

MARTA SZYMAŃSKA

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wydział Filologiczny,
Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego

Wpływ dyskursu publicznego na dyskurs edukacyjny (na przykładzie wybranych podręczników do języka polskiego)

W ostatnich latach daje się zaobserwować swoista „kariera” leksemu *dyskurs*. W języku potocznym jest on używany jako synonim rzeczownika *dyskusja*. Tak też objaśnia jego znaczenie *Uniwersalny słownik języka polskiego* [s. 747]. Termin ten posiada jednak szersze znaczenie. Jest znacznie bardziej niejednoznaczny i daje się zastosować do każdej niemal dziedziny życia. Skoro tak, konieczne wydaje się doprecyzowanie rozumienia pojęcia w kontekście niniejszego opracowania. Po pierwsze dlatego, że w tytule towarzyszy mu uszczegółowiające dopełnienie (*edukacyjny*). Po drugie, ponieważ dyskurs edukacyjny przeszedł w ostatnim trzydziestolecium długą drogę od klasy szkolnej do przestrzeni publicznej.

Dyskurs edukacyjny – różne rozumienia pojęcia

W tradycji polskiej dydaktyki spotkać można co najmniej dwa rozumienia pojęcia *dyskurs edukacyjny*. Pierwsze z nich traktuje zagadnienie wąsko, odnosząc je głównie do sytuacji szkoły, lekcji, nauczania, często zamiennie używa się tu określeń dyskurs edukacyjny/skolny/lekcyjny. Takie rozumienie wyraźnie wskazuje także na cele dyskursu. Teodozja Rittel ujmując to następująco:

Dyskurs edukacyjny może być zaliczony do dyskursu przekazującego wiedzę. Jest on pośrednikiem między nauką a potencjalnym odbiorcą. Ma za zadanie znaleźć odpowiedniki terminów występujących w dyskursach specjalistycznych, np. filozoficznym, religijnym, politycznym. W tym przekształceniu chodzi o wykorzystanie relacji synonimii, hipo- i hiperonimii, metonimii lub ekplikacji itp. [Rittel 1998: 221]

Z takim ujęciem zgadza się także Janina Labocha, pisząc:

Przez dyskurs dydaktyczny rozumie się odpowiednie przekształcenie specjalistycznego dyskursu źródłowego w taki sposób, żeby przekazywał wiedzę mniej wykształconej publiczności. Dyskurs dydaktyczny różni się jednak tym od popularyzacji dzieła naukowego, że zwraca się zawsze do odbiorcy określonego parametrami wieku, stopnia wykształcenia itd. Dyskurs dydaktyczny zakłada porozumienie między partnerami, polegające na tym, że godzą się oni na wprowadzenie zrytualizowanej sytuacji, opartej na umowie, przyjmowanej milcząco, że jeden z partnerów stoi hierarchicznie wyżej i ma prawo sterowania sytuacją przekazywania wiedzy, a również prawo dokonywania ocen stopnia przyswojenia tej wiedzy. [Labocha 1996: 12]

Na charakterystyczną dla nauczania szkolnego hierarchię zwraca uwagę także Maciej Kawka:

Dyskurs szkolny to przede wszystkim dialog, rozumiany jako kształtowanie wspólnego porozumienia i wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, a odbywający się głównie pomiędzy nauczycielem (N) i uczniem (U). Rzadziej występuje on pomiędzy uczniami podczas lekcji, z góry bowiem zakłada nierówność pełnionych przez jego uczestników ról językowych podczas wymiany wypowiedzi, z rolą dominującą przypadającą zawsze nauczycielowi. [Kawka 1999: 27]

Pojęcia *dyskurs szkolny* i *edukacyjny* używane są zamiennie również przez innych badaczy. Urszula Żydek-Bednarczuk i Bogdan Zeler (odwołując się do M. Foucault, który traktuje dyskurs jako reguły budowy wypowiedzi charakterystycznej dla jakiejś dziedziny) definiują dyskurs szkolny jako:

- 1) mechanizm koordynacji działań nauczyciela i zespołu klasowego;
- 2) proces towarzyszący porozumiewaniu się ucznia i nauczyciela lub uczniów między sobą w procesie dydaktycznym [por. Żydek-Bednarczuk, Zeler 1996: 18].

