

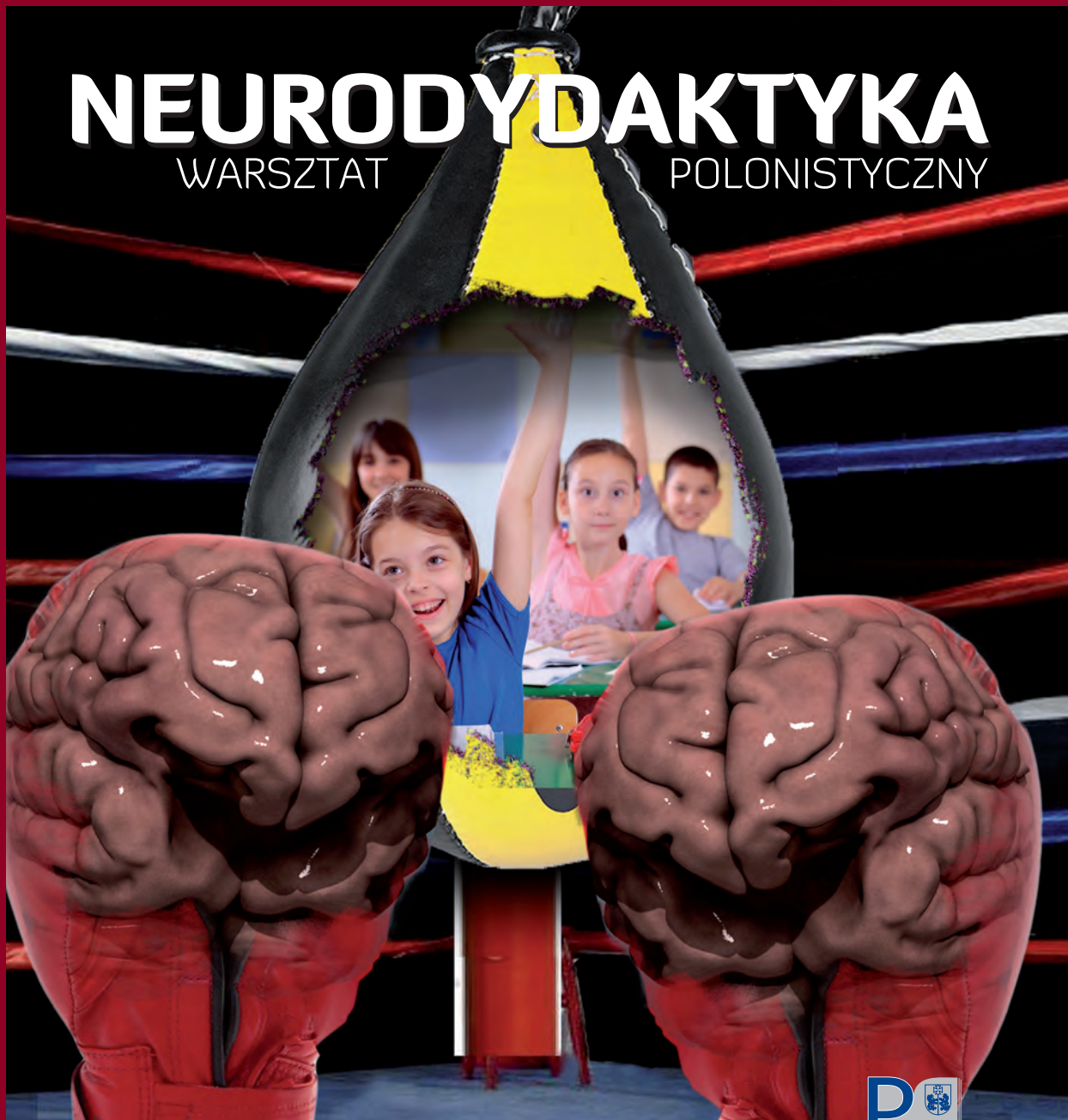
CARPENT TUA POMA NEPOTES

Kwartalnik Edukacyjny

4 (75) ZIMA 2013

NEURODYDAKTYKA

WARSZTAT POLONISTYCZNY



ISSN 1230-7556



Doskonalimy z pasją!



Jeszcze masz szansę!

Skorzystaj z bezpłatnej oferty szkoleniowej w ramach projektu EduKom

Liczba miejsc na wszystkich kursach jest ograniczona

Naszą ofertę kierujemy głównie do nauczycieli szkół z terenów wiejskich oraz kadry zarządzającej i pedagogicznej placówek oświatowych, uzyskujących niskie wyniki z egzaminów zewnętrznych.

Projekt realizowany jest do grudnia 2014 r.

Doświadczenia i eksperymenty (64+16 godz.*)

Kurs modułowy przeznaczony dla nauczycieli przedmiotów przyrodniczych (chemii, biologii, fizyki) II, III i IV etapu kształcenia. Celem kursu jest podniesienie umiejętności w zakresie przygotowania i wykonywania doświadczeń ujętych w podstawie programowej oraz wykorzystania platformy e-learningowej do przygotowania, prowadzenia, prezentowania i dokumentowania zajęć i eksperymentów.

Kurs dosk. dla nauczycieli kształcenia zawodowego (60 godz.)

Dla nauczycieli przedmiotów zawodowych technicznych, którzy chcą podnieść wiedzę i umiejętności w zakresie najnowszych technik i technologii wytwarzania w nowoczesnych gałęziach przemysłu oraz efektywnego wykorzystania sprzętu i oprogramowania w zakresie ITC w tym platformy e-learningowej. W ramach szkolenia odbywać się będą praktyki w specjalistycznych pracowniach oraz w przedsiębiorstwach.

Pierwsza pomoc (40 godz.)

Kurs kwalifikacyjny dla nauczycieli uczących na wszystkich etapach edukacyjnych. Przygotowuje i daje uprawnienia do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy według programu zatwierdzonego przez MZ z dn. 29 stycznia 2010 r.

Metodyka naucz. j. ang. w okresie wczesnoszkolnym (240 godz.)

Dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego posiadających średniozaawansowaną znajomość języka angielskiego. Kurs daje kwalifikacje do nauczania języka angielskiego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Język angielski (200 godz.)

Dla nauczycieli wszystkich etapów kształcenia, którzy chcą nabyć umiejętność posługiwania się językiem angielskim na poziomie B1. Kurs kończy się egzaminem certyfikacyjnym TOEIC.

Język angielski (100 godz.)

Dla nauczycieli wszystkich etapów kształcenia posiadających podstawową znajomość języka angielskiego, którzy chcą nabyć umiejętność posługiwania się językiem angielskim na poziomie B1 lub wyższym. Kurs kończy się egzaminem certyfikacyjnym TOEIC.

Kadra zarządzająca (48+16 godz.*)

Kurs przeznaczony dla kadry zarządzającej placówkami oświatowymi o wynikach egzaminacyjnych w stanie od 0 do 3. Uczestnicy naberą umiejętności i wsparcie w zakresie projektowania programów poprawy efektywności kształcenia z uwzględnieniem realizacji nowych zasad nadzoru pedagogicznego oraz wykorzystania platformy e-learningowej w zarządzaniu i nauczaniu.

Kadra zarządzająca o stażu od 0 do 3 lat (96+16 godz.*)

Kurs przeznaczony dla kadry zarządzającej w oświacie o stażu kierowniczym od 0 do 3 lat. Uczestnicy naberą wiedzę, umiejętności i wsparcie w zakresie efektywnego zarządzania i zapewnienia wysokiej jakości pracy szkół, z uwzględnieniem nowych zasad nadzoru pedagogicznego oraz wykorzystania platformy e-learningowej w zarządzaniu i nauczaniu.

* Zajęcia stacjonarne + e-learning

Dowiedz się więcej na www.edukom.pcen.pl

Zadzwoń do nas: 17 276 06 72 w.35

OENiPAS w Czudcu
ul. Rzeszowska 82
38-120 Czudec
tel./fax. 17 276 06 72 w.35

PCEN Rzeszów
ul. Niedzielskiego 2
35-036 Rzeszów
tel. 17 276 06 72 w.35

PCEN o. w Przemysłu
ul. Kraszewskiego 7a
37-700 Przemysł
tel. 16 670 25 02

PCEN o. w Tarnobrzegu
ul. Sienkiewicza 206
39-400 Tarnobrzeg
tel. 15 822 40 15

PCEN o. w Krośnie
ul. Grodzka 45b
38-400 Krosno
tel. 13 432 00 57



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAILEPSZA INWESTYCJA!



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kwartalnik Edukacyjny



Doskonally z pasją!

4 (75) Zima 2013

Ukazuje się od 1993 r.

W KRĘGU NOWYCH IDEI

- Marzena Żylińska, **Uczenie się jako proces konstruowania wiedzy**..... 3
- ✚ Antoni Zając, **Cywilizacja informacyjna na język kultury, wiedzy i edukacji przetworzona**..... 14

Z WARSZTATU BADAWCZEGO

- Natalia Grabska, Magdalena Szubielska, **Rozumienie tekstu kultury przez gimnazjalistów – raport z badań**..... 27
- Robert Slabczyński, **O funkcji elementów potocznych w języku nauczycieli**..... 39
- Paweł Spyra, **Kulturotwórczy, literacki i językowy aspekt *Biblii* w dydaktyce polonistycznej IV etapu edukacyjnego**..... 53
- Elżbieta Mazur, **„Zwrot kulturowy” w szkolnej metodyce. Kochankowie z ulicy Kamiennej Agnieszki Osieckiej – próba interpretacji**..... 63
- Michał Maciaszek, **Komunikatory internetowe w nauczaniu języka polskiego - między teorią a praktyką**..... 73

WYWIAD

- Książka czy twardy dysk?**..... 81

DYSKUSJE

- Agnieszka Pajęcka, **Kazimierz Chłędowski – awangarda pozytywizmu**..... 86

PCEN I OTOCZENIE

- Porozumienie o współpracy PCEN w Rzeszowie i PWSZ w Tarnobrzegu**..... 97
- Konferencja „Neurodydaktyka w szkolnej ławce”**..... 107

RECENZJE

- Mariusz Kalandyk: **Marzena Żylińska, Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi**..... 110
- Dorota Szumna: **Manfred Spitzer, Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozum siebie i swoje dzieci**..... 117

SPRAWOZDANIA

- Jolanta Lenart, **Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej**..... 125
- Poznaniacy uczyć jak... Finowie**..... 133
- Mariusz Kalandyk, **„To lubię!, Ja: konserwatywny liberalno-katolicki genderysta**..... 135
- ROCZNIK 2013 – WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW**..... 137

Szanowni Państwo

Spójrzcie na okładkę numeru zimowego naszego pisma. Przypomina, zgodzicie się, raczej tygodnik niż kwartalnik. Stało się tak nieprzypadkowo. Chcemy bowiem poruszyć nie tylko Państwa umysły, ale i emocje. W toczących się dyskusjach o stylach nauczania coraz głośniejszym brzmie głos neurodydaktyków i ich opinia, że szkoła w wielu przypadkach nie pomaga się uczyć, ba – szkodzi na mózg. Prosimy o zapoznanie się z artykułem dr Marzeny Żylińskiej dotyczącym tego właśnie zakresu spraw. Autorka pisze m.in., że bardzo ważne jest odejście „od mechanicznego, powierzchownego i opartego na algorytmach sposobu uczenia się” oraz przejście do „bardziej demokratycznej i interaktywnej edukacji, w której istnieją dwa kanały, a przepływ informacji możliwy jest nie tylko z góry na dół, ale i z dołu do góry”. Wyjątkowo interesująco przedstawia się również artykuł śp. dr. Antoniego Zająca. Dotyczy charakteru zmian, które zachodzą w przestrzemi informatycznej i ich wpływu na szkołę. Autor notuje w konkluzjach: „Chcąc uchronić się przed negatywnymi skutkami przeciążenia mózgu, musimy nauczyć się analizować, wartościować i selekcjonować oraz kojarzyć informacje w celu budowania i rozbudowywania własnych struktur wiedzy. Niestety, nasza szkoła zwraca głównie uwagę na zapamiętywanie wiadomości. To droga donikąd. Jedyne lepiej wypadamy w międzynarodowych badaniach testowych PISA. Nauczanie pamięciowe nie przygotowuje naszych uczniów do życia i pracy w coraz bardziej rywalizującej cywilizacji wiedzy”.

Czytajcie Państwo także artykuły polonistyczne. Przygotowaliśmy wielowątkowy blok poświęcony wielu różnym zjawiskom, począwszy od rozumienia tekstu kultury w klasach gimnazjalnych, poprzez rolę elementów potocznych w języku nauczycieli, zwrot kulturowy w nauczaniu literatury, na komunikatorach internetowych kończąc.

Polecam także ważny głos Piotra Marciszuka, szefa Wydawnictwa Stentor, w dyskusji poświęconej podręcznikom.

Mariusz Kalandyk

Redaguje zespół:

Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN), dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.), dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.), Urszula Szymańska-Kujawa

Redakcja Naukowa (recenzenci):

prof. zw. dr hab. Kazimierz Ożóg – przewodniczący, prof. zw. dr hab. Zbigniew Andres, prof. dr hab. Marek Stanisław, prof. dr hab. Kazimierz Szmyd, dr hab. prof. UR Beata Szluz, dr hab. Anna Szylar, dr Zofia Frączek, dr Urszula Gruca-Miąsik, dr Wiesława Walc, dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak

Prezentowane materiały z działów W kregu nowych idei, Z warsztatu badawczego. Innowacje, Dyskusje oraz Recenzje objęto recenzją naukową. Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Pismo punktowane przez KBN (3 pkt.). Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz on-line.

e-mail: kwartalnik@pcen.pl, mkalandyk@pcen.pl, dszumna@pcen.pl

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, Rzeszów 2013

Projekt okładki, skład i łamanie: Andrzej Iskrzycki

Wydawca: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97, fax 85 346 82; e-mail: biuro@pcen.pl; www.pcen.pl

Druk i oprawa: Przedsiębiorstwo Poligraficzno-Usługowe „Multigraf” S.C.

Nakład: 1000 egz.

Marzena Żylińska

Uczenie się jako proces konstruowania wiedzy

Mózg, cudowny narząd: im więcej używany, tym lepszy

W ostatnich dwudziestu latach dzięki rozwojowi metod neuroobrazowania proces poznawania mechanizmów rządzących uczeniem się nabrał ogromnego tempa. Na całym świecie powstają wciąż nowe ośrodki badawcze wyposażone w coraz bardziej wyrafinowane urządzenia, dzięki którym możemy zagłębiać do ludzkiego mózgu i poznawać naturę zachodzących tam procesów. Dzięki połączeniu nowych metod z tradycyjnymi, od lat stosowanymi przez neurologów, neurobiologów, neurochemików, kognitywistów czy psychologów poznawczych, o funkcjonowaniu tego fascynującego narządu wiemy dziś znacznie więcej niż jeszcze dwadzieścia lat temu, ale trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że to dopiero początek bardzo długiej drogi i odkrywania jego tajemnic. Mamy wszak do czynienia z najbardziej złożoną i fascynującą strukturą, jaką można sobie wyobrazić. Każdy z nas ma w mózgu około 100 miliardów neuronów. Jeden neuron może mieć nawet około 10 tysięcy różnego typu wypustek i wszystkie one mogą się z sobą łączyć, tworząc tzw. uprzywilejowane obwody obiegu informacji. Liczba synaps, czyli połączeń między neuronami, szacowana jest przez różnych badaczy na 10^{15} a nawet 10^{16} , czyli 10 0000000000000000. To prawdziwie kosmiczne wielkości!

Cały ten skomplikowany układ wciąż się zmienia i przekształca, w zależności od tego, do czego jest wykorzystywany. Wszystko, co robimy, a szczególnie to, czemu poświęcamy dużo czasu zmienia strukturę naszej sieci neuronalnej. Intensywnie używane połączenia są rozbudowywane, a te niewykorzystywane mózg usuwa. Dlatego z czasem zapominamy to, czego się wcześniej nauczyliśmy. Neurobiologom udało się też wykazać, że w różnych strukturach w ciągu całego życia wciąż mogą powstawać nowe neurony. Proces ten określa się jako neurogenezę. Jednak przeżywają jedynie te, które zostaną włączone do już istniejących i wykorzystywanych struktur. A to oznacza, że przeżycie nowych neuronów zależy od tego, czy jego właściciel uczy się czegoś, co jest dla mózgu wyzwaniem i wymaga stworzenia nowych połączeń

lub reorganizacji istniejącej sieci neuronalnej. Właśnie w takich sytuacjach powstaje zapotrzebowanie na nowe neurony. Gdy właściciel mózgu się nudzi i nie ma przed sobą żadnych nowych wyzwań, to neurony powstające w jego mózgu w procesie neurogenezy zostają na zawsze utracone. Można powiedzieć, że umierają z nudów i to nie w znaczeniu przenośnym, ale dosłownie. Dlatego nuda jest największym wrogiem efektywnej nauki. Jeśli uczniowie w szkole się nudzą, to znaczy, że ich mózgi marnują swój potencjał. Polskie badania prowadzone np. przez prof. Janusza Czapińskiego czy prof. Annę Gizę-Poleszczuk pokazują, że w polskich szkołach nudzi się duża grupa uczniów¹. Oznacza to, że nasze szkoły nie spełniają swoich zadań, a stosowane metody nauczania odpowiadają jedynie niewielkiej grupie osób. Zdaniem Gerharda Rotha niechęć uczniów do szkoły wynika z faktu, że nasze mózgi nie zostały stworzone do reprodukcji wiedzy. „Najbardziej problematyczną metodą uczenia się jest tzw. kucie, tzn. prymitywne uczenie się nowych treści na pamięć”².

Ponieważ mózgowy obwód nie są z sobą sztywno połączone, ale dzięki synapsom wciąż mogą być dowolnie modyfikowane, do już istniejących sieci mogą być wciąż dołączane nowe grupy neuronów. Zmiany zachodzące w naszym mózgu dotyczą nie tylko neuronów, ale również komórek glejowych. Najnowsze odkrycia neurobiologów dotyczą właśnie roli szczególnego ich rodzaju, a mianowicie tworzących osłonkę mielinową oligodendrocytów. Im grubsza warstwa mielinowa otula aksony, tym szybciej przesyłane są impulsy elektryczne, tzn. tym sprawniej przebiega komunikacja między poszczególnymi strukturami. Dotyczy to również współpracy obu półkul. Im lepiej zmielinizowane zostały pęki aksonów tworzących tzw. ciało modzelo-

¹ Z rocznego raportu „Szkoła bez przemocy” przeprowadzonego w 2009 roku przez zespół kierowany przez prof. J. Czapińskiego wynika, że w szkołach podstawowych nudziło się 31% uczniów, w gimnazjach 51%, a w ponadgimnazjalnych ponad 60%. Jedynie 20% uczniów szkół ponadgimnazjalnych odpowiedziało, że lekcje są dla nich interesujące, a 34% uczniów szkół ponadgimnazjalnych zadeklarowało, że lubią chodzić do szkoły. Podobne dane przyniósł raport z 2011 roku opracowany przez prof. A. Gizę-Poleszczuk, A. Baczko-Dombi i A. Komendant-Brodowską. We wszystkich typach szkół nudzi się 54% uczniów, dla 32% chodzenie do szkoły jest przyjemne. W komentarzu do badania z 2011 roku autorki napisały: „Trzy najczęściej doznawane w szkole uczucia to: mam przyjaciół, nudzę się, boję się niektórych lekcji”.

² G. Roth, *Warum sind Lernen und Lehren so schwierig?*, [w:] *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, Herrmann Ulrich (red.), Weinheim und Basel [Beltz Verlag], 2009, s. 66.

wate, tym efektywniej działa cały mózg. Niestety, w naszych szkołach dzieci mają bardzo niewiele okazji do wykonywania aktywności, które wspierają mielinizację³.

Neurobiolodzy często przyrównują ludzki mózg do wiecznego placu budowy. Nic nie jest tu dane raz na zawsze, żaden stan nie utrzymuje się zbyt długo. Mózgowe struktury wciąż gotowe są do dostosowania się do zmieniających się potrzeb właściciela. Dlatego niezależnie od wieku wciąż możemy się uczyć, a im częściej to robimy, tym lepszy i sprawniejszy jest nasz mózg. To właśnie różni nas od komputerów, które z czasem nie stają się bardziej efektywne. Różnic między naszym mózgiem a komputerami jest więcej. Warto o nich mówić, bo wiele z występujących dziś w szkołach problemów wynika z niezrozumienia zasad funkcjonowania naszego najbardziej złożonego narządu i ignorowania faktu, iż jest on autonomicznym organem, który kieruje się własnymi zasadami i z wielkimi oporami poddaje się zewnętrznemu sterowaniu. Właśnie dlatego ludzi tak trudno zmusić do robienia czegokolwiek, również do nauki. Nie ma też takiej potrzeby, bo nasz mózg został stworzony do tego, by się uczyć i niczego nie robi lepiej. Nie robi tego jednak ani automatycznie, ani na komendę. Popołniamy duży i brzemienny w skutki błąd, zakładając, że mózgi uczniów, którzy po dzwonku weszli do klasy, są gotowe do nauki i przyjmą wszystko, co powie nauczyciel. Zamiast skupiać się na tym, jak wymusić proces uczenia się, powinniśmy raczej skoncentrować się na tworzeniu bogatego w bodźce i zachęcającego do nauki środowiska edukacyjnego.

Subiektywny mózg

Aby uruchomić komputer, trzeba wcisnąć guzik i wybrać odpowiedni program. Po zakończonej pracy wystarczy wydać komendę „zapisz”, a maszyna zachowa na twardym dysku wszystko to, co znajdowało się w danym dokumencie. Dla komputera nie ma znaczenia, czy wprowadzone informacje są nowe, potrzebne czy zupełnie nieprzydatne, interesujące czy nudne i banalne. Wszystko bez wyjątku, nawet zupełnie pozbawione sensu treści,

³ Najsilniej mielinizację wspiera gra na instrumentach. Badania pokazują, że im szybciej dziecko rozpoczyna naukę gry, tym więcej struktur zostaje zmielinizowanych. Ale badaczom udało się też dowiedzieć, że rozpoczęcie nauki gry w wieku dorosłym również wspiera proces mielinizacji. Dlatego warto zaczynać w każdym wieku. W przypadku dzieci mózg staje się szybszy i ogólnie sprawniejszy, a ludzie dorośli i starsi zapewniają sobie lepszą starość, bo dysponując lepiej rozwiniętą i zmielinizowaną siecią neuronalną mózgu można, mimo postępującej choroby, wciąż wyszukiwać nieuszkodzone jeszcze połączenia.

zostanie mechanicznie zachowane w pamięci komputera. Nasze mózgi funkcjonują zupełnie inaczej. Każdy jest wyposażony w tzw. wewnętrzny detektor nowości i znaczenia, który selekcjonuje odbierane przez nasze zmysły bodźce. Skutkiem jego działania do dalszej obróbki przekazywane są jedynie te informacje, które dana jednostka potrafi przetworzyć i którym potrafi nadać znaczenie. **W nadawaniu znaczenia nowym informacjom nikt nie może nas wyręczyć.** Selekcja informacji jest dla naszych mózgów koniecznością, ponieważ docierająca do nich w każdej sekundzie ilość bodźców znacznie przekracza możliwości ich przetworzenia. Proces ten zachodzi również w szkole. Dlatego mózg każdego ucznia, słysząc temat lekcji, zadaje sobie pytanie: *Czy to ma dla mnie jakieś znaczenie?* Nie mogąc przetworzyć wszystkich bodźców, musi wciąż dokonywać wyborów, a robi to nieświadomie, kierując się własnymi, subiektywnymi kryteriami. Fakt, iż dane treści zostały wpisane do podstawy programowej, nie ma dla niego żadnego znaczenia.

Obecny system edukacyjny bazuje na błędnym przekonaniu, że wiedzę można drugiemu człowiekowi przekazać. W ministerialnych dokumentach wciąż jednak można przeczytać, że zadaniem szkoły jest wyposażenie uczniów w określone umiejętności lub wiedzę. Gerhard Hüther, profesor neurobiologii z Getyngi, w niemal każdej swojej książce i każdym wykładzie podkreśla, że uczniów w nic nie można wyposażyć, bo natura dała ludziom autonomiczne mózgi posiadające systemy selekcji docierających do nich informacji. Badaniem sposobu funkcjonowania tych systemów zajmuje się również inny niemiecki neurobiolog, profesor Gerhard Roth. Przebiegiem procesów uczenia się i zapamiętywania kierują systemy odpowiedzialne za uwalnianie neuroprzekazników. Dotychczas neurobiologom udało się zidentyfikować ponad sto takich substancji; wśród nich szczególnie ważną rolę zdają się odgrywać: dopamina, noradrenalina, serotonina i acetylocholina. Choć do pełnego poznania sposobu działania neuroprzekazników droga jeszcze bardzo daleka, to jednak dziś wiemy już to, co z punktu widzenia organizacji szkolnej nauki wydaje się mieć kluczowe znaczenie. Ich uwalnianie nie jest procesem świadomym i nie można wymusić go z zewnątrz.

Układ limbiczny

Za sterowanie uwagą i percepcją odpowiada układ limbiczny. To tu znajduje się główna centrala decydująca o tym, czy istnieje potrzeba uwalniania neuroprzekazników. Dlatego Gerhard Roth określa układ lim-

biczny jako kontrolera przebiegu procesów uczenia się. Aby zrozumieć jego działanie, warto wiedzieć, jak funkcjonują najważniejsze neuroprzekaźniki. Zaczniemy od dopaminy. Podobnie jak w przypadku wszystkich innych neuroprzekaźników dopamina umożliwia komunikację między neuronami; działa pobudzająco i stymulująco. Dodatkowym skutkiem jej działania jest stan zadowolenia. Podobny efekt wywołuje serotonina, ale w przeciwieństwie do dopaminy jej działanie jest wyciszające i uspokajające. Inny ważny neuroprzekaźnik o nazwie acetylocholina odpowiada za skupienie uwagi na określonych informacjach i za koncentrację, a to oznacza, że bez niego efektywna nauka nie jest możliwa. Badanie tych chemicznych substancji utrudnia fakt, iż w mózgu często uwalniane są różne ich kombinacje, określone przez prof. Hüthera jako neuroprzekaźnikowe koktajle. Nawet bardzo małe różnice stężeń mogą wywoływać odmienne efekty.

Dokładne poznanie oddziaływania na mózg neuroprzekaźników wymaga jeszcze wielu lat badań i nie wiadomo, czy kiedyś uda się do końca wyjaśnić działanie tej chemicznej „fabryki”, jednak dzięki dotychczas przeprowadzonym badaniom wiemy już to, co z punktu widzenia nauczycieli jest najważniejsze – uwalnianie neuroprzekaźników jest procesem przebiegającym poza świadomością i trudno sterować nim z zewnątrz. Uwalniają się samoczynnie, gdy tylko w naszym otoczeniu dzieje się coś nowego, interesującego czy wymagającego wyjaśnienia. Dlatego warunkiem wprowadzenia nauczania przyjaznego mózgowi jest bogate w bodźce środowisko edukacyjne i zaakceptowanie faktu, że mózgi uczniów są autonomicznymi twórcami. Najpotężniejszym mechanizmem umożliwiającym mózgowi uczenie się jest ciekawość poznawcza. Wygaszając ją, szkoły niszczą u uczniów motywację do nauki. Można powiedzieć, że wszystko, co wymaga wyjaśnienia, pobudza mózg do działania, a wszystko, co już wyjaśnione, traci moc budzenia fascynacji i nie przyciąga uwagi.

Zanim układ limbiczny uwolni odpowiednie neuroprzekaźniki, najpierw poddaje ocenie napływające z zewnątrz bodźce i informacje. Robi to na podstawie własnych wcześniejszych doświadczeń. Nauczyciele powinni wiedzieć, że skutkiem działania tego mechanizmu są indywidualne różnice między uczniami. Ponieważ każdy z nich ma inne doświadczenia i przeżycia, ich układy limbiczne różnie oceniają te same informacje i podejmują różne decyzje. Gdyby mózgi uczniów były pustymi naczyniami, do których nauczyciel może przelać dowolne informacje, w szkołach sprawdzałyby się stosowane dziś na szeroką skalę tzw. metody podawcze, a uczniowie szybko mówiących nauczycieli odnosiliby największe sukcesy. Takie podejście do nauki oddaje metafora lejka norymberskiego. Że wyższe procesy poznawcze

przebiegają inaczej, wiedział już żyjący w VI i V w. p.n.e. Heraklit z Efezu, autor maksymy: „Nauczać to rozniecać ogień, a nie napełniać puste wiadro”. Jednak dzisiejsze szkoły wciąż jeszcze funkcjonują tak, jakby proces uczenia się był mechanicznym efektem procesu nauczania. Badania nad mózgiem potwierdzają to, czego na co dzień doświadcza każdy nauczyciel; fakt, iż ktoś naucza, nie musi oznaczać, że uczniowie się uczą.

W XXI wieku, podobnie jak przed ponad stu laty, centralnym zagadnieniem wielu metodycznych seminariów wciąż jeszcze jest planowanie lekcji i tworzenie szczegółowych scenariuszy lekcji. Wielu metodyków każe przyszłym nauczycielom skupiać się na tym, co robi nauczyciel, bo wierzą, że to automatycznie zagwarantuje odpowiednią reakcję uczniów. Konstruktywiści, psychologowie poznawczy, a dziś również badacze mózgu przekonują, że proces uczenia się nie jest prostą konsekwencją procesu nauczania, a złożonym procesem konstruowania znaczeń przez autonomiczne jednostki.

Uczenie się jako proces indywidualnego konstruowania znaczeń

Zdaniem Gerharda Rotha prawdziwe zmiany w edukacji będą możliwe dopiero wtedy, gdy zrozumiemy naturę procesu konstruowania znaczeń⁴. Nauczyciele muszą też wiedzieć, jak ważną rolę odgrywają wcześniejsze doświadczenia uczniów i kontekst znaczeniowy, w którym mogą być osadzone przychodzące elementy. Jeśli w mózgu uczącej się jednostki istnieją już reprezentacje, do których można dołączyć nowe informacje uznane przez układ limbiczny za ważne, to proces konstruowania wiedzy przebiega w sposób automatyczny. Jeśli jednak uczniowi brak odpowiednich doświadczeń lub nie ma w mózgu żadnych reprezentacji, które mogłyby stanowić kontekst znaczeniowy dla nowych treści, to proces konstruowania znaczeń jest znacznie utrudniony, a w niektórych przypadkach wręcz niemożliwy. Jeśli lekarz powie nam, że po nieprzespanej nocy we krwi znacząco wzrósł poziom cząsteczek o nazwie enolaza neuronowa, pochodzących z cytoplazmy neuronów, oraz białek S100B, większość z nas nie tylko z tej informacji nie wyciągnie żadnych sensownych wniosków, ale nawet nie zapamięta, co tak naprawdę wykazało badanie.

Dzieje się tak dlatego, że nasz mózg nie potrafi nadać pozyskanym informacjom żadnego znaczenia, ponieważ nie jest w stanie ich przetwo-

⁴ G. Roth, *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*, Stuttgart [Klett-Cotta] 2011, str. 59 i 129-134.

rzyć. Nie wynika to z naszej złej woli, ale jest konsekwencją tego, czym się dotychczas zajmowaliśmy i co zostało zapisane w naszej sieci neuronalnej. Przekazując tę informację rodzinie, powiemy, że po bezsennej nocy badanie krwi wykazało wzrost jakichś tam cząsteczek. Nie mając żadnej wiedzy na temat tkanki mózgowej, markerów biochemicznych czy procesów neurodegeneracyjnych, informacja o wzroście stężenia NSE i S100B we krwi nie wywoła u nas pożądanych wniosków. Brak w mózgu reprezentacji, które pozwoliłyby na zrozumienie tej informacji, uniemożliwia jakiegokolwiek jej przetworzenie. Fakt, iż słuchaliśmy słów lekarza przekazującego nam wynik badania, nie ma wpływu na to, czy jego słowa zrozumieliśmy, czy nie. Bez dodatkowych wyjaśnień, które jesteśmy w stanie pojąć, nasz mózg jest wobec takich informacji zupełnie bezradny.

Podobna sytuacja często występuje w szkole. Nauczyciel przekazuje informacje, a mózgi części uczniów są wobec nich zupełnie bezradne. Fakt, iż do ich uszu docierają słowa nauczyciela, nie oznacza, że układ limbiczny jest w stanie je przetworzyć i zapamiętać. Wyuczenie się na pamięć niezrozumiałych treści, podobnie jak w przypadku niezrozumiałego wyniku badania, nie spowoduje, że cokolwiek zrozumiemy, a bez tego mózg nie może włączyć nowej informacji do już istniejących reprezentacji, bo nie wie, co z czym miałby połączyć. Dlatego rozumienie jest warunkiem efektywnej nauki. Wyuczona na pamięć wiedza szybko zostaje zapomniana. Podobnie jak osoba czytająca o stężeniu NSE we krwi, uczniowie czują się w szkole. Przyczyną niemożności przetworzenia nowych informacji może być nie tylko brak wiedzy, ale również brak określonych doświadczeń. Ich też nie można nikomu przekazać.

Zdaniem Gerharda Rotha problem z nadawaniem określonym pojęciom znaczenia polega na tym, że przebiega nieświadomie, dlatego mamy wrażenie, że został nam przez kogoś przekazany⁵. Jednak psychologowie poznawczy i badacze mózgu nie mają wątpliwości, że znaczenia są konstruktami, które powstają w mózgu uczącej się jednostki na skutek jej własnej aktywności.

Syty głodnego nie zrozumie, czyli rola własnych doświadczeń w konstruowaniu wiedzy

Rolę doświadczeń budujących w mózgu niezbędny kontekst znaczeniowy można wyjaśnić na przykładzie wiersza Jana Kochanowskiego *Szlachetne*

⁵ G. Roth, *Warum sind Lernen und Lehren ...*, s. 59 – 60.

zdrowie. Jeśli utwór będzie omawiany ze zbyt młodymi uczniami, których życiowe doświadczenie mówi, że miło jest trochę pochorować, bo wtedy można odpocząć od szkoły i innych obowiązków, to ze zrozumieniem przesłania zawartego w wierszu Kochanowskiego może być problem. Jan z Czarnolasu dobrze wiedział, że młodzi i zdrowi ludzie nie są w stanie zrozumieć, jak wielkim darem jest zdrowie, sam wszak napisał:

Ślachtetne zdrowie,
Nikt się nie dowie,
Jako smakujesz,
Aż się zepsujesz.

Dopiero doświadczenie utraty zdrowia i sił pozwala człowiekowi zrozumieć przesłanie zawarte w wierszu.

Każąc młodym ludziom czytać utwory wymagające pewnego życiowego doświadczenia, nie tylko nie osiągamy zamierzonego celu, ale trwale zrażamy uczniów do czytania książek. Zrozumienie wielu treści wymaga bowiem zarówno odpowiednich doświadczeń życiowych, jak również związanych z nimi reprezentacji neuronalnych, które tworzą w mózgu rodzaj portu, do którego mogą niejako „przybijać” nowe informacje. Nie mając żadnego portu ani nawet nabrzeża, nowe informacje nie mają się do czego dołączyć. W takiej sytuacji nowe treści odbierane są jako zupełnie abstrakcyjne, a układ limbiczny nie jest w stanie ich przetwarzać, bo na podstawie dotychczasowych doświadczeń klasyfikuje je jako nieprzydatne. I wszystko to przebiega bez świadomego udziału uczącej się jednostki.

Zabawa a matematyka i przedmioty ścisłe

Zdaniem badaczy mózgu zrozumienie pojęć abstrakcyjnych wymaga różnorodnych doświadczeń cielesnych i wchodzenia w relacje ze światem zewnętrznym. To inny aspekt procesu konstruowania wiedzy i nadawania znaczeń. Sukcesy w dziedzinie matematyki i innych przedmiotów ścisłych zależą od tego, czy dziecko w pierwszych latach życia ma możliwość bawienia się na różne sposoby. Im więcej aktywności i interakcji, tym lepsze możliwości rozwijania różnych struktur mózgowych. Jeśli kilkuletnie dziecko ma możliwość budowania szałasów, wspinania się na drzewa, puszczania latawców czy budowania z klocków, a nawet chodzenia po murkach czy krawężnikach, to w jego mózgu powstają struktury tworzące fundament dla późniejszej szkolnej nauki. Dziś wiadomo już, że gra w piłkę wyrabia

koordynację ręka – oko lub noga – oko, a to rozwija obwody neuronalne wykorzystywane później na lekcjach matematyki czy fizyki.

Psychologowie rozwojowi podkreślają, że zabawa to dla dziecka prawdziwa praca. Potwierdzają to neurobiolodzy, którzy zwracają uwagę, że możliwość manipulowania różnymi przedmiotami pomaga wyrabiać wyobraźnię przestrzenną i zdolność tzw. rotacji mentalnej. „Dzieci muszą dotykać tego, co mają dookoła. Oczywiście dotyczy to zabawek, lecz także narzędzi, książek, roślin, zwierząt, piasku, wody, ziemi, farby, plasteliny, mydła, w ogóle wszystkiego, co jest bezpieczne, z wyjątkiem może myszy od komputera i pilota od telewizora, które działają na nie jak narkotyk”⁶, twierdzi prof. neurobiologii Lise Eliot. To dotykanie, manipulowanie, rozkładanie na czynniki pierwsze, zagłębienie do środka, wyrzucanie i podrzucanie to wszystko etapy tworzenia własnej konstrukcji wiedzy.

Aby rozumieć abstrakcyjne pojęcia i zależności między nimi, napierw trzeba zebrać odpowiednią dozę doznań cielesnych związanych z konkretnymi. Im więcej możliwości obserwowania i manipulowania, tym lepsza sieć połączeń neuronalnych. Zależności między określonymi rodzajami aktywności dziecka a sukcesami szkolnymi lub ich brakiem są czasami mocno zaskakujące. Zaczniemy od ruchu, który stymuluje układ przedsionkowy mózgu i ucho wewnętrzne, odpowiedzialne za wyczuwanie ruchu ciała i jego pozycji⁷. Obracanie się wokół własnej osi, skakanie, chodzenie po równoważni, stanie na rękach, robienie gwiazdy czy zwisów na drabince zwiększa nie tylko ogólną sprawność motoryczną, ale skutkuje również powstawaniem w mózgu odpowiednich struktur mózgowych. Bez tych podstawowych doświadczeń mózgowa sieć neuronalna nie będzie mogła unieść późniejszych abstrakcji. Warto dostrzec związek między grą na pianinie czy skrzypcach, puszczaniem latawców, podchodami w lesie, jazdą na rolkach i budowaniem zamków z piasku a sukcesami z matematyki.

Dlatego błędem jest odziewanie zabawy od nauki. Zabawa jest koniecznym etapem rozwoju. Pozbawianie dzieci możliwości zdobycia odpowiednich doświadczeń cielesnych, ograniczanie możliwości wchodzenia w różne relacje z przedmiotami i światem zewnętrznym zaburza, a czasami wręcz uniemożliwia harmonijne budowanie struktury wiedzy. Gdy na dole piramidy jest za mało poznanych i „skonsumowanych poznawczo” konkretów, zbyt mało możliwości manipulowania nimi, za mało doświadczeń fizycznych, to sieć neuronalna nie jest gotowa na to, by poradzić sobie z abstrakcyjnymi pojęciami i z tworzeniem sieci wzajemnych powiązań i relacji. Zbyt

⁶ L. Eliot, *Różowy mózg, niebieski mózg*, Poznań 2009, s. 165.

⁷ *Ibidem*, s. 174.

wczesne ukrzesłowanie dzieci, ograniczanie możliwości ruchu i aktywnego poznawania otoczenia, wymaganie od nich, by uczyły się poprzez słuchanie nauczyciela, nie wspiera naturalnych procesów uczenia się, ale je utrudnia, a nawet zaburza.

Ponieważ każde dziecko ma inne doświadczenia i inną strukturę sieci neuronalnej, każde nieco inaczej odbiera to, co dzieje się na lekcjach. Dlatego trudno powiedzieć, w jakim wieku można na lekcjach matematyki zrezygnować z konkretów i operować abstrakcjami. Uczniowie, którzy w wieku przedszkolnym doświadczyli problemu ze sprawiedliwym rozdzieleniem 14 ciastek między pięcioro dzieci, łatwiej zrozumieją dzielenie z resztą, a te które liczyły ułożone w równych rzędach kafelki na ścianie, łatwiej poradzą sobie z mnożeniem. Rodzice, którzy rozumieją, jak wspaniałym miejscem matematycznego rozwoju może być kuchnia i którzy umożliwią swoim dzieciom odważanie mąki czy cukru, czy odmierzanie odpowiednich ilości wody czy mleka, w najlepszy możliwy sposób przygotowują ich sieć neuronalną do przetwarzania pojęć na lekcjach matematyki.

Szytwe trzymanie się podstawy programowej utrudnia pracę zarówno mózgom tych lepszych, jak również słabszych uczniów. Szybsze dzieci chcą już mnożyć, ale nauczyciel trzymający się programu wymaga, żeby rozwiązywały zadania z pomocą dodawania. Te słabsze pomagają sobie jeszcze paluszkami, ale muszą to ukrywać, bo w oczach wielu nauczycieli liczenie na konkretach nie jest prawdziwym liczeniem. Trudno o większe niezrozumienie natury procesów uczenia się. Rozwoju mózgu nie da się sztucznie wymusić, każdy rozwija się w swoim tempie i przetwarza jedynie te informacje, którym potrafi na obecnym etapie nadać znaczenie.

Dzieci nie uczą się poprzez siedzenie i słuchanie nauczyciela. Im są młodsze, tym bardziej potrzebują ruchu i bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego. Im więcej nowych, różnorodnych bodźców, tym lepsze warunki rozwoju mózgu. Po poznawczym skonsumowaniu fazy operacji na konkretach, są gotowe do przejścia do operowania abstrakcjami. Każde z nich ma swój wewnętrzny program rozwoju, który każe przechodzić na coraz wyższe poziomy i wciąż uczyć się nowych rzeczy. Naszą rolą jest tworzenie im optymalnych warunków rozwoju. „Trawa nie rośnie szybciej, gdy się za nią ciągnie”, mówi Gerald Hüther i podkreśla, że ludzki mózg nie został stworzony do reprodukcji danych, ale do ich przetwarzania i tworzenia na ich podstawie ogólnych reguł. Dlatego szkoła przyjazna mózgowi powinna stwarzać możliwie dużo sytuacji, w których uczniowie mogą aktywnie poznawać świat, kontynuując rozpoczęty poza szkołą proces konstruowania

własnej wiedzy, proces, którego nie można wymusić i w którym nie można ich wyręczyć, ale można go młodym ludziom ułatwiać albo utrudniać.

Zanim ukrzeszłowimy dzieci, najpierw musimy im zapewnić odpowiednią dawkę ruchu, różnego typu zabaw, możliwości konstruowania, operowania przedmiotami, aktywnego poznawania świata i różnorodnych przeżyć. Bez tego ich mózgi nie będą dysponować fundamentem, na którym można osadzić abstrakcyjnie pojęcia przekazywane typowym dla szkoły kanałem werbalnym.

dr Marzena Żylińska pracuje jako wykładowca w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Zajmuje się metodyką i neuropedagogiką. Jest autorką wielu materiałów dydaktycznych wykorzystujących wnioski płynące z badań nad mózgiem, licznych artykułów oraz książek: „Między podręcznikiem a internetem” (Warszawa 2013), „Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi” (Toruń 2013). Prowadzi blog „Neurodydaktyka, czyli neurony w szkolnej ławce” (<http://oswiata.pl/zylinska/>).

† Antoni Zając

Cywilizacja informacyjna na język kultury, wiedzy i edukacji przetworzona

Świat wkracza w drugą fazę rozwoju cywilizacji informacyjnej, która znowu całkowicie zmieni życie i pracę ludzi. Funkcjonowanie człowieka w cywilizacji wiedzy (informacji) wymaga zupełnie innego przygotowania merytorycznego i mentalnościowego, innej edukacji. Najlepszym dowodem na to jest informacyjny zalew, w którym człowiek już się pogubił.

„Tryliard bitów informacji zapisanych jest w cyberświecie¹. [...] Przez kwadrans, który poświęcisz, żeby przeczytać ten tekst, ludzkość wyprodukuje 20 biliardów bitów danych. To mniej więcej tyle, ile wynosi cyfrowa objętość wszystkich dzieł literatury napisanych od początku historii”².

Człowiek, który na bieżąco nie śledzi rozwoju wiedzy, podlega uwstecznieniu, staje się funkcjonalnym analfabetą, wypada z gry. Z drugiej strony wiedza, którą zdobywa współczesny człowiek poprzez mass media i w wyniku tradycyjnej edukacji podającej, nie przekłada się na jego mądrość życiową.

Wielkim wyzwaniem dla pedagogów staje się opracowanie nowych koncepcji edukacji, która sprostałaby wyzwaniom życia w cyberświecie i pogodziła współczesne sprzeczności pomiędzy ograniczonymi zdolnościami poznawczymi człowieka a nieograniczonym rozwojem informacji. Ponadto chodzi o wypracowanie takiego modelu edukacji, która – jak zauważa Lewis Lapham – pogodziłaby nasze, liczące trzy tysiące lat, dziedzictwo intelektualne i kulturowe z internetową rewolucją, jej chłamek, banałem i ignorancją³.

Rewolucja w otaczającej nas cyberprzestrzeni

W latach 1970–2000 nastąpiło ośmiokrotne powiększenie zasobów wiedzy ludzkiej. Obecnie jeden numer poważniejszego dziennika czy tygodnika

¹ Tryliard - liczba 10^{21} (1 i 21 zer), czyli 1 000 000 000 000 000 000 000.

² P. Cieśliński, *Matrix nas uwięzi czy ocali?*, „Gazeta Wyborcza” 2013, nr 51, s. 26-27.

³ R. Rosenbaum, *Lewis Lapham's Antidote to the Age of BuzzFeed*, www.smithsonianmag.com [dostępny 6.07.2012 r.].

(np. „Gazety Wyborczej”, „Dziennika Polskiego”, „Naszego Dziennika”, „Newsweeka”, „Przekroju”, „Polityki”, „Niedzieli” etc.) zawiera tyle informacji, ile człowiek żyjący w XVIII wieku poznawał w ciągu całego życia⁴.

Z jednej strony przeżywamy przyspieszony rozwój wiedzy, ale z drugiej równie szybkie jej starzenie się. Analiza literatury naukowej ostatniego półwiecza pozwala stwierdzić, że wiedza podwaja się średnio co 8 lat, a starsze co 10 lat. Są dyscypliny, np. informatyka, telekomunikacja, inżynieria genetyczna, nanotechnologie, gdzie wiedza podwaja się co 3–4 lata. W literaturze amerykańskiej jeszcze 15 lat temu czytaliśmy, że każdy człowiek, chcąc utrzymać się na odpowiednim poziomie merytorycznym, musi 8 razy w życiu dokształcać się tak, jak gdyby zdobywał nowy zawód. Dzisiaj czytamy, że wspomniana liczba dokształceń wzrosła do 12. Edukacja ustawiczna staje się już nie postulatem, ale wyzwaniem – zawodowym „być albo nie być”.

Corocznie na świecie ukazuje się 6 mln publikacji z zakresu medycyny. Gdyby lekarz czytał po 2 artykuły dziennie, to i tak przeczytanie tylko jednorocznych publikacji zajęłoby mu 82 stulecia⁵. Podobnie rzecz się ma z innymi dziedzinami, w tym z pedagogiką. Oczywiście, nie w każdej dziedzinie ukazujące się publikacje są tak twórcze i postępowe, jak w medycynie...

Prezes zarządu Google, Eric Schmidt, twierdzi, że cała zapisana wiedza od początku dziejów do 2003 roku zajmuje około 5 miliardów gigabajtów. Tyle samo cyfrowych treści powstaje dzisiaj w ciągu dwóch dni⁶. Obecnie w każdej sekundzie przez sieć przepływa więcej informacji niż było na wszystkich serwerach podłączonych do niej 20 lat temu⁷. Na podstawie badań prowadzonych ostatnio w University of California w San Diego stwierdzono, że poprzez media, Internet, telefon dociera do nas 100 tys. słów dziennie, tj. ponad dwa razy więcej niż na początku lat 80. XX wieku.

Specjaliści szacunkowo obliczyli, że każdego dnia wysyłanych jest 247 mld e-maili (z czego 80 proc. to spam), 5,4 mld ludzi (60 proc. mieszkańców ziemi) wysyła SMS, w 2011 roku zrobiono 375 mld zdjęć (stanowi to 10 proc. wszystkich fotografii zrobionych w historii świata), 4 mld razy dziennie oglądane są nagrania video na serwisie YouTube⁸. Łącznie z obrazami telewizyjnymi odbieramy obecnie 34 gigabajty informacji dziennie. Jest to równoważność informacji zawarta w 34 tysiącach książek liczących po 500 stron.

⁴ N. Klein, *No logo*, Warszawa 2004.

⁵ „Wiedza i Życie” 2007, nr 1, s. 14.

⁶ Cyt. za: P. Górecki, *Złapani w sieci*, „Newsweek Polska” 2011, nr 26, s. 72.

⁷ Cyt. za: M. Jędrusik, *Gdzie znika nasza praca*, „Gazeta Wyborcza” 2013, nr 58, s. 15.

⁸ Cyt. za: P. Cieśliński, *op. cit.*, s. 27.

