DOI: 10.14746/sh.2015.18.1.005

Sensus Historiae
ISSN 2082–0860
Vol. XVIII (2015/1)
s. 79-89

Patryk Rzepecki
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja „zakotwiczona". Nowe konteksty historii nie tylko szkolnej

Problem niemożności skonstruowania przeszłości i przeżycia jej po raz drugi — z czym w odniesieniu do przedmiotów swoich badań nie mają problemu przedstawiciele nauk ścisłych — jest szczególnie istotny, gdyby rozpatrzyć go w kontekście postulatów nowych paradygmatów dydaktycznych. Wśród nich — czerpiąc z tradycji nurtu konstruktywistycznego w pedagogice — pojawia się zagadnienie umiejscowionego uczenia się (*situated learning*). Podejmowane zarówno przez zagranicznych[1], jak i rodzimych autorów[2], jest ono niczym innym tylko recepcją koncepcji uczenia się przez doświadczenie, sformułowanej przez m.in. Deweya i Montessori w czasach, kiedy święcił triumfy klasowo-ławkowy model nauczania. Teoria umiejscowionego uczenia się zakłada skonstruowanie przestrzeni realnego doświadczenia dla ucznia, by mógł poznać daną rzecz czy zjawisko *per ipso*. W związku z tym uczenie się miałoby zostać wyprowadzone z ław szkolnych, by uczący się mogli badać ściółkę leśną, ruch samochodu i chemiczne procesy erozyjne w warunkach naturalnych. Trudno przecenić wartość doświadczenia w procesie nauczania, a jednak nauczyciel historii organizujący lekcję według tego paradygmatu napotka nieprzezwyciężalną, wspomnianą trudność: w przypadku wiedzy o przeszłości — niemożliwej do doświadczenia w jej specyficznych warunkach, które już nie istnieją — nie może być mowy o typowym umiejscowionym uczeniu się. Dydaktyk zmu-

[1] Por. K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2010.

[2] Por. K. Denek, *Poza ławką szkolną*, Wydawnictwo Eruditus, Poznań 2002 oraz M. Kąkolewicz, *Uczenie się jako konstruowanie wiedzy. Świadomość, qualia i technologie informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2011.

szony jest do szukania namiastek konstrukcji przeszłości poza salą lekcyjną (zwiedzanie zabytków, wizyty w muzeum, pokazy grup rekonstrukcyjnych itp.) lub dążyć do zakorzenienia uczniów w rzeczywistości minionej poprzez umiejętnie zaplanowane działania edukacyjne w klasie. Jednym z możliwych rozwiązań w kwestii opartego na doświadczeniu kształcenia historycznego mogą okazać się — czerpiące pełnymi garściami z konstruktywistycznej teorii dydaktyki — strategie typu *instructional design*.

Punktem wyjścia do ich rozwoju było wypracowanie pojęcia wiedzy bezwładnej (*inert knowledge*). Specjaliści z zakresu technologii edukacyjnych traktują zawarte w niej informacje bardziej jako zbiór faktów do przyswojenia niż jako wiedzę, którą można wykorzystać[3]. Wiedza w postaci zbioru faktów pozostaje skumulowana w uczniu, lecz nieużywana — często z powodu nieumiejętności sięgania w sytuacjach codziennych po nabyte w szkole informacje (przykładem może być problem stosowania logarytmów opisany przez grupę z Vanderbilt[4]).

Szczególna uwaga powinna zostać zwrócona na obecność wiedzy bezwładnej w naukach humanistycznych, zwłaszcza w historii, która bywa opisywana przez uczniów jako nieprzydatna w praktyce[5], co świadczy raczej o braku świadomości i umiejętności, które umożliwiłyby owo zastosowanie praktyczne wiedzy niż o braku możliwości zastosowania samej wiedzy historycznej. Wobec tego szczególnie istotna byłaby refleksja nad tym, jakie strategie edukacyjne mogą wesprzeć nauczycieli i uczniów w organizowaniu takiego procesu uczenia się, który umożliwiłby budowanie wiedzy aktywnej. Istotnym problemem, wspomnianym we wstępie niniejszego artykułu, jest również kwestia stworzenia przestrzeni doświadczenia, w której historia stałaby się dla uczniów jak najbliższa i jak najbardziej doświadczalna — by mogli czuć się w niej zakorzenieni na tyle, aby podejmować próby samodzielnej aktywności badawczej.

