzających, także tych, którzy do tej pory nie odwiedzali muzeów.

Muzea narracyjne, oddziałując na zwiedzających różnymi środkami wyrazu, wpisują się idealnie w koncept nauczania polisensorycznego, zgodnie z którym przekaz dydaktyczny powinien się opierać na słowie wspomaganym przez obraz, dźwięk, dotyk, a nawet zapach. Współczesny przekaz muzealny opiera się na emocjach, doznaniach zmysłowych i informacyjnych. Jest budowany przy wykorzystaniu zarówno klasycznych muzealiów i tekstów, jak też nowatorskich technologii cyfrowych (prezentacje multimedialne, hologramy, wirtualne spacerunki, wizualizacje 3D i wiele innych rozwiązań), scenografii i rekonstrukcji, co sprawia, że zwiedzanie wystawy przypomina udział w spektaklu teatralnym. Wyważenie proporcji między multimedialną reprezentacją a aranżacją oryginalnych obiektów, ekspozycji jest metodą złotego środka, o której trzeba pamiętać w edukacji muzealnej. Nadmierne nasycenie ekspozycji ekspozycjami lub multimediami powoduje u zwiedzającego, wbrew intencjom twórców, znużenie i zubożenie.

## Muzea wirtualne

Wśród młodych internautów współistnienie świata realnego i wirtualnego jest oczywistością. Globalny, otwarty dostęp do informacji, mobilne narzędzia i społeczne komunikatory pozwalają nam dzisiaj wirtualnie zwiedzać wystawy i komentować je na portalach społecznościowych, polecać znajomym, dzielić się wrażeniami i emocjami na bieżąco. Dlatego też na całym świecie pojawiają się liczne wirtualne muzea. Znane instytucje, takie jak Luwr, Muzea Watykańskie, The British Museum czy Ermitaż, ale także Muzeum Zamojskich w Kozłówce, Zamek Królewski w Warszawie, Zamek w Malborku czy Muzeum Zamek w Pszczynie, można zwiedzić online – oglądając zdjęcia, filmy, modele przestrzenne,

słuchając archiwalnych audycji i nagrań. Różne techniki powielania, operowanie powiększeniem i zbliżeniem sprawiają, że możliwe staje się eksponowanie takich elementów artefaktów, które zazwyczaj pozostawały niedostępne dla oka widza. Popularne stają się także panoramy 360°, które stwarzają złudzenie bezpośredniego przebywania w prezentowanej przestrzeni. Możliwości takiego cybermuzeum są duże i proporcjonalne do zasobów finansowych, jakimi dysponuje placówka macierzysta. Warto też podkreślić, że dla wielu potencjalnych odbiorców – na przykład z różnymi niepełnosprawnościami – muzea w sieci czy też cybermuzea stanowią często jedyną i wyłączną formę obcowania z dziełem sztuki bądź innymi zbiorami reprezentującym najrozmaitsze dziedziny artystyczne. Jednocześnie nowe technologie i techniki stanowią jedynie narzędzie, które można dobrze lub źle zastosować – umożliwiają one poszerzenie przestrzeni kontaktu z autentycznym, ale same w sobie nie gwarantują sukcesu.

W działaniach muzeów coraz większą rolę odgrywa globalizacja (podkreślanie w globalnej przestrzeni swej wyjątkowości, osobliwości czy niezwykłości). Atrakcyjna graficznie i regularnie aktualizowana witryna muzealna jest ważnym narzędziem komunikacyjnym w zakresie informowania o organizowanych imprezach, wystawach i wydarzeniach artystycznych. Przeniesienie publikacji lub jej fragmentu oraz zabaw edukacyjnych dla dzieci do internetu powoduje większe zainteresowanie muzeum w oczach potencjalnego zwiedzającego. Poprzez promocję i wydarzenia kulturalne muzea stają się celem podróży coraz bardziej zróżnicowanych grup społecznych (fenomen Nocny Muzeów w Europie, w tym w Polsce). Gość muzealny, przeglądając witrynę muzealną, może się przygotować do świadomej wizyty w muzeum. Po zwiedzaniu część osób chce przedłużyć pobyt, sięgając ponownie do elektronicznej wersji eksponatów i opisów, poszerzając

i uzupełniając wiedzę zdobytą podczas pobytu w rzeczywistej przestrzeni muzeum.

