

Zanurzeni w mediach

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 245

Zanurzeni w mediach

Konteksty edukacji medialnej

Redakcja naukowa
NATALIA WALTER



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Walter Natalia (ed.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej* [Immersed in media. Contexts of media education]. Poznań 2016. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 245. Pp. 207. ISBN 978-83-232-3101-6. ISSN 0083-4254. Texts in Polish with a summary in English.

Immersed in media. Contexts of media education is a book whose authors recognize the importance of the media in various areas of human activity. They specialize in educational science and media education. The texts included in the book make a substantial contribution to the development of research, and may become the first step towards further speculation and analysis in this field, as well as practical applications. The first part is devoted to various aspects of media education, including the media literacy of the contemporary human being. The second part refers to using media in educational practice, and the third to the media as a sphere of life for the contemporary human.

Natalia Walter, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Technologii Kształcenia, ul. Międzychodzka 5, 60-371 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. Marta Wrońska

Publikacja dofinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Mateusz Leszkowicz

Redaktor: Izabela Baran

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Eugeniusz Strykowski

ISBN 978-83-232-3106-6

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 13,00. Ark. druk. 13,00.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

SPIS TREŚCI

Wstęp (Natalia Walter)	7
JANUSZ MORBITZER O filarach edukacji medialnej – między starożytnością a współczesnością ...	11
KAZIMIERZ WENTA Spożytkowanie mediów dla edukacji innowacyjnej i twórczej	31
JOANNA JUSZCZYK-RYGALŁO Nowe media w perspektywie edukacji ustawicznej	47
KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK Dziedzictwo Gutenberga kontra cyfrowa infosfera – o poprawę kompetencji informacyjnych młodzieży	59
AGNIESZKA IWANICKA Świat pod palcami. Dzieci w świecie nowych mediów	77
BARBARA JANKOWIAK Cyberprzemoc (<i>cyberbullying</i>) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne	89
MARIUSZ BARANOWSKI Kompetencje medialne nauczycieli muzyki jako pochodna systemu kształcenia	101
RAFAŁ M. SOCHA Media w nowej edukacji zawodowej	135
PIOTR JAGODZIŃSKI, ROBERT WOLSKI Przykłady doświadczeń chemicznych w wirtualnym środowisku	147
SYLWIA POLCYN-MATUSZEWSKA <i>Edutainment</i> w polskiej szkole	159
ANNA MICHNIUK Promocja szkoły w mediach społecznościowych	169
SZYMON NOŻYŃSKI Środowisko audialne. Kilka uwag na temat otoczenia dźwiękowego	183

MAREK HALLADA	
Czy istnieje język fotografii?	195
Immersed in media. Contexts of media education (Summary)	205
Autorzy monografii	207

WSTĘP

Media, od czasów *Wielkiej dydaktyki* Komeńskiego, zdają się w naturalny sposób towarzyszyć edukacji. Z jednej strony pełnią rolę środków dydaktycznych, które z każdym rokiem stają się bardziej nowoczesne i atrakcyjne. Z drugiej, komunikowanie medialne, także masowe, zyskuje znamiona edukacyjności. Korzystając z mediów, oglądając filmy, słuchając radia, czytając prasę elektroniczną czy komentarze na portalach społecznościowych, zyskujemy informacje, które następnie zestawiamy z posiadaną wiedzą, weryfikujemy je i przekształcamy. Komunikaty medialne stanowią dla nas zatem bazę uczenia się, które nazywamy wszechobecnym (ang. *ubiquitous learning*). Mało tego – trudno wyobrazić sobie edukację bez udziału mediów i trudno mówić o mediach bez aspektu edukacyjnego. Mamy zatem do czynienia z konwergencją mediów i edukacji, przy czym należy zauważyć, że nie ma już możliwości oddzielenia jednego elementu od drugiego. Proces mediatyzacji wprzęgnięty jest trwale w procesy edukacyjne. Nawet jeśli działamy bezpośrednio – prosto, naturalnie, wyłącznie opierając się na Deweyowskiej koncepcji *learning by doing* – media pojawią się choćby na końcu, w celu archiwizacji, dokumentacji albo upublicznienia.

Media stały się także nieodłączną częścią wielu procesów społecznych. Skoro współczesny człowiek żyje otoczony mediami i jest wręcz w tej rzeczywistości medialnej zanurzony, zmienia się jego sposób funkcjonowania społecznego. Media to nie tylko narzędzia intelektualne, które stanowią przedłużenie możliwości działalności człowieka, ale także przestrzeń społeczna, nieposiadająca wyraźnie zarysowanych granic czasoprzestrzennych. Tu dokonuje się komunikowanie, tu przekazywane są myśli, idee i wartości, tu odnaleźć można wsparcie społeczne i tu też wreszcie można doznać krzywdy i upokorzenia. Ta ponadwymiarowa przestrzeń medialna, w której funkcjonuje współczesny człowiek, oddziałuje na niego i zmienia jego życie.

Skoro dzisiejszy człowiek żyje w ścisłej symbiozie z mediami, powinien, jak mogłoby się wydawać, tę rzeczywistość znakomicie znać i świetnie się w niej poruszać. Okazuje się jednak, że nie zawsze tak jest. Dlatego też, mimo coraz łatwiejszego i powszechniejszego dostępu do mediów, konieczne stają się kompetencje umożliwiające zarówno pełne korzystanie z bogactwa

medialnego, jak i dokonywanie krytycznych analiz i wyborów. Baza teoretyczna i metodyczna, którą stworzyli pedagodzy medialni, dała wiele lat temu początek praktyce, jaką jest edukacja medialna. Obecnie to właśnie ona wskazywana jest jako jeden z kluczowych kierunków uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Zapisy na ten temat znajdują się w dokumentach unijnych czy rządowych wielu krajów europejskich, stają się także istotnym elementem misji instytucji medialnych, edukacyjnych i pozarządowych.

Wśród głównych zadań edukacji medialnej wymienia się przede wszystkim przygotowanie do krytycznego odbioru mediów oraz przygotowanie do posługiwania się mediami jako narzędziami intelektualnymi. Przyjęte na gruncie polskim pojęcie edukacji medialnej funkcjonuje w literaturze anglojęzycznej częściej w ujęciu kompetencyjnym jako *media literacy*. Definiowane jest ono tutaj jako wykształcenie umiejętności dostępu, analizy, ewaluacji i tworzenia różnorodnych komunikatów medialnych. Analiza i ewaluacja mediów to umiejętności w obrębie krytycznego myślenia, rozumienia funkcji i mechanizmów oddziaływania, selekcji informacji, metabolizmu poznawczego oraz uczestnictwa w kulturze i w społeczeństwie medialnym. To dostrzeganie potencjalnych zagrożeń i nieprawidłowości, rozumienie przekazu medialnego jako przekształcającego i zmieniającego rzeczywistość. Natomiast umiejętność tworzenia komunikatów medialnych stanowi niezbędny czynnik współtworzenia kultury i rzeczywistości cyfrowej. Wpisuje się ona także w zmienność ról w procesie komunikowania, w stawanie się *prosumentem* (czyli jednocześnie odbiorcą oraz twórcą komunikatów medialnych), a także kreowanie własnej medialnej tożsamości i bycie ucyfrowionym. Dostęp do zasobów medialnych oraz umiejętność ich tworzenia są istotne z punktu widzenia edukacji szkolnej, formalnej i pozaformalnej. Edukacja medialna dotyczy zatem instytucji, organizacji oraz wszelkich form życia społecznego.

W ręce Czytelnika trafia książka, której autorzy dostrzegają znaczenie mediów w różnych dziedzinach działalności człowieka. Pierwsza grupa artykułów poświęcona została różnym aspektom edukacji medialnej, w tym kompetencjom medialnym współczesnego człowieka. Druga dotyczy wykorzystania mediów w praktyce edukacyjnej, a trzecia i zarazem ostatnia – mediom jako przestrzeni życia człowieka współczesnego.

Całość rozpoczyna tekst autorstwa Janusza Morbitzera, który wprowadza w tematykę edukacji medialnej, przypominając jej rozwój, istotę i zadania. Przedstawia świat medialny jako hybrydowy, łączący rzeczywistość z wirtualnością. Opisuje konsekwencje zanurzenia w mediach: mówi o oddziaływaniu, w zależności od sposobu użytkowania, pozytywnym i negatywnym („intelektualnej degradacji”).

O potrzebie spożytkowania mediów dla edukacji innowacyjnej i twórczej traktuje artykuł Kazimierza Wenty. Nowe media, zdaniem autora, „coraz wyraźniej kreują postawy innowacyjne i twórcze”. Zauważa on, że w wyniku zmian cywilizacji bitowej ujawniają się postawy w sferze innowacyjności i twórczości, natomiast wpływ edukacji w tym zakresie jest nikły. Edukacja proinnowacyjna i kreująca twórcze postawy zмага się z licznymi przeszkodami i utrudnieniami.

Z kolei Joanna Juszczyk-Rygałło zwraca uwagę na wzrost znaczenia edukacji całościowej w kontekście zmian cywilizacyjnych. Nowe media stają się środowiskiem samokształceniowym dla ucznia, dlatego też edukację medialną traktować można jako zespół działań zmierzających do wyposażenia go w kompetencje medialne. Te z kolei wyznaczają zadania obejmujące kształtowanie idei samokształceniowego wykorzystania nowych mediów w edukacji ustawicznej.

Dopełnieniem części pierwszej, wprowadzającej w tematykę edukacji medialnej, są trzy kolejne teksty. Pierwszy, Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk, przedstawia wyniki badań dotyczących wybranych aspektów kompetencji informacyjnych współczesnej młodzieży. Autorka zwraca w nim uwagę na modyfikację kultury czytelniczej młodego pokolenia, która jest efektem ekspansji nowych mediów. Następny artykuł, Agnieszki Iwanickiej, akcentuje rolę kompetencji medialnych, kluczowych w zrównoważonym rozwoju dzieci. Autorka przedstawia znaczenie kompetencji informatycznych i ideę wczesnej nauki programowania. Omawia najnowsze aplikacje i urządzenia (w tym roboty edukacyjne), które sprzyjają rozwojowi dzieci w tym zakresie. Z kolei Barbara Jankowiak w swoim opracowaniu wskazuje na zagrożenia wiążące się z korzystaniem z nowych mediów przez adolescentów. Charakteryzuje ona przede wszystkim zjawisko cyberprzemocy i agresji elektronicznej, a także zwraca uwagę na potrzebę profilaktyki w tym zakresie.

Tekst Mariusza Baranowskiego rozpoczyna drugą część książki, poświęconą wykorzystaniu mediów w praktyce edukacyjnej. Autor koncentruje się na kompetencjach medialnych obecnych i przyszłych nauczycieli muzyki. Z kolei artykuł Rafała M. Sochy dotyczy miejsca nowych mediów w kształceniu zawodowym, opartym na idei Europejskich Ram Kwalifikacyjnych. Natomiast Piotr Jagodziński i Robert Wolski przedstawiają wirtualne laboratorium, które umożliwi dokonywanie doświadczeń chemicznych. Autorzy opisują samo narzędzie technologiczne, a następnie prezentują wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród jego użytkowników. Ostatni w tej części tematycznej tekst Sylwii Polcyn-Matuszewskiej poświęcony został zagadnieniu *edutainmentu*, czyli wykorzystania edukacyjnych gier komputerowych i gamifikacji w celu podniesienia efektywności procesu dydaktycznego.

Ostatnią część książki stanowią trzy artykuły. Rozpoczyna je tekst autorstwa Anny Michniuk, który dotyczy mediów społecznościowych jako narzędzia promocji placówki edukacyjnej. Autorka dokonuje w nim analizy przykładów marketingu społecznościowego wybranych szkół i przedstawia zalety takiej działalności. Kolejne dwa opracowania poświęcone zostały mediom powszechnie otaczającym współczesnego człowieka. Szymon Nożyński skoncentrował się na audiosferze, natomiast Marek Hallada na fotografii.

Autorzy artykułów zawartych w niniejszym tomie to specjaliści w zakresie pedagogiki i edukacji medialnej. Ich teksty stanowią istotny wkład w rozwój nauki i mogą stać się przyczynkiem do dalszych rozważań i badań w tej dziedzinie, a także zastosowań praktycznych.

Natalia Walter

Janusz Morbitzer

O FILARACH EDUKACJI MEDIALNEJ – MIĘDZY STAROŻYTNOŚCIĄ A WSPÓŁCZESNOŚCIĄ

*Aby mierzyć drogę przyszłą,
trzeba-ć koniecznie pomnieć, skąd się wyszło.*
Cyprian Kamil Norwid „Niewola II”

Wprowadzenie

Tytuł artykułu wskazuje na korzenie edukacji medialnej osadzone w starożytności, a więc około 6000 lat temu. Oczywiście, przesadą byłoby sytuowanie początków edukacji medialnej w aż tak odległej przeszłości, jednak trzy ważne okoliczności usprawiedliwiają obecność tytułowej starożytności. Po pierwsze – aczkolwiek ramy czasowe tej epoki nie są precyzyjnie określone – początek starożytności (schyłek IV tysiąclecia p.n.e.) wiąże się z powstaniem cywilizacji opartej na przekazie pisemnym¹, wtedy zatem powstało jedno z do dziś najważniejszych mediów.

Po wtóre – w starożytności, choć w całkowicie odmiennym jej okresie, bo około 2400 lat temu, znajdujemy pierwszą w dziejach ludzkości refleksję nad technologią – nad jej pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami. Jest to słynny dialog między wynalazcą pisma Teutem i królem Tamuzem, opisany przez Platona w filozoficznym dziele *Fajdros*. Warto przywołać tu fragment tego dzieła, aby pokazać jego ponadczasową aktualność:

Kiedy doszli do liter, powiedział Teut do Tamuza: Królu, ta nauka uczyni Egipcjan mądrzejszymi i sprawniejszymi w pamiętaniu; wynalazek ten jest lekarstwem ku pomocy pamięci i mądrości. A ten mu na to: Teucie, mistrzu najdoskonalszy, jeden potrafi płodzić to, co do sztuki należy, a drugi potrafi ocenić, na co się to może przydać i w czym zaszkodzić tym, którzy się znają daną sztuką posługiwać. Tak też i teraz: ty jesteś ojcem liter, zatem przez

¹ Chodzi tu o wprowadzenie w tym okresie przez Sumerów pisma klinowego.

dobrze serce dla nich przypisałeś im wartość wprost przeciwną tej, którą one posiadają naprawdę. Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego nauczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufawszy piśmiu będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, z odcisków obcych, a nie z własnego wnętrza, z samego siebie. Więc to nie jest lekarstwo na pamięć, tylko środek na przypomnienie sobie (*Logos i dialogos* [2016]).

Co ciekawe, jeśli w miejsce liter wstawilibyśmy słowo „Google”, myśl sprzed niemal 2500 lat nadal będzie aktualna.

Po trzecie wreszcie – to właśnie w epoce starożytności, a zwłaszcza w czasach rozkwitu cywilizacji greckiej (V–IV wiek p.n.e.) narodziła się grecka kultura, filozofia i sztuka. Według polskiego historyka i historiozofa Feliksa Karola Konecznego (1862–1949) grecka filozofia, obok rzymskiego prawa i chrześcijańskiej etyki, uważana jest za jeden z filarów cywilizacji łacińskiej (*Feliks Koneczny* [2016]), a triada prawda, dobro, piękno stała się kanonem podstawowych wartości. Aksjologia, a w szczególności kształtowanie świata wartości z udziałem mediów – głównie elektronicznych – stanowi dziś ważny komponent edukacji medialnej. Pojęcie „kształtowanie” oznacza tu zarówno ich pozytywny, jak i negatywny wpływ na świat wartości.

Współczesny medialny świat – pokolenie cyfrowych tubylców

Współczesny człowiek, mieszkaniec krajów cywilizacyjnie rozwiniętych, żyje w przesyconym informacjami świecie mediów. Na ok. 7,25 mld mieszkańców naszej planety obecnie dostęp do Internetu ma 3,36 mld, tj. 46,4% ogółu ludności (Dane statystyczne [2016]). Wysyłają oni codziennie ok. 155 mld maili, 500 mln twittów, kilka miliardów SMS-ów, setki milionów komentarzy i wpisów na rozmaitych blogach. Każdego dnia piszemy ok. 3,6 bln słów, co odpowiada ok. 36 mln książek (1 bln = 10^{12}) – jest to więcej, niż liczy Biblioteka Kongresu USA, która ma 35 mln wolumenów. Obecnie codziennie wchłaniamy średnio ponad 100 tys. słów – jest to o 350% więcej niż w roku 1980. Każdego miesiąca dostajemy tyle informacji, ile nasi dziadkowie przez całe życie.

Tak silne zanurzenie w medialnym świecie dotyczy głównie ludzi młodych, tzw. cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*), często nazywanych „urodzonymi z myszką w ręku”, dla których elektroniczne media, jak np. smartfony, tablety, notebooki, Internet, gry elektroniczne, tworzą ich naturalne środowisko funkcjonowania i stały się – jak zauważa Wiesław Godzic – współczesnym systemem ekologicznym (Godzic, 2015, s. 33).

Problemem współczesności są tzw. „tabletowe dzieci” (Romanowska i Lis, 2015). To dzieci, które nie rozstają się z tabletem bądź smartfonem. Urządzenia te towarzyszą im nieustannie, z nimi zasypiają, uczą się, jedzą. Szacuje się, że takich dzieci jest już w Polsce około 10%. Mają one problemy z wykonywaniem podstawowych czynności, jak sznurowanie butów, ale doskonale sobie radzą z obsługą elektronicznych urządzeń. Pozbawione swoich gadżetów są rozdrażnione, agresywne, cierpią na bezsenność, a na co dzień są mniej odporne, cierpią na dolegliwości mięśniowe i stawowe, mają problemy w relacjach z rówieśnikami. Badania dowodzą, że im wcześniejszy jest kontakt dziecka z mediami elektronicznymi, tym większe prawdopodobieństwo nieprawidłowego rozwoju mózgu (Romanowska i Lis, 2015, s. 13). Z opublikowanego niedawno raportu pt. *Korzystanie urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce* wynika, że 26% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 roku posiada własne urządzenie mobilne, a 64% z nich korzysta z takich urządzeń, w tym 25% - codziennie. Te same badania pokazują prawdziwą przyczynę problemów dzieci z narzędziami nowych technologii - 69% rodziców udostępnia dzieciom urządzenia mobilne, kiedy muszą zająć się własnymi sprawami; 49% rodziców stosuje to jako rodzaj nagrody dla dziecka (*Korzystanie z urządzeń mobilnych...* [2016]). Badacze zwracają uwagę, że dla dzieci smartfony, tablety i inne urządzenia, aczkolwiek same w sobie są bardzo atrakcyjne, to jednak w wielu wypadkach z konieczności zastępują nieobecnych lub zmęczonych rodziców.

Pokolenie cyfrowych tubylców nazywane jest również pokoleniem C, choć trafniejsze jest określenie 7C - od słów określających jego zachowanie: Connected, Communicating, Content-centric, Computerized, Celebritized, Community-oriented, always Clicking (podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną potrzebę zaistnienia publicznie, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące je treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające) (Friedrich, Peterson i Koster [2016]). Naukowcy zwracają uwagę, że jest to pokolenie, które słabo komunikuje się ze starszymi pokoleniami (pochodzącymi z epoki mediów analogowych, tzw. cyfrowymi imigrantami - ang. *digital immigrants*), jest zakochane w mediach społecznościowych, a przy tym nie interesuje się polityką ani religią i nie postrzega pracy jako szczególnej wartości. Jest to pokolenie narcystyczne (Szpunar, 2016; zob. też Łukaszewski, 2013; zagadnieniu narcyzmu wśród młodego pokolenia poświęcona jest praca Twenge i Keith, 2009), a tendencje te wzmocniają portale społecznościowe, na których użytkownicy tworzą tzw. profile, przedstawiając siebie zwykle w bardzo korzystnym świetle.

Media elektroniczne są dziś zarówno głównym źródłem informacji o świecie, jak też narzędziem globalnej komunikacji. Funkcje te przypisywane są Internetowi, trzeba jednak pamiętać, że pierwszym urządzeniem,

dzięki któremu człowiekowi udało się – w sensie komunikacji – pokonać czas i przestrzeń, był telegraf, który – z tego właśnie względu i z uwagi na epokę wynalazku – nazywany bywa wiktoriańskim Internetem.

W obydwu wyżej wymienionych podstawowych zastosowaniach media są obecnie przydatnym, a w licznych sytuacjach nawet niezbędnym narzędziem pracy, rozrywki, nauki oraz wielu innych obszarów ludzkiej działalności i aktywności.

Tak silne zanurzenie człowieka w medialnym świecie, zwłaszcza w Internecie, spowodowało daleko idące konsekwencje. Najistotniejszą z nich jest to, że – jak twierdzi neurolog Gary Small w swojej książce *Jak przetrwać zmiany w naszym mózgu wywołane przez technologię* – długotrwały kontakt z Internetem spowodował zmiany w neuronalnej budowie mózgu u notorycznych internautów (Small i Vorgan, 2011). Wielu autorów podkreśla niekorzystny charakter tych zmian. Wydaje się jednak, że taka ocena wynika z nieco przestarzałego spojrzenia cyfrowych imigrantów, bowiem ze współczesnej perspektywy zmiany te oznaczają przystosowanie się do nowego środowiska informacyjnego, w jakim funkcjonują cyfrowi tubylcy. Dla naukowej rzetelności niniejszego artykułu te negatywne oceny zostaną tu jednak przywołane.

Omawiane zmiany u młodych ludzi wiążą się z powstawaniem tzw. hipertekstowych umysłów, co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy. Są oni przy tym niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków czy przyjąć szerszego punktu widzenia (*Internet zmienia mózg* [2016]). Zapamiętują mnóstwo informacji, ale nie potrafią ich interpretować ani zrobić z nich użytku – w rezultacie coraz mniej ludzi jest zdolnych do tak dziś cenionej kreatywności. U dzieci sieci mózg „odłącza korę przedczołową, część odpowiedzialną za empatię, altruizm, tolerancję. W efekcie człowiek obojętnieje na to, co nie dotyczy go osobiście” (Nikodemka, 2011, s. 34). Pojawiają się problemy z komunikowaniem swoich uczuć, rozumieniem cudzego punktu widzenia i utrzymywaniem prawidłowych relacji społecznych. Młodzi ludzie, zanurzeni w internetowym świecie od dzieciństwa, coraz bardziej przypominają ludzi chorych na autyzm (Nikodemka, 2011, s. 34).

Obecnie po raz pierwszy w dziejach ludzkości żyją równocześnie dwa pokolenia różniące się neuronalną budową mózgu i sposobem przetwarzania informacji. Między pokoleniem cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów wytworzyła się potężna „luka mózgowa” (ang. *brain gap*). Charakteryzując współczesne różnice międzypokoleniowe, Small podkreśla, iż „Przepaść między mózgami odnosi się jednak do różnic znacznie głębszych niż zwykle międzypokoleniowe kontrowersje co do gustów i wartości. Wskazuje na ewolucyjną zmianę w oprzyrządowaniu dzisiejszych młodych umy-

słów – zmianę w sieciach neuronowych, które są fundamentalnie inne od tych, jakimi dysponują rodzice i dziadkowie” (Small i Vorgan, 2011, s. 47).

Wyniki badań Small w pełni potwierdza w swojej pracy pod znamienym tytułem *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg* amerykański pisarz i publicysta, zajmujący się wpływem technologii na biznes, społeczeństwo i kulturę, Nicholas Carr (2013). Głównym przesłaniem książki jest podkreślenie tytułowych płycizn intelektualnych, przejawiających się w tym, że współcześni młodzi użytkownicy Internetu, mając dostęp do coraz większej ilości informacji, rozumieją i wiedzą coraz mniej, ich wiedza staje się wyrwykowa i powierzchowna, pozbawiona błyskotliwości i znajomości szerszego kontekstu. Carr stwierdza, że neuroplastyczny mózg ludzki znakomicie dopasowuje się do otaczającej go rzeczywistości – nowych mediów i nowych zadań. Przedstawiciele młodego pokolenia mają poważny problem ze skupieniem uwagi na tradycyjnych linearnych podręcznikach czy też akademickich wykładach, znakomicie natomiast przyswajają tekst podany w formie krótkich, jednozdaniowych komunikatów. Autor ubolewa, iż „Spokojny, skoncentrowany, niezmacony umysł linearny zostaje odsunięty na bok przez nowy typ umysłu, który chce i musi przyjmować oraz oddawać informacje w porcjach krótkich, chaotycznych i często pokrywających się zawartością – im szybciej, tym lepiej” (Carr, 2013, s. 21).

O istocie i potrzebie edukacji medialnej

Jest oczywiste, że bezpieczne i efektywne funkcjonowanie w medialnym świecie, w warunkach informacyjnego zalewu, wymaga odpowiedniego przygotowania. Jednocześnie stawia nowe zadania i nowe wyzwania, zarówno przed wszystkimi uczestnikami medialnego spektaklu, jak też przed społeczeństwami, a w szczególności przed systemami edukacyjnymi. Odpowiedzią na te wyzwania jest z pewnością edukacja medialna.

Historia edukacji medialnej sięga pierwszej połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy został opublikowany artykuł polskiego pedagoga, wówczas profesora Uniwersytetu Gdańskiego, Ludwika Bandury *Pedagogika medialna* (1983, s. 3–12). Autor naszkicował w nim charakterystykę i zadania tworzącej się wówczas w Niemczech nowej subdyscypliny pedagogicznej, koncentrującej swoje zainteresowania na racjonalnym i efektywnym wykorzystywaniu tzw. środków technicznych, a zwłaszcza mediów masowych w procesie kształcenia i samokształcenia (Morbitzer, 2006, s. 30). Pedagogika medialna ma swoje silne korzenie w technologii kształcenia, która – jako subdyscyplina pedagogiki – już od połowy ubiegłego stulecia zajmowała się

poszukiwaniem dróg poprawy efektywności kształcenia (Morbitzer, 1993, s. 825–830).

W Polsce myśl teoretyczną w zakresie pedagogiki medialnej rozwijał z powodzeniem prof. Waław Strykowski z mającego najstarsze i bardzo dobre w tym obszarze tradycje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a później także inni współcześni badacze z tego samego ośrodka naukowego, wśród których należy wymienić profesorów: Zbyszka Melosika, Stanisława Dylaka, Wojciecha Skrzydlewskiego, Hannę Gulińską, Jacka Pyżalskiego i Pawła Topola. Wspomnieć też trzeba postać profesora Leona Leji (1913–1997), który uznawany jest za prekursora technologii kształcenia w naszym kraju, a w roku 1995 był jednym z członków-założycieli funkcjonującego do dziś Polskiego Towarzystwa Technologii i Mediów Edukacyjnych. Funkcję Prezesa PTTIME pełni obecnie prof. Waław Strykowski.

W roku 1997 Strykowski po raz pierwszy sformułował ogólne cele pedagogiki medialnej jako „szukanie pewnych podstawowych, wspólnych, potwierdzonych empirycznie mechanizmów odbioru i oddziaływania mediów” (Strykowski, 1997). Oczywiście, z perspektywy czasu należy tak nakreślone cele zmodyfikować, trzeba jednak podkreślić ich częściową aktualność.

Koniec ubiegłego stulecia to początek epoki Internetu w Polsce – w roku 1995 pojawiły się możliwości prywatnego jego użytkowania, a rok później zadebiutowała wyszukiwarka Google i portal Onet.pl². To, co w zakresie mediów znacząco różni lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku od czasów współczesnych, to przede wszystkim interaktywność, sieciowość i konsekwencje społeczne. Media z końca ubiegłego wieku nie były tak silnie interaktywne jak obecne, nie pozwalały użytkownikowi być jednocześnie odbiorcą i nadawcą komunikatów medialnych, a ich konsekwencje społeczne były zazwyczaj ograniczone do wąskiego kręgu odbiorców (mam tu na myśli takie ówczesne środki dydaktyczne, jak np. grafoskopy czy epidiaskopy). Dopiero narodziny fazy rozwoju Internetu zwanej Web 2.0 – co miało miejsce w roku 2001 – powstanie Wikipedii i portali społecznościowych radykalnie zmieniło sytuację. Dotychczasowy bierny odbiorca informacji zyskał możliwość bycia twórcą. Przez jednych te nowe możliwości zostały przyjęte z wielkim entuzjazmem, inni natomiast przestrzegali przed szybko rodzącym się „kultem amatora” i tworzeniem zawartości globalnej sieci przez „sieciowe tłumy”. Krytyk Internetu, brytyjsko-amerykański przedsiębiorca Andrew Keen w swojej głośnej książce *Kult amatora* przestrzegał, że Internet niszczy (a nawet „zabija” – *is killing*) kulturę, gdyż „jest

² Intencjonalnie pomijam tu debiut Internetu w Polsce w środowiskach naukowych, co miało miejsce w sierpniu 1991 roku.

tworzony przez amatorów w najbardziej negatywnym rozumieniu tego słowa - po prostu ignorantów i nieuków" (Keen, 2007, s. 11-12).

W swoim artykule intencjonalnie piszę o edukacji medialnej, a nie o pedagogice medialnej (zwanej również - zwłaszcza w kręgach kościelnych - pedagogiką mediów, zob. np. Lepa, 1998), gdyż - po pierwsze - terminy te są bliskoznaczne, po wtóre - pragnę zwrócić uwagę bardziej na zagadnienia związane z praktyką edukacyjną niż na rozwój dyscypliny naukowej.

Edukacja medialna nie jest samoistnym bytem. Wyrasta na podglebiu pedagogiki oraz nauk o mediach i komunikacji społecznej. Problem w tym, że - jak dotąd - nie doczekaliśmy się jednoznacznej, inkluzyjnej definicji ani też precyzyjnego określenia zakresu edukacji medialnej (Murawska-Najmiec, 2015, s. 416-417).

Czym zatem jest edukacja medialna? Rezygnując ze szczegółowych analiz różnorodnych propozycji definicyjnych, przyjmijmy na użytek tego artykułu, że jest ona zarówno wiedzą o mediach, jak też - przede wszystkim - sztuką mądrego z nich korzystania, traktowania ich jako narzędzi służących do poznawania prawdy o świecie. Cytowany już Godzic, odwołując się do materiałów Komisji Europejskiej, podkreśla, że „edukacja medialna związana jest z władzą obrazów, dźwięków i przekazów, polegającą na tym, że użytkownik ma do nich dostęp i może, a raczej - powinien je krytycznie analizować i oceniać” (Godzic, 2015, s. 33).

Cechą współczesnego człowieka żyjącego w świecie mediów jest medialność. To nowe pojęcie, dotychczas nieobecne w literaturze polskiej, charakteryzuje postawę jednostki, indywidualne ustosunkowanie się do świata mediów zarówno w roli odbiorcy, jak i aktywnego twórcy komunikatów medialnych, to także czynnik motywujący do medialnej aktywności, to wreszcie istotny element ogólnej kultury człowieka (Morbitzer, 2012, s. 71-85). Jeśli przyjąć, że inteligencja to zdolność przystosowania się do środowiska, w którym żyjemy, medialność można uznać za formę inteligencji społeczno-kulturowej, którą najprościej byłoby nazwać inteligencją medialną, wzbogacając tym samym koncepcję inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Można zaryzykować stwierdzenie, że tak rozumiana medialność jest czynnikiem określającym predyspozycje, a także przyszłe szanse edukacyjne i zawodowe człowieka.

Medialność, jako pewna cecha człowieka, jest zdeterminowana przez wiele czynników. Należy tu wymienić: aktywność jednostki w realnym świecie, jej zainteresowania, czynniki kulturowe (w tym aksjologiczne), dostępność techniki, poziom czytelnictwa, poziom rozwoju intelektualnego i naukowego, religijność, zaangażowanie polityczne, a nawet dostępne jednostce zmysły. Co oczywiste, inne preferencje medialne będzie wykazywać osoba niewidoma czy niesłysząca, inaczej zatem będzie ukształtowana

medialność takiej osoby. Zauważyć też trzeba, że niektóre czynniki determinujące medialność człowieka pojawiają się wraz z wiekiem (u dziecka brak jest np. zaangażowania politycznego) i mogą podlegać daleko idącym przeobrażeniom (np. religijność czy wspomniane zaangażowanie polityczne).

W kontekście powyższych rozważań można stwierdzić, że jednym z ważniejszych zadań edukacji medialnej jest pozytywne kształtowanie medialności użytkownika mediów, polegające na przeprowadzaniu go od stanu medialnej naiwności do medialnej dojrzałości, przez wyposażanie go w zestaw niezbędnych kompetencji medialnych (ang. *media literacy*).

Edukacja medialna jest dziś bardzo poważnym wyzwaniem społecznym. Powinna objąć wszystkie grupy wiekowe i zawodowe, niezależnie od posiadanego wykształcenia. Współczesna rzeczywistość medialna jest bowiem na tyle nowa i tak szybko się zmieniająca, że tylko niewielki odsetek osób potrafi ją zrozumieć. W sytuacji, gdy zdecydowaną większość informacji o otaczającym nas świecie czerpiemy z przekazów medialnych, a więc mają one charakter zapośredniczony, nieznanostwo medialnych mechanizmów jest przyczyną słabszego rozumienia tych informacji (często niewłaściwie lub wcale niepoddanych odpowiedniej selekcji), a owi nieświadomi użytkownicy stają się łatwym łupem rozmaitych manipulatorów medialnych.

Niezwykle trafne określenie – mediotyzm – opisujące tę społecznie niekorzystną sytuację wprowadził w roku 1973 dziennikarz, eseista, krytyk masowej kultury Mariusz Marian Czarniecki. Etymologicznie „mediotyzm” to skrótowiec od słów „idiota mediów” (tzw. mediota). Pojęcie to nie ma jednak zabarwienia obraźliwego – bazuje na starogreckim rozumieniu „idiotes”, oznaczającym „niespecjalistę”, „ignoranta”, a nie człowieka wykazującego intelektualne deficyty. Istotnym zamiarem semantycznym oraz ideowym twórcy pojęcia było scharakteryzowanie odbiorcy mediów drukowanych, elektronicznych, cyfrowych – czytelnika, telewidza, radiosłuchacza. Termin ten można również odnieść do współczesnego internauty. Według autora „medioci to ci, którzy przyjmują bezkrytycznie treści przekazu medialnego – bezwolnie, plastelinowo poddają się ugniataniu, masowaniu mózgu i duszy, i wręcz hipnotycznemu zaczadzeniu myśli i uczuć, ulegając fluidom mody, stereotypu, snobizmu” („*Mediota*” [2016]). Mediotyzm oznacza sposób funkcjonowania w medialnym świecie charakteryzujący się brakiem krytycyzmu w odbiorze treści, co więcej – akceptowaniu tzw. śmietnika medialnego z przekonaniem, że różnorodność przekazów jest dowodem pluralizmu i bogactwa medialnych treści (Roguska, 2012, s. 100). To wręcz plastelinowa uległość temu wszystkiemu, co media piszą, głoszą, pokazują. Jest więc mediotyzm intelektualnym zubożeniem, duchowym kalectwem współczesnego człowieka. W tym znaczeniu zjawisko to jest bliskie analfabetyzmowi funkcjonalnemu, a w szerszym – także kulturowemu i politycznemu. Ze względu na powszechny charakter zjawiska medio-

tyzm może być postrzegany: ze strony nadawców – jako banalizacja treści, ogólne obniżenie poziomu kultury medialnej i manipulacja odbiorcami, ze strony odbiorców natomiast – jako kondycja społeczeństwa, które w zalewie informacji i programów przestaje samodzielnie myśleć (Jarecka-Gomez, 2009, s. 16). Mediotyzm oznacza też niewątpliwie świadomą rezygnację nadawców z rzetelnie realizowanej funkcji informacyjnej i zastąpienie jej funkcją rozrywkową w infantylnym wydaniu (Jarecka-Gomez, 2009, s. 101).

Mediotyzm jest znakiem współczesności i jednocześnie wielkim wyzwaniem dla systemu edukacji w ogóle, a edukacji medialnej w szczególności. Warto zauważyć, że określenie biegunów miary medialności człowieka – miary raczej jakościowej niż ilościowej – wytycza zadania dla edukacji medialnej: jest to przeprowadzenie ucznia złożoną drogą od mediotyzmu do medialnej dojrzałości, to także nieustanne zapobieganie negatywnemu zjawisku mediotyzmu w zasadzie wśród wszystkich grup wiekowych i warstw społecznych.

Edukacja medialna jest więc imperatywem współczesnych czasów. Zastanawiający jest jej brak w oficjalnych programach szkolnych, w szczególności w tak ważnym dla edukacji dokumencie jak podstawa programowa. Co prawda, elementy tej edukacji można w podstawach programowych dla różnych szczebli edukacji odnaleźć, jednak są one rozproszone, w rezultacie nie są powiązane z konkretnym przedmiotem i nie ma osób odpowiedzialnych za realizację „medialnych” treści. Istnieją natomiast przedmioty informatyczne zorientowane na kształtowanie praktycznych umiejętności korzystania z rozmaitych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej. Różnica między szeroko rozumianą edukacją informatyczną a edukacją medialną polega na tym, że ta pierwsza kształci umiejętności praktyczne wykorzystywania narzędzi do rozwiązywania różnych problemów, podczas gdy druga powinna wyposażać uczących się w kompetencje konieczne do rozumienia współczesnego świata w licznych, bogatych jego aspektach. Można się zatem domyślać, dlaczego takie intelektualne kompetencje nie znajdują się jeszcze na liście celów władz oświatowych.

Dwa filary edukacji medialnej³

Głównym zadaniem edukacji medialnej jest przygotowanie do racjonalnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w medialnym świecie – zarówno w roli

³ W tym punkcie wykorzystałem obszerne fragmenty własnego opracowania: *Edukacja medialna małego dziecka*. W: J. Pyżalski (red.), *Rozwój małych dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi korzyściami a wyolbrzymionymi zagrożeniami*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM (w druku).

świadomego odbiorcy, jak i odpowiedzialnego twórcy medialnych komunikatów. Racjonalne funkcjonowanie w świecie mediów jest dziś często warunkiem zawodowego i edukacyjnego sukcesu.

Edukacja to – jak wynika z etymologii słowa – wychowanie (łac. *educatio* – wychowanie), a zatem edukacja medialna musi obejmować nauczanie i wychowanie, uwzględniające także przygotowanie do bezpiecznego funkcjonowania w medialnym świecie, jak również do procesu samokształcenia z wykorzystaniem mediów i informacyjnych zasobów globalnej sieci, z poszanowaniem własności intelektualnej, czyli – ogólnie – z respektowaniem świata wartości. Najbardziej klasycznym przykładem z tego obszaru jest plagiatowanie – współczesna plaga i globalny problem społeczny. Istnieją wprawdzie bardzo dobrze działające programy antyplagiatowe, jednak problem ciągle jest natury etycznej, a nie technicznej. Przeciwdziałanie temu nagannemu zjawisku nie powinno bowiem polegać na doskonaleniu narzędzi wykrywających plagiat, ale na kształtowaniu wśród ludzi głębokiego przekonania o nieetyczności postępowania i bezsensowności dawania przyzwolenia na własną intelektualną degradację.

Edukacja medialna – niezależnie od przyjętej definicji – musi bazować na dwóch filarach: technice i kulturze. Technika to aksjologicznie obojętne narzędzia, natomiast kultura to warstwa humanistyczna, obejmująca w szczególności aksjologię, a więc refleksję nad sposobami korzystania z mediów, w ramach której u użytkownika mediów powinny się pojawić pytania: dlaczego to robię?, czy jest to etyczne?, jaki świat wartości reprezentuje?, czy nie wyrządzam komuś krzywdy?, czy nie naruszam cudzych dóbr bądź własności intelektualnej? Takich pytań jest, oczywiście, o wiele więcej, jawią się one w konkretnych sytuacjach i ze względu na szybki rozwój obszaru mediów nie sposób dziś ich wszystkich przewidzieć.

Pierwszy filar wiąże się z przekazywaniem kompetencji twardych – umiejętności posługiwania się mediami, których efekty można łatwo sprawdzić i poświadczyć odpowiednim certyfikatem. W tym obszarze uczący się potrafi samodzielnie odkrywać nowe możliwości mediów, uczniowie uczą się od siebie nawzajem na zasadzie tzw. edukacji rówieśniczej, a często też ludzie młodzi – cyfrowi tubylcy nauczają swoich rodziców czy dziadków – cyfrowych imigrantów. Oczywiście, w przypadku bardziej zaawansowanych umiejętności niezbędne będzie wsparcie ze strony nauczyciela czy dysponujących odpowiednim przygotowaniem rodziców.

Drugi filar – kultura – to znacznie trudniejsze, ale też możliwe do kształtowania kompetencje miękkie. Mają one charakter społeczny i dotyczą takich umiejętności, jak np. prowadzenie dialogu, współpraca w grupie, odporność na stres, zarządzanie swoim czasem, kreatywność, sprawność działania. Każde dobre funkcjonowanie musi bazować na wzajemnym za-

ufaniu, zatem i tę kompetencję należy dodać do listy kompetencji miękkich. W Polsce, gdzie poziom zaufania jest najniższy wśród krajów europejskich, jego kształtowanie jest zadaniem szczególnie trudnym. W obszarze kompetencji miękkich rola osób dorosłych – dojrzałych, doświadczonych i emocjonalnie stabilnych – jest ogromna.

Edukacja medialna obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie umiejętności i postaw, czyli ogólnie – kształtowanie szeroko rozumianej kultury medialnej. Dziś nikogo już nie trzeba przekonywać o konieczności edukacji medialnej. Dla ludzi żyjących w świecie mediów jest ona współczesnym odpowiednikiem nauki pisania i czytania (Murawska-Najmiec, 2015, s. 416), stąd też niekiedy zamiennie używany jest termin „medialna piśmienność”, będący kalką językową anglojęzycznego terminu *media literacy*.

Jednak nawet najlepiej zrealizowana edukacja medialna nie wyposaży nikogo w kompetencje, które wystarczą na całe życie. Dotykamy bowiem obszaru niezwykle dynamicznego, w którym niemal codziennie pojawiają się technologiczne nowości. Nie one są jednak najważniejsze. Problem w tym, że zmiany technologiczne implikują zmiany kulturowe – zmiany naszych zachowań niekiedy też prowadzą do zachwiania w miarę stabilnym filarem aksjologicznym. Współczesny człowiek, jeśli chce rozumieć świat, który poznaje głównie za pośrednictwem mediów elektronicznych, być odpornym na medialne manipulacje i skutecznie unikać rozmaitych medialnych zagrożeń, musi się nieustannie doskonalić w zakresie wiedzy o mediach.

Między realnością a wirtualnością – w stronę świata hybrydowego

Współcześnie jesteśmy świadkami zacierania się granic między tradycyjnie pojmowanym światem realnym a światem wirtualnym. Niejako wbrew klasycznej i słownikowej interpretacji świat wirtualny przestał być nierealnym „światem na niby”, a świat realny nie jest jedynie czystą „realnością”. Te dwa światy przenikają się coraz silniej, zwłaszcza zaś konsekwencje – zarówno pozytywne, jak i negatywne – funkcjonowania w świecie wirtualnym są jak najbardziej realne. Przykładów ilustrujących to stwierdzenie jest niemal nieskończenie wiele, a najbardziej spektakularne to publiczne obrony prac magisterskich i doktorskich, jakie w 2012 roku odbyły się w Academia Electronica – wirtualnym uniwersytecie działającym w sieci w środowisku 3D Second Life. Uzyskane w sieci dyplomy mają pełną wartość i związane z nimi uprawnienia w realnym świecie.

Filozof Michał Ostrowicki zamieścił na swojej stronie internetowej (<http://www.ostrowicki.art.pl/>, data dostępu: 20.05.2016) motto: *Człowiek jest jeden, a światy dwa*, zwracając uwagę na obecność współczesnego człowieka w dwóch światach: tradycyjnym – realnym i nowym – wirtualnym. Czy jednak rzeczywiście jesteśmy dziś obywatelami dwóch światów, czy też może jednego, połączonego? Czy nadal powinniśmy utrzymywać coraz bardziej płynną i wręcz niemożliwą do nakreślenia granicę między światem realnym i wirtualnym? Warto tu odwołać się do słów przedstawicieli młodego pokolenia. W bardzo ważnym dokumencie zatytułowanym *Manifest dzieci sieci*⁴, który stał się deklaracją tożsamości cyfrowych tubylców, autor zamieszcza znamienne wypowiedź: „Dorastaliśmy z siecią – i w sieci. To nas odróżnia, to czyni nieoczywistą z waszej perspektywy, ale istotną różnicę: my nie «surfujemy», a sieć nie jest dla nas «miejscem» czy «wirtualną przestrzenią». Sieć nie jest dla nas czymś zewnętrznym wobec rzeczywistości, ale jej równoprawnym elementem: niewidoczną, ale stale obecną warstwą przenikającą się z przestrzenią fizyczną. My nie korzystamy z sieci, my w niej i z nią żyjemy. (...) Sieć nie jest dla nas technologią, której musieliśmy się nauczyć i w której udało nam się odnaleźć. Sieć jest procesem, który nieustannie dzieje się i przekształca na naszych oczach, z nami i przez nas” (*My, dzieci sieci...*, 2012). Ta sentencja wskazuje na to, iż dla młodego pokolenia nie istnieje już podział na przestrzeń wirtualną i realną – to pierwsze pojęcie miało sens w początkach pojawienia się nowej technologii. Dziś trzeba mówić o przenikaniu się tych dwóch światów, co w rezultacie prowadzi do nowego świata, który można nazwać światem hybrydowym.

Pojęcie „świat hybrydowy” jest – jak dotąd – słabo obecne w literaturze. Propozycję jego używania przedstawił między innymi Leszek Korporowicz w artykule *Przestrzeń kulturowa w społeczeństwie konceptualnym* (Korporowicz, 2015, s. 98) (ściślej – autor pisze tam o „rzeczywistości hybrydalnej”). Świat hybrydowy jest zatem konwergencją świata realnego i wirtualnego, bez precyzyjnego określania granic między nimi.

Przenikanie się tych światów będzie coraz większe, gdyż współczesny człowiek żyjący w krajach cywilizacyjnie rozwiniętych nie uniknie coraz głębszej immersji – zanurzenia się w wirtualności. Z tej perspektywy narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej (np. smartfon) można dziś postrzegać jako narzędzia do odbywania dwukierunkowych podróży między tymi światami. Są to „podróże” z pominięciem czasu, jak też wszelkich granic przestrzennych, przez co obecnie przestajemy doceniać fenomen

⁴ *Manifest dzieci sieci* autorstwa Piotra Czerskiego ukazał się w lutym 2012 roku, szybko został przetłumaczony na wiele języków i upowszechniony we wszystkich krajach cywilizacyjnie rozwiniętych.

Internetu, nie zauważamy płynnego przekraczania granic dwóch światów i w naturalny sposób akceptujemy życie w nowym hybrydowym świecie.

Funkcjonowanie człowieka, zwłaszcza młodego, w tym nowym świecie rodzi nowe wyzwania kulturowe, społeczne, edukacyjne i zapewne też w wielu innych, nieznanymi bądź nieuświadomianymi jeszcze obszarach. Jednym z najważniejszych ogólnych zadań współczesnej edukacji medialnej jest przygotowanie uczących się do podróży między światami, czyli w obszarze świata hybrydowego, w szczególności zaś przygotowanie ich do trudnych powrotów ze świata wirtualnego do realnego. O ile bowiem „podróż” w odwrotną stronę odbywa się z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej i do niej cyfrowych tubylców specjalnie zachęcać nie trzeba, o tyle powrót do rzeczywistości to często decyzja trudna, czasami nawet wymuszana przez rodziców czy opiekunów. Życie w „cielesnym” świecie realnym wymaga większego wysiłku niż w pozbawionym tego atrybutu świecie wirtualnym. W realnym świecie obowiązują, stanowiące pewne ograniczenia, prawa fizyki i biologii – tu chorujemy, rodzimy się, umieramy i tu napotykamy wiele problemów egzystencjalnych, podczas gdy jedynym wysiłkiem w świecie wirtualnym jest klikanie bądź obsługa klawiatury.

O wpływie mediów na człowieka

Z przedstawionych tu dotychczas rozważań wynika, że narzędzia, a więc także i media, jakimi się człowiek posługuje, mają duży wpływ na swojego użytkownika. Prawdopodobnie tę zauważył i ujął w prostą formułę uważany do dziś za jeden z największych autorytetów w dziedzinie mediów, kanadyjski językoznawca Marshall McLuhan (1911–1980): „kształtujemy nasze narzędzia, a potem one kształtują nas” (McLuhan, 2004, s. 26). W celu lepszego zrozumienia tego stwierdzenia trzeba tu też przywołać definicję mediów, jaką zaproponował McLuhan: „Moja definicja mediów jest szeroka: obejmuje każdą technikę, która wytwarza przedłużenia ciała i zmysłów człowieka, od ubioru do komputera” (McLuhan, *Wybór tekstów*, 2001, s. 337). Ta definicja dopiero współcześnie stała się czytelna i zrozumiała. Szczególnie oczywiste wydaje się stwierdzenie, że Internet stał się przedłużeniem ludzkiego mózgu. Podkreśla to między innymi autor wspomnianego już *Manifestu dzieci sieci*: „Sieć jest dla nas czymś w rodzaju współdzielonej pamięci zewnętrznej. Nie musimy zapamiętywać niepotrzebnych detali: dat, kwot, wzorów, paragrafów, nazw ulic, szczegółowych definicji” (*My, dzieci sieci...*, 2012, s. 61).

Przywołane powyżej stwierdzenie McLuhana mówiące o wpływie narzędzi na człowieka nosi nazwę tzw. twardego determinizmu medialnego. Jest ono generalnie prawdziwe, jednak zakłada silny i bezwarunkowy wpływ technologii na człowieka i społeczeństwo. To nazbyt kategoryczne stanowisko łągodzi pogląd mówiący, że media (technologie) tylko wspierają, ułatwiają bądź umożliwiają określone procesy społeczno-poznawcze lub wydarzenia, których forma i konsekwencje są skutkiem innych czynników niż działająca w danym przypadku technologia (Trybulec, 2015, s. 71). Media są więc warunkiem koniecznym, ale niewystarczającym określonych przemian społecznych. Pogląd ten określany jest przez teoretyków mediów jako tzw. determinizm miękki, a do jego przedstawicieli zalicza się m.in. Jürgena Habermasa i Paula Levinsona. Ten ostatni podkreśla, że „na miękki determinizm składa się wzajemne oddziaływanie technologii informacji, która coś umożliwia, oraz ludzi, którzy tę możliwość urzeczywistniają” (Levinson, 2006, s. 24). W odniesieniu do mediów miękki determinizm podkreśla duże znaczenie woli i decyzji człowieka, stwarzając tym samym rodzicom, wychowawcom i nauczycielom ogromne pole do działania. Współczesne technologie, w tym media, oferują bowiem bardzo bogate możliwości, a zadaniem edukatorów jest nauczenie uczących się racjonalnego ich wykorzystywania oraz – jeśli takie będą wymagania etyczne – zrezygnowania przynajmniej z ich części. Jest to okazja do kształtowania odpowiedzialności, rozumianej tu jako gotowość do ograniczenia oferowanej przez technologię wolności, w imię wyznawanych wartości. Dobrym przykładem jest kierowca samochodu, który ceniąc życie ludzkie – własne oraz innych użytkowników dróg – nie wykorzystuje możliwości osiągnięcia maksymalnej prędkości, ale dostosowuje ją do przepisów i bieżących warunków.

Omawiając wpływ mediów na współczesnego człowieka, nie sposób pominąć niezwykle dla edukacji istotnej konstatacji włoskiego psychiatry Tonina Cantelmi. Zwraca on uwagę na zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgow cyfrowych tubylców, które coraz bardziej integrują się z technologią kosztem zaniedbań kompetencji symbolicznych. Pisze on, iż „uczenie się, które kiedyś polegało na symbolicznym przekazie ustno-pisemnym, w dużej mierze zostało wyparte przez ekran dotykowy, który nie wymaga wiele fantazji czy snucia hipotez, tylko szybkiego posługiwania się ikonami. To przechylenie w stronę percepcji postępuje tym bardziej, jeśli podstawą szkolnego nauczania nie jest już książka i nauczyciel, ale komputer, będący depozytariuszem bogactwa wiedzy” (Cantelmi, 2015, s. 71–72). Kluczowe dla zrozumienia i oceny intelektualnej kondycji współczesnych użytkowników mediów elektronicznych jest stwierdzenie, iż „(...) nasza codzienna interakcja z ekranami (...) potwierdza, że **rozpoczęła się era dominacji percepcji nad wyobraźnią**” (Cantelmi, 2015, s. 72) (podkreślenie J.M.).

Dominują dziś media dotykowe (taktylne), wymagające od użytkownika szerokiego wykorzystywania zmysłów, w tym zmysłu dotyku. Dlaczego pogląd Cantelmiego należy uznać za szczególnie ważny? Otóż wyobraźnia to myślenie o tym, czego nie ma, a może się zdarzyć bądź zaistnieć. Trzeba też zauważyć silny związek wyobraźni z pojęciem odpowiedzialności, która jest – z jednej strony – zdolnością do myślenia w kategoriach przyszłości, myślenia o możliwych przyszłych konsekwencjach własnego postępowania, jest także wewnętrznym systemem nawigacyjnym, podpowiadającym życiowe wybory. Z drugiej strony jest też gotowością do dobrowolnej rezygnacji z części swojej wolności dla ochrony uznawanych wartości. Związek wyobraźni z odpowiedzialnością oraz odpowiedzialności z wolnością, a więc pośrednio także wyobraźni z wolnością, jest zatem oczywisty, a płynący stąd wniosek wysoce zasmucający: jeśli wyobraźnia – przez silne zanurzenie w świecie mediów – ulega destrukcji, to jednocześnie maleje zdolność człowieka do bycia odpowiedzialnym. Zaburza to jego społeczne funkcjonowanie i przyczynia się do wielu patologii. Ponadto – jak trafnie zauważył Albert Einstein – „wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy” (https://pl.wikiquote.org/wiki/Albert_Einstein, data dostępu: 21.05.2016), gdyż wiedza jest ograniczona, wskazuje na to, co jest, i ulega szybkiej dezaktualizacji, podczas gdy wyobraźnia wskazuje na to, co będzie, i jest intelektualnym narzędziem, które może człowiekowi służyć przez całe życie do kreowania nowych koncepcji, idei i wynalazków. Sytuacja umniejszania tkwiącego w wyobraźni potencjału jest niewątpliwie ogromnym wyzwaniem dla obecnej i przyszłej edukacji.

Podsumowanie

Edukacja medialna jest dla współczesnego człowieka koniecznością, gdyż informacje o otaczającej nas rzeczywistości czerpiemy głównie z przekazów medialnych i ich rozumienie oraz umiejętność przekształcania w użyteczną wiedzę decydują o rozumieniu świata. Ponadto kompetencje, w jakie powinna wyposażać nas edukacja medialna, są niezbędne do unikania różnorodnych zagrożeń ze strony mediów, w tym szczególnie groźnej manipulacji i uzależnień.

Przywołany na początku artykułu dialog Teuta i Tamuza uzmysławia nam, że każda technologia ma dwoisty charakter. Ta pierwsza w dziejach ludzkości refleksja nad technologią znalazła niesłuchanie trafną kontynuację w poglądach amerykańskiego filozofa, medioznawcy i krytyka kultury Neila Postmana (1931–2003), autora jednej z najbardziej popularnych w świecie książek o tematyce technologicznej i medialnej zatytułowanej

Technopol. Triumf techniki nad kulturą. Jak zauważa Postman, „żadna bowiem kultura nie może uniknąć negocjacji z techniką, niezależnie od tego, czy prowadzi je inteligentnie czy nie. Ubija się interes, w którym technika coś daje, a coś odbiera. Ludzie mądrzy wiedzą to doskonale i dlatego rzadko chylą czoło przed gwałtownymi zmianami technologicznymi, a nigdy się nimi nadmiernie nie cieszą. (...) Błędem jest sądzić, że jakakolwiek innowacja technologiczna przynosi tylko jednego rodzaju efekty. **Każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem; nie albo-albo, lecz tym i tym równocześnie**” (Postman, 2004, s. 16–17) (podkreślenie J.M.). To ostatnie zdanie należy uznać za jeden z kanonów współczesnej edukacji medialnej. Godzi ono bowiem stanowisko nadmiernych optymistów medialnych oraz medialnych i technologicznych pesymistów, wskazując, że racjonalna perspektywa nakazuje dostrzeganie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji użytkowania mediów. W tym sensie media są podobne do lekarstwa, które wprawdzie leczy, ale także powoduje negatywne skutki uboczne, których ignorowanie byłoby poważnym błędem. Tendencyjne postrzeganie mediów z jednej wyłącznie perspektywy jest zatem nie tylko niedopuszczalnym zubożeniem poznawczym, ale też zwykłą naukową nierzetelnością.

Na dwie nierozzerwalne strony technologii zwraca uwagę również francuski historyk, socjolog i teolog Jacques Ellul (1912–1994), który w sformułowanych przez siebie tzw. generalnych paradoksach rozwoju techniki stwierdza między innymi, że:

- postęp techniczny przynosi zawsze zarówno korzyści, jak i straty; zawsze, gdy coś dodaje, także coś zabiera;
- pozytywne aspekty technicznych innowacji występują razem z negatywnymi; technika nie jest neutralna – jej dobre i złe zastosowania występują jednocześnie (Goban-Klas, 2005, s. 37).

Wnioski, jakie należy wyciągnąć z zarysowanych tu poglądów Postmana i Ellula, skłaniają ku temu, aby w edukacji medialnej nieustannie stawiać pytania: *Co my robimy z mediami? Co media robią bądź potencjalnie mogą zrobić z nami?* Taka refleksja musi towarzyszyć bezpiecznemu wdrażaniu mediów do edukacji. Na tę konieczność zwracał uwagę McLuhan już ponad pięćdziesiąt lat temu, pisząc: „(...) nadal nie potrafimy się pozbyć złudzenia, że liczy się to, w jaki sposób medium jest wykorzystywane, a nie to, co ono czyni z nami. To dziwaczna postawa technicznego idioty” (*McLuhan. Wybór tekstów*, 2001, s. 337).

Znajomość i praktyczna realizacja powyższych prostych zasad jest warunkiem koniecznym kształtowania pożądanego modelu użytkownika mediów, czyli takiego, który nie tylko potrafi racjonalnie i odpowiedzialnie z nich korzystać, ale też zachowa niezbędną dla własnego zdrowia i dobrego

funkcjonowania społecznego równowagę między kulturą a techniką, zatem – by odwołać się do terminu stworzonego przez Postmana – nie ulegnie technopolizacji, rozumianej jako triumf techniki nad kulturą. Jest to zadanie szczególnie ważne i aktualne, gdyż współczesna pedagogika staje się w coraz większym stopniu obszarem rywalizacji kultury i techniki.

Media mogą być doskonałymi narzędziami wspierającymi rozwój intelektualny człowieka, ale mogą też stać się narzędziami jego intelektualnej degradacji, czy nawet obiektem uzależnienia. Trzeba pamiętać, że media elektroniczne zburzyły dawny stabilny porządek wyznaczany przez wychowawczą triadę: rodzina – szkoła – Kościół i przekształcając ją w tetradę: rodzina – media – szkoła – Kościół, oprócz wielu pozytywnych cech, jak np. umożliwienie łatwego i szybkiego dostępu do prawdziwego oceanu informacji, wprowadziły też dostęp do informacji wychowawczo szkodliwych i nieprawdziwych, łatwość manipulacji zarówno człowiekiem, jak i samą informacją oraz doprowadziły do dominacji kultury obrazu (ikonosfery) nad mającą wielowiekową tradycję kulturą słowa (logosfera). Mimo że współcześnie obserwujemy wyraźną liczebną przewagę człowieka sieciowego (łac. *Homo irretitus*) nad człowiekiem czytającym (łac. *Homo legens*)⁵, wydaje się, iż nie należy się obawiać o całkowity zanik logosfery. W sferze komunikacji obrazy są bowiem mniej przydatne niż słowa, czego dowodem może być klęska silnie lansowanego w roku 2007 nowego języka SMS-ów w mediach ekranowych – Zlango (zob. <http://www.mgsm.pl/pl/aktualnosci/199/Nadchodzi-Zlango.html> oraz <https://blogplay.pl/2009/02/zlango-juz-dziala/>, data dostępu: 20.05.2016), który nie zyskał akceptacji użytkowników.

* * *

Edukacja medialna może być rozpatrywana z trzech perspektyw:

- jako przedmiot szkolny (nie istnieje),
- jako zbiór kompetencji,
- jako proces ustawicznego kształcenia.

Nie są one rozłączne, mają duże części wspólne, a przede wszystkim każda z nich musi być traktowana jako zbiór otwarty. W sytuacji, gdy perspektywa pierwsza formalnie nie istnieje, należy edukację medialną, traktowaną jako pozaformalny proces wspierania kształtowania racjonalnego i odpowiedzialnego użytkownika rozmaitych mediów, funkcjonującego w hybrydowym świecie, rozwijać w pozostałych dwóch aspektach. Niewątpliwie będzie to z korzyścią dla rozwoju społeczeństwa. Użytkownicy

⁵ Najnowsze wyniki badań wskazują, że aż 63% Polaków nie przeczytało w ostatnim roku ani jednej książki (63% Polaków nie czyta [raport Stan czytelnictwa w Polsce 2015], <http://www.lustrobiblioteki.pl/2016/03/63-polakow-nie-czyta-raport-stan.html>, data dostępu: 21.05.2016).

mediów w dowolnym wieku muszą bowiem mieć świadomość, że media nie są ani dobre, ani złe – są to po prostu neutralne aksjologicznie narzędzia. Natomiast dobre lub złe może być tylko nasze z nich korzystanie. Edukacja medialna ma nas nauczyć tej pierwszej możliwości.