Ideą przyświecającą strategiom edukacyjnym kwalifikującym się jako *instructional design* jest stwarzanie takich możliwości dydaktycznych, które

[3] J.D. Bransford, T.S. Hasselbring, C.K. Kinzer, R.D. Sherwood, S.M. Williams, *Anchored Instruction. Why we need it and how technology can help*, [w:] D. Nix, R. Spiro (eds.), Cognition, education and multimedia: Exploring Ideas in High Technology, Routledge, Hillsdale, New Jersey 1990, s. 118.

[4] *The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, Anchored Instruction and Its Relationship to the Situated Cognition*, "Educational Researcher", vol. 19 (1990), nr 6, s. 3.

[5] Por.: Hyrule, „Wedle subiektywnych kategorii mi się nie przydają (tak utylitarnie): — 90% materiału z historii", [w:] Edukacja/Nauka — Najbardziej nieprzydatna rzecz, której uczą w szkole, Straw Hat Pirates, [dostęp: 21.02.2014], dostępny w Internecie: http://www.onepiece.com.pl/forum/printview.php?t=6551&start=15&sid=141b055a41d7a66fcd62e1ee1495a0e8

— odpowiednio wykorzystane — sprawią, iż uczeń (w szerokim rozumieniu tego słowa) skonstruuje wiedzę postrzeganą przez niego samego jako praktycznie użyteczną oraz będzie miał możliwości zweryfikowania zdobytych informacji na drodze refleksji podjętej wspólnie z innymi uczniami-badaczami[6]. Definicja ta jest dość pojemna, by objąć co najmniej kilka — jeśli nie kilkanaście — sposobów na modelowanie przebiegu zajęć i relacji panujących w klasie[7]. Wspólnym mianownikiem dla wszystkich z nich jest nacisk na rozwiązywanie problemów zamiast „programowanie" wiedzy w postaci faktów, które powinien zapamiętać uczeń[8]. Herrington i Oliver ujęli wymagania optymalnego środowiska dla uczenia się w kilku punktach. Według nich powinno ono:

- dostarczać autentycznego kontekstu, który odzwierciedlałby sposób wykorzystania wiedzy w realnym życiu;
- zapewniać ćwiczenia jak najbardziej zbliżone do autentycznych aktywności;
- zapewniać dostęp do reprezentacji rzeczywistości;
- ukazywać mnogość dostępnych perspektyw;
- wspierać zespołowe konstruowanie wiedzy;
- zapewniać *coaching* i *scaffolding* w odpowiednich momentach uczenia się;
- wspierać podejmowanie refleksji, by umożliwić formułowanie abstrakcyjnych idei;
- wspierać artykułowanie idei, by uczynić jawną wiedzę, która inaczej pozostałaby ukryta;
- zapewnić zintegrowany system oceniania procesu uczenia się na podstawie wypełnionych przez ucznia zadań[9].

Ronald E. Hansen w swoim artykule zwrócił uwagę dodatkowo na: równowagę słuchowych, wizualnych, dotykowych, węchowych i emocjonalnych bodźców; konieczność eksperymentalnego i praktycznego doświadczenia

[6] J. Herrington, R. Oliver, *Critical Characteristics of Situated Learning*, s. 6 [dostęp: 21.02.2014]: http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf.

[7] We wszystkich ze wspomnianych strategii przeobrażeniu ulega układ ról w klasie. Nauczyciel oddaje inicjatywę badawczą uczniom, którzy konstruują wiedzę samodzielnie, bez jego sugestii. Pozostaje natomiast 'tutorem' — przewodnikiem, który inspiruje uczniów i zarządza procesem edukacyjnym oraz przyjmuje rolę 'coacha' pomagającego uczniom wyznaczyć cele badawcze oraz wspierającego ich w dążeniu do wyznaczonych celów.

