

ISSN 1425-5383

Nr 5

# Refleksje

2014

Wrzesień/Październik

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



EDUKACJA MEDIALNA



U progu XXI wieku media zdominowały rzeczywistość. Dziennikarze, redaktorzy i inżynierowie zapewniają stały przepływ newsów, a rozwój technologii informacyjnej, nowe przekładniki i postępująca globalizacja sprawiły, że komunikaty trafiają do odbiorców szybciej niż kiedykolwiek. Znajdujemy się być może w oku medialnego cyklonu, przekonani o doniosłości przekazywanych nam wiadomości, pewni, że wszystko, co do nas dociera, reprezentuje niepodważalne fakty. Czy tak jest w istocie?

Poświęcamy niniejszy numer „Refleksji” edukacji medialnej z kilku powodów. Przede wszystkim współczesna szkoła musi zmierzyć się z coraz łatwiejszym dostępem do informacji, który często jest mylony z posiadaniem konkretnej wiedzy. Nauczyciele nie powinni ściągać się z mediami, ale mogą wykorzystać ich potencjał do budowania nowych pokoleń społeczeństwa wiedzy. Za sprawą teoretycznej i praktycznej wiedzy o mechanizmach funkcjonowania przekazów medialnych uczniowie mogą rozwijać swoje pasje, zdolności i lepiej przygotować się do życia w nowoczesnym społeczeństwie.

I nade wszystko mamy prawo – a nawet, jak twierdzi jeden z naszych autorów, swego rodzaju obowiązek – do oceniania dostępnych nam informacji. Często zapominamy bowiem, że media to nie tylko rozrywka, codzienna porcja sensacji, ale także wywieranie realnego wpływu na czytelników, słuchaczy, widzów. Na tę siłę mediów i związaną z nią odpowiedzialność powinniśmy uczulić naszych wychowanków.

*Urszula Pańska*

dyrektor Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



## Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Nr 5, Wrzesień/Październik 2014  
Czasopismo bezpłatne  
Nakład: 1500 egzemplarzy  
ISSN 1425-5383

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Tłumaczenie

Aleksandra Lis  
Pracownia Językowa „Lingufaktura”

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Skład, zdjęcie na okładce, druk

Drukarnia Kadruk S.C.

Numer zamknięto 10 września 2014 r.

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

Wydawca nie odpowiada za treść  
zamieszczanych reklam i tekstów  
promocyjnych



Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli  
posiada Akredytację  
Zachodniopomorskiego  
Kuratora Oświaty

<b>AKTUALNOŚCI</b>	<b>4</b>
<b>Sławomir Iwasiów</b>	
<i>Falowanie przeszłości</i>	4
<b>WYWIAD</b>	<b>5</b>
<b>Sławomir Iwasiów</b>	
<i>„Jesteśmy coraz bardziej samotni razem”</i>	
Rozmowa z Krzysztofem Łuszczkiem	5
<b>REFLEKSJE</b>	<b>8</b>
<b>Krzysztof Flasiński</b>	
<i>Dziennikarstwo w szkole</i>	8
<b>Barbara Popiel</b>	
<i>Wychowanie do życia wirtualnego</i>	12
<b>Sławomir Iwasiów</b>	
<i>Lekcja z czasopismem</i>	16
<b>Rafał Sidorowicz</b>	
<i>(Na) pisanie i (od)czytanie (hiper)tekstu</i>	18
<b>Janina Kruszyniewicz</b>	
<i>Uśmiech Mony Lisy</i>	21
<b>Anna Godzińska</b>	
<i>Za progiem nowoczesności</i>	24
<b>Małgorzata Bortliczek</b>	
<i>Przecinek może platać figle</i>	26
<b>Krzystian Saja</b>	
<i>Laboratorium umysłu</i>	32
<b>Janusz Korzeniowski</b>	
<i>Dorastać w godności</i>	36
<b>Krzysztof Koroński</b>	
<i>Gryfikacja</i>	41
<b>Jerzy Kołodziejczyk</b>	
<i>Łamanie szyfrów</i>	42
<b>Agnieszka Mańkowska</b>	
<i>Free Your Mind</i>	50
<b>Katarzyna Poryszko</b>	
<i>Żeby straszne nie straszło...</i>	54
<b>SZTUKA MIASTA</b>	<b>56</b>
<b>Monika Petryczko</b>	
<i>Przełącz się na OFF</i>	56
<b>ENCYKLOPEDIA MATURZYSTY</b>	<b>58</b>
<b>Sławomir Iwasiów</b>	
<i>Informacja</i>	58
<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>62</b>
<b>Paulina Olechowska</b>	
<i>Sztuka ujarzmiania telewizji</i>	62
<b>CIERNIE I GŁOGI</b>	<b>64</b>
<b>FELIETON</b>	<b>65</b>
<b>Grażyna Dokurno</b>	
<i>Byłe do wakacji</i>	65
<b>Sławomir Osiński</b>	
<i>Co za dużo, to bezrozumnie</i>	66
<b>W IPN-ie</b>	<b>68</b>
<b>Katarzyna Rembacka</b>	
<i>Wrzesień pamięci</i>	68
<b>W ZCDN-ie</b>	<b>69</b>
<b>Agnieszka Gruszczyńska</b>	
<i>Rejs ku zmianom</i>	69
<b>ROZMAITOŚCI</b>	<b>70</b>
<b>Krzystyna Smolik</b>	
<i>Kampania wyborcza części mowy</i>	70

Teorie medioznawcze są potrzebne do tego, ujmując sprawę najprościej, żebyśmy potrafili zrozumieć media. Nieznajomość zasad funkcjonowania mediów może mieć nierzadko negatywne konsekwencje. Bardzo łatwo sterować dzisiaj ludźmi, którzy nie interesują się mediami albo nie wiedzą, jak one działają. Dzięki sile mediów można manipulować obywatelami i symulować demokrację. Nie wiemy często, jaki jest układ kapitałowy w mediach albo jak interpretować język mediów.

*„Jesteśmy coraz bardziej samotni razem” (s. 5)*

Uwzględnienie nauki umiejętności dziennikarskich w prowadzeniu zajęć może mieć wiele zalet. Dzięki praktycznym ćwiczeniom uczeń: zyskuje orientację w świecie współczesnym, docenia różnorodność opinii, dowiadyuje się, jak wykorzystywać różne style językowe w zależności od miejsca publikacji i odbiorcy. Ponadto, na własnym przykładzie zauważa, jak ważne jest planowanie i realizacja wcześniej ustalonych założeń. Niezwykle ważny jest również nawyk świadomego i krytycznego korzystania z mediów. Zaletą zajęć dziennikarskich jest to, że mogą one służyć urozmaiceniu nie tylko programu nauczania języka polskiego, ale również innych przedmiotów, na przykład historii, a nawet przedmiotów ścisłych.

*Dziennikarstwo w szkole (s. 8)*

Media społecznościowe, podobnie jak inne byty wchodzące w zakres nowych mediów, można wykorzystać w procesie edukacji na różnorodne sposoby; jednak to nie metody uatrakcyjnienia poszczególnych elementów podstawy programowej czy uwspółcześnienia pewnych działań lekcyjnych za pomocą nowych mediów uważam za najistotniejsze zagadnienie. Tym, co wydaje mi się najbardziej interesujące i szczególnie zasługujące na rozważenie – oraz na wprowadzenie do praktyki edukacyjnej – jest szereg procesów związanych z, nazwijmy to roboczo, „kreowaniem tożsamości wirtualnej”, czyli czymś, z czym internauci mają do czynienia na co dzień, jako twórcy-nadawcy i odbiorcy, świadomi i nieświadomi, zamierzeni i przypadkowi.

*Wychowanie do życia wirtualnego (s. 12)*

Większość z nas jest wzrokowcami. Ucząc się, wykorzystujemy ten zmysł do rozumowania, zapamiętywania, kojarzenia etc. W tłumaczeniu tych procesów lepsi są psychologowie lub psychiatrzy, nie filolog. Zauważyłam jednak, że uczniowie chętniej pracują, gdy mogą śledzić tekst na tablicy. Jako tekst uznają tu nie tylko fragment powieści, wiersz, ale także tabele, uwagi, definicje, wykresy itp. Najważniejsze są zaś reprodukcje dzieł malarskich. Gdy w zaciemnionej sali pojawia się powiększony obraz, gdy widać szczegół, detal, tworzy się przedziwna, nieco magiczna atmosfera i tylko moja fantazja podpowiada, jak mogę to wykorzystać. Nie muszę przy tym bazować na propozycjach z podręcznika. Jedno naciśnięcie klawisza może nas przenieść do dowolnej sali wystawowej lub w inne, niezwykłe miejsce.

*Uśmiech Mony Lisy (s. 21)*

# Falowanie przeszłości

## XIX Powszechny Zjazd Historyków Polskich

**Sławomir Iwasiów, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

Wybór Szczecina na miejsce obrad XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich miał swoje konsekwencje. Przede wszystkim – w ramach naukowej konwencji, wypełnionej referatami, dyskusjami panelowymi i prezentacjami – w tym roku to głównie miasto i region Pomorza Zachodniego stały się przedmiotem zainteresowania badaczy z polskich oraz zagranicznych ośrodków naukowych. Tematem przewodnim Zjazdu Historyków, który odbył się w dniach 17–21 września 2014 roku, była bowiem szeroko pojmowana problematyka morska i wszelkie konotacje – nie tylko historyczne, ale także kulturowe, polityczne czy urbanistyczne – dotyczące Morza Bałtyckiego. Oprócz naukowych zmagania zaplanowano atrakcje, między innymi sympozja w mniejszych miastach regionu połączone z turystyką edukacyjną.

Szczecin jest uważany za miejsce z wielu powodów wyjątkowe: wielonarodowa i wieloetniczna przeszłość (słowiańska, skandynawska, germańska), pograniczny charakter, a przede wszystkim bliskość Bałtyku sprawiają, że trudno jednoznacznie opisać tożsamość miasta.

Z takiej perspektywy program obrad XIX Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich zapowiadał pogłębioną refleksję nad historią Szczecina, której skomplikowa-

ny przebieg do dzisiaj jest przedmiotem publikacji i debat o charakterze naukowym. Czy potrzebujemy nowej narracji na temat Szczecina i jego dziejów? Jaki wpływ na region miała i ma do dzisiaj bliskość Bałtyku? Jakie miejsce zajmuje Pomorze Zachodnie w granicach współczesnej, zjednoczonej Europy? To tylko niektóre z kluczowych pytań padających podczas zjazdowych sesji. Odpowiedzi na nie – formułowane w referatach i dyskusjach – są częścią większego, w Szczecinie realizowanego od lat przedsięwzięcia, które polega na układaniu spójnej opowieści o mieście.

Celem organizatorów było spojrzenie na historię miasta, regionu i kraju przez pryzmat Morza Bałtyckiego. Z takiego punktu widzenia morze staje się łącznikiem, i to nie tylko w oczywistym, geograficznym sensie, ale także odgrywa rolę kulturowego spoiwa między różnymi narodami, tradycjami i językami. Bałtyk stanowił dla regionu zachodniopomorskiego, a szerzej patrząc, zarówno dla państwa polskiego, jak i dla innych narodów stykających się z nadbałtycką kulturą, przestrzeń, która umożliwiała utrzymywanie efektywnych kontaktów na wielu polach – społecznym, ekonomicznym, administracyjnym. Bliskość Bałtyku zapewniała przez stulecia Polsce i Pomorzu Zachodniemu rozwój porównywalny z innymi państwami i regionami należącymi do Europy.

W tegorocznym Zjeździe wzięło udział około 3000 osób z różnych ośrodków naukowych. Program był podzielony na bloki tematyczne – trudno byłoby w jednym miejscu wymienić wszystkie sesje (zaplanowano 54) i zagadnienia, jakie podejmowano w ciągu pięciu dni zjazdowych. Mimo że gospodarzem Zjazdu był przede wszystkim Uniwersytet Szczeciński, a także inne instytucje naukowe i kulturalne (jak Książnica Pomorska czy Muzeum Narodowe w Szczecinie), obradom towarzyszyło blisko sto wydarzeń o charakterze popularno-naukowym, edukacyjnym czy turystycznym. Nie zabrakło prezentacji książek, wystaw i wycieczek po mieście oraz regionie.

XIX Powszechny Zjazd Historyków Polskich był objęty honorowym patronatem Bronisława Komorowskiego, Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

# „Jesteśmy coraz bardziej samotni razem”

**z księdzem doktorem Krzysztofem Łuszczkiem, adiunktem w Katedrze Pedagogiki i Psychologii Wydziału Teologicznego US, rozmawia Sławomir Iwasiów**

*Janusz Gajda zwrócił uwagę w książce pod tytułem „Edukacja medialna”, że dominująca rola mass mediów i hipermediów w kulturze oraz edukacji to dzisiaj sprawa bezsporna. Jakie jest zdanie księdza na ten temat? Czy media zdominowały kulturę XXI wieku?*

Media z pewnością mają duży wpływ na kulturę – przede wszystkim dzięki zasięgowi oddziaływania. Bo czym jest dzisiaj, na przykład, kultura popularna? To ta część kultury, która dzięki nowoczesnym technologiom może być produkowana na masową skalę i dostarczana do szerokiego kręgu odbiorców. Natomiast są przestrzenie w kulturze niezupełnie opanowane przez media – jedną z nich stanowi edukacja.

Na początku lat dziewięćdziesiątych, kiedy powstawały pierwsze strony internetowe, światło dzienne ujrzał raport unijnego dyplomaty Martina Bangemanna, który stwierdzał, że w niedalekiej przyszłości człowiek będzie funkcjonował w ramach społeczeństwa wiedzy. Infoautostradami tego społeczeństwa miały być właśnie połączenia internetowe. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych badacze stali się bardziej sceptyczni wobec tak sformułowanej koncepcji. Okazało się bowiem, że internet zaczyna przypominać „wielki śmietnik”, a jego użytkownikom tylko czasami udaje się wyłowić coś wartościowego z zalewu bezużytecznych informacji.

Natomiast przy okazji dynamicznego rozwoju komunikacji internetowej na bok zostało odłożone rozwijanie kompetencji intelektualnych człowieka. Koncepcje edukacyjne, które opierają się na założeniu „dajmy dzieciom komputery, a rozwój przyjdzie sam”, są w dużej mierze skazane na niepowodzenie. Doświadczyla tego choćby ONZ, wysyłając komputery do szkół w Afryce. Bardzo szybko dyski twarde wypełniła pornografia i trzeba było instalować filtry, które uniemożliwiały ściąganie nieodpowiednich treści.

Zatem niewątpliwie kultura popularna jest opanowana przez media, natomiast inne płaszczyzny kultury – jak edukacja – niekoniecznie poddają się tej dominacji.

*Odnoszę wrażenie, że media stają się przezroczyste, szczególnie dla młodszych pokoleń. Potrafimy doskonale korzystać z mediów, ale często nie bardzo zdajemy sobie sprawę, jak dokładnie funkcjonują i jakie mechanizmy nimi rządzą. Nie zastanawiamy się, na przykład, jak działa Facebook albo co dokładnie dzieje się w studiu telewizyjnym, nie wspominając o zróżnicowaniu gatunków dziennikarskich czy konwergencji. Do czego potrzebna jest nam dzisiaj teoretyczna wiedza o mediach?*

Teorie medioznawcze są potrzebne do tego, ujmując sprawę najprościej, żebyśmy potrafili zrozumieć media. Nieznajomość zasad funkcjonowania mediów może mieć nierzadko negatywne konsekwencje. Bardzo łatwo sterować dzisiaj ludźmi, którzy nie interesują się mediami albo nie wiedzą, jak one działają. Dzięki sile mediów można manipulować obywatelami i symulować demokrację. Nie wiemy często, jaki jest układ kapitałowy w mediach albo jak interpretować język mediów. Odróżniamy film dokumentalny od telenoweli, ale gorzej radzimy sobie z gramatyką języka mediów. Podczas zajęć ze studentami dziennikarstwa zabrałem grupę do studia telewizyjnego. Studenci zobaczyli, od kuchni, jak się robi prognozę pogody. Byli zaskoczeni, że było to zupełnie coś innego niż efekt końcowy, który codziennie oglądali na ekranach telewizorów. Istotne jest zatem odsłanianie kulisy powstawania przekazów medialnych, objaśnianie zasad gramatyki mediów.

Nie bez znaczenia są również problemy ekonomiczne współczesnych mediów. Ben Bagdikian, amerykański medioznawca, zwrócił uwagę na nie-

zwykle istotne zagadnienie, a mianowicie koncentrację mediów. Wydaje nam się, że duża liczba mediów oznacza pluralizm. To niezupełnie prawda. Bagdikian – w odniesieniu do rynku amerykańskiego – pokazuje, że jeszcze dwadzieścia lat temu w Stanach było pięćdziesiąt dużych korporacji medialnych. Teraz jest ich pięć – to zmiana niosąca znaczne konsekwencje. Warto zdawać sobie sprawę z takich mechanizmów nawet w podstawowym zakresie, ponieważ dzięki temu łatwiej zrozumieć współczesne media.

***Obecnie, przynajmniej na pierwszy rzut oka, media odchodzą dość daleko od idei „humanitas”: sam przekaznik, parafrazując McLuhana, jest ważniejszy od jakości przekazu. W jaki sposób, zdaniem księdza, media kształtują dzisiaj intelektualne, kulturalne, może nawet duchowe życie człowieka?***

Media wpływają na życie człowieka na różnych płaszczyznach. Czasami odbiór mediów to po prostu odruch. Niektórzy mają taki zwyczaj: wstają rano z łóżka i pierwszą czynnością, jaką wykonują, jest włączenie telewizora. Nawet jeśli nie oglądają konkretnego programu, to telewizor daje im poczucie obecności „kogoś” – nie są sami w pokoju.

Inni z kolei lubią być w każdej chwili online, cały czas są podłączeni do sieci, Skype’a czy serwisów społecznościowych, które symulują wspólnotę z osobami korzystającymi z tych samych form komunikacji. Trzeba jednak zachowywać ostrożność. Jak pokazują badania Sherry Turkle z Massachusetts Institute of Technology, autorki książki *Samotni razem*, obecność na serwisach społecznościowych nie rekompensuje realnych kontaktów międzyludzkich. Z różnych powodów poszukujemy alternatywnych form komunikacji – przede wszystkim dlatego, że nie radzimy sobie z interakcją rzeczywistą, nie odnajdujemy się w sytuacjach, kiedy trzeba stanąć z drugim człowiekiem twarzą w twarz. Im bardziej jednak poświęcamy swój czas komunikacji wirtualnej, tym bardziej zaniedbujemy sferę realną. Jesteśmy zatem – między innymi z powodu dużego wpływu mediów – coraz bardziej samotni razem.

***Czy medioznawca może podchodzić do mediów aksjologicznie?***

Myślę, że tak. Powinniśmy na przykład oceniać pracę dziennikarzy – czy jest dobra, czy zła? Jakie są konsekwencje tej pracy? Jakie wartości wyznają dziennikarze? Etos dziennikarstwa jest ważny – tym bardziej trzeba zwracać uwagę na jego jakość w kulturze zdominowanej przez media. Jeżeli

dziennikarz nie będzie troszczył się o rzetelność, dokładność i prawdę, a skupi się na szukaniu koniunkturalnych układów, to z pewnością ucierpi na tym jakość przekazów medialnych.

Poza tym łatwo dostrzec negatywne tendencje w działalności mediów – jedną z nich jest *infotainment*, czyli przewaga rozrywkowego charakteru komunikatów medialnych nad ich funkcją informacyjną. Informacja musi dzisiaj dostarczać rozrywki, powinna dobrze się sprzedawać. Na przykład wiadomości telewizyjne to obecnie coś w rodzaju telenoweli dla mężczyzn. A czy mają jakiś sens? Czy pokazują prawdę? Jakim językiem posługują się prezenterzy i dziennikarze? Takie pytania schodzą na dalszy plan – przynajmniej do momentu, kiedy oglądalność jest wysoka.

***Mam wrażenie, że trudno czasem oddzielić te dwie sfery – mediów i rozrywki. Jak tabloidyzacja przekazów medialnych wpływa na kulturę?***

Współczesne, stabloidyzowane media mają negatywny wpływ na poziom naszej komunikacji, na jakość języka, którym się posługujemy, być może nawet na spadek naszej wrażliwości kulturowej. Dziennikarz jest człowiekiem słowa i powinien, przynajmniej w pewnym zakresie, interesować się kulturą języka czy wartością wypowiedzi. Dlatego między innymi – jako reakcja na tabloidyzację mediów – zrodziła się potrzeba kształcenia dziennikarzy na specjalistycznych kierunkach studiów.

***W związku z dość szerokim dostępem do mediów szkoła stoi obecnie przed trudnym zadaniem, które niejednokrotnie sprowadza się do konkurowania z atrakcyjniejszymi przekaznikami wiedzy. Zwięźle rzecz ujmując: łatwo dzisiaj zdobyć informacje, namiastki wiedzy, ale trudniej czegoś nauczyć. Jak media zmieniły współczesnego nauczyciela?***

W ostatnich latach wyraźna jest tendencja do robienia z nauczyciela showmana, który powinien posługiwać się wszystkimi najnowocześniejszymi technikami informacyjnymi, ponieważ są one niezbędne do przekazywania wiedzy. To błędne założenie. Nauczyciel – na tym przecież polega jego rola – ma za zadanie nauczyć dzieci i młodzież myślenia oraz wrażliwości. Media mogą być tylko narzędziem prowadzącym do osiągnięcia tak wyznaczonego celu. Nauczyciel nie może przygotowywać lekcji pod środek dydaktyczny, bo akurat w sali ma rzutnik multimedialny, tablicę interaktywną albo tablety. W ten sposób bowiem traci podstawową relację mistrz – uczeń, niezbędną w procesie wychowywania.

***Z relacją mistrz – uczeń mamy chyba dzisiaj problem. Uczniowie i studenci coraz częściej korzystają z zaawansowanych technologii multimedialnych i nierzadko nauczyciele muszą z tym nadmiarem przekazów medialnych konkurować. Nauczyciel stracił monopol na udzielanie odpowiedzi na uczniowskie pytania.***

Rzeczywiście, współcześni uczniowie i studenci coraz częściej polegają, najczęściej bezkrytycznie, na cyfrowych źródłach wiedzy. Natomiast, co w jakiś sposób jest powiązane z rozprzestrzenieniem mediów cyfrowych, mają duży problem z syntetyzowaniem wiedzy oraz formułowaniem myśli – to widać szczególnie wtedy, kiedy muszą napisać dłuższą wypowiedź, referat, pracę dyplomową. Być może jest to związane ze zbyt małym naciskiem położonym na naukę analizowania i interpretowania przekazów medialnych.

***Media odgrywają znaczną rolę w niektórych koncepcjach pedagogicznych, na przykład Janusz Korczak uważał, że prowadzenie szkolnej gazety jest ważne dla rozwijania zdolności społecznych uczniów. Jak można dzisiaj, wykorzystując bogactwo środków komunikowania, uczyć i wychowywać przy pomocy mediów?***

Problem korzystania z mediów odwrócił się pokoleniowo. Młodszy to „medialni tubylcy”, a starsi są „medialnymi emigrantami”. Jedni muszą uczyć się od drugich posługiwania się mediami i skutecznego zdobywania wiedzy.

W związku z tym istotną sprawą dla współczesnej szkoły, która niezupełnie radzi sobie z tym zagadnieniem, jest problematyka edukacji medialnej. W węższym zakresie dotyczy ona krytycznego dekodowania mediów; w szerszej perspektywie – jest umiejętnością tworzenia komunikatów medialnych. Kiedyś w polskim systemie edukacyjnym funkcjonowała ścieżka obejmująca edukację czytelnictwem i medialną. Taką ścieżkę, zawierającą zagadnienia związane z edukacją medialną, można realizować właściwie na wielu przedmiotach. Obok wiedzy teoretycznej można do niej dołączyć zajęcia warsztatowe polegające na tworzeniu przekazów medialnych, co pomoże młodzieży zrozumieć gramatykę mediów.

Edukacja medialna mogłaby służyć między innymi temu, żeby użytkownicy internetu potrafili selekcjonować i interpretować informacje odnalezione w sieci. Jak pokazują najnowsze badania amerykańskie, trzy czwarte użytkowników internetu surfuje po nim bez celu, dla rozrywki, dla zabicia czasu. Dlaczego nie wykorzystać tego potężnego narzędzia do zdobywania wiedzy, do rozwijania krytycznego myślenia? Po prostu powinien być taki przedmiot w szkole – edukacja medialna, który będzie czymś innym niż informatyka, skupiająca się na kształceniu umiejętności technicznych, i wyposaży uczniów w kompetencje o charakterze społecznym i kulturowym.

***Dziękuję za rozmowę.***

# Dziennikarstwo w szkole

## Zagadnienia teoretyczne i propozycje warsztatowe

**Krzysztof Flasiński, doktor, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US, dziennikarz**

Uwzględnienie nauki umiejętności dziennikarskich w prowadzeniu zajęć może mieć wiele zalet. Dzięki praktycznym ćwiczeniom uczniów: zyskuje orientację w świecie współczesnym, docenia różnorodność opinii, dowiaduje się, jak wykorzystywać różne style językowe w zależności od miejsca publikacji i odbiorcy. Ponadto, na własnym przykładzie zauważa, jak ważne jest planowanie i realizacja wcześniej ustalonych założeń. Niezwykle ważny jest również nawyk świadomego i krytycznego korzystania z mediów. Zaletą zajęć dziennikarskich jest to, że mogą one służyć urozmaiceniu nie tylko programu nauczania języka polskiego, ale również innych przedmiotów, na przykład historii, a nawet przedmiotów ścisłych.

Celem prowadzenia zajęć z dziennikarstwa w szkole jest nie tylko poszerzenie wiedzy merytorycznej, ale również nabycie umiejętności praktycznych. Dzięki ćwiczeniom i warsztatom dziennikarskim uczniowie dowiadują się, jak jasno formułować obiektywny opis rzeczywistości i wyrażać w sposób klarowny własne poglądy. Nie mniej istotne jest doświadczenie pracy w zespole, w którym każdy członek jest odpowiedzialny za powierzone mu zadanie. W artykule przed-

stawiona zostanie propozycja kompleksowych warsztatów dziennikarskich przygotowana dla uczniów, którzy wcześniej nie mieli styczności z podobnymi zajęciami. Całość ma budowę modułową, co pozwala na przeprowadzenie pełnego toku zajęć lub tylko niektórych części, w zależności od potrzeb i decyzji nauczyciela. Dowolnie można również dostosować czas trwania treningu. Proponowane zajęcia skupiają się na dziennikarstwie prasowym, jednak zasady konstruowania materiału dziennikarskiego oraz organizacji pracy redakcji są podobne w każdym z mediów.

### Organizacja pracy

Najbardziej podstawową zasadą jest podział ról wśród uczniów. Obecnie odchodzi się od schematu „każdy pisze to samo”. O wiele lepsze rezultaty przynosi praca w grupach, w których uczniowie mają przypisane funkcje i są odpowiedzialni za wykonanie konkretnego zadania. Jeśli jedna z osób zawiedzie, projekt jako całość nie może zostać uznany za wykonany. W takiej sytuacji powstaje „produkt”, w którym każdy ma swój udział. Niepowodzenie projektu również ma walory dydaktyczne, ponieważ pozwala na przeanalizowanie błędów popełnionych przez grupę. Ten model jest bliższy rzeczywistej pracy redakcji. Korzystniejsze jest również wprowadzenie konkurencji między grupami, a nie – między wszystkimi uczniami indywidualnie. Wskazane jest, aby wszystkie funkcje, łącznie z redaktorem naczelnym, pełnili uczniowie.

Redakcja powinna składać się z dziennikarzy, fotoreporterów, redaktorów i redaktora naczelnego. W przypadku grup zaawansowanych można rozbudować strukturę o pionowy marketingu i techniczny oraz wprowadzić podział na działy: informacyjny, sportowy, kultury, reportażu itp.

Do obowiązków dziennikarzy należy proponowanie tematów artykułów, zebranie informacji, przygotowanie tekstów, ewentualne ich uzupełnienie po uwagach redaktorów. Fotoreporterzy powinni zaproponować i wykonać zdjęcie lub inny materiał graficzny do konkretnego tematu. Redaktorzy pracują na tekstach dziennikarzy, poprawiają je nie tylko pod względem językowym, ale również warsztatowym i merytorycznym, decydują o publikacji materiałów. Redaktor naczelny zajmuje się organizacją i koordynacją działań redakcji, od-



powiada również za efekt. Liczba członków poszczególnych działów zależy, oczywiście, od liczebności grupy. Można przyjąć, że proporcjonalnie na około 3–5 dziennikarzy przypada jeden redaktor. Fotoreporterów nie powinno być więcej niż dwóch. Redaktor naczelny jest zawsze jeden. Korzystniejsze jest tworzenie kilku mniejszych grup, gdzie każdy z dziennikarzy będzie miał istotną rolę do odegrania. Przykładowy skład 10-osobowej grupy: dziennikarze – 6, redaktorzy – 2, fotoreporterzy – 1, redaktor naczelny – 1.

Po rozdziale funkcji członkowie grupy muszą zdecydować, jakiego rodzaju publikacje będą przygotowywać. Najlepszym sposobem jest wskazanie uczniom przykładów. Ze względu na szeroki wybór tematów artykułów, najczęściej wybieranymi tytułami są: „Kurier Szczeciński”, „Głos Szczeciński” (gazeta lokalna/regionalna), „Rzeczpospolita”, „Gazeta Wyborcza” (gazeta ogólnopolska), „Polityka”, „Wprost” (tygodnik opinii) oraz czasopisma wyspecjalizowane o tematyce atrakcyjnej dla całej grupy (sport, muzyka, gry wideo). Należy mieć świadomość, że wybór typu gazety będzie miał swoje konsekwencje w tematyce przygotowywanych tekstów.

Dla starszych i bardziej zaawansowanych uczniów można przygotować ćwiczenie polegające na zredagowaniu dwóch pism o odmiennych profilach. Tutaj najczęściej wybieranym zestawieniem jest opozycja gazeta informacyjna – tabloid. Członkowie grupy wybierają aktualne tematy i przedstawiają je w odmienny, charakterystyczny dla każdej gazety, sposób. W tym ćwiczeniu wykorzystuje się zróżnicowanie stylu językowego, doboru głównych tematów na pierwszą stronę oraz eksponowanie odmiennych faktów z jednego wydarzenia.

Do wyborze tematu należy przygotować koncepcję gazety: liczbę stron i liczbę artykułów. Dla niewielkiej grupy można zrealizować projekt, którego efektem będą dwie strony, z których każda zawiera około sześciu materiałów dziennikarskich. Większe zespoły mogą przygotowywać obszerniejsze wydawnictwa. W takich przypadkach warto wprowadzić podział na strony tematyczne.

Zanim reporter wyruszy w teren, redakcja musi ustalić temat, jaki będzie poruszać tekst. Tematy proponują dziennikarze. Ich atrakcyjność czytelniczą oceniają redaktorzy. Proces ten odbywa się na zebraniu nazywanym kolegium redakcyjnym, w którym uczestniczą wszyscy członkowie redakcji lub jedynie kierownictwo. W dydaktyce praktykuje się kolegia z udziałem wszystkich uczestników projektu.

Kolegium, po dyskusji, akceptuje temat zgłoszony przez dziennikarza i planuje miejsce publikacji. Członkowie grupy muszą podjąć decyzję, czy temat jest atrakcyjny czytelniczo, czy wymaga ilustracji, w którym miejscu gazety zostanie opublikowany. W praktyce szkolnej przyjęto uproszczone rozróżnienie na: materiał główny (tzw. czołówka, najważniejszy i zazwyczaj najobszerniejszy tekst na stronie), materiał pośredni (tekst poruszający mniej istotny temat, zajmujący miejsce pod czołówką), wzmianki (krótkie, często jednoakapitowe informacje zajmujące boczną część strony). Na każdej stronie powinna znajdować się co

najmniej jedna fotografia lub inny element graficzny, przy czym im ważniejszy tekst, tym większe zdjęcie.

### Ćwiczenie

#### Sprawdź, czy wydarzenie (twój pomysł na tekst) jest newsem!

Czy jest zaskakujące dla czytelnika?

Czy przybiera na sile?

Czy trwało dłuższy czas lub niezwykle krótko?

Czy jest aktualne?

Czy pasuje do ogólnej tematyki numeru lub strony?

Czy odnosi się do osób powszechnie znanych, sławnych?

Czy można wskazać konkretnego człowieka jako sprawcę, poszkodowanego lub osobę, która zyskała na danym wydarzeniu?

Czy jest bliskie czytelnikowi?

Czy może poruszyć czytelnika, wywołać emocje?

Czy można wskazać jednoznaczne przykłady (godne potępienia lub pochwały)?

Czy można zobrazować tekst wyjątkowo atrakcyjną ilustracją?

### Zbieranie materiału

Dziennikarstwo to nie tylko pisanie. Bez pracy wstępnej nie powstanie żaden materiał redakcyjny. Po ustaleniu i przydzieleniu tematów członkowie grupy pełniący funkcje dziennikarskie rozpoczynają zbieranie informacji. Źródła można ogólnie podzielić na: osoby, instytucje, dokumenty<sup>2</sup>. Oczywiście jest, że większość uczniów korzystać będzie przede wszystkim z zasobów internetu. W tym przypadku należy zwrócić uwagę na dwie kwestie: plagiatu oraz wiarygodności.

Informacje, które przekazuje dziennikarz, powinny być prawdziwe i obiektywne. Z tego powodu do wszelkich źródeł opublikowanych w internecie należy podchodzić z rezerwą, co nie znaczy, że nie można ich wykorzystywać. Strona internetowa przedsiębiorstwa lub instytucji jest równie warta cytowania, jak zapisy w dokumentach spółki. Należy jednak pamiętać, że uczeń w swoim artykule powinien wyraźnie powołać się na konkretne źródło, także internetowe. W przypadku pisania reportażu nie jest naganne przywoływanie wpisów na blogu prowadzonym przez bohatera tekstu, podobnie jak cytowanie statusów publikowanych w mediach społecznościowych na temat opisywanego wydarzenia (pod warunkiem, że są one ogólnie dostępne).

Niezależnie od wcześniejszych uwag, w dydaktyce dziennikarstwa zaleca się, aby każdy tekst (bez względu na objętość) zawierał wypowiedź co najmniej jednego autentycznego rozmówcy. Wymóg ten przynosi niekiedy zaskakujące efekty. Uczeń niezainteresowany tematem, planujący potraktować go pobieżnie, zaczyna zgłębiać kolejne źródła informacji, co w sposób naturalny prowadzi do przygotowania atrakcyjniejszego materiału oraz osiągnięcia lepszych efektów dydaktycznych.

### Ćwiczenia

#### Potwierdź swoje informacje

Zapisz źródła informacji swojego tekstu. Przekaż listę redaktorowi. Redaktor powinien do każdego źródła dopisać co najmniej

jedno inne, w którym można zweryfikować uzyskaną przez siebie informację.

### Znajdź rozmówcę

Zaproponuj do swojego tematu trzech rozmówców, którzy udzielą ci informacji. Mogą być to na przykład uczestnicy wydarzenia, jego świadkowie, eksperci.

### Pisanie

Pisanie artykułu rozpoczyna się od podjęcia decyzji, jaki gatunek zostanie użyty do prezentacji tematu. Zasadniczo, badacze dzielą gatunki dziennikarskie na: informacyjne, publicystyczne i formy mieszane<sup>3</sup>. Edukację dziennikarską należy rozpoczynać od nauki poprawnego konstruowania prostej informacji. Przy bardziej zaawansowanych grupach oraz przy zlecaniu zadań w formie pisemnej pracy domowej można wprowadzić dodatkowo na przykład wywiad, reportaż, recenzję, felieton. Na podstawowym poziomie zalecane jest jednak doskonalenie umiejętności w zakresie gatunków informacyjnych.

Na potrzeby zaproponowanych ćwiczeń można ustalić jeden wzór informacji dziennikarskiej, dowolnie go rozbudowywać, poszerzać lub, w razie potrzeby, ograniczać. Pozwoli to wyrobić u uczniów nawyk przejrzystego, komunikatywnego formułowania wypowiedzi. Jeśli uczestnicy zajęć opanują ten schemat, będą mogli go modyfikować i dostosowywać do konkretnych sytuacji.

Informacja składa się z: tytułu, lidu i korpusu (*body*) oraz opcjonalnie: nadtytułu i podpisu pod zdjęciem. Tytuł pełni funkcję informacyjną, ale ma również zachęcić czytelnika do lektury. Lid to jedno- lub kilkudzaniowe wprowadzenie do tekstu, które powinno zawierać podstawowe informacje. Korpus jest rozwinięciem lidu. Nadtytuł może przekazywać konkretną wiadomość, jeśli tytuł jest nieinformacyjny (opiera się na przykład na grze słów lub ma, przede wszystkim, przyciągnąć uwagę czytelnika). Podpis pod zdjęciem powinien zawierać konkretną informację i pozostawać w związku z fotografią.

Tekst powinien odpowiadać na następujące pytania: kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak?, dlaczego?, z jakim skutkiem?, skąd to wiemy? Skrótową odpowiedź na pierwszych pięć pytań należy zawrzeć w lidzie. W praktyce szkolnej najczęściej popełnianym błędem jest stosowanie do materiałów dziennikarskich konstrukcji wypracowania z wstępem, rozwinięciem i zakończeniem.

Kolejną zasadą jest tzw. odwrócona piramida, symbolizująca taką konstrukcję tekstu, która powoduje, że najistotniejsze informacje znajdują się bliżej początku artykułu. Szczegóły mniej ważne dla całości przekazu umieszczane są dalej. Uczniowie często najatrakcyjniejsze informacje pozostawiają na koniec tekstu, próbując zaskoczyć czytelnika puentą. Niestety, niezależnie od tego, ile dziennikarz włoży pracy w napisanie tekstu, czytelnicy nie mają obowiązku doczytania artykułu do końca. Takim sytuacjom ma zapobiegać zasada odwróconej piramidy.

Język informacji musi być konkretny i zrozumiały, pozbawiony żargonu. Uczeń powinien oddzielać informację od komentarza (opinie własne autora można umieścić przy tekście, odgraniczając je jednak od informacji).

### Ćwiczenia

#### A co, jeśli czytelnik nie ma czasu czytać całego tekstu?

Wykasuj drugą połowę swojego tekstu. Czy czytelnik wciąż otrzymał najważniejsze informacje, które chciałeś mu przekazać?

#### Sprawdź swój lid

Przekaż innemu członkowi grupy tylko lid swojego tekstu i zadawaj mu pytania: kto?, co?, gdzie?, kiedy?, jak?, dlaczego? Sprawdź, czy jest w stanie na nie odpowiedzieć.

### Redagowanie

Proces redagowania powinien przebiegać w parach: redaktor/dziennikarz. Jest to niezbędne, aby w równym stopniu zaangażować przedstawicieli obu działów w proces powstawania efektu końcowego ich pracy. Redaktor powinien wprowadzić zmiany językowe, merytoryczne i warsztatowe, zgodnie z zasadami podanymi w części poświęconej pisaniu artykułu.

Artykuł informacyjny powinien być przejrzysty i konkretny. Zazwyczaj pomaga w tym usunięcie zbędnych zaimków oraz dzielenie zdań złożonych na krótsze. Aby tekst był bardziej dynamiczny, można zwiększyć liczbę czasowników i usunąć zbędne przymiotniki. Warto również usuwać fragmenty, które nie zawierają konkretnych informacji. Redaktor powinien zadbać, aby w tekście znalazły się wypowiedzi obu stron konfliktu. W przeciwnym razie materiał nie będzie obiektywny.

Obowiązkiem redaktora jest również dobranie odpowiedniego materiału graficznego dostarczonego wcześniej przez fotoreportera.

### Ćwiczenia

#### Kasuj wszystko, co zbędne

Przed rozpoczęciem redagowania artykułu wykasuj pierwszy i ostatni akapit tekstu. Zapytaj dziennikarza, czy po tej operacji tekst zawiera mniej informacji.

Usuń wszystkie formy zaimka „ów” (owego, owemu, itd.) oraz „swój” (swoją, swojemu, itd.). Sprawdź z autorem, czy po tej operacji tekst stał się mniej zrozumiały. Spróbuj zrobić to samo z innymi zaimkami.

### Publikacja

Ostatnim elementem działalności redakcji jest publiczne udostępnienie efektu pracy całego zespołu. W epoce popularności internetu i mediów społecznościowych, publikacja gazetki na przykład w pliku pdf, jpg lub w formie strony internetowej nie powinna sprawić problemu, także finansowego. Z punktu widzenia dydaktycznego wyjście z efektem pracy grupy poza zamknięty krąg odbiorców jest niezwykle istotne. Uczniowie mogą czuć, że ich wkład w sukces grupy został doceniony. Moż-

liwość rozpowszechnienia informacji sprawia również, że autorzy czują odpowiedzialność za stworzone materiały.

W tym miejscu należy poruszyć kwestię plagiatu. Jest to nie tylko przestępstwo, ale również drastyczne złamanie norm etycznych zawodu dziennikarza i naruszenie zasad profesjonalizmu. Popelnienie plagiatu niekiedy sprawia, że autor zostaje wykluczony poza nawias społeczności dziennikarskiej, niezależnie od wcześniejszych dokonań.

### Ćwiczenie

#### Tropienie plagiatu

Rozłóżcie między sobą artykuły. Wybierz losowo trzy zdania z różnych części tekstu i wpisz je w wyszukiwarkę internetową. Czy znalazłeś już opublikowane, pokrewne materiały dziennikarskie zawierające te same sformułowania?

### Polecana literatura

Na rynku księgarskim dostępnych jest wiele pozycji z zakresu dziennikarstwa, zarówno o charakterze poradniczym, jak i teoretycznym. Poniżej omówiono te, które zdaniem autora są najbardziej przydatne w dydaktyce szkolnej.

Przegląd pomocnych książek należy zacząć od kompleksowych opracowań. Wśród godnych polecenia znajduje się *Dziennikarstwo i świat mediów* pod red. Z. Bauera i E. Chudzińskiego. Autorzy omawiają w przystępny sposób teorię i historię mediów, zagadnienia gatunków dziennikarskich i retoryki, warsztat dziennikarza prasowego, radiowego i telewizyjnego oraz kwestie prawne i etyczne. Zaletą opracowania jest przystępny język i organizacja treści, co sprawia, że poszczególne artykuły można polecić jako lekturę nie tylko nauczycielom, ale również uczniom.

W podobny sposób przygotowany jest *Słownik wiedzy o mediach* pod red. E. Chudzińskiego. Jest to raczej podręcznik, podzielony na części o historii i współczesności mediów, rozwoju mediów w Polsce i na świecie, gatunkach dziennikarskich, technologii, retoryce, ekonomice, prawie i etyce mediów. *Słownik* zawiera wiele ilustracji, przejrzystych tabel, zestawień, podsumowań i przykładów.

Trzecim kompleksowym opracowaniem jest *Biblia dziennikarstwa* pod red. A. Skworza i A. Niziołka. To najobszerniejsza pozycja w zestawieniu (liczy 776 stron), jednak artykuły nie są przesadnie długie. Największą zaletą opracowania jest fakt, że autorami są dziennikarze praktycy. Opisują oni własne doświadczenia z pracy redakcyjnej. Sprawia to, że znajdziemy tu mnóstwo przykładów, jednak trudno będzie oprzeć się na tych tekstach pod kątem teoretycznym. *Biblia* nadaje się jako zbiór materiałów do dyskusji podczas lekcji.

Teorię z praktyką łączy natomiast *Trener. Jak czytać gazety* M. Tomczyk-Maryon. Publikacja adresowana jest do uczniów szkół średnich, na co wskazuje podtytuł: *Liceum – poziom rozszerzony*. Oprócz teoretycznego wprowadzenia, autorka przygotowała 13 zadań, z których każde oparte jest na pracy z innym gatunkiem dziennikarskim. Analiza dotyczy nie samych tekstów, ale ostatecznych wersji już opublikowanych materiałów dziennikarskich. Uczeń może więc zobaczyć jaką rolę w tekście odgrywają fotografie, dodatkowe informacje umieszczone w ramkach, podpisy pod zdjęciami, a nawet króć czcionki.