Strona internetowa idealnie się nadaje również do przedłużenia trwania projektów, które zostały już zakończone w muzeum, a mają walory edukacyjne warte dalszej eksploatacji. Wystawy czasowe, przy tworzeniu których zebrano wiele cennych eksponatów, mogą nadal stanowić wartościowe źródło informacji i doznań estetycznych – mimo że ich miejsce w muzeum zajęła inna ekspozycja.

Znakiem czasu jest internet. Świat wirtualny, z całą jego unifikacją, jest przyjazny również muzealnictwu, stąd obecność Muzeum Narodowego w Szczecinie w cyberprzestrzeni. Podstawową cechą i zaletą internetu, jako kanału komunikacji, jest jego dostępność oraz możliwość aktywnego dialogu z odbiorcą – co z całą mocą sprawdziło się podczas trudnego czasu pandemii COVID-19, gdy musieliśmy się uczyć pracować i funkcjonować w szczególnych, niecodziennych warunkach. Kiedy wszystkie działania muzeum w realu zostały wstrzymane, pozostał świat wirtualny, w którym udostępniano online zajęcia dla dzieci i młodzieży, wystawy i koncerty. Kontakt z wirtualnymi bywalcami instytucji był kontynuowany. Atrakcyjność doświadczenia muzealnego nadal związana jest przede wszystkim z prezentacją autentycznych, fizycznych obiektów – chyba że mamy do czynienia ze sztuką nowych mediów, zwłaszcza taką (jak *net art*), dla której naturalną domeną pozostaje środowisko internetowe. Realne zwiedzanie pozwala odkryć swoiste *genius loci* obiektu, miejsca, odczuć radość, wzbudzić ciekawość spotkania z muzealnym pośrednikiem, animatorem, poczucie towarzyskości, jaką niesie spotkanie (rodzinne zwiedzanie), partycypacja w wydarzeniu czy aktywne uczestnictwo w warsztatach muzealnych.

Muzea w XXI wieku, odpowiadając na wyzwania współczesności, przeobrażają się w platformę spotkania i dialogu, otwartą na różnorakie



i nieograniczone konwenansem narracje muzealne. Stają się także źródłem wielokulturowych praktyk oraz przestrzeni dla artystów i publiczności. Przynależność do świata wirtualnego wydaje się oczywista, dlatego należy wykorzystywać nowinki technologiczne przy aranżacji wystaw muzealnych, pamiętając jednak, że stanowią one tylko narzędzie do osiągnięcia celu, jakim jest ochrona i promocja dziedzictwa kulturowego.

Wystawy Muzeum Narodowego w Szczecinie to klasyczne muzealne ekspozycje z umiarkowaną ingerencją urządzeń medialnych. Wyjątek stanowi Centrum Dialogu Przełomy – najmłodszy oddział Muzeum Narodowego w Szczecinie, który w roku 2021 obchodzi pięciolecie swojej działalności. W projekcie budynku udało się połączyć idee placu publicznego i miejskiej zabudowy. Integralną częścią wystawy stała się „Przełomów” stała się sztuka współczesna, co jest nowością w muzealnictwie historycznym.

### **Centrum Dialogu Przełomy – pierwsze multimedialne muzeum na Pomorzu Zachodnim**

„W literaturze muzeum narracyjne określa się również jako muzeum fabularne. W takim ujęciu wystawa ma nie »pokazywać«, ale przede wszystkim »opowiadać« (...) w klasycznym muzeum zażytek to główny bohater, podczas gdy w muzeum narracyjnym artefakt jest aktorem, który odgrywa taką rolę, jaką przeznacza mu reżyser”<sup>1</sup>. To fragment wypowiedzi Michała Niezabitowskiego, dyrektora Muzeum Historycznego Miasta Krakowa zaczerpnięty z artykułu Szymona Zdziełbowski.

