

AGNIESZKA KŁAKÓWNA, ADAM REGIEWICZ

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa
e-mail: klakowna@poczta.fm, a.regiewicz@gmail.com

Nowe media i edukacja szkolna – wprowadzenie do projektu¹

Nowe media zmieniają określający nas paradygmat kulturowy. Wynika stąd konieczność refleksji nad organizacją, formami i treściami masowej edukacji, które nie przystają do nowej sytuacji kulturowej. Właściwości nowych mediów określają na nowo zarówno sposób percepcji, jak i – co pokazują badania neurobiologów – rozumienia, przyswajania wiedzy, wykorzystywania zmysłów w postrzeganiu itd. Takiej zmianie powinna towarzyszyć redefinicja kształcenia obejmująca nie tylko nowe treści czy wykorzystująca nowe technologie, ale przede wszystkim odpowiadająca w swojej konstrukcji właściwościom nowego odbiorcy kształtowanego przez nowe media. Artykuł stanowi próbę wyznaczenia horyzontów i kierunków rozwoju edukacji humanistycznej odpowiednio do rozpoznanych wskazujących wciąż pogłębiającą się przepaść między otaczającą nas rzeczywistością kulturową a edukacją oferowaną przez szkołę publiczną, co w ewidentny sposób rzutuje na horyzontalnie i wertykalnie pojmowane relacje międzyludzkie.

Słowa kluczowe: *kształcenie humanistyczne, nowy model edukacji, nowe media, cyfrowy paradygmat kultury*

Potrzeba stworzenia projektu zapowiadanego w tytule tego opracowania powodowana jest, z jednej strony, gwałtownie zmieniającymi się we współczesnym świecie uwarunkowaniami komunikacji międzyludzkiej, a z drugiej, postępującymi w ślad za tym zmianami antropologicznymi, które w zasadniczy sposób określają ludzką aktywność (Spitzer 2008; 2013). Naukowe doniesienia z badań podejmujących takie problemy wskazują, że sygnalizowane zmiany, zarówno te na płaszczyźnie komunikacji,

¹ Tekst powstał przy współpracy Pawła Kasprzaka, Piotra Kołodzieja i Janusza Waligóry.

które obserwujemy wszyscy, jak i te odnoszące się do modeli ludzkiej aktywności, wiążą się z ekspansją nowych narzędzi działania, zawłaszczających w znacznym stopniu przestrzeń życia codziennego. Na te nowe narzędzia składa się technologia cyfrowa i – szerzej – media elektroniczne. Badania dowodzą, że wprawdzie każda poważna zmiana narzędzi, dokumentowana w historii człowieka, w konsekwencji powodowała inne zmiany, ale nigdy w takim tempie i zakresie jak dziś (Carr 2013). To tempo i zakres zmian stanowią problem zasadniczy. Zmiany współcześnie rejestrowane odnoszą się bowiem nie tylko do relacji międzyludzkich, w tym międzypokoleniowych (Smail, Vorgan 2011), ale także do biologii (neurobiolodzy, psychologowie mówią o innej pracy mózgu) (Spitzer 2013; Carr 2008), a nawet ontologii (na co zwracają uwagę filozofowie ze względu na doświadczenie wirtualności) (Chyła 2008).

W takim kontekście stawiamy pytanie, czy i w jakim stopniu dzisiejsza edukacja powszechna odpowiada na tę sytuację. Wstępna odpowiedź jest przecząca. I to otwiera przestrzeń dla naszego projektu.

Jak Dawid z Goliatem, czyli szkoła i popkultura: elementy diagnozy

Współczesna szkoła totalnie przegrywa z popkulturą, zwłaszcza z propozycjami przemysłu rozrywkowego korzystającego z możliwości oferowanych przez nowe media. I właściwie nie ma się czemu dziwić. Nie chodzi nawet o nakłady finansowe ponoszone przez show-biznes, ale też o wysoko wykwalifikowaną kadrę tego przemysłu, która doskonale wie nie tylko, czego oczekuje współczesny użytkownik kultury, ale też często dość cynicznie projektuje i wyzwała te potrzeby (Lindstrom 2005). Specjaliści branży medialnej od lat wykorzystują przy tym w praktyce badania socjologów, psychologów, neurobiologów czy technologów, by rozszerzyć zakres oddziaływania swych produktów, pogłębić istniejące relacje między użytkownikami a medium.

Szkoła polska w takim zestawieniu przegrywa. W założeniach bowiem oferuje kulturę „wysoką” i to w „wydaniu muzealnym”. Zawsze oznacza to „schody” do pokonania, cokolwiek by o podziałach na wysokie i niskie rejony kultury mówili współcześni kulturoznawcy (relacja między założeniami i ich realizacją jest osobną kwestią, zob.: Skowronek 2010). Popkulturowa rozrywka, odwrotnie – wysiłek niweluje. Równocześnie szkoła polska także w sposobie traktowania kultury „wysokiej” jest kompletnie anachroniczna. Mówi się wprawdzie w kontekście edukacji o nauce poprzez zabawę, ale ta idea najczęściej ulega wypaczeniu na rzecz mało znaczących gestów.

Ocena taka wynika przede wszystkim z konfliktu, jaki rysuje się pomiędzy „misją” edukacji, mającą swoje źródła jeszcze w myśleniu oświeceniowym i pozytywistycznym pojmowaniu nauki, a współczesnymi przemianami cywilizacyjnymi. Nasz obecny sys-

tem edukacji, przerabiany i odmieniany ostatnio wielokrotnie, dziedziczy oświeceniowe przekonanie, zgodnie z którym szkoła stanowi ekspozyturę kultury dominującej i środowisko inkulturacji. I mniejsza nawet o to, z czyjego nadania – wobec historycznych, a więc politycznych zaszłości – i według czyich interesów czy wyobrażeń ta kulturowa wartość bywała i aktualnie bywa określana. Szkoła miała za zadanie uczyć przyjmowania tego, co było uznane za znaczące dla kultury i wychowywać w takim duchu. Inaczej mówiąc, kultura delegowała szkołę jako instytucję-narzędzie rozpoznawania, wartościowania i replikacji właściwego sobie porządku. Na tym m.in. polegała ładotwórcza i równocześnie mniej lub bardziej opresyjna rola szkoły – uczyć dostosowywania się do wymagań kultury i powielania kulturowych gestów (Bauman 1997; 2000).

