

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2018.27.07>

Anna WARZOCHA
mgr, e-mail: a.warzocho@ujd.edu.pl

Wczesnoszkolna tradycja i nowe media – prolegomena

Słowa kluczowe: tradycyjna edukacja wczesnoszkolna, nowe media, popkultura, percepcja audiowizualna, literatura audiowizualna

Wydaje się, iż można postawić tezę, że współczesna edukacja, w tym naj-
młodszych uczniów, odbywa się w znacznej mierze poza szkołą. Sprawcą sugere-
rowanej zmiany w zdobywaniu wiadomości są niewątpliwie nowe media, coraz
bardziej powszechne i ogólnie dostępne. Biorąc jednocześnie pod uwagę fakt, że
dzisiejsi uczestnicy pierwszego etapu edukacyjnego posługują się ich urządze-
niami, zanim jeszcze rozwiną inne umiejętności, np. czytania i pisanie, których
kształtowanie jeszcze do niedawna było zarezerwowane dla programowego
wczesnoszkolnego nauczania, oraz z uwagi na dominujący audiowizualny typ
percepcji, a także nowy paradygmat kulturowy, powyższa konstatacja o ogrom-
nym pozaszkolnym oddziaływaniu na osobowość młodego człowieka cyfrowych
technologii jest jeszcze bardziej prawdopodobna.

Autorzy książki pt. *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, a szczególnie Zofia
Agnieszka Kłakówna, Adam Regiewicz i Paweł Kasprzak, konkludują:

Wiele wskazuje na to [...], że edukacja powszechna odbywa się dziś poza szkołą i staje
się w zasadzie polem oddziaływania i funkcją nowych mediów, które przejmują w coraz
poważniejszym stopniu rolę tradycyjnych instytucji edukacyjnych i wychowawczych,
kreując normy i wzory postępowania, tworząc nowych bohaterów kultury, odpowiadają-
cych nowemu stylowi życia, zorientowanemu na przyjemność, użycie, kult sukcesu
i swoiście pojmowanej satysfakcji oraz szczęścia – nawet jeśli miałyby to być doświad-
czenia najzupełniej chwilowe i fragmentaryczne¹.

¹ Zob. Z.A.P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w cza-
sach cyfrowej zarazy. Audiowizualne aspekty kultury w ponowoczesności*, Toruń 2016, s. 48.

Przywołana wypowiedź wsparta gruntowną analizą współczesności, dokonana przez pryzmat antropologiczny, pedagogiczny, socjologiczny, kulturoznawczy, medioznawczy, odnosi się również do uczniów rozpoczynających szkolną naukę. Jednak jeśli przyjmiemy założenia psychologów, mówiące o tym, że w okresie wczesnoszkolnym kształtowane są najbardziej trwałe nawyki, tworzone są jedne z najgłębszych śladów w osobowości człowieka, oraz wyniki badań dające świadectwo, że to właśnie w tym czasie ludzkie możliwości poznawcze są największe, to namysł nad budowaniem szkieletu architektonicznego dla szkolnego rozwijania u małego dziecka umiejętności radzenia sobie w świecie, w epoce cyfrowej i kulturze wizualnej, a nawet audiowizualnej, powinien być szczególnie staranny.

Szkoła, jak pokazuje historia, stanowiła tę instytucję nauki i kultury, której w założeniach, podstawowym zadaniem było nie tylko wspieranie wielokierunkowej aktywności ucznia, przygotowania go samorozwoju, motywowania do poznawania świata i rozwijania zainteresowań, ale także była ekspozyturą, która „dziedziczyła i utrwalala cechy kultury”².

Dzisiaj o suponowaną funkcję próbują zawalczyć media, kierowane głównie logiką ekonomiczną i nastawione na to, by finalnie „za wszelką cenę [...] osiągnąć najwyższy poziom sprzedaży, oglądalności czy słuchalności”³, które za pośrednictwem swoich narzędzi proponują odbiorcy wytwory skierowane do wielu, pozbawiając je tym samym wymagań estetycznych. Równocześnie zmieniają rzeczywistość i wychowują do niej swoich użytkowników. Przekazują popkulturowe wzorce, a za pośrednictwem reklamy, będącej wyrobnikiem i narzędziem gier finansjery i demiurgów, o których pisała Chantal Delsol⁴, sterują zachowaniem, kierunkiem dziecięcych zainteresowań, a także określają preferencje i wybory.