Podobnie o dyskursie dydaktycznym wypowiada się Halina Grzmil-Tylutki. Pisząc o podręczniku jako gatunku charakterystycznym dla dyskursu dydaktycznego, podtrzymuje ona konstatacje dotyczące funkcji dyskursu:

Każdy podmiot komunikujący uczestniczący w dyskursie naukowym, także dydaktycznym (naukę przekazującym), tworzy w pewnym sensie pod kontrolą autorytetu w konkretnej dziedzinie, nadawcy archetypicznego, supernadawcy, zewnętrznego wobec danej sytuacji dyskursywnej. A właściwie nie tworzy, lecz przetwarza, dokonuje swoistej parafrazy, przeformułowuje. Dyskurs upowszechniający wiedzę wprowadza wiedzę w obieg – w każdej postaci, formie, dla różnorodnych celów, staje się dyskursem wtórnym: tworzy się i funkcjonuje w odniesieniu do autorytetu dyskursu pierwotnego, discours constituant, który jednocześnie legitymizuje podjęte przekształcenia. [Grzmil-Tylutki 2007: 164]

Badaczka zwraca także uwagę na związek między rodzajem dyskursu a regułami budowy wypowiedzi (gatunkami charakterystycznymi dla danego typu dyskursu). Eksponuje tu szczególnie podręcznik, jako gatunek towarzyszący wszystkim etapom nauczania, „w którym znajdziemy odbicie relacji dyskursyw-

nych niezależnie od informacji o przeznaczeniu (typ szkoły, klasa) zawartej na okładce” [Grzmil-Tylutki 2007: 153]. Przywołana autorka szerzej jednak ujmując sam dyskurs dydaktyczny, traktując go jako pojęcie obejmujące wszelkie typy uczenia się/zdobywania wiedzy, np. kursy, *e-learning*, korepetycje, samokształcenie itd. Choć jak poprzednicy uznaje „niesymetryczną relację łączącą podmioty” [Grzmil-Tylutki 2007: 153] za bardzo ważną i jednocześnie wspólną dla całej przestrzeni dyskursu dydaktycznego.

Podsumowując, dyskurs dydaktyczny/edukacyjny/szkolny to taki, który:

- 1) powstaje w sytuacjach nauczania lub szeroko rozumianego procesu kształcenia;
- 2) reprezentuje sytuację nauczyciel–nauczany lub uczeń–uczeń;
- 3) wyznacza, utrwała i legitymizuje porządek hierarchiczny uczestników procesu kształcenia;
- 4) wpisany jest w teksty o funkcji dydaktycznej: podręczniki, skrypty itd.;
- 5) przekazuje wiedzę; pośredniczy między nauką a ogółem odbiorców;
- 6) ma za zadanie stworzyć odpowiedniki lub explicacje terminów obecnych w dyskursie specjalistycznym.

Pojęcia *dyskurs edukacyjny* – *dyskurs dydaktyczny* wyraźnie różnicuje i rozgranicza Jolanta Nocoń. Jej zdaniem:

Dyskurs edukacyjny jest typem praktyki komunikacyjnej sytuującej się w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie. To każda forma transmisji wiedzy z perspektywy eksperta do perspektywy nowicjusza i w obrębie określonego horyzontu kognitywnego; dyskurs ten powstaje w społecznych sytuacjach nauczania lub podczas szeroko rozumianego procesu kształcenia. [Nocoń 2009: 20]

Dla tego ujęcia kluczowe wydaje się być słowo *szero*. Tym razem obejmuje ono swoim znaczeniem nie tylko wszelkiego rodzaju zinstytucjonalizowane, sformalizowane, uświadomione sytuacje uczenia się/nauczania, ale wszystkie „sytuacje komunikacyjne, w których zachodzi proces włączania adepta we wspólnotę dyskursu. Mieszczą się w jego obrębie wszelkie sytuacje, w których nabywana jest szeroko rozumiana wiedza: oficjalne i nieoficjalne, formalne i nieformalne, powtarzalne i okazjonalne; nie ogranicza go ani przestrzeń, ani czas interakcji, ani wiek adepta” [Nocoń 2009: 20].

W tym ujęciu dyskurs edukacyjny jest pojęciem szerszym niż dyskurs dydaktyczny, który to odnosi się bezpośrednio do szkolnego procesu nauczania/uczenia się.

Przegląd literatury przedmiotu pozwala wyodrębnić następujące typy dyskursu odnoszące się do edukacji:

- dyskurs edukacyjny,
- dyskurs dydaktyczny (kursy dokształcające, szkoły językowe),
- dyskurs szkolny (klasa, przerwa, wywiadówka, rada pedagogiczna, pokój nauczycielski),

- dyskurs pedagogiczny,
- dyskurs metodyczny.