Z czasem tak określana funkcja szkoły uległa zupełnemu zwyrodnieniu, zwłaszcza wobec tendencji do ujednociania kształcenia i jego powszechności oraz w dążeniu do jednoznacznego, ideologicznego wartościowania takich czy innych kulturowych zjawisk, w końcu do zrównania wyobrażeń o przekazie szkolnym i kulturowym (Delsol 2011). Pozycja szkoły w tych relacjach wyglądała na niezachwianą, choć mogło to skutkować „dwójmyśleniem”.

Dziś szkoła wygląda na kompletnie przegraną i bezradną wobec otaczającej kultury, zwłaszcza że ciągle ma ambicję przedstawiania się wobec wszechobecnego popokulturowego przekazu jako bastion „elitarności”, reprezentowanej przez „kulturę wysoką”, przy jednoczesnym postulacie masowości powszechnego kształcenia. Ta swoista schizofrenia skutkuje chaosem na każdym poziomie edukacji. Gwałtownie zmieniające się otoczenie cywilizacyjno-kulturowe jako pochodna rewolucji technicznej, globalizacji, nastawień biznesowo-konsumpcyjnych i hedonistycznych, nie przekłada się w żaden sposób na sytuację w edukacji. Wydaje się wręcz, że funkcja edukacji szkolnej pojmowana jest w dalszym ciągu jako niezmienna. Nie przeszkadza to zresztą poddawać szkoły swoistej gorączce reformatorskiej (Kłakówna 2014). Na dodatek nastawionej głównie na naśladowanie rozwiązań obserwowanych na Zachodzie, ale bez gruntownej analizy kulturowego kontekstu, podstaw i przyczyn stosowania tych rozwiązań (Modzelewski 2014).

Ze wspomnianą niezmiennością wiążą się rozmaite uzurpacje. Ich wyrazem jest centralne i detaliczne sterowanie programami szkolnymi. Pojęcie podstawy programowej zostało w efekcie zrównane z pojęciem „jedynie słusznego” programu, jaki obowiązywał w poprzedzającym okresie. Wtenczas „realizowało się program”, teraz „realizuje się podstawę programową”. Istota podstawy programowej jako dokumentu wyznaczającego co najwyżej tendencje i kierunki kształcenia pozostała kompletnie niezrozumiana. Decyzje w tej sprawie podejmuje minister oświaty na miarę swego rozumienia rzeczy i politycznych uwikłań.

Dla jasności wyводу warto dodać, że jedynym w historii naszego szkolnictwa przykładem dokumentu o charakterze podstawy programowej, choć nie nosił on takiej nazwy, były propozycje opracowane w ramach reformy Jędrzejewiczowskiej (Kołodziej 2011). Podstawa musi mieć charakter ogólny, jej wypełnienie i przełożenie na

konkretne programy nauczania musi stanowić domenę konkretnych ludzi, którzy pracują w konkretnych warunkach z innymi konkretnymi ludźmi o konkretnych zainteresowaniach, potrzebach i możliwościach (Kłakówna 2003; Kwaśnica 2015).

To stwarzać może trudność dla koncepcji biurokratycznie regulowanych systemów zapewniania jakości kształcenia, porównywalności i przekładalności wyników nauki, realizowanych poprzez testowy system pomiaru. To wymaga nauczycielskiej samodzielności, więc też innego niż dotąd kształcenia nauczycieli. Tymczasem centralnie wprowadza się darmowe, państwowe podręczniki, które ze względów jawnie ekonomicznych i populistycznych likwidują konkurencyjność sposobów nauczania oraz hamują rozwój i staranie o jakość. Najpierw w ramach reformowania szkoły złożono całą konkurencyjność koncepcji kształcenia w „ręce rynku”, choć wiadomo i dziś wyraźnie o tym mówią także ekonomiści, którym pojęcie rynku nie jest obce, że rynek nie wybiera trudniejszego. Uwagę na to zwracał już zresztą Mikołaj Kopernik. Nowa koncepcja wymaga wysiłku oswojenia. Konkurencyjność rynku oznacza natomiast walkę o odbiorców i polega w odniesieniu do szkoły na niwelowaniu koniecznego nauczycielskiego wysiłku, więc na odbieraniu samodzielności. Aż do kompletnego zniewolenia w każdym elemencie gotowymi rozwiązaniami.

Do tego dochodzi biurokracja szkolna na każdym poziomie działań, próby ujmowania wszystkiego w schematy, ramki, tabele, protokoły i ankiety. Przykładem może być decyzja, by dobrowolne i nadobowiązkowe zajęcia artystyczne w gimnazjum zamienić (Ha!) w obowiązkowe zajęcia (jedno do wyboru) wraz z całym narzutem biurokratycznym: z dziennikami, obecnościami i ocenami. Czynienie obowiązkowym czegoś, co sprawdziło się doskonale jako nieobowiązkowe, skutkuje zabijaniem spontaniczności i elastyczności. Jako obowiązkową wyznacza się też konieczność realizowania projektów, co powinno wynikać z potrzeb, a nie z odgórnego nakazu. Przekładalność i porównywalność rezultatów nauczania można by uznać za wartość, ale jeśli idea taka jest realizowana poprzez system testowy, nie da się. Zwłaszcza w dziedzinach humanistycznych nie można sprowadzić wyników do jednowymiarowych danych liczbowych. Jeśli się to robi, to znaczy, że nie mówimy już o humanistyce. Problem polega więc na skonstruowaniu elastycznych narzędzi i uzgodnieniu, co jest rzeczywistą wartością, którą warto tymi niedoskonałymi narzędziami mierzyć. Ostatecznie nie jest przecież źle wiedzieć, czym się w przybliżeniu dysponuje (umiejętności, wiedza, radzenie sobie w nowych sytuacjach), ale chodzi też o to, aby pomiar miał sens. Jeśli idzie zresztą o dziedziny z zakresu nauk ścisłych, wartość stosowanych sposobów mierzenia jakości także pozostaje pod znakiem zapytania. Wyniki badań PISA, z których jesteśmy „narodowo” dumni, to jeden wielki humbug (Kasprzak 2014). Nie darmo uczeni z różnych krajów świata napisali list otwarty do dyrektora generalnego PISA, zwracając uwagę na skutki takich badań dla rzeczywistej jakości kształcenia poddawanego rygorowi rankingów².

² Tekst został umieszczony na stronie <http://www.globalpolicyjournal.com/blog/05/05/2014/open-letter-andreas-schleicher-oecd-paris>, po czym został zdjęty.