Również praktyczne – choć typowo związane z polonistyką – ćwiczenia można znaleźć w *Warsztatach dziennikarskich* S. Bortnowskiego. Proponowane zadania są powiązane z programem języka polskiego. Dzięki temu pozycję można wykorzystać nie tylko przy prowadzeniu modułu dziennikarskiego, ale podczas lekcji poświęconych literaturze czy zagadnieniom językoznawczym.

Do pracy z bardziej zaawansowanymi grupami dziennikarskimi można polecić takie podręczniki, jak: *Dziennikarstwo – teoria i praktyka* T. Harcupa. Są to ciekawie przygotowane pozycje zawierające wiele cennych i praktycznych porad, jednak wymagają od uczniów zaangażowania i czasu. Mogą być one użyteczne w pracy z kołami dziennikarskimi lub przy realizowaniu programów skierowanych do osób szczególnie zainteresowanych tematem.

### Przypisy

<sup>1</sup> Wykorzystano propozycje podane w: M. Kunczuk, A. Zipfel, *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa 2000, s. 119–121; M. Chyliński, S. Russ-Mohl, *Dziennikarstwo*, Warszawa 2008, s. 120–133; T. Harcup, *Dziennikarstwo – teoria i praktyka*, Łódź 2009, s. 60.

<sup>2</sup> K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, W. Furman, K. Pokorna-Ignatowicz, *Źródła informacji dla dziennikarza*, Warszawa 2008, s. 45.

<sup>3</sup> M. Wojtak, *Gatunki dziennikarskie*, Lublin 2004, s. 29–38.

### Bibliografia

- Skworz A., Niziołek A. (red.): *Biblia dziennikarstwa*, Kraków 2010.  
 Bortnowski S.: *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 2007.  
 Chyliński M., Russ-Mohl S.: *Dziennikarstwo*, Warszawa 2008.  
 Harcup T.: *Dziennikarstwo – teoria i praktyka*, Łódź 2009.  
 Kunczuk M., Zipfel A.: *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa 2000.  
 Chudziński E. (red.): *Słownik wiedzy o mediach*, Warszawa – Bielsko-Biała 2009.  
 Tomczyk-Maryon M.: *Trener. Jak czytać gazety*, Warszawa – Bielsko-Biała 2008.  
 Wojtak M.: *Gatunki dziennikarskie*, Lublin 2004.  
 Wolny-Zmorzyński K., A. Kaliszewski, W. Furman, K. Pokorna-Ignatowicz: *Źródła informacji dla dziennikarza*, Warszawa 2008.

# Wychowanie do życia wirtualnego

## Kilka refleksji na początku roku szkolnego

**Barbara Popiel, doktor, kierownik Katedry Komunikacji Społecznej i Dziennikarstwa WSH TWP w Szczecinie, sekretarz literacki Teatru Lalek „Pleciuga”**

Media społecznościowe – przede wszystkim portale społecznościowe, z Facebookiem na czele, ale także fora, strony i blogi oraz rozmaite światy gier – w błyskawicznym tempie zdobyły sobie rzesze zachwyconych użytkowników i zwolenników (oraz – zapewne też dość licznych – przeciwników). Szczególnie portale społecznościowe cieszą się ogromną popularnością: niegdyś Nasza Klasa, dziś Facebook czy Twitter weszły do internetowego krwiobiegu i stały się naturalnym elementem „wyposażenia” współczesnego internauty. Mam komputer, mam laptopa/notebooka/tablet (lub wszystko naraz), mam smartfona – i mam konto na FB/Twitterze/YouTube (lub na wszystkich naraz).

Nie mieć konta (zwłaszcza na Facebooku) jest obecnie albo dowodem technologiczno-społecznościowego zapóźnienia, albo wyraźnym opowiedzeniem się przeciwko – nie tyle nawet przeciwko samemu Facebookowi, ile przeciwko pewnemu sposobowi komunikacji i przynależności do pewnego rodzaju społeczności. Niemniej również ci, którzy

z portali społecznościowych (czy szerzej: mediów społecznościowych) korzystają w stopniu niewielkim lub nawet żadnym, zdają sobie sprawę z ich istnienia. Niektóre nazwy, pewne sposoby współuczestnictwa i współobecności, metody komunikacji stały się dla nas tak codzienne, oczywiste i niezbędne, że często nie czujemy potrzeby, a czasem wręcz zapominamy o możliwości zadania określonych pytań – na przykład o miejsce społecznościowych mediów w edukacji.

Media społecznościowe, podobnie jak inne byty wchodzące w zakres nowych mediów, można wykorzystać w procesie edukacji na różnorodne sposoby; jednak to metody uatrakcyjnienia poszczególnych elementów podstawy programowej czy uwspółcześnienia pewnych działań lekcyjnych za pomocą nowych mediów uważam za najistotniejsze zagadnienie. Tym, co wydaje mi się najbardziej interesujące i szczególnie zasługujące na rozważenie – oraz na wprowadzenie do praktyki edukacyjnej – jest szereg procesów związanych z, nazwijmy to roboczo, „kreowaniem tożsamości wirtualnej”, czyli czymś, z czym internauci mają do czynienia na co dzień, jako twórcy-nadawcy i odbiorcy, świadomi i nieświadomi, zamierzeni i przypadkowi. Zjawisko to wymaga analizy i usystematyzowania nie tylko z punktu widzenia badań nad nowymi mediami, socjologii, kulturoznawstwa etc., lecz także z punktu widzenia edukacji szkolnej.

### Edukacja ochronna

Pod roboczym pojęciem „kreowania tożsamości wirtualnej” rozumiem wszelkie sposoby funkcjonowania w internecie, które mają charakter mniej lub bardziej trwały i wiążą się z prezentowaniem swojej osobowości, nawiązywaniem interakcji, tworzeniem sieci kontaktów. Nie będzie zatem należało do „kreowania tożsamości wirtualnej” ściąganie filmów czy e-booków, korzystanie z bankowości internetowej, używanie wyszukiwarek etc. Na pograniczu znajdzie się korzystanie z poczty internetowej – konto e-mailowe ma bowiem zdecydowanie personalny charakter i służy do

kontaktów zarówno zawodowych, jak i prywatnych, jest jednak bardziej użytkowe niż „kreujące”. Natomiast do interesującej mnie kategorii zaliczą się: posiadanie kont na Facebooku, Twitterze i innych portalach, prowadzenie blogów, korzystanie (po zalogowaniu) z forów i stron, komentowanie rozmaitych wpisów – czyli działania, które wymagają jakiejś formy zaistnienia z imienia (nawet jeśli będzie to nick – często bowiem korzysta się z jednego, góra kilku pseudonimów, z których każdy przynależy do konkretnego miejsca w sieci i jest rozpoznawalny przez innych użytkowników), wyjawienia przynajmniej kilku najistotniejszych danych (z punktu widzenia danego środowiska wirtualnego) oraz podania informacji umożliwiających identyfikację (adres e-mailowy, niekiedy wiek, prawdziwe imię i nazwisko, adres zamieszkania lub telefon), a także stwarzają możliwość wejścia w pewną społeczność i nawiązania kontaktów o dowolnym stopniu intensywności, w efekcie zaś prowadzą do zintensyfikowania przekazów na własny temat. Wszystkie te działania rozgrywają się na poziomie mediów społecznościowych.

Korzystanie z tych właśnie mediów nie jest zatem czynnością wyłącznie anonimową, pozwalającą użytkownikowi pozostać w obszarze czysto prywatnym i indywidualnym. Działanie to wiąże się z ciągłą interakcją i wymaga odsłaniania siebie – więcej nawet, rzutuje na to, co odsłaniamy i na sposób, w jaki to robimy. Bez względu zatem na to, czy mam konto na Facebooku, prowadzę blog, udzielam się na forum czy wrzucam filmy na YouTube, bez względu na to, jak bardzo moje, prywatne i niezależne wydaje mi się własne miejsce w sieci – cały czas, zgodnie z nazwą tych mediów, tkwię w samym środku społeczności: jakiejś lub jakichś, wśród których, również jako członek społeczności, muszę funkcjonować. Jak w każdej społeczności, w tych internetowych obowiązują pewne prawa i obowiązki, nakazy i zakazy; jak w każdej też społeczności, ja, jej członek – jakoś się prezentuję, niekiedy bardziej, niekiedy mniej świadomie. Najistotniejszą chyba różnicą jest fakt, że w świecie wirtualnym łatwiej mi wybrać sposób/sposoby, w jaki/jakie chcę się prezentować, elementy, których chcę do tego użyć – oraz cele, dla których to robię.

Łatwiej? Teoretycznie. W praktyce tu właśnie zaczynają się schody. I tu widziałabym dwa główne zadania edukacyjne, z jakimi będzie musiała zmierzyć się szkoła. Zadania te można hasłowo określić następująco: 1. „edukacja ochronna”; 2. „edukacja kreująca”.

„Edukacja ochronna” częściowo już się w polskiej świadomości – nie tylko szkolnej – pojawiła. Z tego, że ujawniane w internecie dane mogą zostać wykorzystane przez oszustów, złodziei, hakerów, a choćby źle nam życzących (nie) znajomych, zdajemy sobie sprawę, przynajmniej na poziomie teorii. Z praktyką bywa gorzej – w internecie, jak w życiu realnym, założenie „mnie to na pewno nie spotka” ma się dobrze. Uświadamianie zagrożeń związanych z użytkowaniem mediów społecznościowych nie jest może zadaniem

nazbyt wdzięcznym i porywającym, lecz stanowi niezbędną wiedzę, w jaką należy wyposażać młodego użytkownika sieci. Konieczne jest też wypracowanie świadomego i krytycznego odbioru internetowych komunikatów: wskazanie technik manipulacyjnych, wyczulenie na nieetyczne zabiegi komunikacyjne, a także... nauczanie prowadzenia dyskusji w przestrzeni wirtualnej. W tym ostatnim przypadku szczególnie ważne wydaje się uświadomienie uczniom kwestii odpowiedzialności – i etycznej, i prawnej – za słowo. Wrogiem internauty jest bowiem nie tylko haker, złodziej, troll czy inny „ten drugi”; internauta może też stać się wrogiem sam dla siebie w wyniku nieświadomości. Żłudne przekonanie o anonimowości w sieci (komentowanie bez zalogowania lub pod stworzonym na potrzeby chwili nickiem, „ukrycie” za ekranem) prowadzi nieraz do poczucia bezkarności i braku ograniczeń. Nieznajomość zasad prawnych związanych z internetem (przede wszystkim kwestii dotyczących obrażania i gróźb oraz kradzieży własności intelektualnej) może doprowadzić „tylko” do obrzucenia koleżanki wyzwiskami na szkolnym forum, ośmieszenia kogoś rozpowszechnianym „zabawnym” zdjęciem lub filmikiem albo wykorzystania znalezionych w sieci materiałów bez podania ich autorów albo adresów, z których zostały ściągnięte; może też – zwłaszcza na dłuższą metę – skutkować ugruntowaniem przekonania o braku odpowiedzialności za słowa zamieszczone w sieci, nasileniem działań o charakterze mobbingowym i plagiatorskim (nawet na poziomie studiów i pracy). Efektem będzie częściowa lub całkowita niezdolność do funkcjonowania w sieci (szczególnie w przestrzeniach o charakterze społecznym); może obecnie nie wydaje się to jeszcze zjawiskiem nazbyt problematycznym i wykluczającym, lecz sądząc po tym, jak rozwija się i zwiększa znaczenie nowych mediów w życiu zawodowym i prywatnym – istnieje duże prawdopodobieństwo, że w jakimś momencie ci, którzy nie potrafią współżyć i współpracować w internecie, znajdą się na marginesie społeczności, tak wirtualnych, jak i realnych. Na marginesie, a więc – bez szansy na uczestniczenie, rozwój, informację. Poza wykluczeniem informacyjnym wynikającym z braku dostępu do nowych technologii należy też zacząć uwzględniać wykluczenie informacyjne – i społeczne – wynikające z braku kompetencji miękkich, z braku umiejętności komunikowania się i współzycia z innymi oraz z braku znajomości zasad prawnych.

### Cyfrowa prywatność

Wszystkie te zagrożenia szkoła powinna uwzględnić już w początkowych etapach nauczania. Z jednej strony nie tylko szkoła, oczywiście, jest odpowiedzialna za ową „edukację ochronną” – rodzice również; z drugiej strony, wydaje się niekiedy, że w tej dziedzinie konieczna jest edukacja nie tylko uczniów, lecz także ich opiekunów. Pozostawmy jednak na boku to ostatnie zagadnienie i powróćmy do grupy nas interesującej, czyli do uczniów: w przypadku tych, którzy za kilka lub kilkanaście lat wejdą w dorosłość – czyli będą mu-

sieci, wyłącznie na własną odpowiedzialność, funkcjonować w społecznościach zawodowych, prywatnych i zawodowo-prywatnych – brak owej „edukacji ochronnej” może się okazać wielką luką edukacyjną i poważnym problemem.

Znacznie mniej oczywista, a w związku z tym wymagająca i więcej przygotowania, i większej uwagi jest wspomniana dotąd wstępnie „edukacja kreuująca”. Część krajów zachodnich dobrze już zdaje sobie sprawę z tego, co w Polsce dopiero zaczynają sobie uświadamiać zarówno pracownicy, jak i pracodawcy: o potencjalnym pracowniku można się wiele dowiedzieć nie tylko z jego CV, listu motywacyjnego, dyplomów i zaświadczeń oraz rozmowy kwalifikacyjnej; równie dużo – niekiedy unikalnych – informacji można uzyskać na podstawie przeanalizowania sposobu, w jaki ktoś funkcjonuje w sieci. Zdobyta w ten sposób wiedza to zarówno poznanie różnorodności i poziomu cudzych umiejętności i zainteresowań, również tych niezwiązanych (lub niezwiązanych bezpośrednio) z obowiązkami zawodowymi, jak też możliwość przyjrzenia się danemu człowiekowi na gruncie bardziej prywatnym. Możliwość owa – wcześniej niespotykana w takim stopniu jak dziś – niesie za sobą i korzyści, i niebezpieczeństwa. Zarówno na pierwsze, jak też na drugie internauta powinien być wyczulony już podczas szkolnej edukacji, niekiedy bowiem w momencie wejścia na rynek pracy jest już za późno.

Korzystanie z mediów społecznościowych pozwala między innymi na zaprezentowanie swoich pasji, różnorodności zainteresowań, mocnych stron, umiejętności; pozwala też na pokazanie się od pozytywnej strony w przestrzeni prywatnej, wskazanie lub podkreślenie wyznawanych wartości, nawiązanie i utrzymywanie sieci kontaktów, wzbudzenie sympatii i zaufania do siebie (na przykład jako do osoby lubiącej psy, wspierającej jakiegoś działacza, lajkującej fanpage teatru lub firmy, wrzucającej link do poruszającego artykułu etc.). Jednym słowem to, co robimy ze sobą w mediach społecznościowych, wpływa nie tylko na to, jak odbierają nas znajomi; wpływać zaczyna – z czasem coraz silniej – na to, jak odbierają nas mogą pracodawcy. Nie można ignorować tego zjawiska, przeciwnie – trzeba przygotowywać uczniów do rzeczywistości, w której to, co robią na swoich blogach, kontach portalu społecznościowego czy forum (zwłaszcza takim, na którym mniej lub bardziej dają się namierzyć), może wpływać na ich życie zawodowe. Warto zatem uczyć, jak wykorzystać społecznościowy charakter internetu do wykreowania siebie – do zbudowania sobie „marki”, wypracowania kilku atutów, stworzenia sobie zaplecza, z którego w życiu zawodowym będzie można korzystać.

Wydawać się to może wyrachowane – i w gruncie rzeczy jest tak samo wyrachowane oraz podejrzane etycznie jak uczenie zasad perswazji, sposobów interesującego przedstawiania siebie (w rozmowie i liście motywacyjnym), opanowywania nerwów czy odpowiedniej mowy ciała. Jeżeli cały proces edukacji służy wyciągnięciu z nauczanego tego, co w nim najlepsze, jeżeli istotą różnorodnych kursów

z zakresu kompetencji miękkich jest wyposażenie kursanta w szereg umiejętności, dzięki którym poprawi on i rozwinie swoje działania, to podobnie należy spojrzeć na edukację kreowania siebie w sieci. Nie chodzi o zakłamywanie rzeczywistości i udawanie kogoś, kim się nie jest (dla przykładu, nie sugeruję, że marząca o karierze modelki uczennica powinna poprawiać swoje zamieszczane na blogu zdjęcia Photoshopem). Chodzi o wypracowanie takich umiejętności, jak choćby: wynalezienie ciekawych (dla odbiorcy) treści czy tematów w tym, co pasjonuje autora; przekazywanie tych treści w interesujący sposób; przemyślenie i zaplanowanie pewnej strategii działania; przyjmowanie słów krytyki i konstruktywne do niej podejście; postrzeganie swojej działalności internetowej w szerszym kontekście własnej przyszłości; posługiwanie się językiem poprawnym, jasnym i zrozumiałym; pozyskiwanie grupy odbiorców i działania reklamowe; świadome i wytrwałe działanie, zaplanowane dalej niż na „póki mi się chce”. Są to umiejętności, na które warto zwrócić uwagę szczególnie na etapie liceum, wtedy bowiem coraz wyraźniej klarują się zainteresowania oraz plany związane ze studiami, a niekiedy i z pracą. Oczywiście, photoblog nie zagwarantuje wymarzonej pracy fotografa; może jednak stać się niezłym polem ćwiczeń i eksperymentów, sprawdzeniem, jak silne jest to zainteresowanie, poszukiwaniem własnego sposobu wyrazu, może nawet zaczątkiem portfolio albo dodatkowym atutem w późniejszym życiu. I, niestety, odwrotnie: strona prowadzona byle jak, od przypadku do przypadku i z coraz wyraźniejszym brakiem zaangażowania autora może podważyć jego wiarygodność, szczególnie zaś – sumiennność i odpowiedzialność.

Podobne uwagi odnoszą się do portali społecznościowych, tu jednak inny aspekt wymaga szczególnego podkreślenia. Portal społecznościowy wydaje się wyjątkowo prywatnym miejscem, służącym przede wszystkim kontaktom z przyjaciółmi, dzieleniem się zdjęciami i uwagami dotyczącymi codziennych wydarzeń, zabawom, umawianiu się; na portalu społecznościowym, można by rzec, przebywa się jak w wielkim pomieszczeniu pełnym bliższych i dalszych znajomych, między którymi można swobodnie krążyć, z którymi można rozmawiać, wygłupiać się, robić coś razem. Większe lub mniejsze spotkanie towarzyskie, tyle że via sieć, ot i wszystko. Nasza prywatna sprawa.

Problem polega na tym, że sieć wcale nie jest taka prywatna...

### Link do rzeczywistości

To chyba ten aspekt internetowego życia, o którym obecnie najłatwiej (najchętniej?) zapominamy, a może z którego nadal nie dość wyraźnie zdajemy sobie sprawę. Opowieści o tym, że gdzieś kogoś zwolniono, nie przyjęto do pracy albo pociągnięto do odpowiedzialności za to, co zrobił/napisał – zupełnie prywatnie – na swoim koncie na portalu społecznościowym, traktowane są na razie raczej jako wyjątkowe przypadki, które przydarzają się jakimś in-

nym, gdzieś tam indziej, ale „nas to na pewno nie spotka”. (Najgłośniejszy w tej chwili przypadek Ewy Wójciak wywołał sporo dyskusji nad tym, co na Facebooku prywatne/publiczne; jedyny wyraźny wniosek, jaki można z tej historii wyciągnąć, brzmi: w internecie najbardziej prywatne i tak jest publiczne). Ta argumentacja brzmi znajomo. Można wprawdzie bronić się stwierdzeniem „u nas to jeszcze nie jest rozpowszechnione”, lecz kluczową frazą będzie owo „jeszcze nie”. Za kilka lat dla „jeszcze nie” zapewne zabraknie miejsca – i do tej sytuacji również trzeba przygotować kolejne pokolenie.

Konieczne jest zatem uświadamianie uczniom – przede wszystkim za pomocą konkretnych przypadków – tego budzącego może wątpliwości, niepokój czy kontrowersje, ale raczej trudnego do podważenia faktu: na portalu społecznościowym prywatność nie istnieje, w każdym razie nie w takim stopniu, byśmy mogli się czuć zupełnie bezpiecznie i właśnie – prywatnie. Facebook to nie album rodzinny, Twitter to nie SMS do przyjaciółki, YouTube to nie „złote myśli” – tu się pokazujemy (nieraz wręcz obnażamy) mniej lub bardziej, ale jednak publicznie. Śmieszne zdjęcia, głupie uwagi, lekką ręką wrzucane linki – to miłe, wesołe, łączące z bliskimi. Jednocześnie jednak wszystko to w jakiś sposób nas pokazuje, w jakiś sposób tworzy naszą wirtualną kreację – im bardziej nieprzemyślaną i niekontrolowaną, tym potencjalnie groźniejszą. Oczywiście, potencjał ten nie musi się aktywować – ale gwarancji na to nie mamy żadnej. Jedno pechowe zdjęcie, jeden nadmiernie emocjonalny komentarz, jedna dla żartu podlinkowana strona – mogą wywołać problemy. Oczywiście, trochę demonizuję – trochę. Ale warto przypominać o tym uczniom, przypominać cały czas, ponieważ gdy oni znajdą się na rynku pracy jako grupa potencjalnych pracowników, to, co dziś jeszcze jest sporadyczne, może stać się regułą. Ponadto, niezależnie od kwestii związanych z pracą i tworzeniem marki zawodowej, pozostaje jeszcze kwestia wizerunku prywatnego – który też, mniej lub bardziej nieświadomie, można sobie zniszczyć lub nadszarpnąć. Rzecz jasna, błędy popełniają wszyscy, każdemu zdarzyło się zrobić coś „głupiego”; o ile jednak w przypadku świata rzeczywistego wraz z upływem czasu zmienia się środowisko, znajomości, z pewnych rzeczy się wyrasta, pewne sprawy pozostają w pamięci zaledwie paru osób – których w wielu przypadkach już się więcej nie spotka – o tyle internet nie jest tak łaskawy i wyrozumiały. W sieci nic nie umiera, nawet usunięte wpisy; a jeśli nawet internetowe „prawo do zapomnienia” zostanie wywalczone dla wszystkich, i tak nie mamy gwarancji, na ile i jak szybko nas owo zapomnienie obejmie. Zawsze przecież ktoś mógł zapisać post, stronę, zdjęcie. Poza tym – ile osób (i jakich konkretnie, to najbardziej niepokojące) zdążyło przeczytać niefortunny wpis, nim go usunięto?

To wszystko warto przemyśleć i przedyskutować – jeszcze w szkole. Jeszcze wtedy, gdy status ucznia, nastolatka,

osoby niepełnoletniej chroni przed pewnymi konsekwencjami. Jeszcze wtedy, gdy internetowe wpadki są tylko wpadkami, a wirtualna tożsamość, z której przyjdzie się rozliczać, dopiero się rodzi.

### Wokulski na Facebooku?

Pozostaje tylko pytanie, gdzie konkretnie w edukacji zrobić miejsce mediom społecznościowym? Z pewnością wszystkich poruszonych tu kwestii nie zaspokoją lekcje informatyki; powiedziałabym wręcz, że zajęcia w sali komputerowej to dopiero sam początek całego procesu. O ile bowiem informatyka może wystarczyć do omówienia kwestii technicznych i prawnych, o tyle zagadnienia związane z umiejętnością współżycia w społecznościach wirtualnych, z komunikowaniem, a przede wszystkim z kreowaniem tożsamości wirtualnej powinny raczej wkroczyć w program lekcji wychowawczych, języka polskiego, historii oraz zajęć dotyczących wiedzy o społeczeństwie i przedsiębiorczości. Można by też, naturalnie, wydzielić osobny przedmiot, w rodzaju „edukacja internetowa/wiedza o nowych mediach”, jednak nawet wówczas warto by włączyć elementy tej edukacji do przedmiotów „klasycznych”. Pozwoliłoby to bowiem jednocześnie i pogłębić wiedzę o funkcjonowaniu w świecie wirtualnym, i „ożywić” (z punktu widzenia współczesnego ucznia) problemy omawiane na innych przedmiotach. Czemu by na przykład działań polityków z XIX czy XX wieku nie omówić w kontekście zachowań współczesnych polityków, korzystających z nowych mediów? Albo nawet – spróbować „przepisać” te działania na współczesne możliwości informacyjne i sprawdzić, jakie mechanizmy pozostały trwałe bez względu na zmiany technologiczne? Wprawdzie pomysł, by pobawić się w wyobrażenie, jak mogłyby wyglądać facebookowe profile Wokulskiego, Łęckiej i Starskiego, mnie samej wydaje się cokolwiek bluźnierczy, ale kto wie, może przemawia przede mnie tylko brak szczególnej sympatii do tego portalu? Może Stanisław Wokulski umieszczony na portalu społecznościowym stałby się trochę bardziej zrozumiały – i interesujący – dla nastoletniego czytelnika? A może nawet nauczyłby tego czytelnika czegoś przydatnego w późniejszym życiu – również wirtualnym?

Nawet jeśli Wokulskiemu się to nie uda, nauczycielom uda się z pewnością. Niezbędne jest tylko przyjęcie do wiadomości, że taka potrzeba istnieje i znalezienie dla niej miejsca w procesie edukacyjnym. Jeżeli bowiem obecni uczniowie – szczególnie gimnazjaliści i licealiści – nie dostaną pewnych wskazówek co do sprawnego, bezpiecznego dla nich (pod wieloma względami) i pozytywnie kreatywnego sposobu funkcjonowania w społecznościach wirtualnych, jako dorośli albo będą musieli samodzielnie, nieraz w bólach nadgonić ten brak edukacyjny (co jeszcze nie jest najgorszym rozwiązaniem), albo znajdą się w grupie pozbawionej pewnych niezbędnych umiejętności.

# Lekcja z czasopismem

## „Nowa Europa Wschodnia” jako periodyk społeczno-polityczny

**Sławomir Iwasów, doktor, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US**

Niektóre zapisy podstawy programowej wyraźnie skłaniają nauczycieli, przede wszystkim przedmiotów humanistycznych, do ujmowania omawianych z uczniami tematów – z historii, wiedzy o społeczeństwie czy języka polskiego – w perspektywie europeistycznej. Nastawienie „proeuropejskie” oznacza, między innymi, potrzebę postrzegania zjawisk kulturowych z punktu widzenia tradycji europejskiej i jej charakterystycznych cech – pytamy zatem, dlaczego jesteśmy Europejkami/Europejczykami i co sprawia, że różnimy się od przedstawicieli innych regionów kontynentu i świata (albo co sprawia, iż jesteśmy do nich podobni)? Istotną częścią refleksji europeistycznej jest pojęcie Europy Wschodniej, któremu uwagę poświęca redakcja czasopisma „Nowa Europa Wschodnia”.

Potrzeba umiejscowienia Europy Wschodniej wobec „reszty świata” nie jest zjawiskiem nowym, a po raz kolejny stała się faktem w związku z wydarzeniami na Ukrainie. Konflikt o charakterze militarnym przeważnie wywołuje pytania: o tery-

torialne interesy, o kulturowe usytuowanie państw względem siebie, o geopolityczne sympatie i antypatie. Mają one, owe pytania, swoje miejsce w refleksji humanistycznej – nad podobnymi zagadnieniami pochylał się czeski pisarz Milan Kundera w klasycznym już dzisiaj eseju (opublikowanym na początku lat 80. na łamach „Zeszytów Literackich”, pisma wprawdzie literackiego, ale o wyraźnym nastawieniu europejskim) pod tytułem *Zachód porwany albo tragedia Europy Środkowej* (zob. „Zeszyty Literackie” 1984, nr 5, s. 23–38). Kundera stawiał mocną tezę: takie kraje jak Polska, położone w tym dziwnym miejscu Europy między siłami Wschodu i Zachodu, zawsze będą musiały zmagać się z wątpliwościami dotyczącymi politycznej i kulturowej tożsamości. Czeski pisarz reinterpretował także pojęcie Europy Środka, nieco odmienne znaczeniowo od Europy Wschodniej, inaczej, między innymi, odnoszące się do miejsca Rosji wobec pozostałych państw na wschodzie kontynentu. Dokładnie trzydzieści lat później, za sprawą wojny, wracamy do podobnych zagadnień.

Tak zarysowanej problematyce – jak również szerzej zakrojonym tematom – poświęca uwagę redakcja pisma „Nowa Europa Wschodnia” w numerze zatytułowanym wymownie „Kryzys na Ukrainie”. Jak wykorzystać to pismo i tematykę wydarzeń na Ukrainie do przygotowania lekcji? Nie jest to trudne zadanie, ponieważ można na przykład zaplanować analizę i interpretację wybranych tekstów – zarówno z punktu widzenia medioznawczego, jak i kulturowego. Wybranie i omówienie odpowiedniego artykułu, wywiadu lub reportażu z „Nowej Europy Wschodniej” może być dla uczniów nie tylko okazją do poznania nowego pisma, ale także impulsem do rozważenia własnego miejsca na mapie europejskich tożsamości. Poza tym uczniowie powinni zrozumieć – i taki może być między innymi cel medioznawczo-interpretacyjnej lekcji – dlaczego war-



to sięgnąć po „Nową Europę Wschodnią” lub inne pisma o podobnym profilu. Odpowiedź powinna w toku lekcji przyjść sama: jestem Europejką/Europejczykiem i dlatego powinno mi zależeć na poznaniu i zrozumieniu mojej tożsamości jako mieszkańcy/mieszkańca tej części świata.

Już sama idea pisma „Nowa Europa Wschodnia” wydaje się interesująca – przynajmniej z kilku powodów, o których należy wspomnieć. Jedne z nich są widoczne nawet przy pobieżnym oglądzie (warto zwrócić uwagę, jak pismo wygląda, jak jest złamane, jaką ma oprawę graficzną, co można wyczytać ze stopki redakcyjnej, jacy są autorzy poszczególnych tekstów itp.); inne wymagają analizy i interpretacji wybranych artykułów, do których to zabiegów warto przywiązywać szczególną uwagę. Trzeba dzisiaj – szczególnie wobec dominacji cyfrowych nośników wiedzy, ułatwiających dostęp do informacji, ale niekoniecznie należycie zweryfikowanych – kształcić umiejętność racjonalnego i efektywnego rozumienia tekstu. Interpretowanie utworu (niekoniecznie literackiego) jest ważną częścią edukacji humanistycznej na wszystkich etapach, jak również daje konkretne kompetencje, wykraczające daleko poza „czytanie ze zrozumieniem”, takie jak: skupienie, analityczne myślenie, zdolność łączenia faktów, umiejętność formułowania ustnych i pisemnych komunikatów, a także odpowiednie przygotowanie do odbioru, rozumienia i wartościowania wszelkich przekazów medialnych. Lekcja z „Nową Europą Wschodnią” – albo inaczej sprawę ujmując: lekcja z odpowiednio dobranym czasopismem – może skutecznie kształcić wymienione powyżej umiejętności. Bez nich trudno wyobrazić sobie dzisiaj wykształconą, inteligentną, otwartą światopoglądowo młodzież, która nie tylko będzie decydowała, na przykład, o wyborze kolejnej szkoły czy studiów, ale także zacznie uczestniczyć w życiu publicznym. Co zatem można pokazać uczniom, biorąc za wzór choćby jeden numer „Nowej Europy Wschodniej”?

Przede wszystkim europeistyczny profil omawianego periodyku jest wart poświęcenia mu przynajmniej jednej lekcji. Dwumiesięcznik wychodzi od 2008 roku pod szyldem Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka Jeziorańskiego i zajmuje się, jak wcześniej wspomniałem, zagadnieniami polityki, kultury i życia społecznego w krajach byłego Związku Radzieckiego, choć oczywiście określenie „nowa” w nazwie oznacza wyjście poza paradygmat postsowiecki. Autorami pisma są zarówno naukowcy, dziennikarze, jak i politycy (można znaleźć na łamach teksty

Barbary Skargi, Adama Michnika czy Radosława Sikorskiego). Pismu towarzyszy przy tym portal „new.org.pl” (założony w 2010 roku), na którym publikowane są informacje o najnowszych wydarzeniach, publicystyka i blogi. Gdyby i tego materiału nie wystarczyło, rozwinięciem formuły pisma europeistycznego – a także w pewnym sensie jednym z warunków jego funkcjonowania – jest angielska wersja w postaci kwartalnika o nazwie „New Eastern Europe”, który również wychodzi pod egidą Kolegium Europy Wschodniej im. Jana Nowaka Jeziorańskiego, ale ma inny skład redakcyjny i różniącą się zawartość. Angielskiej „wersji” – bo jest to właściwie inne pismo – wsparcia udziela także Europejskie Centrum Solidarności, co otwiera kolejne, również przydatne do realizacji lekcji, konteksty historyczne i polityczne.

Omawianie na lekcjach tekstów z tych trzech „mediów” (wydań papierowych po polsku i po angielsku oraz wydania internetowego) może być okazją do zadawania pytań z pogranicza językoznawstwa, genologii dziennikarskiej i interpretacji tekstów kultury. Na przykład: w jaki sposób są pisane i redagowane artykuły w wersji papierowej, a jak ich opracowanie wygląda w wersji internetowej? Jakie gatunki są częściej reprezentowane w obu wersjach? Jak kształtuje się tematyka w wersji polskiej, a jak w wersji angielskiej? Jaką wizję Europy i kultury europejskiej przedstawia pismo? Witryna internetowa „Nowej Europy Wschodniej” ma dopisek: „Dwumiesięcznik poświęcony Nowej Europie Wschodniej i Azji Centralnej”, a więc jest to, w pewnym sensie, poszerzenie spektrum zainteresowania (choć można się spodziewać, że i w wydaniu papierowym mogą pojawić się treści związane z Azją). Tego rodzaju pytań i zagadnień do przemyślenia można oczywiście, w toku lekcji, zadawać zdecydowanie więcej.

Dlatego zatem warto sięgnąć po „Nową Europę Wschodnią” lub podobne pisma, które zajmują się tematyką polityki, społeczeństwa i kultury w tej części kontynentu? Sądzę, że uczniowie powinni mieć dostęp do rzetelnych, sprawdzonych i odpowiednio zaprojektowanych źródeł wiedzy, które nie tylko dadzą im porcję „suchych” informacji, ale także nakłonią do analitycznego i twórczego myślenia w obrębie danego kręgu tematycznego – w tym wypadku dotyczącego tożsamości, ogólnie rzecz biorąc, wschodnioeuropejskiej.

„Nowa Europa Wschodnia” 2014, nr 3–4 (temat przewodni numeru: „Kryzys na Ukrainie”), 223 s.

# (Na)pisanie i (od)czytanie (hiper)tekstu

**Rafał Sidorowicz**, doktor, językoznawca, adiunkt w Zakładzie Etnolingwistyki i Kultury Języka  
Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US

Internet to operujące różnymi kodami wielokanałowe medium, które przez swoją specyfikę narzuca użytkownikom konieczność wyobrażenia sobie cyberprzestrzeni. Wcześniej media przekazywały komunikaty linearne, zbudowane z określonego, dość jednorodnego ciągu znaków – radio „mówiło” szeregiem dźwięków, druk to ciąg liter, słów i zdań, a telewizja to zmieniające się kolejno obrazy. Wielokanałowość i wielomedialność internetu sprawia, że nie jest łatwo wyobrazić sobie przestrzeń, w której komunikat funkcjonuje i materię, z której jest stworzony.

Stereotypowo sądzi się, że internet jest medium obrazu, ale statystycznie jest w nim jednak więcej tekstu – internetowi bliżej więc do druku niż do radia i telewizji. Czy jednak internet, jak książka czy gazeta, jest „napisany” i „czytany”? Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa, bo nowe media, same będące przeobrażeniem starych środków przekazu, na nowo transformują istotę komunikatu. W nomenklaturze informatycznej (używanej zarówno przez zawodowych informatyków, jak i zwykłych użytkowników sieci) strony internetowej się nie pisze, tylko tworzy się ją, buduje bądź projektuje. Mówi się więc o niej jak o fizycznie istniejącym przedmiocie. Strona staje się tekstem dopiero z perspektywy odbiorcy. Gdy się na nią wchodzi,

gdy się ją odwiedza, to umownie te sformułowania oznaczają proces czytania komunikatu.

Nadawca w sieci zawsze wykorzystuje właściwości hipertekstu, musi bowiem podporządkować kształt komunikatu regułom narzuconym przez sam przekaznik. Oznacza to, że każdy element przekazu zostaje umieszczony tam, gdzie będzie pełnił z góry przypisaną mu funkcję. Nadawca zakłada więc, że odbiorca zdeszyfruje komunikat i aby zminimalizować ryzyko błędnego lub niepełnego odczytu treści, selekcjonuje elementy hipertekstowe, układa je i hierarchizuje. To, co istotne, ostatecznie jest wyeksponowane, a to, co mniej istotne, zostaje zmarginalizowane. Działan tych dokonuje nadawca, używając środków technicznych: np. operuje krojem i wielkością czcionki, dobiera kolory, pliki graficzne i dźwiękowe<sup>2</sup>.

Tworzony układ i wygląd całej strony internetowej podporządkowany jest wymogowi „zamknięcia” komunikatu w ramie internetowej przeglądarki. W przestrzeni dwuwymiarowej rama ta jest czynnikiem ograniczającym cały przekaz, ale właściwości odnośników hipertekstowych powodują powstanie wymiaru trzeciego – komunikat staje się więc nieliniarny i rozwarstwiony. Link na stronie internetowej pozwala bowiem na kontynuację lektury, ale przenosi użytkownika sieci w jej zupełnie inne miejsce. Segmentacja komunikatu sprawia, że jego treść poznawana jest przez odbiorcę wrywkowo, a spójność całości utrzymywana jest wyłącznie przy pomocy hiperłączy. Jednak o tym, czy spełnią one swoją funkcję, decyduje wyłącznie odbiorca, który za każdym razem decyduje, czy takie hiperłącze otworzyć i podążyć dalej, aby zapoznać się z następną częścią komunikatu.

Tworzenie komunikatu nie jest więc pisaniem, tylko dostarczaniem odbiorcom elementów przekazu i możliwości ich odczytania. Nadawca tworzy „tekst potencjalny”, który może (ale nie musi) być odczytany przez odbiorcę na wiele różnych

sposobów. Hipertekst nie narzuca jedynego sensu, jest raczej czynnikiem organizującym informację. „Każde jednorazowe użytkowanie hipertekstualnego przekazu tworzy nowe, indywidualne dla każdego odbiorcy skojarzenia, co powoduje rozrastanie się także semantyki dzieła” – zauważa Magdalena Buczek<sup>3</sup>. Skoro więc sens komunikatu powstaje w momencie określonego, każdorazowego i unikatowego odczytania treści, to oznacza to, że również odbiorca staje się jego twórcą, w pewnym sensie następuje zrównanie ról obu tych instancji w akcie komunikacyjnym.

Nadawca nie jest oczywiście jedynie dostawcą hipertekstowych elementów, „puzli”, które mają zostać ułożone przez odbiorcę. Struktura strony internetowej jest przecież tworem podporządkowanym zamierzeniom samego twórcy, on właśnie nadaje jej nazwę, układa poszczególne części w mniej lub bardziej zorganizowaną strukturę, decyduje o liczbie podstron i rodzajach pól hipertekstowych. Tak formalnie przygotowany przekaz sam w sobie ma „potencjalną dialogowość”, przeczytany być nie musi, ale daje możliwość interakcji i spełnienia aktu komunikacji<sup>4</sup>. Odbiorca nie otrzymuje od nadawcy jednego, określonego znaczenia – na stronie www ma do czynienia raczej z hipertekstową mapą znaczeń, którą może odczytywać z pewną dowolnością. Ustanowiony przez autora strony „porządek rozumienia”<sup>5</sup> jest tylko drogowskazem prowadzącym przez ten wycinek cyberprzestrzeni. Co więcej, ten porządek może się przecież zmieniać, nie jest dany raz na zawsze, ponieważ nadawca ma możliwość nieustannej ingerencji w hipertekst. Ten więc nie jest tak naprawdę „napisany” lecz „pisany” (a precyzyjniej – wciąż tworzony), jest tworem, który ma potencjał, otwartym komunikatem bez początku i końca.

Kształt nadany stronie internetowej ma charakter struktury w pewnym sensie nadrzędnej wobec tych treści, które z poziomu strony otwierane są przy pomocy hiperłączy. Przekaz jest więc wielowarstwowy, rozmieszczony na wielu wirtualnych płaszczyznach. Łączy je w całość instancja nadawcy, który w określonym wycinku cyberprzestrzeni jest autorem komunikatu. Oznacza to, że pewną całość znaczeniową stanowić może nie tylko pojedynczy tekst, tabela, zdjęcie, ale także cała strona www i wszystkie jej podstrony utworzone przez nadawcę. Dopiero hiperłącze prowadzące do innej strony, miejsca stworzonego przez innego nadawcę, będzie „granicą” takiego komunikatu.

Podporządkowana nadawcy przestrzeń w internecie w teorii hipertekstu zyskała miano *event space*<sup>6</sup>. Po pierwsze, owo pole zdarzeń to miejsce,

w którym tworzenie komunikatu i odczytywanie go są procesami nakładającymi się na siebie. Po drugie, jest to przestrzeń możliwa do wyobrażenia (choćby w postaci zbioru rozmieszczonych w trójwymiarze płaskich stron www), stanowi mentalne odwzorowanie cyfrowej organizacji informacji. Wreszcie po trzecie, pole zdarzeń jest zbiorem wariantów odczytania komunikatu. Ta ostatnia właściwość jest kluczowa dla zrozumienia istoty odczytywania każdej informacji w internecie.

Istnienie wielu ścieżek, którymi można poruszać się w cyberprzestrzeni, nie powoduje jednak chaosu i nie oznacza, że każdą treść można odczytywać dowolnie. Pewne ramy komunikatu i zasady jego odczytania są już ustanowione na początku. Podczas budowania strony internetowej nadawca bierze pod uwagę cel komunikacyjny i kompetencje odbiorcze potencjalnego czytelnika. Tworzy stronę, przewidując, jak mógłby po niej poruszać się odbiorca. Ten bowiem nie odczyta komunikatu linearnie, ma do wyboru różne drogi; odbiorca musi wykonać pewną pracę – sam, uwzględniając hipertekstowe sugestie nadawcy, decyduje, w którą stronę i w jaki sposób przemierzać cyberprzestrzeń, aby zrozumieć przekaz. „Czytanie” w internecie jest więc czymś więcej niż zapoznawaniem się z ciągiem znaków. Dzięki interakcji możliwej w środowisku elektronicznym każdy użytkownik sieci pokonuje ścieżkę zbudowaną z różnego rodzaju znaków pozostawionych przez twórcę wycinka cyberprzestrzeni. Trafnym określeniem tego zjawiska jest „ergodyczność” – to termin zapożyczony z fizyki (z połączenia greckich słów *ergon* ‘praca’ i *hodos* ‘ścieżka, droga’), a w teorii hipertekstu nazywający sposób „czytania” internetu przez wykonanie pracy, pokonywanie drogi<sup>7</sup>. Skoro tych dróg-wariantów odczytania jest wiele, to oznacza, że hipertekst za każdym razem w akcie komunikowania tworzy nową, unikalną całość semiotyczną. Innymi słowy, stu potencjalnych odbiorców jednej strony internetowej może ją odczytać na sto różnych sposobów – każdy podążając własną ścieżką – a w konsekwencji każdy może odczytać ten sam komunikat nieco inaczej.