[8] Co stwarza również nowe możliwości co do kształcenia historycznego, zmiany myślenia o historii jako zbiorze faktów i dat oraz dostrzeżenia wcześniej niezauważonych powiązań przyczynowo-skutkowych.

[9] J. Herrington, R. Oliver, *Critical Characteristics of Situated Learning*, s. 3 [dostęp: 21.02.2014]: http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne95/smtu/papers/herrington.pdf.

wiedzy; przewagę motywacji wewnętrznej do uczenia się nad motywacją zewnętrzną (inicjatorem uczenia się powinien być sam uczeń, on też powinien kontrolować proces uczenia się, sam ustalić jego cele i być odpowiedzialnym za ich realizację); obecność analizy i refleksji — rozumianej jako wartościowanie przez ucznia zdobytej wiedzy i ujęcie jej w szerokim kontekście; konieczność spojrzenia na proces uczenia się jako metodę prób i błędów; spojrzenie na uczenie się jako proces zrównoważony i konsekwentny, daleki od pojęcia natychmiastowości[10]. Wymienione wytyczne stanowią niejako program w projektowaniu strategii edukacyjnych opartych na konstruktywistycznym modelu dydaktycznym.

Pamiętając o tych propozycjach, można stwierdzić — za naukowcami z Vanderbilt — że fundamentalną ideą i celem strategii *instructional design* jest owo dostarczenie sposobności do konstruowania wiedzy, która byłaby wiedzą uwewnętrznioną przez uczącego się i postrzeganą jako narzędzie do wykorzystania w codziennym rozwiązywaniu problemów[11]. Projektowane scenariusze działań mają również uformować ucznia jako jednostkę świadomie organizującą swój proces uczenia się, wykazującą inicjatywę badawczą, odpowiedzialną za badania, które prowadzi i mającą szanse oraz kompetencje, by wyniki tych badań móc konsultować z innymi badaczami oraz wykorzystywać w rozwiązywaniu problemów życia codziennego. Proces uczenia się w tym rozumieniu jest włączony w życie jednostki i jej doświadczenie w stopniu jak najbardziej to włączenie umożliwiającym.

Omawiana strategia zakotwiczonego uczenia się (*anchored instruction*) wpisuje się w nurt *instructional design* i dzieli wszystkie jego pryncypia. Jej celem jest przezwyciężenie problemu wiedzy bezwładnej poprzez stworzenie środowiska umożliwiającego uczniom i nauczycielom ciągłą eksplorację poznawczą, a także uwrażliwienie uczniów na różne płaszczyzny, na których można daną kwestię badać. W swojej definicji zakotwiczonego uczenia się Bransford wyróżniał dostrzeżenie przez ucznia najważniejszych problemów poprzez wykorzystanie różnych punktów widzenia oraz doświadczanie zmian w postrzeganiu tych problemów[12]. Korzenie zakotwiczonego uczenia się sięgają koncepcji uczenia się opartego na podejściu problemowym (*case-based* i *theme-based learning*). Specyficzny i realny problem badawczy stanowił w owych ideach oś, wokół której krążyły badania oraz w odniesieniu do której miały być formułowane dalsze pytania.

[10] R.E. Hansen, *The Role of experience in Learning: Giving Meaning and Authenticity to the Learning Process in Schools*, „Journal of Technology Education", vol. 11 (2000), nr 2, s. 27-28.

[11] J.D. Bransford, T.S. Hasselbring, C.K. Kinzer, R.D. Sherwood, S.M. Williams, *op. cit.*, s. 117.

[12] *Ibidem*, s. 123.

W zakotwiczonym uczeniu się rolę osi spełnia reprezentacja rzeczywistości w postaci medium — np. materiału filmowego — w konfrontacji z którą uczeń jest zachęcany do przyjęcia postawy odkrywcy poszukującego nowych płaszczyzn badawczych. Odnosząc się do posiadanej wiedzy, indywidualnych predyspozycji i zainteresowań, osoba ucząca się jest zachęcana przez nauczyciela do spojrzenia makrokontekstualnego, kreowania nieoczywistych powiązań z różnymi dziedzinami wiedzy i stawiania pytań. Jednocześnie dzięki reprezentacji rzeczywistości jest ona niejako umiejscowiona „w problemie", co może stanowić symulację poznawania świata i rządzących nim praw w realnym otoczeniu.

