

Interpretanty lektur. Prototypowy program nauczania metodą multimedialnych modułów tematycznych (szkoła średnia)

Interpretants of reading. Multimedia thematic modules as a base for a prototype curriculum (for secondary high school)

Anna Ślósarz

Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
ORCID: 0000-0001-5524-3227

Abstract: Teaching material for each multimedia thematic module is selected to show interdependencies of texts and assists students with learning. Henceforth, the thematically related texts form cognitive amalgams. It is recommended to link verbal texts with multimedia ones to encourage students to decode and create meanings, thus, to compare different means of expression. Such way of teaching of mother tongue has been implemented in developed countries such as Australia, Finland and Norway. The module topic guides the interpretation of the texts. Prototype Polish language curriculum for high schools *Interpretants of readings* recommends reading the original text aloud first and then comparing it with texts of other genres and with multimedia. This teaching method has been implemented in several Polish schools, at the Pedagogical University of Cracow and the University of Łódź. The original programs based on the prototype curriculum for high schools should be consulted with the local community.

Keywords: decoding, comparing, reading aloud, emotions, meanings, local community

Streszczenie: Materiał nauczania warto ująć w sekwencje, aby pokazać zależności, a całość zapamiętać. Powiązane tematycznie utwory tworzą kognitywne amalgamaty. Teksty werbalne należy wiązać z multimedialnymi, aby porównywać środki wyrazowe, ucząc dekodowania i tworzenia znaczeń. Taki sposób nauczania języka ojczystego wdrożono w Australii, Finlandii, Norwegii czyli w wysoko rozwiniętych krajach. Metoda nauczania z użyciem multimedialnych modułów tematycznych polega na celowym powiązaniu treści nauczania w moduły, z których każdy zawiera teksty literackie oraz multimedia. Temat ukierunkowuje rozumienie tekstów. Prototypowy program nauczania języka polskiego w szkole średniej *Interpretanty lektur* zaleca głośne odczytanie tekstu wyjściowego i tematyczne powiązanie go z tekstami innych gatunków oraz multimediami. Jest wdrożony w kilku szkołach, na Uniwersytecie Pedagogicznym i Uniwersytecie Łódzkim. Stworzone na jego bazie autorskie programy należy przed realizacją skonsultować w lokalnym środowisku, w tym z uczniami.

Słowa kluczowe: dekodowanie, porównanie, głośne czytanie, emocje, znaczenia, społeczność lokalna

Dlaczego moduły?

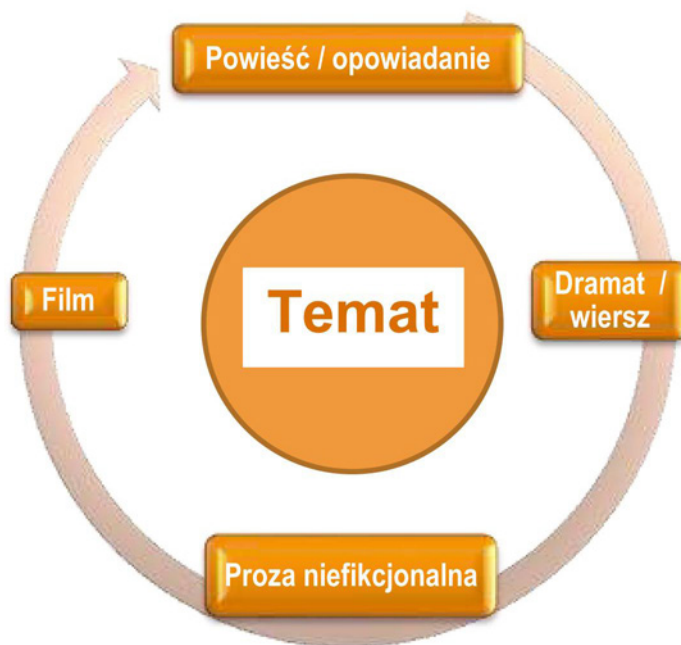
Zestawianie ujęcia tego samego tematu w dziełach literackich, reprezentujących różne rodzaje i gatunki, oraz w multimediami, pokazuje, jak zmieniały się na przestrzeni czasu fundamentalne pojęcia, np. rodziny, religii, ekonomii, artysty itd. Celowe dobranie tekstów prowadzi do zrozumienia genezy tych zmian. Dobór tekstów jest trudny, ponieważ wymaga podporządkowania ich tematowi, celom i treściom kształcenia, wrażliwości uczniów. Powinny też być długo dostępne i atrakcyjne. W Polsce konteksty lektur dobiera nauczyciel oraz autorzy programów i podręczników. Natomiast w szkołach z maturą międzynarodową nauczyciel samodzielnie wiąże teksty w tematyczne moduły. Prowadzi to czasem do nieporozumień w postaci poddania treści kształcenia zewnętrznym dyskursom, np. nazywania Krzysztofa Kamila Baczyńskiego *poetą Holocaustu* czy przypisywania polskiej szlachcie wyłącznie cech negatywnych (Ślósarz 2018, 179-182).

Wytwory kultury popularnej zapewniają lekcjom atrakcyjność, ponieważ w Polsce, jak i w innych krajach postkomunistycznych, rozumienie klasyki literackiej poddano presji zideologizowanych adaptacji filmowych (Ślósarz 2002; też 2013, 308-364). Kompletowanie i interpretowanie celowo dobranych kontekstów lektur jest utrudnione. Jednak nawet w Australii, mimo wypromowania w mediach (a zwłaszcza w filmach) pozytywnego wizerunku kraju, od połowy lat 90. ubiegłego wieku prototypy fakultatywnych modułów tematycznych tworzą podmioty zbiorowe, składające się z władz stanowych, nauczycieli, dyrektorów, rodziców, psychologów, pedagogów, przedstawicieli mniejszości narodowych itd.