Dodatkowo pojawia się kwestia zmiany kulturowej, zwanej często „zwrotem ikonycznym”, w wyniku której po ’89 roku wychowują się pokolenia w oparciu o doświadczenia wizualne przy jednoczesnym odwołaniu od rozwijania własnej wyobraźni, do której zachęca tradycyjna edukacja. Książka zdecydowanie przegrywa z wizualnymi i audio-wizualnymi tekstami kultury, które dla szkoły pozostają nadal jedynie kontekstem edukacyjnym, traktowanym jako dekoracja czy ilustracja niewymagająca analizy i interpretacji (Kołodziej 2013). Jeśli dodać fakt, że także owa wizualność wspierana jest w kulturze przez olbrzymi rynek usług rozrywkowych, rozprzestrzenianych przez nowe media, można powiedzieć, że szkoła staje się dla współczesnego pokolenia skansenem, który słusznie przegrywa ze względu na swą „nieatrakcyjność” z kulturą mediów.

Wobec omawianej sytuacji zasadne wydaje się pytanie, czy o szkole wolno dalej myśleć jako o kulturowej ekspozycji, niezależnie od oceny takiego modelu, a więc czy szkoła ma w ogóle prawo powielać dziś kulturowe gesty, czego znakiem byłoby np. postulowane na łamach prasy tworzenie przedmiotu o nazwie „kultura 2.0” w miejsce nieadekwatnego do dzisiejszych potrzeb „języka polskiego” (Bobiński 2013).

Fiasko kolejnych reform jako prób dostosowania polskiej szkoły do sytuacji kulturowej dowodzi raczej, że trzeba sięgnąć głębiej, do istoty problemu i podjąć próbę budowania modelu edukacji o charakterze integracyjnym, modelu, który łączyłby tradycyjne zadania szkoły z wymaganiami współczesnej kultury.

Nie chodzi jednak o to...

jak sądzą niektórzy, by regularnie włączać w system edukacji rozwiązania medialne, dzięki którym szkoła poprzez owe „atrakcjony” miałaby się stać bliższa młodym ludziom. Takie rozwiązanie wydaje się zbyt instrumentalne i krótkowzroczne, choćby z tego powodu, że nowe media bardzo szybko się dezaktualizują, że stale wprowadzane są w ich obrębie nowe rozwiązania techniczne, a sposoby działania proponowane jako „atrakcjony” mają naskórkowy charakter.

W zakładanym projekcie nie chodzi zatem o wprowadzanie nowych mediów jako narzędzi w praktyce pedagogicznej poprzez pomysły kształcenia na odległość, platformę *Moodle*, inne formy e-learningowe, pracę w chmurze, aplikacje multimedialne czy też poprzez włączanie w tradycyjny przekaz szkolny form medialnych: filmów, gier komputerowych, gier wideo, zasobów internetowych³.

W takim kontekście powiemy też wyraźnie, że nie chodzi nam o to, by wypowiedać wojnę zjawiskom kulturowym kreowanym przez współczesne media ani by wy-

³ Takich propozycji pełen jest drugi tom pracy zbiorowej poświęcony „polonistyce cyfrowej ery” (*Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, s. 11–180).

stępować przeciwko samej instytucji szkoły powszechnej, jak to się zdarza zabiegającym o zaistnienie publiczne adeptom polityki (Hartman 2013) lub niektórym dyskutantom na oświatowych portalach⁴.

Nie chcemy się również zajmować, przynajmniej na razie, problemami organizacji alternatywnych, pozaszkolnych wymiarów edukacji, choć nie stronimy od analizy tego rodzaju pomysłów, pamiętając, że wiele opisów z literatury *science fiction* dawno się urzeczywistniło.

Nie zamierzamy poza tym wdawać się w ponawianie katastrofalnych diagnoz i szerzej zakrojonych ocen aktualnego stanu polskiego szkolnictwa, przyjmując, że jego specyfika jest opisana wystarczająco wyraźnie. Kryzys i wręcz erozja szkoły jako medium kulturowego przekazu nie ulega wątpliwości. Szkoła zajmuje przy tym 12 lat w życiu kolejnych pokoleń, więc czas największej chłonności ludzkiego mózgu, i w dużej mierze marnuje ten potencjał. Potoczne i doraźne receptury naprawcze zdradzają bezsilę, ignorancję i najzupełniejszą powierzchowność (ostatnio uwidocznił to choćby przebieg ustnej matury 2015 z języka polskiego). Sygnują je bezustannie odgrzewane batalie o listy lektur i sugestie nakazowego ich traktowania, więc wzmocnienia przymusu szkolnego. Problemem pozostaje zresztą także np. stosunek do matematyki, który najpierw objawiał się kompletnym odwrotem od matematyki, a potem przywróceniem jej na maturze, ale z równoczesną redukcją zakresu programów szkolnych przy zachowaniu przebrzmiałej metodyki, co powoduje, że całe generacje uczniów kończą edukację z głębokim urazem do wszystkiego, co się z matematyką kojarzy.

Oficjalne modyfikacje programowe i metodyczne, wprowadzane centralnie i politycznie motywowane, poddane biurokratyzowanej grze politycznych oraz finansowych interesów, wydają się co najmniej niestosowne i ewokują skutki odwrotne od deklarowanych. Generalna przyczyna tak głębokiego kryzysu szkolnictwa, zarówno specyficznie polska, jak ogólniejsza, jest raczej jasna. W odniesieniu do edukacji obowiązkowej i szkół publicznych wynika, jak zostało już zaznaczone, głównie z napięć między tym, co w szkole i tym, co poza szkołą. Przy czym to, co poza szkołą, z perspektywy szkoły budzi co najmniej wątpliwości, choć określa przecież środowisko, w którym funkcjonują uczniowie.

Podobnie jak nie wdajemy się w opisywanie nabrzmiałych „grzechów” szkoły, tak nie zamierzamy roztrząsać problemów z zakresu mediów cyfrowych ani przywoływać dotychczasowych opisów specyfiki tych mediów. Wydaje się ona zresztą w tym momencie również na tyle dobrze opisana – i to zarówno z perspektywy filozoficznej, jak kulturowej, łącznie z przestrogią o zakresie biologicznych skutków ich oddziaływania – że za bardziej nagłą potrzebę uznajemy raczej namysł dotyczący tego, jak zapanować nad tym, co zdaje się bezpardonowo przejmować nad nami panowanie.

⁴ Zob. np. wypowiedzi na portalu <https://osswiata.pl>

Jeżeli już takie zagadnienia się pojawiają, to raczej w relacji do stawianych przez edukację wyzwań.