LITERATURA

- Bandura, L. (1983). *Pedagogika medialna*. „Ruch Pedagogiczny” nr 3–4.
- Cantelmi, T. (2015). *Technofłynność. Człowiek w epoce Internetu. Technofłynny umysł*. Kraków: Bratni Zew.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Helion.
- Dane statystyczne [2016], <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>, data dostępu: 20.05.2016.
- Federowicz, M., Ratajski, S. (2015). *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO oraz Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- Feliks Koneczny [2016], https://pl.wikipedia.org/wiki/Feliks_Koneczny#Cywilizacja_.C5.82aci.C5.84ska, data dostępu: 2.05.2016.
- Friedrich, R., Peterson, M., Koster, A. [2016]. *The Rise of Generation C.*, <http://www.strategy-business.com/article/11110?pg=all#authors>, data dostępu: 10.05.2016.
- Goban-Klas, T. (2005). *Cywilizacja medialna. Geneza. Ewolucja. Eksplozja*. Warszawa: WSiP.
- Godzic, W. (przy współpracy L. Rudzińskiej i M. Kowalewskiej) (2015). *Świat, który potrzebuje edukacji medialnej. Poznanie, terapia i wyzwania*. W: M. Federowicz, S. Ratajski (red.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO oraz Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- Internet zmienia mózg* [2016], <http://www.rynekzdrowia.pl/Po-godzinach/Internet-zmienia-mozg,3319,10.html>, data dostępu: 20.05.2016.
- Jarecka-Gomez, J. (2009). *Jak zanęcają media?..* „Gazeta Wyborcza” 29 sierpnia.
- Keen, A. (2007). *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*. Warszawa: WAiP.
- Korporowicz, L. (2015). *Przestrzeń kulturowa w społeczeństwie konceptualnym*. W: H. Batorowska (red.), *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym – teoria i praktyka*, t. 1. Kraków: Katedra Kultury Informacyjnej i Zarządzania Informacją, Uniwersytet Pedagogiczny.
- Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci* [2016], http://www.mamatatatablet.pl/pliki/uploads/2015/11/Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport_final.pdf, data dostępu: 20.05.2016.
- Lepa, A. (1998). *Pedagogika mass mediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Levinson, P. (2006). *Miękkie ostrze, czyli historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Logos i dialogos* [2016], <http://www.sokrates.republika.pl/logos.html>, data dostępu: 20.05.2016.
- Łukaszewski, W. (2013). *Epidemia narcyzmu*. „Charaktery” nr 2.
- McLuhan. *Wybór tekstów* (2001), E. McLuhan, F. Zingrone (red.). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo-Techniczne.
- „Mediota” [2016], <https://pl.wiktionary.org/wiki/mediota>, data dostępu: 10.05.2016.
- Morbitzer, J. (1993). *Technologia kształcenia*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja „Innowacja”.
- Morbitzer, J. (2006). *Perspektywa rozwoju pedagogiki medialnej*. „Pedagogika Mediów” nr 1–2.
- Morbitzer, J. (2012). *O medialnym uczniu i nowej szkole – refleksje pedagogiczne*. W: L. Pawełski (red.), *Kapitał ludzki w edukacji*. Monografia nr 9 Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych. Szczecinek: Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych.
- Murawska-Najmiec, E. (2015). *Edukacja medialna w Polsce: krajowe podejście instytucjonalne w kontekście polityki europejskiej oraz dorobku społeczności i organizacji międzynarodowych*. W: M. Federowicz, S. Ratajski (red.), *O potrzebie edukacji medialnej w Polsce*. Warszawa: Polski Komitet ds. UNESCO oraz Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji.
- My, dzieci sieci. *Wokół manifestu* (2012). Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska; tekst dostępny także w wersji elektronicznej: <https://prawokultury.pl/media/entry/attach/my-dzieci-sieci-wok%C3%B3%C5%82-manifestu.pdf>, data dostępu: 20.05.2016.
- Nikodemaska, J. (2011). *Jak nas psuje Facebóg*. „Focus” nr 2/185.
- Postman, N. (2004). *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Roguska, A. (2012). *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Romanowska, D., Lis, E. (2015). *Tabletowe dzieci*. „Newsweek” nr 31.
- Small, G., Vorgan, G. (2011). *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Strykowski, W. (1997). *Media w edukacji: od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Szpunar, M. (2016). *Kultura cyfrowego narcyzmu*. Kraków: Wydawnictwo AGH.
- Trybulec, M. (2015). *Media i poznanie. Pojęciowe dylematy teorii komunikacji społecznej z Toronto*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Twenge, J.M., Keith, W. (2009). *The Narcissism Epidemic: Living in the Age of Entitlement*. Free Press.

THE PILLARS OF MEDIA EDUCATION – BETWEEN ANTIQUITY AND THE MODERN WORLD

Summary

The paper presents the contemporary media world, where electronic media users, especially young people, function. At present, it is a hybrid world, a fluid fusion of the real world known so far and the virtual world. The social and educational consequences of strong immersion in the media world together with mechanisms of

media influence on the users are characterized (i.e. hard and soft media determinism). The paper presents the following aspects of media education: its history in brief, its essence and tasks, its necessity and importance for the educational system and for society to function. There are two pillars of media education: technology and culture. The dual nature of media is shown using a dialog between Teut and Tamuz from 2500 years ago, which can be a marvelous tool for intellectual development or intellectual degradation, depending on their usage.

Kazimierz Wenta

SPOŻYTKOWANIE MEDIÓW DLA EDUKACJI INNOWACYJNEJ I TWÓRCZEJ

Wprowadzenie

Środki dydaktyczne jako narzędzia i materiały do kształcenia w Polsce w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku były dzielone na środki: (1) naturalne (w środowisku naturalnym i sztucznym), (2) techniczne (modelowe, manipulacyjne, wzrokowe, słuchowe i wzrokowo-słuchowe) oraz (3) symboliczne (werbalne i graficzne). W latach siedemdziesiątych pojawiły się maszyny dydaktyczne, dydaktyczna telewizja przewodowa i audycje radiowo-telewizyjne wykorzystywane w nauczaniu (Fleming i Jacoby, 1969). Prawie dziesięć lat później zapoczątkowano nauczanie komputerowe, dlatego w klasyfikacji technicznych środków nauczania wprowadzono nową grupę, tj. techniczne środki automatyzujące proces nauczania i uczenia się.

Media i edukacja jako terminy wywodzące się z języka angielskiego funkcjonują w publicystyce związanej z oświatą i szkolnictwem wyższym oraz w dydaktyce i werbalnych zachowaniach nauczycieli i uczniów, zastępując wcześniej, do lat dziewięćdziesiątych XX wieku używane terminy: „środki dydaktyczne” i „kształcenie”.

W słowniku Webstera (*Webster's*, 1989, s. 890) termin „media” identyfikuje się z mass mediami, czyli nie nawiązuje do mediów naturalnych, jednakże współcześnie silnie akcentuje się znaczenie w dydaktyce mediów elektronicznych, zwłaszcza cyfrowych oraz Internetu. Pojęcie „edukacja” w anglojęzycznej treści słownikowej (*Webster's*, 1989, s. 454) jest objaśniane jako: (1) akt lub proces przekazywania i pozyskiwania wiedzy ogólnej, rozwój kompetencji rozumowania i osądu na drodze do dojrzałego życia; (2) akt lub proces przekazywania i zdobywania wiedzy lub umiejętności konkretnych, np. w przygotowaniu do rzemiosła lub zawodu; (3) stopień, poziom lub rodzaj nauki, np. wykształcenie wyższe; (4) wynik szkolenia lub studiów, według opracowanej instrukcji, na zasadzie pokazu własnej edukacji; (5) nauka czy sztuka nauczania – istotna w pedagogice.

Potrzeba interpretacji anglosaskich objaśnień tego, czym są od strony słownikowej „media” i „edukacja”, i porównania ich z terminami funkcjonującymi w polskich realiach publicystycznych i naukowo-dydaktycznych wydaje się ważna, zwłaszcza w dyskusji nad spożytkowaniem mediów. W pierwszej kolejności należy objaśnić rodowód, rzadko używanego w pedagogice, słowa „spożytkowanie”, które najczęściej jest zastępowane przez „wykorzystanie”. W słowniku języka polskiego „pożytek” to wartościowy, dodatni wynik czegoś, korzyści, użytek, dobro (Szymczak, 1985, s. 895), a „spożycie” kojarzy się m.in. z konsumpcją (Szymczak, 1985, s. 300). W dyskusji nad nowymi mediami w edukacji można zaproponować termin „spożytkowanie”, aby uniknąć nadmiernie używanego przez pedagogów pejoratywnego zwrotu, jakim jest „wykorzystanie mediów”, ponieważ kojarzy się z nie zawsze zasadnymi oczekiwaniami i uzasadnionym zyskiem.

W Polsce szeroko ujmowana interpretacja terminu „edukacja” budzi niejakie zatroskanie, ponieważ z jednej strony przez edukację rozumie się kształcenie zmierzające ku wykształceniu, którego rezultatem jest świadectwo, dyplom, czyli udokumentowane kwalifikacje oraz kompetencje. Z drugiej jednak strony zapomina się o tym, że w procesie kształcenia niejako nadrzędne są także: opieka nad życiem i zdrowiem uczniów czy studentów oraz oddziaływanie związane z wychowaniem nastawionym na wzbogacenie cech kierunkowych (wartości) i rozwój cech instrumentalnych (umiejętności). Wynika to stąd, że media w (dla) edukacji są dobrem indywidualnym i społecznym o charakterze kształcącym, opiekuńczo-wychowawczym, dlatego zakłada się, iż dają one wymierne korzyści w szeroko rozumianej edukacji.

Nowe media w *silosie* i *chmurze* w edukacji i dla edukacji

Pod terminem „nowe media” kryją się przede wszystkim media elektroniczne, które trafnie i z dużą dozą aktualności są popularyzowane na przykład w czasopiśmie „Nowe Media” (2015), kwartalniku pod redakcją Eryka Mistewicza. Jest to czasopismo specjalistyczne o profilu ukierunkowanym na opinie o mediach, marketingu, *public relations* i psychologii poznawczej w świecie, korzysta również z wybitnych polskich reporterów uprawiających twórczość dziennikarską.

O nowych mediach są również cenne poznawczo i utylitarnie książki, np. Jana van Dijka, który pisze o społecznych aspektach nowych mediów, a jego podręcznik uznaje się na świecie za całościowe wprowadzenie do

socjologicznej analizy wpływu nowych mediów na życie społeczne zarówno w jego wymiarze prywatnym, jak i publicznym. Autor ten zwraca także uwagę na rozpowszechnienie Internetu, telefonii komórkowej i sieci komputerowych oraz zarysowuje główne perspektywy badawcze (van Dijk, 2013). O nowych mediach we współczesnym społeczeństwie pisze się w książce pod redakcją Marka Jezińskiego, Aleksandry Sekleckiej i Łukasza Wojtkowskiego (2011), gdzie przedstawia się zależności między fenomenem nowych mediów a społeczeństwem, ze szczególnym uwzględnieniem relacji między tradycyjnymi środkami masowego przekazu a nowymi formami komunikacji, spożytkowanymi m.in. w grze politycznej i interakcji międzyludzkiej.

W pracy zbiorowej pod redakcją Jolanty Hajdasz (2011) autorzy skupiają się głównie na praktycznej stronie użytkowania nowych mediów, również w obszarach ich oddziaływania na edukację. Najbardziej typową – dotykając gorącej linii kontrowersji pomiędzy mediami elektroniczno-komputerowymi z Internetem a neomediami (Wenta i Perzycka, 2009), które jawią się w drugim dziesięcioleciu XXI wieku – jest książka *Cyberprzestrzeń i edukacja* pod redakcją Tadeusza Lewowickiego i Bronisława Siemienieckiego (2012). Zawiera ona ogólną problematykę edukacji medialnej, sprawy cyberprzestrzeni w społecznej interakcji, relacji między edukacją medialną a osobowością i wychowaniem dzieci i młodzieży oraz zagadnienia dotyczące szans edukacyjnych i zagrożeń ze strony cyberprzestrzeni.

Podjmując się w niniejszym opracowaniu próby odpowiedzi na pytanie: *Na ile i w jakim zakresie mamy możliwość spożytkowania nowych mediów dla edukacji innowacyjnej i twórczej*, należy nawiązać do pojęciowych metafor, jakimi są „silos” i „chmura” jako *continuum* środowiska edukacyjnego, które występują w książce Euniki Baron-Polańczyk (2011). „Silos” słownikowo to „zbiornik komorowy do przechowywania (...) nawet rakiet gotowych do strzału” (Kopaliński, 1971, s. 691); silos informacyjny, miejsce gromadzenia i przechowywania, na ogół chronionych danych („*Information silos*” [2015]), ma w warstwie konstrukt (w semantycznej budowie dla badań społecznych) bardziej zlokalizowane umiejscowienie w porównaniu do „chmury”. Chmura obliczeniowa, *cloud computing*, ma zdecydowanie odmienne desygnaty i oznacza „...rozproszone zasoby obliczeniowe i dyskowe oraz dostęp do nich na zasadzie korzystania z usług za pomocą łącza danych. Zasada działania polega więc na przeniesieniu obowiązku świadczenia usług na serwer i umożliwienie stałego dostępu poprzez komputery klienckie” (Górecki, 2014).

W warstwie „technologia” desygnaty *silosu* dotyczą komputera stacjonarnego, sieci LAN, pracy stacjonarnej, oprogramowania zamkniętego itd., a desygnaty *chmury* obejmują sieć WAN, globalne zasady, technologie mobilne, *cloud computing*, oprogramowanie otwarte itd. W warstwie „społe-

czeństwo" *silos* ma takie desygnaty, jak: indywidualizm, egoizm, silna tożsamość jednostki, alienacja, uprzedmiotowienie, kult jednostki – negacja społeczeństwa, natomiast *chmura*: wspólnota, altruizm, poszanowanie inności, wirtualizacja, multiplikacja kontaktów, praca grupowa, portale społecznościowe i inne. Z kolei w warstwie konstruktu „ekonomia” *silos* cechuje się: dominacją rynku i pieniądza, globalizacją, realną gospodarką, liberalizmem gospodarczym, chciwością, kultem pieniądza i *homo oeconomicus*, a *chmura* akcentuje: nieodpłatne współdziałanie zasobów, przetwarzanie symboli, dobra wspólne, dary i partnerstwo, solidaryzm ekonomiczny.

W warstwie „wiedza” *silos* charakteryzuje się patentami, silną ochroną praw autorskich i własności intelektualnej, wiedzą własną, kanonem wiedzy gwarantowanej, liniowym przyrostem wiedzy, natomiast *chmurę* znamionują: współdzielenie się wiedzą, kultura darów, pamięć zewnętrzna, rynkowe kryteria wiedzy (potrzeby pracodawców), przyrost wykładniczy wiedzy. W warstwie „kultura” *silos* zawiera: kulturę wysoką, kanon dorobku kulturowego, kulturę tradycyjną, postfiguratywną, elitaryzm, a w *chmurze* jest: Ruch Wolnej Kultury, kultura symboliczna, otwarte zasoby edukacyjne, digitalizacja dóbr kultury, kultura popularna (masowa), egalitaryzm. W warstwie konstruktu filozoficznego (epistemologia, aksjologia) w *silosie* desygnatami są: obiektywizm poznawczy, silne wzorce moralne i etyczne, ograniczenie, realny analogowy świat, determinizm, porządek, a w *chmurze*: subiektywizm, relatywizm poznawczy, indyferentyzm moralny, wolność, wirtualizacja, cyfrowy świat, indeterminizm (losowość), chaos... (Baron-Polańczyk, 2011, s. 337).

Konsekwencje zastępowania rzeczywistości przez wirtualność

Spożytkowanie mediów, zwłaszcza mediów edukacyjnych, które są i mogą być w *silosie* oraz w *chmurze*, jest możliwe, aczkolwiek wszystko wskazuje na to, że w cywilizacji bitowej coraz wyraźniej w *chmurze* dominują nowe media. Dlatego rodzic, nauczyciel, dziecko i uczeń bądź student powinni zrozumieć cyfrową rzeczywistość i harmonijnie z nią koegzystować, ale nie mogą z niej uczynić namiastki poznania w „realu”, ponieważ wirtualizacja aktów poznawczych pozbawia człowieka wielowymiarowości i wielozmysłowości (Baron-Polańczyk, 2011, s. 136). Wiąże się to z wirtualną rzeczywistością w edukacji, gdyż występują w niej trzy formy: (1) odwzorowywanie ciała w multimedialnym obrazie, co stanowi reprezentację symboliczną wyrażającą tożsamość twórcy, np. bohaterowie gier komputerowych; (2) pre-

zentowanie w sieci konkretnych osób za pomocą filmów wideo, obrazów z kamer i aparatów cyfrowych; (3) mariaż człowieka z technologią informacyjno-komunikacyjną polegający na połączeniu fizycznego ciała i świadomości człowieka z komputerem i przestrzenią sieci, przy czym człowiek przekracza granicę wirtualnej rzeczywistości i stwarza nowe obszary zastosowań edukacyjnych, np. perspektywy zakotwiczenia technologii w człowieku lub człowieka w technologii, co niesie za sobą wiele nowych zjawisk społeczno-kulturalnych i edukacyjnych (Siemieniecki, 2012, s. 23–24).

Nowe media w edukacji i dla niej funkcjonują zarówno w silosie, jak i w chmurze, w kontekście technologii, społeczeństwa, ekonomii, wiedzy, kultury i filozofii; mogą być lepiej lub gorzej spożytkowane dla społeczno-kulturowego i edukacyjnego rozwoju. Niestety, cyberprzestrzeń coraz wyraźniej jest wyzwaniem dla głębi bytowania i poznawania w nurcie krytycznego realizmu filozoficznego, ponieważ toczy się walka między rzeczywistością rzeczywistą a rzeczywistością wirtualną, co ujawnia się w postaci zatarcia granicy między prawdą i fałszem, między bytem i wyobrażeniem (Miąso, 2012, s. 56–62).

Odwołując się do książki Dona Tapscotta, warto zauważyć ciemną stronę cyfrowej dorosłości, która ujawnia się w tym, że przedstawiciele tego pokolenia: (1) są mniej inteligentni niż my w ich wieku, np. czas spędzony online daje o sobie znać w szkołach i uczelniach, gdzie źle wypadają w testach; (2) są uzależnieni od ekranu, od sieci, brakuje im zdolności społecznej, nie mają czasu na sport, aktywność fizyczną i społeczną; (3) nie mają wstydu, np. młode kobiety umieszczają w Internecie prowokacyjne zdjęcia, młodzi ludzie beztrudno udostępniają w Internecie informacje dotyczące życia prywatnego itp.; (4) zostali rozpieszczeni przez rodziców, dlatego czują się zagubieni w świecie i borykają się z życiowymi wyborami; (5) naruszają prawo własności intelektualnej, czego przykładem są kradzieże z sieci muzyki, plagiaty; (6) posuwają się do internetowej przemocy, np. nastolatki żyją w wirtualnej rzeczywistości charakteryzującej się wojerystyczną kulturą przemocy i upodlenia, gdzie chodzi jedynie o sławę i pieniądze; (7) stosują przemoc w realnej rzeczywistości, np. nastolatki napadają na ludzi, sklepy; (8) nie mają etyki pracy i będą złymi pracownikami, uważają, że wszystko się im należy, stawiają pracodawcom oderwane od rzeczywistości żądania, są źle przygotowani na wyzwania stawiane przez miejsca pracy; (9) są skoncentrowani na sobie, ponieważ współczesne technologie podsycają wzrost takich tendencji; (10) nic ich nie obchodzi, nie uznają żadnych wartości i troszczą się tylko o siebie, np. interesuje ich tylko kultura popularna, gwiazdy i znajomi (Tapscott, 2010, s. 39–43). Dlatego medialna edukacja musi wiązać się z wychowaniem i opieką nad dziećmi ze strony rodziców i opiekunów, a uczniami i studentami ze strony szkół i uczelni oraz placówek równoległych.

Innowacja i twórczość dla spożytkowania w edukacji medialnej

O innowacji i twórczości ukazało się wiele opracowań naukowych, np. seria artykułów i prac zbiorowych pod redakcją Jana Grzesiaka (2007; 2014), oraz o charakterze popularnonaukowym. Warto jednak powrócić do genezy tych pojęć i ograniczonych stwierdzeń syntezy, gdyż innowacja jest różnie interpretowana. Według Władysława Kopalińskiego (1971, s. 231) innowacja to „wprowadzenie czegoś nowego”, czyli powtórzenie frazy semantycznej (tzn. prawie, to samo łac. *eodem*) lub „(...) rzecz nowo wprowadzona; nowość; reforma”. Z kolei w *Słowniku pojęć filozoficznych* „Innowacja (łac. *innovatio* - odnawianie) - proces wprowadzenia nowych technik, metod, środków, zwyczajów, zmiana w sposobie wykonywania czegoś. Innowacja jest skuteczna, jeśli pozwala na zrobienie czegoś, co wcześniej nie mogło być wykonane, a przynajmniej nie mogło być wykonane tak dobrze. Często innowacja przeciwstawiana jest pomysłowi, który znalazł aprobatę i został wykorzystany dla odnowienia jakiegoś sposobu postępowania, działania” (Damski, 1996, s. 91). Wydaje się, że jest to definicja odpowiadająca potrzebom dydaktyki, aczkolwiek brakuje w niej między innymi podmiotów jako źródeł innowacyjnych przedsięwzięć oraz celów, edukacyjnych wartości, zasad, efektywności itd. (Denek, 2012, s. 142-143).

Przykładem implementacji kategorii innowacyjności do studiów nad edukacją może być publikacja Komisji Europejskiej *Joint Research Centre* mająca postać ekspertyzy z zakresu prawodawstwa (Ferrari, Cachia i Punie, 2014). Kategoria innowacyjności jest w niej ściśle powiązana z kreatywnością: innowacyjne rozwiązania w edukacji mają powodować zmianę paradygmatu umożliwiającą swobodne wykorzystywanie twórczych kompetencji uczniów. Innowacyjność w edukacji zatem to: (1) nauczanie kreatywności oraz (2) stosowanie nowych metod nauczania. Z analizy realiów edukacyjnych krajów członkowskich UE wynika także, że niezależnie od badanego systemu szkoły zawsze pozostają środowiskiem niechętnym innowacyjności rozumianej jako „kreatywna dysrupcja”.

To, co ogranicza szkoły w dostosowaniu się do wymagań „innowacyjności”, jest katalog negatywny, oparty na braku takich cech, jak: elastyczność, pozytywne podejście do nowych idei, samodzielność, akceptacja ryzyka, celebrowanie sukcesów, sprzyjanie synergii i wspieranie „zabawy” (Konopczyński, 2014). Ministerstwo Edukacji, poszukując dróg zmierzających ku wysokiej jakości systemu oświaty, wspiera m.in. działania promujące i włączające do głównego nurtu polityki projekty innowacyjne testujące produkty finalne (*Wytyczne...*, 2009).

Twórczość z kolei jest pojęciem najszerszym i najbardziej nieokreślonym, ponieważ dotyczy całej ludzkiej kultury i różnorodnych sfer działalności człowieka – uznana jest za zjawisko powszechne i konieczne. Tak więc współcześnie kryteria dotyczące twórczości zostały rozszerzone i zliberalizowane, dlatego może nią być nie tylko sztuka, ale również technika, organizacja, moda itd., gdyż w każdej dziedzinie można odkrywać i konstruować nowe formy symboliczne i materialne (Kozielecki, 1995, s. 204). Dodać należy, że działania twórcze (oraz ich wyniki) występują co najmniej w dwóch podstawowych rozumieniach: psychologicznym i socjologicznym. W tym drugim, socjologicznym, rozumieniu zwraca się uwagę na rodzaje i dziedziny działalności ludzkiej, których rezultaty odbiegają swą oryginalnością od uzyskanych dotychczas osiągnięć, aczkolwiek zyskują aprobatę społeczną (Rudniański, 1981, s. 16). Oba te terminologiczne podejścia są na ogół różnie aplikowane do dydaktyki ogólnej i dydaktyk przedmiotowych, tym bardziej w sytuacji, gdy jest to powszechne w dobie daleko idącej komercji nauki i edukacji (Wenta, 2015, s. 91–92).

O pokoleniu cyfrowym zwykle głosi się negatywne opinie i poglądy, m.in. na podstawie badań, dlatego można przychylić się ku stwierdzeniu prof. Marka Bauerleina, że „Nastolatki XXI wieku, podłączonymu do sieci i wykonującym wiele zadań równocześnie, autonomicznemu, a równocześnie dążącemu do partnerstwa, nie udało się wykonać ogromnego kroku naprzód w dziedzinie ludzkiej inteligencji, globalnego myślenia i obywatelstwa sieci. (...) Nie będąc [gotowymi] udźwignąć swoich obowiązków wobec przeszłości, dokonali wyłomu w fundamentach naszego społeczeństwa, co widać w ich zatrzymaniu się przed progiem dorosłości i obywatelstwa” (Tapscott, 2010, s. 44–45).

Postawy innowacyjne, twórczość i talent spożytkowane w sieci

Atutami przedstawicieli społeczeństwa sieci, na które warto zwrócić uwagę w rozważaniach nad ich innowacyjnością i twórczością, są: (1) poczucie wolności wypowiedzi i możliwości wyboru, np. dzięki technicznym nowinkom potrafią przedzierać się przez chaos marketingowych sygnałów, które odpowiadają ich potrzebom; (2) personalizowanie i dopasowywanie medialnego świata do własnych potrzeb, co uwielbiają, tym bardziej w sytuacji, gdy minął czas standardowych opisów stanowisk pracy i jednej odmiany produktu; (3) bycie pokoleniem uważnych obserwatorów świadomych swojej siły rynkowej, gdyż wiedzą, czego można wymagać od producentów

i pracodawców; (4) ciągle żądanie rozrywki i zabaw w szkole, w pracy i w życiu towarzyskim, ponieważ zostali wychowani na interaktywnych doświadczeniach; (5) umiejętność wspólnych działań i nawiązywania kontaktów, np. współpracują w serwisie Facebook, grają w gry komputerowe, nieustannie wysyłają wiadomości tekstowe itd.; (6) odczuwanie potrzeby prędkości, nie tylko w grach komputerowych, w czatach – także w marketingu, w kontaktach z pracodawcami są specjalistami, spodziewają się dużego tempa komunikacji; (7) innowacyjność, co ujawnia się w dążeniach do pracy w innowacyjnych firmach, gdzie stosuje się nowy sprzęt, np. BlackBerry, Palm lub iPhone, ale także poszukiwanie nowych form w zakresie wspólnych działań, spędzenia wolnego czasu, zdobywania wiedzy i organizowania pracy (Tapscott, 2010, s. 63–64).

Spożytkowanie mediów edukacyjnych przez rodziców w celu kształtowania postaw innowacyjnych i twórczych wśród dzieci oraz dzięki zaangażowaniu nauczycieli jako tutorów lub coachów wśród uczniów i studentów możliwe jest wówczas, gdy dzieci i młodzież mają w sobie talent. Dlatego należałoby sygnałnie przypomnieć, jaką semantyczną treść ma ukryty lub ujawniony talent, zwłaszcza talent pedagogiczny rodzica, opiekuna, nauczyciela, oraz na ile i w jakim zakresie dostrzega się talent, który jest ukierunkowany na innowacyjność i twórczość.

Na temat talentu pedagogicznego istnieje względnie bogata literatura krajowa i zagraniczna. Przykładowo, Norbert Sillamy stwierdza, że talent to wrodzona lub wyuczona zdolność do robienia czegoś i zależy od indywidualnych zdolności, motywacji, podmiotu, środowiska społecznego, jest wyrazem interakcji tych czynników. W związku z tym talent może być rozwijany, ale musi być odkryty, pobudzany i kształtowany (Sillamy, 1998, s. 291), dlatego spożytkować talent ucznia bądź studenta może tylko utalentowany pedagogicznie nauczyciel. W Polsce pisali o tym m.in.: Wincenty Okoń (1959), wcześniej Stefan Szuman (1947), a Bogdan Nawroczyński zwracał uwagę zwłaszcza na takie talenty pedagogiczne, jak: (1) warunki cielesne i psychofizyczne; (2) dyspozycje emocjonalne; (3) dyspozycje manualne, intelektualne i techniczne; (4) dyspozycje społeczne; (5) dyspozycje organizacyjne i administracyjne (Nawroczyński, 1993, s. 822–823).

Ludwik Bandura stwierdza natomiast, że talent pedagogiczny nie jest wrodzony, jednak nauczyciel utalentowany korzysta w pracy z wrodzonych elementów dyspozycji, np. temperamentu, kontaktowości, wczuwa się w psychikę ucznia-wychowanka, darzy miłością jako wartością samą w sobie, aby modyfikować swoje czynności, gdy wiodą do oczekiwanych wyników (Bandura, 1993, s. 823–825). Współcześnie raczej pisze się o kompetencjach nauczycieli, np. w kontekście wyzwań XXI wieku podkreśla się

sprawy dotyczące inspiracji motywacyjnych wśród uczniów i studentów do nauki, wnoszenia ożywienia do społeczności osób uczących się, oferowania im pomocy w odkrywaniu i rozwoju osobistych zainteresowań i możliwości. Chodzi o to, aby nauczyciele byli przygotowani do swojej pracy od strony teoretycznej i praktycznej (Denek, 2012, s. 62-64).

Wracając do kwestii związanych ze spożytkowaniem talentu ucznia bądź studenta oraz talentu pedagogicznego nauczyciela na rzecz kształtowania postaw innowacyjnych i twórczych, należy odnieść się między innymi do teorii chaosu i fraktali, które co prawda nie są aplikowane do współczesnej dydaktyki ogólnej i przedmiotowej, ale ukazują ważne aspekty ze sfery tzw. czynników prymarnych, np. pierwsze impulsy, przyciąganie, lista czynników znanych i nieznanych oraz fraktale i zjawiska fraktalne w przyrodzie, nauce i sztuce. Warto jednak wspomnieć, że dydaktyka, podobnie jak cała pedagogika, na gruncie europejskim i w Stanach Zjednoczonych nie należy do kręgu nauk ścisłych jako *science* (Mieszalski, 2001, s. 139), natomiast według Zygmunta Baumana humaniści i przedstawiciele nauk społecznych są najlepszymi tłumaczami rzeczywistości, to dzięki nim ludzie mają poczucie, że lepiej rozumieją świat (Krzemieńska, 2015, s. 64).

Na podstawie analizy źródeł (Wenta, 2009b, s. 8-32) i obserwacji życia szkół i edukacji równoległej na wszystkich szczeblach kształcenia, samokształcenia, nawet samouctwa, oraz rezultatów badań dotyczących jakości pracy instytucji oświatowych (*Nauczanie...*, 2009) i szkolnictwa wyższego (Wenta, 2010, s. 201-209) można stwierdzić, że z procesem dydaktycznym nie jest najlepiej. Wynika to między innymi stąd, że nie do końca wiadomo, na ile i w jakim zakresie edukacja pełni prymarną funkcję jako wciąż doskonalący się katalizator w pozornie chaotycznych procesach przemian społecznych w globalizującym się świecie. Tym bardziej w sytuacji, gdy cywilizacja bitowa (zero-jedynkowa) rozpoczęła swój pochód w kierunku społeczeństwa informatycznego i informacyjnego, technologia informatyczno-komunikacyjna rozwija się jako obszar interdyscyplinarnych zainteresowań ze strony świata nauki i dydaktyki szkolnej oraz akademickiej.

Z drugiej jednak strony nieustanne zmiany w nauce, m.in. odnosząc się do stanowiska Poppera, uwidaczniają, że humanistyka, zwłaszcza nauki społeczne, coraz wyraźniej podejmuje próby przekroczenia granicy oddzielającej ją od nauk ścisłych. Dlatego warto przypomnieć, że w nauce wciąż obowiązuje stanowisko dotyczące: (1) falsyfikacji hipotez, aby nie było stagnacji, dlatego religia została z nauki wyłączona; (2) zmian w nauce na zasadzie konkurowania programów badawczych; oraz (3) mechanizmów zmian w nauce następujących poprzez nasilające się kryzysy prowadzące do przewyciężenia określonego paradygmatu i zastąpienia go innym (Kuhn, 1968, s. 139).

Wyzwania wobec dynamiki cywilizacji bitowej i przyszłości kubitowej

W dociekaniach nad intencjonalnością zachowań odtwórczych i twórczych pedagoga zwrócono uwagę przede wszystkim na takie aspekty, jak: technologia kształcenia wśród dyscyplin naukowych i subdyscyplin pedagogicznych (Wenta, 2007, s. 211–245), przechodzenie od cywilizacji bitowej, która nie do końca jest wykorzystana dla idei społeczeństwa wiedzy, do cywilizacji kubitowej, otwierającej nowe możliwości w zakresie rozwoju myślenia innowacyjnego i twórczego oraz zbliżania się do prawdy i mądrości ukierunkowanej na aplikację wiedzy dotyczącej dynamiki chaotycznej jako obszaru zastosowań w technologii edukacyjnej wspomaganą matematyką nieliniową (Wenta, 2009b). Okazuje się, iż nowe instrumentarium technologii informatycznej 0, 1, 2, opracowane przez chińskich naukowców, składa się z molekuł trzech stanów logicznych. Rewolucjonizuje ona elektronikę, ale do praktycznego zastosowania w komputerach jest jeszcze daleko – pisze portal informatyczny The Register. Urządzenia pracujące w systemie binarnym mają dwa stany logiczne: 0 i 1. Molekuła chińskich uczonych ma trzy stany: 0, 1 i 2. Dlatego rozważania nad przemianami w technologii edukacyjnej w drugim dziesięcioleciu XXI wieku nakłaniają do odniesień względem cywilizacji bitowej i kubitowej oraz teorii chaosu (Wenta, 2011b, s. 169–168), aby stamtąd docierać, poprzez ergodyczność, soliton, fraktale, do fenomenu innowacyjności i twórczości w kształtowaniu postaw uczniów oraz studentów.

Z takiej też perspektywy można dostrzec, że innowacyjność i twórczość w dydaktyce ogólnej i przedmiotowej jawi się jako metafora na kanwie wielości desygnatów, które nierzadko mają charakter przeciwstawny, a nawet noszą w sobie znamiona nadużyć i przestępstwa, np. plagiaty w pisarstwie naukowym i dydaktycznym, symulowane wyniki badań. Nierzadko bywa tak, że wychowanie dla innowacji i twórczości staje wobec paradoksu stosowania procedur błędu zmierzającego do niepowodzeń i do nie zawsze oryginalnych rozwiązań (Wenta, 2002, s. 79–86). Zbyt często wiąże się to z komercją i dążeniem do osiągnięcia sukcesu w warunkach skomplikowanych i wciąż nie zawsze oczekiwanych zmian w teraźniejszym zglobalizowanym świecie, gdzie dominuje konkurencja, aby pozyskać zysk, ustawicznie zmieniają się struktury i funkcje nauki oraz edukacji. Wynika to przede wszystkim stąd, że w świecie ponowoczesnym (płynnym), oprócz zakonserwowanych zbiorów autoryzowanej wiedzy, istnieją także „chmury” wirtualnych informacji (danych), które są niezbyt często kontrolowane i dość powierzchownie weryfikowane oraz poddawane analizie od strony wiary-

godności na podstawie obowiązujących kryteriów formalno-prawnych (Wenta, 2014, s. 93–95).

W rzeczy samej chodzi o to, aby edukacja dla innowacyjności i twórczości utalentowanych uczniów oraz studentów bądź dzieci w domu, gdzie pedagogicznie dojrzałym rodzicom chęć i potrafią intencjonalnie je spożytkować dla ich rozwoju, ujawniała zróżnicowane siły skutecznych i prospołecznych oddziaływań nowych mediów.

Podsumowanie

Nowe media, które istnieją i pojawiają się wraz z postępem naukowo-technicznym w pierwszej i drugiej dekadzie XXI wieku, zmieniają nauczycieli, uczniów i studentów oraz rodziców i opiekunów. Zmiany te powinny być przede wszystkim ukierunkowane na odkrywanie i rozwój talentów wśród podopiecznych, na rzecz ich pomysłowości w życiu indywidualnym i społecznym, co możliwe jest wówczas, gdy ujawnią się w sferze postaw ukierunkowanych na innowacyjność i twórczość. Oczekuje się, że właściwie, z korzyścią dla siebie i społeczeństwa, dzieci i młodzież oraz dorośli, wkraczając na drogę ustawicznego kształcenia, spożytkują nowe media dla rozwoju postaw innowacyjnych i twórczych, gdyż będą one dominować w poszukiwaniu sukcesu i szczęścia na co dzień, w szkole, w kontaktach międzyludzkich, w pracy oraz w zajęciach bezinteresownych.

Nowe media, które kryją się w silosie i chmurze, na dobre i na złe coraz wyraźniej kreują postawy innowacyjne i twórcze, obejmujące w niemalym zakresie inklinacje edukacyjne, tzn. uczestniczą w procesach uczenia się, samokształcenia, samouctwa, ale także w samowychowaniu, samoopiece. Innowacyjna i twórcza postawa pod wpływem nowych mediów w zasadzie ujawni się wśród wychowanków i wychowujących jako nastawienie subiektywne i obiektywne. Pod wpływem tempa zmian w cywilizacji bitowej ujawniają się w sferze innowacyjności i twórczości następujące typy postaw: (1) typ wzrokowy, który rejestruje wiele informacji i spostrzeżeń, ale nie występują one w fazie inkubacji i iluminacji; (2) typ behawioralny, charakteryzujący się tym, że impulsem do tworzenia są doznania zmysłowe, w czym ważną funkcję pełnią nowe media; (3) typ wyobrazeniowy, który ma różne wizje, nastroje, napięcia, klimaty i marzenia dominujące nad działaniem, a proces twórczy raczej tylko dochodzi do interpretacji. Najważniejsze w procesie twórczym są wizje wyobrazeniowe, a faza przygotowawcza i inkubacji trwają dłużej niż faza realizacji; (4) typ intuicyjny jest raczej mało uchwytny i przez przypadek uzyskuje harmonię w innowacji, ale wiedza teoretyczna przeszkadza w pracy twórczej, gdyż odbywa się na podstawie kolejnych aktów jako olśnienia; (5) typ intelektualno-refleksyjny na ogół ma

obmyśloną koncepcję innowacyjno-twórczą, ponieważ świadomie kontroluje przebieg tego procesu, lubi tworzyć różne warianty tej samej pracy, świadomie przetwarzając elementy danej struktury i funkcji założonej (Poppek, 2003, s. 128–130).

W pedagogicznych monografiach, przede wszystkim w wynikach badań nad nowymi mediami, np. w odniesieniu do kompetencji informacyjnych uczniów (Borawska-Kalbarczyk, 2015) oraz studentów (Wenta, 2011b, s. 79–90 i Wenta, 2014, s. 13–24), ujawnia się przemożny wpływ cywilizacji bitowej, globalizacji oraz zbyt mały wpływ edukacji. Wynika to między innymi stąd, że edukacja dla innowacyjności i kreowania twórczej postawy dzieci, uczniów, studentów i dorosłych na drodze *long life learning* (kształcenia ustawicznego, całościowego) boryka się z wieloma przeszkodami i utrudnieniami, aby efektywnie spożytkować nowe media dla dobra jednostki (osoby) i społeczeństwa.

LITERATURA

- Bandura, L. (1993). *Talent pedagogiczny nauczyciela*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- Baron-Polańczyk, E. (2011). *Chmura czy silos? Nauczyciele wobec nowych trendów ICT*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2015). *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Damski, G. (1996). *Innowacja*. W: W. Krajewski (przy współpracy R. Banajskiego) (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Denek, K. (2012). *Nauczyciel. Między ideałem a codziennością*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu.
- Dijk, J., van (2013). *Spoleczne aspekty nowych mediów*. Warszawa: PWN.
- „Education” (1989). W: *Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, New York: Dilithium Press.
- Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2014). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. W: F. Konopczyński, *Komentarz: Edukacja dla innowacyjnej gospodarki: Polska*, <http://kalecki.org/komentarz-edukacja-dla-innowacyjnej-gospodarki-w-polsce>, data dostępu: 20.05.2015.
- Fleming, E., Jacoby, J. (1969). *Środki audiowizualne w dydaktyce szkoły wyższej*. Warszawa: PWN.
- Górecki, P. (2014). *Czym jest chmura obliczeniowa i „cloud computing”?*, <http://www.tabletowo.pl/2014/08/27/czym-jest-chmura-obliczeniowa-i-cloud-computing>, data dostępu: 18.05.2015.
- Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin: PWSZ.
- Grzesiak, J. (red.) (2014). *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Kalisz–Konin: UAM WPA–PWSZ.

- Hajdasz, J. (2011). *Nowe media, ale nowe czy stare problemy*. Poznań: Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu.
- „Information silos” [2015], <http://www.linguee.com>, data dostępu: 18.05.2015.
- Jeziński, M., Seklecka, A., Wojtkowski, Ł. (red.) (2011). *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Konopczyński, F. (2014). *Komentarz: Edukacja dla innowacyjnej gospodarki: Polska*, <http://kalecki.org/komentarz-edukacja-dla-innowacyjnej-gospodarki-w-polsce>, data dostępu: 20.05.2015.
- Kopaliński, W. (1971). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kozielecki, J. (1995). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Krzemieńska, A. (2015). *Erudyta zawsze modny*. „Polityka” nr 3(2992).
- Kuhn, T. (1968). *Struktura rewolucji naukowych*, za: S. Mieszalski, 2001, *Dylematy a rozwój dydaktyki*. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Lewowicki, T., Siemieniecki, B. (red.) (2012). *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Magda-Adamowicz M. (2015). *Typy postaw twórczych pedagogicznie nauczycieli*. W: J. Grzesiak (red.), *Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji*. Kalisz-Konin: UAM-IPA.
- „Media” (1989). W: *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*, New York: Dilithium Press.
- Miąso, J. (2012). *Cyberprzestrzeń wyzwaniem dla głębi bytowania i poznawania w nurcie krytycznego realizmu filozoficznego (kształcenie filozoficzne – konieczność chwili)*. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mieszalski, S. (2001). *Dylematy a rozwój dydaktyki*. W: A. Karpińska (red.), *Edukacja w dialogu i reformie*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym (2009)*. Raport zespołu TALIS Entuzjastów Edukacyjnych, Warszawa.
- Nawroczyński, B. (1993). *Talent pedagogiczny*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- „Nowe Media” (2015). www.nowemediakwartalnik.pl, data dostępu: 15.05.2015.
- Okoń, W. (red.) (1959). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: UMCS.
- Rudniański, J. (1981). *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*, za: D. Ciechanowska (2007), *Twórczość w edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Siemieniecki, B. (2012). *Rzeczywistość wirtualna a edukacja*. W: T. Lewowicki, B. Siemieniecki (red.), *Cyberprzestrzeń i edukacja*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sillamy, N. (1998). *Słownik psychologii*. Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Szuman, S. (1947). *Talent pedagogiczny*. Katowice: Wydawnictwo Instytutu Pedagogicznego.
- Szymczak, M. (red.) (1985). *Słownik języka polskiego*, t. 2: L-P, Warszawa: PWN.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

- Wenta, K. (2002). *Samouctwo informatyczne – metoda prób i błędów*. W: L.H. Haber, *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe*. Kraków: Wydział Nauk Społecznych Stosowanych, Akademia Górniczo-Hutnicza.
- Wenta, K. (2007). *Nauczyciele edukacji medialnej i technologii informacyjnej*. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki, t. 2*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wenta, K. (2009a). *Neomedia w chaosie budowania społeczeństwa wiedzy*. W: K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*. Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- Wenta, K. (2009b). *Zmiany społeczne i edukacja*. W: S. Kunikowski, A. Kryniecka-Piotrak (red.), *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*. Warszawa: Dom Wydawniczy tCHu.
- Wenta, K. (2010). *Kapitał symboliczny i materialny w rozwoju szkolnictwa wyższego*. W: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Wenta, K. (2011a). *Technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji akademickiej*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*. Kalisz–Konin: UAM WPA–PWSZ.
- Wenta, K. (2011b). *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Państwowego Instytutu Badawczego.
- Wenta, K. (2014). *Chaos cywilizacyjny w edukacji w chmurach i silosach*. „Problemy Profesjologii” nr 2.
- Wenta, K. (2015). *Dydaktyka dla twórczości i innowacyjności*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji*. Kalisz–Konin: UAM WPA–PWSZ.
- Wenta, K., Perzycka, E. (red.) (2009). *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*. Szczecin: Wydawnictwo Zapol.
- Wytyczne w zakresie wdrażania projektów innowacyjnych i projektów współpracy ponadnarodowych w ramach Programu Kapitał Ludzki*, http://www.ncbr.gov.pl/gfx/ncbir/userfiles/_public/fundusze_europejskie/kapital_ludzki/dokumenty/wytyczne_innowacyjnosc.pdf, data dostępu: 15.05.2015.

Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 r. o zasadach prowadzenia polityki rozwoju (Dz.U. 2009 nr 84 poz. 712 ze zm.).

USING MEDIA FOR INNOVATIVE AND CREATIVE EDUCATION

Summary

New media, compared to the technical means of teaching, have changed through the influence of electronics and computerization and the emergence of bit civilization. Education as an area of intentional effects in teaching, upbringing and protection

against threats has also changed. The article analyzes scientific and research sources in the context of the author's own published materials, which form the basis of empirical statements and practical proposals. In fact, it can be concluded that the utilization of new media for education innovation and creativity occurs at the initial stage, although valuable pedagogical initiatives are also undertaken. Practical conclusions are presented which refer to undertaking interdisciplinary research on new media to be used in creating innovative and creative attitudes among gifted children, pupils, students and adults entering the LLL, in different scientific, artistic, sporting and related fields.

NOWE MEDIA W PERSPEKTYWIE EDUKACJI USTAWICZNEJ

Wprowadzenie

Dynamika zmian społecznych we współczesnym świecie ma wpływ na edukację. Pojawia się konieczność podejmowania przez człowieka wysiłków edukacyjnych w różnych formach przez całe życie. Obecnie wymaga się od niego troski o własny rozwój zarówno w okresie szkolnym, jak i po zakończeniu edukacji formalnej. Jest to zgodne z naturalną potrzebą poznania, która determinuje człowieka do stałego kształcenia się. Z pozycji gerontologii twierdzi się wręcz, że współczesny człowiek (niezależnie od wieku, zawodu i środowiska) musi koniecznie poddawać się edukacji ustawicznej (Zielińska-Więczkowska, Kędziora-Kornatowska i Kornatowski, 2008).

Aktualny model edukacji opiera się na uznaniu potrzeby samokształceniowych form aktywności nie tylko dorosłych, ale również dzieci i młodzieży. W ten sposób modyfikuje on „(...) tradycyjny pogląd o podziale życia na okres przygotowawczy i okres dojrzałej aktywności społeczno-zawodowej, w którym zostają spożytkowane rezultaty wcześniejszej nauki; szkoła jest – w myśl tej koncepcji – jedynie pierwszym ogniwem procesu kształcenia, przygotowującym jednostkę do dalszej, stałej aktywności edukacyjnej” (Milerski i Śliwerski, 2000, s. 55). Fundamentalną zasadą kształcenia ustawicznego jest więc zachowanie systematyczności i ciągłości procesów edukacyjnych. W tym kontekście Józef Pólturzycki (2004, s. 17) pisze wręcz, że „Kształcenie ustawiczne staje się nie tylko celem, ale także podstawową formą realizacji nowoczesnej edukacji”. Ta nowoczesna edukacja ma być wszechstronnym procesem kształtowania osobowości poprzez wspieranie indywidualnych zainteresowań, uzdolnień i sprawności umysłowej człowieka.

Koncepcja współczesnej edukacji ustawicznej jest realizowana w trzech wymiarach (Kidd, 1983, za: Pólturzycki, 2003, s. 44):

- kształcenie w pionie, które obejmuje wszystkie szczeble edukacji formalnej, od przedszkola, przez szkołę podstawową i średnią, po studia

wyższe i kształcenie podyplomowe. W tym wymiarze najważniejsza jest dostępność do każdego kolejnego poziomu formalnego kształcenia;

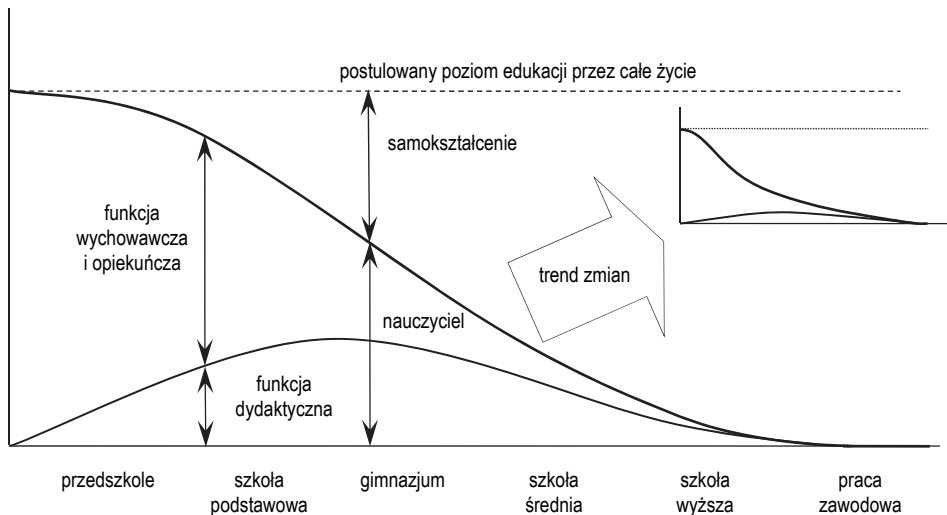
- kształcenie w poziomie, które dzięki pozaformalnym instytucjom edukacyjnym ma zapewniać poznawanie różnych dziedzin życia i kultury oraz poszerzanie horyzontów poznawczych. W tym wymiarze najważniejsza jest motywacja do własnej aktywności i umiejętność kierowania własnym kształceniem;
- kształcenie w głąb, związane z samokształceniowym pogłębianiem zdobytej wiedzy oraz rozszerzaniem uczestnictwa w kulturze, a więc determinowane jakością edukacji i indywidualnym doświadczeniem edukacyjnym człowieka. Ten wymiar w największym zakresie zależy do samych uczestników procesów edukacji.

Powszechnie wskazuje się na potrzebę łącznego realizowania ustawicznej aktywności edukacyjnej w tych trzech wymiarach kształcenia. Oznacza to, że jednym z priorytetowych zadań edukacji formalnej (w pierwszym wymiarze) powinno być wspieranie tych działań uczniów, które związane są z ich aktywnościami w pozostałych dwóch wymiarach (rozwój form samokształceniowych i udział w pozaszkolnej oświacie dorosłych). Wraz z wiekiem u człowieka następuje rozwój indywidualnych procesów życiowych, pociągający za sobą także rozwój jego orientacji wobec uczenia się. Następuje stopniowe uwalnianie się od społecznych ograniczeń i kształtowanie indywidualnych zainteresowań, a w konsekwencji wzrost osobistej odpowiedzialności za samokształcenie.

Samokształcenie – rozwój własnej indywidualności

We współczesnym procesie edukacyjnym zmianie ulegają również obszary aktywności. W warunkach kształcenia się przez całe życie zmiany te zachodzą w sposób pokazany na rysunku 1 (Juszczyk-Rygałło, 2013, s. 174). W początkowym okresie kształcenia dzieci dominują funkcje: wychowawcza i opiekuńcza. Już wtedy „(...) dziecko ponosi odpowiedzialność za swoją aktywność, a w konsekwencji za własny rozwój. Nie jest jednak zdolne do uświadomienia sobie tego faktu” (Waloszek, 2001, s. 204). W późniejszym okresie kształcenia młodzieży główne znaczenie edukacyjne ma funkcja dydaktyczna. W tym czasie wzrasta świadomość konieczności samokształcenia, stąd większego znaczenia nabiera edukacja nieformalna, a w edukacji formalnej zmniejsza się udział i rola nauczyciela.

Rozwój technologii cyfrowych i ich ekspansja na obszary edukacyjne powoduje dodatkowo spłaszczenie zależności pokazanych na rysunku 1. W konsekwencji znaczenie klasycznych funkcji edukacyjnych (głównie funkcji



Rys. 1. Zmiana środowiska uczenia się w procesie kształcenia przez całe życie

Źródło: Juszczyk-Rygałło, 2013, s. 169–180.

dydaktycznej) jeszcze bardziej maleje na rzecz samokształcenia. Jak zauważa Peter Ferdinand Drucker (2002, s. 480), w dziedzinie edukacji „(...) teraz potrzeba nam więc nowego, w wielu wypadkach radykalnie nowego myślenia i nowego, w wielu wypadkach radykalnie nowego podejścia do szkolnictwa wszystkich szczebli”. Tę potrzebę samodzielnego zdobywania wiedzy dostrzegano już na początku XX wieku. Bertrand Russell uznał to za główny cel kształcenia szkolnego w wydanej w 1926 roku książce *On Education. Especially in Early Childhood* (wyd. polskie: Russell, 1932).

Na gruncie polskim w tym czasie propagatorami owej idei byli: Władysław Spasowski (1923) i Florian Znaniecki (1930). Znaniecki (1930, s. 42) w omawianym okresie pisał o potrzebie rozwijania samokształcenia: „(...) jednostka rozwija się w pełni tylko przez kształcenie samej siebie, w tym więc przede wszystkim społeczeństwo dopomagać jej winno”. Jeszcze w połowie XX wieku ówczesny wybitny pedagog Sergiusz Hessen (1947, s. 41) za jedno z najważniejszych zadań szkoły i oświaty pozaszkolnej uznawał wykształcenie człowieka, który „(...) dąży do dalszego kształcenia się i posiada umiejętności samokształcenia”. Również Antoni B. Dobrowolski (1960, s. 70) na ten temat pisał: „(...) uczenie się winno być samouctwem, samokształceniem. A tylko wtedy, gdy to niemożliwe, lub gdy to za dużo wymaga wysiłku niepotrzebnego, nieproduktywnego, niepożytecznego trudu, tylko wtedy z pomocą nauczyciela, ale i wtedy obowiązuje postulat: możliwie samodzielnie”.

Jednak już w drugiej połowie XX wieku problemy samokształcenia nie znajdowały szerszego kręgu zainteresowań edukacji formalnej. Zwrócił na to uwagę na początku XXI wieku Wincenty Okoń (2003, s. 155), który stwierdzał: „Zadaniem współczesnej dydaktyki jest przywrócić właściwy blask samokształceniu. Jest ono, podobnie jak kształcenie, przedmiotem jej badań empirycznych i dociekań teoretycznych, chociaż i jedno, i drugie od lat poszły w zapomnienie. Domagając się ich odnowy, wychodzimy z założenia, że w miarę demokratyzacji oświaty samokształcenie staje się w coraz większym stopniu potrzebą wszystkich obywateli, jak również całego społeczeństwa”. Słowa te nabierają szczególnego znaczenia we współczesnej epoce kształtującego się w dalszym ciągu społeczeństwa wiedzy i coraz większego dominowania w nim nowych mediów. Media są bowiem wszechstronnym narzędziem tworzenia przestrzeni edukacyjnej (Kruszewska, 2013).

Przygotowanie społeczeństwa do samokształcenia

Proces samokształcenia wymaga ukształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się niezależnie od wieku. Obecnie powszechnie postulowana jest taka przebudowa struktur edukacji, aby w pełni wypełniała ona procesy przygotowania do samokształcenia. Okoń (2003, s. 159–163) wymienia trzy stadia tych procesów:

- działalność adaptacyjna jako przygotowanie do podejmowania najprostszych zadań samokształceniowych. Obejmuje opanowanie czytania, pisanie i liczenia oraz zdobycie wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze;
- integracja kształcenia z samokształceniem jako stadium przejściowe między fazą adaptacyjną i w pełni samokształceniową. Obejmuje poszerzenie i doskonalenie sprawności niezbędnych w obcowaniu z życiem społecznym i kulturą, a poprzez to samorzutne poszukiwanie własnej osobowości;
- praca samokształceniowa powiązana z twórczością. Obejmuje wdrożenie aktywności własnej o charakterze indywidualnym i/lub zespołowym (zespoły samokształceniowe), zaspokajającej realizację określonego celu.

Rozwój nowych technologii i ich zastosowanie, zwłaszcza wykorzystanie Internetu, dwójako wpływa na procesy samokształcenia:

- aktywizuje działania samokształceniowe poprzez ułatwiony dostęp do zasobów sieciowej wiedzy i kontaktów interpersonalnych;
- umożliwia (lub też ułatwia) wdrażanie samokształcenia już na wczesnych etapach nauczania formalnego.

Problem jest jednak bardziej złożony, ponieważ współczesne nowe media tworzą coraz bardziej hermetyczne środowisko życia człowieka, a świat (rzeczywistość) jest przez niego odczuwany i kreowany pod ich znaczącym wpływem. Tomasz Goban-Klas nazywa ten proces mediatyzacją społeczeństwa. To uzależnienie całego społeczeństwa, ale również jednostki, od mediów, które stale zmieniają się w kierunku coraz bardziej atrakcyjnych i technologicznie skomplikowanych, jest powodem kształtowania się społeczeństwa nowego typu – *społeczeństwa medialnego*.

Goban-Klas (2008, s. 295) przypisuje takiemu społeczeństwu atrybuty medialnego funkcjonowania, które zapośredniczane są przez media: kontakty i stosunki międzyludzkie, rzeczywistość społeczna i obieg informacji, kultura i przemysł, gospodarka i zatrudnienie, ekonomia i rozwój społeczny. Pokazuje w ten sposób radykalną odmienność sytuacji, z którą zderza się współczesny człowiek, a która pozostaje rozmyta, nieostra i nie jest do końca zdefiniowana, bo jak określił to Jacek Pyżalski (2011, s. 10), pytań w kwestii oddziaływania mediów na współczesny świat jest ciągle więcej niż odpowiedzi na nie. Na edukacyjne konsekwencje tego uzależnienia wskazuje także Janusz Morbitzer (2012), który stwierdza, że zanurzony w świecie nowych mediów uczeń jest przez te media silnie kształtowany, zmienia się sposób jego myślenia i postrzegania świata oraz edukacyjnego funkcjonowania, a jednocześnie nie potrafi on już bez nich żyć. Ważnym czynnikiem podejmowania aktywności edukacyjnej w tym środowisku jest motywacja, czyli chęć realizowania pracy nad sobą.

Funkcje mediów w stymulacji i realizacji samokształcenia

Nabywanie umiejętności i postaw samokształceniowych pod wpływem nowych mediów rozpoczyna się już na etapie edukacji początkowej, czyli w okresie kształtowania osobowości dziecka, co stanowi podstawę aktywowania samokształcenia ustawicznego. Samodzielne uczenie się wiąże się z ukształtowaniem zdolności do rozumienia, interpretacji i łączenia w struktury informacji, które dostarczane są przez nowe media w procesie postrzegania. Sam proces poznania, jaki zachodzi podczas korzystania z nowych mediów, odbywa się równoległe i wielowątkowo pod wpływem emocji. Emocje pełnią w tym procesie wielorakie funkcje. Podstawowe z nich to (Matuszewski, 2011, s. 393):

- funkcja orientacyjna – informowanie uczącego się o obiektach;
- funkcja aktywacyjna – niezbędna do uruchomienia procesów poznawczych;

- funkcja modulacyjna – pozwalająca na napływ energii umożliwiającej rozwój procesów poznawczych;
- funkcja metapoznawcza – pozwala na wybór najlepszej formy mechanizmów poznawczych, tj. takich, które są najefektywniejsze zarówno dla uczącego się, jak i dla danej sytuacji.

Nowe media (głównie Internet) wywołują, szczególnie u młodego człowieka, pozytywne emocje w obszarze wszystkich wymienionych funkcji. Pochodną tych emocji jest chęć do działania i dobre nastawienie do procesu samokształcenia. Wynika to z tego, że Internet oferuje ciekawe i inspirujące nowe formy przekazu. Łączą one w jedną spójną całość dostarczane materiały cyfrowe (takie jak grafiki, ilustracje, filmy, animacje), tworząc w ten sposób nowy multimedialny język. Właśnie ten multimedialny język jest chętnie stosowany w procesach edukacji, także przedszkolnej i wczesnoszkolnej, nie dlatego, że multimedia są modne, ale przede wszystkim dlatego, że są skuteczne.

Dzieci, nawet jeśli jeszcze nie umieją sprawnie czytać i pisać, doskonale potrafią posługiwać się językiem mediów cyfrowych: używać programów multimedialnych, poruszać się po stronach internetowych, korzystać z gier i programów dostosowanych do ich umiejętności komunikacyjnych. Dla nich technologia internetowa jest naturalnym środowiskiem samokształceniowym (internetowi tubylcy). Wraz z dorastaniem młodego człowieka rośnie u niego potrzeba niezależności i samodzielności. Okres studiów i pracy zawodowej charakteryzują dodatkowo zasady świadomości i aktywności oraz pełnego wdrożenia się do samokształcenia. Dorośli przez cały czas swojej aktywności edukacyjnej dokonują samokontroli i samooceny. Cechuje ich zatem specyficzne dla samokształcenia podejście do nauki (Striker i Wojtaszczyk, 2014, s. 55).

Jednocześnie u dorosłych samokształcenie zaczyna być obarczone niekorzystnymi emocjami strachu i niepokoju. Są one spowodowane zazwyczaj obawą przed mogącymi się pojawić trudnościami i problemami z posługiwaniem się nowymi mediami, co dodatkowo wynika z faktu, że nauka w przypadku dorosłych nie jest już celem samym w sobie, lecz instrumentem osiągnięcia określonych rezultatów (Rozmus, 2010, s. 27). Prawidłowe przygotowanie szkolne do posługiwania się nowymi mediami i do samokształcenia z ich wykorzystaniem na wczesnych etapach edukacyjnych pozwala w znacznym stopniu unikać tych niebezpieczeństw i im zapobiegać.

W literaturze przedmiotu wymienia się sześć funkcji mediów, poprzez które oddziałują one na uczniów (Hassa, 1998, s. 89):

- funkcja poznawczo-twórcza, jeżeli uczeń za pomocą przekazu medialnego rozwiązuje sytuacje problemowe;

- funkcja motywująco-aktywizująca, jeżeli posługiwanie się medium wyzwała aktywność w zaspokajaniu swoich zainteresowań;
- funkcja ćwiczeniowa, jeżeli medium umożliwia samodzielne wykonanie zadań i ćwiczeń utrwalających wiadomości i umiejętności;
- funkcja kontrolna, jeżeli podczas pracy z medium uczeń poddawany jest kontroli stanu wiedzy i umiejętności;
- funkcja wychowawcza, jeżeli medium stwarza warunki oddziaływania na osobowość ucznia;
- funkcja terapeutyczna, jeżeli medium umożliwia redukcję zaburzeń rozwojowych.

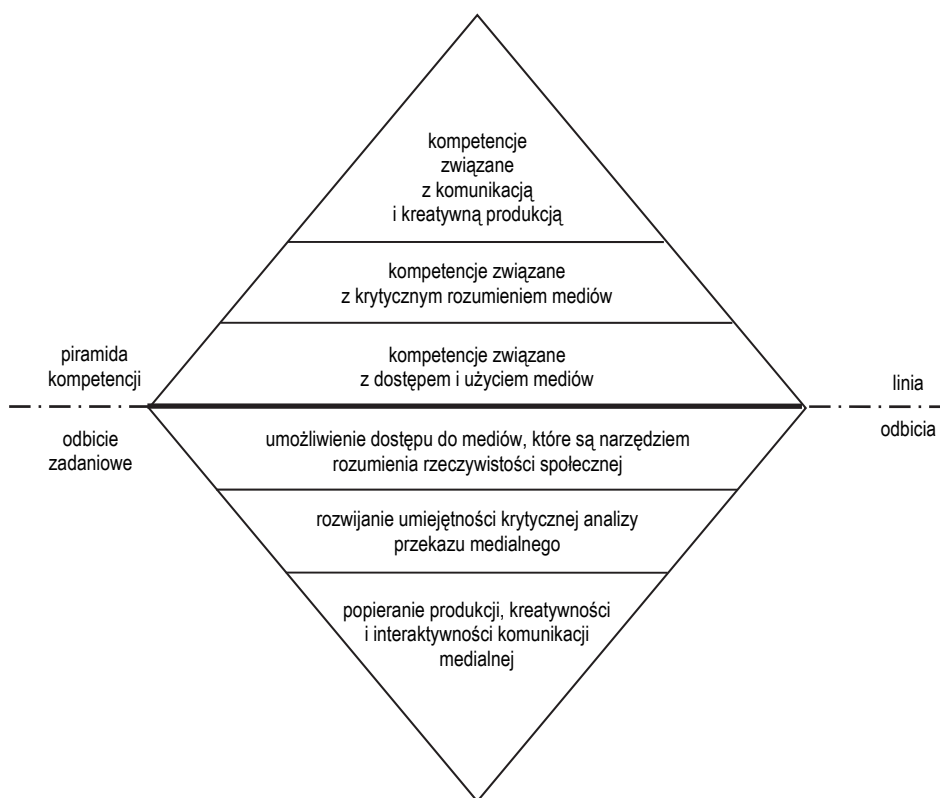
Media są zatem wszechstronnym narzędziem tworzenia przestrzeni edukacyjnej i mogą pełnić w niej różnorodne funkcje. Dla współczesnego odbiorcy mediów jest to angażowanie się do współtworzenia medialnego świata oraz opiniowanie przekazów i tworzenie własnych. W ten sposób nowe media, a zwłaszcza Internet, kształtują nową wrażliwość poznawczą. Jak pisze Manuel Castells (2010, s. 21), pod wpływem nowych mediów ukształtowała się „(...) nowa kultura, kultura wirtualnej rzeczywistości, w której zdigitalizowane sieci multimodalnej komunikacji objęły w takim stopniu wszystkie ekspresje kulturowe i doświadczenia osobiste, iż uczyniły wirtualność podstawowym wymiarem naszej rzeczywistości”.