I tu pojawia się wielki paradoks epoki cyfrowej. Dzięki internetowym bibliotekom, takim jak m.in. Google Books JSTOR, dorobek wszystkich myślicieli znalazł się w zasięgu kilku kliknięć. Skarbnica wiedzy antycznego świata zawarta w Aleksandryjskiej Bibliotece, która uległa zagładzie w wyniku pożaru, teraz odrodziła się z popiołów, *online*. Mimo olbrzymiego dostępu do informacji poprzez media cyfrowe, wielowiekowa mądrość jest dziś bardziej odległa i trudna do odnalezienia niż kiedykolwiek. To, co naprawdę wartościowe, ponadczasowe i wyjątkowe, rozplynęło się gdzieś w smogu informacyjnym.

W tym właśnie kryje się paradoks nadmiaru informacji⁹. Informacje ważne, istotne, twórcze i mądre zostały poprzeplatane banałami, błyskotkami płytkimi, migotliwymi, pustymi i bez znaczenia.

Specjaliści od komunikacji cyfrowej twierdzą, że w 1986 roku tylko 6 proc. zgromadzonych dokumentów i archiwalnych materiałów było zapisanych w postaci cyfrowej. Dzisiaj ponad 99 proc. tworzonych treści – dokumentów urzędowych, bankowych, dokumentacji medycznej, technicznej, architektonicznej, budowlanej, tekstów, rozmów telefonicznych, SMS, maili, pomiarów naukowych, zdjęć satelitarnych tworzonych jest w języku cyfrowym lub też jest na jego postać przetwarzanych¹⁰. Wiele urządzeń technicznych komunikuje się z sobą automatycznie, bez pośrednictwa człowieka, wysyłając ciąg „zer” i „jedynek”.

To wszystko tworzy świat „Big Data” („Wielkie zbiory danych”), czyli nowy świat wielkich niezbadanych możliwości ukrytych w przetwarzaniu lawiny informacji oraz kreowaniu nowych. Tę masę informacji wytwarzają nie tylko naukowcy pracujący na uczelniach i w ośrodkach badawczych, ludzie kultury i sztuki, świat dziennikarski, administracja państwowa i samorządowa, pracownicy ośrodków przetwarzania danych ekonomicznych, ale też każdy z nas funkcjonujący w cybersieci. W efekcie owa informacja jest efektem działania ponad 2 mld internautów, ponad 6 mld abonentów sieci telefonii komórkowej, kilkuset tysięcy stacji telewizyjnych i radiowych, miliardów urządzeń elektronicznych podłączonych do sieci teleinformatycznych, których sygnały gromadzone są na milionach serwerów rozrzuconych po całym świecie. Jak podaje E. Bendyk, tylko jeden serwis internetowego wideo YouTube gromadzi w ciągu minuty 72 godziny filmów nagrywanych i przesyłanych przez internautów. Do tego dochodzą treści około miliarda użytkowników społecznościowych Facebooka; każdego dnia publikują oni ponad ćwierć miliarda zdjęć i wystawiają 3 mld „lajków”, tj. opinii o notce, fotografii, filmiku¹¹.

⁹ R. Rosenbaum, *op. cit.*

¹⁰ P. Cieśliński, *op. cit.*, s. 26.

¹¹ E. Bendyk, *Wrózenie z danych*, „Polityka” 2012, nr 42, s. 68.

Google od kilku lat digitalizuje i gromadzi setki tysięcy różnego rodzaju książek i biliony dokumentów. Według planu Google zamierza zdigitalizować wszystkie wydane do tej pory książki, tj. około 210 mln pozycji i przetłumaczyć je na znane języki świata. Jest to przedsięwzięcie bardzo złożone i w swej masie olbrzymie, ale stwarza niewyobrażalne wręcz możliwości badań dla antropologów kultury. Na podstawie zestawień statystycznych powtórzeń lub użycia pewnych słów można wnioskować o nastrojach społecznych, zmianach kulturowych, trendach w rozwoju gospodarki, techniki czy mody. Kto taką informację posiędzie, ten uzyskuje przewagę nad innymi.

Z powyższego zestawienia wyłania się niezbyt jednoznaczny obraz oddziaływania informacji w cybersieci na współczesnego człowieka i na całą ludzkość. Chcąc uniknąć dylematu: czy być osadzonym w roli Kasandry przewidującej upadek starego świata, czy też Kandyda opiewającego nowy wspaniały świat, w dalszych rozważaniach postaram się pokazać pozytyw i negatywy dokonującej się rewolucji informacyjnej i technologicznej w różnych obszarach życia i pracy.

Jak nie zgłupieć w cybersieci

Mimo emocjonalnego przywiązania i szacunku do książki papierowej, zostanie ona w znacznym stopniu zastąpiona przez formę elektroniczną jako o wiele tańszą, bez porównania bardziej pojemną i nieprowadzącą do degradacji lasów. Wymowne pod tym względem zestawienie przedstawił Wojciech Cellary. Badacz ten pisze, że na dysku za ok. 400 zł i pojemności 1000 GB można przechowywać informację zawartą na 500 mln standardowych stronach druku. Zadrutowane kartki, ułożone jedna na drugiej, miałyby wysokość 50 km, a ułożone jedna za drugą – 150 km. Sam papier, bez uwzględnienia druku, kosztowałby ok. 20 mln zł¹². Ponadto wersja cyfrowa książek posiada jeszcze jedną kolosalną zaletę – zawarte informacje można bardzo łatwo przesłać na dowolną odległość i je przetwarzać.

„Dzięki Internetowi, tej uniwersalnej bazie wiedzy [...] nigdy jeszcze w historii ludzkości tak wiele osób nie było zaangażowanych w opracowywanie nowych wynalazków i idei”¹³. Przykładem jest m.in. Wikipedia, tworzona przez różnych internautów, zawiera w pewnym sensie zbiorową

¹² W. Cellary, *Przekazywanie wiedzy drogami elektronicznymi*, [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media – edukacja – kultura. W stronę edukacji medialnej*, UAM – UR, Poznań – Rzeszów 2012, s. 65.

¹³ P. Stasiak, *Zgooglowany umysł. Dlaczego Internet zmienia nasz mózg*, „Ja – My – Oni” 2010, nr 13, s. 103.

mądrość. W ciągu ostatnich dziesięciu lat Wikipedia stała się największą encyklopedią świata¹⁴. Zawiera ponad miliard słów, kilka razy przewyższa razem wziętą *Encyklopedię Britannica* i *Encarta* (encyklopedia Microsoftu)¹⁵. Szóstego stycznia 2011 roku polska wersja Wikipedii zawierała 764034 hasła. Codziennie przybywa ich średnio 270, a kilkaset jest uaktualnianych lub zmienianych¹⁶. Z wielkości polskiej Wikipedii możemy być dumni. Ustępujemy jedynie wersji angielskiej (3522000 haseł), niemieckiej (1172000) i francuskiej (1052000)¹⁷.

Twórcami haseł w Wikipedii są najczęściej osoby młode, poniżej średniej wieku o różnym poziomie wiedzy. Ale w wyniku społecznego uzupełniania, poprawiania, recenzowania pozostają hasła głównie tych, których Clay Shirky nazywa elitą kulturalną. Są oni zwolennikami TIK, ale jednocześnie zachowali i zachowywać będą w przyszłości umiejętność głębokiej koncentracji i nie tylko pogłębionego, ale holistycznego myślenia. I oni będą przyczyniać się do rozwoju naszej cywilizacji. Według Clay Shirky „pozostali, których zapewne będzie większość, będą spędzać czas na powierzchniowym przeklikiwaniu sieci”¹⁸.

Jak wynika z przedstawionego w połowie lutego 2011 roku raportu Biblioteki Narodowej, w 2010 roku 56 proc. Polaków nie przeczytało ani jednej książki. W badaniach tych przez książkę rozumiano również e-book, poradniki, albumy. Co gorsza, aż 20 proc. osób z dyplomem szkoły wyższej nie czyta nic. Jedna trzecia studentów i uczniów, prawie 40 proc. specjalistów i menedżerów oraz połowa urzędników w ciągu miesiąca nie przeczytała nic dłuższego niż trzy strony tekstu. Obojętne było czy ten tekst wydrukowany był na papierze czy w wersji elektronicznej. Jedna trzecia użytkowników Internetu czyta jedynie krótkie komunikaty, a reszta – czyżby bezmyślnie wykorzystywała komputer i Internet tylko do gier?

Podczas prezentacji raportu z badań Pracownicy Pracowni Badań Czytelnictwa komentowali to słowami: „Okazuje się, że w Polsce można studiować nie czytając książek, można być lekarzem i nie czytać lektury specjalistycznej,

¹⁴ Ideę Wiki wymyślił w 1995 roku programista Ward Cunningham, ale dopiero 6 lat później ustalono zasady wprowadzania haseł. Oficjalnie Wikipedia została uruchomiona 15 stycznia 2001 roku. W Wikipedii obowiązują trzy zasady: neutralny punkt widzenia, czyli bez stronniczości; weryfikowalność, zatem podawać źródła; „bez twórczości własnej” – autor nie może publikować własnych badań i przemyśleń.

¹⁵ *Wikipedia – największa encyklopedia świata*, „Newsweek Polska” 2011, nr 2 (16.01.2001r.), s. 42.

¹⁶ D. Koźlenko, J. Danilewicz, *Encyklopedyści znad Wisły*, „Newsweek Polska” 2011, nr 2 (dostępny 16.01.2011r.), s. 41.

¹⁷ Wikipedia – stan na 05.01.2011 r.

¹⁸ Cyt. za: P. Stasiak, *op. cit.*, (*Zgooglowany umysł...*), s. 103.

być prawnikiem i nie czytać dzienników ustaw czy wykładni przepisów¹⁹. Tylko 12% naszych rodaków czyta więcej niż sześć książek rocznie.

Z najnowszych badań Biblioteki Narodowej wynika, że ogólne czytelnictwo w okresie ostatnich dwóch lat (2010-2012) spadło w Polsce o 5%. W tym czasie liczba Polaków, którzy nie przeczytali w ciągu roku żadnej książki wzrosła o 9% (z 32 do 41%). Na domiar tego nie przeczytali oni w ostatnim miesiącu czegoś, co miałoby więcej niż 3 strony. Tak naprawdę książki czyta tylko 11% rodaków (7 i więcej książek na rok)²⁰. Z tej grupy 20% miało do czynienia też z książką elektroniczną.

Badania przeprowadzone w 2010 r. przez fundację Rodziny Kaiser wskazują, że ponad połowa uczniów w wieku 8-18 lat, gdy wchodzi do Internetu, aby odrabiać lekcje, większość czasu spędza na internetowej rozrywce. Opublikowane kilka miesięcy temu badania, przeprowadzone przez fundację Dzieci Niczyje na zlecenie Komisji Europejskiej, dowodzą, że gimnazjaliści odczuwają już znużenie ciągłym przesiadywaniem na Facebooku i w portalach. Prawie 20% twierdzi, że zdarzyło się im ostatnio nie spać lub nie jeść z powodu spędzania czasu w Internecie, a 35% nastolatków z tego powodu zaniedbuje rodzinę, naukę i znajomych²¹. Wyniki te brzmią bardzo niepokojąco. Czyżby Internet, dysponując swoją wielokanałowością, atrakcyjnością, krótkimi formami impresji i ekspresji, odebrał bibliotekom czytelników?

Dzisiejsi digitalni tubylcy to nie bierni użytkownicy sieci Web 1.0, lecz interaktywni uczestnicy sieci 2.0; mogą oni nie tylko wnosić zapytania, ale współuczestniczyć w tworzeniu informacji. Za progiem czeka już sieć semantyczna Web 3.0. Istotą sieci semantycznej jest nowy format dokumentów hipertekstowych, dzięki któremu komputery rozpoznają ich treść i wychwytyją informacje istotne z punktu postawionego zadania, tworząc „łańcuch wartości dodanych”²².

Od połowy 2009 roku, powtarzam za Paulem Levinsonem, nowe media dzieli się na: „stare nowe media” (telewizja, telefon komórkowy, komputer, Internet, iPod, iPad, tablet, radio, CD, DVD i Blu-Ray) oraz „nowe nowe media”, do których zalicza się m.in. Facebooka, Naszą Klasę, Wikipedię, You Tube, Second Life, MySpace, Digg, Twitter i jęgo polski

¹⁹ http://wyborcza.pl/1,75475,9120184,Trzy_strony_to_za_duzo_56_Polakow_nie_czyta.html (dostępny 20.02.2011r.)

²⁰ Raport Biblioteki Narodowej Stan Czytelnictwa Polaków w 2012 r.

²¹ A. Szyłło, *Poczytaj mi wolno*, „Gazeta Wyborcza” 2012, nr 63, s. 30.

²² T. Berners-Lee, J. Hendler, O. Lassila, *The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities*, May 17, 2001 – cyt. za: M. Wrońska, *Kultura medialna adolescentów. Studium dostępu i zastosowań*, Rzeszów 2012.

odpowiednik BLIP (Bardzo Lubię Informować Przyjaciół), blogi i podcasty. Ich cechą odróżniającą jest społecznościowy charakter, który stanowi przełom i rozpoczyna nową fazę rozwoju ludzkości²³. Dla przejrzystości jednak proponuję – zachowując ideę przedstawioną powyżej – klasyfikować nowe media na: nowe media transmisji i przetwarzania informacji oraz nowe media społecznościowe.

Trzeba podkreślić, że działania nad integracją nowych mediów transmisji i przetwarzania informacji są już mocno zaawansowane. Od kilkunastu lat budowana jest inteligentna telepowłoka informacyjna kuli ziemskiej. Utworzą ją – jak informuje Arun Netravali, prezydent Laboratorium Bella w USA – satelitarne i naziemne stacje telewizyjne i radiowe oraz stacje bazowe telefonii komórkowej, połączone w jeden system za pośrednictwem fal elektromagnetycznych i światłowodów. Telepowłoka będzie wyposażona w miliony kamer telewizyjnych, mikrofonów, czujników ciepła, wilgotności, ruchu itd., które będą zbierać informacje i przekazywać je wprost do sieci. Jej działanie będzie przypominać ludzki system nerwowy, przekazujący informacje o funkcjonowaniu organizmu do mózgu bez pośrednictwa naszej świadomości. W 2003 roku Amerykanie przetestowali tzw. zdalki wielkości ziarnka piasku; mierzą one natężenie światła, wilgotność, ciśnienie i temperaturę. Są mocowane na piórkach ptaków. Zdalki te mogą komunikować się ze sobą.

Elementem inteligentnej telepowłoki jest system nawigacji samochodów GPS oraz rozbudowywany system OnStar. System OnStar cały czas monitoruje dynamikę jazdy kierowcy – szybkość, ostre przyspieszenia i hamowania, przeciążenia na zakrętach itp. Stosownie do tego ustala się później stawkę ubezpieczeniową auto-casco. W systemie odpowiednie czujniki diagnozują też pracę samochodu. W przypadku wykrycia usterki niezagrażającej poważniejszą awarią system poprzez stacje bazowe telefonii komórkowej komunikuje się z serwisem danej marki, gdzie usterka jest dokładnie diagnozowana. Do samochodu wysyłany jest sygnał, który przesterowuje pracę odpowiednich elementów w pojeździe. W przypadku poważniejszej awarii lub zagrożenia kraksą samochód jest automatycznie wyhamowywany, włączane są światła awaryjne i powiadamiany serwis holowniczy.

System OnStar na bieżąco diagnozuje także stan fizyczny i psychiczny kierowcy (czas reakcji, tętno, ciśnienie krwi). W przypadku odchylenia od normy kierowca powiadamiany jest sygnałem dźwiękowym i świetlnym. W sytuacji zaśląbnienia kierowcy samochód automatycznie jest wyhamowywany i wzywany jest ambulans medyczny. W Stanach Zjednoczonych ostatnio przetestowano pracę 10 inteligentnych samochodów, które poru-

²³ P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

szają się po autostradach bez kierowcy. Pracują niezawodnie. Jest nadzieja, że za kilkanaście lat takie samochody będą jeździć po polskich autostradach.

Inteligentna telepowłoka informacyjna wywrze olbrzymi wpływ na życie ludzi i funkcjonowanie całej gospodarki. Będzie służyć m.in. do:

- monitorowania pogody i stanu wód na rzekach, automatycznego powiadamiania odpowiednich służb i społeczeństwa o zbliżających się ulewach i huraganach oraz kontrolowanego podnoszenia śluz na zaporach, aby przygotować miejsce do przyjęcia wzmożonych opadów;
- automatycznego sterowania ruchem samochodów na autostradach, szybkich pociągów na trakcjach kolejowych, wzmagającego się ruchu samolotów i statków na morzach i oceanach;
- samoregulującego uzupełniania zapasów towarów w hurtowniach, magazynach, hipermarketach, sklepach a nawet domach;
- ciągłego monitorowania, diagnozowania i zdalnego „informacyjno-automatycznego” regulowania pracy urzędów, w tym samochodów (System OnStar);
- automatycznego sterowania „domów inteligentnych”, a za ich pośrednictwem ustawicznego monitorowania organizmów mieszkańców, dawkowania środków wzmacniających a nawet lekarstw.

Już teraz smartfony cały czas łączą się ze stacjami bazowymi. Dzięki temu istnieje możliwość zbierania danych, gdzie przebywamy, jakimi trasami się poruszamy itd. Są już aplikacje, które pozwalają wykryć na podstawie tonu i siły głosu stan psychiczny użytkownika i początki ewentualnej choroby, np. depresyjnej czy Alzheimer. W USA rozwinął się ruch *self-tracking* (śledzenie samego siebie), który skupia się na dokładnym monitorowaniu samego siebie, własnej aktywności, np. zliczania liczby kroków w ciągu dnia, szybkości poruszania się, zamieszczania *online* wagi ciała, diety, cykli fal mózgowych podczas snu, ciśnienia, pulsu, temperatury otoczenia i ciała. A odpowiedni program na podstawie analizy tych danych z wyprzedzeniem informuje o zbliżającej się chorobie.

Planuje się, że w 2015 roku pomiędzy urządzeniami za pośrednictwem inteligentnej telepowłoki będzie przekazywanych automatycznie tyle informacji, ile z udziałem ludzi. Pełne uruchomienie telepowłoki ma nastąpić w 2025 roku. Będzie to z jednej strony wielki technologiczny skok ludzkości, a z drugiej ograniczenie naszej prywatności.

Nowe media transmisji i przetwarzania informacji dostarczają nam mnóstwo przeróżnych informacji. Jednak proces percepcji informacji z mediów cyfrowych nie ma postaci linearnej, uporządkowanej, lecz zappingu²⁴.

²⁴ A. Zajac, *Trzy kultury uczenia się – linearna, wizualna i poprzez zapping*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 3, s. 18 – 33.

Pod wpływem cyfrowego środowiska *homo sapiens* przekształca się w „homo zappiens”. *Homo sapiens* myśli, „homo zappiens” zappinguje - słuchając muzyki, oglądając telewizję i odrabiając lekcje, buszując po stronach WWW i esemesując. Na bieżąco chwyta informacje, przeskakuje z pliku na plik, z kanału na kanał, poszukuje, kopiuje, łączy je i idzie do przodu²⁵. Klikając, przeskakując z informacji na informację, używa podejścia holistycznego, zamiast – jak to ma miejsce w uczeniu behawioralnym analitycznego i liniowego. Rozwija umiejętności koncentracji szerokiej, a nie długiej²⁶. Uczeń nieukierunkowany przez nauczyciela zdobywa wiedzę powierzchowną, często pochłaniają go głupstwa lub treści niosące wręcz patologie społeczne.

G. Small i G. Vorgan z Uniwersytetu Kalifornijskiego w Los Angeles na podstawie złożonych badań stwierdzili, że długotrwały kontakt z Internetem powoduje niekorzystne zmiany w neuronalnej budowie mózgu. Prowadzą one do powstania tzw. hipertekstowych umysłów, w których dotychczasowe myślenie linearne przekształca się na wielowątkowe²⁷. W efekcie są one niezdolne do głębszej refleksji, przyjęcia szerszego spojrzenia czy dojścia do bardziej ogólnych wniosków²⁸. Dużo zapamiętują, ale są to oderwane, powierzchowne informacje, których nie potrafią połączyć, dokonać ich hierarchizacji i strukturalizacji. Nicholas Carr w książce wydanej w 2010 roku pod wymownym tytułem *Płycizny. Co Internet robi z naszymi mózganami*, pisze, że młodzi użytkownicy Internetu, mając nieograniczony dostęp do informacji, buszują po stronach WWW, klikają, ściągają, ale wiedzą i rozumieją coraz mniej, ich wiedza jest powierzchowna, wrywkowa, pozbawiona szerszego kontekstu, błyskotliwości. Często sprowadza się do kopiowania i wklejania cudzych opracowań przy opracowywaniu własnego tekstu. Takie wykorzystywanie Internetu podczas odrabiania lekcji w znacznym stopniu pozbawione jest wartości intelektualnych i poznawczych²⁹.

²⁵ *Knowledge productivity. Turning the work-environment of teachers into a Learning Environment*, PLATO Universiteit Leiden, Leiden 2006 – cyt. za: M. Gawrysiak, *Nie dostarczanie, lecz pobieranie informacji. Jak komputery zmieniają pracę i szkołę?*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2010, nr 1.

²⁶ M. Gawrysiak, *op. cit.* (*Nie dostarczanie, lecz pobieranie informacji...*), s. 55.

²⁷ G. Small, G. Vorgan, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań 2011; *Internet zmienia mózg*, <http://www.rynekzdrowia.pl/Pogodzinach/Internet-zmienia-mozg,3319,10.html> [dostęp: 21.08.2012].

²⁸ G. Small, G. Vorgan, *op. cit.*; P. Górecki, *Mózg w sieci*, „Newsweek” 2008, nr 34, s. 51; J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” 2011-2012, nr 33/34, s. 139.

²⁹ N. Carr, *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York 2010; J. Morbitzer, *op. cit.*, s. 140; por. także: S. Kawczyński, *Problem plagiatowania w szkolnictwie wyższym. Charakterystyka elektronicznego systemu antyplagiatowego*,

Nowe media społecznościowe, w których żyje i z którymi na co dzień obcuje młody człowiek, stanowią dla niego szeroką płaszczyznę budowania własnej tożsamości osobistej i społecznej³⁰. Jak piszą J. Palfrey i U. Gasser, Internet stanowi „wirtualne laboratorium” do budowania osobistej tożsamości, gdzie można „być kimś innym niż faktycznie”. Okazuje się, że u dzieci sieć odłącza korę przedczołową, odpowiedzialną za empatię, altruizm, tolerancję. Wskutek tego obojętnieją oni na innych, mają problemy z komunikowaniem uczuć, rozumieniem i utrzymaniem prawidłowych relacji z innymi³¹. Jednocześnie Palfrey i Gasser przestrzegają przed wieloma niebezpieczeństwami „wciągającymi” i radzą, żeby się zbytnio „nie odkrywać”.

Jeszcze w niedalekiej przeszłości opinia społeczna była tworzona przez ludzi posiadających wysokie umiejętności w zakresie pisarstwa i dużą wiedzę naukową. Dzisiaj po raz pierwszy w historii poprzez sieć Web 2.0 ludzie z różnych warstw społecznych mogą swobodnie umieszczać w Internecie opinie, które inni czytają. Tym samym wszyscy mają wpływ na kształtowanie opinii publicznej³².

Zmiany w pracy, kulturze i edukacji

Rozwój książki drukowanej w XVII wieku spowodował w krajach zachodnich rozwój czytelnictwa wśród mieszczaństwa i zrodzenie się klasy średniej, a w ślad za tym przyczynił się do powstania w XVIII wieku rewolucji przemysłowej. W XIX wieku, gdy książki zaczęli czytać robotnicy (oczywiście nie wszyscy), gospodynie domowe, rolnicy i niewolnicy, doszło do Wielkiej Rewolucji Francuskiej, która zmieniła stosunki społeczne, oraz Wojny Domowej w Stanach Zjednoczonych, która doprowadziła do zrodzenia się demokracji. W XX wieku upowszechnienie książki doprowadziło do rewolucji wiedzy i rewolucji cyfrowej w przetwarzaniu danych.

Wynalezienie komputerów i Internetu to wielkie osiągnięcie ludzkości, ale też główne źródło bezrobocia. Maszyny sterowane komputerowo pracują

„E-mentor” 2007, nr 2 (19).

³⁰ J. Palfrey, U. Gasser, *Born Digital. Understanding the First Generation of Digital Natives*, Basic Books, New York 2008 – cyt. za: S. Dylak, *Metoda projektów płaszczyzną wzajemnego dostrajania się szkoły i Digital Natives...*, „Neodidagmata” 2011-2012, nr 33/34, s. 168.

³¹ J. Nikodemaska, *Jak nas psuje Facebook*, „Focus” 2011, nr 2 (185), s. 34 – cyt. za: J. Morbitzer, *op. cit. (O istocie medialności młodego pokolenia...)*.

³² S. Juszczak, A. Radziejewicz-Winnicki, *Alfabetyzacja medialna podstawową kompetencją edukacyjną w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*, K. Wentka, E. Perzycka (red.), Szczecin 2009, s. 52.

szybciej, dokładniej, wydajniej i wypierają ludzi z rynku pracy. Stały się głównym źródłem bezrobocia.

Rozwój nauki wywołał daleko idące przemiany w technologii produkcji wszelkich dóbr. Występująca w cywilizacji przemysłowej technologia mili ($1\text{mm} = 10^{-3}\text{ m}$) w wyniku rozwoju nauki w cywilizacji wiedzy została zastąpiona przez technologię mikro ($1\mu\text{m} = 10^{-6}\text{ m}$), która wypierana jest obecnie przez technologię jeszcze tysiąc razy mniejszą – nanotechnologię ($1\text{nm} = 10^{-9}\text{ m}$). Sukces leży w innowacyjności. W rozwiniętych firmach Zachodu oczkiem w głowie są działy badawczo-rozwojowe, zwane *research and development* (r&d), które zajmują się wdrażaniem nowoczesnych technologii i techniki.

To wszystko fascynuje, oszałamia i przeraża, choć to dopiero początek epoki Big Data. Już teraz czujemy się zagubieni w wielkim smogu informacyjnym, który z każdym dniem będzie się coraz bardziej powiększał. Niejednokrotnie współczesny człowiek w nadmiarze informacji gubi się, odczuwa chaos, niedosyt informacyjny. Dlatego ciągle poszukujemy dodatkowych informacji, aby zlikwidować ten mentalny chaos. W efekcie doznajemy szoku informacyjnego. Przestajemy odróżniać informacje istotne od błahych, zatracamy zdolność do analitycznego, pogłębionego i refleksyjnego myślenia, dokonywania syntez i uogólnień oraz odczuwania emocji.

Mimo olbrzymiej ekspansji – jak to zaznaczyliśmy na początku – mediów cyfrowych, nie może zaniknąć czytelnictwo i uczenie się na podstawie druku. Na współczesnym etapie ewolucji człowieka podstawą myślenia jest w dalszym ciągu słowo. Czytanie większych utworów – podkreśla S.J. Żurek – przyczynia się do kształtowania jakości myślenia, wyrabiania umiejętności budowania abstrakcyjnych konstruktów myślowych i przeprowadzania skomplikowanych operacji myślowych. Nie rozwiniemy tych umiejętności poprzez chwywanie informacji na zasadzie zappingu czy też przesuwających się obrazów w telewizji. Sieć i telewizja nie integrują myśli, one atomizują. Integrującą funkcję pełni uczenie się linearnie, oparte na kulturze słowa drukowanego i mówionego. Nicholas Carr zwraca uwagę, że Internet poprzez dużą liczbę hiperlinków nie sprzyja skupieniu uwagi i uchwyceniu głównej myśli. Przeskakiwanie z jednej informacji na drugą, z jednego tekstu na inny nie wywołuje myślenia głębokiego i nie przyczynia się do wychwytywania związków przyczynowo-skutkowych³³.

Wad tych jednak nie dostrzega się podczas czytania książek w wersji elektronicznej na Kindle’u czy innym czytniku e-booków. To też może sprawić, że z biegiem czasu e-book stanie się podstawowym nośnikiem informacji drukowanych.

³³ Por.: N. Carr, *The Big Switch*, New York 2009.

D. Wiener z UAM w Poznaniu, specjalizujący się w neurokognitywistyce, twierdzi, że bombardowanie kory przedczołowej mózgu nadmierną ilością informacji powoduje, iż przestajemy w pełni racjonalnie oceniać, co dzieje się wokół nas; odczuwamy zagubienie i stres. Paradoksalnie, chcąc zlikwidować ten mentalny chaos, domagamy się jeszcze więcej informacji³⁴. Zachowanie to nazwano zespołem nabytego deficytu uwagi ADT (*attention deficit trait*). Mózg człowieka zaprogramowany jest na gromadzenie informacji, ale jego rozwój ewolucyjny nie nadąża za tak szybkim obiegiem masy informacyjnej w mass mediach. Specjaliści od neurokognitywistyki przestrzegają, że jeśli nic z tym nie zrobimy, doczekamy się pokolenia funkcjonalnych autystyków, ludzi niepotrafiących nawiązywać prawidłowych relacji społecznych, spływających myślenie i obojętniejących³⁵.

Sprostanie wszystkim procesom przemian technologicznych i kulturowych wymaga głębokich zmian w treściach i metodach kształcenia. Edukacja w cywilizacji informacyjnej winna wyposażać uczniów w umiejętności zdobywania wiedzy nie tylko na podstawie kultury druku, ale także kultury obrazu telewizyjnego i poprzez zapping³⁶. Są to trzy różne kultury uczenia się, w których zachodzą zdecydowanie odmienne procesy poznawcze. Efektem tychże działań poznawczych winno stać się doprowadzenie uczniów do umiejętności integracji zdobywanej wiedzy linearnej, obrazowo-alegorycznej i hipertekstualnej oraz wartości w jedną całość. Współczesny, dobrze wykształcony młody człowiek musi posiadać „mądrość w wiedzy i doskonałości w działaniu”³⁷. O ile tradycyjna dydaktyka rozpracowała uczenie się na podstawie druku, to niewiele ma do powiedzenia odnośnie do pozostałych dwóch kultur.

Konkluzje

Chcąc uchronić się przed negatywnymi skutkami przeciążenia mózgu, musimy nauczyć się analizować, wartościować i selekcyjonować oraz kojarzyć

³⁴ D. Wiener, *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie* [online]. [Dostęp: 24.10.2009]. Dostępny w Internecie: http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html?as=3&startsz=x

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ A. Zając, *op. cit.*, s. 18 – 33; A. Zając, *Uczenie się w sieci przez zapping*, „Neodidagmata” 2011-2012, nr 30/31, s. 109-126; A. Zając, *Uczenie się w cyberprzestrzeni przez zapping: sprzeczność „cyfrowy uczeń” – „analogowy nauczyciel”*, [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat (red.), Rzeszów 2012, s. 54 – 78.

³⁷ A. Zając, *O edukację ku mądrości w wiedzy i doskonałości w działaniu*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2009, nr 3, s.19-33.

informacje w celu budowania i rozbudowywania własnych struktur wiedzy. Niestety, nasza szkoła zwraca głównie uwagę na zapamiętywanie wiadomości. To droga donikąd. Jedynie lepiej wypadamy w międzynarodowych badaniach testowych PISA. Nauczanie pamięciowe nie przygotowuje naszych uczniów do życia i pracy w coraz bardziej rywalizującej cywilizacji wiedzy.

Nasi politycy i mass media zamiast toczyć jałowe spory o pierwszeństwo winni wywołać społeczny ruch pędu do autentycznej wiedzy, czytelnictwa współcześnie wydawanych książek i czasopism z zakresu szeroko rozumianej kultury i dziedzin społecznych, gospodarczych, przedsiębiorczości i nowych technologii. Bogactwo do nas samo nie przyjdzie, ale możemy go zdobyć poprzez nowoczesną pod względem merytorycznym i metodycznym edukację i samoedukację. Rewolucja obyczajowa nie unowocześni nam gospodarki, ani nie podniesie poziomu życia.

† *dr Antoni Zając był pracownikiem Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego*

Natalia Grabska, Magdalena Szubielska

Rozumienie tekstu kultury przez gimnazjalistów – raport z badań

Kwestia rozumienia rzeczywistości zastanej jest rzeczą – wydawać by się mogło – najbardziej konstytutywną dla prawidłowego funkcjonowania intelektualno-poznawczego każdego człowieka. „Ta umiejętność, po osiągnięciu stosownego poziomu sprawności, stymuluje dalszy rozwój poznawczy i intelektualny człowieka, umożliwia też międzypokoleniową transmisję osiągnięć nauki i kultury”¹. Zasadne jest więc rozpatrywanie złożonej kategorii rozumienia w aspekcie kognitywnym. Jak pisze Ewa Jaskółowa: „Żyjemy w świecie tekstów [...]”², logicznym więc jest wniosek, że to dzięki nim umysł ludzki uczy się rozumieć, a tym samym i poznawać rzeczywistość. Proces rozumienia powinien być więc niezwykle niezwykle intensywnie kształcony oraz rozwijany na lekcjach języka polskiego, na których dominuje zasada tekstocentryzmu, a wraz z nią i teksty kultury³. To właśnie poprzez nie uczeń nabywa tę jakże skomplikowaną umiejętność życiową. Tym samym fenomen rozumienia będzie stanowił punkt wyjścia, a zarazem *clou* do ustaleń wynikających z podjętych działań empirycznych.

W świetle powyższego można stwierdzić, że rozumienie jest rudymen-tem, na którym opiera się cały polonistyczny proces dydaktyczny. Dziś nie

¹ M. Kliś, *Proces rozumienia tekstu w badaniach psychologicznych*, „Konspekt” 2004, nr 18/19 [online], [dostęp: 18 VIII 2013]. Dostępny w Internecie: <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/18/klis.html>.

² E. Jaskółowa, *Doktoranckie studia dla nauczycieli-polonistów*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska (red.), Lublin 2012, s. 17.

³ Według twórców nowej podstawy programowej do języka polskiego tekst kultury to: „[...] świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł [...] np. utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy”. S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, Warszawa 2009, s. 56.

wystarczy jedynie wiedzieć i umieć reprodukować pewne fakty, ale przede wszystkim – i co ważniejsze – potrafić je wytłumaczyć, czy zastosować wiedzę w praktyce⁴. Te dwie ostatnie umiejętności świadczą dopiero będą o zrozumieniu danej materii, a na lekcjach języka polskiego są nią – jak już wspomniano powyżej – literackie i nieliterackie teksty kultury. Akt lektury i praca nad tymi tekstami obliuguje ucznia do zrozumienia treści na dwóch poziomach odbioru⁵. Jest to: „[...] odczytanie dosłowne [literalne – N. G.], czyli odbiór informacji wyrażonej wprost, oraz odczytanie treści zakodowanej w tekście, nieoczywistej [przenośnej – N. G.], której wydobyć domaga się uruchomienia skomplikowanego aparatu interpretacyjnego”⁶. Poziomy doświadczania lektury tekstu kultury czy deszyfrowania jego znaczeń na gruncie języka polskiego każdorazowo są warunkowane poprzez trzy procesualne i następujące po sobie obszary wymagań ogólnych, które są szczegółowo zakreślone w nowej podstawie programowej z języka polskiego. Są to kolejno takie cele kształcenia jak: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analiza i interpretacja oraz tworzenie wypowiedzi⁷. Są to tym samym przejawy procesu narastania rozumienia tekstu kultury.

Przeprowadzone badanie miało na celu weryfikację umiejętności prostej – odczytania dosłownego tekstu literackiego w kontekście obecności rysunku lub obrazu, z których pierwszy był bezpośrednio powiązany i semantycznie spójny z tekstem – rysunek stanowił wycinek rzeczywistości zaprezentowanej w opowiadaniu, a drugi był jedynie odniesieniem, pewnym kontekstem zasygnalizowanym w tekście. Nie-

⁴ Pisze o tym Bolesław Niemierko, uwzględniając te aspekty w swojej taksonomii oceniania. Zob. B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1997. Idem, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002.

⁵ Badanie różnych aspektów uczniowskiego odbioru tekstów ma swą tradycję polonistyczną. Można tu wymienić chociażby badania: Bożeny Chrzastowskiej (Zob. B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979.), Jana Polakowskiego (Zob. J. Polakowski, *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym*, Kraków 1980.), Zenona Urygi (Zob. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa 1982.), Mariana Sinicy (Zob. M. Sinica, *Kultura literacka absolwentów szkół średnich u schyłku XX wieku*, Kraków 2010.), czy Barbary Myrdzik (Zob. B. Myrdzik, *Poezja Zbigniewa Herberta w recepcji maturzystów*, Lublin 1992.). Należy przy tym jednak zaznaczyć, że powyższe przykłady przeprowadzonych badań miały zróżnicowany charakter empirycznych założeń metodologicznych.

⁶ K. Biedrzycki, *Interpretacja – szkoła rozumienia*, [w:] *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, S.J. Żurek, A. Adamczuk-Stęplewska (red.), Lublin 2012, s. 160.

⁷ Zob. *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, Warszawa 2009.

ocenioną pomocą w analizie wyników zastanych z realizowanego badania będą przesłanki wynikające z ustaleń neurodydaktycznych⁸ stanowiących o różnicach w funkcjonowaniu i dominacji półkul mózgowych, pamięci oraz emocjach.

W badaniu postawiono hipotezę, zgodnie z którą treść obrazu towarzyszącego tekstowi literackiemu modyfikuje sposób rozumienia tego tekstu przez uczniów gimnazjum. Wygenerowano też następujące pytania badawcze: (1) Czy obecność i treść obrazu towarzyszącego tekstowi literackiemu modyfikuje ocenę atrakcyjności samego tekstu? (2) Czy wyższy poziom atrakcyjności tekstu ma związek z lepszym rozumieniem tekstu?

Metoda

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 90 uczniów gimnazjum (50 płci męskiej, 37 płci żeńskiej, 3 badanych nie określiło swojej płci) z klas 1-3 (20 uczniów klasy 1, 34 uczniów klasy 2, 29 uczniów klasy 3; 7 uczniów nie wpisało w ankiecie, do której klasy uczęszcza). Wiek badanych wahał się w granicach 13-16 lat, średnio wynosił 15,1 lat (odchylenie standardowe było równe 0,82).

Materiały

W badaniu wykorzystano fragment opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza pt. *Ikar* (o objętości 662 słów), dwa bodźce obrazowe – kolorową reprodukcję obrazu Pietera Bruegela *Upadek Ikara* oraz czarno-biały szkic Barbary Arabas (zob. rysunek 1), a także test w opracowaniu własnym, liczący 19 pytań sprawdzających sposób rozumienia tekstu oraz dodatkowe pytanie o atrakcyjność tekstu.

⁸ Neurodydaktyka jest to: „[...] sztuka organizowania uczenia i doskonalenia się, opierająca się na wiedzy o budowie, funkcjach i integracji mózgu, wiedzy o preferencjach sensorycznych, różnicach w funkcjonowaniu półkul mózgowych, profilach dominacji półkuli mózgowej, stylach uczenia się, właściwych reakcjach w sytuacji stresu i różnych typach pamięci”. J.P. Sawiński, *Czy zakres zmian w naszych szkołach jest wystarczający?*, „Dyrektor Szkoły” 2005, nr 7-8, s. 113.



Rysunek 1. Szkic ze zbiorów własnych autorki Barbary Arabas

Procedura

Badanie prowadzono grupowo, w klasach szkolnych. Uczniowie mieli za zadanie przeczytać uważnie fragment wybranego do badań opowiadania oraz zapamiętać jak najwięcej informacji. Mieli na to 5 minut. Po oddaniu tekstów i otrzymaniu arkuszy testowych mieli udzielić – ich zdaniem – prawidłowej odpowiedzi na pytania do tekstu. W przypadku każdego pytania mogli wybrać tylko jedną odpowiedź. Ponadto, na końcu arkusza znajdowało się pytanie o atrakcyjność tekstu.

W badaniu manipulowano jedną zmienną niezależną – sposobem prezentacji tekstu. Wybrany fragment opowiadania prezentowano uczniom w jednym z trzech wariantów. Stąd rodzaj ekspozycji tekstu był zmienną, która przyjmowała 3 poziomy – (a) bez ilustracji; (b) z ilustracją dosłownie nawiązującą do treści opowiadania – rysunkiem przedstawiającym gestapowców, którzy zmuszają chłopca do wejścia do ich samochodu, z podpisem „Autor: Barbara Arabas (rysunek ze zbiorów własnych)”; (c) z ilustracją nawiązującą do kontekstu opowiadania – kolorową reprodukcją obrazu przedstawiającą upadek mitycznego Ikarą, z podpisem „Autor: Pieter Bruegel. Tytuł: »Upadek Ikarą«. Rok powstania: ok. 1558 r. Technika malarska: olej na płótnie. Wielkość: 73,5x112 cm. Gatunek malarski: malarstwo

rodzajowe. Styl malarski: malarstwo renesansowe. Ekspozycja: Królewskie Muzea Sztuk Pięknych w Brukseli”. Ze względu na poziomy tej zmiennej niezależnej badanych uczniów losowo przydzielono do trzech grup eksperymentalnych, o liczebności wynoszącej odpowiednio: (a) 28 uczniów (grupa kontrolna), (b) 32 uczniów, (c) 30 uczniów. Zmienną niezależną kontrolowaną był poziom edukacji. Zmienna ta przyjmowała 3 poziomy – zbadano uczniów 1, 2 i 3 klasy gimnazjum.

W badaniu analizowano następujące zmienne zależne: (1) sposób rozumienia, (2) poziom rozumienia, a także (3) poziom atrakcyjności tekstu.

Ocena sposobu rozumienia opowiadania możliwa była dzięki analizie rodzaju odpowiedzi udzielonej na poszczególne pytania z testu rozumienia. Kolejne pytania testu oraz zaproponowane do wyboru odpowiedzi były następujące: (1) Tytułowy bohater opowiadania ma na imię: (a) Ikar, (b) Michaś, (c) nie znamy jego imienia, (d) w tekście nie występuje żadne męskie imię; (2) Ukazanie śmierci głównego bohatera opowiadania ma na celu: (a) nawiązanie do okoliczności śmierci Ikara spadającego do morza, (b) przybliżenie okrucieństwa czasów wojennych, (c) pokazanie rozpaczliwych rodziców, nie mających wpływu na bieg wydarzeń, (d) przestrożę przed nierozważnością; (3) Rzeczywistość opisana w opowiadaniu Iwaszkiewicza nawiązuje do czasów: (a) powstania obrazu (XVI w.), (b) mitologicznych, (c) I wojny światowej, (d) II wojny światowej; (4) Zniknięcie chłopca zostało zauważone przez: (a) pasterza, pasącego owce, (b) tłum gapiów, (c) narratora opowiadania, (d) innych gestapowców; (5) Reakcję otoczenia na śmierć chłopca można określić jako: (a) obojętność, (b) zainteresowanie, (c) strach, (d) podziw; (6) W ostatnich chwilach życia chłopiec myślał: (a) czytelnik nie wie o czym, (b) o swojej niewinności, (c) o przestrodze ojca, (d) o swoim dotychczasowym życiu; (7) Szanse na przeżycie chłopca były: (a) bardzo duże, (b) znikome, (c) chłopiec nie miał szans na ratunek, (d) średnie; (8) O zniknięciu głównego bohatera wiedział tylko: (a) ojciec chłopca, (b) jeden z gestapowców, (c) narrator, (d) rolnik; (9) Akcja opowiadania dzieje się w: (a) bliżej nieokreślonej rzeczywistości, (b) w mieście portowym nad brzegiem morza, (c) Niemczech, (d) stolicy; (10) Czas wydarzeń z opowiadania nawiązuje do: (a) wczesnej wiosny, (b) czerwcowego zmierzchu, (c) późnego listopadowego wieczoru, (d) pora roku jest bliżej nieokreślona; (11) Główny bohater był: (a) młodzieńcem w wieku 14-16 lat, (b) w bliżej nieokreślonym wieku, (c) dorosłym mężczyzną, (d) studentem czytającym książkę; (12) Bohater opowiadania zaczytywał się w: (a) w poezji Adama Mickiewicza, (b) podręczniku do ekonomii, (c) nie wiadomo, (d) książce pożyczonej od swojego nauczyciela; (13) Chłopiec zginął przez nieuwagę:

(a) wchodząc wprost na gestapowców, (b) wpadając pod jadący tramwaj, (c) tonąc w morzu, (d) nierespektując rad ojca; (14) Młodzieniec w obliczu śmierci czuł: (a) wstyd, zażenowanie i zakłopotanie, (b) że jest bohaterem, (c) współczujący wzrok patrzących, (d) rozpacz; (15) Chłopiec w ostatnich chwilach swojego życia: (a) analizował fragment przeczytanej literatury, (b) spojrzął na pomnik Adama Mickiewicza, (c) tłumaczył się, że jest niewinny, (d) milczał; (16) Zniknięcie chłopca miało ogromne znaczenie dla: (a) gapiów, (b) dla ojca, (c) nikogo, (d) władz miasta; (17) W opowiadaniu Iwaszkiewicza słowa: „Ikar utonął” oznaczają: (a) to, że bohater zginął w morzu zapomnienia, (b) dosłowne utopienie się chłopca, (c) zniknięcie chłopca w pojeździe okupanta, (d) takie słowa nie występują w tekście; (18) Tekst opowiadania przywołuje: (a) obraz Marca Chagalla „Upadek Ikar”, (b) jeden z wielu rysunków z czasów wojennych, na którym widnieje chłopiec wpychany do karetki gestapowców, (c) obraz Petera Bruegela „Upadek Ikar”, (d) mit o „Dedalu i Ikarze”; (19) Ikar z opowiadania Iwaszkiewicza był przestrzegany przed czyhającym niebezpieczeństwem przez: (a) ojca, (b) brak informacji w tekście, (c) kolegę, który pożyczył mu książkę, (d) rodziców.

Poziom rozumienia opowiadania ustalano, licząc wynik ogólny testu rozumienia, czyli sumę wszystkich trafnie udzielonych odpowiedzi. Mógł on wahać się od 0 do 19 punktów. Wyższy wynik ogólny świadczył o wyższym poziomie rozumienia opowiadania.

Ocenę poziomu atrakcyjności tekstu sprawdzano, prosząc badanych o zaznaczenie na skali, w jakim stopniu opowiadanie Iwaszkiewicza im się podoba. Pięciopunktowa skala miała charakter dwubiegunowy – przyjmowała wartości od -2 do $+2$ (opisane na krańcach: zdecydowanie mi się nie podoba; zdecydowanie mi się podoba).

Wyniki

Sposób rozumienia tekstu analizowano z zastosowaniem statystycznego testu chi-kwadrat Pearsona (χ^2), badając częstość udzielania poszczególnych odpowiedzi w pojedynczych pytaniach przez uczniów należących do trzech grup badawczych, wyróżnionych ze względu na poziomy zmiennej niezależnej głównej.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w wyborze poszczególnych odpowiedzi dla pytań nr: 2 ($\chi^2 = 2,67$; $p = 0,849$), 3 ($\chi^2 = 2,83$; $p = 0,587$), 4 ($\chi^2 = 5,32$; $p = 0,504$), 5 ($\chi^2 = 3,31$; $p = 0,769$), 8 ($\chi^2 = 4,25$; $p = 0,373$), 9 ($\chi^2 = 3,74$; $p = 0,711$), 10 ($\chi^2 = 11,30$; $p = 0,079$), 11 ($\chi^2 = 4,25$; $p =$

= 0,373), 12 ($\chi^2 = 6,63$; $p = 0,157$), 13 ($\chi^2 = 1,95$; $p = 0,924$), 14 ($\chi^2 = 8,22$; $p = 0,223$), 15 ($\chi^2 = 7,51$; $p = 0,276$), 16 ($\chi^2 = 6,42$; $p = 0,378$), 17 ($\chi^2 = 4,92$; $p = 0,554$), 18 ($\chi^2 = 7,73$; $p = 0,259$), 19 ($\chi^2 = 6,26$; $p = 0,395$). Natomiast dla pytań nr: 1 ($\chi^2 = 12,05$; $p = 0,017$), 6 ($\chi^2 = 16,47$; $p = 0,011$) oraz 7 ($\chi^2 = 14,22$; $p = 0,027$) częstość wyboru poszczególnych odpowiedzi przez badanych znajdujących się w różnych grupach była istotnie zróżnicowana. Procent wyboru poszczególnych odpowiedzi w tych pytaniach przez osoby należące do trzech badanych grup zamieszczono w tabelach 1-3.

Na podstawie uzyskanych wyników można uznać, iż hipoteza, zgodnie z którą treść obrazu towarzyszącego tekstowi literackiemu modyfikuje sposób rozumienia tego tekstu przez uczniów, uzyskała częściowe potwierdzenie empiryczne. Na podstawie odpowiedzi udzielanych w trzech pytaniach testu rozumienia (nr: 1, 6, 7) okazało się, że interpretacja samego tekstu różni się od interpretacji tekstu, któremu towarzyszy ilustracja, a także że na sposób interpretacji tekstu ma wpływ rodzaj dołączonej do niego ilustracji.