Charakterystyczny dla internetu dyskurs ergodyczny automatycznie narzuca sposób poruszania się w cyberprzestrzeni. W internecie przemieszczenie się z jednego miejsca w drugie nie jest przecież liniowe, w sieci się nie „jeździ” po wyznaczonych trasach, nie przemierza odległości z punktu A do punktu B. Hipertekst daje możliwości pokonania określonej trasy, ale to, jak się ją pokona, leży w gestii odbiorcy komunikatu. Ma on pewną dowolność w eksplorowaniu cyber-

przestrzeni, nawet kosztem zejścia z obranej trasy lub niepełnego odczytania komunikatu. Odbiorca może nawet „skręcić” ze swojej ścieżki w dowolny obszar i w dowolnej chwili lub nawet całkowicie zlekceważyć intencje komunikacyjne nadawcy. Nieprzypadkowo w języku użytkowników sieci znajdują się określenia zaczerpnięte z marynistyki – ruch na wodzie jest przecież swobodniejszy niż ruch po lądzie. Dlatego właśnie np. czasownik surfować przyjął się wśród internautów jako określenie przemierzania cyberprzestrzeni, a nawigacja oznacza interaktywny sposób komunikowania się z cyfrowym systemem. Ten ocean informacji ma też trzeci wymiar, w którym można się zagłębić – internetu się nie ogląda, do internetu się wchodzi i w nim się przebywa. Nazwa przeglądarki Internet Explorer trafnie sugeruje, co tak naprawdę robimy w cyberprzestrzeni.

Metafora żeglugi nie jest oczywiście niczym nowym, w literaturze od wieków nazywała różne aspekty relacji między nadawcą a odbiorcą, mówcą a słuchaczem, pisarzem i czytelnikiem. Już w *Boskiej komedii* Dantego tworzenie zobrazowane jest jako płynięcie w nieznaną, ale percepcja dzieła także jest żegluga – po wcześniej zostawionym śladzie: „O, wy, co w wątlej płyniecie łupinie / chciwi słuchania, w ślad za mym okrętem, / który śpiewając ponad głębie płynie, / wróćcie za łądu ostatnim zakrętem, / ni się na pełne nie puszczajcie morze, / bo się zabłąkać łatwo nad odmętym!”<sup>8</sup>. Eksplorowanie internetu ma podobny charakter: ten, kto wirtualny komunikat tworzy, zostawia po sobie (celowo bądź nie) ślady, sygnały, znaki, które wyznaczają nową, możliwą do przebycia trasę w cyfrowym świecie.

Na odczytanie komunikatu składają się więc dwa przenikające się nieustannie procesy: przemieszczanie się (*locomotion*) i znajdowanie drogi (*wayfinding*)<sup>9</sup>. Od odbiorcy właśnie ten drugi proces wymaga zaangażowania i poświęcenia energii. Dzieje się tak dlatego, że w internecie czytanie polega – jak zauważa Roman Chymkowski – „przede wszystkim na odrzucaniu tego, czego nie chce się czytać, a dopiero w dalszej kolejności na wydobywaniu potrzebnych informacji z czytanego tekstu”<sup>10</sup>. Zapoznanie się z każdą cyfrową treścią wymaga podjęcia wielu decyzji – użytkownik musi wybrać, którą część hipertekstu przeczytać i w jaki sposób odnaleźć dalszy ciąg komunikatu. Najbardziej widocznymi „punktami decyzyjnymi” na stronie internetowej są hiperlinki, które można

potencjalnie otworzyć, ale o tym, czy tak się stanie, decyduje właśnie już konkretny odbiorca. Droga, którą pokonuje, nie jest pozbawiona przeszkód, bo w hipertekście można się pogubić, zapętlić i utknąć. Stan taki to aporia (z gr. powątpiewanie) – moment, w którym dalsze pokonywanie drogi nie jest możliwe, a który wymaga od odbiorcy szukania rozwiązania. Jednak prędzej czy później następuje epifania (gr. objawienie) – odnalezienie sposobu wyjścia z impasu, chwila olśnienia, znalezienia drogi dalszej wędrówki po hipertekście. Aporia i epifania to elementy, które towarzyszą sobie, przeplatają się w procesie odczytywania komunikatu i to one sprawiają, że hipertekst postrzegamy jako twór dynamiczny i przestrzenny<sup>11</sup>.

Wszystkie powyższe uwagi dotyczące tworzenia i odczytywania hipertekstu nie wyczerpują oczywiście tematu, sygnalizują jedynie niektóre zjawiska. Hipertekstualność ma bowiem naturę złożoną i efemeryczną, która odbiega od istoty tekstowości klasycznie pojmowanej. Zamiast (na)pisania media elektroniczne oferują możliwość ciągłego tworzenia i dowolnego kreowania przestrzeni komunikacyjnej, a zamiast (od)czytania – współtworzenie komunikatu i zatarcie granic między nadawcą i odbiorcą. Przekaz jest trójwymiarowy, zmienny, ulotny, fragmentaryczny i wieloznaczny<sup>12</sup>. W konsekwencji hipertekst jest novum, które wymaga od użytkowników wejścia w zupełnie nowe role i narzuca im niespotykane wcześniej sposoby funkcjonowania w złożonym akcie komunikacyjnym.

#### Przypisy

<sup>1</sup> Pojęć internet i cyberprzestrzeń używam tu wymiennie, mając jednakże świadomość znaczeniowych różnic między nimi.

<sup>2</sup> Por. J. Grzenia, *Strona WWW jako forma dialogowa*, w: M. Kita (red.), *Dialog a nowe media*, Katowice 2004, s. 25.

<sup>3</sup> M. Buczek, *Linearność a hipertekstowe struktury w Internecie*, „Polonica” 2005, nr XXIV–XXV, s. 89

<sup>4</sup> Por. J. Grzenia, op. cit., s. 27.

<sup>5</sup> A. W. Mikołajczak, K. Dominas, M. Kazimierczak, *W cyfrowym labiryncie*, Gniezno 2005, s. 109.

<sup>6</sup> Zob. E. Aarseth, *Cybertext: Perspectives of Ergodic Literature*, Baltimore, London 1997, s. 114.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 1.

<sup>8</sup> Cyt. za: R. Chymkowski, *Literatura na morzu i w sieci, czyli kim chce być czytelnik e-książek*, w: P. Marecki (red.), *Liternet. Literatura i Internet*, Kraków 2002, s. 84–85.

<sup>9</sup> Zob. M. Składanek, *Hipertekst i hipermedia*, w: „Kultura Współczesna” 2005, nr 1(43), s. 141.

<sup>10</sup> R. Chymkowski, op. cit., s. 91

<sup>11</sup> E. Aarseth, op. cit., s. 91–92.

<sup>12</sup> Zob. U. Żydek-Bednarczuk, *Tekst w Internecie i jego wyznaczniki*, w: M. Kita (red.), *Dialog a nowe media*, op. cit., s. 19.

# Uśmiech Mony Lisy

## Wykorzystanie multimediiów na lekcjach języka polskiego

**Janina Kruszyniewicz, dyrektor Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie**

W czasie wakacyjnej przerwy mam więcej czasu dla siebie, obejrzałam więc film pod tytułem *Uśmiech Mony Lisy* z Julią Roberts w roli głównej. Bohaterka jest nauczycielką w ekskluzywnym college'u dla bogatych panien, które przed zamążpójściem mają kaprys, by studiować, bowiem głównym celem ich życia jest bycie panią domu. Uczą się więc także historii sztuki, by móc konwersować o dziełach wybitnych artystów. Mówią na ten temat banały, bo to nie wymaga myślenia. Tu właśnie wkracza w ich życie ambitna doktorantka, która jest zafascynowana malarstwem Picassa.

Akcja filmu obejmuje lata pięćdziesiąte XX wieku i choć może się to teraz wydawać dziwne, to Picasso, dziś twórca uznawany i podziwiany, wtedy uważany był za dziwaka, a jego malarstwo oceniano jako zbyt kontrowersyjne. Przyszłe żony polityków, prawników lub bogatych przedsiębiorców w ogóle nie powinny były wówczas dyskutować o dziwactwach. Dlatego obowiązkowo kontemlowały uśmiech Mony Lisy.

Dlaczego o tym piszę? I co to ma wspólnego z tematem przewodnim bieżącego numeru „Re-

fleksji”? Moją uwagę zwrócił sposób prowadzenia wykładu i środki techniczne, które wykorzystywała nauczycielka do zilustrowania tego, o czym mówiła. Był to rzutnik. W sali wykładowej gaszono światło i na ekranie pojawiały się obrazy. 60 lat temu było to narzędzie nowoczesne i nie sądzę, aby stosowano je powszechnie. Studentki, zafascynowane, patrzyły na powiększone dzieła Picassa, śledziły szczegóły, a wykładowczyni uczyła je nie tylko patrzenia, ale też odczuwania i myślenia. Jest takie powiedzenie: „Lepiej raz zobaczyć, niż sto razy przeczytać”. Dlatego wydaje mi się ważne przypomnienie, że kilkadziesiąt lat temu w myśleniu pomagał rzutnik.

### Typowa szkoła

Co uległo zmianie? Jak prowadzone są zajęcia w szkole XXI wieku? Rzutniki zniknęły. W ich miejsce pojawiły się komputery, tablety i tablice interaktywne. Jeszcze do niedawna, aby przeprowadzić lekcję z wykorzystaniem technologii multimedialnej, zamieniałam się klasami z kolegą informatykiem. Szczytem szczęścia wydawała mi się pracownia z 42-calowym telewizorem, na którym moi uczniowie mogli obejrzeć spektakl lub film. Sądzę jednak, że nowoczesne nauczanie nie może poprzestawać na sporadycznym oglądaniu czegoś, co pomaga zrozumieć świat, zilustrować dzieło artysty lub prześledzić reakcję chemiczną. Nie na tym to polega.

Szkoła, w której uczę, jest typową, państwową placówką. Typową, a więc niedoinwestowaną. Wciąż remontowaną (chwała i za to) w sposób „etapowy”, mozolnie wyposażaną w meble i sprzęt. W tym artykule nie ma potrzeby pisanie o tym, w jaki sposób cudownie pozyskiwane są pieniądze na dobra oczywiste. Jest to artykuł pogodny jak lipiec 2014 roku.

W gimnazjum jest 12 oddziałów. W tej chwili w 7 salach zainstalowane są tablice interak-

tywne. Wykorzystują je anglistki i germanistki, matematyczki i ja, ucząca języka polskiego. Nauki języków obcych bez pomocy tablic w ogóle już nie można sobie wyobrazić. Matematyka jest „martwa” bez obrazów brył, ich rzutów, wykresów i możliwości sprawdzenia wyników i porównania ich z uczniami innych szkół. A jak można dobrze i efektywnie poprowadzić lekcje języka polskiego?

Mogłabym o tym napisać książkę, a właściwie poradnik metodyczny. Zaznaczę w tym miejscu, że nie jestem fanatyczką nowoczesności. Nawet z racji wieku być nią nie potrafię. Nigdy nic nie zastąpi czytania. Żaden obraz nie uruchomi w tak doskonały sposób wyobraźni jak kartka zapisanego papieru. Natomiast obraz może bardzo pomóc i to w różnoraki sposób. Oto kilka moich refleksji i spostrzeżeń na temat środków multimedialnych wykorzystywanych w codziennej pracy.

### **Wirtualny papier**

Od roku uczę języka polskiego w klasie integracyjnej, pracuję z uczniami z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. To chłopcy; w oddziale są tylko cztery dziewczynki, z czego dwie to bliźniaczki. Ta dziwna kombinacja intelektów i płci wymaga nie lada determinacji i, nieskromnie dodam, umiejętności, by lekcje przynosiły efekty i obopólną korzyść. Tablica interaktywna jest w tym wypadku nie do przecenienia, można by rzec, jest główną bohaterką boju o wspomniane efekty. Dlaczego?

Większość z nas jest wzrokowcami. Ucząc się, wykorzystujemy ten zmysł do rozumowania, zapamiętywania, kojarzenia etc. W tłumaczeniu tych procesów lepsi są psychologowie lub psychiatrzy, nie filolog. Zauważyłam jednak, że uczniowie chętniej pracują, gdy mogą śledzić tekst na tablicy. Jako tekst uznają tu nie tylko fragment powieści, wiersz, ale także tabele, uwagi, definicje, wykresy itp. Najważniejsze są zaś reprodukcje dzieł malarskich. Gdy w zaciemnionej sali pojawia się powiększony obraz, gdy widać szczegół, detal, tworzy się przedziwna, nieco magiczna atmosfera i tylko moja fantazja podpowiada, jak mogę to wykorzystać. Nie muszę przy tym bazować na propozycjach z podręcznika. Jedno naciśnięcie klawisza może nas przenieść do dowolnej sali wystawowej lub w inne, niezwykle miejsce. Gdy omawiałam Małego Księcia, odwiedziliśmy muzeum bohatera w Japonii. Gdy czytaliśmy Świteziankę, dzieci zobaczyły jezioro Świtez (przy okazji dowiedziały się, gdzie ono leży). Była to więc lekcja historii i geografii. Oczywiście opi-

suje? Zapewne. Nie jest to jednak tekst naukowy, teoretyczny, przedstawiam moją codzienną pracę.

Uczniowie nie muszą nosić podręczników, mogą czytać tekst, który zawsze pojawia się na ekranie. Nie będę zajmować się problemem wyłączenia prądu, bo wtedy pozostaje do uruchomienia mój nauczycielski, więc donośny, głos. Uczniowie mogą każde ćwiczenie sprawdzić pod względem poprawności na tablicy, a dodać należy, że prawidłowe odpowiedzi zapisane są kolorową czcionką. Pozostawiam im do tego celu tyle czasu, ile potrzebują. Ani razu nie zaobserwowałam, aby zaniedbali tę możliwość. Pozostaje mi jedynie sprawdzenie ich rzetelności, a ta, jak wspomniałam, jest solidna. Mogę wraz z nimi tworzyć kolorowe mapy mentalne, pozwalam im być moimi asystentami. Nie martwię się, że uczeń wysłany do biblioteki po słownik, zawieruszy się nie wiadomo gdzie i zrobi nie wiadomo co. Słowniki są wszystkie dostępne natychmiast. Od obcowania z nimi w wersji papierowej są lekcje biblioteczne. Propozycje wykorzystania podręcznika lub zeszytu ćwiczeń podczas lekcji z włączoną tablicą interaktywną są dołączane do pakietów wydawniczych. Nie trzeba do tego specjalnych uzdolnień. Czasami i ja uczę się czegoś od moich wychowanków, bo chyba nie muszę nadmieniać, że są lepsi ode mnie w obsłudze sprzętu.

### **Cyfrowa społeczność**

Tak oto multimedia łączą pokolenia w symbiotyczną, szkolną społeczność. Dzięki nim można zrealizować dowolny projekt, włączając w jego przeprowadzenie wszystkich uczniów i nauczycieli. Komputery są narzędziem służącym do bieżącej komunikacji z rodzicami. W Szczecinie ta możliwość wykorzystywana jest powszechnie i jest to temat na osobny tekst. Dziennik elektroniczny nie jest doskonały, ale większość mam i ojców na bieżąco śledzi dzięki niemu szkolne poczynania swych pociech. Obawiano się, że przez to kontakty będą rzadsze, ale stało się inaczej – zainteresowanie jest duże, dokumentowanie pracy podmiotów temu podlegających solidne. Rodzice w dalszym ciągu przychodzą na wywiadówki, ale mogą także być „obecni” pośrednio.

Podczas zewnętrznej ewaluacji przeprowadzonej w gimnazjum w grudniu 2013 roku ankiety wypełniane były wyłącznie z wykorzystaniem komputerów. W maju bieżącego roku miała miejsce kontrola doraźna i to właśnie zapis w dzienniku elektronicznym był dowodem na właściwe trzymanie się ulubionych przez wszystkich procedur.

### Kilka problemów

Czas na łyżkę dziegciu w tej beczce miodu. Czy istnieją jakiegokolwiek powody do niepokoju bądź niezadowolenia? Dostrzegam trzy. Uważam, że internet to śmietnik i choć jest to truizm, warto o tym przypominać. Nauczyciele powinni o tym pamiętać, zwłaszcza młodsze pokolenie. Mądre korzystanie ze środków multimedialnych polega na pokazywaniu możliwości, jakie one dają, i uczeniu, jak mogą one pomóc zrozumieć świat, gdzie i kiedy, a także w jaki sposób po nie sięgać. Czemu tak naprawdę służą. Dużo się mówi o zagrożeniach, jakie towarzyszą powszechnemu dostępowi do nieograniczonych informacji, i jest to prawda. Samo mówienie na nic się nie zda. I tu rola szkoły jest ogromna. Jednak pojawia się problem drugi – nie wszyscy nauczyciele przygotowani są z kolei do roli przewodników w z informatyzowanym świecie. Wynika to z racji wieku, niedouczenia, niedoinwestowania szkół – problemów wyłania się sporo. Ten drugi problem ściśle związany jest ze wspomnianym trzecim – niewielką liczbą szkoleń skierowanych do zainteresowanych podnoszeniem kwalifikacji w tej mierze.

Ponieważ ten artykuł ma być pogodny, nie mam zamiaru narzekać. Proszę jedynie za pośrednictwem „Refleksji” o należyte zainteresowanie tym zagadnieniem osób mogących pomóc. Niewątpliwie należą do nich pracownicy ośrodków doskonalenia i wszyscy urzędnicy mający wpływ na politykę oświatową, istniejący zawodowo dzięki podatnikom. Pisząc te słowa, uzmysłowiłam sobie, że zapomniałabym wspomnieć o czwartym, być może najistotniejszym problemie. Pracownie informatyczne, tablice interaktywne, tablety, telewizory, projektory, kserokopiarki, drukarki laserowe mają tę nieszczęsną właściwość, że się psują, stają się przestarzałe i z czasem nie nadają się do użytku. Dyrektor szkoły pozostawiony sam sobie z tym niedostrzeżanym przez władze problemem

nie sypia po nocach, bo myśli, skąd ma pozyskać środki na modernizację.

### Zakończenie

W ramach podsumowania przytoczę anegdotę. Przed paru laty, pod koniec sierpnia odbywały się egzaminy poprawkowe. Uczeń zdający historię nie potrafił niczego sensownego powiedzieć na żadne z zadawanych pytań. Komisja, nie chcąc doprowadzić do wiadomego i niezbyt szczęśliwego zakończenia odpytywania, postanowiła dziecku pomóc. Stosując niezbyt poprawną dydaktycznie metodę, zadała pytanie proste, należące do tzw. kół ratunkowych: „Wymień najwybitniejszych przedstawicieli Renesansu” wszystko jedno przy tym, czy miał to być Polak, czy też członek innego narodu. Jak można się było spodziewać, zapadła krępująca wszystkich cisza. W takiej sytuacji można całą rzecz zakończyć bądź rzucać kolejne koło. Wybrano drugą opcję: „Przypomnij sobie, może to być malarz, rzeźbiarz, podróżnik, poeta”. Cisza. „No przypomnij sobie... Leonardo...” i tu padła jedyna odpowiedź, jaka paść mogła: „DiCaprio”.

Być może, gdyby biedak choć raz obejrzał film, nie tylko z aktorem noszącym imię słynnego autora równie słynnego obrazu, ale także zobaczył wspomniane we wstępie dzieło, porządnie zinterpretowane podczas lekcji historii lub zajęć z plastyki, mógłby poszczycić się oceną dopuszczającą? I nie chciałabym słyszeć pojękiwań nauczycieli, którzy zarzucają dyrektorom, że nie mają w „swoich” salach właściwego sprzętu. Ja w zamierzonych czasach przynosiłam z domu telewizor, aby włączyć film. Zresztą wówczas nie istniały urządzenia multimedialne, definiowane przez współczesną naukę. Teraz każda szkoła ma pracownię informatyczną i w każdej są zainstalowane tablice interaktywne. Od multimediiów nie ma odwrotu.

# Za progiem nowoczesności

## Nowe media na lekcjach języka polskiego i historii

**Anna Godzińska, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, nauczycielka języka polskiego i historii w Szkole Podstawowej nr 53 im. Fryderyka Chopina w Szczecinie**

Od pewnego czasu trwa dyskusja dotycząca wykorzystania nowych mediów w szkole. Mam tu na myśli zarówno mass media, jak i pokój nauczycielski czy zebrania z rodzicami. Łatwo można zaobserwować dwa obozy tego sporu – konserwatywny, który stoi na straży tradycji, według której lekcja ma się odbywać w klasie z tablicą, kredą, zeszytami i książkami oraz nauczycielem nadzorującym pracę uczniów. Drugi obóz – nowoczesny – skłania się ku wejściu szkoły w „wirtualny świat”, stanowiący dla uczniów naturalną przestrzeń. Przeciwnicy tego pomysłu podkreślają jednak, że dzieci spędzają mnóstwo czasu przed komputerem i telewizorem, więc szkoła powinna pozostać miejscem, gdzie wciąż zwraca się uwagę na czytanie i pisanie w tradycyjnym tych słów znaczeniu.

Prawda leży zapewne gdzieś pośrodku. Pomiędzy archaicznym, ślepym na nowoczesne formy zdobywania/przekazywania wiedzy i komunikacji a mocno odzegnującym się od tradycyjnych metod nauczania poglądem jest szerokie pole do zagospodarowania przez nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Osobiście należę do zwolenników znalezienia właśnie takiego „złotego środka”. Jestem pewna, że współczesna edukacja nie może uciec od zmian, jakie zachodzą w sferze coraz

bardziej zdigitalizowanego społeczeństwa. Dzisiejsi uczniowie to pokolenie, które nie zna świata bez komputerów i internetu. Dla nich szukanie informacji w bibliotece wydaje się stratą czasu, gdy w ciągu kilku minut na ekranie laptopa mogą wyświetlić odpowiedź na postawione przez nauczyciela pytanie. Można oczywiście zastanowić się, czy będzie to prawidłowa odpowiedź. Ta kwestia wydaje mi się właśnie kluczowa w dyskusji nad nowymi mediami w szkole. Dziś nauczyciel powinien stać się kimś w rodzaju pośrednika pomiędzy tradycją a nowoczesnością. Pozycja, w jakiej się znajdujemy, stojąc jedną nogą w przeszłości, a drugą w nowoczesności, jest w tym wypadku idealna. Bardzo dobrze pamiętamy przecież czasy, kiedy – by zdobyć jakąkolwiek informację – trzeba było udać się do biblioteki i znaleźć odpowiednią encyklopedię lub słownik. Po takiej wizycie i przepisaniu wszystkiego do zeszytu byliśmy pewni, że nasza praca jest wykonana prawidłowo. Uczniowie dziś podobnie traktują internet, nie zdając sobie sprawy, że jest to mylne podejście.

Jednak pomoc w wyszukiwaniu informacji w internecie czy w umiejętnym wartościowaniu odpowiedzi to nie jedyna rola nauczyciela podczas zajęć. Lekcja powinna być przecież interesująca, ale i zrozumiała dla ucznia. Wiemy przecież doskonale, że podstawą dobrej komunikacji jest wspólny język. Nie pozostaje nam, nauczycielom, nic innego, jak nauczyć się języka „cyfrowych tubylców”.

Jako nauczycielka języka polskiego i historii w szkole podstawowej – przedmiotów przynajmniej na pierwszy rzut oka będących w opozycji do nowych technologii – staram się jak najwięcej korzystać z mediów dostępnych w mojej klasie. Wydaje mi się, że są to świetne narzędzia do aktywizacji uczniów i do zbudowania płaszczyzny porozumienia. Komputer z dostępem do internetu, telewizor, DVD, ale i smartfon są idealnymi instrumentami do przybliżenia uczniom tematów, które mogą wydawać się im nieciekawe czy archaiczne, albo wręcz niepotrzebne.

Jednym z najprostszych sposobów wykorzystania mediów podczas nauki języka polskiego jest obejrzenie z uczniami adaptacji filmowej lektury. Robię to oczywiście zawsze po dokładnym omówieniu książki i sprawdzeniu znajomości jej treści. Nie jest to bierny odbiór – uczniowie



otrzymują karty pracy z poleceniami i zadaniami dotyczącymi relacji film – książka. Taka lekcja jest znakomitym przyczynkiem do dyskusji nad wyższością tekstu nad obrazem lub odwrotnie. Dzieci mogą zastanowić się nad sformułowaniem opinii na ten temat, zebrać i podać klasie odpowiednie argumenty. W czasach, gdy uczniowie coraz częściej rezygnują z lektur na rzecz obejrzenia filmu, zajęcia takie mogą pomóc uzmysłowić ogromną różnicę pomiędzy tekstem i obrazem. Warto też pamiętać, że ekranizacje lektur pozwalają przybliżyć realia dawnych epok, a także skonfrontować własną wizję powieściowych wydarzeń z sugestią scenarzysty czy reżysera.

Podobną metodę stosuję na lekcjach historii, na których uczniowie obejrzeń mogą między innymi wspomnienia żołnierzy czy powstańców. W ten sposób historia przestaje się uczniom kojarzyć z abstrakcyjną, odległą przeszłością, a staje się doświadczeniem żywego, konkretnego człowieka. Dzieje się tak również w przypadku wspólnego oglądania kronik filmowych.

Nowe media pozwalają być nie tylko biernym odbiorcą, ale i aktywnym uczestnikiem edukacji. Jeśli chcemy, aby uczniowie nauczyli się jak najwięcej, najłatwiej osiągnąć to poprzez zaangażowanie. Media, które niemal każdy z uczniów nosi w kieszeni, świetnie się do tego nadają. Z powodzeniem można na przykład wykorzystać telefon z funkcją nagrywania. Wraz z dziećmi wybieramy tekst (z podręcznika do języka polskiego), który nadaje się do nagrania audiobooka lub słuchowiska. Uczniowie dzielą się na grupy i jako pracę domową nagrywają fragment prozy.

Telefon jest także doskonałym narzędziem do nagrywania wspomnień dotyczących II wojny światowej czy lat zaraz po jej zakończeniu. Nigdy nie traktuję tego zadania jako obowiązkowego dla całej klasy – świadoma bowiem jestem niejednoznaczności (po)wojennych przeżyć i pozostawiam rodzicom/dziadkom uczniów decyzje dotyczącą ich uczestnictwa w zadaniu.

Na lekcjach informatyki uczniowie dość szybko poznają program PowerPoint, który w różnoraki sposób można wykorzystać, by zaktywizować uczniów na lekcjach. Dzieci często zresztą same pytają o taką formę opowiedzenia czy przedstawienia pewnych zagadnień i postaci podczas zajęć. Jest ona dla nich o tyle łatwiejsza, że pozwala zerkać na rzutnik czy ekran i powoduje mniejszy lęk przed zapomnieniem tekstu wystąpienia. Ta forma prezentacji pracy uczniów jest przeze mnie stosowana dość często. Dzieci lubią dzielić się w ten sposób wiedzą zdobytą samodzielnie, poza szkołą, czy wrażeniami z przeczytanej książki. To także doskonały sposób na przybliżenie sylwetki twórcy czy postaci historycznej. Na lekcjach historii uczniowie często przy pomocy tego programu prezentują losy swojej rodziny po II wojnie światowej – dzielą się narracją o przybyciu przodków do Szczecina, prezentują ich zdjęcia, zeskanowane do-

kumenty, medale. Podobnie przygotowują także swoje prezentacje na lekcję o życiu codziennym w PRL-u.

Kolejnym sposobem użycia mediów, który stosuję na swoich lekcjach, jest korzystanie z kanału YouTube, będącym jednym z najczęściej odwiedzanych serwisów internetowych przez nastolatków poszukujących muzyki i teledysków. Ja jednak staram się zachęcić ich do połączenia poezji, muzyki i obrazu. Dla uczniów szkoły podstawowej (i nie tylko) liryka jest bardzo trudna w odbiorze. Tłumacząc im, iż opiera się ona przede wszystkim na emocjach. Łatwiej im zrozumieć ten związek, gdy łączą muzykę, tekst i obraz. Uczniowie szukają w zasobach YouTube takiej muzyki z wizualizacją, która pasowałaby do przeczytanego przez nich tekstu, najlepiej wyrażała jego charakter. Taka „zabawa” składania potem do głębszej dyskusji i poszerza interpretację wiersza.

Wskazane przeze mnie przykłady na wykorzystanie mediów w szkole są jedynie fragmentem tego, co jeszcze można zrobić w tym zakresie. Nie wspominałam przecież o wielu platformach czy stronach, które stanowią znakomitą podstawę dla działań uczniów i nauczycieli. Na stronach każdego niemal wydawnictwa można znaleźć materiały, które pomogą nam w ciekawy sposób łączyć nowoczesność z tradycją. Są one zbudowane na bazie podręczników, z których korzystamy podczas lekcji, więc znakomicie z nimi korelują.

Warto też słuchać pomysłów naszych uczniów – mogą oni być o wiele bardziej zaawansowani w nowych technologiach od nas i dzięki temu dawać znakomite propozycje kolejnych nowoczesnych i nietypowych lekcji. Z własnego doświadczenia wiem, że dzieci bardzo chętnie i aktywnie angażują się w udoskonalanie zajęć, są zainteresowane odejściem od tradycyjnych form z tablicą i kredą w centrum. Należy tylko pozwolić im działać i odpowiednio zachęcać, a także kierować ich poczynaniami.

Jak wspominałam na początku, jestem zwolenniczką „złotego środka”. Uważam, że nie można całkowicie odejść od tradycji w nauczaniu. Tradycji, którą rozumiem jako uczenie uważnego słuchania, czytania tekstów literackich i użytecznych ze zrozumieniem, ręczne, staranne pisanie czy ćwiczenie pamięci poprzez przyswajanie wierszy czy faktów. Zdaję sobie jednak sprawę, że pozostanie przy tylko takich formach edukacji jest anachroniczne i zupełnie „odklejone” od uczniowskiej rzeczywistości. Nowoczesne media nie są już przeszkodą w nauce, ale stają się pomocą. Nie ma wątpliwości co do faktu, że lekcje prowadzone przy ich użyciu są dla uczniów atrakcyjniejsze i – w konsekwencji – powodują lepsze przyswajanie wiedzy. Lekcje takie pozwalają uczniom stać się podmiotem działań edukacyjnych, uczyć współpracy, wyzwalać w nich twórczość.

Wydaje się, że przed nauczycielami XXI wieku stoi nowe wyzwanie. Musimy pokazać uczniom, że nauka jest wszędzie. Przedmioty, które kojarzą im się przede wszystkim z rozrywką, mogą stać się źródłem wiedzy. A na drodze takiego rozumowania łatwo o konkluzję, że szkoła może też bawić.

# Przecinek może płatać figle

## (Bez)błędne odruchy interpunkcyjne

**Małgorzata Bortliczek, doktor, adiunkt w Zakładzie Edukacji Humanistycznej i Nauk Pomocniczych Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego**

Praktyka pisarska wymaga respektowania pewnych obligatoryjnych zasad interpunkcyjnych. Jedną z nich dotyczy nierozdzielania przecinkiem podmiotu i orzeczenia w zdaniu pojedynczym rozwiniętym. Zdarza się jednak, że w takim zdaniu można fakultatywnie zastosować myślnik. Z kolei posługując się szeregami przydawek, należy skłaniać się ku ograniczeniu stosowania przecinków fakultatywnych, bo już samych obligatoryjnych zasad przestankowania jest wystarczająco dużo.

### Zależność interpunkcja – składnia

Prawidłowe stosowanie interpunkcji jest zależne od znajomości składni<sup>1</sup>. Tomasz Karpowicz w Kulturze języka polskiego<sup>2</sup> stwierdza, że interpunkcja polska rządzi się zasadami logiczno-składniowymi, a użycie znaków przestankowych dla podkreślenia właściwości prozodycznych, takich jak: emocjonalny ton wypowiedzi, zawieszenie głosu, pauza oddechowa, ma jedynie charakter pomocniczy.

Zmiana roli interpunkcji z retorycznej na składniową nastąpiła wraz z upowszechnieniem w XIX wieku cichego czytania. „Od tego czasu znaki przestankowe są coraz częściej sygnalizatorami granic składniowych w tekście, tj. wskazują koniec wypowiedzenia, koniec zdania składowego w wypowiedzeniu złożonym, czy oddzielają szeregi jednofunkcyjnych składniowo elementów”<sup>3</sup>.

„Polski system interpunkcyjny nazywany jest systemem składniowym, ponieważ najważniejszą rolę odgrywa w nim struktura zdania. Znaki przestankowe sygnalizują więc charakter wypowiedzenia (oznajmienie, pytanie, wykrzyknienie), wzajemny stosunek części zdania i zdań składowych, zaznaczają tekst główny i poboczny, tekst własny i cytowany”<sup>4</sup>. Doprecyzowując, znaki interpunkcyjne służą do następujących celów: 1) oddzielania sąsiadujących członów (przecinek, średnik i kropka, która równocześnie zamyka wypowiedzenie); 2) wydzielenia wstawek wplecionych w środek wypowiedzenia (wtedy stosowane są parzyście: przecinki, myślniki lub nawiasy jako znaki otwierające i zamykające wstawkę czy wtrącenie); 3) zapowiadania wyliczenia (dwukropek); 4) przerywania wypowiedzi (wielokropek); 5) wskazywania na opuszczenie części wypowiedzenia często w celu uniknięcia powtórzenia wyrazowego (myślnik, częściowo wielokropek); 6) wskazywania na ładunek emocjonalno-logiczny (pytajnik, wykrzyknik, częściowo także myślnik i wielokropek); 7) cytowania (cudzysłów)<sup>5</sup>.

### Praktyka pisarska a norma interpunkcyjna

Polskojęzyczna komunikacja pisemna obnaża niski poziom praktycznego opanowania interpunkcji. Paradoksalnie – interpunkcja miała pomagać piszącym i czytającym, a stała się znacznym utrudnieniem w pracy pisarskiej. Pisał na ten temat na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku Jerzy Podracki – twórca Słownika interpunkcyjnego języka polskiego<sup>6</sup>: „Poziom praktycznej interpunkcji w Polsce jest zatrważający. Widać to wyraźnie w zeszytach uczniowskich, w pracach pisemnych studentów polonistyki (także w pracach magisterskich), w prasie, a nawet w książkach dobrych wydawnictw”<sup>7</sup>. Nieznajomość reguł interpunk-

cyjnych języka polskiego (a tym samym składni warunkującej prawidłowe przestankowanie) na początku XXI wieku wytknął Polakom Jan Miodek: „Bardzo małą świadomość interpunkcyjną należy uznać za doprawdy palący problem współczesnej normatywistyki. Na rynku wydawniczym pojawiają się wcale nierzadko książki, także językoznawcze (!), których autorzy – co tu ukrywać – kompromitują się brakiem elementarnej znajomości składni, będącej warunkiem poprawnego przestankowania. To samo, niestety, trzeba powiedzieć o tekstach dziennikarskich: liczba uchybień interpunkcyjnych i innych błędów kształtuje się w nich mniej więcej w stosunku 10:1. Zły dobór znaku interpunkcyjnego może wywołać poważne zaburzenia znaczeniowe w odbiorze danego tekstu”<sup>8</sup>. Kilka lat temu kwestię poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej podniosła ponownie Danuta Krzyżyk, niski poziom w tym zakresie wiążąc z lekceważeniem zasad pisowni: „Z roku na rok pogarsza się też stan ortografii (...) i interpunkcji (pomijanie wszystkich znaków interpunkcyjnych w wypowiedzi) dzieci i młodzieży. Często błędy w tym zakresie nie wynikają z nieznanymi odpowiednich reguł, lecz są przejawem niechlujstwa językowego, swoistej mody na bylejąkość”<sup>9</sup>.

Inne wytłumaczenie opisanego stanu rzeczy można odnaleźć w publikacji Edwarda Łuczyńskiego, którego zdaniem utrudnienia w prawidłowym stosowaniu znaków interpunkcyjnych zaczynają się od momentu upowszechnienia składniowych zasad ich użycia: „Piszący musi teraz pamiętać o strukturze tekstu i oddzielać interpunkcyjnie fragmenty odrębne składniowo. Podziały treściowe i składniowe nie zawsze się pokrywają, toteż coraz liczniejsze są wahania piszących co do użycia (czy pomijania) znaków interpunkcyjnych. Te wahania są wciąż żywe w praktyce pisarskiej, mimo że rozwinęła się (od drugiej połowy XIX wieku) normatywna gałąź interpunkcji i mimo że zasady użycia znaków interpunkcyjnych są coraz bardziej rozbudowywane i precyzowane”<sup>10</sup>.

### Interpunkcja a znaczenie

Interpunkcja wpływa przede wszystkim na znaczenie zdania, a semantyka zdania może rzutować na decyzje prawne, polityczne, społeczne lub moralne. Interpunkcja w pewnym sensie została uwikłana w historię XX wieku, co tak opisał Edward Polański: „Mam na myśli rozkaz, jaki wydano w 1981 roku podczas pacyfikacji kopalni »Wujek«, w której, jak wiadomo, zginęli ludzie. Niewykluczone, że niepostawienie przecinka zadecydowało o życiu dziewięciu górników. Dowódca interweniujących sił porządkowych pytał komendanta ówczesnej milicji, czy może użyć broni. Według dziennika sztabowego Komendy Wojewódzkiej w Katowicach odpowiedź brzmiała: Nie, czekaj na rozkaz. Jed-

nak wprowadzony przecinek w tym zdaniu wyglądał trochę inaczej niż pozostałe. Budziło to wątpliwości, czy nie został dopisany później. Nad tym zastanawiali się policyjni eksperci, zamówiono ekspertyzę grafologiczną. Odpowiedź z przecinkiem lub bez przecinka: Nie, czekaj na rozkaz i Nie czekaj na rozkaz mogła wywołać odmienne zachowanie milicyjnego plutonu. Inaczej też mogła rozkładać odpowiedzialność za strzały, które padły w kopalni »Wujek«”<sup>11</sup>.

Komentarzem lingwistycznym do tego kuriozalnego przykładu może być zdanie zaczerpnięte ze Słownika interpunkcyjnego języka polskiego: „Rzadko natomiast spotykamy takie sytuacje, w których np. miejsce przecinka decyduje o jednoznaczności lub przejrzystości wypowiedzi”<sup>12</sup>. Niemniej – w opisywanym zdaniu obecność przecinka lub jego brak przesądza o znaczeniu.

Przecinek może także płatać figle semantyczne w sytuacjach o mniejszej randze. W analizowanych poniżej zdaniach<sup>13</sup> obecność lub brak przecinka zmienia sens, przy czym bez względu na rozłady interpunkcyjne zdanie zawsze jest sensowne. Na przykład na podstawie zdania: Dyskusje między koleżanką, Ewą i mną były zawsze zażarte, można wywnioskować, że dyskutują trzy osoby („bezimienna” koleżanka, Ewa i ja – autor zdania). Jeżeli natomiast zrezygnujemy z przecinka między wyrazami koleżanka i Ewa, por.: Dyskusje między koleżanką Ewą i mną były zawsze zażarte, to okaże się, że w dyskusji uczestniczą dwie osoby (koleżanka Ewa i ja).

Podobnych obserwacji dostarcza dystrybucja przecinków w zdaniu: Ciocia Kasia, siostra mojej mamy i wujek Sylwek przychodzą dziś do nas na kolację, z którego wynika, że do kolacji zasiądą trzy osoby (ciocia Kasia, siostra mamy, której imienia nie znamy, oraz wujek Sylwek). Po dołożeniu jednego przecinka otrzymamy zdanie: Ciocia Kasia, siostra mojej mamy, i wujek Sylwek przychodzą dziś do nas na kolację, z którego wynika, że tym razem na kolacji będą dwie osoby (ciocia Kasia, która jest zarazem siostrą mamy, i wujek Sylwek). Podmiot szeregowy w tym zdaniu składa się z dwóch członów (ciocia Kasia, wujek Sylwek, a siostra mojej mamy to rozwinięte określenie, które musimy ująć w dwa przecinki).

### (Nie)kłopotliwy przecinek

„Jak dowodzą obserwacje, najbardziej kłopotliwym znakiem interpunkcyjnym jest przecinek. Przecinkowi najczęściej miejsca poświęcają twórcy norm interpunkcyjnych (zob. słowniki ortograficzne, gdzie zawsze najczęściej zasad interpunkcyjnych dotyczy przecinka). Przecinek jest zresztą najczęściej spotykanym znakiem przestankowym w tekstach pisanych. Kłopoty z jego użyciem wynikają jednak przede wszystkim z tego, że

jest to znak sygnalizujący zarówno podziały składniowe, jak i treściowe wewnątrz wypowiedzenia<sup>14</sup>.

W wypowiedzeniu pojedynczym, o którym w niniejszym szkicu przede wszystkim jest mowa, stosowane są następujące znaki interpunkcyjne: przecinek, dwukropki, myślnik, nawias oraz średnik, a także zamykająca zdanie – kropka, która pojawia się ponadto w skrótach i po liczebnikach porządkowych<sup>15</sup>. Kiedy piszemy, mamy do dyspozycji tylko znaki interpunkcyjne pomagające zrozumieć tekst, zapewniające jednoznaczność i przyczyniające się do prawidłowego i przekonującego wygłoszenia tekstu. Z kolei kiedy mówimy, możemy dzielić wypowiedź, stosując akcent i intonację oraz nadając jej rytm i odpowiednie tempo.

Warto przypomnieć podstawową zasadę składniową, której ignorowanie w konstruowaniu tekstów pisanych przekłada się na ich niejednoznaczność: „Zdanie to wypowiedzenie zawierające czasownik, który jest dla niego członem konstytutywnym – centrum składniowym, wokół którego zbierają się inne wyrazy”<sup>16</sup>. Poza czasownikiem, pełniącym funkcję orzeczenia, w zdaniu mogą wystąpić jeszcze cztery grupy składników: podmiot i przydawka, dopełnienie i okolicznik. Niektóre części zdania tworzą szeregi połączone bezspójnikowo. Taki zabieg dotyczy najczęściej rzeczowników będących podmiotami lub dopełnieniami. W podanych poniżej przykładach przecinki oddzielają kolejne człony wyliczeń: 1) w podmiocie szeregowym: Samochody, samoloty, parowozy i statki na znaczkach z całego świata pięknie się prezentowały w czerwonym klaserze; 2) w rozbudowanej grupie dopełnień: Nie chciałem zawiści, zazdrości, kłótni, oszczerstw i cichych dni<sup>17</sup>.

Szeregi więc to połączenia dwóch lub więcej takich samych przydawek, podmiotów, okoliczników lub dopełnień. „W przepisach przestankowania mówi się w związku z tym o jednorodnych (równorzędnych) składnikach, przy czym najważniejsze dla piszącego są tu przede wszystkim szeregi przydawek i okoliczników. Otóż przecinek stawia się przed połączonymi bezspójnikowo jednorodnymi członami szeregu podmiotów, orzeczników, dopełnień, przydawek, okoliczników”<sup>18</sup>. Jerzy Podracki ilustruje tę regułę dwunastoma przykładami zdań, w których wskazane szeregi występują. Oto wybrane z nich: Na moim biurku stoją: komputer, radio, lampa (szereg trzech podmiotów); Twarz matki stała się smutna, zatroskana (szereg dwóch orzeczników); Kupowała owoce, warzywa (szereg dwóch dopełnień); Latem był w Niemczech, we Francji, w Hiszpanii (szereg trzech okoliczników miejsca stanowiący przykładowe wyliczenie).

### Kłopotliwe przydawki

Nieustabilizowaną kwestią jest rozdzielanie lub nierozdzielanie przecinkiem przydawek w zależności

od ich statusu: przydawki są albo równorzędne, albo – nierównorzędne. Pierwsze oddzielamy przecinkami: Pracowity, poważny chłopak nie mógł znaleźć żony (szereg dwóch przydawek). Nie oddzielamy przecinkami przydawek nierównorzędnych, czyli takich ciągów, w których pierwsza przydawka określa połączenie wyrazowe składające się z rzeczownika i określającej go drugiej przydawki, np.: Pierwsze powojenne wybory wywołują teraz kontrowersje; Współczesne polskie elity polityczne są często krytykowane. W pierwszym zdaniu chodzi o pierwsze z powojennych wyborów (pierwsze powojenne wybory); w drugim – o polskie elity aktywne w Rzeczypospolitej Polskiej – Trzeciej Rzeczypospolitej (współczesne polskie elity); wszak można mówić o polskich elitach, ale w tzw. Drugiej Rzeczypospolitej (co uczynił Sławomir Koper – autor książek: *Życie prywatne elit Drugiej Rzeczypospolitej* oraz *Życie prywatne elit artystycznych Drugiej Rzeczypospolitej*).