Na zakończenie tych terminologicznych rozważań przywołam jeszcze anglosaskie rozumienie dyskursu edukacyjnego. *Encyklopedia of Language and Education* podaje dwa wyjaśnienia. Jedno z nich, które traktuje dyskurs edukacyjny jako językową interakcję w czasie nauki w klasie szkolnej, przypisuje raczej latom siedemdziesiątym ubiegłego wieku. Drugie, krytyczne, poststrukturalistyczne, każe traktować dyskurs jak drogę do ukonstytuowania się społeczeństwa, do jego zrozumienia; widzi w nim także źródło siły. Na edukację jako narzędzie wpływania na społeczeństwo, kształtowania go, wreszcie manipulowania nim wskazują także inni autorzy [por. np. Apple, Chrisian-Smith 1991; Sleeter, Grant 1991]. Anglosaskie ujęcie dyskursu pozwala na pokazanie relacji/wpływów, jakim podlega edukacja. Pozwala także na poszerzenie dyskursu edukacyjnego o wszelkie instytucje związane z uczeniem/uczeniem się bez względu na miejsce, wiek, sytuację, narzędzia i medium

Za podstawowe dla tego ujęcia uznałabym stwierdzenie, że edukacja (tu szczególnie szkoła) nie znajduje się w próżni, ale podlega, a nawet zmuszona jest podlegać różnym wpływom. Zaliczyć tu można ogromną liczbę czynników: od zmian technologicznych (multimedia), przez obyczajowe (sposób komunikowania się), gospodarcze (wolny rynek), na polityce kończąc. Nie wszystkie te czynniki są wobec szkoły i edukacji zewnętrzne. Wiele z nich znajduje się w układzie hierarchicznym wyżej niż szkoła. Natomiast wiele instytucji i organizacji (najogólniej mówiąc), walcząc o zachowanie/zdobycie wpływów w obszarze edukacji, czyni z niej pole bitwy o „rząd dusz”.

Kluczowe dla przedstawionej w dalszej części opracowania analizy jest poszerzenie pojęcia *dyskurs edukacyjny*. Dla tego ujęcia zasadnicze jest włączenie w jego pole znaczeniowe oprócz „instytucji” nauczających także tych, które związane są z edukacją jako systemem, koncepcją. U podstaw tej propozycji leży przekonanie, iż to, czego, jak, po co, gdzie i kto uczy w pewnej tylko mierze zależy od podmiotów procesu (uczniów i nauczycieli). Pozostają oni bowiem pod wpływem dyktatu innych sił, które w szkole i poprzez nauczanie realizują także swoje interesy, niekoniecznie traktując ucznia/nauczyciela podmiotowo. Z kręgu tego wyłączałabym jednak niezależne od współczesnego człowieka zmiany cywilizacyjne.

Wsparciem dla takiego ujęcia dyskursu jest także Krytyczna Analiza Dyskursu (KAD). Zakłada ona szerokie rozumienie pojęcia, pozwalające na włączanie w jego obręb wielu połączonych ze sobą obszarów. Ruth Wodak pisze:

Dyskurs jest sposobem nadawania znaczenia pewnemu konkretnemu obszarowi życia społecznego, postrzeganemu z określonej perspektywy. [Wodak 2008: 189]

Charakterystyczny dla KAD sposób widzenia dyskursów pozwala na zauważenie w podejściu analitycznym wpływu ideologii, co, jak sądzę, ma miejsce tak-

że w przypadku dyskursu edukacyjnego. Chodzi tu oczywiście o wpływ instytucji władzy, instytucji regulujących organizację i procesy związane z nauczaniem nie tylko poprzez kontrolę (a nawet inicjatywę) nad pracą na przykład szkół czy dokumentami fundamentalnymi dla nauczania (np. podstawa programowa), ale także kształtem podręczników (choć tu oczywiście krzyżują się ideologie wspierane przez władzę z wyznawanymi przez autorów podręczników). Dariusz Galasiński zwraca uwagę na ideologiczną zawartość podręczników:

Ideologiczny potencjał dyskursu jest cechą również takich tekstów, od których oczekuje się kulturowej niezależności. Podręczniki szkolne, przepisy prawne, podręczniki diagnostyczne przedstawiają rzeczywistość z określonego, nacechowanego ideologicznie, punktu widzenia. [...] Autorzy dokonują selekcji tego, co sami postrzegają jako kluczowe cechy przedstawianych obiektów, a jednocześnie odzwierciedlają w tekście wybór ogólnych *ideologii intelektualnych*. [Galasiński 2008: 163]