Wychodzimy z założenia, że skoro nie ma możliwości powstrzymania rozwoju niepokojących trendów wynikających z medializacji i wirtualizacji życia, to trzeba uczyć zachowywania kontroli nad własnym życiem. Inaczej mówiąc, skoro nic wskazuje na to, by woda, w której pływamy, szybko wyschła, trzeba nauczyć się pływać.

Sens i cel projektu

Nie odmawiając zatem szkole prawa bytu, chcemy wziąć udział w obmyślaniu i dyskusji nad takim modelem edukacji szkolnej, jaki wydaje nam się dziś zarówno potrzebny, wręcz konieczny, jak i możliwy. Taki, jaki powinien on być, według naszego rozumienia współczesnego świata, naszej wiedzy przedmiotowej, kulturowej, filozoficznej, psychologicznej, pedagogicznej, naszych wniosków z lektury opisów i charakterystyki tych badań neurobiologicznych, które objaśniają naturę i warunki uczenia się ludzkiego mózgu (ze świadomością, że już dużo na ten temat wiadomo, ale ciągle jeszcze o wiele za mało), a także z naszego systematycznie uprawianego namysłu nad zjawiskami edukacji i wieloletniego praktycznego doświadczenia nauczycielskiego.

Nie jest to model nastawiony ani na doraźną skuteczność, ani na specjalizację, nie jest to też model charakteryzowany jako „świadczanie usług edukacyjnych”. Jest to raczej alternatywa dla aktualnych edukacyjnych rozwiązań.

Chodzi o stworzenie całkowicie nowego projektu edukacyjnego, respektującego właściwości nowych mediów i ich właściwości, odpowiadającego strategiom uczenia się i percepcji zgodnym z najnowszymi odkryciami z zakresu psychologii i neurobiologii, przy jednoczesnym utrzymaniu powagi i statusu edukacji humanistycznej odpowiedzialnej za przekaz kulturowy (Delsol 2011).

Chodzi o projekt, który bierze pod uwagę fakt kulturowych przewartościowań powodujących zmianę w postrzeganiu kategorii dzieciństwa (Postman 2001), co wiąże się m.in. z zanikiem posłuszeństwa jako normy bezwzględnie obowiązującej dzieci. Dziś nie wchodzi w grę rozwiązanie, które polega na tym, by kazać się dzieciom uczyć. W projekcie chodzi więc także o to, by tworzyć warunki, w których dzieci chcą się uczyć i by szkolna oferta była dla nich, dla odmiany, ważna i interesująca (Kłakówna, Kołodziej, Waligóra 2011).

Pojęcie edukacji humanistycznej i przekazu kulturowego dotyczy przy tym nie tylko przedmiotów szkolnych tradycyjnie charakteryzowanych jako przyporządkowane do kształcenia humanistycznego w odróżnieniu od bloku przedmiotów ścisłych czy przyrodniczych, lecz – szerzej – jako obejmujące całość oferty edukacyj-

nej, która ma służyć rozwijaniu ludzkiego potencjału poznawczego, emocjonalnego, estetycznego, więc samopoznaniu, tj. odkrywaniu oraz kształtowaniu własnej tożsamości.

Inaczej mówiąc, koncentrujemy uwagę na napięciach między mediami kreującymi współczesną popkulturę z jej technikami wiązania uwagi i zniewalającymi zewnętrzną atrakcyjnością wzorcami sposobów bycia i myślenia a uwięzioną – z różnych przyczyn – w niemożności i nieefektywności edukacją oferowaną w szkole. Owa rozbieżność wynika, jak zostało powiedziane, z całkowicie odmiennych propozycji wysuwanych przez media i szkołę. Te pierwsze są odbiciem tendencji kulturowych premiujących młodość, aktywność, zmianę, nowość, rozrywkę, a za nią także natychmiastowość, bezwysiłkowość, przyjemność i inne. Ta druga domaga się modelowania, wpisywania we wzorzec, ale też odkrywania mechanizmów kulturowych konstytuujących wzorce, wysiłku, pracy, cierpliwości w oczekiwaniu na rezultaty itp.

To oznacza m.in., że sugerowany projekt musi proponować np. czytanie rozmaitych tekstów kultury na prawach konstytutywnych dla tych tekstów, ale przy zastosowaniu mechanizmów charakteryzujących istotę nowych mediów (nie mylić z tym, jak i do czego bywają one wykorzystywane). Pojęcie czytania jest przy tym rozumiane szeroko, więc także jako interpretujący przekład intersemiotyczny.

To oznacza następnie, że trzeba przebudować nie tylko współczesny model kształcenia, ale oprzeć go na strategiach komunikacyjnych korespondujących z właściwościami nowych mediów, do których należą nawigacyjność, konwergencja, modularność, transmedialność, współautorstwo i współuczestnictwo, immersja, symulacja, transmisyjność, żeby wspomnieć tylko o tych najważniejszych.

Tym samym projekt ma na celu zaradzenie sytuacji, w której popkulturowe zjawiska spoza szkoły tworzą dla niej wspomnianą poprzednio konkurencję tak przemożną, że szkoła staje się tylko przestrzenią przetrwania, kompletnie znikając na szarym końcu listy wartości i zainteresowań ucznia.

Inaczej mówiąc, chodzi o zbudowanie modelu edukacyjnego na tyle multimedialnego i atrakcyjnego, by stał się on interesujący dla ucznia bardziej niż same media. Jeszcze inaczej mówiąc, chodzi o to, by zakres przekazu szkolnego, odpowiadał w jakiejś przynajmniej mierze antropologicznemu przekazowi kulturowemu, tj. dotyczył pytań i problemów, o których warto i można rozmawiać na każdym poziomie edukacyjnym, co oznacza, że podstawowa reguła działania szkoły powinna brzmieć: „po pierwsze, zaciekawić”, nie zaś: „pójdź, dziecko, ja cię uczyć każę i uwierz memu doświadczeniu na słowo” (Kłakówna, Kołodziej, Waligóra 2011).

Poprzez sformułowanie powyższych rozpoznań pragniemy w każdym razie zainicjować dyskusję i pracę nad projektem edukacyjnym, który umożliwiłby przywrócenie szkole powszechnej funkcji ładotwórczych.

Funkcje te rozumiemy jednak nie jako próbę narzucania i egzekwowania danej z góry, stabilnej wizji świata, czy porządkowania tego rodzaju wizji, zwłaszcza według porządku rozmaitych dyscyplin naukowych. To wydaje się bowiem niemożliwe

jako pogłębiające skansenowość szkoły i pozbawianie jej jakiegokolwiek istotnego znaczenia poza realizacją przymusu.