Tabela 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie nr 1 o imię bohatera opowiadania

	Ikar	Michaś	Nie znamy jego imienia	W tekście nie występuje żadne męskie imię
Grupa (a)	53,5	18	28,5	0
Grupa (b)	25	3	72	0
Grupa (c)	33	10	57	0

Tabela 2. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie nr 6 dotyczące tego, o czym chłopiec myślał w ostatnich chwilach życia

	Czytelnik nie wie o czym	O swojej niewinności	O przestrodze ojca	O swoim dotychczasowym życiu
Grupa (a)	38	58	4	0
Grupa (b)	19	72	0	9
Grupa (c)	27	43	0	30

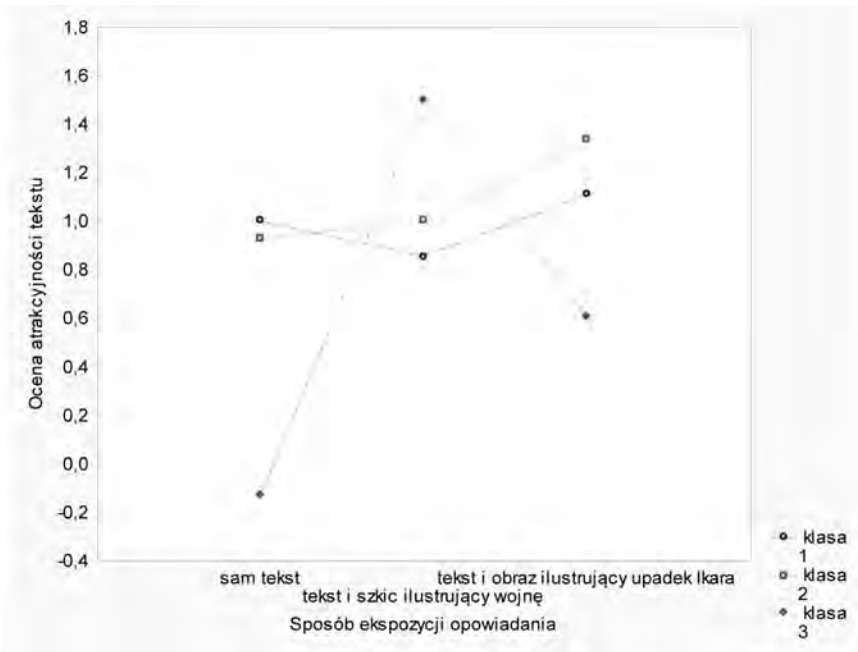
Tabela 3. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie nr 7 o szansę na przeżycie chłopca

	Bardzo duże	Znikome	Chłopiec nie miał szans na ratunek	Średnie
Grupa (a)	4	21	43	32
Grupa (b)	0	41	52	7
Grupa (c)	3,33	30	63,33	3,33

Dla zmiennych zależnych poziom rozumienia oraz atrakcyjność tekstu, korzystając z wieloczynnikowej analizy wariancji (test F), analizy prowadzono z uwzględnieniem zmiennej niezależnej głównej – sposobu prezentacji tekstu (bez ilustracji; z ilustracją nawiązującą do czasów wojny; z ilustracją nawiązującą do mitu o Ikarze), a także zmiennej niezależnej kontrolowanej, jaką był poziom edukacji (1, 2, 3 klasa gimnazjum).

Stwierdzono, że poziom rozumienia tekstu nie różnił się istotnie ze względu na sposób prezentacji opowiadania ($F = 0,78$, $p = 0,463$) – grupa czytająca sam tekst uzyskała średni wynik ogólny 11,36 (odchylenie standardowe = 2,26; minimum = 6; maksimum = 15), co było porównywalne do wyników grupy czytającej opowiadanie z bodźcem obrazowym ilustrującym wojnę (średnia = 11,84, odchylenie standardowe = 2,03; minimum = 8; maksimum = 17) oraz mityczny upadek Ikarza (średnia = 11,17, odchylenie standardowe = 3,23; minimum = 5; maksimum = 16); a także był porównywalny u uczniów uczęszczających do klas 1 (średnia = 11,60; odchylenie standardowe = 2,74; minimum = 5; maksimum = 15), 2 (średnia = 11,38; odchylenie standardowe = 2,13; minimum = 7; maksimum = 15) i 3 (średnia = 11,14; odchylenie standardowe = 2,90; minimum = 5; maksimum = 17) ($F = 0,15$, $p = 0,864$). Nie stwierdzono również interakcyjnego wpływu zmiennych niezależnych na poziom rozumienia ($F = 0,29$, $p = 0,882$).

Dla zmiennej zależnej, jaką stanowiła ocena atrakcyjności tekstu, nie stwierdzono istotnych efektów głównych czynników: sposób prezentacji tekstu ($F = 2,74$, $p = 0,071$), ani poziom edukacji ($F = 2,38$, $p = 0,100$). Stwierdzono natomiast interakcyjny wpływ zmiennych niezależnych ($F = 3,55$, $p = 0,011$), co przedstawia rysunek 2. Jedynie wśród uczniów klasy 3 gimnazjum widoczne jest istotne podwyższenie oceny atrakcyjności tekstu w sytuacji, gdy towarzyszy mu obraz i to jedynie wtedy, gdy obraz ten wprost nawiązuje do historii przedstawionej w tekście, w tym przypadku – do czasów wojny (istotność testu post-hoc NIR porównującego wyniki uczniów klas trzecich, którzy czytali sam tekst i którzy czytali go z ilustracją przedstawiającą gestapowców: $p = 0,002$).



Rysunek 2. Wykres ilustrujący interakcyjny wpływ sposobu prezentacji tekstu oraz poziomu edukacji na ocenę atrakcyjności tekstu

Stąd odpowiedź na pytanie, czy treść obrazu towarzyszącego tekstowi literackiemu modyfikuje ocenę atrakcyjności tekstu, jest twierdząca. Należy jednak dodać, że ocena atrakcyjności zależy równocześnie od rodzaju zamieszczonej ilustracji tekstu, a także od tego, przez ucznia której klasy gimnazjum dokonywana jest ta ocena.

Wykorzystując współczynnik korelacji r Pearsona, w całej badanej grupie uczniów stwierdzono istotny związek dodatni o niskiej sile między podobaaniem się opowiadania a poziomem rozumienia tekstu ($r = 0,27$; $p = 0,011$) – im bardziej podobało się uczniowi opowiadanie, tym badany odznaczał się lepszym rozumieniem jego treści. Zatem odpowiedź na pytanie, czy wyższy poziom atrakcyjności tekstu ma związek z lepszym rozumieniem tekstu, jest twierdząca; jednak siła tego związku nie jest duża.

Ku dydaktyce polonistycznej. Neurodydaktyczne implikacje

W świetle powyższej analizy zastanych danych empirycznych stwierdzić można, że na lekcjach języka polskiego powinno się w umiejętny sposób wykorzystywać zestawienia literackich i nieliterackich tekstów kultury.

Ma to bowiem niemały wpływ na sam proces rozumienia tekstów w ogóle (w szczególności natomiast na poszczególne etapy rozumienia dzieła literackiego, czyli jego odbiór, analizę i interpretację oraz tworzenie wypowiedzi). Kolejnym ustaleniem wypływającym z analizy badań jest kwestia doboru takich pozaliterackich tekstów kultury (tu obrazów, rysunków) do czytanego tekstu literackiego, aby zachodziła między nimi relacja bezpośredniości tematycznej (tematyka obrazu bezpośrednio związana i ilustrująca zawartość tekstu). Takie rozwiązanie ma istotny wpływ na wzrost atrakcyjności czytanego tekstu i – co się z tym bezpośrednio wiąże – na lepsze jego zrozumienie. Następną przesłanką dla metodyki nauczania języka polskiego jest bezpośredni związek atrakcyjności tekstu z lepszym jego rozumieniem. Oznacza to jednoznacznie, że teksty tematycznie atrakcyjne dla ucznia znajdującego się na danym etapie edukacyjnym mogą mieć znaczenie dla poziomu jego rozumienia, a tym samym przekładać się na jakość pracy ucznia nad tekstem. Stąd też warto byłoby coraz częściej móc wdrażać do polonistycznego procesu dydaktycznego takie teksty, które są bliskie uczniom, po które sami chętnie sięgają, stwarzając tym samym sposobność do krzewienia przyjemności płynącej z lektury⁹.

Wszelkie powyższe konstatacje obligują do stwierdzenia, że rozumienie tekstów, już na pierwszym poziomie aktu lektury – odbioru tekstów, nie jest jednak rzeczą łatwą¹⁰. Sprawność uważnego czytania ze zrozumieniem jest tu bowiem skorelowana z takimi aspektami jak: kategoria uwagi – rozpoznanie problematyki utworu (zrozumienie sensu tekstu) i spostrzegawczość (dostrzeżenie szczegółów), kategoria pamięci – zapamiętanie informacji, a także emocje – subiektywna uczniowska ocena poziomu atrakcyjności tekstu. Wskaźniki te stanowią niezwykle ważne wyzwanie dla nauczyciela języka polskiego, ponieważ: „[...] odbioru [...] trzeba uczyć. Uczyć, czy-

⁹ O wyborach lekturowych gimnazjalistów przeczytać można m.in. w: Z. Zasacka, *Gimnazjali czytelnicy książek i ich wybory lekturowe* [online], [w:] „Biuletyn EBIB” 2011, nr 4, [dostęp: 18 VII 2013]. Dostępny w Internecie: http://www.ebib.pl/images/stories/numery/122/122_zasacka.pdf.

¹⁰ Niemniej jednak, jak wskazują wyniki badań PISA – (ang. *The Programme for International Student Assessment*) Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów organizowanego od 2000 r., które jest jednym z największych badań edukacyjnych, koordynowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), sprawdzającym umiejętności 15-latków w obszarach: czytania ze zrozumieniem, matematyki i nauk przyrodniczych – w 2009 r. „[...] Polska znalazła się wśród 13 krajów, które w latach 2000-2009 istotnie statystycznie poprawiły swój średni wynik [w tym zakresie – N. G.]”. *Wyniki badania 2009 w Polsce*, M. Federowicz (red.), Warszawa 2009, s. 33.

li – przyzwyczajając do różnych tekstów kultury [...]”¹¹. Pozostaje zatem pytanie w jaki sposób? Z odpowiedzią na nie przychodzi neurodydaktyka, która tłumaczy: „[...] **genetyczno-biologiczne uwarunkowania naszego rozwoju** i faktyczne predyspozycje człowieka [...]”¹² oraz psychologia poznawcza. Przekładając teorię z tych zakresów chociażby o funkcjonalnym zróżnicowaniu półkul mózgowych człowieka (tzw. asymetria funkcjonalna mózgu) na grunt dydaktyki polonistycznej można wykorzystać wiedzę o tym, że każda z nich odpowiedzialna jest za przetwarzanie innych impulsów. Prawa półkula jest odpowiedzialna za złożone zadania wzrokowo-przestrzenne (przetwarzanie obrazów) i syntezę informacji. Lewa natomiast dominuje w zakresie werbalno-językowym oraz analitycznego przetwarzania informacji¹³. Wiąże się to bezpośrednio z pamięcią obrazową oraz słowną¹⁴, za którą odpowiedzialne są kolejno imageny, które kodują dane niewerbalne, oraz logogeny, kodujące informacje lingwistyczne – tzw. model podwójnego kodowania amerykańskiego psychologa Allana Paivio (*dual-coding theory*). Teorię tę i działanie wspomnianych systemów poznawczych człowieka można wykorzystać do wyjaśniania rozumienia tekstu kultury¹⁵. Z badań Paivio wynika, że połączenie dwóch bodźców: tekstu i obrazu (w przestrzeń werbalno-wizualną) zwiększa szanse na zapamiętanie i przypominanie większej ilości informacji płynących z tych tekstów kultury¹⁶, a ponadto: „[...] wzmacnia przekaz informacyjny i ułatwia zrozumienie”¹⁷. Materiał ten bowiem ulega podwójnemu zakodowaniu w strukturach mózgowych, co oznacza, że informacje tekstowe i pozatekstowe są zapisywane za pomocą dwu reprezentacji – treści werbalne można zilustrować, natomiast treści obrazowe zwerbalizować¹⁸. Wyniki eksperymentów Paivio dowodzą nadto (co tłumaczyłoby powyższe wnioski z przeprowadzonego badania empirycznego)

¹¹ A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 90.

¹² J.P. Sawiński, *op. cit.*, s. 112.

¹³ Por. J.W. Kalat, *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa 2006, s. 419.

¹⁴ Por. M. Jagodzińska, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice 2008, s. 117.

¹⁵ Por. *Eadem*, s. 216-217.

¹⁶ Dzieje się tak tylko wtedy, gdy: „[...] tekst i obrazy współgrają, tworząc jednoznaczne skojarzenia”. S. Kawiorski, *Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu* [online], [w:] „Podkarpackie Studia Biblioteczne” 2013, nr 2, [dostęp: 18 VII 2013]. Dostępny w Internecie: <http://psb.univ.rzeszow.pl/koncepcja-podwójnego-kodowania-allana-paivio-w-procesie-percepcji-czytanego-tekstu>.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ Por. M. Jagodzińska, *op. cit.*, s. 216-217.

efektu wyższości obrazu¹⁹ – obrazy okazują się lepiej zapamiętywane niż słowa im odpowiadające, ponieważ zwerbalizowanie obrazu jest procesem zachodzącym szybciej niż zobrazowanie tekstu²⁰. Zabiegi utekstowienia czy tekstualizacji obrazu i wizualizacji tekstu są to tendencje, które są dość powszechnie stosowane we francuskiej dydaktyce nauczania języka rodzimego, literatury oraz kultury²¹, co potwierdzałoby sprawdzalność w praktyce i możliwość przełożenia na dydaktykę przedmiotową wniosków z badań nad ludzkim mózgiem. Szansą jest więc wykorzystanie kategorii pozatekstualności (materiał obrazowy) do kształcenia kompetencji lepszego rozumienia tekstu literackiego (materiał literowy). Integracja tych dwu płaszczyzn na gruncie szkolnym wspierałaby rozwój myślenia konkretno-obrazowego oraz abstrakcyjno-pojęciowego.

Jest to więc asumpt do podjęcia kolejnych działań na tym gruncie, które w sposób pogłębiony badałyby kwestię pierwszego i kolejnych etapów rozumienia tekstów u uczniów, a tym samym stanowiłyby bazę do stworzenia praktycznych i efektywnych narzędzi dydaktycznych (uzasadnionych w sposób neurologiczny oraz respektujących predyspozycje uczniowskie), wpływających na rozwój oraz jakość rozumienia, a więc uczniowskie umiejętności czytelniczko-odbiorcze zarówno literackich, jak i nieliterackich tekstów kultury. Upatrywać w tym można bowiem szansy na rozwinięcie i modernizację dydaktyki przedmiotowej z języka polskiego na miarę XXI wieku.

mgr Natalia Grabska jest doktorantem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II realizującym program komponentu dydaktycznego Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL oraz Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie

dr Magdalena Szubielska jest pracownikiem Katedry Psychologii Eksperymentalnej w Instytucie Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II

¹⁹ Por.: *Eadem*, s. 268.

²⁰ Por.: *Eadem*, s. 218.

²¹ Tzw. „oświecenie” literatury sztuką i „odczytywanie” obrazu (które rozwijają wyobraźnię odbiorczą ucznia i wpływają na lepsze zrozumienie tekstów kultury) zostało opisane przez Annę Pilch. Zob. A. Pilch, *Formy wyobraźni. Poeci współcześni przed obrazami wielkich mistrzów*, Kraków 2010, 159-161, 175.

Robert Słabczyński

O funkcji elementów potocznych w języku nauczycieli

Potoczność

Kontakty społeczne (i w konsekwencji językowe) pomiędzy ludźmi charakteryzują się w zależności od relacji różnym stopniem oficjalności. O oficjalności względnie nieoficjalności sytuacji decydują relacje pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Ścisły związek uczestników aktu mowy, silna więź pomiędzy nimi decyduje o nieoficjalności sytuacji. W miarę jak związek pomiędzy rozmówcami staje się luźniejszy sytuacja staje się oficjalniejsza¹. Zróżnicowanie sytuacyjne decyduje z kolei o zróżnicowaniu językowym. Sytuacja oficjalna determinuje z reguły użycie przez mówiących odmiany oficjalnej języka, zaś nieoficjalna – odmiany nieoficjalnej, określanej często mianem potocznej², a także językiem potocznym, polszczyzną potoczną, stylem potocznym, potoczną odmianą języka, językiem kolokwialnym, nieoficjalną odmianą polszczyzny mówionej, mową potoczną, codzienną obiegową nieoficjalną polszczyzną³. Odmianą oficjalną posługują się członkowie danej społeczności w kontaktach oficjalnych, np. w urzędach, w sklepach, na zebraniach w przemówieniach itp.⁴ Językiem potocznym natomiast posługujemy się na co dzień, używając go jako środka porozumiewania się na tematy wspólne nam wszystkim, a więc odnoszące się do zajęć domowych, posiłków, ubrania, pogody, dojazdów do pracy, rozrywek. Najważniejsze cechy języka potocznego to: 1. mówioność. 2.

¹ B. Dunaj, *Kategoria oficjalności*, [w:] *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)*, Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), Kraków 1994, s.27.

² B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, *Język na co dzień*, [w:] *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*, W. Pisarek (red.), Kraków 1999, s. 226.

³ Por. K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2004, s. 50; J. Warchala, *Kategoria potoczności w języku*, Katowice 2003, s. 11.

⁴ B. Dunaj, *Odmiana oficjalna i nieoficjalna języka mówionego*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Językoznawcze”, z. 70, Kraków 1981, s. 12.

powszechność zasięgu społecznego, spontaniczność, bezpośredniość, niespecialistyczność. 3. swobodność, ekspresywność, familiarność, zwyczajność. 4. mniejsza staranność wobec normy, emocjonalno-wartościujący charakter. 5. humorystyczna interpretacja świata⁵.

Styl potoczny wiąże się także z prostym, zwyczajnym obrazem świata, często naiwnym⁶. Obraz ten jest zbudowany z punktu widzenia „prostego człowieka”, odpowiada postawie zdroworozsądkowej, a znajduje swój wyraz zarówno w strukturze słownictwa i jego organizacji semantycznej, frazeologizmach i przysłowiach, jak też w zespole kategorii gramatycznych, regułach derywacji, wzorcach budowy zdań, sposobach budowania tekstów⁷.

Cechy i cele komunikacji dydaktycznej

Porozumiewanie się nauczycieli z uczniami na lekcji służy przede wszystkim osiągnięciu celów edukacyjnych; zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy z poszczególnych przedmiotów nauczania, kształceniu logicznego myślenia i wartościowania, a równocześnie – jakby okazjonalnie – rozwijaniu sprawności wypowiedzania się na tematy związane z daną dyscypliną wiedzy⁸. Komunikaty pojawiające się w trakcie lekcji możemy sprowadzić do czterech grup: wypowiedzi o charakterze dyrektywnym (polecenia, pytania, instrukcje); wyjaśnienia (wyjaśnienia o charakterze metadydaktycznym, dostarczających uczniowi informacji związanych z celem lekcji, jej przebiegiem, o stopniu realizacji zamierzonych przez nauczyciela działań, planach związanych z lekcjami następnymi; wyjaśnienia o charakterze merytorycznym – tematycznie związane z przeprowadzaną lekcją); ewaluacje (ocena działań ucznia w postaci szkolnych stopni, a także pochwały, nagany); wypowiedzi o charakterze grzecznościowym – ich celem jest tworzenie atmosfery uprzejmości, która ma pozytywnie wpływać na uczenie i uczenie się. Szkolna sytuacja komunikacyjna stanowi swoisty typ oficjalnej komunikacji instytucjonalnej, konwencjonalnej i zrytualizowanej. Szkoła wraz z utrwaloną konstelacją ról społecznych nauczyciela i uczniów wyznacza oraz

⁵ J. Anusiewicz, *Potoczność jako sposób doświadczania świata*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, t. 5, „Język a Kultura”, J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), Wrocław 1992, s. 11-12.

⁶ K. Ożóg, *op. cit.*, s. 52.

⁷ J. Bartmiński, *Styl potoczny*, [w:] *Potoczność w języku i w kulturze*, „Język a Kultura”, t. 5, J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), Wrocław 1992, s. 40.

⁸ H. Synowiec *Kultura języka nauczycieli w sytuacji lekcyjnej*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel i J. Ożdżyński (red.), Kraków 1997, s. 115.

determinuje sposoby, metody, wzorce i cele interakcji⁹. W sytuacji lekcyjnej nauczyciel posługuje się odmianą oficjalną języka, zobowiązuje go do tego rodzaj sytuacji komunikacyjnej. Nierzadko jednak w jego wypowiedziach pojawiają się elementy potoczne. W niniejszym artykule skoncentrujemy się na wybranych elementach języka potocznego, szczególnie z zakresu fleksji, słowotwórstwa, warstwy leksykalnej, właściwościach składniowo-stylistycznych. Naszą uwagę skupimy na tych zjawiskach językowych, które w komunikowaniu się nauczyciela z uczniami pojawiają się bardzo często, pełniąc określone funkcje semanto-pragmatyczne, w znacznym stopniu wpływające na skuteczność i przebieg procesu dydaktycznego. Pomijamy w analizie charakterystyczne dla języka potocznego przejęzyczenia, anakoluty, zdania niedokończone, wtrącenia, autokorekty, elipsy.

Materiał analityczny pochodzi z nagrań kilkunastu lekcji (w tym języka polskiego, przyrody, matematyki, historii, chemii, fizyki) przeprowadzonych w różnych szkołach podstawowych i w gimnazjum. Zapis magnetofonowy (także cyfrowy) obejmuje zajęcia szkolne przeprowadzone w klasach IV-VI i w klasie pierwszej gimnazjum.

Zdrobnienia

Deminutywa pojawiają się przede wszystkim w kontaktach rodzinnych, zwłaszcza w rozmowach z dziećmi, przede wszystkim z małymi, oraz w kontaktach osób pozostających w zażyłych, przyjacielskich stosunkach, gdzie są naturalnym wyrazem ciepłych uczuć. Są jednak i inne sytuacje społeczne, w których obserwuje się wręcz nadużywanie zdrobnień i spieszczeń¹⁰. Taką sytuację tworzy lekcja szkolna, podczas której występowanie wyrazów zdrobniałych oprócz funkcji ekspresywnej niesie ze sobą wiele różnych znaczeń pragmatycznych, związanych z kontekstem.

Wśród rzeczowników zdrobniałych występujących w sytuacji lekcyjnej należy osobno przedstawić zdrobnienia rzeczowników (nazw własnych i pospolitych), zdrobnienia przysłówek i przymiotników.

Najliczniejszą grupę w analizowanym materiale tworzą *hipocoristica*, czyli rzeczowniki odrzeczownikowe, motywowane najczęściej przez rzeczowniki oznaczające istoty żywe, zwłaszcza osobowe, nazwy (imiona) własne: *chłopczyzna, psina, pysio, Zosia, Jaś*. Formant słowotwórczy w spieszzeniach jest nosicielem funkcji ekspresywnej: wyraża pozytywne emocjonalne

⁹ B. Skowronek, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*, Kraków 1999, s. 15.

¹⁰ B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, *op. cit.* s. 236.

ustosunkowanie się osoby mówiącej do przedmiotu (osoby)¹¹. *Hipocoristica* w sytuacji lekcyjnej najczęściej występują:

- w imiennych wezwaniach uczniów do odpowiedzi (przed postawieniem pytania):

(1) N.: ...*to słuchamy, Paulinka... jak to jest z tą tragedią Sachema?...* U.: ...*Sachem jest głównym bohaterem...*

(2) N.: ...*w jakim przypadku...* Ewka, ...*praca jest równa zero?...[...]* przypomnij sobie...

(3) N.: ...*proszę bardzo, Mateuszu, narysowałeś?...*

(4) N.: ...*Mariuszku, proszę bardzo, jak ta rzeka Wisła przepływa?* [pokaż na mapie]...

- w aktach o charakterze organizacyjnym i dyscyplinującym:

- wyrażonych w trybie rozkazującym:

(5) N.: ...*przepraszam, nie podnoś tak Gabrysiu... kochanie, to deprymuje nas...*

(6) N.: ...*siadaj Aniu...*

(7) N.: ...*Martusia!... uspokój się!...*

- wyrażonych w trybie orzekającym w funkcji trybu rozkazującego:

(8) N.: ...*proszę bardzo, Iza nam czyta...*

(9) N.: ...*Piotruś czyta ćwiczenie numer osiem...*

Nieco mniej liczną grupę tworzą zdrobnienia odrzeczownikowe oznaczające przedmioty traktowane przez mówiącego jako małe w stosunku do ogółu przedmiotów nazywanych przez rzeczownik motywujący: *rzeczka, talerzyk, okienko*. Formant słowotwórczy obok znaczenia małości jest często równocześnie nosicielem znaczenia ekspresywnego: wyraża subiektywne emocjonalne (zwykle dodatnie) ustosunkowanie osoby mówiącej do nazywanego przedmiotu¹². Inne znaczenie mają zdrobnienia w sytuacji lekcyjnej. Często pojawiają się one w obrębie aktów dyrektywnych, przez co łagodzą ich kategoriyczny charakter, por. następujące przykłady:

- wyrażonych w trybie rozkazującym:

(10) N.: ...*otwórzcie książeczki na stronie sto trzeciej... już perelko?...*

(11) N.: ...*może sobie napiszemy... tam od kreseczek zaczynajcie... piszcie drobno, bo tam będą gdzieś ze cztery zdania...* - w konstrukcjach *proszę + bezokolicznik*:

(12) N.: ...*to proszę sobie napisać gdzieś na boczku...*

- w pytaniach dydaktycznych:

¹¹ *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, Stanisław Urbańczyk (red.), Wrocław 1978, s. 321.

¹² *Ibidem*, s. 400.

(13) N.: ...czyli jakie *literki* dwie wystąpią jeszcze w tym wzorze?... U.:
...,es” i „ef”...

- w aktach ponagląjących uczniów do szybkich działań:

(14) N.: ...*bardzo proszę, macie dosłownie minutkę* [por. pospieszcie się],
żeby jeszcze raz sobie to w łepetynie poukladać i za chwilkę powtarzamy...

Oprócz rzeczowników przez nauczycieli zdrabniane są również przy-
słówki i przymiotniki. Zdrobnienia tych części mowy często występują
w sąsiedztwie poleceń organizacyjnych, określają czas i sposób wykonania
czynności, łagodnie nakłaniają uczniów do pracy w odpowiednim tempie.

Por. następujące przykłady:

(15) N.: ...*pisz... szybciotko... bo nie zdążymy już chyba...*

(16) N.: ...*zetrzyjmy sobie tablicę... szybciuieńko!*...

(17) N.: ...*proszę mi teraz przypomnieć, co to jest wypowiedzenie...*
szybciuieńko, szybciuieńko...

(18) N.: ...*proszę bardzo, [czytaj] powolutku, wyraźnie...*

(19) U.: ...*na głos będziemy czytać?... N.: ...po cichutku każdy, a potem*
będziemy się zgłaszać i odpowiadać na moje pytania...

(21) N.: ...*w poniedziałek umówiliśmy się napisać króciutką kartkówkę,*
a dzisiaj powtórzymy sobie wiadomości...

Zdrobnienia w sytuacji lekcyjnej pojawiają się w obrębie ak-
tów dyrektywnych, często też same pełnią funkcję poleceń, czego
przykładem mogą być imienne wezwania uczniów do odpowiedzi.
Wszystkie zdrobnienia tworzą atmosferę życzliwości i serdeczności,
co niewątpliwie wpływa na skuteczność formułowanych przez nauczyciela
komunikatów. Należy jednak podkreślić, iż nadmierne używanie form
zdrobniałych budzi dezaprobatę uczniów, którą często wyrażają przekornym
używaniem augmentatywów, np. *Będę rysował tym nowym ołówem. Tu już*
*narysowałem taką koparę*¹³. Przez uczniów klas starszych używanie zdrobnień
przez nauczyciela może być odbierane jako przejaw infantylizmu.

Potoczność form adresatywnych

Zjawiskiem charakterystycznym dla języka potocznego jest częste
używanie imion w formie mianownika w konstrukcjach wymagają-
cych wołacza¹⁴. W sytuacji lekcyjnej formy mianownikowe (zamiast
wołacza) występują w wezwaniach uczniów do odpowiedzi, często po

¹³ H. Synowiec, *op. cit.*, s. 225.

¹⁴ B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, *op. cit.*, s.232.

wcześniej sformułowanym przez nauczyciela pytaniu albo poleceniu. Por. poniższe przykłady:

(22) N.: ...*kto by podał przykłady w Polsce takiego rasizmu?...znane przykłady* ...**Marcin** [por. Marcinie]... U.: ...*druga wojna światowa...*

(23) N.: ...*jakie znacie sposoby porozumiewania?...(...)...proszę*, **Łukasz** [por. Łukaszu]...U.: ...*za pomocą muzyki...*

(24) N.: ...*proszę mi powiedzieć, w jaki to sposób ludzie ze sobą się porozumiewają...*(...) **Paweł** [por. Pawle]... U.: ...*dawniej Indianie porozumiewali się między sobą dymem z ogniska...* N.: ...*świetnie...*

Przypadki odgrywają istotną rolę w wyrażaniu interakcji między mówiącym i słuchaczem. W semantykę wołacza wbudowany jest wymiar interpersonalny. Jest to przypadek używany w formach adresatywnych dla zwrócenia uwagi słuchającego i pozyskania sobie jego współpracy w zakresie komunikacji. Mimo że wołacz pozostaje niejako poza właściwą strukturą zdania, warto zauważyć jego współwystępowanie z czasownikami w trybie rozkazującym, w apelach lub pośrednich rozkazach i prośbach. Wołacz jest zatem prototypowo kojarzony z ukierunkowanymi na słuchacza aktami mowy¹⁵. Wołacz w formach adresatywnych w sytuacji lekcyjnej występuje bardzo rzadko, często jest zastępowany przez mianownik. Dzieje się tak dlatego, ponieważ używanie przez nauczyciela wołacza podkreślałoby charakterystyczną dla sytuacji dydaktycznej asymetrię ról nadawczo-odbiorczych) [por. *Łukaszu, podejdź do tablicy. Janie, wytrzymaj tablicę*], uwydatniałoby oficjalny, instytucjonalny charakter komunikacji nauczyciela z uczniami. Wybór przez nauczyciela formy imienia w mianowniku zamiast w wołaczu wynika więc z chęci zmniejszenia dystansu między nim a uczniami, nadania sytuacji oficjalnej cech sytuacji nieoficjalnej, która będzie sprzyjała efektywnemu nauczaniu. Warto również podkreślić, iż formy adresatywne bardzo często występują w sąsiedztwie aktów dyrektywnych, potoczne zwracanie się do ucznia łągodzi nieco kategorię wymowę nauczycielskich poleceń.

Słownictwo potoczne

W sytuacjach nieoficjalnych występowanie słownictwa potocznego pozwala mówiącemu m.in. na przedstawienie własnego stosunku (negatywnego albo pozytywnego) do prezentowanych osób, rzeczy lub zjawisk, ujawnić poczucie humoru, zaznaczyć swój dystans do nazywanych rzeczy,

¹⁵ B. Rudzka-Ostyn, *Z rozważań nad kategorią przypadku*, tłumaczenie i redakcja naukowa Elżbieta Tabakowska, Kraków 2000, s. 72.

rozładować napięcie między rozmówcami¹⁶. W sytuacji lekcyjnej słownictwo potoczne spełnia jeszcze inne ważne funkcje pragmatyczne. Skoncentrujmy się więc na kontekstach, w których potoczne elementy leksykalne występują najczęściej. Por. funkcjonowanie słownictwa potocznego w następujących aktach mowy:

- w kontekście wezwania ucznia do odpowiedzi:

(25) N.: ...*na ostatnich zajęciach mówiliśmy sobie ...gościu*¹⁷... o czym?... U.: ...*mówiliśmy o Sachemie*...

- w kontekście aktu zachęcającego uczniów do zgłaszania się do odpowiedzi:

(26) N.: ...*może ktoś będzie chętny, samodzielnie omówi nam, samodzielnie omówić nam cały cykl rozwojowy*... U.: ...[zgłasza wątpliwości:] ...*a jak się zbłaźnię to*... N.: ...[zachęca:] *nikt się nie zbłaźni*¹⁸, *bo ja nie daję pał, chyba że ktoś jest kompletnie niezorientowany, jednym słowem przespał lekcję, tak jak się to czasem zdarza pewnym panom*...

(27) N.: ...*o czym to świadczy?..łapa do góry, kto ma jakiś pomysł?.. Adaś*...

- w kontekście aktu chwaleń, uzasadniania wyższych wymagań wobec uczniów danej klasy:

(28) N.: ...*ja wiem, że to jest trudne... ja sobie zdaję z tego sprawę, ale wy jesteście mądre dzieciaki i ja mogę tego od was wymagać*...

- w wypowiedzi będącej podsumowaniem fragmentu lekcji, z przyśłówkiem fajnie¹⁹, który wyraża zadowolenie nauczyciela z poprawnie przeprowadzonego ćwiczenia na lekcji chemii. Leksem ten jest również ważnym elementem segmentacji tekstu mówionego, sygnałem przejścia do następnego ćwiczenia:

(29) N.: ...*z jakich związków przechodzimy w jakie?.. U.: ...otrzymaliśmy alkeny, a później alkany*... N.: ...*o właśnie, czyli przechodzimy w gruncie rzeczy poprzez nienasycone do nasyconych... fajnie... i mamy jeszcze jedną reakcję przyłączania, na przykład z jodowodorem... i proszę bardzo, pójdzie Rafał*...

- w sytuacji zachęcania, próby zainteresowania uczniów nowym działem na lekcjach fizyki:

¹⁶ B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, *op. cit.*, s. 238-239.

¹⁷ Por.: znaczenie słownikowe *gość*: 'gościem możemy nazwać mężczyznę, którego bliżej nie znamy lub do którego mamy pozytywny stosunek emocjonalny', [w:] *Inny słownik języka polskiego*, M. Bańko (red.), t. 1-2, Warszawa 2000, s. 470.

¹⁸ Por.: *błaźnić się* 'ośmieszać się niestosownym zachowaniem, postępowaniem; kompromitować się' [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego*, B. Dunaj (red.), Warszawa 1996, s. 65 /skróć. SWJPD/.

¹⁹ 'Słowem *fajnie* określamy rzeczy i osoby, które się nam podobają' [w:] ISJP, s. 392.

(30) N.: ...*będziemy mówić o pracy, o mocy i o energii...* wydaje mi się, że *trochę fajniejszy jest niż te dwa poprzednie i dość powinno wam to pójść...*

- w kontekście wartościowania pozytywnego:

(31) N.: ...*to jest wartość czego?...Sebastian...* U.: ...*wu...* N.: ...*super²⁰... dzięki...*

(32) N.: ...*dłaczego paprocie nazywamy bylinami?...Oleńka...* U.: ...*bo są to rośliny wieloletnie...* N.: ...*tak... to mało... są wieloletnie i ...U.: ...przetrzymują zimę...* N.: ...*dzięki, dzięki ... U.: ...kłączu ... N.: ...znakomicie, okej²¹, dobrze...*

(33) N.: ...*co powstaje w rodni?...U.: ...jajo...* N.: ...*jajo, okej...*

- w kontekście wartościowania negatywnego:

(34) N.: ...*a jaką nazwę nosi gametofit paproci?... U.: ...przedrośle, zygota...* N.: ...*no oślabiło mnie to w tym momencie... nie zygota...*

W analizowanym materiale przeważa słownictwo, które nie niesie żadnej ekspresji, prymarnie pojawia się w języku mówionym w sytuacjach nieoficjalnych, swobodnych, np. *dzieciaki, fajny, super, okej²²*. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż leksemy potoczne w sytuacji dydaktycznej pełnią różne funkcje pragmatyczne, uzależnione od typu aktu mowy, w ramach którego zostały użyte: a) wzmacniają moc illokucyjną aktów chwaleń i wartościowania pozytywnego, mobilizując tym samym uczniów do większego wysiłku, b) łagodzą wymowę aktów dyrektywnych i aktów wartościowania negatywnego, próbują zapewnić w ten sposób przychylnie przyjęcie przez uczniów tych wypowiedzi.

Wyrazem mającym wysoką frekwencję w sytuacji lekcyjnej jest *no*. W literaturze językoznawczej oraz w słownikach języka polskiego zwraca się uwagę na dwa rodzaje funkcji tego leksemu: metatekstowe i semantyczne²³. Funkcje metatekstowe przedstawia *Słownik współczesnego języka polskiego* pod red. Bogusława Dunaja, który leksem *no* wyjaśnia następująco: 1. 'najczęstszy wyraz wprowadzający wypowiedzi mówione; sygnał wejścia, wstęp do mówienia', a także 2. 'często zamyka wypowiedź mówioną, pełni funkcję

²⁰ 'Słowem *super* określamy coś, co uważamy za bardzo dobre lub bardzo atrakcyjne', [w:] ISJP, s. 719.

²¹ 'Słowa *okej* używamy, aby zaznaczyć, że oceniamy pozytywnie jakąś sytuację, osobę, czyjeś działanie'[w:] ISJP, s. 1149.

²² B. Dunaj, R. Przybylska, K. Sikora, *op. cit.*, s. 238.

²³ Zob.: SWJPD; ISJP; *Mały słownik języka polskiego*, red. Stanisław Skorupka, Halina Auderska, Zofia Łempicka (red.), Warszawa 1969, *Iskróć*. MSJP/; A. Dobaczewski, *Próba interpretacji semantycznej leksemów w postaci „no”*, „Poradnik Językowy” 1991, nr 1-2; M. Kawka, *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Kraków 1999; K. Ożóg, *Wrażenia częste w polszczyźnie mówionej: no, tam*, Polonica XI, 1985; 1985, Z. Saloni, *Drobniaczki słownikowe. Jeszcze o słowie „no” i jego opisie słownikowym*, „Poradnik Językowy” 1, 1997.

analogiczną do kropki w tekście pisanym'. 3. 'wewnątrz wypowiedzi jest pauzą wypełnioną, daje czas do namysłu, segmentuje tekst na pewne całości informacyjne, często w połączeniu z innymi operatorami metatekstowymi, np. *no a, no więc, no wiesz, no popatrz, no ale*'. 4. 'stanowi sygnał kontaktu między rozmawiającymi osobami, które zaznaczają, że odebrały informację'²⁴. Funkcje semantyczne natomiast wyrażają emocjonalne nastawienie nadawcy do rzeczywistości będącej przedmiotem opisu, np. ekspresywne wzmocnienie trybu rozkazującego (*no weźże no tą łapę*), niekiedy z odzieniem naglenia, perswazji. Ponadto do funkcji semantycznych możemy zaliczyć *no* używane: a) dla nadania ekspresji zdaniom lub ich częściom niezawierającym form trybu rozkazującego, b) w funkcji twierdzenia, c) jako wyrażenie oznaczające podziw, uznanie, zdziwienie, c) jako wyrażenie oznaczające pogroźkę, sprzeciw d) jako równoważnik pytania, połączony zwykle z niecierpliwym oczekiwaniem na odpowiedź²⁵. W sytuacji dydaktycznej zwracamy uwagę na konteksty, w których występują obie funkcje (metatekstowe i semantyczne), por. następujące konkretyzacje tekstowe:

- *no* ponaglące, mobilizujące uczniów do większego wysiłku intelektualnego, a także wyrażające zniecierpliwienie nauczyciela, który oczekuje poprawnej odpowiedzi:

(35) N.: ...*co jeszcze może być przyczyną tej wyższej temperatury w Palermo i w Neapolu?...no, co jeszcze może być przyczyną?...*

- *no* w pozycji po pytaniu, wyrażające zniecierpliwienie, ponaglanie; jest to również sygnał startowy dla wypowiedzi ucznia:

(36) N.: ...*co jeszcze wpływa na glebę?...(...)* *co jeszcze?...no... (cisza) ... nawozy sztuczne, środki ochrony roślin...*

- *no* wzmacniające polecenia organizacyjne wyrażone w trybie rozkazującym:

(37) N.: ... **no**, *poczekajmy na resztę!...*

- w akcie mobilizującym, zachęcającym uczniów do szybkiego rozwiązania zadania:

(38) N.: ... **no**, *zastanówcie się!...*

- *no* potwierdzające poprawność wypowiedzi sformułowanej przez ucznia, w kontekście tzw. „echa nauczycielskiego”:

(39) N.: ...*czyli lato trwa tu ile?... U.: ...pół roku... N.: ...pół roku, sześć miesięcy... a w Polsce tylko ile?... U.: ... cztery... N.: ...tylko cztery... no właśnie...*

²⁴ SWJPD, s. 622.

²⁵ Por.: K. Ożóg, *op. cit.*, (*Wyrazy częste...*), s. 149; MSJP, s. 457.

(40) N.: ...kim był Józef Wybicki?... (...) U.: ...poetą?... N.: ...**no** poetą, pisarzem...

- *no* w sekwencji rozwijającej odpowiedź ucznia na pytanie nauczyciela:

(41) N.: ... *one* [drzewa] zostały wycięte, *bo*... U.: ...*na meble*... N.: ... **no**, *nie tylko na meble, ale przede wszystkim na budowę domów, na opał*...

- w sekwencji, w której nauczyciel pomaga uczniowi sformułować poprawną odpowiedź:

(42) N.: ...*w czasie pierwszej* [wolnej elekcji] *wygrał kto?* *wybory*... (...) U.: ...*Stanisław August*... N.: ...*kto z pochodzenia?*...**no**... (cisza) **no** *Polak*... **no** *polskie nazwisko, imię polskie*...

- w sytuacji, w której uczeń odpowiada na pytanie, ale nie jest pewny poprawności swojej odpowiedzi; nauczycielskie *no* potwierdza właściwy kierunek myślenia ucznia, pełni funkcję zachęty do kontynuowania wypowiedzi; *no* w tym kontekście oznacza również niecierpliwe wyczekiwanie na dalszą wypowiedź ucznia²⁶:

(43) N.: ...*jaka może być jeszcze inna wspólna cecha pasa kotlin?*...*co?*... *myślmy!*... U.: ...*kotliny?*... N.: ... **no, no**... U.: ...*że są dookoła, są wyżynami małymi*... N.: ...*że otoczone są pasem wzniesień, jak pamiętacie lekcje z początku*...

Warto zwrócić uwagę na *no*, które zapowiada repliki nauczyciela. *No* w podanych niżej przykładach nie pełni żadnej funkcji semantycznej, stanowi tylko przedtakt wypowiedzi, sygnał wejścia (rozpoczęcia), wstęp do „właściwej kwestii”. *No* jako *incipit* spełnia podobną funkcję jak w piśmie duża litera zaczynająca nowe zdanie²⁷. Por. następujące przykłady:

- *no* wprowadzające wyjaśnienie o charakterze metadydaktycznym:

(44) N.: ...*no zbliżamy się coraz bardziej do naszych okolic, jeszcze będą tylko Sudety, potem przejdziemy do Karpat*...

- wprowadzające pytanie o uzupełnienie, doprecyzowanie odpowiedzi:

(45) N.: ...*jaki był główny cel legionów?*... (...) U.: ...*aby walczyć*... N.: ...**no**, *o co?*... U.: ...*o niepodległość*... N.: ...*niepodległość*... *no właśnie, walka o niepodległość Polski*...

Użycia *no* podczas lekcji mają przede wszystkim charakter dydaktyczny, wychowawczy, edukacyjny, pragmatyczny, a rzadko wyłącznie metatekstowy. *No* dydaktyczne konstytuuje akty mowy o określonej sile illokucyjnej. Jego użycie nie tyle implikuje istnienie tekstu, ile implikuje konkretną postawę nauczyciela, który swoim *no* w pewien sposób wytwarza w klasie dydaktyczną atmosferę wyczekiwania i mobilizacji ucznia do wysiłku intelektualnego

²⁶ Por.: K. Ożóg, *op. cit.* (*Wyrazy częste...*), s. 152.

²⁷ *Ibidem*, s. 149.

bądź innego, odpowiedniego do warunków istniejących w danej sytuacji dydaktycznej²⁸. Warto w tym miejscu przytoczyć formułę definiującą *no* dydaktyczne, którą zaproponował Maciej Kawka²⁹: „Niniejszym (ja nauczyciel) mówię *No*, ponieważ chcę żebyś ty (uczniu) powiedział coś lub zrobił coś, czego jako nauczyciel od ciebie oczekuję podczas lekcji i żebyś to zrobił w sposób możliwie jak najlepszy i najszybszy. Ja (nauczyciel), wiem, że potrafisz to zrobić i że zrobisz dobrze to, czego od ciebie oczekuję, a moje *No* ma ci w tym w pewien sposób pomóc. Mówię *No*, żebyś zrobił to, czego od ciebie oczekuję”.

Potoczne obrazowanie

Obraz świata przedstawiony za pomocą dyskursu dydaktycznego jest uproszczonym (przybliżonym, w celach dydaktycznych) obrazem wtórnym. Odnosi się on do odpowiednich obrazów bardziej złożonych (pierwotnych), zbudowanych z elementów leksykalnych o charakterze zamkniętym, np. terminologii specjalnej. Wtórny obraz opiera się na eksplikacji, interpretacji oraz innych operacji językowych, umożliwiających różne sposoby przekształcenia prymarnej wiedzy specjalistycznej i przekazywania jej w sposób uproszczony, jedynie przybliżony, dostępny dla konkretnego odbiorcy (ucznia)³⁰. Zasadniczą sprawą w komunikacji dydaktycznej jest to, aby dystans poznawczo-językowy między nauczycielem i uczniem odpowiadał możliwościom recepcyjnym tego ostatniego. Strukturę treściowo-językową tekstu dydaktycznego kształtuje się, respektując możliwości kompetencji poznawczej i językowej ucznia. Ważny jest jakościowy i ilościowy dobór terminów, sposób ich przedstawiania, budowania jednostek składniowych i organizacja całego tekstu³¹. Jednym z elementów pozwalających nauczycielowi przedstawić złożone pojęcia naukowe w sposób zrozumiały dla uczniów jest odwołanie się do potocznego postrzegania świata, do sytuacji, z którymi spotyka się na co dzień. Por. fragmenty lekcji, podczas której nauczyciel stara się wyjaśnić uczniom podstawowe terminy z zakresu fizyki:

- w sekwencjach objaśniających pojęcie pracy³²:

²⁸ M. Kawka, *op. cit.*, s. 157.

²⁹ *Ibidem*, s. 158.

³⁰ J. Labocha, *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, T. Rittel, J. Ożdżyński (red.), Kraków 1997, s. 35.

³¹ S. Grabias, *Styl naukowy*, [w:] *Współczesny język polski*, J. Bartmiński (red.), Lublin 2001, s. 191.

³² Por. termin *praca* 'skalarna wielkość fizyczna charakteryzująca proces przekazywania energii. Jest ona równa iloczynowi wartości siły działającej na ciało przez długość drogi i cosinus

(46) N.: ...kiedy ta siła będzie duża?... a kiedy ta siła będzie mała?... od czego to może zależeć?...na przykład... na przykład mamy przesunąć, mamy przesunąć krzesło... przesuwamy... mama mówi: „weź przestaw krzesło”... przesunęliśmy to krzesło... prawda?... wykonaliśmy pracę?... U.: ...tak... N.: ...tak... no, ale mama zmieniła zdanie i mówi: „no fajnie jest, ale wiesz co, ta szafa mi się nie podoba, weź ją przesun na inną ścianę”... wykonamy pracę?... U.: ...wykonamy... N.: ...tak...

(47) N.: ...od czego jeszcze może zależeć ta wartość pracy? ...wróćmy do szafy... U.: ...od masy... N.: ...mamy szafę, kazała nam mama przesunąć na inną stronę ściany, ... prawda?... przesunęliśmy, dobra, siedzimy zadowoleni, a mama mówi: „wiesz co? Nie to głupio wygląda, weź ją przesun do innego pokoju”... no to przesuwamy tą szafę do innego pokoju... jak to się ładnie nazywa?... U.: ...droga... N.: ...a jeszcze ładniej... jak sama nazwa wskazuje... co robiliśmy z szafą?... U.: ...przesuwali... N.: ...czyli jak nazywa się ta wielkość fizyczna?...U.: ...tarcie?... N.: ...co robisz z tą szafą?... Sebastian... U.: ...przesuwam... N.: ...no więc jak nazywa się ta wielkość?... U.: ...przesuwanie... N.: ...nie przesuwanie, tylko... U.: ...suwanie... N.: ...przesu... U.: ...nięcie... N.: ...przesunięcie...

Sposoby potocznego obrazowania realizują strategię mówienia o problemach naukowych zrozumiale i przystępnie. Nauczyciel za pomocą przykładów wyjaśnia skomplikowane pojęcia, przekłada naukowy obraz świata na obraz bardziej konkretny, zbliżony do codziennego doświadczenia odbiorcy³³.

W sytuacji lekcyjnej dosyć często występują zaimki *sobie* i *mi*, które nadają komunikatom nauczycielskim cech charakterystycznych dla wypowiedzi powstających w sytuacjach nieoficjalnych, codziennych kontaktach międzyludzkich. Zaimek *sobie* jest wyrazem ekspresywnym nadającym wypowiedzi charakter potoczny lub bardziej poufaly, bezceremonialny³⁴. Podobnie znaczenie tego zaimka zostało wyjaśnione w *Słowniku współczesnego języka polskiego* pod red. B. Dunaja: *sobie* ‘tym słowem mówiący sygnalizuje, że jego wypowiedź dotyczy rzeczy błahych, o których można wyrażać się bezceremonialnie, potocznie³⁵. W realiach komunikacji szkolnej użycie form czasowników z zaimkiem *sobie* wiąże się z zabiegiem socjotechnicznym polegającym na

kąta zawartego między kierunkiem siły i drogi, [w:] *Słownik fizyczny*, Z. Dukiewicz, F. Froissart, W. Ziółkowski, Gdańsk 1994, s. 192.

³³ Por.: A. Starzec, *Współczesna polszczyzna popularnonaukowa*, Opole 1999, s. 185.

³⁴ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 3, Warszawa 1978, s. 209 /skrót. SJPSz/; zob. B. Rudzka-Ostyn, *op. cit.*

³⁵ SWJPD, s. 1035.