Naznaczone cywilizacyjnym duchem spektaklu i konsumpcjonizmu nowe media narzucają młodym ludziom symptomatyczny sposób działania, odpowiadający cechom społeczeństwa wizualnego, które są nie tylko zaszczepiane, ale także utrwalane wśród najmłodszych uczestników⁵.

Waldemar Kuligowski, zbierając naukowe opinie, w następujący sposób pisał o współczesnej młodzieży:

Pokolenie terażniejszości [...], w kostiumach poszukiwaczy nowych doznań i nieznanych sytości konsumentów, opisuje między innymi Bauman; Hannerz dorzuca do tego opinię o globalnym odrzuceniu tradycji i wiązanych z nią wartości; Bertman zaś kreśli

² Tamże, s. 47.

³ Tamże, s. 69.

⁴ Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2017.

⁵ Piotr Sztompka wyróżnia pięć swoistych rys, którymi naznaczone jest społeczeństwo wizualne. Są nimi: ikonizacja, spektakularność – widowiskowość, autoprezentacja, podglądactwo, design. Zob. P. Sztompka, M. Boguni-Borowska, *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków 2012, s. 15–20.

całościową wizję tzw. *nowist society*, które żyje wyłącznie chwilą obecną, nie bacząc zupełnie na przeszłość ani możliwe skutki swoich decyzji⁶.

Charakterystyka ta odpowiada także dzisiejszej dziecięcej generacji, dorastającej i wychowywanej w środowisku nastawionym na ludyczność, powierzchowność, tymczasowość i widowiskowość. Mali uczniowie, otoczeni technologią propagującą popkulturowe wzorce⁷, żyją w świecie nowych wartości, które nie wynoszą do najwyższej rangi te ludzkie cechy, które pozwalają na poddawanie analizie fundamentalnych i egzystencjalnych pytań, a stawiają za wzór nowoczesnego człowieka, o którym tak pisała w swojej najnowszej książce Chantal Delsol:

Nowoczesny, racjonalny człowiek – to ktoś, kto pozbawiony jest tragizmu, ktoś powierzchowny, oddający się rozrywce i zapominający o śmierci⁸

Takie ludzkie tendencje wzmaga popkultura. W ujęciu Johna Fiske jest ona procesem, który przebiega między zjawiskami kultury w sposób nieuporządkowany i chaotyczny, nadzorowanym przez komercję. Zderza bieżące życie codzienne z kulturowymi zasobami, odzierając je tym samym z mitycznego znaczenia.

Analiza kultury popularnej w kontekście współczesności dowodnie pokazuje, że stała się ona niezwykłym elementem codziennego życia, treścią rozmów i naukowych rozpraw; wywołuje łyzy i rechoty zadowolenia, sprawia przyjemność i denerwuje schematyzmem, razi myślowymi pływaczami i zaskakuje nieprzewidywalnym bogactwem symbolicznych odwołań⁹.

Krótko mówiąc, popkultura, odwołując się do słów Wojciecha Jerzego Burszty, „to jedna z podstawowych *praxis* współczesności”¹⁰, która przenika do wczesnoszkolnej i szkolnej edukacji, propagując inne niż uznawana i stawiająca wyznaczniki kultura wysoka, wzorce. Krzyżuje figury długiego trwania, w rozumieniu Braudela, mitycznych bohaterów z codziennością, odbierając im jednocześnie głębsze znaczenie, które od zawsze określało człowieczeństwo i budowało duchowość¹¹. Jawi się „bardziej jako hybryda i „melange”¹² i charakteryzuje się zakłóceniem społecznej równowagi.

Taka sytuacja odbija się na szkolnictwie powszechnym, wywołując antynomie. Opierając się na tych, o których pisał Jerome Bruner¹³, można przedłożyć

⁶ W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna albo paradoks Guliwera*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 67–68.

⁷ Zob. J. Fiske, *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. K. Sawicka, Kraków 2010, s. 11–22, 133; W. Kuligowski, *Edukacja i kultura popularna albo paradoks Guliwera*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury...*, s. 69.

⁸ Ch. Delsol, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy?*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2018, s. 295.

⁹ W.J. Burszta, *Edukacja popkulturowa?* [w:] *Edukacja w czasach popkultury...*, s. 10.

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Por. Z.A.P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 47.