Funkcje te pojmujemy raczej jako naukę rozpoznawania, analizowania, interpretowania i wartościowania kulturowych mechanizmów działających w otaczającym świecie oraz świadomego konstruowania własnej wizji rzeczywistości poprzez samodzielne rozpoznania dotyczące samego siebie i świata, z uwzględnieniem specyfiki współczesności, nowych mediów, nowych sposobów komunikacji – nie tylko na poziomie deklaracji i pozornych, pseudonowoczesnych e-działań – a także jako naukę rozpoznawania narracyjnych uwarunkowań własnej tożsamości i całej kultury (Barthes 1968; Ricoeur 1992, 2008; Markowski 2010).

Warunki konieczne

Realizacja zarysowanego wyżej celu wymaga rzetelnego namysłu i rewizji przeswiadczeń na temat tego, czego szkoła powinna uczyć, oraz współpracy z przedstawicielami instytucji medialnych (producentów telewizyjnych, filmowych, twórcami gier komputerowych, animacji cyfrowych), marketingowych itp.

Priorytetowym zadaniem w naszym przekonaniu powinna być przy tym dbałość właśnie o przekaz kulturowy, który nie oznacza jednak powielania gestów i zjawisk kultury otaczającej (medialnej, cyfrowej), lecz pozwala rozpoznawać i zrozumieć kształtujące człowieka dziedzictwo przy użyciu nowych mediów jako elementu motywującego do działania.

Oznacza to, co było już podkreślane, że w konsekwencji trzeba dokonać analizy możliwych relacji między szkołą a współczesnymi mediami, mając na uwadze ich właściwości i na tej podstawie budować program edukacji, który nie tyle będzie sięgał do nowych mediów (choć bez tego z pewnością trudno sobie wyobrazić realizację tego modelu), ile wykorzysta ich mechanizmy, strukturę, sposób funkcjonowania, by konceptualizować pracę w szkole.

Oznacza to również, że trzeba na nowo przemyśleć programy szkolne, odchodząc od ujęć charakterystycznych dla kartezjańskiej metody (zaczynamy od najmniejszych elementów, a kiedyś dojdziemy do zasadniczych aspektów sprawy) i podporządkowując je raczej ważnym pytaniom od wieków napędzającym ludzką ciekawość i potrzebę poszukiwania sensu, które szkoła w aktualnej wersji skutecznie zabija (Devlin 1999).

Chodziłoby więc m.in. o to, na co zwraca np. uwagę we wprowadzeniu do *Krótkiej historii czasu* S. Hawkinga C. Sagan, gdy pisze:

Zajęci naszymi codziennymi sprawami nie rozumiemy niemal nic z otaczającego świata. Rzadko myślimy o tym, jaki mechanizm wytwarza światło słoneczne,

dzięki któremu może istnieć życie, nie zastanawiamy się nad grawitacją, bez której nie utrzymalibyśmy się na powierzchni Ziemi, lecz poszybowałibyśmy w przestrzeń kosmiczną, nie troszczymy się o stabilność atomów, z których jesteśmy zbudowani. Z wyjątkiem dzieci (które nie nauczyły się jeszcze, że nie należy zadawać ważnych pytań) tylko nieliczni spośród nas poświęcają dużo czasu na rozważania, dlaczego przyroda jest taka, jaka jest, skąd się wziął kosmos i czy istniał zawsze, czy pewnego dnia kierunek czasu się odwróci i skutki będą wyprzedzać przyczyny oraz czy istnieją ostatecznie granice ludzkiej wiedzy. Spotkałem nawet takie dzieci, które chciały wiedzieć, jak wyglądają czarne dziury, jaki jest najmniejszy kawałek materii, dlaczego pamiętamy przeszłość, a nie przyszłość, jak obecny porządek mógł powstać z pierwotnego chaosu i dlaczego istnieje wszechświat (Sagan 2015, s.11).

Chodzi zatem, w takim kontekście rzecz ujmując, o gruntowną analizę ładotwórczej funkcji szkoły, podkreślmy jeszcze raz, w kategoriach celów i materii kształcenia, które w potocznym i nie tylko potocznym odbiorze wydają się oczywiste, jak już zostało wspomniane i jak dowodzą zapisy obowiązującej *Podstawy programowej*, podczas gdy od dawna nic tu już oczywiste nie jest. Chodzi następnie o sensowne użycie współczesnych mediów do realizacji takich na nowo przemyślanych celów.

Zakładając, że trzeba na nowo przemyśleć, czego powinna uczyć szkoła, dlaczego akurat tego oraz jak, szukamy równocześnie sposobów niwelowania arbitralności i przezroczystości oferowanego programu i proponujemy tego rodzaju program z perspektywy polonistów. Jako punkt odniesienia dla sugerowanych rozwiązań programowych i konkretną pożywkę dla metodycznej wyobraźni wskazujemy rozwiązania, których koncepcja odpowiada antropologiczno-kulturowej idei edukacyjnej i proponuje rzeczywistą zmianę modelu kształcenia humanistycznego.

Zapraszając przedstawicieli innych specjalności i innych dziedzin istotnych dla szkoły do podobnych przewartościowań, podkreślamy, że arbitralność jest do uniknięcia tylko w odniesieniu do najbardziej zasadniczych wyznaczników.

Niwelowanie przezroczystości oznacza natomiast konieczność rozpatrywania podejmowanej problematyki z rozmaitych punktów widzenia, więc zgodę na niejednoznaczność rezultatów wszelkich poszukiwań. Ukazywanie w szkole z definicji, poprzez podręczniki i wszelkie działania, afirmatywnie traktowanego obrazu świata (takiego, jaki chcielibyśmy może, żeby był) należy do procederów fałszowania rzeczywistości. Przeciwwagę stanowi program opisywany w literaturze przedmiotu jako ujęcie dramatyczne (Wojnar 1990, s. 20). Taki właśnie poddajemy pod rozwagę.

Zakładamy, że współbrzmiające z naszym sformułowania mogłyby i powinny się pojawić również w odniesieniu do innych sfer szkolnej edukacji, w tym zwłaszcza do nauk ścisłych, dlatego poszukujemy partnerów wśród ich przedstawicieli.