Rola edukacji medialnej w kształceniu ustawicznym

Umiejętność poruszania się w nowej wirtualnej rzeczywistości staje się obecnie warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym w drodze do spełnienia celów ustawicznego kształcenia. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera edukacja medialna, którą należy rozumieć jako zespół działań zmierzających do wyposażenia uczącego się w kompetencje medialne, będące swego rodzaju *metakompetencją*. Pojęcie metakompetencji występuje tutaj w sensie określonym przez Czesława Nosala (2004, s. 22), jako pewna umysłowa jednostka reprezentacyjno-regulacyjna, wzbudzana i kształtowana przez zadania, problemy i wymagania kulturowej lub społecznej natury. Jak pisze Morbitzer (2014, s. 118), „(...) w świecie płynnej nowoczesności najważniejszą metakompetencją jest umiejętność efektywnego uczenia się, pozwalająca na nieustanne aktualizowanie swoich kompetencji, stosownie do zmieniającej się koniunktury rynkowej. Nie chodzi przy tym tylko o zestaw konkretnych umiejętności, ale o takie przygotowanie merytoryczne i duchowe, chęć i gotowość do uczenia się, które staną się stylem życia właściwym dla epoki cyfrowej”.

W perspektywie edukacji medialnej niezmiennym celem pozostaje rozwijanie umiejętności samokształceniowego korzystania z mediów, czyli formowanie indywidualnych postaw względem mediów. W tym duchu wypowiada się Stanisław Dylak (1997), który za cel edukacji medialnej uznaje działania zmierzające do medialnej inkulturacji poprzez kształtowanie kompetencji uczniów w zakresie posługiwania się językiem mediów, co z kolei musi odbywać się przy użyciu mediów. Ich stosowanie wymaga jednak przeniesienia nacisku z narzędzi i treści właśnie na umiejętności i kompetencje.

Współcześnie przyjmuje się, że kompetencje cyfrowe (informacyjne) i medialne powinny być rozwijane równolegle. Dlatego właśnie zaczęły być one rozpatrywane łącznie w ramach zbioru kompetencji przynależących do kompetencji medialnej. Zadania edukacji medialnej stawiane na tle kompetencji są ich odbiciem (rys. 2).



Rys. 2. Piramida kompetencji i jej odbicie w postaci zadań edukacji medialnej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Ogonowska, 2013, s. 15–16.

Za priorytetowe uznaje się trzy zadania (Ogonowska, 2013, s. 15):

- umożliwienie dostępu do mediów, które są narzędziem rozumienia rzeczywistości społecznej;
- rozwijanie umiejętności krytycznej analizy przekazu medialnego;
- popieranie produkcji, kreatywności i interaktywności komunikacji medialnej.

Zadania te charakteryzują edukację medialną nie jako wiedzę o mediach, ale jako umiejętność mądrego korzystania z mediów oraz traktowania ich jako narzędzi dydaktycznych w urzeczywistnianiu edukacji ustawicznej. Agnieszka Ogonowska wyraźnie podkreśla istotność edukacji medialnej w tych trzech obszarach. Jak pisze (Ogonowska, 2013, s. 31), „(...) należy brać pod uwagę wszystkie trzy wymienione obszary działań, co jest tym bardziej uzasadnione, iż użytkownik mediów występuje najczęściej w roli odbiorcy, producenta lub prosumenta i decydenta medialnego”. Jednak połączenie tych trzech wymiarów edukacji medialnej, w zależności od zakresu, w jakim jest ona realizowana, nie zawsze jest równo zbilansowane. W edukacji wczesnoszkolnej na przykład największy nacisk kładzie się na wychowanie medialne (przygotowanie do odbioru mediów), natomiast w późniejszych okresach kształcenia coraz więcej czasu należy poświęcać racjonalnemu posługiwaniu się językiem mediów oraz nauczaniu o mediach.

Podsumowanie

Obecnie jesteśmy świadkami globalnego kryzysu edukacji. O ile kryzys ten jest powszechnie zauważalny, to już jego wymiar nie jest tak oczywisty. Jeffrey Goldfarb (2013, s. 164) słusznie zauważa, że „Wymiarem tym jest powszechny brak uznania edukacji za cel istotny sam w sobie”. Potrzebne są zatem reformatorskie dążenia zmierzające do poprawy społecznego usankcjonowania i funkcjonowania systemu edukacji. Powinny być one przeprowadzane z uwzględnieniem możliwości i potrzeb współczesnego społeczeństwa obywatelskiego. Istotnym czynnikiem przygotowującym obywateli do życia w tym właśnie społeczeństwie i do jego rozwijania, zgodnie z tendencjami cywilizacyjnych przeobrażeń zachodzących w XXI wieku, jest powszechne wdrożenie edukacji ustawicznej (wyrażanej niezmienną aktywnością uczenia się), prowadzonej przez całe życie (od fazy przedszkolnej aż do późnej emerytalnej).

Jak ujmuje to zagadnienie Teresa Hejnicka-Bezwińska (2008, s. 126), najważniejszą formą kapitału jest obecnie „przydatność ludzi do uczenia się”. To właśnie umiejętność ciągłego i skutecznego uczenia się staje się kluczową kompetencją człowieka w XXI wieku. W katalogu umiejętności społecznych związanych z tą kompetencją i uznawanych za niezbędne do pełnego funk-

cjonowania we współczesnym systemie edukacji znalazł się, obok innych, również alfabetyzm medialny, oznaczający umiejętność korzystania z nowych mediów (Kołodziejczyk i Polak, 2011, s. 61). Świadczy to o tym, że obecnie dostrzegana jest potrzeba oparcia także edukacji ustawicznej na szerokim wykorzystaniu możliwości oferowanych przez media. Istnieje zatem pilna potrzeba dokonywania prób przewartościowania akcentów aksjologicznych poprzez dostosowywanie ich do aktualnych potrzeb związanych bezpośrednio z rolą nowych mediów w edukacji. W tym zakresie nie do przecenienia staje się możliwość wykorzystania edukacji medialnej jako narzędzia dydaktycznego wspierającego przygotowanie do samokształcenia ustawicznego.

LITERATURA

- Castells, M. (2010). *Spółczesność sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dobrowolski, A.B. (1960). *Pisma pedagogiczne*, t. 2: *Nowa dydaktyka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Drucker, P.F. (2002). *Myśli przewodnie*. Warszawa: MT Biznes.
- Dylak, S. (1997). *Edukacja medialna w szkole. O mediach, przez media, dla mediów*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Goban-Klas, T. (2008). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goldfarb, J. (2013). *Kryzysy w edukacji. Refleksja nad splotem edukacji z ekonomią i polityką*. „Forum Oświatowe” nr 3(50).
- Hassa, A. (1998). *Komputer jako środek dydaktyczny w edukacji wczesnoszkolnej*. „Komputer w Szkole” nr 1.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hessen, S. (1947). *Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Juszczyk-Rygałło, J. (2013). *Role nauczyciela w otwartej edukacji*. W: E. Kochanowska, J. Skibska (red.), *Nauczyciel wobec wyzwań współczesności. Dylematy, poszukiwania i inspiracje*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Kidd, R.J. (1983). *Lifelong Education and International Relations*. London: Croom Helm.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011). *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*. Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Kruszewska, A. (2013). *Mass media i edukacja*. W: J. Kancír (red.), *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Matuszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon tematyczny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Morbitzer, J. (2012). *Medialność a sprawność edukacyjna ucznia*, http://www.ktime.up.krakow.pl/symp2012/referaty_2012_10/morbitz.pdf, data dostępu: 10.09.2015.
- Morbitzer, J. (2014). *Refleksje pedagogiczne na temat intelektualnej kondycji cyfrowych tubylców*, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- Nosal, C. (2004). *Psychologia kompetencji w dobie nowej technologii informacyjnej*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pólturzycki, J. (2003). *Aktualne niepokoje w sprawie edukacji ustawicznej*. „Rocznik Andragogiczny”.
- Pólturzycki, J. (2004). *Andragogika jako dyscyplina akademicka*. W: A. Fabiś (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Andragogika jako przedmiot akademicki*, Mysłowice-Zakopane: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozmus, A. (red.) (2010). *Wykładowca doskonały. Podręcznik nauczyciela akademickiego*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer SA.
- Russell, B. (1932). *O wychowaniu. Ze specjalnym uwzględnieniem wczesnego dzieciństwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Spasowski, W. (1923). *Zasady samokształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Striker, M., Wojtaszczyk, K. (2014). *Potrzeba uczestnictwa uczelni wyższej w kreowaniu umiejętności samokształcenia*. „e-mentor” nr 3(55).
- Waloszek, D. (2001). *Wychowanie dziecka do odpowiedzialności*. W: B. Śliwerski (red.), *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zielińska-Więczkowska, H., Kędziora-Kornatowska, K., Kornatowski, T. (2008). *Starość jako wyzwanie*, „Gerontologia Polska” t. 16, nr 3.
- Znanecki, F. (1930). *Podstawy i granice celowego działania wychowawczego*. W: K. Kornilowicz (red.), *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Warszawa: Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacji Społecznych.

NEW MEDIA IN TERMS OF LIFELONG LEARNING

Summary

Nowadays, civilization changes increase the importance of education. Moreover, education becomes a lifelong process. Therefore, it is important to prepare young people for lifelong learning. This goal is to be achieved by means of self-learning.

Thus, every child, pupil, youth and adult should be prepared to learn on his or her own. This is especially important in the era of a constantly developing information society and the growing domination of new media. A pupil immersed in the world of new media is strongly influenced by the media as these change his/her way of thinking and educational functioning. The technology of new media is for such a person a natural environment for self-education. Hence, the primary meaning should be attributed to media education, which should be understood as all actions aimed at equipping pupils with media competences. These competences determine the goals of media education in developing the idea of using new media in the process of self-education as a way of lifelong learning.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

DZIEDZICTWO GUTENBERGA KONTRA CYFROWA INFOSFERA - O POPRAWĘ KOMPETENCJI INFORMACYJNYCH MŁODZIEŻY

Kultura czytelnicza w mediatyzowanym świecie

Proces czytania jest skarbnicą wiedzy i doświadczeń gromadzonych przez pokolenia. Stanowi źródło nowych idei i informacji o współczesnym człowieku i zmieniającym się świecie. Czytanie jest potrzebne wszystkim, ale zwłaszcza ludziom młodym, których dorosłe życie toczyć się będzie w warunkach obecnie nieznanymi. Proces kontaktu z tekstem jest głównym filarem konstruowania wiedzy człowieka. Poszerza horyzonty poznawcze, rozwija słownictwo, kompetencje językowe, wyobraźnię, intelekt – poprzez przyswajanie przekazywanego pisemnie dorobku ludzkich myśli, uczuć i wiedzy. Właściwe lektury kształcą wrażliwość, dostarczają wielorakich wzorców osobowych, wpływają na ludzki świat uczuć, wartości, doznań estetycznych. Czytelniczość należy zaliczyć do najpowszechniejszych form uczestniczenia w kulturze symbolicznej. Pojęcie to definiowane jest jako „czytanie występujące w zbiorowości, jako zjawisko społeczne (...) obserwowane z perspektywy zachowań całych grup (a nie poszczególnych jednostek)” (Wojciechowski, 2000, s. 18). Czytanie można ujmować jako proces komunikacji międzyludzkiej, umożliwiający porozumiewanie się między jednostkami i zbiorowościami, niezależnie od wybranego nośnika treści i rodzaju transmisji danych, oraz jako formę uczestnictwa kulturowego, sposób czerpania informacji i budowania wiedzy, źródło inspiracji i narzędzie budowania wspólnoty intelektualnej. Pozwala na zaspokojenie estetycznych, intelektualnych, naukowych, informacyjnych i rozrywkowych potrzeb ludzi. Proces czytania osadzony jest w szerszej perspektywie kultury czytelniczej. Pojmuje się ją jako „system dyspozycji motywacyjnych oraz instrumentalnych i wynikających z nich zachowań czytelniczych, umożliwiających jednostce wykorzystanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji

(Has-Tokarz, 2008, s. 263). Kultura czytelnicza, według Jadwigi Andrzejewskiej, „jest składnikiem osobowości ukształtowanym pod wpływem różnych czynników w toku obcowania czytelnika z przekazami piśmienniczymi” (Andrzejewska, 1996, s. 37). Należy zwrócić uwagę, że kultura czytelnicza stanowi ważny fundament procesu samokształcenia, czego dowodem są istotne elementy procesu autoedukacji, takie jak: zainteresowania i motywacje czytelnicze, kompetencje czytelnicze, znajomość techniki pracy z książką i techniki bibliotecznej czy techniki pracy umysłowej. Kontakt ze słowem pisany dostarcza modeli wyznaczających sposób bycia, określa kodeksy postępowania, podaje przykłady przydatne do rozwiązywania problemów życia własnego i środowisk społecznych. Uczy sztuki wyboru wśród społecznych opinii i interesów, wśród różnych pojęć i chaosu terminologicznego, wskazuje źródła i cele wspólne, wzbogaca psychikę czytelnika, dając mu podstawy do rozumienia siebie jako jednostki wyodrębniającej się od reszty społeczeństwa własnym światem odczuć.

Interakcja zachodząca między osobą zanurzoną w procesie czytania a narracją jest niezwykle głęboka. W toku badań psychologicznych zauważono, że czytelnik odtwarza w umyśle każdą sytuację występującą w narracji, przez wychwytywanie jej szczegółów i włączanie we własne struktury umysłowe zasobów wiedzy zbudowanych dzięki doświadczeniom własnym. Uaktywnione obszary mózgu czytelnika odzwierciedlają te, które są zaangażowane, gdy ludzie wykonują, wyobrażają sobie lub obserwują podobne rzeczywiste czynności. Lektura głęboka, bo o takiej tu mowa, przyczynia się niejako do utożsamienia czytelnika z książką – czytelnik się nią staje (Speer et al., 2009, s. 989–999). W związku z powyższym specyficznego charakteru nabiera relacja między czytelnikiem książki a jej autorem, stanowiąc środek symbolicznej wymiany myśli i refleksji – słowa kierowane do odbiorcy tekstu pełnią rolę swoistego katalizatora, stając się źródłem nowych obserwacji, skojarzeń i doznań. Książka i tekst drukowany stają się doskonałą płaszczyzną do kreowania intymnej niemalże więzi w postaci wymiany myśli i doświadczeń. Opisywany rodzaj kontaktu nie mógłby zaistnieć bez upowszechnienia się na szeroką skalę książek, które zawdzięczamy wynalazkowi niemieckiego złotnika i drukarza z Moguncji – Johanesa Gutenberga. Dzięki wynalezieniu druku szybko zaczęły się poszerzać granice języka, ponieważ rywalizujący o czytelnika pisarze prześcigali się w doskonaleniu wyrażanych werbalnie idei, emocji i doznań. Rosnąca liczba wydawanych książek znacząco przyczyniła się do wzbogacenia zasobu języka (Ong, 2011).

Czytelnictwo należy postrzegać przez pryzmat zmian kulturowych oraz wielorakich ekonomicznych, społecznych i gospodarczych skutków rozwoju cywilizacyjnego. Analizując tę problematykę w kontekście przemian XXI

wieku, należy podkreślić wpływ innowacji technologicznych na zmiany nawyków czytelniczych, zwłaszcza wśród młodych odbiorców tekstu. W obecnym mediatyzowanym świecie zauważa się fakt, że książka przestała pełnić rolę głównego nośnika informacji o otaczającym świecie, a jej funkcja jest obecnie inna, niż to miało miejsce w ubiegłych stuleciach. Dziedzictwo Gutenberga zainicjowane wynalezieniem prasy drukarskiej jest przesuwane na margines intelektualnego życia człowieka. Jak zauważa Nicholas Carr, nurt kultury płynący przez prasę drukarską jest w zdecydowany sposób kierowany do nowego kanału. Jest nim Internet, będący obecnie najpowszechniejszym środkiem przechowywania, przetwarzania i udostępniania informacji w każdej możliwej formie (Carr, 2013). W opinii Waltera J. Onga pismo, „druk i komputer to odmiany technologii słowa; słowa raz podporządkowanego technice nie da się odwrócić. Wirtualny świat tekstu modyfikuje i nadaje myśleniu ludzkiemu inny kierunek, co pozostaje nie bez wpływu na odbiór tradycyjnych źródeł informacji” (Ong, 2011). Podobna konkluzja płynie z rozważań Marshalla McLuhana, który zauważa, że „nowy środek przekazu nigdy nie jest dodatkiem do starego ani nie zostawia go w spokoju. Dopóki nie nada wcześniejszym środkom przekazu nowej formy i nie znajdzie dla nich nowego miejsca, nigdy nie przestaje ich przytłaczać” (McLuhan, 2004, s. 236). Wchłonięcie medium tradycyjnego, jakim był tekst drukowany, przez Internet spowodowało eliminację jego postaci fizycznej, głównie przez specyfikę hipertekstu.

Zauważany i pogłębiający się kryzys czytelnictwa, mający miejsce nie tylko wśród młodzieży, łączony jest z ekspansją mediów, głównie Internetu. Przeniesienie czytelnictwa do wysokointeraktywnego środowiska multimedialnego modyfikuje kulturę czytelniczą, zmieniając sam styl i percepcję czytanego tekstu, a ponadto wpływając na deprecjonowanie znaczenia książek i swoistą modę na nieczytanie (Borawska-Kalbarczyk, 2014). Obserwowany schyłek „galaktyki Gutenberga” opartej na tekście drukowanym i wejście w nową „galaktykę Turinga” (Bolter, 1990) pobudza naukową refleksję nad problematyką tzw. *computer literacy* i jej związków z ogólnie pojmowaną piśmiennością.

Życie w cywilizacji obrazu pociągnęło za sobą inny styl funkcjonowania w nim człowieka, a także powstanie nowego układu kultury w postaci innej hierarchii kodów kulturowych. Jak wskazuje Andrzej Gwóźdź, słowo nie zostało wyrugowane z obiegu kulturowego, ale przyjęło inną, medialną postać w formie obrazu, a piśmienność, rozumiana jako manualne albo mechaniczne generowanie kształtu słowa, została zastąpiona elektronicznym tworzeniem obrazu (Gontarz, 2000). Nowa, niematerialna materialność tekstu cyfrowego wymaga nowych sposobów czytania, a największe zmiany związane są z cechami hipertekstu, formą tekstu elektronicznego składają-

cego się z werbalnych i multimedialnych bloków, pomiędzy którymi funkcjonują elektroniczne linki (Nahotko, 2015).

Odbiór i intelektualno-emocjonalne przeżycie czytanego słowa odciskają na człowieku swoiste piętno, tworząc w jego umysłach wewnętrzną bibliotekę, z której może wydobywać w określonych kontekstach zestaw przyswojonych wcześniej treści. W opinii wielu badaczy i teoretyków współczesne media, na czele z Internetem, zmieniły radykalnie charakter czytania, pociągając za sobą także zmiany owej biblioteki wewnętrznej – w sensie zmiany zdolności do noszenia jej z sobą, zmiany wartości użytkowej i piękna, jakie można odnaleźć w słowach (Aboujaoude, 2012, s. 180). Naukowe doniesienia prowadzą do wniosku, że długotrwałe korzystanie z Internetu osłabia umiejętność zanurzenia się w lekturze i zdolność myślenia linearne-go. Zdaniem Carra Internet uszkadza zdolność koncentracji i kontemplacji oraz wymusza wręcz specyficzny, odmienny sposób przyjmowania wiadomości, określony w taki właśnie sposób, w jaki dostarcza ich Internet – w postaci szybko płynącego strumienia danych (Carr, 2013, s. 17). Zauważa się, że odmienny sposób czytania, ukształtowany w przypadku niektórych osób (zwłaszcza młodzieży) pod wpływem mediów elektronicznych, zmodyfikował jakość wspomnianej wcześniej „wewnętrznej biblioteki”, składającej się obecnie raczej ze „strzępów informacji wydobywanych z internetu niż budowanych książka po książce” (Aboujaoude, 2012, s. 180).

Kompetencje informacyjne – zarys zagadnienia oraz metodologiczne podstawy badań¹

Proces czytania, zmodyfikowany współcześnie przez media cyfrowe, wiąże się nierozdzielnie z realizacją potrzeb informacyjnych, wyrażanych w czynnościach poszukiwania informacji i ich wykorzystywania. Dostrzegana powszechnie dominacja Internetu jako źródła informacji oddziałuje niewątpliwie na kompetencje informacyjne młodego pokolenia. Źródłem informacji o *information literacy* są programy, dokumenty i konferencje organizowane przez znaczące światowe organizacje zajmujące się propagowaniem tych idei². Uogólniając efekt ich analiz, można stwierdzić, że kompetencje infor-

¹ Prezentowane wyniki są fragmentem szerszego projektu badań opisanych w autorskiej książce: K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2015.

² Zob. analizy pojęcia *information literacy* opracowane przez organizacje, np.: Stowarzyszenie Bibliotek Szkolnych Stanów Zjednoczonych (American Association of School Librarians, AASL); Stowarzyszenie Bibliotek Akademickich i Naukowych (Association of College & Research Libraries, ACRL – sekcja American Library Association); Instytut Information Literacy

macyjne to „zdolność do rozpoznania, kiedy informacja jest potrzebna, oraz lokalizowania, oceny i efektywnego wykorzystania informacji pożądanej. Osoby wykształcone w zakresie IL wiedzą, jak się uczyć, znają organizację wiedzy, dysponują wiedzą, jak znaleźć informację oraz jak ją wykorzystać, kształcą się przez całe życie, potrafią znaleźć potrzebną informację do wykonania danego zadania czy podjęcia określonej decyzji (*Information Literacy Competency Standards...*, 2005). Według tzw. proklamacji aleksandryjskiej z 2005 roku uznano, że IL stanowi fundament kształcenia ustawicznego – umożliwi poszukiwanie, ocenę, wykorzystywanie i tworzenie informacji w sposób skuteczny – zarówno do osiągnięcia celów osobistych, jak i społecznych, zawodowych czy edukacyjnych (*Beacons of the Information Society*, 2005). W świetle tzw. Deklaracji Moskiewskiej z 2012 roku (jako rezultatu konferencji Media and Information Literacy for Knowledge Societies; UNESCO, IFLA) podkreślono rolę kompetencji informacyjnych i medialnych obywateli w rozwoju społeczeństw opartych na wiedzy i skierowano apel do rządów, organizacji międzynarodowych, trzeciego sektora, biznesu, instytucji i organizacji naukowych, kulturalnych i edukacyjnych wzywający do uznania kompetencji informacyjnych i medialnych za umiejętności kluczowe dla rozwoju społeczeństw oraz do promowania edukacji informacyjnej i medialnej przez włączenie jej do systemów kształcenia obywateli na wszystkich poziomach (*Deklaracja Moskiewska...*, 2012). Kompetencje informacyjne odnoszą się do procesu rozpoznawania potrzeb informacyjnych, wyszukiwania, oceny, wykorzystania i rozpowszechniania informacji w celu podejmowania decyzji i zdobywania wiedzy. Analizując to pojęcie, należy także rozważyć konieczność kształtowania właściwych postaw w rezultacie świadomego obcowania ze zróżnicowanymi informacjami, związanych z przestrzeganiem zasad prawnych i norm etycznych. Kompetencje informacyjne rozważam zatem jako pojemną koncepcję odnoszącą się do ludzkich umiejętności rozpoznawania potrzeby informacyjnej i jej zaspokajania w celu dalszego rozwoju i doskonalenia umiejętności poznawczych.

Zmiana preferencji i kompetencji czytelniczych młodego pokolenia pociągnęła za sobą nieuchronnie modyfikacje umiejętności informacyjnych młodzieży. Wzrastający stopień komplikacji *information literacy* jest następstwem nieustannego postępu w obrębie źródeł informacji i nowych technologii cyfrowych, wskutek tego IL – pierwotnie kojarzone z umiejętnością wykorzystania informacji pochodzących ze źródeł tradycyjnych – nieuchronnie musi być powiązane z innymi rodzajami biegłości: cyfrowej

z Australii i Nowej Zelandii (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, ANZIL); Rada Bibliotekarzy Uniwersytetów Australijskich (Council of Australian University Librarians, CAUL); Stowarzyszenie Bibliotek Narodowych i Akademickich (Society of College, National and University Libraries, SCONUL).

i technologicznej. Problematyka kompetencji informacyjnych młodzieży – ujmowana przez pryzmat przemożnego wpływu nowych mediów cyfrowych – stała się punktem wyjścia do zaprojektowania badań, których przedmiotem uczyniłam poziom i zróżnicowanie biegłości informacyjnych młodzieży w wieku ponadgimnazjalnym.

Projektując badania wyodrębniłam kilka kategorii kompetencji informacyjnych uczniów (KI): (1) planowanie rozwiązywania problemów informacyjnych; (2) strategie wyszukiwania informacji; (3) lokalizowanie i pozyskiwanie informacji; (4) porządkowanie i wybór informacji; (5) przetwarzanie informacji; (6) respektowanie zasad prawnych i norm etycznych w pracy z informacjami; (7) ocena procesu poszukiwania informacji i ich wykorzystania. W realizacji badań posłużyłam się metodą skali ocen, inaczej szacowania, a narzędziem pomiaru była autorska „Skala poziomu kompetencji informacyjnych uczniów”. Zastosowanym rodzajem skali była skala numeryczna – uczniom dokonującym oszacowań została zaprezentowana lista zachowań informacyjnych o różnym poziomie szczegółowości, którym przyporządkowano odpowiednie wagi według klucza: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej tak, 5 – zdecydowanie tak. Stwierdzenia skali obejmowały swym zasięgiem treściowym trzy komponenty struktury kompetencji informacyjnej: wiedzę o procesie pracy z informacjami, umiejętności i postawy.

W analizie wyników badań własnych ograniczę się do wybranych kategorii kompetencji informacyjnych młodzieży, które w moim przekonaniu najwyraźniej ilustrują problematykę modyfikacji procesu realizacji potrzeb informacyjnych w aspekcie przemian współczesnej cywilizacji medialnej, a mianowicie do procesów wyszukiwania informacji oraz ich lokalizowania i pozyskiwania. Wzbogaceniem analizy ilościowej będzie nurt jakościowy, wynikający z interpretacji materiału z wywiadu swobodnego. Prezentowane poniżej badania są fragmentem szerszego projektu badawczego nad problematyką kompetencji współczesnej młodzieży w aspekcie modernizacji szkolnego środowiska uczenia się (Borawska-Kalbarczyk, 2015).

Kompetencje informacyjne młodzieży w cyfrowej infosferze – wyniki badań

Wyróżnione wcześniej umiejętności wyszukiwania informacji oraz ich lokalizowania i pozyskiwania wyrażone były następującą wiązką siedmiu wybranych stwierdzeń:

KI_1. Przed poszukiwaniem informacji wcześniej analizuję, jakie źródła informacji będą mi potrzebne.

- KI_2. Potrafię ocenić przydatność różnych źródeł informacji w procesie tworzenia strategii poszukiwania informacji.
- KI_3. Poszukuję informacji na dany temat w zróżnicowanych źródłach, co pozwala mi na lepsze poznanie określonego problemu.
- KI_4. Nie zadowolam się pierwszymi napotkanymi rezultatami poszukiwania informacji.
- KI_5. Potrafię stwierdzić, że w znalezionych przeze mnie informacjach są luki i wymagane są dalsze poszukiwania.
- KI_6. Korzystanie jednocześnie z więcej niż jednego źródła informacji utrudnia mi pracę.
- KI_7. Przypadkowe i chaotyczne działania w procesie poszukiwania informacji są dla mnie trudne do uniknięcia.

Tabela 1. Rozkład częstości wyborów pozycji skali w odniesieniu do kategorii kompetencji informacyjnych z wybranych zakresów

Nr stwierdzenia	Skala zgodności ze stwierdzeniem										Razem	
	zdecydowanie nie		raczej nie		trudno powiedzieć		raczej tak		zdecydowanie tak			
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
KI_1	80	5,9	261	19,2	278	20,4	528	38,8	215	15,8	1362	100,0
KI_2	26	1,9	49	3,6	180	13,2	704	51,7	403	29,6	1362	100,0
KI_3	87	6,4	235	17,3	369	27,1	481	35,3	190	13,9	1362	100,0
KI_4	57	4,2	196	14,4	393	28,9	508	37,3	208	15,3	1362	100,0
KI_5	55	4,0	159	11,7	347	25,5	589	43,3	212	15,6	1362	100,0
KI_6	413	30,3	487	35,8	198	14,5	167	12,3	97	7,1	1362	100,0
KI_7	29	2,1	101	7,4	343	25,2	599	44,0	290	21,3	1362	100,0

Źródło: Badania własne.

Obserwowane wyniki w odniesieniu do sytuacji zawartej w zdaniu KI_1 (*Przed poszukiwaniem informacji wcześniej analizuję, jakie źródła informacji będą mi potrzebne*) obrazują tendencję, że uczniowie nie przywiązują zbytnej wagi do opracowywania strategii poszukiwania informacji. Wprawdzie znikomy odsetek badanych (6%) twierdzi, że zdecydowanie nie analizuje potencjalnych źródeł informacji, ale już jedna piąta z nich deklaruje, że taka sytuacja w ich przypadku raczej nie ma miejsca (19,2%). Podobną liczebnie grupę obserwuje się w odniesieniu do środkowej kategorii skali („trudno powiedzieć”). Młodzi użytkownicy informacji o najlepiej ukształtowanych

umiejętnościach w analizowanym zakresie stanowili łącznie ponad połowę badanej grupy, z czego tylko 16% sytuowało się na najwyższym poziomie samooceny umiejętności wyboru źródeł informacji (zaś 38,8% miało poczucie, że raczej tak jest).

Stwierdzenie KI_2 (*Potrafię ocenić przydatność różnych źródeł informacji w procesie tworzenia strategii poszukiwania informacji*) skupiało uwagę nastolatków na fakcie istnienia rozmaitych źródeł informacji, koniecznych do uwzględnienia w procedurze konstruowania strategii poszukiwania informacji. Okazuje się, że przydatności różnych źródeł informacji w procesie poszukiwania informacji nie jest w stanie ocenić zdecydowana mniejszość uczniów (5,5%). Zauważa się też stosunkowo mały odsetek młodzieży, która nie potrafiła opowiedzieć się w sposób zdecydowany za którąś z kategorii biegunowych – grupa ta stanowiła 13,2% ogółu. Ponad połowie nastolatków wydaje się, że raczej posiada umiejętności służące ocenie dostępnych jej źródeł informacji. Najwyższy poziom kompetencji w zakresie analizowanego tu aspektu kompetencji informacyjnych przejawia co trzeci badany (29,6%).

W rozmowie na temat przydatności różnych źródeł informacji badana młodzież wskazywała najczęściej Internet. Najbardziej typową odpowiedzią było umieszczanie go na swoistym piedestale skarbnicy wiarygodnych i potrzebnych informacji w zasadzie na każdy temat. Wśród zalet Internetu jako elektronicznego źródła informacji pokolenie cyfrowych tubylców odwoływało się do: szybkości wyszukiwania (*najszybciej się mogę czegoś dowiedzieć i nie tracę zbędnego czasu*), łatwości (*w Internecie wpisze się to, co się chce, i nam wyskakuje*), posiadania ciekawych informacji (*Internet jest przydatny, bo jest w nim zawartych bardzo dużo ciekawych informacji*) na temat wszystkiego (*bo wszystko tam znajdę, wszystkie zagadnienia*), łatwych w odbiorze (*najszybciej i najbardziej rozumiem z tego, co przeczytam w Internecie*), wzbogacających wiedzę nastoletnich odbiorców (*w bardzo dużym stopniu pomaga mi poszerzać moją wiedzę*). Wielu z rozmówców jako wartość internetowych zasobów informacyjnych wskazywało na oferowane tam wzory materiałów do nauki. W wypowiedziach młodych ludzi Internet bardzo często pojawiał się na tle i w konfrontacji z książką. Badani wielokrotnie porównywali oba źródła informacji pod względem przydatności ich wykorzystania w procesie przeszukiwania zasobów informacyjnych oraz znaczenia w życiu swoim i rówieśników. Z analizy znaczeń narracji można odczytać, że Internet zdecydowanie wygrywa jako najważniejsze źródło informacji w życiu współczesnego nastolatka.

Z intelektualnym zanurzeniem się w proces poszukiwania informacji wiąże się umiejętność wyszukiwania informacji w wielu kontekstach, w ujęciu różnych autorów, prezentujących rozmaite opinie. Sytuację tę ilustrowało stwierdzenie KI_3 (*Poszukuję informacji na dany temat w zróżnicowanych*

źródłach, co pozwala mi na lepsze poznanie określonego problemu). Częstotliwości wyborów wskazują, że 23,7% badanych pierwszoklasistów nie przywiązuje wagi do wyszukiwania informacji w zróżnicowanym ujęciu, zadowolając się – jak można mniemać – opcją, jaką zaproponuje im wyszukiwarka internetowa. Około jedna trzecia badanych (27,1%) prezentuje postawę wahania, co może oznaczać, że uczniowie ci doświadczają sytuacji, w których poprzestają na dowolnej treści informacji pod warunkiem, że znaleziona treść zgadza się mniej więcej z poszukiwanym tematem. Największy odsetek badanych, ale nie jest to przeważająca większość, bo 35,3%, odznacza się wysokim poczuciem sprawności informacyjnych w tym aspekcie, zaś 14% uczniów zadeklarowało, że sytuacja poszukiwania informacji z różnych punktów widzenia jest im zdecydowanie bliska.

Ważnym aspektem kompetencji informacyjnych jest wytrwałość w dążeniu do celu oraz umiejętność głębokiego zanurzenia się w informacyjny świat. Jak się okazało, w konfrontacji ze stwierdzeniem KI_4 (*Nie zadowolam się pierwszymi napotkanymi rezultatami poszukiwania informacji*) 18,6% absolwentów gimnazjum wykazuje niewystarczające kompetencje w tym zakresie, zajmując stanowiska skrajnie negatywne („zdecydowanie nie” i „raczej nie”). Taka postawa może sugerować, że w procesie poszukiwania informacji osoby te ograniczają swoje działania do pierwszej napotkanej informacji, w jakimś stopniu wyczerpującej informacyjny problem. Jedna trzecia uczniów przejawia przeciętny poziom samooceny w zakresie postawy opisanej w analizowanym stwierdzeniu (28,9%). Największą grupę stanowią uczniowie z wysokimi umiejętnościami w tym aspekcie: 37,3% ogółu twierdzi, że raczej przychyliła się ku intensywnemu procesowi wyszukiwania. Najwyższy poziom oceny własnych kompetencji informacyjnych (kategoria „zdecydowanie tak”) obserwuje się w odniesieniu do 15,3% badanych osób, które wykazują postawę wytrawnego poszukiwacza informacji, mającego świadomość, że czas poświęcony na wyszukanie treści, jak również duży stopień zaangażowania należą do gwarantów osiągnięcia sukcesu informacyjnego.

Przejawem świadomego obchodzenia się młodych ludzi z informacjami jest umiejętność zgłębiania znajdujących informacji odbywającego się na drodze spiralnej (koło hermeneutyczne). W sytuacji stwierdzenia, że znalezione informacje są mało pomocne w dalszych poszukiwaniach, wraca się do źródła, szukając nowych wskazówek. Świadomość informacji niepełnej, niedosyt uzyskanych informacji powinny być bodźcem do dalszych poszukiwań, aż do osiągnięcia satysfakcji poznawczej. Umiejętności te sprawdzało kolejne stwierdzenie, KI_5 (*Potrafię stwierdzić, że w znalezionych przeze mnie informacjach są luki i wymagane są dalsze poszukiwania*). W rezultacie analizy okazało się, że 58,9% uczniów charakteryzuje wysoki poziom w zakresie tej

umiejętności (43,3% deklaruje, że raczej tak czyni, zaś 15,6%, iż zdecydowanie tak robi). Jedna czwarta ogółu młodzieży nie zajmuje konkretnego stanowiska, natomiast 15,7% z nich należy przypisać niewystarczające sprawności informacyjne w procesie identyfikacji luki informacyjnej.

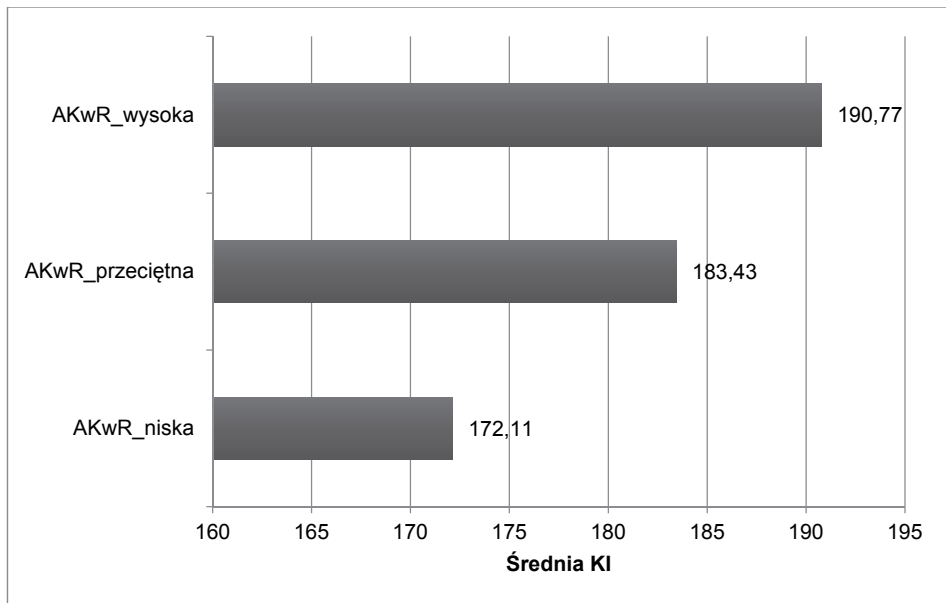
Wielość źródeł informacji przyczynia się do powstawania dylematów wyboru określonego z nich. Stąd też celem kolejnego stwierdzenia monitorującego sprawność informacyjną, KI_6 (*Korzystanie jednocześnie z więcej niż jednego źródła informacji utrudnia mi pracę*), było sprawdzenie, w jakim stopniu potencjalna obfitość źródeł informacji utrudnia pracę wyszukiwawczą. Jak się okazało, największą grupą spośród badanych byli uczniowie przekonani o tym w mniej zdecydowany sposób, ale ciągle twierdzący, że problem wielości źródeł informacji ich raczej nie dotyczy (35,8% przypadków). Nieco mniejszy odsetek respondentów opowiedział się za pozycją, iż zdecydowanie nie ma problemów podczas pracy z wieloma źródłami jednocześnie (30,3%). Zatem aż 66,1% uczniów można usytuować na wysokim poziomie kompetencji informacyjnych w zakresie braku odczuwania trudności z pracą z wieloma źródłami jednocześnie. Przeciętny poziom kompetencji informacyjnych przejawiało 14,5% ogółu młodzieży. Mniejsza liczba uczniów zdecydowała, że poruszanie się w obrębie wielości źródeł informacji przyczynia się do ich zagubienia i trudności w wyborze informacji (19,4% ogółu stwierdzeń: „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Poruszanie się w Internecie wymaga szczególnie intensywnej postaci wielozadaniowości umysłu – stąd też być może deklaracje zdecydowanej większości ankietowanych, że nie odczuwają kłopotów z korzystania z wielu źródeł informacji jednocześnie. W procesie wyszukiwania informacji istotne znaczenie odgrywają zatem preferencje młodzieży w zakresie korzystania z określonych źródeł informacji, a „świadomość ich różnorodności i potrzeba odwoływania się do nich gwarantować powinna równomierne wykorzystanie podczas uczenia się i rozwiązywania problemów” (Batorowska, 2009, s. 378).

Różne zawirowania z procedurą wyszukiwania informacji prezentowało również następane stwierdzenie skali, KI_7 (*Przypadkowe i chaotyczne działania w procesie poszukiwania informacji są dla mnie trudne do uniknięcia*). Stwierdzeniu temu zaprzeczyło 9,5% badanych uczniów, co stanowi niewielki odsetek. Jedynie w odniesieniu do tej grupy można założyć, że potrafi zwalczyć chaotyczne działania w procesie dążenia do informacji lub w ogóle ich nie doświadczyć. Przypuszczalnie takie efektywne działanie jest rezultatem wcześniejszego przemyślenia kolejnych kroków działania w zderzeniu z potrzebą informacyjną. Co czwarty nastolatek nie jest pewny zajęcia określonego stanowiska (25,2%), z czego wynika, że doświadczył poszukiwań o charakterze przypadkowym. Przeważająca większość uczniów oświadczyła, że trudno im uniknąć przypadkowości w czasie podejmowania czynności

poszukiwania informacji: stanowisko „raczej tak” reprezentowało 44% z nich, zaś opcję „zdecydowanie tak” – 21,3%. Taką postawę można odnaleźć także w innych badaniach na temat funkcjonowania młodzieży w środowisku zalewu informacyjnego. Jest to potwierdzeniem przejawianej przez badaną młodzież postawy, której rezultatem są poszukiwania chaotyczne, bez wcześniejszego przemyślenia kolejnych kroków (*szukam tak po prostu, pierwsze lepsze; otwieram pierwszą lepszą stronę, nie patrzę jaka*).

Kompetencje informacyjne młodzieży badałam także w ujęciu ich zróżnicowania w aspekcie wybranych czynników środowiskowo-osobowych i dydaktycznych. W perspektywie problematyki niniejszego artykułu zwrócić uwagę na zróżnicowanie poziomu *information literacy* uczniów ze względu na aktywność kulturową rodziny. Weryfikację hipotezy o różnicowaniu kompetencji informacyjnych ze względu na tę zmienną przeprowadziłam z zastosowaniem jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA dla grup niezależnych. Na podstawie przeprowadzonej analizy i przyjętego poziomu istotności $\alpha = 0,05$ otrzymano istotne statystycznie różnice zmiennej zależnej „kompetencje informacyjne uczniów” ze względu na zmienną niezależną „aktywność kulturowa”: $F(2,1359) = 48,05$; $p < 0,001$.

Wykres. Średnie poziomu kompetencji informacyjnych uczniów z rodzin o różnym poziomie aktywności kulturowej w rodzinie (AKwR)



Źródło: Badania własne.

Aby stwierdzić, które z porównywanych grup różnią się od siebie istotnie statystycznie, przeprowadziłam porównania *post-hoc* z uwzględnieniem nierównych liczebności grup zmiennej „aktywność kulturowa”, stosując test GT2 Hochberga, który na poziomie istotności $p < 0,001$ wykazał statystycznie istotne różnice pomiędzy wszystkimi testowanymi grupami zmiennej niezależnej.

Tabela 2. Wyniki testu *post-hoc* GT2 Hochberga dla kompetencji informacyjnych uczniów wyróżnionych ze względu na poziom aktywności kulturowej w rodzinie (AKwR)

Grupy, pomiędzy którymi jest istotna różnica	Poziom istotności różnicy w teście GT2 Hochberga
niski vs przeciętny poziom AKwR	0,000***
niski vs wysoki poziom AKwR	0,000***
przeciętny vs wysoki poziom AKwR	0,000***

*** istotność na poziomie 0,001; **istotność na poziomie 0,01; *istotność na poziomie 0,05
Źródło: Badania własne.

Najwyższym poziomem kompetencji informacyjnych charakteryzują się zatem uczniowie deklarujący wysoki poziom aktywności kulturowej w rodzinie ($\bar{X} = 190,77$; $\sigma_x = 23,56$). W tych rodzinach uczniowie mają częsty kontakt z książką, prasą i czasopismami, biorą udział w zróżnicowanych imprezach kulturalnych, doceniają wartość słowa pisanego, co przełożyło się na ich wyższą sprawność informacyjną. W przypadku przeciętnego i niskiego poziomu kultury odnotowano odpowiednio niższe poziomy kompetencji informacyjnych dla tych grup.

Dyskusja wyników i wnioski

Badania wskazały, że proces poszukiwania informacji w świetle opinii uczniów przeniósł się w świat wirtualny i zyskał tym samym inny wymiar oraz jakość. Doniesienia z badań z obszaru neurobiologii i psychologii, prowadzące do wniosku, że podłączenie do sieci oznacza wejście w środowisko, które „sprzyja pobieżnemu czytaniu, chaotycznemu myśleniu i powierzchownej nauce” (Carr, 2013, s. 145), znalazły częściowe potwierdzenie w omawianych badaniach. Analizy ujawniły, że część młodzieży odczuwa specyficzne problemy wynikające z zanurzenia jednostki w cyfrową infosferę, wyrażające się w:

- braku potrzeby analizowania potencjalnych źródeł informacji (tak: 25%; stanowisko ambiwalentne: 20%);
- kłopotach w ocenie przydatności źródeł informacji w realizacji zadania informacyjnego (tak: 6%; stanowisko ambiwalentne: 13%);
- braku konieczności wieloaspektowego ujmowania analizowanych informacji (tak: 24%; stanowisko ambiwalentne: 27%);
- ograniczaniu się do przypadkowych, pierwszych napotkanych rezultatów poszukiwania informacji (tak: 19%; stanowisko ambiwalentne: 29%);
- nieumiejętności oceny kompletności znalezionych informacji (tak: 16%, stanowisko ambiwalentne: 25%);
- trudności w jednoczesnym korzystaniu z kilku źródeł informacji (tak: 19%; stanowisko ambiwalentne: 15%);
- przypadkowych i chaotycznych działaniach w procesie poszukiwania informacji (tak: 65%; stanowisko ambiwalentne: 25%).

Młodzi użytkownicy informacji charakteryzujący się niskim poziomem kompetencji informacyjnych ograniczali swój proces wyszukiwania wyłącznie do informacji z Internetu, wskazując często wręcz na uciążliwość równoległego wykorzystywania źródeł tradycyjnych (książek). Częstokroć zadowalali się przypadkowymi rezultatami wyszukiwania, nie analizując ich pod kątem kompletności – w związku z tym nie odczuwali potrzeby dodatkowego poszukiwania informacji w przypadku stwierdzenia luk. Proces poszukiwania informacji przez te jednostki cechowała duża doza przypadkowości. Poruszając się w obrębie dostępnej im infosfery, ci młodzi ludzie wielokrotnie podejmowali wybory bez głębszego namysłu czy gruntownej refleksji. Szukali informacji spontanicznie, w przypiływie chwilowego impulsu myśli. Ignorując proces tworzenia strategii poszukiwania informacji, liczyli na tzw. szczęśliwy traf, zadowolając się pierwszym uzyskanym wynikiem poszukiwania (przede wszystkim w zasobach sieciowych). Nie analizowali zbyt często ani złożoności potencjalnych źródeł informacji, ani kolejnych kroków postępowania ułatwiających osiągnięcie celu. Świadomość informacji niepełnej, niedosyt uzyskanych informacji nie były bodźcem do dalszych poszukiwań, nie prowadząc tym samym do osiągnięcia satysfakcji poznawczej. Jako najbardziej przydatne źródło do realizacji własnych potrzeb informacyjnych wskazywano najczęściej Internet, traktując go jako skarbnicę wiarygodnych i potrzebnych informacji w zasadzie na każdy temat. Proces wyszukiwania kończący się porażką wynikał po części z naiwnej postawy wiary we „wszystko mający” Internet, a po części był rezultatem niskich umiejętności wyszukiwawczych, wiążących się z brakiem potrzeby stosowania strategii poszukiwania.

Badania wykazały, że poziom aktywności kulturowej domu rodzinnego (obok statusu społeczno-ekonomicznego) okazał się jednym z najlepszych

wskaźników wyjaśniających zróżnicowanie *information literacy* uczniów. Obecność książek w domu, udział w życiu kulturalnym, częsty kontakt z wartościową literaturą, w połączeniu z wysokimi wartościami SES-u (statusu społeczno-ekonomicznego) to dobry wskaźnik kapitału kulturowego dziedziczonego przez ucznia i gotowości jego rodziny do inwestowania w proces rozwoju zdolności poznawczych ucznia. Osiągnięty w efekcie pozytywnego wpływu czynników rodzinnych wzrost aktywności w sferze czytelniczej i kulturalnej przekłada się na wymierne sukcesy w dziedzinie edukacyjnej: otwiera horyzonty wiedzy i sprzyja wielostronnemu rozwojowi kompetencji poznawczych. W moim przekonaniu częsty i pogłębiony kontakt z tradycyjnym tekstem pisany ma wyraźne przełożenie na jakość pracy z informacjami także w wymiarze cyfrowym, stąd też można założyć, iż uczniowie wychowujący się w rodzinach ceniących literaturę i kulturę mają szansę wykształcić w sobie sprawności poznawcze pozwalające na efektywne poruszanie się w obrębie informacji, niezależnie od ich charakteru – i w równie wysokim stopniu posiadać umiejętność pracy z informacjami pochodzącymi ze źródeł tradycyjnych oraz cyfrowych. Zauważa to również Carr (2013, s. 146), mówiąc, że „można snuć refleksje, surfując po Internecie, tak jak można ślizgać się po powierzchni, czytając książkę”.

W związku z tym młodzież wychowana w duchu ignorancji dla dziedzictwa kulturowego nie wykształciła w sobie kompetencji umożliwiających świadomą, pogłębioną, refleksyjną pracę z informacjami, co znalazło odzwierciedlenie w badaniu. Uczeń niepodejmujący wysiłku czytania, który wycofuje się ze wspólnego dla jego pokolenia przekazu kulturowego, traci szansę kontaktu z kulturą wyższą, z literaturą piękną i często bezpowrotnie gubi możliwość motywacji do kontaktu z nią.

Poleganie w procesie wyszukiwania informacji w przeważającej mierze na zasobach sieciowych może powodować, że jednostka całość swoich umiejętności poznawczych przekierowuje na interakcję z urządzeniem (wędrówka po hipertekście), natomiast istotne procesy poszukiwania, krytycznej oceny czy selekcji (skupienie na treści) schodzą na dalszy plan.

O poprawę kompetencji informacyjnych młodzieży

Jednym z ważnych obszarów kompetencji informacyjnych młodzieży potrzebujących stymulacji jest kształtowanie umiejętności wykorzystywania zróżnicowanych źródeł informacji (tak cyfrowych, jak drukowanych) i ich spójnej integracji, zwłaszcza w obliczu dominującej pozycji Internetu. Traktuję to jako istotny element wzmacniania umiejętności krytycznej oceny dostępnych źródeł informacji i wiarygodności zawartych w nich treści. Pomimo

dostrzeżonej u części młodzieży postawy swoistej nieufności do informacyjnych zasobów globalnej sieci należy ustawicznie dążyć do jej umacniania i wskazywania konieczności weryfikowania informacji przed jej wykorzystaniem.

Pogłębienia wymaga także umiejętność wyszukiwania informacji nie tylko ze źródeł cyfrowych. Analizując tę sprawność, nie sposób pominąć badań neuronalnych wskazujących, że przeszukiwanie zasobów sieciowych promuje pobieżną lekturę i brak koncentracji oraz powierzchowne przyswajanie wiedzy, co przyczyniać się może do tego, że myślenie młodych użytkowników Internetu staje się bardziej splotone. Długotrwałe korzystanie z Internetu osłabia umiejętność zanurzenia się w tradycyjnych źródłach informacji (tj. książkach, czasopismach itp.) i zdolność myślenia linearnego. Rodzi to konieczność kształtowania efektywnej umiejętności pracy ze strukturą hipertekstu i digitalnego sposobu czytania. Stwierdzony w badaniu specyficzny charakter pracy z informacjami (tj. korzystanie w przeważającej większości z zasobów cyfrowych, pułapka bezrefleksyjnego klikania kolejnych stron) przyczynia się do powierzchownego odbioru treści i trudności w ich strukturyzowaniu. Osoby z pokolenia cyfrowych tubylców, a takie uczestniczyły w badaniu, w dużym stopniu polegają na internetowych wyszukiwarkach (głównie Google), aby pobieżnie przeglądać, a nie czytać, ponadto nie posiadają wystarczających umiejętności analitycznej i krytycznej oceny informacji znalezionych w Internecie i wyboru najtrafniejszych z nich. Ważna staje się pomoc w wypracowaniu specyficznego indywidualnego mechanizmu poznawczego filtrującego informację, dzięki któremu użytkownik Internetu będzie świadomie wybierać treści wartościowe, oddzielając je od „informacyjnych plew”.

W procesie wzmacniania kompetencji informacyjnych uczniów można wskazać kilka podstawowych obszarów ujętych w następujących hasłach: obserwuj - oceń - zorganizuj - wyodrębnij najważniejsze - wykorzystaj. OBSERWACJA wymaga chwili namysłu i refleksji (skąd informacja pochodzi, kto jest ich autorem, w jakim kontekście występują, jak często się pojawiają itp.); w toku OCENY należy zastanowić się nad rzetelnością, wiarygodnością, prawdziwością czy użytecznością informacji; ORGANIZOWANIE informacji polega na ich porządkowaniu i strukturalizowaniu według przyjętych kryteriów (zarówno mentalne ułożenie w struktury wiedzy, jak i zachowywanie przejrzystego układu podczas archiwizowania); wyznaczenie informacji PRIORYTETOWYCH jest konsekwencją procesu ewaluacji i porządkowania i pozwala na sprawną realizację postawionych sobie celów w toku kroku ostatniego, jakim jest WYKORZYSTANIE (przetwarzanie i tworzenie) informacji, będące podwaliną procesu budowania wiedzy i mądrości na ich gruncie.

Zarysowany powyżej kształt pracy ze zróżnicowanymi informacjami jako jeden z elementów efektywnego środowiska uczenia się ma szansę wyjść naprzeciw trudnościom w procesie odbioru i użytkowania informacji przez uczniów wywodzących się ze zróżnicowanych środowisk społeczno-ekonomicznych i kulturowych. Realizacja procesu kształcenia w tym nurcie prowadzi ku nowej jakości dydaktyki, promującej aktywne zdobywanie, wykorzystywanie i przetwarzanie informacji w drodze rozwijania wszystkich aspektów kompetencji informacyjnych młodzieży.

LITERATURA

- Aboujaoude, E. (2012). *Wirtualna osobowość naszych czasów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Andrzejewska, J. (1996). *Bibliotekarstwo szkolne, teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Batorowska, H. (2009). *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Beacons of the Information Society* (2005). The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, <http://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>, data dostępu: 2.06.2012.
- Bolter, J.D. (1990). *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputerów*. Warszawa: PIW.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2014). *Pokolenie tl-dr – refleksje o kulturze czytelniczey młodzieży w zmediatyzowanym świecie*. W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: Katedra Technologii i Mediów Edukacyjnych, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
- Borawska-Kalbarczyk, K. (2015). *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Carr, N. (2013). *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Deklaracja Moskiewska w sprawie edukacji informacyjnej i medialnej*, <http://www.biblioteki.org/pl/wiadomosci/czytaj/2067>, data dostępu: 10.08.2012.
- Gontarz, A. (2000). *Koczowanie wśród obrazów*, rozmowa A. Gontarza z prof. Andrzejem Gwoździem, kierownikiem Zakładu Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, „ComputerWorld”, <http://www.computerworld.pl/news/281754/Koczowanie.wsrod.obrazow.html>, data dostępu: 12.05.2015.
- Has-Tokarz, A. (2008). *Czytają, nie czytają... O kulturze czytelniczey studentów...* W: W. Muszyński (red.), *Czas ukoi nas? Jakość życia i czas wolny we współczesnym społeczeństwie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Association of College and Research Libraries 2005*, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/information-literacycompetency.htm>, data dostępu: 19.05. 2005.

- McLuhan, M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowo Techniczne.
- Nahotko, M. (2015). *Wpływ nowych technologii na czytanie naukowe*. W: M. Wojciechowska (red.), *Czytelnictwo w dobie informacji cyfrowej. Rozwój, bariery, technologie*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Ong, W.J. (2011). *Oralność i piśmienność*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Speer, N.K., Reynolds, J.R., Swallow, K.M., Zacks, J.M. (2009). *Reading Stories Activates Neural Representations of Visual and Motor Experiences*. „Psychological Science” no. 20.
- Wojciechowski, J. (2000). *Czytelnictwo*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

GUTENBERG’S LEGACY VERSUS THE DIGITAL INFOSPHERE – IMPROVING YOUNG PEOPLE’S INFORMATION COMPETENCES

Summary

The article presents the results of a study on selected aspects of young people’s information literacy, with the focus on the process of seeking and processing information. The author argues that today’s expansion of the media, especially the Internet, modifies the reading culture of young people and leads to the depreciation of books, changes the style and perception of a text, as well as affecting the young generation’s information literacy. The article proposes directions for upgrading the skills for working with information in terms of developing student’s educational condition.

Agnieszka Iwanicka

ŚWIAT POD PALCAMI. DZIECI W ŚWIECIE NOWYCH MEDIÓW

Wprowadzenie

Rozwój dziecka powinien się odbywać poprzez kontakt z bodźcami wzrokowymi, słuchowymi, dotykowymi i smakowymi. Takie możliwości wspomagania rozwoju dają nowe media, które właściwie wykorzystywane, mogą przyczynić się do nabywania nowych umiejętności przez dzieci i rozwoju ich kompetencji kluczowych. Ważne jest jednak, aby wprowadzać je w życie dziecka w odpowiednim czasie, adekwatnie do jego rozwoju, w sposób zaplanowany i umiejętnie dobrane w taki sposób, aby nie tyle zastępowały tak ważne poznanie bezpośrednie, co wspomagały proces nabywania nowych umiejętności i były korzystne z punktu widzenia jego edukacyjnej (szkolnej), a nawet zawodowej przyszłości.

Media dostępne w Polsce umożliwiają już małym dzieciom korzystanie z rozmaitych technologii komunikacyjno-informacyjnych. Pozwalają poznawać świat całym ciałem, angażować wiele zmysłów i narządów ruchu. Dzięki nim powiedzenie „świat pod palcami” nabiera nowego znaczenia: z jednej strony media dają nam nieograniczone możliwości poznawania i przybliżania otaczającego nas świata, są narzędziem rozwoju intelektualnego, sprawiają, że wiele – jeszcze do niedawna – niedostępnych nam rzeczy jest *na wyciągnięcie ręki*; z drugiej strony pokazują, jak wiele zależy od nas samych, od naszej aktywności, ciekawości poznawczej – wystarczy bowiem opanować narzędzia, rozwinąć kompetencje medialne, aby stać się pełnoprawnym i aktywnym uczestnikiem społeczeństwa wiedzy, a nie tylko jego biernym elementem. „Świat pod palcami” – to właśnie dzieci, jak nikt inny, mają możliwość nadać nowe znaczenie tym słowom, wykorzystać media w sposób świadomy i aktywny do rozwoju osobistego i zawodowego.

Dzieci w cyfrowym świecie czują się doskonale – są zaznajomione ze wszystkimi nowinkami medialnymi, ich obsługa jest dla nich niemal intuicyjna – dbają o to producenci nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych, słusznie dopatrując się w najmłodszym pokoleniu ogromnego rynku

zbytu produktów i świadczonych przez siebie usług. Młodzi ludzie uczą się, bawią, komunikują, pracują i tworzą społeczności w sposób zupełnie odmienny niż dorośli. Stała obecność mediów w ich życiu sprawia, że różnią się od poprzednich pokoleń w sposobie postrzegania świata i rozwiązywania problemów. Cechuje je wielozadaniowość i hipertekstowość (wcześniej: linearność w rozwiązywaniu problemów i jednozadaniowość).

Jedną z najistotniejszych zmian zanurzenia młodych w medialnym świecie mają być zmiany zachodzące w neuronalnej budowie mózgu. Powodują one powstawanie tzw. *hipertekstowych umysłów* – co oznacza zmianę sposobu myślenia z dotychczasowego linearnego na wielowątkowy (zob. Small i Vorgan, 2011). Młodzi ludzie szybko się nudzą, potrzebują ciągłego pobudzenia, są niezdolni do głębszej refleksji, nie potrafią wyciągać ogólnych wniosków (Górecki, 2008, s. 51). Prowadząca do takich skutków aktywność medialna młodego pokolenia sprawia, że coraz częściej staje się ona przedmiotem krytyki pedagogów. Znane wszystkim określenia: *dzieci sieci*, *pokolenie kopiuj-wklej*, *pokolenie Google*, *dzieci urodzone z myszką w dłoni* – wyraźnie wskazują na immersję młodego pokolenia w medialny (zwłaszcza internetowy) świat i mają pejoratywne zabarwienie. Podobnie tę grupę charakteryzuje Marc Prensky, nazywając ją *pokoleniem C* (*Computerized, Connected, always Clicking*) – skomputeryzowanym, podłączonym, ciągle klikającym (Prensky, *Digital Natives...* [2016]).

Świadoma i krytyczna aktywność medialna

Niezaprzeczalny, ogromny wpływ mediów na sposób myślenia, zachowywania się, wartościowania czy nadawania znaczeń zjawiskom kulturowym i społecznym sprawia, że coraz częściej mówi się o konieczności takiego ich użytkowania, aby aktywność medialna była jak najbardziej świadoma, krytyczna i przyczyniająca się do holistycznego rozwoju człowieka. Jak nigdy wcześniej, w literaturze i debacie społecznej dużo miejsca zajmuje omawianie zagrożeń medialnych. Dostęp do nich przez coraz młodsze pokolenie jest dziś faktem – badacze zwracają uwagę na stale obniżającą się granicę wieku, w jakim następuje komputerowo-internetowa inicjacja dziecka: w niektórych wypadkach ma ona miejsce już u półtorarocznych dzieci (Stasiak, 2012, s. 90). Sporo mówi się o tym, że umiejętność tworzenia komunikatów medialnych jest dziś niezbędnym czynnikiem współtworzenia kultury i rzeczywistości cyfrowej, a nawet kreowania własnej medialnej tożsamości. Media są wszechobecne – nie da się zapobiec ich ekspansji, nie da się wyrzucić ich z życia najmłodszych; paradoksalnie, to właśnie dzieci w dużej mierze wymuszają ciągły rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK),

stając się grupą docelową producentów medialnych – tablety, smartfony, gry, aplikacje dla dzieci, strony internetowe dopasowane są coraz bardziej do oczekiwań *net-pokolenia*. To dla nas – rodziców, opiekunów, nauczycieli – ogromne wyzwanie, wobec którego nie możemy pozostać obojętni. Powinniśmy zastanowić się, jak sprawić, aby media nie przejmowały funkcji socjalizacyjnych, aby nie były sprawcą zniewolenia intelektualnego, manipulacji, lecz by weszły na stałe do katalogu kompetencji kluczowych rozwijających młodego człowieka. Niezbędne jest podjęcie działań, których celem jest wykształcenie aktywnych konsumentów medialnych – *prosumentów* – którzy będą jednocześnie współtwórcami produktów i usług dostępnych dzięki mediom. Dotyczyć to powinno nie tylko sfery wirtualnej, ale też całej gamy produktów i usług dedykowanych młodemu. Jak zatem sprawić, aby dzięki mediom świat stanął przed nimi otworem, ale w taki sposób, by stali się aktywnymi kreatorami swojej przyszłości?

Nie da się uciec od mediów – nie powinno nawet być takiej potrzeby – są integralną częścią naszego życia. Musimy się jednak nauczyć, jak wykorzystywać je do wspomagania rozwoju człowieka, zwłaszcza młodego, do wskazywania mu dostępnych multimedialnych narzędzi, których coraz więcej pojawia się na naszym rynku. Nie należy przy tym zapominać, że konieczne jest nauczanie właściwego posługiwania się narzędziami i technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, a więc szeroko rozumiana edukacja medialna. Już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku polscy prekursorzy edukacji medialnej – w tym Waław Strykowski – postulowali wejście nauki o mediach do szkół i przygotowanie odbiorców do selektywnego i krytycznego ich odbioru (Strykowski, 1997, s. 11–19). Pojęcie nazywane w Polsce *edukacją medialną* w literaturze anglojęzycznej funkcjonuje jako *media literacy* i definiowane jest najczęściej w ujęciu kompetencyjnym, jako umiejętność analizowania mediów czy też tworzenia komunikatów medialnych. Współcześnie termin ten należy rozumieć jako „interdyscyplinarny obszar wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej nie tylko z wykształceniem czy doskonaleniem kompetencji medialnych (informacyjnych, cyfrowych), ale również z analizą ich uwarunkowań (społeczno-kulturowych, politycznych, ekonomicznych, technologicznych, prawnych itp.) oraz projektowaniem na wszystkich etapach życia człowieka (idea *life-long learning* promowana przez UNESCO) działań służących rozwijaniu kompetencji ukierunkowanych na zaspokojenie różnych potrzeb jednostki” (Ogonowska i Ptaszek, 2015, s. 9). Edukacja medialna zakłada zatem uczenie się o mediach, dla mediów i przez media (Ogonowska, 2003, s. 15). Tak realizowana wyposaża dzieci w kompetencje, które będą inwestycją w rozwój ich zawodowej przyszłości.