¹² W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Bydgoszcz 2002, s. 34.

¹³ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2010.

następujące: dotyczącą tradycyjnych założeń programowego kształcenia i aktualnego reprodukcji popkultury, antynomię między osobowością poszukującą i przystosowawczą oraz trzecią – partykularyzmu i uniwersalizmu. W kontekście nowych mediów, cyberkultury i globalizacji nabierają one na sile, powodując także dysonans między informacjami, które docierają do uczniów w szkole, a tymi, które przepływają za pośrednictwem urządzeń technologicznych. Jednak z uwagi na nowe społeczne, symptomatyczne rysy, charakteryzujące postawy dzisiejszego dziecka, także uwodzicielski, kolorowy, błyszczący i dźwięczący ekran nowych mediów, wybory dziecięcego odbiorcy wiadomości siłą rzeczy kierują się w stronę *a contrario* do tych, które podsuwa szkoła.

Zbyszko Melosik podsuwa pedagogom następujące rozwiązania, które dają szkole możliwości kształtowania u dzieci i młodzieży właściwego, odznaczającego się poczuciem tożsamości uczestnictwa w świecie, zdominowanego przez tymczasowość, natychmiastowość i powierzchowność. Jako pedagodzy możemy zwrócić uwagę na:

- świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych, w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych;
- bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
- akceptację euforii supermarketu i bezkrytyczne „klikanie” w rzeczywistość;
- negocjację z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnej tożsamości¹⁴.

Wydaje się, że czwarta propozycja powinna być gruntownie rozpatrzona. Chodzi przede wszystkim o rozwijanie kompetencji uczniów, już na starcie ich nauki szkolnej, do rozpoznawania uniwersalnych, a zarazem fundamentalnych prawd, tworzących duchowość i człowieczeństwo w figurach powstałych na użytek aktualnej kultury i multiplikowanych za pośrednictwem szeroko dostępnych technologii. Kształcenie umiejętności rozumienia symboli, metafor oraz rozwijanie kompetencji posługiwania się nimi w komunikacji, wydaje się zasadniczym komponentem dzisiejszej edukacji wczesnoszkolnej i dalszych.

Tak czy inaczej, odmienne postrzeganie roli edukacyjnej, z jednej strony – przez cyfrowe, popkulturowe, naznaczone logiką ekonomiczną, kultywujące widowskowość media, i z drugiej – zakładające *a priori* o swojej wyższości moralnej, instytucje oświatowe¹⁵, wytworzyło lukę, którą starają się wykorzystać media, a z ich pomocą samozwańczy „nauczyciele”, stali bywalcy społecznościowych portali w sieci. Przybierają oni postać nowych autorytetów, nie mających nic wspólnego z tymi, którzy kiedyś posiadali wielokierunkową wiedzę, takt i pedagogiczną intuicję. Dzisiejszy internet pełen jest samozwańczych belfrów, próbujących przekazać swoje umiejętności i równocześnie udających, że

¹⁴ Z. Melosik, *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury...*, s. 32.

¹⁵ Tamże, s.31.

mogą nauczyć w szybkim tempie, poprzez zamieszczanie w sieci tematycznych filmów, streszczeń literatury czy bryków, których wartość nierzadko daleka jest od ideału. Popularność tego rodzaju edukacji może wynikać z działań szkoły, która zdaje się nie zauważać nowych możliwości i preferencji uczniów pokolenia człowieka wizualnego, płynących między innymi z potrzeb natychmiastowej gratyfikacji, a także przyzwyczajień dzieci i młodzieży wychowanej w kulturze instant, opierającej się na zasadach „pigulki” i metaforze szybkiego życia: „fast food, fast sex i fast car”¹⁶, a idąc tym tropem również *fast science*.

Dla dzisiejszego dziecka przewodnikami kultury stają się, podobnie jak wcześniej dla ich rodziców – na co wskazują rozprawy naukowe – celebryci, bo jak zauważa Mario Vargas Llosa

Z naszych mediów niemal całkowicie zniknęła krytyka literatury i sztuki, [...] a tematy kuchni i mody zajmują niemal obowiązkowo sporą część działów poświęconych kulturze, a szefowie kuchni i styliści grają pierwsze skrzypce, pełniąc rolę nadawaną kiedyś naukowcom, kompozytorom, filozofom¹⁷.