Przemysł rozrywki mógłby być traktowany w ramach tego projektu jako partner, z którym wprawdzie trudno konkurować, ale któremu można jednak proponować róż-

ne rozwiązania i negocjować je, a następnie rezultaty włączać w przekaz kulturowy. Z wyostającą jednak uwagą świadomością, że nasze cele są w istocie rozbieżne – my proponujemy namysł (poprzez rozrywkę), on proponuje rozrywkę (czasem z pozorami namysłu), by sprzedać i zarobić... Potencjał *show-biznesu*, mający do dyspozycji ogromne środki, z którymi edukacja nie może w żaden sposób się mierzyć, można by przy takich zastrzeżeniach wykorzystać do budowania masowej edukacji opartej na rozwiązaniach medialnych.

Już tylko tych kilka uwag daje pewne wyobrażenie o idei, jaka kryje się za naszym projektem. Zakłada on, podkreślamy wyraźnie, budowę alternatywnego modelu edukacji wobec aktualnie zadekretowanej i obowiązującej koncepcji kształcenia, modelu wpisującego się w szeroki projekt cywilizacyjny, modelu, który na nowo opisywałby istotę szkoły, służąc jej głębokiej przemianie ze skutkami dotyczącymi różnych sfer życia i jednostek, i zbiorowości.

Rafy i mielizny

Zarysowane wyżej kierunki działania muszą budzić szereg obaw i refleksji, a zapewne też opór o charakterze racjonalno-praktycznym. To wydaje się naturalne i zrozumiałe. Wiadomo przecież, że nowe media działają np. uzależniająco, że te uzależnienia mogą powodować zacieranie granic między realną i wirtualną rzeczywistością, że trzeba w tym zakresie trzymać rękę na pulsie i prowadzić stosowne obserwacje i badania.

Sądzimy jednak, że szkoła, nie będąc w stanie konkurować ze współczesnym przemysłem medialnym, nie ma potrzeby walczyć z nim ani też całkowicie mu się poddawać. Może za to mediów używać i rozbrajać je, ucząc rozumienia i nazywania tego, w czym przychodzi nam uczestniczyć, co nas otacza i kształtuje. Szkoła w naszym myśleniu sama stanowi medium i może zaprząć inne media na służbę lub inaczej wykorzystać mechanizmy, za pomocą których media organizują wyobrażenia o świecie współczesnego człowieka, do swoich celów.

Sugerujemy więc, że można odwrócić z dawną rozpisane role. Nie tyle szkoła miałaby służyć mediom w kulturze, co przyjąć kulturę z jej mediami na służbę, aktualizując wobec nich swą ładotwórczą funkcję.

W ten sposób dochodzimy do pytania, czemu w istocie i przede wszystkim jak owe media miałyby w szkole służyć. Pojawia się przy tym kwestia nieuniknionej, jak się zdaje, ambiwalencji rodzącej się na styku ćwiczeń biegłości w stosowaniu określonych mediów i skutecznością namysłu nad ich wiążącymi uwagę możliwościami. W każdym razie odpowiedzią na pewno nie jest wspomniany wyżej e-learning ani e-podręczniki, zwłaszcza takie, jakie już u nas powstały i dalej są z zapałem godnym

lepszych wyników tworzone i na które przeznaczają się niebagatelne fundusze. Nie jest to też kwestia spektakularnych zastosowań.

Zręby programu

W projektowanym modelu kanwą dla tego rodzaju programu są pytania o uwarunkowania tożsamości każdego ja, które wskazują na antropologiczny kierunek kształcenia. Jesteśmy bowiem przekonani, że bez pytania o własną tożsamość, bez świadomości tego, kim się jest i co się na to składa, nie stajemy się obywatelami świata, lecz raczej ludźmi bez właściwości – jak powiedziała G. Steiner *bez dziedzictwa nie ma dziedziczenia* (Steiner 2009, s. II). Refleksja nad tożsamością każdego z nas prowadzić powinna do epifanii tyleż banalnej, co odkrywczej – jestem człowiekiem wśród ludzi, owocem jakiegoś łańcucha pokoleń, ukształtowanym przez takie lub inne wzorce kulturowe, które przyjmuję z dobrodziejstwem inwentarza lub odrzucam w buntowniczym geście. Jestem elementem wspólnoty, której horyzont sam sobie mogę zakreślać – ciasno (rodzina, mała ojczyzna), szerzej (naród) lub w sposób najbardziej otwarty (człowieczeństwo, międzyetniczność, ponadkulturowość, transcendencja). Mogę się utożsamiać więc z tym, z którym łączy mnie wspólnota krwi lub języka i tradycji narodowej, ale też z tym, z którym jednoczą mnie uniwersalia ludzkiego bytowania w świecie. Ruch ku szeroko rozumianej wspólnotowości, przyznawania się do człowieczeństwa może (powinien) mieć charakter międzypokoleniowy (bliska mi więc będzie ofiara Holocaustu i Giermek Zawiszy) oraz międzykulturowy (utożsamie się chętnie z synem Eskimosa, który wypadł z sań, i Afroamerykaninem, którego sprzedano w niewolę, choć od urodzenia żył w Stanach jako wolny człowiek).

Decydujące dla proponowanego modelu jest to, by zawsze w centrum uwagi stawiać problem lub pytanie, które wyznacza poszukiwania tekstów, teorii, zjawisk takich lub innych – literackich, nieliterackich, filozoficznych, socjologicznych, obrazów, filmów. Problem lub pytanie, które może organizować także np. tworzenie gier itd.

Nie odwrotnie. Samo istnienie rozmaitych świadectw wielkich i niskich dokonań ludzkiego umysłu i ludzkiego działania w formułowanej tu koncepcji nie może decydować o budowaniu programu. Przemierzanie tysiąca muzeów świadczących o przeszłej, takiej lub innej aktywności człowieka niewiele daje. Kończy się to na ogół, także w Sieci, na poszukiwaniu streszczeń, bryków i innych „gotowców”, które ćwiczą w oszukiwaniu dzielnie na to pracującej szkoły współczesnej.

Nie chodzi zatem o zapoznanie kogoś z czymś, co było i jest, choćby to były dzieła największej wartości i piękności, lecz o stawianie pytań i formułowanie problemów, które służą poszukiwaniu odpowiedzi dotyczących tego, kim jest człowiek w relacjach ze światem i innymi ludźmi, więc kim się samemu jest, więc o własne

miejsce w świecie i sens własnego życia. Na tym polega ogólne kształcenie humanistyczne i obejmować ono może równie dobrze odpowiedzi, które płyną z literatury pięknej, sztuk wizualnych, jak z filozofii, etyki, matematyki, fizyki czy biologii.