Otwarcie dyskursu edukacyjnego na strefy wpływu pozwala na włączenie w jego obręb takich obszarów, jak:

- szkoła i inne organy związane z nauczaniem/organizowaniem nauczania (np. MEN, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Centralna Komisja Egzaminacyjna),
- dokumenty tworzone przez lub na polecenie/zamówienie organów nadrzędnych wobec szkoły,
- prasa (codzienna i specjalistyczna),
- media audiowizualne,
- konferencje naukowe,
- działalność rozmaitych organizacji (np. Rada Języka Polskiego, komisje PAN, Instytut Spraw Publicznych, Instytut Badań Edukacyjnych),
- działalność wydawnictw (podręczniki, materiały pomocnicze, warsztaty dla nauczycieli).

Część z tych działań ma charakter jawny, część jest ukryta.

Kto ma wpływ na kształt podręcznika?

Jednym z ważnych elementów dyskursu edukacyjnego, a jednocześnie jednym z jego podstawowych gatunków są podręczniki. Przedstawione poniżej przykłady są jedynie wyborem z większej puli. Mają na celu pokazanie, jak zmienił się ich kształt, struktura oraz zawartość treściowa pod wpływem zewnętrznego otoczenia. Przykłady pochodzą z różnych podręczników do języka polskiego. Świadomie nie przywołuję tytułów, ponieważ celem nie jest analiza konkretnego podręcznika, ale zilustrowanie problemu.

Media

Jeśli nawet pobieżnie przyjrzymy się stronie czasopisma dla młodzieży, z łatwością zaobserwujemy, że zamieszczone tam artykuły nie stanowią jednolitej całości. Każdy z nich charakteryzuje się swoistym roz biciem, rozczłonkowaniem. W sąsiedztwie głównego tekstu znajdują się na przykład ilustrujące go teksty ikoniczne, ale także liczne „okna”, w których zamieszczono uzupełnienia, objaśnienia, dopowiedzenia itp. Artykułowi skierowanemu do gimnazjalistów pt. *Tatuaż, kolczyk, oryginalna fryzura...* towarzyszy zdjęcie dziewczyny z kolczykiem w języku, a także dopełniające, zwracające uwagę czerwonym kolorem tła, „okna”, w których znajdujemy wyjaśnienia dotyczące tatuażu, piercingu, zabiegów fryzjerskich itp. Spójny tekst opowiadania o przyjaźni *Nic się nie stało!* nie jest co prawda rozbity przez dodatkowe informacje, ale został upstrzony kolorowymi plamami, konturami serc, małutkami fotografiami. Wszystko to zaburza spokojną, liniową lekturę, podobnie jak pojawiające się w internecie reklamy.

Niemal identycznie wyglądają także strony niektórych podręczników, w których główny tekst, niejako na marginesie (choć margines zajmuje czasem więcej miejsca) opatrzone jest licznymi uzupełnieniami. W jednym z podręczników do szkoły ponadgimnazjalnej wykładowi na temat tzw. kwestii żydowskiej w XIX wieku towarzyszą objaśnienia i uzupełnienia, które zajmują więcej miejsca niż sam wykład. Rozszerzają zakres przekazywanej wiedzy o następujące kwestie: „Żydzi w dobie powstania”, „Żydzi w Polsce postyczniowej”, „W żydowskiej diaspory”, „Języki Żydów”. Przywołuję ten przykład nie ze względu na ilość wiedzy, ale jej ustrukturowanie. Poprzez budowanie „przybudówek” rozprasza się uwagę czytającego, który musi przerywać zaproponowany w tekście głównym wywód. Robi to przypadkowo i nie zawsze potrafi włączyć nowe informacje do głównego toku.

Innym problemem jest natarczywe ilustrowanie wszelkiego słowa pisanego. Nic nie może pozostać bez obrazka. Nie jest ważne, czy, oprócz wypełniania luk, ubarwiania, pełni on jakąś ważną, z punktu widzenia rozumienia tekstu werbalnego, funkcję. W podręczniku do szkoły podstawowej na jednej stronie pojawia się wiersz Andrzeja Nowickiego *Limeryki*. Składa się on z dwóch strof, a każda z nich zaczyna się od „Raz żył pewien pan w...” i tu następuje nazwa miasta. Odpowiednio jest to Łowicz i Oblęgorek. Utworowi towarzyszy zdjęcie, przedstawiające Muzeum Henryka Sienkiewicza w Oblęgorku właśnie. Sugeruje ono w pośredni sposób, iż druga strofa, mówiąca o panu z Oblęgorka, co „dzień cały spał z głową w worku”, może odnosić się do Sienkiewicza.