Tym samym „szkoła straciła monopol jako źródło wiedzy i informacji”¹⁸ i jako podstawowe miejsce propagowania kultury, stanowiącej podstawowe ogniwo w kreowaniu tożsamości.

Tożsamość z kolei, o czym wielokrotnie dyskutowali uczeni¹⁹, tworzy podstawę do budowania własnego odniesienia do rzeczywistości, wyznacza granice w ocenie relacji człowieka ze światem, bez względu na teraźniejszą czy przyszłą sytuację czy środowisko, w którym przyjdzie mu się znaleźć.

Zaburzenia postrzegania siebie w świecie, szczególnie u dziecka w wieku wczesnoszkolnym, może wywoływać zmediatyzowana świadomość. *Teleobecność*²⁰, o której pisał Marvin Minsky, zaciera własną eksperyjencję na rzecz doświadczeń

¹⁶ Por. P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 93.

¹⁷ M.V. Llosa, *Cywilizacja spektaklu*, Kraków 2015, s. 26–28.

¹⁸ P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 47.

¹⁹ Por. L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma...: o Bogu, Diabie, Grzechu i innych zmartwieniach*, przeł. T. Baszniak, M. Panufnik, Londyn 1987; Ch. Delsol, *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa 2016; Ch. Delsol, *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2018; W. J. Burszta, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań 2004; W. J. Burszta, *Preteksty*, Gdańsk 2014; J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995; R. Jenkins, *Social identity*, London and New York 1996; A. Kłoskowska, *Kultury narodowe ukorzeni*, Warszawa 1996; M. Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996; M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa 1978; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 1998; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001; L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Toruń 1989.

²⁰ *Teleobecność* oznacza według M. Minsky’ego manipulowanie obiektami fizycznym w nieokreślonej odległości przy wykorzystaniu maszyn technologicznych, zob. M. Minsky, *The Emotion Machine. Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of Human Mind*, New York–London–Toronto–Sydney 2006.

medialnych, natomiast w wyniku immersji nie pozwala na właściwe oddzielenie fikcji od świata realnego. Sytuację nie tylko potęguje uczestnictwo w ogromnie popularnych wśród dzieci grach komputerowych, ale przede wszystkim ich, rozpoczynająca się w coraz młodszym wieku, aktywna obecność w cyberprzestrzeni²¹. Za pośrednictwem mediów dziecko żyje jednocześnie w kilku wymiarach naraz: rzeczywistym i wirtualnym, „tu i teraz” i „tam”, prowadzi dychotomiczne relacje towarzyskie, a jego *ide* i *ipse*, w rozumieniu Paula Ricouera, „są na równi dostępne, jak i rozchwiane”²².

Jednocześnie współczesna edukacja wczesnoszkolna nie proponuje rozwijania dziecięcych sprawności w odniesieniu do tak postrzeganej rzeczywistości. Używając słów Zbyszko Melosika, użytych na wypadek analizy popłoźsamości i pedagogiki: „Ona po prostu – w swej narcystycznej autokontemplacji – tego świata nie dostrzega”²³.

Proces dydaktyczno-wychowawczy pierwszego etapu szkolnej nauki konstruowany jest w oparciu o podstawę programową, która ani wcześniej, ani aktualnie nie określa i nie wyznacza konkretnych działań, stanowiących osnowę dla szerszej działalności pedagogicznej, zwracającej szczególną uwagę na inny niż parę lat paradygmat kultury, terażniejszą społeczną aktywność opartą na nowym kodzie komunikacyjnym – obrazie i myśleniu wizualnym. Równocześnie w wyniku standardów obowiązujących w cyfrowej, zdigitalizowanej kulturze ikonizacji, aktualność podlega przekształceniu i przetworzeniu już przez najmłodszych. Dokonują oni autorskich, fotograficznych opracowań rzeczywistości, widzą za pomocą maszyn, myślą wizualnie i koncentrują się na aktywizmie wizualnym, który w opinii Nicholasa Mirzoeffa, jest „relacją pikseli i działań dążących do wprowadzenia zmiany”²⁴. W konsekwencji typograficzne postrzeganie, nastawione na lekturę tekstu werbalnego, ustępuje miejsca audiowizualnemu charakterowi poznawania, dającemu prymat obrazowi.