Kolejny postulat wiąże się z właściwościami nowych mediów, wśród których symptomatyczne są wyliczane już: fragmentaryczność, nawigacyjność, modularność, konwergencja i transmedialność (Regiewicz 2012, s. 168–176). Wszystkie te mechanizmy zwracają uwagę na szczątkowy charakter budowy przekazu w nowych mediach, który ze względu na tę fragmentaryczność jest łatwiej przyswajalny. Do tego należałoby dodać intermedialność budowanego przekazu i poruszanie się pomiędzy różnymi typami tekstów: pisanych, ikonicznych, audialnych, audiowizualnych, na relacjach społecznościowych kończąc.

Ponadto trzeba by zwrócić uwagę na budowanie narracji kontekstowej, podzielonej pomiędzy różnego typu wypowiedzi medialne, w których całość wynika z odczytywania jej poszczególnych fragmentów. Raz wytworzona treść jest przy tym udostępniana potencjalnym odbiorcom na różne sposoby, w różnych, często hybrydycznych formach medialnych, przekształcana przez samych użytkowników, w różnych formach, ale i w odmiennych rozwiązaniach narracyjnych.

Odpowiedzią zatem byłaby próba zbudowania programu w oparciu o lekturę kontekstową, uwzględniającą czytanie holistyczne, transkulturowe i transmedialne. Czytanie kontekstowe – w przypadku programu polonistycznego – poprzez dobór, zderzenia, analizę i interpretację rozmaitych tekstów (literackich i nieliterackich, w tym z zakresu kultury wizualnej, zarówno wysokiego, jak i popularnego obiegu), a podejmujących istotne problemy kondycji ludzkiej i ukazujące je rozmaicie w zależności od czasu powstania oraz od czasu czytania, a także zależnie od kontekstu kulturowego, z uwzględnieniem konieczności odkrywania i kreowania znaczeń wynikających z formalnej specyfiki i funkcji wybranych i zderzanych tekstów, z respektem dla zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów, tak by mogli oni rozpoznawać problematykę czytanych tekstów również w kontekście swego własnego życia (Waligóra, 2014), odpowiadałoby mechanizmom nowych mediów (zaznaczymy, że to jest możliwe także na poziomie nauczania początkowego).

Ze względu na nowy rodzaj transmisji wiedzy opartej na kulturze Web 2.0 warto by też przyjrzeć się modelowi dotychczasowej relacji mistrz – uczeń czy nauczyciel – grupa, które w analizowanej sytuacji komunikacyjnej nie zdają egzaminu.

Nie chcemy przez to powiedzieć, że pozycja nauczyciela w obecnym systemie jest zbędna – wręcz przeciwnie. Chodziłoby jedynie o racjonalne zagospodarowanie funkcji nauczyciela w procesie edukacyjnym przy jednoczesnym wykorzystaniu struktury nowych mediów. Sprowadzanie nauczyciela do „przekaźnika” wiedzy czy jeszcze gorzej – jedyne go jej dysponenta – wydaje się w dobie dostępu do bogatego zasobu informacji absolutnym nieporozumieniem.

Edukacja oparta na prawach kultury uczestnictwa zakłada nie tylko oddolne budowanie systemu wiedzy, w którym chce się funkcjonować, ale przede wszystkim

kooperację z innymi uczestnikami systemu. Transmisja odbywa się w takim systemie już nie w dualnym modelu kierunkowym, ale w modelu typu *spread* – wszyscy do wszystkich. Ma więc stale poszerzający się wymiar horyzontalny. Chodzi jednak o to, by nie utraciła wymiaru wertykalnego.

Odpowiedzią na powyższą kwestię jest niewątpliwie przesunięcie akcentu w procesie dydaktycznym z metod wykładowo-heurystycznych ku projektom (choć mamy świadomość, że pojęcie to zostało obecnie mocno nadużyte, a jego realizacje często kompromitują ideę współpracy). Idealną byłaby sytuacja, w której nauczyciel wspiera swoimi kompetencjami aktywne i samodzielne konstruowanie wiedzy przez uczniów czy studentów, a zatem jego rola sprowadza się najpierw do organizowania warunków, które wyzwalają podejmowane samoistnie działania uczniów, a następnie do organizowania i uczestniczenia w rozmowie na temat osiągniętych wyników. W analizowanej przez nas sytuacji kulturowo-cywilizacyjnej rola rzeczywistej rozmowy i konstruowania rzetelnych argumentów na rzecz zajmowanego stanowiska wydaje się nie do przecenienia.

Takie podejście uświadamia jednocześnie, że dążenie do zapewnienia kompletności wiedzy, w jaką w domniemaniu określonych programotwórców powinien być wyposażony uczestnik sytuacji edukacyjnej, jest z góry skazane na niepowodzenie i z perspektywy paradygmatu kultury wytwarzanego przez nowe media wydaje się nieporozumieniem.

Chodziłoby zatem o budowanie takich programów kształcenia i projektowanie takich umiejętności, które będą skupione na samodzielnym zdobywaniu i konstruowaniu wiedzy, formułowaniu pytań i problemów związanych ze studiowaną dziedziną oraz podejmowania samodzielných prób stosowania nabywanej wiedzy.

Z tego widać, że projekt nasz mógłby dotyczyć edukacji szkolnej różnych poziomów, ale też np. uniwersyteckiej, a z wszelką pewnością powinien brać pod uwagę problemy kształcenia nauczycieli, bo bez przekonanych do zmiany i odpowiednio wykształconych nauczycieli żadna zmiana i żaden projekt się nie uda.

Myśl o realizacji tego rodzaju projektu wymaga też starań o zrozumienie dla prezentowanej idei i konsensus społeczny w dziedzinie edukacji szalenie trudno osiągalny, ponieważ każdy ma za sobą jakieś doświadczenie szkolne (własne lub własnych dzieci) i uważa to za wystarczającą kompetencję do wyrokowania w tych kwestiach (np. aktualna minister oświaty *ma pryzmę podręczników na strychu i troje dzieci*, co eksponuje jako zasadniczą podstawę swej wiarygodności przy regulowaniu edukacji obowiązkowej w skali kraju).