Polityka

Wpływ polityki i polityków na dyskurs edukacyjny jest oczywisty, choćby dlatego, że minister edukacji wywodzi się ze środowiska politycznego, wybierany jest przez premiera, który w większości wypadków reprezentuje jakąś partię. Minister może oddziaływać na kształt edukacji w sposób pośredni, ukryty, ale także zupełnie jawnie obwieszczając swoje decyzje. Jednym z przykładów takiego działania może być wystąpienie Romana Giertycha – ministra edukacji w latach 2006–2007 – dotyczące listy lektur obowiązkowych. Na konferencji prasowej przedstawił on nową listę lektur, na której pojawiły się dobrze znane i mniej znane nazwiska (H. Sienkiewicz, Jan Paweł II, R. Kapuściński, K. Lanckorońska, J. Dobraczyński). Wypowiedź nie jest pozbawiona politycznego kontekstu, ponieważ pojawiają się w niej nazwy partii, które są winne nieobecności niektórych nazwisk w szkole¹. Zmiany na liście lektur obowiązkowych z języka polskiego są chyba jednym z najbardziej wyrazistych przykładów bezpośredniego wpływu polityków na dyskurs edukacyjny. Podobnie jak Roman Giertych zachował się też Ryszard Legutko, gdy został ministrem edukacji. Swoisty lobbing, promujący określone koncepcje, miał miejsce w latach 2011–2012 w związku z planowanymi zmianami w nauczaniu historii.

Niespecjaliści

Na dyskurs edukacyjny próbują wpływać także niespecjaliści. Zaprezentowane poniżej wypowiedzi prasowe pojawiły się jako reakcja na słowa Romana Giertycha. Ich autorami są wybitni twórcy kultury, a nawet znawcy literatury. Traktuję ich jednak jako niespecjalistów, ponieważ nie zajmują się oni edukacją, nauczaniem zawodowo.

Wisława Szymborska: Z literatury zbawcze tortury

Sądzę, że minister Giertych ma ogromne poczucie humoru, jeśli zamiast Conrada, Kafki, Gombrowicza, Herlinga-Grudzińskiego czy Dostojewskiego proponuje Dobraczyńskiego oraz kilku innych, mało nam znanych autorów, którzy dadzą jedynie słuszną odpowiedź na wszystkie dylematy nurtujące tamtych pisarzy.

Jan Klata, reżyser teatralny: A gdzie dziewica, co nie chciała Żyda?

Jest! Projekt rozporządzenia w sprawie podstawy programowej ministra edukacji narodowej. Stanisław Ignacy Witkiewicz won! Witold Gombrowicz won!

¹ Wypowiedź tę można obejrzeć na www.tvn24.pl/wideo/z-anteny/minister-giertych-o-lekturach

Bez tych pisarzy można żyć. Można i trzeba. Bez *Szewców*, a nawet, o zgrozo, bez *Ślubu*.

Brawo! Znakomita decyzja. Popieram, klaskaniem prawie obrzękle już mając. Ale pojawił się pewien niedosyt. Trzeba, jak to mawiają wszechpolacy, iść za ciosem. Mam nadzieję, że spece z MEN wyrzucą też Norwida, co swe gniazdo zza grobu ciągle kala. Trzeba z tym skończyć. A co w zamian? Jestem konstruktywny, więc mam dla resortu propozycję. Wśród szkolnych lektur brakuje mi wydanej w 1931 r. książki Kazimierza Wybranowskiego (pseudonim Romana Dmowskiego) pt. *Dziedzictwo*.

Andrzej Stasiuk: Kury macać!

Uważam, że Roman Giertych powinien zająć się hodowlą kur. W żadnym wypadku nie należało mu powierzać pieczy nad wychowaniem dzieci i młodzieży. To, co wyprawia w Ministerstwie Edukacji, to jest jakaś zootechnika – teraz uprawiana dodatkowo za pomocą odpowiednio spreparowanej listy lektur.