O potrzebie nabywania takich kompetencji przekonana jest Unia Europejska, która w ostatnich latach wydała wiele zaleceń dotyczących kształto-

wania kompetencji medialnych społeczeństwa (Murawska-Najmiec, 2012, s. 82). Zalecenia te sprowadzają się między innymi do kształtowania kompetencji medialnych przez szkoły oraz uznania ich za część kompetencji kluczowych w społeczeństwie informacyjno-komunikacyjnym. Jednocześnie w dokumentach tych podkreśla się, że edukacja medialna powinna odbywać się już od najmłodszych lat nie tylko w szkole, ale i w środowisku rodzinnym. Umiejętności nabyte w domu, zgodnie z unijnymi dyrektywami, powinny być dalej rozwijane w środowisku szkolnym i w trakcie uczenia się przez całe życie oraz wzmacniane za pomocą działań organów krajowych, rządowych i regulacyjnych oraz sektora medialnego. Ogonowska i Ptaszek przytaczają rozumienie kompetencji medialnych przez ekspertów Komisji Europejskiej, którzy uznają je za połączenie kompetencji indywidualnych z czynnikami środowiskowymi (Ogonowska i Ptaszek, 2015, s. 16). Kompetencje indywidualne rozumiane są jako umiejętność korzystania z mediów nowych i tradycyjnych, wiedza, krytyczne myślenie oraz kompetencje społeczne. Czynniki środowiskowe to dostęp do mediów i TIK oraz kontekst nabywania kompetencji medialnych. Autorzy podkreślają, że ich specyfiką jest nie tylko biegła znajomość narzędzi i urządzeń medialnych, umiejętność ich obsługi, ale przede wszystkim biegłość informacyjna i krytyczne myślenie (Ogonowska i Ptaszek, 2015, s. 16). Wszystkie te kompetencje najmłodszy nabywają niemal intuicyjnie, wraz z rozwojem innych umiejętności, niemniej to na nas, dorosłych, ciąży odpowiedzialność takiego zorganizowania im tego procesu, aby media – z którymi tak chętnie obcuje na co dzień – zapewniły im dobry start w zawodową przyszłość. W ten sposób rozumiana edukacja medialna powinna być zatem skupiona na tzw. języku korzyści, czyli „takim przekazie, który łączy idee rozwijania kompetencji medialnych z różnymi sferami codziennego życia” (Ogonowska i Ptaszek, 2015, s. 15).

Wczesna nauka kodowania

Eksperti unijni dużą wagę przywiązują do wczesnej nauki kodowania, zauważając, że rozwój kompetencji w tym zakresie wpłynie pozytywnie na lepsze odnajdywanie się na rynku pracy, w dorosłym życiu zawodowym. Niewątpliwie programowanie to umiejętność, która pozwala uczniom rozwijać myślenie kreatywne, wyciągać logiczne wnioski, doskonalić umiejętności analityczne, samodzielnie dochodzić do rozwiązań – oprócz znajomości języka ojczystego i obcego uznawane jest dziś za trzeci język niezbędny do zrozumienia otaczającego świata i dynamicznie w nim zachodzących zmian komunikacyjno-informacyjnych. Lista korzyści, jakie daje nauka pro-

gramowania, jest długa. Przede wszystkim sprawia ona, że dziecko-uczeń nie jest biernym odbiorcą technologii informacyjno-komunikacyjnych, ale potrafi je ze zrozumieniem wykorzystać do własnych celów i potrzeb. W nowoczesnym, rozwijającym się cyfrowo społeczeństwie brak podstawowego rozumienia zasad kodowania już za chwilę będzie odpowiednikiem analfabetyzmu medialnego i znacznym utrudnieniem prawidłowego funkcjonowania społecznego. *Alfabetyzm medialny (media literacy)*, według Henry'ego Jenkinsa (2007, s. 251), to nic innego jak „zdolność do stania się pełnoprawnym uczestnikiem współczesnej kultury medialnej”, którą to zdolność należy rozwijać u małego odbiorcy – dziś bardziej niż kiedykolwiek wiąże się to właśnie z nauką kodowania. Sprzyja ono nie tylko rozwojowi intelektualnemu i kreatywności dzieci, ale w dalszej perspektywie, umożliwi im znalezienie dobrej pracy. Programowanie jest współcześnie jedną z najbardziej pożądanych przez pracodawców umiejętności i równocześnie synonimem innowacyjności – niesie korzyści nie tylko dla jednostek, ale i całego społeczeństwa, przez napędzanie rozwoju gospodarczego państwa. Umiejętności, jakie daje nauka kodowania, pokrywają się z oczekiwaniami pracodawców wobec przyszłych pracowników – coraz większym zainteresowaniem cieszą się bowiem zawody związane z rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Pracodawcy chętnie zatrudniają osoby kompetentne w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych i umiejętności porządkowania coraz szerszego strumienia informacyjnego. Pracę znajdują specjaliści z zakresu TIK: informatycy, technicy, personel do obsługi komputerów, operatorzy zautomatyzowanych linii produkcyjnych, matematycy i statystycy.

Za dyrektywami Unii Europejskiej próbuje nadać polski system edukacyjny, aranżując inicjatywy, które mają przygotować dzieci do wejścia w cyfrową dorosłość. Takim innowacyjnym działaniem jest planowane od 2017 roku wprowadzenie do szkolnych programów nauczania komputerowego podstaw programowania. Już od września 2016 roku w niektórych szkołach zostanie pilotażowo wprowadzony nowy program z zajęć komputerowych, w pozostałych, już obligatoryjnie – rok później. Zmiany obejmą też dzieci przedszkolne, dla których MEN przygotował zapis o używaniu elektronicznych urządzeń cyfrowych do porozumiewania się z bliskimi i rówieśnikami oraz do zabawy. Już w klasach I-III dzieci będą się uczyły wizualnego programowania prostych sytuacji lub historyjek według pomysłów własnych i opracowanych wspólnie z innymi uczniami oraz sterowania robotami (lub innymi *istotami*, jak określa je MEN) na ekranie komputera lub poza nim (informacje powyższe zostały pozyskane z dokumentu Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programej.pdf>).

Przykładowe aplikacje i narzędzia służące dziecięcemu programowaniu

Najbardziej popularnym narzędziem do nauki programowania jest niewątpliwie *Scratch*. To właśnie dzięki niemu dzieci traktują kodowanie jak świetną zabawę, nie zauważając przy tym wcale, że się uczą. Ten interpretowalny obiektowy język programowania umożliwia tworzenie interaktywnych historyjek, wirtualnych wycieczek, naukowych symulacji, multimedialnych projektów z zakresu sztuki, interaktywnych przewodników i innych – w zależności od inwencji użytkownika (McManus, 2014, s. 8). Programowanie odbywa się w nim w sposób wizualny – elementy języka mają kształt kolorowych puzzli, które przeciągamy w określonym porządku, aby utworzyć kod przypisany obiektowi. Kodowanie w takiej formie jest dla dzieci przyjemne – samodzielne stworzenie historyjki obrazkowej, animacji czy gry to dla nich świetna zabawa!

Ale *Scratch* potrafi więcej – jego użytkownicy mogą stworzyć program, dzięki któremu będą sterować zewnętrznymi przystawkami, np. konstrukcjami z klocków LEGO lub edukacyjnymi robotami. *Scratch* współpracuje z serią LEGO Education WeDo – narzędzie to przeznaczone jest dla dzieci w wieku 7–11 lat i pozwala użytkownikowi zaprojektować własne interaktywne konstrukcje, którymi można kierować za pomocą oprogramowania dostępnego w *Scratchu*. Możliwe jest też wykorzystywanie innych zestawów, np. *Arduino Nano*, który działając podobnie, jest tańszą alternatywą niż zestaw LEGO.

Roboty edukacyjne to coraz popularniejsze narzędzie obecne w naszych szkołach. Sterowanie nimi to nie tylko świetna zabawa, ale i nauka: dzięki robotom dzieci widzą, czy napisany przez nie program działa prawidłowo, czy należy go jeszcze poprawić. Samodzielne (lub z pomocą nauczyciela) zaprogramowanie robota, który w czasie rzeczywistym reaguje na nasze komendy, to olbrzymi powód do dumy i zadowolenia dla każdego dziecka. Nauczyciele coraz chętniej włączają więc roboty edukacyjne do zajęć komputerowych, dostrzegając w nich szansę praktycznego rozwijania umiejętności programistycznych dzieci. Na polskim rynku znajdziemy szeroki wybór takich robotów, o różnym przeznaczeniu (np. do nauki języków lub nauki podstaw programowania) i różnej rozpiętości cenowej, od tych najdroższych aż po cenowo przystępne dla niemal każdej szkoły.

Jednym z popularnych robotów jest *mBot*, wielofunkcyjny robot, który bawiąc – uczy podstaw programowania, elektroniki oraz robotyki (można go rozbudowywać, np. o klocki LEGO) (więcej informacji na stronie mBlock: *Programming mBot*, <http://www.mblock.cc/c-page-a-run-id-17.html>, data

dostępu: 15.03.2016). Inną propozycją są roboty *Dash i Dot* firmy Wonder Workshop – może z nimi *pracować* już dziecko pięcioletnie. Zabawa z nimi rozpoczyna się od zrobienia swoistego *prawa jazdy* na roboty – przejścia krótkiego kursu, po którym dziecko ma już wiadomości niezbędne do zabawy. Do ich zaprogramowania potrzebny jest tablet lub smartfon, na którym instaluje się darmową aplikację na dowolny system operacyjny. Robotami można poruszać, sterować – ta funkcja wybierana jest chętniej przez młodsze dzieci, które nie potrafią jeszcze zrozumieć podstaw programowania – lub programować proste historyjki z udziałem *Dasha i Dots* (przy udziale łatwego, intuicyjnego interfejsu). Jedną z funkcji jest możliwość programowania robotów w języku angielskim, w sposób zbliżony do tego w *Scratchu*. Do zestawu dwóch robotów można dokupić akcesoria, np.: cymbałki, dzięki którym zaprogramujemy własną muzykę, łączniki do klocków LEGO (dzieci mogą obudować robociki klockami według własnej inwencji), wyrzutnię piłeczek, spychacz (trzeba tylko zaprogramować *Dasha*, który pomoże dzieciakom sprzątać po zabawie), uchwyt na smartfony i inne (informacje pozyskano ze strony Wonder Workshop, <http://www.wonderpolska.pl/product-pol-7-DASH-I-DOT.html>, data dostępu: 5.05.2016).

LOFI Robot to kolejny zestaw edukacyjny, tym razem polskich programistów, służący do konstruowania i ożywiania robotów i maszyn. Umożliwia zbudowanie robotów omijających przeszkody, podążających za światłem, malujących, świecących, poruszających się samodzielnie bądź sterowanych. Korzysta z narzędzia *Open Source*, dzięki czemu można go dowolnie rozwijać i modyfikować. Zestaw wykorzystuje język *Scratch*. Jego twórcy nie tylko sprzedają swój produkt, ale też organizują szkolenia dla nauczycieli z podstaw programowania, obsługi robota oraz prowadzenia lekcji z jego wykorzystaniem. Propozycja zajęć z tym robotem edukacyjnym skierowana jest do uczniów klas I-VI szkół podstawowych. Jak piszą jego twórcy, „*LOFI Robot* wykorzystuje naturalną pasję (wrażnie widoczną u dzieci i młodzieży) do budowania i wymyślania. Konstruowanie pojazdów i urządzeń oraz wprawianie ich w ruch i nadawanie im indywidualnego charakteru to dla uczniów radość sama w sobie – a przy okazji uczą się oni podstaw mechaniki, elektroniki i programowania. Co więcej, budowanie robotów ma w sobie dużo ważnych i cennych «miękkich» aspektów, takich jak umiejętność pracy nad projektem, pracy w grupie i pracy nad zadaniem, które trwa cały semestr, a nie tylko 45 minut” (*Lekcje robotyki...* [2016]).

Oprócz nauki programowania za pomocą gotowych już robotów edukacyjnych dzieci mogą bawić się zabawkami edukacyjnymi, np. *WeDo*, które wykorzystując klocki LEGO, pozwalają sterować silnikami bądź tworzyć proste oprogramowanie. Inną możliwością jest samodzielne konstruowanie robotów z wykorzystaniem gotowych zestawów, np. *Roborobo* lub *VeX IQ*.

Dzięki nim dzieci uczą się zagadnień związanych z mechaniką i robotyką, a wraz z rozwojem swoich umiejętności mogą konstruować własne modele, używając dostępnych części.

Aby rozbudzić zainteresowania dzieci robotyką, elektroniką, automatyką i programowaniem, można zaopatrzyć się już na etapie przedszkolnym w proste zabawki interaktywne. Ciekawą propozycją są roboty z serii *Hexbud*, które wyglądają jak miniaturowe, kolorowe konstrukcje i wyposażone są w zestaw czujników, dzięki którym omijają przeszkody na drodze, reagują na ruch czy światło. Po włożeniu do akwarium będą podpływały do nas, gdy zapukamy w jego ścianki. Inne zabawki interaktywne mogą przypominać dinozaury, pluszaki, humanoidy bądź maszyny (firma *Wow Wee*). Wszystkie tego typu zabawki edukacyjne wspomagają rozwój intelektualny dzieci w różnym wieku, pozwalają na kreatywną zabawę, doskonalenie zdolności manualnych, rozwój wyobraźni oraz umiejętności rozwiązywania problemów natury technicznej – są wspaniałą propozycją wzbogacenia zajęć zarówno w przedszkolach, jak i szkołach podstawowych oraz idealnym wstępem do nauki programowania (informacje o zabawkach interaktywnych i robotach edukacyjnych pozyskane ze strony: *Neorobots*, <https://neorobot.pl/>, data dostępu: 5.05.2016). Nauka przez zabawę rozwija też inne kompetencje miękkie: zabawki interaktywne i roboty wykorzystywane są w małych grupach, gdzie uczą wspólnego działania, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z niepowodzeniami, kreatywności i logicznego myślenia.

Warto wspomnieć o jeszcze jednej możliwości wykorzystywania robotów edukacyjnych. Tak zwane *roboty humanoidalne* przydatne są w pracy z dziećmi autystycznymi. Roboty dostarczają dużo mniej bodźców niż człowiek, komunikowanie się z nimi jest zatem dla takich dzieci łatwiejsze i bezpieczniejsze, dzięki nim robią większe postępy w zakresie komunikacji werbalnej i szybciej rozwijają się społecznie. Dziedzina robotyki społecznej i etyki robotów dopiero się kształtuje, ale wciąż trwają prace (również w Polsce) nad jej rozwojem i wykorzystywaniem w życiu osób dysfunkcyjnych (*Roboty lekiem...* [2016]).

Konstruowanie robotów to oferta dla starszych dzieci, ale programowania można uczyć już dzieci w wieku przedszkolnym. *Mistrzowie Kodowania Junior* to oferta skierowana do najmłodszych w wieku 3–6 lat. Celem programu jest uczenie dzieci logicznego myślenia, przygotowywanie do pracy w grupie, kształtowanie dobrych nawyków medialnych, upowszechnianie wiedzy na temat bezpiecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych. Te umiejętności dzieci nabywają podczas zabaw przygotowujących do rozumienia elementarnych podstaw kodowania, rozwijając przy okazji takie funkcje poznawcze, jak: pamięć, koncentracja uwagi, analiza

i synteza wzrokowo-słuchowa oraz koordynacja ruchowa. Ekspert polskiego programu przygotowali innowacyjną matę edukacyjną, na której wykorzystywać można elementy sudoku, szachów, gry w statki, zagadek, łami-główek oraz działań matematycznych. Zajęcia prowadzone są też na tabletach z wykorzystaniem aplikacji *Scratch Junior* (*Przedszkolaki kodują...* [2016]). Program *Mistrzowie Kodowania Junior* został opracowany przez specjalistów (psychologów, pedagogów i matematyków) zgodnie z możliwościami rozwojowymi dziecka i świetnie się sprawdza w rozwijaniu zarówno kompetencji miękkich u dzieci, jak i kompetencji kluczowych, tak potrzebnych im w niedalekiej przyszłości. Wczesna nauka kodowania może pomóc im te kompetencje wykształcić – praca (w starszych grupach wiekowych) nad projektem w *Scratchu* czy napisanie programu sterującego robotem wymagają umiejętności pracy w grupie, stworzenia w niej prawidłowych relacji, analizowania bieżącej sytuacji, rozwiązywania problemów. Nauka kodowania zwiększa umiejętności w zakresie porozumiewania się w języku ojczystym i obcym oraz kompetencje matematyczne, informatyczne i naukowo-techniczne, z założenia ma też usprawniać proces uczenia się. Wszystkie w ten sposób nabyte kompetencje zaowocują lepszą adaptacją dzieci do przyszłego życia zawodowego, pozwalając im sprawnie funkcjonować w społeczeństwie wiedzy. Aby wykorzystać tkwiący w dzieciach potencjał, musimy sięgnąć po wszystkie możliwe sposoby. Wczesna nauka kodowania, programowanie robotów czy choćby zabawa interaktywnymi zabawkami to część tych sposobów, tym bardziej że nie kojarzą się z nauką, ale z superzabawą, przez co są atrakcyjne dla dzieci.

Podsumowanie

Powiedzenie „świat pod palcami” nabiera dla dzieci zupełnie innego znaczenia. Jesteśmy potrzebni do tego, aby umożliwić im (na miarę naszych finansowych możliwości) skorzystanie z szerokiej oferty edukacyjnej z zakresu technologii komunikacyjno-informacyjnych. Cokolwiek nasze dzieci będą robić w przyszłości, umiejętności nabyte dzięki takim narzędziom pomogą im nauczyć się logicznego, analitycznego i syntetycznego myślenia, przewidywania konsekwencji swoich działań i rozwiązywania problemów, wzmożą ich poczucie własnej wartości (samodzielne skonstruowanie programu to nie byle co) i pozwolą na odmienne postrzeganie technologii – będą dla nich wyznacznikiem aktywnego, a nie biernego uczestnictwa w społeczeństwie wiedzy. Dodatkową korzyścią wprowadzenia takich narzędzi do procesu nauczania-uczenia się będzie nauka komunikowania i współpracy w grupie, niezbędna przy programowaniu, a co za tym idzie –

wzmocnienie motywacji do nauki. Takie działania są szczególnie wartościowe dla dziewczynek, które wciąż jeszcze traktuje się jako słabsze od chłopców w zakresie nauk ścisłych (matematyki, fizyki, informatyki). Inicjatywy takie jak *Girls Who Code* czy *Girls Geek Carrots* pokazują, że czas skończyć z tym krzywdzącym stereotypem, dziewczynki bowiem niejednokrotnie osiągają lepsze wyniki niż chłopcy w przedmiotach ścisłych, cechuje je za to równie duża ciekawość w tym zakresie.

Dzieci w świecie nowych mediów uczą się przede wszystkim samodzielnego rozwiązywania swoich problemów za pomocą nowych technologii. Połączenie nauki z wykorzystaniem robotów czy zestawów edukacyjnych nie tylko uatrakcyjnią zajęcia, ale przede wszystkim podnosi motywację do uczenia się, pokazując dzieciom, że to, jak będzie wyglądało ich późniejsze życie zawodowe, w dużej mierze zależy tylko od nich i kompetencji nabytych dzięki nowym mediom.

LITERATURA

- Dokument Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej [2016], <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/propozycja-zmian-w-podstawie-programowej.pdf>, data dostępu: 10.02.2016.
- Górecki, P. (2008). *Mózg w sieci*. „Newsweek” nr 34.
- Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lekcje robotyki już dla najmłodszych uczniów podstawówki w Sopocie* [2016], <http://www.lofirobot.com/press-pack/>, data dostępu: 5.05.2016.
- McManus, S. (2014). *Scratch Programming*. Warwickshire: Easy Steps Limited.
- Murawska-Najmiec, E. (2012). *Organizacje międzynarodowe: edukacja medialna w polityce Unii Europejskiej i Unesco*. W: *Cyfrowa Przyszłość*, <https://nowoczesnapolska.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Cyfrowa-Przysz%C5%82o%C5%9B%C4%87-rozdzia%C5%82-06.pdf>, data dostępu: 5.05.2016.
- Ogonowska, A. (2003). *Edukacja medialna. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości*, Kraków: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego „Societas Vistulana”.
- Ogonowska, A., Ptaszek, G. (2015). *Edukacja medialna. W dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prensky, M. [2016]. *Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way To Look At Ourselves and Our Kids*, <http://www.marcprensky.com>, data dostępu: 15.04.2016.
- Przedszkolaki kodują. Ruszyła pilotażowa akcja programu Mistrzowie Kodowania Junior* [2016], <https://mac.gov.pl/aktualnosci/przedszkolaki-koduja-ruszy-la-pilotazowa-edycja-programu-mistrzowie-kodowania-junior>, data dostępu 5.05.2016.
- Roboty lekiem na autyzm* [2016], http://www.perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=968:roboty-lekiem-na-autyzm&catid=105&Itemid=119, data dostępu: 5.05.2016.

- Small, G., Vorgan, G. (2011). *Mózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*. Poznań: Vesper.
- Stasiak, P. (2012). *Jak wychować dzieci (w sieci)*. „Polityka” nr 22(2860).
- Strykowski, W. (1997). *Media w edukacji: od nowych technik nauczania do pedagogiki i edukacji medialnej*. W: W. Strykowski (red.), *Media a edukacja*, Poznań: Wydawnictwo eMPI².

THE WORLD AT THEIR FINGERTIPS. CHILDREN IN THE WORLD OF NEW MEDIA

Summary

The youngest generation is the one completely immersed in the media world: they learn, play, communicate and get to know the world through media. The permanent and irreversible presence of new media in their life creates the necessity to give up on searching for the negative aspects of the situation and instead think of ways in which the new media could be included in the list of key competences for a young person. It is essential to take action with the aim of utilising new media to foster children's balanced development, bringing them up as active participants of the information society and creators of their own future professional development. European Union experts place great emphasis on media education, which is intended to equip children with the skills essential for the information society. One of the ways is to promote early programming skills learning (e.g. coding in *Scratch*) that should be introduced in schools and pre-schools. The use of educational robots in schools is becoming increasingly popular and these are perceived as an opportunity to develop and foster children's key competences in practice. At the pre-school level, such robots act as simple interactive toys, whose function is to stimulate curiosity related to learning programming skills at a later stage. Combining learning with the use of robots or educational kits does not only make classes more interesting, but most of all teaches independence in problem solving, fosters analytical and synthetic thinking, teamwork, and motivates children to learn by showing them that the way their future professional life is determined to a great degree by themselves and their competences.

Barbara Jankowiak

CYBERPRZEMOC (CYBERBULLYING) WŚRÓD MŁODZIEŻY JAKO ZACHOWANIE RYZYKOWNE

Świat wirtualny jako element kontekstu rozwoju współczesnej młodzieży

Współczesna młodzież swobodnie korzysta z nowych technologii, a świat wirtualny jest dla niej znaną codziennością. To pokolenie nazywane jest określeniem „cyfrowi tubylcy” (*digital natives*) (Chadwick, 2014, s. 1; Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013), gdyż nie zna codzienności bez technologii cyfrowej. Łatwość dostępu i traktowanie środowiska online przez młodzież jako oczywistej codzienności powoduje znaczące wyzwania dla osób dorosłych – a więc rodziców, opiekunów, nauczycieli – gdyż możliwość monitorowania przez nich środowiska Internetu jest coraz trudniejsza. Ważne dla nastolatków osoby dorosłe muszą stać się bardziej świadome i rozwijać własną znajomość technologii internetowych (Chadwick, 2014), aby móc dostosować swoje działania do potrzeb i zagrożeń młodego pokolenia.

Młodzi ludzie, będąc w okresie przejściowym między dzieciństwem a dorosłością, doświadczają wielu zmian biologicznych, psychicznych i społecznych (Bee, 2004). Zdaniem Erika Eriksona w okresie dorastania jednostka jest wręcz zmuszona do eksperymentowania na potencjalach tożsamości (za: Witkowski, 2000, s. 55), zaś środowiskiem owych poszukiwań, sposobów odrzucania norm i wartości, a także podejmowania ryzyka może być obecnie Internet. Zachowania ryzykowne, takie jak zachowania agresywne (w tym także cyberprzemoc), używanie środków psychoaktywnych (np. palenie papierosów) czy aktywność seksualna, podejmowane są przez młodzież, aby osiągnąć ważne dla rozwoju cele, do których należą: budowanie niezależnej tożsamości, uniezależnienie się od rodziców, badanie reakcji i ograniczeń ze strony środowiska (zob. więcej: Bonino, Cattelino i Ciairano, 2005). Zachowania te są w większości częścią normalnego rozwoju młodzieży – zwłaszcza gdy pojawiają się incydentalnie i nie utrzymują się jako trwałe

wzorzec zachowań. Jednakże mogą dla jednostki zarówno mieć znaczenie pozytywne (np. osiągnięcie autonomii, nawiązanie relacji intymnej), jak i wiązać się z zagrożeniem dla jej dalszego życia – nawet gdy są podejmowane okazjonalnie (np. wypadek samochodowy wskutek niebezpiecznej jazdy, zakażenie chorobami przenoszonymi drogą płciową podczas aktywności seksualnej). Zachowania ryzykowne będą utrzymywały się szczególnie wtedy, gdy brak zasobów, by uzyskać pożądane skutki w inny sposób.

Zachowania młodzieży są więc podejmowane na tle określonych zmian rozwojowych. Uwarunkowania rozwoju mogą być ujmowane (1) w kontekście wewnętrznym (biologicznym) oraz (2) w kontekście zewnętrznym, który obejmuje obszary: fizyczny (np. środowisko życia, warunki fizyczne), społeczny i kulturowy (Brzezińska, 2000, s. 183). Dla współczesnych młodych ludzi świat wirtualny jest jednym z ważnych kontekstów ich życia i rozwoju, zaś jak podkreślają Bonino, Cattelino i Ciairano (2005), rozwój to działanie w kontekście (*action in context*). Jednostka działa w środowisku, które oferuje limity i ograniczenia oraz możliwości i zasoby, a dla obecnego pokolenia adolescentów świat online jest jednym z ważnych aspektów życia. Bycie jednym z członków społeczności *digital natives* umożliwia adolescentom z jednej strony zwracanie się ku światu społecznemu, by w nim odnajdować siebie, ale też z drugiej strony, by świat ten współtworzyć – wpływać na jego postać i bieg zdarzeń (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013, s. 182). Wielu badaczy wyraża przekonanie, że uczestnictwo w interakcjach społecznych zapośredniczonych przez media społeczne staje się ważnym środowiskiem socjalizacyjnym (Pyżalski, 2012, s. 39), miejscem zaspokajania potrzeb psychicznych (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013, s. 181), a doświadczenia zdobyte w cyberprzestrzeni wpływają na kształt tożsamości jednostki (Gromkowska-Melosik, 2007, s. 270). Szczególnie ważne dla młodych ludzi, ze względu na okres przejścia z dzieciństwa do dorosłości, jest poszukiwanie własnej tożsamości. Właśnie taki „szeroki wachlarz ról” (Krauze-Sikorska i Klichowski, 2013), pozwalający na bezgraniczną eksplorację własnego ja, oferuje korzystanie z Internetu. Interakcje w sieci zapewniają przestrzeń do nieograniczonej liczby kreacji. Jak piszą Hanna Krauze-Sikorska i Michał Klichowski (2013, s. 182), „Społeczność Digital Natives – zróżnicowana, wyjątkowo aktywna, tworzy nowy rodzaj relacji interpersonalnych opartych na komunikacji indywidualnej, grupowej, kontaktach z osobami rzeczywistymi lub nierealnymi, anonimowymi, ukrytymi za nickami, pseudonimami lub ujawniającymi swoje dane (których prawdziwości nie zawsze można być pewnym)”. Agnieszka Iwanicka i Natalia Walter (2012) wskazują, że sieć pozwala uwolnić się młodzieży od ograniczeń codziennego życia. Pozwala kreować samego siebie zgodnie z własną fantazją, stawiać siebie w pozytywnym świetle – znacznie doskonalszym niż w rzeczywistości. W cyber-

przestrzeni możemy wcielić się bowiem w każdą postać, zrealizować wszystkie fantazje dotyczące tego, kim chcemy być, jak wyglądać, jaki mieć charakter – możemy przyjąć dowolną tożsamość.

Świat wirtualny oferuje wiele zasobów, ale także zagrożeń dla rozwoju młodzieży – jednym z tych ostatnich jest narażenie na cyberprzemoc. Zjawisku temu sprzyja możliwość zachowania (lub poczucia) anonimowości w Internecie, co powoduje, że wiele form przemocy może być bardziej powszechnych online niż w świecie rzeczywistym. Zdaniem Sheryl A. Hemphill, Michelle Tollit, Anety Kotevski i Ariane Floren (2015) *cyberbullying* staje się istotnym wyzwaniem także dla szkół, między innymi dlatego, że ten rodzaj przemocy wobec uczniów może mieć miejsce poza szkołą, jednak konsekwencje mogą już dotyczyć funkcjonowania w środowisku szkolnym.

Cyberprzemoc: definicja zjawiska i typy *cyberbullyingu*

Cyberprzemoc (ang. *cyberbullying*) jest określana jako intencjonalne, wrogie i powtarzalne zachowanie pojedynczych osób lub grup, którego celem jest skrzywdzenie drugiej osoby, większej grupy lub zbiorowości, realizowane za pomocą nowych technologii komunikacji – Internetu, telefonów komórkowych oraz innych urządzeń elektronicznych (Malinowska-Cieślik, 2015). Cyberprzemoc może przybierać różne formy i jest realizowana za pośrednictwem mediów internetowych, w tym między innymi poczty elektronicznej, czatów i komunikatorów na stronach www lub za pośrednictwem telefonów komórkowych (Chadwick, 2014). Jacek Pyżalski (2012), opisując zjawisko *cyberbullyingu*, odnosi je do grupy adolescentów, w której razem funkcjonują sprawca i ofiara. W innych przypadkach – gdy sprawca i ofiara nie należą do jednej grupy – autor ten mówi o agresji elektronicznej.

Anja Schultze-Krumbholz i Herbert Scheithauer (2015) wyróżnili cechy różnicujące cyberprzemoc od tradycyjnego *bullyingu* w szkole. Odnoszą się one do charakterystyki mediów cyfrowych: odległość fizyczna, „charakter 24/7” i wszechobecność (ofiara jest dostępna w każdym momencie i we wszystkich miejscach); trwałość i możliwość wyszukiwania cyfrowych zawartości; brak czasowych, przestrzennych i ilościowych limitów dotyczących potencjalnej i niewidzialnej publiczności; treści mogą być kopiowane i wklejane z dowolnego miejsca; potencjalna anonimowość sprawcy; brak emocjonalnej informacji zwrotnej, a tym samym mniejsza świadomość skutków swoich działań wobec odbiorcy; brak strachu ze strony sprawcy ze względu na to, że sankcje są mało prawdopodobne (Boyd, 2008; Kowalski, Limber, 2007; Patchin, Hinduja, 2012; Raskauskas, Stoltz, 2007; Slonje, Smith, 2008, za: Schultze-Krumbholz i Scheithauer, 2015).

Zdaniem Sharlene Chadwick (2014, s. 4–5) cyberprzemoc może mieć formę bezpośrednią lub pośrednią i może zawierać:

- bezpośrednio nękanie lub zastraszanie;
- publikowanie złośliwych treści;
- atakowanie systemów komputerowych (*hacking*);
- celowe ustawianie systemów komputerowych, aby wykluczyć daną osobę;
- podszywanie się pod czyjąś tożsamość, aby oczerniać i fałszywie przedstawiać rzeczywistość (*impersonation*).

Rozpowszechnione typy *cyberbullyingu* mogą zawierać:

- poniżanie w wiadomościach tekstowych;
- otwarty atak na osobę w przestrzeni internetowej w celu nękania lub oczerniania (*flaming*);
- uporczywe nękanie w przestrzeni internetowej (*cyberstalking*);
- udawanie kogoś innego (*using masquerade*);
- wykluczanie kogoś;
- ujawnianie intymnych treści o danej osobie (*outing*);
- przesyłanie lub umieszczanie postów z poniżającymi zdjęciami lub filmami wideo, udostępnianie filmów zawierających ataki fizyczne na daną osobę.

Chadwick definiuje pojęcia użyte do pokazania różnorodności cyberprzemocy, aby pomóc w zrozumieniu tego zjawiska.

Nękanie, prześladowanie (*harassment*): wielokrotne wysyłanie obraźliwych, upokarzających wiadomości, często bez względu na porę dnia i nocy. Czasami także umieszczanie takich informacji na publicznych forach, czatach lub internatowych tablicach ogłoszeniowych, na których inni mogą je zobaczyć. Zdaniem Pyżalskiego (2012) ten rodzaj agresji może być też realizowany podczas gier online.

Poniżanie (*denigration*): rozpowszechnianie negatywnych i nieprawdziwych informacji o danej osobie na stronach www, w mailach lub messengerach lub też umieszczanie postów i zdjęć osoby, które są cyfrowo zmienione.

Atak (*flaming*): zaatakowanie kogoś w Internecie przy użyciu wiadomości w czatach, messengerach lub mailach z użyciem wulgarnego języka, wielkich liter, obrazków i symboli, aby argumentom przydać emocji.

Podszywanie się pod czyjąś tożsamość (*impersonation*): włamywanie się na konto internetowe lub portali społecznościowych i używanie tożsamości internetowej danej osoby, aby wysyłać i umieszczać niegodziwe, zawstydzające materiały do innych lub o innych.

Udawanie kogoś innego (*masquerading*): poprzez tworzenie fałszywych adresów e-mail lub danych na czacie. Może polegać także na korzystaniu z cudzej poczty elektronicznej lub cudzego telefonu komórkowego, co ma sugerować, że groźby zostały wysłane przez kogoś innego.

Pseudonimy (*pseudonyms*): używanie pseudonimu, aby zataić swoją tożsamość w sieci.

Ujawnianie intymnych treści o danej osobie (*outing and trickery*): rozpowszechnianie czyichś osobistych informacji i tajemnic poprzez wiadomości tekstowe, e-maile lub messengery albo nakłanianie kogoś do ujawnienia tajemnic bądź bardzo intymnych informacji i przekazanie ich innym.

Prześladowanie w Internecie (*cyberstalking*): forma nękania polegająca na wielokrotnym wysyłaniu wiadomości zawierających groźby lub wywołujących strach, lub też angażowanie się w inne działania online, które sprawiają, że prześladowana osoba boi się o swoje bezpieczeństwo. Zwykle wiadomości te są przesyłane przy wykorzystaniu e-maili lub wiadomości tekstowych. Zdaniem Pyżalskiego (2012) ze względu na konsekwencje dla ofiary ten rodzaj agresji elektronicznej traktowany jest jako najpoważniejszy.

Pyżalski (2012) dokonał charakterystyki także innych behawioralnych przejawów *cyberbullyingu*:

Happy slapping to prowokowanie lub atakowanie drugiej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu bądź zdjęć, a następnie rozpowszechnianie kompromitującego materiału w Internecie.

Wykluczanie (*exclusion*) polega na celowym usunięciu z listy kontaktów internetowych bądź niedopuszczenie do niej danej osoby (np. do listy znajomych na portalu społecznościowym).

Agresja techniczna (*hacking*) związana jest z działaniem sprawcy skierowanym nie tyle bezpośrednio przeciwko ofierze, ile przeciwko należącemu do niej sprzętowi komputerowemu, oprogramowaniu lub infrastrukturze informatycznej, np. poprzez rozsyłanie wirusów komputerowych bądź włamywanie się do komputerów innych osób.

Pyżalski (2012), który *cyberbullying* definiuje jako „ustrukturalizowaną agresję rówieśniczą” (sprawca i ofiara są w tej samej grupie), dodatkowo wyróżnia inne typy agresji elektronicznej (sprawcy i ofiary nie łączy funkcjonowanie w jednej grupie):

- agresja wobec pokrzywdzonych: z reguły polega na tworzeniu i publikowaniu online materiałów wizualnych (głównie plików filmowych), które albo dokumentują „dziwne” zachowania bohaterów (osób, które ze względu na określone cechy własne nie potrafią ocenić sytuacji, kiedy są atakowane, lub nie potrafią się bronić, np. osób niepełnosprawnych intelektualnie¹, chorych psychicznie), albo też dokumentują zachowanie samych twórców materiałów, którzy prowokują lub znęcają się nad nagrywanymi osobami (w tym przypadku jest to bliskie definicji *happy slappingu*);

¹ Badania dotyczące cyberprzemocy wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przeprowadził Piotr Plichta (2012).

- agresja wobec celebrytów: najczęściej polega na tworzeniu materiałów medialnych przedstawiających celebrytę w złym świetle (np. stron internetowych), na umieszczaniu obraźliwych wpisów na forach internetowych lub komentarzy na profilach plotkarskich;
- agresja wobec grup/idei (uprzedzeniowa) (*bias bullying*): agresja elektroniczna, która dotyczy całych grup, np. osób o określonej narodowości, kolorze skóry, kibiców grup sportowych, fanów zespołów muzycznych. W ten sposób mogą być też atakowane idee, np. przekonania religijne;
- agresja przypadkowa (impulsywna): w agresji tego rodzaju szczególnie znaczenie ma anonimowość, która ułatwia atakowanie innych bez wyraźnego powodu, np. wyzwiska między nieznanymi się użytkownikami czatu (opisany wcześniej *flaming*).

Rozpowszechnienie cyberbullyingu wśród młodzieży

Zdaniem Barbary Woynarowskiej i Anny Oblacińskiej (2014) najpełniejszym źródłem wiedzy o zachowaniach ryzykownych młodzieży są badania HBSC oraz – w odniesieniu do używania substancji psychoaktywnych – badania ESPAD. Pierwsze z wymienionych zawierają także pytania dotyczące cyberprzemocy. Międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (*Health Behaviour in School-aged Children* – HBSC) są badaniami ankietowymi uczniów, prowadzonymi na terenie szkół, wykonywanymi od 1982 roku cyklicznie co cztery lata we wzrastającej liczbie krajów. Obecnie członkami sieci badawczej są 44 kraje lub regiony Europy (według klasyfikacji WHO) oraz Ameryki Północnej. Polska jest członkiem sieci HBSC od 1989 roku, co pozwoliło na przeprowadzenie tych badań w naszym kraju już siedem razy. Dzięki współpracy ze Światową Organizacją Zdrowia – Biurem Regionalnym dla Europy, mieszczącym się w Kopenhadze, wyniki badań są szeroko rozpowszechniane i przekazywane rządowi oraz twórcom polityki zdrowotnej i edukacyjnej, a także instytucjom naukowym i organizacjom samorządowym. Analiza zachowań ryzykownych w raporcie obejmuje: stosowanie diet odchudzających, stosowanie tytoniu, picie alkoholu, używanie marihuany/haszyszu, zachowania seksualne, uczestniczenie w bójkach, przemoc w szkole i cyberprzemoc (Mazur, 2015).

W opisywanych badaniach HBSC kwestionariusz zawierał dwa pytania dotyczące doświadczenia cyberprzemocy, ale tylko z perspektywy ofiary. Pytania, zaadaptowane na podstawie kwestionariusza Olweus Bully/Victim, brzmiały: *Jak często zdarzyło się, że ktoś: 1) wysyłał wiadomości na czacie (gadugadu), robił wpisy (np. na Facebooku), wysyłał e-mail lub SMS albo stworzył przesmiewczą stronę internetową na twój temat? 2) wziął kompromitujące cię zdjęcia*

bez twojej zgody i umieścić je w sieci? Kategorie odpowiedzi: *nie byłem dręczony w ten sposób; zdarzyło się 1 lub 2 razy; 2-3 razy w miesiącu; około 1 raz w tygodniu; kilka razy w tygodniu.*

Wyniki polskich badań HBSC z roku 2014 pokazały, że co najmniej raz doświadczyło cyberprzemocy 16,1% uczniów, w tym 14,6% chłopców i 17,5% dziewcząt w wieku 11-15 lat. Ofiarą *cyberbullyingu* tekstowego było 11,8% badanych, w tym 10,9% chłopców i 12,6% dziewcząt. Umieszczenia w sieci kompromitujących zdjęć doświadczyło 9% badanych, w tym 8,4% chłopców i 9,5% dziewcząt. Wysyłanie wiadomości, tekstu, tworzenie strony internetowej – to formy stosowane częściej niż zamieszczanie w sieci kompromitujących zdjęć. Analizując współwystępowanie obu form cyberprzemocy (przykre wiadomości lub kompromitujące zdjęcia), stwierdzono, że 11,2% nastolatków doświadczyło jednej z nich, a 4,6% obydwu form (przykre wiadomości i kompromitujące zdjęcia). Częściej doświadczają tej formy przemocy dziewczęta niż chłopcy oraz 13- i 15-latkowie w porównaniu z najmłodszą grupą (11-latków). W przypadku „tradycyjnego” *bullyingu* osobami częściej krzywdzonymi są chłopcy (Malinowska-Cieślik, 2015).

Z przytoczonymi powyżej korespondują dane uzyskane przez Pyżalskiego (2012): 13% ankietowanych doświadczyło *cyberbullyingu* podczas ostatniego roku poprzedzającego badanie; większość wskazała, że były to sytuacje jednokrotne. Z badań tego autora wynika, że chłopcy i dziewczęta nie różnią się istotnie statystycznie odnośnie do doświadczenia *cyberbullyingu*, w odróżnieniu od tradycyjnego *bullyingu*, którego doświadczają częściej chłopcy (Pyżalski, 2011). Jednakże autor ten poza *cyberbullyingiem* wymienia inne rodzaje agresji elektronicznej, a biorąc je pod uwagę, wśród badanych młodych ludzi aż 79,3% było sprawcami przynajmniej jednorazowego aktu takiej agresji (jednego z dwudziestu jej rodzajów).

Danych dotyczących różnic między płciami dostarcza także Chadwick (2014), według której istnieją różnice między płciowe wskazujące, że dziewczęta wolą angażować się w cyberprzemoc pośrednio, z wykorzystaniem środków relacyjnych. Typy relacyjnego *bullyingu* to: plotkowanie, rozgłaszanie plotek, zdrada przyjaźni, wykluczanie innych osób, inne zachowania, które manipulują relacjami międzyludzkimi offline (Viljoen i inni, 2005, za: Chadwick, 2014). Istnieją dane wskazujące, że cyberprzemoc może być bardziej rozpowszechniona niż *bullying* (Smith i inni, 2008, za: Chadwick, 2014). Dziewczęta, gdy angażują się w cyberprzemoc, zwykle plotkują lub ignorują kogoś. *Bullying* chłopców zazwyczaj polega na fizycznych przepychankach, a rzadziej przybiera formę *cyberbullyingu*. Jeśli chłopcy angażują się w cyberprzemoc, to przejawia się to w publikowaniu raniących zdjęć lub filmów wideo (Chadwick, 2014). Wyniki te zgodne są z danymi dotyczącymi różnic między płciowych w podejmowaniu zachowań agresywnych (zob. więcej:

Jankowiak, 2016). Większość badań pokazuje, że chłopcy angażują się w bezpośrednią agresję (zwłaszcza najpoważniejsze formy zachowań agresywnych) częściej niż dziewczęta, ale różnica płci zawęża się znacznie, jeśli chodzi o agresję pośrednią (Lanctot, 2015). Niektórzy badacze przedstawiają dowody na to, że relacyjna agresja jest bardziej powszechna wśród dziewcząt niż chłopców w przedszkolu, szkole oraz w wieku nastoletnim. Istnieją dane na temat ocen rówieśników i nauczycieli, którzy uznali, że dziewczęta są częściej skłonne do agresji relacyjnej niż fizycznej. Tak więc kiedy dziewczęta chcą skrzywdzić rówieśników, jest bardziej prawdopodobne, że zrobią to w taki sposób, aby uszkodzić relacje, a nie cielesność (Foster, 2005). Jednakże według Pyżalskiego (2012) w odniesieniu do *cyberbullyingu* i jego związku z płcią ze względu na niejednoznaczne wyniki badań trudno o ostateczne rozstrzygnięcia, a związek płci adolescenta ze stosowaniem agresji elektronicznej jest bardziej skomplikowany niż w przypadku tradycyjnego *bullyingu*, zwłaszcza fizycznego.

Profilaktyka i interwencje stosowane w obszarze cyberprzemocy

Według Schultze-Krumbholz i Scheithauera dla sprawców i ofiar cyberprzemocy nie ma specyficznych interwencji klinicznych lub profilaktycznych. Podejścia do zmniejszenia cyberprzemocy oraz wiktyimizacji można podzielić, według tych autorów, na trzy grupy (Snakenborg Van Acker i Gable, 2011, s. 90, za: Schultze-Krumbholz i Scheithauer, 2015):

- ustawy, przepisy i zasady, które zamierzają uregulować wykorzystanie mediów lub sprawować kontrolę nad ich zawartością;
- programy, których celem jest edukacja na temat bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych, unikanie zagrożenia, podejmowanie problematyki cyberprzemocy, praca nad konsekwencjami lub kształtowanie specyficznych umiejętności, np. umiejętności społecznych;
- podejście technologiczne, jak filtry i oprogramowanie blokujące.

Pyżalski (2012), który przeprowadził badania dotyczące *cyberbullyingu* wśród młodzieży gimnazjalnej, na podstawie uzyskanych danych wyciągnął następujące wnioski odnoszące się do interwencji i profilaktyki w zakresie agresji elektronicznej:

1. Badania wykazały istnienie różnic w postrzeganiu konsekwencji cyberprzemocy między uczniami a nauczycielami. Nauczyciele uważają, że agresja elektroniczna powoduje poważniejsze skutki niż tradycyjna – przeciwnego zdania są uczniowie. W przypadku takich różnic istotna jest rola

diagnozy problemu profesjonalistów pracujących z młodzieżą, aby nie podejmować działań „na wyrost”, ale też nie zlekceważyć ważnego problemu.

2. Większość uczniów klas III gimnazjum (około 70%) w trakcie ostatniego roku poprzedzającego badanie doświadczyła lub dokonała przynajmniej jednego aktu agresji elektronicznej, lecz – jak podkreśla przywoływany autor – były to zazwyczaj zdarzenia nie niosące za sobą dużego zagrożenia wiktymizacją, np. wysłanie lub otrzymanie nieprzyjemnego SMS-a. W związku z powszechnością agresji elektronicznej sensowne jest planowanie i implementowanie programów profilaktycznych zarówno w zakresie profilaktyki pierwszorzędowej (kierowanej do całej populacji), jak i drugorzędowej (kierowanej do grup zagrożonych). Pyżalski w działaniach profilaktyki pierwszorzędowej proponuje zastosowanie tzw. profilaktyki pozytywnej (za: Ostaszewski, 2014). W takim podejściu, zamiast skupiać się na zagrożeniach, lepiej dążyć do podwyższenia samoświadomości młodzieży w zakresie tego, jakie mechanizmy sprawiają, że możemy lepiej funkcjonować online.

3. Działania edukacyjne powinny wskazać pewne aspekty normatywne dotyczące funkcjonowania w sieci, tak by młodzież stosowała w środowisku internetowym takie same zasady jak w środowisku offline.

4. Badania ujawniają znaczącą rolę edukacji medialnej, która miałaby na celu budowanie świadomości siebie jako użytkownika nowych mediów w kontekście mechanizmów ich działania oraz jako nadawcy komunikatów ze wszystkimi tego konsekwencjami, zarówno w świecie offline, jak i online. Oddziaływania wychowawcze mogłyby dotyczyć: edukacji, udziału i zaangażowania obywatelskiego, kreatywności/wyrażania siebie oraz tożsamości i związków społecznych. Istotne są więc działania wychowawcze nastawione na budowanie odpowiedzialności młodych ludzi korzystających z nowych mediów.

5. Istotne jest także, aby budować wiedzę o tym, jak wykorzystać rozwiązania techniczne, by trudniej było stać się ofiarą agresji elektronicznej.

6. Wyniki badań „Cyberbullying 2010” dostarczyły danych na temat różnych innych typów agresji elektronicznej, takich jak: agresja wobec pokrzywdzonych, agresja wobec celebrytów, agresja wobec grup/idei (uprzedzeniowa) i agresja przypadkowa (impulsywna). Owo zidentyfikowanie różnych innych typów agresji elektronicznej, której dokonują niektórzy adolescentenci, oznacza, że specjaliści zajmujący się problemem pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży muszą traktować zjawisko agresji elektronicznej jako zespół zjawisk i zajmować się nim specyficznym, a nie w sposób zunifikowany. Według Pyżalskiego szczególnych szkód rozwojowych może dostarczyć zaangażowanie się młodego człowieka w agresję wobec pokrzywdzonych, gdyż zwykle wpływa na redukcję empatii zarówno u sprawcy, jak i u innych odbiorców materiałów, które przedstawiają poniżanie

innych. Może także przekładać się na naśladowanie tych działań offline. Z kolei agresja elektroniczna wobec grup jest wpisana w ten okres rozwojowy, gdyż afiliacja do różnych grup jest wówczas szczególnie istotna. Zagrożenie może wynikać w tym przypadku z potencjalnej komplementarności agresji online i offline.

7. Agresja elektroniczna jest jedną z form zachowania ryzykownego, w związku z czym zasady profilaktyki zachowań ryzykownych mogą być stosowane także w tym przypadku.

8. Z przywoływanych badań wynika też znaczenie tworzenia programów profilaktycznych dla „niewidzialnej publiczności”, by nie wspierała ona sprawców, np. poprzez rozsyłanie, linkowanie obraźliwych treści.

Lambros Lazuras, Jacek Pyżalski, Vassilis Barkoukis i Haralambos Tsorbatzoudis (2012) przeprowadzili analizę badań dotyczących związku agresji elektronicznej i *cyberbullyingu* z empatią. Dostępne dane wskazują, że cyberagresja jest związana z cechami osobistymi, takimi jak empatia, a także z procesami samoregulacji z udziałem rozhamowania moralnego oraz usprawiedliwianiem zachowań dewiacyjnych. Autorzy ci doszli do wniosku, że najbardziej skuteczne oddziaływania profilaktyczne powinny opierać się na pozytywnych interwencjach, które angażują całą społeczność szkolną i rodziców. Profilaktyka opierająca się na edukacji o rzeczywistych efektach cyberprzemocy w życiu ofiar oraz treningu empatii i rozumowania moralnego może przyczynić się do zminimalizowania ryzyka *cyberbullyingu*.

Z przedstawionych analiz wynika, że *cyberbullying* może być traktowany jako zachowanie ryzykowne podejmowane przez młodzież. Ze względu na powszechność najbardziej łagodnych form cyberprzemocy (lub też cyberprzemocy i agresji elektronicznej) działaniami profilaktycznymi, np. w szkole, warto objąć wszystkich młodych ludzi. Wydaje się, że szczególne znaczenie może mieć profilaktyka pozytywna, czyli „świadome wzmacnianie czynników i procesów, które mogą stanowić przeciwwagę dla mechanizmów ryzyka” (Ostaszewski, 2014, s. 276). Ten sposób działania polega na wspieraniu prorozwojowych zasobów w środowiskach dorastania młodzieży oraz jej naturalnego potencjału rozwojowego (Ostaszewski, 2014). Natomiast w grupach wysokiego ryzyka, poza działaniami wzmacniającymi ochronę, istotne są działania redukujące czynniki ryzyka. W tym miejscu należy podkreślić znaczenie diagnozy, której wyniki w każdej formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej są kluczowe dla określenia, jakie działania będą najwłaściwsze w odniesieniu do danej osoby. Ponadto w działaniach profilaktycznych szczególną rolę odgrywać może edukacja medialna, której celem byłoby budowanie odpowiedzialności młodych ludzi korzystających z nowych mediów. Jak piszą Iwanicka i Walter (2012), w szkołach wciąż jeszcze brakuje rzetelnej edukacji medialnej, ukierunkowanej na krytyczną

analizę komunikatów internetowych, na etyczno-prawnych aspektach mediów elektronicznych. Istotna jest także ewaluacja czynionych działań i konieczność prowadzenia badań naukowych, które mogłyby wskazać, jakiego typu oddziaływania są szczególnie skuteczne dla profilaktyki i interwencji w obszarze cyberprzemocy wśród młodzieży.

LITERATURA

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S. (2005). *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag.
- Brzezińska, A. (2000). *Společna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Chadwick, S. (2014). *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*, New York: Springer.
- Foster, S.L. (2005). *Aggression and Antisocial Behavior in Girls*. W: D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash (eds), *Handbook of Behavioral and Emotional Problems in Girls*. New York: Springer.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Cyber-kobieta, czyli o wirtualnych symulacjach istnienia*. W: A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Hemphill, S.A., Tollit, M., Kotevski, A., Florent, A. (2015). *Bullying in Schools: Rates, Correlates and Impact on Mental Health*. W: J. Lindert, I. Levav (eds), *Violence and Mental Health. Its Manifold Faces*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Iwanicka, A., Walter, N. (2012). *Zagrożenia z Internetu, czyli ciemna strona sieci*. W: A. Matysiak-Błaszczak, J. Modrzewski (red.), *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym. Inspiracje teoretyczne i próby pedagogicznych ingerencji*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak, B. (2016). *Zachowania antyspołeczne dziewcząt w okresie adolescencji*. W: A. Matysiak-Błaszczak, B. Jankowiak (red.), *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lanctot, N. (2015). *Development of Antisocial Behavior in Adolescent Girls*. W: J. Morizot, L. Kazemian (eds), *Criminal and Antisocial Behavior Theory, Research and Practical Applications*. Switzerland: Springer.
- Lazuras, L., Pyżalski, J., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H. (2012). *Empathy and Moral Disengagement in Adolescent Cyberbullying: Implications for Educational Intervention and Pedagogical Practice*, „*Studia Edukacyjne*” nr 23.
- Malinowska-Cieślak, M. (2015). *Cyberprzemoc*. W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.

- Mazur, J. (red.) (2015). *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki Badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Plichta, P. (2012). *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej*. „Studia Edukacyjne” nr 23.
- Pyżalski, J. (2011). *Agresja rówieśnicza online i offline wśród gimnazjalistów. Wybrane uwarunkowania i konsekwencje*. W: B. Szmigielska (red.), *Edukacja w dwóch światach offline i online*. Kraków: Wydawnictwo i Reklama PARTNER.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H. (2015). *Cyberbullying*. W: T.P. Gullotta, R.W. Plant, M. Evans (eds), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer Science+Business Media.
- Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wydawnictwo WIT-GRAF.
- Woynarowska, B., Oblacińska, A. (2014). *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*. „Studia BAS” nr 2(38).

CYBERBULLING AMONG YOUNG PEOPLE AS RISKY BEHAVIOUR

Summary

Today's adolescents are called 'digital natives', as they have grown up with new media and, as a result, do not know a world without digital technologies. The adults around them, however, are called 'digital immigrants', because they have had to adapt to new media which appeared at a later point in their lives. Educators and psychologists should have knowledge of these media and be aware of the opportunities and threats that they create. One of these threats is cyberbullying. Therefore, this article describes the spread of cyberbullying among adolescents, as well as various types of electronic aggression. Cyberbullying is described here as a new risky behaviour. Such risky behaviours are common among adolescents as it allows them to reach their developmental aims (e.g. autonomy, gaining a particular position among their peers), especially when there is a lack of other resources which could help achieve the same results. The article also describes the implications of recent research for the prevention of cyberbullying.

Mariusz Baranowski

KOMPETENCJE MEDIALNE NAUCZYCIELI MUZYKI JAKO POCHODNA SYSTEMU KSZTAŁCENIA

Wprowadzenie

Gdyby poproszono nas o wskazanie jednej najistotniejszej cechy, jaką powinien mieć współczesny nauczyciel, pewnie wielu z nas uznałoby, że ma być po prostu skuteczny. Wykreowanie skutecznego nauczyciela staje się imperatywem współczesnej edukacji. Jakie oczekiwania kryje w sobie samo pojęcie skuteczności? Nauczyciel jest skuteczny na tyle, na ile skuteczny jest prowadzony przezeń proces dydaktyczny. Istnieje generalna zgodność wobec uznania kompetencji pedagogicznych nauczyciela jako zasadniczych determinantów skuteczności prowadzonego przezeń procesu dydaktycznego. Skuteczność pedagogiczna osiągnięta jest w drodze spluralizowanego, złożonego procesu, wymagającego od nauczyciela zaangażowania kompetencji z wielu obszarów pedagogiki. Wacław Strykowski (2005, s. 3-14), definiując kompetencje współczesnego nauczyciela, proponuje podział typologiczny wyróżniający kompetencje merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, planistyczne i projektowe, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, kontrolne i ewaluacyjne oraz autoedukacyjne.

Rozwój mediów a kompetencje nauczycieli

Po ponad dwudziestoletnim okresie powszechnej obecności nowych mediów w edukacji bez przesadnej deklamacyjności możemy uznać, że to właśnie one są obszarem dydaktyki podlegającym najbardziej dynamicznym przemianom, a rosnący z roku na rok potencjał związany z upowszechnianiem coraz nowocześniejszych narzędzi nakazuje przypuszczać, iż powyższy

trend zostanie utrzymany przez wiele kolejnych lat. Wojciech Skrzydlewski (2004, s. 43), a także inni autorzy potwierdzają, że uniwersalność zastosowań mediów i najnowszych technologii w edukacji ma wielki wpływ na procesy edukacyjne, w odniesieniu do ich dostępności, powszechności i efektywności. Naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy jest wzrost znaczenia kompetencji medialnych nauczyciela, które – jeszcze nie tak dawno – traktowane były jako kompetencje marginalne, a dziś coraz częściej postrzegane są jako newralgiczne z punktu widzenia strategii kształcenia. Jako takie, są niezmiennie przedmiotem zainteresowania pedagogów, socjologów, pedeutologów i antropologów, w kontekście badań, dociekań i ewaluacji, których celem jest identyfikacja najbardziej wartościowych, choćby z punktu widzenia dydaktyki, technologii niosących znaczny potencjał edukacyjny. Przedmiotem wielorakich badań są również ewentualne zagrożenia, związane z transpozycją coraz większego obszaru aktywności społecznej człowieka do przestrzeni wirtualnej.

Analizując przed laty te aspekty nowych mediów, które traktowane są przez nauki społeczne priorytetowo, zauważyłem, że stosunkowo niewiele miejsca poświęcano w nich zagadnieniom związanym z kompetencjami medialnymi nauczycieli i nauczycieli akademickich. Nietrudno w powyższym kontekście zauważyć, iż taki stan rzeczy jest pochodną labilności doktrynalnej ścierających się koncepcji edukacji medialnej w polskiej szkole. W pierwszej dekadzie naszego stulecia promowany był model nauczyciela edukacji medialnej prowadzącego zajęcia dydaktyczne w ramach przedmiotu edukacja medialna i czytelnicza. Siłą rzeczy podmiotem badań zmierzających do stworzenia efektywnego modelu kształcenia medialnego był nauczyciel edukacji medialnej, a przedmiotem – jego kompetencje medialne. Rezygnacja z koncepcji edukacji medialnej realizowanej w ramach specjalistycznych zajęć i likwidacja przedmiotu sprawiły, że wyniki wielu wartościowych programów badawczych prowadzonych w wyspecjalizowanych ośrodkach zostały przynajmniej w części zaprzepaszczone.

Obecnie promowany model kształcenia medialnego i informacyjnego zakłada integrację tego kształcenia z kształceniem przedmiotowym. Według jego zwolenników, w tym specjalistów skupionych wokół Polskiego Towarzystwa Informatycznego, jednym z najważniejszych trendów dydaktyki medialnej jest jej integracja z nauczaniem przedmiotowym, uzupełniona zajęciami obejmującymi tematykę związaną z technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi (Sysło, 2010, s. 2). Zmiany w podstawach programowych, jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich lat, konstytuują ten właśnie model. Koncepcja kształcenia opracowana przez zespół Macieja Sysły od zarania budzi wątpliwości specjalistów oraz nauczycieli akademickich. Nietrudno dostrzec w niej pewne znamiona paliatywu i przypadkowości.

Jednym ze spektakularnych rezultatów owej przypadkowości jest ciągle zauważalny u autorów podstaw programowych problem natury semantycznej w odniesieniu do nazewnictwa przedmiotów powiązanych z kompetencjami medialnymi. Mamy lub mieliśmy w niedalekiej przeszłości do czynienia z informatyką, technologią informacyjną, technologiami informacyjnymi, technologią informacyjną i komunikacyjną oraz zajęciami komputerowymi. Całą rzecz można by potraktować jako błahostkę leksykalną i przejść nad nią do porządku dziennego, gdyby nie świadomość poważnych konsekwencji spontanicznego słowotwórstwa – dotyczących m.in. kryteriów ustalania i uznawalności kwalifikacji poszczególnych nauczycieli do nauczania wspomnianych przedmiotów.

Doktryna integracji zakłada wyposażenie każdego nauczyciela przedmiotu szkolnego w pakiet kompetencji medialnych, pozwalający na swobodne poruszanie się w obszarach e-informacji, sprawne aplikowanie technologii informacyjnych i mediów dydaktycznie użytecznych w ramach stosowanych metod i technik kształcenia, sprawnej komunikacji elektronicznej z uczniami i środowiskami zawodowymi oraz doskonalenia zawodowego. Nowa podstawa programowa stawia przed nauczycielem przedmiotu kolejne zadania wynikające z obowiązków szkoły, gdzie mówi się o konieczności stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej „w poznawaniu innych dziedzin kształcenia na wszystkich etapach edukacyjnych” (Sysło, 2010, s. 5). Konkluzja autorów cytowanych standardów jest następująca:

Rosnące znaczenie technologii informacyjno-komunikacyjnej dla życia obywateli i funkcjonowania społeczeństw oraz interdyscyplinarny i integrujący charakter tej technologii powodują, że obecnie oczekuje się, iż (...) nauczyciele stawać się będą nauczycielami technologii informacyjnej i komunikacyjnej w takim samym sensie, w jakim są nauczycielami czytania, pisania i rachowania. Wynika stąd, że każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną w pracy własnej, a zwłaszcza w pracy z uczniem (Sysło, 2010, s. 2).

Potrzeba diagnozy stanu kompetencji medialnych nauczycieli

Integracja przedmiotowo-medialna autoryzuje tezę o potrzebie zmian w systemie kształcenia nauczycieli – zmian wyrażających się koniecznością zintensyfikowania i zmodyfikowania obecnego modelu kształcenia kompetencji medialnych nauczycieli zarówno w obrębie kształcenia akademickiego, jak i we wszelkich przejawach kształcenia ustawicznego. Teza ta, poparta

kilkuletnimi obserwacjami, stanowiła kwintesencję podjętych przeze mnie w roku 2010 badań nad stanem kompetencji medialnych nauczycieli muzyki i diagnozą potrzeb edukacyjnych właśnie w tym obszarze.

Aby badania mogły zostać przeprowadzone z zachowaniem zasad obiektywizmu naukowego, należało stworzyć możliwie rzetelny algorytm działań, komparatywny z wybranym podziałem typologicznym kompetencji medialnych. Spośród wielu dostępnych podziałów kompetencji pedagogicznych, w tym medialnych, wybrałem podział sygnowany m.in. przez Zdzisława Woronieckiego (1988) oraz Bogusława Śliwerskiego i Bogusława Milerskiego (2000), typologizujący trzy podstawowe obszary kompetencji człowieka i nauczyciela: (1) *kompetencje społeczne* (zwane w innych źródłach również ponadzawodowymi lub podstawowymi); (2) *kompetencje zawodowe* definiowane jako zbiór kompetencji, jakie powinny być udziałem każdego nauczyciela niezależnie od obranej specjalności; oraz (3) *kompetencje specjalistyczne* związane ze specyfiką obranej specjalności pedagogicznej (w moim przypadku – edukacji muzycznej).