Ostatnią z zasadniczych kwestii, którą bierzemy pod uwagę przy rozmowie o naszym projekcie, jest zagadnienie doświadczenia, tak pożądanego w relacji z nowymi mediami. Mamy tu na myśli zarówno mechanizmy immersyjne, symulacyjne, jak i sytuację interaktywnego współuczestnictwa. Niespotykana dotąd możliwość namicalnego kontaktu z obiektem czy zjawiskiem wirtualnym powoduje, że siła oddziaływania i wzajemnej relacji staje się większa. Przenosząc zatem owe możliwości na

sytuację edukacyjną, chcemy położyć nacisk właśnie na „przeżywanie”, a to wydaje się możliwe wyłącznie wtedy, gdy sproblematyzuje się tekst i włączy w perspektywę osobistą. W przeciwnym razie np. czytana literatura staje się gettem, do którego się zagląda, ale które nie dotyka właściwego nurtu egzystencji. Bez gotowości intelektualizacji tego, co się czyta, bez wartościowania i próby potraktowania lektury jako aktu performatywnego każdemu działaniu na tekście będzie towarzyszył dystans prowadzący w końcu do rozziemu między życiem a literaturą. A to w konsekwencji prowadzi do wyrzucenia poza nawias zainteresowania literatury i jej pochodnych.

Zarysowane tu kierunki zmian mają jedynie symptomatyczny charakter. Ich zadaniem jest dać na początek pewne wyobrażenie tylko o kierunku, w jakim chcemy podążać w realizacji tego projektu.

Bibliografia

- BARTHES R., 1968, *Wstęp do analizy strukturalnej opowiadań*, przeł. W. Błońska, Pamiętnik Literacki, z. 4.
- BAUMAN Z., 1997, *Prawodawcy i tłumacze*, przeł. A. Tanalska, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, Wybór i oprac. R. Nycz, Kraków.
- BAUMAN Z., 2000, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa.
- BAUMAN Z., 2012, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, przeł. P. Poniatońska, Wrocław.
- BIEDRZYCKI K., BOBIŃSKI W., JANUS-SITARZ A., PRZYBYLSKA R. (red.), 2014, *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, Kraków.
- BOBINSKI W., 2012, *Już nigdy nie będzie takiego przedmiotu...*, Tygodnik Powszechny, nr 50.
- CARR N., 2013, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice.
- CHYŁA W., 2008, *Media jako biotechnosystem, Zarys filozofii mediów*, Poznań.
- DELSOL C., 2011, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, przeł. M. Kowalska, Kraków.
- DEVLIN K., 1999, *Żegnaj, Kartezjuszu. Rozstanie z logiką w poszukiwaniu nowej kosmologii umysłu*, przeł. B. Stanosz, Warszawa.
- HARTMAN J., 2013, *Umarła klasa*, www.wyborcza.pl „Magazyn Świąteczny” (dostęp: 10.05).
- KASPRZAK P., 2014, *Cud nad Wisłą 2012. Raport Fundacji OFF o polskich wynikach w badaniach PISA*, <https://osswiata.pl/program/kasprzak/pliki/pdf/raportPISA13.pdf>
- KŁAKÓWNA Z.A., 2003, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków.
- KŁAKÓWNA Z.A., 2014, *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły*, Kraków.
- KŁAKÓWNA Z.A., KOŁODZIEJ P., WALIGÓRA J., 2011, *Pakt dla szkoły, Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk.
- KOŁODZIEJ P., 2011, *Pakt dla szkoły: tradycja wielkich polskich reform oświatowych jako punkt odniesienia dla współczesnej koncepcji edukacji szkolnej*, [w:] Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, J. Waligóra, *Pakt dla szkoły, Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*, Gdańsk.
- KOŁODZIEJ P., 2013, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym 1880–1999*, Kraków.
- KWAŚNICA R., 2015, *Holistyczna szkoła całodniowa*, [w:] *Raport Reforma Kulturowa 2020-2030-2040*, www.asnswerthefuture.pl

- LINDSTROM M., 2005, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, przeł. A. M. Kawalec, Warszawa.
- MARKOWSKI M.P., 2010, *Coś za coś*, [w:] M.P. Markowski, *Słońce, możliwość, radość*, Wołowiec.
- POSTMAN N., 2001, *W stronę XVIII stulecia*, przeł. R. Frąc, Warszawa.
- REGIEWICZ A., 2012, *Audiowizualność wobec nowych mediów*, [w:] A. Regiewicz, J. Warońska, *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, Częstochowa.
- RICOEUR P., 1992, *Tożsamość osobowa*, [w:] P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków.
- RICOEUR P., 2008, *Czas i opowieść*, t. I. *Intryga i historyczna opowieść*, przeł. M. Frankiewicz, t. II. *Konfiguracja w opowieści fikcyjnej*, przeł. J. Jakubowski, t. III. *Czas opowiadany*, przeł. U. Zbrzeźniak, Kraków.
- SMAIL G., VORGAN G., 2011, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, przeł. S. Borg, Poznań.
- SKOWRONEK B., 2010, *Nie elitarna, nie popularna – po prostu kultura*, *Polonistyka*, nr 5.
- SPITZER M., 2008, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa.
- SPITZER M., 2013, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński, Słupsk.
- STEINER G., 2009, *Czym jest literatura porównawcza?*, przeł. I. Hansz, *Przegląd Polityczny*, nr 93.
- WALIGÓRA J., 2014, *Kontekst albo niewyczerpywalność*, [w:] J. Waligóra, *Ani rytuał, ani karnawał... O interpretacji tekstu literackiego w szkole*, Kraków.
- WIENER D., 2008, *Jak przegrzewa się mózg, czy Homo sapiens na zakręcie*, www.wyborcza.pl, „Magazyn Świąteczny” (dostęp: 16.08.).
- WOJNAR I., 1990, *Podstawowe problemy wychowania estetycznego – teoria i praktyka*, [w:] I. Wojnar, *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenia*, Warszawa.

New media and school education – introduction to the project

New media are changing the cultural paradigm that identifies us. What it brings about is the necessity of the reflection on the organisation, forms and contents of mass education, which do not correspond to the cultural situation. The properties of the new media specify anew both the way of perception and – what neurobiologists’ research shows – of understanding, knowledge acquiring, using senses in perception, etc. Such change should be accompanied by the re-definition of education covering not only the new contents or using new technologies, but, first of all, complying in its design with the characteristic features of a new recipient shaped by new media. The article attempts to set up horizons and directions of the development of the humanistic education respectively to the recognition that indicates a continuously deepening gap between the cultural reality that surrounds us and the education offered by public schools, which self-evidently impact horizontally and vertically comprehended interpersonal relations.

Keywords: *humanistic education, new model of education, new media, digital paradigm of culture*