W Finlandii programy nauczania również zregionalizowano. Podstawę programową opracowało w 2019 roku Krajowe Kuratorium Oświaty, a szkoły do 1 sierpnia 2021 przygotowały programy nauczania, zatwierdzone pod warunkiem wcześniejszej konsultacji z nauczycielami innych przedmiotów, uczniami, ich rodzicami, dyrekcją i organami nadzorującymi szkoły (Opetushallitus Utbildningsstyrelsen 2019, 14). Centralnie opracowane prototypy programów zawierają podział na moduły, szkoły je uzupełniają tytułami lektur i innymi szczegółami. Uczniowie zyskali świadomość, czego mają się uczyć, więc rozwijają umiejętności i zdolność samokształcenia, wybierając potrzebne im przedmioty i zagadnienia tak, aby w ciągu trzech lat nauki w szkole średniej zebrać 150 punktów (moduły są zwykle dwupunktowe). Opublikowane na stronach internetowych szkół programy umożliwiają wybór ofert (np. Opetushallitus 2016 i 2020, Helsingin Yliopisto 2021). Podobny harmonogram prac wdrożono w Norwegii, gdzie również uzgodnione treści nauczania mają wyzwać współpracę szkolnej i okołoszkolnych społeczności.

Tematy modułów i powiązane teksty wyznaczają cele nauczania, które tym samym zostają poddane współtworzeniu i kontroli ze strony rodziców, władz, uczniów i zainteresowanych środowisk. Moduły tematyczne

profilują bowiem percepcję ważnych kulturowo tekstów. Dlatego nie powinny być tworzone poza społecznym otoczeniem szkoły, a tak jest obecnie w Polsce. W dodatku opierający pracę na cudzych pomocach dydaktycznych nauczyciele realizują czasem ukryty program nauczania (*hidden curriculum*) (Apple 1976), nie zdając sobie z tego sprawy.



Ilustracja 1. Schemat przykładowego multimedialnego modułu tematycznego. Analizowane jest przedstawienie tego samego tematu (np. ofiarności, postprawdy) w powieści lub opowiadaniu, dramacie lub wierszu, prozie niefikcyjnej i filmie.

Interpretowanie tekstu przez zestawianie go z drugim i kolejnym ma tradycję w odniesieniu do objaśniania tekstów biblijnych. Jest praktykowane np. w czytaniach mszalnych przez wiązanie święta lub patrona dnia, koloru szat liturgicznych, fragmentu księgi Starego Testamentu, psalmu, księgi Nowego Testamentu i Ewangelii oraz kazania. Ma podbudowę w postaci teorii egzegezy¹, zgodnie z którą części wyjaśniają się wzajemnie.

Prastary mechanizm kształtowania postaw przy użyciu fabuł wykorzystywano w dwudziestoleciu międzywojennym. Korespondencja wydawców z pisarzami dowodzi, że najpierw była formułowana teza edukacyjna, czyli „idea, problem pedagogiczny (po co tekst miał powstać i jakie założenia spełnić), później uwagi o tematyce, ewentualnie dopełnione sugestiami szczegółowych rozwiązań fabularnych” (Budrewicz 2003, 156). W ten sposób uczono patriotyzmu i dumy narodowej: podkreślano gospodarcze i polityczne znaczenie dostępu do morza, rolę Śląska, przypominano bohaterów narodowych, opisywano polskie miasta i krajobrazy, przedstawiano dokonania Polaków w Europie i świecie, starając się nie zaniedbać autonomii literackiej tekstu (Budrewicz 2003, 156-199).

¹ Zob. np. „Biblica et Patristica Thoruniensia” – w tym czasopiśmie, wydawanym przez UMK, egzegezie poddawane są kolejne księgi Starego i Nowego Testamentu.

W Polsce powojennej wiązanie tekstów przywróciła Bożena Chrzastowska, która w latach 70. XX w. wprowadziła do centralnych eliminacji Olimpiady Literatury i Języka Polskiego interpretację porównawczą wierszy, zauważając, że wymaga ona „dostrzeżenia podobieństw i różnic w poetyce porównywanych utworów, podporządkowania założonej problematyce interpretacyjnej techniki opisu i analizy, umiejętności wyboru właściwych kontekstów, wreszcie wartościowania” (Chrzastowska 1988, 122). Włączono ją do pisemnego egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym. Nauczyciele zestawiają też bohaterów, np. Króla Edypa i Makbeta. Wiązanie tekstów literackich z wizualnymi i multimedialnymi stało się powszechne w realizacjach artystycznych i edukacji.

W 1990 r. wdrożono opracowany przez Bożenę Chrzastowską *Program nauczania liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum*, w którym materiał nauczania podzielono w obrębie każdej epoki na moduły zawierające: lektury podstawowe i uzupełniające, kontynuacje i nawiązania, ćwiczenia w interpretacji uwzględniające konteksty filozoficzne, eseje, zabytki architektury, malarstwo, spektakle telewizyjne, programy telewizyjne i radiowe, wystawy i filmy. Moduł kończyły krótkie i wnikliwe sugestie interpretacyjne oraz problematyka syntezy, pełniąc funkcję podobną do tematów modułów. Realizacja tego programu dawała nauczycielom wiele satysfakcji – materiałem nauczania można było łatwo operować.

Po siedmiu latach wprowadzono podstawę programową, w której nie wiązano tematycznie treści kształcenia. Nie powiązano ich też w następnych. W programach nauczania moduły tematyczne pojawiały się, lecz albo nie uwzględniano w nich multimediiów – np. w serii *To lubię!*, albo zawierały zbyt obszerny materiał, przewidziany do realizacji na cały rok szkolny, np. *Człowiek wobec egzystencji i historii* nie powiązał percepcji 104 tekstów, nawiązań, kontekstów i filmów (Gromadzka 2002, 15). Wymienione po nich 24 *Tematy – motywy – toposy* nie zostały powiązane z tekstami.