W ramach przygotowań do badań starałem się zidentyfikować najważniejsze, z punktu widzenia współczesnego nauczyciela muzyki, kompetencje zawodowe i specjalistyczne. Na podstawie literatury oraz własnych obserwacji wytypowałem kluczowe w moim odczuciu obszary wiedzy i umiejętności, stanowiące o kompetencjach zawodowych nauczyciela.

Na poziomie podstawowym (ponadzawodowym) zbadałem kompetencje medialne w odniesieniu do:

- pozyskiwania informacji z sieci rozległych;
- korzystania z podstawowych programów biurowych (edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny itp.);
- wykorzystania dla własnych potrzeb edytorów grafiki, dźwięku i materiałów wideofonicznych;
- form komunikacji elektronicznej wykorzystywanych w osobistych kontaktach interpersonalnych;
- zakresu korzystania z usług elektronicznych: bankowości, handlu, usług i administracji elektronicznej;
- uczestnictwa w forach i portalach społecznościowych;
- korzystania z zasobów ludycznych (np. gier komputerowych).

Na poziomie zawodowym zbadałem kompetencje medialne w odniesieniu do:

- stosowania nowoczesnych mediów dydaktycznych w procesie kształcenia (komputer, tablet, smartfon, rzutnik multimedialny, kamera, tablica interaktywna);
- wykorzystywania materiałów medialnych i informacji pozyskanych z sieci rozległych w procesie nauczania;

- stosowania w procesie nauczania materiałów wytworzonych z udziałem podstawowych pakietów oprogramowania (edytor tekstu, grafiki, arkusz kalkulacyjny, baza danych);
- tworzenia mediów dydaktycznych (zapis dźwiękowy, film, prezentacja multimedialna);
- udziału platform e-learningowych w prowadzonej dydaktyce;
- wykorzystania różnych form komunikacji elektronicznej z uczniami, opiekunami i środowiskiem pedagogicznym;
- wykorzystania portali społecznościowych w procesie kształcenia;
- administrowania, zarządzania i ewaluacji procesu kształcenia;
- tworzenia i publikacji materiałów dydaktycznych w sieciach rozległych (blogi, portale, serwisy www);
- udziału powyższych mediów i technologii w procesie kształcenia ustawicznego, doskonalenia kompetencji pedagogicznych i osiągnięcia kolejnych stopni awansu zawodowego.

Na poziomie specjalistycznym zbadałem kompetencje nauczycieli muzyki w odniesieniu do:

- stosowania nowoczesnych, specjalistycznych mediów dydaktycznych w procesie kształcenia (elektroniczne instrumenty muzyczne, rejestratory audio- i wideofoniczne, przetworniki, procesory);
- pozyskiwania z sieci rozległych, przetwarzania i wykorzystywania w procesie kształcenia muzycznych mediów dydaktycznych (zapisy nutowe, pliki dźwiękowe, materiały multimedialne);
- wykorzystywania w procesie dydaktycznym technologii MIDI (tworzenie i edycja aranżacji, akompaniamentów, zapisów nutowych, muzycznych narzędzi ewaluacyjnych);
- tworzenia specjalistycznych mediów i narzędzi przy udziale rejestratorów i edytorów dźwięku;
- tworzenia specjalistycznych narzędzi ewaluacyjnych.

W odniesieniu do przyszłych nauczycieli muzyki zbadałem poziom kompetencji medialnych według podobnego klucza, starając się ponadto zidentyfikować czas i miejsce nabycia poszczególnych kompetencji oraz ocenę wymiaru i poziomu zajęć dydaktycznych związanych z ich podniesieniem, dokonaną przez respondentów. Kolejne pytania miały pozwolić na zbadanie pozostałych zmiennych, przede wszystkim spolaryzowanych na ustalenie poziomu motywacji doskonalenia zawodowych kompetencji pedagogicznych, w tym medialnych, zbadanie poziomu wyposażenia klaso-pracowni muzycznych oraz stanu infrastruktury medialnej w szkołach.

Ze względu na duże prawdopodobieństwo uzyskania w sondażu diagnostycznym odpowiedzi niejednoznacznych i niewyczerpujących istoty

założonych problemów badawczych, badanie ilościowe – po dokonaniu analizy wyników sondaży – zostało uzupełnione badaniem jakościowym, przeprowadzonym metodą grupowego wywiadu zogniskowanego.

Nauczyciel muzyki na tle populacji kadry pedagogicznej

Jednym z istotnych powodów przeprowadzenia badania był brak czy niewielki zakres prowadzonych w Polsce badań, których podmiotem byli nauczyciele muzyki. Tworząc od podstaw kryteria optymalizacyjne, należało nakreślić sylwetkę współczesnego nauczyciela muzyki, aby możliwe było potwierdzenie reprezentatywności próby. Osiągnięciu powyższego celu służyła metrykalna część sondażu diagnostycznego, w której zastosowano takie zmienne, jak wiek, płeć, wykształcenie podstawowe, wykształcenie uzupełniające, miejsce zamieszkania, miejsce lub miejsca pracy, posiadany stopień awansu zawodowego. Po przeprowadzeniu analizy zgromadzonych danych i porównaniu ich z dostępnymi danymi statystycznymi (Braunek, 2013, s. 5–15) można skonstatować, że pod wieloma względami środowisko nauczycieli muzyki nie odbiega parametrycznie od innych grup nauczycieli. Powyższe dotyczy głównie struktury wieku, płci, stopnia awansu zawodowego, wykształcenia specjalistycznego. Z kolei symptomatyczne odstępstwa zauważalne są w obrębie takich parametrów, jak:

1. Wykształcenie uzupełniające – większość nauczycieli muzyki, w odróżnieniu od wielu nauczycieli przedmiotów „nieartystycznych”, ma kwalifikacje do nauczania drugiego przedmiotu, a w pojedynczych przypadkach – nawet trzech przedmiotów, zdobyte najczęściej w drodze podyplomowych studiów kwalifikacyjnych. Genezę tego zjawiska nietrudno wytłumaczyć w kontekście zawirowań koncepcyjnych, jakie w latach 1990–2005 były udziałem polskiego systemu oświaty w odniesieniu do kształcenia artystycznego w placówkach ogólnokształcących. Po roku 1990, ze względów ekonomicznych, zainicjowany został proces redukcji wymiaru godzin przedmiotu muzyka. Reforma systemu oświaty z roku 1999 skutkowałą likwidacją przedmiotu muzyka w klasach I-III szkoły podstawowej (rekompensowaną zajęciami muzycznymi w ramach kształcenia zintegrowanego, prowadzonymi przez nauczycieli pedagogiki wczesnoszkolnej). Przyniosła również całkowitą likwidację przedmiotów muzyka i plastyka we wszystkich typach szkół do poziomu gimnazjum włącznie i zastąpienie ich przedmiotem sztuka. W praktyce oznaczało to pozbawienie kwalifikacji wszystkich nauczycieli muzyki i plastyki do nauczania przedmiotu sztuka po deklarowanym okresie przejściowym, o ile nie zdobyli w tym okresie wymaganych, dodatkowych kwalifikacji w ramach studiów podyplomowych

czy kursów kwalifikacyjnych. Na szczęście reformatorzy dość szybko zrozumieli swój błąd i stopniowo wycofali się z proklamowanej idei nauczania „sztuki” (Białkowski i Grusiewicz, 2010). Z kolei muzykę w liceach zastąpiono nie do końca pokrewną „wiedzą o kulturze”, co pozbawiło nauczycieli muzyki możliwości prowadzenia zajęć z tego przedmiotu. Reforma systemu oświaty całkowicie zburzyła i tak już chwiejne pozory stabilizacji zawodowej nauczycieli muzyki i zmusiła większość z nich do zdobywania kwalifikacji do nauczania innych przedmiotów (głównie wspomnianej sztuki, plastyki i wiedzy o kulturze) lub skazywała na konieczność realizacji pensum w dwu, a nawet trzech, często odległych od siebie, placówkach.

2. Liczba miejsc pracy – w przypadku nauczycieli muzyki zdecydowanie większa niż w przypadku całej populacji nauczycieli – tylko niespełna 25% badanych nauczycieli może poszczycić się komfortem pracy w jednej placówce. 58% musi realizować pensum w dwu placówkach, a kolejnych 16% – w trzech. Rekordzista deklaruje zatrudnienie w pięciu placówkach. Przyczyny takiego stanu rzeczy są tożsame z omówionymi uprzednio.

3. Wymiar zatrudnienia – wyniki badań pokazują, że coraz trudniej, mimo wspomnianych zabiegów, jest nauczycielowi muzyki uzyskać status osoby pełnozatrudnionej. Wśród badanych nauczycieli zaledwie 62% legitymowało się tym statusem (przy średniej dla województwa na poziomie 82% i kraju – 80,55%) (Braunek, 2013, s. 5-15). Przyczyny rozbieżności – tożsame z omówionymi w punkcie 1.

4. O nadprzeciętnej aktywności nauczycieli muzyki w procesie doskonalenia zawodowego świadczy udział pedagogów posiadających stopień nauczyciela mianowanego i dyplomowanego, wynoszący łącznie ok. 77%, przy średniej nie przekraczającej poziomu 72%.

5. Kolejną rozbieżnością jest udział w populacji nauczycieli muzyki osób ze stopniem doktora lub doktora habilitowanego. Tutaj nauczyciele muzyki reprezentowani są znacznie mniej licznie niż nauczyciele innych specjalności. Wspomniany udział to zaledwie 0,2%, przy średniej krajowej ok. 0,6%. To jeden z najbardziej spektakularnych wyników, stanowiących pochodną systemu kształcenia nauczycieli muzyki.

Kompetencje medialne nauczycieli muzyki w ujęciu syntetycznym

Wyniki sondażu przeprowadzonego na reprezentatywnej grupie czynnych nauczycieli muzyki zatrudnionych w wielkopolskich szkołach kreślą sylwetkę nauczyciela o zróżnicowanym i nie do końca akceptowalnym pozio-

mie kompetencji medialnych, przy czym najbardziej reprezentatywną zmienną różnicującą poziom tych kompetencji okazało się kryterium wieku. Analiza pozostałych kryteriów metrykalnych (płeć, miejsce zamieszkania, miejsce pracy itd.) nie pozwoliła na wykazanie jednoznacznych zależności pomiędzy analizowanym kryterium a poziomem kompetencji medialnych respondenta.

Poziom kompetencji medialnych w grupach nauczycieli młodych i nauczycieli w wieku średnim (do 40 lat) można uznać za akceptowalny, oscylujący wokół wymogów minimalnych. Zgodnie z przewidywaniami, poziom ten gwałtownie maleje w przypadku nauczycieli starszych (w przedziale wiekowym od 40. do 50. roku życia i powyżej 50. roku życia). Rezultaty badań, interpolowane do przyjętego podziału typologicznego, wskazują na spełnienie większości zastosowanych kryteriów w odniesieniu do kompetencji podstawowych i zawodowych w grupach młodszych oraz bardzo zróżnicowany, często niższy od zakładanego, poziom kompetencyjny w grupach starszych.

Za zbyt niski, często poniżej akceptowalnych granic, należy uznać poziom specjalistycznych kompetencji medialnych nauczyciela muzyki zdiagnozowany we wszystkich, poza najmłodszą, grupach wiekowych. Korzystając z dorobku prof. Strykowskiego i odnosząc wyniki badań do zastosowanej przezeń typologii kompetencji medialnych współczesnego człowieka, należy stwierdzić, że wśród badanych nauczycieli muzyki zdecydowanie najgorzej wypadają kompetencje, o których mowa w punkcie 5 – kompetencje dotyczące tworzenia komunikatów medialnych (Strykowski, 2004, s. 37), a więc grupa kompetencji wymagająca obecnie kreatywnej aktywności, szczególnie w odniesieniu do nowych mediów.

Podstawowe ponadzawodowe kompetencje medialne nauczycieli

Z rezultatów uzyskanych w procesie badania tej grupy kompetencji wynika, że nauczyciele wykorzystują zdobycze technologii informacyjnych i nowych mediów w bardzo różnym zakresie. Przykładowo, jedyną aplikacją spośród dostępnych w ramach podstawowych pakietów biurowych, powszechnie wykorzystywaną w życiu codziennym, jest edytor tekstu. Z drugiej w rankingu popularności aplikacji wspomnianego pakietu – arkusza kalkulacyjnego – korzysta już tylko od 15% do 40% badanych w różnych grupach wiekowych, a od 5% do 30% nie korzysta z niej wcale. Edytor grafiki stanowi pomocne narzędzie w życiu codziennym dla 35% respondentów w grupie

najmłodszej i zaledwie 8% respondentów w grupie najstarszej. Odsetek badanych niekorzystających z tego narzędzia zawiera się w poszczególnych grupach wiekowych, odpowiednio, w przedziale od 5% do 53%.

Nadspodziewanie źle wypadła znajomość narzędzi muzycznych opartych na technologii MIDI (narzędzia wspomagające muzyka w procesie aranżacji, kompozycji, ćwiczenia i doskonalenia repertuaru, pozwalające na tworzenie i edycję zapisu nutowego). Dla swoich osobistych potrzeb wykorzystuje je w poszczególnych grupach wiekowych od 21% do 32% badanych, wcale nie korzysta z nich od 15% do 62% respondentów. Nieco lepiej prezentują się wyniki pytania o edytory dźwięku – jedno z podstawowych narzędzi informatycznych muzyka i nauczyciela muzyki, niezbędne choćby przy tworzeniu mediów dydaktycznych. Proces multimedializacji kształcenia sprawia, że w procesach kreatywnych znacznie wzrasta rola narzędzi umożliwiających edycję materiałów wideofonicznych. Tymczasem od 15% do 44% badanych nie wykorzystuje ich w swoim codziennym życiu.

Nieco przewrotnie, aczkolwiek celowo, postawione zostało pytanie o gry komputerowe. Do częstego korzystania z nich przyznało się 20% badanych w najmłodszej grupie wiekowej oraz, odpowiednio, 12% i 9% w dwu najstarszych grupach. Korzystania z gier nie zadeklarowała żadna z osób w wieku od 31 do 40 lat. Odsetek osób twierdzących, że nigdy nie sięgały do gier komputerowych, wyniósł, odpowiednio, 15%, 55% i dwukrotnie 70%. Sceptycyzm nauczycieli muzyki w kwestii gier, co potwierdziły badania jakościowe, wynika przede wszystkim z braku wiedzy dotyczącej potencjału gier w edukacji i, w konsekwencji, stereotypowego, negatywnie zabarwionego spojrzenia na problematykę gier. Tymczasem to nie korzystanie z gier, ale tworzenie gier dla uczniów na podstawie prostych, intuicyjnych, bezpłatnych silników staje się coraz częściej praktyką działalności pedagogicznej nauczycieli w wielu krajach, a jeden z silników – Second Life – zawiera narzędzia umożliwiające integrację gier z platformą Moodle (Patrick, 2009, s. 2).

Kolejnymi pytaniami związanymi z dookreśleniem poziomu kompetencji medialnych nauczycieli muzyki były pytania o formy aktywności w sieci. Uzyskane wyniki pozwalają na umiarkowany optymizm. Internet jest podstawowym, codziennym źródłem informacji dla prawie wszystkich ankietowanych. Portale informacyjne dostarczają codziennych informacji od ok. 80% do 100% ankietowanych, przy czym najwyższy wynik osiągnięto tym razem w grupie najstarszej, a najniższy w najmłodszej. W przedziale od 92% do 100% mieszczą się odpowiedzi na pytanie związane z częstym korzystaniem z usług poczty elektronicznej. Odpowiedzi negatywne w dwu powyższych pytaniach praktycznie nie występują. Jest to wynik bardzo dobry na tle danych dotyczących całej populacji Polaków, z których wynika, że

codziennie korzysta z Internetu 63% obywateli naszego kraju (*Internauci 2014*, 2014).

Z coraz powszechniejszej bankowości elektronicznej korzysta regularnie od 100% (grupa najmłodsza) do 55% (grupa najstarsza) badanych. Dla porównania, średnia w całej populacji to 63%. Nieco mniejszym zaufaniem respondentów cieszy się handel elektroniczny, z którego korzysta często lub rzadko od 65% do 90% badanych (średnia – 73%), co stanowi wynik zdecydowanie lepszy od uzyskanego wśród wszystkich Polaków – 47% (osoby, które przynajmniej raz zakupiły cokolwiek przez Internet). Z usług oferowanych przez elektroniczną administrację korzysta w różnym stopniu 56% ankietowanych. Dla porównania, średnia wśród wszystkich Polaków w roku 2013 wynosiła 22,6% (*Spółeczeństwo informacyjne w Polsce...*, 2013).

Z portali społecznościowych korzysta często 41% badanych nauczycieli, przy średniej krajowej na poziomie 39%. Jedynie w odniesieniu do publikacji materiałów w sieci nauczyciele muzyki plasują się poniżej średniej krajowej, wynoszącej 26% – uzyskany wynik to zaledwie 7% deklarujących częste tworzenie publikacji w blogach i serwisach internetowych oraz 16% – czyniących to sporadycznie.

Poziom podstawowych kompetencji medialnych nauczycieli muzyki nie odbiega znacząco od wyników uzyskiwanych w drodze badań statystycznych całej populacji. Najbardziej niepokojącym zjawiskiem w tej grupie kompetencji medialnych, zauważalnym w wyniku analizy otrzymanych rezultatów sondażu, jest znacznie mniejsza, nawet od średnich danych dla całej populacji, aktywna obecność nauczycieli muzyki w nowych mediach, wyrażająca się w publikowaniu własnych materiałów i treści.

Zawodowe kompetencje medialne nauczycieli muzyki

Przyjęty podział typologiczny zawodowych kompetencji medialnych nauczycieli muzyki implikuje zbadanie przede wszystkim tych kompetencji, które dotyczą większości populacji nauczycieli, bez względu na specjalność zawodową. Kryterium zawodowości nakazuje dokonanie badań ze szczególnym uwzględnieniem aplikacji poszczególnych technologii i mediów w procesie kształcenia. W przypadku zarówno zawodowych, jak i specjalistycznych kompetencji medialnych nauczycieli muzyki spodziewanym problemem stała się ewaluacja uzyskanych wyników, ze względu na brak komparatywnych materiałów badawczych. Ewaluacji dokonano poprzez analizę poziomu kompetencji medialnych, określonych w odpowiednich dezyderatach, w drodze badań jakościowych.

W odniesieniu do pozyskiwania, przetwarzania i wykorzystywania informacji w procesie dydaktycznym nadal wiodącą rolę odgrywają edytory tekstu, jako podstawowe narzędzie elektronicznego przetwarzania i formowania materiałów korespondujących z treściami kształcenia. Ok. 50% badanych wykorzystuje je często, jedynie w grupie najstarszej odsetek ten spada do poziomu 30%. Edytor tekstu pozostaje nadal wiodącym narzędziem. Przykładowo, arkusz kalkulacyjny wykorzystywany jest sporadycznie – odsetek wykorzystujących go często w związku z pracą zawodową nie przekracza 10%, a niekorzystających zeń wcale zbliża się w najstarszej grupie do pułapu 80%. Podobny rezultat uzyskano w odniesieniu do edycji grafiki, gdzie za wyjątkiem najmłodszej grupy respondentów (20%), na co dzień z edytorów grafiki korzysta ok. 10% ankietowanych, a odsetek niekorzystających pedagogów w dwu najstarszych grupach oscyluje wokół poziomu 50%.

Nauczyciele muzyki doceniają potencjał dydaktyczny prezentacji multimedialnej i chętnie po nią sięgają. We wszystkich, z wyjątkiem najmłodszej, grupach respondentów częste korzystanie z prezentacji deklaruje połowa badanych. W grupie najmłodszej współczynnik ten sięga 84%, co może stanowić pokłosie nowej matury, gdzie w ramach egzaminu z języka polskiego abiturient zobowiązany był do przedstawienia prezentacji. Niepokojący jest również relatywnie niski wskaźnik wykorzystania gier i programów edukacyjnych, zamykający się w przedziale od 25% do 35%.

Nauczyciele muzyki doceniają w swojej pracy potencjał dydaktyczny Internetu i często sięgają do jego zasobów. Ok. 74% do 95% badanych deklaruje częste pozyskiwanie i wykorzystywanie na lekcjach materiałów graficznych. Od 75% do 100% (w najmłodszej grupie) korzysta z pozyskanych w sieci materiałów muzycznych, a ponad połowa badanych pozyskuje tą drogą materiały audiowizualne. Umiarkowaną popularnością cieszą się pozyskiwane z sieci prezentacje multimedialne oraz konspekty i scenariusze lekcji. Deklarację częstego korzystania z tego typu mediów zgłasza w poszczególnych grupach wiekowych od ok. 25% do ponad 50% badanych. Należy podkreślić, że w tym przypadku, jako jednym z niewielu, najwyższe wyniki uzyskano w grupie nauczycieli najstarszych.

Elektroniczna komunikacja z uczniami to domena nauczycieli najmłodszych. Korzysta z niej na co dzień prawie dwie trzecie ankietowanych. W grupach pozostałych wskaźniki są zdecydowanie niższe i w najstarszej wynoszą zaledwie ok. 30%. Zdecydowanie gorzej prezentują się wskaźniki mówiące o wykorzystaniu w pracy pedagogicznej platform e-learningowych. Platformy te stanowią codzienne narzędzie pracy zaledwie dla 4–5% badanych, z wyjątkiem grupy czterdziestolatków, wśród której aż 15% deklaruje udział platform w swojej działalności dydaktycznej.

Kompetencje medialne to nie tylko nowe media i technologie informacyjne. To również grupa nowoczesnych, sprzętowych mediów edukacyjnych, wykorzystujących w wielu przypadkach nowoczesne technologie, bez których trudno dziś wyobrazić sobie funkcjonowanie nauczyciela. Najbardziej uniwersalnym z nich jest nadal komputer, który jednak w ostatniej dekadzie zyskał wielu poważnych konkurentów, mogących w najbliższych latach skutecznie zagrozić jego hegemonii. Z komputera lub podobnego funkcjonalnie urządzenia korzysta na lekcjach ok. połowy ankietowanych – 35% do 68% w poszczególnych grupach wiekowych. Bez komputera potrafi się obejść od 5% do 15% badanych, z wyjątkiem grupy czterdziestolatków, wśród których ponad jedna trzecia deklaruje, że nie korzysta z komputera na lekcji.

Projektor multimedialny wykorzystywany jest przez 26% do 38% respondentów w różnych grupach wiekowych. Tablice interaktywne wykorzystuje zaledwie 37% nauczycieli muzyki z najmłodszej grupy wiekowej. W grupach pozostałych wskaźnik wynosi od 9% do 19%. Większość młodszych nauczycieli nie korzysta już z tradycyjnych plansz, foliogramów i rzutników. Wśród pedagogów do 40. roku życia korzysta z nich często jedynie kilkanaście procent badanych, a nie korzysta wcale ponad 60%. W grupach starszych tradycyjne media nadal cieszą się znaczną popularnością. Na co dzień wykorzystuje je ponad 40% badanych, a całkowicie zrezygnowało z ich wykorzystania zaledwie 20%.

Wśród muzycznych mediów prezentacyjnych nadal, ze względu na specyfikę materii, dominuje odtwarzacz płyt CD. Codziennie towarzyszy prawie każdemu nauczycielowi muzyki w wieku od 31 lat (85% do 94%). Jedynie w grupie najmłodszej większość pedagogów nie korzysta z płyt CD na co dzień (ponad 58%). Nauczyciele ci wykorzystują komputer (w większości) lub odtwarzacze DVD, które cieszą się obecnie zrównoważoną popularnością we wszystkich grupach respondentów (są wykorzystywane często przez 37% do 43% badanych).

Kompetencje zawodowe nauczyciela nie mogą być jedynym składnikiem diagnozy stanu i potrzeb. Znaczący wpływ na obraz kompetentnego medialnie nauczyciela muzyki ma również infrastruktura i środowisko, w którym funkcjonuje. Środowisko pracy nauczyciela muzyki trudno nazwać komfortowym. Wspomniane wcześniej czynniki sprawiły, że wiele szkół może zaoferować nauczycielowi muzyki jedynie część tygodniowego pensum, co przekłada się na mniejszą skłonność do budowania muzycznej infrastruktury medialnej. To z kolei skutkuje brakiem motywacji nauczyciela do doskonalenia swoich kompetencji. Wśród badanych nauczycieli zaledwie co trzeci dysponuje własną klasopracownią muzyczną, połowa ankietowanych musi zadowolić się dzieleniem klasopracowni z nauczycielami innych

przedmiotów, a co piąty pedagog nie dysponuje klasopracownią i odbywa zajęcia w przypadkowych salach.

Mniej niż połowa nauczycieli może korzystać z elektronicznego instrumentu klawiszowego, zaledwie 39% wykorzystuje szkolny komputer – pozostali korzystają z prywatnego sprzętu, zaś stały dostęp do tablicy interaktywnej ma zaledwie 16% badanych. Nieco więcej, bo ok. 34%, ma dostęp do rzutnika multimedialnego. Niespełna połowa nauczycieli może w szkole korzystać z przewodowego lub bezprzewodowego łącza internetowego. Ponad 90% szkół ma już własną witrynę www i szkolne konto poczty elektronicznej, ale zaledwie 39% oferuje nauczycielowi możliwość założenia własnego konta pocztowego na serwerze szkoły, a 38% wykorzystuje platformę komunikacyjną umożliwiającą komunikację wewnętrzną i zewnętrzną (z uczniami i rodzicami). Elektroniczny dziennik funkcjonuje w ok. 30% szkół, a platformy e-learningowe zaledwie w co ósmej szkole.

Specjalistyczne kompetencje medialne nauczycieli muzyki

W obliczu przywołanych danych, dotyczących zarówno podstawowych, jak i zawodowych kompetencji medialnych nauczycieli muzyki, a także stanu obudowy medialnej i infrastruktury informatycznej szkół, trudno było oczekiwać zadowalających wyników w trakcie diagnozy specjalistycznych, muzycznych kompetencji medialnych nauczyciela muzyki. Przeprowadzone badania spolaryzowane były na określenie kompetencji w zakresie posługiwania się dwiema podstawowymi dostępnymi technologiami, znajdującymi powszechne zastosowanie we współczesnej edukacji muzycznej: technologiami związanymi z MIDI (Musical Instruments Digital Interface – złącze cyfrowe dla instrumentów muzycznych) oraz z tworzeniem, edycją i przetwarzaniem cyfrowego zapisu audiofonicznego.

Nauczyciele muzyki dobrze radzą sobie z pozyskiwaniem utworów muzycznych z sieci, co trudno już nawet uznać za kompetencję specjalistyczną, bowiem pozyskiwanie multimediiów z sieci stało się obecnie udziałem całej, z informatyzowanej populacji. Internet jest bezsprzecznie największą, globalną medioteką, efektywnie zastępującą płytoteki szkolne. Ponad trzy czwarte nauczycieli w starszych grupach wiekowych i 100% w grupie najmłodszej w codziennej pracy wyszukuje w sieci i pozyskuje z niej pliki dźwiękowe. Efektywna aplikacja utworów muzycznych w procesie kształcenia wymaga jednak uprzedniej edycji pliku. Z edytorów dźwięku w pracy zawodowej korzysta zaledwie połowa ankietowanych nauczycieli. Konse-

kwencją jest prezentowanie przez wielu z nich nieprzetworzonych i nieprzygotowanych materiałów, co obniża wartość prezentacji i bardzo często burzy założony rytm lekcji. Z niemal analogiczną sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do plików multimedialnych. Załedwie co trzeci nauczyciel wykorzystuje edytory plików multimedialnych na różnych etapach przygotowań i prowadzenia zajęć (42% w grupie najmłodszej i 30% w najstarszej).

Technologia MIDI oferuje wiele kreatywnych narzędzi i jest obecnie postrzegana jako zdecydowanie najbardziej uniwersalny, roboczy system technologiczny, wspomagający pracę muzyka i nauczyciela muzyki. Umożliwia między innymi doskonalenie własnego warsztatu muzycznego, kreatywną aranżację, instrumentację, opracowywanie akompaniamentów do piosenek, tworzenie i edycję zapisu nutowego oraz projektowanie wysokoefektywnych, muzycznych narzędzi ćwiczeniowych i ewaluacyjnych. Z różnych aplikacji MIDI korzysta często załedwie ok. 30% nauczycieli muzyki (37% w grupie najmłodszej). Wykorzystywana jest niewielka część potencjału dydaktycznego, jaki MIDI ze sobą niesie.

Mimo znacznego postępu i wciąż rosnącego udziału mediów w procesie kształcenia poziom zawodowych kompetencji medialnych nauczycieli muzyki jest zróżnicowany, głównie w funkcji wieku, i daleki od przyjętych wzorców, szczególnie w odniesieniu do medialnej kreatywności, otwierającej drogę ku efektywnemu i nowoczesnemu kształceniu. Analizując wyniki badań w obranych obszarach kompetencji, trudno nie antycypować braku medialnych kompetencji zawodowych i specjalistycznych jako pochodnej systemu edukacji muzycznej w Polsce i systemu kształcenia nauczycieli muzyki.

Polska doktryna edukacji muzycznej społeczeństwa

Polska doktryna edukacji muzycznej narodziła się po odzyskaniu niepodległości w 1919 roku i od samego początku została głęboko powiązana z nurtem unarodowienia szkolnictwa i potrzebami integracji narodowościowej społeczeństwa w odradzającym się państwie (Przerębska, 2013, s. 12). Tym samym dominującym repertuarem szkolnym zostały pieśni ludowe i narodowościowe, a dominującą formą aktywności muzycznej – śpiew, przeważnie zbiorowy. Niewykształcona kadra pedagogiczna nie pozwalała jednak na osiągnięcie założonych efektów kształcenia, co z biegiem lat powodowało coraz głośniejszą krytykę systemu. Jego druzgocącej krytyki dokonały Weronika Downar-Zapolska i Jadwiga Wierzbińska, które we wstępie do podręcznika metodycznego wskazały na dyletantyzm dotychczasowego systemu edukacji, sprowadzającego naukę muzyki do mechanicznego procesu polegającego na „mniej lub więcej dyletanckim wyuczeniu pewnej ilości

piosenek zastosowanych do tych lub owych okoliczności, do gimnastyki lub harcerstwa. (...) Miarą postępu jest liczba wyuczonych mechanicznie piosenek, a miarą wrażenia estetycznego – co głośniejszy krzyk” (Downar-Zapolska i Wierzbińska, 1928, s. 5–8).

Aby system mógł efektywnie funkcjonować, należało stworzyć sprawny model kształcenia i dokształcania nauczycieli muzyki. Zaczęły więc powstawać pierwsze wydziały wychowania muzycznego, tworzone przy odradzających się konserwatoriach muzycznych, realizujące – doktrynalnie zgodne z założeniami edukacji muzycznej – koncepcje kształcenia nauczycieli muzyki. Stworzono paradygmat, wyrażający się postawieniem znaku równości pomiędzy nauczycielem muzyki i dyrygentem chóralnym, który przetrwał do dnia dzisiejszego.

Niewiele zmieniło się w latach powojennych. Doktryna i jej priorytety merytoryczne pozostały, spauperyzowano jednak patriotyczną ideę integracji narodowej wokół niezbywalnych wartości kultury, aplikując pod jej hasłami płytką i bezwartościową muzykę i kulturę socrealistyczną. Mimo prób asymilacji zmian w postrzeganiu idei kształcenia muzycznego i jego zupełnie nowych koncepcji, jakie stały się udziałem zachodniej pedagogiki muzycznej, wyrażających się głównie w odejściu od śpiewu jako dominującej formy aktywności muzycznej i dostrzeżeniu (poza estetycznymi i kulturotwórczymi) także aksjologicznych wartości tego kształcenia (głównie terapeutycznych i stymulujących) – system kształcenia muzycznego w Polsce nie uległ znacznym przeobrażeniom.

Po latach świetności (lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX wieku), kiedy fascynacja tym, co wcześniej nie było dozwolone, a więc muzyką dawną, religijną czy patriotyczną, osiągnęła swoje apogeum, system w coraz większym stopniu rozmijał się z oczekiwaniami społecznymi, a przede wszystkim z oczekiwaniami uczniów. W konsekwencji zaczął zmierzać w stronę nieuchronnej zapaści, która nastąpiła na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, uruchamiając efekt domina w postaci szerokiego spektrum działań administracyjnych zmierzających ku znacznemu ograniczeniu zakresu i wymiaru kształcenia muzycznego w polskich szkołach. Od powstania do początków XXI wieku system kształcenia nauczycieli przedmiotów artystycznych, w tym muzyki, był arbitralnie przyporządkowany uczelniom artystycznym. Osiem funkcjonujących w Polsce uczelni muzycznych miało monopol na kształcenie przyszłych nauczycieli muzyki, a kształciły ich, opierając się na podstawowej doktrynie z lat dwudziestych – nauczyciel muzyki to dyrygent chóralny, która to sprawdzała się przez niemal pół wieku.

Postępująca karykaturyzacja modelu kształcenia, sprowadzająca się do coraz wyraźniejszej dominacji kształcenia artystycznego, dyrygenckiego,

nad kształceniem kompetencji pedagogicznych, sprawiła, że absolwent studiów wyższych, nauczyciel muzyki, znakomicie przygotowany do tego, aby stanąć przed profesjonalnym chórem i wykonać monumentalne dzieło, nie był zupełnie przygotowany na wyzwania ówczesnej szkoły. Profesjonalne chóry w swej znamienitej większości zniknęły z kulturalnej mapy Polski, a nauczyciel i przedmiot coraz częściej był traktowany w szkole ze swoistym pobrażaniem. Był też, podobnie jak przedmiot, marginalizowany, co skutkowało coraz większą frustracją środowiska.

Uczelnie artystyczne a system kształcenia nauczycieli muzyki

Uczelniom muzycznym z wielkim trudem przychodzi wdrażanie jakichkolwiek prób zmiany modelu kształcenia. Są uczelniami artystycznymi, w których misję trwale i priorytetowo wpisano kształcenie artystów muzyków. Kształcenie pedagogiczne traktowały zawsze jako funkcję drugorzędną, uzupełniającą, i realizowały w dopuszczalnym minimalnym wymiarze, nie przywiązując większej wagi do jego poziomu. Poza wyznaczonymi jednostkami uczelnie te nie prowadziły badań naukowych – nie były do tego zobligowane, gdyż w ministerialnych „taryfikatorach” działalność artystyczna była przez wiele lat akceptowana jako odpowiednik działalności badawczej. Badania naukowe, jeżeli były prowadzone, dotyczyły najczęściej zagadnień muzycznych i muzykologicznych, incydentalnie wkraczały w obszar pedagogiki muzycznej. Bardzo trudno jest więc podjąć badania nad aspektami kształcenia pedagogicznego w uczelni artystycznej, choćby ze względu na brak jakichkolwiek wcześniejszych badań i wzorców.

Istotą kształcenia artystycznego po dzień dzisiejszy jest behawioralna relacja mistrz – uczeń. Zmiany, jakie dokonały się w regulacjach prawnych od 1999 roku, początkowo dawały nadzieję na wprowadzenie istotnych reform, szczególnie w odniesieniu do kształcenia pedagogicznego. Kolejne nowelizacje Ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 roku oraz rozporządzenia okołoustawowe doprowadziły do zmiany nazwy kierunku na „edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej” i pozbawiły uczelnie artystyczne monopolu na kształcenie nauczycieli przedmiotów artystycznych, przyznając to prawo również uczelniom uniwersyteckim i zawodowym, co dawało szansę na stworzenie alternatywnego, nowoczesnego modelu kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli muzyki.

Niestety, tak się nie stało. Kilkanaście polskich uczelni, które dokonały prób wdrożenia kształcenia w ramach nowego kierunku, uczyniło to, kopiu-

jąc bezkrytycznie plany i programy studiów obowiązujące w akademiach muzycznych i zatrudniając kadre tych uczelni. W rezultacie stworzono lustrzane odbicie konserwatywnego modelu kształcenia, kosztochłonnego, wymagającego zakupu drogiej infrastruktury, a niekończące się problemy z pozyskaniem wysokokwalifikowanej kadry sprawiły, że poziom kształcenia muzycznego był wyraźnie niższy od osiąganego przez uczelnie artystyczne.

Znaczne, z perspektywy ostatnich dziesięcioleci, zmiany modelu kształcenia na krótko zafunkcjonowały w pierwszej dekadzie naszego stulecia – zostały wymuszone wprowadzeniem jednolitych standardów kształcenia nauczycieli. Szczególnie istotną, z punktu widzenia nauczycieli przedmiotów artystycznych, zmianą było wprowadzenie w roku 2004, potwierdzone zapisem Ustawy z dnia 25 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym, obowiązkowego kształcenia nauczycieli w systemie dwuprzedmiotowym. Rozwiązanie to dawało nauczycielom muzyki szansę na stabilne zatrudnienie w jednej tylko szkole.

Z perspektywy czasu modelowym rozwiązaniem okazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, które obowiązywało najdłużej, bo aż do 2012 roku. Rozporządzenie to wymusiło na uczelniach artystycznych dokonanie wielu zmian, do których odnoszono się bardzo niechętnie, ale dość precyzyjne zapisy i zadeklarowane minima godzinowe dla wszystkich grup przedmiotów kształcenia pedagogicznego, w tym kształcenia kompetencji medialnych, nie pozwalały na unikanie wprowadzania tych zajęć metodą swobodnej interpretacji przepisów.

Osiem lat obowiązywania standardów kształcenia nauczycieli wraz ze standardami kształcenia dla kierunku, zastąpionymi później przez Kierunkowe Ramy Kwalifikacji, pokazało ewidentnie, że zwiększenie wymiaru godzin z przedmiotów kształtujących zarówno kierunkowe (muzyczne), jak i pedagogiczne (nauczycielskie) kompetencje medialne jest konieczne i niezbędne dla uzyskania przez absolwenta choćby podstawowych kwalifikacji pozwalających na efektywne korzystanie z mediów dydaktycznych, technologii informacyjnych i nowych mediów w procesie kształcenia.

Potwierdzają to również wyniki badań przeprowadzonych w roku 2012. To nie przypadek, że najlepsze wyniki badań kompetencji medialnych nauczyciela uzyskiwano w grupie najmłodszej – w wieku do 30 lat. W grupie tej znaleźli się przede wszystkim nauczyciele, którzy opuścili mury uczelni, w tym przypadku głównie Akademii Muzycznej w Poznaniu, w latach 2005–2011, czyli dwuprzedmiotowcy. Nauczyciele ci zostali niemal wzorcowo przygotowani do stosowania mediów dydaktycznych, w tym nowych mediów, w procesie kształcenia na każdym poziomie, zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i muzycznej. Wspomnę tylko, że model kształcenia

obowiązującego przyszłych nauczycieli muzyki obejmował na studiach I stopnia 90 godzin kształcenia kierunkowych i pedagogicznych kompetencji medialnych, prowadzonego w ramach dwu niezależnych przedmiotów, uzupełnionego w trakcie 60 godzin zajęć na studiach II stopnia.

Akademia Muzyczna w Poznaniu była jedną z dwu uczelni wyższych, w których kształcenie kompetencji medialnych prowadzone było zgodnie z potrzebami studentów i w zgodzie z obowiązującymi przepisami. Dla porównania, w ok. 45% innych uczelni wyższych prowadzących kształcenie w ramach kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej prowadzono jedynie zajęcia kierunkowe – technologie informacyjne, a nie prowadzono zajęć spolaryzowanych na doskonalenie pedagogicznych kompetencji medialnych. W kolejnych 45% uczelni wymiar kształcenia pedagogicznych kompetencji medialnych wynosił od 30 do 75 godzin i był realizowany w ramach jednego przedmiotu.

Z podobną sytuacją w polskich uczelniach artystycznych mamy do czynienia od wielu lat. Odpowiadając na pytania o poziom kompetencji medialnych uzyskanych na studiach wyższych, zaledwie 6% ankietowanych nauczycieli uznało się za bardzo dobrze przygotowanych medialnie do pracy w szkole. Kolejne 15% uznało swoje przygotowanie do wykorzystywania mediów i technologii informacyjnych w szkole za wystarczające. Około 39% respondentów oceniło swoje kompetencje jako niewystarczające, a 35% nie miało podczas studiów jakichkolwiek zajęć związanych z aplikacją nowych mediów w edukacji. Ponad połowa respondentów w wieku do 30 lat uważa, że studia wyższe dobrze przygotowały ich do stosowania mediów w pracy dydaktycznej. W grupie trzydziestolatków zaledwie 30% uważa się za dobrze przygotowanych medialnie do wykonywania zawodu nauczyciela, w najstarszych grupach jest to już poniżej 10%.

Próby adaptacji uczelni do zmian standardów i programów kształcenia

Wprowadzenie zmian w standardach kształcenia nauczycieli oraz nowy system kategoryzacji jednostek uczelni wyższych, w którym działalność artystyczna nie jest już traktowana na równi z działalnością badawczą, doprowadziło do największych w historii przeobrażeń w działalności dydaktycznej i naukowej uczelni artystycznych. Zmiany te spotkały się jednak z dużym oporem i niechęcią, szczególnie wśród stanowiącej zdecydowaną większość, konserwatywnej kadry pedagogicznej. W wielu gremiach pojawiły się protesty przeciwko próbom „uniwersytetyzacji” artystycznego

modelu kształcenia czy zarzuty dotyczące rzekomego zamachu na autonomię uczelni artystycznych. Należało więc się spodziewać, że przy pierwszej nadarzającej się okazji uczelnie artystyczne będą próbowały pozbyć się dodatkowych obciążeń dydaktycznych. Tak się też stało w większości uczelni artystycznych po roku 2012.

Nowelizacja ustawy oraz stanowiące jej konsekwencję nowe standardy kształcenia nauczycieli, wprowadzone w życie Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku, zniosły cenny, z punktu widzenia kształcenia nauczycieli muzyki, obowiązek kształcenia dwuprzedmiotowego, czyniąc go fakultatywnym. Zmieniono również poziomy kwalifikacji pedagogicznych, uzyskiwane po ukończeniu poszczególnych stopni studiów, ograniczając je wyłącznie do drugiego etapu edukacyjnego w szkołach podstawowych po zdobyciu tytułu zawodowego licencjata. Kwalifikacje do nauczania muzyki we wszystkich typach szkół zdobywa absolwent studiów pedagogicznych, uzyskujący tytuł magistra sztuki. Jednocześnie zobligowano jednostki uczelni wyższych, przygotowujące na studiach licencjackich nauczycieli niektórych przedmiotów (w tym muzyki, plastyki, zajęć komputerowych i języka obcego), do wyposażenia ich w kwalifikacje do nauczania na etapie I – wczesnoszkolnym.

Jest to z jednej strony cenny sygnał mówiący o tym, że w przyszłości ministerstwo może przychylić się do składanych od lat postulatów nauczycieli muzyki, mówiących o konieczności prowadzenia zajęć z wybranych przedmiotów przez nauczycieli-specjalistów. Z drugiej strony, wprowadzając cytowaną dyrektywę, ministerstwo nie zobligowało jednostek uczelni wyższych do przeprowadzenia dodatkowych zajęć w związku z szerszym zakresem kształcenia pedagogicznego. Mało tego, wiele z wymogów dotyczących treści kształcenia, w tym kształcenia określanego mianem kształcenia w zakresie technologii informacyjnych, zostało umieszczonych w różnych ustępach i akapitach rozporządzenia i zawiera sformułowania ogólnikowe, nieoparte jakimikolwiek minimami dotyczącymi wymiaru i treści kształcenia, które często są nawet trudne do zidentyfikowania.

Trudno wyrokować, czy taki kształt rozporządzenia jest wynikiem niekompetencji jego autorów czy przemyślaną próbą tworzenia furtek prawnych (znanych nam doskonale z wielu ukazujących się aktów prawnych). Rezultat nie był trudny do przewidzenia. Po roku 2012 władze uczelni artystycznych i jednostek prowadzących kierunek edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, tłumacząc się koniecznością wprowadzenia odgórnie zarządzonych cięć budżetowych, zredukowały wymiar niektórych zajęć dydaktycznych nawet do poziomu 30%. Dla przykładu, obecny wymiar zajęć prowadzonych w Akademii Muzycznej w Poznaniu obejmujących treści kształcenia związane z kompetencjami medialnymi został ograniczony

ze 150 do zaledwie 60 godzin, przy czym nie realizuje się wielu treści związanych z kompetencjami medialnymi nauczyciela na studiach I stopnia. Takie przykłady można mnożyć.

Uczelnie wyższe podlegają kontroli wyznaczonych organów, które powinny reagować na przejawy nonszalancji w realizacji wymogów programowych. Najważniejszym organem sprawującym nadzór nad prawidłowym przebiegiem kształcenia jest Polska Komisja Akredytacyjna (PKA), która w cyklicznym procesie akredytacji jednostek stara się identyfikować wszelkie niedociągnięcia i nakazuje wdrożenie programów naprawczych, a w szczególnych przypadkach zawiesza uprawnienia do prowadzenia studiów. Oddając się lekturze protokołów i uchwał PKA, nie sposób jednak nie dostrzec, że w odniesieniu do kierunków studiów, na których prowadzone jest, poza kierunkowym, kształcenie pedagogiczne, proces dostrzegania lub niedostrzegania nieprawidłowości w dużej mierze zależy od składu i kompetencji poszczególnych zespołów wizytujących.

Uczelnie artystyczne są kontrolowane przez zespół do spraw sztuki, skupiający uznawane autorytety z tej dziedziny. Ciężar akredytacji, siłą rzeczy, przekłada się na weryfikację wymogów kształcenia kierunkowego – artystycznego. Kształcenie pedagogiczne jest traktowane marginalnie i często dochodzi do przeoczenia ewidentnych niedociągnięć w tym zakresie. Akceptowana od lat w szkolnictwie artystycznym próba łączenia kształcenia kierunkowego z pedagogicznym (choćby w zakresie technologii informacyjnych, jako jedynego przedmiotu związanego z kształtowaniem kompetencji medialnych) nie jest traktowana przez komisję do spraw sztuki jako niezgodna z prawem. Dialektalnie różne stanowisko w tej sprawie prezentuje komisja działająca w obszarze nauk humanistycznych, która identyfikuje takie przypadki i nakazuje dokonanie zmian. Przykładem może być jeden z raportów z wizytacji kierunku pedagogicznego uczelni państwowej: „Koniecznie należy ująć odrębnie efekty nauczycielskie, aby precyzyjnie także wskazać przedmioty, na których są realizowane, i dookreślić rzeczywiste sposoby ich weryfikacji. W przeciwnym wypadku swoiście bagatelizuje się dokument z 17.01.2012 roku, a weryfikacja dotyczy efektu kierunkowego, nie zaś nauczycielskiego, o jaki nam w istocie w odniesieniu do standardu kształcenia nauczycieli chodzi” (*Raport z wizytacji PWSZ*, 2012, s. 9–10). Zapis jednoznacznie mówi o tym, że kształcenie kierunkowe i kształcenie pedagogiczne, we wszystkich jego wymiarach, winno być prowadzone i weryfikowane oddzielnie i niezależnie od siebie.

Biorąc pod uwagę wiele nieprawidłowości, jakie nadal występują w planach studiów i treściach kształcenia, oraz dynamicznie rosnący udział kompetencji medialnych w paście wszystkich kompetencji pedagogicznych, właściwym rozwiązaniem może okazać się powołanie do każdej z komisji PKA specjalisty z dziedziny mediów i kompetencji medialnych.

Czy, w świetle powyższych ustaleń, kształcenie nauczycieli w uczelniach artystycznych ma jakikolwiek sens? Z pewnością – tak. Uczelnie artystyczne zatrudniają doskonałą i zaangażowaną kadrę pedagogiczną. Dysponują również prawie stuletnim doświadczeniem. To wartości trudne do przecenienia. Aby jednak mogły w sposób efektywny kształcić przyszłych nauczycieli muzyki, wychodząc naprzeciw oczekiwaniom szkoły i skupionego wokół niej środowiska oraz samych nauczycieli, potrzebują głębokich reform strukturalnych. Restrukturyzacja kształcenia musiałaby być wieloaspektowa i polegać przede wszystkim na przecięciu gordyjskiego węzła łączącego od dziesięcioleci edukację muzyczną z dyrygenturą chóralną. To formuła zamierchła, dziś już przestarzała, i jako taka powinna zostać zastąpiona inną, wychodzącą naprzeciw oczekiwaniom współczesnej dydaktyki.

Spoglądając pragmatycznie na realia uczelni artystycznych, proponowana koncepcja restrukturyzacji jest dziś prawie niemożliwa do zrealizowania. Do jej realizacji potrzebny byłby silny bodziec zewnętrzny. Takim bodźcem mogłoby być powstanie efektywnego, konkurencyjnego systemu kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki w jednostkach uniwersyteckich czy szkołach zawodowych, czyli podniesienie jakości kształcenia na poziom zdecydowanie wyższy, niż ma to miejsce obecnie. Działanie to tylko z pozoru jest mało realne. W rzeczywistości nie wymaga wielkich nakładów i spełnienia nieosiągalnych warunków.

Dzisiejszy nauczyciel muzyki nie musi być, jak zakłada to doktryna artystyczna, artystą najwyższej klasy. Powinien być raczej artystą wszechstronnym, nawet jeśli wszechstronność implikuje obniżenie poziomu artystycznego. Wykształcenie artysty wszechstronnego na założonym, niższym, aczkolwiek wystarczającym do realizacji zadań dydaktycznych i artystycznych, poziomie edukacji muzycznej szkolnej nie wymaga selekcji jednostek wybitnie uzdolnionych muzycznie. Nie wymaga również angażowania kadry o najwyższych kwalifikacjach, prowadzącej głównie zajęcia indywidualne, co znacznie obniża kosztowność kształcenia. Ciężar kształcenia nauczyciela muzyki, jak każdego przyszłego nauczyciela, winien zostać przeniesiony w stronę kształcenia pedagogicznego.

Współczesna szkoła to skomplikowany organizm, borykający się z wieloma problemami i patologiami. Nauczyciel muzyki dysponuje potencjalnie wieloma narzędziami umożliwiającymi skuteczną walkę z większością negatywnych zjawisk dotyczących szkoły jako instytucji edukacyjnej. Może wdrożyć wiele inicjatyw o charakterze naprawczym i prewencyjnym. Aby mógł skutecznie działać, musi poznać moc narzędzi – artystycznych, pedagogicznych i technologicznych, jakie oddają do jego dyspozycji współczesna nauka i technika.

Studia III stopnia nauczyciela muzyki – mity i rzeczywistość

Na wstępie swoich rozważań dotyczących związków pomiędzy kompetencjami medialnymi nauczyciela muzyki a systemem jego kształcenia starałem się naszkicować statystyczną sylwetkę współczesnego nauczyciela muzyki. Zwróciłem między innymi uwagę na dysproporcje w udziale osób ze stopniem doktora lub doktora habilitowanego w populacji nauczycieli muzyki. Udział ten jest niemal trzykrotnie niższy od wyliczonej przez CODN średniej krajowej. Udział nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem przyszłych nauczycieli muzyki, a posiadających stopień doktora lub doktora habilitowanego, w strukturze kadry uczelni artystycznych jest również zdecydowanie niższy, niż ma to miejsce na innych kierunkach humanistycznych. To kolejna ważna pochodna artystycznego systemu kształcenia nauczycieli.

Misją uczelni artystycznej jest kreowanie wybitnych artystów, z których niektórzy połączą w przyszłości swoją działalność artystyczną z pracą pedagogiczną w zakresie pedagogiki instrumentalnej czy wokalne. Nauczyciel muzyki, absolwent kierunku edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej, dla którego praca pedagogiczna będzie podstawowym zajęciem, nigdy, poza kilkoma epizodycznymi przypadkami, nie miał możliwości kontynuowania swojego rozwoju naukowego przy wsparciu macierzystej uczelni. Nawet jeśli zasiliał kadre swojego wydziału, był zatrudniany głównie na stanowiskach dydaktycznych, gdzie po latach pracy osiągał mianowanie na stanowisko starszego wykładowcy, którym pozostawał do osiągnięcia wieku emerytalnego. Uczelnie artystyczne nie były zainteresowane stworzeniem systemu kształcenia, który gwarantowałby absolwentom studiów magisterskich kontynuowanie działalności naukowej i uzyskiwanie kolejnych stopni naukowych.

Mariaż z dyrygenturą chóralną zapewnił możliwość uzyskiwania tych stopni w drodze przewodu artystycznego i w ten sposób gwarantował dopływ kadry wymaganej dla uzyskania i utrzymania niezbędnych minimów kadrowych dla kierunku czy zachowania uprawnień jednostki do nadawania stopnia doktora lub doktora habilitowanego. Nauczyciel muzyki, który nie prowadził własnego chóru i nie legitymował się wybitnymi osiągnięciami artystycznymi, pozbawiony był szans na uzyskanie choćby stopnia doktora. Pamiętajmy również, że większość absolwentów, którzy opuszczali mury uczelni artystycznych na przestrzeni ostatniego dwudziestolecia, zmuszona była zająć się w trybie pilnym zdobywaniem dodatkowych kwalifikacji na studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych, aby utrzy-

mać swój status zawodowy wobec zmieniających się koncepcji kształcenia artystycznego w zreformowanej szkole i tym samym nie była w stanie poświęcić się jakiegokolwiek działalności naukowej. Pojedyncze jednostki próbowały, ze zmiennym szczęściem, uzyskać stopień doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, w drodze studium doktoranckiego w uczelniach pedagogicznych i na wydziałach pedagogicznych uczelni uniwersyteckich.

Totalna zapaść, jaka nastąpiła w uczelniach muzycznych w przedmiocie kwalifikacji kadr dla kształcenia pedagogicznego, to pochodna doktryny kształcenia artystycznego i braku zainteresowania rozwojem naukowym pracowników dydaktycznych, realizujących kształcenie pedagogiczne. Problem pozostał nierozwiązany do dnia dzisiejszego i niewiele wskazuje na to, aby stan ten uległ radykalnej odmianie w dającej się przewidzieć przyszłości.

Doskonalenie kompetencji medialnych w ramach doskonalenia zawodowego

Jednym z podstawowych założeń programu LLP (Lifelong Learning Programme), powołanego do życia Decyzją Parlamentu Europejskiego nr 1720/2006/WE, jest ciągle doskonalenie kwalifikacji zawodowych. Zawód nauczyciela jest w sposób szczególnie desygnowany do udziału w programie, co znajduje pełne potwierdzenie w cytowanej decyzji:

Z uwagi na specyfikę sektorów – oświaty, szkolnictwa wyższego, kształcenia zawodowego oraz kształcenia dorosłych – a także związaną z tym potrzebę oparcia działań Wspólnoty na celach, formach działania i strukturach organizacyjnych dopasowanych do potrzeb tych sektorów, wskazane jest utrzymanie poszczególnych programów w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”, ukierunkowanego na każdy z tych czterech sektorów, z jednoczesnym położeniem nacisku na kwestie spójności i zbieżności pomiędzy tymi programami (Decyzja nr 1720/2006/WE, 2006, s. 2).

Doskonalenie zawodowe nauczyciela w Polsce odbywa się obecnie w drodze korzystania z dwu, uzupełniających się, systemów, stanowiących pochodną modelu doskonalenia obowiązującego przed wydaniem dyrektywy:

1) podnoszenie kwalifikacji w ramach procedur ubiegania się o wyższy stopień awansu zawodowego;

2) podnoszenie kwalifikacji niezależnie od spełniania wymogów awansu zawodowego poprzez korzystanie z oferty uczelni wyższych oraz innych ośrodków kształcenia, w tym ośrodków doskonalenia nauczycieli, fundacji i stowarzyszeń (np. Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki), jak również

poprzez korzystanie z programów unijnych funkcjonujących w obrębie lub powiązaniu z programem LLP.

Dostępными i najbardziej popularnymi formami kształcenia są kursy doskonalące, warsztaty, seminaria, konferencje, kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe i studia doktoranckie.

Obowiązek zapewnienia nauczycielom możliwości doskonalenia zawodowego spoczywa na organach prowadzących i nadzorujących szkoły, czyli głównie na kuratoriach oświaty i samorządach. Programy doskonalenia zawodowego, zgodnie z Ustawą z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, winny być organizowane przez organy samorządowe – samorzady województw czy powiatów oraz kuratoria oświaty i wychowania. Akredytacji ośrodków szkoleniowych, zgodnie z przywołaną ustawą, dokonują kuratoria oświaty i wychowania.

Kompetencje medialne a awans zawodowy nauczyciela

Wprowadzony w roku 2000 system awansu zawodowego nauczyciela miał się przyczynić do systematycznego podnoszenia kwalifikacji przez czynnych nauczycieli szkół i przedszkoli. System ten już w roku 2008 był przedmiotem wnikliwej kontroli NIK, budził bowiem zastrzeżenia dotyczące rzetelności we właściwym prowadzeniu procedur związanych z awansem zawodowym, a także prawidłowości nadzoru organów prowadzących szkoły nad samymi procedurami. Obecnie, w kontekście nowej podstawy programowej oraz wydłużenia okresu aktywności zawodowej nauczycieli wymuszonego zmianami w przepisach emerytalnych nawet o 10–12 lat, obowiązujący system całkowicie przestał pełnić funkcję, dla której został powołany. Umożliwia bowiem uzyskanie najwyższego stopnia awansu zawodowego, stopnia nauczyciela dyplomowanego, przez nauczyciela legitymującego się stażem zawodowym wynoszącym niespełna 10 lat, czyli nawet przez pedagoga w wieku 34–35 lat. Konsekwencją jest utrata motywacji nauczycieli dyplomowanych do dalszego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, co jest zjawiskiem o wysoce negatywnym wydźwięku, szczególnie w perspektywie ponad trzydziestu kolejnych lat aktywności zawodowej.

Kompetencje medialne nauczyciela są, zdawałoby się, jednym z ważniejszych kryteriów awansu zawodowego. Tak wynika z zapisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. W § 8 ust. 2 pkt 2 cytowanego rozporządzenia istnieje przepis o obowiązku wykazania się przez nauczyciela umiejętnością wykorzystywania w pracy

technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W przewodnikach i wydawnictwach informacyjnych dla nauczycieli litera cytowanego zapisu rozwijana jest wokół dwu głównych wątków:

- sprawnego posługiwania się komputerem (i innymi urządzeniami);
- wykorzystywania tej umiejętności w pracy z uczniami, badaniach pedagogicznych, w organizowaniu własnego warsztatu pracy, w szczególności dokonywaniu obliczeń za pomocą arkusza kalkulacyjnego, tworzeniu wykresów, pozyskiwaniu informacji z sieci, elektronicznym opracowywaniu dokumentacji, przygotowywaniu materiałów dydaktycznych na zajęcia, projekty, spotkania z rodzicami, przygotowywaniu dokumentów szkolnych, dyplomów, zaproszeń, prowadzeniu szkolnego dziennika internetowego, publikacjach własnych doświadczeń w sieci itd.

Wśród nauczycieli pytaných w sondażu o znaczenie ich kompetencji medialnych w procesie awansu zawodowego zaledwie 45% doceniło konieczność rozwijania swoich kompetencji medialnych, jako ważnych w kontekście rozwoju zawodowego. Dla kolejnych 14% uwzględnienie ich w planie awansu zawodowego wynikało jedynie z kryteriów awansu, przy czym aż 9% respondentów w tej grupie ograniczało się do niezbędnego minimum, wymaganego przepisami. W trakcie badań jakościowych respondenci wyjaśnili, że praktyka weryfikacji kompetencji medialnych przed komisją jest traktowana ze znaczną pobłażliwością – do uwierzytelnienia awansu w odniesieniu do kompetencji medialnych wystarcza zazwyczaj przygotowanie dokumentacji w formie elektronicznej i prezentacja osiągnięć w formie pokazu multimedialnego. To przecież mniej, niż wymagamy obecnie od abiturienta szkoły ponadgimnazjalnej składającego egzamin maturalny! Jedną z konstytutywnych przyczyn patologizacji praktyki ewaluacyjnej w komisjach egzaminacyjnych, wskazaną przez badanych, jest brak wystarczających kompetencji medialnych członków komisji egzaminujących. Kolejna to brak imperatywnych przepisów i wytycznych dotyczących wymaganego poziomu kompetencji medialnych nauczyciela i metod jego ewaluacji.

W ostatnich latach coraz częściej słyszymy o demotywowującym i w coraz większym stopniu dysonującym z oczekiwaniami systemie awansu zawodowego nauczycieli. Dyskusje nad sensem i przyszłością systemu, wcześniej słyszalne jedynie w gremiach eksperckich, dziś coraz częściej przenoszone są do przestrzeni publicznej. Nauczyciele, którzy przeszli przez okowy systemu, wskazują na jego powierzchowność i entropię idei, której miał służyć. Jeżeli system awansu zawodowego nauczycieli ma znów służyć temu, do czego został powołany, wymaga generalnej reformy.

Kolejnym obszarem wymagającym, w opinii nauczycieli muzyki, radykalnej naprawy jest organizacja, wartość merytoryczna i dostępność stu-

diów, kursów i szkoleń dedykowanych nauczycielom. Wyniki badań ilościowych są alarmujące. Mimo że ponad 53% badanych uznało udział technologii informacyjnych w prowadzonych zajęciach za niewystarczający, ponad 80% nie wzięło udziału w żadnych formach kształcenia, które pozwoliłyby podnieść poziom tych kompetencji, w szczególności:

1) ponad 80% badanych nigdy nie uczestniczyło w kursie doskonalącym poświęconym kompetencjom medialnym w muzyce i edukacji muzycznej;

2) ponad 85% badanych nigdy nie uczestniczyło w szkoleniach specjalistycznych poświęconych stosowaniu technologii informacyjnych w edukacji muzycznej;

3) prawie 90% badanych nigdy nie uczestniczyło w szkoleniach specjalistycznych poświęconych publikacji w Internecie (tworzeniu stron www, blogów itp.);

4) ok. 80% badanych nigdy nie uczestniczyło w szkoleniach specjalistycznych poświęconych stosowaniu technologii e-learningowych w edukacji.

Obraz systemu doskonalenia kwalifikacji zawodowych przez nauczyciela, przy spojrzeniu z odległej perspektywy, prezentuje się wręcz idyllicznie. Pozornie sprawny i efektywny system, od lat podzielony kompetencyjnie pomiędzy uczelnie wyższe (oferujące przede wszystkim doskonalące i kwalifikacyjne studia podyplomowe czy studia i seminaria doktoranckie) oraz ośrodki doskonalenia nauczycieli (specjalizujące się głównie w kursach doskonalących, warsztatach i szkoleniach), zdaje się zapewniać obszerną ofertę edukacyjną, adresowaną do nauczycieli różnych specjalności, zróżnicowaną zarówno tematycznie, jak i logistycznie. Dodatkowo, aczkolwiek sporadycznie, powyższa oferta uzupełniania jest konferencjami i sympozjami organizowanymi przez jednostki uczelni wyższych kształcące nauczycieli czy też organizacje zajmujące się problematyką kształcenia (np. Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki).

Mogłoby się więc wydawać, że nic nie stoi na przeszkodzie, aby nauczyciel, korzystając z tej oferty, zaplanował i zrealizował własną ścieżkę rozwoju zawodowego. Tymczasem aktywność nauczycieli muzyki w obszarze doskonalenia zawodowego jest bardzo niska. Respondenci zapytani o powody takiego stanu rzeczy wskazali główne przyczyny, wśród których za dominujące uznali m.in.: brak czasu (56%), brak środków finansowych (38%) oraz brak rzetelnej informacji o ośrodkach prowadzących szkolenia i kursy (31%). Prawie wszyscy respondenci dostrzegają przy tym potrzebę udziału w szkoleniach. Jedynie około 15% stwierdziło, że nie potrzebuje takich form doskonalenia, gdyż ma wystarczające kompetencje. Kolejne 5% uważa, że kompetencje medialne i powiązane z nimi umiejętności stosowania technologii informacyjnych są nauczycielowi muzyki zbędne, a nieco ponad 10% obawia się, że nie podoła wymogom takich szkoleń.