Sporo uwagi problemowi interpunkcji przydawek równorzędnych i nierównorzędnych poświęcił Edward Łuczyński w artykule O interpunkcji w wyrażeniach typu „samotny biały żagiel” i „niespokojne, wzburzone morze”, wychodząc z założenia, że zwyczaj interpunkcyjny w wyrażeniach typu Adj<sup>1</sup> + Adj<sup>2</sup> + N (gdzie Adj oznacza przymiotnik lub imiesłów przymiotnikowy, natomiast N – rzeczownik) nie jest ustabilizowany, a ustalenia normatywne są trudne w stosowaniu. Dzieje się tak, ponieważ pojęcia równorzędności i nierównorzędności nie są ostre, co daje możliwość różnorodnej interpretacji wyrażen Adj<sup>1</sup> + Adj<sup>2</sup> + N, a w rezultacie – różną interpunkcję. Wzorcowym przykładem szeregu, w którym występują przydawki nierównorzędne, jest wyrażenie piękne wieczne pióro, składające się z pierwszego określenia piękne (Adj<sup>1</sup>), będącego określeniem całego wyrażenia wieczne pióro (Adj<sup>2</sup> + N). Drugie określenie – wieczne – tworzy z rzeczownikiem pióro całość znaczeniową, tzw. zespół. Do zespołów bezprzecinkowych powinny należeć takie na przykład wyrażenia, jak: krótkie wierzchnie okrycie, okrągłe kocie łby, zakasana lewa ręka, biały sportowy samochód, duży cynowy dzbanek, gładkie ciemne włosy, cała długa podróż. „Wszystko to może prowadzić do wniosku, że bezprzecinkowy typ wyrażen Adj<sup>1</sup> + Adj<sup>2</sup> + N ma budowę Adj<sup>1</sup> + (Adj<sup>2</sup> + N), gdzie umieszczona w nawiasie część wyrażenia jest zespołem o charakterze związku frazeologicznego”<sup>19</sup>.

I wszystko byłoby klarowne, gdyby wniosek sformułowany przez Łuczyńskiego znalazł zadowalające potwierdzenie w analizowanym przez niego materiale. Tymczasem „aż trzy czwarte bezprzecinkowych wyrażen z określeniami przymiotnikowymi nie ma potwierdzonego w słownikach związku Adj<sup>2</sup> + N”<sup>20</sup>. Cały wywód na ten temat, udokumentowany liczny-

mi przykładami, można znaleźć w cytowanym źródle. Z punktu widzenia ustaleń normatywnych interesujące jest podsumowanie, w którym Łuczyński skłania się ku ograniczeniu dystrybucji przecinków w wyrażeniach zawierających szeregi przydawek: „W sumie można zauważyć, że w interpunkcji interesujących nas szeregów rywalizują dwie tendencje. Jedna z nich, oparta na formalnym kryterium oddzielania przecinkiem ciągów jednakowych części zdania, nakazuje stosowanie przecinka w wyrażeniach niespokojne, wzburzone morze, jak i w szeregach typu samotny biały żagiel. Druga tendencja, wprowadzająca semantyczne zróżnicowanie członów wchodzących w skład szeregów, powoduje ograniczenie użycia przecinka do ciągów przydawek równorzędnych znaczeniowo. Teoretycznie wszystko wskazywałoby na słuszność tej drugiej tendencji, mającej przecież oparcie w zasadach interpunkcji. Jednak ze względu na trudności w stosowaniu tej zasady autorzy tekstów (także redaktorzy i korektorzy) w wielu wypadkach stosują mechaniczną interpunkcję oddzielania przecinkami ciągów przydawek, nie zwracając uwagi na ich znaczenie. Moje obserwacje dowodzą, że istnienie nierównorzędnych ciągów przydawek przed rzeczownikami nie jest wcale rzadkie. Powinno to znaleźć odbicie w zasadach interpunkcji w postaci jakiegoś rozwinięcia, a także – w większej ilości przykładów ilustrujących tę zasadę. Uważam, że bardziej konsekwentne stosowanie zasady różnicowania interpunkcji interesujących nas wyrażen spowodowałoby pewne ograniczenie użycia przecinka w tekstach. Nie jest to bez znaczenia w polskiej interpunkcji, w której zasad obligatoryjnego stosowania przecinka jest wystarczająco dużo”<sup>21</sup>.

### Zbędny przecinek, fakultatywny myślnik

Przecinek w zdaniu pojedynczym pojawia się jak intruz wtedy, gdy mamy do czynienia z rozbudowaną przydawką lub rozbudowanym okolicznikiem. (Nad)gorliwy autor zdania stawia przecinek, ulegając podpowiedzi rytmiczno-oddechowej: stawiaj przecinek tam, gdzie głos ci się zawiesi. Zbędność przecinka ilustrują następujące przykłady: Po rewelacyjnym zdaniu końcowych egzaminów (w tym miejscu wypada przerwa rytmiczno-oddechowa) wyjechał w góry lub Po zakończonych pomyślnie rozmowach (pauza intonacyjna) delegacja udała się na zwiedzanie miasta; Wesoły i zawsze uśmiechnięty Rafał (głos się zawiesza) wybrał się z kolegami na piwo; Bardzo dobrze przygotowani studenci pierwszego roku (przerwa rytmiczno-oddechowa) wyjechali na miesięczny obóz naukowy. Bez wątplenia są to zdania pojedyncze z rozbudowanymi grupami orzeczenia: po rewelacyjnym zdaniu końcowych egzaminów (kiedy wyjechał? – pytanie o okolicznik); Po zakończonych pomyślnie rozmowach (kiedy? – pytanie o okolicznik), oraz podmiotu: Wesoły

i zawsze uśmiechnięty (jaki Rafał? – pytanie o przydawkę), Bardzo dobrze przygotowani studenci pierwszego roku (jacy studenci? – pytanie o przydawkę). W zdaniach tych mimo występowania pauz intonacyjnych przecinki są zbędne a nawet – ze składniowego punktu widzenia – nonsensowne. Kiedy cytowane zdania zostaną pozbawione kilku składników dodatkowych, to brzmią następująco: (On) wyjechał w góry; Delegacja udała się na zwiedzanie miasta oraz Rafał wybrał się na piwo; Studenci wyjechali na obóz naukowy, co potwierdza jednoznacznie, że przecinek w takich zdaniach jest zbędny.

Jan Miodek pisze, że przecinek między rozbudowaną grupą podmiotu a grupą orzeczenia jest niepoprawny, natomiast jak najbardziej poprawnym znakiem jest w tym miejscu myślnik, który ma siłę przeciwstawienia; choć postawienie myślnika nie jest bezwzględnie konieczne. Komentarzem do obserwowanej w polskiej pisowni wariantowości interpunkcyjnej są m.in. słowa Jerzego Podrackiego: „Przepisy interpunkcyjne są albo bezwzględnie obowiązujące (niestety większość), one zdecydowanie nakazują lub zakazują, albo fakultatywne (wtedy możemy stosować dany znak interpunkcyjny lub nie, możemy wybrać ten lub inny znak)”<sup>22</sup>. To rozróżnienie zostało także skomentowane przez Karpowicza: „W (...) bogatym zbiorze przepisów kilka ustaleń ma charakter fakultatywny – autor tekstu ma prawo wybrać jeden z wariantów zapisu, przy czym żadna decyzja piszącego nie spotka się z dezaprobatą ani czytelnika, czyli odbiorcy, ani postronnego obserwatora, np. językoznawcy zajmującego się poprawnością językową. Większości przepisów interpunkcyjnych należy jednak przestrzegać bezwyjątkowo – ze względu na ich jednoznaczność i precyzję”<sup>23</sup>.

Pisząc o nieuzasadnionym stosowaniu przecinka a zarazem – o fakultatywności myślnika, warto przywołać jeszcze przykład zdań z predykatem to, np. Zamek w Malborku to najsłynniejsza siedziba krzyżacka, który jest w tym wypadku synonimem łącznika jest (chodzi o łącznik współtworzący orzeczenie imienne: być, stać się, zostać), por. Zamek w Malborku jest najsłynniejszą siedzibą krzyżacką. Specyfikę słowa to wyjaśnia Jan Miodek: „(...) słówko to, przed którym najczęściej robimy znaczącą pauzę, silniej niż jest przeciwstawia podmiot orzeczeniu”<sup>24</sup>. Nie należy przed nim stosować przecinka (jeżeli oczywiście mamy do czynienia ze zdaniami pojedynczymi typu: Warszawa to stolica Polski; Orzeł to ptak; Rakiety to pojazdy kosmiczne; Dzieci to nasza przyszłość), można natomiast posłużyć się myślnikiem: Paweł – to najlepszy uczeń w klasie.

### Myślnik czy łącznik (dywiz)?

Sporo kłopotów poprawnościowych dotyczy różnicowania i stosowania dwóch znaków: myślnika i łącznika<sup>25</sup>. Na przykład zapis cyfrowo-słowny za-

wsze wymaga łącznika. Poprawne są takie formy cyfrowo-słowne, jak: 58-kilogramowy, 3-godzinny oraz zapisy w całości słowne: pięćdziesięcioosmiokilogramowy, trzygodzinny. Problemy poprawnościowe często sprawiają także liczebniki oddające procenty, np. \*Firma zanotowała blisko 100% wzrost obrotów w stosunku do ubiegłego roku. Zapis 100%, gdy używamy go w znaczeniu przymiotnikowym, jest niepoprawny. Dla oddania takiego znaczenia mamy do dyspozycji następujące formy: 100-procentowy lub w skrócie 100-proc. oraz zapis słowny – stuprocentowy<sup>26</sup>.

Dywiz jest znakiem głównie ortograficznym i odnosi się tylko do jednego przedmiotu, a nie do relacji dwóch różnych wyrazów czy wartości. Można go zatem stosować w takich nazwach, jak: Gdańsk-Wrzeszcz (dwa wyrazy połączone dywizem są nazwą dzielnicy zlokalizowanej w Gdańsku; nie oznaczają dwóch różnych lokalizacji). Natomiast w zapisie pociąg relacji Gdańsk – Warszawa, kiedy mowa jest o dystansie między dwoma miastami, obowiązkowo należy posłużyć się myślnikiem.

Myślnik jest tym znakiem, który wymaga poprzedzenia i zakończenia spacją. Jego użycie wydaje się konieczne np. w wyrażeniu: relacja nauczyciel – uczeń. Zdecydowanie niepoprawny jest zapis z dywizem (por. \*relacja nauczyciel-uczeń), ponieważ nie chodzi o jedną osobę będącą zarazem nauczycielem i uczniem, ale o relację dwóch różnych osób, dlatego obowiązuje zapis: relacja nauczyciel – uczeń.

Elżbieta Wierzbicka-Piotrowska tak pisze na temat rozróżniania myślnika i łącznika: „Jeżeli nie jesteśmy pewni, czy mamy do czynienia z myślnikiem, czy z łącznikiem, najprościej jest sprawdzić, czy odstęp między nim a sąsiadującymi członami tekstu jest taki, jak między kolejnymi literami (wtedy jest to niewątpliwie łącznik), czy taki, jak między wyrazami (mamy wtedy do czynienia z myślnikiem)”<sup>27</sup>. Trudność pojawia się wtedy, kiedy to sami – jako osoby piszące – musimy zdecydować, jakiego znaku powinniśmy użyć. Dylemat ten ilustrują dwa zdania (przytoczone przez autorkę powyższego cytatu): Na ścianie pomalowanej na biało – czerwona flaga oraz Na ścianie wisiała biało-czerwona flaga.

Problematyczne są także wyrażenia: pytanie typu prawda – fałsz i proces nauczania – uczenia się – zapisywane z myślnikiem, lub pytanie typu prawda-fałsz i proces nauczania-uczenia się – z dywizem. Wyrazy prawda – fałsz pozostają w wyraźnej przeciwstawnej relacji względem siebie, a jak czytamy w źródłach poprawnościowych: „Myślnik możemy postawić między wyrazami o przeciwstawnym znaczeniu, które razem oznaczają całość. (...) Wyrażenia takie jak na dobre – złe, na dołę – niedołą, pogoda – niepogoda

stanowią stałe połączenia, które występują razem, niosą ze sobą pewne określone znaczenie, na przykład na zawsze czy zawsze”<sup>28</sup>. Wydaje się również, że zapis wyrażenia proces nauczania – uczenia się należy zinterpretować zgodnie z powyższą sugestią (podobnie jak zapis wyrażenia pytanie typu prawda – fałsz) i zastosować w nim myślnik. W wyrażeniu proces nauczania – uczenia się jest wprawdzie mowa o pojedynczym procesie, ale składa się on z dwóch czynności ściśle ze sobą sprzężonych (czynności uczenia się są inspirowane i oceniane przez nauczyciela, równocześnie same modyfikują jego postępowanie).

Zasada 93.12. zapisana m.in. w Słowniku ortograficznym z wymową Wydawnictwa Naukowego PWN zaraz na początku (podpunkt a) precyzuje zilustrowaną powyższymi przykładami dystrybucję myślnika. Poniżej przytaczam ją w pełnej wersji: „Myślnik wyznacza relacje między dwoma wyrazami lub wartościami, a w szczególności: a) występuje między wyrazami o znaczeniach przeciwstawnych, np. Wyrazy biały – czarny, wysoki – niski to antonimy; b) występuje między wyrazami oznaczającymi początek i koniec jakiegoś odcinka, np. Na trasie Warszawa – Kraków często zdarzają się wypadki; c) zastępuje wyraz przeciwko, np. mecz Legia – Polonia, pojedynek Gołota – Tyson; d) występuje między liczbami lub cyframi oznaczającymi wartości przybliżone, np. Widziałem ten film 3 – 4 razy. Na mecz przybyło 30 – 35 tysięcy widzów. (...); e) zastępuje określenie od do, np. (...) W latach 1756 – 1763 toczyła się wojna siedmioletnia”<sup>29</sup>.

### Podsumowanie

Praktyka pisarska wymaga respektowania pewnych obligatoryjnych zasad interpunkcyjnych. Jedną z nich dotyczy nierozdzielania przecinkiem podmiotu i orzeczenia w zdaniu pojedynczym rozwiniętym. Zdarza się jednak, że w takim zdaniu można fakultatywnie zastosować myślnik. Z kolei posługując się szeregami przydawek (chodzi o szereg typu: czerwone wieczne pióro), należy skłaniać się ku ograniczeniu stosowania przecinków fakultatywnych, bo już samych obligatoryjnych zasad przestankowania jest wystarczająco dużo.

U podstaw dobrej interpunkcji znajduje się edukacja lingwistyczna, głównie składniowa. Analizy tekstów rozpowszechnianych m.in. przez nowe media dowodzą, że zależność: dobra znajomość składni – dobre dystrybuowanie znaków interpunkcyjnych, nie znajduje odzwierciedlenia w praktyce pisarskiej: „Oczekiwania sformułowane w źródłach poprawnościowych w stosunku do kompetencji językowej osób piszących są pod tym względem mocno wygórowane i rozmiągają się z rzeczywistością. Ten rozdźwięk wy-

ka głównie z mylnego przeświadczenia, że szkoła jest w stanie sprostać zadaniu upowszechnienia tej części wiedzy o języku. Praktyka dowodzi przeciwnego stanu rzeczy: interpunkcja staje się piętą achillesową nawet polonistycznych prac licencjackich i magisterskich, nie mówiąc już o innych kierunkach i specjalnościach studiów. O poziomie sprawności pisarskiej licznych opracowań wiele niepochlebnych opinii można usłyszeć także od redaktorów wydawnictw naukowych czasopism<sup>30</sup>.

### Przypisy

- <sup>1</sup> Interpunkcja w zdaniach złożonych dotyczy sposobów łączenia zdań składowych za pomocą wskaźników zespolenia: wymawianiowych (intonacja, akcent, pauzy – w piśmie znaki interpunkcyjne) oraz wyrazowych (spójniki, zaimki).
- <sup>2</sup> T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009, s. 142–189.
- <sup>3</sup> E. Łuczyński, *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „Język Polski” 1997, z. 2–3, s. 200.
- <sup>4</sup> J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 13.
- <sup>5</sup> Ibidem, s. 12.
- <sup>6</sup> Ibidem.
- <sup>7</sup> J. Podracki, *Z dydaktyki interpunkcji polskiej (składnia – części mowy – semantyka)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 13, s. 151.
- <sup>8</sup> J. Miodek, *Słownik ojczystny polszczyzny*, oprac. M. Zaśko-Zielińska, T. Piekot, Wrocław 2002, s. 437.
- <sup>9</sup> D. Krzyżyk, *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, w: *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. U. Kopeć, Z. Sibiga, Rzeszów 2010, s. 154. Całkiem niedawno kwestię pewnej dezynwoltury wobec zasad pisowni rozpatrywali Kazimierz Sikora i Maciej Rak, analizując teksty internetowe, zwłaszcza te, które są utrwalane niemalże w czasie zbieżnym z rzeczywistym czasem wypowiedzi; K. Sikora, M. Rak, *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 188–194. Normie komunikacyjnej w Internecie poświęcono jeden rozdział w monografii *Norma a komunikacja*, red. M. Steciąg, M. Bugajski, Wrocław 2009.
- <sup>10</sup> E. Łuczyński, *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „Język Polski” 1997, z. 2–3, s. 200.
- <sup>11</sup> E. Polański, *Obecna sytuacja ortografii polskiej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 18, red. H. Synowiec, Katowice 2005, s. 94.
- <sup>12</sup> J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 13.
- <sup>13</sup> Analizowane przykłady zostały zaczerpnięte ze Słownika Podrackiego: J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993.
- <sup>14</sup> E. Łuczyński, *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „Język Polski” 1997, z. 2–3, s. 200.
- <sup>15</sup> J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 25.
- <sup>16</sup> T. Karpowicz, *Gramatyka języka polskiego. Zarys*, Warszawa 1999, s. 220.
- <sup>17</sup> Przykłady ilustrujące opisywane zjawiska interpunkcyjno-składniowe pochodzą m.in. z następujących książek: T. Karpowicz, *Kul-*

*tura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009; T. Karpowicz, *Gramatyka języka polskiego. Zarys*, Warszawa 1999; J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993.

- <sup>18</sup> J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 25–26.
- <sup>19</sup> E. Łuczyński, *O interpunkcji w wyrażeniach typu samotny „biały żagiel” i „niespokojne, wzburzone morze”*, „Język Polski” 1993, z. 4–5, s. 337.
- <sup>20</sup> Ibidem, s. 337.
- <sup>21</sup> Ibidem, s. 339.
- <sup>22</sup> J. Podracki, *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993, s. 13.
- <sup>23</sup> T. Karpowicz, *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009, s. 142.
- <sup>24</sup> J. Miodek, *Słownik ojczystny polszczyzny*, oprac. M. Zaśko-Zielińska, T. Piekot, Wrocław 2002, s. 438.
- <sup>25</sup> W tym miejscu należy uściślić, że myślник jest znakiem interpunkcyjnym, natomiast łącznik (dywiz) zalicza się do znaków tworzących słowa, czyli znaków ortograficznych, którymi są litery, znaki diakrytyczne i inne, jak np. apostrof.
- <sup>26</sup> Informacja zainspirowana wypowiedzią Łukasza Mackiewicza zamieszczoną na stronie <http://www.ekorekta24.pl/>.
- <sup>27</sup> A. Wierzbicka-Piotrowska, *Interpunkcja na co dzień*, Bydgoszcz 1992, s. 52.
- <sup>28</sup> Ibidem, s. 51.
- <sup>29</sup> A. Kubiak-Sokół (oprac. na podstawie WSO PWN pod red. E. Polańskiego), *Słownik ortograficzny z wymową*, Warszawa 2008.
- <sup>30</sup> K. Sikora, M. Rak, *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 191.

### Bibliografia

- Karpowicz T.: *Gramatyka języka polskiego. Zarys*, Warszawa 1999.
- Karpowicz T.: *Kultura języka polskiego. Wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009.
- Krzyżyk D.: *Umiejętności tekstotwórcze i językowe uczniów w pracach maturalnych z języka polskiego*, w: U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Rzeszów 2010, s. 149–163.
- Kubiak-Sokół A. (oprac. na podstawie WSO PWN pod red. E. Polańskiego): *Słownik ortograficzny z wymową*, Warszawa 2008.
- Łuczyński E.: *O interpunkcji w wyrażeniach typu „samotny biały żagiel” i „niespokojne, wzburzone morze”*, „Język Polski”, z. 4–5, 1993, s. 334–339.
- Łuczyński E., *O trudnościach we właściwym stawianiu przecinków*, „Język Polski” 1997, z. 2–3, s. 199–204.
- Mackiewicz Ł.: <http://www.ekorekta24.pl>.
- Miodek J.: *Słownik ojczystny polszczyzny*, oprac. M. Zaśko-Zielińska, T. Piekot, Wrocław 2002.
- Podracki J.: *Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania*, Warszawa 1993.
- Podracki J.: *Z dydaktyki interpunkcji polskiej (składnia – części mowy – semantyka)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 1995, t. 13, s. 151–161. Polański E.: *Obecna sytuacja ortografii polskiej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 18, red. H. Synowiec, Katowice 2005, s. 86–95.
- Sikora K., Rak M., *Nowe tendencje w interpunkcji – przecinek (na materiale internetowym)*, „Język Polski” 2011, z. 2–3, s. 188–194.
- Steciąg M., Bugajski M. (red.): *Norma a komunikacja*, Wrocław 2009.
- Wierzbicka-Piotrowska A.: *Interpunkcja na co dzień*, Bydgoszcz 1992.

# Laboratorium umysłu

## Maszyna memowa wobec jednostki memu kulturowego

**Krystian Saja**, doktorant w Zakładzie Literatury Dawnej i Nauk Pomocniczych Filologii, Wydział Humanistyczny, Instytut Filologii Polskiej UZ

Obecnie przyjmuje się, zgadzając się z poglądami Susan Blackmore, że tak zwanym memem kulturowym (nazywanym drugim obok genu replikatorem), czyli informacją podlegającą kopiowaniu, może być każda postać informacji, która z jakiejś przyczyny ulega procesowi replikacji. Zdaniem Blackmore gen wytworzył maszynę memową, czyli ludzki umysł, którym posługują się memy, ulegając replikacji, bardzo często niezależnie od mechanizmu sterującego.

Przedstawione powyżej poglądy Blackmore pozostają względem siebie we wzajemnej sprzeczności. Po pierwsze, nie każda informacja podlegająca replikacji jest memem, ponieważ memem może być tylko to, co jest zdeterminowane przez maszynę memową. Po drugie, mówiąc o memach kulturowych, w żadnym wypadku nie jest możliwe pominięcie mechanizmu sterującego, ponieważ to właśnie nim jest maszyna memowa. Proces kopiowania memu, wbrew powszechnej opinii, nie jest prosty, lecz opiera się na skomplikowanej strukturze procesów mózgowych, które – podobnie jak w przypadku bodźców rejestrowanych za pomocą ludzkich zmysłów – podlegają schematom matematycznym. Każdy proces percepcji można rozpisać matematycznie. Rozpad, analiza i synteza sygnałów to następujące kolejno po sobie procesy takich zmysłów, jak: słuch, węch, smak czy też widzenie. Jak zauważa Richard Dawkins, twórca pojęcia memu, żaden sygnał nie dociera do nas bezpo-

średnio z percypowanej rzeczywistości, lecz w pierwszej kolejności podlega przetworzeniu. Umysł ludzki jest wyjątkową z racji biologicznej podstawy maszyną cyfrową, działającą logicznie i matematycznie. Jak pisze Dawkins: „Každemu użytkownikowi przydzielona jest mierzona w sekundach porcja czasu i mierzona w »słowach« porcja zasobów pamięci. Memy mieszkają w takich właśnie komputerach. Są nimi ludzkie umysły<sup>1)</sup>. Stąd też wydaje się, że należałoby dokonać weryfikacji znaczenia podstawowego pojęcia memu. Memem nie może być informacja niezdeterminowana systemowo przez aparat mechanizmu sterującego. Innymi słowy, nie jest memem informacja replikująca, której kopiowanie nie wynika w całości z procesów zachodzących w ludzkiej świadomości. Jak stwierdza Sławomir Kufel: „musi wystąpić naśladownictwo, ale nie jakiegokolwiek, tylko motywowane systemowo<sup>2)</sup>. Oznacza to, że ludzki mózg musi być zdolny do świadomego naśladownictwa. Zatem nie ma systemowego uzasadnienia, aby mianem memu kulturowego określać na przykład tzw. demotywatory internetowe, co obecnie czynią chociażby dziennikarze w środkach masowego przekazu. Demotywator rozumiany jako fotografia lub ilustracja, opatrzona zazwyczaj ironicznym komentarzem, nie ulega samoreplikacji świadomościowej, lecz czynności, wynikającej z opcji systemu komputerowego „kopiuj” i „wklej”, a to w żadnym razie nie może być uznane za replikację wynikającą z czystego działania maszyny memowej. Porcja informacji w postaci frazy, grafiki, filmu itp., rozprzestrzeniająca się pomiędzy kopiującymi ją osobami za pośrednictwem forum internetowego, portali społecznościowych oraz różnego rodzaju komunikatorów, nie może być nazywana memem z racji braku biologicznego czynnika systemowego. Jest ona raczej pochodną memu, którą możemy nazwać roboczo postmemem internetowym. Postmemy funkcjonują w środowisku cybernetycznym a nie czysto świadomościowym, choć to



nasza świadomość dokonuje selekcji poszczególnych postmemów na te godne powielenia, jak i te całkowicie nieistotne. Wydaje się, że zgodnie z zasadami funkcjonowania aparatów zmysłowych, również replikacja memowa polega na odtwarzaniu za pomocą map mentalnych (zbioru obrazów percepcyjnych danej jednostki) całej informacji poprzez rozpad, analizę i syntezę. To maszyna memowa odpowiada za replikację memu, stąd też wszystko podlega jej procesom matematycznym. Mem, podobnie jak gen, podlega całościowej replikacji, ulegając doborowi naturalnemu przy możliwości jednoczesnej mutacji. Tylko informacja replikująca w całości dzięki poddaniu jej następującym po sobie mózgowym procesom matematycznym może być nazywana memem. Celem niniejszego artykułu jest udowodnienie tezy, że każdy replikator nazywany memem kulturowym jest jednostką o wiele bardziej złożoną i znaczącą niż obecnie się to zakłada. Powinniśmy zachować szczególną ostrożność i powściągliwość w momencie definiowania i klasyfikacji memów. Należy również zwrócić szczególną uwagę na fakt, że nie każda informacja podlegająca kopiowaniu jest memem. Proponuję, aby mianem memu określać jedynie te informacje, które ulegając replikacji w maszynie memowej, na drodze uzgodnienia względem oryginału, podlegają procesowi świadomościowej syntezy elementów z puli map mentalnych. Innymi słowy, memem będą tylko i wyłącznie informacje w pełni uświadomione w procesie replikacji (motywowane systemowo) i wynikające z procesów mentalnych.

### Znaczenie źródłowe

Dawkins, odnajdując silną analogię między ewolucją genetyczną a kulturową, wskazuje na mem, określając go jako drugie źródło ewolucji gatunku homo. W genach cechą wyjątkową jest ich replikacja i to na tej podstawie Dawkins konstruuje pojęcie memu kulturowego. Na replikacji opiera się, zdaniem Dawkinsa, istnienie każdej formy życia, niezależnie od tego, gdzie ją znajdziemy. Nie jest przy tym istotne, czy analogicznie do życia ziemskiego inna forma życia będzie opierać swoje funkcjonowanie na reakcjach chemicznych czy też na innych procesach polichemicznych. Istotne jest, że wszystko podlega replikacji, czyli ciągłemu procesowi matematycznemu. Nie istnieje i nie może istnieć jeden uniwersalny replikator wobec ogromu wszechświata. Stąd też możliwe jest na przykład istnienie, obok genu, kulturowego replikatora, jakim jest mem. Zdaniem Dawkinsa: „Przykładami memów są melodie, idee, obiegowe zwroty, fasony ubrań, sposoby lepienia garnków lub budowania łuków<sup>37</sup>”. Zauważmy, że wszystkie wymienione przez Dawkinsa przykłady łączy wspólna cecha – re-

plikacja poprzez uświadomione naśladownictwo. Jak stwierdza dalej Dawkins: „Tak jak geny rozprzestrzeniają się w puli genowej, przeskakując z ciała do ciała za pośrednictwem plemników lub jaj, tak memy propagują się w puli memów, przeskakując z jednego mózgu do drugiego w procesie szeroko rozumianego naśladownictwa<sup>47</sup>”. Naśladownictwo nie jest tym samym co kopiowanie. Kopia to pełna zgodność z oryginałem, naśladownictwo to możliwie najwyższy stopień uzgodnienia względem oryginału. Dawkins stwierdza, że: „memy są przekazywane w postaci zmodyfikowanej. Ani trochę nie przypomina to charakterystycznej dla genów transmisji typu: wszystko albo nic. Przekazywane memy zdają się podlegać bezustannym mutacjom i mieszanii<sup>57</sup>”. Odnieśmy się w tej chwili do podstawowych zasad funkcjonowania maszyny memowej. Jak można przypuszczać zdolności percepcyjne ludzkiego umysłu są takie same na przestrzeni tysięcy lat. Zmieniają się jedynie aspekty kulturowe. Kultura pozostaje uzależniona od zdolności umysłu i jego map mentalnych tak samo jak i mem. Kufel referuje to w sposób następujący: „Znaczenie powstaje w umyśle, ale zanim doń dojdzie, percepcja świata prowadzi nas przez synapsy i neurony oraz skomplikowane procesy fizyko-chemiczne. Dopiero wewnętrzne scalanie jaźni sprawia, że uzyskujemy samoświadomość map mentalnych. I wtedy też dostrzegamy w nich memy<sup>67</sup>”. Stąd wynikać mogą mutacje memu. Replikujące memy w maszynie memowej, podlegające procesom percepcyjnym: rozpadu, analizy i syntezy, najprawdopodobniej ulegają mutacji z uwagi na posiadanie przez każdego odbiorcę odmiennego zbioru świadomościowych map mentalnych mózgu. Dawkins przywołuje w następujący sposób przykład teorii Darwina: „gdy mówimy, że wszyscy biologowie są zwolennikami teorii Darwina, nie mamy na myśli tego, że w umyśle każdego biologa wryta jest identyczna wierna kopia słów Karola Darwina. Każdy interpretuje jego myśli na swój sposób<sup>77</sup>”. Wydaje się, że nie chodzi tu jednak o proces interpretacji, lecz o formę, jaką przybiera mem po procesie analizy, w momencie scalania obrazów zawartych w mapach mentalnych. Analogiczny problem pojawia się w momencie zaistnienia aktu komunikacji językowej. Aspekt danej cechy, analizowany w kategoriach np. aktu mowy typu „Niebo jest niebieskie”, poddany uzgodnieniu kodowemu, musi być tożsamy w mentalności tak nadawcy, jak i odbiorcy w celu uzyskania obiektywności. Píše o tym Kufel, stwierdzając: „nie istnieje obiektywne wypowiedzenie: »Niebo jest niebieskie«, a skoro tak, nie można mu przypisać warunków prawdziwości lub fałszu – są one jedynie prawdopodobne<sup>87</sup>”. Zarówno nadawca, jak i odbiorca powinni odczuwać identyczne skutki

operacji mentalnych oglądu i stanu rzeczy<sup>9</sup>. Innymi słowy kategoria „niebieskości” powinna być tożsama w mentalności obydwu rozmówców i charakteryzować tą samą mentalną formę koloru niebieskiego. Przeważnie tak się nie dzieje. Kolor niebieski nigdy nie będzie tożsamy (nie będzie tym samym kolorem niebieskim) w mentalności dwóch rozmówców. Na tego typu mutacji i przekonstruowaniu percepcyjnym wydaje się opierać istnienie memu kulturowego. Tym samym nie jest możliwe, aby demotywowator internetowy, kopiowany z komputera do komputera, mógł być uznany za mem w czystej postaci. Mimo że jedną z wykładni memu, zdaniem Dawkinsa, jest wierność kopiowania, w przypadku memu nigdy nie będzie to uzgodnienie stuprocentowe. Jak pisze Kufel, odnosząc się do kopiowania poprzez kod komunikacyjny: „Odzworowanie powinno być możliwie najwierniejsze, aczkolwiek zdaję sobie sprawę, że nigdy wierności absolutnej osiągnąć się nie da (...) Kody bowiem (w tym i matematyczny, co wiemy od czasów Gödla) są pełne błędów, szumów i zakłóceń – nie są doskonałe<sup>10</sup>”.

### Niedoskonałość teorii

Jak pisze Susan Blackmore: „Jeśli zdefiniujemy mem jako element przekazywany przez naśladownictwo, to wszystko, co podlega owemu procesowi kopiowania, jest memem<sup>11</sup>”. Naśladownictwo określa Blackmore jako zapamiętywanie istoty jakiejś opowieści i przekazywanie jej innej osobie<sup>12</sup>. Tego typu sugestie Blackmore doprowadziły do definicyjnego bałaganu oraz zatarcia właściwego sensu memetyki. Memem, wobec tak postawionej sprawy, może stać się dosłownie wszystko, co nazywamy znakiem lub informacją. Wydaje się również, że wiele szkód wyrządza w memetyce przyjęcie założenia, że memem (internetowym) może być „krótki, zabawny filmik, nagranie, słowo lub obrazek. Ważne, aby zyskał popularność w sieci i stał się podstawą do przeróbki i rozpowszechniania<sup>13</sup>”. Jak już stwierdziliśmy, demotywowator nie jest memem. Pożyteczne wnioski w sprawie memów przynosi dopiero praca Jamesa Gleicka, który stwierdza: „Liczba trzy to nie mem; memem nie jest również kolor niebieski ani prosta myśl (...)”<sup>14</sup>. Przypomnijmy, że naśladownictwo musi być uświadomione, nie może być jakiegokolwiek. Memy są jedynie w myśl Dawkinsa „nieświadomymi, ślepyimi replikatorami<sup>15</sup>”. Dopiero ludzki mózg, zdolny do świadomego naśladownictwa, selekcjonuje oraz odtwarza wybrane aspekty percypowanej rzeczywistości, czyniąc je memami. Zdolność maszyny memowej do świadomej percepcji to warunek konieczny dla prawidłowego zrozumienia i funkcjonowania memu. Wobec powyższego żadna istota żywa

(bo własny memotyp, czyli zbiór memów, posiadają również zwierzęta) nie może być postrzegana tylko jako pojazd dla memów, a tym bardziej człowiek. Jak pisze Dawkins: „Zostaliśmy zbudowani jako maszyny genowe i wychowani jako maszyny memowe, ale dana jest nam siła przeciwstawienia się naszym kreatorom. My, jako jedyni na Ziemi, możemy zbuntować się przeciw tyranii samolubnych replikatorów<sup>16</sup>”. Memy są w całości zależne od ludzkiego umysłu. Nie są również niezależne od człowieka, jak sugeruje Gleick. „Memy zdają się na maszyny przetrwania zbudowane przez geny. (...) Geny budują oprzyrządowanie. Memy stanowią oprogramowanie. Ta właśnie koewolucja mogła spowodować rozwój ludzkiego mózgu<sup>17</sup>”. Jak pisze Kufel: „Jeśli memy to odpowiednik genów, to umysł nie może bez nich istnieć, memy warunkują nasze mapy mentalne, naszą kulturę. Nie jesteśmy dla nich tylko »pojazdami«, są immanentną częścią składową naszego »memotypu«<sup>18</sup>”. Memy zarówno wynikają z map mentalnych, jak i przeobrażają je na dalszym etapie scalania, względem percypowanej rzeczywistości. Dawkins opisuje ten proces w sposób następujący: „Memy – niczym uśmiech kota z Cheshire – wtapiają się w nasze umysły, a nawet stają się naszymi umysłami, tak samo jak eukariotyczne komórki są koloniami mitochondriów, chloroplastów i innych bakterii<sup>19</sup>”. Naturalnym środowiskiem memu jest ludzki umysł. Wobec powyższego mem jest bezpośrednim wynikiem procesów mentalnych, tak samo jak kultura.

### Memy wobec kultury

Jeśli idąc śladami Dawkinsa, określimy mem mianem fundamentu kultury, powinniśmy się zastanowić nad tym, w jaki sposób mem funkcjonuje w ludzkiej kulturze. Wbrew temu, co sugeruje Blackmore, replikujący mem nie spełnia jedynie funkcji przekaznika informacyjnego. Jest on również (i przede wszystkim) podstawą dla procesu kształtowania kultury, wcześniejszą nawet względem archetypu. Wszystko opiera się na analogii względem genu. Jeśli życie polega na fizycznym przechowywaniu wiedzy, to gen jest nośnikiem tej wiedzy. Z kolei mem jest procesem modelującym nasze zachowania kulturowe – jest nośnikiem kultury. Mem może być postrzegany jako proces mentalny, będący informacją, która nie jest jeszcze zakodowana. Wobec tego kod wydaje się być przejściem do memu a nie podstawą procesu komunikacji. Memem kulturowym mogą być wobec powyższego pewne grupy zachowań kulturowych, które wynikając z ludzkiej świadomości, świadczą o uniwersalnej postawie społecznych zachowań homo sapiens. Jest to na przykład proces oddawania czci zmarłym, formowania związków partnerskich,

itp. Określając replikujący się w kulturze mem „odać cześć zmarłym”, dokonujemy antropologicznego rozróżnienia kodu kulturowego, właściwego danej kulturze, zadając zasadnicze pytanie: jakimi środkami osiągnąć mem w obrębie danej kultury? W kulturze europejskiej kodem do tak określonego memu może być realizacja typu: poprzez światło i kwiaty. W innej kulturze może być to kod: poprzez odcięcie głowy, ciało palenie, wyjątkowe ułożenie pośmiertne ciała zmarłego, itd. Mem ulega w kulturze mutacji, lecz tylko poprzez indywidualny kod kulturowy. Jak stwierdza Kufel: „Mem byłby zatem procesem, systemem autopoietycznym wchodzącym w interakcję z innymi systemami, stałym w swej algorytmice. Memy miałyby zatem opisywalną postać określonej sekwencji postępowania, a kombinacja memów tworzyłaby memotyp warunkujący określone zachowania osobnicze w wymiarze kulturowym i cywilizacyjnym. Zachowania wyrażone kodami, opisanymi wcześniej<sup>20</sup>”. Mem jest informacją policzalną wyrażoną algorytmem, stąd też nie jest jeszcze kodowy. To scalanie map mentalnych w trakcie replikacji memowej pozwala określić kod kulturowy. Pojęcie multikulturowości wydaje się wobec tego sztuczne, ponieważ opiera się na metakodzie, bez uwzględnienia pozycji memowej. Kod (kojarzony z archetypem) nie jest stały w obrębie kultur, ulega emanacji, za to mem wydaje się spójny. Dokonując analizy algorytmów memowych, oraz kodów, można określić stopień uzgodnienia memów w obrębie wielości kultur. W konsekwencji takiego postępowania możemy stwierdzić, że mem stanowi ważny dla kultury element unifikujący, niezmienny i identyczny w obrębie wielu kultur, a także wobec czasoprzestrzeni.

W celu prawidłowego definiowania memu, należy raz jeszcze racjonalnie spojrzeć na odkrycie Dawkinsa. Dawkins wskazuje wiele rozwiązań i ścieżek myślowych względem memu, należy jednak podejść do lektury czysto analitycznie. Blackmore zaprezentowała w Maszynie memowej własną interpretację teorii Dawkinsa, podążając jedną z sugerowanych ścieżek pośród rozwiązań, którą jak dotąd wydaje

się błędzić większość zdeklarowanych memetyków. Niniejszy artykuł to jedynie sugestia, aby w obrębie memetyki dostrzegać całkowicie odmienne punkty odniesienia.

#### Przypisy

- <sup>1</sup> R. Dawkins, *Samolubny gen*, Warszawa 2012, s. 365.
- <sup>2</sup> S. Kufel, *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011, s. 213.
- <sup>3</sup> R. Dawkins, *Samolubny gen*, op. cit., s. 359.
- <sup>4</sup> Ibidem.
- <sup>5</sup> Ibidem, s. 362.
- <sup>6</sup> S. Kufel, *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej, maszynopis artykułu*, Zielona Góra 2014, s. 10.
- <sup>7</sup> R. Dawkins, *Samolubny gen*, op. cit., s. 363.
- <sup>8</sup> S. Kufel, *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, op. cit., s. 122.
- <sup>9</sup> Odsyłam do: S. Kufel, *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, op. cit., s. 119–129.
- <sup>10</sup> S. Kufel, *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej*, op. cit., s. 3.
- <sup>11</sup> S. Blackmore, *Maszyna memowa*, Poznań 2002, s. 90.
- <sup>12</sup> Odsyłam do: S. Blackmore, *Maszyna memowa*, op. cit., s. 31.
- <sup>13</sup> Dynowska J., *Jesteś hardkorem! – internetowe memy*, [http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art\\_id=1094](http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art_id=1094), data dostępu: 4.06.2014 r.
- <sup>14</sup> J. Gleick, *Informacja. Bit, wszechświat, rewolucja*, Kraków 2012, s. 288.
- <sup>15</sup> R. Dawkins, *Samolubny gen*, op. cit., s. 369.
- <sup>16</sup> R. Dawkins, *Samolubny gen*, op. cit., s. 370.
- <sup>17</sup> R. Dawkins, *Rozplątanie tęczy*, Warszawa 2013, s. 272.
- <sup>18</sup> S. Kufel, *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej*, op. cit., s. 6.
- <sup>19</sup> R. Dawkins, *Rozplątanie tęczy*, op. cit., s. 272.
- <sup>20</sup> S. Kufel, *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej*, op. cit., s. 9–10.

#### Bibliografia

- Dynowska J.: *Jesteś hardkorem! – internetowe memy* [http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art\\_id=1094](http://www.gazetastudenta.pl/index.php?art_id=1094), data dostępu: 4.06.2014 r.
- Gleick J.: *Informacja. Bit, wszechświat, rewolucja*, Kraków 2012.
- Kufel S.: *Komunikacja memowa w perspektywie kognitywnej*, maszynopis artykułu, Zielona Góra 2014.
- Dawkins R.: *Rozplątanie tęczy*, Warszawa 2013.
- Dawkins R.: *Samolubny gen*, Warszawa 2012.
- Blackmore S.: *Maszyna memowa*, Poznań 2002.
- Kufel S.: *Wprowadzenie do literaturoznawstwa kognitywnego*, Zielona Góra 2011.

# Dorastać w godności

## 25 lat Konwencji o Prawach Dziecka

**Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli**

*Zawsze traktuj człowieka jako cel sam w sobie, a nie tylko środek do celu.*

Immanuel Kant

Przyszły kształt społeczeństwa obywatelskiego zależy od tego, jakie postawy i jakie wartości zostaną ukształtowane u dzieci i młodzieży. Dzieci są nie tylko przyszłością naszego społeczeństwa, ale i jego teraźniejszością, są jego członkami tu i teraz. Dlatego powinni wiedzieć, jakie prawa im przysługują i oczekiwać, że będą one przez wszystkich respektowane. Uznanie godności dzieci jest dla osób dorosłych wielkim wyzwaniem. Wiąże się to z promowaniem praw dziecka i ucznia oraz przeciwdziałaniem zagrożeniom w ich rozwoju. W niniejszym artykule pragnę przedstawić najważniejsze na niwie oświaty komponenty tworzące współczesny system rozwoju i ochrony godności młodego człowieka. Od zakresu i stopnia ich urzeczywistniania zależy, czy współczesna polska szkoła czyni ucznia podmiotem swoich działań, a nade wszystko – czy jest jemu przyjazna, na młodzieńczej, często wyboistej drodze własnego rozwoju.

Pierwsze wrześnieje lekcje to spotkania poświęcone przede wszystkim poinformowaniu uczniów o realizowanych programach nauczania, podręcznikach i innych środkach dydaktycznych, wymaganiach edukacyjnych, formach sprawdzania i kryteriach oceniania osiągnięć edukacyjnych oraz zachowania, zasadach przestrzegania bezpieczeństwa w szkole. Środek ciężkości przesunięty jest w tym okresie na zadania, obowiązki, wymagania. Równolegle istnieje jednak w życiu szkoły system wspierania uczniów stwarzający korzystne warunki dla ich rozwoju i samorealizacji. Polska szkoła jest od 25 lat instytucją demokratyczną, oferującą dzieciom-uczniom szeroki zakres wolności i praw. Ważne jest nie tylko to, by uczeń miał świadomość, jakie ma prawa, lecz również by rozumiał, że kończą się one tam, gdzie zaczynają się prawa drugiego człowieka. Już od najmłodszych lat nasi wychowankowie powinni być zaznajamiani z takimi wartościami, jak: godność człowieka, szacunek do samego siebie i wobec innych, wolność, równość, tolerancja

i solidarność. To pojęcia fundamentalne w kształtowaniu postaw obywatelskich, wyznaczające nasze podejście do drugiego człowieka, społeczeństwa i demokratycznego państwa.