Jednak aktualne dokumenty oświatowe, wektoryzujące nauczycielski kierunek działań zdają się powyższego nie zauważać. W przywołanym wcześniej dokumencie z 2017 roku czytamy, że do zadań szkoły należy:

wybór (opracowanie) programu nauczania opartego na treściach adekwatnych do poziomu rozwoju dzieci, ich możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości uczniów rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony²⁵.

²¹ Warto w tym miejscu odnotować, że w klasie drugiej, z którą miałam zaszczyt pracować, troje uczniów prowadziło blogi i kanały na You Tube.

²² W. Burszta, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracja w Kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2005, s. 33.

²³ Z. Melosik, dz. cyt., s. 32.

²⁴ N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat?*, przekł. Ł. Zaręba, Kraków–Warszawa 2016, s. 306.

²⁵ Podstawa programowa, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej

Próżno natomiast szukać w przywołanym rozporządzeniu treści odnoszących się do aktualnego, audiowizualnego typu percepcji, która przecież nie tylko zmienia sposób odbierania i poznawania świata, ale także przeszerogowuje strategie uczenia się, przynosząc tym samym konieczność odnalezienia w edukacyjnej przestrzeni miejsca na dodatkowe metody i formy wspomagające rozbudzenie dziecięcej ciekawości świata.

Edukacja wczesnoszkolna powinna przygotować ucznia do podejmowania działań związanych z dalszym pozyskiwaniem wiedzy i rozwijaniem umiejętności, dotyczących właściwie wszystkich dziedzin życia. Podstawowym jej zadaniem jest między innymi: wspierać jego harmonijny rozwój, nakłaniać do wielowymiarowej aktywności, odpowiadając przy tym na aktualne dziecięce ciekawości i możliwości, ale i zauważać sytuacje problemowe, wynikające nie tylko z przypisanego dla konkretnego okresu wiekowego, ale także uwarunkowań cywilizacyjno-kulturowych. Teraźniejsze zmiany w postawie wizualnego, cybernetycznego dziecka, charakteryzują się aktywizmem naznaczonym obrazami i zwiualizowaną myślą innego. Tymczasem edukacja wczesnoszkolna, w teorii i praktyce, afirmuje logocentryzm i kulturę druku, traktując wizualne teksty jako uzupełnienie dydaktycznego postępowania. Nie ma mowy na tym poziomie programowego nauczania o czytaniu obrazów, filmów, utworów muzycznych czy o analizie coraz częstszych wypowiedzi w postaci chociażby memów. Także zaproponowany katalog lektur nie przewiduje tekstów audiowizualnych, krzyżujących narracje filmowe i literackie, które umożliwiają wykorzystanie dziecięcych doświadczeń kulturowych, opartych na rodowodzie technologicznym, i poznanie nowych, opartych na linearnym kodzie werbalnym. Teksty, o których mowa, wychodzą naprzeciw nowym możliwościom percepcyjnym dziecka i w zasadniczy sposób mogą przyczynić się do inicjacji czytelniczej i rozwijania kompetencji literackich. Konstytuują tym samym proces „wychowania do lektury” w rozumieniu Zofii Agnieszki Kłakówny.

Warto nadmienić, że permanentne obcowanie z cyfrowymi urządzeniami zmienia, co podkreślają neurobiologowie, pracę dziecięcego mózgu. Dzieci pokolenia *homo irretitus*, jak zauważył Martin Lindstrom, „urodziły [...] z myszką w rękę i ekranem komputera, będącym ich oknem na świat, nauczyły się odróżniać ikony, zanim nauczyły się czytać”²⁶. Ich mózg przypomina mózg żonglera²⁷, z jednej strony reagujący na różne bodźce i interaktywne formy tekstu, w których przenikają odmienne kody, a z drugiej – potrzebujący więcej czasu na zapamiętywanie i rejestrowanie bodźców.

kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

²⁶ M. Lindstrom, *Dziecko reklamy, Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, Warszawa 2005, s. 23.

²⁷ Tamże, s. 146–184.

Chodzi o hipertekstowość, która w opinii Derricka de Kerckhove proponuje nowe możliwości w przechowywaniu i przekazywaniu informacji, które jednocześnie stają się pomocne w wyszukiwaniu potrzebnych odbiorcy treści, bez nakazu czytania całego tekstu²⁸.