Dzieciarnia ma być umundurowana i zdyscyplinowana, ma mieć odpowiednio rozwinięty instynkt stadny oraz bać się obcych. Potem, gdy już trochę podrośnie, powinna jak najszybciej łączyć się w pary, by bez straty czasu na duperele zająć się rozmnażaniem. I nie mają tu sensu żadne merytoryczne dyskusje: Giertych niech maca kury i tyle. [„Gazeta Wyborcza” 31 maja 2007]

Wszyscy przywołani dyskutanci przeciwni są manipulowaniu przy zestawie lektur obowiązkowych, szczególnie gdy za zmianami nie stoją wartości literackie, ale ideologie, gdy mogą być one wyłącznie próbą manipulowania społeczeństwem, kształcenia młodego pokolenia na partyjne zamówienie. Jednocześnie wypowiedzi te nie są pozbawione ironii i retorycznej barwności – od pozornej akceptacji do zoologicznej metaforyki.

Innym przykładem próby wpływania niespecjalistów na edukację może być społeczny ruch w obronie sześciolatków przed wprowadzeniem wcześniejszego obowiązku szkolnego. Oczywiście, obecnie można już mówić o pojawieniu się także specjalistów w szeregach ruchu, jednak nie było tak od początku.

Kampanie społeczne

W podręcznikach znajdujemy też odzwierciedlenie życia społecznego. Autorzy wykorzystują autentyczne organizacje i fundacje charytatywne (Wielka Orkiestra Świątecznej Pomocy, Polska Akcja Humanitarna, Fundacja Świętego Mikołaja, Caritas), kampanie społeczne, towarzyszące im akcje („Pajacyk”, „Pomóż rodzinnym domom dziecka”, „Kromka chleba”), znaki rozpoznawcze (serduszko Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy, świeca Caritasu), plakaty, aby rozwijać w uczniach wrażliwość na innego człowieka. Pojawiają się tu takie tematy, jak: brak rodziny, bieda, choroba, niepełnosprawność. Użycie autentycznych dokumentów, z którymi uczniowie mogli spotkać się w realnym życiu, podnosi wiarygodność przekazu i bardziej sensowną czyni rozmowę o społecznych problemach. Podręcznikowym planszom-kolażom plakatów i symboli identyfikują-

cych poszczególne akcje charytatywne towarzyszą czasem skorelowane z nimi zadania. Proponuje się uczniom na przykład zorganizowanie klasowej dyskusji na temat dobroczynności („Dobroczynność – moda czy potrzeba serca?”), zaprojektowanie kampanii promującej pomoc potrzebującym czy wykonanie plakatu zachęcającego do wspierania innych.

„Modne” tematy

Omawiając zjawisko pojawiania się w podręcznikach tematyki modnej na przykład w mediach, dopuszczę się pewnej manipulacji. Nie będę bowiem pokazywać przykładów sensownego wprowadzania tych treści do szkoły. Pokażę wyłącznie takie sytuacje, kiedy trudno wyjaśnić powód wprowadzenia popularnego zagadnienia. Jedną z takich często pojawiających się w dyskursie publicznym postaci jest Jan Paweł II. Nieustannie skłaniani jesteśmy do konfrontowania się z jego nauką, zapytywani o jej obecność w naszym życiu, o jakość tej obecności, podkreśla się wagę jego pontyfikatu, wielkość osoby. Nic zatem dziwnego, że także w szkole spotkać można zadania, które wiążą się z papieżem-Polakiem. Uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej mieli okazję rozwiązać krzyżówkę „Papież sportowiec”. Myliłby się jednak ten, kto by sądził, że mówiła ona o ulubionych sportach papieża lub o jego zamiłowaniu do sportu w ogóle. Hasła krzyżówki wymagały od trzecioklasistów znajomości takich słów, jak: konklawe, tiara, ekumenizm, encyklika, biret itd. Z resztą właściwie wymagały umiejętności liczenia do dwunastu (tyle liter miał najdłuższy wyraz), ponieważ na zamieszczonej obok „ściągze” wszystkie te wyrazy były podane. Wystarczyło je umieścić w kratkach. Sportowe było jedynie hasło – siatkówka. Jaki cel przyświeca takiemu zadaniu? Ani to nauczanie, ani zabawa, ani nauczanie przez zabawę. Ludyczność doprowadzona do wymiaru karykatury.

Dzieciństwo papieża zostało wykorzystane także w dyktandzie (tekst z lukami). I choć tekst jest sensowny, napisany językiem dostępnym uczniowi klasy trzeciej, to każdy, kto choć raz napisał dyktando, wie, że nie na sensy zwraca się wtedy uwagę, a z uwagą tropi i analizuje ortograficzne pułapki. A gdy dyktando jest z lukami, być może nawet nie czyta się całości.