### Godność człowieka

*Konstytucja RP: Art. 30. Przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych.*

W literaturze rozróżnia się godność osobowościową oraz osobową. Obydwie koncepcje przyznają człowiekowi szczególne i centralne miejsce w hierarchii bytów żyjących na ziemi. Koncepcja osobowościowa (godność osobista) uznaje godność jako cechę, którą generalnie kształtuje się samodzielnie. Można ją nabywać, rozwijać lub utracić. Jest ona wyrazem wewnętrznych predyspozycji skłaniających do życia w poczuciu własnej wartości, w zgodzie z uznawanymi przez siebie zasadami. W tym kontekście brak godności będzie się wyrażał w rezygnacji z własnych wartości, ponizaniu się, bezmyślnym posłuszeństwie, braku odpowiedzialności, oportunistycznym, kłamstwie, traktowaniu innych przedmiotowo. Wynika z tego, że godność osobowościowa nie przysługuje człowiekowi automatycznie, gdyż są ludzie, którzy jej nie posiadają. W takim ujęciu godność ma dość subiektywny wymiar, połączony z dobrym imieniem, szacunkiem, honorem. Nie może ona pretendować do kategorii uniwersalnej, służącej za podstawę praw i wolności człowieka. Może jedynie wpływać na jego zdolność i determinację do samorozwoju.

Natomiast godność osobową (godność człowieka) uznaje się jako wartość przyrodzoną, przysługującą bez wyjątku wszystkim ludziom. Jest ona niestopniowalna i niezbywalna, stąd nie można się jej zrzec ani jej utracić. Godność osobowa jest tym, co stanowi prawdziwą istotę człowieczeństwa w każdym człowieku; czymś, co pozwala odróżnić go od innych istot żywych: m.in.: rozum, samoświadomość, zdolność do podejmowania wolnych

decyzji i wolnego działania oraz odpowiedzialność za własne postępowanie.

Godność człowieka jest „przyrodzona”. Oznacza to, że człowiek nabywa godność wraz z momentem stania się istotą ludzką, że jest ona przynależna każdemu z samego faktu bycia człowiekiem. Godność posiadają wszyscy, bez wyjątku i bez różnic. Posiadaczem godności są zarówno dzieci, jak i dorośli, karani i niekarani, alkoholicy i abstynenci, jak również obywatele i cudzoziemcy.

Godność jest „niezbywalna”. Cecha ta oznacza, że godność jest przypisana każdemu człowiekowi przez całe jego życie. Podobnie jak nie można zrzec się człowieczeństwa, nie można również zrzec się godności. Rozporządzanie godnością nie leży w możliwościach zarówno człowieka, jak i organów władzy.

Godność stanowi „źródło wolności i praw człowieka”. Godność osoby ludzkiej nie wynika z wolności i praw człowieka, ale to wolności i prawa wynikają z godności człowieka.

Godność człowieka jest „nienaruszalna”. Oznacza to, że nikt nie może nikogo pozbawić godności, ograniczać jej lub czasowo zawieszać, nawet w sytuacjach nadzwyczajnych. Godność człowieka nie zostaje utracona nawet przez zachowanie się w sposób niegodny. Posiadaczami godności są zatem również osoby pozbawione praw publicznych czy ubezwłasnowolnione całkowicie.

Poszanowanie i ochrona godności jest obowiązkiem władz publicznych. Organy władzy publicznej muszą reagować w każdym przypadku, kiedy jest naruszana lub łamana godność człowieka. Brak takiej reakcji może stać się podstawą do ingerencji właściwych podmiotów (np. organów wyższego stopnia, w rozumieniu kodeksu postępowania administracyjnego czy Rzecznika Praw Obywatelskich). Może stać się również podstawą do złożenia skargi na Rzeczpospolitą Polską do Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu.

## Równość

*Konstytucja RP: Art. 32. 1. Wszyscy są wobec prawa równi. Wszyscy mają prawo do równego traktowania przez władze publiczne. 2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny.*

Na fundamencie człowieczeństwa równość rozumiana jest jako prawo do równego korzystania ze wszystkich praw człowieka. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka głosi, że: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw”. Deklaracja zastrzega, że człowiek nie może być dyskryminowany i ma prawo do korzystania ze wszystkich praw bez względu na różnice rasy, koloru skóry, płci, języka, wyznania, poglądów politycznych lub innych przekonań, narodowości,

pochodzenia społecznego, majątku, urodzenia lub jakiegokolwiek inne różnice.

Oczywiście równość nie oznacza, że wszyscy ludzie mają być traktowani jednakowo. Równość nie oznacza identyczności czy braku różnic. W rzeczywistości postulat równości implikuje coś przeciwnego, mianowicie, że mimo wszelkich różnic między ludźmi, na przykład ze względu na swoje cechy indywidualne, przynależność do różnych państw, różnych grup społecznych, związków wyznaniowych, środowisk lokalnych itp. nikogo nie można czynić narzędziem do osiągania czyichkolwiek celów, i że każda jednostka ma prawo być celem w sobie i dla siebie. To zaś oznacza, że każdemu wolno rozwijać swoiste cechy, odróżniające go od innych. Tak rozumiana równość nie odnosi się do negacji różnic, bo te w społeczności ludzkiej występują zawsze, ale do możliwości najpełniejszej samorealizacji.

## 25 lat Konwencji o Prawach Dziecka

*Konstytucja RP: Art. 72. 1. Rzeczpospolita Polska zapewnia ochronę praw dziecka. Każdy ma prawo żądać od organów władzy publicznej ochrony dziecka przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją.*

Wiele uwagi zagadnieniu godności człowieka poświęca Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Już w preambule, powołując się na kartę Narodów Zjednoczonych, stwierdza, że uznanie wrodzonej godności oraz równych i niezbywalnych praw wszystkich członków rodziny ludzkiej jest podstawą wolności, sprawiedliwości oraz pokoju na świecie. Następnie zastrzega, że „dziecko powinno być w pełni przygotowane do życia w społeczeństwie, jako indywidualnie ukształtowana jednostka, wychowana w duchu ideałów zawartych w Karcie Narodów Zjednoczonych, a w szczególności w duchu pokoju, godności, tolerancji, wolności, równości i solidarności”. W kolejnych przepisach konwencji zwraca uwagę, że:

- dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność (art. 23),
- dyscyplina szkolna winna być stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka (art. 28),
- każde dziecko pozbawione wolności winno być traktowane humanitarnie i z poszanowaniem wrodzonej godności jednostki ludzkiej (art. 37),
- rehabilitacja czy reintegracja dziecka, które padło ofiarą jakiegokolwiek formy przemocy, zaniedbania, wyzysku lub wykorzystania, przebiegać będzie w środowisku, które sprzyja zdrowiu, zapewnieniu własnego szacunku i godności dziecka (art. 39),
- każde dziecko podejrzane, oskarżone bądź uznane

winnym pogwałcenia prawa karnego ma prawo do traktowania w sposób sprzyjający poczuciu godności i wartości dziecka (art. 40).

### **Prawa polskiego ucznia w prawie oświatowym**

*Konstytucja RP:* Art. 70. 1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

Dokładna lektura Ustawy o systemie oświaty oraz licznych rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej pozwala na ustalenie katalogu praw, jakie przysługują uczniom polskich szkół. Statut każdej szkoły wyznacza również ciążące na wychowankach obowiązki.

W zakresie kształcenia uczeń ma prawo do:

- bezpłatnej nauki w szkołach publicznych,
  - powszechnego dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie,
  - równych warunków kształcenia,
  - bycia zapoznanym z programem nauczania, z jego treścią, celami i stawianymi wymaganiami,
  - dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do jego możliwości,
  - ubiegania się o zezwolenie na indywidualny program lub tok nauki,
  - takiej organizacji zajęć dydaktycznych, która umożliwia godzenie zajęć sportowych z nauką (uczniowie uzdolnieni sportowo),
  - udziału w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych w przypadku trudności w nauce,
  - specjalnych form pracy dydaktycznej,
  - pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami i predyspozycjami (uczniowie niepełnosprawni lub niedostosowani społecznie),
  - zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych (uczniowie niepełnosprawni),
  - ubiegania się – na wniosek rodziców – o przyjęcie do szkoły podstawowej lub gimnazjum, znajdujących się poza rejonem zamieszkania, w przypadku, gdy szkoła dysponuje wolnymi miejscami,
  - spełniania obowiązku szkolnego poza szkołą (za zgodą i na warunkach określonych przez dyrektora szkoły, w obwodzie której uczeń mieszka),
  - zapewnienia mu przez rodziców warunków umożliwiających przygotowanie się do zajęć szkolnych,
  - odroczenia spełniania obowiązku szkolnego (nie więcej niż o jeden rok),
  - samodzielnego usprawiedliwiania swojej nieobecności na zajęciach lekcyjnych (uczniowie pełnoletni).
- W zakresie systemu oceniania uczeń ma prawo do:
- zapoznania się na początku każdego roku z wyma-

ganiem edukacyjnymi niezbędnymi do uzyskania poszczególnych ocen klasyfikacyjnych, wynikającymi z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania, oraz ze sposobami sprawdzania osiągnięć edukacyjnych,

- bycia poinformowanym na początku każdego roku szkolnego przez wychowawcę klasy o warunkach, sposobach i kryteriach oceny zachowania,
  - jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu,
  - tego, aby ocena była jawna zarówno dla niego, jak i jego rodziców (opiekunów prawnych),
  - udostępnienia zarówno jemu, jak i jego rodzicom lub prawnym opiekunom sprawdzonych i ocenionych piśmennych prac kontrolnych oraz innej dokumentacji dotyczącej oceniania, uzyskania od nauczyciela ustalającego ocenę jej uzasadnienia (konieczny jest wniosek),
  - bycia poinformowanym przed rocznym, klasyfikacyjnym zebraniem plenarnym rady pedagogicznej o przewidywanych ocenach klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych i zachowania,
  - obecności rodziców lub prawnych opiekunów (w charakterze obserwatorów) w trakcie zdawania egzaminu klasyfikacyjnego,
  - oceny zachowania, po uprzednim zasięgnięciu przez wychowawcę opinii nauczycieli, uczniów danej klasy oraz ocenianego ucznia. Ocena zachowania nie wpływa na oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych.
- W zakresie edukacji pozalekcyjnej uczeń ma prawo do:
- udziału w zajęciach pozalekcyjnych, umożliwiających rozwijanie własnych zainteresowań i uzdolnień,
  - bycia poinformowanym o organizacji, terminach przeprowadzania i warunkach udziału w konkursach, olimpiadach i turniejach,
  - uczestniczenia w działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi szkoły,
  - działania na terenie szkoły w stowarzyszeniach i organizacjach (poza partiami i organizacjami politycznymi),
  - podtrzymywania tożsamości narodowej, etnicznej, językowej, religijnej,
  - redagowania gazety szkolnej,
  - wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu uczniowskiego,
  - czynnego i biernego prawa wyborczego w przypadku wyborów do rady szkoły (nie dotyczy uczniów szkół podstawowych i niektórych gimnazjów),
  - czynnego i biernego prawa wyborczego w przypadku wyborów do organów samorządu uczniowskiego.
- W zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczeń ma prawo do:
- korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej i organizowanej przez szkołę,

polegającej na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych, a także na rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową, sposobem spędzania wolnego czasu, kontaktami środowiskowymi, z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą,

- pomocy ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- uzyskania opinii poradni w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych do jego indywidualnych potrzeb,
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej świadczonej w szkole w postaci m.in.: klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej (w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych), porad i konsultacji.

Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest dobrowolne i nieodpłatne.

W zakresie bezpieczeństwa i higieny warunków nauki uczeń ma prawo do:

- tego, aby tygodniowy rozkład zajęć dydaktyczno-wychowawczych był ustalany z uwzględnieniem równomiernego obciążenia zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia, różnicowania zajęć w każdym dniu, niełączenia w kilkugodzinne jednostki lekcyjne zajęć z tego samego przedmiotu,
- bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania oraz opieki w czasie pobytu w szkole, jak również podczas zajęć obowiązkowych i nieobowiązkowych organizowanych przez szkołę poza jej terenem,
- zapewnienia mu bezpłatnego transportu i opieki lub zwrotu kosztów przejazdu w sytuacji, gdy odległość z domu do szkoły jest większa niż 3 kilometry (w przypadku uczniów klas I–IV szkoły podstawowej) lub 4 kilometry (w przypadku uczniów klas V i VI oraz gimnazjalistów),

- bezpłatnego transportu i opieki przysługujących uczniom niepełnosprawnym w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej, gimnazjum lub ośrodka albo zwrot kosztów przejazdu ucznia i opiekuna środkami komunikacji publicznej, jeżeli dowożenie zapewniają rodzice.

**„W listopadzie tego roku mija 25 lat od uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych Konwencji o Prawach Dziecka – najważniejszego międzynarodowego dokumentu określającego prawa przysługujące dzieciom. Mam nadzieję, że w związku z tym wydarzeniem nowy rok szkolny 2014/2015 będzie czasem szczególnym dla całej społeczności szkolnej. To przecież znakomita okazja do rozmów o Waszych prawach i potrzebach – nie tylko edukacyjnych. Zachęcam więc Rady Pedagogiczne, Samorządy Uczniowskie i Rady Rodziców do podjęcia różnorodnych inicjatyw podkreślających podmiotowość dziecka i przypominających o jego prawach”.**

Z listu Marka Michalaka, Rzecznika Praw Dziecka, do uczniów z okazji rozpoczęcia roku szkolnego 2014/2015

### Powinności nauczyciela

Ustawa *Karta Nauczyciela*: Art. 6. Nauczyciel zobowiązany jest: [...] 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Określone treści prawa oświatowego nadają wysoką rangę zadaniom edukacyjnym szkoły w zakresie rozwijania kompetencji społecznych uczniów. Wynika z nich, że w procesie kształcenia ogólnego powinnością wszystkich nauczycieli jest kształtowanie u uczniów po-

staw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takich jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. W rozwoju zachowań prospołecznych bardzo ważne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także postawy poszanowania dla innych kultur i tradycji. Obowiązkiem szkoły jest zapobieganie wszelkim przejawom dyskryminacji.

U podstaw sukcesów edukacyjnych uczniów leżą przede wszystkim kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczycieli. Uczniowie postrzegają swoich nauczycieli w różnorodnych rolach: mistrzów, mentorów, opiekunów, przewodników, wykładowców, instruktorów, trenerów, kierowników, konsultantów, doradców itp. Zmiany pełnionych ról są uwarunkowane przyjętymi celami edukacyjnymi oraz sposobami nauczania. Jednak skuteczność oddziaływań wychowawczych, kształtujących osobowość i wartościowe cechy uczniów, w olbrzymim stopniu zależy od ich wiarygodności w wypełnianiu kanonu powinności etycznych przypisanych nauczycielom, wychowawcom i pedagogom.

*Jeśli dzieci są ciągle krytykowane, uczą się potępiać.*

*Jeśli dzieci żyją we wrogości, uczą się walczyć.*

*Jeśli dzieci żyją w strachu, uczą się być pełne obaw.*

*Jeśli dzieci żyją we wstydzieniu, uczą się odczuwać winę.*

*Jeśli dzieci żyją w tolerancji, uczą się być cierpliwe.*

*Jeśli dzieci są chwalone, uczą się pewności siebie.*

*Jeśli dzieci są nagradzane, uczą się doceniać.*

*Jeśli dzieci są doceniane, uczą się kochać siebie.*

*Jeśli dzieci są akceptowane, uczą się znajdować miłość w świecie.*

Dorothy L. Nolte

Nauczyciel, stosując się do uniwersalnych zasad etyki nauczycielskiej:

- sumiennie i rzetelnie wykonuje powinności dydaktyczne i wychowawcze,
- kieruje się takimi samymi zasadami etycznymi zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym,
- ma na uwadze przede wszystkim dobro ucznia,
- troszczy się o wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia w sferze intelektualnej, moralnej, estetycznej i społecznej,
- wspiera postawą i działaniami pedagogicznymi rozwój psychiczny uczniów, ich zdolności i zainteresowania,
- udziela uczniom pomocy w przezwyciężaniu niepowodzeń szkolnych,

- szanuje autonomię, indywidualność i godność ucznia – nie poniża go, nie obraża i nie ośmiesza,
- traktuje równo wszystkich uczniów,
- przeciwdziała dyskryminacji ze względu na rasę, narodowość, status społeczny, stan zdrowia i inne cechy różnicujące uczniów,
- nie stosuje odpowiedzialności zbiorowej,
- jest życzliwy, wyrozumiały, cierpliwy, bezinteresowny, szczery, obiektywny, sprawiedliwy, odpowiedzialny, konsekwentny, stanowczy, rzetelny, wymagający i słowny,
- prezentuje wysoki poziom kultury osobistej oraz dbałość o kulturę języka polskiego,
- nie wywołuje lęku i strachu,
- jest nastawiony na pomoc i współpracę oraz dzielenie się zdobytym doświadczeniem i wiedzą z innymi nauczycielami,
- nie podważa autorytetu innych nauczycieli i pozostałych pracowników szkoły,
- rozwiązuje konflikty, jest dobrym arbitrem, negocjatorem, mediatorem,
- jest rzecznikiem praw ucznia,
- służy fachową poradą rodzicom w sprawach dydaktyczno-wychowawczych.

Do zobiektywizowanego katalogu zachowań, których nauczyciel powinien się przede wszystkim wystrzegać, aby nie uchybiać godności zawodu, należą:

- stosowanie przemocy fizycznej lub przemocy psychicznej,
- wyśmiewanie, dokuczanie, szykanowanie,
- czyny nierządne, molestowanie seksualne,
- szantaż, korupcja,
- narażenie uczniów na utratę zdrowia,
- wykorzystywanie stosunku zależności w celu wymuszenia pożądanego zachowań i działań,
- niska kultura słowa (agresja słowna, wulgarne słownictwo),
- czerpanie korzyści materialnych,
- udzielanie niedozwolonej pomocy uczniom podczas sprawdzianu i egzaminów zewnętrznych,
- brak nadzoru nad uczniami w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
- propagowanie rasizmu, szerzenie nienawiści,
- brak reakcji na łamanie prawa przez nauczycieli i uczniów.

#### Bibliografia

- Flowers N. (red.): *Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*, Warszawa 2009.
- Korzeniowski J., Machałek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.
- Chmaj M. (red.): *Wolności i prawa człowieka w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, Kraków 2006.
- <http://edurada.pl>



# Gryfikacja

**Krzysztof Koroński, nauczyciel konsultant ds. kształcenia na odległość i Biblioteki Cyfrowej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczyciel informatyki w Gimnazjum nr 20 im. Młodych Europejczyków w Szczecinie**

Doczekaliśmy czasów, gdy dzieci i młodzież na wszystkich poziomach nauczania – od przedszkola do uczelni wyższych – wrażliwie z komputerem w tle. Amerykański badacz mediów i internetu Mark Prensky w 2001 roku w artykule *Digital natives, digital immigrants* nazwał urodzonych po roku 1985 „cyfrowymi tubylcami”. Oznacza to, że poznawali oni technologie cyfrowe bez poczucia przełomu, jako element środowiska naturalnego.

Dziecko w naturalny sposób poznaje świat poprzez zabawę, a więc i cyfrową technologię zgłębia, zaczynając od gier. Nietrudno zauważyć, jak bardzo angażują one uwagę i wpływają na motywację do działania. Jednak sytuacja, w której uczeń – trzymając w ręku smartfon, tablet czy laptop – odruchowo szuka gier, bardzo irytuje rodziców i nauczycieli. Ale czy słusznie? Instytut Badań Edukacyjnych, pracując nad grupą szóstoklasistów, ich rodziców i nauczycieli, potrafił wskazać liczne plusesy gier: rozwijają one koordynację wzrokowo-ruchową, kreatywność, zdolność szybkiego reagowania i podejmowania decyzji, a nawet pomagają w nauce języków obcych i nawiązywaniu przyjaźni. Okazało się również, że najlepsze wyniki w międzynarodowym badaniu umiejętności 15-latków PISA uzyskali uczniowie, którzy oszacowali swój czas spędzony przed komputerem na dwie do czterech godzin dziennie.

Ostatnio na wielu konferencjach poświęconych nowym technologiom zapraszani są specjaliści od gryfikacji (to dziwne słowo możemy używać zamiennie z dwoma równie nieznanymi brzmieniami: grywalizacja i gamifikacja). Jest to technika pracy polegająca na wykorzystaniu mechanizmów stosowanych w grach komputerowych do modyfikowania

zachowań ludzkich w realnym życiu. Ma ona zapewnić zwiększenie naszej motywacji i zaangażowania w działania uważane za nieatrakcyjne lub rutynowe. Oto siedem podstawowych mechanizmów stosowanych w grach wideo, które zapewniają zainteresowanie użytkowników:

1. Pasek postępu – informacja o naszej efektywności w kontekście dochodzenia do celu.
2. Wiele długo- i krótkookresowych celów – wyzwania możemy dostosować do swoich możliwości i zmieniać je wraz ze wzrostem naszych umiejętności.
3. Informacja zwrotna – niemal każde nasze działanie spotyka się z reakcją i możemy natychmiast korygować strategię.
4. Punkty – pożądane działania stale są nagradzane ich małymi bądź większymi porcjami.
5. Status – poziom doświadczenia świadczący o osiągniętych już celach częściowych.
6. Zastosowanie publiczności – swoje wyniki możemy opublikować i porównać z innymi graczami w celu rywalizacji.
7. Osiągnięcia – w grach są nagrodą samą w sobie, która silnie stymuluje obszar mózgu odpowiedzialny za odczuwanie przyjemności.

Jednym z najważniejszych problemów w pracy z uczniami jest brak motywacji do nauki i traktowanie szkoły jako zła koniecznego. Najprostszym zastosowaniem gryfikacji w szkole są gry edukacyjne. Wystarczy odwiedzić stronę internetową dostępną pod adresem <http://www.ortofrajda.pl>, aby przekonać się, jak mechanizmy gier można stosować w terapii dysleksji i w żmudnej nauce ortografii.

Moim zdaniem, znakomitym przykładem na wykorzystanie gryfikacji na wielką skalę są coroczne finały Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. Jasno postawiony cel nadrzędny i tysiące młodych wolontariuszy, którzy, wykazując się kreatywnością, zbierają pieniądze potrzebne do jego osiągnięcia. Nadzieja na pobicie kolejnego rekordu motywuje do pracy nawet na mrozie. Rosnące wyniki zbiórki prezentowane przez cały dzień w telewizji do złudzenia przypominają liczniki punktów w grze komputerowej.

Stosowanie gryfikacji nie rozwiąże z pewnością wszystkich problemów z motywowaniem uczniów do nauki, ale może być sensowną odpowiedzią „cyfrowych imigrantów” na potrzeby „cyfrowych tubylców”.

# Łamanie szyfrów

## Kryptografia w szkole podstawowej

**Jerzy Kołodziejczyk, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 4 w Gryficach**

Uczniowie klas IV–VI Szkoły Podstawowej nr 4 w Gryficach wykazujący zainteresowanie matematyką mają możliwość rozwijania swoich pasji na zajęciach pozalekcyjnych zorganizowanych w związku z realizacją dwuletniego projektu „Możliwości na miarę umiejętności. Program edukacyjny dla Szkoły Podstawowej i Gimnazjum gminy Gryfice”, finansowanego w ramach programu operacyjnego Kapitał Ludzki. W naszej szkole stworzyliśmy dwie grupy: jedna liczy dziewięcioro, a druga szesnaścioro uczniów. Tygodniowo uczestnicy każdej z nich pracują od dwóch do trzech godzin.

### **Interdyscyplinarność kryptografii**

W pierwszym semestrze zaplanowano dla tych grup zajęcia z kryptografii. Problematyka ta pozwoliła połączyć treści wielu różnych dyscyplin wiedzy: matematyki, historii, języka polskiego i angielskiego, informatyki. Specyficzna tematyka zajęć sprzyja pracy w grupach, zdobywaniu wiedzy i umiejętności drogą eksperymentów, z wykorzystaniem arkusza kalkulacyjnego itp. Kolejną korzyścią jest stwarzanie sytuacji, w których niezbędne jest myślenie i postępowanie według zadanych algorytmów oraz odkrywanie algorytmów odwrotnych.

Zajęcia rozpoczęto od przedstawienia historii łamania szyfrów niemieckiej maszyny szyfrującej

ENIGMA i roli polskich matematyków: Mariana Rejewskiego, Jerzego Różyckiego i Henryka Zygalskiego w tym ważnym odkryciu. Przez kilka kolejnych tygodni omawiano elementarne metody szyfrowania, zdefiniowano podstawowe pojęcia (tekst jawny, tekst zaszyfrowany – szyfrogram, klucz, sposób pisania szyfrogramów – słowa po pięć znaków, alfabet – bez polskich znaków diakrytycznych). Poznawanie każdej metody szyfrowania poprzedzono prezentacją oraz kilkoma wspólnie wykonanymi ćwiczeniami. Po upewnieniu się, że wszyscy zrozumieli daną metodę, uczniowie wcielali się w rolę szyfrantów. Każdy szyfrował własny tekst. Następnie wymieniali się przygotowanymi szyfrogramami i próbowali odczytać zaszyfrowaną wiadomość kolegi lub koleżanki. Kilka spotkań poświęcono na pogłębienie wiedzy i kształcenie umiejętności matematycznych uczniów z zakresu podstaw arytmetyki modularnej oraz przedstawienie przykładów jej zastosowania w kryptografii. Oprócz „ręcznego” szyfrowania, uczniowie wykorzystywali koło szyfrowe oraz arkusz kalkulacyjny Excel. Szczególnie emocjonujące było „zbudowanie” przez każdego ucznia własnej maszyny szyfrującej i deszyfrującej, a następnie poddanie jej weryfikacji, tj. sprawdzenie jej skuteczności w deszyfrowaniu wiadomości otrzymanych od pozostałych członków grupy. Przy okazji formułowano i rozwiązywano zadania matematyczne, które w naturalny sposób wiązały się z omawianymi metodami szyfrowania. Większość zajęć była poświęcona szyfrom podstawieniowym, tj. takim, w których jedna litera była zastępowana przez inną, oraz szyfrom przestawieniowym, czyli takim, w których litery tekstu jawnego występują w szyfrogramie w zmienionej kolejności.

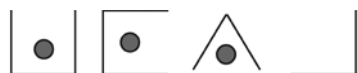
W szyfrach przestawieniowych litery tekstu jawnego występują w zaszyfrowanym tekście, ale w innej kolejności. W tej grupie szyfrów poznaliśmy szyfr płotkowy oraz szyfr przestawieniowy kolumnowy.

### Szyfr masonów

Szyfr masonów pozwala litery alfabetu zastąpić znakami graficznymi. Wszystkie 26 liter alfabetu rozmieszczono w komórkach czterech kwadratów (patrz rysunek poniżej). Każdą z liter utożsamiamy łamaną zbudowaną z odcinków tworzących daną komórkę. Jeżeli litera jest z drugiego lub czwartego kwadratu, to oprócz łamanej dopisujemy kropkę.

a	b	c	j	k	l	s	w
d	e	f	m	n	o	T	u
g	h	i	p	q	r	v	x
bez			z			bez	z
kropki			kropką			kropki	kropką

Dla przykładu słowo *koza* przyjmie postać:



### Szyfr płotkowy

Szyfr płotkowy wykorzystuje specyficzną formę zapisu „zygzakiem” (po skosie w dół i w górę). Jeśli zapiszemy frazę *nasza szkoła jest wesola* w trzech wierszach,

```

n   a   o   e   e   a
a   z   s   k   l   j   s   w   s   l
s   z   a   t   o

```

to czytając znaki poziomo otrzymamy szyfrogram tej informacji: *naoeaazskljswslszato*, co pisane po pięć znaków (przyjmujemy umowę – tekst jawny zapisujemy małymi literami, szyfrogramy wielkimi, po pięć liter w jednym słowie): *NAOEE AAZSK LJSWS LSZAT A*. Kluczem w tej metodzie szyfrowania jest liczba wierszy. Jako ćwiczenie proponujemy zaszyfrowanie tej samej informacji przy pomocy czterech wierszy. Odczytanie informacji tak zaszyfrowanej pozostawiamy Czytelnikowi.

### Szyfr przestawieniowy

Zapiszmy w kwadracie frazę *kwadrat jest rombem*, a puste pola wypełnijmy dowolnymi literami. Czytając litery kolumnami, otrzymamy szyfrogram: *kated wtrme ajoaf dembg rsbch*.

k	w	a	d	r
a	t	j	e	s
t	r	o	m	b
e	m	a	b	c
d	e	f	g	h

Odszyfrowanie tak powstałego tekstu jest bardzo proste: wystarczy szyfrogram zapisać w kolumnach, a utworzone wiersze będą zawierały tekst jawny. Jeżeli tekst, który chcemy zaszyfrować jest długi, to można użyć kilku kwadratów.

### Szyfr książkowy

Szyfr książkowy to metoda szyfrowania liter, a nawet słów, za pomocą określonej książki. Każdą kolejną literę tekstu jawnego szyfrujemy za pomocą trzech liczb, pierwsza podaje numer strony, druga wiersza, a trzecia litery (lub słowa) w tym wierszu. Szyfrogram jest ciągiem trójek liczbowych, określających kolejne litery (słowa) ukrywanej informacji.

### Szyfr Cezara

Ten szyfr wykorzystuje prostą zasadę zamiany liter: każda litera alfabetu zostaje zastąpiona literą, która jest w alfabecie o 3 pozycje dalej. Oczywiście alfabet należy traktować cyklicznie, tj. po literze *z* następną jest *a*, później *b* itd. Poniżej pokazano dwa alfabety (pisane małymi i wielkimi literami). Drugi powstał z przesunięcia pierwszego o 3 miejsca w prawo.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z  
D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C

Zdanie *Liczba parzysta może być pierwsza* po zaszyfrowaniu metodą Cezara będzie miało postać: *OLFCE DSDUC BVWDP RCHEB FSLHU ZVCD*. Jeśli informację zaszyfrowano za pomocą klucza 3, to do jej odszyfrowania potrzeba klucza – lub klucza dodatniego 23. Przyjmując klucz 13 – otrzymamy szyfr ROT13, który jest ciekawy z tego względu, że powtórne zaszyfrowanie szyfrogramu prowadzi do odszyfrowania wiadomości. Podczas omawiania szyfrów podobnych do szyfru Cezara uczniowie zauważyli, że wygodnie jest ponumerować litery alfabetu, a następnie, znając klucz, obliczyć numery liter, których użyją w szyfrogramach. Ten moment wykorzystano do zapoznania uczniów z podstawami arytmetyki modularnej. Omówiono dodawanie i mnożenie modulo 12 i modulo 26. Wybór modułu 12 wynikał z doświadczeń uczniów w posługiwaniu się zegarem. Uczniowie rozumieli, dlaczego  $9+5$  modulo 12 jest równe 2, a  $3 \cdot 5$  modulo 12 jest równe 3. Ułatwiło to definiowanie tabel dodawania i mnożenia przy innych modułach. Wybór modułu 26 był związany z liczbą liter w alfabecie (bez polskich znaków diakrytycznych). Matematyczne rozważania umożliwiły uczniom zauważenie i rozwiązanie następującego problemu: jeśli znamy klucz, którym

zaszyfrowano daną informację, to jaki jest klucz do jej deszyfracji. Szczególnym przypadkiem był szyfr ROT 13.

### Szyfry indywidualne

Przy omawianiu szyfru Cezara i jego modyfikacji uczniowie zwrócili uwagę na inny problem matematyczny – że istnieją szyfry podstawieniowe, w których zamiana liter nie musi opierać się na stałym przesunięciu alfabetu, ale na dowolnych (nawet przypadkowych) podstawieniach. Ile takich szyfrów można stworzyć? Pierwszą literę alfabetu można zamienić dowolną z 26 liter, drugą – dowolną z 25 pozostałych liter, trzecią dowolną z pozostałych 24, itd. Stąd ogólna liczba szyfrów podstawieniowych jest równa  $26 \cdot 25 \cdot \dots \cdot 2 \cdot 1 = 26!$  Wynik ten nie dziwi, gdyż każdy szyfr tego typu jest permutacją zbioru 26 liter.

Jeden z uczniów zaproponował dwukrotne szyfrowanie: najpierw z kluczem 3, później z kluczem 5. Później ten sam uczeń zauważył, że takie dwukrotne szyfrowanie można zastąpić jednym, i wskazał klucz tego nowego szyfru.

Inny zaproponował nowy sposób szyfrowania: pierwszą literę alfabetu zastąpimy ostatnią, drugą przedostatnią, itd.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z  
Z Y X W V U T S R O P O N M L K J I H G F E D C B A

Po wykonaniu powyższej tablicy zauważono, że może ona posłużyć zarówno do szyfrowania, jak i deszyfrowania, choć nie ma tu klucza takiego jak w szyfrze Cezara.

Zauważmy, że ostatnia tablica podstawień może być zapisana w krótszej postaci, a zamiana liter obowiązuje w obie strony, tj. z góry na dół i odwrotnie.

a b c d e f g h i j k l m  
Z Y X W V U T S R Q P O N

### Maszyny na bazie Excela

Bardzo pouczające okazały się próby stworzenia mechanicznej maszyny (koła szyfrowego) do szyfrowania informacji metodą Cezara, ale z dowolnym kluczem. Koło szyfrowe umożliwiło szybkie ustalenie zamiany liter i zaszyfrowanie ustalonej wiadomości

	Klucz k= 3																				
Tekst jawny	m	o	j	a	m	a	s	z	y	n	a	s	z	y	f	r	u	j	a	c	a
Kod tekstu	109	111	106	97	109	97	115	122	121	110	97	115	122	121	102	114	117	106	97	99	97
Kod szyfrogramu	73	75	70	87	73	87	79	86	85	74	87	79	86	85	66	78	81	70	87	89	87
Szyfrogram	I	K	F	W	I	W	O	V	U	J	W	O	V	U	B	N	Q	F	W	Y	W

ności oraz odszyfrowanie wiadomości otrzymanej od kolegi. Po takich próbach zdecydowano się na zaprojektowanie w arkuszu kalkulacyjnym Excel nowej maszyny szyfrującej i deszyfrującej opartej na metodzie Cezara. Jednak w tym przypadku uczniowie musieli poznać kilka informacji o stronie kodowej ASCII oraz kilka poleceń programu Excel.

Strona kodowa ASCII literom  $a, b, c, d, \dots, z$  przypisuje kody o wartościach odpowiednio równych 97, 98, 99, ..., 122. Litery wielkie A, B, C, ..., Z mają kody 65, 66, 67, ..., 90. Arkusz kalkulacyjny Excel dostarcza dwóch funkcji, które pozwolą zamieniać litery na liczby i odwrotnie. Za pomocą polecenia *kod* otrzymamy kody liter, a za pomocą polecenia *znak* zamienimy kody na litery. Dzięki temu w dość prosty sposób wykorzystamy arkusz Excel do szyfrowania i deszyfrowania informacji na przykład za pomocą szyfru Cezara (patrz schemat poniżej).

Litery tekstu jawnego wpisywano w komórki B2, B3, ..., a ich kody w komórkach C2, C3, ... otrzymywano za pomocą poleceń =KOD(B2), =KOD(B3), .... Obliczenie kodu szyfrogramu w komórkach D2, D3, itp. było wykonane za pomocą poleceń w postaci: =MOD(B3+\$C\$1;26)+65, =MOD(B4+\$C\$1;26)+65, itd. Ostatni wiersz zawiera litery szyfrogramu, które otrzymano za pomocą poleceń =ZNAK(D2), =ZNAK(D3), itd. Po wpisaniu do maszyny tekstu jawnego i ustaleniu wartości klucza jednym kliknięciem otrzymywano szyfrogram. Deszyfrowanie przebiegało podobnie. Najpierw wprowadzano kolejne litery szyfrogramu, później ustalano wartość klucza, przyjmując kolejno 1, 2, itd. Po wprowadzeniu wartości klucza arkusz kalkulacyjny wyświetlał nową postać szyfrogramu. Jeśli była ona nieczytelna i niezrozumiana, to zmieniano wartość klucza na następną liczbę, itd. Po kilku próbach szyfrogram przestał skrywać tajemnicę. W tej części zajęć uczniowie bardzo aktywnie szyfrowali oraz deszyfrowali informacje otrzymane od innych.

### Słowo – klucz

Wśród szyfrów podstawieniowych omówiono również takie, w których kluczem było słowo. Jeśli odbiorca wiadomości znał słowo kluczowe, mógł sam zbudować tabelę podstawień i odczytać zaszy-

frowaną informację. Załóżmy, że słowem kluczowym jest *Szymon*. Każda litera występująca w kluczu jest użyta tylko raz. W pierwszym wierszu jest cały alfabet, a wiersz drugi rozpoczynamy od słowa kluczowego, po którym dopisujemy kolejne niewykorzystane w kluczu litery alfabetu.

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z  
S Z Y M O N A B C D E F G H I J K L P R T U V W X Y

### Alfabet zamknięty w kwadracie

Szyfrowanie za pomocą kwadratu 5 x 5 (bez litery j, którą w razie potrzeby zastąpi litera i).

	1	2	3	4	5
1	a	b	c	d	e
2	f	g	h	i	k
3	l	m	n	o	p
4	q	r	s	t	u
5	v	w	x	y	z
	1	2	3	4	5
1	a	f	l	q	v
2	b	g	m	r	w
3	c	h	n	s	x
4	d	i	o	t	y
5	e	k	p	u	z

Powyżej przedstawiono dwa kwadraty, które mogą być wykorzystane do szyfrowania wiadomości. W obrębie każdego z nich znajduje się 25 liter alfabetu (litery i oraz j będziemy używali zamiennie, stosownie do potrzeb). Oba kwadraty różnią się sposobem rozmieszczenia liter. Każda litera jest określona za pomocą pary liczb, pierwsza określa numer wiersza, druga kolumny, np. litera h w pierwszym kwadracie będzie zapisana jako para (2,3) lub krócej 23. Ta sama litera w drugim kwadracie określona jest za pomocą pary (3,2) lub 32. Przy okazji poznajemy lub ćwiczymy kartezjański układ współrzędnych na płaszczyźnie. Tytuł *Kwiaty Polskie* zaszyfrowany za pomocą pierwszego z tych kwadratów będzie następującym ciągiem liczb: 25522411445435343143252415. Deszyfrowanie polega na podstawieniu w miejsca kolejnych par liczb liter danego kwadratu.

Opisana wyżej konstrukcja kwadratu jest łatwa do odtworzenia, a tym samym odczytanie szyfrogramów będzie równie proste. By skomplikować sytuację i lepiej zabezpieczyć ukrytą informację,

zmodyfikujemy proces tworzenia kwadratu do szyfrowania. Wykorzystamy w tym celu klucz, którym będzie ustalone słowo lub fraza. Niech to będzie np. *autobus*. Litery, z których utworzony jest nasz klucz, wpisujemy do kwadratu poziomo. Po wpisaniu liter klucza wypełniamy wolne miejsca kolejnymi literami alfabetu, których nie było w tym kluczu. Ponieważ kwadrat ma zawierać 25 liter całego alfabetu pamiętajmy, by powtarzające się litery w kluczu wpisać tylko raz (np. w przyjętym kluczu litera u wystąpiła dwukrotnie, ale została zapisana tylko raz). Tak powstały kwadrat będzie utrudniał złamanie szyfrogramów.

	1	2	3	4	5
1	a	u	t	o	b
2	s	c	d	e	f
3	g	h	i	k	l
4	m	n	p	q	r
5	v	w	x	y	z

W ramach ćwiczenia pozostawiamy Czytelnikowi ponowne zaszyfrowanie *Kwiatów Polskich*.

Szyfr Playfairs również wykorzystuje tak utworzony kwadrat, ale sam sposób szyfrowania jest nieco bardziej złożony. Opiszemy to na przykładzie szyfrowania frazy *pechowy piątek* z kluczem *sobota*. Kwadrat szyfrujący tworzymy od wpisania klucza, pamiętając o niepowtarzaniu liter.

	1	2	3	4	5
1	s	o	b	t	a
2	c	d	e	f	g
3	h	i	k	l	m
4	n	p	q	r	u
5	v	w	x	y	z

Szyfrowanie rozpoczynamy od podziału tekstu jawnego na dwuliterowe części. Jeśli tekst jawny ma nieparzystą liczbę znaków, to na końcu dopiszemy dodatkową literę x. Każda para liter będzie generowała parę liter szyfrogramu. Sposób generowania nowych liter zależy od rozmieszczenia danej pary w kwadracie szyfrowym. Litery danej pary mogą leżeć w tym samym wierszu, w tej samej kolumnie lub swoim położeniem wyznaczyć prostokąt, stanowiąc jego przeciwległe narożniki. W pierwszym przypadku każdą z liter zastępujemy literą po

jej prawej stronie (ostatnią literę wiersza – pierwszą). W sytuacji, gdy litery leżą w jednej kolumnie, zastępujemy je literami poniżej, a gdyby któraś z nich była ostatnią, zastąpimy ją pierwszą z tej kolumny. W przypadku, gdy litery położone są w narożnikach prostokąta, zastąpimy je literami położonymi w pozostałych narożnikach tego samego prostokąta. A zatem *pechowy piątek* rozbity na pary ma postać:

Tekst	<i>pe</i>	<i>ch</i>	<i>ow</i>	<i>yp</i>	<i>ia</i>	<i>te</i>	<i>kx</i>
<i>jawny</i>							
Szyfrogram	QD						

Para *pe* zostanie zastąpiona przez parę QD, gdyż litery *pe* wyznaczają prostokąt, w którego pozostałych dwóch narożnikach leżą litery *q* oraz *d*. Każdą z liter pary *pe* zastępujemy odpowiednią literą położoną w tym samym wierszu, a więc *p* zastępujemy literą *q*, zaś *e* literą *d*.

	1	2	3	4	5
1	s	o	b	t	a
2	c	d	e	f	g
3	h	i	k	l	m
4	n	p	q	r	u
5	v	w	x	y	z

Kolejna para *ch* leży w jednej kolumnie, dlatego każdą z tych liter zastąpimy literą położoną niżej, tj. *c* zastąpimy przez *h*, zaś *h* przez *n*.

	1	2	3	4	5
1	s	o	b	t	a
2	c	d	e	f	g
3	h	i	k	l	m
4	n	p	q	r	u
5	v	w	x	y	z

Analogicznie *ow* wyznaczy *do*, itd. Ostatecznie otrzymamy zaszyfrowany tekst.

Tekst	<i>pe</i>	<i>ch</i>	<i>ow</i>	<i>yp</i>	<i>ia</i>	<i>te</i>	<i>kx</i>
<i>jawny</i>							
Szyfrogram	QD	HN	DO	WR	MO	BF	QB

W ramach ćwiczenia proponujemy zaszyfrowanie tej samej frazy, ale z innym kluczem, np. *marzec*.

Szyfr Nihilistów wykorzystuje kwadrat szyfrujący zbudowany w taki sam sposób, jak opisa-

ny powyżej. Słowo klucz użyte do budowy tego kwadratu jest jednym z dwóch kluczy. Drugim kluczem jest nowe słowo, które szyfruje się tak samo jak tekst jawny i dodaje do wyniku. Szyfrogram nie zawiera liter, lecz liczby. Dla przykładu zaszyfrujemy słowo *konkurs*, przyjmując jako pierwszy klucz słowo *uczeń*, a klucz drugi *laureat*. Nasz kwadrat szyfrujący ma postać:

	1	2	3	4	5
1	u	c	z	e	n
2	a	b	d	f	g
3	h	i	k	l	m
4	o	p	q	r	s
5	t	v	w	x	y

Drugi klucz szyfrujemy w ten sposób, że kolejne litery słowa *laureat* znajdujemy wewnątrz kwadratu, a ich współrzędne (numer wiersza i kolumny, w których są położone) tworzą szyfr. Litera *l* leży w trzecim wierszu i czwartej kolumnie, a więc zaszyfrujemy ją jako 34. Analogicznie zaszyfrujemy kolejne litery.