świadomym ograniczeniu dystansu między nauczycielem a uczniem i łagodzeniu imperatywnej wymowy poleceń kierowanych do uczniów. Por. następujące przykłady:

(48) N.: ...**proszę** sobie **zapamiętać** budowę przedrośla, bo na sprawdzian macie jak znalazł...

(49) N.: ...**proszę** sobie **wpisać**... *Kotlina Oświęcimska*...

(50) N.: ...**proszę podpisać** ją sobie pod spodem ... „splątek”...

Zwracamy również uwagę na obecność w wypowiedziach nauczyciela na występowanie celownikowej formy zaimka *ja* (w postaci enklityki *mi*), która nadaje poleceniom odcień potoczny i familiarny partnerskiego komunikowania. Celownikowa forma enklityczna *mi* wyraża stosunek mówiącego co do treści zdania, występuje w rozkazach i wykrzyknikach oraz w zdaniach zawierających ocenę, opinię o czymś *Ładne mi wakacje! Zmizerniałeś mi trochę*³⁶. W języku potocznym formy *mi* używamy dla podkreślenia, że to, o czym mowa nie jest nam obojętne. Słowo to używane jest zwłaszcza w poleceniach i zdaniach wyrażających troskę o kogoś³⁷. Sądzę, że podobne znaczenie forma *mi* ma również w kontekście sytuacji lekcyjnej, gdzie zaimek ten, występując np. w konstrukcji *proszę mi powiedzieć*, podkreśla ważność informacji (którą powinien przedstawić uczeń odpowiadając na pytanie nauczyciela), powoduje również wyróżnienie, dowartościowanie ucznia udzielającego odpowiedzi, co z kolei wpływa na jego większe zaangażowanie się w rozwiązywanie określonych problemów.

W analizowanych wypowiedziach nauczyciela enklityka *mi* pełni więc ważną funkcję interakcyjną (kontaktową) i socjotechniczną (łagodzenia imperatywnej wymowy nauczycielskiego polecenia) w partnerskim kontakcie życzliwej zachęty do praktycznego działania; por. poniższe przykłady:

- *proszę mi powiedzieć* [‘odpowiedzieć’] w konstrukcji z pytaniem zależnym:

(51) N.: ...**proszę mi** powiedzieć, jaki jest kierunek działania siły tego pana na sztangę?...

(52) N.: ...**proszę mi** powiedzieć, w jaki sposób ludzie się ze sobą porozumiewają?...

- w poleceniach:

(53) N.: ...**proszę mi** przeczytać treść tego ćwiczenia...

(54) N.: ...**proszę** przeczytać **mi** jeszcze raz polecenie do ćwiczenia pierwszego...

³⁶ SJPSz, t.1, s. 815.

³⁷ ISJP, t.1, s. 553.

Elementy potoczne w wypowiedziach nauczycieli podporządkowane są przede wszystkim funkcji perswazyjnej. Pojawiające się w trakcie lekcji zdrobienia, potoczne słownictwo oraz formy charakterystyczne dla komunikowania się w sytuacjach nieoficjalnych tworzą atmosferę uprzejmości i grzeczności, niwelują asymetrię ról nadawczo-odbiorczych, wpływają na moc illokucyjną niektórych aktów mowy: wzmacniają akty chwalenia i wartościowania pozytywnego, łagodzą kategoryczność nauczycielskich poleceń i aktów wartościowania negatywnego.

Pojęcia naukowe, które z powodu abstrakcyjnej treści mogą stwarzać uczniom trudności w poprawnym ich odbiorze i zrozumieniu, wyjaśniane są poprzez odwoływanie się do codziennych doświadczeń uczniów, często wprowadzając przy tym humor, co czyni sytuację lekcyjną mniej oficjalną, swobodną.

Chociaż celem artykułu nie jest ocena języka nauczycieli, lecz przedstawienie funkcji elementów potocznych w sytuacji lekcyjnej, wpływie tych elementów na sposoby, formy i skuteczność komunikowania się nauczyciela z uczniami - warto przypomnieć, iż język pedagogów powinien być dla uczniów wzorem, dlatego też wszyscy nauczyciele muszą być szczególnie uwrażliwieni na kulturę słowa, ponieważ za ich pośrednictwem mogą rozpowszechniać się odbiegające od normy wzorcowej zachowania językowe.

Robert Słabczyński jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. W latach 1996-2011 był nauczycielem języka polskiego. Od 2011 roku pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Polskiej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Paweł Spyra

Kulturotwórczy, literacki i językowy aspekt *Biblii* w dydaktyce polonistycznej IV etapu edukacyjnego

***Biblia* na lekcjach języka polskiego według zapisów nowej podstawy programowej**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, które na poziomie IV etapu edukacyjnego obowiązuje od 1 września 2012 r., nakłada na nauczycieli obowiązek omówienia z uczniami w zakresie pracy z *Biblią* na poziomie podstawowym wybranych psalmów oraz fragmentów *Pieśni nad pieśniami*, *Księgi Hioba* i *Apokalipsy św. Jana*. Na poziomie rozszerzonym należy ponadto analizować fragmenty Starego i Nowego Testamentu jako konteksty interpretacyjne dla lektury dzieł z innych epok.¹ Podstawa programowa określa minimum, którego w żadnym wypadku nie można pominąć. Często konkretne programy nauczania przewidują pracę z innymi fragmentami *Biblii* – np. z *Księgi Rodzaju*, *Księgi Koboleta* czy przypowieści Jezusa Chrystusa.

Analiza i interpretacja tekstów kultury (zwłaszcza takich jak *Biblia*) powinna zmierzać, w myśl zapisów podstawy programowej, do uczniowskich refleksji dotyczących wartości i wartościowania. Uczeń na poziomie podstawowym:

1. dostrzega związek języka z wartościami; rozumie, że język podlega wartościowaniu [...] jest narzędziem wartościowania, a także źródłem poznania wartości, takich jak: dobro, prawda, piękno; wiara, nadzieja,

¹ Por.: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski: szkoła podstawowa – gimnazjum – liceum*, t. 2, Warszawa 2011, s. 52.

- miłość; wolność, równość, braterstwo; Bóg, honor, ojczyzna; solidarność, niepodległość, tolerancja);
2. dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości narodowe i uniwersalne;
 3. dostrzega w świecie konflikty wartości (np. równości i wolności, sprawiedliwości i miłosierdzia) oraz rozumie źródła tych konfliktów.

Ponadto na poziomie rozszerzonym uczeń powinien wskazać różne sposoby wartościowań w tekstach kultury².

Obcując z *Biblią* na lekcjach języka polskiego, uczeń szkoły średniej powinien chociażby zaprezentować własne przeżycia wynikające z kontaktu z tym dziełem, rozpoznawać biblijne aluzje literackie i symbole czy wykorzystywać w interpretacji tekstu rozmaite konteksty (np. religijne czy kulturowe). Ponadto w zakresie kształcenia językowego uczeń powinien właściwie odczytywać sens biblijnych związków frazeologicznych, rozpoznać charakterystyczne cechy stylu tekstu biblijnego oraz odróżniać słownictwo neutralne od emocjonalnego i wartościującego.

Uważam, że wykaz wymienionych w podstawie programowej fragmentów *Biblii*, zwłaszcza na poziomie podstawowym, jest bardzo ubogi. Zakłada zapoznanie się z fragmentami tylko czterech ksiąg biblijnych, w tym zaledwie jednej z Nowego Testamentu. Brakuje ważkich treści o początkach świata i pierwszych patriarchach, biblijnego hawelizmu wywodzącego się z dydaktycznej *Księgi Koheleta* czy wreszcie zupełnie pominięta została centralna, wydawałoby się przecież, postać Nowego Testamentu – Jezus Chrystus. Zgadzam się ze spostrzeżeniami Romualda Marka Jabłońskiego, który w rozprawie *Biblia w edukacji polonistycznej szkoły ponadgimnazjalnej* pisze: „Według mnie powinno się bardziej eksponować Ewangelie – nie jest bowiem dobrze, jeśli uczeń w czasie lekcji o tematyce biblijnej nie spotka się z Jezusem Chrystusem. [...] Czy nie jest to jedna z najpiękniejszych postaci z ksiąg, które czytamy?”³ Rozmowa o Jezusie mogłaby przecież prowadzić do formowania się fundamentów uczniowskiego światopoglądu czy stawiania pytań egzystencjalnych i poszukiwania na nie odpowiedzi.

Kulturotwórczy aspekt *Biblii*

Biblia to dzieło wyjątkowe nie tylko ze względu na wymiar literacki, ale także kulturowy oraz sakralny. Stanowi jeden z fundamentów cywilizacji

² Por.: *ibidem*, s. 47-48.

³ R. M. Jabłoński, *Biblia w edukacji polonistycznej szkoły ponadgimnazjalnej*, Zielona Góra 2010, s. 132.

europiejskiej; kultury judeochrześcijańskiej, w której żyjemy. Jest to święta dla chrześcijaństwa „księga ksiąg” zapisana słowami autorów natchnionych na polecenie samego Boga. W procesie dydaktyczno-wychowawczym warto zwrócić szczególną uwagę na jej ogromny potencjał moralizatorski i wychowawczy, a także na wzorce osobowe, których wiele można w tym dziele odnaleźć.

Biblia powstawała przez wiele stuleci począwszy od XII-X w. p.n.e. aż do II w. n.e. Spisywano ją w kilku językach: m.in. hebrajskim (prawie wszystkie księgi Starego Testamentu), aramejskim (niektóre fragmenty *Księgi Rodzaju*, *Księgi Jeremiasza* oraz większość *Księgi Daniela* i *Księgi Ezdrasza*), greckim (kilka ksiąg Starego Testamentu – np. *Księga Mądrości*, *Druga Księga Machabejska* i fragmenty *Księgi Barucha* oraz wszystkie księgi Nowego Testamentu). Nazwa *Biblia* pochodzi od greckich terminów *biblos* („łodyga papirusowa”) i *biblion* („zwój papirusowy”). Św. Hieronim zatytułował swój łaciński przekład *Biblia Sacra* („Księgi Święte”). W Nowym Testamencie zamiast słowa *biblia* spotyka się greckie odpowiedniki hebrajskich terminów *sefer*, *seferis* („pismo”, „pisma”). Św. Atanazy wprowadził w IV w. nazwę *Pismo Święte* (łac. *Scriptura Sacra*).⁴

Biblia jako dzieło teandryczne

Biblia jest dziełem teandrycznym (Bożo-ludzkiem). Napisana przez ludzi jest równocześnie dziełem Bożym. Bóg oddziałuje dzięki natchnieniu na autorów, którzy tworzą dzieło zgodnie ze swoim talentem i swobodą twórczą. Należy przyjąć, że każde słowo *Biblii* jest jednocześnie słowem Boga i człowieka. Z teandryczności dzieła wynika jego sakralność, świętość. Traktuje ono m.in. o wierze Narodu Wybranego, wierze i męczeństwie pierwszych apostołów i chrześcijan. Zawiera nauczanie samego Syna Bożego – Jezusa Chrystusa⁵. „Chrystus jest słowem Bożym, które stało się widzialne, *Biblia* natomiast jest słowem Boga, które stało się słyszalne”⁶.

Hagiografowie to przeważnie anonimowi autorzy natchnieni. Tylko ze względu na tradycję przyjmuje się chociażby Salomonowe autorstwo *Księgi Mądrości*, *Dawidowe* – psalmów czy Mojżeszowe – Pięcioksięgu. Wielce

⁴ Por.: H. Langkammer, *Słownik biblijny*, Katowice 1989, s.32; T. Hanelt, *Wstęp ogólny do Pisma Świętego*, Gniezno 1999, s.44; J. Szłaga, *op. cit.*, s. 198; T. Jelonek, *Wprowadzenie do lektury Biblii*, Kraków 2007, s. 10-11.

⁵ Por.: T. Hanelt, *op. cit.*, s. 30; A. Colzani, L. Cremaschi, *Natchnienie*, [w:] *Encyklopedia chrześcijaństwa. Historia i współczesność. 2000 lat nadziei*, G. Ambrosio (red.), Kielce 2002, s. 491.

⁶ T. Hanelt, *op. cit.*, s. 33.

wątpliwe jest również przypisywanie autorstwa ksiąg prorockich poszczególnym prorokom. Ewangelie i listy Nowego Testamentu mają z reguły określonych autorów⁷.

Biblijne archetypy, toposy, wzorce osobowe i inspiracje

Biblia zawiera wiele archetypów i toposów często żywotnych w literaturze i kulturze późniejszych epok. Nie sposób pominąć archetypiczności Kaina – pierwszego bratobójcy, Mojżesza – przewodnika i mędrca, Hioba – człowieka cierpiącego bez winy, Marii Magdaleny – nawróconej grzesznicy, syna marnotrawnego, Samarytanina – człowieka okazującego miłosierdzie, Maryi – Matki Bożej cierpiącej z powodu śmierci Syna – Jezusa, Judasza – zdrajcy i grzesznika dręczonego wyrzutami sumienia, czy św. Pawła – nawróconego prześladowcy chrześcijan. Popularne są toposy: utraconego raju (Edenu), wędrówki ludu do ziemi obiecanej, miasta rozpusty i grzechu (Sodomy i Gomory, Babilonu), *ubi sunt* (o przemijaniu i marności świata), kuszenia (Jezus na pustyni), ofiary i zwycięstwa nad śmiercią (postać Jezusa), relacji: nauczyciel, mistrz – uczeń (Jezus – apostołowie), apokalipsy.

Biblia to także dzieło parenetyczne. Przedstawia całą galerię wzorców osobowych godnych naśladowania. Abel był człowiekiem, którego ofiara spodobała się Panu. Abraham bezgranicznie zaufał Bogu. Noe podziwiał tęczę – znak przymierza między ludźmi a Bogiem. Pod wodzą Mojżesza Bóg prowadził naród wybrany do ziemi obiecanej. Starotestamentowi prorocy głosili słowo Boga swojemu ludowi. Estera i Judyta uratowały naród od zagłady. Jan Chrzciciel wzywał do nawrócenia i zapowiadał przyjście Mesjasza. Piotr jako jeden z pierwszych wyznał wiarę w Chrystusa i z nawróconych Izraelitów założył wspólnotę chrześcijańską. Paweł otrzymał łaskę jasnego rozumienia prawd wiary i stał się nauczycielem pogan.

Niewątpliwie najdoskonalszym biblijnym wzorcem osobowym jest Jezus Chrystus. Narodzony jako Bóg-człowiek z Maryi Dziewicy głosił ewangelię o Królestwie Bożym – królestwie Swojego Ojca. Uzdrawiał chorych, wskrzeszał umarłych i pochylał się nad nędzarami. Wreszcie umarł na krzyżu za grzechy całego świata, a po trzech dniach zmartwychwstał. Wstąpił do nieba zapowiadając, że powtórnie przyjdzie na świat w chwale. Uczniom nakazał głoszenie ewangelii aż po krańce ziemi. W Jezusie człowieczeństwo splata się

⁷ Por.: R.P. Carroll, *Autorstwo Biblii*, [w:] *Słownik hermeneutyki biblijnej*, R.J. Coggins, J.L. Houlden (red.), Warszawa 2005, s. 46-47; M. Barker, *Pseudonimowość*, [w:] *Słownik hermeneutyki...*, s. 728.

z boskością, przemijanie z wiecznością, a śmierć z życiem na wieki. Dzięki Chrystusowi chrześcijanin może osiągnąć życie wieczne.

Nie można pominąć ogromnego oddziaływania *Biblii* na różne dziedziny sztuki: architekturę, rzeźbę, malarstwo ołtarzowe, sztalugowe i książkowe, fresk, grafikę, film, muzykę i literaturę. O inspiracjach biblijnych w literaturze i sztuce obszernie pisze Romuald Marek Jabłoński we wspomnianej już w tej pracy rozprawie. Wiele informacji tam zawartych może być przydatnych do przeprowadzenia ciekawych lekcji biblijnych z wykorzystaniem innych tekstów kultury⁸.

Literackość *Biblii*

W dydaktyce polonistycznej, omawiając kolejne fragmenty Starego i Nowego Testamentu, nie sposób pominąć literackiego kunsztu *Biblii*. Wszak uczniowie, którzy jeszcze przed przystąpieniem do omawiania zagadnień biblijnych dowiadują się o ogromnym potencjale *Biblii*, powinni, zwłaszcza na lekcjach języka polskiego, poznać jej równie niezaprzeczalne walory literackie.

Obrazowość, ukształtowanie stylistyczne i kompozycyjne oraz estetyzm *Biblii*

Pismo Święte napisane jest językiem obrazowym. Biblijne treści przedstawiają postaci, wydarzenia i ludzkie doświadczenia, które nierzadko składają się na uniwersalne przesłanie. Starotestamentowe księgi odznaczają się bogactwem obrazowania i ekspresją. Warto wskazać tutaj księgi prorockie czy *Pieśń nad pieśniami*. W Nowym Testamencie Jezus najczęściej sięga po język barwny i obrazowy. Podobnie czynią to relacjonujący wydarzenia ewangeliści.

W *Biblii* występuje wiele charakterystycznych dla dzieła literackiego semantycznych przekształceń i innych figur stylistycznych, jak porównania, epitety, metafory, metonimie, antytezy, anafory, epifory, hiperbole, oksymorony i symbole. Aby poznać Boga lub zbliżyć się do niego, należy odwołać się do symbolu: Bóg ukazał się Mojżeszowi w gorejącym krzaku; Zachariasz po wygnaniu kazał wykonać koronę ze złota i srebra, co oznaczało spełnienie się obietnic Bożych danych Dawidowi. Bogata jest symbolika kolorów,

⁸ Por. R. M. Jabłoński, *op. cit.*, ss. 34-104.

zwierząt czy liczb. Apokalipsa św. Jana to wielka „orkiestracja symboli”⁹. Nie sposób pominąć symboliki imion – np. Piotr (greckie petros – „skała, opoka”), Hiob („znieawidzony, prześladowany”), Jezus (hebrajskie Jehoszua - „Jahwe zbawia”).

Biblijna antropomorfizacja odnosi się do Boga. Antropomorfizm fizyczny polega na wyobrażeniu Boga jako człowieka, zaś psychiczny wskazuje na podobieństwo Boskich i ludzkich cech psychicznych. Antropomorfizmy stoją jednak w sprzeczności z transcendentną naturą Boga. Służą jedynie jako środek do wyobrażania sobie tego, który jest niepojęty i którego nie można zobaczyć¹⁰.

Środkami stylistycznymi charakterystycznymi dla literatury hebrajskiej są paralelizmy synonimiczne, antytetyczne i syntetyczne. Paralelizm synonimiczny polega na powtarzaniu w drugim członie wiersza innymi słowami myśli z członu poprzedniego, np. „Stargajmy ich więzy, // i odrzućmy od siebie Ich pęta” (Ps 2, 3)¹¹. Paralelizm antytetyczny ma miejsce wtedy, gdy drugi człon tekstu wyraża myśl przeciwną do treści członu pierwszego, np. „Przestańcie czynić zło! // Zaprawiajcie się w dobrem!” (Iz 1, 16b-17a). Paralelizm syntetyczny występuje, gdy człon drugi uzupełnia treść członu pierwszego, np. „Jak się lituje ojciec nad synami, // tak Pan się lituje nad tymi, co się Go boją” (Ps 103, 13).

W *Biblii* pojawiają się typowe dla literatury semickiej chiazmy, inkluzja i układ koncentryczny. Chiazma to figura literacka, której treść układa się na krzyż. Może obejmować nie tylko zdania, ale i całe księgi, np.:

*Na początku było Słowo,
a Słowo było u Boga,
i Bogiem było Słowo,
Ono było na początku u Boga.*
(J 1, 1-2)

Inkluzja polega na rozpoczęciu i zamknięciu danej formy literackiej identycznym lub podobnym krótszym bądź dłuższym sformułowaniem, np. „Poznać ich po ich owocach” (Mt 7,16 i 7,20). Układ koncentryczny polega na koncentrycznym (skierowanym ku środkowi, współśrodkowym) ułożeniu niektórych sekwencji tekstu o różnej objętości, np. fragment 5,17-

⁹ J.K. Pytel, *Objaśnianie sensu biblijnego w Kościele. (Hermeneutyka)*, Gniezno 1996, s. 24.

¹⁰ Por.: J. Szłaga, *Hermeneutyka biblijna*, [w:] *Wstęp ogólny do Pisma Świętego*, J. Szłaga (red.), Poznań-Warszawa 1986, s. 202-203; M. Filipiak, *Biblia jako tekst religijny i kulturowy*, Lublin 1993, s. 25-26.

¹¹ Wszystkie cytaty biblijne według: *Biblia Tysiąclecia*, wyd. III poprawione, pod red. nauk. A. Jankowskiego, Poznań-Warszawa 1990.

6,11 *Ewangelii wg św. Łukasza*: w środku znajduje się przypowieść o nowym i starym, przed nią i po niej mowa jest o jedzeniu, całość zaś rozpoczyna i kończy opowiadanie o paraliżyku¹².

Biblijne gatunki literackie

Cechą *Biblii* jest synkretyzm genologiczny nie tylko na poziomie całości, ale i poszczególnych ksiąg (np. *Księga Hioba* sięga po zróżnicowane konwencje gatunkowe – m.in. prozę, dramat).

W *Piśmie Świętym* występuje bogaty rezerwuar gatunków epickich i lirycznych. Biblijne gatunki epickie to m.in. opowiadania, nowele, przypowieści, mity, mowy, kazania, przysłowia, listy, ewangelie, bajki, apokalipsy, zaś do lirycznych zaliczyć można rozmaite rodzaje pieśni czy psalmów. Elementy dramatu zawiera *Pieśń nad pieśniami*.¹³ Niektóre z wymienionych gatunków, takie jak ewangelia, apokalipsa, psalm, przepowiednia i midrasz (żydowskie wyjaśnianie fragmentu księgi biblijnej), są charakterystyczne dla *Biblii*.

Cechy stylu biblijnego

Podczas omawiania fragmentów *Biblii* uczniowie powinni zetknąć się z jej charakterystycznym językiem i stylem.

W dydaktyce polonistycznej warto zwrócić uwagę na styl literacki, jakim została napisana *Biblia*. Niewątpliwą cechą stylu biblijnego jest alegoryczność, czyli dwustopniowość tekstu (dosłowność i metaforyczność), a także tzw. język figuralny (figura oznacza zapowiedź określonych wydarzeń i postaci, które pojawią się w kolejnych częściach dzieła). Tekst podzielony jest na wersety, czyli odcinki obejmujące zwykle kilka zdań, które składają się na całość rytmiczną i znaczeniową. Występują inwersje, archaizmy, powtórzenia, parantezy, akلامacje, zdania oceniające, przepisy prawne i wskazania. Wypowiedzi cechuje patos. Często używa się zdań współrzędnie złożonych oraz imiesłowowych równoważników zdań z imiesłowem zakończonym na „-wszy”, „-wszy”. Cechą stylu biblijnego jest także występowanie powtarzalnych spójników, np. „i” lub „a”, inicjacja zdań od spójników, stosowanie mowy niezależnej w celu przytaczania czyichś wypowiedzi oraz umieszczanie

¹² Por.: R. M. Jabłoński, *op. cit.*, s. 31; R. Meynet, *Język przypowieści biblijnych*, Kraków 2005, s. 133.

¹³ Por.: J. S. Synowiec, *Gatunki literackie w Starym Testamencie*, Kraków 2003; M. Głowiński, *Biblijne gatunki literackie*, [w:] *Słownik terminów literackich*, J. Sławiński (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1998, s. 64.

przydawki wyrażonej zaimkiem dzierżawczym typu „mój”, „twój”, „jego” po wyrazie określanym.

Biblijne frazeologizmy

W dydaktyce szkolnej wskazuje się przykłady biblijnych związków frazeologicznych oraz wykonuje ćwiczenia sprawdzające ich znaczenie bądź wykorzystanie we współczesnym języku. Funkcjonuje dużo związków frazeologicznych mających swoje korzenie w *Biblii*. Źródło wielu z nich można odnaleźć w starotestamentowych księgach. Zdarza się, że bywają wielokrotnie powtarzane w różnych miejscach *Pisma Świętego*. Poniżej przytaczam przykłady frazeologizmów biblijnych wykorzystując ich podział na wyrażenia, zwroty i frazy. Te wskazane przez mnie (często różniące się od tych najbardziej znanych) mogą okazać się przydatne na lekcji o biblijnej frazeologii. Staram się określić biblijną lokalizację związków frazeologicznych, a także przy paru, według mnie, trudniejszych podać ich znaczenie.

Wyrażenia: Alfa i Omega (Ap 1,8); Antychryst (1J 2,22); beniaminek (najmłodsze dziecko, ulubieniec, pupil – Rdz 42,4); brat po Adamie (i Ewie) – osoba niespokrewniona, chleb powszedni (Łk 11,3); Exodus (emigracja, nazwa Księgi Wyjścia), gałązka oliwna (symbol nadziei, przymierza – Rdz 8,10-11); Ismaelita (wyrzutek, banita, człowiek postronny – Rdz 16, 11-12); Judaszowe włosy (włosy rude, oznaka człowieka zdradliwego, fałszywego); kolos na glinianych nogach (coś pozornie potężnego, nie mającego solidnych podstaw – Dn 2,31-45); Samson i Dalila (mocarz tracący swą siłę z powodu przewrotnej, zdradliwej kobiety – Sdz 16,4-29); zakon Adama (małżeństwo); wiek chrystusowy (33 lata); sól ziemi (składnik najważniejszy, nieodzowny – Mt 5,13); siódma pieczęć (ostateczna tajemnica – Ap 5, 1-5).

Zwroty: budować na opoche (Mt 7,24); chodzić po wodzie (Mk 6,47); trudno dwóm panom służyć (Mt 6,24); mene, tekel, ufarsin („policzono, zważono, rozdzielono” – groźne ostrzeżenie, złowieszczy znak – Dn 5,25); oddać coś za miskę soczewicy (oddać coś niezwykle ważnego za bezcen – Rdz 25,33-34); widzieć Abrahama (mieć ponad 50 lat – Jn 8,57); wyganiać diabła Belzebubem (Mt 12, 22-30); rzucać perły pod wieprze (ofiarować coś cennego osobie, która nie umie tego docenić – Mt 7, 6).

Frazy: Widzi źdźbło w cudzym oku, a w swoim belki nie widzi (Łk 6,41-42). Kto kopie dół – weń wpada (Prz 26,27). Kto sieje wiatr, zbiera

burzę (Oz 8,7). Nie samym chlebem żyje człowiek (Mt 4,4). Czuwajcie więc, bo nie znacie dnia ani godziny (Mt 25,13). Nikt nie jest prorokiem we własnym kraju (Mt 13,57). Oddajcie cesarzowi co cesarskie, Bogu – co boskie (Mt 22,21). Kto z was jest bez grzechu niech pierwszy rzuci kamień (J 8, 1-11).

Formacyjna wartość *Biblii* w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Czy lekcje poświęcone *Biblii* pomogą uczniom odnaleźć się w dzisiejszym świecie pełnym zagrożeń? Czy przyczynią się do ukształtowania pożądanych postaw? Czy wreszcie mogą wzbogacić proces wychowawczy?

Biblia jest skarbnicą wartości i norm postępowania. Treści wychowawcze pojawiają się niemal w każdej księdze biblijnej, zaś szczególnie ładunek wychowawczy dostrzec można w kilku z nich. *Księga Przysłów* traktuje o życiodajnej sile mądrości i destrukcyjnej sile głupoty. *Mądrość Syracha* zawiera opis najważniejszych obowiązków człowieka względem Boga, siebie samego i bliźnich. *Księga Koheleta* może stać się przedmiotem refleksji nad sensem życia, przemijaniem i nietrwałością dóbr doczesnych. Szkolnej analizie *Księgi Hioba* powinny towarzyszyć różnorodne pytania o sens ludzkiego cierpienia. Lektura *Pieśni nad pieśniami* może zaowocować dyskusją nad dojrzałą, godną i wzbogacającą miłością. Normy Dekalogu wywierają znaczący wpływ na życie współczesnego człowieka. *Apokalipsa św. Jana* zapowiada ostateczne zwycięstwo dobra nad złem. Najważniejsze treści formacyjne zamieszczone są w ewangeljach. Ogromny ładunek wychowawczy występuje w Kazaniu na górze oraz w przypowieściach Jezusa Chrystusa (np. przypowieść o talentach czy ułaskawionym i bezlitosnym słudze). Syn Boży wypowiada w ewangelii tzw. złotą regułę postępowania: „Wszystko więc, co byście chcieli, żeby wam ludzie czynili, i wy im czyńcie!” (Mt 7, 12).

Czytanie *Biblii* może wywoływać pożądane emocje i pobudzić do refleksji nad tworzeniem się uczniowskiego systemu aksjologicznego. Biblijny przekaz potrafi dać odpowiedź na niejedno pytanie dręczące człowieka¹⁴. Może warto poświęcić zajęcia wychowawczemu aspektowi *Pisma Świętego*, odkrywaniu i ocenianiu wartości w nim zawartych oraz próbą odniesienia ich do własnego życia i postępowania.

¹⁴ Por.: K. Ostrowska, *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, Gdańsk 1998, s. 15.

Uwagi końcowe

Biblia to dzieło niezwykle pod wieloma względami. I taki przekaz powinni otrzymać uczniowie od swojego nauczyciela polonisty. *Biblia* odgrywa niezaprzeczalną rolę w naszej kulturze judeochrześcijańskiej. Jest dziełem pełnym literackiego kunsztu, estetyzmu i artyzmu. Należy także zwrócić uwagę na niezwykle język tej księgi. W niej bowiem zawiera się język samego Boga i Jego Syna – Jezusa Chrystusa.

Praca nauczyciela z uczniami na lekcjach języka polskiego obejmuje wiele aspektów: kształcenie literackie, kształcenie językowe; obcowanie z szeroko rozumianą kulturą, pozaliterackimi tekstami kultury. Poznając fragmenty *Biblii*, dostrzega nie tylko wielość form literackich i środków stylistycznych, ale obcuje też ze swoistym językiem i stylem przekazu oraz poznaje rolę tego dzieła w kulturze. Podczas omawiania biblijnych inspiracji w sztuce może zetknąć się z pozaliterackimi tekstami kultury. „Biblijne” lekcje języka polskiego mogą stać się świetnym przykładem integracji treści kształcenia literackiego, językowego i kulturowego.

Refleksje moje wyrastają z ducha katolicyzmu. Dla uczniów, którzy nie podzielają wiary katolickiej, lekcje *Biblii* powinny stać się doskonałą okazją do pogłębionej dyskusji i refleksji o wartościach, wzorcach osobowych i normach postępowania.

Paweł Spyra jest absolwentem polonistyki KUL; nauczyciel polonista, doktorant literaturoznawstwa na Uniwersytecie Rzeszowskim; zainteresowania: dydaktyka literatury polskiej, reportaż współczesny, polska literatura dla młodzieży.

Elżbieta Mazur

„Zwrot kulturowy” w szkolnej metodyce. *Kochankowie z ulicy Kamiennej Agnieszki Osieckiej* – próba interpretacji

Obecnie szkoła pragnie się wywiązać z założeń o przygotowaniu uczniów do odbioru różnych tekstów kultury i jak sądzę, jest to kierunek bliski hermeneutyce Gadamera i jednoznaczny z podejściem antropologicznym. „Wreszcie spojrzano na utwór literacki jako na dzieło sztuki włączone w komunikację kulturową” – pisała Aniela Książek-Szczepanikowa¹ i stało się to faktem w kulturowej teorii literatury. Analiza kulturowa stawia przed czytelnikiem tekstu literackiego (wg Greenblatta) „pytania kulturowe”, które dotyczą głównie związków dzieła literackiego z kontekstem kulturowym a teksty literackie „nie odsyłają do zewnętrznej wobec nich kultury, lecz same w sobie są tekstami kulturowymi, albowiem skutecznie wchłonęły w siebie wartości i konteksty społeczne. Innymi słowy, teksty literackie nie mówią nam nic o kulturze, do jakiej należą, one są tekstami kultury”². Przy czym profesjonalny dyskurs literaturoznawczy nie utraci swej tożsamości, ponieważ kulturowa teoria literatury badać powinna zarówno kulturowe wymiary tekstów literackich jak i praktyki, które współtworzą dyskursywne terytorium kultury.

Przygotowanie uczniów do odbioru różnych tekstów kultury wynika ze standardów egzaminacyjnych, w dobie kultury popularnej – polisensorycznej zdarzają się także propozycje dokonania porównawczych analiz i interpretacji różnorodnych tekstów z zakresu kultury wysokiej

¹ A. Książek-Szczepanikowa, *Poznawać czy odbierać? O encyklopedyzmie na lekcjach literatury*, [w:] *Kompetencje szkolnego polonisty*, cz. 1, B. Chrzęstowska (red.), Warszawa 1995, s. 47.

² S. Greenblatt, *Culture*, [w:] *Critical Terms for Literary Studies*, red. F. Lentricchia, T. McLaughlin, Chicago 1995, s. 226. Cyt. za: M. P. Markowski, *Badania kulturowe i literaturoznawstwo*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*, Kraków 2009, s. 522.

oraz popularnej. Egzemplifikacją niech będzie przykład z próbnej matury z języka polskiego (2009), gdzie jeden z tematów brzmiał następująco: „Analizując i interpretując wiersze W *Weronie* Cypriana Norwida i *Kochankowie z ulicy Kamiennej* Agnieszki Osieckiej, porównaj kreacje świata przedstawionego w obu tekstach”³. Pewne wątpliwości budzi sformułowanie tematu, mianowicie *Kochankowie z ulicy Kamiennej* to *Piosenka* z widowiska *Niech no tylko zakwitną jabłonie*⁴, (jak informuje podtytuł), utwór pochodzący ze zbioru *Sztuczny miód* z 1977 roku, tomiku poświęconego wszystkim kolegom z teatrzyku STS⁵ i tym, z którymi współpracowała oraz śpiewała. W *Dedykacji* autorka napisała: „Trzeba bowiem wiedzieć, że prócz zapachu jabłek piosenka jest najsilniejszym nosicielem wspomnień” (*Szm*, s. 5). Z drugiej strony piosenka poetycka dąży niekiedy do powielania wzorów poetyki charakterystycznych dla twórczości lirycznej, funkcjonującej w wysokim obiegu kultury, więc być może tym kierowano się przy wyborze tematu. Daje się zatem zauważyć połączenie tekstów literatury wysokiej oraz popularnej, co potwierdzałoby tendencję o szukaniu możliwości łączenia (porównywania) różnych tekstów kultury, należących do różnych obszarów: liryku Cypriana Kamila Norwida i piosenki poetyckiej Agnieszki Osieckiej. Tak czy inaczej, niewątpliwie temat potwierdza dialog z tradycją, wymaga umiejętności odczytywania różnych znaków oraz symboli, przywoływania kontekstów interpretacyjnych. Wszak tradycja jest przeszłością interpretowaną przez współczesnego człowieka i uznaną przez niego za istotny składnik współczesnej kultury, za wartość. Ważne jest więc nawiązanie w obydwu utworach do dramatu Szekspira, podejmowanie motywu szekspirowskiego w różnych epokach literackich, a także motyw nieszczęśliwych kochanków. Przypomnijmy, że potrzebie dialogu z tradycją odpowiada z punktu

³ Arkusze egzaminacyjne Język polski 2009. Poziom rozszerzony/ Rodzaj: próbna www.arkuszematuralne.pl dostęp: 08.07.2009 r.

⁴ A. Osiecka, *Sztuczny miód*, Warszawa 1977, s. 128-129. Przyjmuję na oznaczenie tytułu tomu skrót: *Szm*; w dalszej części artykułu cytuję według tego wydania (cyfra po skrócie oznacza numer strony). Widowisko muzyczne: *Niech no tylko zakwitną jabłonie*. Opr. muz.: A. Mundkowski. Prapremiera Warszawa, Teatr Ateneum 1964. Warto nadmienić, że wiele lat później powstał spektakl *Kochankowie z ulicy Kamiennej* (na podstawie utworów i scenariusza A. Osieckiej). Prapremiera Grudziądz. Akad. Sztuk Wizualnych 1997. Zob.: Osiecka Agnieszka [w:] *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury*, opr. zespół pod red. J. Czachowskiej i A. Szałagan, tom szósty, Warszawa 1999, s. 182.

⁵ Osiecka w roku 1955 nawiązała stałą współpracę ze Studenckim Teatrem Satyryków (STS) w Warszawie jako autorka skeczów i tekstów piosenek. Zob.: *ibidem*, s. 180.

widzenia metodologicznego hermeneutyka, ważny będzie również kontekst kulturowy zakładający antropologiczną lekturę tekstu oraz poetyka intertekstualna, zatem dążyć trzeba do pluralizmu w zakresie czytania *Kochanków z ulicy Kamiennej*. Ponieważ wielu norwidologów interpretowało liryk Cypriana Kamila Norwida, zajmę się próbą interpretacji utworu Osieckiej.

O Agnieszce Osieckiej (1936-1997) historycy literatury piszą niezbyt chętnie, jest natomiast bez wątplenia postacią fascynującą z uwagi na legendę, która towarzyszyła jej wizerunkowi i o którą zabiegała. W autobiografii *Rozmowy w tańcu* przyznała, że jej „życie to jest powieść z przygodami”, lecz nie jest przekonana, „czy zawsze w dobrym guście”. Ukończyła dziennikarstwo (zorientowane na propagandę) w Warszawie oraz reżyserię w Łodzi, gdzie poznała zupełnie inny świat. Marek Nowicki wspomina ją z okresu studiów na wydziale reżyserii Państwowej Wyższej Szkoły Filmowej w Łodzi: „Agnieszkę wyróżniała nie tylko atrakcyjna uroda: w szkole doceniało się jej image, była postrzegana jako osoba wykształcona, znająca zachodnie języki, pisząca do gazet. To dawało jej poczucie niezależności”⁶. Powstają o jej twórczości liczne prace magisterskie, jako autorce m.in. tomików: *Imiennik z kwiatem* (1979), *Wada serca* (1981), *Żywa reklama* (1985), *Śpiewające piaski* (1990), *Sentymenty* (1996), *Za chwilę* (2001). Nie mniejsze zainteresowanie budzi także język jej tekstów, ponieważ „to właśnie piosenki Osieckiej stały się elementem świadomości kilku pokoleń Polaków, mało tego – zwroty i metafory z jej tekstów lirycznych przeniknęły do codziennego języka, także dziś – często nieświadomie „mówi się Osiecką”⁷. Biogram Agnieszki Osieckiej znajduje się w słowniku *Współcześni polscy pisarze i badacze literatury*⁸, gdzie napisano, że to „poetka, autorka tekstów piosenek, utworów dramatycznych, widowisk muzycznych, utworów dla dzieci, prozaik”. Ona sama, mówiąc o swej profesji, twierdziła: „Nie jestem poetką, ani pisarką, ani literatką [...]. Ja zwę się »tekściarką«. Tak konstruuje moje wiersze, aby można je było śpiewać”⁹. Najwybitniejszą polską poetką piosenki Tadeusz Sobolewski nazwał „wieszczką pokolenia ’56”, uzasadniając opinię tak oto:

⁶ Cyt. za: Z. Turowska, *Agnieszki. Pejzaże z Agnieszką Osiecką*, Warszawa 2000, s. 89.

⁷ Zwraca na to uwagę P. Derlatka, „Pół-kobita, Pół-poetka”... *Kim była Agnieszka Osiecka?* [w:] *Agnieszka Osiecka o kobietach, mężczyznach i świecie*, P. Derlatka, A. Lambryczak, M. Traczyk (red.), Poznań 2003, s. 15.

⁸ *Współcześni polscy pisarze...*, *op. cit.*, s. 180-185.

⁹ Cyt. za: B. Michalak, *Na zakręcie. Agnieszka Osiecka we wspomnieniach*, Warszawa 2001, s. 13.

Jej piosenki były „balladami i romansami” Peerelu, a ona była wieszczką tamtej epoki, romantycznie łączącą to, co intymne, z tym, co dotyczyło nas wszystkich¹⁰.

Przeżyciem pokoleniowym był dla niej istotnie rok 1956 (pisała o tym w *Szpetnych czterdziestoletnich*: tytuł, będący znamioną trawestacją *Pięknych dwudziestoletnich* Marka Hłaski, oddaje klimat książki, wprowadzającej czytelnika w świat drugiej połowy lat pięćdziesiątych wieku XX, kiedy „literackim objawieniem stał się [...] Marek Hłasko, w studenckich piwnicach niepodzielnie panował jazz [...], idolem kina był zaś dla wszystkich Zbyszek Cybulski [...]”¹¹). Była to także suma uniesień i upadków tego pokolenia. „Powinien być początkiem początku, a okazał się początkiem końca. Byliśmy jak stado domowych gęsi, które trzepoczą skrzydłami na czas odlotów, patrzą zamglonymi oczami za stadami dzikich siostr, ale braknie im siły, żeby polecieć za nimi” - wyznawała. Nie ma w jej piosenkach polityki, ale jest ówczesny klimat, zaś bohaterowie jej utworów zawsze byli wyjęci z tłumu, „Prawdziwy tłum składał się ze słuchaczy jej piosenek”, bowiem oklaskiwali ją „szpetni czterdziestoletni”¹².

Piosenka, to utwór słowno-muzyczny, zazwyczaj niewielkich rozmiarów, wykonywany przez piosenkarza-solistę lub zespół¹³. Współczesna piosenka zaliczana jest do grupy przekazów wielokodowych, co znaczy, że utwór wykorzystuje najczęściej kilka systemów komunikacji: w grę wchodzi kod słowny języka, tekst muzyczny, a w przypadku piosenki aktorskiej i kabaretowej – kody gestyczne (mimiczne) towarzyszące wykonaniu utworów. Nie będziemy się jednak interesować piosenką pełniącą w szczególności funkcję rozrywkową, lecz piosenką poetycką, którą wyróżnia refleksja dotycząca sensu ludzkiego istnienia, miejsca jednostki w świecie, społeczeństwie, systemie politycznym, jednocześnie mającą charakter metaforyczny czy wręcz alegoryczny (np. piosenki E. Stachury, A. Osieckiej, W. Młynarskiego). Oprócz piosenki poetyckiej na lekcjach języka polskiego warto zwrócić uwagę na piosenkę autorską, której autorem i wykonawcą jest ta sama osoba (np. B. Okudźawa, J. Kaczmarski). W kulturze współczesnej (wcześniej w kulturze salonowej XIX w.) piosenka występuje także w postaci tzw. poezji śpiewanej: słowami piosenek są klasyczne teksty poetyckie, np. Mickiewicza, Leśmiana¹⁴ (wśród wykonawców dość wspomnieć M. Gruchutę czy

¹⁰ T. Sobolewski, *Ballady i romanse Osieckiej*, „Gazeta Wyborcza” z 8 grudnia 1997 r.

¹¹ J. Miodek, *Język lat pięćdziesiątych w „Szpetnych czterdziestoletnich” Agnieszki Osieckiej*, „Język Polski” 1986, nr 1-2, s. 114.

¹² T. Sobolewski, *op. cit.*

¹³ *Słownik pojęć i tekstów kultury*, pod red. E. Szczyńskiej, Warszawa 2002, s. 204.

¹⁴ *Zob. Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, wyd. IV, Wrocław 2002, s. 388.

E. Demarczyk). Ta odmiana, rzecz można, zdomowała się w edukacji polonistycznej. Nieco mniej uwagi zwraca się na piosenkę poetycką¹⁵ – mam na uwadze szkoły ponadgimnazjalne – a w czasach ekspansji kultury popularnej wydaje się to istotne.

Piosenka poetycka dąży niekiedy do powielania wzorów poetyki charakterystycznych dla twórczości lirycznej, funkcjonującej w wysokim obiegu kultury. Piosenkę poetycką warto odróżnić od tzw. poezji śpiewanej, czyli od utworów, które nie były w zamierzeniu przeznaczone do śpiewu (np. Norwida *Bema pamięci żałobny rapsod*, utwór wykonywany przez Cz. Niemena), oraz od utworów lirycznych, które chociaż nie inspirowane bezpośrednio tekstem muzycznym, stylizowane były na tekst słowny piosenki (np. *Piosenka dla zmarłej* J. Iwaszkiewicza, utwór wykonywany również przez Cz. Niemena). Sądzi się dość powszechnie, że nośnikiem cech gatunkowych piosenki jest przede wszystkim tekst muzyczny w swych najróżniejszych odmianach stylistycznych¹⁶.

W zakresie wersyfikacji piosenka wykorzystuje najczęściej formy wiersza melicznego. Często wykorzystywane rozmiary wersowe to trochej i jamb. Trwała właściwość poetyki gatunku to stroficzność oraz rym męski (dla piosenki polskiej).

Wróćmy do utworu Osieckiej. To piosenka poetycka, co widoczne jest już przy pobieżnej lekturze, oddająca rzeczywistość czasów PRL i zarazem wskazująca, że zawiera nawiązania do tradycji literackiej i kulturowej. *Kochankowie z ulicy Kamiennej* to historia o życiu młodych ludzi w jednej z biedniejszych łódzkich dzielnic, przeciętej ulicą Kamienną (później Włókiennicza)¹⁷. Łódź z okresu studiów Osiecka utrwaliła we wspomnieniach następująco:

Pamiętam trzy oblicza miasta Łodzi, a właściwie trzy Łodzie: Łódź jako Manchester, Łódź jako Chicago i Łódź jako Hollywood. Ta pierwsza, „robotnicza Łódź”, poraziła mnie przede wszystkim obrazem miasta starego. [...] Łódź, jak gigantyczny skansen, pokazała mi straszliwą twarz dziewiętnastowiecznego miasta pracy. Hale fabryczne jak z *Ziemi obiecanej*, krwistoczerwone bramy „zakładów pracy”, ziemiste twarze włókniaerek wsiadających do zatłoczonych tramwajów, to był obraz miasta, o jakim nie miałam pojęcia.

¹⁵ S. Barańczak używa określenia: piosenka „literacka”. *Piosenka i topika wolności*, „Pamiętnik Literacki” 1974, z. 3, s. 118.

¹⁶ Z. Kloch, A. Rysiewicz, *Piosenka* [w:] *Słownik literatury polskiej XX wieku*, zespół red. A. Brodzka i inni, Wrocław 1992, s. 788-789. O kodach gestycznych zob. także, S. Barańczak, *Gesty piosenkarzy*, „Nurt” 1971, nr 11.

¹⁷ Powstała również płaskorzeźba – fontanna *Kochankowie z ulicy Kamiennej*, poświęcona Agnieszce Osieckiej, autorstwa Wojciecha Gryńiewicza, brąz, Łódź 2004.

W Łodzi wszędzie jeździło się tramwajem – do dalekiego Widzewa, na Bałuty i do akademika na Bystrzycką.

I było w tych tramwajach coś czułego, opiekuńczego. Chyba! się człowiek pół godziny, godzinę, ale wiedział, że w końcu wydobędzie się z upiornego centrum i ujrzy schludne domki i rzewne ogródki Pabianic. Ulga.

[...] Ja opisałam jedną łódzką ulicę: Włókienniczą dawniej Kamienną¹⁸.

Opisała tę ulicę rzekomo apolitycznie, gdyż pisała o zagubionych i zakochanych, ale bez trudu można odnaleźć w niej rzeczywistość. To piosenka, która narodziła się z podpatrywania szarej codzienności. Jak wspomina Mieczysław Jahoda:

Ta najmocniejsza piosenka ideologiczna STS-u tamtego czasu była w pierwszej wersji reportażem: „Najpierw opisuję realistycznie biedną dzielnicę, żeby w ostatniej strofice ustawić tych samych ludzi w kolumnę pochodu śpiewającą «amor szmaciany płynie ulicą»”. Ten wierszyk „sam się napisał” Agnieszce [...]. „Kochanków” zamierzała sfilmować. [...] Wykonująca „Kochanków...” Elżbieta Czyżewska według Agnieszki „raczej mruczała pod nosem, na przemian krzycząc [...]. Kiedy przechodziła do słów «amor szmaciany płynie ulicą... Potem wracają znów na Kamienną» zaczynała jej tak drżeć broda, że wszyscy płakali i dotąd pamiętamy to jak cudowną kreację”¹⁹.

Osoba mówiąca obserwuje świat przedstawiony z zewnątrz, czyli mamy do czynienia z liryka pośrednią: opisowo-refleksyjną a bohaterowie liryczni, tytułowi kochankowie są wynędzniali, bowiem ich „kiecki są stare i zmięte”, ale także i bez winy, oczyszczeni, bowiem „oczy mają niebieskie i siwe”. Zauważmy, że raz po raz pojawiają się epitety wartościujące i kontrast, co podkreśla zderzenie dążenia do podniosłości z ponurą rzeczywistością. Zostali zamknięci w swoim środowisku, żyjąc w takim miejscu-profanum, z którego trudno wyrwać się do lepszego, innego (w domyśle wolnego) świata. Skazani na ograniczenia, egzystują w niewiedzy: „wcale Szekspira nie znają”, co przynosi konkretyzację nawiązania do tragedii Szekspira. Zakłada zatem utwór czytelnika dysponującego wiedzą na temat skojarzeń kultu-

¹⁸ A. Osiecka, *Szeptni czterdziestoletni*, Warszawa 1985, s. 103-104.