Tymczasem opatrywanie modułu tytułem, wskazówkami interpretacyjnymi i materiałami pomocniczymi ukierunkowuje pracę i wyznacza cel, odciążając nauczyciela od wiązania programu, rozkładu materiału nauczania, podręcznikowych ćwiczeń i zadań, nużących z uwagi na oderwanie od lokalnego i aktualnego kontekstu. Ćwiczenia mogą być formułowane i wykonywane na bieżąco, w zależności od potrzeb zespołu. Nauczyciel zyskuje sposobność obserwowania percepcji i postępów uczniów, poprawiania, wyjaśniania, a uczniowie – pytania, wymiany spostrzeżeń, przeżywania. Kontakt z dziełem staje się autentyczny. Jest czas na głośne czytanie, słuchanie, rozmowę, przeżycia – zaniedbane, gdy lektury czyta się w domu i cicho albo zastępuje streszczeniami. Pogłębia się kontakt nauczyciela i uczniów.

Nie program nauczania, nie podręcznik, nie nauczyciel, ale temat sprawia, że wyzwala się zaangażowanie uczniów w przeżywanie lektury. Poznanie dokonuje się dzięki zauważeniu opisanych w literaturze fikcyjnych

doświadczeń innego człowieka, czyli spojrzeniu na siebie oczami innego (Sławek 2013, 100). Ważne stają się relacje między człowiekiem a tekstami, a także dyskursy, w których funkcjonują. Dlatego uczniowska percepcja lektur powinna być centrum dydaktycznych oddziaływań. Nie tekst, nie media, nie egzamin.

Głośne czytanie lektur w klasie angażuje uczniów na odpowiadających im poziomach, ponieważ prócz słuchania obserwują, piszą, dyskutują i rozwiązują problemy, myśląc o przyczynach różnic w ujęciu tematu modułu przez różnych autorów. Odnoszą każdy z omawianych tekstów do macierzystych „kontekstów i znaczeń, które określają jego wartość i sens” (Nycz 2006, 12), ale też do siebie i swego otoczenia.

Dlaczego multimedia?

We współczesnej kulturze dominują teksty multimedialne. Uczestnictwo w niej wiąże się z doznawaniem stymulacji emocjonalnej i poszukiwaniem wspólnoty, np. w przypadku gier *on line* i mediów społecznościowych. Multimedia, wiążąc teksty z udźwiękowionymi obrazami, stały się narzędziem komunikowania. Nie można ich pominąć w programie nauczania języka ojczystego. Tworzą reprezentacje rzeczywistości. W istocie są to złudne konstrukty, zarządzane przez agendy marketingowe i ideologiczne (Lisowska-Magdżiarz 2018, 79). Konieczna jest strategia nauczania, rozwijająca kompetencje medialne uczniów podczas odbioru i tworzenia przekazów. Wkomponowanie multimediiów do modułu może więc polegać na ich zaprezentowaniu i analizie, ale może też obejmować tworzenie przekładu intersemiotycznego, będącego reakcją na werbalny tekst (*reader response*): filmu, komiksu, zdjęcia, chmury wyrazowej, piosenki, słuchowiska itp. – albo tekstu werbalnego w reakcji na multimedia.

Przejęcie przez media przestrzeni, przyznanej wcześniej literaturze, dokonywało się stopniowo: od propagandy w PRL, cenzury i autocenzury (Sienkiewicz 2018), przez adaptacje filmowe, pełniące rolę interpretantów lektur (Bobiński 2007), aż do stosowania filtrujących algorytmów i powstania baniek informacyjnych (Parisier, Helsper 2011), które w połączeniu z konsumpcjonizmem i kultem teraźniejszości prowadzą do zerwania z tradycyjnymi wartościami cywilizacji śródziemnomorskiej i własną kulturą. Uczniowie tracą kontakt z klasyką literacką. Jest to zjawisko szczególnie widoczne w krajach uwikłanych w wewnętrzne i zewnętrzne właśnie, doświadczających konfliktów kulturowych, kolonizowanych i poddanych presji wojen informacyjnych związanych np. z nielegalną imigracją czy dążeniem do utrzymania dominującej w mediach oraz gospodarce obecności obcego kapitału.

Dzieło ma takie własności, jakie nadaje mu wspólnota interpretacyjna (Nycz 2011, 18), zatem jeśli literatura ma wzmacniać narodową tożsamość i spójność, to w szkołach trzeba formować wspólnoty interpretacyjne.

W wielokulturowej Australii w końcu ubiegłego wieku zrezygnowano z podręczników, a nauczanie angielskiego podporządkowano lokalnie uzgodnionym celom i treściom tak, aby dzieła australijskiej, europejskiej i światowej literatury wykorzystać w roli katalizatorów narodowej spójności i zestawzić z literaturą współczesną oraz multimediami, co integruje wielokulturowe społeczeństwo, a multimedia czyni środkiem do uwspółcześnienia przekazu zawartego w lekturach.

W Nowej Zelandii uczniowski odbiór tekstów medialnych ma taki sam status, jak drukowanych (Connolly 2018). W Irlandii, Holandii, Hiszpanii i USA edukację medialną wkomponowano w kształcenie literackie i inne przedmioty. W innych krajach wprowadzono odrębny przedmiot w rodzaju *Media studies*.