Reprezentacja rzeczywistości stanowi wyróżnik zakotwiczonego uczenia się i jego specyficzną wartość. Zespołowa refleksja nad zaprezentowanym przez nauczyciela materiałem jest w takim uczeniu się jednym ze sposobów budowania wiedzy i aktywizacją tej, która — niewykorzystana — zmagazynowana jest niejako w uczniu przez czynności powtarzania i zapamiętywania faktów niemających dla podmiotu uczącego się większego znaczenia. Reprezentacja ma stać się zatem punktem zaczepienia dla wyprowadzenia hipotez badawczych, jak i zbiorem problemów, z którego uczeń może czerpać w dowolny sposób, samodzielnie definiując, jakie aspekty rzeczywistości przedstawionej go interesują oraz które z nakreślonych przez medium przestrzeni chciałby zgłębić.

Naukowcy z Vanderbilt wskazują na zalety korzystania w procesie uczenia się z reprezentacji przeszłości w formie audiowizualnej[13]. Nakreślone przez nich korzyści to m.in. bardziej wiarygodna reprezentacja wydarzeń niż tekst oraz możliwość ułatwionego kreowania modeli myślowych na podstawie zaprezentowanego materiału wideo niż w przypadku tekstu pisanego. Film jako reprezentacja jest również określany jako „dynamiczny, wizualny i przestrzenny"[14]. Wobec powszechnego już wykorzystywania materiałów audiowizualnych na lekcjach historii można zapytać na czym zatem polega różnica między rolą mediów w zakotwiczonym uczeniu się a tą, którą pełnią wykorzystane bez związku z omawianą strategią dydaktyczną? Mimo

[13] Osią narracyjną może być również tekst lub sam obraz. Programy Lipmana („Philosophy for Children") oraz Walesa i Stagera („Guided Design") zakładały wykorzystanie tekstu jako rdzenia dla refleksji osobistej i grupowej — z zastrzeżeniem, że inicjatywa badawcza należy do ucznia i sam formułuje on problemy, nad którymi pracuje. Z uwagi jednak na jednoznaczne zalety z korzystania z materiałów video (oraz innych — patrz niżej), opisuję tylko te formy „zakotwiczenia", które są — moim zdaniem oraz naukowców zajmujących się strategiami *instructional design* — najskuteczniejsze w kreowaniu specyficznego środowiska nauczania umożliwiającego uczniowi konstruowanie szerokiego obrazu przeszłości i zakotwiczenie w niej.

[14] *The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, Anchored Instruction and Its Relationship to the Situated Cognition*, "Educational Researcher" vol. 19, no. 6/1990, p. 3.

iż różnice mogą nie być widoczne na tzw. pierwszy rzut oka, to są znaczne i głęboko zakorzenione — wynikają z odmiennego charakteru zakotwiczonego uczenia się jako metody, w której kształcenie następuje poprzez doświadczenie i aktywność badawczą, inspirowane własną ciekawością ucznia, a nie przez zapamiętywanie narzuconych formuł i odpowiadanie na zadane przez nauczyciela pytania. W tym drugim przypadku sformułowane problemy nie są problemami ucznia[15], stanowią wyraz refleksji zewnętrznej i często obcej wobec jego własnego sposobu postrzegania świata reprezentowanego przez medium. Jeśli uczniowi nie zostaje pozostawione pole do samodzielnej inicjatywy i możliwość formułowania własnych pytań, zagadnienia, które mógłby poruszyć uczeń odnośnie do zaprezentowanego filmu, zostaną przytłumione przez scenariusz realizowany przez nauczyciela. Wracamy tym samym do początku i ponownie mamy do czynienia z p r z y s w a j a n i e m wiedzy przez ucznia, a nie b u d o w a n i e m jej w aktywny i twórczy sposób.