¹⁹ Cyt. za Z. Turowska, *op. cit.*, s. 93-95. Muzykę do *Kochanków z ulicy Kamiennej* napisał Wojciech Solarz, który twierdził, że ich przyjaźń trwała przede wszystkim dzięki muzyce, jaką pisał do jej piosenek. Oprócz wymienionej wyżej Elżbiety Czyżewskiej piosenkę wykonywali m.in. Sława Przybylska, Krystyna Tkacz, Anna Prucnal. Piosenki Agnieszki Osieckiej wywarły wrażenie także na Jacku Kuroniu, mianowicie wspominał on spektakl STS-u, podczas którego wykonywana była piosenka *Kochankowie z ulicy Kamiennej*: „piosenka o chłopcach i dziewczynach, którzy pragną pięknej miłości, ale żyją na takiej Kamiennej, gdzie wszystko jest brudne i złe stała się rodzajem epitafium dla [...] ruchu [wolnościowego – dop. E. M.]”.

rowych. Takie powierzchowne patrzenie na świat mówi o nieumiejętności odczytywania sensu literatury, niezrozumieniu historii, życiu tylko czasem obecnym. Naczelnym motywem treściowym wiersza jest otaczająca lirycznych bohaterów tandeta i bylejakość, jednak nie mają możliwości poznania innego świata, ich przestrzeń wyznaczają granice dzielnicy:

Kochankowie z ulicy Kamiennej
pierścionków, kwiatków nie dają,
kochankowie z ulicy Kamiennej
wcale Szekspira nie znają –
kochankowie z ulicy Kamiennej...

Wieczorami na schodach i w bramach
dotykają się ręce spierzchnięte,
trwają tak czasem do rana,
kiecki są stare i zmięte.

(*Kochankowie z ulicy Kamiennej*, Szm, s. 128)

Mimo wszystko ludzie ci tworzą wspólnotę, co sygnalizuje uważny obserwator – osoba mówiąca – konstatując: „dotykają się ręce spierzchnięte”, potwierdzeniem również tytuł tomiku, *Sztuczny miód*, z którego utwór pochodzi, co pozwala przypuszczać, że ludzie karmieni wówczas „sztucznym miodem”, mimo wszystko działali wspólnie. To przedstawiciele pokolenia, które poświęciło całe swoje życie na obronę własnego „ja” i dążenie do lepszego życia. Osiecka posłużyła się aluzją literacką, nawiązując do tradycji, aby dokonać intelektualnej oceny świata, na który patrzy się często powierzchownie i banalnie. Podróż, która – rzecz można – rozgrywa się w obrębie tegoż teatrum nie przynosi niczego nowego: „tramwajem jeżdżę w podróże”, więc poruszają się wyłącznie w obrębie tegoż świata, niczym uwikłani w labirynt. Jednak przychodzi moment buntu, prawa do szczęśliwszego życia domagają się wszak wszyscy, nie inaczej jest w przypadku kochanków z łódzkiej fabrycznej dzielnicy:

Aż dnia pewnego
biorą pochodnie,
w pochód ruszają
brzydcy i głodni
„Chcemy Romea –
drą się dziewczyny –
my na Kamienną już nie wrócimy”.
„My chcemy Julii –
wrzeszczą chłopaki –
dajcie nam Julię –
zbiry, łajdaki...”

(*Kochankowie z ulicy Kamiennej*, Szm, s. 128-129)

Widoczny jest zatem kontrast wzniosłości z szarą rzeczywistością, co potwierdza także ujawnianie się cech charakterystycznych dla ballady, zauważyć można dążenie do synkretyzmu rodzajowego: epickość prostoty opisu, liryzm i dialog. Warto zwrócić uwagę na język utworu w kontekście tego, co było charakterystyczne dla drugiej połowy lat pięćdziesiątych, chodzi mianowicie o klimat obyczajowy tamtych dni, język określonych grup społecznych, stąd czasowniki w formie niedokonanej: *drą się, wrzeszczą*, co podkreśla współczesność dziania się tych zdarzeń; rzeczowniki: *zbiry, tajdaki* jak i wprowadzenie mowy niezależnej. Osiecka jest bystrym obserwatorem faktów językowych. Ośmieszała w taki oto sposób język propagandy i nowomowę, łączyła liryzm z pustostłowiem propagandy, dzięki czemu udało się jej uzyskać oksymoroniczny obraz świata, podszyty ironią, sztydzący z nowomowy (niekiedy także i humor). Konstrukcja językowa tej piosenki jest przemyślana i ważna w perspektywie interpretacji. Stanowi zamkniętą całość, o co zresztą dbała zawsze. Potwierdzeniem także utwory należące do innych gatunków uprawianej przez nią twórczości, na przykład autobiografia *Rozmowy w tańcu*:

Tańcem, jak rozmową, rządzą pewne zasady. Najpierw zdobywa się wiedzę o kolejności kroków i poruszeń, potem je modyfikuje, a cały taneczny rytuał niekiedy nazywa się przeżywaniem własnego istnienia. [...] Rozmowy w tańcu są historią dojrzałego życia, streszczeniem ponad pół wieku, kończącym się przesłaniem, aby się spieszyć, nie odkładając niczego na później. Wszystko zamyka się w obrębie jednego muzycznego utworu, tańca lub rozmowy; kiedy się kończy, nie ulegnie powtórzeniu²⁰.

Historia o kochankach z Werony nie jest symbolem szczęśliwej czy spełnionej miłości. Mimo wszystko, także z uwagi na fakt, że nie znają dramatów Szekspira marzą o miłości tragicznej, dlatego – paradoksalnie – ich marzenia i prośba o szczęście stają się modlitwą o miłość tragiczną, którą oddaje metafora „Amor szmaciany płynie ulicą”. Emocjonalnie nacechowany epitet podkreśla jej kontrast wobec głębokiej prawdy i piękna historii z dramatu Szekspira, w ten sposób poetka ocenia świat i bohaterów, którzy „nie wiedzą, że miłość Romea i Julii była nieszczęśliwa i niemożliwa do spełnienia. Są nieświadomi, że domagają się tragiczności i cierpienia. Ale pragną miłości za wszelką cenę, miłości każdej, choćby nie wiadomo jak kalekiej i trudnej”²¹. Ta miłość zwana romantyczną²² oznacza dla nich głównie

²⁰ I. Misiak, *Kobieta Osieckiej nie przegrywa*, „Odra” 1997, nr 7-8, s. 62.

²¹ M. Łagowska, „Zamiast «Łańcuchowego Psa Imperializmu», mamy Psa Fafikę”, czyli *Agnieszka Osiecka wobec PRL-u* [w:] *Agnieszka Osiecka o kobietach...*, op. cit., s. 142.

²² Por. M. Piwińska, *Miłość romantyczna*, Kraków 1984. Zob. także, I. Kiec, *Złodziejże szczęścia czyli Agnieszki Osieckiej sposób na życie*, Poznań 2000.

filozofię życia; bez takiej miłości wszystko traci sens i kończy się w wyniku nieprzystawalności wyobrażeń do rzeczywistości, tragicznie, wiąże się zawsze z chorobą i prowadzi do śmierci. Kochankowie z ulicy Kamiennej nie wiedzą, że miłość romantyczna nie miała szczęśliwego końca, nie obiecywała ona – jak pisze Marta Piwińska – „nic dobrego dla człowieka na ziemi”, a jedynie „nieszczęście i cierpienie, rozpacz i szaleństwo, poczucie odstosowania się od życia, prowadzące w ostateczności do buntu krańcowego – śmierci z miłości”²³. Zatem Osiecka dokonuje także reinterpretacji motywu miłości romantycznej. Bohaterowie liryczni wiersza dość mają biernego czekania, chcą odmiany losu i marzą o lepszym świecie:

Idą i szumią,
idą i krzyczą.
Amor szmacyany płynie ulicą...

Potem znów cicho, potem znów ciemno,
potem wracają znów na Kamienną.
(*Kochankowie z ulicy Kamiennej*, Szm, s. 129)

Wracają tam, gdzie krajobraz nie zmienia się niezależnie od pór roku i upływającego czasu, co potwierdza paralelizm kompozycyjny. Sytuację tę doskonale oddaje opis pióra Osieckiej, która tak oto przedstawiła swoje widzenie Kochanków jako noweli filmowej:

Najpierw okna, okna, okna, okna, okna, zgrzebne, ubogie, banalne, na ulicy bezdrzewnej, bezlitosnej, kamiennej, jakiej w filmie wcale nie będzie, aż może na końcu dopiero, bo w filmie same ulice srebrne, złote, księżycowe. W kamiennych oknach – figury poranne, kobiety we flanelowych koszulach, bielizna, zapach mydlin i pelargonii, parki potargane, nocne, złośliwe, a z dala śpiew – Kochankowie z Kamiennej – a z bliska barchany, flanela, napisy. I dopiero teraz – złoty ptak, złote oko na Kamienną zaślania, i kino się zaczyna²⁴.

Nie ma możliwości ucieczki, ale taki był także program twórczy Osieckiej: „Nigdy nie chciałam uprawiać literatury hermetycznej, pragnęłam pisać w jak największym kontakcie z ludźmi, pomagać im w budowaniu raczej szczęścia niż buntu [...]”²⁵. Stąd jej dążenie do przedstawiania w tekstach piosenek ludzkiego i społecznego konkretności, co wskazuje na funkcje społeczne tych tekstów, które jak każdy tekst artystyczny, grać może okazjonalnie wiele dodatkowych ról semiotycznych. Stanisław Barańczak twierdzi, że piosenka jest szczególnie predestynowana do wytwarzania w ramach tekstu słownego swoistej topiki, na przykład topiki wolności, która realizuje się

²³ M. Piwińska, *op. cit.*, s. 527.

²⁴ Cyt. za Z. Turowska, *op. cit.*, s. 94

²⁵ *Ibidem*, s. 93.

przede wszystkim poprzez persewację pewnych symbolicznych układów przestrzennych oraz wykorzystanie symboli związanych z pojęciem czasu, tak zwany „czas kolisty”²⁶, z czym mamy do czynienia w przypadku *Kochanków z ulicy Kamiennej*.

Podsumowując rozważania dotyczące obecności piosenki poetyckiej w edukacji polonistycznej, warto mieć na uwadze, po pierwsze: skoro mówi się o poezji śpiewanej, muzyce młodzieżowej, to dobrze byłoby znaleźć na lekcjach języka polskiego miejsce dla utworów Agnieszki Osieckiej jako tekstów artystycznych, ukazujących rzeczywistość czasów PRL za pomocą gry słów, w krzywym zwierciadle satyry, literackich i językowych aluzji nawiązujących do tradycji literackich i kulturowych. Po wtóre: tak, jak niegdyś strukturalizmowi, teraz w szkole miejsce należy się hermeneutyce (aby odkrywać sens tekstu), intertekstualności (w celu poszukiwania kontekstów), teorii kulturowej (w zrozumieniu utworu pomaga świadomość historyczna), zatem szkolna metoda interpretacji tekstów łączy najczęściej elementy różnych teorii w jedną całość. Po trzecie: wskazane jest traktowanie interpretacji tekstu poetyckiego w szkole jako dialogu nauczyciela z uczniami.

dr Elżbieta Mazur jest pracownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego

²⁶ S. Barańczak, *op. cit.*, s. 120 i 130.

Michał Maciaszek

Komunikatory internetowe w nauczaniu języka polskiego - między teorią a praktyką

Trudno jest wyobrazić sobie dzisiejszy warsztat polonisty, który nie obejmowałby korzystania z Internetu i jego zasobów. Trzeba również przyznać, że w ostatnich latach dość sporo na temat tego problemu pisano. Niemniej jednak wciąż postępujący proces informatyzacji społeczeństwa polskiego zmusza do rewizji obecnych przekonań i poszukiwania przez rzeszę pedagogów coraz to nowszych, bardziej efektywnych narzędzi dydaktycznych umożliwiających kompleksowe kształcenie uczniów. Jednym z takich narzędzi są komunikatory internetowe. Zasadne wydaje się więc chociażby pobieżne scharakteryzowanie teoretycznych i praktycznych uwarunkowań związanych z ich wykorzystaniem w nauczaniu języka polskiego.

O przydatności komunikatorów internetowych, pod których pojęciem kryją się wszelkie programy komputerowe umożliwiające bezpośrednie, natychmiastowe porozumiewanie się za pomocą łącza internetowego, mówi się w przypadku nauczania języka polskiego stosunkowo rzadko. Jeżeli już zwykło się poruszać temat ich wykorzystania w praktyce nauczycielskiej, zazwyczaj czyni się to przy okazji tzw. nauczania tandemowego języków obcych¹. Tandem edukacyjny, którego początki sięgają lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, często zbliża się w swojej formule do intensywnego samokształcenia, a zasada jego organizacji jest dość prosta: dwóch partnerów, zainteresowanych nauką języka obcego, spotyka się regularnie ze sobą, ucząc się naprzemiennie w jednym z języków. Obecnie ich spotkania

¹ M. Pasięka, G. Krajewski, *Stacjonarny tandem językowy - o rozwijaniu kompetencji międzykulturowej*, „Języki Obce w Szkole” 2002, s. 16-22. Dostępny również w Internecie: <http://www.ifp.uni.wroc.pl/data/files/pub-2761.pdf> [data dostępu: 28.01.2014]. Zob. też: Międzynarodowa Elektroniczna Sieć Nauczania Tandemowego <http://www.cisi.unito.it/tandem/email/idxpol00.html> [data dostępu: 01.02.2014]

nierazko odbywają się dzięki komunikatorom internetowym typu „Skype”, „Talk Google”, „Gadu-Gadu”, „Xfire” czy też za pośrednictwem portali, takich jak chociażby www.stickam.com. W ten sposób rozmówcy mogą kontaktować się w dowolnie ustalonym przez siebie terminie, poszerzając swoje zainteresowania językowe oraz wiedzę w zakresie kultury danego kraju. Uczestnicy tandemu, którzy – dodajmy – nie muszą być ekspertami w swojej dziedzinie, w zależności od swoich potrzeb, mogą np. przeczytać na głos tekst, korygować błędy wymowy, ćwiczyć różne formy wypowiedzi, wymieniać się doświadczeniami osobistymi, proponować poprawki do tekstów partnera. Odpowiedzialność za metody i cele kształcenia spoczywa w tym przypadku na uczących się, dlatego też nauczanie tandemu wymaga uprzedniego przygotowania i jest adresowane głównie do osób dorosłych, zwłaszcza studentów. Warto zwrócić tutaj uwagę, zgodnie z sugestią Elżbiety Gajek, że tandem z użyciem komunikatora internetowego sprzyja zwiększeniu kompetencji obu interlokutorów zarówno w sferze znajomości języka obcego, jak i mowy rodzimej (np. słownictwa specjalistycznego)². Ponadto zaistniała sytuacja pedagogiczna tworzy środowisko uczenia się integrujące wiedzę i umiejętności: językowe, kulturowe, międzykulturowe i cyfrowe. Komunikacja interaktywna typu tandemowego z oczywistych względów stosunkowo rzadko bywa wykorzystywana na lekcjach języka polskiego w szkole. Utrudnia to zaplecze techniczne poszczególnych jednostek oświatowych, a także duży nakład pracy nauczyciela i ucznia w przygotowanie takowych zajęć. Wraz z rozwojem informatyzacji szkół i nowych metod kształcenia interesująca staje się jednak propozycja przeprowadzenia eksperymentu dydaktycznego, który obejmowałby swoim zasięgiem polonistyczne próby nauczania z użyciem tandemu na innych niż studia wyższe stopniach kształcenia.

O wiele częściej komunikatory internetowe są używane przez nauczycieli języka polskiego w celu pozyskania informacji i wymiany doświadczeń przydatnych podczas opracowania programu poszczególnych jednostek dydaktycznych. Taki stan rzeczy dokumentuje szczegółowy raport Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej SGH, autorstwa Katarzyny Mikołajczyk i Katarzyny Pietraszak³. Wiodącą w tym względzie formę korespondencji elektronicznej (e-mail) zastępuje powoli pogawędka internetowa (czat).

² E. Gajek, *Interkulturowe Qqanie polsko-chińskie*, „EduAkacja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” 2012, nr 2 (4), s. 69-79.

³ K. Mikołajczyk, K. Pietraszak, *Czy nauczyciele wykorzystują nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne w kształceniu? Raport z badań*, http://www.cren.pl/uploaded-files/analiza-wykorzystywania-ict_2012.pdf [data dostępu: 28.01. 2014]

Niestety nie jest ona zbyt przydatna w nauczaniu zachowań komunikacyjnych w obrębie mowy rodzimej. Sprzyja temu nadmierny schematyzm oraz ujawnianie się w trakcie anonimowych dyskusji na czacie wszelkich negatywnych stereotypów związanych z językiem Internetu m.in. agresja, niestaranność językowa. Łatwo jednak sobie wyobrazić, o czym pisał m.in. Jan Grzenia, że na portalach edukacyjnych mogłyby powstawać pokoje dla wybranej grupy uczącej się języka polskiego na niższym poziomie sprawności językowej⁴. W przeciwieństwie do czatów publicznych komunikatory internetowe typu ICQ czy Gadu-Gadu zwykle nie naruszają zasad komunikacji, przy założeniu, że ich użytkownicy toczą dyskusję w wybranym i akceptowanym przez siebie gronie⁵.

Przydatne bywa w praktyce nauczycielskiej korzystanie z wydruków interaktywnych rozmów w trakcie omawiania niektórych mechanizmów komunikacji internetowej oraz poznawaniu polszczyzny kolokwialnej. Problem ten wydaje się szczególnie ważny w związku z postępującą grafizacją pisma⁶. Prócz wielu zalet przyczynia się ona do negatywnych zmian w obrębie struktury dzisiejszej polszczyzny pisanej. Widoczne jest to szczególnie mocno na przykładzie komunikatorów internetowych, gdzie wspomniany już wcześniej nadmierny schematyzm przyczynia się do zanikania dbałości nadawcy wypowiedzi o formę komunikatu. W analizie zapisów archiwalnych komunikatorów tekstowych widoczne są liczne błędy ortograficzne, niepoprawne stosowanie skrótów, ograniczenie lub rezygnacja z zasad interpunkcji, zaburzenia składniowe i stylistyczne wynikające niekiedy z parametrów technicznych poszczególnych programów. Ważna staje się tutaj szybkość przekazu, nie zaś reguły jego gramatycznej organizacji, a funkcję korekty tekstu w znacznej części przejmują same edytory wprowadzające zasady pisowni dalekie od słownikowego ideału.

Coraz częściej komunikatory internetowe służą nauczycielom języka polskiego do prowadzenia korepetycji. Łatwo zauważyć to zjawisko, śledząc lokalne portale z ogłoszeniami, systematycznie bowiem rośnie na nich liczba propozycji czerpania nauki poprzez wirtualny kontakt z nauczycielem. Z opinii respondentów wynika, że dokształcanie uczniów poprzez modne ostatnimi czasy e-learning przynosi dobre efekty, jeśli jest ono wspomagane przez tradycyjne metody kształcenia. Model takiej edukacji na odległość

⁴ J. Grzenia, *Komputer jako narzędzie nauczyciela języka polskiego*, [w:] *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, A. Achtelek, J. Tambor (red.), Katowice 2007, s. 83.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Idem*, *O grafizacji pisma*, [w:] *Spotkanie. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*, M. Kity, B. Witosz (red.), Katowice 2005, s. 97-112.

(ang. *distance education*)⁷ charakteryzuje się przede wszystkim: 1) możliwością korzystania z komunikacji asynchronicznej między nauczycielem i uczącymi się, 2) szerszym spektrum materiałów edukacyjnych w wersji elektronicznej, przekazywanych przez nauczyciela i uczących się, 3) zwiększeniem rygorów organizacyjnych procesu kształcenia, których celem jest zapewnienie realizacji celów kształcenia w zakresie przyjętego programu i udziału uczniów. Umożliwia on także doksztalcenie się przez całe życie zdefiniowane w memorandum Unii Europejskiej z 2000 roku jako jeden z naczelných celów współczesnego nauczania⁸. Wielowymiarowy aspekt kształcenia przy użyciu dostępnych źródeł komunikacji internetowej czyni je bardziej angażującym i przyjemnym dla obu stron biorących w nim udział. Kształcenie incydentalne przeprowadzone w formie internetowych korepeccji wnoszą bardzo wiele do kształcenia formalnego i nieformalnego, a szkoła tej wiedzy nie powinna bagatelizować. Potwierdzają ten fakt spostrzeżenia Macieja Sysła, który w swoim artykule zatytułowanym *E-learning w szkole* powołując się na badania prowadzone w placówkach brytyjskich, stwierdził, że znaczący procent (mówi się nawet o 50%) tej wiedzy, jaką szkoła powinna dać uczniom zgodnie z podstawą programową, zdobywają oni poza szkołą⁹.

Komunikatory internetowe, w połączeniu z zasobami ogólnodostępnych platform edukacyjnych, w znaczny sposób ułatwiają organizację procesu dydaktycznego. Dzięki ich użytkowaniu zarówno nauczyciel, jak i uczeń mają większy wgląd do osiągnięć i postępów oraz kontrolę nad nimi. Środowisko edukacyjne tworzone dzięki internetowym narzędziom komunikacyjnym staje się bardziej elastyczne (możliwość wyboru czasu, tempa i miejsca pracy) i spersonalizowane (budowanie osobistych archiwów, tworzenie dokumentów typu e-portofilia, umożliwiające dzielenie się swoimi osiągnięciami w nauce, oraz transfer danych między instytucjami edukacyjnymi na przestrzeni całego życia). Wszystko to jednak jest możliwe tylko dzięki wsparciu technologii odpowiednimi działaniami człowieka, które częstokroć w praktyce szkolnej ograniczają się jedynie do uruchomienia multimedialnego programu.

W szkole podstawowej prowadzone są lekcje z użyciem komunikatora internetowego, których tematem przewodnim jest np. bezpieczeństwo w sieci¹⁰. Wydają się one zasadne z punktu widzenia czyhających na młodych

⁷ M. Sysło, *E-learning w szkole*, „E-mentor” 2009, nr 1 (28), s. 23-31.

⁸ *Ibidem*, s. 23.

⁹ *Ibidem*, s. 24.

¹⁰ D. Moroz, *Bezpieczeństwo w sieci – scenariusz zajęć*. Dostępny w Internecie: <http://www.edukacja.edux.pl/p-695-bezpieczenstwo-w-sieci-scenariusz-zajec.php>, [data dostępu: 29.01.2014].

użytkowników zagrożeń, związanych z porozumiewaniem się za pomocą komputera, takich jak wulgarność, używki, pornografia, wirusy komputerowe itp. Dla polonisty uwagi dotyczące bezpieczeństwa sieciowego mogą stać się asumptem do rozważań na temat tzw. netykiety, czyli kultury wypowiedzi obowiązującej w środowisku wirtualnym. W praktyce nauczania języka polskiego takie rozważania nie zawsze są obecne. Stosunkowo duża rzesza nauczycieli oponuje przeciwko korzystaniu z komunikacji interaktywnej typu *peer to peer* (ang. „jeden do jednego”) na swoich lekcjach, uważając, że upowszechnia ona negatywne wzorce językowe. Jeśli nawet mają rację, ich sprzeciw nie zmniejszy liczby osób z nich korzystających, a jedynym słusznym rozwiązaniem pozostaje wytrwała praca nad wprowadzaniem poprawek w obrębie bezpośredniego porozumiewania się drogą mediów elektronicznych, które to poprawki w zadawalający sposób podniosą standard językowy przesyłanych informacji.

Powolna zmiana negatywnej postawy względem komunikatorów internetowych widoczna jest natomiast w programach uczelni wyższych dotyczących pragmalingwistyki¹¹. Spory toczą się także o potencjał i sposób wykorzystania narzędzi bezpośredniej komunikacji interaktywnej w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Stosunkowo niska liczba godzin jednostek dydaktycznych umożliwiających wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów o zaburzonej sprawności psychomotorycznej zmusza do pogłębionej refleksji nad prowadzeniem niektórych ćwiczeń drogą internetową. Poparciem dla tej tezy mogą być wieloletnie badania rozszerzone o konkretne studia przypadków, które dowodzą, że komputerowe programy multimedialne w znacznym stopniu pomagają w uzupełnianiu braków edukacyjnych¹². Dzięki ćwiczeniom w przepisywaniu tekstów, pisaniu ze słuchu uczniowie rozwijają spostrzegawczość, uwagę i czujność ortograficzną. Za pośrednictwem komputera możliwe jest również usprawnienie percepcji wzrokowej, orientacji przestrzennej czy manualnej.

Z przykrością należy zauważyć, że wykorzystywanie komunikatora internetowego w praktyce nauczania języka polskiego ogranicza się nie do uczenia, lecz dokształcania nauczycieli i uczniów. Tymczasem w edukacji z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) coraz większą rolę odgrywa „K” - komunikacja, kooperacja (współpraca), kreatyw-

¹¹ *Program specjalizacji dla studentów polonistyki UE*. Dostępny w Internecie: http://www.filolog.uni.lodz.pl/kwj/p/images/program_dla_studentow_www.pdf, [data dostępu: 29.01.2014].

¹² D. Szałaj, *Wykorzystanie technologii informacyjnej w kształceniu dzieci ze specyficznymi wymaganiami edukacyjnymi*, Warszawa 2003, s. 76.

ność, kolektywne uczenie się, kolektywna inteligencja. Często dyskutowany w środowisku nauczycielskim projekt wyposażenia każdego polskiego ucznia w laptop ma przede wszystkim sprzyjać przeniesieniu nacisku z nauczania (*teaching*) na uczenie się (*learning*) oraz umożliwić tworzenie indywidualnych środowisk i ścieżek kształcenia dla poszczególnych uczniów. Trudno jest jednakże myśleć o postępie technologii informacyjnej w tym zakresie bez drobiazgowego, długofalowego planowania procesu kształcenia oraz wprowadzania ciągłych zmian w jego obrębie, nieuwzględniających przygotowania odpowiedniego zaplecza dydaktycznego¹³.

Omawiając problem wykorzystania wszelkich źródeł komunikacji internetowej, w tym również komunikatorów internetowych na lekcji języka polskiego, należy wspomnieć o jednym z najważniejszych zagrożeń związanych z każdym nauczaniem typu e-learning – wykluczeniu informacyjnym. W procesie nauczania za pośrednictwem Internetu dochodzi bowiem niejednokrotnie do bezkrytycznego przyjmowania informacji jako tych, które przecież zostały „właściwie” dla ucznia wybrane. W konsekwencji korzystanie z gotowych schematów myślenia i wzorców postępowania odsuwa na dalszy plan podejmowanie prób rozwiązywania sytuacji problemowych. Maleje również chęć podejmowania inicjatywy i realizacji własnych pomysłów, a w rezultacie następuje ograniczenie twórczego myślenia osób uczących się¹⁴. Powszechna dostępność komunikatorów w niektórych przypadkach może sprzyjać rozwojowi zachowań bilingwalnych. Obrazuje to środowisko gier komputerowych typu MMORPG, gdzie obieg informacji funkcjonuje co najmniej na dwóch poziomach językowych. Za pośrednictwem komunikatorów wbudowanych w aplet strony przenoszącej w wirtualny świat uczniowie poznają język obcy oraz utrwalają nie zawsze zgodne z poprawnością wzorce mowy rodzimej. Ta uwaga staje się dość znacząca w kontekście rozważań François Grosjean. Francuski dydaktyk uważa bowiem etap zabawy za pierwszy etap nauki, podczas którego dzieci uczą się zwrotów, a następnie całych fraz w celu rozwijania zachowań interakcyjnych¹⁵. Niestety, adresowane do konkretnych grup wiekowych gry MMO często docierają do niewłaściwych odbiorców. W ten sposób dochodzi do zniekształcenia kompetencji językowych użytkowników komunikatorów. Ponieważ stymulatorem nabywania takich kompetencji jest przede wszystkim duża w tym przypadku intensywność kontaktów w grupie, gracze dostosowują się do niczym nieskrępowanych reguł komunikacji tworzonych przez ich własną społeczność.

¹³ J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2003, s. 65, 139.

¹⁴ M. Sysło, *op. cit.*, s. 25.

¹⁵ F. Grosjean, *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Cambridge 1982.

Ciekawe zajęcia języka polskiego można przeprowadzić również z użyciem emotikonów oraz skrótów rozpowszechnionych w internetowej komunikacji bezpośredniej. Jedną z możliwych propozycji ich wykorzystania znajdziemy w scenariuszu lekcji autorstwa Katarzyny Biel. Zastosowanie emotikonów i skrótów autorka omawia przy okazji werbalnych i niewerbalnych sposobów porozumiewania się człowieka¹⁶. Komunikatory internetowe w zasadniczy sposób łączą obie te funkcje, ponieważ w strukturze formułowanego komunikatu możliwe jest wklejanie odnośników internetowych i znaków graficznych oddających znaczące dla nadawcy i odbiorcy treści informacyjne. Zmierzają one do skrótowego wyrażania emocji, przyjmując postać graficzną, czego prąródół można dopatrywać się w epoce rysunków naskalnych. Stanowią także szybką formę zakomunikowania czegoś o sobie. Nie zawsze jednak sprzyjają rozwojowi językowemu uczniów. Rozpowszechnienie emotikonów oraz innych znaków niewerbalnych w technologii P2P ogranicza dłuższe wypowiedzi.

Niedostatecznie wyeksponowane są również problemy związane z nowinkami technicznymi wspierającymi nauczanie językowe za pomocą komunikatora internetowego. Przykładowo zaprojektowany specjalnie dla sektora akademickiego program Wimba Pronto posiada wbudowaną wirtualną tablicę, pozwalającą udoskonalić funkcje przypisane jej tradycyjnemu odpowiednikowi. Większość obecnych na rynku programów służących prowadzeniu rozmów interaktywnych umożliwia organizację telekonferencji. Mogą one, przy umiejętnym posługiwaniu się technologią informatyczną, znacznie urozmaicić zestaw technik aktywizujących, przenosząc przy okazji proces nauczania poza mury szkoły, bez konieczności opuszczania jej budynku przez uczniów w trakcie prowadzonych zajęć. Przy doborze komunikatorów internetowych służących nauce i edukacji trzeba również pamiętać, że niektóre ich typy nie są już popularne w młodym pokoleniu internautów. Modne jeszcze kilka lat temu GG zostało w dużej mierze wyparte przez aplikacje dostępne w ramach portali społecznościowych oraz programy desktopowe oferujące możliwość rozmów wideo.

Środowisko nauczycieli polonistów, mające konserwatywny stosunek do wszelkich zmian, stara się ograniczać używanie komunikatorów internetowych w szkolnym procesie nauczania. Do niedawna podobny stosunek wykazywało do publikacji cyfrowych i audialnych książek, podręczników, lektur szkolnych. Czas rozsądzi czy ów polonistyczny upór był rzeczą wska-

¹⁶ K. Biel, *Scenariusz lekcji języka polskiego – sposoby porozumiewania się*, Dostępny w Internecie: <http://www.profesor.pl/publikacja,23138,Scenariusze,Scenariusz-lekcji-jezyka-polskiego-sposoby-porozumiewania-sie> [data dostępu: 02.02. 2014].

zana? Pewne jest natomiast, że tablety PC, służące również jako narzędzie interaktywnej komunikacji bezpośredniej, obniżają koszty edukacyjne oraz ograniczają ryzyko występowania chorób kręgosłupa u dzieci przeciążonych noszeniem ciężkich tornistrów wypełnionych po brzegi tradycyjnymi podręcznikami. Dlatego też w erze szybkiego rozwoju internetowych technologii komunikacyjnych powinno się zainicjować otwartą, polonistyczną dyskusję na temat zasad typografii elektronicznej i właściwej jej obecności w procesie nauczania.

Kontrowersje związane z okazjonalnym użytkowaniem komunikatorów internetowych w procesie kształcenia, w tym szczególnie nauczania języka rodzimego, dowodzą słabości polskiego szkolnictwa, które nie jest w stanie nadążyć za gwałtownym postępem technologii informatycznych. Choć sprzeciw związany z negatywnym oddziaływaniem programów typu Gadu-Gadu w zakresie posługiwania się poprawną polszczyzną jest uzasadniony, jednakże nie prowadzi on do zaprzestania tej praktyki. Wyzwaniem dla nauczyciela polonisty w XXI wieku staje się więc znalezienie optymalnego sposobu wykorzystania interaktywnej komunikacji bezpośredniej. Wciąż chyba nie należy zrealizowanym i nie nazbyt śmiałym projektem wydaje się organizacja odpowiednich forów dyskusyjnych dla uczących się języka polskiego¹⁷. Zmian wymagają też same komunikatory stanowiące właściwie jedynie narzędzie samokształcenia, niekoniecznie zdolne podolać wymogom współczesnego systemu edukacji. Odpowiednie opracowanie metod, celów oraz zadań w ramach korzystania z komunikatorów internetowych w procesie nauczania języka polskiego wymaga czasu, sporego nakładu pracy i zapewne nie będzie nigdy możliwe bez stworzenia odpowiednich strategii dydaktycznych.

Michał Maciaszek jest absolwentem kierunku filologia polska na Uniwersytecie Rzeszowskim, był redaktor gazety studenckiej Melanż, obecnie doktorant IV roku Literaturoznawstwa na Wydziale Filologicznym UR. Interesuje się przede wszystkim historią literatury staropolskiej i oświeceniowej ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z polskim słowianofilstwem.

¹⁷ Postulował ten projekt już kilka lat temu J. Grzenia. Zob. J. Grzenia, *op. cit.*, s. 83.

Książka czy twardy dysk?

rozmowa z dr. Piotrem Marciszukiem – polonistą i filozofem, właścicielem i dyrektorem Wydawnictwa Stentor, wiceprezydentem Federacji Wydawców Europejskich

Jakie zmiany, innowacje czekają nas w edukacji polonistycznej w najbliższych latach, zmiany dotyczące zarówno gimnazjum, jak i szkół średnich?

Po pierwsze i najważniejsze, w nowej podstawie programowej pojawiły się lektury oznaczone gwiazdką, czyli takie, które uczeń musi przeczytać, by zdać egzamin. Dotychczas uczniowie byli przekonani, że nie trzeba czytać lektur, by zdać egzamin. Teraz pytania na egzaminie będą dotyczyły szczegółów z treści lektur i przeczytanie bryku zdecydowanie nie wystarczy. Nie jestem pewien, czy ta nowość dotarła do uczniów i nauczycieli. Po drugie, w gimnazjum nie wymaga się wiedzy historycznoliterackiej, a raczej orientacji w kulturze współczesnej, rozpoznawania najważniejszych kodów kultury i umiejętności czytania ze zrozumieniem wszelkiego rodzaju tekstów nieliterackich, włącznie z nowymi gatunkami obecnymi tylko w Internecie, jak blog czy forum dyskusyjne. Warto podkreślić, iż wszystkie egzaminy po gimnazjum (włącznie z maturą) wymagają biegłości w tworzeniu własnych tekstów – na egzaminie gimnazjalnym przedmiotem pracy pisemnej mogą być wszystkie formy wypowiedzi omawiane w szkole, nie tylko klasyczna

rozprawka, ale także opis, charakterystyka postaci czy formy użytkowe, jak list czy cv. Na ustnej maturze z kolei uczeń będzie musiał wykazać się sprawnością w konstruowaniu wypowiedzi na bardzo różne tematy, dotyczące rozmaitych zjawisk kulturowych, nie tylko tekstów literackich. I ostatnia wreszcie nowość na egzaminie, to pytania – dość szczegółowe – z nauki o języku, dotyczące przede wszystkim funkcji elementów językowych w analizowanych tekstach.

Jakie najważniejsze umiejętności powinien zdobyć uczeń zgodnie z nową podstawą programową?

Tu warto przypomnieć, że nowa podstawa programowa zastępuje standardy wymagań egzaminacyjnych, bo jest napisana językiem wymagań. Przypomnijmy trzy wymagania ogólne, które wyznaczają kierunek nauczania polonistycznego w nadchodzących latach: odbiór, rozumienie i sprawne posługiwanie się informacjami pochodzącymi z różnych mediów; po drugie, analiza i interpretacja tekstów kultury (nie tylko literackich!) i po trzecie, umiejętność tworzenia własnych tekstów, ustnych i pisemnych. Oznacza to, że do edukacji polonistycznej wchodzi szeroko otwartymi drzwiami teksty publicz-

styczne, popularnonaukowe, pochodzące z różnych mediów, filmy, spektakle teatralne i tak dalej. Na nowym egzaminie ustnym na maturze uczeń wylosuje pytanie z tekstem kultury, którego raczej wcześniej nie poznał w szkole, musi go poprawnie zinterpretować i porównać z innym, dowolnym tekstem kultury. Ten dowolny tekst kultury powinien wcześniej poznać, by go przywołać w odpowiednim kontekście. Musi też znać lektury oznaczone gwiazdką – włącznie z tymi z gimnazjum – bo będzie o to szczegółowo pytany. Jakie więc umiejętności powinien zdobyć uczeń zgodnie z nową podstawą programową? Przede wszystkim umieć analizować i interpretować różnego rodzaju teksty, również te wcześniej mu nieznanne, do czego niezbędne jest elastyczne myślenie, które pozwoli mu porównywać ze sobą różne zjawiska kultury pochodzące z różnych dziedzin tejże kultury. Warto tu może podkreślić, iż mniej istotna w tym kontekście wydaje się erudycyjna wiedza historycznoliteracka. Jest ona potrzebnym kontekstem, ale nie jedynym i nie najważniejszym. Muszę powiedzieć, że gdy czytam nowego typu pytania egzaminacyjne z obu poziomów – gimnazjalnego i licealnego, znane z informatora gimnazjalnego oraz licealnego pilotażu w wybranych szkołach, mam wrażenie, że skłaniają one do myślenia, ale wymagają też nowego podejścia do nauczania języka polskiego od samych nauczycieli.

Jakie innowacyjne metody nauczania będą się najlepiej sprawdzały podczas pracy z nowymi podręcznikami na lekcjach języka polskiego?

Nadchodzi nieuchronnie era Internetu i treści edukacyjnych przekazywanych drogą elektroniczną – przed tym nie uciekniemy. Warto pamiętać, że komputer i Internet to dla młodego pokolenia nie zwykła atrakcja, ale codzienna rzeczywistość. Pozwala ona pokazać w znacznie bogatszy i ciekawszy sposób treści, które dotychczas nauczyciel po prostu omawiał, odwołując się do wyobraźni uczniów. Teraz, posługując się komputerem i tablicą interaktywną, można te same treści wizualizować, pokazać fragmenty filmów, przybliżyć obraz i omówić szczegóły, istotne dla jego zrozumienia. Można też pokazać fragmenty spektakli teatralnych lub fragmenty filmów, ale też wprowadzić tą drogą elementy interaktywne (gry, łamigłówki, różne zadania dla uczniów), które dzięki tablicy interaktywnej stają się dostępne podczas lekcji dla całej klasy. Z całą pewnością można w ten sposób uatrakcyjnić na przykład nudną dla wielu uczniów naukę o języku. Wydaje mi się jednak, że nie można przeceniać tej formy, bowiem kultura, a zwłaszcza literatura i filozofia, to nie dziedzina obrazków, ale myśli, i podstawową metodą nauczania winna być rozmowa nauczyciela z uczniami. Tu nic nie zastąpi nauczyciela i żywego kontaktu intelektualnego mistrza i ucznia. Gdyby takie zastępstwo było możliwe, wystarczyłoby wyposażyć wszystkie szkoły w komputery i Internet, następnie zamykać codziennie uczniów na 6 lub 8 godzin z tymże Internetem. Ale wtedy nie byłoby edukacji...

Jak odległą przyszłością są e-podręczniki?

Chyba coraz bliższą. Wszystko teraz zależy od determinacji władz (a ta jest znaczna) oraz finansów (z tym jest znacznie gorzej). Jedno jest pewne – e-podręczniki będą możliwe dopiero wtedy, gdy w szkole powstanie pełna infrastruktura – zaczynając od gniazdek elektrycznych, poprzez szerokopasmowy dostęp do Internetu w każdej szkole (tak, by nie nastąpiła awaria, gdy do Internetu wejdzie naraz kilkuset uczniów), laptop (lub inne urządzenie) dla każdego ucznia i nauczyciela, wreszcie treści edukacyjne w postaci elektronicznej (wspomniany e-podręcznik) oraz wyszkoleni nauczyciele. To wszystko bardzo dużo kosztuje (dziesiątki miliardów złotych) i nie jestem pewien, czy w dobie ogólnoeuropejskiego kryzysu uda się tak szybko – w perspektywie kilkuletniej, jak zapowiada rząd – wprowadzić „cyfrową szkołę” na wszystkich poziomach edukacyjnych. Na razie rząd wprowadza projekt pilotażowy w 400 szkołach podstawowych z całej Polski (objęte są nim tylko IV klasy) za bardzo skromną kwotę 50 mln zł. Jak wiadomo, najtrudniej być prorokiem we własnym kraju, dlatego boję się twardych sądów w tej dziedzinie. Na pewno najbliższe lata (minimum trzy) dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej to jeszcze praca z podręcznikami papierowymi, z elektronicznym wspomaganie, to jest dodatkowymi materiałami dydaktycznymi dostępnymi w Internecie lub na płytach CD.

Jakie korzyści i zagrożenia zarówno dla uczących, jak i uczonych mogą nieść e-podręczniki?

To chyba najważniejsze pytanie. Korzyści na pozór wydają się ogromne – rząd mówi o skoku cywilizacyjnym, tak jakby komputer miał być cudownym remedium na wszystkie edukacyjne braki i bolączki. Ja jestem ostrożniejszy. Moim zdaniem komputer to tylko maszyna, która może ułatwić i wspomóc proces dydaktyczny, uatrakcyjnić go, ale nie może go zastąpić. Korzystanie z komputera na pewno pogorszy znajomość ortografii przez uczniów, może nawet oduczy ich pisania ręcznego – ale tu moje skargi przypominają bładania starożytnych, że pismo zniszczy pamięć. Przysłowiowe bazygroły lekarzy na receptach lada chwila zostaną zastąpione receptami wystawianymi elektronicznie – z korzyścią dla wszystkich. Problem jest jednak głębszy i ma kilka wymiarów. Że jest naprawdę duży, pokazały przykłady dwóch krajów europejskich, które wprowadziły Internet do szkół, zastąpiły podręczniki papierowe elektronicznymi – i posunięcia te bardzo szybko pokazały fatalne skutki. Mam na myśli Norwegię i Hiszpanię (dokładniej – Katalonię). Tam protestowali nie tylko nauczyciele, ale i uczniowie.

Po pierwsze, problem e-podręczników. Wydawcy edukacyjni są w stanie już dzisiaj przekształcić swoje podręczniki w cyfrowe. Tylko że nikt by ich nie kupił, bo nie ma infrastruktury, o której wcześniej wspominałem. Rząd zapowiada

w swoim programie „Cyfrowa szkoła”, że sam przygotowuje dla szkół darmowe e-podręczniki, bez udziału wydawców edukacyjnych. Ustałyby wieczne narzekania na to, że podręczniki są zbyt drogie, a taki rząd, który da obywatelom podręczniki za darmo, będzie uznany za dobroczyńcę. Jeśli naprawdę tak się stanie, będziemy świadkami nieodwracalnego procesu o bardzo poważnych konsekwencjach. Dzisiaj w wydawnictwach edukacyjnych podręczniki tworzą wysoko kwalifikowani fachowcy, treści edukacyjne są wolne od jakiejkolwiek ideologii (są bowiem przeznaczone dla odbiorców o różnych poglądach politycznych), treści podstawy programowej są w każdym podręczniku przedstawiane w inny sposób, przy użyciu różnych środków i metod. Są więc podręczniki łatwiejsze i trudniejsze, nowocześniejsze i bardziej tradycyjne. Warto też podkreślić, iż wydawcy edukacyjni jako prywatni przedsiębiorcy konkurują ze sobą jakością i ceną, a znaczna część ich dochodów przeznaczana jest na darmowe materiały dydaktyczne dla nauczycieli, szkolenia tychże oraz na innowacje i nowe produkty, teraz już cyfrowe. Jeśli rząd stworzy darmowe podręczniki cyfrowe, to z konieczności będą to wytwory znacznie bardziej amatorskie, o nieporównanie niższej jakości od tych profesjonalnych. Już dzisiaj na całym świecie istnieją darmowe tak zwane „otwarte zasoby edukacyjne”, tworzone przez wolontariuszy, konkurujące z materiałami profesjonalnymi – i w tej konkurencji przegrywają, właśnie ze względu na słabszą jakość. Porównanie tych amatorskich wytworów z Wikipedią jest chybione, bowiem Wikipedia jest jedynym takim produktem na świecie i nie ma produktów porównywalnych z nią jakością i sposobem powstawania. Poza tym łatwo przewidzieć, że podręczniki stworzone przez rząd są łatwo korygowane ze względu na „politykę historyczną” dominującą w danej kadencji. Można się obawiać, iż takie polityczne „korekty” byłyby jedynymi zmianami w nich wprowadzonymi, bo na kulturę i edukację – poza ogromnym wysiłkiem na początku przedsięwzięcia, by w ogóle powstało – zawsze brakuje pieniędzy w budżecie. Ale jeśli już zaistnieją, profesjonalni wydawcy edukacyjni nie wytrzymają takiej nieuczciwej konkurencji. Po prostu przestaną istnieć, a wraz z nimi 1/3 rynku książki, z wszystkimi tego konsekwencjami. Dla społeczeństwa niezbyt sobie ceniącego kulturę i edukację to może niewielka strata, ale wraz z nimi znikną mechanizmy rozwoju i postępu w edukacji. Zatrzymamy się na możliwie najgorszym jakościowo etapie tegoż rozwoju.

Po drugie, nauczyciele i uczniowie. Taki stan rzeczy oznacza dla nauczycieli definitywny koniec możliwości (i prawa) wyboru treści edukacyjnych. Treści będą jedyne i wyłączne, te darmowe. Nie wierzę też w sensowność szkoleń nauczycieli prowadzonych przez państwo. Skończy się też bogata obudowa metodyczna, która dziś powstaje jako zachęta do korzystania z tego, a nie innego podręcznika i jest coraz bogatsza dzięki konkurencji. Nie chcę już szerzej rozwijać wątku dostępności do funduszy państwowych przeznaczonych na

edukację (tworzenie treści i szkolenia), bo nazbyt dobrze znamy te mechanizmy z praktyki – są one dość odległe od kryterium profesjonalizmu, koniecznego w wydawnictwach prywatnych.

A co podręczniki elektroniczne oznaczają dla uczniów? Wspominałem już, że norwescy uczniowie protestowali przeciw podręcznikom wyłącznie cyfrowym. W Katalonii z kolei w badaniach przeprowadzonych po kilku miesiącach eksperymentu z cyfrową szkołą ponad 90% uczniów przyznawało, że woli przygotowywać się do egzaminów z podręczników tradycyjnych. Powodów jest kilka – jednym z nich jest to, że 45 minut lekcji wyłącznie przed monitorem jest trudne do wytrzymania nie tylko dla nauczyciela, ale także dla uczniów. Poza tym komputer uczniom wydaje się atrakcyjny do ćwiczenia umiejętności i odrabiania konkretnych zadań, natomiast jest wysoce niepraktyczny w powtarzaniu przed egzaminem wiedzy i umiejętności wymaganych przez podstawę programową, a uporządkowanych w podręczniku papierowym pomiędzy pierwszą a ostatnią stroną.

Czy jest więc jakieś sensowne rozwiązanie dylematu zwanego „Cyfrową szkołą”? Wydaje się – i jest to moja opinia jako wydawcy, tworzącego przez 20 lat treści edukacyjne dla szkoły – że najzdrowsze byłoby zachowanie (najdłużej jak się da) współlistnienia podręcznika tradycyjnego (papierowego) z dodatkowymi treściami cyfrowymi, wzbogacającymi i uatrakcyjniającymi proces dydaktyczny. Nie ma nic złego w wyposażaniu szkół w dostęp do Internetu i w komputery, by te korzystały ze wszystkich możliwych źródeł informacji. Bałbym się jednak burzenia na oślep mechanizmu rynkowego w tworzeniu i dystrybucji podręczników. Jest on podstawą wolnego wyboru nauczyciela i gwarancją rozwoju edukacji, ale także podstawą funkcjonowania całego rynku książki. Rząd, jeśli chce dać swym obywatelom edukację za darmo, niech skieruje środki finansowe do szkół, by samodzielnie wybierały podręczniki i materiały cyfrowe oraz płaciły za nie. Były to na pewno znacznie mniejszy wydatek niż tworzenie na nowo wszystkich treści edukacyjnych, które wszak już istnieją, a te nowe będą z całą pewnością gorsze od już istniejących.

Reasumując – najbliższe lata nie przyniosą żadnych zmian w wyborze i dystrybucji podręczników (wciąż tradycyjnych, papierowych) z braku niezbędnej infrastruktury do powszechnego wprowadzenia e-podręczników. W perspektywie dłuższej (nikt nie wie, jak długiej) czekają nas zmiany rewolucyjne, które albo wzmocnią i wzbogacą rynek edukacyjny, albo go całkowicie zniszczą, prowadząc do nieodwracalnych strat kulturowych. Gdy spotkamy się za lat kilka, będziemy pewnie wiedzieli więcej na ten temat...

rozmawiała Elżbieta Kruszyńska

Agnieszka Pajęcka

Kazimierz Chłędowski – awangarda pozytywizmu

Trudno jest mierzyć poziom artyzmu u literatów. Nie ma jednej metody matematycznej, wedle której można oceniać dzieła i dorobek pisarza. Jeśli miarą kunsztu artystycznego jest popularność twórcy, Kazimierz Chłędowski znajdzie się w kręgu pisarzy nie do końca zapomnianych. Jeśli zaś wziąć pod uwagę warsztat literacki i sposób postrzegania świata, wydaje się, że Chłędowski staje się postacią marginalną. Historycy cenią sobie tę postać, gdyż w swych pracach pamiętnikarskich dostarcza wielu istotnych informacji o życiu elit galicyjskich końca XIX wieku. Postać Chłędowskiego jest zaś zupełnie niedoceniona, gdy chodzi o jego wczesną publicystykę. W zasadzie jest wzmiankowany w wielu monografiach dotyczących polskiego pozytywizmu, ale poza kilkoma zdaniem analitycy pomijają tę postać. Podejście to wydaje się niesłuszne, albowiem niewielu twórców polskich tak celnie opisywało ducha epoki Comte'a i Darwina. Niewielu też miało tak szeroki zasób wiedzy na temat głównych idei, które kształtowały ówczesne dążenia elit intelektualnych we Francji, Wielkiej Brytanii czy Niemiec. Warto zatem prześledzić poglądy, które niespełna dwa lata po upadku powstania styczniowego propagował Kazimierz Chłędowski na łamach lwowskiego „Dziennika Literackiego”.