Te słowa znakomicie oddają założenia przyjęte przez zespół twórców ekspozycji stałej MNS – Centrum Dialogu Przełomy. Narracja została zbudowana wokół znanych i nieznanymi postaci, które dały świadectwo powojennej przeszłości

Szczecina i Pomorza Zachodniego. Opowiedziana została historia od momentu przybycia, przez stopniowe wrastanie, zmagania z przemocą systemu, aż do czasu buntu lat 1970–1971. I dalej poprzez dekadę Gierka, zbiorowe uniesienie Sierpniem ’80, tragedię 13 Grudnia. Opowieść kończą strajki 1988 roku i początek podróży w nieznaną 4 czerwca 1989 roku.

Centrum Dialogu Przełomy proponuje swoim gościom możliwość poznawania przeszłości w dowolny sposób. Znajdziemy tu więc tradycyjne gabloty z obiektami, które były częścią zwykłego, codziennego życia i świadectwem niezwykłych momentów składających się na obraz minionych lat. Na wystawie można podziwiać instalacje artystyczne wykonane na zamówienie. Zwiedzających wita imponująca panorama autorstwa Kobasa Laksy „Koniec marzeń” Stettin ’45. Jedne instalacje budują napięcie, nawet strach, inne wywołują śmiech czy zdziwienie. Najmłodszych nieodmiennie przyciągają urządzenia multimedialne. W poszczególnych przestrzeniach znajdziemy infokioski zawierające obfity materiał archiwalny: fragmenty filmów, skany niezwykłych dokumentów (jak akt kapitulacji Niemiec z 8 maja 1945 roku kończący drugą wojnę światową), zdjęcia. Możemy zobaczyć spory kawałek przeszłości, utrwalony na taśmach filmowych: akt podpisywania porozumień w Sierpniu 1980 roku w Szczecinie i w Gdańsku, przemówienie gen. Wojciecha Jaruzelskiego w pamiętny poranek 13 grudnia 1981 roku czy niezapomnianą wizytę Jana Pawła II w Szczecinie (11 czerwca 1987). Wszystkich zwiedzających, niezależnie od wieku, przyciąga stół multimedialny. Zawiera on albumy ważnych postaci, które wpisały się na trwałe w pamięć współczesnych oraz pakiety dokumentujące mniejszości narodowe współtworzące trudne początki Polski w Szczecinie i regionie.

Informator Edukacyjny Muzeum Narodowego w Szczecinie zawiera szeroką ofertę zajęć dla

wszystkich grup wiekowych – od przedszkolaków do młodzieży szkół ponadpodstawowych. Każdorazowo prowadzące lekcje edukatorki starają się uwzględnić potrzeby konkretnej grupy. Zdarzało się, że duża część spotkania poświęcona była przeszłości mniejszości ukraińskiej na Pomorzu Zachodnim. Wspieramy w ten sposób nauczycieli nie tylko w procesie realizacji wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, ale również pomagamy osiągać cele opisane w innych aktach prawnych, jak na przykład obowiązek obejmowania pomocą psychologiczno-pedagogiczną uczniów mających problemy adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi.

Innym ważnym elementem pracy z dziećmi i młodzieżą jest położenie akcentu na samodzielność. To właśnie możliwość nieskrępowanej, indywidualnej eksploracji dostępnych na wystawie multimediów stanowi nieodłączny element aktywnego poznawania historii bliższej i dalszej, zarówno małej, jak i dużej Ojczyzny. Uczniowie, wyposażeni w instrukcje i karty pracy, wykonują zadania wymagające umiejętności poszukiwania, a także selekcji oraz krytycznego doboru materiałów czy argumentów ukrytych w poszczególnych warstwach informacji zawartych w infokioskach. Podczas tej części zajęć młodzież pracuje zazwyczaj w dwu- lub trzyosobowych zespołach. Czasem zdarzają się indywidualiści, preferujący całkowicie samodzielną pracę. Istotnym czynnikiem determinującym sukces zajęć edukacyjnych w warunkach pracy na ekspozycji multimedialnej jest zostawienie uczniom maksymalnie dużego marginesu swobody w doborze argumentów czy proponowanych przez nich rozwiązań. Podczas zajęć pod tytułem „Mam prawo myśleć inaczej – o dyskryminacji i tolerancji w czasach PRL-u”, którego adresatami są uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych oraz klas ósmych szkół podstawowych, młodzież samodzielnie poszukuje przykładów łamania praw człowieka. Edukatorki jedynie zachęcają do odkrywania

przeszłości, starając się nie narzucać rozwiązań. Uczestnicy w ten sposób identyfikują samodzielnie zarówno katalog praw człowieka, jak i uczą się uzasadniać swoje pomysły w oparciu o wyszukane informacje. I niemal zawsze zdarzają się niezwykle oryginalne, wymagające starannego przeszukania infokiosków propozycje.