Tymczasem w krajach postkomunistycznych, w tym w Polsce, edukacja medialna nie jest realizowana systemowo, a w dokumentach oświatowych brak jej koncepcji (Bobiński 2016, 112). Obowiązkowe przygotowywanie prezentacji w gimnazjach znikło wraz z ich likwidacją, a w szkołach ponadgimnazjalnych ze zmianą formuły ustnej matury w 2015 r. Wieloletnie zaniedbania edukacji polonistycznej doprowadziły do erozji misji kulturowej szkoły jako instytucji przygotowującej inteligencję do podejmowania ról społecznych. Obniżenie wymagań egzaminacyjnych na maturze 2021 zostało więc spowodowane nie tylko pandemią. Edukacja polonistyczna jest nieefektywna.

Metoda MMT

Metoda MMT może być stosowana na każdym poziomie edukacji i na różnych przedmiotach. Polega na celowym powiązaniu treści nauczania w moduły, z których każdy zawiera teksty werbalne oraz multimedia i jest podporządkowany tematowi ukierunkowującemu rozumienie tekstu wyjściowego i pozostałych. Ma na celu kompleksowe kształcenie, integrujące przyrost wiedzy z rozwojem umiejętności i kompetencji społecznych, toteż jest też kwalifikowana jako autonomiczna (Fiszbak 2019, 265), ponieważ z uwagi na precyzyjną organizację treści i działań uczniów zawiera zarówno przyswajanie wiedzy (strategia asocjacyjna A), jak i rozwiązywanie problemów (strategia problemowa P), kształcenie umiejętności (strategia O) oraz wyzwalanie emocji (strategia E). Wykracza poza wyróżnione przez Wincentego Okonia strategie czy toki kształcenia (Okoń 1987, 347-349), zatem MMT to nie tylko metoda, lecz zarazem strategia dydaktyczna.

Z metodologicznego punktu widzenia metoda MMT to badanie jakościowe: zbiorowe studium przypadku z zastosowaniem analizy narracyjnej, ukierunkowanej przez temat modułu, pełniący rolę celu i pytania badawczego. Zawarte w fabułach surowe dane to wiele językowych, etnograficznych, socjologicznych i antropologicznych informacji, umożliwiających zrozumienie sytuacji i punktów widzenia bohaterów i narratorów czy twórców

filmu jako reprezentantów środowisk, a występujących w rolach ucieleśnionych procesów społecznych (*embodied social performances*), natomiast narracji jako formy dyskursu (Chase 2018, 947-948). Zbieranie danych i ich analiza pod kątem tematu są równoczesne, a dokonywane zwłaszcza w trakcie głośnego czytania. Dokonuje się wtedy narracyjna analiza tematyczna, nastawiona na język, treść, strukturę, dialog i wizualność wypowiedzi (analizę przywołanych obrazów). Następujące potem interpretacje porównawcze tekstów ilustrują temporalne zmiany problemu sformułowanego w temacie, a bohaterowie budzą empatię mimo odmienności doświadczeń i pozycji społecznej. Narracje wyzwalają identyfikację, emocje, postawy i zaangażowanie wobec zaprezentowanych zjawisk. Perswazja narracyjna ogranicza stereotypy, ułatwia rozumienie innych ludzi i praw rządzących społecznościami. Jest wykorzystywana w pedagogice, ale też w medycynie, psychologii i psychiatrii, prawie, marketingu i rozrywce (Bilandzic i Busselle 2013, 215). Badania narracyjne przyczyniają się do społecznej lub instytucjonalnej zmiany (Chase 2018, 958).

Tekst wyjściowy to np. *Lalka*. Musi być dokładnie poznany, najlepiej odczytany w całości lub dużych fragmentach, głośno, na lekcji, a interpretowany pod kątem ważnego społecznie i kulturowo tematu modułu, np. patriotyzmu gospodarczego, stosunku społeczeństwa do wynalazców, zadań pozytywistycznej powieści itp. Zestawiany jest z tekstami na podobny temat, co umożliwi obserwowanie pojmowania wskazanych zjawisk i postaw w innych czasach i zbiorowościach. Najprostsza operacja poznawcza, jaką jest porównanie, prowadzi do zauważenia aktualności problematyki, wartości i emocji, wpisanych w lektury, uważane często przez uczniów (a nawet nauczycieli i dydaktyków) za anachroniczne. Okazuje się, że tematyczne moduły pomagają rozumieć ponadczasowe mechanizmy funkcjonowania świata, społeczeństwa i człowieka, a multimedia często je zniekształcają. Porównywanie zawartych w utworach idei skłania też do zestawiania środków wyrazowych i macierzystych kontekstów literatury oraz multimediiów, np. filmów, wideoklipów, gier, seriali, audycji telewizyjnych, spektakli multimedialnych, postów w mediach społecznościowych, memów, fotomontaży itd. Rozumienie wyjściowej lektury staje się pogłębione.

Te same lektury mogą być elementami różnych modułów tematycznych. *Pan Tadeusz* może być czytany pod kątem charakterystyki szlachty, ale też położenia chłopów lub opisów obyczajów. Możliwe jest więc wpisanie najważniejszych lektur w różne moduły. Zestaw tematów modułów i lektur powinien być zmieniany, aby aktualizować programy, wykluczyć rutynę i korzystanie ze ściąg. W Australii zmieniany jest co 4-5 lat, zatem wydawcom bardziej niż ściągi opłaca się drukować najlepszej jakości opracowania, rekomendowane przez autorów programów. Natomiast najważniejsze lektury są omawiane w sposób przystosowany do aktualnych potrzeb i lokalnych kontekstów.

Wspólne, głośne czytanie czy odgrywanie ról pozwala na zrozumienie tekstu przez wyzwolenie przeżyć i osadzenie utworu w lokalnych realiach. Znaczenia tekstów literackich nie są bowiem ustalane w ramach dominującej w polskiej szkole tradycji interpretacyjnej, lecz wyznaczane przez paradygmaty, uzgadniane w ramach lokalnych wspólnot interpretacyjnych (Fish 2002, 81; Szahaj 2014, 26; Kalaga 2001, 76-78), toteż np. zaraza, przedstawiona na pierwszej stronie *Króla Edypa*, z pewnością zostanie skojarzona z pandemią COVID-19, co może skłonić do porównania ponadczasowych przyczyn ich powstania.