W Galicji w drugiej połowie XIX w. propagowaniem idei pozytywistycznych zajmowała się wąska grupa działaczy kultury i pisarzy. Na tle badań nad pozytywizmem w innych zaborach, problematyką tej epoki w Galicji zajmuje się nadal bardzo niewielu naukowców. Takie spostrzeżenie pojawiło się już pod koniec lat siedemdziesiątych XX w. w pracy Haliny Kozłowskiej-Sabatowskiej pt. *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*¹. Autorka zauważa, iż brak docenienia pozytywizmu galicyjskiego ma swe korzenie w micie, jaki wokół własnej twórczości stworzyli warszawscy pisarze. Legendę tę wsparł w ostatnich latach XIX wieku Piotr Chmielowski, autor *Zarysu najnowszej literatury polskiej*. Mimo ogromnego wsparcia, jakiego udzielił Chmielowski twórcom z Królestwa, w swym zarysie wspomina jednak o galicyjskich pisarzach skupionych wokół „Dziennika Literackiego”. W tym kontekście dostrzega postać Kazimierza Chłędowskiego – autora artykułów popularyzujących pozytywistyczne idee owych czasów².

¹ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Wrocław 1978, s. 6.

² P. Chmielowski, *Zarys najnowszej literatury polskiej*, Kraków 1898, s.12.

U samego zarania pozytywizm w polskiej literaturze jest swoistą negacją romantycznego patriotyzmu, który prowokował zrywy narodowe, ale jest też równocześnie odejściem od emocjonalnego patriotyzmu. Halina Kozłowska-Sabatowska uważa, że obecnie pozytywizm ujmowany jest jako szeroki prąd kulturowy i filozoficzny, który swym zakresem objął twórczość literacką, naukową i ideologiczną, stworzył szeroki wachlarz koncepcji społecznych i ekonomicznych a także uwidocznili się w praktyce życia społeczeństw³.

W bardzo podobny sposób spogląda na kwestię pozytywizmu Henryk Markiewicz, który doszukał się wielu typologicznych wyznaczników w polskiej ideologii pozytywizmu. Uznał bowiem, że jest w niej scjentyzm, determinizm, agnostycyzm, utylitaryzm i liberalizm. Każdy z tych prądów występuje w postaci zanieczyszczonej innymi, ponieważ nie są to koncepcje spójne i jednoznaczne⁴. Taka była też twórczość Kazimierza Chłędowskiego. Postać ta doskonale wpisuje się bowiem w główny nurt polskiego pozytywizmu. Trzeba oczywiście pamiętać, iż nurt ten w owym czasie nie był nazwany, a pierwsza głośniejsza polska praca, w której pojawia się opis systemu oraz jego nazwa, ukazała się w 1868 r. Jej autorem był ks. Franciszek Krupiński, a nosiła tytuł *Szkola pozytywna*.

W 1873 roku Piotr Chmielowski na łamach „Niwy” opisywał początki działalności warszawskiego środowiska pozytywistów w ten sposób:

Znalazło się kilku (dajmy na to kilkunastu), co powodowani sumiennością, zajrzeli do źródła, odczytali sobie, jeżeli nie samego Comte’a to Littrégo i nabrali mniej więcej dokładnego wyobrażenia o metodzie i całości nauki pozytywnej⁵.

Kazimierz Chłędowski urodził się w małej miejscowości, niedaleko Krosna. Pochodził z rodziny ziemiańskiej o szerokich horyzontach intelektualnych. Dwaj jego stryjowie byli znanymi wówczas pisarzami i dziennikarzami. Swój warsztat literacki oraz poglądy rozwijał początkowo w elitarnym krakowskim stowarzyszeniu młodych artystów i literatów, określanym od miejsca spotkań – „pracownią Filippiego”. Jako dwudziestodwuletni młodzieniec, student prawa, w ramach nieformalnego stowarzyszenia spotykał się z takimi sławami galicyjskiej publicystyki jak Józef Szujski. Z „pracownią Filippiego” związanych było wielu wybitnych artystów owej epoki. Tu wspomnieć należy postać Artura Grotgera, czy też Jana Matejki.

W środowisku tym Chłędowski nie przebywał zbyt długo, po studiach przeniósł się do Lwowa.

Już od lat młodzieńczych Chłędowski był człowiekiem niezależnym intelektualnie. Mimo że w „pracowni Filippiego” dominował duch kon-

³ H. Kozłowska-Sabatowska, *op.cit.*, s. 5.

⁴ H. Markiewicz, *Pozytywizm [w:] Słownik literatury polskiej XIX wieku*, J. Bachórz i A. Kowalczykowa (red.), Wrocław 2009, s. 764-767.

⁵ P. Chmielowski, *Pozytywizm i pozytywiści*, „Niwa” 1873, nr 29, s. 98.

serwatycznie–patriotyczny, Chłędowski miał usposobienie chłodne, analityczne z dużą dozą sceptycyzmu. Ten rys osobowości i podejścia do spraw naukowych, społecznych i religijnych został pogłębiony przez niezmiernie trudną sytuację polityczną kraju. Na dawnych ziemiach polskich dochodzi do krwawego zrywu powstania styczniowego, który poniósł za sobą śmiertelne żniwo również wśród młodych intelektualistów.

Szok wywołany klęską powstania, śmiercią wielu kolegów i przyjaciół oraz bardzo intensywna lektura zachodnioeuropejskiej materialistycznej literatury filozoficznej, kładącej właśnie fundament pod światopogląd popowstaniowego pokolenia Polaków, ugruntowały w Chłędowskim na stałe poglądy racjonalistyczno – pozytywistyczne, które zresztą musiały być z natury bliskie temu umysłowi sceptycznemu, refleksyjnemu, nieskłonemu do emocjonalnych uniesień. Wtedy też utrwaliła się jego obojętność religijna, połączona z łagodnym zresztą antyklerykalizmem⁶.

Niespełna dwudziestodwuletni Chłędowski nawiązał współpracę z „Dziennikiem Literackim”, w którym opublikował swe pierwsze i najbardziej śmiałe teksty. Z pismem związany był blisko cztery lata. Należy jednak zauważyć, iż właśnie ten okres był czasem największego blasku „Dziennika”. Wiedzieć trzeba też, że „Dziennik Literacki” był gazetą, która w latach pięćdziesiątych oraz sześćdziesiątych XIX wieku stanowiła oparcie dla młodych literatów zarówno ze środowisk krakowskich, jak i lwowskich. Pierwsze artykuły autorstwa młodzieńczego Kazimierza Chłędowskiego ukazały się w czasie, gdy w „Dzienniku Literackim” zachodziły poważne zmiany. Ster redakcyjny obejmowali publicyści z grupy tzw. „przedburzowców”, czyli literatów zaangażowanych w działalność polityczną. Ludzie ci, zarówno przed zrywem powstańczym, jak i po nim, nie byli obojętni na sytuację polityczną. Ta jednak ukształtowała ich świadomość jako antypowstańczą i antyromantyczną. W owym czasie „Dziennik” ukazywał się w nakładzie mniejszym niż tysiąc egzemplarzy. Po zmianach redakcyjnych stał się flagowym pismem młodzieży lansującej światopogląd pozytywistyczny.

Już po przeczytaniu programowego artykułu z pierwszego numeru tego pisma można się zorientować, jakie zadania postawili przed sobą redaktorzy⁷.

Zdaniem Barbary Skargi „Dziennik” nie chciał hołdować żadnej filozofii, ale występował z hasłami zdrowego rozsądku. Zgodnie z tym programowym założeniem, na łamach pisma, obok bogatego działu literackiego, historycznego i archeologicznego, pojawiały się drobne rozprawy, przeważnie mające charakter artykułów wstępnych, w których autorzy, poruszając rozmaite aktualne tematy, występowali z ideami realizmu, trzeźwości. Tak jak u in-

⁶ J. Lohman, *Chłędowski o prasie*, „Zeszyty Prasoznawcze” 1986, nr 2, s. 94.

⁷ B. Skarga, *Narodziny pozytywizmu polskiego (1831-1864)*, Warszawa 1964, s. 207.

nych prepozytywistów polskich, ich realizm wyrażał się w propagandzie prac organicznych i krytyce romantycznej, oderwanej od życia filozofii⁸.

Lansowanie koncepcji realistycznych, trzeźwo oceniających historię, oraz krytyczne spojrzenie na wydarzenia społeczno-polityczne prowadzące do powstania uchodziło za niezmiernie radykalne spojrzenie. To jednak było jedynie początkiem działań mających na celu leczenie ran, jakie młodemu pokoleniu artystów zadało powstanie styczniowe. Z niemłą dozą słuszności obwiniali narodowy romantyzm za beznadziejny zryw, w którym śmierć poniosło wielu ich rówieśników. Dzisiejszych analityków prasy popowstańcowej nie powinna zatem dziwić postawa młodego Chłędowskiego wobec romantycznej rzeczywistości, funkcjonującej od lat w polskim narodzie. Ten wielki ładunek krytycyzmu publicysty doskonale został opisany przez Stanisława Wasylewskiego:

Pierwsze wypowiedzi radykalnie usposobionego młodzieńca są tak jaskrawe, że idą do kosza, a dziś wydobyte zeń – zdumiewają. Jeszcze nie obeschła ziemia z krwi styczniowej, jeszcze nie padło słowo: pozytywizm, a ten młodzieniec wołał w art. *Słowo o kierunku naszej literatury*: „Literatura Kraszińskich, Słowackich, Goszczyńskich... była za wielką na powszednie życie narodu, ona rozbudziła zapal gorączkowy, a gorączka ta trawiła organiczne siły. Wielcy nasi poeci... wyrwali z łona narodu, utworzyli ojczyznę imaginacji... Zgubność tego kierunku okazała się w ostatnich czasach”⁹.

W pierwszych latach publicystycznej działalności Chłędowski miał tak radykalne poglądy, iż próba publikacji w innym niż „Dziennik Literacki” polskojęzycznym periodyku kończyła się fiaskiem, a materiały trafiały do przepastnych szuflad redakcyjnych. Pamiętać należy, że teksty Chłędowskiego nie miały zabarwienia politycznego, a co za tym idzie nie stanowiły zagrożenia dla władz zaborczych w ich państwowej działalności. Wydawać się może, że postawa młodego publicysty mogła nawet podobać się władzom, albowiem stała w tak rażącej niezgodzie z ogółem polskiej myśli narodowej, że wprowadzała do niej ferment. Problem polegał jednak na tym, iż głoszone opinie były tak skrajnie niepopularne, że nierzadko nawet postępowy „Dziennik Literacki” miał problem z ich drukowaniem. Brak popularności wiązał się bardziej z kwestiami religijno- obyczajowymi, ale też, choć w mniejszym stopniu, z narodowo-patriotycznymi.

W czasie tak bliskim jeszcze powstaniu poglądy Chłędowskiego wydawały się niezwykle śmiało i prowokowały opinię publiczną. Np. artykuł *Realistyczne*

⁸ *Ibidem*, s. 208-209.

⁹ P. Chmielowski, *op.cit.*, s. 307.

pojęcia nim ukazał się w „Dzienniku Literackim” został najpierw odrzucony przez „Bibliotekę Warszawską” jako wręcz szkodliwy; inną pracę *Słowo o kierunku naszej literatury*, wykazującą fatalny wpływ naszej wielkiej literatury romantycznej na naród, odrzucił nawet postępowy i tolerancyjny „Dziennik”¹⁰.

W swych pierwszych sztandarowych publikacjach, które zostały zaakceptowane przez redakcję i publikowane od końca września 1865 roku w kolejnych wydaniach lwowskiego „Dziennika Literackiego” pod wspólnym tytułem *Spekulacje, doświadczenia i dążenia realistyczne*, młody Chłędowski opisuje dzieje postępu ludzkiego rozumu. Głównym tematem, wokół którego publicysta roztacza swe koncepcje, jest ludzka cywilizacja. Zdaniem autora felietonu nieustannie narasta spór między dwoma skrajnościami postępu intelektualnego ludzkości:

Walka z zabobonem to hasło cywilizacji, zabobon i postęp to dwa odwrotne bieguny, których siły w przeciwnym działają kierunku. Pierwiastkiem zabobonu – jest przyroda, pierwiastkiem postępu rozum ludzki. Przyroda uwikłała człowieka w tysiączne sidła i wzywa go ciągle do walki, stawiając mu na przeszkodzie do rozwoju ducha siły natury, przestraszając go zjawiskami, których człowiek nie umie sobie wytłumaczyć; a przeto ucieka się do sił naturalnych i od nich żąda wyjaśnienia¹¹.

Całość materiału jest apoteozą systemu filozoficznego stworzonego przez Augusta Comte’a. Chłędowski niezwykle precyzyjnie przedstawia stadia rozwoju ludzkości oraz realizację szczytnego celu jakim jest postęp. Ukazuje czczość filozofii spekulatywnej oraz siłę i realność nauk społecznych i przyrodniczych. W powyżej przedstawionym cyklu Chłędowski krytykuje bezpłodność systemów teologicznych i metafizycznych. W ramach swej publikacji poddaje krytyce niemal całą historię filozofii. Łączy zarówno Arystotelesa, jak i Hegla. Realny atak skupia na całej filozofii spekulatywnej. Píše zatem:

Duch też ludzki w swych badaniach musi mieć jakąś podstawę, jakąś normę, która mu służy za wskazówkę w błędnych jego wędrówkach; podstawą tą od wieków była filozofja spekulacyjna. Ona była wyrocznią i szczytem ludzkiej mądrości, dzisiaj szczególnie losu zrzędzeniem, ta córa niebios, poszła w zapomnienie. Jeżeli się zapytamy o najbliższą jej upadku przyczynę, to w zwycięstwie rozumu prędką znajdziemy odpowiedź, rozum niszczy fantazję, filozofia zaś spekulacyjna w znacznej części na niej się opierała. [...] Skoro we wszystkich kierunkach wiedzy tak szybkie robimy postępy, dlaczegożby właśnie tylko metafizyczne spekulacje i teologia leżały odłogiem? Snaż inna przyczyna odwróciła ludzkość od wyżej wspomnianych kierunków¹².

¹⁰ J. Lohman, *op. cit.*, s. 95.

¹¹ K. Chłędowski, *Spekulacja, doświadczenia i dążenia realistyczne*, „Dziennik Literacki” 1865, nr 73, s. 613.

¹² *Ibidem*, s. 614.

Krytyka metafizyki, teologii i klasycznej, spekulatywnej filozofii to oczywiście podstawa kolejnych negacji. Spekulatywna filozofia dokonała najbardziej zasadniczego podziału na sferę psyche i soma. Już w starożytności Platon odkrył świat ponadmysłowy, ludzką duchowość. Później koncepcja ta, po różnych ujęciach scholastycznych, powróciła w radykalnej formie kartezjanizmu i heglizmu. Te zupełnie odmienne wizje cechowało jednak to, że ciągle odwoływały się do sfery ponadmysłowej i ponadmaterialnej.

W heglizmie pojawiły się duchy narodów jako partykularne byty, wobec których los jednostek stawał się małoistotnym momentem dialektycznym.

W kolejnych seriach artykułów, *Teraźniejsze szkoły materialistów* oraz *Siła w historii*, które wywołały szeroki odzew wśród warstw intelektualnych Galicji, Chłędowski negował duchowy charakter ludzkich istot. Aby podkreślić, jak mocno przeciwstawił duchowość kwestiom dla niego pryncypialnym, a więc sprawie postępu, posłużmy się charakterystyczną wypowiedzią publicysty:

Jeżeli powiemy, że człowiek jest duchem, spętany ziemskim ciałem, że jest najniższym w hierarchii duchów, to tem samym straciliśmy nitkę rozumową, a poddaliśmy człowieka pod te same prawa, które nam wyobraźnia dla świata duchów postawi. Tym sposobem położyliśmy zaporę naszemu badaniu, zapuściliśmy się w światy fantazji, w dziedziny uludy, w których nie masz absolutnej prawdy, a więc nie masz postępu¹³.

Od zanegowania pierwiastka duchowego autor, jak na owe czasy niezmiernie kontrowersyjnej publikacji, przeszedł do zanegowania ponaddoczesnego sensu i celu ludzkiego życia, ukazując bezsensowne przypadki śmierci czy kalectwa. Twierdzenie to stało się jednak tylko pretekstem wiodącym do realnego celu publikacji. Tym zaś stało się zanegowanie głębszego sensu trwania struktur społecznych. Pisał, więc:

Skoro zaś w życiu człowieka nie masz celu, więc i w życiu narodów, w życiu ludzkości nie będzie celu. Narody bowiem składają się z istot nie mających przeznaczenia, a więc społeczeństwa z przeznaczeniem tworzyć nie mogą¹⁴.

W kolejnych numerach „Dziennika Literackiego” Chłędowski rozwijał wątek prawdziwego sensu funkcjonowania ludzi, narodów i państw. Jednostki włożył w ramy funkcjonowania przyrody. Tej nadał specyficzny sens. Odwołując się do darwinowskiej teorii ewolucji stwierdził, że podobnie jak w świecie zwierząt jeden gatunek niszczy inny, tak w świecie ludzi jeden naród tępi inny. Jedynym zatem wyznacznikiem i celem postępu jest siła.

¹³ K. Chłędowski, *Siła w historii*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 41, s. 649.

¹⁴ *Ibidem*, s. 650.

Siła więc jest ostatnim wyrazem dziejów, a kto tłumacząc powstanie, stosunki i upadek państw i narodów, pojęcie siły mieć będzie na względzie, ten z pewnością najkrótszą drogą rozwiąże mniemanie zagadki o rozwoju ludzkości, o ukrytych jej dziejowych torach. Narody zatem nie mają przeznaczenia, rozwijają się zupełnie przypadkowo według geograficznych, klimatycznych, społecznych i dziejowych okoliczności¹⁵.

Tak śmiałe teorie, publikowane zaledwie cztery lata po bolesnych wydarzeniach powstania styczniowego, rodziły wiele kontrowersji. Ukazywały bowiem pośrednio bezsens poświęcenia wielu młodych ludzi, którzy oddali swe życie na ołtarzu ojczyzny. W swej monografii dotyczącej ideologii pozytywizmu w Galicji Halina Kozłowska-Sabatowska pisze:

Zauważmy, że wywody Chłędowskiego w artykule *Siła historii*, gdzie krakowski współpracownik „Dziennika” powoływał się wprost na Darwina, opatrzyła redakcja ostrożnym komentarzem, iż nie zgadza się ze wszystkimi poglądami prezentowanymi przez autora¹⁶.

Opinię lwowskiego młodego pokolenia prawdopodobnie najcelniej wyrażał artykuł *Moralność w przyrodzie*, który nadesłał w związku z tą głośną rozprawą Chłędowskiego Mieczysław Pawlikowski. Nie dość, że bronił pozycji Chłędowskiego, to jeszcze atakował tych wszystkich, którzy prowadzili krucjatę przeciw materializmowi. Wyżej wspomniany materiał ma w sobie spory ładunek polemiczny wobec tego, co pisał Chłędowski. Wydaje się jednak, że polemika nie dotyczy kwestii zasadniczych. Pawlikowski, piszący swój artykuł pod pseudonimem, odzegał się, co prawda od popierania teorii materialistycznych, ale stanął mocno na stanowisku pozytywistycznym, atakując zarówno materializm, jak i spirytualizm¹⁷. W kwestiach narodowych uznał, że Chłędowski ma słuszość. Nie mówił jednak wprost, że narody, podobnie jak ludzie, nie mają sensu i celu. Stwierdził jednak, że:

...dzieje każdego narodu są poniekąd ciągiem powolnym jego przenerodowaniem się. Ale to postępowe przeradzanie się (taką uderzającą analogią do Darwinowskiej ideologii), przeradzaniem się, w którym to, co lepsze, t.j. więcej warunków żywotności mające, zwycięża, nie jest śmiercią narodu – ale jego życiem, chyba byśmy życie w ogóle – tak indywidualów jak zbiorowych istot – jako nieustanną przemianę, jako nieustanne przeradzanie się – umieraniem bez końca nazwali – miliardem śmierci i narodzin¹⁸.

¹⁵ K. Chłędowski, *Siła w historii*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 42, s. 664.

¹⁶ H. Kozłowska-Sabatowska, *op.cit.*, s. 59.

¹⁷ M. Pawlikowski, *Moralność w przyrodzie*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 6, s. 152.

¹⁸ *Ibidem*, s. 526.

Swój artykuł Pawlikowski zakończył wezwaniem, by Polacy nie odrzucali pozytywizmu, a co za tym idzie ostatecznie wyraził akceptację wobec przesłania, jakie pojawiło się w publikacji *Siła w historii* autorstwa młodego Chłędowskiego.

W wyżej wspomnianej serii artykułów, wspólnie zatytułowanych *Teraźniejsze szkoły materialistów*, młody Chłędowski uznał genialność teorii Darwina. Tę zaś upatrywał w ciągłym doskonaleniu się gatunków oraz w nieustannej walce o przetrwanie. Młody publicysta przytaczał wiele argumentów popierających teorię ewolucji gatunków, po czym stwierdził:

Widzieliśmy, że badania przyrody doprowadziły do przeciwieństwa z tradycją, a różnice w coraz to jaśniejszych występują barwach. Nie tylko jednak z tradycją – nauki przyrodzone ujrzały się podobnie w przeciwieństwie ze wszystkimi systemami filozoficznymi starożytnego i nowożytnego świata, naturalności bowiem wszędzie opierają się na faktach, na rzeczywistości, podczas gdy filozofia prawi mrzonki drogą prostego rozumowania, chce dochodzić do prawd, o których nie mam wyobrażenia, i które tylko drogą doświadczenia stwierdzić i wykrzyć można¹⁹.

Po takim wstępie Chłędowski opisał szkoły filozofów materialistycznych z Wielkiej Brytanii, Francji i Niemiec. Precyzyjnie ukazał różnice w postrzeganiu dość szerokiego spektrum problematyki stykającej się z monistycznym modelem świata. Omówienie szkół ma charakter deskryptywny. Autor pokazał różnice podejść do przeróżnych problemów naukowych, ale jednocześnie twierdził, że materia rozwija się według praw stałych i niezmiennych. Stałe prawa nie sprawiają, co bardzo mocno podkreślał publicysta, że przyroda ma swój z góry określony cel. Z całą pewnością zdaniem Chłędowskiego celem tym nie jest człowiek. Późniejszy historyk kultury w swej serii artykułów wskazywał, iż według szkół materialistów ewolucja ma charakter bezkierunkowy.

Na sam koniec jednak wspominał, że mimo wszystko:

Każdy wiek ma swoje idee, swoje dążenia i zwykle stawia je, jako wprost przeciwne wszystkiemu, co było uznaje je za najlepsze, lecz bezstronni świadkowie rozwoju tych idei za najlepsze uznać ich nie możemy, bo w tym razie zaprzeczylibyśmy idei postępu, nadalibyśmy granice naszej myśli. Na wszelkie pomysły w dziejach umiejętności możemy się tylko zapatrywać, jako na cegiełki, piętrzące się coraz wyżej, rosnące w wieżę, z której szczytu zdołamy kiedyś spojrzeć w dalekie przestworza wszechświata²⁰.

¹⁹ K. Chłędowski, *Teraźniejsze szkoły Materialistów*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 10, s. 152.

²⁰ K. Chłędowski, *Teraźniejsze szkoły Materjalistów*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 11 s. 171.

Podsumowanie długiej serii publikacji nie jest zdumiewające, albowiem staje się stałą tendencją młodego Chłędowskiego. Mimo bezkierunkowej ewolucji, mimo bezcelowości przyrodniczej człowieka, który powstał na drodze przekształcania, organizmów i prawdopodobnie nie jest ostatnim najdoskonalszym ogniwem przyrody, a raczej jest, ale chwilowo, publicysta wierzył w bezgraniczną siłę i sens postępu.

Problematyka postępu pojawia się również w długiej serii publikacji zatytułowanej *Urywki*. Tu z kolei autor ukazuje postęp, którego sprężyną napędową staje się ciągła potrzeba oszczędności.

Ta ostatnia sprawa, że rośnie zamożność społeczeństw, ta z kolei jest pomnażana przez coraz to sprawniejsze wynalazki, które z jednej strony sprawiają, że ludzkie życie staje się coraz bardziej wygodne, z drugiej zaś powodują, że pojawiają się kolejne oszczędności.

Widzimy więc, że suma ludzkiej pracy powoli się bardzo powiększa, a podziw jaki w nas obudzą nowe znakomite dzieła, pochodzi raczej stąd, że od razu nie zdołamy odróżnić tego, co zrobił człowiek ostatni od tego co zrobiły całe generacje. Praca ludzka w ten sposób postępuje, że przychodzą epoki, w których nowe jakieś odkrycie, nowy wynalazek staje się konieczną konsekwencją poprzednio osiągniętych rezultatów²¹.

W ten sposób *Urywki* stają się serią materiałów, w których publicysta zespolił Darwinowską ewolucję z ideą postępu lansowaną przez Comte'a. W materiałach tych pojawia się wiele wątków wskazujących na pozytywistyczne korzenie twórcy. Postęp, bowiem pociąga za sobą rozwój nauki, pojawiają się wynalazki. Te nigdyby nie powstały, gdyby ludzie nie zapragnęli żyć inaczej niż ich ojcowie i dziadowie. Mamy tu do czynienia ze zmianą obyczajowości, opisaną powyżej jako element przechodzenia ludzkości od pierwotnego stadium teologicznego do najwyższego – pozytywistycznego.

Wraz z postępem umiera ludzki zabobon. Ten temat poruszony był już w przypadku omawiania pierwszej serii publikacji zatytułowanej *Spekulacja, doświadczenia i dążenia realistyczne*. W owym cyklu publicystycznym Chłędowski za Comte'm wskazywał, że ludzkość przechodzi trzy stadia rozwoju. Zanegowaniem pierwszego z nich jest odrzucenie przeróżnych fetyszyzmów czy antropomorfizmów. Jednym z nich jest pojęcie diabła, czy też szatana. Tej postaci publicysta poświęcił odrębny niemały tekst zatytułowany *Kilka słów o pojęciu szatana*. Opisując postać diabła, Chłędowski wplótł ją we wszystkie kultury, ukazując jako nieodzowne ucieleśnienie tych czynników przyrody, które mają zgubny wpływ na człowieka. Prze-

²¹ K. Chłędowski, *Urywki*, „Dziennik Literacki” 1868, nr 15, s. 237.

konywał, że wszędzie tam, gdzie ludzie nie radzili sobie z trudnościami zgotowanymi przez fizyczne prawa natury albo zbyt skomplikowane mechanizmy przyrodnicze kierujące grupami społeczności pierwotnych, tam pojawiały się koncepcje osobowych sił nadprzyrodzonych. Szatan był ucieleśnieniem ciągłych przeciwności, z którymi od tysiącleci borykali się ludzie. Publicysta twierdził jednak, że:

Im bliżej jesteśmy XIX wieku, tym bardziej się osłabia panowanie szatana, jego powaga coraz bardziej niknie. [...] Nauki przyrodnicze stały się potężniejszymi nawet od samego szatana: im on zawdzięcza swój dzisiejszy upadek... [...] W tradycji już znajdziemy ślad, że nauki przyrodzone groźnie walczyły z pojęciami o szatanie, co zresztą było bardzo prostym wynikiem rozszerzających się wiadomości o naturze i o zjawiskach wszechświata²².

Chłędowski zauważył, że percepcje pojęcia szatana w czasach mu współczesnych pozostawiono najniższym warstwom społecznym. Przekonanie to zakotwiczone jest w comte'owskim przeświadczeniu, że najwyższy etap rozwoju ludzkości, czyli stan wiedzy pozytywnej porzuca wszelkie wierzenia na rzecz tłumaczenia naukowego²³.

Wydaje się, że wczesne publikacje Kazimierza Chłędowskiego mają swój wewnętrzny porządek. Pierwsze z nich ukazują kierunek rozwoju ludzkości i wagę postępu. Kolejne zaś ukazują stadia rozwoju człowieczej świadomości, demaskując przeróżne dziwaczne wierzenia, antropomorfizmy i inne teologiczne tłumaczenia niezrozumiałej rzeczywistości przyrodniczej bądź społecznej. Następną grupą materiałów są te, które ukazują konieczność pracy u podstaw. W głośniejszej publikacji zatytułowanej *Praca i produkcja umysłowa* Chłędowski postuluje konieczność wprowadzenia zmian w systemie edukacji. Twierdzi, że jedynie zawężenie specjalizacji i ucieczka od ciągłego schematycznego nauczania, którego początki sięgają martwych języków starożytnych, jest w stanie dać wymierne efekty. Píše zatem:

Jakież cel macie ucząc młodzieź po grecku i łacinie? – mówicie niechaj się kształci na klasycznym duchu, niechaj pozna piękności starożytnego świata. Najprzód rzadko, kiedy doprowadzacie do tego, abyście sami poznali owego ducha [...] Znajomość powierzchowna starożytności, jaka u uczącej się młodzieży w najlepszym razie być musi, na nic się nie przyda, chociaż mocno wątpię, czyżby się i gruntowna znajomość na co przydała u ludzi, którzy będą mieli do czynienia z naukami przyrodniczymi lub z inną specjalną a różną od starożytnictwa gałęzią wiedzy²⁴.

²² K. Chłędowski, *Kilka słów o pojęciu szatana*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 19, s. 237.

²³ *Charakterystyka trzech faz rozwoju umysłowości ludzkiej – August Comte. Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*, Kęty 2001, s. 16- 26.

²⁴ K. Chłędowski, *Urywki*, „Dziennik Literacki” 1867, nr 7, s. 100.

Publicysta wskazuje, że najistotniejszym warunkiem, które musi spełnić człowiek, by był w stanie iść do przodu w swej pracy intelektualnej, jest samodzielność. Samodzielność pozwala na uczenie się na cudzych błędach, ale jednocześnie nie sprawia, że osoba kształcąca się zostanie w pełni uzależniona od opinii innych.

W szkicu biograficznym zatytułowanym *Mikołaj Kopernik*, przedstawiając tło historyczne i warunki, jakie doprowadziły do wiekopomnego odkrycia, autor publikacji w gruncie rzeczy zwraca uwagę na okoliczności, które sprawiły, że astronom mógł rozwinąć niezależny warsztat pracy naukowej. Znamiennym zatem wydaje się również fakt, że, korzystając z cudzego doświadczenia, ale nie ślepo w nie wierząc, Kopernik, wzięwszy doświadczenie za podstawę naukowego badania, przepisał nowe tory uczoneму światu. Stanowi on jeden z tych wielkich filarów, na których oparła się budowa nowożytnej wiedzy [...] Kopernik w swym życiu trafił na sprzyjającą porę do rozwoju swego geniuszu...²⁵

Podsumowując powyższą ogólną analizę wczesnej publicystyki Kazimierza Chłędowskiego należy zwrócić uwagę na fakt, który sygnalizowany był na wstępie powyższego rysu, iż Chłędowski był prekursorem myśli pozytywistycznej w Galicji. Gdy bierze się pod uwagę szeroko rozumiany prąd pozytywistyczny, do którego należy większość twórców czasów po powstaniu styczniowym, Chłędowski w pełni wpisuje się w jego główny nurt.

Gdy zaś kwestie pozytywistyczne z ogólnokulturowych, ale specyficznie polskich, czyli tych, jakie prezentuje Henryk Markiewicz w swej pracy zatytułowanej *Pozytywizm*²⁶, zawęzi się jedynie do ideologii czy też filozofii prezentowanej przez europejskich twórców tej epoki, takich jak Comte, okaże się, że Chłędowski i tu wpisuje się w nurt tego kierunku. Można zatem śmiało powiedzieć, iż postawa młodego publicysty galicyjskiego jest znacznie bardziej pozytywistyczna niż to, co przy znacznym rozszerzeniu uznajemy za wyznaczniki pozytywizmu w historii literatury. W kwestii rozmytych kwestii literackich niezwykle trudno dokonać takiego zaszeregowania, gdy rzecz dotyczy jednak podstaw filozoficznych i światopoglądowych, łatwiej jest stwierdzić, że w twórczości danego pisarza pojawia się większa wewnętrzna zgodność z systemem, który stanowi swoiste jądro danej epoki. Tak właśnie jest w przypadku Chłędowskiego.

mgr Agnieszka Pajęcka, *filolog polski, nauczyciel, prowadzi zajęcia na UR*

²⁵ K. Chłędowski, *Mikołaj Kopernik*, „Dziennik Literacki” 1866, nr 27, s. 425.

²⁶ H. Markiewicz, *Pozytywizm*, Warszawa 2002, s. 17-25.

Porozumienie o współpracy PCEN w Rzeszowie i PWSZ w Tarnobrzegu

W dniu 16 września 2013 r. w siedzibie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu zostało zawarte porozumienie w sprawie współpracy pomiędzy Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, a Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Tarnobrzegu.



Fot. mgr Krystyna Wróblewska, Dyrektor Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oraz dr Paweł Maciaszczyk, Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu.

Porozumienie podpisali mgr Krystyna Wróblewska, Dyrektor Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oraz dr Paweł Maciaszczyk, Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu.

Głównym celem porozumienia jest współpraca, która będzie wzmocniała działania w zakresie stosowania nowych metod i narzędzi dydaktycznych przez obie placówki oraz podnosiła jakość procesów edukacyjnych. Jednym z ważniejszych działań planowanych przez obie instytucje jest również praca na rzecz podnoszenia lub zmiany kwalifikacji nauczycieli zagrożonych utratą pracy, których obecnie jest coraz więcej, a problem nie jest łatwy do rozwiązania ze względu na pogłębiający się niż demograficzny oraz kryzys, który utrudnia znalezienie pracy przez coraz liczniejszą grupę bezrobotnych. Jakie są powody współpracy oraz oczekiwania wyjaśniają mgr Krystyna Wróblewska, Dyrektor Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie oraz dr Paweł Maciaszczyk, Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu.

Rozmowa z mgr Krystyną Wróblewską, Dyrektorem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, nt. porozumienia PCEN w Rzeszowie i PWSZ w Tarnobrzegu

Pani Dyrektor, jaki wpływ na wojewódzką publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli ma pogłębiający się niż demograficzny, który skutkuje zamykaniem coraz większej liczby szkół, a w konsekwencji zwiększaniem się grona bezrobotnych nauczycieli?

W tej chwili sytuacja w edukacji jest niezwykle trudna. Widzimy, że nauczyciele tracą pracę, ale z drugiej strony powinni mieć świadomość, że sytuacja ta zmienia się bardzo dynamicznie. W rozmowie z Rektorem PWSZ w Tarnobrzegu, Panem dr Pawłem Maciaszczykiem doszliśmy do wniosku, że należy pomóc nauczycielom, którzy stracili pracę lub mają niepełny wymiar godzin, poprzez organizowanie różnego rodzaju szkoleń i kursów doskonalących. Nauczyciele muszą mieć konkretne kwalifikacje, dlatego istnieje potrzeba organizacji studiów podyplomowych oraz kursów z takich dziedzin, jak chociażby bibliotekoznawstwo, zarządzanie oświatą, kursy informatyczne i wiele innych form doskonalenia. Dzięki zakładanym projektom chcemy, aby nabyli odpowiednią wiedzę na temat chociażby prowadzenia działalności gospodarczej, co stanowi element przekwalifikowania na rynku pracy. Przykładem mogą być firmy nastawione na udzielanie korepetycji z przedmiotów, które sprawiają trudności uczniom, bądź działające w ramach stowarzyszeń.

Jaki jest cel współpracy PCEN w Rzeszowie z lokalnym środowiskiem: samorządem, przedsiębiorstwami czy innymi instytucjami oświatowymi, m.in. uczelniami wyższymi, a zwłaszcza z PWSZ w Tarnobrzegu, z którą zawarto porozumienie o współpracy?

Głównym i nadrzędnym celem jest szeroko rozumiana współpraca w zakresie doskonalenia kadr nauczycielskich. W tym miejscu należy zwrócić uwagę na samorządy, gdyż to właśnie one dysponują środkami, które mają być przeznaczone na edukację. Dlatego bardzo zależy nam na tym, aby korzystały z naszych usług jeśli chodzi o szkolenia i inne formy wsparcia. Planujemy organizowanie konferencji dla samorządów, warsztaty na temat znaczenia edukacji w rozwoju potencjału ludzkiego. Bardzo zależy nam, aby prezydenci i burmistrzowie miast, wójtowie gmin i inni przedstawiciele władz samorządowych dostrzegali problemy związane z oświatą. Obecnie realizujemy konkretne projekty z wieloma gminami, ale liczę, że uda nam się nawiązać owocną współpracę również z kolejnymi. Podobnie jest w kwestii porozumienia z PWSZ w Tarnobrzegu. W tym przypadku chcemy szczególnie skupić się na całym regionie tarnobrzeskim. Sytuacja na tamtejszym rynku pracy jest trudna, jest duże bezrobocie, w tym także w edukacji. W rozmowie

z Panem Rektorem Maciaszczykiem doszliśmy do wniosku, że należy pomóc jak największej liczbie bezrobotnych nauczycieli i mających zaniżony wymiar godzin, aby poradzi sobie w nowych realiach. Bardzo liczymy, że nowa perspektywa finansowa na lata 2014 – 2020 w znaczny sposób pomoże nam te cele zrealizować.

Jakie wzajemne korzyści wynikną ze współpracy dla obydwu placówek oraz lokalnego środowiska edukacyjnego? Dlaczego PCEN w Rzeszowie angażuje się na rzecz udziału nauczycieli w studiach podyplomowych organizowanych przez uczelnie wyższe?

W naszych założeniach współpraca ta przełoży się na podniesienie kwalifikacji kadr nauczycielskich w Tarnobrzegu i okolicach. Pozytywnym jej rezultatem będzie także poszerzenie oferty edukacyjnej w poszczególnych placówkach wspomnianego regionu. Jednak, żeby te zamierzenia zostały zrealizowane należy objąć programem szkoleń jak największą liczbę nauczycieli. Również niezwykle istotne jest to, aby wygrywać projekty współfinansowane ze środków Unii Europejskiej. Te dwie rzeczy są koniecznym warunkiem powodzenia podjętej przez nas współpracy. Odnosząc się do kolejnej kwestii trzeba tutaj wspomnieć, że Statut PCEN w Rzeszowie mówi o konieczności ciągłego doskonalenia nauczycieli poprzez organizowanie studiów podyplomowych i kursów doskonalących we współpracy z uczel-

niami zarówno państwowymi, jak i prywatnymi. Rola PCEN polega tutaj na rekrutowaniu osób chcących wziąć udział w poszczególnych formach szkoleń. Wszystkie one mają na celu podniesienie kwalifikacji nauczycieli, o czym wspomniałam wcześniej. Z kolei przełoży się to na polepszenie jakości kształcenia w ich miejscach pracy.

Jakie są dalsze plany rozwojowe placówki?

Najważniejsze zadanie, jakie stoi przed nami, to zbliżająca się nowa perspektywa finansowa 2014 – 2020, która stwarza bardzo dużo możliwości na wszechstronny rozwój wielu dziedzin, w tym edukacji. Bardzo ważne jest tutaj uczestnictwo w projektach unijnych, o czym już mówiłam. Pragnę zaznaczyć, że do tej pory realizowaliśmy wiele projektów, z których rezultatów było zadowolonych wielu pedagogów. Były to m.in. projekty Szkoła Kluczowych Kompetencji oraz Podkarpackie Szkolenie Informatyczno - Metodyczne. W ich ramach przeszkoliliśmy ok. 2 tys. nauczycieli. Obecnie realizujemy projekty Edukom – Edukacja Skuteczna, Przyjazna, Nowoczesna oraz Technologie Cyfrowe, które zakończą się odpowiednio w latach 2014 i 2015. Mam głęboką nadzieję, że nowa perspektywa finansowa będzie dla nas ogromną szansą i przyniesie jeszcze lepsze efekty niż dotychczas.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiał: Dawid Karpiński

Rozmowa z dr. Pawłem Maciaszczykiem, Rektorem Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu, nt. porozumienia PCEN w Rzeszowie i PWSZ w Tarnobrzegu

Panie Rektorze, 8 października odbyła się Inauguracja Roku Akademickiego 2013/2014 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. prof. Stanisława Tar-nowskiego w Tarnobrzegu, czy uczelnia w czasach dużego niżu demograficznego cieszy się satysfakcjonującym Państwa zainteresowaniem studentów?

Inauguracja roku akademickiego w każdej uczelni jest wydarzeniem szczególnym. Dla naszej społeczności akademickiej to moment otwierający kolejny etap naszej działalności, ale także czas pozwalający na podsumowanie i wyciągnięcie wniosków z ubiegłego roku. Uczelnia kształciła dotychczas studentów na kierunkach społecznych. Oferta ta nie spełniała jednak obecnie wszystkich oczekiwań, zarówno lokalnych pracodawców, samych studiujących, jak i kandydatów na studia. Dlatego też w ostatnim roku staraliśmy się zmienić dotychczasowy profil Uczelni z ogólnoakademickiego na praktyczny oraz zaoferować nowe kierunki naszym kandydatom.

Zainteresowanie studentów Uczelnią to niezwykle ważny czynnik, który ma fundamentalne znaczenie dla naszego funkcjonowania i rozwoju. Dokładamy wszelkich starań, aby liczba studentów nie zmniejszała się. Chcemy również otwierać takie kierunki, po których nasi absolwenci będą konkurencyjni na współczesnym

rynku pracy. Zdajemy sobie oczywiście sprawę z dużego niżu demograficznego, jednakże nie jest to zmienna zależna od Uczelni. Dla nas liczy się adekwatna oferta dydaktyczna, dostosowana do potrzeb studentów, wymogów rynku pracy i wytycznych zapisanych w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym.

Czy oferta PWSZ wychodzi naprzeciw zapotrzebowaniu lokalnego rynku pracy?

Przeprowadzona w 2011 roku reforma nauki i szkolnictwa wyższego przyjęła nową koncepcję kształcenia, wpisując się tym samym w ideę budowania gospodarki opartej na umiejętnościach i kompetencjach społecznych. W związku z tym uczelnie stoją przed wyzwaniem dostosowania oferty dydaktycznej do potrzeb współczesnego rynku pracy, tak by absolwenci zostali wyposażeni w umiejętności praktyczne, niezbędne w przyszłej pracy zawodowej. W tym celu Uczelnia rozpoczęła spotkania z pracodawcami i przedsiębiorcami, z myślą o zaproszeniu ich do wspólnej pracy nad tworzeniem nowych programów kształcenia. Rozesłaliśmy ankiety do kilkuset firm w celu poznania ich oczekiwań co do kwalifikacji przyszłych absolwentów. Owocem tych badań i nawiązanej współpracy jest Uczelniana Komisja ds. Jakości Kształcenia, Wydziałowa Komisja ds. Jakości Kształcenia oraz

Wydziałowa Rada Pracodawców. Istotnym także wsparciem dla działań na rzecz kształtowania właściwej oferty dydaktycznej jest uczestniczenie przedsiębiorców w pracach Konwentu naszej Uczelni, który jest organem opiniodawczo-doradczym i pozwala na właściwą współpracę ze środowiskiem lokalnym oraz właściwy dobór nowych kierunków studiów.

W roku akademickim 2012/2013 uruchomiliśmy Turystykę i Rekreację. Mocnymi argumentami przemawiającymi za utworzeniem tego kierunku były walory turystyczne regionu podkarpackiego, który jest bardzo popularnym obszarem turystycznym w Polsce. Na obszarze naszego regionu znajdują się 2 parki narodowe, 71 rezerwatów przyrody, 17 obszarów chronionego krajobrazu, jak również 10 parków krajobrazowych. Doskonałym przykładem jest Jezioro Tarnobrzeskie, które wciąż zwiększa swoją atrakcyjność i przyciąga wielu turystów także spoza naszego regionu. Wykorzystanie tego ogromnego potencjału wymaga, oprócz rozbudowanej infrastruktury, wielu specjalistów z zakresu organizacji i obsługi turystyki. Uczelnia nasza, wychodząc naprzeciw tym oczekiwaniom zaoferowała bezpłatne studia stacjonarne na kierunku Turystyka i rekreacja. Absolwenci tego kierunku nabywają umiejętności z zakresu obsługi polskich i zagranicznych turystów, wiedzę z zakresu zarządzania firmą i rachunkowości własnego biznesu w sektorze turystycznym oraz animacji rekreacji i aktywnego wypoczynku. Ponadto ukończenie

kierunku Turystyka i rekreacja pozwoli im na swobodne korzystanie z narzędzi informatycznych, pozwalających na tworzenie stron internetowych, wizualizację własnej oferty oraz bezpłatną i szybką komunikację z całym światem.

Kolejnym, nowym kierunkiem uruchomionym w rozpoczynającym się właśnie roku akademickim jest Bezpieczeństwo Wewnętrzne. W tej chwili cieszy się on największym zainteresowaniem, o czym świadczy przyjęta liczba studentów. Przesłanek do utworzenia tego kierunku było wiele. Przede wszystkim był to proces kreowania bezpieczeństwa państwowego, regionalnego i lokalnego, który staje się jednym z ważniejszych wyzwań współczesnego społeczeństwa polskiego oraz niezbędność funkcjonowania komórek zarządzania kryzysowego na poziomie województwa, powiatów i samorządów lokalnych.

Jakie korzyści uczelnia czerpie ze współpracy z lokalnym środowiskiem: samorządem, przedsiębiorcami czy innymi instytucjami oświatowymi?

Uczelnia współpracuje z wieloma partnerami z lokalnego środowiska, by zbadać realne zapotrzebowanie na konkretne zawody w naszym regionie. Głównymi przesłankami do tworzenia nowych kierunków studiów są informacje uzyskane od pracodawców. Za konkretny przykład współpracy z lokalnym środowiskiem niech posłuży nam kierunek Informatyka, o uruchomienie którego zabiegamy.

W założeniach przewiduje się, że będą to 3,5 letnie studia inżynierskie o profilu praktycznym. Głównymi przesłankami do utworzenia tego kierunku są informacje uzyskane od pracodawców, z których wyraźnie wynika, iż szczególnie potrzebni na rynku pracy są właśnie absolwenci informatyki. Swoje oczekiwania przedstawili między innymi: Prezes I-BS.PL Sp. z o.o. w Stalowej Woli, Prezes OPTTEAM S.A. w Rzeszowie, Prezes PRO-ART. S.A. w Rzeszowie, Prezes Partners in Progress w Rzeszowie, Prezes ASSECO Poland, Dyrektor Naczelny Zakładów Chemicznych „Siarkopol” w Tarnobrzegu, Dyrektor Naczelny Kopalni i Zakładów Przetwórczych Siarki „Siarkopol” w Tarnobrzegu”, Prezes Pilkington w Sandomierzu.

Na potrzebę kształcenia technicznego konsekwentnie wskazuje także Prezydent miasta Tarnobrzega Pan Norbert Mastalerz. Ponadto, powołanie kierunku Informatyka w PWSZ w Tarnobrzegu ściśle koresponduje z analizą oczekiwań partnerów społecznych zawartą w *Strategii Rozwoju Powiatu Tarnobrzskiego 2007-2015*. W dokumencie tym wskazuje się na potrzebę rozwoju informatyzacji instytucji publicznych oraz na stworzenie sieci informatycznej dla III sektora. Wskazuje na to również *Strategia Rozwoju Województwa Podkarpackiego na lata 2007-2020*.

Między innymi dzięki takim informacjom Uczelnia kontynuuje prace nad utworzeniem nowego kierunku, który będzie miał realne

uzasadnienie w potrzebach lokalnego środowiska. Aby sprostać temu zadaniu musieliśmy dostosować warunki lokalowo-techniczne naszej Uczelni do nowych wyzwań. Mam na myśli oddaną w ostatnim czasie do użytku profesjonalną pracownię komputerową. Przebudowanie i wyposażenie blisko 100 metrowej pracowni było możliwe dzięki wsparciu Marszałka Województwa Podkarpackiego Pana Władysława Ortyła, który projekt ten współfinansował. Laboratorium liczy 31 stanowisk komputerowych wyposażonych w sprzęt dostosowany do obsługi nowoczesnych programów specjalistycznych, które będą wykorzystywane w kształceniu studentów na wszystkich prowadzonych już kierunkach, jak i tych planowanych.

Mówiąc o współpracy z lokalnym środowiskiem, podkreślić należy istotną potrzebę ciągłego dialogu z podmiotami gospodarczymi i przyszłymi pracodawcami. Dlatego nieustannie poszerzana jest baza firm, w których prowadzone są praktyki zawodowe dla naszych studentów. Współpracę tę intensyfikuje także zmiana profilu kształcenia z ogólnoakademickiego na praktyczny, a także planowane wydłużenie czasu praktyk zawodowych z 3 tygodni do kilku miesięcy. Zmiany te wywołują wzrost zainteresowania pracodawców współpracą z Uczelnią. Wydaje się, że w tych okolicznościach praktykant przestanie być ciężarem dla instytucji, a stanie się poszukiwanym członkiem organizacji.