Poniżej prezentujemy jeden z wielu scenariuszy zajęć realizowanych w MNS – Centrum Dialogu Przełomy.

### **„Nieśli ze sobą Ojczyznę” (scenariusz warsztatów dla klas V–VIII)**

Założenia projektu:

Zajęcia mają na celu przybliżenie uczennicom i uczniom okoliczności, jakie towarzyszyły tworzeniu się zrębów społeczności Pomorza Zachodniego po drugiej wojnie światowej. Wysiedlenia Niemców, napływ ludności, cechującej się często skrajnie odmiennymi tradycjami, obyczajami, wyznawanymi wartościami – to tylko niektóre z wątków tej lekcji. Uczniowie dowiedzą się, czym był trudny pionierski czas dla Szczecina i naszego regionu. Podczas spotkania uczestnicy, wyposażeni w karty pracy, będą samodzielnie poszukiwać informacji, ocenią jej przydatność oraz będą się uczyć argumentowania oraz uzasadniania swojego stanowiska.

Cele ogólne:

- Kształcenie poczucia tożsamości, przynależności i związku emocjonalnego z małą i dużą Ojczyzną.
- Rozwijanie ciekawości poznawczej uczniów poprzez samodzielne odkrywanie poszczególnych elementów wystawy.
- Kształcenie umiejętności formułowania argumentów na podstawie obserwacji.
- Rozwijanie umiejętności posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.
- Kształcenie postawy szlachetnej rywalizacji

przy jednoczesnej współpracy i współdziałaniu w grupie.

Cele szczegółowe:

Po zajęciach uczeń:

- posługując się przykładami, opowiada o korzeniach poszczególnych grup osiedlających się w Szczecinie i na Pomorzu Zachodnim;
- opowiada o powojennej przeszłości swojej rodziny;
- wykorzystując przykłady eksponatów, dokumentów, wspomnień świadków historii lub filmów, wyjaśnia swoimi słowami, jak kształtowała się po drugiej wojnie światowej społeczność Szczecina i regionu zachodniopomorskiego;
- wyjaśnia swoimi słowami, w jaki sposób okazujemy miłość do Ojczyzny.

Metody i techniki prowadzenia zajęć:

- techniki waloryzacyjne,
- dyskusja kierowana,
- praca w małych grupach – karty pracy.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie w holu głównym. Przejście do sali edukacyjnej.
2. *Jak rozumiecie temat zajęć?* – dyskusja kierowana, wprowadzenie do tematyki lekcji.
3. Prezentacja w PowerPoint *Nieśli ze sobą ojczyznę... skąd osadnicy przybywali na Pomorze Zachodnie?* – rozmowa nauczająca z zastosowaniem techniki waloryzacyjnej: uczymy obrazami.
4. Podział klasy na trzyosobowe zespoły, rozdanie kart pracy, podanie ustnie instrukcji oraz przypomnienie zasad obowiązujących podczas samodzielnej pracy na wystawie. Zejście na ekspozycję.
5. Praca na ekspozycji w przestrzeni Geneza i Migracje pod opieką edukatorek.
6. Powrót do sali dydaktycznej – omówienie wypełnionych kart pracy.
7. Podsumowanie spotkania: *Jak teraz rozumiesz temat naszych zajęć „Nieśli ze sobą ojczyznę...”?*