W Polsce – jak w wielu innych krajach – potrzebna jest zbiorowa kontrapamięć (*countermemory*), formowana na bazie literackich przekazów wbrew komercyjnym mediom głównego nurtu, odwołująca się do stłumionych narracji i wspólnotowych doświadczeń w celu wzmocnienia narodowej spójności i upodmiotowienia dla zbiorowej realizacji ideałów sprawiedliwości, równości, solidarności, tolerancji i innych idei – wymienianych w dokumentach oświatowych.

Tymczasem podziały społeczne utrudniają formowanie literackich hierarchii. Pole literackie jest heteronomiczne i poddane presji mediów, gospodarki i władzy politycznej (Jankowicz i in. 2014). Dlatego wszystkie podstawy programowe krytykowane są za lekturową zawartość pod pretekstami jej tendencyjności, anachroniczności czy obszerności. Uczniowie są zniechęceni do czytania, a w szkołach brakuje literatury współczesnej. Gdy się pojawia, jest krytykowana wskutek różnic przekonań światopoglądowych i politycznych². Literatura najnowsza, najbardziej uczniów interesująca i ceniona np. w dwudziestoleciu międzywojennym (Lam 1924; Budrewicz 2003), znalazła się poza lekturami (Kierzek 2008).

Dewaluowaniu szkolnych lektur jako łączników z narodową i kulturową tradycją towarzyszą procesy wynikające z ekonomicznej poprawy warunków życia i ukształtowania się społeczeństwa dobrobytu (Galbraith 1973), a w nim rynku doznań (Sieradzki 2011, 124), na którym kultura popularna została umasowiona i wykreowano nowe pragnienia. Tymczasem każdy tekst jest wyrazem światopoglądu, wartości i ideałów / ideologii, a poznanie humanistyczne jest uwarunkowane kulturowo (Nycz 2011, 22). Dlatego

nie jesteśmy w stanie skutecznie oddzielić obiektywnych cech i wartości dzieła sztuki od uprzedniej wiedzy podmiotu oraz rozległych i zróżnicowanych sensów i ocen wnoszonych przez kulturowe wspólnoty, które w równym stopniu określają jego naturę (Nycz 2011, 22).

Oznacza to, że w szkole XXI w. trzeba edukować kulturowe wspólnoty ukształtowane przez multimedia.

² Np. nazwiska lub teksty autorów: Irit Amiel, Witold Gombrowicz, Jan Paweł II, Zofia Kossak-Szczucka, Marcin Świetlicki, Jarosław Marek Rymkiewicz, Wojciech Wencel.

Prezentacja prototypowego programu nauczania

Program nauczania metodą MMT *Interpretanty lektur. Produkty przemysłu medialnego* (Śłószarz 2018-2021) ma charakter prototypowy, czyli nie jest przeznaczony do stosowania w dosłownej formie. Prezentuje treści podstawy programowej z 2018 roku, przeznaczone do realizacji w liceum i technikum, modelowo ułożone w multimedialne moduły tematyczne w ramach obowiązującego limitu godzin. Program jest możliwy do realizacji. Wdrażanie musi być poprzedzone dostosowaniem programu do lokalnych potrzeb (np. zmianą tytułów, układu i liczby modułów, doboru lektur) i sposobu pracy nauczyciela. Zgodnie z polskim prawem konieczne jest uzgodnienie tak powstałego programu autorskiego z innymi nauczycielami, dyrekcją, Radą Rodziców, uczniami i ich rodzicami, organem prowadzącym itd.

Treści nauczania powiązano w kognitywne amalgamaty w rozumieniu Gillesa Fauconniera i Marka Turnera (2019), łącząc je w struktury wyznaczające podstawowe znaczenia kultur (Bruner 1991) i różnice: reprezentowanej przez literaturę hierarchii wartości oraz wpisanej w multimedia kultury przyjemności (Schulze 1992). Wskazówki interpretacyjne adresowane są do lokalnych wspólnot. Ukierunkowują wykrywanie międzytekstowych dyskursów i wytwarzanie nieostatecznych interpretacji.

Zalecono głośne odczytanie w klasie wyjściowego tekstu w całości lub dużych fragmentach, zatem kształcenie umiejętności mówienia i słuchania. Program nie wymaga drukowanego podręcznika. Zaleca się publikowanie uczniowskich prac w Sieci.

Dołączono propozycje kryteriów oceniania: wypowiedzi ustnych, wypracowań, interpretacji wiersza, sprawdzianów, notatek, umiejętności: czytania i recytowania tekstu, oczekiwania wobec inscenizacji, a także sugestie oceny aktywności.

Program zawiera 20 modułów dla poziomu podstawowego i siedem dla rozszerzonego. Każdy opatrzono tematem i wskazówkami interpretacyjnymi, a skonstruowano z utworów literackich reprezentujących epikę, lirykę, dramat, multimediiów i treści kształcenia językowego. Sprecyzowano też kształcone na ich bazie umiejętności z zakresu czytania utworów literackich, odbioru tekstów kultury, sprawności retorycznej i samokształcenia. Nauczycielowi zalecono specjalistyczne opracowania każdego tematu.

Po wdrożeniu kolejnej podstawy programowej prawdopodobnie możliwe będzie ograniczenie liczby lektur. W Australii rocznie realizuje się trzy moduły: obowiązkowy i dwa fakultatywne. Zakładając, że w Polsce cele i efekty kształcenia pozostaną podobne jak w podstawie programowej 2018 roku, a część lektur stanie się fakultatywna, można zaproponować układ treści nauczania w postaci trzech modułów rocznie, a na poziomie rozszerzonym pięciu (w klasach maturalnych mniej z uwagi na liczbę godzin).