Co może łączyć wojewódzką placówkę doskonalenia nauczycieli (PCEN) z uczelnią wyższą, na czym ma się opierać współpraca tych dwóch instytucji, jakie są cele tej współpracy?

Współpraca pomiędzy wojewódzką placówką doskonalenia nauczycieli a naszą Uczelnią opierać się może na nieustannym doskonaleniu działań w zakresie stosowania nowych metod i narzędzi dydaktycznych, jak również stałego podnoszenia jakości procesów edukacyjnych. Związane jest to zarówno z możliwościami materialnymi naszych placówek, jak również zasobami kadrowymi, które w ostatnim czasie zwiększyły się w naszym regionie, szczególnie w kadrze nauczycielskiej. Uzasadnia to potrzebę wspólnego wykonywania działań w zakresie podnoszenia lub zmiany kwalifikacji nauczycieli pracujących na terenie województwa podkarpackiego.

W jaki sposób założone cele będą realizowane?

Będą to niewątpliwie wspólne badania naukowe, analizy i raporty dotyczące jakości działań edukacyjnych. Zrealizować to można między innymi poprzez organizację wspólnych konferencji, seminariów, warsztatów oraz wzajemne wspieranie działań w zakresie tworzenia i wdrażania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych.

Ważne miejsce zajmować będzie współpraca w zakresie tworzenia nowoczesnych programów edukacyjnych odpowiadających potrzebom rynku

pracy oraz opracowywanie i realizowanie różnorodnych form doskonalenia i doształcania nauczycieli. Istotną rolę w tym zakresie odgrywać będzie aplikowanie o środki zewnętrzne, które umożliwią realizację wspólnych celów Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.

Jakie korzyści wynikają ze współpracy PWSZ i PCEN dla obu placówek oraz lokalnego środowiska?

Realizacja wcześniej przytoczonych celów będzie niewątpliwie bezpośrednią korzyścią wynikającą ze współpracy PWSZ i PCEN. Tworzenie i wdrażanie nowoczesnych programów edukacyjnych to odpowiedzialne zadanie, od którego zależy profesjonalność, konkurencyjność i dobre przygotowanie naszych absolwentów do wymogów rynku pracy. Wykorzystując potencjał uczelni - nowoczesne narzędzia oraz kadrę naukową z doświadczeniem PCEN, wspólnie możemy podnieść poziom edukacji w regionie oraz przeciwdziałać problemom pojawiającym się w oświacie, zwłaszcza dotyczącym utraty pracy przez nauczycieli. Współpraca na rzecz rozwoju edukacji to wspólne dobro, od którego zależy przyszłość Naszego Regionu – Województwa Podkarpackiego.

Oprócz kierunków dziennych pierwszego stopnia, uczelnia posiada bardzo bogatą

ofertę studiów podyplomowych, jakie kierunki uczelnia adresuje do nauczycieli chcących podnieść lub rozszerzyć swoje kwalifikacje, lub nauczycieli, którzy zmuszeni są przekwalifikować się ze względu na utratę pracy?

Praca socjalna to nowy kierunek studiów pierwszego stopnia, który wydaje się być najbardziej adekwatnym kierunkiem adresowanym do nauczycieli chcących poszerzyć swoje kwalifikacje. Uczelnia dąży do jego uruchomienia w 2014 roku. Kierunek ten jest odpowiedzią na potrzeby społeczne oraz oczekiwania środowiska, jak również wynika z faktu, iż w najbliższym czasie wzrastać będzie liczba osób i rodzin wymagających pomocy i wsparcia socjalnego, poradnictwa psychologicznego, socjalnego czy wychowawczego. Konieczna jest i będzie pomoc w środowisku życia rodziny, asystowanie w codziennych problemach, z którymi się zmagają jej członkowie i aktywizowanie na rzecz poprawy własnej sytuacji materialnej i ogólnie – życiowej. Należy do tego dodać coraz większy problemem demograficzny przejawiający się w niskim wskaźniku przyrostu naturalnego, pogorszenie struktury zasobów pracy i wzrost migracji oraz starzenie się społeczeństwa i wzrost liczby osób w wieku emerytalnym, wymagających specyficznych form pomocy i wsparcia. Starzejące się społeczeństwo Podkarpacia wymagać będzie świadczeń społecznych, opiekuńczych, działań aktywizujących, zagospodarowania

czasu wolnego, świadczeń medycznych i rehabilitacyjnych, zarówno w instytucjach, jak i w domu.

Mam nadzieję, że nauczyciele chcący podnieść lub rozszerzyć swoje kwalifikacje znajdą także dla siebie interesującą propozycję studiów podyplomowych bądź szkoleń. Zostały one stworzone z myślą o osobach, które mają już wyższe wykształcenie, lecz wykonują inny zawód niż wyuczony. Osoby te wymagają uzyskania dodatkowych kwalifikacji i zdobycia wiedzy z innych lub pochodnych obszarów nauki.

Oferta studiów podyplomowych naszej Uczelni wzbogaciła się o następujące kierunki:

NA WYDZIALE NAUK TECHNICZNYCH I EKONOMICZNYCH:

- Zarządzanie zasobami ludzkimi
- Zarządzanie w turystyce
- Zarządzanie w administracji publicznej
- Finanse i rachunkowość przedsiębiorstw
- Organizacja i zarządzanie w Jednostkach Samorządu Terytorialnego
- Zarządzanie jakością

NA WYDZIALE NAUK SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH:

- Aktywizacja i rozwój społeczności lokalnej
- Animacja społeczno-kulturowa
- Asystentura rodziny
- Bezpieczeństwo publiczne
- Biblioterapia
- Edukacja i rehabilitacja dzieci z autyzmem

- Logopedia
 - Mediacje i negocjacje
 - Nauczyciel domowy
 - Praca z osobami starszymi
 - Praca z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami
 - Praca z rodziną z problemem przemocy
 - Psychoonkologia
 - Studia kwalifikacyjne z pedagogiki
 - Wczesne wspomaganie rozwoju
 - Zarządzanie oświatą
- SZKOLENIA:
- Mediacje szkolne
 - Techniki arteterapii
 - Praca z dzieckiem z zdolnym
 - Metody pracy świetlicowej
 - Metody pracy internatowej
 - Zagrożenia w cyberprzestrzeni
 - Dopalacze i narkotyki
 - Jak skutecznie radzić sobie z absencją uczniów?
 - Partnerstwo rodziców i nauczycieli
 - Emisja i higiena głosu
 - Diagnozowanie środowiska szkolnego
 - Ewaluacja w szkole
 - Ewaluacja w placówkach opiekuńczo-wychowawczych
 - Aktywizacja osób starszych
 - Aktywne metody nauczania
 - Warsztat komunikacji społecznej
 - Gry i zabawy interaktywne
 - Lider szkolnej samorządności
 - Teatroterapia
 - Metody terapii zajęciowej

Jakie są dalsze plany rozwojowe uczelni?

Planu rozwojowe Uczelni to przede wszystkim nowe kierunki studiów.

Oprócz Turystyki i Rekreacji oraz Bezpieczeństwa Wewnętrznego – już otworzonych, uczelnia zamierza wprowadzić do swojej oferty dodatkowo 4 nowe kierunki studiów. Pierwszym z nich jest Informatyka. W założeniach przewiduje się, że będą to 3,5 letnie studia inżynierskie o profilu praktycznym.

Kolejny kierunek, który planujemy otworzyć w przyszłym roku to Pielęgniarstwo. Z przeprowadzonych rozmów z dyrektorami szpitali w Tarnobrzegu, Sandomierzu, Stalowej Woli, Nowej Dębie oraz Staszowie wynika, że deficyt kadry pielęgniarskiej sięgnie w najbliższych latach co najmniej kilku tysięcy osób. Dyrektorzy przede wszystkim zwracają uwagę na wiek pielęgniarek, który mieści się pomiędzy 43 a 48 rokiem życia i odchodzenie przez nie na emeryturę. Braki w kadrze pielęgniarskiej szacuje się na najbliższe 10 lat.

Potwierdzają to także dane dla województwa podkarpackiego uzyskane z Okręgowej Izby Pielęgniarek i Położnych w Rzeszowie. Wynika z nich, iż w okresie od 2010 do 2020 roku na emeryturę przejdą 2334 pielęgniarki a do systemu według średniej wejdziezaledwie około 300, co daje różnicę ok. 2 tys. osób. Zapotrzebowanie na zawód pielęgniarki wzrasta wraz z coraz bardziej widocznymi procesami starzenia się społeczeństwa i w związku z tym potrzebą opieki pielęgniarskiej nie tylko doraźnej, ale także i długoterminowej. Na 1000 pacjentów Podkarpacia przypada

zaledwie 5 pielęgniarek. W Anglii, Irlandii, Szwecji jest ich około 14.

W 2014 roku planujemy także uruchomić Finanse i Rachunkowość. Propozycja kształcenia młodzieży na tym kierunku ma swoje uzasadnienie w odniesieniu do wielu aspektów społeczno-gospodarczych zarówno najbliższego otoczenia Uczelni – powiatu tarnobrzeskiego, jak i dalszego – województwa podkarpackiego. W odniesieniu do powiatu należy zwrócić uwagę na inicjatywy gospodarcze, które dążą do rozwoju przedsiębiorczości w tym regionie, a co za tym idzie sprzyjają wzrostowi liczby podmiotów gospodarczych. Przesłanką potwierdzającą zasadność otwierania tego kierunku jest również analiza rynku pracy województwa podkarpackiego. Według danych Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Rzeszowie specjaliści z zakresu księ-

gowości i rachunkowości przynależą do grupy zawodów o stosunkowo niskim poziomie bezrobocia długotrwałego.

Praca socjalna to kolejny nowy kierunek, o utworzenie którego zabiegamy. Niewątpliwie zapotrzebowanie społeczne na dobrze zorganizowaną i prowadzoną przez wykwalifikowaną kadrę pracę socjalną stanowi bardzo istotne uzasadnienie dla utworzenia tego kierunku, do prowadzenia którego nasza Uczelnia ma niezbędne doświadczenie i zaplecze kadrowe.

Uczelnia prowadzi prace przygotowawcze do uruchomienia w przyszłości kolejnych kierunków, takich jak: Logistyka oraz Geodezja i Kartografia, po ukończeniu, których absolwent otrzyma tytuł inżyniera. Logistyka to kierunek, który jest odpowiedzią na nowe wyzwania współczesnej gospodarki oraz dynamiczny rozwój rynku



Fot. Od lewej: dr Paweł Maciaszczyk, Rektor PWSZ w Tarnobrzegu, dr hab. Anna Szylar, pracownik naukowy PWSZ w Tarnobrzegu i nauczyciel konsultant PCEN w Rzeszowie O/Tarnobrzegu, dr Monika Piątek, Prorektor ds. nauczania Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu, dr Beata Zięba-Kolodziej, Dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Humanistycznych PWSZ w Tarnobrzegu, mgr Krystyna Wróblewska, Dyrektor PCEN w Rzeszowie, oraz mgr Aleksander Wroński, Wicedyrektor PCEN w Rzeszowie ds. Oddziału w Tarnobrzegu.

TSL (transport, spedycja, logistyka). Natomiast głównym argumentem za kierunkiem Geodezja i Kartografia jest ogromne w przyszłości zapotrzebowanie na kadre geodezyjną z wyższym wykształceniem. Każdy inżynier kończący studia na tym kierunku zdobędzie nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności praktyczne. Mamy także nadzieję, iż dzięki uruchomieniu nowoczesnego laboratorium informatycznego w naszej Uczelni, przyszli absolwenci będą biegle poruszać się w specjali-

stycznych, branżowych programach komputerowych, będących podstawowym narzędziem pracy współczesnego inżyniera.

Dziękuję za rozmowę.

**Rozmawiała:
Monika Błasiak-Brud
PCEN w Rzeszowie
O/Tarnobrzeg**

**Fot. Patrycjusz Gronczewski
PWSZ w Tarnobrzegu (2)**

Konferencja

„Neurodydaktyka w szkolnej ławce”

Rzeszów, 26 września 2013 r.



Końcem września 2013 r. w budynku Uniwersytetu Rzeszowskiego odbyła się długo oczekiwana konferencja zorganizowana przez Redakcję



„Kwartalnika Edukacyjnego”, podejmująca nowe idee neurodydaktyczne o szczególnym znaczeniu dla głównych podmiotów edukacyjnych oraz ich codziennych działań.

Konferencję otworzył wicedyrektor PCEN w Rzeszowie Adam Kawalek, powitał uczestników oraz zaproszonego gościa – Panią dr Marzenę Żylińską.

Doktor Marzena Żylińska jest wykładowcą w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Zajmuje się metodyką oraz neurodydaktyką, wykorzystaniem nowych technologii w nauczaniu. Prowadzi seminaria dla nauczycieli, a także popularyzuje najnowsze osiągnięcia badań nad mózgiem w środowiskach związanych z polską dydaktyką. Jej najnowsza książka pt. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* pokazuje, jak przełożyć wyniki tych badań na szkolną praktykę.

W teoretycznej części swojego wystąpienia dr Żylińska mówiła o problemach współczesnej edukacji, która nie sprzyja rozwojowi mózgu, ponieważ metody pracy polskich szkół nie przystają do współczesnego świata. Młode pokolenie preferuje inne metody i style uczenia się, a to powinno oznaczać modyfikację stosowanych metod nauczania. Dzisiaj wiemy już znacznie więcej o tym, jak uczy się mózg, co sprzyja efektywności jego pracy, a co ją utrudnia. O tym wszystkim mówiła dr Żylińska, podkreślając, że szkoła nie bywa miejscem przyjaznym dla uczącego się mózgu. Powołała się przy tym na liczne badania neurobiologiczne prowadzone w Niemczech i USA. Wynika z nich, że mózg potrzebuje wyzwań, atrakcyjnych zadań, wymagających wysiłku intelektualnego, ale postrzeganych jako możliwe do samodzielnego rozwiązania. Tam, gdzie nie ma miejsca na samodzielną pracę, na generowanie pomysłów, nie ma mowy o wychowaniu kreatywnego człowieka, zdolnego do autonomicznego myślenia i działania. Szkoła powin-

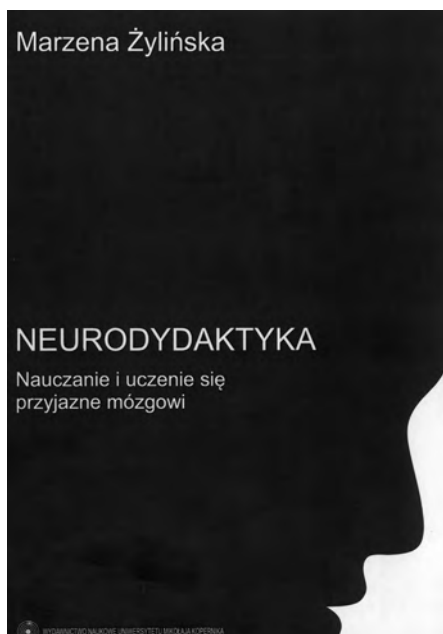
na pracować z uczniem z myślą o przyszłości, ale nie zapominać o wartości tradycji. To bardzo trudne i odpowiedzialne zadanie, szczególnie w czasach tak dynamicznych zmian. Konkluzją tej części konferencji było pytanie, jak wykształcić człowieka przyszłości? Odpowiedź brzmiała następująco: trzeba nauczyć go myśleć, rozwiązywać zadania w sposób kreatywny z wykorzystaniem nowoczesnej wiedzy. Przed edukacją stoi zatem wyzwanie znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak wykształcić samodzielnie myślących ludzi?

Marzena Żylińska starała się odpowiedzieć na nie w drugiej, warsztatowej, części spotkania. Zaproponowała sporo rozwiązań metodycznych, przydatnych w nauczaniu. Podkreśliła wagę tzw. metod aktywizujących, czyli działań wykorzystujących pracę uczniów, ich aktywność oraz zaangażowanie w to, co się dzieje na lekcji. Wszystkie ćwiczenia polegające na odtwarzaniu wiedzy, bez emocji, własnych pomysłów nie pozostawiają trwałych śladów w postaci zapamiętania i włączenia nowych treści do istniejących już doświadczeń. Ważnym elementem w uczeniu się są emocje, stąd preferowanie takich metod jak: drama, inscenizacja, doświadczenia, wycieczka, projekt. Ważny też jest sposób przekazywania wiedzy i poleceń, sugerujące mózgowi, czy podjąć trud uczenia się, czy też nie warto, bo to jest nudne. Mózg nie znosi nudy!

Dr Żylińska poprosiła nauczycieli, by zastanowili się, w jaki sposób można ciekawie przygotować lekcję z określonego tematu. Banalne na pozór dla tych, którzy przeprowadzili wiele godzin w różnych klasach! Czy jednak na pewno? Wędrujący mikrofon nie mógł wrócić do Prowadzącej, bo każdy chciał się pochwalić swoimi pomysłami na lekcję, ciekawą lekcję. Zadziałał mechanizm zadaniowy, było zadanie do wykonania, więc mózg podjął wyzwanie i popłynęły świetne pomysły, z których wszyscy skorzystaliśmy. Czy zatem nie możemy zawierzyć naszym uczniom, ich naturalnej chęci do uczenia się? Człowiek ma naturalną chęć do uczenia się nowych, ciekawych rzeczy i tylko od nauczyciela zależy, czy wykorzysta tę umiejętność, czy też ją zaprzępaści i wtłoczy mózgi swoich uczniów w przyciasne buty edukacji bez jutra. Przykładem niech będą dzieci rozpoczynające edukację, które z zapalem i ogromną radością idą do szkoły, chłoną wszystko, chcąc wciąż poznawać nowe rzeczy, dla których nauczyciel jest wyrocznią, by już po roku czy dwóch stopniowo tracić zapal i chęć do nauki.

Urszula Szymańska-Kujawa, *foto. autor*
PCEN O/Krosno

Marzena Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*



W dyskusjach, których jesteśmy świadkami, dotyczących dydaktyki i metodyki nauczania różnych przedmiotów, skupiamy się na wielu obszarach. Spieramy się o to, jak motywować ucznia, jak na nowo organizować klasową przestrzeń nauczania i uczenia się, w jaki sposób wykorzystać w szkole technologie cyfrowe, czy wprowadzać do codziennej praktyki metodykę oceniania kształtującego itd. Owe rozmowy są nam niezbędnie potrzebne,

choć często nie przywiązujemy do nich wagi i uważamy, że najbardziej liczą się kwestie merytoryczne, a metodyka to sprawa specjalistów przygotowujących podręczniki, książki dla nauczyciela, programy nauczania, plany wynikowe itd.

Tkwi w tym myśleniu niebezpieczny błąd. Szczególnie niebezpieczny dziś, gdy warunkiem sukcesu dydaktycznego staje się umiejętność nauczycielskiego szybkiego reagowania, biegłość metodyczna oraz świadomość tego, jak skomplikowane mechanizmy rządzą procesem uczenia się, jak często są kapryśne i zindywidualizowane, jak wiele zależy w tym procesie od nauczyciela i jego kompetencji pozaprzemiatowych.

Piszę o tym dlatego, że w polskim obiegu wydawniczym pojawiły się książki, które dają nam nauczycielom szansę na zweryfikowanie wiedzy od strony, która może zrewolucjonizować nasze myślenie o zawodzie.

Marzena Żylińska opublikowała w 2010 roku głośny artykuł pt. *Szkola szkodzi na mózg*¹. W owym tekście, sama jest dydaktykiem i metodykiem

¹ Por.: *Idem, Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” 2010, nr 36, s. 28-30.

nauczania języka niemieckiego, postawiła kilka tez bulwersujących środowisko nauczycielskie. Łącznie z tą, iż miejscem najbardziej przeszkadzającym w efektywnym uczeniu się pokoleniu „cyfrowych tubylców” może być współczesna szkoła. We wnioskach mieliśmy okazję przeczytać: „Naprawdę trzeba by zacząć od prawdziwego skansenu, jakim jest obecny system kształcenia nauczycieli. Czas oprzeć pedagogikę i metodykę na badaniach nad mózgiem. Mózg ucznia to wszak miejsce pracy nauczyciela i dziś wiemy już całkiem sporo o tym, co wspiera, a co hamuje jego rozwój”².

Owoce owej wiedzy jest wydana w 2013 roku książka. Autorka swój wykład organizuje wokół kilku generalnych zagadnień, które ukazują relacje między wiedzą neurobiologiczną dotyczącą mechanizmów uczenia się, a tym, co z tego wynika dla szkoły jako instytucji oraz psychologicznych, społecznych, kulturowych i dydaktycznych fundamentów uczenia się. Warto tym samym uważnie przyjrzeć się pierwszej części pt. *Neurobiologiczne podstawy procesu uczenia się*. Zakres wiedzy dotyczący tej właśnie dziedziny niepomierne się powiększył dzięki m.in. nowoczesnym metodom neuroobrazowania pracy mózgu. Metody owe nie są co prawda doskonałe, ale i tak pokazały zupełnie nowe fakty

² *Ibidem*, s. 30.

dotyczące uczenia się oraz wiele błędów w obowiązujących do tej pory przekonaniach z tym związanych. Autorka zabiera nas tym samym w fascynującą podróż.

Co warto wiedzieć? Na przykład to, że mózg jest bardzo egoistyczny, „zawsze rozpatruje sytuację pod kątem własnego ja”³ i najlepiej zapamiętuje te informacje, które były najważniejsze z subiektywnego punktu widzenia. Mózgi uczniów właściwie bez udziału świadomości wyłapują to, co intrygujące, nowe i przydatne. Jeżeli im tego nie zapewnimy, nie zapewnimy również efektywności uczenia się. Tak naprawdę bowiem efektywne metodyczne planowanie winno dotyczyć tego, co robi uczeń, a nie skupiać się na procesie nauczania, czyli tym, co robi nauczyciel. Tak całą rzecz ujmuje konstruktywizm: wiedzy nie można nikomu przekazać w postaci gotowej. Najlepszy nawet program nauczania może się stać zbiorem pobożnych życzeń, gdy się okaże (a tak okazuje się dość często), że nie znaleziono kluczy do tego, by treści programu uwiarygodnić w umysłach uczniów; by okazały się godne uwagi i atrakcyjne poznawczo, ba – niezbędne z jakichś względów adolescentom do życia.

³ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 50. Dalsze cytaty z omawianej książki będą zaznaczone w nawiasach w tekście głównym.

Warto przyjąć do wiadomości, że szkolne nauczanie nie jest pasem transmisyjnym, niosącym aktywa w jedną stronę: od nauczyciela do ucznia. Winno być inaczej i o to „inaczej” toczy się spór. Warunkiem efektywności uczenia się jest bowiem motywacja, która łączy się w sposób naturalny z indywidualnymi zainteresowaniami ucznia. Oddzielanie jednego od drugiego jest kardynalnym błędem (s. 56). Uczenie wszystkich tego samego w ten sam sposób powoduje dramatyczne obniżenie progu efektywności procesu; nie służy także – dodajmy – potrzebom współczesnego społeczeństwa; jest nieskuteczne.

Autorka w omawianej części książki zadaje pytania: „Czy nauka może być przyjemna?” oraz „Dlaczego dzieci zachwycają się światem?”. Trochę niepoważne te pytania – prawda? Jak one się mają do obowiązków spoczywających na naszych barkach? Przygotowania do egzaminów, wyćwiczenia sprawności w rozwiązywaniu testów, osiągnięcia sukcesu mierzonego faktem dostania się na wymarzone studia... Tylko że warunkiem owego sukcesu jest tak naprawdę spełnienie podstawowych potrzeb rozwojowych młodych ludzi. Nauka, wiedzą o tym dzieci, zapominają dorośli, w naturalny sposób przynosi radość. Jest organicznie wpisana w indywidualny plan rozwoju jednostki. „Efektywna nauka wymaga dobrych relacji

i poczucia bezpieczeństwa. [...] Strach przed popełnieniem błędu nie sprzyja rozwojowi samodzielnego myślenia” (s. 60). Równie ważne jak kompetencje merytoryczne nauczyciela są: jego osobowość, atmosfera panująca na lekcji, humor i wiara dorosłego w możliwości ucznia.

Tylko pozornie są to oczywistości; w warunkach polskiej szkoły dominują inne (pseudo)wartości: rywalizacja, werbalizm, encyklopedyzm, tresura, stereotypowość, przewidywalność i nuda. Tak często przywoływany przez klasyków dydaktyki hierarchiczny system nagród i kar okazuje się być daleko nieadekwatny do tego, co ma służyć zwiększaniu efektywności procesu uczenia się. A zwiększają: motywacja wewnętrzna, indywidualne pasje poznawcze, zainteresowania, uczenie umiejętności planowania i wyznaczania sobie celów osobistych oraz konsekwentnego ich realizowania. Bez względu na to, że pojawić się mogą znużenie i wątplenie.

Autorka wydaje się mówić, że zbiurokratyzowany, przypominający koszary i taśmę produkcyjną w jednym system szkolny, w którym nauczyciele coraz bardziej przypominają funkcjonariuszy lub urzędników, zamiast służyć rozwojowi – rozwój utrudnia⁴. Nie jest to dla nas wszyst-

⁴ Warto przeczytać historię Sabine Czerny, którą zwolniono z pracy za zbyt dobre (sic!) wyniki nauczania (*ibidem*, s. 61-63).

kich rozpoznanie szczególnie miłe, nawet gdy przerysowane, a więc niesprawiedliwe. Rzecz jest o wiele ważniejsza niż nasz dyskomfort. Dotyczy faktów, z którymi musimy się zmierzyć, by rozumieć naturę zachodzących zmian i trudności stojące przed współczesną (nowoczesną) szkołą.

Tak naprawdę bowiem z radością uczymy się wszystkiego, „co jest dla nas istotne i jest w stanie wprowadzić nas w zachwyty” (s. 66). Tak zresztą uczą się małe dzieci dopóki szkoła nie pokaże im, że to niestosowne i właściwie niedojrzałe. Wpadają w zachwyty kilkadziesiąt razy dziennie, są więc właściwie nieustannie w euforii bez szkodliwych używek. Korzystają tylko z tego, co ma im do zaoferowania ich własny, mocno pobudzony, mózg. Dzieje się tak, gdyż na wczesnym poziomie ich rozwoju wszystko jest nowe, fascynujące i warte poznania. Decyduje o tym wewnętrzny system oceny i motywacji oraz odpowiedzialne za jego funkcjonowanie ciało migdałowe oraz układ limbiczny.

Później zaczyna to mijać, fascynacje ustają, bo środowisko robi się przewidywalne, a więc i mało atrakcyjne. Szkoła wydatnie ów proces przyspiesza. Psuje ów naturalny mechanizm poznawania świata, a wtedy „neurony umierają z nudów”. Zadaniem placówki oświatowej winno być – podkreśla Autorka – „stworzenie wszystkim

optymalnych warunków indywidualnego rozwoju”⁵, czyli bogate środowisko edukacyjne. Jednym z jej składników jest odpowiedni czas na to, by młode mózgi miały szansę poznać określoną wiedzę i ją przetworzyć. Na wprowadzenie nowej wiedzy powinniśmy poświęcić nie więcej niż ¼ efektywnego czasu zajęć, sugeruje Pisząca. Warunkiem sukcesu jest aktywność uczącej się osoby (s. 87).

Nie tylko to jednak – również kontekst społeczny oraz „fascynujące neurony lustrzane”⁶. Proces uczenia najlepiej przebiega w sprzyjającym środowisku społecznym. Wiąże się także z uczuciem empatii, głębokiej więzi emocjonalnej między uczestnikami procesu⁷. Rozumieniem nie tylko pobudek kierujących bliźnim, lecz także natury wykonywanych przez nich czynności, albowiem to naśladownictwo i obserwacja najskuteczniej budują proces uczenia się. Warunkiem podstawowym jest odejście od typowo szkolnego „ukrzestwienia” połączonego z werbalizmem oraz dawanie uczniom wielu różnych wzorców aktywności (s. 123 i n.).

Ważny fragment książki stanowi jej rozdział III pt. *Cyfrowi tubyłcy*

⁵ *Ibidem*, s. 86.

⁶ Por.: *Fascynujące neurony lustrzane*, [w:] *ibidem*, s. 118-165.

⁷ Autorka sugeruje, że „brak wspierających zachowań ze strony nauczycieli powinien być traktowany jako przejaw nieprofesjonalnego zachowania” (s. 125).

i cyfrowi imigranci. Ważny z wielu powodów. Autorka pokazuje szanse i zagrożenia wiążące się z używaniem i nadużywaniem technik informacyjnych. Zadaje ważne pytanie: Czy nauczyciele są przygotowani do uczenia „cyfrowych tubylców”? Sami przecież w większości nimi nie są. Jediną drogą wydaje się być wejście do świata uczniów, zrozumienie języka i poznanie specyfiki ich mentalności. W innym przypadku przepaść dzieląca pokolenia uczących i uczniów będzie się pogłębiała, a to nie rokuje dobrze.

Dodatkowym zagrożeniem wynikającym z nadużywania TI staje się „cyfrowa demencja”⁸. Jednym z jej objawów, podkreśla to autorka, jest zanik kompetencji społecznych, a tu szczególnie ważnej – empatii. Zbyt duża ilość czasu poświęcona mass mediom sprawia, że zaczyna go brakować na trening neuronów lustrzanych oraz na rozwój umiejętności analitycznych, porządkujących świat, eliminujących „szumy informacyjne”, budujących pozytywne więzi między młodymi ludźmi. Dzieci pracują przy TI niejako na pełny etat. Spędzają tu średnio ponad siedem i pół godziny. Skutkuje to wieloma negatywnymi zachowaniami, buduje techno-mózgi, może być również odpowiedzialne za rozwój autyzmu (s. 174 – 182).

⁸ Por. recenzję dr Doroty Szumnej, zamieszczoną w bieżącym numerze „KE”. Dotyczy ona książki M. Spitzera pt. *Cyfrowa demencja*.

Marzena Żylińska zwraca uwagę na jeszcze jeden fenomen dotyczący TI – tzw. *multitasking*: wielozadaniowość, zdolność wykonywania wielu czynności równocześnie. Podkreśla przy tym, że podobny styl pracy wyzwala mechanizm nagrody, ale bywa mało efektywny. Ów fakt, uczymy takich właśnie ludzi, każe zrewidować nasze poglądy na temat stylów nauczania oraz stosowanych metod. Pisze: „[n]ależy pamiętać, że szkole opartej na metodach podawczych i dominującej roli nauczyciela, sterującego całym procesem edukacyjnym, trudno będzie funkcjonować w sposób przyjazny mózgowi. Najlepszym i najsukuczniejszym rozwiązaniem wychodzącym naprzeciw potrzebom cyfrowych tubylców wydają się wszelkie możliwe projekty i metody aktywne” (s. 188, 189). W tym np. webquesty. Niesłuchanie ważne jest odejście „od mechanicznego, powierzchownego i opartego na algorytmach sposobu uczenia się” (s. 190).

Liczy się bowiem twórcze wykorzystanie TI w nauczaniu, tj. między innymi w ćwiczeniu umiejętności głębokiego przetwarzania informacji. Środowisko informatyczne nie może stanowić dla nauczyciela wrogiego terytorium. Bez narzędzi TI nasze dydaktyczne kompetencje mogą okazać się niewystarczające do tego, by przygotować młodego człowieka do życia w przyszłości. Potencjał technologiczny należy

wykorzystać do działań twórczych, wyzwalających samodzielne i krytyczne myślenie, uczących problematyzować omawiane zagadnienia, a nie schematyzować je w postaci upraszczających algorytmów – najlepiej podanych przez nauczyciela jako gotowce do późniejszego odтворzenia. Wydaje się, że rychło (za Niemcami) i w Polsce priorytetem winno stać się rozwijanie kompetencji medialnej uczniów w ramach wszystkich przedmiotów (s. 199). Poprawa „może nastąpić tylko wtedy, gdy akademicy wykładowcy metodyki włączą kompetencję medialną do planu swoich zajęć i gdy będzie ona rozwijana [...] w formie warsztatowej, a nie jedynie teoretycznie w formie wykładów” (s. 200). Uczniowie zaś wykształcą w szkole umiejętność samodzielnego myślenia, szukania, selekcji, konfrontowania oraz krytycznej analizy informacji.

Ważnym problemem staje się sprawa podręczników. Jakie mają być? Co zawierać? Jaki kształt techniczny i merytoryczny przybrać? Żylińska mocno podkreśla, że e-podręczniki i tablety tylko na pozór odpowiadają wymogom XXI wieku. Tak naprawdę liczy się tu bowiem sposób porządkowania treści w podręczniku. Autorka notuje, iż warto zastanowić się nad stopniowym odchodzeniem od materiałów ustrukturyzowanych i „zdydaktyzowanych”, na rzecz

pracy wdrażającej uczniów do samodzielnego zarządzania informacjami, ich przetwarzania oraz budowania spójnej, ale i zindywidualizowanej, sieci (s. 204). Problem tkwi bowiem w strukturze wiedzy serwowanej przez digitalnych imigrantów – digitalnym tubylcom. Strukturze, dodajmy, mocno anachronicznej, przyzwyczajającej do biernego, odtwórczego stylu pozyskiwania wiedzy. Strukturze powielającej sprawdzone wzory, hołubiącej zewnątrzsterowny sposób wychowania i kształcenia, niebiorącej pod uwagę innych, zdemokratyzowanych relacji między starszymi i młodszymi. Obowiązują one od wielu już lat poza szkołą. Symbolem owej struktury jest lejek norymberski.

Wydaje się, że to my, nauczyciele, „nie przystajemy” do współczesności i jesteśmy głównym źródłem problemów. Nie chcemy pogodzić się z myślą o konieczności negocjacji z młodzieżą najważniejszych form komunikowania się, ustalania reguł analizy szkolnej rzeczywistości i miejsca, które się chce w niej zająć (s. 210, 211). Pokolenie „iksów” nie znosi uprzedmiotowienia i narzucania gotowych formuł, odwraca się więc od ignorującej jego potrzeby szkoły i takiejże pedagogiki. Wyjściem z sytuacji wydaje się być przejście do „bardziej demokratycznej i interaktywnej edukacji, w której istnieją dwa kanały, a przepływ informacji możliwy jest nie tylko

z góry na dół, ale i z dołu do góry”. Nauczyciel nie jest już oświeconym władcą, który „przekazuje swoim wychowankom absolutną mądrość, prawdę i wiedzę, a w zamian żąda absolutnego posłuszeństwa i szacunku” (s. 212).

W książce Marzeny Żylińskiej nie brak wyrazistych tez i precyzyjnie wyrażonych wniosków. Bardzo często pojawiają się wyrażenia: „praca grupowa” oraz „współpraca uczniów”. Autorka podkreśla, że mózg jest organem społecznym. Najlepiej się rozwija i uczy w środowisku bogatym w różnorodne relacje interpersonalne. Oznacza to między innymi, że szkoła ma obowiązek zwracać uwagę na kształtowanie tzw. „miękkich kompetencji”, a więc na wszystko, co czyni nas bardziej empatycznymi, cierpliwymi, umiejętnymi negocjować, a także czerpać przyjemność z faktu odkładania nagrody.

Przeczytajcie Państwo także ostatnią, czwartą, część *Neurodydaktyki*. Dotyczy ona poszukiwania „szkoły przyjaznej mózgowi” oraz alternatywy dla edukacji transmisyjnej. Autorka wskazuje początki organizacyjne obowiązującego do dziś modelu oraz naturę jego funkcjonowania. Pisząc o „janusowym obliczu” systemu, zadaje pytania do-

tyczące jego efektywności oraz tego, jaki projekt edukacyjny wydawać się może najbardziej rozwojowy?

Oczywiście, odpowiedź nie jest łatwa. Musimy zdawać sobie sprawę, że model silnie zhierarchizowany i sformalizowany (wzór pruski) nie przynosi oczekiwanych pozytywnych efektów. Wyczerpał swoje cywilizacyjne i kulturowe możliwości. Coraz bardziej szkodzi niż pomaga.

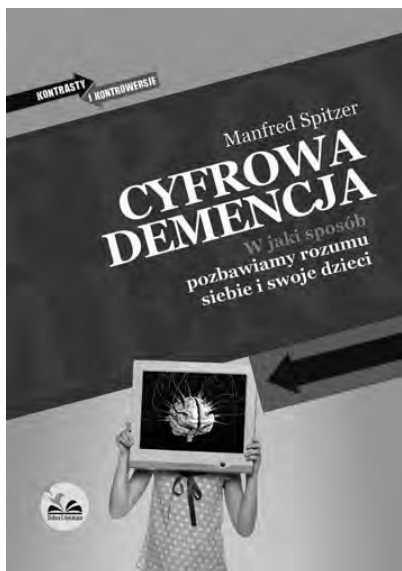
Współczesność stworzyła inny, sieciowy, model zarządzania i współpracy. By mógł się rozwijać, potrzebne są współpraca i wymiana, kreatywność i poczucie wolności, a nie autorytaryzm i oparty na lęku układ zależności. Szkoła powinna tego uczyć, wskazywać indywidualne ścieżki rozwoju, budować potrzebę współpracy, zaufania, swobodnego rozwoju i wynikającej z nich satysfakcji.

Serdecznie zapraszam do lektury tej bardzo interesującej, mądrej, wyznaczającej nowe kierunki myślenia o edukacji, książki.

dr Mariusz Kalandyk
PCEN Rzeszów

Marzena Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, WN UMK, Toruń 2013, s. 315

Manfred Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*



Książka Manfreda Spitzera⁹, do której przeczytania chcę Państwa zachęcić, od początku jej ukazania się w Niemczech latem 2012 roku budzi olbrzymie emocje. Podjęta w niej problematyka, choć poruszana już wcześniej przez innych badaczy, nie wywołała dotąd – jak pisze we *Wstępie* do wydania polskiego Marzena Żylińska – „tak burzliwej dyskusji ani tak głośniejszych polemik czy protestów”. A rzecz jest

⁹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk 2013.

nieślychanie ważna, dotyczy bowiem codziennej, dziś już wielogodzinnej aktywności milionów młodych ludzi, która nie pozostaje bez wpływu na procesy dojrzewania ich mózgow. Na tenże wpływ chce zwrócić szczególną uwagę niemiecki badacz mózgu i psychiatra, apelując do dorosłych o krytyczną ocenę i głęboki namysł nad organizacją kontaktu dzieci i młodzieży z coraz większą liczbą cyfrowych mediów. *Cyfrowa demencja* wyrasta z troski o przyszłość tych, którzy do takiej krytycznej oceny nie są jeszcze zdolni, a których my, rodzice i nauczyciele, musimy tego dopiero nauczyć. Jest „ostrzeżeniem przed zagrożeniami, jakie niesie ze sobą zbyt wczesne i zbyt intensywne korzystanie z różnego typu cyfrowych urządzeń” (s. 7). Autor bardzo dobitnie, a przy tym odważnie dopomina się o refleksję i poważne potraktowanie kwestii coraz większej ekspansji cyfrowych mediów oraz rzetelne informowanie ogółu społeczeństwa na temat zagrożeń, jakie niosą. Przede wszystkim jednak domaga się podjęcia konkretnych działań zapobiegających ich niekorzystnemu oddziaływaniu na

rozwijające się i niezwykle plastyczne mózgi dzieci i młodzieży.

Zadanie, o którym mowa, nie należy do łatwych – korzystanie z elektronicznych mediów to, rzecz by można, nasz „chleb powszedni”. Mamy świadomość ich niezastąpionej roli w wielu sferach życia, ba, poznawanie tajników ludzkiego mózgu w ogóle nie byłoby możliwe bez nowoczesnych technologii. „Nie może więc chodzić o to, by cyfrowe media zwalczać czy wręcz chcieć się ich pozbyć” (s. 258). Dorosłym musi jednak towarzyszyć inna jeszcze świadomość, a mianowicie, że ich decyzje w tym obszarze mają wpływ na strukturę mózgów dzieci (s. 7). Podejmowanie tak ważnych decyzji wymaga wsparcia rzetelną wiedzą na temat funkcjonowania mózgu i rzeczywistego oddziaływania nań mediów. Najwyższy już czas, uważa M. Spitzer, by w podejmowaniu decyzji dotyczących rozwoju i edukacji naszych dzieci nie kierować się interesami wolnego rynku, lecz rzetelną wiedzą naukową (s. 192).

Badanie najbardziej skomplikowanego i dynamicznego organu ludzkiego ciała, jakim jest mózg, „stało się możliwe dzięki zastosowaniu najnowocześniejszych technologii diagnostyki obrazowej oraz złożonych algorytmów matematycznych do analizy danych” (s. 37). Imponujące postępy w odśłanianiu tajników funkcjonowania ludzkiego mózgu określane są mianem jednej

z największych rewolucji naukowych naszej epoki¹⁰. W konsekwencji w ostatnich latach przybywa publikacji, dzięki którym każdy z nas może zapoznać się z odkryciami neurobiologów, obserwujących jak działa mózg. Nie sposób przecenić znaczenia tych badań, także dla codziennej pracy nauczyciela z uczniami.

Kiedy mózg pracuje, zachodzą w nim zmiany, jeśli go nie używamy – niszczeje oraz To, co robimy oraz czego nie robimy nie pozostaje bez wpływu na nasz mózg – to podstawowe tezy *Cyfrowej demencji*, uzasadniane w kolejnych rozdziałach książki przez M. Spitzera w kontekście intensywnie rozwijających się badań neurobiologicznych. Autor – lekarz i naukowiec oddany idei propagowania wiedzy z zakresu neurobiologii oraz neurodydaktyki, niezwykle klarownie i przystępnie, a przy tym pasjonująco opowiada, na czym polega proces uczenia się i dojrzewania mózgu. Na tym tle analizuje – odwołując się do wyników badań – negatywne oddziaływanie na te procesy wszechobecnych technologii cyfrowych.

Książka Spitzera to fascynująca podróż po odkryciach nauk neurobiologicznych. To niezwykła lektura z gatunku tych, które czyta się „jednym tchem”. Wiedzieliście Państwo na przykład, że w ludzkim mózgu „znajduje się około stu

¹⁰ C. Zimmer, *Tajemniczy mózg*, „National Geographic”, 2014, nr 2, s. 54.

miliardów komórek nerwowych, z których każda ma nawet do dziesięciu tysięcy połączeń z innymi komórkami, co oznacza, iż liczba wszystkich połączeń to mniej więcej milion miliardów (10^{15})”? (s. 46). Albo o tym, że praca mózgu podobna jest do sytuacji gracza na polu golfowym? Czy zastanawialiście się kiedykolwiek, dlaczego warto uśmiechać się „nawet wtedy, gdy nie mamy ku temu specjalnych powodów” (s. 282), albo śpiewać na głos podczas jazdy samochodem? Znacnie eksperyment, który wykazał, że „nawet małpy chętnie »płacą« za możliwość oglądania na ekranie obrazów przedstawiających seks i przemoc”? (s. 278). A czy przyszłoby wam na myśl, że w profilaktyce choroby Alzheimera pomocne mogą okazać się... wnuki? Hm, mnie też nie. Zanim nie sięgnęłam po książkę Spitzera, nie interesowałam się także powodami, dla których badacze tak mocno absorbują fenomen dwujęzyczności, nie zgłębiałam wpływu na nasz mózg systemu nawigacji satelitarnej GPS, ani też mechanizmów stojących za pozyskiwaniem dla potrzeb mediów grupy najmłodszych odbiorców. Sposób prowadzenia przez Autora wywodu na te i inne tematy sprawia, iż recenzowana publikacja staje się dostępna dla szerokiego grona odbiorców. To zamierzony zabieg, bo też codzienny kontakt z cyfrowymi mediami dotyczy dziś

przytłaczającej większości wielu społeczeństw, nie tylko przecież niemieckiego.

Opisany przez Spitzera proces rozwoju mózgu pozwala na krytyczne odniesienie się do codziennych czynności nauczycieli i uczniów. Każę się poważnie zastanowić nad sensem i skutkiem podejmowania określonych działań, także ich zaniechania. Z tego, choć nie tylko, względu to nieodzowna lektura dla osób pracujących z małymi dziećmi, których mózgi – jak mocno podkreśla Autor – diametralnie różnią się od mózgu dorosłego człowieka.

Szczególnie warto zwrócić uwagę na tempo uczenia się dziecka. Ma to ścisły związek ze sposobem funkcjonowania mózgu, który „różnicuje” tempo uczenia się w ciągu całego życia. Warto zagłębić się w rozważania o dojrzewaniu mózgu, który „jest sam sobie nauczycielem” (s. 142), regulującym proces własnego, stopniowego rozwoju. Znajomość rządzących tym rozwojem mechanizmów to klucz do zrozumienia i przyjęcia podstawowego założenia w edukacji małych dzieci. Przytoczmy je za Spitzerem: „Wspieranie edukacji w przedszkolach jest (...) jednym z najbardziej rozsądnych rodzajów inwestycji” (s. 160). Ponieważ „sposób, w jaki mózg rozwija się w okresie przedszkolnym w żadnym wypadku nie pozostaje bez wpływu na jego funkcjonowanie w przyszłym życiu” (s. 152), dlatego

z punktu widzenia rozwoju mózgu to nie szkoły wyższe, ale przedszkola powinny być bezpłatne! – uważa autor. Należy jednak wątpić, by takie postulaty miały szanse na realizację w sytuacji, gdy kwestie ekonomiczne podnoszone są do rangi głównego kryterium organizacji opieki i edukacji najmłodszych dzieci. Tym samym zaprzeczają się długofalowe korzyści płynące z tej „inwestycji”. W ten sam nurt krytycznych analiz wpisuje się dziś tematyka kształcenia polskich nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej, wobec których obowiązuje ograniczony do licencjatu poziom wymagań kwalifikacji zawodowych.

Nauczycieli i rodziców małych dzieci zachęcam do zapoznania się z odpowiedzią Spitzera na pytanie: „Dlaczego kontakt z rzeczywistością i pojmowanie świata rękami mają tak ogromne znaczenie?” (s. 146). Autor powołuje się tu na rozpoznania neurobiologii rozwojowej i badania dotyczące tzw. „ucieleśniania” procesów myślowych (s. 148). Prowadzą one do niezwykle ważnych wniosków dotyczących udziału ciała (wykonywanych ruchów, czynności manualnych) w powstawaniu śladów pamięciowych, te z kolei przekładają się na codzienną pracę z dziećmi. Uczenie się, w tym także opanowywanie wiedzy pojęciowej, wymaga podejmowania przez dzieci czynności manualnych, a nie tylko obserwacji działań innych osób czy

też konkretnych obiektów. „Innymi słowy, metoda uczenia się decyduje o tym, w jaki sposób wiedza zostanie zapisana w pamięci” (s. 157). Ma to przełożenie zarówno na nabywanie kompetencji matematycznych, jak też umiejętności pisanie i czytania. Z badań wynika na przykład, że „dzieci, które w przedszkolu wykazują większe zdolności manualne, w przyszłości są lepsze z matematyki” (s. 153). Zasadnicze znaczenie ma tu biegłość w operowaniu palcami w okresie przedszkolnym – pełni ona ważną rolę w procesie nabywania umiejętności matematycznych. Bawmy się zatem z dziećmi w wyliczanki – radzi autor, zamiast podsuwać im laptopy czy tablety. Wszystkim zaś nauczycielom przyda się wiedza o tym, że „sport, muzyka, teatr, sztuka i wszelkiego rodzaju czynności manualne sprzyjają rozwojowi czołowych partii mózgu” (s. 280), stwarzając niepowtarzalną okazję do ćwiczenia samokontroli (s. 210). Organizowanie atrakcyjnych sytuacji i okazji do uczenia się kontrolowania własnego zachowania, wytrwałości oraz doprowadzania do końca podjętego zadania winny stanowić istotny obszar pracy nauczycieli, nie tylko przedszkoli.

Rodziców i nauczycieli z pewnością zainteresują też doniesienia Spitzera na temat programów telewizyjnych i filmów dla najmłodszych. Czy istnieją dobre programy telewizyjne dla małych dzieci? Odpo-

wiedź Autora *Cyfrowej demencji* nie pozostawia wątpliwości. Przytaczane przez niego statystyki są niezwykle wymowne; zacytuję choćby niektóre: „Telewizja dla niemowląt urosła do rangi gałęzi przemysłu osiągającej obroty rzędu pięciuset milionów dolarów. W latach siedemdziesiątych (...) przeciętny wiek dziecka wchodzącego w regularny kontakt ze światem telewizji wynosił cztery lata – dzisiaj zmniejszył się do czterech miesięcy” (s. 119); „Niemowlęta poniżej roku spędzają przed ekranem prawie godzinę dziennie, dwulatki już ponad półtorej godziny” (s. 119). W innym zaś miejscu czytamy: „Dziecko przed ukończeniem piątego roku życia ogląda każdego roku cztery tysiące reklam promujących niezdrową żywność” (s. 115). I choć dane te dotyczą amerykańskich badań, warto się zastanowić, czym my „karmimy umysły” naszych dzieci. „[M]ózg może rozwijać się wyłącznie dzięki temu, czym go karmimy” – pisze Autor. I dalej: „... media cyfrowe są zasadniczo nieodpowiednim źródłem intelektualnego pokarmu dla dzieci” (s. 118).