Tekst jawny	l	a	u	r	e	a	t
Szyfr klucza	34	21	11	44	14	21	51

Teraz zaszyfrujemy tekst jawny w taki sam sposób, a następnie do otrzymanych liczb dodamy odpowiadające im liczby zaszyfrowanego klucza. Otrzymane w ten sposób liczby utworzą szyfrogram.

Tekst jawny	k	o	n	k	u	r	s
Szyfr tekstu	33	41	15	33	11	44	45
Szyfr klucza	34	21	11	44	14	21	51
Szyfrogram	67	62	26	77	25	65	96

Należy zwrócić uwagę, że jeżeli tekst ma więcej liter niż klucze, to należy je powtórzyć kilka raz, aż liczby te będą równe. W ramach ćwiczenia proponujemy zaszyfrować frazę *twierdzenie Pitagorasa*, używając kluczy: *trójkąt* i *kwadrat*. Dla dociekliwych: odczytać informację, znając szyfrogram 45 26 56 80 108 57 38 66 88 67 57 oraz klucze użyte podczas szyfrowania tej informacji: *zima* oraz *narty*.

Szyfr Vigenere'a oparty jest na wielokrotnym wykorzystaniu alfabetu. Kwadrat szy-

frujący zbudowany jest z 26 wierszy (alfabetów) – pierwszy zaczyna się literą A, drugi literą B, itd. Zszyfrujemy frazę *krytpografia jest OK*, używając klucza *szyfrant*.

Pod tekstem jawnym zapisujemy klucz (lub kilka jego kopii), tak by każdej literze tekstu odpowiadała jedna litera klucza. Tak utworzone pary liter wskazują odpowiednie kolumny i wiersze, na przecięciu których znajdują się litery szyfrogramu. A więc pierwsza para *ks* wyznacza kolumnę rozpoczynającą się literą *K* oraz wiersz rozpoczynający się literą *S*, na ich przecięciu znajdziemy literę

C. Druga para *rz* wyznacza literę *Q*, trzecia literę *W*, itd.

Tekst jawny	k	r	y	p	t	o	g	r	a	f	i	a	j	e	s	t	o	k
Klucz	s	z	y	f	r	a	n	t	s	z	y	f	r	a	n	t	s	z
Szyfrogram	C	Q	W															

Dokończenie szyfrowania pozostawiamy Czytelnikowi. Zauważmy, że do deszyfrowania tak otrzymanych szyfrogramów wykorzystujemy ten sam kwadrat oraz klucz. Na przykład szyfrogram *WMKBVA* oraz klucz *szyfrant* pozwalają odczytać kolejne litery tekstu jawnego. Wiersz rozpoczynający się

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	<b>K</b>	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A
C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B
D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C
E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D
F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E
G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F
H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G
I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H
J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I
K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
<b>S</b>	T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	<b>C</b>	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
T	U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
U	V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
V	W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
W	X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
X	Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W
Y	Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X
Z	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y






**Zadanie 5.** Przyjmując klucz szkoła, zbuduj kwadrat szyfrujący i zaszyfruj hasło: ARYTMETYKA MODULO

Odpowiedź 5:


**Zadanie 6.** Odczytaj poniższy szyfrogram, wiedząc, że powstał on przy pomocy kwadratu szyfrującego z kluczem duże drzewo: mbupovfchbsxmbflihdi

Odpowiedź 6:

**Zadanie 7.** Zaszyfruj stwierdzenie: JEST TYLKO PIĘĆ WIELOŚCIANÓW FOREMNYCH, klucz: księga liczb.

```

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A
C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B
D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C
E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D
F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E
G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F
H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G
I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H
J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I
K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J
L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K
M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L
N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M
O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N
P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O
Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P
R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q
S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R
T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T
V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U
W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V
X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W
Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X
Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y

```

Odpowiedź 7:

J	E	S	T	T	Y	L	K	O	P	I	E	C	W	I	E	L	O	S	C	I	A	N	O	W	F	O	R	E	M	N	Y	C	H
k	s	i	e	g	a	l	i	c	z	b	k	s	i	e	g	a	l	i	c	z	b	k	s	i	e	g	a	l	i	c	z	b	k

**Zadanie 8.** Odczytaj szyfr, otrzymany za pomocą klucza *smakołyk*: larebdbswbiofygua

```

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A
C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B
D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C
E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D
F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E
G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F
H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G
I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H
J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I
K L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J
L M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K
M N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L
N O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M
O P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N
P Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O
Q R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P
R S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q
S T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R
T U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S
U V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T
V W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U
W X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V
X Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W
Y Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X
Z A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y

```

Odpowiedź 8:

s	m	a	k	o	l	y	k	s	m	a	k	o	l	y	k	s
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

# Free Your Mind

## Nauczanie języka angielskiego w zgodzie ze współczesnością

**Agnieszka Mańkowska, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 23 w Szczecinie**

Szkoła to jedna z tych instytucji, które – mimo dość tradycyjnych założeń funkcjonowania – bezustannie się zmieniają, między innymi pod wpływem zmieniającej się rzeczywistości. Wpływowi temu podlegają zarówno kwestie organizacyjne, programowe, jak i metodyczne. Szkoła nie może funkcjonować obok współczesnego świata – musi z nim być kompatybilna, wraz z całym swoim systemem działań, oddziaływań i relacji. Jest to niezbędne do autentycznej realizacji podstawowych zadań – między innymi w zakresie nauczania języków obcych, których znajomość należy dzisiaj do podstawowych kompetencji społecznych.

Nauczanie oraz uczenie się języków obcych od zawsze jest obecne w przestrzeni edukacyjnej. Czasy, epoki, zależności historyczne, uwarunkowania geopolityczne, trendy kulturowe i obyczajowe determinowały wybór języka. Obecnie przewodnim jest język angielski. Wpłynęło na to wiele czynników, z których kluczowymi są wpływy krajów anglosaskich w dwudziestym wieku. Stany Zjednoczone czy Wielka Brytania znalazły się w grupie państw dominujących nie tylko w sferze politycznej, ekonomicznej czy naukowej, ale także, a może przede wszystkim, w świecie

rozrywki, mediów i przekazu elektronicznego. W konsekwencji angielski stał się językiem internetu i nowych technologii. Szkoła odpowiada więc na potrzebę społeczną, którą jest konieczność poznawania i sprawnego komunikowania się w językach obcych, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego. Uczniowie rozumieją tę konieczność, są gotowi i otwarci na naukę, chcą poznawać nie tylko wszelkie aspekty języka, ale także zagadnienia kulturowe. Jest to widoczne przede wszystkim w szkole podstawowej, gdzie entuzjazm poznawczy jest największy, a dzieci zwykle z naturalną ciekawością oczekują na naukę, również języka obcego.

Język obcy stanowi dla wielu element innego świata, dostępnego w pełni tylko dla tych, którzy ten język znają. Znajomość angielskiego otwiera najwięcej drzwi, dlatego też skuteczny i efektywny proces dydaktyczny wydaje się tu szczególnie istotny.

### Angielski wokół nas

Jednym z warunków wspomnianej skuteczności jest osadzenie procesu nauczania blisko rzeczywistości, a nie w oderwaniu od niej. To, co nas otacza, powinno stanowić niewyczerpane źródło środków do wykorzystania. Przyroda najbliższa jest uczniowi w bezpośrednim kontakcie – na wycieczce do lasu, parku, na ścieżce edukacyjnej z żywymi pomnikami przyrody – gdy może jej dotknąć i poczuć. Matematyka najprzystępniejsza staje się wtedy, gdy jest niezbędna: w sklepie, w urzędzie czy w sytuacji zadania problemowego, od którego wykonania zależy powodzenie innego, większego przedsięwzięcia, np. skalkulowanie kosztów wycieczki – to przecież warunek wyjazdu na nią. Koncertu w filharmonii nie zastąpi odtworzenie muzyki z płyty, nawet na najlepiej prowadzonej lekcji, podobnie jak wystawa archeologiczna czy obserwacja rekonstrukcji ważnej

bitwy zawsze będą ciekawsze od najbarwniejszego opisu ilustrowanego najpiękniejszymi zdjęciami w podręczniku czy nawet pokazu slajdów na tablicy multimedialnej. A zatem lekcje angielskiego tylko w Anglii? Niekoniecznie (choć optymalnie). Obecnie prawdziwy, żywy, naturalny angielski jest na wyciągnięcie ręki – uczniowie to wiedzą i uczestniczą w takich sytuacjach na co dzień.

Czasy stania w kolejce, aby zdobyć „Świat Młodych”, w którym na wagę złota był tekst angielskiej piosenki (nawet nie lubianej) minęły bezpowrotnie, choć miały swój urok – dzisiejsza młodzież nigdy go nie pozna; nagrywanie angielskich piosenek na kasety w trakcie cotygodniowej listy przebojów, a następnie długie godziny prób pisania słów ze słuchu ze słabej jakości nagrania też odeszły do lamusa, choć niektóre wersy zostały w pamięci na długie lata, bo tak często były odsłuchiwane w celu ich rozszyfrowania. Było – minęło. Anglojęzyczne kanały telewizyjne z programami dla najmłodszych, dostępność różnych angielskich kanałów tematycznych, napisy do filmów, gry komputerowe, czasopisma i komiksy w języku angielskim, wspomniane teksty piosenek na monitorze komputera dostępne po kilku kliknięciach, reklamy oparte na angielskich hasłach, grach językowych i kolokacjach, opakowania produktów z wersjami w języku ojczystym i angielskim – to tylko część obszaru potencjalnych, ale ogólnodostępnych środków dydaktycznych nazywanych w metodyce języka angielskiego „realiami”. Tylko od wyobraźni nauczyciela i jego uczniów zależy, jak je wykorzystają. Dzięki włączeniu ich w proces dydaktyczny, równoległe i niemal samoistnie dochodzi do niezbędnego zbliżenia lekcji do rzeczywistości i tak pożądanego skutecznego procesu nauczania-uczenia się języka.

### Jak to robić?

Przede wszystkim: znaleźć czas. W pogoni za realizacją podstawy programowej i wybranego programu, w przygotowaniach do sprawdzianów i egzaminów po każdym etapie edukacji, w ćwiczeniu i licznych powtórkach do konkursów i olimpiad, trzeba znaleźć czas i miejsce, przestrzeń w procesie dydaktycznym na stworzenie takich sytuacji, w których zaistnieje możliwość poznawania języka poprzez wspomniane realia i zweryfikowanie tą drogą już nabytych wiadomości i umiejętności. Następnie: zapytać uczniów – wielu z nich wie, czego i jak chce się uczyć, która droga i środek są najciekawsze oraz najefektywniejsze, szczególnie w omawianym tu obszarze poznawania języka. Jest to możliwe zwłaszcza na

zajęciach kół zainteresowań, w klasach z rozszerzonym programem nauczania języka angielskiego, w klasach prowadzonych programem autorskim, choć nie tylko. Często okazuje się bowiem, że wśród uczniów, którzy nie przejawiają zdolności czy zainteresowań językowych, właśnie ta droga nabywania umiejętności językowych okazuje się najbardziej skuteczna, bo najbliższa uczniowi i najbardziej dla niego naturalna. Po trzecie: zapytać o doświadczenia innych nauczycieli – robimy wiele interesujących rzeczy nie tylko podczas lekcji, ale także w trakcie realizowania różnych innych zadań w szkole. Koncepcja dzielenia się własnym doświadczeniem czy rozpowszechnianie tak zwanych dobrych praktyk to chyba najcenniejsze metody wzbogacania warsztatu pracy nauczycieli, choć najlepiej wypadają podczas spontanicznych rozmów w trakcie niezobowiązujących spotkań czy w momencie współpracy nad określonym zadaniem. Taka wymiana okazuje się dużo mniej efektywna, gdy jest ujęta w schematy zaplanowanych przedsięwzięć poddawanych sformalizowanej, a nie zawsze przynoszącej zamierzone rezultaty – ewaluacji. I w końcu (*last but not least* jak mawiają *native speakers*): przypomnieć sobie, jak sami najchętniej uczyliśmy się i uczymy nadal języka, dzięki jakim sytuacjom osiągamy w tym zakresie najwięcej, do czego sięgamy, aby z przyjemnością i wymierną skutecznością rozwijać swoje umiejętności (przecież nie czytamy do snu słownika).

Poniżej przedstawię kilka propozycji przybliżenia zajęć języka angielskiego do naszych realiów. To tematy lekcji, przedsięwzięcia, projekty, zadania domowe czy prace semestralne – wszystkie wymagają własnego dopracowania i dostosowania do potrzeb nauczyciela i uczniów, szczególnie do etapu edukacyjnego, w którym mają być realizowane. Najważniejsze, by namacalnie odwoływały się do otaczającego nas na co dzień świata, odzwierciedlały rzeczywistość, nie przebiegały w oderwaniu od niej, angażowały uczniów i pozwalały im realnie poczuć, że angielski jest częścią tej rzeczywistości i pozwala lepiej ją poznać.

„Wytropić angielski” – to zadanie jest najlepszym wstępem, najbardziej adekwatnym wprowadzeniem do kolejnych zadań. Uczniowie szukają języka angielskiego w otaczającym nas świecie: w telewizji, gazetach, reklamach, na opakowaniach, w nadrukach na ubraniach, instrukcjach obsługi itd. Notują swoje spostrzeżenia i w zależności od wieku w różny sposób wykorzystują w następnych zadaniach. Można zastanowić się nad zainicjowaniem dyskusji, czy taka ekspansja

jest dobra czy zła dla języka polskiego, czy się jej przeciwstawiać czy uznać za nieuniknioną, czy tłumaczyć czy traktować jak translatorski zabieg przeniesienia; sprawdzić, które z na co dzień używanych słów jest już w stałym obiegu i stanowi element codziennej polszczyzny. Warto też zapoznać się z tym, co na ten temat sądzą językoznawcy – tacy jak profesorowie Jan Miodek czy Jerzy Bralczyk – ich opinie na omawiany temat mogą być zaskoczeniem nie tylko dla uczniów. Podsumowując, kształtujemy nie tylko umiejętności językowe, ale też świadomość językową i być może, w konsekwencji, zainteresowania językoznawstwem czy zagadnieniami z zakresu lingwistyki.

„Agencja reklamowa” – w wyniku powyższych poszukiwań, uczniowie tworzą bank znalezionych haseł reklamowych w języku angielskim. Niektóre z nich są bardzo znane i na stałe weszły do obiegu językowego (*I'm lovin' it, Open your mind, Free your mind, What else?, Drive the change, Think different* i wiele innych). Proponujemy uczniom wylosowanie produktu i stworzenie nowych, podobnych lub zupełnie innych haseł reklamujących ten produkt. Jedynym ograniczeniem jest tu zachowanie zasad obowiązujących w języku reklamy – to niełatwe zadanie, ale uczy precyzji językowej oraz pozwala zapamiętać stałe związki leksykalne i składniowe.

„Opatentować wynalazek” – w odróżnieniu od poprzedniego zadania, tu pierwszym etapem jest próba wymyślenia własnego produktu, koniecznie o cechach wynalazku. Następnym etapem jest opis jego działania ze szczególnym uwzględnieniem oryginalności przedsięwzięcia i cech decydujących o jego wyjątkowości. Najlepszą formą jest tu praca plastyczno-językowa w formie plakatu lub obszernej ulotki, broszury, która jednak zwięźle i hasłowo odda unikatowość produktu. Praca ma przyciągnąć uwagę, a nie zniechęcić rozmiarami referatu. Należy też pamiętać, że to lekcja języka a nie techniki – a zatem zadaniem jest opis, a nie produkcja modelu wynalazku – niech uczniowie użyją wyobraźni, nie przejmując się nadto możliwościami aktualnej technologii i inżynierii. Przykłady? Długopis rozpoznający błędy ortograficzne, samojeżdżąca torba na duże zakupy, poradnik dla udających się w kosmos, zestaw dla młodego naukowca – to pomysły szóstoklasistów(!). Zabawa językiem gwarantowana!

„Sprzedać produkt” – tu podstawowym zadaniem jest projekt opakowania z zamiarem wysłania całości na eksport. Można się wzorować na dziesiątkach przykładów produktów spożywczych, kosmetyków, zabawek i innych. To zadanie

łączy dwa poprzednie – opakowanie powinno być reklamą samą w sobie, podkreślać wyjątkowość zawartości i jednocześnie dostarczyć wszystkich niezbędnych informacji cudzoziemcowi w taki sposób, aby zechciał go nabyć.

„Tłumacz – też zawód” – to zadanie wymagające sporych umiejętności językowych, ale przy odpowiednim przygotowaniu materiałów przez nauczyciela, wykonalne dla wszystkich posiadających podstawową znajomość języka. Uczeń próbuje przetłumaczyć dostarczony materiał językowy – może to być tytuł filmu, piosenki, artykułu, fragment artykułu, krótki dialog filmowy, zabawny dowcip – ważne, aby długość materiału nie była dla ucznia zniechęcająca i przytłaczająca. Tłumaczenie może odbywać się w dwie strony: z angielskiego na polski i odwrotnie, choć uczniowie wolą tę pierwszą opcję. Dobrze jest rozbudować zadanie i przedstawić je w formie ciekawej, wciągającej fabuły: „Pracujesz w biurze tłumaczeń. Wraz z innymi pracownikami otrzymujecie zadanie przetłumaczenia bardzo ciekawego artykułu o ostatnich perypetiach brytyjskiej rodziny królewskiej. Podzielcie się pracą: tłumacz A zajmuje się tytułami i podtytułami, tłumacz B – podpisami pod zdjęciami, C – wstępem; D i E – kolejnymi akapitami; przygotujcie całość do druku!”. Uczniowie doskonale podzielą się zadaniami zgodnie z posiadanymi umiejętnościami.

„Korektor tłumacza” – to jedno z ulubionych zadań uczniów, którzy tropią błędy i absurdy tłumaczeń w samodzielnie wyszukany materiał lub w materiale dostarczony przez nauczyciela. Proponują nowe, ich zdaniem lepsze rozwiązania, co daje nie tylko dużo satysfakcji, ale też pokazuje, że język jest niewyczerpanym źródłem leksykalnych i gramatycznych możliwości, że nie ma jedynie słusznych i ostatecznych rozwiązań, a prosty przekład jeden do jednego jest wręcz rzadkością.

„Gra planszowa jest na czasie!” – gry planszowe są ostatnio bardzo popularne. Co istotne, ich integracyjna funkcja nie musi być jedyną ważną, godną odnotowania – na zajęciach języka obcego warto stworzyć nową, zgodną z własnymi zainteresowaniami i możliwościami językowymi. Są dziesiątki zagadnień tematycznych, które mogą posłużyć za motyw przewodni do stworzenia nowej gry – „W podróż do krajów anglojęzycznych”, „Wakacje w Polsce”, „Moje miasto – Szczecin”, „Wycieczka w świat przyrody” – to też propozycje szóstoklasistów. Wymienione tytuły realizowały treści korelacji międzyprzedmiotowej lub były częścią zaplanowanych ścieżek międzyprzedmiotowych, ale można też próbować tematów typu

„Na Marsa!”, „Podróż do przyszłości” czy „W wolnym czasie” – wszystko zależy od założonych celów i granic wyobraźni. Pojawia się sposobność, aby wymienić się grami z partnerem we współpracy w ramach akcji e-twinning lub zorganizować popołudnie gier. Jednak największą zaletą jest to, że to propozycja dla każdego etapu edukacyjnego, bo można ją oprzeć na prostych poleceniach (używanych już w edukacji wczesnoszkolnej) lub na wyszukanych konstrukcjach i strukturach językowych (ćwiczonych w klasach maturalnych).

### Praca zespołowa

Praca w grupie to nie tylko najlepsza forma do realizacji powyższych propozycji, ale również forma najlepiej odpowiadająca zapotrzebowaniom współczesności. Powszechnie można przeczytać i usłyszeć, że praca w zespole to jedna z podstawowych umiejętności społecznych, której kształtowanie powinno przebiegać od najmłodszych lat właśnie w szkole. Szkoła jest pierwszym naturalnym i niewymuszonym miejscem do jej wdrażania, rozwijania i kształtowania. Pamiętajmy też, że do jej aktywnego wykorzystywania i nauczania zobowiązuje podstawa programowa, zaznaczając wagę tego zadania w punkcie umiejętności kluczowych. Ostatnio zarówno programy informacyjne, jak i zainteresowane tematem portale internetowe ogłosiły wyniki badań, w których przedstawiono, jakie oczekiwania mają pracodawcy wobec swoich obecnych oraz potencjalnych przyszłych pracowników. Okazało się, że jest to właśnie umiejętność pracy w zespole! Jeśli uczniowie nie mają do takiej interakcji naturalnych predyspozycji i nie posiadają tych cech inteligencji społecznej i emocjonalnej, które do niej predestynują, to trzeba ich tego uczyć. Wykorzystujmy ją w różnych sytuacjach i przy różnym doborze do grup: dobrowolnym, losowym, kierunkowym i innych – wykorzystujmy wszystkie.

Istotne, aby na realizację konkretnego zadania nie przeznaczyć zbyt małych ram czasowych. Zespół powinien mieć odpowiednio dużo czasu, aby zaplanować działania, podzielić się pracą, zebrać

materiał, zrealizować zadanie, przygotować prezentację i rzetelnie, bez pośpiechu jej dokonać – to jest kilka lekcji (około pięciu), niekoniecznie w cyklu ciągłym. Cezura i presja czasu są elementem działania w grupie, ale nie może być go za mało, bo nie osiągniemy zamierzonych efektów.

Praca w grupie, jak wszelkie inne formy, może być oceniana lub nie. Podobnie w życiu, czasem działamy w zespole dla samej idei współpracy, a czasem ważny jest jej zespołowy efekt. Niekiedy podlega ocenie, ewentualnej nagrodzie, innej formie gratyfikacji, czasami nie. W szkole stosujemy podobne zasady. W momencie oceny często stajemy przed dylematem, czy ocenić efekt i wszystkich jednakowo za ten efekt, czy wkład każdego z osobna, co skutkuje różnicami w ocenach dla poszczególnych członków zespołu. Należy przygotowywać uczniów do obydwu sytuacji, bo z obydwoima spotkają się w życiu. Natomiast można też próbować trzeciej możliwości, która połączy obie wspomniane: ocenimy wspólny efekt i dodajmy do niego wkład każdego z członków zespołu. Ważne, aby zachować tu przemyślane, stosowne proporcje punktowe, które znajdą odzwierciedlenie w sprawiedliwych ocenach.

Jeśli zdecydujemy się na ocenę pracy zespołowej, proponuję rozwiązanie, w którym punkty za efekt pracy w grupie, prezentację i elementy dodatkowe lub oryginalność rozwiązań przyznaje klasa wraz z nauczycielem; punkty za wkład w pracę zespołu i umiejętność współpracy pozostawmy zaś grupie – uczniowie przydzielą je sobie na drodze samooceny i konsultacji. Wcześniej należy też ustalić, czy można przyznawać połowę punktu.

Nie można zapomnieć, że indywidualność i jej rozwijanie są także niezwykle ważne, ale prawdą jest, że szkoła zobowiązana do realizacji koncepcji indywidualizacji potrafi sprostać temu zadaniu i to robi. Potrzeba jedynie równowagi między obydwoma formami, także w realizacji zaproponowanej tematyki przybliżania lekcji języka angielskiego do naszego życia i wymagającej rzeczywistości współczesnego świata.

# Żeby straszne nie straszyło...

## O oswojaniu lęku w *Wampirku* Angeli Sommer-Bodenburg

**Katarzyna Poryszko, doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Zielonogóskiego**

*Wampirek* to powieść fantastyczna dla dzieci. Wydana została po raz pierwszy w 1979 roku, polskiego wydania doczekała się dopiero w roku 2004. Zapoczątkowała cykl utworów o przygodach młodego wampirka Rydygiera i Antka, jego żywego przyjaciela. Cykl obejmuje już dwadzieścia tytułów, które zostały przetłumaczone na ponad trzydzieści języków, a sprzedano je w kilkunastu milionach egzemplarzy.

„Każde dziecko żyje na pograniczu dwóch światów: realnego i iluzji, na który składają się dziecięce zabawy, fantastyczne opowieści dorosłych, własne konfabulacje, sny i najróżniejsze obrazy, marzenia oraz niezwykle pomysły. Granica między nimi jest w odczuciu dziecka słabo wyczuwalna, niewyraźna i chwiejna, bo wszystko w autonomicznym świecie dziecka może się zdarzyć i wszystko może być przez nie uznane za własne”<sup>1</sup>.

Jak dalej pisze Alicja Baluch, w literaturze dla dzieci istnieje cała gama utworów, w których dominantą kompozycyjną stają się postaci i to właśnie im podporządkowane są wszystkie opisywane zdarzenia. W takich utworach przygody bohaterów są niejako dopasowane do sylwetki głównej postaci, a co za tym idzie – uwzględniają jej możliwości związane z wyglądem oraz rolę, jaką ona pełni w świecie przedstawionym. Bez wątpienia jedną z takich powieści jest *Wampirek* Angeli Sommer-Bodenburg.

Akcja powieści rozpoczyna się w pokoju dziesięcioletniego Antosia, syna urzędnika i nauczycielki, wielbiciela przerażających opowieści o wampirach, duchach i różnych straszylkach. „Przyszedł wieczór i Antoś został sam. Siedział w piżamie na łóżku, z kołdrą podciągniętą pod brodę i czytał *Całą prawdę o Frankensteinie*. (...) Od strony okna dobiegł go dziwny trzask. Antkowi wydało się, że na tle oświetlonej księżycem szyby widzi jakiś cień za zasłoną. Powolutku, na miękkich nogach, przysunął się bliżej. Dziwny zapach był coraz mocniejszy, zupełnie jakby ktoś wypalił całe pudełko zapalek. Trzeszczało też coraz głośniejsze. Nagle Antoś stanął jak wryty: na parapecie, na tle powiewającej w przeciągu firanki coś siedziało i wpatrywało się w niego. Wyglądało tak strasznie, że Antoś o mało nie padł trupem. W białej jak kreda twarzy błyszcząły dwa małe, przekrwione oczka, zmierzwiłone włosy opadały długimi kosmykami aż na poplamioną, czarną pelerynę. Miało wielkie, czerwone jak krew usta, które zamykały się i otwierały, kłapiąc przy tym okropnie bielutkimi zębami, ostrymi jak sztylety. Antosiowi włosy stanęły dęba, a serce prawie przestało bić. To coś na oknie było gorsze niż King Kong, okropniejsze niż Frankenstein i Dracula! Nic straszniejszego dotąd nie widział!”<sup>2</sup>. Przerazającym gościem okazuje się być Rydygier – wampir, który umarł jako dziecko, ma sto pięćdziesiąt lat i wraz z całą rodziną mieszka w grobowcu na pobliskim cmentarzu. Antoś musi pokonać strach i przekonać Rydygiera, że jego krew nie nadaje się do spożycia.

Chłopiec i wampir zaprzyjaźniają się. Każdy z nich żyje w innym świecie, jednak Rydygier doskonale odnajduje się w codzienności Antka. Antek również nie ma problemów z funkcjonowaniem w świecie Rydygiera. Co ważne, ci bohaterowie nie istnieją tylko dla siebie nawzajem – Rydygier poznaje rodziców Antka, Antek staje się obiektem westchnień siostry Rydy-

giera i wchodzi w relacje z innymi przedstawicielami rodu Trzęsikamieniów. Wspólnie przeżywają mniej i bardziej niesamowite przygody, które są niezwykle atrakcyjne dla młodych czytelników. Towarzyszą sobie także w zwyczajnych, codziennych czynnościach. Na podkreślenie zasługuje fakt, że utwór jest napisany z dużym, często absurdalnym, poczuciem humoru, językiem pięknym i prostym jednocześnie, czytelnym nawet dla najmłodszych odbiorców.

Lektura *Wampirka* może również pełnić funkcje terapeutyczne, a mianowicie pomagać w oswojeniu lęków, które często do dzieci przychodzą z ciemności. To opowieść nie tylko dla odważnych dzieci, ale także dla tych, które chcą stać się odważne. Dla ich rodziców i nauczycieli. Trzeba zauważyć, że wśród badaczy literatury dziecięcej lęk czytelnicy ma swoich przeciwników i zwolenników. „Obrońcy – głównie psychologowie dowodzą, że walka z lękiem nie może polegać na jego unikaniu, gdyż jest on nieodłączny od ludzkiej świadomości. (...) Dziecko czuje się o wiele bardziej osamotnione i wystawione na działanie lęku, kiedy odczuwa go jako coś, czego doznaje tylko ono, jako coś, co oddziela je od innych ludzi. Zwolennicy takiego poglądu walkę z lękiem rozumieją jako jego ujawnienie i rzucenie mu wyzwania, a następnie przezwyciężenie go w działaniu. Krytycy takiej postawy utrzymują, że samo mówienie o lęku budzi lęk. Uważają więc jakby, że lęk dziecka jest zjawiskiem wtórnym, reakcją na bodźce lękotwórcze i że unikając ich, można izolować dziecko od lęku”<sup>3</sup>. Dziecięca publiczność literacka jest bardzo zróżnicowana pod względem reakcji na lęk. W *Wampirku* to, co wydaje się, że powinno przerażać, nie czyni tego. Straszne nie jest straszne, a zaledwie inne, wręcz zabawne i nawet sympatyczne, jeżeli tylko zechcemy to poznać i zrozumieć.

Swoistą gwarancję bezpieczeństwa psychologicznego daje nam wykształcenie autorki, która ukończyła studia pedagogiczne, psychologiczne i socjologiczne. Zanim Angela Sommer-Bodenburg ostatecznie poświęciła się twórczości literackiej i malarstwu, kilkanaście lat pracowała w jednej z hamburskich szkół jako nauczycielka, co również nie jest tutaj pozbawione znaczenia.

*Wampirka* jest jednak przede wszystkim pasjonującą opowieścią o tolerancji, odwadze i ofiarności,

o przełamywaniu uprzedzeń. Niebanalny pomysł, intrygująca narracja oraz wyraziste sylwetki bohaterów zadecydowały o ogromnej popularności książki wszędzie tam, gdzie dotychczas się ukazała. Cały cykl uważam za skarbnicę tematów do wykorzystania nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale również na godzinach wychowawczych.

#### Przypisy

<sup>1</sup> Alicja Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987, s. 15.

<sup>2</sup> Angela Sommer-Bodenburg, *Wampirka*, Warszawa 2012, s. 8–10.

<sup>3</sup> Joanna Papuzińska, *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź 2008, s. 237.

#### Bibliografia

- Baluch A.: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987.  
 Papuzińska J.: *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź 2008.

#### Teksty literackie

- Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka*, Warszawa 2012.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka przeprowadza się*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2005.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka w podróży*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2005.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka na wsi*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2006.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wielka miłość Wampirka*, Warszawa 2006.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka w niebezpieczeństwie*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2007.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka w Dolinie Lamentu*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2007.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka i kronika rodzinna*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2007.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka i dziwny pacjent*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2008.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka w jaskini lwa*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2008.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka się opala*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2008.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka i zagadkowa trumna*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2009.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka i wielki spiszek*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2009.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka na szkolnej wycieczce*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2010.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka świętuje Boże Narodzenie*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2011.  
 Sommer-Bodenburg A.: *Wampirka i hrabia Dracula*, przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2012.

# Przełącz się na OFF

## Nowe miejsce twórczych spotkań w Szczecinie

**Monika Petryczko, menadżer artystyczny OFF Mariny**

OFF Marina to otwarta na wszelkie inicjatywy przestrzeń znajdująca się na granicy centrum miasta i dzielnicy Pomorzany. Poprzemysłowy, zabytkowy budynek, wraz z otaczającymi go pracowniami, fragmentem wzniesienia nadodrzańskiego, betonowymi zawijasami z minionej epoki i „robotnymi” ludźmi krzątającymi się od świtu do zmierzchu. OFF Marina to jedyna taka w Polsce co-workingowa przestrzeń – zapewniająca rozwój artystów i młodych przedsiębiorców kilkunastu dziedzin. To także ponad 1000 metrów kwadratowych przeznaczonych na regularne wydarzenia kulturalne, koncerty, spotkania czy konferencje naukowe. Ponadto OFF Marina to realizacja artystycznych idei na trasie Berlin – Szczecin – Warszawa.

Przestrzeń, gdzie dzisiaj znajduje się OFF Marina, funkcjonuje od połowy XIX wieku – niegdyś jako miejsce do wypoczynku dla królewskiego pułkownika, późniejszy park o dźwięcznej nazwie „Cap Cheri” czy zagrody dla zwierząt stanowiące swoiste Tiergarten. Teren znajdujący się na skarpie odrzańskiej wzbogacał się stopniowo o kolejne budynki i na przełomie wieku zapewniał różne atrakcje ówczesnym mieszkańcom dzisiejszego Szczecina. OFF Marina to także „scheda” po istniejącej tu niegdyś restauracji wzbogaconej o sale koncer-

towe i teatr, fabryce serów czy schronie utworzonym w okolicach II wojny światowej. W 1940 roku na tym terenie funkcjonował także obóz pracy przymusowej dla Polaków, działający pod nazwą Polenlager-Siegfried Behnke, gdzie produkowano cumy okrętowe. Działka często zmieniała właścicieli, jak również funkcje. Charakter miejsca był definiowany przez czas, zarządców i potrzeby: od teatru, poprzez obóz pracy przymusowej, aż po działający do lat 90. skład meblowy. Stąd też dziś, aby znaleźć OFF Marinę, wystarczy dowolnego szczecinianina zapytać o „Meblosprzęt” na Pomorzanych – z którego, niemalże wagonami, stoliki, krzeselka i inne towary „pierwszej potrzeby” trafiały do domów w całej Polsce.

### Kto działa w OFF Marinie?

Mimo że OFF Marina dopiero zaczyna pozyskiwać środki na stworzenie FabLabu (inaczej pracowni; od ang. Fabrication Laboratory), to już w jej granicach sporo się dzieje. Wokół głównej sali, w swobodnie rozsianych pracowniach, gromadzą się twórcy sztuk niecodziennych. Znaleźć tu można: grafficiarzy z Piotrem Paukiem, czyli Lumpem, na czele, twórców mebli ze skrzyń niegdyś przewożących dzieła sztuki (CRATEIVE), producenta lamp z betonu czy miłośnika pszczoł tworzącego projekt „Miejski Ul”. OFF Marina to miejsce wykorzystujące 100% swojej przestrzeni – podczas gdy na dachu powstaje pasieka, kilka pięter niżej (w piwnicy) wytwarzane są autorskie lampy z betonu. To naturalnie powstające zagłębienie zachodniopomorskich twórców. „Przyklejony” niejako do terenu biurowiec, dumnie podtrzymujący szyld „Meblosprzętu”, zaprasza do odwiedzin. Działa tu atelier fotograficzne „Studio Obrazkowe”, swoje usługi oferuje architektka Ewa Ratuszyńska, eko-modę proponuje Aleksandra Słowiak („Fikus”), a artaplikacje czyni Paweł Junak. Nieopodal, zza węgła, spogląda na biurowiec inna pracownia, już teraz budząca zachwyt – miejsce produkcji autor-



skich gitar na zamówienie, czyli Bouwer Guitars. Co krok to twórca. Warto wspomnieć, że wciąż ich przybywa, bo i atmosfera tu panująca, wraz z przepięknymi sąsiadującymi przestrzeniami, urzeka i szybko nie wypuszcza ze swych objęć.

### Kodeks OFF

Kto może działać w OFF Marinie? Każdy! Jeśli tylko znajdzie się miejsce, pracę twórczą można zacząć od zaraz.

Jest kilka zasad, którymi kierują się OFFowcy. Naczelną z nich jest deklarowana pomoc względem wszystkich działających na miejscu twórców. Jest to dość prosta sprawa, a jednocześnie mocno zapominana przez „cywilizowane” społeczeństwo wieku XXI. Przejawia się ona już teraz na kilku poziomach, a ująć ją można najkrócej: „Ty zrobisz mi stół – ja zrobię Ci zdjęcie”.

### OFF showroom

Proste zależności działające w OFF to także podstawa do tworzącego się OFFowego showroomu – zarówno wirtualnego, jak i realnego. OFF Showroom to docelowo platforma umożliwiająca promocję produktów stworzonych w OFF na całym świecie oraz ich sprzedaż.

### Dobrzy ludzie zafiksowani na działanie

OFF od początku działalności (październik 2013 roku) cieszy się wsparciem dobrych ludzi, organizacji pozarządowych, kolektywów i instytucji. Ideowo i energetycznie OFF wspiera Akademia Sztuki, pod względem pomysłów i inicjatyw w OFF swoje „3 grosze” dokładają takie stowarzyszenia, jak: Las Sztuki, Rowerowy Szczecin, Klastert.it, zaś za całość działań koordynujących OFF Marinę odpowiedzialne jest Stowarzyszenie MiastoHolizm. Warto wspomnieć także o przychylności samorządowców i spoglądaniu dobrym okiem na działania w OFF przez Olgierda Geblewicza, Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego. To właśnie dzięki wsparciu Urzędu Marszałkowskiego swój projekt w OFF będzie mogła zrealizować tegoroczna stypendystka Sabina Waclawczyk.

### Czy na Pomorzanach takie miejsce ma sens?

OFF stacjonuje sobie zgrabnie, nikomu nie zawadzając, na styku Pomorzan i Śródmieścia, umożli-

wiając spotkania tym, którzy chcą podziać. Znajdzie się pewnie za czas jakiś grupa „hejterów”, którzy powiedzą, że to „za daleko” od centrum miasta; póki co jednak odległość nam służy, i to z kilku powodów.

Na Pomorzanach panuje bliżej nieokreślony spokój, motywujący do działania, wyzwalaający z objęć stresu i pośpiechu. Tzw. Pomki mają także to do siebie, że nie kasują za parkowanie auta. W tej byle robotniczej dzielnicy także coraz częściej osiedlają się młodzi ludzie (niedrogie mieszkania, kawalerki po babci itd.). Pomorzany to dzielnica trochę zapomniana, odstawiona na boczny tor, przez co wygłodniała wrażeń i atrakcji – najlepszym dowodem na to jest aktywność seniorów na wszelkich organizowanych w OFF imprezach – przychodzą, siadają, patrzą. Pomorzany w końcu to miejsce niskich czynszów wynajmu przestrzeni, także tych w OFF.

OFF Marina to również miejsce, w którym swe początki biorą przeróżne festiwale. Warto już teraz wspomnieć o międzynarodowych spotkaniach z designem, które jeszcze w tym roku zainicjuje cykliczne obcowanie ze sztuką użytkową.

W naszej przestrzeni już teraz, choć nadal „z pewną nieśmiałością” odbywają się też wydarzenia kulturalne. Teatr tańca, wernisaże, sztuka DJ-ska, pokazy mody to zaledwie kilka haseł realizowanych w OFF od października zeszłego roku.

OFF to ogromna przestrzeń, ogromnych możliwości, dlatego już teraz zgłaszają się do niej grupy zainteresowane organizowaniem warsztatów, naki gry na instrumentach czy przeprowadzeniem konferencji naukowych w mniej konwencjonalnym miejscu.

### Najbliższe działania

FabLab w OFF buduje się niespiesznie, bo potrzebuje ogromnego wsparcia finansowego. Oczywiście zabiega o nie, ale nie próżnując. Regularnie w OFF odbywają się dni otwartych pracowni czy muzyczne spotkania. W najbliższym czasie planowany jest Design Day (prezentujący działania OFF twórców i ich przyjaciół z Warszawy, Poznania, Berlina i Londynu) a także liczne eskapady OFF twórców do innych tego typu miejsc sprawnie działających w Europie.

Warto odwiedzić OFF Marinę, także na stronie internetowej [www.off-marina.pl](http://www.off-marina.pl).

# Informacja

**Sławomir Iwasów, doktor, literaturoznawca, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US**

## Informacja – definicje

Trudno wyobrazić sobie świat pozbawiony informacji (byłby to raczej przed-świat, rodzaj próżni poznawczej) – dlatego opowiadając historię informacji, właściwie należałoby przedstawić dzieje cywilizacji i kultury od momentu, tak czy inaczej pojmowanej, *genesis*, aż do współczesności. Informacją są przecież zarówno kod genetyczny, komunikaty przekazywane za pomocą języków (nie tylko ludzkich, ale także zwierzęcych) czy dzieła sztuki. W tym jednak wypadku można zawęzić krąg rozważań i przyjrzeć się bliżej nowoczesnym sposobom rozumienia informacji, które przede wszystkim są związane z funkcjonowaniem mediów, dziennikarstwem, przemianami społecznymi, globalizującą się kulturą i rozwojem technologii informacyjnej.

Czym jest zatem informacja? Czy to sposób komunikowania, czy dane medium, czy może treść przekazu? Jednym z bardziej wpływowych badaczy, który zajmował się między innymi tak sformułowanymi zagadnieniami, był Marshall McLuhan (1911–1980). Ten kanadyjski medioznawca, zyskawszy rozgłos dla prowadzonych przez siebie badań w latach 60. XX wieku, ukuł termin *medium is massage* („środek przekazu jest przekazem”), odnoszący się do prawidłowości rządzących komunikowaniem masowym (badacz opisał to zjawisko w książce z 1967 roku pod tytułem *The Medium is the Massage: An Inventory of Effects*, której współautorem był grafik Quentin Fiore). Według McLuhana:

W takiej kulturze jak nasza, z dawną przywykłą do dzielenia i rozdrabniania zjawisk jako środków kontroli, nieco szokującym może się wydać przypomnienie, że z punktu widzenia swojej praktycznej funkcji środek jest przekazem. Innymi słowy, indywidualne i społeczne konsekwencje każdego środka – to znaczy każdego „przedłużenia” nas samych – wynikają z nowych proporcji, wprowadzonych w nasze życie za pośrednictwem każdej nowej formy „przedłużenia” nas samych czy każdego nowego środka technicznego (M. McLuhan, 2001, s. 212).

Wizje McLuhana były nierzadko pesymistyczne – określenie „środek przekazu jest przekazem” oznacza przecież również i to, że informacja transmitowana przy pomocy mediów zawsze jest od nich, w takim czy innym zakresie, uzależniona. McLuhan snuł w związku z tym katastroficzne wizje dotyczące komunikacji międzyludzkiej i przepływu informacji. Pisał między innymi, że: „Jesteśmy równie sparaliżowani naszym nowym światem elektroniki, jak ludzie prymitywni sparaliżowani są naszą cywilizacją druku i mechanizacji (M. McLuhan, 2001, s. 222). „Społeczeństwo informacyjne”, jak nazywał współcześnie żyjących ludzi, jest zatem uwięzione i uzależnione od wytwarzanych przez siebie środków komunikowania (w tym mediów masowych – jak gazety, radio czy telewizja).

Z kolei francuski dziennikarz i medioznawca Bernard Poulet (ur. 1946) uważa, że obecnie mamy duży problem z jednoznacznym zdefiniowaniem pojęcia informacji. Wymiennie stosujemy bowiem takie określenia, jak: „media”, „dziennikarstwo”, „komunikacja” czy „news”. Poulet, w książce pod tytułem *Śmierć gazet i przyszłość informacji*, w pewnym sensie dystansuje się od „medialnego”, technologicznego rozumienia informacji; każda pojedyncza informacja to przecież nie to samo, co media (jak gazety, książki, strony internetowe, stacje telewizyjne, telefony komórkowe, gry wideo itp.), które są przekazywanymi. Francuski badacz stwierdza, że informacja jest bliższa społecznym celom, jest częścią obiegu kultury, wykracza poza obręb technologicznych granic:

To, co nazywamy „wytwarzaniem informacji”, jest pewnym zespołem działań podporządkowanym zasadom wypracowanym bardziej w praktyce aniżeli w teorii. Obejmuje ono sprawy kraju i świata, a dokładnie to, co niegdyś nazywano „sprawami miasta”. Chodzi więc zarówno o politykę wewnętrzną i międzynarodową, ekonomię, kwestie socjalne i społeczne, jak i o ścieranie się różnych poglądów, innowacje, naukę, zdrowie, religię, bezpieczeństwo wewnętrzne, wybory, przed którymi staje państwo (edukacja, imigracja, in-

frastruktura, zagospodarowanie przestrzenne, wymiar sprawiedliwości, etyka, wolność w sferze publicznej), ale też i o kulturę, wydarzenia artystyczne i sportowe, działalność stowarzyszeń i innych związków, wypadki i wydarzenia sensacyjne, o wojnę i pokój. Lista jest długa i stale się wydłuża, ponieważ chodzi o informowanie o tym wszystkim, co dotyczy obywateli (B. Poulet, 2011, s. 84–85).