Tabela 1. Przykładowy układ modułów – poziom podstawowy, wariant A.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduły fakultatywne	
I	Wiara	Przynależność	Przemoc
II	Emigracja, imigracja, reemigracja	Ekonomia i patriotyzm gospodarczy	Destabilizacja
III	Rodzina	Imperializm kulturowy	Konsumpcjonizm
IV	Autorytet	Autopromocja	

Tabela 2. Przykładowy układ modułów – poziom podstawowy, wariant B.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduły fakultatywne	
I	Dom	Odpowiedzialność	Rzeczywistość wirtualna
II	Faszyzm	Indoktrynacja i postprawda	Konsumpcjonizm
III	Wieś	Obywatelskość i patriotyzm	Lojalność i zdrada
IV	Suwerenność a dominacja	Ekonomia i patriotyzm gospodarczy	

Tabela 3. Przykładowy układ dodatkowych modułów dla poziomu rozszerzonego.

Klasa	Moduł obowiązkowy	Moduł fakultatywny
I	Religia	Wychowanie i kształcenie
II	Suwerenne państwo	Funkcje sztuki
III	Ojcostwo	Artysta
IV	Władza	

Moduły mogą być realizowane w kolejności zgodnej z zamysłem dydaktycznym. Chronologia tekstów powinna być ustalana w obrębie modułu, co ułatwi syntezę.

Wdrożenia metody MMT

Metoda MMT powstawała od 1984 roku, gdy jako absolwentka filmoznawstwa, zaczynając pracę nauczycielki języka polskiego w liceum, zauważyłam rozbieżność idei i przesłań w lekturach i filmowych adaptacjach (Ślósarz 2002). Propozycje ich powiązania zebrałam w dwu programach autorskich, z których ostatni przekazałam następczyni, przechodząc do pracy na Uniwersytecie Pedagogicznym, gdzie opracowałam strategię włączania do edukacji polonistycznej przekazów cyfrowych, zwłaszcza internetowych (Ślósarz 2008).

Będąc w Australii, obserwowałam, jak nauczyciele dopełniają lekcje przekazami medialnymi, a lektury są intencjonalnie wiązane między sobą i z multimediami (np. NSW Government 2021). Włączyłam metodę MMT do zajęć studentów specjalności nauczycielskiej. Powstały projekty zajęć, część wdrożono podczas praktyk. Zrealizowałam też projekt wdrożeniowy w gimnazjum, efekty przedstawiłam w książce *Ideologiczne matryce* (2013), a metodę MMT w kolejnej – *Interpretanty lektur* (2018).

Program *Interpretanty lektur* poznali przyszli nauczyciele języka polskiego, studiujący na Uniwersytecie Łódzkim. Powstała na ten temat praca magisterska, scenariusze lekcji (Fiszbak 2019, 423-430), a metoda jest zaprezentowana w podręczniku *Polonistyczna dydaktyka ogólna* (Fiszbak 2019).

Metoda MMT znana jest też nauczycielom i egzaminatorom maturalnym z języka polskiego województw małopolskiego, podkarpackiego i lubelskiego, ponieważ program *Interpretanty lektur* został udostępniony w forum Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Po przekształceniach w program autorski eksperymentalnie wdrożony został w liceach i technikum, a efekty jego stosowania są badane i publikowane (Kotarba 2020a, 2020b, też w druku; Ślósarz 2020). Poznali go nauczyciele – członkowie Stowarzyszenia Polonistów, gdy w lutym 2020 roku w Instytucie Filologii Polskiej UP odbyło się seminarium *Nauczanie metodą multimedialnych modułów tematycznych. Cele – szanse – zagrożenia. Teoria i praktyka*.

Korzyści ze stosowania MMT

Konieczność konsultacji programu na szczeblu lokalnym jest lekcją partycypacji w demokratycznym współdziałaniu na rzecz funkcjonowania najbliższego środowiska.

Głośne czytanie wyjściowego tekstu zaciekawia, a kolejne pogłębiają jego rozumienie. Dzięki temu można stawiać w centrum zainteresowania tematy społecznie ważne, a także problemy językowe.

Wysiłek tematycznego powiązania tekstów złożony jest na autorów programu, nie na nauczyciela czy ucznia, którzy mogą przed rozpoczęciem nauki poznać materiał i dokonać wyboru modułów, a w ich obrębie tekstów fakultatywnych. Wymagania egzaminacyjne zostają wpisane w program. W Australii tematy wypracowań egzaminacyjnych tworzy się na bazie tematów modułów, co ogranicza biurokrację i stres zdających oraz pozwala na obiektywną, wyważoną, porównywalną ocenę osiągnięć edukacyjnych uczniów, a nawet szkół – ustalone są ich rankingi, rzutujące na wartość jednakowych ocen, wystawianych w różnych szkołach, co jest brane pod uwagę przy rekrutacji na studia. Dlatego uczniowie zdolni chętnie pomagają mającym trudności w nauce, ponieważ dzięki wspólnym sukcesom ich szkoła osiąga wyższą pozycję w rankingu. Tak wyzwała się niespotykaną w świecie spójność wielokulturowego społeczeństwa i współpracę jego najmłodszych członków.

Rekomendowaniem filmowych adaptacji wyzwolono zainteresowanie pierwowzorami, ale nie ujęto ich w lekturach. Socjotechnicznie wykorzystano zjawisko rynkowe: po wejściu adaptacji na ekrany pierwowzór staje się bestsellerem (Kasperek 2014). Sygnalizując istnienie bestsellerów, zaciekawiono uczniów – i wprowadzono lekcje indywidualnego czytania książek spoza zestawu lektur.