Ważnym postulatem Hansena[16], w kontekście zakotwiczonego uczenia się, jest stawianie ucznia w roli inicjatora uczenia się i jego utożsamienie się z podnoszonymi problemami. W tej strategii dydaktycznej uczeń nie jest kierowany przez nauczyciela w stronę uprzednio ustalonych wyników nauczania, lecz zachęcany do tworzenia własnej narracji na podstawie reprezentacji. Kwestionariusz pytań, który powstaje, jest dziełem ucznia i odzwierciedla obszar jego zainteresowań poznawczych, niekoniecznie nawet pozostających w ścisłym związku z tematyką zajęć. W „zakotwiczonym" uczeniu się preferowana jest interdyscyplinarność. Nauczyciel pełni raczej rolę przewodnika, który zachęca uczniów do wyjścia poza utarte schematy niż kontrolującego każdy ruch w obrębie „własnej" dziedziny naukowej. W kontekście lekcji historii oznacza to np., iż konieczne jest danie uczniom przyzwolenia na stawianie pytań nie tylko o przyczyny i skutki powstania styczniowego, ale również o fryzury powstańców, ich pożywienie czy odgłosy typowe dla Warszawy II poł. XIX w. Być może niektórzy z uczniów zechcą obliczyć, czy wystarczy paszy dla konia, który musi przebyć drogę z Warszawy do zachodniej granicy Królestwa Polskiego. Nauczyciel decydujący się na konstruowanie zajęć według modelu zakotwiczonego uczenia się wyraża zgodę na to, by pozwolić uczniom stawiać pytania, na które on sam nie będzie znał odpowiedzi — lecz jednocześnie nie jest zobligowany, by rzeczywiście jej udzielać. Odpowiednio pokierowany uczeń sam — lub we współpracy z kolegami i koleżankami — znajdzie odpowiedź.

[15] Co jest fundamentalne w strategiach konstruktywistycznego podejścia do uczenia się — v. J.D. Bransford, T.S. Hasselbring, C.K. Kinzer, R.D. Sherwood, S.M. Williams, *op. cit.*, s. 133.

[16] R.E. Hansen, *op. cit.*, s. 27.

Przykładem wykorzystania strategii zakotwiczonego uczenia się na podstawie reprezentacji rzeczywistości na zajęciach z historii może być skonstruowanie narracji wokół dziesięciominutowego fragmentu filmu „Młody Scherlock" przez grupę z Vanderbilt. Zagadnienia, które wskazali naukowcy z amerykańskiego uniwersytetu jako pojawiające się podczas analizy materiału filmowego, dotyczyły: umiejscowienia w czasie epoki wiktoriańskiej, dociekania na temat optymalnego środka transportu dla doktora Watsona — czy jego jedyną możliwością było podróżowanie zaprzęgiem konnym, czy może mógł (potencjalnie) dysponować już samochodem? Problematyka pytań uczniów może obejmować całe spektrum zagadnień: od sposobu ubierania się w Anglii lat 80. XIX w., poprzez typy oświetlenia, aż po rozważania, czy ukazane w filmie sceny lekcji chemii lub lotu samolotem o napędzie nożnym są osadzone w realiach historycznych[17].

W kontekście lekcji historii opartej na modelu zakotwiczonego uczenia się reprezentacja przeszłości może stać się przyczynkiem również do pytań kształtujących w uczniu postawę rzetelnego historyka. Cennym doświadczeniem byłaby wspólna refleksja uczniów nad autentycznością przedstawionego materiału oraz wiarygodnością informacji w nim zawartych. By jednak zachować sens wykorzystanej strategii edukacyjnej oraz jej zalety, konieczna jest ostrożność w zadawaniu uczniom problemów formułowanych przez nauczyciela, podczas gdy powinny one wynikać z ich zainteresowań[18].