## Bibliografia

- Górajec P.: *Po co nam te multimedia?*, „Muzealnictwo” 2014, nr 55, s. 198–204.
- Kap M.: *Muzea w dobie konwergencji i nowych mediów – nowe trendy, nowe technologie, nowe możliwości*, „Kultura – Media – Teologia” 2016, nr 25, s. 100–132.
- Kosiewski P.: *Przełomy. Propozycja innego muzeum historycznego*, „Muzealnictwo” 2016, nr 57, s. 228–235.
- Machalek M.: *Muzea narracyjne i wirtualne*, „Wiadomości Historyczne” 2014, nr 4, s. 276.
- Milewska K.: *Muzeum w przestrzeni otwartej na przykładzie wybranych praktyk Muzeum Narodowego w Szczecinie*, „Biuletyn Programowy” NIMOZ 2012, nr 5, s. 35–41.
- Pater R.: *Muzeum w przestrzeni edukacji otwartej*, „Biuletyn Programowy” NIMOZ 2012, nr 5, s. 18–25.
- Ziomba A.: *Rijksmuseum w Amsterdamie: historyzm a (anty) multimedialność*, „Muzealnictwo” 2016, nr 57, s. 249–276.

## Strony internetowe

<https://kukulturze.pl> (Muzea i Galerie).

<https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosc/news%2C390550%2Cswit-muzeow-narracyjnych.html>.

---

## Krystyna Milewska

Starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Sekretarz naukowy Olimpiady Artystycznej – sekcja historii sztuki, okręg zachodniopomorski. Autorka wielu konspektów lekcji i warsztatów oraz konkursów muzealnych, a także artykułów z zakresu edukacji muzealnej. Realizuje autorskie programy edukacyjne.

---

## Edyta Szumocka

Asystent w sekcji edukacyjnej Muzeum Narodowego w Szczecinie – Centrum Dialogu Przełomy. Pomysłodawca i koordynator konkursów tematycznych organizowanych przez MNS–CDP dla uczniów starszych klas szkół podstawowych. Edukator MEN-u. Autorka poradnika metodycznego *Szczecin moje miasto – widzę, działam, czuję* (2015).

# „Panowie ziemi” w sztuce i archeologii

---

Szymon Piotr Kubiak

Wprowadzenie kuratorskie wygłoszone podczas wernisażu wystawy *Archeomoderna. Polska sztuka nowoczesna i mity państwowotwórcze* (Muzeum Narodowe w Szczecinie, 13.03–16.05.2021)

W 1946 roku „Życie Literackie” opublikowało artykuł *Mity* Hanny Malewskiej. Uznana pisarka historyczna i redaktorka naczelna miesięcznika „Znak” zapoznawała polskich czytelników z wydaną we Francji książką Henriego de Lubaca *Dramat ateizmu humanistycznego*. Malewska pisała: „»Złoty wiek«, który starożytność umieszczała w niepowrotnej prze-

szłości, późniejsze epoki przerzucały w przyszłość, i to raczej bliską niż daleką. I ta właściwie nadzieja na bezpośrednie i ostateczne zwalczanie wszelkich trudności społecznych, a w dużej mierze i indywidualnych, leży u podłoża nowoczesnych mitów. Różnią się one od utopii elementem dynamizmu, wspartego silną wiarą w natychmiastową realizację”<sup>1</sup>.

## Mity i retrospektywy

W polskim kontekście literatka przyglądała się romantycznemu mesjanizmowi; we współczesności widziała renesans oksymoronicznej „wiary racjonalistów”: Saint Just to „aktualna i znajoma nam dziś nieomal osobiście postać” – twierdziła Malewska. Zaznaczała, że ideology oświecenia intensywnie dążyli do przeistoczenia marzenia w czyn, mając „na swe usługi potężną organizację konsekwentnie dążącą do roli »panów ziemi«”<sup>2</sup>.