Jak pokazują wyniki powyższego badania, przyczyny zdiagnozowanej sytuacji leżą zarówno po stronie nauczyciela, jak i uwarunkowań zewnętrznych, przy czym zdecydowana większość respondentów wskazuje właśnie na przyczyny leżące po stronie systemu doskonalenia i jego oferty. Oferta studiów podyplomowych kwalifikacyjnych cieszy się powodzeniem głównie wśród nauczycieli stażystów, którzy dla zabezpieczenia swojej stabilnej pozycji zawodowej często uważają takie studia za naturalną kontynuację cyklu kształcenia zawodowego. Studia doktoranckie nadal nie są uważane przez nauczycieli muzyki za atrakcyjne, przede wszystkim ze względu na wysokie koszty i trudności z uzyskaniem jakiegokolwiek refundacji oraz wysoki poziom studiów uniwersyteckich.

Najbardziej atrakcyjnymi dla badanych nauczycieli formami doskonalenia organizowanymi przez uczelnie pozostają kilkunastogodzinne konferencje, szkolenia i warsztaty. Deklarację udziału w powyższych formach doskonalenia w ciągu najbliższych dwu lat złożyło 72% ankietowanych. Kolejne miejsca zajęły kursy doskonalące z zakresu kompetencji pedagogicznych nauczyciela muzyki (w tym medialnych oraz mediów i e-learningu). Zainteresowanie udziałem w nich deklaruje od 34% do 41% respondentów. Zainteresowanie studiami podyplomowymi i doktoranckimi wyraziło mniej niż 9% badanych. Badania jakościowe pozwoliły na odkrycie kolejnej aberracji dotyczącej systemu organizacji szkoleń oraz ich jakości. Zobowiązanymi ustawowo do organizacji systemu doskonalenia nauczycieli na podległym terenie są jednostki samorządowe. Bezpośrednimi realizatorami szkoleń są z kolei ośrodki doskonalenia nauczycieli – zarówno samorządowe, jak i prywatne, komercyjne. Wybór oferenta, zgodnie z obowiązującymi przepisami, następuje w drodze przetargu publicznego, którego głównym kryterium jest cena szkolenia. W trakcie prowadzonego wywiadu nauczyciele gremialnie krytykowali tę procedurę, stanowiącą przyczynę wyjątkowo niskiej jakości prowadzonych w tym systemie szkoleń. Przytoczę tylko jedną wypowiedź:

Na szkolenie, na które zgłosiłem się, obejmujące tematycznie właśnie technologie informacyjne i ich stosowanie w edukacji przyjechał człowiek z rzutnikiem, laptopem i głośnikami. Prowadził szkolenie, wyświetlając kolejne slajdy prezentacji z podłożonym głosem prelegenta. Nie potrafił odpowiedzieć na żadne z pytań, jakie padały z sali. Oświadczył, że jest tylko technikiem, a nie prelegentem i miał przyjechać i wyświetlić pokaz... Już nigdy nie zapiszę się na takie szkolenia...

Oczywiście, nauczyciel może sam wybrać miejsce, czas i organizatora szkolenia. Szkoła winna zrefundować mu przynajmniej część kosztów. Jednak fundusze trafiające do szkół są bardzo ograniczone, gdyż większość z nich zostaje wcześniej rozdysponowana dla ośrodków doskonalenia, które

złożyły najkorzystniejsze oferty w przetargach. Nauczyciele sygnalizują również problemy z wyszukaniem atrakcyjnych ofert. Brakuje bowiem jednolitego, ogólnodostępnego, krajowego systemu informacji o studiach, kursach i szkoleniach dla nauczycieli, w których każdy nauczyciel mógłby wziąć udział. Właściwe byłoby więc odejście od kontraktacji szkoleń przez samorządy i przekazanie środków na ten cel dyrektorom szkół, którzy opłacaliby koszty uczestnictwa na wniosek zatrudnionego nauczyciela. Z kolei stworzenie możliwości oceny jakości szkolenia przez uczestników na portalu internetowym i automatyczne tworzenie rankingów szkoleń oraz ośrodków z pewnością zadziałałoby skuteczniej niż jakiegokolwiek systemy powierzchniowej akredytacji. Sprawny system informacji i weryfikacji szkoleń mógłby również skłonić wiele uczelni wyższych do ich organizacji na wysokim, merytorycznym poziomie. W obecnych realiach uczelnie nie są w stanie konkurować z tanimi ośrodkami organizującymi szkolenia na bardzo niskim poziomie.

System kształcenia i doskonalenia nauczycieli istnieje, funkcjonuje i ma się dobrze. Co prawda, dobrze wygląda tylko w urzędniczych sprawozdaniach, ale wydaje się, że nie ma to większego wpływu na znakomite samopoczucie osób i instytucji odpowiedzialnych za jego funkcjonowanie. A nauczyciel? Zagłębiając się coraz bardziej w meandrach systemu, jego imperatywach i konotacjach, trudno oprzeć się potęgującemu wrażeniu, że nauczyciel nie jest tu najważniejszy.

Kompetencje akademickiego nauczyciela IT na kierunkach humanistycznych

Wspominając o kompetencjach medialnych nauczycieli jako pochodnej systemu kształcenia, nie mogę również pominąć kolejnego ważnego pierwiastka determinującego istotnie poziom kompetencji medialnych przyszłego nauczyciela, absolwenta uczelni wyższej. Mowa o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli akademickich, prowadzących zajęcia dydaktyczne z przedmiotów związanych z nabywaniem kierunkowych i pedagogicznych kompetencji medialnych. Nowe wyzwania, jakie stanęły przed nauczycielami akademickimi, stanowiące konsekwencje zmian, które dokonały się w drodze integracji polskiego szkolnictwa wyższego z koncepcjami Procesu Bolońskiego, istotnie wpłynęły na kształt zreformowanych programów studiów wyższych. Wdrożenie zmian stawia nowe wyzwania również przed nauczycielami akademickimi, których zadaniem jest wyposażenie w kompetencje medialne absolwentów danego kierunku studiów. Ich pokłosiem są powracające polemiki, których uczestnicy próbują znaleźć konsensus w sprawie kryteriów kwalifikacji tej grupy nauczycieli.

Z przeprowadzonych badań jakościowych wnioskuję, że na przestrzeni ostatnich lat wiele zmieniło się na lepsze i nadal zmiany idą w dobrym kierunku. Wiele bowiem świadczy o tym, iż odchodzi w niepamięć dawna doktryna mówiąca o tym, że nauczycielem odpowiedzialnym za kompetencje medialne w uczelni wyższej winien być informatyk. To już bardzo wiele. Kolejnym sukcesem będzie ukonstytuowanie kryteriów kwalifikacji akademickiego nauczyciela technologii informacyjnych i przedmiotów pokrewnych, dedykowanych kształceniu kompetencji medialnych nauczyciela. W chwili obecnej nie są jeszcze dostępne kompleksowe opracowania projektów certyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela akademickiego. Coraz częściej jednak pojawiają się propozycje uznania za wykwalifikowanego nauczyciela, który:

- ukończył wyższe studia magisterskie na danym kierunku lub kierunku pokrewnym;
- ma przygotowanie pedagogiczne;
- wykazuje nadprzeciętne kompetencje medialne w obszarach związanych z kierunkiem studiów, na którym został zatrudniony;
- ukończył studia III stopnia i uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, specjalizując się w technologiach kształcenia lub deklaruje zrealizowanie takich studiów.

Odnosząc powyższe zapisy do kwalifikacji nauczyciela akademickiego, odpowiedzialnego za uzyskanie w toku studiów wyższych kompetencji medialnych przez przyszłych nauczycieli muzyki, możliwe jest podjęcie próby uszczegółowienia wymaganych kompetencji, niezbędnych do uznania nauczyciela za posiadającego wystarczające kwalifikacje. Kryteria te powinny zostać ustalone przez poszczególne jednostki uczelni prowadzących kształcenie kierunkowe i pedagogiczne.

Podsumowanie

Analiza stanu kompetencji medialnych nauczycieli muzyki i próba diagnozy ich potrzeb edukacyjnych zaowocowała w sposób nie do końca zamierzony, ale konieczny dla stworzenia możliwie pełnego obrazu i diagnozy, potrzebą identyfikacji genezy i interakcji pierwiastków imperatywnych dla obrazu zastanego. Jej rezultatem jest identyfikacja szeroko pojmowanego systemu kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych, jako czynnika dominującego. Archaiczny, fasadowy i nieefektywny system kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli muzyki, wypaczony, niewydolny system awansu zawodowego i karykaturalnie zdeformowany system doskonalenia nauczycieli to niechlubna triada antywartości pogrążających edukację muzyczną w Polsce.

Każdy z powyższych elementów wymaga głębokich, wieloaspektowych zmian: legislacyjnych, organizacyjnych, metodycznych i przede wszystkim mentalnych. Zmiany powinny dotyczyć zarówno wymiaru, jak i merytorycznych aspektów kształcenia. Wymiar studiów wyższych I stopnia obejmuje obecnie minimum 1800 godzin kontaktowych. Zgodnie ze znowelizowaną Ustawą z dnia 27 lipca 2005 roku Prawo o szkolnictwie wyższym 30% tego wymiaru stanowią zajęcia fakultatywne, obieralne, dla każdego ze studentów. Na kształcenie kierunkowe i pedagogiczne pozostaje więc *de facto* 1260 godzin. Spełnienie wymogów standardów kształcenia oznacza zrealizowanie minimum 270 godzin kształcenia pedagogicznego – moduł II i III Rozporządzenia (2012). Kształcenie pedagogiczne stanowi więc niespełna 21,5% wymiaru kształcenia obowiązkowego i zaledwie 15% całkowitego wymiaru kształcenia. Zwiększenie wymiaru kształcenia pedagogicznego do 30÷35% wymiaru kształcenia obowiązkowego (ok. 375÷450 godz.) uważam za niezbędne minimum, konieczne dla rzetelnej realizacji treści kształcenia, o których mowa w przywoływanym rozporządzeniu, które z kolei winno precyzyjnie określić minima przeznaczone dla poszczególnych obszarów kwalifikacji pedagogicznych.

Dobłą praktyką, szczególnie w tych obszarach kształcenia, w których nauczycielowi trudno jest znaleźć pełnowymiarowe zatrudnienie, w tym w obszarze artystycznym, mogłoby się stać zobowiązanie wszystkich jednostek prowadzących studia pedagogiczne do przygotowania w ramach oferty fakultatywnej bloku zajęć w wymiarze minimum 270 godzin umożliwiającego studentowi uzyskanie dodatkowych kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu lub kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej (adekwatnie do wymogów alternatywnych obecnie modułów IV i V przywoływanego rozporządzenia). Proponowane zapisy wychodziłyby naprzeciw potrzebom studentów, gwarantowały zrównoważony poziom kształcenia w obrębie wszystkich kompetencji pedagogicznych i utrudniłyby w znacznym stopniu podejmowanie wszelkich prób marginalizacji kształcenia pedagogicznego na rzecz kształcenia kierunkowego.

System kształcenia przyszłych nauczycieli muzyki i doskonalenia czynnych nauczycieli wymaga zdecydowanej reformy. Myślę, że nie jest wyjątkiem. Systemy kształcenia nauczycieli innych przedmiotów są, jak przypuszczam, również niepozbawione licznych wad i zaszłości. Polski system oświaty i szkolnictwa wyższego potrzebuje nowoczesnych rozwiązań, które pozwolą kolejnym pokoleniom nauczycieli skutecznie konkurować na globalizującym się, zarówno polskim, jak i europejskim rynku pracy. Pozwolą na efektywne funkcjonowanie nauczyciela w powstającym społeczeństwie wiedzy. Nauczyciela kompetentnego, gotowego na podejmowanie wyzwań, wyposażonego w narzędzia stanowiące zdobycze najnowszych technologii.

Wobec pilnych wyzwań zasadą *a priori* winny stać się szerokie konsultacje wszelkich proponowanych zmian i reform ze środowiskami naukowymi, reprezentowanymi przez wielu wybitnych specjalistów, skupionych wokół wydziałów, katedr, zakładów, poświęcających się badaniu efektywności kształcenia, badaniu mediów edukacyjnych czy wszelkich mechanizmów mogących przyczynić się do wyniesienia polskiej nauki i oświaty na wyższy, wzorcowy poziom.

Droga ku zmianom powinna wieść przez most pomiędzy osamotnionymi wyspami, na których funkcjonują postępowe wartości, w enklawach nowoczesnej pedagogiki i socjologii, a łądem górotworu zbiurokratyzowanych, działających dogmatycznie i doktrynalnie struktur decydenckich, z jednej strony, i nizin bezsilnych beneficjentów wszechobecnej nonszalancji, z drugiej. Wizja społeczeństw opartych na wiedzy zakłada, że zmiana jest warunkiem rozwoju kultury, technologii i cywilizacji – twierdzi Waław Strykowski (2002), przez wiele lat współtworzący jedną z enklaw, na których powstawały i powstają zręby czwartego wymiaru dydaktyki. Współczesna edukacja bardzo potrzebuje tych zmian. Potrzebuje kompetentnych, efektywnych nauczycieli, nowego spojrzenia na jej cele, na aksjologię wartości. Ich wprowadzenie nie stanowi, pod żadnym względem, bariery nie do przebycia. Wystarczy udać się na wyspy – przejść przez most i posłuchać... Mostu jednak wciąż nie ma.

LITERATURA

- Białkowski, A., Grusiewicz, M. (2010). *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*. „Wychowanie Muzyczne” nr 3 (Lublin).
- Braunek, A. (red.) (2013). *Nauczyciele w roku 2012/2013*. Warszawa: CODN.
- Downar-Zapolska, W., Wierzbińska, J. (1928). *Podręcznik metodyczny do nauki śpiewu dla szkół początkowych pięciooddziałowych*. Warszawa: Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego.
- Internauci 2014* (2014), <http://www.youngmedia.pl/polscy-internauci-2014-infografika-blog-p1.html>, data dostępu: 17.03.2015.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Patrick, F. (2009). *Video Games at School*. Brussel: European Schoolnet EUN Partnership AISBL.
- Przerębska, V. (2013). *Muzyka w szkole polski międzywojennej – implikacje kultury ludowej, narodowej i uniwersalnej*. „Ars inter Culturas” nr 2 (Słupsk).
- Raport z wizytacji PWSZ...* (2012), Warszawa: PKA.
- Skrzydlewski, W. (2004). *Kompetencje medialne, edukacja, rynek pracy i funkcjonowanie społeczne*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. V Konferencja Media a Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2013 r.* (2013). Warszawa: GUS.

- Strykowski, W. (2002). *Media i edukacja medialna w tworzeniu współczesnego społeczeństwa*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Strykowski, W. (2004). *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. V Konferencja Media a Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².
- Strykowski, W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” nr 27/28 (Poznań).
- Syśło, M.M. (red.) (2010). *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie TIK*. Warszawa: PTI.
- Woroniecki, Z. (1988). *Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej*. Gdynia: AMW.

Przywołane akty prawne

- Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r. ustanawiająca program działań w zakresie uczenia się przez całe życie (Dz.Urz. UE nr L 327/46/2006).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2000 nr 70 poz. 825).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2004 nr 207 poz. 2110).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2004 nr 260 poz. 2593).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 137).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 1990 nr 65 poz. 385 ze zm.).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425 ze zm.).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 ze zm.).

MUSIC TEACHERS' MEDIA COMPETENCES AS A CONSEQUENCE OF THE EDUCATION SYSTEM

Summary

The proper and effective application of new media, using the achievements of modern information technologies in the process of education at all accessible educational levels, has become a dominant element of effective modern teaching. Among the

factors influencing the accessibility of new media in school educational practice, priority is given to the constant improvement of the specialized media competences of current and future music teachers. Research conducted at the University of Music in Poznań between 2010–2014 aiming to define the level and quality of music teachers' competences and diagnose educational needs resulted in the identification of irregularities in the university education system itself and in the insufficiency of educational solutions currently applied in the various methods of long-life learning (LLP). This paper is a synthetic concise presentation of significant factors influencing the present state of education and post-education for teachers in the fields of knowledge associated with media competences.

Rafał M. Socha

MEDIA W NOWEJ EDUKACJI ZAWODOWEJ

Wprowadzenie

Edukacja zawodowa rzadko pojawia się jako przedmiot analizy teoretycznej czy badań empirycznych w zakresie wykorzystania mediów. Szkoły zawodowe – zarówno technika, jak i zasadnicze szkoły zawodowe – często postrzegane są nadal jako tzw. szkoły drugiego wyboru. Realia współczesnego rynku pracy pokazują jednak, że młodzi ludzie wyposażeni w kompetencje zawodowe już na poziomie ponadgimnazjalnym mają lepszy start w swoje dorosłe życie. Ukończenie tego typu szkół nie hamuje również możliwości dalszego kształcenia. Niniejszy artykuł stanowi przyczynek z pogranicza pedagogiki pracy, w zakresie kształcenia zawodowego, oraz wykorzystania mediów w edukacji. Aktualność tej tematyki wynika z wdrażania w Polsce nowej edukacji zawodowej, opartej na idei Europejskich Ram Kwalifikacji, które w założeniach mają umożliwić lepsze porównanie kwalifikacji zdobytych w różnych państwach członkowskich Unii Europejskiej i różnych systemach kształcenia. Wprowadzane zmiany programowe warunkują modyfikację sposobu prowadzenia zajęć, powodują także konieczność włączenia do procesu dydaktycznego różnych mediów, w tym przed wszystkim wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Edukacja zawodowa

Czym jest edukacja zawodowa? Pojęcie to definiowane jest jako ogół celowo organizowanych czynności i procesów umożliwiających przygotowanie do pracy zawodowej w określonej gałęzi gospodarki i na określonych stanowiskach pracy. Jej celem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Tak rozumiana edukacja zawodowa realizowana jest współcześnie w Polsce na

poziomie ponadgimnazjalnym oraz policealnym. Ma również swoją kontynuację na poziomie szkół wyższych, która jednak nie wchodzi w zakres niniejszych rozważań.

Początków kształcenia zawodowego można doszukiwać się w najdawniejszych czasach, gdy w naturalny sposób następowało przygotowanie młodych ludzi do działań podejmowanych przez dorosłych: obsługi prostych narzędzi oraz wykonywania nimi określonych czynności, związanych przede wszystkim z wyżywieniem, ubiorem oraz miejscem zamieszkania. Od średniowiecza rozpowszechniała się działalność cechów rzemieślniczych, które wprowadziły charakterystyczny i obecny również dzisiaj sposób kształcenia: terminowanie w zawodzie, zdobycie uprawnień czeladnika, po którym edukację mogło zwieńczyć uzyskanie tytułu (dyplomu) mistrzowskiego. Pierwsze szkoły zawodowe powstały pod koniec XVII wieku, jednak intensywny rozwój tej gałęzi edukacji nastąpił dopiero w wieku XIX. Ich liczba i sposób kształcenia w dużej mierze uzależnione były od zmian gospodarczych, ponadto zróżnicowane w poszczególnych zaborach oraz ze względu na występujący na danym terenie rozwój przemysłu, rolnictwa, handlu i komunikacji. Edukacja w tym okresie przyjmowała bardzo różne formy: istniały szkoły niedzielno-święteczne, szkoły dokształcające, szkoły dzienne różnych stopni, czy wreszcie formy kursowe. Za ojca polskiego szkolnictwa zawodowego uznaje się Stanisława Staszica, czołowego reformatora i uczonego polskiego oświecenia.

W II Rzeczypospolitej szkolnictwo zawodowe rozwijało się nie bez problemów. Jędrzejewiczowska reforma szkolnictwa z 1932 roku określiła, że szkolnictwo zawodowe będzie realizowane w szkołach zawodowych dokształcających, szkołach typu zasadniczego (stopnia niższego, gimnazjalnego i licealnego), szkołach przysposobienia zawodowego oraz na kursach. Organizowane były również szkoły mistrzów i szkoły nadzorców – powiązane z kształceniem prowadzonym przez cechy. Po II wojnie światowej edukacja zawodowa realizowała potrzeby ówczesnej gospodarki, w dużej mierze naśladowała szkolnictwo radzieckie (Wiatrowski, 1993). Powołano nawet Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego, którego kompetencje znalazły się ponownie w gestii ministra oświaty dopiero w roku 1956. W okresie tym szkolnictwo zawodowe zostało ukształtowane w taki sposób, że kształcenie kwalifikowanych robotników, pracowników i rolników odbywało się w zasadniczych szkołach zawodowych (również w formie przyzakładowej) oraz w średnich szkołach zawodowych – technikach zawodowych oraz liceach zawodowych (przemysłowych, ekonomicznych, pedagogicznych, artystycznych i innych specjalności). Układ ten w dużej mierze przetrwał do początku XXI wieku.

Reforma systemu oświaty firmowana nazwiskiem ministra edukacji narodowej Mirosława Handkego, która weszła w życie 1 września 1999 roku, objęła ówczesne szkoły ponadpodstawowe dopiero trzy lata później. Po wprowadzonych w wyniku tej reformy 6-klasowych szkołach podstawowych i 3-letnich gimnazjach młodzi ludzie uzyskali możliwość kształcenia się w szkołach ponadgimnazjalnych. Początkowo miały to być 3-letnie licea profilowane (maturalne), 2-letnie szkoły zawodowe, 2-letnie licea uzupełniające (maturalne) oraz szkoły policealne. Reforma ta w rzeczywistości likwidowała dotychczasowe szkolnictwo średnie – w tym licea ogólnokształcące i technika (w przypadku techników nastąpiło to faktycznie m.in. we Wrocławiu, który jako jedyne z dużych polskich miast zlikwidowało wszystkie szkoły tego typu, tworząc zamiast nich licea profilowane). Tuż przed wejściem przepisów w życie nastąpiła nowelizacja, przywracająca licea ogólnokształcące jako szkoły 3-letnie, wprowadzająca również 3-letnie licea profilowane i 2–3-letnie zasadnicze szkoły zawodowe oraz przywracająca technika jako szkoły 4-letnie. W systemie szkolnictwa uwzględniono również szkoły uzupełniające i policealne.

Dziesięć lat później nastąpiła kolejna reforma szkolnictwa zawodowego. Nie dotyczyła ona jednak w zasadzie typów szkół i długości prowadzenia kształcenia (zlikwidowane zostały jedynie licea profilowane), ale stanowiła reformę programową, jako zakończenie wprowadzania nowej podstawy programowej, począwszy od szkół podstawowych.

Duże znaczenie dla postrzegania kształcenia zawodowego miała również akcesja Polski do Unii Europejskiej. Jedną z podstawowych swobód zagwarantowanych w traktatach ustanawiających wspólnoty jest swobodny przepływ osób. Daje on możliwość obywatelom państw członkowskich osiedlania się i pracy w innym państwie Unii.

Dążąc do wzmocnienia szkół zawodowych, Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło rok szkolny 2014/2015 „Rokiem Szkoły Zawodowców”. W założeniach tej inicjatywy było, aby szkoły zawodowe nie były postrzegane jako szkoły drugiego wyboru. Chciano poprawić jakość i dostępność kształcenia zawodowego, zwiększyć jego atrakcyjność i dostępność oraz promować dobre praktyki. Priorytetami było również dopasowanie kształcenia zawodowego do potrzeb rynku pracy, uelastycznienie ścieżek zdobywania kwalifikacji, pomoc uczniom i rodzicom w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej. W dalszej kolejności podkreślano konieczność poprawienia funkcjonowania systemu egzaminowania. Stawiano również na współpracę z pracodawcami w celu dopasowania systemu kształcenia zawodowego do potrzeb współczesnego rynku pracy. Z krótkiej perspektywy czasu trudno jest ocenić, czy „Rok Szkoły Zawodowców” będzie miał realny wpływ na zmiany w szkolnictwie zawodowym (Premier, 2014).

Ramy kwalifikacji

Zmiana podstawy programowej w szkołach zawodowych, która weszła w życie w 2012 roku, była m.in. konsekwencją wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji. Czym są ramy kwalifikacji? Jest to inicjatywa Unii Europejskiej, której celem jest związanie systemów edukacji krajów członkowskich. Opisuje je osiem poziomów opartych na efektach uczenia się. Wdrażanie tego narzędzia następowało w latach 2004–2012. Celem ram kwalifikacji było porównanie kwalifikacji zdobytych w różnych państwach, promocja mobilności obywateli pomiędzy krajami, a także ułatwianie im uczenia się przez całe życie (ERK, 2009).

Wprowadzone pojęcie „kwalifikacji w zawodzie” zdefiniowane zostało jako zestaw oczekiwanych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności zawodowych oraz kompetencji personalnych i społecznych, pozwalających na samodzielne wykonywanie zadań zawodowych. W przypadku polskiej szkoły kwalifikacje opisane zostały w podstawie programowej kształcenia w zawodach.

Nawiązując do współczesnego systemu oświaty w Polsce, można wskazać szkoły dające możliwość potwierdzenia kwalifikacji w zawodzie. Należy do nich trzyletnia zasadnicza szkoła zawodowa, której ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów w danym zawodzie, a także dalsze kształcenie w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych, przy czym wówczas naukę rozpoczyna się od razu od klasy drugiej. Drugi typ szkoły to czteroletnie technikum, którego ukończenie umożliwia uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe po zdaniu egzaminów, a także uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dla osób posiadających wykształcenie średnie przygotowano natomiast szkoły policealne, o okresie nauczania nie dłuższym niż dwa i pół roku. Również one umożliwiają uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, po zdaniu stosownych egzaminów.

Celowo użyte jest sformułowanie mówiące o egzaminach w liczbie mnogiej: aby uzyskać dyplom potwierdzający kwalifikacje w danym zawodzie, należy zdać egzamin z jednej, dwóch, a nawet trzech różnych kwalifikacji.

Uwzględniając Polską Klasyfikację Działalności, wyodrębniono 205 zawodów (MEN, 2011), w których znalazło się 257 kwalifikacji.

Zawody i kwalifikacje ujęto w ośmiu obszarach:

- A – administracyjno-usługowy – 71 kwalifikacji,
- B – budowlany – 36 kwalifikacji,
- E – elektryczno-elektroniczny – 31 kwalifikacji,

- M – mechaniczny i górniczo-hutniczy – 45 kwalifikacji,
- R – rolniczo-leśny z ochroną środowiska – 26 kwalifikacji,
- T – turystyczno-gastronomiczny – 18 kwalifikacji,
- Z – medyczno-społeczny – 21 kwalifikacji,
- S – artystyczny – 9 kwalifikacji.

W podstawie programowej kształcenia w zawodach (MEN, 2012) określono, że „celem kształcenia zawodowego jest przygotowanie uczących się do życia w warunkach współczesnego świata, wykonywania pracy zawodowej i aktywnego funkcjonowania na zmieniającym się rynku pracy. Zadania szkoły i innych podmiotów prowadzących kształcenie zawodowe oraz sposób ich realizacji są uwarunkowane zmianami zachodzącymi w otoczeniu gospodarczo-społecznym, na które wpływają w szczególności: idea gospodarki opartej na wiedzy, globalizacja procesów gospodarczych i społecznych, rosnący udział handlu międzynarodowego, mobilność geograficzna i zawodowa, nowe techniki i technologie, a także wzrost oczekiwań pracodawców w zakresie poziomu wiedzy i umiejętności pracowników”.

Podkreślono, że „w procesie kształcenia zawodowego ważne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego, w tym doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego, z uwzględnieniem niższych etapów edukacyjnych. Odpowiedni poziom wiedzy ogólnej powiązanej z wiedzą zawodową przyczyni się do podniesienia poziomu umiejętności zawodowych absolwentów szkół kształcących w zawodach, a tym samym zapewni im możliwość sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy”.

Zwrócono również uwagę na to, że „W procesie kształcenia zawodowego są podejmowane działania wspomagające rozwój każdego uczącego się, stosownie do jego potrzeb i możliwości, ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych ścieżek edukacji i kariery, możliwości podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki.

Elastycznemu reagowaniu systemu kształcenia zawodowego na potrzeby rynku pracy, jego otwartości na uczenie się przez całe życie oraz mobilności edukacyjnej i zawodowej absolwentów ma służyć wyodrębnienie kwalifikacji w ramach poszczególnych zawodów”.

Opis każdego z zawodów obejmuje syntetycznie sprecyzowane cele kształcenia, określające, do wykonywania jakich zadań zawodowych przygotowujący jest absolwent szkoły. Na osiągnięcie efektów kształcenia składa się kilka elementów. Pierwszym z nich są efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów. Dotyczą one bezpieczeństwa i higieny pracy (BHP), wiedzy i umiejętności z zakresu podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej (PDG), umiejętności posługiwania się językiem obcym ukie-

runkowanym zawodowo (JOZ), nabywaniem kompetencji personalnych i społecznych (KPS) oraz tematyką związaną z organizacją pracy małych zespołów (OMZ) – wymaganą wyłącznie dla zawodów nauczanych na poziomie technika.

Drugą grupę stanowią efekty kształcenia wspólne dla zawodów w ramach danego obszaru, stanowiące podbudowę do kształcenia w zawodzie lub grupie zawodów (PKZ). Ostatnią są efekty kształcenia właściwe dla kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie.

Media w edukacji zawodowej

Nawiązując do powszechnie stosowanej nomenklatury, termin „media” należy traktować jako pojęcie globalne, obejmujące swoim zasięgiem zarówno środki masowego przekazu, jak również tradycyjne środki dydaktyczne stosowane w szkole. Uwzględniając różne definicje tego pojęcia, można przyjąć za Wacławem Strykowskim (1996, s. 5), że media są to przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowo, obrazy i dźwięki, a także umożliwiające im wykonanie określonych czynności intelektualnych i manualnych.

Jakie jest miejsce mediów w edukacji zawodowej? Można wskazać kilka takich obszarów. Pierwszym z nich jest wykorzystanie mediów, w tym ICT, na zajęciach z poszczególnych przedmiotów zawodowych. Kolejnymi są e-portfolio w chmurze, zastosowanie dziennika elektronicznego oraz zaangażowanie technologii na egzaminach potwierdzające kwalifikacje w zawodzie.

Dla zobrazowania nasycenia mediami procesu dydaktycznego we współczesnych szkołach zawodowych warto przytoczyć wymagania sprzętowe dla przykładowych zawodów (MEN, 2012). Celowo wybrane zostały zawody z bardzo różnych obszarów: E – elektryczno-elektronicznego (technik informatyk), B – budowlanego (technik budownictwa), R – rolniczo-leśnego (technik architektury krajobrazu) i A – administracyjno-usługowego (technik ekonomista).

Technik informatyk

1. pracownia urządzeń techniki komputerowej:

- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- podzespoły umożliwiające montaż komputera,
- oprogramowanie do wirtualizacji,
- różne OS, oprogramowanie narzędziowe, diagnostyczne i zabezpieczające,
- drukarka laserowa, atramentowa, igłowa,

- skaner, ploter, tablica interaktywna, tablet, projektor multimedialny, klawiatura i mysz bezprzewodowa,
- podłączenie do sieci lokalnej z dostępem do Internetu;

2. pracownia lokalnych sieci komputerowych:

- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- serwer stelażowy z kontrolerem pamięci masowej,
- notebook z obsługą lokalnej sieci bezprzewodowej,
- przełącznik zarządzany z obsługą lokalnych sieci,
- telefon internetowy,
- różne sieciowe systemy operacyjne przeznaczone dla serwera,
- oprogramowanie do wirtualizacji,
- dostęp do Internetu;

3. pracownia sieciowych systemów operacyjnych:

- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- notebook dla nauczyciela z oprogramowaniem do wirtualizacji,
- różne serwerowe systemy operacyjne z usługami katalogowymi i internetowymi,
- serwerowe oprogramowanie typu firewall, oprogramowanie do analizy protokołów sieciowych,
- oprogramowanie do monitorowania pracy sieci,
- dostęp do Internetu;

4. pracownia aplikacji internetowych:

- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- notebook dla nauczyciela z oprogramowaniem do wirtualizacji,
- edytor WYSIWYG stron internetowych,
- oprogramowanie do tworzenia grafiki i animacji, obróbki materiałów audio i wideo,
- oprogramowanie umożliwiające tworzenie aplikacji internetowych po stronie serwera i klienta w wybranych językach programowania.

Technik budownictwa

1. pracownia budowlana:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela z dostępem do Internetu, z drukarką, ze skanerem, z projektorem multimedialnym i wizualizerem,
- pakiet programów biurowych oraz oprogramowanie umożliwiające odtwarzanie plików audiowizualnych i tworzenie prostej grafiki,
- filmy dydaktyczne ilustrujące etapy realizacji procesu budowlanego,
- normy budowlane, czasopisma specjalistyczne;

2. pracownia dokumentacji technicznej:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela z dostępem do Internetu, z drukarką, ze skanerem, z projektorem multimedialnym i z wizualizerem,
- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia wyposażone w oprogramowanie do wykonywania rysunków technicznych, harmonogramów i kosztorysów budowlanych,
- modele form i detali architektonicznych, modele rzutni geometrycznych.

Technik architektury krajobrazu**1. pracownia rysunku technicznego:**

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela podłączone do sieci lokalnej z dostępem do Internetu, z drukarką, z ploterem, ze skanerem oraz z projektorem multimedialnym,
- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- pakiet programów biurowych,
- oprogramowanie do wykonywania rysunków technicznych oraz projektowania terenów zieleni;

2. pracownia projektowania architektury krajobrazu:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela z dostępem do Internetu, z drukarką, z ploterem, ze skanerem, z kserokopiarką oraz z projektorem multimedialnym,
- tablica interaktywna,
- sprzęt mierniczy (taśmy miernicze, szpilki, dalmierze, busole, węgielnice, GPS i inne),
- cyfrowy aparat fotograficzny,
- stoły do projektowania;

3. pracownia urządzania i pielęgnacji terenów zieleni:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela podłączone do sieci lokalnej z dostępem do Internetu, z drukarką, z ploterem, ze skanerem oraz z projektorem multimedialnym,
- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- pakiet programów biurowych,
- oprogramowanie do urządzania terenów zieleni,
- modele, zdjęcia, filmy instruktażowe dotyczące urządzania, pielęgnacji i konserwacji terenów zieleni;

4. pracownia kompozycji:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela z dostępem do Internetu, z drukarką, ze skanerem oraz z projektorem multimedialnym,

- pakiet programów biurowych,
- oprogramowanie do projektowania terenów zieleni,
- plansze, zdjęcia, filmy dydaktyczne przedstawiające roślinność stosowaną na terenach zieleni oraz makiety i zdjęcia historycznych i współczesnych założeń ogrodowych.

Technik ekonomista

1. pracownia ekonomiczna:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela,
- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- projektor multimedialny,
- pakiet programów biurowych,
- pakiety oprogramowania do wspomagania operacji finansowo-księgowych, kadrowo-płacowych, obsługi sprzedaży i gospodarki magazynowej, prowadzenia księgi przychodów i rozchodów, obliczania podatków, sporządzania sprawozdań statystycznych, obsługi zobowiązań wobec ZUS oraz inne;

2. pracownia techniki biurowej:

- stanowisko komputerowe dla nauczyciela,
- stanowisko komputerowe dla każdego ucznia,
- projektor multimedialny,
- programy specjalistyczne do obsługi sekretariatu,
- urządzenia techniki biurowej, takie jak: telefon z automatyczną sekretarką i faksem, skaner, kserokopiarka, niszczarka, bindownica, urządzenia techniki korespondencyjnej do otwierania kopert, składania pism, kopertowania, frankowania, instrukcje obsługi urządzeń.

Zaprezentowane powyżej przykłady pokazują nasycenie stosowania mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej przy kształceniu w poszczególnych zawodach.

Realizacja zajęć w wybranych pracowniach, czyli teoretyczno-praktyczny sposób prowadzenia zajęć wymaga, aby każdemu z uczniów umożliwić dostęp do samodzielnego stanowiska komputerowego. Realizacja tego standardu może odbywać się na komputerze stacjonarnym, ale również komputerach przenośnych – laptopach czy w niektórych przypadkach również tabletach. Standardem jest stanowisko komputerowe dla nauczyciela. Część zajęć wymaga dostępu i nauczycieli, i uczniów do Internetu. Dostęp do sieci może być świadczony przewodowo lub bezprzewodowo z wykorzystaniem istniejącej w szkole infrastruktury sieciowej. Specyfika danego zawodu może

wymagać również użycia odpowiedniego sprzętu elektronicznego współdziałającego z komputerem (np. projektory, wizualizery) oraz specjalistycznego oprogramowania (np. do wspomagania operacji finansowo-księgowych, kadrowo-płacowych, do wykonywania rysunków technicznych, do tworzenia grafiki i animacji, do obróbki materiałów audio i wideo). Odrębną grupę stanowią pomoce dydaktyczne wykorzystywane bez użycia komputera, takie jak np. taśmy, busole, węgielnice i inne. Występują również tradycyjne w szkole media, takie jak modele, zdjęcia, filmy instruktażowe.

Warto podkreślić także znaczenie wykorzystania mediów na zajęciach z zakresu podejmowania i prowadzenia działalności gospodarczej, gdzie uczniowie nabywają kompetencje w zakresie przygotowania dokumentacji niezbędnej do uruchomienia i prowadzenia takiej działalności, prowadzenia korespondencji, obsługi urządzeń biurowych oraz stosowania programów komputerowych czy planowania i podejmowania działań marketingowych wspierających prowadzoną działalność.

Na zajęciach, gdzie każdy uczeń ma dostęp do komputera, istnieje możliwość zrezygnowania z prowadzenia tradycyjnych zeszytów na rzecz zarządzania wiedzą poprzez tworzenie elektronicznego portfolio w chmurze. Do edytowania tego typu zasobów można wykorzystać darmowe i ogólnodostępne dyski sieciowe, często sprzężone z pocztą elektroniczną i grupami dyskusyjnymi, które dają również możliwość wirtualnej pracy grupowej. Tworzone w taki sposób notatki mogą mieć charakter multimedialny i być połączone z dostępnymi w Internecie zasobami. Dają także możliwość szybkiego udostępniania treści przez nauczyciela czy przez uczniów między sobą.

Podobnie jak na wcześniejszych etapach kształcenia, szkoły zawodowe wykorzystują do dokumentowania pracy dydaktycznej dzienniki elektroniczne, wzbogacone również o moduły umożliwiające kontakt nauczycieli z uczniami i rodzicami.

Następnym obszarem wykorzystania mediów, na który warto zwrócić uwagę, są egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodzie. Część pisemna egzaminu, przeprowadzana przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, może być już teraz, a obligatoryjnie będzie od 1 września 2017 roku, przeprowadzana w wersji elektronicznej, z wykorzystaniem systemu elektronicznego i komputerów, w przystosowanych do tego celu salach i stanowiskach egzaminacyjnych (Sitko, 2013, s. 16). Biorąc pod uwagę, że egzaminy tego typu przeprowadzane są w ponad 250 kwalifikacjach, w kilku sesjach w ciągu roku, wykorzystanie mediów w tym zakresie mocno wspiera proces podsumowania nabytej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Należy tu zaznaczyć, że egzamin jest poddawany krytyce ze względu na jego formę – test jednokrotnego wyboru, składający się z czterdziestu pytań. Istnienie

i praktyczne wykorzystanie tego typu elektronicznej platformy jest jednak znaczącym doświadczeniem, którego nie ma w przypadku jakichkolwiek innych egzaminów realizowanych w polskim systemie oświaty.

Podsumowanie

Nakreślony obszar na styku edukacji zawodowej i wykorzystania mediów w edukacji ukazuje wieloaspektowe zastosowanie mediów i technologii informacyjno-komunikacyjnej we współczesnej polskiej szkole zawodowej. Standardy wynikające z dokumentów formalnych, wskazujące konieczność stosowania konkretnych mediów, przekładają się na praktykę szkolną. Sposób certyfikowania poprzez egzaminy potwierdzające kwalifikacje w zawodach – jednolity dla wszystkich uczniów – wymusza niejako ich wykorzystanie w procesie dydaktycznym.

Zasygnalizowane w niniejszym artykule zagadnienia wymagają dalszych pogłębionych analiz teoretycznych, jak również badań empirycznych w celu ukazania praktyki szkolnej, a także opracowania modelowych rozwiązań z zakresu stosowania mediów w nowej edukacji zawodowej.

LITERATURA

- ERK (2009). *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*. Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.
- MEN (2011). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2011 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2012 poz. 7 ze zm.).
- MEN (2012). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184 ze zm.).
- Premier (2014). *Rusza Rok Szkoły Zawodowców. Cel: odbudowa szkolnictwa zawodowego*. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, <https://www.premier.gov.pl/wydarzenia/aktualnosci/rusza-rok-szkoly-zawodowcow-cel-odbudowa-szkolnictwa-zawodowego.html>, data dostępu: 1.04.2016.
- Sitko, H. (2013). *Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie – krok po kroku*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Strykowski, W. (1996). *Media i edukacja*. „Edukacja Medialna” nr 1.
- Wiatrowski, Z. (1993). *Kształcenie zawodowe*. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.

THE MEDIA IN NEW VOCATIONAL EDUCATION

Summary

The goal of vocational education, which is primarily implemented in technical colleges and vocational schools, is to prepare young people to live in the modern world and perform professional work, and also to be active in the dynamically changing labor market. Since 2012, new vocational education has been implemented in Poland based on the idea of the European Qualifications Framework, which aims to understand and compare the qualification levels in different countries and different education systems better. The separation of qualifications within occupations fosters workers' and learners' mobility between countries and facilitates their lifelong learning. What is the place of the media in this new vocational education? How can we provide young people with technical education? What processes are aided by computers?

Piotr Jagodziński, Robert Wolski

PRZYKŁADY DOŚWIADCZEŃ CHEMICZNYCH W WIRTUALNYM ŚRODOWISKU

Wprowadzenie

Chemia jako nauka eksperymentalna daje szczególne możliwości związane z angażowaniem zmysłów eksperymentatora w celu określenia właściwości fizycznych i chemicznych substancji. Korzystna jest sytuacja, kiedy to uczniowie mogą pracować w szkolnym laboratorium, samodzielnie wykonując eksperymenty chemiczne objęte programem nauczania. Występują tutaj jednak liczne ograniczenia. Należą do nich: czas, koszty związane z wykonywaniem eksperymentów oraz bezpieczeństwo podczas pracy w laboratorium (Wellington, 2007). Określonym rozwiązaniem tych trudności mogą być wirtualne laboratoria, które pozwalają na eksperymentowanie z pomięciem wymienionych wyżej ograniczeń (Millar, 2004; Bílek, 2010). W dostępnej literaturze światowej przedstawiono już różne rodzaje wirtualnych laboratoriów, w których praca związana jest z większym lub mniejszym zaangażowaniem w wykonywanie czynności uczniów-eksperymentatorów (Zeynep i Alipaşa 2010). Praca ta polega na odpowiedniej obsłudze programu komputerowego za pomocą klawiatury lub myszy jako interfejsów wejściowych (*Chemistry labs* [2016]). Naturalne interfejsy użytkownika (NUI) dały nowe możliwości w sterowaniu programami symulacyjnymi. Odbywa się to z wykorzystaniem naturalnych ruchów i gestów użytkownika programu, powodując, że obsługa tego programu staje się bardziej naturalna i intuicyjna. Możliwe jest przygotowanie takiego oprogramowania, w którym użytkownik może bardziej angażować się w praktyczne działania (Svec i Anderson, 1995).

Zastosowane technologie w tworzeniu wirtualnego laboratorium i opis programu komputerowego

Zadaniem NUI jest umożliwienie interakcji pomiędzy człowiekiem a danym urządzeniem. Na przykład interfejs dotykowy pozwala na przenoszenie obiektów i manipulowanie nimi poprzez dotykanie i przeciąganie palcami po ekranie. W tym przypadku obiekty na ekranie mogą reagować na dotyk, podobnie jak obiekty rzeczywiste. Sprzężenie zwrotne poprzez ten interfejs dotykowy sprawia, że sterowanie wydaje się bardziej naturalne niż działania za pomocą klawiatury i myszy. Obsługując smartfon lub tablet, nie zdajemy sobie sprawy z tego, że w interakcji pośredniczy interfejs dotykowy (*Natural user interface* [2016]; Murphy, 2012).

Ciekawym przykładem interfejsów typu NUI są systemy rozpoznawania gestów i śledzenia ruchów użytkownika. Praca niektórych z nich, jak Nintendo Wii (*Controls for Wii* [2016]) czy PlayStation Move (*This Is How I Move* [2016]), oparta jest na wbudowanych akcelerometrach i żyroskopach śledzących kąt przechylenia, obroty i przyspieszenie. Inne rodzaje NUI są wyposażone w kamery i zainstalowane w urządzeniu oprogramowanie, które rozpoznaje konkretne gesty i tłumaczy je na odpowiednie działania. Microsoft Kinect (*Kinect for Windows* [2016]) lub LEAP Motion (*LEAP motion* [2016]) pozwala użytkownikom na interakcję poprzez ruchy ciała, gesty i polecenia głosowe (*Natural user interface* [2016]).

Podczas prac związanych z przygotowaniem wirtualnego laboratorium chemicznego wykorzystano z różnych technologii informatycznych. Zastosowano pakiet *Kinect for Windows SDK* pozwalający na obsługę sensora Kinect z poziomu systemu Windows. Ten zestaw oprogramowania oferuje wiele narzędzi i funkcji w celu ułatwienia możliwości tworzenia i doskonalenia aplikacji, które reagują na gesty i głos. Zawiera on także sterowniki umożliwiające podłączenie sensora Kinect do komputera z systemem Windows (*Skeletal Tracking* [2016]). Program „wirtualne laboratorium chemiczne” napisany został w języku C#. Do przygotowania graficznego interfejsu użytkownika programu wykorzystano część pakietu .NET o nazwie Windows Presentation Foundation (WPF). Odpowiedzialny jest on także za wyświetlanie na ekranie komputera opracowanego interfejsu graficznego (*Windows Presentation Foundation* [2016]). Zastosowano również uniwersalny język znaczników XML przeznaczony do prezentowania w uporządkowany sposób różnego typu danych (*XAML Overview* [2016]). W wirtualnym laboratorium wykorzystano go do opisu sprzętu laboratoryjnego, odczynników chemicznych, instrukcji doświadczeń, a także zachodzących w programie interakcji.

Opracowany program do detekcji i analizowania ruchów użytkownika programu wykorzystuje sensor Kinect for Windows. Ma on większe możliwości techniczne, takie jak większa rozdzielczość skanowania oraz możliwa mniejsza odległość użytkownika od sensora niż w przypadku sensora Kinect przeznaczonego dla konsoli XBOX (*Kinect for Windows* [2016]).

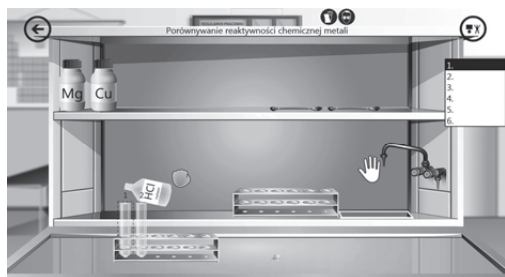
Eksperymenty chemiczne w wirtualnym laboratorium

Opracowane wirtualne laboratorium chemiczne działa w inny sposób niż dostępne do tej pory wirtualne laboratoria obsługiwane za pomocą klawiatury i myszy. Dzięki zastosowaniu sensora Kinect możliwa jest symulacja chwytania dłońmi sprzętu i naczyń laboratoryjnych oraz odpowiednie montowanie ich. Możliwa jest między innymi symulacja wsypywania substancji stałych oraz wlewania roztworów i cieczy do naczyń laboratoryjnych. W programie zastosowano symulację ruchów cieczy podczas ich przelewania lub podczas zachodzącej reakcji chemicznej oraz symulację przemieszczania się drobin substancji stałych podczas ich pobierania i wsypywania do naczyń laboratoryjnych. Program umożliwia wykonanie wybranych eksperymentów chemicznych wchodzących w zakres programu nauczania chemii dla gimnazjum oraz szkoły ponadgimnazjalnej. W wirtualnym laboratorium chemicznym można wykonać między innymi następujące doświadczenia: spalanie węgla, siarki i magnezu w tlenie; porównywanie reaktywności chemicznej metali; otrzymywanie wodoru w reakcji cynku z kwasem chlorowodorowym; otrzymywanie soli przez działanie kwasem na wodorotlenek; reakcje chemiczne magnezu z kwasami; strącanie osadu trudno rozpuszczalnej soli; badanie zachowania tlenku glinu wobec zasady i kwasu; badanie odczynów wodnych roztworów soli; wpływ temperatury na szybkość reakcji chemicznej; wpływ stężenia substratu na szybkość reakcji chemicznej; otrzymywanie tlenu z manganianu (VII) potasu; otrzymywanie tlenku węgla (IV); badanie właściwości tlenku węgla (IV); prawo zachowania masy; otrzymywanie kwasu chlorowodorowego; reakcje chemiczne tlenku magnezu i tlenku miedzi (II) z roztworem kwasu chlorowodorowego; reakcja miedzi z azotanem (V) srebra (I); badanie wpływu temperatury na rozpuszczalność gazów w wodzie; rozkład nadtlenu wodoru; działanie zasady i kwasu na tlenki; reakcja chemiczna tlenku fosforu (V) z wodą; reakcja magnezu z chlorkiem żelaza (III); próba Tollensa; otrzymywanie wodorotlenku sodu w reakcji sodu z wodą; próba Trommera. W programie zastosowano system monitorowania poprawności wykonywania poszczególnych czynności laboratoryjnych, dzięki któremu czynności niewłaściwe są sygna-

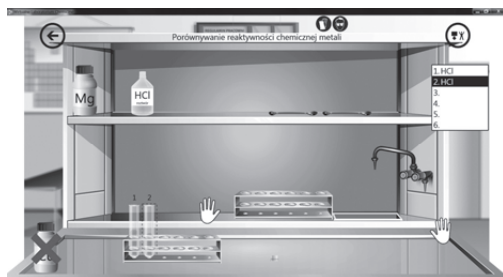
lizowane użytkownikowi i blokowane. Celem tego jest przyswojenie przez użytkownika zasad właściwej i bezpiecznej pracy w laboratorium.

Oto kilka przykładów eksperymentów chemicznych możliwych do wykonania w wirtualnym laboratorium chemicznym. Poszczególne kadry przedstawiają najważniejsze etapy przebiegu eksperymentów.

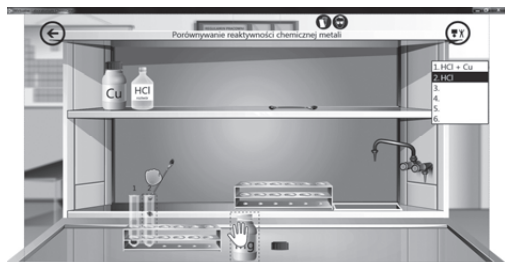
Ciekawym przykładem jest porównywanie reaktywności chemicznej metali. Wykonując ten eksperyment, uczniowie mogą wykazać, że magnez energicznie reaguje z kwasem chlorowodorowym oraz że miedź z tym kwasem nie reaguje. Dlatego metale można podzielić na reaktywne chemicznie i niereaktywne.



Rys. 1. Dodawanie kwasu chlorowodorowego do probówek z miedzią oraz z magnezem



Rys. 2. Nieprawidłowa kolejność wykonywanych czynności laboratoryjnych. Program blokuje możliwość dalszego wykonywania eksperymentu



Rys. 3. Umieszczanie metali w probówkach w celu przeprowadzenia reakcji chemicznych



Rys. 4. Efekt reakcji chemicznej miedzi i magnezu z kwasem chlorowodorowym

Innym przykładem eksperymentu chemicznego jest możliwość wykonywania w wirtualnym laboratorium chemicznym reakcji spalania węgla, siarki i magnezu w tlenie.

Po przeprowadzeniu tych doświadczeń uczniowie wykazują różny przebieg reakcji utleniania pierwiastków chemicznych na powietrzu i w tlenie oraz definiują reakcje utleniania i reakcje spalania.



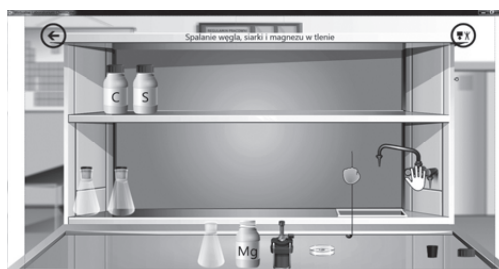
Rys. 5. Ogólny obraz stołu laboratoryjnego z niezbędnym sprzętem laboratoryjnym i odczynnikami chemicznymi potrzebnymi do przeprowadzenia reakcji chemicznych utleniania i spalania



Rys. 6. Efekt spalania siarki w tlenie

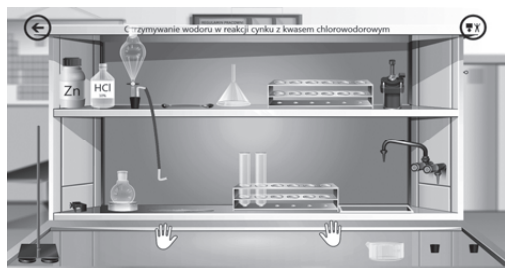


Rys. 7. Gwałtowne utlenianie magnezu

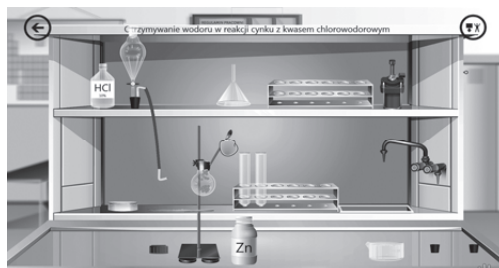


Rys. 8. Powstały tlenek magnezu jako efekt reakcji chemicznej spalania magnezu w tlenie

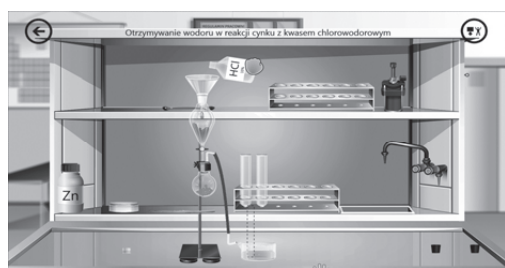
Poniżej przykład na otrzymywanie wodoru w reakcji chemicznej cynku z kwasem chlorowodorowym. Po wykonaniu tego doświadczenia uczniowie potrafią zaprojektować zestaw laboratoryjny do otrzymywania wodoru w reakcji metalu z kwasem oraz zapoznają się z laboratoryjną metodą identyfikacji czystego wodoru i wodoru zmieszanego z powietrzem.



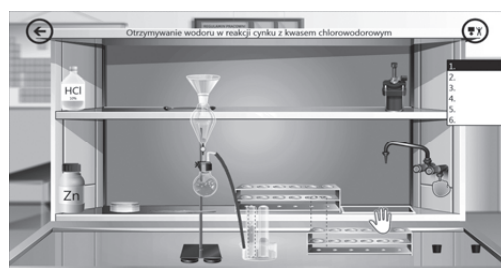
Rys. 9. Stół laboratoryjny z niezbędnym sprzętem i odczynnikami chemicznymi do przeprowadzenia reakcji chemicznej otrzymywania wodoru



Rys. 10. Montowanie zestawu laboratoryjnego i dodawanie sproszkowanego cynku do kolby



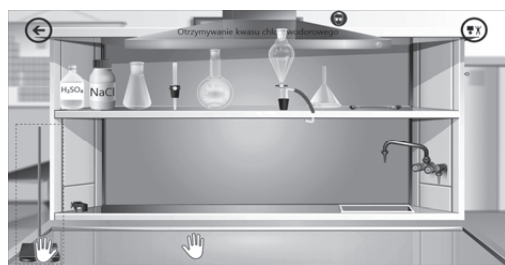
Rys. 11. Dalszy montaż zestawu do otrzymywania wodoru i wlewanie roztworu kwasu chlorowodorowego do wkraplacza



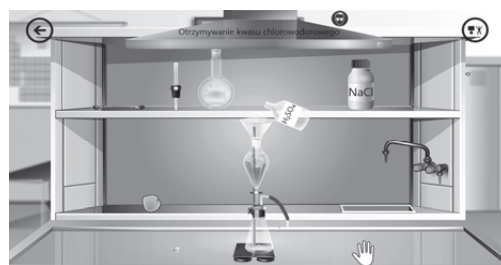
Rys. 12. Otrzymywanie i zbieranie wodoru czystego i wodoru zmieszanego z powietrzem metodą wypierania wody z naczynia

Jedną z metod na otrzymywanie kwasów jest rozpuszczanie odpowiednich gazów w wodzie. Eksperyment pozwala na przeprowadzenie reakcji chemicznej pomiędzy stężonym kwasem siarkowym (VI) a chlorkiem sodu, czyli solą pochodzącą od kwasu chlorowodorowego.

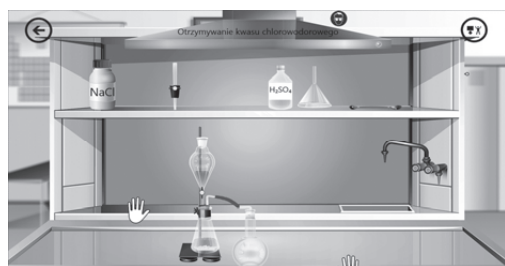
Po wykonaniu tego doświadczenia uczniowie zapoznają się z zasadami bezpiecznej pracy ze stężonymi kwasami. Potrafią także wykazać chemiczną różnicę pomiędzy chlorowodorem oraz kwasem chlorowodorowym i określić, jaka jest rozpuszczalność chlorowodoru w wodzie.



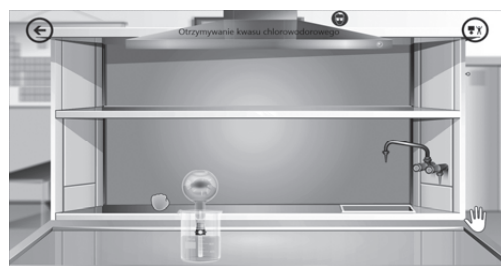
Rys. 13. Stół laboratoryjny z odczynnikami i sprzętem do otrzymywania chlorowodoru



Rys. 14. Wlewanie stężonego kwasu siarkowego (VI) do wkraplacza będącego częścią zestawu aparaturowego



Rys. 15. Zbieranie powstającego chlorowodoru w kolbie metodą wypierania powietrza



Rys. 16. Efekt fontanny podczas rozpuszczania chlorowodoru w wodzie

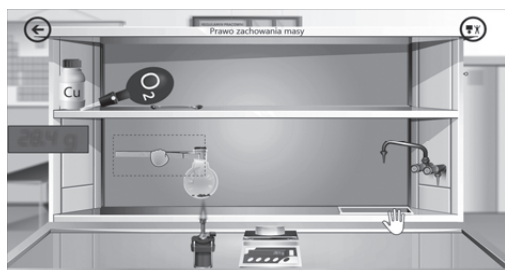
Istotnym zagadnieniem jest wykazanie słuszności jednego z podstawowych praw chemicznych – prawa zachowania masy. Podczas wykonywania tego eksperymentu uczniowie przeprowadzają dowód na chemiczne prawo zachowania masy i potrafią prawidłowo je formułować. Podstawą tego eksperymentu jest badanie masy układu służącego do przeprowadzenia reakcji chemicznej utleniania miedzi, przed i po reakcji chemicznej.



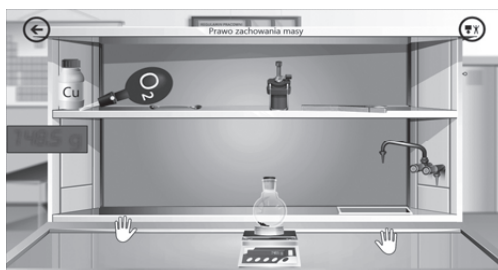
Rys. 17. Podstawowy sprzęt laboratoryjny i odczynniki chemiczne niezbędne do utlenienia miedzi w układzie zamkniętym



Rys. 18. Wsypywanie miedzi do reaktora – kolby



Rys. 19. Podgrzewanie zawartości kolby w celu utlenienia miedzi



Rys. 20. Wyznaczenie masy układu po zakończeniu reakcji chemicznej

Badania

Po zastosowaniu wirtualnego laboratorium podczas lekcji chemii w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej uczniowie odpowiedzieli na następujące, zawarte w ankiecie diagnostycznej pytania:

1. Praca w wirtualnym laboratorium z zastosowaniem sensora Kinect jest dla Ciebie przyjemna i interesująca: a) tak, b) tylko częściowo, c) nie, d) nie mam zdania.

2. Czy sposób przygotowania się w domu, z wykorzystaniem wirtualnego laboratorium, do zajęć w szkolnej pracowni chemicznej uważasz za odpowiedni: a) tak, b) tylko częściowo, c) nie, d) nie mam zdania.

3. Czy instrukcje eksperymentów dostępne w wirtualnym laboratorium są przydatne w wykonywaniu wirtualnych eksperymentów: a) tak, w 100%, b) tak, w 75%, c) tak, w 50%, d) tylko w 25%.

4. W jakim stopniu wirtualne laboratorium prawidłowo odzwierciedla wyposażenie rzeczywistego laboratorium chemicznego: a) w 100%, b) w 75%, c) w 50%, d) tylko w 25%.

5. Czy czynności laboratoryjne podczas wykonywania wirtualnych eksperymentów odpowiadają rzeczywistym czynnościom wykonywanym w szkolnym laboratorium chemicznym: a) tak, w 100%, b) tak, w 75%, c) tak, w 50%, d) tylko w 25%.

6. Czy praca z wirtualnym laboratorium przyczyniła się do bardziej pewnej i swobodnej pracy w szkolnej pracowni chemicznej: a) tak, b) tylko częściowo, c) nie mam zdania, d) nie.

7. Czy dzięki wykonywaniu wirtualnych eksperymentów zwiększyła się i o ile wydajność Twojej pracy w szkolnej pracowni chemicznej: a) tak, o około 25%, b) tak, o około 50%, c) tak, o około 75%, d) nie zwiększyła się wydajność mojej pracy.

8. Na czym najbardziej skupiłeś swoją uwagę podczas pracy w szkolnym laboratorium chemicznym: a) nad merytoryczną częścią zadania, b) nad manualną częścią zadania, c) nad poprawnym montażem aparatury, d) nad prawidłowym wykonaniem procedury doświadczenia.

9. W jakim stopniu praca z wirtualnym laboratorium zwiększyła Twoje zainteresowanie przedmiotem chemia: a) o 25%, b) o 50%, c) o 75%, d) nie wzbudziła mojego zainteresowania.

10. W jakim stopniu bardziej angażujesz się emocjonalnie w naukę chemii dzięki wprowadzeniu wirtualnego laboratorium z sensorem Kinect: a) w 25%, b) w 50%, c) w 75%, d) nie wzbudza to we mnie emocji.

Wyniki ankiety przedstawia tabela zamieszczona na stronie następniej. Świadczą one o tym, że wirtualne laboratorium chemiczne wykorzystujące sensor Kinect zostało pozytywnie przyjęte przez uczniów, zwłaszcza że mogli oni samodzielnie wykonywać eksperymenty chemiczne prawie w każdych warunkach. Większa część badanych uczniów stwierdziła, że praca z tym programem jest interesująca, a sposób przygotowywania się do zajęć uważała za odpowiedni. Szczególnie podkreślano możliwość pracy z programem w domu. Uczniom podobało się to, że lektor podawał im polecenia dotyczące kolejnych czynności podczas wykonywania eksperymentów chemicznych. Stwierdzili oni także, że elementy graficzne w wirtualnym laboratorium prawidłowo odzwierciedlają wyposażenie rzeczywistego laboratorium, a czynności

Tabela. Wyniki ankiety diagnostycznej, na której pytania odpowiadali uczniowie

Pytanie	Odpowiedzi (w %)			
	a	b	c	d
1	68	25	2	5
2	76	19	3	2
3	93	5	1	1
4	97	2	1	0
5	47	38	12	3
6	89	11	0	0
7	58	27	13	2
8	43	36	13	8
9	39	36	18	7
10	46	27	17	13

laboratoryjne, które należy wykonać podczas wirtualnego eksperymentowania, odpowiadają w dużym stopniu czynnościom rzeczywistym. Uczniowie uważali także, iż trening zdolności eksperymentatorskich w wirtualnym laboratorium spowodował, że pewniej i swobodniej pracowali oni w szkolnej pracowni chemicznej oraz że ich praca była bardziej wydajna, ponieważ popełniali mniej błędów. Zdaniem uczniów praca w wirtualnym laboratorium pozwoliła później na większe skupienie ich uwagi na merytorycznym aspekcie zadania podczas pracy w szkolnym laboratorium chemicznym niż na technicznej jego stronie. Zastosowanie wirtualnego laboratorium zwiększyło zainteresowanie uczniów przedmiotem chemia. Uczniowie stwierdzali również, że dzięki pracy w wirtualnym laboratorium większe było także ich emocjonalne zaangażowanie w naukę chemii oraz że wzrosła ich chęć do wykonywania eksperymentów chemicznych.