W przypadku historii, badając funkcję reprezentacji minionej rzeczywistości w ramach zakotwiczonego uczenia się, znajdzie się również pytanie o to, jak wykorzystywanie „kotwic" w zaprojektowanym uczeniu się wpływa na kształtowanie myślenia historycznego. Wszystkie wymienione zalety materiału filmowego jako „kotwicy" myślenia historycznego — tj. (1) jego dynamiczność oraz (2) możliwość zawarcia szerokiego spektrum informacji (od gestów postaci, poprzez wygląd budynków, po muzykę z epoki), która ułatwia interdyscyplinarne spojrzenie na problematykę przeszłości oraz daje duże możliwości inspirowania zainteresowań uczniów (poprzez np. dostarczenie odmiennych niż tekst bodźców do myślenia o historii) — jednocześnie wspierają kreowanie myślenia historycznego w uczniu. Uczeń, wyposażony w wiedzę, w której tworzeniu i pozyskiwaniu brał aktywny udział, inspirowany odpowiednio dobraną „kotwicą", a także wspierany pracą nauczyciela, badając dzieje, nie występuje już w roli pasywnego odbiorcy treści historycznych, lecz sam dostrzega konotacje między teraźniejszością i przeszłością. Potrafi samodzielnie wiązać ze sobą fakty, przyczyny wydarzeń

[17] J.D. Bransford, T.S. Hasselbring, C.K. Kinzer, R.D. Sherwood, S.M. Williams, *op. cit.*, s. 133.

[18] *Ibidem*.

i ich skutki, a przede wszystkim ma świadomość, że wiedza historyczna, którą zdobył, nie jest tylko zmagazynowanym zbiorem faktów, ale zarazem narzędziem służącym do rozwiązywania problemów realnego świata.

To, jak intensywnie można eksploatować medium w ramach zakotwiczonego uczenia się historii, zależy naturalnie od odpowiedniego jego doboru. Podstawowym kryterium doboru medium powinny być możliwości, jakie ono stwarza konstruowaniu wiedzy i w jakim stopniu buduje szeroki obraz rzeczywistości, który wykracza poza utarte ramy i schematy spojrzenia na przeszłość oraz na ile inspiruje twórcze i badawcze podejście uczniów. Gwałtowny postęp technologiczno-informatyczny na przełomie XX i XXI w. zainspirował powstanie mediów, których nie mogli brać pod uwagę naukowcy z Vanderbilt. Należy więc rozważyć poszerzenie kategorii reprezentacji rzeczywistości o zjawiska takie, jak np.: projekcje trójwymiarowe zakodowane w formacie QR czy tekstury nakładane na obiekty w ramach wspomnianego rozszerzania pojmowania rzeczywistości.

Rozszerzone pojmowanie rzeczywistości, w odróżnieniu od „wirtualnej rzeczywistości", stanowi mariaż świata wirtualnego i realnego, poprzez nałożenie wygenerowanych komputerowo tekstur na tradycyjny obraz rzeczywistości. „Rozszerzona" w ten sposób rzeczywistość może być rozpatrywana np. jako sposób zagospodarowania przestrzeni, którą stwarzają puste lub zniszczone kamienice, poprzez umieszczenie na ich elewacjach kodów, które — pobrane przez urządzenia typu smartfon — stają się kluczem do ujrzenia wirtualnych murali w innych miejscach. Projekt tego typu został wprowadzony na poznańskiej Wildzie, gdzie Krzysztof Syruć i Jan Kołodziej na ścianie budynku należącego niegdyś do Solidarności Walczącej umieścili mapę murali istniejących tylko w przestrzeni wirtualnej i dostępnych dla użytkowników urządzeń elektronicznych, zdolnych odczytać zakodowany przekaz graficzny przy wykorzystaniu wbudowanych w nie kamer (wspomniane wcześniej smartfony i tablety). Obraz wirtualny nałożony jest na rzeczywisty obiekt widziany przez obiektyw, co w oczach obserwatora „przedłuża" lub „rozszerza" rzeczywistość o ten konkretny, nieistniejący poza światem wirtualnym obraz[19]. Można zastanowić się nad tym, jak wykorzystać ów mariaż realnej rzeczywistości z wirtualną do opowiadania o dziejach. Może byłby to kolejny krok ku zakorzenieniu w warunkach, których historycy nie są w stanie odtworzyć, a mogą jedynie próbować je rekonstruować. Umieszczając zakodowane informacje w przestrzeni miasta, zyskuje się kolejną płaszczyznę opowiadania, która może służyć jako nowe otwarcie do wiedzy. Podobne rozwiązania stosuje się już w muzeach. Przykładem może być Mu-