Przewidywane problemy

Programy powinny być przygotowywane lokalnie i odzwierciedlać potrzeby społeczności. Tytuły modułów i zestaw lektur muszą być uzgodnione – w przeciwnym wypadku mogłoby dochodzić do dydaktycznych nadużyć, biernego oporu czy protestów. Tymczasem w Polsce nie ma tradycji regionalnych / lokalnych konsultacji programów nauczania.

Tematy modułów powinny odnosić się do zjawisk ważnych z edukacyjnego punktu widzenia, a kształcenie mieć związek ze społecznym otoczeniem, skoro edukacja z założenia przystosowuje do istniejących norm. Tymczasem edukacja bywa traktowana jako narzędzie zmiany, wyzwala krytyczne myślenie o normach i społecznej aktywności na rzecz ich znoszenia, a nawet zastępowania nowymi, czyli *new / changed social norms* (Conceição 2020). Potrzeby społeczne są w Polsce różnie rozumiane, toteż nie było jak dotąd zgody na żadną z podstaw programowych do nauki języka polskiego. W podzielonym społeczeństwie tematy modułów staną się przedmiotem sporów tak, jak wcześniej lektury.

Metoda MMT będzie mogła być wdrożona w Polsce na szeroką skalę, gdy wypracowana zostanie zgoda co do celów i treści nauczania przedmiotu *język polski*.

Wnioski i rekomendacje

Program nauczania języka polskiego metodą MMT spełni zadanie, gdy będzie tworzony lokalnie i na bazie przygotowanej do adaptacji podstawy programowej. Przydatna byłaby centralna lista lektur obowiązkowych i uzupełniających, dobieranych przez nauczyciela w porozumieniu ze szkolnym otoczeniem pod warunkiem kształcenia na ich bazie wskazanych w podstawie programowej umiejętności. W Australii, Finlandii czy Norwegii wymagania publikuje się 2-4 lata przed wdrożeniem nowych programów, aby był czas na ich opracowanie i przygotowanie nauczycieli.

Należy zapewnić odpowiednie zajęcia na studiach i wsparcie metodyczne nauczycielom. Warto uczyć tak, jak w najwyższej rozwiniętych krajach, które według ONZ (Conceição 2020, 397) przodują też w poziomie edukacji. Rozwój i edukacja pozostają w związku.

Bibliografia:

- Apple Michael W., 1976, *Curriculum as ideological selection*, „Comparative Education Review”, nr 2, s. 209–215. „The University of Chicago Press”, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/445883> (dostęp: 21.03.2022).
- „Biblica et Patristica Toruniensia”, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/BPTh> (dostęp: 21.03.2022).
- Bilandzic Helena, Buselle Rock, 2013, *Narrative Persuasion*, w: Dillard J.P., Shen L. (red.), *The Sage handbook of persuasion. Developments in theory and practice*, Thousand Oaks, p. 200-219.
- Bobiński Witold, 2007, *Film jako interpretant w szkolnym czytaniu literatury*, w: Janus-Sitarz A., *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków, s. 101-125.
- Bobiński Witold, 2016, *Edukacja medialna i filmowa w Europie i na świecie*, w: *Wykształcić widza. Sztuka oglądania w polonistycznej edukacji*, Kraków, s. 99-102.
- Bruner Jerome S., 1996, *Kultura edukacji*, Brzostowska-Tereszkiewicz T. (przeł.), Kraków.
- Budrewicz Zofia, 2003, *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków.
- Chase Susan E., 2018, *Narrative Inquiry: Toward Theoretical and Methodological Maturity*, w: Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Los Angeles, s. 946-970.
- Chrzastowska Bożena, 1988, *O interpretacjach porównawczych*, w: Chrzastowska B., Kostkiewiczowa T. (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia - oceny - postulaty*, Warszawa, s. 122-148.
- Conceição Pedro i in., *Human Development Report 2020. The next frontier. Human development report and the Anthropocene*, 2020, New York, s. 155, <http://www.hdr.undp.org/en/2020-report> (dostęp: 21.03.2022).
- Fauconnier Gilles, Turner Mark, 2019, *Jak myślimy. Mieszanie pojęciowe i ukryta złożoność umysłu*, Michalska I. (przeł.), Kraków.
- Fish Stanley, 2002, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, Abriszewski K. i in. (przeł.), Szahaj A. (red.), Kraków.
- Galbraith John Kenneth, 1973, *Spółczesność dobrobytu. Państwo przemysłowe*, Warszawa.
- Gromadzka Beata, 2002, *Skąd przychodzimy? Kim jesteśmy? Dokąd zmierzamy? Program nauczania języka polskiego w trzyletnim liceum ogólnokształcącym*, Poznań.
- Helsingin Yliopisto, 2021, *Lukion opetussuunnitelma. Helsingin Normaalilyseo 2021*, <https://www2.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/lops-2021-www-110521-hnl.pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Jankowicz Grzegorz, Marecki Piotr, Pałęcka Alicja, Sowa Jan, Warczok Tomasz, 2014, *Literatura polska po 1989 roku w świetle teorii Pierre’a Bourdieu. Raport z badań*, Kraków.