W latach 40. XX wieku mitami zajmowali się nie tylko intelektualiści chrześcijańscy, jak Malewska czy Antoni Gołubiew<sup>3</sup>, ale także lewicowi, jak Jan Kott – autor *Mitologii i realizmu* oraz współzałożyciel „Kuźnicy”<sup>4</sup>. Dla wszystkich oczywistym punktem odniesienia stał się hitleryzm, reprezentowany *Mitem XX wieku* Alfreda Rosenberga – ministra III Rzeszy do spraw okupowanych terytoriów wschodnich, zbrodniarza straconego po procesach norymberskich. Na łamach „Kuźnicy” przytaczano stanowisko Herberta Reada, który już w latach 30. przestrzegał przed pseudointelektualizmem nazistowskich mitów, rodzących wegetatywno-witalną pseudokulturę wybranej rasy<sup>5</sup>. To właśnie Read – wybitny angielski poeta i teoretyk sztuki, anarchista, znawca surrealizmu i egzystencjalizmu – w 1948 roku współorganizował w Londynie dwie wystawy zatytułowane *40 000 lat sztuki nowoczesnej*. Pierwsza była zasadniczo retrospektywą kubitizmu, druga zestawiała dzieła awangardy z tak zwaną sztuką prymitywną, głównie afrykańską<sup>6</sup>. Idea nowego początku – tak bliska epoce oświecenia – powracała po obu XX-wiecznych wojnach światowych. Dziś obserwujemy ponowny wzrost zainteresowania mitem i kulturami pierwotnymi wśród współczesnych twórców, którzy chętnie komentują w swych metaartystycznych wypowiedziach dawne modernistyczne zbliżenie starego z nowym<sup>7</sup>.

## Specyfika Ziemi Zachodnich

Rola archeologii i etnologii w kształtowaniu się sztuki nowoczesnej była w ostatnich latach tematem dwóch dużych wystaw w Berlinie i Paryżu<sup>8</sup>. Ideę naszej wystawy, powstałej z okazji jubileuszu 75-lecia polskiego muzealnictwa w Szczecinie oraz 50-lecia funkcjonowania placówki w sieci muzeów narodowych, podsunęła refleksja nad tożsamością instytucji. W Szczecinie po 1945 roku szczególna rola przypadła badaniom prehistorycznym, inspirowanym współczesną produkcją artystyczną o znacznie większym stopniu ideologizacji niż na Zachodzie.

Ekspozycja ukazuje zatem specyfikę tutejszej kolekcji sztuki w kontekście jej związków z archeologią – wspieraną między innymi przez propagandę Ziemi Odzyskanych oraz obchodów 1000-lecia państwa polskiego. Przyglądamy się „nurtowi archeologicznemu” w XIX-wiecznym malarstwie polskim oraz działalności „malarzskich archeologów” w kolejnym stuleciu. Ukazujemy dynamiczny, performatywny charakter mitu słowiańskiego oraz formalne, czasami bardzo świadome, skłonności artystów lat 50., 60. i 70. XX wieku do stylizacji przedhistorycznych i wczesnodziejowych. Ostatni rozdział wystawy, zatytułowany *Ekspedycje i konkwisty*, przedstawia kulturę wizualną Ziemi Odzyskanych w kontekście badań postkolonialnych. Te nowe tereny, jak twierdzono, przywrócone Polsce jako wyraz sprawiedliwości dziejowej, stanowiły jeden z najważniejszych mitów państwowotwórczych po II wojnie światowej.

## Podziękowania

Za pomoc w przygotowaniu ekspozycji dziękuję koleżankom i kolegom: Beacie Ganczarewicz z Działu Sztuki Europejskiej 1800–1945, Działowi Organizacji Wystaw pod kierownictwem

Wiesławy Holickiej, działom Głównego Inwentaryzatora i Komunikacji Społecznej. Szczególne wyrazy wdzięczności należą się pracownikom i pracownikom Działu Konserwacji, dzięki którym zaangażowaniu przywracamy dzieła nieudostępniane od kilkudziesięciu niekiedy lat. Dziękuję wreszcie za wypożyczenie swoich zbiorów kolekcjonerom prywatnym oraz muzeom narodowym w Warszawie, Poznaniu, Gdańsku i Wrocławiu, Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku, Muzeum Zamoyskich w Kozłowie, muzeum archeologicznym w Warszawie i Biskupinie, stołecznemu Muzeum Wojska Polskiego oraz Książnicy Pomorskiej im. Stanisława Staszica w Szczecinie.