[19] Patrz: F. Bartnicki, RAAR making of [dostęp 11.01.2014 w Internecie: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=MvndVOVtskg].

zeum Rynku w Krakowie lub Muzeum Powstania Warszawskiego. Pierwsza instytucja wykorzystuje kody QR, które — zeskanowane przez urządzenia mobilne — umożliwiały trójwymiarową wizualizację zabytkowych obiektów. W tym drugim przypadku zwiedzanie powstańczej Warszawy dokonuje się przy użyciu aplikacji mobilnej. Wykorzystuje

> [...] specjalnie opracowaną dla smartfonów technologię Layar. Opiera się ona na współpracy odbiornika GPS, kamery oraz kompasu wbudowanego w telefon. Dzięki temu użytkownik może oglądać uaktualniany na bieżąco obraz z kamery telefonu wzbogacony dodatkowo o informacje, w postaci archiwalnych zdjęć i tekstów. Aplikacja zawiera w sobie obecnie 73 miejsca związane z historią powstania. Kiedy znajdziemy się w jednym z nich, wystarczy skierować kamerę na dane miejsce, aby przenieść się o 67 lat wstecz i uzyskać szczegółowe informacje prezentujące konkretne miejsce w kontekście historii powstania warszawskiego.[20]

Rzeczywistość rozszerzona jawi się więc jako rodzaj protezy wehikułu czasu, za pomocą której można patrzeć na przestrzeń wirtualnie odrestaurowaną, zrekonstruowaną. Poruszając się w medialnej prezentacji nieistniejących już budynków, osób i wydarzeń, nietrudno o zakorzenienie w wiedzy o przeszłości. Interaktywność i osadzenie — co najmniej częściowe — w świecie wirtualnym pozwalają na potraktowanie wymienionych reprezentacji przeszłości jako oddzielnej grupy cechującej się dynamiką, łatwością w modyfikowaniu, a zatem także funkcjonalnością większą niż obrazy czy filmy, jeśli chodzi o wykorzystanie w dydaktyce historii. Reprezentacje rzeczywistości osadzone w świecie wirtualnym mogą z powodzeniem służyć za „kotwice" w projektowanym uczeniu się, przyczyniając się do dalszych badań, formułowania kolejnych pytań badawczych i dyskusji prowadzonych między jej uczestnikami. Pozorują one również umiejscowienie w konkretnej — ukazywanej jako przeszła (lub z jej elementami) — sytuacji.

Nakreślone dwa wyzwania dydaktyczne: próba budowania mostu między przeszłością i teraźniejszością wobec niemożności realnego odtworzenia tej pierwszej oraz postulat kreowania wiedzy „aktywnej" zamiast „bezwładnej" — również w ramach dydaktyki historii, wydają się wzajemnie przenikać, a ich wspólny mianownik można określić stopniem wykorzystania nabywanej wiedzy historycznej w praktyce w kontekście rozwiązywania problemów życia codziennego.

Artykuł niniejszy stanowi również próbę odpowiedzi na pytanie o sposób uczenia się historii w czasach powszechnej cyfryzacji i stopniowego

[20] Warszawa 44' — Śladami Powstania Warszawskiego, dostępny w Internecie, [dostęp 11.01.2014], dostępny w Internecie: http://www.augmented-reality.pl/case-studies/warszawa-44%e2%80%99-sladami-powstania-warszawskiego.

rezygnowania z modelu nauczania, w którym nauczyciel pełni główną rolę w stanowieniu wiedzy zdobywanej przez uczniów. Zakotwiczone uczenie się jest jednym z możliwych rozwiązań z wykorzystywaniem mediów w kształceniu. Fundamentalna w *anchored instruction* rola medium (najczęściej video), które stanowi rdzeń prowadzonych zajęć, prowokuje uczniów do stawiania pytań i nakłania ich do prowadzenia poszukiwań odmiennych rozstrzygnięć w obszarze problemu danego uczącemu się. Omówiona strategia dydaktyczna mieści się w paradygmacie uczenia się poprzez doświadczanie, samodzielne formułowanie problemów i poszukiwanie ich rozwiązań przez ucznia. Nauczyciel pełni rolę inspiratora oraz tutora prowadzącego uczniów w procesie zdobywania wiedzy, lecz nie jest już głównym jej źródłem.