W jakimś zakresie informacja jest nie tylko „przedłużeniem” medium, będącego jej nośnikiem, ale także powstaje w wyniku określonych potrzeb społeczeństwa czy szerzej patrząc – kultury. Łącznikami pomiędzy społeczeństwem a wydarzeniami, o których trzeba informować, są dziennikarze. Zawód dziennikarza – dostarczyciela newsów – jest równie zagmatwany i związany z podobnymi problemami teoretycznymi jak samo pojęcie informacji. Dziennikarz staje w codziennej pracy przed ściśle określonymi przez kanony tego zawodu wymaganiami i zadaniami, które Bernard Poulet tak podsumowuje: „Narzucanie przemysłanej formy, selekcja i hierarchizacja nadają sens natłokowi informacji pojawiających się każdego dnia, każdej godziny i w każdej minucie, o czym najlepiej świadczy internet” (B. Poulet, 2011, s. 86). Czy informacja w związku z tym jest czymś, co należy odkryć, odnaleźć, wyselekcjonować, czy raczej trzeba ją stworzyć, wykreować, nadać jej określony kształt?

Odpowiedź na tak postawione pytanie nie jest jednoznaczna – choć można znaleźć przykłady, między innymi, przychylenia się do interpretacji „konstruktywistycznej”. Polski medioznawca Tomasz Goban-Klas uważa bowiem, że zarówno informacja, jak i „wytwarzający” ją dziennikarze są częścią społecznego systemu kontroli, mają wpływ na kształtowanie rzeczywistości, na polityczne zwycięstwa i porażki oraz nastroje opinii publicznej:

Zatem informacje medialne są wręcz funkcjonalnie niezbędne dla systemu politycznego, a nie odwrotnie. To kształtuje podstawę wielkiej roli mediów w systemie społecznym. Dla wzmocnienia swej roli jako reprezentantów opinii publicznej media wykorzystują sondaże, a często same je zamawiają i opłacają. Wyznaczają wówczas temat sondażu, ich wyniki publikują wybiórczo i w ten sposób, niejako zwrotnie, urabiają postawy i opinie społeczne. Ta spirala sondażowa: zamówione aktualne medialne pytanie, sugerowany wachlarz odpowiedzi – selektywna prezentacja wyników – powołujący się na głos społeczeństwa artykuł, stała się elementem rzeczywistości medialnej i rutyny dziennikarskiej (T. Koban-Klas, 2005, s. 219–220).

Informacja jest zatem – z różnych społecznych i politycznych przyczyn – wytwarzana, choćby na zamówienie, jak opisywane przez badacza sondaże. Informacja staje się zatem środkiem – by sparafrazować McLuhana – do osiągnięcia konkretnych celów, do „urabiania” rzeczywistości społecznej i żyjących w niej obywateli.

Innym jeszcze sposobem rozumienia informacji jest genologiczny punkt widzenia. W takiej perspektywie informacja należy do gatunków dziennikarskich i posiada swoje określone cechy dystynktywne, które pozwalają wyodrębnić ją spośród wielu odmiennych gatunków piśmiennictwa. Według podziału genologicznego opracowanego przez Kazimierza Wolny-Zmorzyńskiego i Andrzeja Kaliszewskiego, informacją są, w najszerszym zakresie, wszystkie gatunki informacyjne (znajdujące się w opozycji do dziennikarskich gatunków publicystycznych oraz informacyjno-publicystycznych). W węższym zakresie natomiast, informacja jest tożsama z notatką i charakteryzują ją takie cechy, jak: powiadamianie o zdarzeniu, statyczne podawanie szczegółowych faktów, ewentualne odwoływanie się do wydarzeń z przeszłości oraz obecność tytułu oraz typizowanie ze względu na miejsce opisywanych wydarzeń (np. lokalne, zagraniczne), źródło pochodzenia (pisane przez etatowych dziennikarzy, agencyjne, korespondencyjne) oraz dział czasopisma/gazety, w którym dana informacja została opublikowana (K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, W. Furman, 2009, s. 38–40). Problem polega oczywiście na tym, że trudno tak zdefiniowaną informację zupełnie odseparować od innych gatunków dziennikarskich czy też, gdyby spojrzeć szerzej, piśmienniczych. Informacja występuje bowiem we wszystkich odmianach rodzajowych gatunków dziennikarskich (prasowej, radiowej, telewizyjnej, multimedialnej), jest częścią składową wielu gatunków (sprawozdania, artykułu, wywiadu, reportażu, felietonu itd.), trudną ją oddzielić od czynności wykonywanych przez samych dziennikarzy (ich praca to przecież, gdyby pokusić się o najprostszą definicję, zbieranie informacji).

Przedstawione powyżej teorie dotyczące informacji pokazują różne aspekty funkcjonowania tego terminu we współczesnej refleksji humanistycznej. Marshall McLuhan przedstawił „kulturowy” sposób postrzegania informacji, która stała się nieodłącznym elementem nowoczesności. Bernard Poulet zwracał uwagę na „społeczne” aspekty obiegu informacji – informacja jest między innymi gwarantem istnienia demokratycznego państwa. Tomasz Goban-Klas z kolei ujmuje informację

w perspektywie „konstruktywistycznej” – nowoczesne media i dziennikarze raczej nie poszukują informacji, ale wytwarzają je, żeby osiągnąć konkretne cele. Natomiast medioznawcy Kazimierz Wolny-Zmorzyński i Andrzej Kaliszewski przedstawiają informację z punktu widzenia genologii – informacja jest gatunkiem dziennikarskim i można w związku z tym opisać jej charakterystyczne cechy.

### Informacja – interpretacja

Wiele wskazuje na to, że współczesna informacja krąży różnymi obiegami, ma za zadanie, mimo swojej nazwy, nie tylko informować, a przede wszystkim – nie zawsze ma taką samą formę (co zależy między innymi od medium, dzięki któremu jest rozpowszechniana). Informacja znaczy nierzadko więcej niż gatunek, ale też, w pewnym zakresie, stanowi czasami mniejszą część, może być jedynie elementem jakiegoś sposobu wypowiedzi (artykułu lub wywiadu). Warto prześledzić te zależności i różnice na wybranym przykładzie z prasy – z jednej strony „tradycyjnej”, papierowej gazety, z drugiej strony z portalu internetowego. Informacja zmieniła się bowiem w ostatnich latach najbardziej pod wpływem technologicznej transformacji mediów – cyfryzacja i jej konsekwencje, jak szerszy dostęp do informacji, jej bezpłatne źródła, inne sposoby opracowywania i publikowania informacji, tak zwana śmierć prasy na początku XXI wieku i inne zjawiska tego rodzaju, radykalnie zmieniły kondycję informacji.

W świątecznym wydaniu „Gazety Wyborczej” z 31 maja – 1 czerwca 2014 roku pojawiło się przynajmniej kilkanaście artykułów, które zawierały mniej lub bardziej szczegółowe informacje. Interesujące, że w papierowej edycji „Gazety Wyborczej” właściwie nie są reprezentowane najkrótsze postaci informacji (jak wzmianka czy notatka), a raczej przeważają artykuły i obszerniejsze komentarze o charakterze informacyjno-publicystycznym.

Z pierwszej strony wynika, że najważniejszymi materiałami numeru są relacja z pogrzebu Wojciecha Jaruzelskiego oraz niepublikowany wcześniej wywiad z generałem. Na tej samej stronie, pod trzema portretami Jaruzelskiego, znalazł się komentarz Jarosława Kurskiego, który pisze, że: „Byliśmy na Powązkach świadkami jednego z najbardziej haniebnych spektakli w dziejach III RP, której 25-lecie właśnie obchodzimy” (J. Kurski, 2014, s. 1). Wiadomo zatem już na wstępie, jaki jest stosunek piszącego i prawdopodobnie redakcji do uroczystości pogrzebowych i innych wydarzeń

oraz wypowiedzi związanych z odejściem Jaruzelskiego. Sama informacja – czyli zbiór faktów dotyczących pogrzebu generała – jest w związku z tym mniej istotna niż komentarz do niej. Nie znajdziemy tu artykułów w rodzaju „Odbył się pogrzeb Wojciecha Jaruzelskiego” albo „Skandal na Powązkach” (właściwie z jednym drobnym wyjątkiem, o którym dalej) i nie ma w tym nic dziwnego, ponieważ tego rodzaju materiały dziennikarskie obecnie funkcjonują raczej w sieci. Dlaczego tak się dzieje? Jednym z powodów jest zupełnie inny obieg i możliwości internetowych źródeł przekazywania najnowszych wiadomości.

Informacje o pogrzebie generała Jaruzelskiego pojawiały się na portalu warszawa.gazeta.pl na bieżąco – to znaczy każdego dnia, zarówno nieco przed, w trakcie, jak i po uroczystości publikowano różnego rodzaju materiały (raczej informacyjne, choć zdarzały się też komentarze), które przedstawiały rozmaite wątki tego wydarzenia. Na przykład 30 maja opublikowano tekst *Dziś pogrzeb gen. Jaruzelskiego. Prawica zabierze różańce*. Mimo tytułu (jego pierwsza część jest neutralna; druga – z uwagi na świecki charakter pogrzebu generała – może być uznana za prowokacyjną) tekst rozpoczyna się skonstruowaną według wszelkich zasad stylu dziennikarskiego informacją:

Na Cmentarzu Wojskowym na Powązkach jest już przygotowany grób dla gen. Wojciecha Jaruzelskiego. Znajduje się w sąsiedztwie kwater żołnierzy I Armii Wojska Polskiego, Armii Ludowej i działaczy Polskiej Partii Robotniczej. W piątek zostanie tu złożona urna z prochami generała.

Wokół przykrytego dywanem z trawy grobu jeszcze w czwartek porządkowano teren – przycinano gałęzie drzew, strzyżono trawniki, montowano monitoring.

Ceremonia rozpocznie się o godz. 14. Urna z prochami wystawiona zostanie kwadrans wcześniej przed domem pogrzebowym. Ceremonia będzie miała charakter świecki, państwowy, z honorową asystą wojska. Przemówi były prezydent Aleksander Kwaśniewski. Zgodnie z wolą rodziny pogrzeb poprzedzi msza. O godz. 11 w Katedrze Polowej WP przy ul. Długiej odprawi ją biskup polowy Józef Guzdek.

Pierwszy akapit wyróżniono w tekście jako lid, co nie zaburza ciągłości wypowiedzi (zależnie od charakteru lid może być na przykład streszczający, retrospektywny czy pytający – klasyfikacja akapitów wstępnych jest dość rozbudowana; w tym wypadku jest to rodzaj lidu pojedynczego, ponieważ informuje on o jednym wydarzeniu). Kolejne fragmenty tekstu właściwie mają styl i charakter typowy dla informacji: są to pojedyncze fakty, przedstawione krótkimi zdaniami, nieozdobnym językiem, w rzeczowym i prostym stylu.

Jeden z „tagów” zamieszczonych na portalu „warszawa.gazeta.pl” pod tekstem o pogrzebie Jaruzelskiego odsyła do krótkiego filmu z samej uroczystości. Oto kolejna różnica pomiędzy papierowym a multimedialnym wydaniem – gazety mogą publikować jedynie zdjęcia, natomiast medium internetowe umożliwia zamieszczanie także przekazów audiowizualnych. Co więcej, mogą to być transmisje na żywo (w wypadku pogrzebu generała Jaruzelskiego zamieszczono film po ceremonii). Wprawdzie można by się zastanawiać nad „etycznym” aspektem takiego przekazu („transmisja z pogrzebu” – brzmi nieco drastycznie), ale, po pierwsze, jest to możliwe technicznie, a po drugie, tego rodzaju informacja wkraczałaby na pole zarezerwowane przez gatunek nazywany *infotainment*, który polega na łączeniu informacyjności z rozrywką, z sensacyjnością jakiegoś wydarzenia. Pochówek Jaruzelskiego miał właśnie tego rodzaju „sensacyjny” charakter (wydarzeniu towarzyszyła ostra dyskusja między lewicą a prawicą, do głosu dochodziły środowiska radykalne, od początku spodziewano się zamieszek itp.), a zatem transmisja internetowa tego właśnie pogrzebu mogłaby być postrzegana jako rodzaj specyficznej rozrywki, „pogoni” za sensacją, a nawet prowokacją.

Wracając do wydania papierowego „Gazety Wyborczej” z mniej więcej tego samego okresu – trudno spodziewać się po tradycyjnym wydawnictwie tych wszystkich ulepszeń (jak multimedia, komentarze oraz tagi), które są powszechne w internecie. Zamiast tego dziennikarstwo „Gazety Wyborczej” z tego konkretnego wydania jest dość tradycyjne, a przy tym, by tak rzec, rozmyślnie „nieinformacyjne”. Wprawdzie pojawiły się teksty o typowo informacyjnym rysie – jak *Pogrzeb generała* autorstwa Jerzego S. Majewskiego i Tomasza Urzykowskiego – ale całość została tak przygotowana, żeby stanowić raczej komentarz do wydarzenia, a nie przedstawiać samo wydarzenie. Lid w tym tekście (można go określić jako połączenie informującego i cytującego) został skonstruowany w dwóch częściach: „Kilka tysięcy osób żegnało wczoraj gen. Jaruzelskiego – jedni kwiatami i podziękowaniami. Drudzy gwizdami, wrzaskami: „Zdrajca, won pod Kreml!”

(J. S. Majewski, T. Urzykowski, 2014, s. 4). Jaka jest funkcja tego wstępu? Dlaczego użyto w nim słowa „wrzaski”, które ma jednoznacznie negatywną konotację? Na ile ta informacja informuje, a na ile komentuje?

Nie jest wcale przypadkiem, że „sucha”, podręcznikowa niemal informacja, pisana z obiektywnego punktu widzenia i przezroczystym stylem, bywa częściej spotykana w internecie. Informacyjny styl pisania, do pewnego stopnia, zanika w gazetach tradycyjnych, a jest widoczniejszy na portalach i stronach informacyjnych. Dzieje się tak z kilku powodów. Przytoczona wcześniej informacja z portalu „warszawa.gazeta.pl” mogłaby wprawdzie znaleźć się w gazecie codziennej, ale już komentarze do niej i obecne pod tekstem linki nadają jej zupełnie innego wymiaru – w papierowym wydaniu informacja sama w sobie jest „martwa”, natomiast w internecie, nawet jeśli została skonstruowana w prosty sposób, zaczyna żyć własnym życiem. Komentujący tekst użytkownicy, powiązania z innymi tekstami, „tagi” (inaczej: słowa kluczowe) odsyłające do podobnych tematów – dzięki takim przejawom interaktywności portalu internetowego informacja przestaje być tylko zbiorem faktów, a staje się, na różnych poziomach, sposobem wypowiedzi, zaproszeniem do dyskusji, jednym z wielu materiałów dziennikarskich, które łączą się w sieć powiązanych ze sobą wątków.

#### Informacja – bibliografia

##### Teksty teoretyczne

- McLuhan M.: *Wybór tekstów*, red. Eric McLuhan, Frank Zingrone, przeł. Ewa Różalska, Jacek M. Stokłosa, Poznań 2001.
- Poulet B.: *Śmierć gazet i przyszłość informacji*, przeł. Oskar Hedemann, Wołowiec 2011.
- Goban-Klas T.: *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
- Wolny-Zmorzyński K., Kaliszewski A., Furman W.: *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*, Warszawa 2009.

##### Teksty dziennikarskie

- Kurski J.: [Komentarz], „Gazeta Wyborcza” z 31 maja–1 czerwca 2014, s. 1.
- Urzykowski T.: *Dziś pogrzeb gen. Jaruzelskiego. Prawica zabierze różańce*, „warszawa.gazeta.pl”, data dostępu: 30.05.2014.
- Majewski J. S., Urzykowski T.: *Pogrzeb generała*, „Gazeta Wyborcza” z 31 maja–1 czerwca 2014, s. 4.

# Sztuka ujarzmiania telewizji

**Paulina Olechowska, doktor nauk humanistycznych, medioznawczyni, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa US**

Książka Krzysztofa Łuszczka jest kolejną podejmującą temat negatywnego wpływu mediów elektronicznych (głównie telewizji) na rozwój dzieci i młodzieży. Jej wyjątkowość polega na opisie przykładów szeroko rozumianej kontroli społecznej w amerykańskich i brytyjskich środkach masowego przekazu i odniesienia sprawdzonych praktyk na grunt polskiego systemu medialnego.

Nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Szczecińskiego ukazała się monografia pt. *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych. Studium porównawcze na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Polski* Krzysztofa Łuszczka. Rozprawa ma charakter interdyscyplinarny, można ją zaliczyć zarówno do prac z zakresu pedagogiki porównawczej, po części psychologii, jak i nauk o mediach. Interdyscyplinarność w humanistyce jest dziś koniecznością, dominuje w myśleniu o człowieku i kulturze, prowadzi do przekraczania ostrych granic między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi, szczególnie w wypadku, gdy dotyczy rozważań na temat funkcjonowania człowieka w świecie zdominowanym przez media.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Pierwszy zawiera zagadnienia teoretyczne dotyczące pedagogiki porównawczej w badaniach nad środkami masowego przekazu. Drugi rozdział dotyczy teorii kontroli społecznej i jej znaczenia w życiu spo-

łecznym. Autor podkreśla, iż procesy socjalizacji i kontroli społecznej są ze sobą ściśle związane, kontrola występuje wszędzie tam, gdzie zachodzi proces wychowania, polegający na przyswajaniu norm społecznych. Łuszczek wychodzi ze słusznego założenia, iż zadania socjalizacji i kontroli (dotychczas sprawowane przez rodzinę, szkołę i wspólnoty religijne) przejęły media, wobec których można stosować trzy rozwiązania kontrolne: regulacje prawne stanowione przez państwo (które nie zawsze posiada odpowiednią wiedzę oraz autorytet, narzucając zasady funkcjonowania przedsiębiorstwom medialnym), samoregulację (koncerny medialne same dbają o przestrzeganie norm społecznych w przekazach dla dzieci – co stoi w konflikcie z ich komercyjną działalnością) oraz rozwiązanie kompromisowe (gdzie rząd i organizacje pozarządowe wspólnie uczestniczą w procesie regulacji). Autor porównuje rozwiązania prawne stosowane w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, odnosi je do polskich rozstrzygnięć, przy założeniu zróżnicowania każdego z systemów medialnych, jak i koncepcji dzieciństwa oraz tradycji rozwoju społecznego trzech omawianych krajów.

Trzeci rozdział traktuje o roli i znaczeniu mediów elektronicznych, będących istotnym elementem środowiska wychowawczego w życiu dzieci i młodzieży. Z tej części pracy dowiadujemy się wiele na temat specyfiki odbioru mediów elektronicznych amerykańskiej i brytyjskiej młodzieży. Autor, podając przykłady promocji w mediach negatywnych zachowań (do których zaliczył przemoc, pornografię oraz inne zachowania ryzykowne, propagujące np. alkohol, papierosy, narkotyki, niezdrową żywność i postawy konsumpcyjne – wśród pozostałych zagrożeń można by wymienić cyberbullying, agresję elektroniczną, czy programy typu *reality show*), podkreślił ich przewagę nad przekazami posiadającymi charakter edukacyjny i budujący odpowiedzialne postawy.

Rozdział czwarty zawiera opis instytucjonalnych form kontroli nad mediami w USA i w Wielkiej Brytanii, ze szczególnym wyodrębnieniem ochrony dzieci i młodzieży przed szkodliwymi treściami w obydwu krajach. W piątym rozdziale autor przedstawia historię powstania i rozwoju telewizji edukacyjnej dla dzieci w Stanach Zjednoczonych (Public Broadcasting Service – PBS, której najsłynniejszą produkcją jest *Ulica Sezamkowa*) oraz w Wielkiej Brytanii (British Broadcasting Corporation – BBC, wydawcą np. powszechnie znanego edukacyjnego serialu *Teletubisie*). W tej części pracy zwrócono szczególną uwagę na kompetencje medialne, nabywane w dwóch opisywanych krajach w ramach tzw. edukacji medialnej. Opis amerykańskich i brytyjskich doświadczeń jest szczególnie cenny wobec ciągłych kłopotów z hierarchią zadań, jakie realizować ma edukacja medialna w naszym kraju.

Następny, szósty rozdział zawiera opis preferowanych (najskuteczniejszych) form ochrony dzieci i młodzieży przed negatywnymi treściami (np. etykietowanie programów telewizyjnych), przy czym autor zwraca uwagę na relacje mediów i więzi rodzinnych. Podkreśla, iż forma korzystania przez dzieci i młodzież z mediów jest w dużej mierze konsekwencją postrzegania przez rodziców wartości dzieciństwa oraz założenia, iż nowe technologie nie są gwarantem prawidłowego rozwoju dziecka, nigdy nie zastąpią kulturotwórczej roli rodziny, gdyż to naturalne więzi rodzinne kształtują system wartości (s. 200).

Ostatni rozdział dotyczy kontroli przekazów medialnych kierowanych do dzieci i młodzieży w polskim systemie medialnym. Autor opisuje uregulowania prawne (zapisane przede wszystkim w ustawie o radiofonii i telewizji), jak i działalność organizacji pozarządowych (np. Fundacji Dzieci Niczyje), zajmujących się ochroną młodego widza. W tej części pominięto interesujący wątek personalizacji przekazów medialnych, które – jak należy domniemywać – mogą mieć istotne znaczenie w procesach wychowawczych i kontrolnych. Warto byłoby podjąć próbę odpowiedzi na pytanie – będące efektem cyfryzacji mediów – jak tworzenie „programów na życzenie” wpłynie na dzieci i młodzież? Czy ich skutki będą miały pozytywny czy też negatywny charakter?

Monografia stanowi istotny przyczynek do dyskusji na temat użyteczności społecznej mediów, szczególnie roli i znaczenia państwa, organizacji obywatelskich i rodziny w sprawowaniu kontroli nad przekazem medialnym kierowanych do dzie-

ci i młodzieży. Szczególnie mało aktywny w tym względzie jest segment obywatelski, ale i – należy to podkreślić – również szkoła, w której dominuje powszechne przekonanie, iż najlepszym sposobem zrozumienia mediów jest ich negacja, nie zaś konieczność ich poznania poprzez systematyczną analizę sposobów tworzenia przekazów medialnych.

Książka ma przede wszystkim charakter naukowy, jest ona kierowana do badaczy takich dyscyplin, jak: pedagogika, psychologia, nauki o mediach. Jednak ze względu na interesujący materiał opisowy, jej lekturą powinni się zainteresować również nauczyciele, jak i decydenci polityczni bezpośrednio zaangażowani w tworzenie ustawodawstwa dotyczącego szeroko rozumianego oddziaływania środków masowego przekazu na dzieci i młodzież. To również obowiązkowa lektura dla rodziców – podkreślmy to, świadomych rodziców – którzy pragną odpowiedzialnie wychować swoje dzieci. Znajdują się w niej bowiem praktyczne rady, co robić, aby nie potęgować negatywnej roli telewizji w życiu najmłodszych, np. należy unikać oglądania telewizji przed rozpoczęciem nauki szkolnej (s. 80); czy też wspólnie z dziećmi komentować przekaz medialny upowszechniający obraz życia jako walki, kreujący świat, w którym liczy się przede wszystkim spryt i sukces, czy kreślący wizję rzeczywistości pełnej luksusu (s. 88). Szereg zawartych w książce ciekawych rozważań skłania do refleksji na temat roli i znaczenia elektronicznych mediów w życiu nie tylko dzieci i młodzieży, ale i każdego z nas.



Krzysztof Łuszczek, *Kontrola społeczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku mediów elektronicznych. Studium porównawcze na przykładzie Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Polski*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego 2013, – 289 s.

## Obraz w szkole

Wiemy sami z doświadczenia, jak szare i beznadziejnie smutne byłoby nasze życie, wypełnione troską i walką o byt, gdyby człowiek nie umiał osłodzić sobie jego gorczy czymś, co jest pięknem. Biedne serce człowieka, wypełnione gorczą dni powszednich a strawione i wyjałowione bólem do ostatka, podobne się staje do ptaka, co zamknięty w klatce rwie się do słońca, do radości życia, do wolności. Ta odwieczna tęsknota człowieka do wyzwolenia siebie samego z pęt przyziemności, do zapomnienia choćby na krótką miareczkę czasu o swej doli, trawi ludzkość od jej zarania. Z owej tęsknoty powstał cudowny mit o Prometeuszu, co iskrę bożą zazdrosnym bogom zabrał i na ziemię sprowadził, by w jej ciepłe i miłości skostniałe serca ludzkie stopniały i płomieniem się zapaliły.

Z owej iskry bożej narodziła się Sztuka. Poczęta w bólu i radości tworzenia u człowieka-Prometejczyka, przychodzi do nas, »aby nas od bolących oderwać myśli, aby dać choć jedną chwilę wytchnienia i przez niezgrabnie wycięte serduszko w okiennicy pokazać snop słonecznych promieni« (Makuszyński). Znika wówczas nagle i pierzcha ten szary nastrój dnia powszedniego – staje się święto!

Cuda wtedy się dzieją z drobnym sercem ludzkim. Pijane boskiem uradowaniem życia, zapomina w owej zbożnej chwilce o wszystkim złem i wszelkich sprawach, rozżarza się, płonie i w cud jakiś niewidzialny zakwita.

Wówczas każdy bliźni, chociażby wróg, bratem się staje najmilszym, gdyż w sercu takim, nawiedzonym przez piękno, niema miejsca na złość, nienawiść ludzką. Owemu uczuciu estetycznemu, »tej sile fatalnej, co nas zjadaczy chleba – w aniołów przerobi«, »zawdzięczamy dreszcze, przejmujące nas w najpiękniejszych godzinach istnienia, godzinach, dla których warto było żyć« (Ruskin), a dzięki którym stajemy się lepszymi i piękniejszymi wewnątrz.

Serce ludzkie, zamknięte jakoby na siedem pieczęci, trzeba najpierw otworzyć, by mogło korzystać w pełni z uroku, pociechy i osłody, płynących z poznania piękna. A czynić to trzeba, bo jak mówi Ruskin, życie bez pracy jest przestępstwem, a praca bez piękna zewzwierzeniem. Nauczycielowi, jako wychowawcy rzędu dusz młodych, przypada w udziale ta zaszczytna rola, by serca ludzkie dla piękna na rozścież otwierać, słowem, by wychować człowieka w kulturze estetycznej.

W pojęciu tem mieści się poczucie piękna, wrażliwości nań, zdolność odczuwania i wzruszania się niem, oraz smak i gust estetyczny. Słusznie pisze J. Mortkowiczowa w swej książce »Wychowanie estetyczne«, że ludzie bez kultury estetycznej pozbawieni są pełnego szczęścia, bo warunkiem szczęścia człowieka jest jego uzdolnienie do odczuwania wrażeń we wszystkich kierunkach. Iluż to ludzi, pozbawionych poczucia piękna, przechodzi obojętnie, bez żadnych wrażeń, koło najpiękniejszych cudów przyrody czy arcydzieł sztuki, nieświadomi skarbów, które leżą przed nami.

Niepożądane to zjawisko wymaga stanowczo reform dotychczasowych warunków, w których człowiek wyrasta. Obowiązek tej pracy przypada, jak wyżej wspomniałem, przedewszystkiem nauczycielstwu.

Na trudności zbytnie się nie natrafi. Boryka się już z niemi nauczyciel rysunków i śpiewu, literatury i nawet gimnastyki. Musi się jednak przyjść im z pomocą, ułatwić znacznie ich pracę, a przedewszystkiem ich poczynania w tym kierunku szerzej i głębiej wykorzystać przez umiejętne wyzyskanie wszystkich możliwych a dotychczas po macoszemu traktowanych środków, prowadzących do tego celu.

Na trudności, powtarzam, nie natrafi się – raz, że szereg przedmiotów, wykładanych w szkole dąży bezpośrednio do wykształcenia uczuć estetycznych, a drugie, że, jak badania naukowe wykazały, poczucie piękna tkwi w zarodku w każdej istocie ludzkiej. Uczy nas o tem historia sztuki oraz dowiodły tego badania, poczynione w tym kierunku nad ludami pierwotnymi i dziećmi. James Sully w swem dziele »Dusza dziecka« twierdzi, że skłonności estetyczne u dziecka objawiają się już w jego pierwszym okresie dzieciństwa, w którym blask i światło stanowią pierwsze źródło rozkoszy dla jego oczu. Poczucie barwy oraz wrażliwość na pewne kształty przychodzi później. Ten pierwotny pociąg do światła, barwy i niektórych prostszych kształtów stanowi podstawę wrażliwości na piękno w przyrodzie i w dziełach rąk ludzkich.

Że kultura estetyczna ma szerokie, mimo istnienia owych pierwotnych uczuć estetycznych u dziecka, znajduje się na niskim poziomie, powodem tego zaniedbanie i niezupełne wykształcenie ich w okresie szkolnym, oraz tak zwane prawo »przemijania instynktu«, które głosi, że instynkt zamiera, jeśli mu się nie dostarczy odpowiedniego bodźca i przedmiotu. (...)

Gustaw Morcinek

Źródło przedruku:  
„Miesięcznik Pedagogiczny” 1925, nr 2,  
str. 33-35.

Zachowano oryginalną pisownię.



# Byłe do wakacji

## Felieton z cyklu *Po dzwonku*

**Grażyna Dokurno, nauczycielka matematyki w Gimnazjum w Barlinku**

Mimo że wiem, kiedy jest koniec roku szkolnego, to za każdym razem jestem zaskoczona tempem jego nadejścia. Maj jeszcze potrafię sobie przypomnieć, ale czerwiec jakoś pognał skurczony. Na biurku w szkole bałagan i jeszcze większy na półkach szkolnych w domu. „Byłe do wakacji” – tak myślę.

Kilka początkowych dni wakacji to u mnie zwykle czas porządków, czyli segregowania różnych papierów. Bo jakoś tak mam, że nie jestem w tej sferze poukładana, nie potrafię na bieżąco ich dzielić na teczki, przegródki i półki. Co prawda, po każdym takim remanencie, przyrzekam sobie poprawę, ale to tak jak z noworocznymi obietnicami – krótki ich żywot.

I tak wysypuję z kartonu kilka kilogramów kart pracy, sprawdzianów, kartkówek, testów. Zaczynam dzielić na działy matematyczne z coroczną nadzieją, że przydadzą się, a tym samym wykorzystując je, zaoszczędzę czas. Oczywiście, najczęściej tworzę nowe karty, sprawdziany, bo te stare już nie pasują do danej klasy lub rozkładu materiału. Bywa też, że jakiś pomysł sprawdził się i zaczynam szukać w stosie, żeby powtórnie wykorzystać i nie znajduję lub znajduję po czasie. No więc, podsumowując, powinnam wyrzucić te kilogramy papieru wietrząc półki i kartony, ale a nuż... W komputerze jest łatwiej, bo wystarczy nacisnąć delete, ale to „a nuż...” się odzywa i zostawiam folder, który – źle nazwany – nie chce się w odpowiednim czasie odnaleźć.

Nie ma idealnego podręcznika. W jednym są fajne zadanka z treścią, w drugim dużo układów równań o różnym stopniu trudności, w trzecim dobrze opracowane powtórki przed egzaminem. I jeszcze zbiory zadań i ćwiczenia. Mam tego dużo, bo długo pracuję, a szkoda wyrzucić, bo a nuż...

Porządek mam w arkuszach konkursowych. W naszym województwie jest bardzo dziwnie, bo zadania z etapu rejonowego i wojewódzkiego mogą dostać tylko od ucznia, który opuszcza salę po konkursie. A więc mam odbitki arkuszy Gosi czy Pawła z ich dopiskami na marginesach. Jeżeli ze szkoły nikt nie zakwalifikuje się do etapu wojewódzkiego, to już nie mamy wglądu w arkusze z zadaniami. W innych województwach arkusze z zadaniami są umieszczane na stronach WOM-ów, by nauczyciele mogli je wykorzystać w pracy z uczniami.

Mam także spory karton z różnymi pomysłami na godziny wychowawcze. Ich przygotowanie zajmuje mi dużo czasu, dlatego wrzucam do pudła te dobre, wypróbowane pomysły i często w nim grzebię.

Mam też dwa pudła, do których wrzucam tzw. dowody, czyli programy teatralne, kalendarze, bilety do parków, laurki, dyplomy, zeszyty uwag, wycinki z gazet, książki absolwenta i inne dowody na bycie, obejrzenie, wykonanie. Przeglądam jeden z zeszytów, w którym miałam odnotowywać nazwiska uczniów, których uczyłam, i ich oceny na koniec etapu edukacji. Przestałam uzupełniać, gdy rozpoczęło się gimnazjum. Szkoda, bo to był dobry pomysł. Liczyłam chyba na niezawodność pamięci.

Oglądam zdjęcie mojej pierwszej klasy. W drugim rzędzie stoi Sławek (chudy z bystrymi oczkami), którego mama na moją uwagę, że syn nie przeczytał lektury, odpowiedziała, że nie dziwi się, bo ona zasypia przy czytaniu gazety. Dziś widziałam pana Sławka (brzuszek, włosy z siwizną) nad jeziorem z córką, która ukończyła moje gimnazjum dwa lata temu. Czytam listę nazwisk mojej pierwszej klasy i próbuję umiejscowić ich teraz: Ania jest lekarką, Zbyszka codziennie mijam w drodze do pracy na spacerze z psem, Marek wyjechał aż do Chin, Paweł czeka na operację kręgosłupa, Joasia ma dwie małe córki, Beata traci wzrok. Nie wiem, gdzie jest Marek, który miał najwyższą ocenę z matematyki, i kilku innych.

Przeglądanie tych pudeł, to sama przyjemność. Program z opery przypomnieli zachwycone oczy Joasi i Kasi, gdy klaskały na stojąco z całą salą po balecie Grek Zorba (Poznań). Bilet na szlak przypomnieli obrazy z wycieczki w Bieszczady. A gdy na fejsbuku Martyna chwali się zdjęciami z gór, to nieskromnie myślę, że ciut w tym jej uwielbieniu gór jest moją zasługą.

Przeżyłam w te wakacje częściowy remont mieszkania, ale na tyle duży, żeby wyrzucić sporo rzeczy, którymi obrosły wszystkie kąty. Jednakże pudła wspominkowe, setki zdjęć, są nie do ruszenia. Na pewno kiedyś, gdy będę szykowała się do ostatniej podróży, obrócę je w popiół, bo mają wartość tylko dla mnie.

# Co za dużo, to bezrozumnie

**Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie**

Ekscytacja, miejscami niezdrowa, tzw. edukacją medialną wciąż ma jeszcze przesłania realne i potrzebne jest krytyczne spojrzenie na jej wady i zalety. Internet oraz tablice interaktywne, Facebook, Twitter i inne społecznościowe portale, strony edukacyjne, Wikipedia oraz wszelkiej maści ściągki sieciowe to rzeczywistość, od której w szkole nie ma ucieczki. Strasznie trudne to jest „do ogarnięcia” przez cyfrowego imigranta, którym jest po prawdzie prawie każdy nauczyciel. Nieliczni pierwsi cyfrowi tubylcy nieśmiało wkraczają do tej profesji i szybko z branży edukacji ze średnią brutto około 3000 złotych przenoszą się w popłochu i z radością do branży IT ze średnią 10 000 na miesiąc.

Pewien mądry człowiek, którego nazwisko miłosiernie zabrał mi ten Niemiec na A., powiedział, że ludzkość egzystuje na Ziemi tak sprawnie i długo, ponieważ wykształciliśmy w sobie mechanizm szybkiego formułowania opinii opartych na niewielkiej ilości niepełnych w dodatku informacji. Dzisiaj zaś paradoksalnie musimy nauczyć się żyć i przetrwać w świecie, w którym występuje nadmiar informacji.

Ekonomiści głoszą, iż „przeładowanie informacyjne to nie tylko utrudnienie w przy-

swajaniu informacji, to także koszty związane z utraconymi korzyściami, jakie niesłoby przyswojenie treści wyeliminowanych podczas selekcji informacji”. Przed współczesną szkołą staje trudne zadanie nie tyle nauczania określonej wiedzy, ale uświadamiania, że ogromna jej część zostaje pominięta z powodu przeładowania informacyjnego. Zatem zrozumiała fascynacja nowymi technologiami, wzmacniana ofertą i zabiegami promocyjnymi producentów sprzętu informatycznego, jest dzisiaj być może nie do końca dobrym wyjściem. Z jednej strony organy prowadzące i szkoły starają się wyposażyć swoje sale w komputery, laptopy i tablice interaktywne, a nauczyciele wykorzystują coraz więcej możliwości sieci w nauczaniu, z drugiej zaś uczniowie mają coraz mniejszą sprawność manualną, fizyczną oraz nie potrafią pisać i czytać (stąd plaga orzeczeń o dysleksji i dysgrafii). Może szkoła, przy niezbędnym dla funkcjonowania w świecie wprowadzeniem do TIK, skłoni się ku swoistemu konserwatyzmowi i stanie jednym z nielicznych miejsc, gdzie będzie się rozwijało naturalne zdolności ludzkiego umysłu. Warto pamiętać, że środowisko z przerostem informacji i wszelkiego typu wyszukiwarkami czy innymi sposobami jej selekcji nie sprzyja zwiększeniu efektywności procesu innowacyjnego oraz działa destruktywnie na kreatywne myślenie. Niestety, przeładowanie informacyjne prawdopodobnie stanie się stałym elementem współczesnego świata, który należy zaakceptować jako oczywisty fragment rzeczywistości. Warto zatem włączyć problematykę radzenia sobie w warunkach nadmiaru informacji do programów nauczania. I może dobrze, że będą to robili cyfrowi imigranci, pamiętający jeszcze świat bez klawiatury i myszki.

Trzeba bowiem pokazać młodym ludziom, jak twórczo podchodzić do życiowych wyzwań, będąc narażonym na korzystanie z informacji o różnej jakości, w tym wielu fałszywych, oraz nauczyć rozwiązywania problemów w oparciu o duży zasób niesprawdzonych informacji. Konieczne jest kształtowanie umiejętności gospodarowania czasem, uczenie wyborów, czy podjąć decyzję szybko, w oparciu o mniejszy zasób informacji, czy też poświęcić więcej czasu na ich zbieranie, lecz zdecydować z opóźnieniem, ale bez ryzyka. Niezbędna jest także znajomość podstawowych działań matematycznych z tabliczką mnożenia na czele, umiejętność szybkiego czytania ze zrozumieniem oraz nadawania stopnia ważności informacjom.

Wymienione umiejętności i kompetencje można kształtować za pomocą różnych metod dydaktycznych. Środki i technologia informacyjna są oczywiście niezbędne, ale nie zastąpią klasycznych metod: od zabaw i gier rozwijających myślenie w podstawówce aż po zajęcia z filozofii i logiki w szkole ponadpodstawowej.

Niezbędne jest także dobre przygotowanie nauczycieli obejmujące przede wszystkim, poza oczywistymi sprawnościami me-

todycznymi i technicznymi, ciągle rozwijanie osobowości i zdobywanie wiedzy oraz obcowanie z autorytetami na poważnych konferencjach naukowych czy towarzyszącym chociażby targom CeBit, jeśli na przykład chodzi o edukację medialną (w następnych „Refleksjach” pojawi się właśnie relacja z konferencji i targów z Istanbulu). Organy prowadzące przynajmniej raz na cztery lata powinny zabezpieczać kwoty w budżecie na odnawianie i wymianę sprzętu informatycznego w placówkach oraz nie ograniczać się do 0,5% w dofinansowaniu szkoleń.

Na koniec wypada zgodzić się z J. Fazlagiciem, którego artykuł zainspirował mnie do tej refleksji, że „doszliśmy obecnie do etapu w rozwoju systemów nauczania, w którym technologia informatyczna staje się powoli zagrożeniem dla jakości efektów procesu edukacji. Zarządzanie procesem nauczania w konsekwencji coraz bardziej polega na opracowywaniu strategii tego, czego nie nauczać i jakich informacji nie przekazywać uczniowi. Rola nauczyciela ewoluje od roli „dostawcy informacji” poprzez „menedżera procesu uczenia się” (aktualny mainstream) do „strażnika” bądź „obrońcy” ucznia przed przeładowaniem informacyjnym”.



# Wrzesień pamięci

## Akcja edukacyjna Instytutu Pamięci Narodowej w mediach elektronicznych

**Katarzyna Rembacka, kierownik Referatu Edukacji Historycznej IPN-u w Szczecinie**

W 2014 roku obchodzimy szereg ważnych rocznic dotyczących II wojny światowej. We wrześniu mija 75 lat od napaści na Polskę dwóch agresorów – Niemców i Sowietów. Ich obecność na polskich ziemiach symbolizują niewyobrażalne zbrodnie. Jest jednak i inny symbol tego okresu, zwiastujący opór wobec okupantów – to znaczek Polski Walczącej.

Instytut Pamięci Narodowej zainicjował w całym kraju akcję „Wrzesień pamięci”, która prowadzona jest w internecie. Na stronie portalu edukacyjnego <http://pamiec.pl/> oraz w ramach multimedialnego projektu IPN TV odnaleźć można artykuły popularnonaukowe, materiały do pobrania (książki, teki edukacyjne, archiwalne dodatki do prasy), produkcje przygotowane specjalnie dla IPN TV (w tym relacje świadków historii), tematyczne portale internetowe IPN-u, gry on-line i gry planszowe IPN-u dotyczące II wojny światowej czy propozycje ciekawych wystaw z zakresu II wojny światowej przygotowanych przez IPN.

Na szczególną uwagę zasługuje dział poświęcony Polskiemu Państwu Podziemnemu, które rozpoczęło swoją działalność 27 września 1939 r. Jak napisał Prezes IPN-u, dr Łukasz Kamiński, „(...) było ono fenomenem na skalę światową. Tajne struktury państwa polskiego, podległe Rządowi RP na uchodźstwie, nie miały swojego odpowiednika w żadnym innym kraju”. Pod adresem [podziem/14057,Polskie-Panstwo-Podziemne.html zainteresowani pedagodzy odnajdą nie tylko szereg ważnych informacji dotyczących tego tematu, ale również konkretne pomoce, które mogą wykorzystać w pracy wychowawczej i merytorycznej.](http://pamiec.pl/pa/edukacja/akcje-i-obchody/ogolnopolskie/polskie-panstwo-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

Istnieje zatem możliwość bezpłatnego pobrania i wydrukowania wystawy Przywódcy Polski Walczącej, zapoznania się z wypowiedziami historyków oraz relacjami świadków oraz wykorzystania scenariusza obchodów uroczystości przygotowanego dla szkół pt. *My z niego wszyscy...*

W powyższym zestawie pewną nowością jest przygotowana przez Biuro Edukacji Publicznej IPN-u „elektroniczna” ekspozycja. Składa się ona z piętnastu plansz prezentujących sylwetki przywódców, „którym przyszło stawić czoła wyjątkowym wyzwaniom”, i którzy „za przywiązanie do idei wolnej ojczyzny i wierną służbę Rzeczypospolitej zapłacili wysoką cenę: wygnania, więzienia, życia”. Uczniowie będą mogli zatem zobaczyć „oblicze” Polski Walczącej i dowiedzieć się, kto stał na jej czele.

Przywołane zostały takie postaci, jak: Władysław Raczkiewicz, prezydent RP na uchodźstwie, Tadeusz Komorowski „Bór”, Naczelny Wódz Polskich Sił Zbrojnych i dowódca Armii Krajowej, czy Kazimierz Pużak „Seret”, Przewodniczący Rady Jedności Narodowej. Taki dobór osób świadczy o rozległej działalności Polskiego Państwa Podziemnego – mamy tu bowiem do czynienia zarówno z pionem wojskowym, jak i cywilnym oraz realną siłą polityczną obecną również na arenie międzynarodowej.

Wszystkich zainteresowanych odsyłam zatem na stronę portalu edukacyjnego <http://pamiec.pl/>, licząc, że taka forma popularyzowania wiedzy znajdzie życzliwy odbiór środowiska nauczycielskiego.