Konstrukcja hipertekstu przypomina deleuze'owskie kłacze z węzłami, przy których zatrzymuje się czytelnik – poszukiwacz znaczeń, bowiem organizacja tekstu w węzle przypomina różnej wielkości notatki wsparte narzędziami informatyki służącymi do interakcyjnego przeglądania, przeszukiwania, porządkowania i łączenia informacji tekstowej. Węzeł w jakiś sposób przypomina stosowane w telewizji i filmie jednostki sekwencyjne rozumiane jako ujęcie lub fraza montażowa w filmie. Poszczególne węzły funkcjonują równoprawnie oraz połączone są związkami przyczynowo-skutkowymi. Ich wielkość determinowana jest zarówno ograniczeniem technicznym, jakim jest wielkość monitora, jak również zdolnościami percepcyjnymi odbiorcy²⁹.

Hipertekst konstruuje trójwymiarowy układ przestrzennej wiadomości, który może być czytany przez odbiorcę w dogodny sposób, taki, na jaki pozwalają mu jego poznawcze możliwości, techniczne umiejętności i wrażliwość. „Ilu rozmaitych odbiorców, tyle może być odmiennych lektur”³⁰, podkreśla Maryla Hopfinger. W komunikacji hipertekstowej pismo przestało być podporządkowane mowie, a jego dekodowanie opiera się na czytaniu skokowym, które różni się od czytania linearnego. To ostatnie jako jedyne do tej pory towarzyszy nauczaniu na pierwszym etapie edukacyjnym.

Tymczasem na starcie szkolnej przygody współczesny, audiowizualny uczeń, najprawdopodobniej w podobnym stopniu, w warunkach domowych poznał już obie możliwości dekodowania tekstów. Suponowana sytuacja bywa przyczynkiem do trudności w opanowaniu czytania najpierw w stopniu technicznym, a następnie w rozumieniu zasadności pozyskiwania umiejętności linearnego oddawania się lekturze. Aktualny uczeń pierwszego etapu edukacyjnego, który w zasadzie biegle radzi sobie z obsługą urządzeń technologicznych i nie zna świata sprzed rewolucji cyfrowej, jest przygotowany i wykazuje potrzeby zastosowania w praktyce obu form lektury. Jednak dzisiejsza edukacja wczesnoszkolna nie wskazuje żadnego antidotum na taki stan rzeczy.

Szkoła nie działa w próżni, jest zanurzona w kulturze i powinna się z nią porozumiewać. Tymczasem tradycyjna edukacja najbardziej kojarzy się z pruskim modelem i podejmowaniem zagadnień z perspektywy esencjalistycznej i bardziej z przymusem niż z wolnością.

Szkoła, jaką znamy, zakłada posłuszeństwo, kultywując wyobrażenia o nim według źródłowej, tj. pruskiej wersji masowej edukacji. Eksponuje więc wyrazisty rozkład ról w te-

²⁸ D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta*, Warszawa 2001, s. 97–114.

²⁹ A. Regiewicz, J. Warońska, *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, Częstochowa 2012, s. 171 i dalsze.

³⁰ *Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy (I)*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, Warszawa 2016, s. 13.

atrze szkolnego życia, przekonuje o istnieniu wiedzy pewnej, nakłania do jej reprodukcji, zmusza do systematycznej pracy, oczekuje koncentracji na przedmiocie, odracza gratyfikację za podejmowany wysiłek w rytm obietnic o jego potencjalnej przydatności. Ma się za „westalkę kulturowego ognia”, z dostępem do jedynie cennego obiegu „kulturowego dymu”³¹.

Mądrze realizowana edukacja wczesnoszkolna to taka, która niweluje powstałe antynomie, zakłada i dostrzega permanentne zmiany w rzeczywistości, zna siłę oddziaływania mediów i wchodzi w interakcje z aktualną cywilizacją, odczytuje aktualne potrzeby i możliwości dziecka, którym się zajmuje oraz zdaje sobie sprawę z faktu, że nie jest samotną wyspą na kontynencie kultury.