Szczególne implikacje związane są z wykorzystywaniem zakotwiczonego uczenia się w dydaktyce historii. Jako przestrzeń będąca poza zasięgiem doświadczenia przeszłość wymaga reprezentacji — ponownego uobecnienia, które stwarzałoby nowe możliwości poznawcze i wiedzotwórcze. Konieczne jest zatem uwzględnienie tego faktu w dydaktyce przedmiotu.

Konstruowanie zajęć na podstawie reprezentacji minionych wydarzeń daje możliwość stworzenia przestrzeni doświadczenia przeszłości przez samego ucznia. Stawianie pytań, formułowanie problemów, samodzielna praca badawcza ucznia w ramach tak stanowionej przestrzeni doświadczenia sprzyja rozwijaniu myślenia historycznego, zakorzenieniu zdobytej wiedzy historycznej w szerszym kontekście, powiązaniu jej z innymi dziedzinami nauki oraz z życiem codziennym ucznia.

Zakotwiczone uczenie się może stanowić zaledwie element w mozaice możliwości, którymi dysponują nauczyciele historii w XXI w., a niniejsza praca jest niewątpliwie przyczynkiem do dalszych badań nad wykorzystaniem nowych technologii informatycznych w edukacji historycznej i dydaktyce historii. Odpowiedzi wymagają pytania o właściwy dla współczesnej epoki model edukacji historycznej i rolę nowych technologii w procesie kształcenia w ramach szkolnych przedmiotów „historia" oraz „historia i społeczeństwo". Otwarta pozostaje również kwestia ewolucji, jakiej może podlegać medium wykorzystywane w zakotwiczającym uczeniu się. Reprezentacje obiektów istniejących (lub nie) realnie, widziane w świecie wirtualnym jako ich integralne elementy, mogą służyć do konstruowania narracji historycznej w świecie zdominowanym przez media cyfrowe. Zaletą budowania tego typu reprezentacji świata nieistniejącego jest łatwość w przekazywaniu zdobytej wiedzy i dzielenie się nią za pomocą np. portali społecznościowych. Problemem, który należałoby podjąć w toku dalszych badań, jest również kwestia funkcjonowania historyka i weryfikacja jego zadań w takiej na poły wirtualnej rzeczywistości.

Być może, jak chce tego Henry Jenkins, będzie on raczej „wynalazcą przyszłości" niż „strażnikiem przeszłości"[21].

Patryk Rzepecki

History Lesson Anchored in the Past

Abstract

New educational paradigms put a strong focus on experience-based learning and situated cognition. As Science can manage with creating space of real conditions and engaging students in them, History classes are facing problems hard to overcome. First—the past is simply non-reproducible, which means that situated learning cannot be provided and every experience must be delivered by contact with representation of the past events, Second problem is traditional way of teaching History as a collection of facts, rather than knowledge as a tool. These agents make historical knowledge inert—not spontaneously using by students in common-life cases. In both an anchored instruction—strategy of instructional design by Cognition and Technology Group at Vanderbilt—can be helpful. Centered not on transmission of facts chosen by teacher but on individual choices of students and using modern technologies to create impulse for research, anchored instruction has potential to be a strong enhancement in inspiring historical thinking in classroom.

Author is looking for a way to make an impossible-to-experience past meaningful for students at History classes. Considering term of inert knowledge he review anchored instruction as useful strategy in constructing historical knowledge like a usable tool rather than collection of facts. In the end examples of modern anchors are given—describing potential of an augmented reality facilities.

Keywords: representation, experience, anchored instruction, inert knowledge, augmented reality.

[21] H. Jenkins, From Home[r] to the Holodeck: New Media and the Humanities [dostęp: 21.02.2014 w Internecie: http://web.mit.edu/comm-forum/papers/jenkins_fh.html].