Podsumowanie

Wyniki badań ankietowych świadczą o tym, że zastosowanie wirtualnego laboratorium z sensorem Kinect w kształceniu chemicznym daje dobre rezultaty. Dzięki zastosowanemu interfejsowi wzrósł realizm symulacji przeprowadzania eksperymentów. Uczniowie podkreślali, że mogą wykonywać czynności manualne prawie takie same jak podczas pracy w realnym laboratorium. Chwalili także możliwość wielokrotnego powtarzania tych samych eksperymentów. Zauważyli też, że w wirtualnym środowisku nie musieli martwić się o zużywanie odczynników, co związane jest z określonymi

kosztami. Uczniowie dziwili się, że podczas wykonywania określonych, wirtualnych eksperymentów program informował ich o niebezpieczeństwie i zagrożeniach, bo ich zdaniem, w środowisku pozornym nic im się stać nie może. Jednak był to celowy zabieg, aby uczniowie już na tym etapie kształcenia przyswajali zasady bezpiecznej pracy w laboratorium oraz trenowali różne techniki pracy laboratoryjnej. W przypadku programu nie stosuje się ani myszy, ani klawiatury, lecz sterowanie odbywa się za pomocą ruchów rąk. Uczniowie podczas wykonywania wirtualnych eksperymentów angażowali się emocjonalnie, analogicznie jak w grach komputerowych, w których zaangażowanie emocjonalne użytkownika jest duże (Khan, 2007). Dalszy rozwój technologiczny naturalnych interfejsów użytkownika (NUI) w przyszłości prawdopodobnie pozwoli na jeszcze bardziej precyzyjne odzwierciedlenie warunków pracy laboratoryjnej w środowisku wirtualnym.

LITERATURA

- Bilek, M. (2010). *Natural Science Education in the Time of Virtual Worlds*. „Journal of Baltic Science Education” no. 9(1).
- Chemistry labs* [2016]. <http://onlinelabs.in/chemistry>, data dostępu: 8.02.2016.
- Controls for Wii* [2016]. https://pl.wikipedia.org/wiki/Wii_Remote, data dostępu: 8.02.2016.
- Khan, M.K. (2007). *Emotional and Behavioral Effects of Video Games and Internet Overuse*. Report of the council on science and public health, <http://www.ama-assn.org/resources/doc/csaph/csaph12a07-fulltext.pdf>, data dostępu: 8.02.2016.
- Kinect for Windows* [2016]. <http://research.microsoft.com/en-us/collaboration/focus/nui/kinect-windows.aspx>, data dostępu: 8.02.2016.
- LEAP motion* [2016]. <https://www.leapmotion.com/product>, data dostępu: 8.02.2016.
- Millar, R. (2004). *The Role of Practical Work in the Teaching and Learning of Science. High School Science Laboratories: Role and Vision*. Washington DC: National Academy of Science, June 3–4.
- Murphy, S. (2012). *Design Considerations for a Natural User Interface (NUI)*, Dallas, TX: Texas Instruments Incorporated, <http://www.ti.com/lit/wp/spry181/spry181.pdf>, data dostępu: 8.02.2016.
- Natural user interface (NUI)* [2016]. <http://whatis.techtarget.com/definition/natural-user-interface-NUI>, data dostępu: 8.02.2016.
- Skeletal Tracking* [2016]. <http://msdn.microsoft.com/en-us/library/hh973074.aspx>, data dostępu: 8.02.2016.
- Svec, M.T., Anderson, H. (1995). *Effect of Microcomputer-Based Laboratory on Students Graphing Interpretation Skills and Conceptual Understanding of Motion*. „Dissertation Abstract International” no. 55(8).
- This Is How I Move* [2016]. <http://us.playstation.com/ps3/playstation-move/>, data dostępu: 8.02.2016.

- Wellington, J. (2007). *America's Laboratory Report: Investigation in High School Science*. „Science Education” no. 91(36).
- Windows Presentation Foundation, <http://msdn.microsoft.com/pl-pl/library/ms754130.aspx>, data dostępu: 8.02.2016.
- XAML Overview [2016]. <http://msdn.microsoft.com/pl-pl/library/ms752059.aspx>, data dostępu: 8.02.2016.
- Zeynep, T., Alipaşa, A. (2010). *Virtual Laboratory Applications in Chemistry Education*. „Procedia – Social and Behavioral Sciences” vol. 9.

EXAMPLES OF CHEMISTRY EXPERIMENTS IN A VIRTUAL ENVIRONMENT

Summary

Natural User Interfaces Technology (NUI) was used in developing experimental skills in the field of chemistry. For this purpose a virtual laboratory was prepared, where students have the opportunity to simulate laboratory activities. For the detection and analysis of students' hands movements a Kinect sensor was used, the same as that used in computer games. Many different chemical experiments, such as the combustion of carbon, sulphur and magnesium in oxygen, the law of conservation of mass etc. can be performed in the virtual lab during the school day or prepared outside the classroom for subsequent new lessons. We carried out surveys in order to verify the usefulness of the virtual laboratory in chemistry education and to check respondents' opinions of their improved skills for laboratory work.

EDUTAINMENT W POLSKIEJ SZKOLE

Wprowadzenie

O znaczeniu i prawidłowej realizacji procesu kształcenia pisało już wielu znamienitych polskich dydaktyków, m.in.: Wincenty Okoń (2003), Czesław Kupisiewicz (2005), Franciszek Bereźnicki (2011) czy Józef Pólturzycki (1999). Pierwszy z nich, W. Okoń, za proces kształcenia uznaje połączenie dwóch jakże ważnych procesów: nauczania i uczenia się. Autor podkreśla w swojej definicji, że kluczowym elementem jest również kształtowanie wychowanka, czyli dokonywanie w jego osobowości pewnych zmian, które przebiegają przy jego własnym oraz podmiotowym udziale (Okoń, 2003). Cz. Kupisiewicz podaje natomiast, iż proces kształcenia to „łańcuch warunkujących się wzajemnie czynności, przybierających postać procesu nauczania-uczenia się. (...) obejmuje wiele podporządkowanych wspólnemu celowi par (czynność ucznia – czynność nauczyciela), a nawet zbiorów (czynności nauczyciela – czynności uczniów) aktów nauczania-uczenia się” (Kupisiewicz, 1977, s. 112). Podobną definicję formułuje F. Bereźnicki, który proces nauczania-uczenia się rozumie jako „systematyczny, planowany i długotrwały zbiór (ciąg) ściśle ze sobą powiązanych czynności nauczyciela i bezpośrednio od nich zależnych czynności uczniów (Bereźnicki, 2011, s. 179). Autor ten dodaje, że proces kształcenia jest przeważnie inicjowany przez nauczyciela, który go organizuje oraz nim kieruje (Bereźnicki, 2011).

Integracja nauczania i uczenia się jako warunek skuteczności kształcenia

Przywołani powyżej dydaktycy określają jednolicie, że w procesie kształcenia powinna występować równowaga między skutecznym i nowoczesnym nauczaniem kierowanym przez nauczyciela oraz efektywnym i świadomym uczeniem się realizowanym przez samego ucznia (Pólturzycki, 1999, s. 93). Tylko wtedy bowiem można mówić o wszechstronnym rozwoju podmiotu

uczącego się i przygotowaniu go do podejmowania nowych ról społecznych i zawodowych, a przede wszystkim – do podejmowania przez niego działań samokształceniowych w przyszłości. Ze względu na swoją ogromną rolę, a także złożoność, każdy z procesów powinien zostać omówiony oddzielnie.

Proces uczenia się, za Włodzimierzem Szewczukiem, można określić jako trudną i odpowiedzialną pracę, która jest wykonywana przez ucznia zgodnie z przyjętym celem (Szewczuk, 1966) bądź też celami. Proces ten, ze względu na swoją złożoność, powinien być planowany, zamierzony, systematyczny i zinstytucjonalizowany oraz charakteryzujący się aktywnością jednostki uczącej się (Kupisiewicz, 1977, s. 19–20). Innymi słowy, uczenie się można zdefiniować jako „proces nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków” (Kupisiewicz, 1977, s. 20). Kształtowanie uczniów świadomych, a zarazem odpowiedzialnych za proces uczenia się staje się priorytetem współczesnej szkoły oraz zadaniem każdego nauczyciela.

Każdy podmiot tego procesu powinien być świadomy, jakie rodzaje uczenia się występują, aby znaleźć swój indywidualny styl przyswajania nowych wiadomości i nabywania określonych sprawności. Analizując uczenie się jako proces, można wymienić jego następujące rodzaje:

- uczenie się w sposób pamięciowy – jednostka ucząca się przyswaja określony tekst werbalny;
- rozwijanie określonych sprawności;
- przyswajanie określonych nawyków;
- utrwalanie wzorców motorycznych;
- uczenie się o charakterze sensorycznym – jednostka uczy się wytwarzania odruchów warunkowych;
- uczenie się przez naśladowanie, które może przyjmować charakter zamierzony i uboczny, pamięciowy oraz oparty na zrozumieniu;
- doskonalenie procesów myślowych: postrzegania i rozumienia;
- uczenie się poprzez podejmowanie prób rozwiązania problemów i popełniania błędów;
- uczenie się poprzez wgląd – jednostka próbuje zrozumieć całą sytuację i formułuje rozwiązania bez poszukiwania go w kolejnych próbach, występuje wnioskowanie i orzekanie z mniejszą liczbą etapów pośrednich rozwiązywania problemu;
- uczenie się równowagi uczuciowej i odporności emocjonalnej;
- modyfikowanie postaw i ideałów, ich rozwój i doskonalenie;
- uczenie się uboczne, niezamierzone, przypadkowe.

Jednakże w procesie nabywania nowych wiadomości, umiejętności i nawyków najważniejsze są formy i typy tego procesu, które każda z jednostek

uczących się powinna znać, by wypracować swój indywidualny sposób uczenia się (Półturzycki, 1999, s. 88–89).

Z kolei proces nauczania to zarówno planowana, jak i systematycznie realizowana praca nauczyciela z uczniami. Głównym celem działań dwóch podmiotów procesu kształcenia jest wywołanie pożądaných, a przede wszystkim trwałych zmian w postępowaniu, predyspozycjach i całej osobowości ucznia (Półturzycki, 1999, s. 90–91). Ponadto proces ten jest zamierzony, intencjonalny oraz polega na stworzeniu odpowiednich sytuacji do uczenia się uczniów (Bereźnicki, 2011, s. 11). W literaturze przedmiotu można znaleźć także różne rodzaje nauczania, które w odmienny sposób angażują podmioty procesu kształcenia, a mianowicie:

- nauczanie podające,
- nauczanie problemowe,
- nauczanie programowane (więcej w: Okoń, 2003).

Jednakże ogromną rolę w świadomie i celowo realizowanym procesie nauczania pełni nauczyciel, który powinien organizować ten proces zgodnie z możliwościami uczniów, ich zainteresowaniami, a także zachęcić ich do wysiłku intelektualnego i działalności poznawczej. Nauczyciel powinien być osobą wspomagającą, ale i rozbudzającą ciekawość poznawczą młodych jednostek oraz tworzyć warunki sprzyjające ujawnianiu wewnętrznej motywacji przez uczniów i przede wszystkim ją wspierać (Kościelniak, 2014, s. 142). Nauczyciel winien być zatem przewodnikiem (*Czego uczy polska szkoła*, 2014), mistrzem, tutorem (Welskop, 2013), innowatorem (Schulz, 1989, za: Wiśniewska, 2009) współcześnie realizowanego procesu nauczania-uczenia się oraz stwarzać takie warunki i środowisko edukacyjne swoim uczniom, aby chęć nauki „wypływała z własnej chęci uczenia się” jednostek – tylko wtedy bowiem można mówić o efektywności nauczania (Dryden i Vos, 2003, s. 31).

Unowocześnianie procesu kształcenia poprzez innowacje dydaktyczne

Próba odpowiedzi na zasadnicze pytanie: *Jakich zmian potrzebuje polska szkoła?* – staje się głównym przedmiotem rozważań licznych środowisk, w tym m.in. naukowych, nauczycieli-praktyków, rodziców oraz samych uczniów. Coraz częściej mówi się o tym, że polska szkoła nie powinna być kojarzona z przymusem i nieprzyjemnym doświadczeniem, jakim jest opanowanie przez uczniów ogromnego materiału nauczania z różnych przedmiotów. Powinna natomiast opierać się na rozbudzaniu zainteresowania i ciekawości

poznawczej samych uczniów określonymi treściami kształcenia, które oni sami będą rozwijać i pogłębiać, korzystając z innych źródeł informacji niż podręczniki i uznawana dotąd za absolutną wiedza nauczyciela.

Dotychczas stosowane nauczanie podające, transmisyjne, powinno zostać zastąpione nauczaniem kształtującym kompetencje, myślenie dywergencyjne i innowacyjne, rozwijającym i wspierającym uzdolnienia młodych jednostek oraz ich kreatywność. Szkoła jako placówka opiekuńczo-wychowawcza powinna więc stać się „akademią umiejętności opartą na kulturze partycypacji, współpracy, dialogu, tutoring” (Hojnacki i Polak, 2013, s. 8). Współcześnie jednak instytucja ta oceniana jest w sposób pejoratywny. Bardzo nisko oceniane są również szczególnie elementy składające się na jej prawidłowe funkcjonowanie, a mianowicie: wychowanie i opieka, oferta dydaktyczna, kwalifikacje i kompetencje kadry pedagogicznej, współpraca szkoły z rodzicami, zarządzanie samą placówką, baza materialna szkoły, a przede wszystkim efektywność procesu kształcenia.

Rozważania w niniejszym artykule skupiają się jedynie na konieczności dokonania zmian w procesie uczenia się i nauczania jako kluczowym elemencie przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie informacyjnym, w którym to procesie ogromną rolę pełnią dwa kluczowe podmioty, formułujące jego ostateczny kształt.

Polska szkoła, a w szczególności nauczyciele, mimo jasno określonej podstawy programowej mogą wprowadzać zmiany, których celem jest właśnie unowocześnienie procesu kształcenia. Zmiany te określane są terminem innowacji dydaktycznych, rozumianych jako „nowe rozwiązania teoretyczne lub praktyczne w zakresie treści, metod, form i środków dydaktycznych, odznaczające się pewną oryginalnością” (Bereźnicki, 2011, s. 434). Zmiany te mogą przyjmować zarówno charakter twórczy (nowe rozwiązania, dotychczas niewprowadzone), jak i naśladowczy (poprawa, zmiana dotychczasowych rozwiązań). Współczesna szkoła, która chce odpowiadać na potrzeby społeczeństwa wiedzy, społeczeństwa informacyjnego, ciągle zmieniającego się, powinna przewartościować swoje główne założenia i cele, aby stać się miejscem przyjaznym i otwartym – miejscem, w którym uczniowie z przyjemnością będą pozyskiwali nową wiedzę i rozwijali swoje umiejętności.

Innowacja dydaktyczna – zmiany w elementach procesu kształcenia

Proces kształcenia, rozumiany jako proces nauczania i uczenia się, składa się z siedmiu kluczowych elementów, tj.: wartości, celów, zasad, treści, form organizacyjnych, metod kształcenia oraz środków dydaktycznych. Innowa-

cje dydaktyczne, które zarówno szkoły, jak i sami nauczyciele mogą wprowadzać na różnych szczeblach i w różnych przedmiotach nauczania, związane są ze zmianami w czterech elementach tegoż procesu, do których należą:

- treści kształcenia – powinny odzwierciedlać aktualne i przyszłe potrzeby życia społecznego, zawodowego i kulturalnego całego społeczeństwa oraz uwzględniać potrzeby jednostek. Ponadto powinny być zgodne z przyjętą przez szkołę koncepcją programową, a także być dostosowane do szczebli i profilu szkoły (Kupisiewicz, 1977, s. 82). Treści są ponadto zawsze wtórne wobec przyjętych celów kształcenia, czyli w pełni do nich dostosowane;
- formy organizacyjne – decydują o organizacyjnej stronie pracy nauczyciela i uczniów realizujących wspólnie proces kształcenia. Wskazują one, jak należy zorganizować proces uczenia się i nauczania, biorąc pod uwagę następujące czynniki: kto, gdzie, kiedy oraz w jakim celu chce osiągnąć przyjęte cele kształcenia. W zależności od przyjętych kryteriów dzieli się je ze względu na liczbę uczniów, miejsce pracy oraz czas trwania zajęć (*Formy organizacyjne procesu kształcenia*, 2007);
- metody kształcenia – to wypróbowany oraz systematycznie realizowany przez podmioty procesu kształcenia (nauczyciela i ucznia) układ pewnych czynności. Ich celem jest wprowadzenie założonych zmian w osobowości uczniów. Metody kształcenia, za Okoniem, można podzielić na: podające, problemowe, eksponujące oraz praktyczne (Bereźnicki, 2011, s. 243, 251);
- środki dydaktyczne – to przedmioty i urządzenia techniczne dostarczające bodźców zmysłowych lub ułatwiające przekazywanie tych bodźców. Wśród środków dydaktycznych można wyróżnić: wzrokowe (proste i złożone), słuchowe, wzrokowo-słuchowe (audiowizualne), automatyzujące proces kształcenia (Bereźnicki, 2011, s. 352, 360).

Ingerencja w powyższe elementy procesu uczenia się i nauczania musi być świadomym i celowym działaniem nauczyciela, a ponadto wymaga zaangażowania, aktywności podmiotów uczących się, które w trakcie procesu uczenia się wykazują zainteresowanie, rozbudzają swoją ciekawość poznawczą i w sposób polisensoryczny przyswajają nowy materiał.

Edutainment, czyli edukacja przez rozrywkę

Wdrażanie do procesu kształcenia nowych rozwiązań – szczególnie w zakresie metod kształcenia i zastosowania nowych środków dydaktycznych – cieszy się współcześnie coraz większą popularnością wśród nauczycieli praktyków. Jednym z przykładów takich działań jest wdrożenie do polskiej

szkoły i zastosowanie w toku lekcji *edutainmentu*, czyli edukacji wykorzystującej rozrywkę. Termin ten powstał z połączenia dwóch angielskich pojęć, a mianowicie: *education* (edukacja) i *entertainment* (rozrywka). Na gruncie polskim coraz częściej pojęcie to określa się mianem edurozrywki, edukacji rozrywkowej lub edukacji przez rozrywkę (Piechota, 2010, s. 231).

Z początku na tym nurcie opierały się głównie programy telewizyjne, które łączyły wartościowy przekaz o charakterze edukacyjnym z elementami rozrywki. Walory edukacyjne tego typu programów były ukryte w atrakcyjnej, interesującej dla odbiorcy formie. Często widz nie był świadomy, że w trakcie oglądania wybranych programów poszerza swoją wiedzę oraz rozwija określone umiejętności. W szerokim ujęciu *edutainment* można określić jako różne formy działań rozrywkowych zaprojektowanych w celach edukacyjnych, które są podejmowane zarówno przez indywidualne jednostki, jak i całe organizacje w odniesieniu do wybranej grupy odbiorców. Doskonałym tego przykładem są: edukacyjne przedstawienia teatralne podejmujące temat chorób (np. AIDS), Festiwal Nauki (Polak, 2008), teleturnieje telewizyjne, seriale o charakterze edukacyjnym, edukacyjne gry komputerowe itd. W węższym znaczeniu natomiast termin ten odnosi się do działań, których głównym celem jest edukacja, czyli kształcenie lub samokształcenie, uczenie lub uczenie się, zaś elementy rozrywkowe, dostarczające przyjemności, są metodą jedynie uatrakcyjniającą te procesy, a przede wszystkim wymagającą aktywizowania podmiotu uczącego się.

Do zalet takich działań można zaliczyć:

- szybkość przyswajania nowych treści i wiadomości;
- trwałość wiedzy, szczególnie gdy treść edukacyjna z punktu widzenia jednostki jest istotna, użyteczna oraz odpowiada jego oczekiwaniom i zainteresowaniom;
- otwartość na przekaz edukacyjny odbiorców, który zaprezentowany jest w atrakcyjnej dla nich, angażującej zmysły formie;
- oddziaływanie na emocje – programy tego typu wzbudzają zainteresowanie, skupiają uwagę i angażują odbiorcę.

Aktywność oraz uczestnictwo wpisane w tę metodę są również niezbędnym warunkiem prawidłowego przebiegu procesu uczenia się jednostek (Piechota, 2010, s. 232–233).

Współcześnie do nurtu edukacji przez rozrywkę zaliczane są dwa modele: edukacja związana z zastosowaniem gotowych gier komputerowych, zwłaszcza o charakterze edukacyjnym, oraz edukacja z wykorzystaniem *gamifikacji* (w Polsce znana także pod nazwą *grywalizacja* lub *gryfikacja*), która polega na zastosowaniu w środowisku edukacyjnym pewnych mechanizmów znanych z gier (Wieczorek-Tomaszewska, 2013, s. 69).

Pierwszy nurt związany z wykorzystaniem gier komputerowych, szczególnie tych, których treści obejmują przekazywanie określonej wiedzy merytorycznej lub kształtowanie wybranych umiejętności, jest coraz częściej spotykany na różnych szczeblach kształcenia, w różnych typach szkół i na różnych przedmiotach nauczania. Współczesna oferta gier obejmuje bowiem takie produkty, które można dostosować do podstawy programowej, postawionych przez nauczyciela celów kształcenia, wiedzy i umiejętności uczniów zgodnie z zasadą stopniowania trudności oraz do ich zainteresowań. Edukacyjne gry komputerowe w dużej mierze angażują graczy (są oni bowiem aktywnymi uczestnikami), wzbudzają ich zainteresowanie, a w trakcie dobrej zabawy uczniowie nabywają nowe pojęcia, poznają fakty i zjawiska, kształtując przy tym wybrane sprawności i umiejętności.

Przykładem gier komputerowych, które można wykorzystać na poszczególnych szczeblach kształcenia, a także na wybranych przedmiotach nauczania, są:

- *Hobbit* (gimnazjum, język polski),
- *Lalka* (szkoła ponadgimnazjalna, język polski),
- *Sherlock Holmes* (szkoła ponadgimnazjalna, język angielski),
- *Waga i równania* (gimnazjum, matematyka),
- *Monety i równania* (gimnazjum, matematyka),
- *Polska* (gimnazjum, geografia),
- *Unia* (szkoła ponadgimnazjalna, geografia) (*Interaktywne gry edukacyjne* [2016]).

W zależności od szczebla kształcenia oraz przedmiotu nauczania wybrane gry komputerowe można dostosować do poszczególnych ogniw procesu kształcenia – gry mogą bowiem pełnić rolę niezwykle efektywnych środków dydaktycznych wprowadzających uczniów w świat nowych faktów, pojęć, pozwalających utrwalać wiadomości, nawiązywać do praktyki, czy też stać się elementem kontroli i oceny wyników nauczania.

Drugim nurtem edukacji przez rozrywkę jest wykorzystanie *gamifikacji*, czyli pewnych mechanizmów stosowanych w grach w projektowaniu procesu uczenia się i nauczania. Głównym celem tych działań jest wzbudzenie zainteresowania uczniów określonym tematem. Projektowanie działań edukacyjnych, które są oparte na *gamifikacji*, obejmuje trzy niezbędne etapy, a mianowicie:

- stworzenie mechaniki gry oraz scenariusza – zadaniem nauczyciela jest określenie celów gry, w tym wiedzy i umiejętności, które pozyskają uczestnicy po zakończeniu rozgrywki. Ważnym elementem powodzenia i osiągnięcia założonych celów jest zaangażowanie uczniów, możliwość wyboru przez nich kilku dróg rozwiązania, gratyfikacja, poczu-

cie celu, konkurencja i rywalizacja (możliwość porównywania swoich wyników na tle innych osób);

- uświadomienie uczniom zasad i warunków oceniania;
- prezentacja zadań do rozwiązania przez uczniów i punktacji za nie (niektóre zadania mogą być realizowane z wykorzystaniem Internetu i jego narzędzi lub nowych technologii).

Projektowanie działań edukacyjnych musi być jednak dostosowane do wieku, umiejętności uczniów, a także zgodne z zasadą stopniowania trudności. Ważnym elementem jest również stworzenie wspólnego kanału komunikacji, np. poprzez portale społecznościowe, oraz stworzenie systemu, który umożliwi uczniom śledzenie ich postępów (np. *Google docs*). Dobrze zaprojektowana gra powinna kształtować długotrwałe poczucie zadowolenia, które jest wynikiem uruchomienia motywacji o charakterze wewnętrznym (proces odkrywania, doskonalenia się, poczucie wspólnoty).

Kolejnym kluczowym elementem *gamifikacji* jest informacja zwrotna, którą uczniowie biorący udział w grze powinni uzyskać. Może ona występować w następującej formie: punktów, dodatkowych poziomów, paska postępu, odznaczeń, rankingu. Powinna ona pojawiać się po każdym wykonanym zadaniu. Celem jej wprowadzenia jest bowiem dostarczenie uczestnikom dodatkowych pozytywnych wzmocnień, które motywują do dalszej intelektualnej rozrywki (Wieczorek-Tomaszewska, 2013, s. 69–71) i informują o postępach.

Uwarunkowania realizacji *edutainment* w polskiej szkole

Poszukując odpowiedzi na kluczowe pytanie – *Czy w polskiej szkole jest miejsce na edukację przez rozrywkę?* – należy wziąć pod uwagę zmiany, których wymaga ta instytucja, oraz sposób myślenia nauczycieli, a mianowicie:

- przełamanie tradycyjnego podejścia do procesu kształcenia, w którym dominuje nauczanie o charakterze podającym, kiedy to nauczyciel pełni rolę głównego źródła wiedzy, zaś proces uczenia się dla uczniów jest nieprzyjemnym i przykrym doświadczeniem;
- wyzwolenie wśród nauczycieli ich kreatywności i twórczego myślenia do wprowadzenia nowych metod kształcenia (opartych na pracy uczniów i ich aktywności) oraz stosowania nowych, często multimedialnych i innowacyjnych środków dydaktycznych (filmy, prezentacje multimedialne, aplikacje mobilne, programy i gry komputerowe o charakterze edukacyjnym);
- zwrócenie większej uwagi na korzyści wynikające z zastosowania nowych technologii w edukacji, które dla nauczycieli mogą stać się bog-

tym źródłem inspiracji i informacji o nowościach edukacyjnych oraz możliwością aktualizowania swojej wiedzy z wybranych dziedzin nauki;

- zmiana poglądu, że łączenie nauki z zabawą może prowadzić do dewaluacji procesu uczenia się, gdyż jest wręcz przeciwnie – wykorzystanie elementów zabawy może wpłynąć na zainteresowanie uczniów danym zagadnieniem i rozbudzić ich ciekawość poznawczą oraz motywować do podejmowania wysiłku intelektualnego;
- nauczyciele powinni odejść od metod asymilacji wiedzy w stronę metod praktycznych, aktywizujących, o charakterze problemowym, które wymagają zaangażowania uczniów, ich pełnej aktywności, kreatywności oraz różnych rodzajów i dróg myślenia;
- nauczyciele w toku lekcji powinni wykorzystywać środki dydaktyczne, które polisensorycznie angażują różne zmysły (wzrok, słuch, dotyk), a przede wszystkim – pozwalać na samodzielne działania uczniów i ich aktywność, gdyż to oni sami są odpowiedzialni za własny proces uczenia się, konstruowany zgodnie ze swoimi potrzebami.

LITERATURA

- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czego uczy polska szkoła* (2014). CEO.org, <http://www.ceo.org.pl/pl/szkolazklasa2zero/news/czego-uczy-polska-szkola>, data dostępu: 24.03.2016.
- Dryden, G., Vos, J. (2003). *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Formy organizacyjne procesu kształcenia* (2007). Dydaktyka.info, <http://www.dydaktyka.info/formy-organizacyjne-procesu-ksztalcenia.htm>, data dostępu: 24.03.2016.
- Hojnacki, L., Polak, M. (2013). *Jakich pilnych zmian potrzebuje polska szkoła?*. Warszawa: Think Global.
- Interaktywne gry edukacyjne* [2016]. Laboratorium dydaktyki cyfrowej dla szkół województwa małopolskiego, <http://www ldc.edu.pl/index.php/interaktywne-gry-edukacyjne>, data dostępu: 24.03.2016.
- Kościelniak, M. (2014). *Kompetencje nauczycielskie związane z troską o motywację uczenia się uczniów/studentów w ramach paradygmatu humanistycznego w realnym i wirtualnym środowisku uczenia się*. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Kupisiewicz, Cz. (1977). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piechota, M. (2010). *Edurozrywka – przyczynek do opisu zjawiska*. W: M. Graszewicz, J. Jastrzębski (red.), *Teorie komunikacji i mediów*, t. 2, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Polak, M. (2008). *Edutainment – przyjemna edukacja*, <http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/66>, data dostępu: 24.03.2016.
- Pólturzycki, J. (1999). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szulz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: WSiP.
- Szewczuk, W. (1966). *Psychologia, zarys podręcznikowy*, t. 2. Warszawa: PZWS.
- Welskop, W. (2013). *Rola nauczyciela-tutora w procesie wspierania rozwoju osobistego uczniów*, <http://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3620/W.Welskop%20-%20Rola%20nauczyciela%20%E2%80%93%20tutora%20w%20procesie%20wspierania%20rozwoju%20osobistego%20uczni%C3%B3w.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, data dostępu: 24.03.2016.
- Wieczorek-Tomaszewska, M. (2013). *Raport ekspercki. Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Tarnów: Stowarzyszenie „Miasta w Internecie”.
- Wiśniewska, M. (2009). *Nauczyciel w nowoczesnej kulturze uczenia*. „Forum Dydaktyczne” nr 5–6.

EDUTAINMENT IN THE POLISH SCHOOL

Summary

This article presents a theoretical discussion on the introduction of some aspects of edutainment into the Polish education system: using education computer games and gamification. Using both of these in the education process improves the efficiency of that process develops students' curiosity and mobilizes them to become active and undertake intellectual effort. The author analyzes the theoretical concepts of edutainment and tries to answer the key question: Is the Polish school ready for this type of education?

Anna Michniuk

PROMOCJA SZKOŁY W MEDIACH SPOŁECZNOŚCIOWYCH

Wprowadzenie

Jeden z paneli Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Nowe media w edukacji i dla edukacji” (Poznań, 2015) dotyczył promocji edukacji, promocji szkół oraz promocji działań podejmowanych przez nauczycieli. Prezentacje zakończyły się ciekawą dyskusją dotyczącą tego, czy szkoła powinna być promowana czy nie. Argumenty przeciwko podejmowaniu takiej aktywności opierały się głównie na założeniu, że nauka jest obowiązkowa do osiemnastego roku życia i każda jednostka, mając sześć–siedem lat, staje na początku swojej edukacyjnej drogi, dlatego też nie wymaga ona promocji. Niniejsza praca jest głosem w dyskusji, który podkreśla istotę promocji edukacji, a co za tym idzie szkół, nauczycieli, uczniów i ich osiągnięć.

Współcześnie w Polsce zmagamy się z niżem demograficznym. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny (GUS, 2015, s. 4–5), okres depresji urodzeniowej utrzymuje się od 1989 roku: od początku lat dziewięćdziesiątych minionego wieku współczynnik dzietności ogólnej wynosi mniej niż 2. Perspektywy również nie są satysfakcjonujące. Prognozy pokazują, że do 2050 roku liczba osób w wieku przedprodukcyjnym, czyli od 0 do 17 lat, spadnie z około 7 mln (w 2013 roku) do niespełna 5 mln (GUS, 2014, s. 148). Niż, w którym się znajdujemy, powoduje swoistą rywalizację szkół o ucznia. O ile w gminach wiejskich nie ma dużego wyboru, jeśli chodzi o szkołę, do której posłany zostanie uczeń, o tyle w dużych miastach jest to wybór znaczący. I tak, szczególnie w miastach, placówki już od najniższych poziomów edukacyjnych organizują drzwi otwarte, uczestniczą w różnorodnych targach edukacyjnych, w czasie których prezentują swoje zasoby materialne i niematerialne, a także osiągnięcia i innowacje. Są świadome, że bez promocji szkole będzie trudniej funkcjonować. Niniejszy artykuł prezentuje nowomediálne wspomaganie promocji szkoły oparte na aktywności podejmowanej w mediach społecznościowych, na przykładzie portalu Facebook. Wcześniej jednak zostanie przedstawiona specyfika tych mediów oraz ich

możliwości. Nie zabraknie również przykładów stron internetowych prowadzonych na Facebooku (tzw. *fanpages*) przez polskie szkoły, tj. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, VI Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu oraz Szkołę Podstawową w Nowogrodzie Bobrzańskim. Przykłady te pokazują, w jaki sposób i przede wszystkim w jakim celu współczesna szkoła może korzystać z mediów społecznościowych.

Charakterystyka mediów społecznościowych

Media społecznościowe (*social media*) stanowią nowy¹ komponent, odłam mediów, który – jak sama nazwa wskazuje (*social*) – odnosi się do społeczeństwa i społeczności lawinowo rozrastających się w przestrzeni Internetu. Z technicznego punktu widzenia ich definicję przedstawiają Andreas M. Kaplan i Michael Haenlein (2010), podając, że media społecznościowe są grupą, bazujących na internetowych rozwiązaniach, aplikacji, która opiera się na ideologicznych i technologicznych podstawach Web 2.0, umożliwiającym tworzenie i wymianę wygenerowanych przez użytkowników treści. Dominik Kaznowski (2010) podkreśla, że jest to rodzaj mediów – środków przekazu, który podlega (jedynie) kontroli społecznej i może być wykorzystany do komunikacji na dowolną skalę, zawierając zarówno treść przekazu, jak i możliwe punkty widzenia odnoszące się do informacji. Każdy przecież, kto chciałby wymienić się z innymi swoimi spostrzeżeniami, opinią, radą, może uczynić to wszędzie i o każdej porze. Przykładów tworzących się w sieci społeczności jest wiele. Skupiają one użytkowników o tym samym pochodzeniu, tych samych pasjach, problemach, potrzebach etc. Media społecznościowe służą ludziom do łączenia się w grupy, dzięki czemu mogą wzajemnie na siebie oddziaływać i współpracować, a to wszystko poprzez tworzenie nowych komunikatów (Kietzmann et al., 2011). Można więc powiedzieć, że są to środki przekazu o globalnym zasięgu, tworzone, publikowane i rozpowszechniane przy użyciu narzędzi dostępnych za darmo w Internecie i urządzeniach mobilnych, charakteryzujące się natychmiastową interaktywnością na linii nadawca–odbiorca.

W literaturze przedmiotu media społecznościowe opisane zostały pięcioma cechami: udziałowością, otwartością, rozmownością, komunikacyjnością i zdolnością do łączenia. Pierwsza z nich dotyczy tego, że użytkownicy przyczyniają się do tworzenia publikowanych treści, co zaciera granicę mię-

¹ Oczywiście, określenie „nowy” jest odpowiednie w tym momencie, bowiem za kilka lat nie będziemy o nich mówić jako o *novum*.

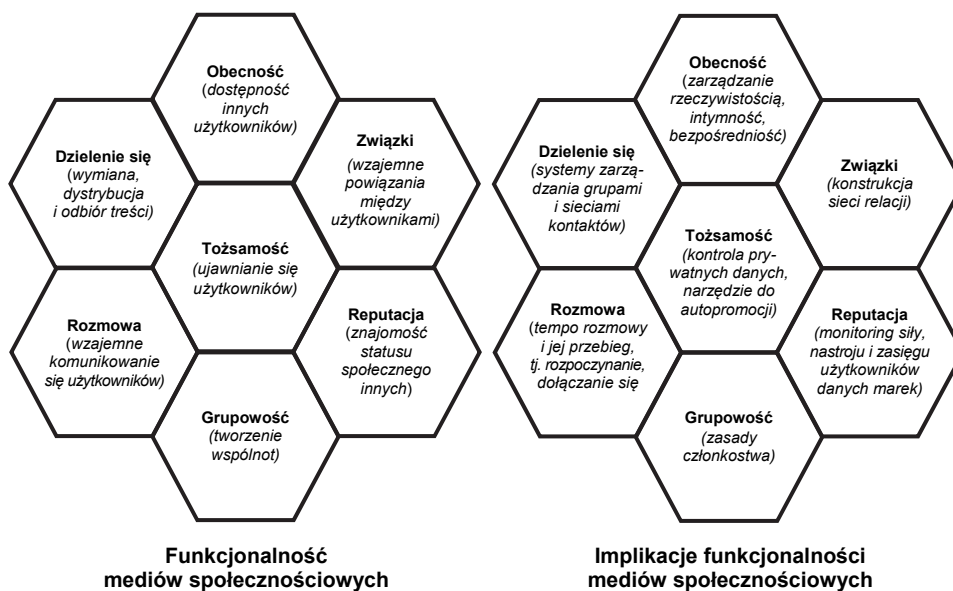
dzy odbiorcą a nadawcą. Kolejna cecha - otwartość - wynika z tego, że większość usług mediów społecznościowych jest otwarta na komentarze i opinie uczestników, a także udostępnianie informacji; ograniczenia dostępu są często minimalizowane. Rozmowność natomiast to cecha związana z komunikatywnością. Media społecznościowe pozwalają na przekazywanie komunikatów w obu kierunkach. Komunikacyjność odnosi się natomiast do faktu szybkiej i sprawnej komunikacji między użytkownikami, dzięki której tworzą się sieci, grupy osób o podobnych zainteresowaniach, potrzebach etc. Ostatnia cecha dotyczy tego, że uczestnictwo w mediach społecznościowych generuje sieć połączeń do innych stron, osób, zasobów (Mayfield, 2009).

Amerykański autor Antony Mayfield (2009) swoją książkę zatytułowaną *Czym są social media?* otwiera znaczącym zdaniem: „Gradually, social computing will impact almost every role, at every kind of company, in all parts of the world”, co można tłumaczyć jako: „Stopniowo społeczne media będą miały wpływ na niemal każdy aspekt funkcjonowania instytucji bez względu na to, w jakim miejscu na świecie ona się znajduje” (Mayfield, 2009). Obecnie, ponad pięć lat po wydaniu tej książki, postawiona teza staje się coraz bardziej realna. Media społecznościowe występują i odnoszą się do każdego przedsiębiorstwa, instytucji, a także osób prywatnych. Marketing zyskał nowe możliwości - dzięki mediom społecznościowym nadawcy dóbr i usług mogą tworzyć wokół swojej marki grupy fanów, których mogą dogłębnie poznać, co daje im szansę na efektywniejszą reklamę.

W zrozumieniu zasady działania *social mediów* przydatna jest metafora plastra miodu (Kietzmann et al., 2011). Poszczególne elementy plastra to: tożsamość (*identity*), rozmowa (*conversations*), dzielenie się (*sparing*), obecność (*presence*), relacje (*relationships*), reputacja (*reputation*) oraz grupowość (*groups*). Każdy z nich ma odrębną charakterystykę i wiąże się z konkretną funkcjonalnością, która implikuje możliwość obserwowania go i zastosowania do osiągnięcia różnych celów, np. marketingowych.

Magdalena Karciarz (2010, s. 16-17) wyróżnia siedem rodzajów serwisów społecznościowych. Są to serwisy: (1) towarzyskie (np. Facebook, Twitter, Nasza Klasa), (2) networkingowe, czyli takie, które są związane z prowadzeniem wirtualnych Curriculum Vitae i korzystaniem z zamieszczonych w sieci informacji zawodowych (np. goldenline.pl), (3) konwentowe (YouTube), (4) dziennikarstwa obywatelskiego (np. ithink.pl), (5) dyskusyjne (np. forumowisko.pl), (6) blogowe (np. blog.pl, blox.pl) oraz (7) repozytoryjne (np. Wikipedia).

Dzięki swojej dostępności, szybkiemu budowaniu kręgu potencjalnych odbiorców, a także możliwości wchodzenia w swego rodzaju realny (mimo że oparty na przestrzeni wirtualnej) kontakt między nadawcą (produktem/usługą) a odbiorcą, serwisy społecznościowe zyskały duże znaczenie w sferze



Rys. 1. Metafora plastra miodu

Źródło: Kietzmann et al., 2011, s. 243 (tłumaczenie A.M.).

marketingu. Stały się bardzo dobrym kanałem komunikacji między nadawcą a adresatem komunikatu. Pozwalają użytkownikom na interakcję oraz integrację, a także personalizację stron w globalnym wymiarze. Można zaryzykować twierdzenie, że strony internetowe zaczynają schodzić z pierwszego miejsca na drugie, oddając pierwszeństwo stronom na portalach społecznościowych (*fanpages*), co prowadzi do powstania, już wspomnianych, sieci użytkowników (Czubała, 2012, s. 229) – obserwatorów – fanów.

Jeśli chodzi o różnice, jakie można wskazać między mediami tradycyjnymi a mediami społecznościowymi, należy wymienić tu przede wszystkim różnice w: (1) zasięgu, odwołujące się do faktu, że treści przekazywane przez media społecznościowe są bardziej zdecentralizowane i mniej zhierarchizowane, natomiast w przypadku mediów tradycyjnych do przekazywania treści używane są bardziej tradycyjne kanały; (2) dostępie – media tradycyjne są produkowane i nadawane przez media państwowe lub prywatne, natomiast te społecznościowe są prawie całkowicie bezpłatne i dostępne właściwie dla wszystkich zainteresowanych; (3) natychmiastowości, dzięki której w mediach społecznościowych możemy obserwować aktywność na zasadzie bodziec-reakcja; (4) trwałości – treści z mediów tradycyjnych raz opublikowane nie mogą być zmienione, w przeciwieństwie do mediów społecznościowych, gdzie publikowana treść może w jednej chwili ulec zmianie (Gladwell, Shirky, 2011, za: Dorenda-Zaborowicz, 2012).

Promocja szkoły w mediach społecznościowych

Wszystkie wskazane wyżej cechy mediów społecznościowych, a więc duży zasięg, niskie (a nawet żadne) koszty prowadzenia strony, mobilność, powszechność, ogólnodostępność, prostota obsługi, powinny zachęcać administracje szkół do tego, by istnieć nie tylko w przestrzeni realnej, ale również wirtualnej, która współcześnie ma znaczny wpływ na nasze życie. Media społecznościowe są prostym narzędziem do promowania podejmowanej przez siebie działalności nie tylko wśród społeczności lokalnej, ale również w całym świecie.

Co można promować poprzez media społecznościowe? Oczywiście, wszystko, czym szkoła może się pochwalić. Można tu wskazać przede wszystkim: wyniki testów zewnętrznych, osiągnięcia naukowe oraz sportowe, akcje społeczne podejmowane dla społeczności lokalnej czy wraz z nią, wyróżniających się nauczycieli, absolwentów, (nie)codzienne wydarzenia, relacje z konkursów/wyjazdów/wycieczek, frapujące metody pracy stosowane przez nauczycieli, gości, którzy odwiedzili szkołę itp. Długo można by wymieniać, wszystko zależy od możliwości i pomysłowości szkoły oraz jej pracowników.

Prowadzenie profilu społecznościowego w przestrzeni Internetu może pomóc szkołom w zrzeczaniu uczniów, rodziców, dziadków, rodzin uczniów czy absolwentów ze szkołą. Śledząc profil, mogą oni być na bieżąco ze wszystkimi szkolnymi wydarzeniami. Co więcej, społeczności te mogą się rozrastać dzięki udostępnianiu treści (*share*), „polubianiu” jej (*like*) oraz komentowaniu. Dodatkowym narzędziem, które zdecydowanie zwiększa liczbę wyświetleń wstawianych postów w przestrzeni portalu Facebook, jest oznaczanie (*tagging*). Jego celem jest osadzenie w poście hiperłącza do profilu osoby, o której mowa lub która została wspomniana w opublikowanym wpisie.

„Polubienie” strony daje wiele korzyści zarówno fanom, jak i administratorom *fanpage’a*. Fani mogą w ten sposób przeglądać w swoich aktualnościach nowe opublikowane posty, ale również te, które budzą największe zainteresowanie. Co więcej, komentarze i kolejne „polubienia” jeszcze bardziej zwiększają zasięg zamieszczonego postu, dzięki czemu dociera on do większej liczby osób (i może wpłynąć na wzrost „polubień” strony w ogóle). Administratorzy natomiast dzięki statystykom prowadzonym przez stronę mogą podnieść skuteczność docierania do obecnych i potencjalnych użytkowników strony, klientów, a więc rodziców i uczniów w przypadku szkoły (<https://www.facebook.com/business/help/1493189694228620>, data dostępu: 31.03.2016).

Przygotowanie komunikatów na strony społecznościowe nie jest trudne, wymaga jednak systematyczności, tak by zainteresowanie profilem wśród

obserwatorów nie spadało. Wśród polskich szkół wszystkich poziomów, podstawowych, gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych oraz wyższych, są już i takie, które posiadają profile na portalach społecznościowych – głównie na, wspomnianym już wiele razy, Facebooku. Dzięki podejmowaniu tego rodzaju aktywności szkoła prezentuje się w przestrzeni publicznej jako taka, która podąża za nowinkami, bowiem potrafi w audiowizualny sposób przedstawić szeroko rozumianą twórczość uczniów. Pokazuje, że jest szkołą „na czasie”, a nie skostniałą placówką, w której nic się nie dzieje. Co więcej, w ten sposób uczniowie oraz nauczyciele mają szansę na rozwój swoich kompetencji medialnych, zarówno techniczno-praktycznych, jak i intelektualno-kulturowych (Strykowski, 2004, s. 33).

Przykładowe strony szkół prowadzone na portalu społecznościowym Facebook

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pierwszym przykładem strony profilowej prowadzonej przez szkołę na portalu społecznościowym jest strona uczelni wyższej, tj. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: <https://www.facebook.com/amupoznan>. Prowadzona jest przez Dział Promocji i Marketingu UAM w Poznaniu od 10 lutego 2014 roku. Od tego czasu do 31 marca 2016 roku strona zgromadziła 16 558 „polubień”, a „zameldowało” się na niej 2101 osób. Posty publikowane na stronie dotyczą życia uniwersytetu, a więc sukcesów studentów i pracowników (np. rozdanie Stypendiów im. Jana Kulczyka), wyjątkowych wydarzeń (np. Targi Edukacyjne, Dzień Sportu, Noc Naukowców, Wielkie Grillowanie), różnorodnych ogłoszeń, wśród których wskazać można: informacje o projektach oraz konkursach, organizacjach studenckich (nabór do Chóru Kameralnego UAM) czy ogłoszenie godzin rektorskich. Na profilu pojawiają się również okazjonalne życzenia: świąteczne, „maturalne”, „przedsesyjne”, a także wakacyjne. Nie brakuje również zdjęć budynków należących do uniwersytetu – na stronie znajdziemy zdjęcia zarówno tych ostatnio otwartych (np. Wydział Historyczny na Kampusie Morasko), jak i tych zabytkowych, znajdujących się w centrum Poznania lub poza nim (np. pałace w Gułtowach czy Obrzycku). W galerii pojawiają się także zdjęcia z czasów wojny dokumentujące zniszczenia, jakich doznały budynki uniwersytetu.

Posty historyczne, wspominkowe, stanowią jednak mniejszą część publikowanych treści. Zdecydowanie najwięcej informacji dotyczy wydarzeń bieżących. Prawie zawsze są one uzupełniane o fotografie, na których oznaczane są konkretne osoby – użytkownicy Facebooka.



Rys. 2. Przykładowy post z profilu UAM w Poznaniu – ogłoszenie o rekrutacji do Chóru Kameralnego UAM

Źródło: Profil UAM w Poznaniu na Facebooku, <https://www.facebook.com/amupoznan/>, data dostępu: 31.03.2016.



Rys. 3. Post upamiętniający rozpoczęcie budowy Kampusu Morasko

Źródło: Profil UAM w Poznaniu na Facebooku, <https://www.facebook.com/amupoznan/>, data dostępu: 31.03.2016.

Administracja strony zadbała o to, by na osi czasu zamieszczone były nie tylko aktualności, ale również najważniejsze informacje z historii uniwersytetu. Użytkownik Facebooka, który odwiedzi stronę, może dowiedzieć się między innymi: kto i kiedy stworzył uniwersytet w Poznaniu, kiedy została otwarta Biblioteka Uniwersytecka, kiedy tworzone były poszczególne wydziały, kto i kiedy otrzymał tytuł doktora *honoris causa* etc.



Rys. 4. Post upamiętniający nadanie tytułu doktora *honoris causa* Janowi Pawłowi II

Źródło: Profil UAM w Poznaniu na Facebooku, <https://www.facebook.com/amupoznan/>, data dostępu: 31.03.2016.

Wydziały UAM

Zaktualizowano ponad rok temu ↻

Podstawowe jednostki organizacyjne Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.



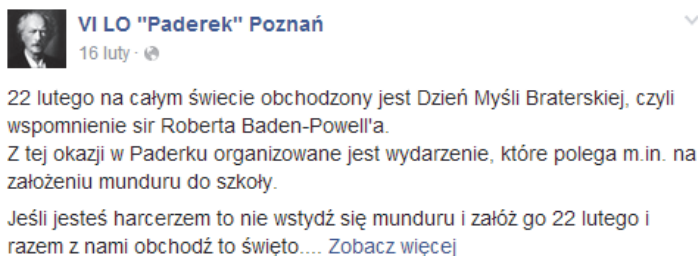
Rys. 5. Jeden z albumów zamieszczonych na profilu UAM w Poznaniu na portalu Facebook

Źródło: Profil UAM w Poznaniu na Facebooku, <https://www.facebook.com/amupoznan/>, data dostępu: 31.03.2016.

VI Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu

Kolejną stroną prowadzoną przez szkołę na portalu społecznościowym Facebook jest strona liceum. Szkoły średnie, podobnie jak uniwersytety, również muszą konkurować ze sobą o ucznia. By go do siebie przyciągnąć, stosują różne metody. Jedną z nich jest prezentowanie szkoły jako współczesnej, potrafiącej korzystać z nowych mediów. Przykładem szkoły ponadgimnazjalnej, która prowadzi swój *fanpage*, jest VI Liceum Ogólnokształcące im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu: <https://www.facebook.com/>

VI-LO-Paderek-Pozna%C5%84-646372665456118/. Strona ruszyła 30 kwietnia 2014 roku. Jak czytamy w pierwszym poście, „Jest to strona adresowana dla absolwentów, obecnych oraz przyszłych uczniów. Znajdziecie tutaj przede wszystkim terminarz rekrutacji, bieżące sprawy (samorząd szkolny), zmiany w planie lekcji itp. Zachęcamy do «lajkowania» i użytkowania strony”, została więc stworzona po to, by w pewien sposób jednoczyć byłych, obecnych i przyszłych uczniów, zacieśniać ich więzy ze szkołą. Od początku istnienia strona zgromadziła prawie siedmiuset użytkowników (stan na 31 marca 2016 roku). Na stronie publikowane są ważne ogłoszenia szkolne (np. dla nowych uczniów, dotyczące zbiórek pieniędzy, rozpoczęcia/zakończenia roku szkolnego, kiermaszu książek) i relacje z wydarzeń (np. Dzień Patrona, Drzwi Otwarte, Dzień Myśli Braterskiej).



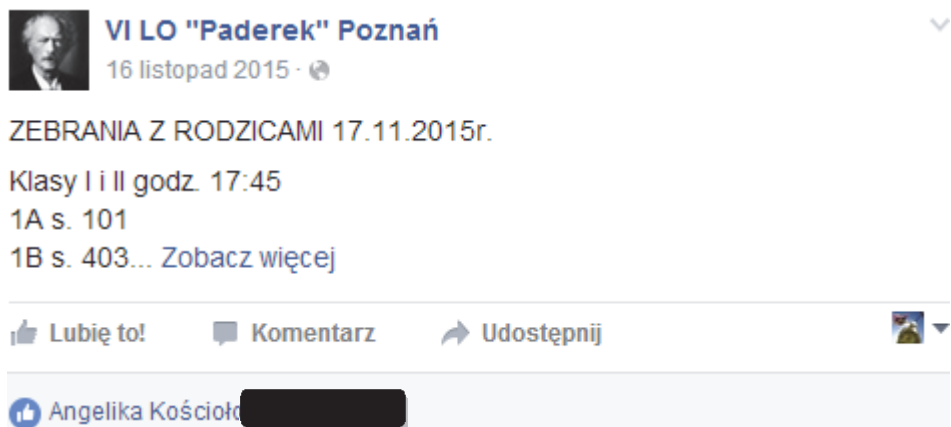
Rys. 6. Przykładowy post ze strony VI LO w Poznaniu – Dzień Myśli Braterskiej

Źródło: <https://www.facebook.com/VI-LO-Paderek-Pozna%C5%84-646372665456118/>, data dostępu: 31.03.2016.



Rys. 7. Wydarzenie przygotowane i udostępnione przez szkołę na Facebooku z okazji Drzwi Otwartych

Źródło: <https://www.facebook.com/VI-LO-Paderek-Pozna%C5%84-646372665456118/>, data dostępu: 31.03.2016.



Rys. 8. Przykładowy post z profilu szkoły – informacja dla rodziców o zebraniach

Źródło: <https://www.facebook.com/VI-LO-Paderek-Pozna%C5%84-646372665456118/>, data dostępu: 31.03.2016.

Warto zauważyć, że charakter publikowanych przez administratorów strony materiałów zmienił się od 2014 roku. Początkowe funkcjonowanie strony można opisać jako internetową tablicę informacyjną, na której zamieszczano krótkie komunikaty nawiązujące do wydarzeń szkolnych mających odbyć się w najbliższym czasie. Już w 2015 roku do postów zaczęto dołączać zdjęcia, filmy i hiperłącza, które zdecydowanie urozmaicały publikowane treści. Ciekawą możliwością zastosowaną przez administratorów strony było utworzenie tzw. wydarzenia, co pozwoliło uczniom trzecich klas szkół gimnazjalnych na zapoznanie się z ofertą szkoły i planem spotkania bez przeglądania strony szkoły. Dodatkowo do każdego wydarzenia, które jest utworzone na portalu Facebook, użytkownik może się w jakiś sposób ustosunkować, tj. zaznaczyć, że jest nim zainteresowany, potwierdzić swoją obecność, odrzucić lub wysłać zaproszenie. Taka aktywność na portalu Facebook pozwala na zgromadzenie w jednym miejscu w Internecie osób zainteresowanych danym wydarzeniem, zorientowanie się w popularności zapowiadanego wydarzenia, a co za tym idzie, na odpowiednie przygotowanie się na określoną liczbę uczestników/gości, np. poprzez przygotowanie odpowiedniej liczby rozdawanych później ulotek oraz gadżetów.

Szkoła Podstawowa w Nowogrodzie Bobrzańskim

Ostatnim przykładem, który zostanie przybliżony w niniejszym tekście, jest strona prowadzona na portalu Facebook przez Szkołę Podstawową w Nowogrodzie Bobrzańskim: <https://www.facebook.com/spnowogrod/>. Co prawda, do szkół podstawowych uczniowie są przyjmowani na podstawie rejonizacji, jednak warto zwrócić uwagę na fakt, że już na tak wczesnym poziomie edukacji administracja szkoły dba o to, by ta była szkołą współczesną i funkcjonowała w mediach społecznościowych. Szkoła, której stronę wybrano do analizy, ma wieloletnią historię, co można ustalić po osi czasu i odległych datach wydarzeń, jakich dotyczą publikowane posty. Podobnie jak opisany wcześniej Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, szkoła zamieściła na swojej stronie najważniejsze dane z historii, zaczynając od założenia szkoły w 1945 roku czy remontu budynku, który miał miejsce dwa lata później. W historycznych albumach nie brakuje także zdjęć uczniów i nauczycieli oraz relacji z wydarzeń, które niegdyś odbywały się w szkole (1945–1990). Regularnie strona prowadzona jest od początku 2015 roku. Z analizy zamieszczonych postów wynika, że została stworzona po to, by w jak najlepszy sposób przygotować się do obchodów siedemdziesięciolecia istnienia szkoły. W jednym z pierwszych postów można przeczytać: „W związku ze zbliżającą się 70-tą rocznicą powstania naszej szkoły, zwracamy się z prośbą

o udostępnienie zdjęć i innych materiałów dokumentujących historię szkoły (...). Przeglądając zasoby strony, można zauważyć, że absolwenci chętnie dzielili się swoimi archiwalnymi zdjęciami, a także wspomnieniami. Wielu z nich publikowało posty na stronie lub komentowało fotografie zamieszczone przez administratorów.

Jubileusz szkoły miał miejsce w 2015 roku, od 2016 na *fanpage'u* szkoły relacjonowane jest po prostu życie placówki. Są zdjęcia między innymi z: akcji profilaktyki higieny jamy ustnej pt. „Chroń dziecięce uśmiechy”, konkursów tematycznych i zawodów sportowych, a także galerie zdjęć wykonane w czasie zwykłych zajęć szkolnych, np. w pracowni komputerowej. Posty publikowane są bardzo często, co świadczy, że szkoła po prostu tętni życiem. Do tej pory strona szkoły ma 881 fanów (stan na 31.03.2016), a zameldowało się na niej 38 osób. Szkoła w facebookowych recenzjach użytkowników otrzymała 4,9 na 5 możliwych do zdobycia gwiazdek (dziesięć osób wyraziło swoją opinię).

Podsumowanie

Istnienie współczesnej szkoły w mediach społecznościowych przynosi konkretne efekty: szkoła nie jest postrzegana jako „zacofana”, ponieważ podąża za zmianami technologicznymi i socjologicznymi, potrafi wykreować swój nowomediálny wizerunek i z niego korzystać, np. poprzez szukanie kontaktu z absolwentami czy zachęcanie młodszych uczniów do wstąpienia w jej mury (co jest istotne w obecnej sytuacji niżu demograficznego). Co więcej, strony profilowe mogą pełnić również inne funkcje, które szeroko były opisane w przytoczonych wcześniej przykładach. Strony szkół prowadzone na portalu społecznościowym Facebook działają nie tylko jak wirtualne tablice ogłoszeń, dzięki którym użytkownicy strony – fani mogą zostać natychmiast powiadomieni o nadchodzących wydarzeniach. Strony szkół w mediach społecznościowych tworzą swoiste internetowe kroniki dokumentujące życie szkoły i wydarzenia, które mają w niej miejsce. Dzięki funkcji oznaczania nie tylko zacieśniane są więzi między placówką a jej uczniem, później absolwentem, ale również ułatwiane jest archiwizowanie historii szkoły i informacji z nią związanych. Kiedyś, by wiedzieć, kto znajduje się na fotografii, trzeba było ją dokładnie podpisać na odwrocie, dziś wystarczą wirtualne oznaczenia. Oczywiście, Facebook i inne portale społecznościowe nigdy nie zastąpią prawdziwego kontaktu, ale na pewno mogą pomóc w nawiązywaniu i podtrzymywaniu go oraz komunikowaniu się szkoły ze środowiskiem ją otaczającym i osobami z nią związanymi.

LITERATURA

- Czubała, A. (red.) (2012). *Podstawy marketingu*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Dorenda-Zaborowicz, M. (2012). *Marketing w social mediach*. „Nowe Media” nr 2.
- Gladwell, M., Shirky, C. (2011). *From Innovation to Revolution. Do social media make protest possible?*, „Foreign Affairs” March/April, <https://www.foreignaffairs.com/articles/2011-01-19/innovation-revolution>, data dostępu: 25.05.2015.
- GUS (2014). *Prognoza ludności na lata 2014–2050*, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/prognoza-ludnosci/prognoza-ludnosci-na-lata-2014-2050-opracowana-2014-r-1,5.html>, data dostępu: 31.03.2016.
- GUS (2015). *Podstawowe informacje o rozwoju demograficznym Polski do 2014 roku*, http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/12/5/1/podstawowe_informacje_o_rozwoju_demograficznym_polski_do_2014.pdf, data dostępu: 31.03.2016.
- Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). *Users of the World, Unite! The challenges and opportunities of Social Media*. „Business Horizons” no. 53(1).
- Karciaz, M. (2010). *Informacja w internecie*. Warszawa: PWN.
- Kaznowski, D. (2010). *Definicja social media*, <http://networkeddigital.com/2010/04/17/definicja-social-media/>, data dostępu: 27.05.2015.
- Kietzmann, H.J., Hermkens, K., McCarthy, I.P., Silvestre, B.S. (2011). *Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media*. „Business Horizons” no. 54, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681311000061>, data dostępu: 26.03.2015.
- Mayfield, A. (2008). *What is social media?* iCrossing, http://www.icrossing.com/uk/sites/default/files_uk/insight_pdf_files/What%20is%20Social%20Media_iCrossing_ebook.pdf, data dostępu: 9.03.2015.
- Strykowski, W. (2004). *Kompetencje medialne: pojęcia, obszary, formy kształcenia*. W: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*. Poznań: Wydawnictwo eMPI².

PROMOTING SCHOOLS IN SOCIAL MEDIA

Summary

Today, social media are a very important part of human life. They are used not only for communication, maintaining contacts, improving self-esteem, and promoting own self and all kinds of services and products. The purpose of this text is to show the essence and importance of promoting schools in and through social media. In these times of unfavorable demographic changes schools definitely have to seek new ways to gain pupils. In this paper, the author presents the advantages of promoting education in social media and also some Facebook profiles of Polish schools.

Szymon Nożyński

ŚRODOWISKO AUDIALNE. KILKA UWAG NA TEMAT OTOCZENIA DŹWIĘKOWEGO

Wprowadzenie

Rozpoczynając dyskusję na temat środowiska audialnego, trzeba ją osadzić w odpowiednim kontekście, którym w tym przypadku może być pytanie zadane przez samego R. Murraya Schafera (2010, s. 53): „czy dźwiękowy pejzaż świata jest niezależną kompozycją, nad którą nie mamy kontroli, czy też to my właśnie jesteśmy twórcami i wykonawcami odpowiedzialnymi za jej formę i piękno?”. Pytanie to można przeformułować: Czy człowiek, konstruując przestrzeń wokół siebie, ma również (a jeżeli tak, to w jakim stopniu) wpływ na dźwiękowy pejzaż świata? Czy środowisko jego życia, narracja muzyczna dnia codziennego jest obiektywna czy subiektywna, zależna czy niezależna? Wreszcie jak definiujemy/opisujemy/rozumiemy dźwiękowy pejzaż świata, z jakich elementów się on składa? Jaka w tym pejzażu jest proporcja dźwięków cywilizacji względem dźwięków natury?