Wystawie towarzyszy dwujęzyczny, polsko-niemiecki przewodnik przygotowany przez Muzeum Narodowe w Szczecinie pod redakcją wydawniczą Aleksandry Grzemskiej<sup>9</sup>. Zebrano w nim wszystkie teksty dostępne widzom w samej przestrzeni muzeum: we wstępie, wprowadzeniach do pięciu rozdziałów i omówieniach 28 najważniejszych (spośród ponad dwustu eksponowanych) prac artystycznych. Sytuacja pandemii, wymuszająca zamknięcie instytucji kultury, spowodowała, że bezpośredni kontakt publiczności z dziełami trwał zaledwie dwanaście dni. Tym samym popularyzatorski przewodnik oraz materiały multimedialne publikowane w internecie pozostaną pamiątką po efemerycznych obchodach jubileuszowych, które przypadły na trudne lata 2020/2021. Jednocześnie rozpoczęły się już prace nad szerszym opracowaniem naukowym tematu w postaci książki, w której szczecińskie muzealnictwo i sztuka nowoczesna zostaną obsadzone w pierwszoplanowej roli.

#### Przypisy

<sup>1</sup> H. Malewska, *Mity*, „Życie Literackie” 1946, nr 3/4, s. 1–2, cyt. s. 1.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>3</sup> A. Gołubiew, *Mity XIX wieku i chrześcijańska kultura*, „Tygodnik Powszechny” 1946, nr 1, s. 1–2.

<sup>4</sup> Por. J. Kott, *Historiozofia Gołubiewa*, „Kuznica” 1946, nr 2, s. 8; idem, *Mitologia i realizm. Szkice literackie*, Warszawa 1946.

<sup>5</sup> H. Read, *Intellectuals in Exile*, „The New Statesman and Nation”, 18.02.1939, Vol. XVII, No. 417, relacjonowany m.in. w: *Wrogowie intelektu*, „Kurjer Łódzki”, 31.05.1939, nr 148, s. 3.

<sup>6</sup> *40 000 Years of Modern Art: A Selection from British Collections*, Academy Hall, Londyn, 10.02–6.03.1948; *40 000 Years of Modern Art: A Comparison of Primitive and Modern*, Academy Hall, Londyn, 20.12.1948–29.01.1949.

<sup>7</sup> Wystarczy wymienić tylko kilkoro najciekawszych polskich artystów i artystek oraz ich wystawy w ostatnich latach: Angelika Markul (*To, co stracone, jest na początku*, Centrum Sztuki Współczesnej, Warszawa, 25.03–31.07.2016); Hubert Czerepok (*Początek, Zachęta – Narodowa Galeria Sztuki*, Warszawa, 16.09–19.11.2017); Paweł Olszczyński (*W niedalekiej przeszłości*, BWA, Wrocław, 27.04–16.06.2018); Agnieszka Brzeżańska (*Cała Ziemia Parkiem Narodowym*, Gdańska Galeria Miejska 2, 26.10–2.12.2018, Królikarnia – Muzeum Narodowe w Warszawie, 26.11.2019–1.03.2020); Yan Tomaszewski (*GERMS*, Muzeum Archeologiczne w Krakowie, 9–30.08.2019); Justyna Górowska (*Brzeginki*, Galeria Miejska „Arsenal”, Poznań, 9.10.2020–10.01.2021).

<sup>8</sup> *Neolithische Kindheit. Kunst in einer falschen Gegenwart, ca. 1930*, Haus der Kulturen der Welt, Berlin, 13.04–9.07.2018; *Préhistoire. Une énigme moderne*, Centre Pompidou, Paryż, 8.05–16.08.2019.

<sup>9</sup> Sz.P. Kubiak, *Archeomoderna. Polska sztuka nowoczesna i mity państwotwórcze. Przewodnik/Polnische moderne Kunst und staatsbildende Mythen. Führer*, Szczecin 2021.

---

### Szymon Piotr Kubiak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945. Adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie.

## Piszą dla nas

### Alicja Antoniewicz-Mikuła

Pedagog wczesnoszkolna z blisko dwudziestoletnim doświadczeniem. Szkolna koordynatorka ogólnopolskiego projektu „Szkoła Odpowiedzialna Cyfrowo”. Pracuje w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzeczu. Do napisania artykułu zainspirowały ją badania dr. Macieja Dębskiego, prezesa Fundacji „Dbam o mój zasięg”.

### Iwona Bondar

Nauczycielka biologii, przyrody, techniki, informatyki w Szkole Podstawowej nr 2 im. Henryka Sienkiewicza w Goleniowie. Oligofrenopedagog, trenerka edukacji ekologicznej.

### Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, honorowa członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela* (1997), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

### 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).

### Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Kierowniczką ds. rozwoju i promocji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

### Małgorzata Gosek

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie nauki o komunikacji społecznej i o mediach, matematyk, adiunkt w Instytucie Analiz

Edukacji Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania. Łączy doświadczenie zawodowe z biznesu, edukacji i organizacji pozarządowych. Zainteresowania badawcze skupia w obszarze edukacji medialnej i wpływu mediów cyfrowych na edukację, publikacji poświęconych nowym mediom i technologiom cyfrowym – w szczególności efektywności multimediów w szkolnym i akademickim kształceniu polonistycznym. Twórca koncepcji kształcenia hybrydowego obejmującego spójne i celowe połączenie metod tradycyjnych i cyfrowych w procesie kształcenia.

### Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfnie. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

### Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

### Przemysław Kaca

Koordinator rodzinnej pieczy zastępczej (PCPR Słupsk), pomysłodawca i koordynator działań edukacyjno-profilaktycznych Hip-Hop Druga Szansa. Autor publikacji popularnonaukowej *Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*. Wiceprezes Fundacji Latorośl.

### Anna Kondracka-Zielińska

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

### Monika Kosut

Absolwentka studiów na kierunku glottodydaktyka i nauczanie zintegrowane. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mińsku Mazowieckim.

### Agnieszka Królikowska

Doradca metodyczny w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie. Dyrektor Przedszkola Publicznego nr 8 w Szczecinie. Autorka pilotażowego programu profilaktycznego dla młodzieży „Inny wymiar świata”.

**Szymon Piotr Kubiak**

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945. Adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie.

**Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska**

Sekretarz redakcji Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

**Magdalena Lesień**

Nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie oraz w Centrum Edukacji OMNIA w Szczecinie.

**Krystyna Milewska**

Historyk, starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Sekretarz naukowy Olimpiady Artystycznej – sekcja historii sztuki, okręg zachodniopomorski. W swojej pracy łączy kompetencje i zamiłowania do historii i turystyki. Autorka wielu konspektów lekcji i warsztatów oraz konkursów muzealnych, a także artykułów z zakresu edukacji muzealnej. Realizuje autorskie programy edukacyjne: „Akademia Brzdąca”, „Akademia Antyczna”, „Akademia Podróżnika” i inne. Należy do Stowarzyszenia Muzealników Polskich oraz Stowarzyszenia Historyków Sztuki.

**Sławomir Osiniński**

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.

**Olga Pawłowska**

Doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Wieloletnia twórczyni szkoleń e-learningowych. Autorka artykułów naukowych z pogranicza nauczania i technologii Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa – Państwowy Instytut Badawczy.

**Natalia Pielasa**

Absolwentka studiów na kierunku edukacja wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mińsku Mazowieckim.

**Barbara Popiel**

Doktor nauk humanistycznych. Prorektor ds. Jakości Kształcenia oraz wykładowca w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum. Redaktor naczelna gazety teatralnej „Gabit” Teatru Lalek „Pleciuga”. Redaktor naczelna blogu Collegium Balticum, wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS, redaktorka i korektorka, blogerka.

**Ewa Radanowicz**

Dyrektorka Szkoły Podstawowej w Radowie Małym. Innowatorka edukacji – w 2018 roku weszła do grupy The Global Change Leader. Ekspert ds. innowacji i przestrzeni w edukacji. Autorka książki *W szkole wcale nie chodzi o szkołę* (2020).

**Edyta Szumocka**

Asystent w sekcji edukacyjnej Muzeum Narodowego w Szczecinie – Centrum Dialogu Przełomy. Pomysłodawca i koordynator konkursów tematycznych organizowanych przez MNS–CDP dla uczniów starszych klas szkół podstawowych. Edukator MEN-u. Autorka poradnika metodycznego *Szczecin moje miasto – widzę, działam, czuję* (2015).

**Jadwiga Szymaniak**

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

**Natalia Walter**

Doktor habilitowana nauk społecznych, profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kieruje Zakładem Edukacji Medialnej.



# Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 5/2021  
już we wrześniu



Temat numeru

## Indywidualizacja nauczania

---

# 30 lat **Refleksje**

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Od 1991 Roku

---

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