Modne dyskursy

Trzeba przyznać, że najmodniejszych, czyli dotyczących płci i mniejszości seksualnych, dyskursów w podręcznikach nie ma. Bez trudu można znaleźć szeregi opracowań na temat równości płci w podręcznikach, pokazują one jednak,

że nie jest z tym najlepiej. Jeśli chodzi o mniejszości seksualne, to problematyka ta nie istnieje nie tylko w podręcznikach do języka polskiego. Ma się to jednak zmienić, czego zapowiedzią są szkolenia dla recenzentów podręczników szkolnych, uwrażliwiające ich na tę problematykę.

Do tej kategorii treści zaliczyć można cały dyskurs mniejszościowy, związany z przynależnością do słabych, wykluczonych członków społeczeństwa i grup społecznych, a dotyczący takich problemów, jak: brak rodziny, bieda, starość, niepełnosprawność, choroba, bycie cudzoziemcem itd. Analiza trzech popularnych serii podręczników do języka polskiego dla szkoły podstawowej pokazała bardzo słabą obecność problematyki mniejszości w szkole [por. Szymańska 2013].

Trzeba także zawsze pamiętać, że podręcznik to jedynie narzędzie w rękach człowieka (nauczyciela i ucznia), które, gdy pojawi się w szkolnej klasie, zaczyna żyć własnym życiem. Często nieoczekiwanym przez autorów. Jak zauważa Jey Lemke,

wytwory ludzkie, w tym teksty, nie mają sztywno przypisanych treści dyskursywnych ani funkcji ideologicznych. Znaczenie tych wytworów powstaje w procesie ich użytkowania, a różni użytkownicy mogą przypisywać tym samym tekstom/artefaktom różne znaczenia, oceny i uczucia. [Lemke 2008: 360]

Wnioski

Jak widać, wpływ dyskursu publicznego na dyskurs edukacyjny jest znaczny, tak w treściach, jak i w formie. I oczywiście szkoła musi podlegać zmianom, ponieważ zmienia się jej otoczenie i podmiot uczenia – uczeń. Nie zawsze jednak o tych zmianach decydują specjaliści od edukacji. To, co modne, ma jednocześnie tę właściwość, że pojawia się i znika. Dlatego najbardziej niepokojące są nie zmiany w treściach, a w strukturze. Choć w poszczególnych przypadkach może być także odwrotnie. Chodzi tu przede wszystkim o sposób poznawania świata, o strukturę źródeł. Informacja przestaje być przekazywana tak, by jej odbiór przebiegał w sposób liniowy, dotychczas bezpośrednio wiązany z czytaniem. O tradycyjnym czytaniu powiedzieć możemy, iż sprzyja ono:

- koncentracji, ponieważ wymaga czasu i samodzielnej pracy;
- refleksji, ponieważ czas przetwarzania jest niezwykle ważny dla zapamiętywania;
- zapamiętywaniu, ponieważ rozwija się w czasie, który ułatwia przyswajanie (tworzenie nowych połączeń neuronalnych).

Zdaniem amerykańskiego neurobiologa, Erica Kandela:

Kluczem do konsolidacji wspomnień jest uwaga. Procesy przechowywania wspomnień jawnych i – co równie ważne – tworzenia połączeń między nimi wymagają silnej koncentracji umysłu

wspartej poprzez powtarzanie albo poprzez silne zaangażowanie intelektualne lub emocjonalne. Im bardziej wystrzona jest uwaga, tym wyraźniejsze będzie wspomnienie. Aby wspomnienie zostało zachowane, trzeba się informacją zająć, przetworzyć ją. Jeśli tego nie zrobimy, pozostanie w pamięci roboczej, dopóki neurony zachowają swój ładunek elektryczny, czyli kilka sekund. [cyt. za Carr 2013: 237–238]

Czytanie współczesnych, przypominających strony internetowe podręczników, których autorzy zachłysnęli się kolorową kulturą wizualną oraz możliwościami współczesnego druku, ogranicza możliwości uczniów do ćwiczenia umiejętności koncentracji. Jeszcze bardziej niepokojące wydają się zapowiedzi dotyczące powszechnego wprowadzenia do szkół e-podręczników. Co zatem cechuje czytanie hipertekstowe? Przede wszystkim są to:

- żonglerka, czyli przeskakiwanie z tematu na temat,
- rozproszenie związane z brakiem koncentracji, pojawiającymi się nagle nowymi informacjami, łatwością przeskakiwania od tematu do tematu,
- podzielność uwagi, która nie sprzyja szybkości wykonywania zadań.