# Rejs ku zmianom

**Agnieszka Gruszczyńska, wicedyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli ds. rozwoju i wspomaganie**

We wrześniu już po raz drugi na wody Zalewu Szczecińskiego wypłynęły załogi kilku jachtów. Celem rejsu było propagowanie idei równości we wszystkich obszarach życia publicznego. Na pokładach jachtów spotkały się dziennikarki, polityczki, nauczycielki, wykładowczynie akademickie, sołtyski i przedstawicielki organizacji pozarządowych skupione wokół jednego z największych ruchów społecznych – Kongresu Kobiet.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli po raz drugi wzięło udział w Rejsie Kobiet Nawigacje jako partner przedsięwzięcia, odpowiedzialny za jego aspekty edukacyjne. W ramach partnerstwa w ZCDN-ie odbyło się seminarium *Polska szkoła wobec równości*, w którym wzięły udział prof. Monika Płatek, dr Agnieszka Graff, dr Anita Kucharska-Dziedzic oraz dr Maria Pawłowska. Grono prelegentów, ważnym głosem w sprawie równości w podręcznikach, zasiłił także dr Maciej Duda. Efektem seminarium było wypracowanie równościowych rekomendacji dla polskiego systemu oświaty, który jest otwarty na równość w aspekcie formalnym. W mniemaniu prelegentów i prelegentek polskim nauczycielkom i nauczycielom brakuje jednak pragmatyki, czyniącej zagadnienie równości ważnym tematem nauczania; tematem o charakterze interdyscyplinarnym, który musi być obecny na wszystkich etapach oraz we wszystkich obszarach edukacji. Spotkanie w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli zainicjowało tygodniowy cykl przedsięwzięć organizowanych w kolejnych portach na trasie rejsu.

Ważnym punktem programu, odbywającym się jeszcze w Szczecinie, było spotkanie z dr Agnieszką Graff, którego tematem było macierzyństwo, będące osią tekstów zgro-

madzonych i wydanych w jej najnowszej książce pt. *Matka feministka*. Rozmowę z Agnieszką Graff prowadziły Bogna Czalczyńska i Magdalena Marinho. Jednak – co nie zdarza się często – goście zgromadzeni w Sali Kominkowej Klubu XIII Muz przejęli inicjatywę. Potwierdza to, jak wiele żalu, goryczy i indywidualnych dramatów rozgrywa się w kontekście zagadnienia tak społecznie pozytywnie wartościowanego, jakim jest macierzyństwo. Uczestniczki spotkania wskazywały na liczne problemy, z którymi na co dzień muszą zmagać się polskie matki: począwszy od braku pełnego zaangażowania ojców, przez zagadnienia związane z obowiązkiem alimentacyjnym ciążyącym na rodzicach, braku lub niedostępności instytucji sprawujących opiekę nad dziećmi w godzinach pracy rodziców, aż po tak złożone i trudne sprawy, jak wizerunek polskiej matki w oczach społeczeństwa i odwaga na indywidualne odstępstwa od tego obrazu. Matki w pepitkę – by użyć słów Graff – miały okazję pospierać się z matkami z piaskownicy. Okazuje się, że poza trudnymi aspektami materialnymi rodzicielstwa, te właśnie wizerunkowo-tożsamościowe są niewątpliwie najbardziej palącymi obecnie kwestiami. Pojawiły się też głosy młodych kobiet, które obawiają się głośno nazywać siebie feministkami, czując, że nie jest to postawa ciesząca się obecnie społeczną akceptacją.

Pracownicy Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli prowadzili w szkołach zlokalizowanych na trasie rejsu otwarte lekcje równościowe. Celem takich spotkań jest uwrażliwienie młodzieży na niebezpieczne mechanizmy funkcjonowania stereotypów związanych z płcią. To właśnie one stają się często źródłem przemocy – szczególnie relacyjnej – zarówno chłopców wobec dziewcząt, jak i dziewcząt wobec chłopców. Kolejne spotkania z młodymi ludźmi dowodzą, że są oni otwarci na równościowe postrzeganie grup rówieśniczych, wiedzą, że pewne zachowania, role, w które wchodzi, niekoniecznie wiążą się z ich pragnieniami i aspiracjami, a wynikają z zespołu społecznych oczekiwań, które ukonstytuowały się w oparciu o kategorię płci. Konkluzją płynącą z kilkunastu spotkań z młodzieżą jest konieczność kontynuacji pracy nad zagadnieniami związanymi z równością, płcią i tolerancją, których celem byłoby jasne rozróżnienie nakładających się na siebie w dyskursie publicznym trzech kategorii: płci kulturowej, tożsamości płciowej i orientacji seksualnej.

# Kampania wyborcza części mowy

**Krystyna Smolik, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Myśliborzu**

W drugim semestrze roku szkolnego 2013/2014 w naszej szkole został zrealizowany projekt edukacyjny „Kampania wyborcza części mowy”. Pomysł przedsięwzięcia narodził się pod wpływem artykułu *Wiem wszystko o częściach mowy* Ewy Prażuch („Język Polski w Szkole” 2002/2003, nr 4). Celem nadrzędnym przedsięwzięcia było utrwalenie wśród uczniów klas IV–VI wiadomości o odmiennych i nieodmiennych częściach mowy. Nacisk został również położony na kształtowanie umiejętności współpracy w zespole, wdrażanie postaw demokratycznych oraz pobudzanie kreatywności i inwencji twórczej uczniów.

Kampania składała się z pięciu etapów. Na początku pierwszego z nich organizatorka projektu w swoim imieniu oraz osób współpracujących, czyli polonistek pracujących w naszej szkole, przedstawiła trójkom klasowym cele i regulamin kampanii. Następnie każda z klas wylosowała jedną z dziesięciu części mowy. Uczniom zostało wyjaśnione, że ze względu na podstawę programową i fakt, iż klasy młodsze nie znają wszystkich części mowy, wprowadzono pewne obostrzenia: klasy czwarte losowały „kandydata” spośród czterech części mowy: czasownika, rzeczownika, przymiotnika i przysłówka; klasom piątym do dwóch pozostałych z losowania klas czwartych części mowy zostały dołożone trzy nowe: liczebnik, przyimek i spójnik; klasom szóstym do jednej pozostałej z losowania klas piątych części mowy dołożono trzy kolejne: zaimek, partykułę i wykrzyknik.

Drugi etap kampanii był przeznaczony na pracę sztabów wyborczych. Gospodarz klasy przekazał swoim koleżankom i kolegom, jaką część mowy wylosował. Wyjaśnił rówieśnikom cele projektu i przedstawił zadania, których zrealizowanie należało do ich obowiązków. Każda klasa musiała stworzyć sztab wyborczy. Do obowiązków jego członków należało: nadanie nazwy partii, wymyślenie haseł wyborczych, przygotowanie plakatów, wykonanie transparentów, stworzenie programu partii. Oprócz wymienionych zadań zespoły klasowe, kierując się kreatywnością i inwencją twórczą, mogły rozwinąć swoją działalność promującą ich część mowy o dodatkowe elementy reklamowe.

Trzecim etapem projektu była kampania wyborcza. Zespoły klasowe stworzyły na korytarzu szkolnym punkty wyborcze, gdzie eksponowały przygotowane przez siebie materiały promujące ich „kandydata” w środowisku uczniowskim. W tle widoczne były plakaty z informacjami o danej części mowy. Po korytarzach przechadzali się uczniowie z transparentami, zachęcając rówieśników do oddania głosu na ich część mowy. Rozdawali ulotki, skandowali hasła wyborcze. Był również samochód (zabawkowy pojazd dla trzylatka) z reklamą. Na jednej z przerw obiadowych odbył się koncert, podczas którego uczniowie zaprezentowali własne utwory o „swojej” części mowy. Powstały strony internetowe. Ich autorzy przybijali na dłoniach koleżanek i kolegów pieczętki z adresem strony. Nie zabrakło emblematów dla członków danej partii, a nawet przygotowanych specjalnie na czas kampanii koszulek czy czapeczek. Zaangażowanie uczniów przełożyło się również na działania rodziców, którzy w miarę możliwości wspierali swoje pociechy w realizacji zadań.

Następnym etapem kampanii były wybory. Tego dnia zapadła w szkole cisza wyborcza. Każdy uczeń klas IV–VI miał prawo wziąć udział w tajnych wyborach. Na otrzymanej od komisji karcie wyborczej uczeń umieszczał znak „X” przy jednym z dziewięciu kandydatów. Aby członkowie danej partii nie mogli głosować na swojego kandydata – z kart dla poszczególnych klas wykreślono „ich” część mowy. Głos był nieważny, jeśli uczeń wybrał inny od wskazanego symbol zaznaczenia swojego wyboru, zaznaczył wybór więcej niż jednego kandydata bądź nie zaznaczył żadnego.

Ostatnim etapem projektu było ogłoszenie wyników. Komisja wyborcza pod czujnym okiem przewodniczącej Samorządu Uczniowskiego podliczyła głosy i poprzez szkolny radiowęzeł ogłosiła wyniki kampanii. Zwycięstwo odniósł przysłówek reprezentowany przez KPW (Kampania Wspierająca Przysłówek), który jednym głosem pokonał zaimek promowany przez PZPN (Pierwszy Zaimek Pierwsza Nadzieja). Zwycięzcy kampanii podczas uroczystego apelu odebrali dyplom i słodką nagrodę.

Temat przewodni następnego numeru

TEORIE WYCHOWANIA

I/1

## Organizacja i zarządzanie oświatą. Kurs kwalifikacyjny dla oświatowej kadry kierowniczej

### Zakres

Ogólna teoria organizacji i zarządzania. Prawo oświatowe. Psychologia w kierowaniu placówką oświatową. Kierowanie zmianą. Zarządzanie jakością, badanie jakości pracy placówki. Kierowanie i administrowanie placówką oświatową. Projektowanie programu placówki oświatowej. Organizacja procesu pedagogicznego placówki. Placówka a środowisko lokalne. Technologie informacyjne w zarządzaniu placówką. Praktyka kierownicza

### Opis formy

Kurs adresowany jest do nauczycieli planujących ubieganie się o pełnienie funkcji kierowniczych i obejmuje problematykę organizacji i zarządzania w oświacie, zgodnie z programem ramowym MEN-u. Nadzór nad realizacją kursu sprawuje Zachodniopomorski Kurator Oświaty. Kurs nadaje kwalifikacje do zarządzania szkołami i placówkami oświatowymi

### Liczba godzin

220

### Prowadzący

Nauczyciele akademicy Uniwersytetu Szczecińskiego, Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie i Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie, nauczyciele konsultanci i pracownicy ZCDN-u, dyrektorzy szkół

### Odpłatność

1500 zł płatne w dwóch ratach oraz wpisowe w wysokości 100 zł, które przepada w przypadku rezygnacji

oprawy efektywności nauczania w wykorzystaniu metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej z grupy cyfrowej dla przedszkolaków z grupy matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dziecka i rieżka przedszkolnym Uczę w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZT otówki. Czy

efektywności nauczania W wykorzystanie metod aktywizujących we wspólnym z rodzicami dziecku przedszkolnym i klas 1-3] szkoły podstawowej Zabary i szkolaków Zabary matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dzieci Od Grosika do ZTótówki, przedszkolnym Uczę w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową

I/3

## Kurs przygotowujący nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa do prowadzenia zajęć w zakresie udzielania pierwszej pomocy

### Zakres

Podstawy anatomii i fizjologii człowieka. Bezpieczeństwo własne, miejsca zdarzenia oraz poszkodowanego. Wezwanie pomocy. Zadławienia. Poszkodowany nieprzytomny. Zatrucia. Podstawowa resuscytacja krążeniowo-oddechowa. Urazy. Tamowanie krwotoków zewnętrznych i opatrywanie ran. Unieruchomienie złamań i podejrzeń złamań kości oraz zwichnięć. Postępowanie w przypadku wychłodzenia i przegrzania. Prowadzenie wstępnego postępowania przeciwwstrząsowego. Inne stany nagłego zagrożenia zdrowotnego. Ewakuacja ze strefy zagrożenia. Wsparcie psychiczne poszkodowanego. Udzielanie pierwszej pomocy w sytuacjach symulowanych

### Opis formy

Kurs kierowany jest do nauczycieli edukacji dla bezpieczeństwa i innych pracowników oświaty. Nadzór nad realizacją kursu sprawuje Ministerstwo Zdrowia. Szkolenie kończy się egzaminem z zakresu wiedzy i umiejętności objętych programem szkolenia. Egzamin składa się z dwóch części: teoretycznej i praktycznej. Każda część egzaminu oceniana jest oddzielnie. Ukończenie kursu i zdanie egzaminu uprawnia do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy przez 5 lat

### Liczba godzin

30 godzin w systemie weekendowym

### Nadzór

Nadzór nad realizacją kursu sprawuje Ministerstwo Zdrowia

### Odpłatność

550 zł



I/5

## Teksty kultury wizualnej – interpretacje

### Zakres

Podstawowa terminologia z zakresu historii sztuki, kultury popularnej, filmoznawstwa i sztuk performatywnych niezbędna do opisu i interpretacji tekstu. Interpretacja tekstu z zakresu publicystyki kulturalnej, kultury wizualnej i audiowizualnej. Najważniejsze dzieła plastyczne i filmowe powiązane z literaturą wskazaną w podstawie programowej. Opracowywanie cykli zajęć poświęconych kontekstualnej interpretacji tekstu kultury

### Opis formy

Kurs jest adresowany do nauczycieli zainteresowanych zdobyciem wiedzy i rozszerzeniem umiejętności zawodowych dotyczących interpretacji tekstów kultury. Celem kursu jest doskonalenie umiejętności interpretacji tekstów kultury oraz metodologii interpretacji tych tekstów, zgodnie z wymaganiami stawianymi od 2015 roku na ustnej części egzaminu maturalnego z języka polskiego. Program zajęć obejmuje następujące zagadnienia: klasyfikacja tekstów kultury, podstawy ikonografii dzieła sztuki, reklama wizualna, podstawy sztuk performatywnych, korespondencje literatury i innych sztuk, problemy interpretacji dzieła sztuki, plakatu, komiksu, kadru filmowego, sztuki współczesnej, kształcenie praktycznych umiejętności analizy i interpretacji kontekstualnej dzieła sztuki. Program kursu został przygotowany przez pracowników naukowych Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego

### Liczba godzin

32

### Prowadzący

Pracownicy naukowcy Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego

### Odpłatność

200 zł

Oplaty za kurs należy dokonywać przelewem na konto wskazane przez pracownika Organizacji Szkoleń (nie na konto Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli)

oprawy efektywności nauczania w wykorzystaniu metod aktywizujących we współpracy z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas 1-3 szkoły podstawowej z grupy czytelnictwa dla przedszkolaków z grupy matematyczne dla przedszkolaków Obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dziecka i dziecka przedszkolnym Uczę w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do ZT otówki. Czy

I/2

## Kurs instruktażowy dla kierowników wycieczek dzieci i młodzieży

### Zakres

Dokumentowanie funkcjonowania wycieczki. Organizacja wycieczki. Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczej w trakcie wycieczki. Bezpieczeństwo życia i zdrowia uczestników wycieczki

### Opis formy

Kwalifikacyjny kurs instruktażowy dla kierowników wycieczki jest organizowany dla pracowników pedagogicznych szkół i placówek, którzy przygotowują się do kierowania różnego rodzaju formami wycieczki dzieci i młodzieży szkolnej. Warunkiem dodatkowym kierowania wycieczką jest posiadanie minimum trzyletniego stażu pracy pedagogicznej w szkołach lub innych placówkach oświatowych. Kurs jest organizowany za zgodą i pod nadzorem Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty. Uczestnicy szkolenia otrzymują materiały szkoleniowe i stosowne zaświadczenia

### Liczba godzin

11

### Nadzór

Kurs jest organizowany za zgodą i pod nadzorem Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

### Opłata

110 zł

Szczegółowych informacji na temat kursów udzieli Państwu pracownik Organizacji Szkoleń – tel. 91 435 06 30, e-mail: szkolenia1@zcdn.edu.pl.

Aby się z nami szkolić, wystarczy już tylko krótka przerwa! Zapraszamy do rejestrowania się na nasze formy doskonalenia za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń, dostępnego na naszej stronie internetowej [www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl) – w zakładce: Szkolenia.

efektywności nauczania w wykorzystanie metod aktywizujących we wspólnocie z rodzicami dzieci przedszkolnych i klas I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do Złotówki, przedszkolnym Uczę w klasach I-III zgodnie z nową podstawą programową Od Grosika do Złotówki, obserwacja i diagnoza w badaniu postępu edukacyjnych dzieci

No.5

# 2014 September/October

# Refleksje

The West Pomeranian  
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine



**MEDIA EDUCATION**



At the threshold of the 21st century reality became dominated by the media. Journalists, editors and engineers provide a constant flow of news, and due to the development of information technology, new relays and increasing globalization messages reach receivers faster than ever. We are, perhaps, in the eye of the media storm, convinced of the importance of the messages transmitted to us, sure that everything that reaches us represents indisputable facts. Does it, indeed?

This issue of *Refleksje* is devoted to media education for several reasons. First of all, modern school must face the increasingly easier access to information, which is often confused with having specific knowledge. Teachers should not compete with the media, but they can use their potential to shape new generations of knowledge-based society. Theoretical and practical knowledge about the mechanisms of functioning of mass media messages enable students to develop their passions and abilities, and prepare better for life in a modern society.

Above all, we have the right - and even, as one of our authors claims, a kind of obligation - to evaluate available information. Indeed, we often forget that the media are not only about entertainment or a daily portion of sensation, but they are also about exerting real influence on readers, listeners, and viewers. We should make our children sensitive to the power of the media and the associated responsibility.

*Urszula Pańska*

The Director of The West Pomeranian  
In-Service Teacher Training Center



## Refleksje

The West Pomeranian  
Educational Bimonthly

No. 5, September/October

Free magazine

Issue: 1500 copies

## Publisher

The West Pomeranian  
In-Service Teacher Training Center

## Editor-in-Chief

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Editorial secretary

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Editorial board

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Cooperation

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Translation

Aleksandra Lis  
Pracownia Językowa 'Lingufaktura'

## The address of the publishing house

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## DTP, Cover photo, Print

Drukarnia Kadruk S.C.

Number closed on September 10th, 2014

The editor stipulates the right  
to edit and shorten texts  
as well as change the titles

The publisher is not liable for the content  
of published advertising  
and promotional texts



The West Pomeranian  
In-Service Teacher Training Center  
Accreditation of The West  
Pomeranian Curator of Education

**INTERVIEW 4****Sławomir Iwasiów***'We are becoming more and more lonely together'*

An interview with Krzysztof Łuszczek 4

**REFLECTIONS 6****Krzysztof Flasiński***Journalism at School* 6

Media certainly have a great impact on culture – especially through the reach of their influence. For what is, for example, popular culture today? It is the part of the culture which, thanks to modern technology, can be produced on a massive scale and delivered to the wide audience. In contrast, there are such bits of space in culture which are not entirely overrun by the media: one of them is education.

In the early 1990s, when the first web pages were appearing, the report of the EU diplomat Martin Bangemann saw the daylight and stated that in the near future man will be functioning within the knowledge-based society. Internet connections were supposed to be information highways for this kind of society. At the end of the 1990s researchers became more sceptical about thus formulated concept. It turned out that the Internet is beginning to resemble a 'big dumpster' and the users only occasionally manage to pick up something of value from the flood of useless information.

In contrast, dynamic development of online communication made us put aside the development of our intellectual competences. Educational concepts which are based on the assumption saying 'let's give kids computers, and the development will come by itself' are largely doomed to failure. It was experienced, for example, by the UN when they sent computers to schools in Africa. Very soon hard drives filled with pornography and filters to prevent downloading inappropriate content had to be installed.

Therefore, popular culture is undoubtedly dominated by the media, while other areas of culture, like education, do not necessarily submit to this domination. Theories about media studies are necessary, to put it simply, so that we could understand the media. Ignorance of the rules of media functioning can often have negative consequences. It is now very easy to manipulate people who are not interested in the media or do not know how they work. The power of the media enables manipulation of citizens and simulation of democracy. Often we do not know what is the capital share in the media or how to interpret the language of the media. We distinguish a documentary from a soap opera, but we deal much worse with the grammar of the media language. During the university course in journalism, I took a group of students to the TV studio. They saw from the inside the making of a weather forecast and were surprised that it was completely different than the final result, which they watched daily on TV. It is, therefore, important to unfold the backstage of creating media messages and explain the rules of the media grammar.

The most basic principle is the division of roles among the students. Currently the 'everyone writes the same thing' pattern is being abandoned. Much better results are achieved through group work, where students are assigned functions and everyone is responsible for completing a specific task. If one person fails, the whole project cannot be considered complete. In this way everyone has their share in the final 'product'. The failure of the project has also a didactic value because it allows to analyze the mistakes made by the group. This model is closer to the actual work of the editorial staff. It is also better when there is competition between groups and not among all the students individually. It is advisable that all the functions, including the editor-in-chief, are performed by students.

Editorial staff should consist of journalists, photographers, editors and an editor-in-chief. In the case of advanced groups, the structure may be expanded by marketing and technical divisions and it can be divided into sections: news, sports, culture, feature story, etc.

The duties of journalists include proposing topics of articles, gathering information, preparing texts, making possible corrections after editors' comments. Photojournalists should propose and take photos or prepare other graphic material suitable for the topic. Editors work on texts written by journalists, improving them not only in terms of language, but also structure and content, deciding whether to publish them or not. The editor-in-chief organizes and coordinates the actions of editorial staff, and is responsible for the final result. The number of members of each section depends, of course, on the strength of the group. It can be assumed that there is one editor for every 3–5 journalists. There should be no more than two photojournalists. There is always one editor-in-chief. It is better to form several smaller groups, where each journalist plays an important role. A ten-person group could include, for example: six journalists, two editors, one photojournalist, and one editor-in-chief.

After the roles have been divided, the group members must decide what kind of publications will be prepared. The best way is to show students some real-life examples. Due to a wide range of article topics, the most often selected press includes: *Kurier Szczeciński*, *Głos Szczeciński* (local/regional newspaper), *Rzeczpospolita*, *Gazeta Wyborcza* (nationwide newspaper), *Polityka*, *Wprost* (weekly magazines), and specialized journals attractive for the whole group (sports, music, video games). It should be clear that the choice of the type of paper will determine the topics of prepared texts.

For older and more advanced students a good exercise is to prepare two different types of papers. The most frequent choice in this case is newspaper vs tabloid. Group members choose current topics and present them in a different way, characteristic of each of these papers. The exercise applies differentiation of language style, selection of front-page topics and spotlighting different facts of the same event.

*Journalism at School (p. 6)**'We are becoming more and more lonely together' (p. 4)*

# 'We are Becoming More and More Lonely Together'

**Sławomir Iwaszów interviews Father Krzysztof Łuszczek, Ph.D, an assistant professor in the Department of Pedagogy and Psychology at the Faculty of Theology of the University of Szczecin**

*Janusz Gajda pointed out in his book 'Edukacja medialna' ('Media Education') that the dominant role of the mass media and hypermedia in culture and education is today indisputable. What do you think? Have the media dominated the culture of the 21st century?*

Media certainly have a great impact on culture – especially through the reach of their influence. For what is, for example, popular culture today? It is the part of the culture which, thanks to modern technology, can be produced on a massive scale and delivered to the wide audience. In contrast, there are such bits of space in culture which are not entirely overrun by the media: one of them is education.

In the early 1990s, when the first web pages were appearing, the report of the EU diplomat Martin Bangemann saw the daylight and stated that in the near future man will be functioning within the knowledge-based society. Internet connections were supposed to be information highways for this kind of society. At the end of the 1990s researchers became more sceptical about thus formulated concept. It turned out that the Internet is beginning to resemble a 'big dumpster' and the users only occasionally manage to pick up something of value from the flood of useless information.

In contrast, dynamic development of online communication made us put aside the development of our intellectual competences. Educational concepts which are based on the assumption saying 'let's give kids computers, and the development will come by itself' are largely doomed to failure. It was experienced, for example, by the UN when they sent computers to schools in Africa. Very soon hard drives filled with pornography and filters to prevent downloading inappropriate content had to be installed.

Therefore, popular culture is undoubtedly dominated by the media, while other areas of culture, like education, do not necessarily submit to this domination.

*I have the impression that the media are becoming transparent, especially for younger generations. We can use the media perfectly well, but often we do not actually realize how exactly they operate and what mechanisms govern them. For example, we are not wondering how Facebook works or what exactly happens in the TV studio, not to mention the diversity of journalistic genres or convergence. What for do we need today theoretical knowledge about the media?*

Theories about media studies are necessary to put it simply, so that we could understand the media. Ignorance of the rules of media functioning can often have negative consequences. It is now very easy to manipulate people who are not interested in the media or do not know how they work. The power of the media enables manipulation of citizens and simulation of democracy. Often we do not know what is the capital share in the media or how to interpret the language of the media. We distinguish a documentary from a soap opera, but we deal much worse with the grammar of the media language. During the university course in journalism, I took a group of students to the TV studio. They saw from the inside the making of a weather forecast and were surprised that it was completely different than the final result, which they watched daily on TV. It is, therefore, important to unfold the backstage of creating media messages and explain the rules of the media grammar.

Economic problems of contemporary media are also important. Ben Bagdikian, an American media expert, drew attention to an extremely im-

portant issue, namely, the concentration of the media. It seems to us that a large number of media means pluralism. That is not quite true. In relation to the American market Bagdikian shows that twenty years ago there were fifty large media corporations in the USA. Now there are only five: a change with significant consequences. It is good to be at least slightly aware of such mechanisms because this makes it easier to understand contemporary media.

***Currently, at least at first glance, the media go quite far from the idea of 'humanitas': the relay itself, to paraphrase McLuhan, is more important than the quality of communication. In what way, according to you, the media shape today's intellectual, cultural, and perhaps even spiritual life?***

Media influence human life at various levels. Sometimes the reception of the media is just a reflex. Some people have such a habit: they get up in the morning and the first thing they do is turning a TV on. Even if they do not watch a particular programme, the TV gives them a sense of someone's presence – they feel that they are not alone in the room.

Others, on the other hand, like to be online anytime, they are constantly connected to the network, using Skype or social networking sites that simulate being in community with people using the same forms of communication. However, one should be careful. According to research by Sherry Turkle of the Massachusetts Institute of Technology, author of the book *Alone Together*, being part of social networking sites does not compensate for real contacts. We are looking for alternative forms of communication for various reasons – primarily because we do not cope with the real interaction, we are unable to deal with situations when we have to actually face another person.

However, the more time we spend on virtual communication, the more we neglect the real one. Therefore, partly because of the large influence of the media, we are becoming more and more lonely together.

***Can a media expert approach the media axiologically?***

Yes, I think so. We should, for example, evaluate whether the work of journalists is good or bad. What are the consequences of their work? What values are cherished by journalists? The ethos of journalism is important, so you have to pay attention to its quality in a culture dominated

by the media. If a journalist does not care about the reliability, accuracy and truth but focuses on economic profits, the quality of media coverage will definitely suffer.

Besides, it is easy to see negative trends in the media business – one of them is infotainment, which is a predominance of the entertaining factor in media messages over their informative function. Today information must provide entertainment, it should sell well. For example, television news is now something of a soap opera for men. But is there any sense in it? Does it show the truth? What language is used by presenters and journalists? Such questions become secondary – at least until the ratings are high.

***I feel that sometimes it is difficult to separate these two areas – the media and entertainment. How does the tabloidisation of the media messages affect culture?***

Contemporary tabloidized media have a negative impact on the level of our communication, the quality of the language we use, perhaps even a decline in our cultural sensitivity. A journalist is a man of words and should, at least to some extent, be interested in the culture of the language or the value of expression. That, among other things, stirred the need to educate journalists on specialized university studies: as a reaction to the tabloidization of the media.

***Due to the fairly broad access to the media, the school is currently facing a difficult task, which often boils down to competing with more attractive transmitters of knowledge. In short: it is now easy to get information, substitutes for knowledge, but it is more difficult to teach something. How have the media changed the modern teacher?***

In recent years, there has been a tendency to turn the teacher into a showman who should use all the most modern information techniques because they are necessary for the transfer of knowledge. This assumption is wrong. The role of a teacher, after all, is to teach children and young people how to think and be sensitive. The media can only be a tool for achieving that target. Teachers cannot subject their lessons to the teaching tools only because there are a multimedia projector, an interactive whiteboard or tablets in their classroom. If they do so, they lose the fundamental master-disciple relationship, which is necessary in the process of upbringing.

***It seems that there is some problem today with the master–disciple relationship. Pupils and students are increasingly using multimedia and often teachers need to compete with the excess of media coverage. The teacher lost his monopoly on answering students' questions.***

Indeed, modern students increasingly and most often uncritically rely on digital sources of knowledge. On the other hand, which is somehow related to the proliferation of digital media, they have a big problem with synthesizing knowledge and formulating thoughts – it shows especially when they must write a longer text, a paper, a diploma thesis. Perhaps it is connected with putting too little emphasis on learning to analyze and interpret media messages.

***The media play a significant role in some pedagogical concepts. Janusz Korczak, for example, believed that running a school newspaper is important for developing students' social skills. How can we today, using the abundance of communication means, teach and educate through the media?***

The problem of using the media turned generations. The young are 'media natives' and the elders are 'media emigrants'. One must learn from another how to use the media and how to learn effectively.

Therefore, an issue which for modern school is important but not tackled well enough is media education. In a narrower sense it concerns critical decoding of the media; in a broader perspective it is the ability to create media messages. In the Polish educational system of the past there was a pathway involving readership and media education. Such a pathway, containing issues related to media education, can be implemented into many subjects. In addition to theoretical knowledge, it can be accompanied by workshops in the creation of media messages to help young people understand the grammar of the media.

Media education could, among others, teach Internet users to be able to select and interpret information found on the Web. As shown by recent American research, three-quarters of Internet users surfs it aimlessly, for fun or to pass the time. Why not use this powerful tool to acquire knowledge, to develop critical thinking? School should simply introduce media education as a subject that, in contrast to information technology which focuses on teaching technical skills, would equip students with social and cultural competences.

***Thank you for your time.***



# Journalism at School

## Theory and workshop proposals

**Krzysztof Flasiński, Ph.D., an assistant professor in the Department of Media and Communication at the Institute of Polish Studies and Cultural Studies at the University of Szczecin, a journalist**

The inclusion of learning journalism skills in the classroom may have many advantages. Through practical exercises students: gain understanding of the contemporary world, appreciate diversity of opinion, learn how to use different language styles depending on the publication medium and the recipient. In addition, they experience first-hand how important it is to plan and implement the pre-established assumptions. The habit of conscious and critical use of the media is also extremely important. The advantage of journalism activities is that they can vary a curriculum not only of Polish classes, but also other subjects, for example history, and even science.

The purpose of conducting classes in journalism at school is not only to broaden knowledge but also to learn practical skills. Through exercises and workshops in journalism students learn how to formulate a clear and objective description of reality and clearly express their own views. Equally important is the experience of team work, where each member is responsible for their task.

This article presents a proposal of comprehensive journalism workshops for students who have never taken part in such classes. Modular structure

allows to run the entire course or only some parts, depending on the needs and decisions of the teacher. Duration of the training may also be adjusted. The suggested exercises are focused on press journalism, but the principles of structuring journalistic material and organization of editors' work are similar in each medium.

### Work organization

The most basic principle is the division of roles among the students. Currently the 'everyone writes the same thing' pattern is being abandoned. Much better results are achieved through group work, where students are assigned functions and everyone is responsible for completing a specific task. If one person fails, the whole project cannot be considered complete. In this way everyone has their share in the final 'product'. The failure of the project has also a didactic value because it allows to analyze the mistakes made by the group. This model is closer to the actual work of the editorial staff. It is also better when there is competition between groups and not among all the students individually. It is advisable that all the functions, including the editor-in-chief, are performed by students.

Editorial staff should consist of journalists, photographers, editors and an editor-in-chief. In the case of advanced groups, the structure may be expanded by marketing and technical divisions and it can be divided into sections: news, sports, culture, feature story, etc.

The duties of journalists include proposing topics of articles, gathering information, preparing texts, making possible corrections after editors' comments. Photojournalists should propose and take photos or prepare other graphic material suitable for the topic. Editors work on texts written by journalists, improving them not only in terms of language, but also structure and content, deciding whether to publish them or not. The editor-in-chief organizes and coordinates the actions of editorial staff, and is responsible for the

final result. The number of members of each section depends, of course, on the strength of the group. It can be assumed that there is one editor for every 3–5 journalists. There should be no more than two photojournalists. There is always one editor-in-chief. It is better to form several smaller groups, where each journalist plays an important role. A ten-person group could include, for example: six journalists, two editors, one photojournalist, and one editor-in-chief.

After the roles have been divided, the group members must decide what kind of publications will be prepared. The best way is to show students some real-life examples. Due to a wide range of article topics, the most often selected press includes: *Kurier Szczeciński*, *Głos Szczeciński* (local/regional newspaper), *Rzeczpospolita*, *Gazeta Wyborcza* (nationwide newspaper), *Polityka*, *Wprost* (weekly magazines), and specialized journals attractive for the whole group (sports, music, video games). It should be clear that the choice of the type of paper will determine the topics of prepared texts.

For older and more advanced students a good exercise is to prepare two different types of papers. The most frequent choice in this case is newspaper vs tabloid. Group members choose current topics and present them in a different way, characteristic of each of these papers. The exercise applies differentiation of language style, selection of front-page topics and spotlighting different facts of the same event.

After selecting a topic, the concept of the whole paper must be prepared: the number of pages and articles must be defined. A small group may do a project which will result in a two-page paper, with about six texts on each page. Larger teams may prepare more extensive papers. In such cases it is good to introduce topic pages.

Before the reporter sets off to work, the editors must decide on the topic of the text. Topics are proposed by the journalists. Their attractiveness for the reader is evaluated by the editors. This process takes place at a staff meeting called an editorial board which brings together either all members of the editorial staff or the management only. In teaching those meetings include all project participants.

After discussion, the editorial board accepts the topic proposed by a journalist and plans where to publish it. Group members must decide if the subject is attractive for the reader, whether it requires illustration and where in the newspaper it will be published. The school adopts a simplified distinction into: the main text (the so-called front-page material, the most important and usually the most extensive text on the page), an intermediate text (dealing with a less important topic, placed below the front-page

text), references (short, often one-paragraph information published on the side of the page). Each page should contain at least one photograph or other graphic element, whereby the more important the text, the larger the image.

#### Exercise

##### Check whether the event (your idea of a text) is the news<sup>1</sup>

Is it surprising for the reader?

Is it gaining strength?

Did it last a long time or a very short time?

Is it current?

Does it fit into the overall theme of the issue or the website?

Does it refer to well-known, famous people?

Can you point out a specific person as the perpetrator, the victim or the person who has gained something in the course of the event?

Is the event close to the reader?

Can it move the reader, arouse emotions?

Can you indicate clear examples (worthy of condemnation or praise)?

Can you illustrate the text with an especially attractive illustration?

#### Collecting material

Journalism is not just writing. Without preliminary work there will be no text. After determining and assigning the topics, those group members who play the role of journalists begin to collect information. The sources may be broadly divided into: people, institutions and documents<sup>2</sup>. It is clear that the majority of students will use primarily Internet resources. In this case it is important to pay attention to two issues: plagiarism and credibility.

Information passed by a journalist should be true and objective. For this reason, all Internet sources should be approached carefully, which does not mean they should be totally abandoned. A company or institutional website is as worth quoting as the records in the company documents. However, it must be remembered that students in their articles should clearly refer to the specific source, also in case of Internet sources. In the case of feature story writing it is acceptable to recall blog entries written by the subject of the text, and quote posts on the described events published in social media (provided that they are widely available).

Regardless of the earlier comments, in teaching journalism it is recommended that every text (regardless of its volume) contains a statement of at least one authentic speaker. This requirement sometimes brings surprising results: a student initially uninterested in the topic, instead of treat it superficially begins to explore further sources of information, which naturally results in a more attractive text and better learning outcomes.

**Exercises****Confirm your information**

Write down your sources of information for the text. Give the list to the editor. The editor should add at least one other example to each source, where the information which you obtained can be verified.

**Find the interviewee**

Suggest three interviewees to your topic who can provide you with information. They can be, for example, event participants, the witnesses or the experts.

**Writing**

Article writing begins with the decision about what genre will be used to present the topic. Basically, the researchers divide journalism genres into: news stories, feature stories and mixed form<sup>3</sup>. Journalism education should start by learning how to structure simple news reports correctly. With more advanced groups and as written home assignments you can additionally introduce, for example, an interview, a feature story, a review, or a column. At a basic level, however, it is recommended to improve skills in news report writing.

For the purposes of the proposed exercises you can establish one pattern of structuring a news report, build up on it freely, expand it or, if necessary, restrict it. This will develop in students the habit of transparent, communicative formulation of their writing. If participants of the classes master this scheme, they will be able to modify and adapt it to specific situations.

A news report consists of: title, lead, body, and, optionally, a superscription and a photo caption. The title serves an informative function, and it should also encourage the reader to read on. The lead is a one- or a few-sentence introduction to the text, which should contain basic information. The body develops the lead. The superscription may convey a specific message if the title is non-informative (e.g. when it is based on a play on words, or its main role is to attract the reader's attention). The photo caption should contain specific information and be connected with the photo.

The text should answer the following questions: who? what? where? when? how? why? with what result? how do we know that? A brief answer to the first five questions should be included in the lead. In school the most commonly made mistake is to structure journalistic texts like school essays with introduction, body and conclusion.

Another rule is the so-called inverted pyramid, symbolizing such a text structure which puts the most important information at the beginning of the article. Less important details are included further on. Very often students place the most attractive in-

formation at the end of the text, trying to surprise the reader with a closing point. Unfortunately, no matter how hard the journalist worked on the text, the readers have no obligation to read the article until the very end. The inverted pyramid is supposed to prevent such situations.

The language of news stories must be specific and clear, devoid of jargon. The student should separate the information from the comment (author's opinions can be printed next to the text, separated from the information).

**Exercises****What if the reader does not have time to read the whole text?**

Delete the second half of your text. Does the reader still get the most important information that you wanted to tell him?

**Check your lead**

Give only the lead to another member of the group and ask them the questions: who? what? where? when? how? why? Make sure they are able to answer them.

**Editing**

Editing should be done in pairs: editor/journalist. It is necessary to equally involve representatives of both divisions in creating the final effect of their work. The editor should make changes to the language, content and workshop, in accordance with the rules given in the section on article writing.

A news report should be clear and specific. It is usually helpful to remove redundant pronouns and substitute complex sentences with shorter ones. To make the text more dynamic, you can increase the number of verbs and remove redundant adjectives. It is also worth removing parts that do not contain any specific information. The editor must ensure that the text includes statements of both sides of the conflict, otherwise the text will not be objective.

It is also the duty of the editor to select appropriate graphic material previously provided by the photojournalist.

**Exercises****Delete everything that is unnecessary**

Before you start editing the article, delete the first and last paragraph of the text. Ask the journalist whether the text contains less information after these changes.

Remove all demonstrative and possessive pronouns. Check with the author if the text has become less clear. Try to do the same with other pronouns.

**Publishing**

The final element of the editorial work is to publish the effect of the entire team's work. In the era of the Internet and social media, publishing a newspaper, for example as a pdf or jpg file, or as a web page should not cause any problem, even a financial one. From the point of view of teaching, it is extremely important

to show the effect of group work to the wider audience. Students can feel that their contribution to the success of the group has been appreciated. The possibility to spread information also makes the authors feel responsible for the created material. At this point it is important to raise the issue of plagiarism. It is not only an offense but also a drastic breaking of ethical standards of a journalist profession and a violation of professionalism. Committing plagiarism sometimes excludes the author from the journalist community, regardless of their previous achievements.

#### Exercise

##### Tracking plagiarism

Draw articles. Randomly select three sentences from different parts of the text and enter them in a search engine. Have you found similar journalistic texts that had already been published, containing the same wording?

##### Recommended literature

At the book market there are many books on journalism, both handbooks and theoretical ones. Below the author discusses several most popular works, which he believes are the most useful in school teaching.

A review of useful books should start with comprehensive works. Worth recommending is *Dziennikarstwo i świat mediów (Journalism and the Media World)*, edited by Z. Bauer and E. Chudziński. The authors discuss plainly the theory and history of the media, journalistic genres and rhetoric, press, radio and television journalist workshop, as well as legal and ethical issues. The advantage of the study is accessible language and arrangement of the content, which makes individual articles worth recommending both to teachers and students.

*Słownik wiedzy o mediach (Dictionary of Media)* edited by E. Chudziński was prepared in a similar way. It is actually a manual divided into sections on the history and contemporary media, media development in Poland and in the world, journalistic genres, technology, rhetoric, economics, law and ethics of the media. The dictionary contains many illustrations, clear tables, lists, summaries and examples.

The third comprehensive study is *Biblia dziennikarstwa (The Bible of Journalism)* edited by A. Skworz and A. Niziołek. It is the most extensive work on this list (776 pages), but the articles are not overly long. The greatest advantage of the study is the fact that the authors are active journalists. They describe their own experience of editorial work and provide a lot of examples, but it will be difficult to rely on these texts in terms of the theory. The book serves as a collection of material suitable for classroom discussion.

Theory and practice are combined in *Trener. Jak czytać gazety (The Coach. How to Read Newspapers)* by M. Tomczyk-Maryon. The publication is addressed to secondary school students, as indicated by the subtitle: *Secondary school – extended level*. Apart from the theoretical introduction, the author prepared 13 tasks, all of which are based on working with different journalistic genres. The analysis concerns not the texts but the final versions of the already published journalistic materials. The student can thus see the role played by photos in the text, additional information placed in frames, captions, and even the font.

Also practical exercises, although typically associated with the Polish studies, can be found in *Warsztaty dziennikarskie (Journalist Workshops)* by S. Bortnowski. The proposed tasks are associated with the programme of teaching Polish language. Owing to this the book can be used not only in conducting journalism module, but also during the lessons on literature or linguistics.

For work with more advanced journalist groups recommendable are such books as: *Dziennikarstwo (Journalism)* by M. Chyliński and S. Russ-Mohl and *Dziennikarstwo – Teoria i praktyka (Journalism – Theory and Practice)* by T. Harcup. These are interesting books containing a lot of valuable and practical advice, but they require students' commitment and time. They may be useful in working with journalist extra classes or in implementing programmes aimed at students particularly interested in the subject.

#### References

- Skworz A., Niziołek A. (eds.): *Biblia dziennikarstwa*, Kraków 2010.
- Bortnowski S.: *Warsztaty dziennikarskie*, Warszawa 2007.
- Chyliński M., Russ-Mohl S.: *Dziennikarstwo*, Warszawa 2008.
- Harcup T.: *Dziennikarstwo – teoria i praktyka*, Łódź 2009.
- Kunczuk M., Zipfel A.: *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa 2000.
- Chudziński E. (ed.): *Słownik wiedzy o mediach*, Warszawa–Bielsko-Biała 2009.
- Tomczyk-Maryon M.: *Trener. Jak czytać gazety*, Warszawa–Bielsko-Biała 2008.
- Wojtak M.: *Gatunki dziennikarskie*, Lublin 2004.
- Wolny-Zmorzyński K., A. Kaliszewski, W. Furman, K. Pokorna-Ignatowicz: *Źródła informacji dla dziennikarza*, Warszawa 2008.

#### Endnotes

<sup>1</sup>The suggestions come from: M. Kunczuk, A. Zipfel, *Wprowadzenie do nauki o dziennikarstwie i komunikowaniu*, Warszawa 2000, pp. 119–121; M. Chyliński, S. Russ-Mohl, *Dziennikarstwo*, Warszawa 2008, pp. 120–133; T. Harcup, *Dziennikarstwo – teoria i praktyka*, Łódź 2009, p. 60.

<sup>2</sup>K. Wolny-Zmorzyński, A. Kaliszewski, W. Furman, K. Pokorna-Ignatowicz, *Źródła informacji dla dziennikarza*, Warszawa 2008, p. 45.

<sup>3</sup>M. Wojtak, *Gatunki dziennikarskie*, Lublin 2004, pp. 29–38.