- Kalaga Wojciech, 2001, *Interpretacja i ontologia*, w: *Mgławice dyskursu. Podmiot, tekst, interpretacja*, Kraków, s. 19-78.
- Kasperek Kinga, 2014, *Książki celebrytów, czyli pisarze, gwiazdy i literatura*, „Śląskie Studia Polonistyczne”, nr 1-2, s. 69-83, <https://journals.us.edu.pl/index.php/SSP/article/view/3336> (dostęp: 21.03.2022).
- Kierzek Paulina (red.), 2008, *Polska literatura najnowsza – poza kanonem*, Łódź.
- Kotarba Elżbieta, 2020a, *Multimedialny moduł tematyczny (MMT), czyli o głośnym czytaniu jako aksjologicznej edukacji na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova”, vol. 5, s. 131-147, <https://reshistorica.journals.umcs.pl/en/article/view/9042/pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Kotarba Elżbieta, 2020b, *Przyjemność oglądania, czyli filmowe konteksty lektur*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 12, s. 233-246, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26280/23986> (dostęp: 21.03.2022).
- Kotarba Elżbieta, *Synergia lektury i filmu: „Ludzie bezdomni” i „Cudowne ręce”* (w druku).
- Kress Gunther, 2004, *Reading as semiosis. Interpreting the world and ordering the world*, w: *Literacy in the New Media Age*, London, s. 139-157.
- Lisowska-Magdziarz Małgorzata, 2018, *Fałszywe wiadomości, mediatyzacja wyobraźni. Odbiór doznaniowy a informowanie i obraz świata w mediach*, „Studia Medioznawcze”, nr 4, s. 75-86.
- NSW Government Education Standards Authority, 2021, *English Year 11 – Year 12, Modules*, <https://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/11-12/stage-6-learning-areas/stage-6-english/english-standard-2017/modules> (dostęp: 21.03.2022).
- Nycz Ryszard, 2006, *Kulturowa nauka, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego*, w: Markowski M.P., Nycz R. (red.), *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, Kraków, s. 4-38.
- Opetushallitus [Krajowa Rada Edukacji w Finlandii], 2020, *Lahden yhteiskoulun lukion opetussuunnitelma*, E-Perusteet, 2.10.2020, <https://www.lyk.fi/wp-content/uploads/2020/10/LOPS2019web.pdf> (dostęp: 21.03.2022).
- Opetushallitus Utbildningsstyrelsen, 2019, *Lukion operussuunnitelman perusteet 2019*, Helsinki, <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> (dostęp: 21.03.2022).
- Opetushallitus [Krajowa Rada Edukacji w Finlandii], 2016, *Kimpisen lukion opetussuunnitelma*, E-Perusteet, 13.06.2016, <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/7195558> (dostęp: 21.03.2022).
- Pariser Eli, Helsper Elen, 2011, *The public bubble. What the Internet is hiding from you*, http://www.lse.ac.uk/assets/richmedia/channels/publicLecturesAndEvents/slides/20110620_1830_theFilterBubble_sl.pdf (dostęp: 21.03.2022).
- Polska literatura współczesna (od roku 1897 do chwili bieżącej). Charakterystyki i wypisy z 9 ilustracjami*, 1924, Lam S. (oprac.), Poznań – Warszawa – Wilno – Lublin, Śląska Biblioteka Cyfrowa, <https://sbc.org.pl/publication/84039> (dostęp: 21.03.2022).

- Program liceum ogólnokształcącego liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, 1990, Chrzastowska B. (red.), Warszawa.
- Schulze Gerhard, 1992, *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- Sienkiewicz Barbara, 2018, *Polskie remanenty. Szkice o ideowych uwikłaniach polskiej literatury dwudziestowiecznej*, Kraków.
- Sieradzki Piotr, 2011, *Gerharda Schulze teoria społeczeństwa doznań*, Toruń.
- Sławek Tadeusz, 2013, *Mapa domu*, w: Sławek T., Kunce A., Kadłubek Z., *Oikologia. Nauka o domu*, Katowice, s. 74-141.
- Szahaj Andrzej, 2014, *Względna i lokalna obiektywność interpretacji*, w: *O interpretacji*, Kraków, s. 26-28.
- Ślósarz Anna, 2002, *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10798> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2008, *Media w służbie polonisty*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/6822> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2013, *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia*, Kraków.
- Ślósarz Anna, 2018, *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu. Multimedialne moduły tematyczne jako dydaktyczny instrument*, „Repozytorium Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie”, Kraków, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/6820> (dostęp: 21.03.2022).
- Ślósarz Anna, 2020, *„Lalka” w multimedialnych modułach tematycznych*, w: Gala-Mielczarek B., Klimas A., Kowalkiewicz-Kulesza A. (red.), *Wiek XIX na lekcjach języka polskiego. Literatura – język – kultura – historia*, Siedlce, s. 251-276.
- Ślósarz Anna, 2018-2021, *Interpretanty lektur. Produkty przemysłu medialnego. Język polski. Liceum ogólnokształcące i technikum pięcioletnie. Program nauczania metodą multimedialnych modułów tematycznych*, Kraków – Łódź, <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/10800> (dostęp: 21.03.2022).

O Autorce

Anna Ślósarz – dr hab., profesor Uniwersytetu Pedagogicznego, Instytut Filologii Polskiej. Pracowała w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, następnie w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych. Zainteresowania badawcze: strategie adaptacyjne klasyki literatury, metody kształcenia literackiego w cyfrowym środowisku, elektroniczne konteksty lektur na rynkach narodowych i międzynarodowych, e-learning. Książki: *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej* (2002), *Media w służbie polonisty* (2008), *Ideologiczne matryce. Lektury*

a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska - postkolonialna Australia (2013); *Interpretanty lektur. Produkty medialnego przemysłu* (2018), *Film w literaturze* (2021). Opublikowała ponad 130 artykułów w monografiach zbiorowych i czasopismach, m.in.: „Analecta Cracoviensia”, „Educatio Nova”, „Folia Litteraria Polonica”, „International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning”, „International Journal of Research in E-learning”, „Media - Kultura - Komunikacja Społeczna”, „Rocznik Komparatystyczny”, „Studia de Cultura”.

Tekst powstał w ramach Projektu Badawczego Uczelni *Literatura w multimedialnych kontekstach* BN.610-62/PBU/2020, finansowanego przez Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.