Choć często mówi się o zyskach wynikających z podzielności uwagi, badania tego nie potwierdzają. Zdaniem Dawida Wienera „zysk ze zwiększonej podzielności uwagi również wydaje się pozorny: badania pokazują, że gdy mózg wykonuje kilka zadań jednocześnie, pracuje wyraźnie wolniej i mniej skutecznie (wielozadaniowcy, którzy korzystają z kilku urządzeń naraz, mają większe kłopoty z koncentracją, częściej nie odróżniają informacji ważnych od błahych, mają gorszą pamięć)” [Wiener 2009].

Może nie ma czym się niepokoić, albo są to niepokoje wynikające z przyzwyczajenia do innego sposobu czytania? Marshal McLuhan już dawno temu stwierdził, że „na dłuższą metę przekazywane treści okazują się jednak mniej istotne od samego medium, które wpływa na to, co myślimy i jak działamy” [McLuhan 2004: 50.] Wynika z tego, że najważniejsze jest narzędzie. To ono zmienia nas i nasze życie w sposób niezauważalny. Jakie będzie zatem życie, myślenie, działanie człowieka o umyśle żonglera, przeskakującego z tematu na temat, niemającego czasu, by jakaś treść zakorzeniła się w jego umyśle. Tego nie wiemy. Nicolas Carr, analizując wpływ Internetu na ludzki umysł, pokazuje długą drogę człowieka do prawdziwej lektury, która obecnie zamienia się zaledwie w dekodowanie informacji [Carr 2013].

Bibliografia

- Apple M. W., Christian-Smith L. K. [1991], *The Politics of the Textbook*, [w:] M. W. Apple, L. K. Christian-Smith (eds), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York, London.
- Carr N. [2013], *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, K. Rojek (tłum.), Wydawnictwo HELION, Gliwice.
- Discourse and Education, Encyclopedia of Language and Education* [2010], N. H. Hornberger (ed.), vol. 3, Springer, The Netherlands.

- Galasiński D. [2008], *Dyskurs a nieznośna lekkość psychopatologii*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.
- Grzmił-Tylutki H. [2007], *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*, Universitas, Kraków.
- Kawka M. [1999], *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Labocha J. [1996], *Teoretyczne aspekty badań nad dyskursem*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
- Lemke J. [2008], *Analiza krytyczna w obszarze mediów: gry, koncesje i nowy ład kulturowy*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.
- McLuhan M. [2004], *Zrozumieć media. Przedłużenie człowieka*, N. Szczucka (tłum.), Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Nocoń J. [2009], *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym*, Uniwersytet Opolski. „Studia i Monografie”, Nr 415, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Rittel T. [1998], *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, [w:] R. Mrózek (red.), *Kultura. Język. Edukacja*, T. 2, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, Nr 1699, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Rypel A. [2012], *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników do języka polskiego z lat 1918–2010*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Sleeter Ch. E., Grant C. A. [1991], *Race, Class, Gender, and Disability in Current Textbooks*, [w:] M. W. Apple, L. K. Christian-Smith (eds), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York, London.
- Small G., Vorgan G. [2011], *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Sy Borg (tłum.), Vesper, Poznań.
- Spitzer M. [2007], *Jak uczy się mózg*, M. Guzowska-Dąbrowska (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Szymańska M. [2011], *Nowe sposoby wypowiedzania się – nowa rola nauczyciela*, [w:] G. Różańska (red.), *OSOBA nauczyciela. Polonista przewodnikiem ucznia po meandrach wiedzy*, Instytut Naukowo-Wydawniczy „Spatium”, Radom.
- Szymańska M. [2012], *Problemy integracji społeczeństwa w podręcznikach dla szkoły podstawowej*, [w:] A. Jakubowska-Ozóg, E. Kozłowska, A. Kucharska-Babula (red.), *Integracja wczoraj i dziś w kształceniu polonistycznym*, T. I, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Wiener D. [2009], *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, <http://www.wyborcza.pl>.
- Wodak R. [2008], *Dyskurs populistyczny: retoryka wykluczenia a gatunki języka pisanego*, [w:] A. Duszak, N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, Universitas, Kraków.
- Żydek-Bednarczuk U., Zeler B. [1996], *Strategia i komunikacja w dyskursie edukacyjnym*, [w:] T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*, Wydawnictwo WSP, Kraków.