Pokoleniu cyfrowych tubylców poświęcono już wiele opracowań. Analiza dokonana w książce M. Spitzera zasługuje jednak na szczególną uwagę z racji – podpartej wynikami badań – pogłębionej refleksji nad zjawiskiem wielozadaniowości (*multitasking*), wyznaczającym codzienność przedstawicielom pokolenia

sieci. Już w 2005 roku badania przeprowadzone przez amerykańską fundację Kaiser Family Foundation ujawniły, iż „czas poświęcany przez nastolatków mediom elektronicznym wynosi 6,5 godziny dziennie, przy czym po wyszczególnieniu każdego z mediów łączny czas wyniósłby 8,5 godziny. Oznacza to, że młodzi ludzie upychają 8,5 godziny korzystania z różnych mediów w czasie 6,5 godziny realnej obsługi kilku urządzeń jednocześnie – w pierwszej linii telefonu komórkowego i komputera” (s. 195). Są niemal nieustannie „online”. Prowadzone badania ujawniają, iż intensywne zajmowanie się obsługą cyfrowych mediów ma miejsce także podczas odrabiania zadań domowych. Przy tym uczniowie, którzy robią to w sposób tradycyjny (w zeszycie) na równoczesne zajmowanie się mediami poświęcają 30% czasu, zaś ci, którzy odrabiają zadania domowe, wykorzystując do tego celu komputer, przez 60% czasu korzystają jednocześnie z któregoś z innych mediów cyfrowych (s. 196).

Taki tryb życia, bycie „online jeżeli nie bez przerwy, to przez większą część dnia”, „nie może nie wywierać żadnego wpływu na ciało i umysł” (s. 179–180). Preferowanie wielozadaniowości, w połączeniu z systematycznie wydłużającym się czasem poświęcanym cyfrowym mediom, w coraz większym stopniu zmienia mózgi dzisiejszych nastolatków. Prowadzi m.in. do wytrenowa-

nia powierzchownego przetwarzania i przyswajania informacji. „Głęboką pracę umysłową, będącą podstawowym warunkiem procesu uczenia się, zastąpiło cyfrowe »ślizganie się po powierzchni«” (s. 193).

Opisywane zjawisko nie jest bez znaczenia dla organizacji uczenia się w warunkach szkolnych. Wyzwaniem dla szkoły staje się dziś deficyt uwagi i trudność, jaką wielozadaniowcom sprawia „koncentracja na jednym konkretnym zadaniu” (s. 201). Obawy budzi także praktykowany przez młodych sposób uczenia się i korzystania z mediów, oparty na wspomnianym „ślizganiu się po powierzchni”, surfowaniu i pobieżnym przeglądaniu informacji, bez zagłębiania się w nie (s. 186). Kolejnym zagadnieniem, mającym bezpośredni związek z *multitaskingiem*, jest ograniczona samokontrola osób go preferujących (s. 213–214). Wszystkie te zjawiska domagają się nie tylko wnikliwego rozpoznania, ale także podjęcia konkretnych działań ze strony rodziców i nauczycieli.

Przedstawiony przez Autora portret cyfrowych tubylców dopełnia lista kłopotów młodych ludzi z wyszukiwaniem informacji oraz oceną ich jakości. Pokolenie Google’a w mniejszym stopniu niż poprzednie generacje przyswaja fachową wiedzę; utrwalaniu jej w mózgu zapobiega bowiem świadomość nieustannego dostępu do wszelkiego rodzaju informacji w internecie. Tymczasem

umiejętne korzystanie z dostępnych w sieci danych wymaga – zdaniem Autora – solidnego wykształcenia i elementarnej wiedzy w obszarze, w którym poszukujemy informacji. Dotychczasowa wiedza ma pełnić funkcję „filtra” umożliwiającego oddzielenie rzeczy ważnych od nieistotnych, wartościowych treści od zwykłych „śmieci”. „Fachowej wiedzy nie zastąpi żadne »prawo jazdy« na internet, nie zastąpią jej też żadne kompetencje medialne” – konkluduje Autor (s. 184). Dodajmy, że chodzi o fachową, rzetelną, pogłębioną, a nie powierzchowną wiedzę. Sposób gromadzenia doświadczeń narzucały przez media będzie miał daleko idące skutki w dorosłym życiu młodych ludzi – obawiają się pedagodzy¹¹. Bardzo ostro rysuje się ten problem, gdy ująć go z perspektywy przyszłych decyzji i działań o zasięgu ogólnospołecznym podejmowanych przez obecne młode pokolenie. Stan tego społeczeństwa w dużym stopniu zależy bowiem od tego, „ilu jego członków jest ekspertami w jakiejś dziedzinie i naprawdę dobrze się na czymś zna” (s. 21).

Książka M. Spitzera to solidna porcja wiedzy na temat specyfiki funkcjonowania młodego pokolenia, które nie zna świata bez cyfrowych mediów. Może „otworzyć oczy” na wiele spraw tak rodzicom, jak

¹¹ Zob. np.: B. Siemieniecki, *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Kraków 2013.

i nauczycielom, pozwalając usprawnić i właściwie ukierunkować ich działania zmierzające do uczenia młodych ludzi bezpiecznego poruszania się w świecie mediów. Podejmuje trudne tematy, obecne również w polskiej przestrzeni edukacyjnej, będące niekiedy przedmiotem intensywnych polemik i sporów. Czy wyposażać w komputery najmłodszych uczniów? Czy zamienić tradycyjne podręczniki na ich elektroniczne wersje? Czy trening komputerowy umożliwi rozwijanie zdolności umysłowych? Czy cyfrowe media mogą przyczynić się do pogorszenia osiągnięć szkolnych? Jakie są ich rzeczywiste skutki dla fizycznego i psychicznego zdrowia człowieka? Autor podjął się udzielenia odpowiedzi na te i wiele innych pytań.

Jako lekarz i badacz mózgu dostrzega liczne zagrożenia tkwiące we wczesnym i intensywnym korzystaniu z cyfrowych mediów przez dzieci i młodzież. Sięgając do własnego doświadczenia i dostępnych badań, podpowiada „co powinniśmy zrobić”, licząc w tym względzie przede wszystkim na rodziców i nauczycieli. Co zatem powinniśmy zrobić? Warto zainwestować we wszystko, co sprzyja kształceniu mózgu – przekonuje Spitzer – bowiem właściwe „obchodzenie się” z nim pozwala przez długie lata zachować dobrą kondycję umysłową. W kształceniu mózgu dostrzega środek zapobiegający jego degradacji – jej skutki

zależą bowiem od „punktu wyjścia”, czyli stopnia rozwoju, jaki wcześniej osiągnął nasz umysłowy potencjał. Na predyspozycje genetyczne nie mamy wpływu, możemy zatem zdaniem Autora „zrobić dziś tylko jedno: dbać o rozwój mózgu, a tym samym o jakość własnego umysłu, i unikać wszystkiego, co temu rozwojowi szkodzi” (s. 258–259). Unikać m.in. zbyt intensywnego kontaktu z cyfrowymi mediami, które wśród czynników wpływających niekorzystnie na rozwój mózgu są „choćby ze względu na faktor czasowy, jednym z najbardziej negatywnych przykładów” (s. 261). Trudno nie dopatrzeć się tu wielkiej odpowiedzialności dorosłych za organizację czasu dzieci i młodzieży, zarówno wielu godzin spędzanych w szkole, jak też poza nią.

Jedynym sensownym i skutecznym rozwiązaniem w opinii Autora jest „jak najdłuższe odsunięcie w czasie pierwszego kontaktu dziecka z cyfrowymi mediami” (s. 270). Niemiecki neurobiolog i psychiatra apeluje: „Ograniczmy czas, który dzieci poświęcają na obsługę nowoczesnych mediów. Badania potwierdzają, że to jedyny sposób przynoszący pozytywne efekty. Każdy dzień spędzony przez dziecko bez tych urządzeń to uratowany czas”. Tymczasem słyszymy, że „już dwa lata temu, kiedy smartfony i tablety nie były aż tak bardzo popularne, aż 10% dzieci w wieku 2 lat korzystało

czasami, sporadycznie albo bardzo często z urządzeń mobilnych swoich rodziców. Dzisiaj, w 2013 roku to prawie 40% dwulatków, a za dwa lata prognozuje się, że to będzie prawie 100%, bo 80% dwulatków będzie korzystało z urządzeń mobilnych swoich rodziców, czyli ze smartfonów i tabletek¹².

Naprawdę warto przeczytać *Cyfrową demencję*, zanim bezrefleksyjnie przykłaśnie się pomysłowi wyposażania już małych dzieci w laptopy, tablety, smartfony... Ani rodzicom, ani też nauczycielom nie jest wszak obojętna kondycja umy-

słowa dzieci i młodzieży. Powinno to dotyczyć wszystkich osób decydujących w sprawach edukacji młodego pokolenia, albowiem, jak podkreśla M. Spitzer, (s. 284), „[p]rawdziwy potencjał zapewniający [...] społeczeństwu utrzymanie dobrobytu i zachowanie własnej kultury tkwi w głowach następnego pokolenia”.

dr Dorota Szumna
– UR, PCEN Rzeszów

¹² *Gry interaktywne stymulują rozwój dziecka*, <http://szczot.info/4388-zycie-gry-interaktywne-stymuluja-rozwoj-dziecka> [dostęp: 7 stycznia 2014]

Manfred Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013, s. 340.

Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej

V Zjazd Pedagogów Społecznych

W dniach 26–28 listopada 2013 roku w Jachrance koło Warszawy odbył się V Zjazd Pedagogów Społecznych pod hasłem *Pedagogika społeczna w służbie człowiekowi i wartościom w XXI wieku. W poszukiwaniu nowych metod integracji i rozwoju społecznego*. Organizatorami Zjazdu byli: Zespół Pedagogiki Społecznej KNP PAN, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Eichstatt – Ingolstadt w Niemczech, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych „Pedagogium” w Warszawie oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Jana Komeńskiego w Bratysławie.

Zjazd zgromadził wielu znanych pedagogów (ok. 120 osób) z większości ośrodków akademickich w Polsce i z wymienionych uniwersytetów zagranicznych. Problematyka skupiała się wokół zasadniczych problemów społecznych oraz edukacyjnych. Zastanawiano się również nad sposobami przeciwdziałania niekorzystnym zjawiskom współczesności.

Przybyłych na Zjazd przywitali: profesor Tadeusz Pilch, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Społecznej KNP

PAN, oraz profesor Wiesław Theiss z Uniwersytetu Warszawskiego. Obrady rozpoczęto wystąpieniami w sesji plenarnej.

Profesor Jacek Hołowka (Uniwersytet Warszawski) przedstawił referat nt.: *Polacy wobec naczelných wartości. Ambicje i zaniedbania. Perspektywa etyczna*. Opisując współczesną Polskę i Polaków, zauważył, że w naszym codziennym życiu kultura niższa góruje nad kulturą wyższą. Ma to niewątpliwy związek z upadkiem humanistyki, która przestała być atrakcyjną dyscypliną, a dla wielu stała się zbędnym balastem. Zdaniem Profesora przeobrażenia, które przeżywamy od 1989 roku wywołują pogłębiającą się atomizację polskiego społeczeństwa. Prowadzi to do coraz wyraźniej zauważanego i odczuwanego powrotu do sześciu grup społecznych: szlachty, duchownych, inteligencji, robotników, chłopów i tzw. „nadliczbowych” (bezrobotnych). Grupy te, mimo że są mieszkańcami jednego kraju, czują się rozczarowane, zawiedzione, a przy tym są niezdolne do współpracy. W bardzo słabej kondycji jest dziś inteligencja, która w polskiej tradycji,

w najtrudniejszych dla Polaków czasach, np. podczas zaborów, była ostoją polskości i nośnikiem podstawowych wartości. Powołując się na artykuł H. Domańskiego pt. *Inteligencja w Polsce*, profesor Hołówka stwierdził, że w obecnych warunkach polska inteligencja jako grupa społeczna przestała istnieć i przeobraziła się w klasę średnią. Jej przedstawiciele przestali identyfikować się z narodowymi wartościami, a swoją uwagę skupiają na zarabianiu pieniędzy i dążeniu do zysków. Z pewnością najbardziej zawiedziona i niezadowolona grupa polskiego społeczeństwa okresu transformacji to zdaniem Profesora tzw. „ludzie nadliczbowi”. Prawdopodobnie z tej właśnie grupy często wywodzą się „Narodowcy”, których poczynania można obserwować np. w czasie obchodów Święta Niepodległości.

Z niepokojem o przeobrażeniach społecznych w Polsce wypowiadał się także profesor Tadeusz Pilch w swoim wystąpieniu pt. *Polska i Polacy w zwierciadle faktów. Perspektywa społeczna*. Nawiązując do trzech funkcjonujących w Europie modeli państw, tj. państwa opiekuńczego (np. kraje nordyckie), wspierającego (np. Niemcy) oraz minimalistycznego, wykazał, że do tej ostatniej grupy zalicza się także Polska. Panująca ideologia neoliberalizmu wywołuje rażące nierówności społeczne i jest zagrożeniem dla rozwoju społecznego. Coraz bardziej odczuwamy niesprawiedliwość społeczną, będącą efektem usankcjonowania demokracji proceduralnej, zgodnie z którą silniejsi głosują i decydują, a słabsi się nie liczą. Prowadzi to do budowania społeczeństwa o specyficznym charakterze, złożonego z tysięcy barw i odcieni, poddanego procesom atomizacji. Społeczeństwa, które łatwo skłócić, i które nie potrafi osiągnąć konsensusu nawet wobec największych wartości.

Obok grupy najbogatszych, żyjących w przepychu, we własnych pałacach, odgradzających się coraz wyższymi murami (współczesna polska szlachta), żyją najubożsi, pozbawieni pracy. Bezrobocie jest tragicznym zjawiskiem współczesnych czasów, świadectwem braku solidarności społecznej. Najbardziej bolesne jest zaś to, że ubóstwo w Polsce najbardziej dotyka dzieci i ludzi starych. Szacuje się, że obecnie nawet 22% polskich dzieci żyje w skrajnym ubóstwie. Nadal nie został rozwiązany problem dzieci ze środowisk popegeerowskich, które, podobnie jak wiele innych ze środowisk wiejskich, są skazane na marginalizację edukacyjną i społeczną. Pogłębia się ona jeszcze bardziej w wyniku likwidacji wielu szkół wiejskich, bibliotek oraz świetlic. Pomimo, że szczytujemy się najwyższym w Europie współczynnikiem skolaryzacji – stworzyliśmy 350 uczelni, w których kształcą się 47% młodych ludzi, to jednak nierówności społeczne wywołują wysoki

poziom wykluczenia edukacyjnego dzieci i młodzieży, co plasuje Polskę na 21 miejscu wśród 24 badanych krajów OECD.

W niełatwej sytuacji jest polska młodzież, która po 1989 i 2004 roku dostała dużą szansę, ale niestety została sponiewierana na rynku pracy, gdzie pełni rolę prekariuszy (łac. *precarius* – zdany na prośbę, łaskę.) skazanych na umowy śmieciowe, na zatrudnienie znacznie poniżej swojego wykształcenia i na niskie zarobki. Nie można się więc dziwić, że tylko 3% młodych ludzi interesuje się polityką, a jeszcze mniej uczestniczy w wyborach. Ktoś zaproponował określenie, które trafnie oddaje zachowanie i odczucia młodzieży, nazywając ich „pokoleniem odwróconych pleców”.

Podobnie zawiedzione obecnymi efektami polskich przeobrażeń jest pokolenie dorosłych, dotknięte syndromem biednych pracujących i niespełnionych aspiracji (24%). Wielu z nas zostało skrzywdzonych przez złe prawo. Nasze sądy potrafiły zamykać w więzieniach pijanych rowerzystów, a kierowcy samochodów, którzy spowodowali śmiertelne wypadki nadal otrzymują wyroki pozbawienia wolności jedynie w zawieszeniu. Takich przykładów niesprawiedliwości i niewydolności polskiego prawa można podawać wiele. Obawiamy się także innych efektów minimalistycznej polityki państwa wyalienowanego z poczucia obowiązku zabezpieczenia dobra wspólnego.

Po wystąpieniach profesorskich miały miejsce dwie, równoległe przebiegające debaty: 1. *Człowiek w zmieniającej się przestrzeni życia społecznego*, 2. *Podstawowe środowiska życia człowieka. Zdecydowałam się na udział w pierwszej debacie*.

Moją uwagę zwróciło wystąpienie dr hab. Barbary Kromolickiej, prof. USz. Referentka przedstawiła obecny stan i efekty związane z „budowaniem” w Polsce tzw. społeczeństwa obywatelskiego. Profesor B. Kromolicka przedstawiła główne wyznaczniki takiego społeczeństwa i wskazała, które z nich i w jakim zakresie udało się w Polsce do tej pory rozwinąć. Wymieniła następujące: silne państwo, świadomość i zaufanie społeczne, edukacja i prawo wspomagające rozwój obywateli. Referentka nie ustosunkowała się do pierwszego z wyznaczników społeczeństwa obywatelskiego i nie wskazała na ile nasze państwo można uznać za silne. Dużo miejsca poświęciła natomiast świadomości obywatelskiej Polaków i sprawom zaufania społecznego, z którymi nie jest najlepiej. Świadczy o tym m.in. niska w stosunku do innych krajów postkomunistycznych frekwencja wyborcza. Edukacja obywatelska jest słaba i Polacy przychodzą na wybory najczęściej po to, aby zagłosować przeciwko komuś lub czemuś. Społeczeństwo polskie nie posiada również wrażliwości wobec poszanowania dóbr publicznych, na co wskazują

choćby zdemolowane przystanki autobusowe, zniszczone drogowskazy, pomalowane sprayem budynki użyteczności publicznej, zaśmiecone lasy itp. Potrzebna jest dobrze skonfigurowana edukacja prospołeczna, bazująca na uczuciach i wrażliwości oraz na daleko idącej współpracy z rodziną. Tej edukacji powinna przyświecać zasada: *Zanim ktoś będzie lekarzem, prawnikiem, ... najpierw musi być człowiekiem* (J.J. Rousseau).

Jednym z pozytywnych przejawów wrażliwości społecznej, co zasygnalizowała profesor B. Kromolicka, jest z pewnością zaangażowanie w wolontariat i pomoc materialna osobom poszkodowanym, chorym, nieudolnym życiowo. Zainteresowanie sprawami swojego lokalnego środowiska zadeklarowało 66% badanych (Źródło: *Diagnoza społeczna 2013*), co jest z pewnością dobrym wynikiem.

Pozostali uczestnicy debaty (profesor Danuta Lalak z UW, profesor Jerzy Nikitorowicz oraz profesor Mirosław Sobiecki z Uniwersytetu w Białymstoku) analizowali różne przestrzenie życia społecznego, w których Polacy realizują swoje potrzeby i pragnienia. Jedną z nich stała się obecnie przestrzeń wirtualna, w której często dochodzi do upozorowania, ubarwienia swojej rzeczywistej tożsamości. Podobne możliwości daje telewizja, tzw. „telewizyjne konfesjonały” zaspokajają potrzeby „sprzedawania” i kreowania życia na potrzeby odbiorców, jak również „kupowania” tego najczęściej wyidealizowanego życia. W warunkach łatwego przenikania do naszego życia różnych jego modeli, różnych kultur, różnych religii tworzy się tożsamość heterogeniczna, niemająca swojej własnej narodowości i kultury. Ta heterogeniczność objawia się również tym, że najogólniej mówiąc, w zależności od sytuacji posługujemy się jedną z dwóch posiadanych tożsamości, tj. tożsamością subiektywną, która umożliwia nam działanie zgodne z własnymi odczuciami w bezpiecznych sytuacjach, lub tożsamością obiektywną, która każe nam zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami innych.

Nie sposób zaprezentować wszystkich wystąpień, które miały miejsce w trakcie V Zjazdu Pedagogów Społecznych. Myślę jednak, że ten materiał byłby zubożony, gdybym nie przedstawiła najważniejszych tez wystąpienia profesora Bogusława Śliwerskiego (Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie).

W referacie *Edukacja w III RP. Czas niespełnionych nadziei* profesor Śliwerski dokonał oceny poczynań polskich władz związanych z reformowaniem szkolnictwa. To negatywna ocena. Zgodnie z założeniami reformy oświata publiczna miała się opierać na zasadach: decentralizacji, samorządności i subsydialności państwa. Szybko jednak o tych istotnych założeniach zapomniano, a reforma polskiego systemu oświatowego utknęła

w miejscu. Szkoła III RP nadal jest organizowana i prowadzona na wzór biurokratycznych instytucji państwowych przełomu XIX i XX wieku, by realizować w niej cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy zastosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach określanych przez centralistyczną władzę. Chodzi o to, aby do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek, nauczycielską niezależność, twórczość i uczniowską autonomię, co – jak się wydaje – jest możliwe dzięki temu, że postępowanie jednostek w szkołach nie jest uwarunkowane ich indywidualnymi potrzebami, ale uzależnia się od subiektywnych doznań władzy. Tak rozumianej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody kształcenia, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli.

Okres PRL-owskiego państwa socjalistycznego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców. W państwie transformacji ku demokracji w szkolnictwie niewiele się zmieniło. Szkoła lat transformacji miała się przekształcić ze szkoły jako agendy niedemokratycznego państwa w szkołę usiłującą wyzwolić się spod wpływów nowych form dominacji politycznej i ideologicznej ku szkole humanistycznej, dialogowej, demokratycznej. Edukacja szkolna zgodnie ze swoimi założeniami powinna służyć maksymalizowaniu potencjału rozwojowego wszystkich uczniów, sprzyjać osiągnięciu przez nich sukcesów na miarę ich aspiracji i możliwości, powiększać kulturowy kapitał, by procentował w ich dalszym życiu. Szkoła powinna być miejscem spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość (tradycja grecka). Okazuje się jednak, że od jej źródłowego znaczenia instytucja ta w sensie powszechnym wciąż jest jeszcze bardzo odległa.

Projektowane, wdrażane, odwoływane czy kwestionowane przez kolejne ekipy reformy cechował brak jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Mamy tu do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami autonomii, decentralizacji i uspołecznienia oświaty a ich jawnymi i skrytymi wrogami. Każde nowe ugrupowanie, dochodząc do władzy, podejmuje w pierwszej kolejności działania eliminujące rozwiązania poprzedników, a zarazem przeciwników politycznych, traktując sferę oświatową nie jako publiczną, ale jako przestrzeń do realizowania partykularnych interesów. Nikogo nie rozliczono za wynikające z ciągłych zmian marnotrawstwo publicznych pieniędzy, straty ludzkiego zaangażowania, poświęcanego na kolejne projekty czy reformy oświatowe. Niestety proces ten trwa nadal.

Konieczna jest autonomia szkoły, która przenosiłaby kompetencje decyzyjne na najważniejszych aktorów sfery operacyjnej, a mianowicie na nauczycieli, rodziców i kierownictwo szkół. Przekładałoby się to, jak podkreślił profesor B. Śliwerski, na lepszą moralność i wyższą motywację nauczycieli, wzrost jakości szkolnego planowania programów kształcenia i wychowania oraz stymulację innowacji dydaktycznych i ich zamierzonej implementacji.

Na koniec warto jeszcze przytoczyć najważniejsze tezy wystąpienia profesora Urlicha Bartoscha z Uniwersytetu Katolickiego Eichstatt – Ingolstadt w Niemczech. Profesor, omawiając prowadzone w Niemczech działania, mające na celu wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów, wspominał o wdrażanej koncepcji szkół całodziennych. Wyjaśniając powody takiego rozwiązania, profesor wyjaśnił, że „kiedyś myślano o naprawianiu czegoś, teraz myśli się o rozwoju dzieci”. W Niemczech są ku temu podstawy prawne określone w Kodeksie Socjalnym. Zgodnie z jego zapisami, obowiązkiem państwa jest pomagać młodzieży w lepszym rozwoju. Służy temu odpowiednio realizowana praca z młodzieżą, która ma „nie tylko grać z dorosłymi, ale ze swojej strony ma być aktywna”. Dorośli i młodzi podejmują wspólne decyzje dotyczące rozwoju na zasadach dobrowolności, partycypacji, integracji i zorientowania na grupę, cel, biografię, itd.

W szkole całodzienniej uczniowie mają przebywać od rana do późnych godzin wieczornych, wolne od zajęć będą tylko weekendy i ferie. Powstaje nowa forma szkoły, wdrażana stopniowo na terenie całych Niemiec. Jednakże, jak zaznaczył referent, o opinię w tej sprawie nie zapytano pedagogów, co nie jest właściwe. O organizacji czasu w tej szkole decydują rodzice i grono pedagogiczne. Młodzież nie ma możliwości wyboru oferty. Celem takiej organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego ma być wsparcie wszystkich sfer rozwoju ucznia. Szkoła ta ma być swoistą areną pedagogiczno-społeczną, umożliwiającą młodzieży uświadomienie sobie swoich mocnych stron i ich rozwój przy pomocy profesjonalistów. Należy mieć nadzieję, że pod tą ideą nie kryją się jakieś ukryte cele wychowania nacjonalistycznego. Jak pamiętamy, w Polsce podobne próby były podejmowane po drugiej wojnie światowej, w okresie indoktrynacji komunistycznej (np. przedszkola tygodniowe).

Podczas V Zjazdu Pedagogów Społecznych z ciekawymi referatami wystąpiło jeszcze wielu innych pedagogów. Nie sposób wszystkich tu przywołać. Należy jednak stwierdzić, że środowisko pedagogów społecznych zdaje sobie sprawę z obecnych w naszym kraju problemów społecznych oraz oświatowych, dostrzega liczne błędy i nieprawidłowości. Są one nazywane, wyciągane na światło dzienne, a jednocześnie podejmuje się próby

przeciwdziałania im. Ma temu służyć m.in. Uchwała podjęta przez V Zjazd Pedagogów Społecznych, w której jego uczestnicy domagają się:

1. Podjęcia przez rząd stanowczych działań dla ochrony polskiego dziecka przed ubóstwem i przed nierównością w edukacji i w rozwoju! Czynimy rząd uważnym, że 600 tys. dzieci żyje w skrajnym ubóstwie. Nasz kraj zajmuje drugie miejsce w Europie pod względem odsetka dzieci dotkniętych ubóstwem. Jest to okoliczność przynosząca naszemu krajowi wstyd.

2. Ścisłego nadzoru Ministerstwa Edukacji Narodowej nad żywiołową likwidacją szkół, internatów i szkolnych stołówek oraz większej racjonalizacji wydatków państwa w obszarach niesłużących bezpośrednio młodemu pokoleniu i rozwojowi społeczeństwa. Starania o organizację kolejnych imprez (np. olimpiady zimowej), pochłaniających monstrualne środki finansowe uważamy za skrajną nieodpowiedzialność rządu i samorządów.

3. Wykorzystania kapitału społecznego zwalnianych z pracy nauczycieli dla zwiększenia zakresu opieki nad dzieckiem szczególnie w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz uruchomienia na powszechną skalę zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla wyrównania szans rozwojowych dzieci z różnych środowisk, szczególnie ze środowisk upośledzonych, dla budowania społeczeństwa obywatelskiego – racjonalnej siły kontrolującej władzę.

4. Objęcia opieką przedszkolną wszystkich polskich dzieci, w tym obowiązkowo od piątego roku życia.

5. Wprowadzenia powszechnego, bezpłatnego żywienia dzieci w szkołach i bezpłatnych „wyprawek szkolnych” dla dzieci ubogich. Działania takie uważamy za elementarną powinność nowoczesnego państwa.

6. Rozwagi w procesie prywatyzowania opieki i kształcenia na poziomie podstawowych szczebli oświatowych, które to rozwiązania zawsze grożą komercjalizacją i zjawiskami wykluczenia dzieci ubogich.

7. Zdecydowanego wyłączenia systemu wychowania, opieki i kształcenia dzieci z rachunku ekonomicznego. Szkoła i wychowanie to nie towar, a wszelkie komercyjne usługi oświatowe i rozwojowe winny być poddane kontroli podstawowego nadzoru oświatowego i dopuszczalne tylko pod warunkiem, iż nie będą barierą dostępu do nich wszystkich dzieci i młodzieży.

8. Eliminowania z obszaru edukacji i szkolnictwa mechanizmów sprzyjających kształtowaniu się nierówności, i ich dziedziczenia oraz postaw społecznych, m.in. poprzez upowszechnianie idei rywalizacji.

9. Ucywilizowania procesów reprivatyzacyjnych, które obecnie są polem nadużyć kryminalnych i źródłem społecznych dramatów, w tym wzrostu zjawiska bezdomności i marginalizacji.

10. Uczynienia z opieki państwa nad polską rodziną i wychowaniem

w niej dzieci i młodzieży priorytetu realizowanej polityki wewnętrznej w różnych resortach, umocowanej dokumentem sejmowym „Kartą Wielkiej Rodziny”.

11. Wycofania się rządu z opłat za drugi kierunek studiów, co wobec panującego bezrobocia młodych oraz masowej podyplomowej emigracji młodych Polaków jest czynem niemal dywersyjnym wobec polskiego kapitału społecznego.

12. Pilnej interwencji państwa w prawo pracy, którego owocem są patologiczne praktyki na rynku zatrudnienia i pogłębiające się różnice w dochodach. Złe prawo pracy jest źródłem frustracji pokoleniowej młodych i dotkliwych anomalii w dziedzinie stabilizacji życiowych i planów prokreacyjnych młodego pokolenia.

Pełny tekst Uchwały znajduje się na stronie: [http://www.pedagogikaspo-
leczna.pl/](http://www.pedagogikaspo-
leczna.pl/). Zainteresowani mogą również skorzystać z książki pt. *Zagrożenia
człowieka i idei sprawiedliwości społecznej* pod redakcją naukową Tadeusza
Pilcha i Tomasza Sosnowskiego (Warszawa 2013), w której znajdują się pełne
teksty wystąpień oraz wiele innych pasjonujących artykułów.

dr Jolanta Lenart

Wydział Pedagogiczny UR

Poznaniacy uczą jak... Finowie

W międzynarodowych badaniach edukacyjnych PISA zwraca uwagę postęp, jaki w ostatnich latach osiągnęli polscy uczniowie. Wciąż jednak młodzi uzdolnieni Polacy wypadają słabiej niż ich rówieśnicy ze Skandynawii. Jak więc uczyć, by dogonić północ Europy? Okazuje się, że w Poznaniu już uczą jak w Finlandii.

W połowie grudnia 2013 w siedzibie MEN odbyła się debata z udziałem przedstawicieli fińskiej oświaty, m.in. Anity Lehtikoinen – stałej sekretarz w fińskim Ministerstwie Edukacji i Kultury. Dyskusja dotyczyła współpracy w dziedzinie oświaty oraz czerpania przez polską szkołę z doświadczeń fińskiego systemu edukacji. W Polsce takie inspiracje wcielane są już w życie, na razie jednak na niewielką skalę. Przykładem może być jedno z poznańskich gimnazjów, które od kilku lat w swojej pracy korzysta z rozwiązań edukacyjnych rodem z Finlandii.

Sposób na fiński sukces: dać wybór uczniom

Dyskusja na temat wyników PISA pociąga za sobą pytanie o dostosowanie programu nauczania do oczekiwań młodzieży wyjątkowo zdolnej oraz umożliwienie wszystkim uczniom, już na poziomie gimnazjum, wyboru nauki przedmiotów, z których chcą pogłębiać swoją wiedzę.

W fińskiej szkole uczniowie wybierają kursy, w których chcą w danym semestrze uczestniczyć. To znaczy, że nauczyciele pracują nie ze stałymi zespołami klasowymi, ale grupami słuchaczy, którzy zdecydowali się na dany przedmiot.

– *W pierwszych sześciu latach nauki nie chodzi o sukces akademicki, dlatego nie oceniamy uczniów. Chodzi o to, aby dziecko było gotowe do uczenia się później i znalazło swoją pasję* – mówił w jednym z wywiadów dla „New York Times” dr Pasi Sahlberg, autor książek na temat funkcjonowania fińskiej szkoły.

Czy przymusowość i sztywność naszego systemu szkolnego nie oducza ponoszenia odpowiedzialności? Czy w polskiej szkole istnieje miejsce na wybór?

Polsko-fińskie inspiracje w Poznaniu

– *W Społecznym Gimnazjum nr 2 im. Edwarda hr. Raczyńskiego STO w Poznaniu już kilka lat temu wprowadziliśmy program „Profile” inspirowany fińskim systemem edukacji* – mówi była dyrektor szkoły Agata Ludwa, członkini

Spółecznego Towarzystwa Oświatowego – organizacji pozarządowej dbającej o poziom edukacji w Polsce.

Na czym polega innowacyjność poznańskiego gimnazjum? Uczniowie w II klasie mają możliwość wyboru poziom nauczania (podstawowego lub rozszerzonego) z przedmiotów takich jak język polski, historia, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia. Każdy uczeń może dowolnie modyfikować swój program zajęć – tzn. może realizować każdy przedmiot na dowolnym poziomie.

– Poziom podstawowy to treści i umiejętności na poziomie wymagań Podstawy Programowej. Natomiast poziom rozszerzony zakłada realizowanie programu autorskiego przygotowanego przez nauczyciela – dodaje Agata Ludwa.

Co ważne, szkolny system zakłada również przygotowanie do dokonaniu wyboru w programie „Profile”. W klasie I uczniowie uczestniczą w tzw. „Warsztatach z plusem”, co stanowi okazję do odkrycia pasji i zainteresowań. Uczniowie zapisują się na 6-tygodniowe warsztaty według własnego wyboru. Zajęcia realizowane są w małych grupach metodą projektu i pracy warsztatowej. Jak do tej pory tematem takich zajęć były np. „Kuchenna chemia”, „Fraktale”, „Warsztaty dziennikarskie”.

To, co zdecydowanie wyróżnia poznańskie gimnazjum i zbliża je do fińskiego modelu kształcenia, to umożliwienie uczniom pogłębiania wiedzy w czasie lekcji, a nie popołudniami. Uczniowie dokonują wyboru. Wybór uczy natomiast odpowiedzialności.

Więcej informacji udziela:

Monika Ciślak

Rzecznik Prasowy STO

E-mail: biuroprasowe@sto.org.pl

Tel. kom.: +48 662 059 439

www.sto.org.pl

Mariusz Kalandyk
To lubię!

Ja: konserwatywny liberalno- katolicki genderysta

Chłopcy mają paluszki a dziewczynki miseczki. Gdy miseczki są niebieskie w zielone groszki, to paluszki są stworzone do tego, by szukać samochodzików i bawić się w strzelanego.

Poza tym paluszki mają języki a miseczki warkoczyki i gdy warkoczyki są z wstążeczką, to paluszki mają ubaw. Trwa to mniej więcej do 11. roku życia, a potem... Lepiej nie mówić. Pojawia się diabełek, który w każdej chwili stać się może starym diabłem Borutą, mieć rogi, dwa oblicza i cuchnąć na odległość łajnem, upadkiem moralnym oraz genderem.

Jednakowoż – wiemy o tym dobrze – w świecie istnieje dramatyczna nierówność oraz asymetria społeczno-kulturowa. Kobiety, przede wszystkim one, podlegają różnego rodzaju formom przemocy symbolicznej. Bo władza znajduje się w rękach patriarchalnych typów i to oni decydują o jakości narracji. Język uskutecznianej opowieści rozstrzyga z kolei o tym, w jaki sposób dystrybuowane są dobra kultury, społeczne hierarchie, przepływ kapitału, wolność obyczajów, mody literackie, filmowe narracje, stroje, kuchnia, awans zawodowy itd.

Aliści dziecko ma swą naturalną płęć i orientację, rozpoznaje ją w sobie stosunkowo wcześniej i nie można jej niszczyć poprzez prymitywne eksperymenty w rodzaju: dziś wszyscy są dziewczynkami, a jutro na odwrót – chłopczykami. Nie wolno uświadamiać seksualnie niewinnych istot, sugerując ordynarnie praktykowanie autoerotyzmu i dążenie do samozaspokajania jako stylu wychowania przedszkolnego! Nie można z seksu czynić jeszcze jednej platformy do umacniania zachowań libertyńskich! Wszak to zgroza i obraza Boska!

Jesteśmy istotami płochymi, łatwo nam zbłądzić i czacz jakowąś za rzecz wartościową lekkomyślnie wziąć, a to serc zabójstwo i dusz czystych pogrom! Słusznie Fiodor D. rzecz całą ujął, jednemu z braci K. każąc pisać legendę o Inkwizytorze, który na barki szlachetne wziął całą odpowiedzialność za bliźnich swych małuczki, podatnych na grzech, upadek i ogólne skurwienie. Tu nie miłość i wolność mają sens, a autorytet, doktryna i trzymanie za twarz ludzkiej bestii. Tylko wtedy może ona nabrać duchowej ogłady, znać, co przyzwoitość i nie podnosić plugawego

jestestwa swego przeciwko odwiecznym autorytetom, jak skała twardym i odpowiedzialnym.

A przecież los nasz złączony jest ściśle z różnymi determinizmami i ten, kto uważa się za wolnego, jest szczęśliwym użytecznym kretynem. Znajomość owych ograniczeń czyni człowieka świadomym. Należy dbać o ten skarb cenny i drogi. Niektórzy jednak wmawiają nam, że wolność jest wartością bezwzględną a ogranicza ją tylko linia wyznaczająca wolność Innego. W imię tej oto zgrabnej maksymy podbito ekonomicznie wiele gospodarek niemających szans na wschód w żadnej postaci, ale za to skutecznie nadmuchującej wolność jednostek kosztem milionów ekonomicznych niewolników. Tak się składa, że ten, kto nic nie ma lub ma niewiele, skazany jest na pasienie wolności kogoś, kto ma w nadmiarze: dóbr, idei, wolnego czasu i władzy.

Czemuż o tym nie chcemy rozmawiać? He? Bo pachnie „dzenderem” i socjalizmem w jednym? A może jeszcze teologią wyzwolenia i bandyckim anarchizmem?

Kultura – mówię to ja: Jarząbek Waclaw – rozwija się dzięki, a nie przeciw. Gdy rozwija się przeciw, słyszymy – „Wyróżnijcie wszystkich, Bóg i tak rozpozna swoich”, albo – „Naród to wspólnota ziemi i krwi; obcy – wynocha!”, lub też – „Klasa robotnicza stanowi awangardę postępu, precz z zapłutymi karłami reakcji!”.

Czarnuch, żółtek, pedał, kobieta, żyd, arab, polaczek, rusek (kacap), cygan

– odmian kulturowych i społecznych wywyższeń własnego jestestwa kosztem innych jest wiele. Łatwo w imię obrony kulturowych imponderabiliów pokazać właściwe miejsce przybłędom. A przecież kultura i tradycja własnego narodu i społeczeństwa musi być chroniona, podobnie jak język i obyczaje. Bogactwo kultur stanowi o sile człowieczych społeczności. Co jednak czynić, gdy kultury bardzo od siebie odległe z dnia na dzień zaczynają się ze sobą mieszać i kotłować bez ładu i składu? Co czynić, gdy nędza jednych staje na drodze poczuciu bezpieczeństwa socjalnego innych? Co zrobić, gdy ci inni, osadzeni od dawna w nowej rzeczywistości, czują, że są wykorzystywani i pogardzani?

Pisać o ideologii gender, pokazywać kolejny miazmat czający się w chaszczach naszej prymitywniejszej z dnia na dzień cywilizacji. Wykazywać jej ohydę i ukryte intencje, demoralizację tylko i rozpad zdrowej tkanki narodu mające na celu. Pokazywać, że nie wolno szargać wartości konstytuujących, mieszać w głowach i podnosić ręki na naturalne prawo zakodowane odwiecznie w tkankach miękkich człowieczego jestestwa, zwłaszcza w mózgu i członkach!

To mówię ja – Wasz Wesoły Sanitariusz – Jarząbek Waclaw.

Mariusz Kalandyk

ROCZNIK 2013 – WYKAZ OPUBLIKOWANYCH TEKSTÓW

W kręgu nowych idei

- Antoni Zając, *Polska edukacja: rozwoju – stagnacji – czy regresu?* (KE nr 1, s. 3–21)
- ☞ Dymara Bronisława, *Uczenie się wzajemne – szansa czy utopia?* (KE nr 2, s. 3–13)
- Antoni Zając, *Modele edukacji i metody kształcenia w XXI wieku* (KE nr 2, s. 14–27)
- Dorota Szumna, *Szkoła jako przestrzeń uczenia się* (KE nr 2, s. 28–41)
- Zofia Okraj, *Twórcza dyskusja w dydaktyce: istota, metodyka, inspiracje* (KE nr 2, s. 42–53)
- Marzena Żylińska, *Uczenie się jako proces konstruowania wiedzy* (KE nr 4, s. 3–13)
- ☞ Antoni Zając, *Cywilizacja informacyjna na język kultury, wiedzy i edukacji przetworzona* (KE nr 4, s. 14–26)

Z warsztatu badawczego. Innowacje

- Aneta Lew-Koralewicz, *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dziecka – perspektywa edukacyjna* (KE nr 1, s. 22–35)
- Stanisław Korczyński, *Źródła nauczycielskiego stresu oraz objawy i przyczyny wypalenia zawodowego* (KE nr 1, s. 36–47)
- Grzegorz Piotr Cwiertniewicz, *Nauczyciele i uczniowie: różne spojrzenia na dyscyplinę w szkole* (KE nr 1, s. 48–61)
- Bogusław Kleszczyński, *Gry na lekcji historii i zajęciach pozalekcyjnych* (KE nr 2, s. 54–65)
- Wojciech Sieroń, *Gry planszowe w edukacji* (KE nr 2, s. 66–71)
- Maciej Karasiński, *Szachy jako metoda nauczania i wychowania – metoda rozniecania umysłu i pobudzania wewnętrznej motywacji* (KE nr 2, s. 72–77)
- Urszula Szymańska-Kujawa, *Tablica pamiątkowe jako nośniki pamięci historycznej w nauczaniu historii* (KE nr 2, s. 78–84)
- Robert Józwiak, *Tablica interaktywna a aktywność uczniów na lekcji* (KE nr 2, s. 85–92)
- Stanisław Korczyński, *Stresogenność pracy pedagogicznej w percepcji kobiet i mężczyzn* (KE nr 3, s. 29–45)
- Ryszard Kalamarz, *Postawy uczniów gimnazjum wobec ludzi starszych i starości* (KE nr 3, s. 46–52)
- Natalia Grabska, Magdalena Szubielska, *Rozumienie tekstu kultury przez gimnazjalistów – raport z badań* (KE nr 4, s. 27–38)
- Robert Słabczyński, *O funkcji elementów potocznych w języku nauczycieli* (KE nr 4, s. 39–52)
- Paweł Spyra, *Kulturotwórczy, literacki i językowy aspekt Biblii w dydaktyce polonistycznej IV etapu edukacyjnego* (KE nr 4, s. 53–62)
- Elżbieta Mazur, *„Zwrot kulturowy” w szkolnej metodyce. Kochankowie z ulicy Kamiennej Agnieszki Osieckiej – próba interpretacji* (KE nr 4, s. 63–72)
- Michał Maciaszek, *Komunikatory internetowe w nauczaniu języka polskiego – między teorią a praktyką* (KE nr 4, s. 73–80)

Kształcenie zawodowe

- Adam Tomaszewski, *Trudne początki reformy kształcenia zawodowego* (KE nr 3, s. 3–6)
- Jan Benesz, *Reforma kształcenia zawodowego – nadzieje i wątpliwości* (KE nr 3, s. 7–12)
- Franciszek Ruchała, *Sekwencyjna diagnoza wyników kształcenia* (KE nr 3, s. 13–28)

Dyskusje

- Beata Maciejewska, *Nauczyciel z sercem* (KE nr 1, s. 102–107)
- Grzegorz Piotr Cwiertniewicz, *Co dyrektorzy szkół wiedzą o motywacji?* (KE nr 3, s. 53–58)
- Agnieszka Pajęcka, *Kazimierz Chłędowski – awangarda pozytywizmu* (KE nr 4, s. 86–96)

PCEN i otoczenie

- Międzynarodowy Dzień Pamięci o Ofiarach Holocaustu (KE nr 1, s. 74–75)
- Promocja zdrowia w szkołach (KE nr 1, s. 76–78)
- Jesteśmy w stanie kształcić specjalistów „rozchwytywanych” na europejskim rynku pracy. Rozmowa z Adamem Tomaszewskim, Dyrektorem ZSTiO w Jarosławiu (KE nr 2, s. 93–98)
- Kostiumy moich myśli – XVIII Ogólnopolski Konkurs Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży (KE nr 2, s. 99–105)
- Rozmowa z dyrektorem Zespołu Szkół Nr 1 w Rzeszowie, Tadeuszem Bajdą (KE nr 3, s. 71–73)
- Rozmowa z mgr Krystyną Wróblewską, Dyrektorem Podkarpackiego Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie, nt. porozumienia PCEN w Rzeszowie i PWSZ w Tarnobrzegu (KE nr 4, s. 97–107).
- Konferencja Neurodydaktyka w szkolnej ławce (KE nr 4, s. 107–109).

Portrety

Wspomnienie o Wielkiej Nauczycielce (Bronisława Dymara) (KE nr 1, s. 62–73)

Wywiad

Piotr Marciszuk, Książka czy twardy dysk (KE nr 4, s. 81 – 85)

Okolice sztuki

Andrzej Kantecki, *Chopin – portret w miniaturze* (KE nr 1, s. 79–96)

Nasi nauczyciele piszą, Ryszard Mścisz (KE nr 1, s. 97–98)

Nasi uczniowie piszą, Moniak Korzeń (KE nr 1, s. 99–101)

Nasi nauczyciele piszą, Anna Oliwińska-Wacko (KE nr 3, s. 74–76)

Andrzej Kantecki, „No brylant, no istny cud” (KE nr 3, s. 77–94)

Recenzje

Beata Szluz: Jadwiga M. Jaraczewska, Izabela Krasiejko (red.), *Dialog Motywujący w teorii i praktyce. Motywowanie do zmiany w pracy socjalnej i terapii* (KE nr 1, s. 108–111)

Mariusz Kalandyk: Anna Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej* (KE nr 1, s. 112–119)

Monika Łagowska: Andrzej Garbarz, Beata Szluz, Magda Urbańska, Wiesława Walc (red.), *Rodzina w środowisku lokalnym. Pomoc – wsparcie – opieka* (KE nr 2, s. 106–113)

Paweł Spyra: Romuald Marek Jabłoński, *Biblia w edukacji polonistycznej szkoły ponadgimnazjalnej* (KE nr 2, s. 114–121)

Beata Skwarek: Anna Komadowska, *Przestępczość wśród młodzieży – zagrożenia, sposoby przeciwdziałania* (KE nr 3, s. 95–96)

Edyta Szemlet: Christian Rittelmeyer, *Dzieciństwo w opresji. Pomędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa* (KE nr 3, s. 108–110)

Mariusz Kalandyk: Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między kultura literacką a dydaktyką literatury* (KE nr 3, s. 97–107)

Mariusz Kalandyk: Marzena Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie – uczenie się przyjazne mózgowi* (KE nr 4, s. 110 – 116)

Dorota Szumna: Manfred Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci* (KE nr 4, s. 117 – 124)

Sprawozdania

Janusz Kujawa, *Wielka wojna na Podkarpaciu* (KE nr 1, s. 123–125)

Antoni Zajęc, *Edukacja na planszy – nowoczesne gry planszowe* (KE nr 1, s. 126–129)

Licealny teatr muzyczny (KE nr 2, s. 125–127)

Konferencja „Działam i wychowuję. O organizacjach młodzieżowych” (KE nr 2, s. 128–129)

Nadzieja polskiej elektroniki w Jarosławiu (KE nr 3, s. 115–120)

Janusz Kujawa, *Akademia Historii Najnowszej w Centrum Dziedzictwa Szkoła* (KE nr 3, s. 121–123)

Jolanta Lenart, *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. Sprawozdanie z V Zjazdu Pedagogów Społecznych* (KE nr 4, s. 125 – 132)

Poznaniacy uczą jak... Finowie (KE nr 4, s. 133 – 134)

Felietony

Mariusz Kalandyk, *Dylizans edukacyjny* (KE nr 1, s. 130–132)

Mariusz Kalandyk, *Powtórna zdrada klerków?* (KE nr 2, s. 130–132)

Mariusz Kalandyk, *Oskoma* (KE nr 3, s. 124–125)

Mariusz Kalandyk, *Ja: konserwatywny liberalno-katolicki genderysta* (KE nr 4, s. 135 – 136)

W KOLEJNYCH NUMERACH:

Małgorzata Podolak, Szachy jako narzędzie stymulujące rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka

Jan Przewoźnik, Gra w szachy i osobowość młodego człowieka – szanse i zagrożenia

Dariusz Witowski, (Nad)doniosłość egzaminów maturalnych przyczyną negatywnego efektu zwrotnego w przedmiotach przyrodniczych

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Urszula Dernowska, Nauczyciele gimnazjum o sobie i swoim zawodzie

Patrycja Wdowiak, Kompetencje komunikacyjne nauczyciela

PLANY WYDAWNICZE 2014

1. Szachy i edukacja
2. Nauczyciel – patrząc w przyszłość...
3. Bezpieczeństwo w szkole
4. Matura 2015



Zasoby edukacyjne
z możliwością odtwarzania
na tablicy interaktywnej



nauczyciel.pl

Zasoby edukacyjne najwyższej jakości



Seria programów do szkoły
ponadgimnazjalnej EduRom, jedyna na
rynku tak obszerna oferta edukacyjnych
programów komputerowych do nauki

Cena: 110zł za przedmiot

AGRAF
SYSTEMY INTERAKTYWNE

Tablice interaktywne Interwrite

Piloty do testów CPS

Tablety interaktywne MOBI



eInstruction™
Simple Solutions. Real Results.

PROFESJONALNE ROZWIĄZANIA DEDYKOWANE DLA EDUKACJI

Kontakt handlowy:
17 78 01 616
17 85 00 642
oferta@zeturzeszow.pl
www.cyfrowapodstawowka.pl

ZETO-RZESZÓW Sp. z o.o.
ul. Rejtana 55,
35-326 Rzeszów

ZETO®
RZESZÓW
ROK ZAŁOŻENIA 1966