Hałas i cisza

Żyjemy w czasach „zabrudzonych” dźwiękiem, ale również w czasach „zabrudzonego” dźwięku. Żeby prześledzić zmiany dźwiękowe dookoła nas, trzeba sięgnąć do historii, która pełna jest zdarzeń, kiedy to naturalne dźwięki środowiska zaczęły być wypierane lub wręcz zastępowane przez przemysł, maszyny, miasto, urbanizację, industrializację – o czym pisał m.in. Alvin Toffler (2006). Technologia wkraczająca w życie człowieka, wykorzenie wcześniejszych modeli życia wiejskiego, wprowadzenie innowacji wszelkiego typu, industrializacja i urbanizacja powodujące upadek pośredniczących organizacji społecznych (wieś, rodzina, Kościół) (Strinati, 1998) – wszystko to spowodowało także zmiany dźwiękowe środowiska, którym

człowiek się otaczał. Zmiany te nie następowały natychmiast, niemniej rozwój technologii, szczególnie w dzisiejszych czasach, może powodować zagubienie. Wraz z nią pojawiają się dźwięki, nowe i obce, do których trzeba się przyzwyczaić, które trzeba oswoić. Dźwięki otaczają nas wszędzie – Agnieszka Janiak (2007) pisze w tym kontekście o desakralizacji miejsc, które były swoistymi oazami ciszy (kościół, cmentarz, muzeum, biblioteka). Muzyka również ma swoją ciszę, jak poetycko pisze Zofia Lissa (2008, s. 89): „rozgrywa się w czasie, w medium ciszy, która poprzedza jego pierwszą fazę i następuje po jego ostatnim dźwięku”. Postęp (jakikolwiek by nie był), rozwój, nowe sposoby komunikacji międzyludzkiej, przemieszczania się, komputery i automatyzacja, wszystko to sprawia, że przestrzeń akustyczna¹ ulega przeobrażeniom i zmianom. Dźwięk staje się kłopotliwy, przybiera postać nieprzyjemnego hałasu, zanieczyszczenia. Tym większy jest to problem teraz, ponieważ przez lata był bagatelizowany. To zagadnienie wielowymiarowe – od hałasu sąsiedzkiego, przez dźwięki ulicy, aż po hałas medialny. Cisza staje się elementem deficytowym, zaś jej nagłe pojawienie się (poprzez przerwanie hałasu) może skutkować objawami paniki, zagubienia. Tak współczesny człowiek zagospodarował przestrzeń dźwiękową własnego środowiska, że cisza stała się czymś dziwnym, niepokojącym, obcym. „Ci z nas, którzy mieszkają na uprzemysłowionym Zachodzie, schwytani w sidła dźwięku, muszą dziś poruszać się pośród nieharmonijnego krajobrazu dźwiękowego o niezliczonej ilości kanałów” – pisze Mark Slouka (2010, s. 65). Malarz Zdzisław Beksiński o ciszy mówił tak: „w ciągu dnia ciszy wręcz nie cierpię. Gotów jestem włączyć odkurzacz, by nie doznawać ciszy. (...) W porze ciszy nocnej korzystam ze słuchawek, żeby sąsiedzi nie poszaleli, bo ja lubię muzykę głośną” (Grzebałkowska, 2014, s. 241).

„Ryczący automobil jest piękniejszy niż Nike z Samotraki”² – swego czasu krzyczało hasło Filippa Marinettiego, wyrażając zachwyt postępowaniem technicznym. Kto wtedy mógł wiedzieć, że idący w parze z rozwojem hałas stanie się problemem współczesnego świata. Cywilizacja oprócz łatwych do wymienienia pozytywów niesie ze sobą zagrożenia różnego typu (od zagrożeń *stricte* środowiskowych po rozwój nowych chorób).

Nasza wrażliwość na dźwięki środowiska również się zmienia. Jakie szanse ma śpiew ptaka w zderzeniu z tętniącym życiem miastem? Percepcja dźwięku ulega przeobrażeniom, rodzimy się w hałasie i w hałasie umieramy. Nie zdajemy sobie sprawy z dźwięków natury, staje się ona dla nas

¹ W rozumieniu, jakie zaproponował Marshall McLuhan.

² Filippo Marinetti (1876–1944), ideolog, poeta, jeden z twórców i głównych ideologów futuryzmu.

obca. Cisza nas przeraża, a dźwięki niecywilizacyjne nie interesują. Współczesny człowiek otacza się hałasem, do dźwięków niezależnych od niego (np. ulicy) dokłada własne. Chcąc się odseparować od tego, co dzieje się „na zewnątrz”, zakłada słuchawki. Multiplikuje hałas, jeden dźwięk zastępuje drugim. Kreujemy infrastrukturę własnego życia w taki sposób, żeby zawsze być blisko źródła dźwięku. Natomiast nasza wytrzymałość na bodźce wcale nie jest większa, zmienia się tylko tolerancja. Nasze uszy nie są w stanie przyjąć więcej głośniejszych bodźców, choć tak nam się wydaje. Tępimy własną wrażliwość: coś, co kiedyś wyznaczało fizyczną granicę bólu dźwiękowego, dzisiaj jest przekraczane. Nie trzeba wcale stać na płycie lotniska, wystarczy wybrać się na skrzyżowanie dużego miasta lub do klubu muzycznego. Slouka (2010, s. 65) stwierdza: „gdziekolwiek się zwrócimy, nowy świat – syntetyczny, rozczłonkowany, często rzucany na coraz bardziej złożoną siatkę tworzącą globalną sieć komunikacji, wdziera się do świata bezpośredniego doświadczenia; autentycznych, nieupiększonych zdarzeń z ich szczególnymi, nieupiększonymi dźwiękami”.

Dźwięk i jego natura ulegają przemianom. Słuchanie akuzmatyczne złamało rytuał sali koncertowej i oderwało dźwięk od wcześniejszego kontekstu. Stąd m.in. schaferska³ *schizofonia*: „grecki przedrostek *schizo* oznacza: rozdwojony, rozdzielony. Schizofonia odnosi się do rozszczepienia, jakie zaistniało między dźwiękiem pierwotnym a jego elektroakustycznym przekazem lub odtworzeniem. Jest to kolejny rezultat dwudziestowiecznych zmian” (Murray Schafer, 2010, s. 57). Analogia do schizofrenii jest zrozumiała, problem natomiast dotyczy dźwięku. Oliver Sacks (2009) poświęcił temu wiele publikacji.

Hałas jest realnym problemem. Lekarze i świadome instytucje ostrzegają: głuchota staje się chorobą cywilizacyjną. Czy to oznacza, że mamy zrezygnować z dźwięku? Absolutnie nie. To tylko kwestia odpowiedniej selekcji i świadomości zniszczeń, jakich ten może dokonać. To także problem wychowania, edukacji. To wreszcie problem odpowiednich rozwiązań prawnych, które regulowałyby kwestie zanieczyszczeń akustycznych.

Głośnik i krajobraz

Dylematy dźwiękowe w pewnym momencie przybrały na sile, a przyczyniły się do tego nowe rozwiązania technologiczne – w tym konstrukcje głośnika,

³ R. Murray Schafer wprowadził to pojęcie do języka, obserwując problemy spowodowane życiem w nieustannym hałasie cywilizacyjnym.

coraz doskonalsze i – co za tym idzie – głośniejsze, dokładniejsze. Obecnie mamy do czynienia z urządzeniami nagłaśniającymi, które w wierny sposób przekazują falę dźwiękową, mówiąc prościej, współczesne systemy nagłaśniające ukazują nam dźwięk taki, jaki jest w rzeczywistości (albo bliski temu). Wszzechobecność tzw. „sprzętu grającego” jest faktem, prawdopodobnie nie ma gospodarstwa domowego, w którym nie byłoby jakiegoś głośnika. Od małego radia, poprzez multimedialne systemy zintegrowane z komputerem, aż po wysokiej jakości kolumny głośnikowe. Ewolucja dźwięku w najprostszym domowym wydaniu jest ogromna. Oprócz tradycyjnych instrumentów, które generowały dźwięk, posiadamy także wzmacniacze, które odpowiednio ten dźwięk zwielokrotniają. Pudło rezonansowe zostało zastąpione przez przetwornik i membranę głośnika.

Jednym z pierwszych, który zasygnalizował problem zanieczyszczeń dźwiękowych, był Witold Lutosławski⁴. Kompozytor zwrócił uwagę na problem nadmiernego hałasu, który zagościł w przestrzeni publicznej. Skutkiem tego było przyjęcie przez Radę Muzyczną UNESCO następującego tekstu ustawy: „Walne Zgromadzenie (...) jednomyślnie potępia niedopuszczalne pogwałcenie wolności osobistej i prawa każdego człowieka do ciszy przez nadużywanie nagranej oraz nadawanej przez radio muzyki w miejscach publicznych i prywatnych. Walne Zgromadzenie żąda, aby Komitet Wykonawczy przestudiował ten problem w jego wszelkich aspektach – medycznym, naukowym, prawnym – nie pomijając również aspektu artystycznego i wychowawczego, oraz aby zaproponować w pierwszym rządzie UNESCO, a także właściwym władzom poczynienie wszelkich kroków w celu położenia kresu omawianemu nadużywaniu muzyki” (Meakultura.pl, 2013). Mimo podjętych działań problem narasta, ponieważ mamy coraz więcej urządzeń generujących hałas. Również Parlament Europejski w 1985 roku przyjął następujący tekst: „dążąc do ochrony szczególnej wartości muzyki jako środka ekspresji (...) zwracając szczególną uwagę na szkodliwość bezpośredniego oddziaływania nadmiernie nagłośnionej muzyki (...) sygnalizując potencjalne zagrożenia psychologiczne, takie jak: rozdrażnienie, przytępienie wrażliwości, manipulowanie podświadomością, osłabianie więzi społecznej, nawołuje się wszystkie rządy do zwiększonej wrażliwości na niechcianą lub nadużywaną muzykę i dźwięki oraz wzywa do powszechniejszego stosowania środków, takich jak: przepisy o naruszaniu porządku publicznego, koncesjonowanie zezwoleń na otwieranie lokali mogących stanowić źródło intensywnych dźwięków, zakaz nadawania muzyki w niektórych miejscach (np. w parkach publicznych lub na plażach), tworzenie stref ciszy” (Meakultura.pl, 2013).

⁴ Witold Lutosławski (1913–1994), polski kompozytor, dyrygent, pianista.

Od kilkunastu lat prowadzone są badania krajobrazu dźwiękowego (*soundscape studies*). Osobą, która w szczególności sposób uczuliła ludzi na problem zanieczyszczenia dźwiękiem, jest kanadyjski kompozytor i działacz ekologiczny R. Murray Schafer. Jest on niekwestionowanym autorytetem w dziedzinie szeroko pojętej ekologii dźwięku, twórcą wielu inicjatyw pro-dźwiękowo-ekologicznych, a przede wszystkim badaczem zjawisk audialnych, który wprowadził do nomenklatury naukowej wiele nowych definicji (żeby wspomnieć tylko *schizofonię* czy *soundscape*). W swej pracy *The Tuning Of the World* (1977) przedstawił szczegółowo wszystko to, co sam określa mianem akustycznej ekologii. Schafer próbuje pokazać tę stronę świata, która zwykle ustępuje miejsca warstwie wizualnej. Jesteśmy tak skupieni na zmyśle wzroku, że słuch traktujemy jak pewnego rodzaju dopełnienie, natomiast przewartościowanie zmysłów i skupienie się na warstwie audialnej powoduje zupełnie nowe „postrzeganie” świata (nawet słowne opisy świata mają charakter wizualny): stąd m.in. spacery dźwiękowe (*soundwalks*⁵) – idea mówiąca o szczególnym zwróceniu uwagi na dźwięk podczas eksplorowania świata. Z ideą spacerów (którymi zajmowała się także Hildegard Westerkamp) związane jest ćwiczenie „czyszczenia uszu”. Program ćwiczeń zakłada m.in.: słuchową percepcję i wyobraźnię, tworzenie dźwięków i uświadomienie sobie ich społecznej roli (Bernat, 2009a). Wojciech Lewandowski i Iwona Szumacher (2008, s. 54–55) tak tłumaczą ideę spacerów: „(...) w dotychczasowych badaniach krajobrazów dźwiękowych, jedną z najczęściej stosowanych metod pomiaru i kartowania krajobrazów dźwiękowych jest tzw. *sound-walking*. Spacer dźwiękowy to aktywna forma uczestnictwa w krajobrazie dźwiękowym, to uwrażliwianie uczestników na słyszane w czasie wędrówki dźwięki, zachęcanie do formułowania krytycznych opinii dotyczących słyszanych dźwięków i ocenie ich roli w środowisku. To także kształcenie świadomości odbioru własnych dźwięków (kroki, głos) w kontekście środowiskowym”.

R. Murray Schafer jest także postulatorem stworzenia „oaz ciszy” w miastach, w przestrzeni miejskiej, co związane jest z wcześniejszym planowaniem przestrzennym i akustycznym (*acoustic design*⁶). Porównując te idee, przychodzą na myśl postulaty ekologiczne Hundertwassera, który architekturę tradycyjnych budynków chciał „zmieszać” z naturą (Restany, 2003). Ciekawym zagadnieniem jest także *hi-fi* i *lo-fi* świata w kontekście pejzażu

⁵ Strona poświęcona artystycznym zabiegom związanym ze spacerami dźwiękowymi: www.soundwalk.com.

⁶ Aby uzupełnić Schaferowski słownik, warto wspomnieć także o „wyostrzonym słyszeniu” (*clairaudience*).

dźwiękowego. *Hi-fi* według Schafera (2010) to odgłosy wsi, nocy i dawnych czasów (w opozycji do miasta, dnia i współczesności). W *lo-fi* pojedyncze sygnały są niewyraźne, zakłócone. Oddaje to charakter przestrzeni, w której żyjemy. Schafer jest także twórcą (połowa lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku) grupy badawczej World Soundscape Project⁷, która postawiła sobie za cel badanie audialnej części świata; w wielu przypadkach były to badania pionierskie (Marciniak, 2012).

Hałas w przestrzeni życiowej człowieka jest problemem o charakterze progresywnym. W sytuacji kiedy nawet w parkach nadaje się muzykę z głośników zamontowanych na drzewach, problem wydaje się palący. Tak naturalne miejsca jak parki czy skwery zostały pozbawione swych pierwotnych cech i wcześniejszego przeznaczenia. Odpoczynek zaczął być definiowany inaczej: zamiast ciszy i dźwięków przyrody – dźwięki cywilizacji. Błędne przekonanie, że relaks i spokój muszą być związane z dźwiękiem, z muzyką – potwierdza *schizofonię* i paniczne reakcje na incydentalną ciszę. Gwałt na naszych uszach przypomina to, co opisywał Neil Postman (2006), zestawiając lęki Orwella i Huxleya. Otacza nas kultura banału i zamiast zadawania bólu, zadaje nam się przyjemność. Dochodzi do sytuacji, kiedy enklawy ciszy zostają zagospodarowane przez dźwięk. Jest to dźwięk specyficzny, gdyż nie mamy na niego wpływu. Jest to także tło wybierane przez osoby, które w kwestii jego wyboru są amatorami. Kierują się też mylnym (bo stereotypowym) przekonaniem, że sprawiają nam przyjemność. Olga Woźniak (2009) pisze: „żyjemy w świecie dźwięków. One wpływają na nasz nastrój, ba!, na nasze zdrowie. Tymczasem – często z własnego wyboru, a często całkiem bezwiednie – pakujemy sobie do uszu dźwiękowy fast food, trując się bezwartościowym dźwiękiem”. Stąd właśnie wątpliwej jakości muzyka w parkach czy ogrodach, na plażach i w górach. Królujące głośniki emitujące sygnał komercyjnego radia (stoki narciarskie, górskie szlaki), megafony wodzirejów wdzierające się swoim przesterowanym głosem w każdy zaulek miejscowości wypoczynkowych.

Soundscape i sztuka

Od 1993 roku Światowe Forum na Rzecz Akustycznej Ekologii (World Forum For Acoustic Ecology)⁸ ewoluuje w kierunku kolektywu łączącego

⁷ M. Gołąb zwraca uwagę, że termin „pejzaż dźwiękowy” nie jest precyzyjny. Zauważa, iż brakuje skodyfikowanego słownika pojęć rodzącej się problematyki. Mówi wręcz o pojęciowym zamęciu. Wprowadzenie nowych pojęć i definicji postuluje również T. Misiak.

⁸ Strona internetowa Światowego Forum Ekologii Akustycznej: <http://wfae.net/>.

organizacje zajmujące się badaniami środowiska akustycznego. Posiada swoje oddziały m.in. w: Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Japonii, Australii, Meksyku, Grecji, Anglii (Polskę reprezentuje Lidia Zielińska⁹). Publikuje własny periodyk „Soundscape”, zrzesza badaczy z całego świata. Członkinią forum jest m.in. Hildegard Westerkamp¹⁰. Jej prace¹¹ – będące kolażami dźwiękowymi przestrzeni miejskich i dźwięków natury – są przykładami twórczości, która ukazuje cechy muzyki konkretnej („termin muzyka konkretna wprowadził w 1950 roku Pierre Schaeffer na oznaczenie muzyki opartej na dźwiękach naturalnych (konkretnych), nagrywanych za pomocą mikrofonu” (Dąbkowski, 1994, s. 39) i *field recordingu*. „Muzyka konkretna przypieczętowała zanik granicy pomiędzy dźwiękami muzycznymi i niemuzycznymi, zmieniła sposoby komponowania, zapisywania i odbierania muzyki, z estetycznej perspektywy podkreśliła wagę tradycyjnej dychotomii natura/kultura w kontekście dźwięku oraz wpłynęła na zainteresowanie kulturowymi aspektami stosowania technologii rejestrującej, przekształcającej i transmitującej dźwięk” – pisze Tomasz Misiak (2013, s. 13).

Oprócz Westerkamp artystami szeroko rozumianego dźwięku są m.in.: David Dunn (ekolog, filozof, kompozytor), Douglas Quin (kompozytor, dokumentalista dźwiękowy, zajmujący się także wzornictwem), Chris Watson (kolekcjoner dźwięku, nagrywający zjawiska atmosferyczne, faunę i florę, współpracujący z telewizją na potrzeby programów przyrodniczych). Wśród ciekawych postaci z pogranicza muzyki konkretnej i świata dźwięku warto wymienić też Georga Scherwdtfefera. Ten twórca (uczeń klasy fortepianu u samego Arnolda Schönberga), w bardzo niekonwencjonalny sposób komponował swoje dzieła, inspirując się praktycznie wszystkimi przejawami cywilizacji bądź natury. Chciał „zmusić” ludzi poprzez swoją sztukę do nieskrępowanej percepcji dźwięku i ciszy (Topolski, 2004). Ciekawie wypada zestawienie stanowisk artystycznych Scherwdtfefera z Johnem Cage’em: „przy pierwszym zetknięciu propozycja Scherwdtfefera niczym nie różni się od postawy Cage’a. O ile jednak Cage zauważył, że wszystko może być muzyką, o tyle Scherwdtfefer przekonuje, że wszystko jest muzyką” (Misiak, 2009, s. 143). Dobrym przykładem nowego artysty wykorzystującego materię dźwiękową świata jest Matthew Herbert. Zachowując konsensus między *mainstreamem* muzycznym a awangardą, tworzy swoją muzykę, wykorzystując dźwięki „wylowione” z cywilizacji i natury. Jest to proces

⁹ Kompozytorka, profesor kompozycji w poznańskiej Akademii Muzycznej, kierownik Studiów Muzyki Elektroakustycznej.

¹⁰ Hildegard Westerkamp – artystka, kompozytorka, ekolog dźwięku.

¹¹ Strona internetowa z pracami Hildegard Westerkamp: <http://www.sfu.ca/~westerka/index.html>.

całkowity, totalny – Herbert tworzy swoje dzieła od początku do końca, kontrolując cały proces powstawania muzyki: od rejestracji dźwięku różnego rodzaju mikrofonami aż po edycję *sampli* (próbek dźwiękowych) w programie komputerowym.

Ekologia i dźwięk

W Polsce zagadnienia związane z szeroko pojętą ekologią i pejzażem dźwiękowym podejmowane były przez wielu autorów. W dwutygodniku „Ruch Muzyczny” w latach osiemdziesiątych XX wieku eseje na tematy dźwiękowo-ekologiczne pisała Danuta Gwizdalanka (Marciniak, 2012), z kolei w „Monochordzie” publikowała jego współtwórczyni – Lidia Zielińska. Idee Schafera przedstawiał muzykolog Maksymilian Kapelański. Ogromny wkład w przybliżanie tematów związanych z dźwiękiem (również w kontekście jego ekologii, choć bardziej interdyscyplinarnie) mają: Robert Losiak, Sebastian Bernat, poznański badacz Tomasz Misiak oraz kompozytor Krzysztof Knittel. W 2008 roku na Uniwersytecie im. M. Curie-Skłodowskiej odbyło się ogólnopolskie seminarium nt. „Dźwięk w krajobrazie. Stan i perspektywa badań”, które zaowocowało m.in. serią artykułów o interdyscyplinarnej tematyce, której fundamentem był dźwięk. W 2009 roku we Wrocławiu zainicjowała swoją działalność Pracownia Badań Pejzażu Dźwiękowego (UWr). Jedną z ciekawszych inicjatyw była „Foniczna mapa Wrocławia”, której celem było zbieranie dźwięków (nagrania terenowe) wraz z dokumentacją fotograficzną. Efektów badań można posłuchać na stronie internetowej pracowni¹². Wśród innych projektów warto wymienić również „Niewidzialną mapę Wrocławia” realizowaną przez Macieja Bączyka (2014). Autor współpracował z ludźmi niewidzącymi; jak sam mówi: chciał zobaczyć, jak wygląda świat, którego nie widzimy. Projekt realizowany był we wrocławskim Ośrodku Postaw Twórczych przez dwa lata (2005–2006). W efekcie powstał album ze zdjęciami miejsc, które osoby niewidzące wskazały i opisały. Możemy więc obejrzeć te miejsca, które bohaterowie projektu w sposób szczególny odbierają za pomocą słuchu. Bączyk (2014) pyta: „oczywiście utrwalanie i prezentowanie fonosfery obecne zwłaszcza w nurcie tzw. *field recordingu* istnieje już od dawna. Kiedy jednak na półce w księgarni, obok albumów fotograficznych ze zdjęciami Wrocławia, pojawi się płyta z dźwiękiem Wro-

¹² Pracownia Audiosfery: <http://pracownia.audiosfery.uni.wroc.pl/dzwiekowa-mapa-wroclawia/>.

clawia"? Widzący również postrzegają miasto (miejsce) w swoisty sposób. Pomaga w tym także dźwięk, gdyż jak pisze Bernat (2009), „dźwięk wytwarza skojarzenia z wizualną pamięcią miasta (miejsca). Wywołane zapamiętanymi dźwiękami, a zwłaszcza sekwencjami dźwięków (melodią) skojarzenia są spoiwami integrującymi postrzegane scenerie”. Losiak (2008, s. 254) dodaje: „muzyka w mieście rozpoznawalna jest bowiem nie tylko z uwagi na swą dźwiękową formę, ale także z uwagi na złożony kontekst odniesień, w szczególności zaś z uwagi na swój aspekt artystyczny i estetyczny”. *Field recording* leży w polu zainteresowań badawczych Agaty Staniszk (2012), która traktuje to zajęcie jako formę dokumentacji dziennikarskiej, etnograficznej i autobiograficznej. Zbieraczem dźwięku jest także muzyk Marcin Dymiter. Zagadnieniami dźwiękowymi zajmuje się pracownia powołana przez Agnieszkę Janiak przy Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu (Pracownia Antropologii Audiowizualnej).

Miasta skażone są dźwiękiem, którego wcale nie chcemy, a co gorsza, może on powodować nieodwracalne zmiany zdrowotne w naszych organizmach. Nie mówimy o chorobie, która dziesiątkuje całe populacje, to raczej kwestia niezauważalnego (!) czynnika, który niepostrzeżenie pogarsza nasz słuch i niekorzystnie wpływa na zdrowie fizyczne i psychiczne. Wiś nie jest wolna od nowego dźwięku, ale z powodu innej zabudowy i rodzaju procesów industrializacji, dźwiękowo jest bezpieczniejsza dla człowieka. Miasta, w których żyjemy, charakteryzują się wysokim poziomem hałasu, przekraczającego często tzw. próg bólu. Bernat (2011, s. 197) jako dobry przykład walki z nim wymienia Londyn: „również w kilku europejskich miastach zauważana jest troska o odzyskanie oaz i okresów ciszy. Na uwagę zasługuje Londyn, gdzie warstwa dźwiękowa krajobrazu (*soundscape*) jest ważnym elementem strategii walki z hałasem (Sounder City). Poprzez partnerstwo publiczno-prywatne promowane są przykładowe projekty ulepszenia warstwy dźwiękowej oraz poprzez właściwe planowanie minimalizowany jest hałas i zabezpieczane są najcenniejsze, unikalne krajobrazy dźwiękowe”. Poszczególne miejsca na świecie mają własne dźwiękowe problemy. Wielomilionowe metropolie kipiące życiem, w których poruszają się tysiące samochodów, tramwajów, pociągów. Przemysł i hałas klubów, tzw. galerii handlowych, radia i wszędobylskich głośników powoduje ogólne poczucie wszechogarniającego dźwięku. Ale to nie Londyn jest najgłośniejszy. Według różnych danych prym wiodą inne duże miasta na świecie. Badania (publikowane regularnie) wskazują, iż najgłośniejszym miastem Ameryki Łacińskiej jest Buenos Aires. Jednak lider w tej niechlubnej statystyce może się zmieniać. Według danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) Buenos Aires jest czwartym najgłośniejszym miastem świata. Które miasto jest naj-

głośniejsze? Prawdopodobnie, gdyby przeprowadzić sondę, to „wyobrażenia dźwiękowe” (lub jak powiedziałby Jonathan Sterne – „soniczna wyobraźnia”) pytanych mogłyby trafnie wytypować kilka dużych metropolii, które nawet – widząc oczami wyobraźni – nie egzystują w niej bez dźwięku. Innymi słowy, jeśli próbujemy przywołać w pamięci „obraz” danego miasta – towarzyszy mu gwar (szum) ulicy. Najgłośniejszym miastem świata jest Nowy Jork¹³, zaś następne w zestawieniu są japońskie miasta – Tokio i Nagasaki (*Najgłośniejsze miasta świata*, Onet.pl, 2013).

Czy wobec tego mamy do czynienia ze zmianami, których nie da się zatrzymać? Czy miasta (miejsca), które znamy i w których żyjemy, zmieniają się nieodwracalnie? Może jest to naturalny proces, któremu nie powinniśmy przeszkadzać. Czy sfera dźwięku, najbardziej holistycznie rozumiana i związana z danym miejscem, musi minąć po to, żeby mogła w jej miejsce pojawić się nowa? Czy dźwięk jest w istocie elementem, który powinniśmy chronić i zachować lub odbudować? Ekologia dźwiękowa to jedno, umożliwienie zdrowego życia i zatrzymanie wszechogarniającego hałasu rozumianego jako zanieczyszczenie – jest priorytetem: wszak miasta (i nie tylko) trzeba sprzątać. Architektura, również ta dźwiękowa, musi być uporządkowana, estetyczna, funkcjonalna i przyjazna. Pytanie jest innego typu: Czy „dźwięki miasta”, podobnie jak jego „obraz”, powinny zostać zachowane w ramach przywracania stanu świetności i powrotu do tradycji? Przecież odbudowujemy stare kamienice, przywracając im dawny wygląd. Stosujemy zabiegi upodabniające ulice do tych z czasów świetności. Próbuje przywołać myśli i założenia koncepcyjne dawnych architektów, uznając ich pracę za wartościową. Walczymy z zaśmiecaniem miast reklamami i straganami. Przywraca się takie „relikty przeszłości” jak kostka brukowa czy lampy uliczne z epoki. Czy dźwięk jest również takim elementem? Bernat (2011, s. 203) konkluduje: „rekonstrukcje krajobrazów dźwiękowych to wielkie wyzwanie dla przyszłości. Po latach dźwięk w zabytkowym przedmiocie stanowi wartość najbardziej zbliżoną do oryginału, bardziej aniżeli rozmiar, faktura, kolor, zapach”. Misiak (2009, s. 146) dodaje: „zdaniem Schafera świat wymaga remontu. Współczesne, przesiąknięte chaotycznym hałasem uniwersum dźwiękowe wymyka się nam spod kontroli i oddala od upragnionej równowagi dźwięku i ciszy. W jednym ze swych ezoterycznych fragmentów Schafer przyrównuje Boga do pierwszorzędnego inżyniera akustycznego”. Oby działania te nie były tylko chaotyczną próbą uciszenia hałasu w odruchu bezradności, kiedy nie będzie już czego ratować.

¹³ W filmie *Hałas* (reż. Henry Bean) z 2007 roku grany przez Tima Robbinsa bohater uświadamia sobie permanentny hałas Nowego Jorku. W odruchu frustracji stara się go uciszyć.

LITERATURA

- Bącyk, M. (2014). *Niewidzialna mapa Wrocławia*, Kultura Enter, <http://kulturaenter.pl/0/07mo02.html>, data dostępu: 2.07.2014.
- Bernat, S. (2009a). *Czyszczenie uszu*. „Miasto i Obywatele” nr 13/14, sierpień-wrzesień, <http://kulturaenter.pl/czyszczenie-uszu/2009/10/>, data dostępu: 20.07.2013.
- Bernat, S. (2009b). *Perspektywy ekologii dźwiękowej w Polsce*. „Problemy Ekologii Krajobrazu” nr 25, www.paek.ukw.edu.pl/wydaw/vol25/bernat.pdf, data dostępu: 20.07.2013.
- Bernat, S. (2011). *Krajobraz dźwiękowy jutra. Niematerialne wartości krajobrazów kulturowych*. Prace komisji krajobrazu kulturowego nr 15, Komisja krajobrazu kulturowego PTG, Sosnowiec, <http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl>, data dostępu: 10.10.2013.
- Dąbkowski, G. (1994). *Z zagadnień terminologii muzycznej*. Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Gołąb, M. (2011). *Muzyczna moderna XX wieku – między kontynuacją, nowością a zmianą fonosystemu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Grzebałkowska, M. (2014). *Beksiński portret podwójny*. Kraków: Znak.
- Janiak, A. (2007). *Zdesakralizowane świątynie ciszy – kościół, cmentarz, muzeum, biblioteka*. W: A. Janiak, W. Krzemińska, A. Wojtasik-Tokarz, *Przestrzenie wizualne i akustyczne człowieka – antropologia audiowizualna jako przedmiot i metoda badań*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Lewandowski, W., Szumacher, I. (2008). *Dźwięk jako walor krajobrazu*, Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, t. 11. Lublin: Instytut Nauk o Ziemi UMCS, Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG, <http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl>, data dostępu: 12.12.2013.
- Lissa, Z. (2008). *Wybór pism estetycznych*. Kraków: Universitas.
- Losiak, R. (2008). *Muzyka w przestrzeni publicznej miasta – z badań nad pejzażem dźwiękowym Wrocławia*. Prace Komisji Krajobrazu Kulturowego, t. 11. Lublin: Instytut Nauk o Ziemi UMCS, Komisja Krajobrazu Kulturowego PTG, <http://krajobraz.kulturowy.us.edu.pl>, data dostępu: 11.11.2013.
- Marciniak, K.B. (2012). *30 lat ekologii akustycznej w Polsce*. „Ruch Muzyczny” nr 18, 2.09.2012.
- Misiak, T. (2009). *Estetyczne konteksty audiosfery*. Poznań: Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa.
- Misiak, T. (2013). *Kulturowe przestrzenie dźwięku*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Murray Schafer, R. (2010). *Muzyka środowiska*. W: C. Cox, D. Warner (red.), *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Postman, N. (2006). *Amusing Ourselves to Death – Public Discourse in the Age of Show Business*. England: Penguin Books.
- Restany, P. (2003). *Hundertwasser – malarz król o pięciu skórach*. Kolonia: Taschen.
- Sacks, O. (2009). *Muzykofilii – opowieści o muzyce i mózgu*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Slouka, M. (2010). *Nastuchując ciszy – uwagi o życiu słuchowym*, W: C. Cox, D. Warner (red.), *Kultura dźwięku. Teksty o muzyce nowoczesnej*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Stanisz, A. (2012). *Audiografia i dewizualizacja antropologii w badaniu miejskiej audiosfery*. W: R. Losiak, R. Tańczuk (red.), *Audiosfera miasta*. Prace kulturoznawcze XIII. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Strinati, D. (1998). *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Toffler, A. (2006). *Trzecia fala*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz S.A.
- Topolski, J. (2004). *Ciężki los Schwerdtfegera*. „Glissando” nr 1(1).
- Woźniak, O. (2009). *Gwałceni dźwiękiem*. „Przekrój” nr 42.
- Zabrocka A., *Muzyka - tło czy hałas*, Meakultura, <http://meakultura.pl/aktualnosci/muzyka-tloczy-halas-491>, data dostępu: 16.12.2013.

THE AUDIO ENVIRONMENT. REMARKS ON THE SOUND ENVIRONMENT

Summary

The article presents several problems related to sound and its impact on the environment in the context of civilization changes, e.g. the problem of noise, which fights both silence to appropriate as much space as possible and the attempts of researchers aware of the problem (including the RM Schafer) to try to stop this. The article discusses the ecology of sound and field recordings - artistic phenomena that exist where natural sounds and the sounds of civilization meet.

CZY ISTNIEJE JĘZYK FOTOGRAFII?

Początki fotografii

Współczesna fotografia i możliwości wykorzystania jej w życiu codziennym to połączenie starań i wynalazków licznych ludzi. Wiele wieków przed pierwszą znaną nam fotografią, Ibn al-Hajsam, żyjący na przełomie X i XI wieku, wynalazł *camera obscura* (Wade i Finger, 2001). Po pewnym czasie urządzenie zostało jednak zapomniane. W 1727 roku Jan Henryk Schultze odkrył, że niektóre związki chemiczne srebra reagują na światło i pod jego wpływem czernieją. Być może nie wiedział o opisanym przez Leonarda da Vinci urządzeniu, a może zapomniał o nim. Sto lat później dwóch Francuzów (nie wiedząc o sobie wzajemnie) zaczęło pracować nad „otrzymaniem wizerunku bez pomocy rysowania”. Jeden z nich to Joseph Nicéphore Niepce (1765–1833) – oficer walczący z Legionami Dąbrowskiego pod wodzą Napoleona we Włoszech, natomiast drugi to Louis Jacques M. N. P. Daguerre (1789–1851) – malarz i scenograf mieszkający w Paryżu. Niepce w 1826 roku wykonał pierwszy trwały obraz fotograficzny. Powstał on na wypolerowanej cynkowej płycie, która została pokryta asfaltem syryjskim, a jego naświetlanie zajęło około ośmiu godzin. Użyty materiał pod wpływem światła twardniał, a wszelkie nieutwardzone fragmenty zmywano olejkim lawendowym. Tak otrzymany negatyw można było pokryć farbą i odcisnąć na papierze. Poznawszy się przypadkowo, Niepce i Daguerre zawarli spółkę dla wymiany doświadczeń. Również przez przypadek Daguerre odkrył, że płyta jodosrebrowa daje się wywoływać w parach rtęci. Był rok 1837 – fotografia została odkryta. Dopiero dwa lata później, po dotarciu tej wiadomości do Akademii Nauk, na jej posiedzenie 19 sierpnia 1839 roku w Paryżu, dzięki sekretarzowi tej instytucji, znakomitemu fizykowi Dominikowi François Arago, opublikowano szczegóły wynalazku, zwanego wówczas dagerotypią.

W okresie rewolucji przemysłowej dagerotyp stał się sposobem na robienie portretów klasy średniej. Odbitki były mało trwałe i nie dawały się kopiować. Te problemy prowadziły w prostej (?) drodze do procesu Talbota, który pozwalał na wykonywanie odbitek i czynił je tańszymi. W 1839 roku George Eastman wynalazł materiał (pierwszą emulsję fotograficzną), który

nakładany na płyty negatywowe czy papier pozwalał na uzyskiwanie fotografii w znacznie prostszy sposób niż poprzednie technologie. W czerwcu 1888 roku aparat Kodak Eastmana wszedł na rynek ze sloganem reklamowym „Ty naciskasz guzik, my robimy resztę”. Wraz z rozwojem nauki, możliwości technologicznych oraz kolejnych odkryć fotografia rozwijała się dalej. Powstała fotografia barwna, której początki sięgają wieku XIX, a pierwsze zdjęcie barwne zostało wykonane przez szkockiego fizyka Jamesa Clerka Maxwella (Maxwell, 2003, s. 449). Następnym postępowaniem technologicznym jest obecnie fotografia cyfrowa, która dzięki automatyzacji, odpowiedniemu oprogramowaniu sprzętu pozwala na fotografowanie osobom, które nie mają wielkiego doświadczenia w tej dziedzinie. Wartości estetyczne czy artystyczne pozostają do dziś, na szczęście, w gestii człowieka.

Fotografię uważa się za medium o bardzo dużej pojemności informacyjnej i realistycznym odwzorowaniu otaczającej rzeczywistości. Te dwie zasadnicze cechy fotografii były propagowane w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego wieku przez realistyczne teorie mediów zwracające się ku ontologii percepcji. Współcześnie zainteresowania ludzi zajmujących się mediami koncentrują się na epistemologii odbiorcy, tj. na procesach, sposobach, kryteriach i granicach ludzkiego poznania, przetwarzaniu informacji obrazowych (wizualnych) i coraz częściej na zagadnieniach kognitywistycznych.

Biorąc pod uwagę powyższe, należy się zastanowić, czy dzisiejsza fotografia jest realistyczna. Czy pokazuje rzeczywistość taką, jaką ona jest, czy też pokazuje ją taką, jaką widzi ją fotograf? Czy obraz na współczesnej fotografii jest rzeczywisty czy taki, jakim widzi go np. dyrektor kreatywny w agencji reklamowej bądź dyrektor artystyczny w czasopiśmie lub dzienniku? A może należałoby zacząć od fotografa czy fotoreportera, który przedstawia obraz rzeczywistości tak, a nie inaczej?

Obiektywizm i subiektywizm w fotografii

Według definicji, którą można znaleźć w *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem* Władysława Kopalińskiego obiektywizm to bezstronność, postawa wolna od uprzedzeń, a człowiek obiektywny to taki, który jest bezstronny, wolny od uprzedzeń, rzeczowy. Ocena obiektywna to taka, która istnieje niezależnie od czyjejkolwiek świadomości (Kopaliński, 2000, s. 355). Według innych określeń tego pojęcia, obiektywizmem będzie przedstawianie i ocenianie czegoś zgodnie ze stanem faktycznym, niezależnie od osobistych opinii, poglądów, uczuć, interesów itp. Z ontologicznego punktu widzenia obiektywizm to pogląd, w którym przedmiot poznania

istnieje poza podmiotem poznającym i jest niezależny od niego („*Obiektywizm*” [2016]).

Subiektywnym odbiorem rzeczywistości będzie takie stanowisko, które oparte jest na przeżyciach i poglądach podmiotu (człowieka) oceniającego. Związane to jest z kierowaniem się osobistymi względami, upodobaniami, obawami, oczekiwaniami, co do oceny rzeczywistości czy faktów (Kopaliński, 2000, s. 476). Stwierdzić można, że subiektywizm to przedstawianie oraz ocena czegoś z własnego i tylko własnego punktu widzenia („*Subiektywizm*” [2016]).

Rozważając powyższe określenia, można dojść do wniosku, że nie ma czegoś takiego jak pełny obiektywizm, nawet w sytuacji, kiedy podmiot będzie bardzo się starał o takie stanowisko. Może to być uwarunkowane różnymi czynnikami, poczynając od miejsca urodzenia, środowiska, w którym się człowiek wychował, wpajanych wzorców lub ich braku, po przyjęte w danym środowisku wartości, religię, wykształcenie itp. Rzecz by można, że obiektywizm to w rzeczywistości uśrednione, ogólnie przyjęte w danym środowisku czy społeczeństwie opinie jednostkowe na dany temat. Coś, co pasuje do kultury danego obszaru, nie musi funkcjonować równie dobrze w innym środowisku czy społeczeństwie. Nie ma zapewne czegoś takiego jak „czysty” obiektywizm. Prędzej można się zgodzić z opinią, że coś jest „bardziej czyste” z subiektywnego niż obiektywnego punktu widzenia. W większości sytuacji, kiedy trzeba dokonać oceny, wszystko będzie mniej lub bardziej „dobre” czy „złe”, mniej lub bardziej subiektywne czy obiektywne.

Od początku istnienia fotografii jako sposobu rejestrowania rzeczywistości przyjęło się uważać, że fotografia jest prawdziwa, że przed obiektywem aparatu nic się nie ukryje, że to, co widzimy na obrazie fotograficznym, jest prawdziwe. Uważa się ogólnie, że fotografia jest wolna od autorskich interpretacji rejestrowania otaczającego nas świata. Tymczasem nawet ludzie zajmujący się fotografią zdają się mieć wątpliwości co do „prawdziwości” i „obiektywności” obrazu fotograficznego.

Jeden z amerykańskich klasyków reportażu fotograficznego Lewis Hine (1874–1940), fotografujący od początku XX wieku między innymi dla takich agencji, jak Rural Electrification Agency, Tennessee Valley Authority i Works Progress Administration (znane są zdjęcia jego autorstwa pokazujące imigrantów czy dzieci), uważał, że „fotografia nie może kłamać, ale kłamcy mogą fotografować” (Siwko, 2015). Innym stanowiskiem byłoby stwierdzenie, że fotografia zawsze może kłamać. Które byłoby prawdziwe? Zapewne, biorąc pod uwagę oba stanowiska, należałoby spotkać się w pół drogi.

Wszechobecna reklama (niech będzie to reklama wykorzystująca obraz fotograficzny) jest doskonałym przykładem małego (czy można go zmierzyć?) obiektywizmu lub jego braku. Oczywiście, reklama powstała w celu

pozytywnego postrzegania produktu, większej sprzedaży. Natomiast niezależnie od tego ciągle aktualne jest pytanie, czy potrzeba aż takiej ingerencji w obraz (programy komputerowe do obróbki obrazu, studyjna fotografia reklamowa posługująca się sztucznym pożywieniem, poprawa ludzkiej twarzy i sylwetki w sposób cyfrowy, rekwizyty do fotografii reklamowej – sztuczny szron, śnieg itp.), by zwiększyć zyski. Czy wówczas fotografia nie jest prawdziwa? Jest obiektywna czy subiektywna? Oczywiście, z punktu widzenia przekazu wizualnego, tak, trudno zarejestrować na materiale światłoczułym czy przez matrycę aparatu cyfrowego na nośniku pamięci obraz, którego nie ma. Pytanie tylko, na ile jest on prawdziwy, obiektywny czy subiektywny. Obraz fotograficzny to przecież tylko, a może aż, wycinek rzeczywistości, rejestrowany przez ułamek sekundy (lub godziny – kiedy fotografujemy nocne niebo) przez człowieka, który jest taki, a nie inny, ma takie spojrzenie na rzeczywistość, jakie ma, jest tak, a nie inaczej ukształtowany przez czynniki zewnętrzne, mające swój udział w odbiciu na jego wnętrzu, że fotografuje tak, jak fotografuje. Gdy dołożymy do tego udział innych osób, dyrektorów kreatywnych w agencjach reklamowych, grafików komputerowych czy dyrektorów artystycznych, to powstanie obraz fotograficzny nie prawdziwy i nie obiektywny, lecz bardziej lub mniej subiektywny.

Fotografia, jako sposób odzwierciedlania otaczającego nas świata, kanał przekazu informacji, pozwala na wiele możliwości interpretacyjnych. Najczęściej przywoływane są dwa konteksty: obiektywizm-subiektywizm i realizm-kreacjonizm. Pierwszy zajmuje się szukaniem odpowiedzi na pytania dotyczące istoty fotografii i jej źródła. Zwolennicy obiektywizmu starają się podkreślać autentyczność fotografii, co odróżnia ją od innych środków przekazu. W kontekście tego, co zostało napisane powyżej, nie jest to tak oczywiste. Można patrzeć, rzecz jasna, na fotografię bardziej przychylnie, traktować jak dokument chwili czy przeszłości, lecz należy pamiętać, że fotografia nie powstała sama i decydował o niej, od początku do końca, człowiek. Decydował o kadrze, kompozycji, naświetlaniu, kontraście itp., nawet gdy nie robił tego do końca świadomie.

Drugim biegunem, przeciwnym obiektywizmowi, jest subiektywizm. Od momentu, gdy fotografia zaczęła szerzej funkcjonować w społeczeństwach, zaczęto zauważać, że nabiera pewnego, sobie przynależnego, znaczenia, subiektywnego sensu odnoszonego do posiadania fotografii jako takiej, jak i patrzenia na fotografię. Inaczej postrzegamy obraz fotograficzny, który przedstawia nas, inaczej taki, na którym są osoby nam znane czy bliscy, inaczej fotografię, która przedstawia miejsca nam znane. Jeszcze inny kontekst postrzegania ma fotografia, na której występują obiekty czy osoby nam nieznanne. To samo zdjęcie może być dla różnych ludzi nic nieznającym obrazem, cennym dokumentem lub bardzo osobistą pamiątką.

Fotografię można podzielić także na realistyczną i kreatywną. Granicę pomiędzy jedną a drugą stanowi odtwórczy (w przypadku fotografii realistycznej) lub twórczy (dla fotografii kreatywnej) charakter. Pierwsza przedstawia obraz rzeczywistości taki, „jakim on jest”, drugi, wykorzystując techniki i technologie fotograficzne, stara się tę rzeczywistość przedstawić w sposób charakterystyczny dla fotografa, który obraz wykonuje. Zmienia on rzeczywistość w sobie tylko przynależny i charakterystyczny sposób, który jest zauważalny wśród prac innych fotografów czy innych zdjęć. Stwierdzić można, że w tym przypadku zdjęcie jest tylko, i aż, sposobem na przekazanie przemyśleń, poglądów, stanowisk danego twórcy, a sama fotografia – sposobem na ich przekazanie. Taka fotografia stanowi odzwierciedlenie bardzo osobistych przemyśleń, jest subiektywna, a jednocześnie – kreatywna. Podobnie jak dla pisarza istotne jest słowo, a sposób jego zapisu – ołówkiem, piórem czy w edytorze tekstowym na ekranie komputera – nie ma większego znaczenia, tak dla fotografa ważny jest obraz końcowy, a nie technika jego wykonania.

Amerykańska pisarka i eseistka urodzona w Nowym Jorku, Susan Sontag (1933–2004), w jednym zdaniu zawarła cały sens fotografii – widzenie zdjęcie, patrzycie na nie, „...a teraz myślcie, a raczej czujcie to, co się za nią kryje...” (Sontag, 1986, s. 26). Przedstawia to cały sens fotografowania, subiektywnego, obiektywnego, realistycznego lub kreatywnego. Trzeba jednak pamiętać, że każda fotografia związana jest z subiektywnym spojrzeniem jej autora na rzeczywistość. To on wybiera kadr, obiekt, środki wyrazu w wypowiedzi fotograficznej, takie jak punkt (miejsce, z którego fotografuje), kąt widzenia (zależy od użytej ogniskowej zastosowanego do zdjęcia obiektywu) czy ostrość obrazu (mówiąc ściśle, głębię ostrości). Nie ma też możliwości wykonania identycznych fotografii przez różnych autorów. Z tego punktu widzenia fotografia jest subiektywna, nawet wówczas, gdy autor bardzo stara się o jej obiektywizm.

Elementy języka fotografii

Wybierając lub tworząc fotografię do określonych celów, powinniśmy pamiętać o tym, że podstawowym spojrzeniem człowieka na otaczający świat jest prawo syntezy. Widzimy obiekty wśród innych obiektów, ich wzajemne powiązania i oddziaływanie.

Ważna wydaje się potrzeba odpowiedzi na wiele pytań:

- Jak będzie na odbiorcę oddziaływać fotografia?
- Czy nie będzie prezentować zdeformowanej rzeczywistości? (Czy można fotografować i subiektywnie „nie deformować” rzeczywistości? Czy jest to możliwe?)

- Czy widz będzie widział na fotografii to, co chcemy mu przekazać i pokazać?
- Czy istnieje język fotografii?
- Jak operować tym językiem?
- Jak wykorzystać język fotografii w przekazywaniu myśli i emocji?
- Dlaczego stworzyliśmy taki, a nie inny obraz fotograficzny?
- Dlaczego chcemy pokazać go innym ludziom?

Język fotografii można rozważać na wielu płaszczyznach. Biorąc pod uwagę definicję języka z encyklopedii PWN, stwierdzamy, że jest nim zespół środków pierwotnie głosowych, wtórnie także innych (jak pismo czy różnego rodzaju sygnalizacje), służących ludziom do porozumiewania się („*Język*” [2016]). Na potrzeby niniejszego opracowania przyjmujemy, że językiem fotografii (językiem wizualnym) będzie zespół powiązanych ze sobą środków, sposobów i technik fotograficznych wykorzystywany do rejestrowania oraz przekazywania obrazu, myśli i emocji (zespół środków, za pomocą których ludzie porozumiewają się ze sobą) w języku obrazów.

Posługując się językiem fotografii, musimy zdawać sobie sprawę z tego, że każda nasza decyzja związana z tworzeniem obrazu fotograficznego ma znaczenie dla efektu końcowego. Dzieje się tak, począwszy od „pomysłu” na zdjęcie czy dostrzeżenia obiektu, wyboru miejsca, które będziemy fotografować, wyboru czasu naświetlania, obiektywu, a skończywszy na decyzji, w jaki sposób eksponować naszą fotografię.

Istotnym faktem jest to, że patrzymy oczyma, a widzimy umysłem przez pryzmat: wychowania, kultury, w której zostaliśmy wychowani, naszego doświadczenia, emocji, wspomnień czy wykształcenia (duChemin, 2011).

W związku z powyższym za podstawowe elementy języka fotografii można uznać:

- ciężar wizualny,
- kompozycję obrazu,
- ekspozycję,
- głębię ostrości,
- czas migawki,
- zastosowane obiektywy,
- punkt i kąt widzenia,
- światło (oświetlenie),
- barwę.

Ciężar wizualny to pojęcie bardziej metaforyczne niż rzeczywiste, lecz oddające sens i zasadność takiego określenia w odniesieniu do obrazu fotograficznego. Wyjaśniając to określenie, możemy powiedzieć, że jedne elementy obrazu fotograficznego mają większy „ciężar wizualny” niż inne, bardziej zwracają uwagę odbiorcy i bardziej przyciągają jego wzrok. Od

ciężaru wizualnego będzie zależeć, w jakiej kolejności oglądamy obiekty na fotografii, czy obraz będzie miał równowagę kompozycyjną. Biorąc pod uwagę określenie „ciężar wizualny”, musimy pamiętać o tym, że istnieje pewna hierarchia ważności postrzegania elementów obrazu fotograficznego. I tak:

- sylwetka człowieka będzie zwracać na siebie uwagę w pierwszej kolejności;
- duże obiekty będą ważniejsze od małych;
- obiekty jasne są ważniejsze od ciemnych (precyzując – mała jasna plama na ciemnym obrazie będzie elementem zwracającym uwagę, podobnie jak ciemna na jasnym – oczy reagują na kontrast i przejścia jednej płaszczyzny barwnej w inną);
- obiekty ostre są ważniejsze od rozmytych, odcinają się od nieostrego tła;
- obiekty łatwe do rozpoznania są ważniejsze niż mniej rozpoznawalne;
- obiekty ukośne lub leżące na liniach skośnych są ważniejsze od obiektów płaskich, ułożonych w poziomie czy pionie;
- obiekty o barwie cieplej są ważniejsze od tych, które mają barwę zimną;
- obiekty istotne emocjonalnie są ważniejsze od tych, które nie mają znaczenia emocjonalnego dla widza (duChemin, 2010, s. 6–7).

Kolejnym elementem języka fotografii jest kompozycja obrazu, czyli ułożenie obiektów na obrazie, najlepiej w taki sposób, by tworzyły zamkniętą całość, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na najważniejsze elementy. Należy skupić się na tym, co dana fotografia i w jaki sposób ma przekazać. Bardzo ważna z tego punktu widzenia będzie wiedza na temat przetwarzania przez odbiorcę informacji obrazowych, bo na niej można budować odpowiednią kompozycję danej fotografii.

W każdym obrazie można wyróżnić cztery elementy kompozycyjne:

- linie,
- plamy,
- barwy,
- temat i motyw (Wójcik, 1990, s. 26).

Linie na obrazie to nie tylko „kreski”, lecz również granice między dwiema sąsiadującymi plamami barwnymi. Układ linii na obrazie będzie miał optymalny dla odbiorcy układ, gdy nie będą one „wyprowadzały” wzroku odbiorcy poza kadr, lecz będą zatrzymywać go w punktach ważnych informacyjnie. Kompozycja klasyczna postuluje, aby obiekty ważne znajdowały się w centralnym miejscu kadru. Kompozycja symetryczna (centralna) z punktu widzenia estetycznego jest nieciekawa, zawiera mały ładunek dramatyzmu. Znacznie lepsze efekty zapewnia kompozycja wykorzystująca tzw. złoty podział kadru, w którym płaszczyzna fotografii dzielona jest na dziewięć części. W miejscach przecięcia się linii podziałowych otrzy-

muje się cztery punkty, zwane punktami mocnymi (Burzyński, 1989, s. 176). Od tych punktów, a właściwie obszarów leżących wokół nich, rozpoczyna się proces percepcji obrazów. Linie i plamy na obrazie powinny prowadzić oko odbiorcy od tego punktu, potem przeprowadzać wzrok przez kolejne punkty decydujące o zrozumieniu obrazu. Powinny być podporządkowane punktom organizującym obraz, a te, jeżeli to możliwe, pokrywać się z punktami mocnymi obrazu po to, by widz nie miał problemów z dostrzeżeniem najważniejszych elementów. Podobnie możemy myśleć o plamach występujących na obrazie. Najważniejszą powinna być ta, która związana jest z głównym elementem obrazu.

Między treścią informacji, obiektem, motywem i kompozycją występują ściśle zależności. W dużym skrócie można powiedzieć, że obiekt na fotografii ujęty w odpowiednim kontekście całości tworzy motyw. Motyw z kompozycją decyduje o treści obrazu. Istotnym elementem języka fotografii jest także ekspozycja (naświetlenie). Istnieje wiele możliwości kombinacji par przysłona–czas naświetlania, z których wybieramy tę parę, która z punktu widzenia naszych założeń daje oczekiwany wygląd zdjęcia. Komponując fotografię, trzeba brać pod uwagę to, po co ona powstaje. Dla uwypuklenia elementów najważniejszych można posłużyć się odpowiednio realizowaną, w zależności od potrzeb, ostrością obrazu. Dzięki temu zabiegowi część obiektów można podkreślać, inne usuwać na bok. Rozmycie tła czy pierwszego planu ma na celu zwrócenie uwagi odbiorcy na obiekt najważniejszy (Langford, 1992, s. 16). W tym celu można wykorzystać ogniskową obiektywu, użytą przysłonę, czas naświetlania, nasadki na obiektywy, odpowiednie funkcje czy programy w aparatach fotograficznych, bądź wreszcie programy graficzne. Wymaganą głębię ostrości realizujemy, wykorzystując odpowiednie wzory przeliczeniowe, skalę głębi ostrości na obiektywie, podgląd na matówce czy odpowiednie funkcje najnowszych aparatów fotograficznych.

Światło ma w fotografii znaczenie bardzo istotne, można powiedzieć – nadrzędne. W większości fotografii decyduje ono o tym, czy obraz będzie widoczny i jak będzie widoczny. Światło ma cztery główne cechy:

- jasność,
- kierunek,
- barwę,
- kontrast.

Kontrast decyduje o nastroju i odbiorze zdjęcia. Możemy mówić o kontraście wizualnym i konceptualnym. Kontrast wizualny to, mówiąc najprościej, różnica jasności i koloru, czy też różnica między najjaśniejszą i najciemniejszą częścią obrazu. Bardzo kontrastowe części kadru przyciągają uwagę widza. Kontrast konceptualny to kontrast między obiektami na zdjęciu (stare-młode, miękkie-twarde itp.) (duChemin, 2009).

Wyróżnić można trzy rodzaje światła: bezpośrednie, odbite, przefiltrowane, oraz dwa jego typy: dzienne i sztuczne. Światło pełni w fotografii cztery bardzo istotne funkcje:

- czyni obiekt widocznym;
- symbolizuje masę i głębię;
- stwarza nastrój na obrazie;
- wpływa na położenie ciemnych i jasnych plam na obrazie.

Dla fotografii można wymienić jeszcze jedną, istotną funkcję światła. Będzie ono pozwalało na skupienie uwagi na określonym obiekcie, który stanowi główne źródło poznania. Operując w umiejętny sposób światłem, można uzyskać efekt pierwszoplanowego spojrzenia na obiekt.

Kąt widzenia aparatu fotograficznego to nic innego jak kąt widzenia obiektywu o danej ogniskowej lub kąt widzenia obiektywu o zmiennej ogniskowej. W związku z tym możemy wyróżnić obiektywy: standardowe, szerokokątne, długoogniskowe i obiektywy o zmiennej ogniskowej. Stosowanie w fotografii szerokich ogniskowych pozwoli np. na fotografowanie z małej odległości dużych obiektów. Ważniejsze będzie jednak to, że ich specyfika może doprowadzać do sytuacji, w której taki obraz będzie powodował rozszerzenie uwagi odbiorcy, nie zawsze pożądanej. Długie ogniskowe obiektywu pozwalają na precyzyjne wybieranie obiektów z rzeczywistości, a w związku z tym tworzenie fotografii koncentrującej uwagę.

Myśląc o punkcie widzenia, myślimy o miejscu, z którego wykonujemy zdjęcie. Zawsze istnieje jedno miejsce, z którego przedstawiany obiekt będzie najlepiej pokazywany. Zależć to będzie najczęściej od subiektywnych odczuć fotografa. O wyborze punktu widzenia (miejsca, z którego fotografujemy) decydować powinny względy poznawcze. Pożądane są takie punkty widzenia, które najlepiej charakteryzują detal w strukturze czy całą strukturę.

Kwestią, która nie budzi kontrowersji, jest oddziaływanie barwy na sferę uczuć i emocji człowieka, kształtowanie poczucia piękna i wrażliwości. Barwa nie musi zajmować dużej powierzchni, aby mieć siłę wyrazu. Stopień działania małego fragmentu wyizolowanego koloru zależy od barwy i wielkości jej otoczenia. W niektórych sytuacjach ograniczona i harmonijna paleta barw ma większą moc działania niż kakofonia oszalałających barw (Hedgecoe, 1993, s. 54–71). Komponując obraz fotograficzny i posługując się barwą, trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że to ona jest głównym nośnikiem informacji. Ma też cechy, które prowadzą do specyficznego jej odbioru. Warto zwrócić uwagę na to, że fotografia nie zawsze musi być kolorowa. Istnieją obrazy, które zdecydowanie lepiej będą wyglądać w wersji czarno-białej, sepii czy innym kolorze nadanym obrazowi przez autora.

- Burzyński, R. (1989). *Być fotoamatorem*. Warszawa: WAiF.
- duChemin, D. (2009). *Dziesięć sposobów na robienie lepszych zdjęć*. Łódź: Galaktyka, sp. z o.o. (tytuł oryginalny: *10. Ten Ways To Improve Your Craft. None of them Invoole Buying Gear*).
- duChemin, D. (2010). *Przyciągnąć wzrok*, Łódź: Galaktyka Sp. z o.o. (tytuł oryginalny: *Drawing the Eye. Creating Stronger Images trough Visual Mass*).
- duChemin, D. (2011). *W pogoni za stylem*. Łódź: Galaktyka Sp. z o.o. (tytuł oryginalny: *Chasing the Look. 10 Ways to Improve the Aesthetics of Your Photographs*).
- Hedgecoe, J. (1993). *Praktyczny kurs fotografii*. Warszawa: Art Books.
- „Język” [2016]. *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/j%C4%99zyk.html>, data dostępu: 18.03.2016.
- Kopaliński, W. (2000). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Bertelsmann Media Sp. z o.o.
- Langford, M. (1992). *Fotografia od A do Z*. Warszawa: Muza SA.
- Maxwell, J.C. (2003). *The Scientific Papers of James Clerk Maxwell*, Mineola, NY: Courier Dover Publications.
- „Obiektywizm” [2016]. *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/obiektywizm.html>, data dostępu: 18.03.2016.
- Siwko, J. (2015). *102 cytaty o fotografii*, <http://www.jaceksiwko.com/inspirujace-cytaty-o-fotografii/>, data dostępu: 18.03.2016.
- Sontag, S. (1986). *O fotografii*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Wade, N.J., Finger, S. (2001). *The Eye as an Optical Instrument: From Camera Obscura to Helmholtz's Perspective*. „Perception” no. 30(10).
- Wójcik, P. (1990). *Kompozycja obrazu fotograficznego*. Warszawa: Almapress.

IS THERE A LANGUAGE OF PHOTOGRAPHY?

Summary

The article presents the basic elements of the language of photography and takes a subjective and objective look at the photographic image.

IMMERSED IN MEDIA

CONTEXTS OF MEDIA EDUCATION

Summary

The authors of the book recognize the importance of the media in various areas of human activity. They specialize in educational science and media education. The texts included in the book make a substantial contribution to research and may become the first step towards speculation and analysis in this field, including practical applications. The first part is devoted to various aspects of media education, including the media literacy of the contemporary human being. The second part refers to using media in educational practice, and the third and final one to the media as a sphere of life for the contemporary human.

J. Morbitzer's text opens the book and introduces the reader to the topic of media education, mentioning its essential elements, history, essence and objectives. It presents the media world as a hybrid one, which connects a virtual perspective with reality. It also describes the consequences of immersing oneself in media, in particular, positive and negative interactions, depending on how they are used.

The paper by K. Wenta deals with the benefits of media for innovative and creative education. New media, according to the author, "promote innovative and creative attitudes even more intensively". He also notes that as a result of the evolution of digital civilization, new attitudes toward innovation and creativeness emerge, while the impact of education in that area is still negligible. Pro-innovative and creative education that promotes creative bearings tackles several obstacles and difficulties.

In the next paper, J. Juszczak-Rygallo identifies the increasing role of life-long learning in how civilization evolves. The new media become a self-educational environment for students, hence media education can be considered as a set of activities aimed at giving students' media-related competences. In turn, these define objectives for forming the idea of applying new media as a self-educational medium for life-long learning.

Three more texts complete the first part of the book, introducing the reader to the world of media education. The first one, authored by K. Borawska-Kalbarczyk, presents the findings of a study on selected aspects of media literacy among contemporary adolescents. The author notices the evolution in the young generation's reading habits, resulting from the expansion of new media. A. Iwanicka's paper

highlights the role of media literacy, crucial for children's balanced growth. The author presents the importance of computer-related skills and the concept of the early development of programming skills. She discusses new applications and devices (including educational robots) which help children develop in this area. Finally, B. Jankowiak indicates the threats related to adolescents' use of new media. She describes cyber-violence and e-aggression, and also raises the importance of prevention in this respect.

M. Baranowski's text opens the second part of the book and is devoted to the use of media in educational practice. The author focuses on the media competences of current and future music teachers. A paper by R.M. Socha deals with the role of new media in vocational education, based on the concept of the European Qualifications Framework. In turn, P. Jagodziński and R. Wolski present a virtual lab for chemical experimentation. The authors describe both the tools and the results of research conducted among the users of the lab. The last paper in this part, written by S. Polcyn-Matuszewska, concerns the topic of edutainment – applying computer games and gamification to improve the teaching process.

There are three papers in the last part of the book. The first one, by A. Michniuk, discusses social media as a tool for promoting educational agencies. The author presents an analysis of social marketing in selected schools and its advantages. The next two texts describe common media available to contemporary human beings: S. Nożyński deals with audial media, and M. Hallada with photography.

AUTORZY MONOGRAFII

- dr Mariusz Baranowski, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, Wydział Dyrygentury Chóralnej, Edukacji Muzycznej i Muzyki Kościelnej, Katedra Edukacji Muzycznej
- dr hab. Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Zakład Dydaktyki Ogólnej
- dr Marek Hallada, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Medialnej
- dr Agnieszka Iwanicka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Technologii Kształcenia
- dr Piotr Jagodziński, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Chemii, Zakład Dydaktyki Chemii
- dr Barbara Jankowiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Promocji Zdrowia i Psychoterapii
- dr Joanna Juszczak-Rygałło, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
- mgr Anna Michniuk, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Technologii Kształcenia
- dr hab. inż. Janusz Morbitzer prof. WSB, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Katedra Pedagogiki
- dr Szymon Nożyński, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wydział Nauk Społecznych i Dziennikarstwa, Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej
- mgr Sylwia Polcyn-Matuszewska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Dydaktyki Ogólnej
- mgr Rafał M. Socha, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych
- prof. dr hab. Kazimierz Wenta, Politechnika Koszalińska, Wydział Technologii i Edukacji, Katedra Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych
- dr Robert Wolski, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Chemii, Zakład Dydaktyki Chemii