Nie jest więc tak – o czym pisał Wojciech Jerzy Burszta – że można budować tożsamość w realiach wyspiarskiego oddalenia od stałego ładu, będąc w sytuacji komfortowego odseparowania od tego wszystkiego, co dzieje się na „kontynencie kultury” – w życiu potocznym, mediach, obyczajowości, polityce itd.³²

Działanie szkoły otwarte na aktualne zainteresowania dziecka wydaje się kwestią zasadniczą. Zainteresowania generują potrzeby i rozwijają możliwości, a tym samym motywują do stawiania dalszych pytań. Te z kolei są przyczynkiem do chęci pozyskiwania nowych informacji i wiadomości. Jednak bez zwrócenia szczególnej uwagi na zmieniający się paradygmat kulturowy, fakt, że nowe media stanowią McLuhan’owskie protezy technologiczne człowieka pokolenia *homo irretitus* oraz konieczność z jednej strony egalitarnego kształcenia, nie zamykającego się na codzienność i refleksyjne analizowanie uniwersalizmu figur trwale zakorzenionych w kulturze, stanowiących o duchowości i dających obraz człowieka w pełnym tego słowa znaczeniu, a z drugiej elitarnego, w którym nie wypada przy okazji uczenia się mówić o muzyce z gatunku disco polo, próba namysłu nad nowym modelem edukacji wczesnoszkolnej nie ma sensu. Warto także wspomnieć, że współczesne dzieci posługują się urządzeniami medialnymi reprezentatywnymi dla nowych mediów w sposób naturalny, nie znają świata sprzed rewolucji cyfrowej, a ich nowe predyspozycje, o których mówi psychologia i neurobiologia, dają im szansę na płynne korespondowanie z kolejnymi wytworami cybernetycznej rzeczywistości.

Bibliografia

- Braudel F., *Historia i trwanie*, przeł. B. Geremek, Wyd. Czytelnik, Warszawa 1999.
Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Wyd. Universitas, Kraków 2010.

³¹ P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, dz. cyt., s. 50.

³² W.J. Burszta, *O kulturze, kulturze popularnej...*, s. 34.

- Burszta W.J., *Edukacja popkulturowa?*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Burszta W.J., *O kulturze, kulturze popularnej i edukacji*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W. J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Burszta W.J., *Preteksty*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2014.
- Burszta W.J., *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2004.
- Burszta W.J., *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, [w:] *Narracja i tożsamość (I). Narracje w Kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN, Warszawa 2005.
- Delsol Ch., *Kamienie węgielne. Na czym nam zależy*, przeł. M. Kowalska, Wyd. Znak, Kraków 2018.
- Delsol Ch., *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Wyd. Pax, Warszawa 2016.
- Fiske J., *Zrozumieć kulturę popularną*, przeł. K. Sawicka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2001.
- Jenkins R., *Social identity*, London–New York 1996.
- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2016.
- Kerckhove D., *Inteligencja otwarta, Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Wyd. Mikom, Warszawa 2001.
- Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Wyd. PWN, Warszawa 1996.
- Kołąkowski L., *Jeśli Boga nie ma...: o Bogu, Diabie, Grzechu i innych zmar-twieniach*, tłum. T. Baszniak, M. Panufnik, Wyd. Aneks, Londyn 1987.
- Kuligowski W., *Edukacja i kultura popularna albo paradoks Guliwera*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Limont W., *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Lindstrom M., *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, przeł. A. Kawalec, Świat Książki, Warszawa 2005.
- Llosa M.V., *Cywilizacja spektaklu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2015.
- Malicka M., *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 2004.
- Mead M., *Kultura i tożsamość*, przeł. J. Hołówska, PWN, Warszawa 1978.

- Melosik Z., *Kultura instant: paradoksy pop-tożsamości*, [w:] *Edukacja w czasach popkultury*, red. W.J. Burszta, A. de Tchorzewski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, wyd. Impuls, Kraków 1998.
- Między sztuką a codziennością – w stronę nowej syntezy (I)*, red. M. Hopfinger, Z. Ziątek, T. Żukowski, IBL, Warszawa 2016.
- Minsky M., *The Emotion Machine. Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of Human Mind*, Simon & Schuster, New York – London – Toronto – Sydney 2006.
- Mirzoeff N., *Jak zobaczyć świat?*, przekł. Ł. Zareba, Wydawnictwo Karakter, Kraków–Warszawa 2016.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1995.
- Regiewicz A., Warońska J., *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, Wydawnictwo AJD im. S. Podobińskiego, Częstochowa 2012.
- Sztompka, Boguni-Borowska M., *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji E.H. Eriksona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1989.

Traditional teaching and new media in early school education. Prolegomena

Summary

New media are possessing more and more of people's attention, changing not only surrounding civilizational and cultural reality and man's attitudes, but they are also trying to take over the educational function of school., which has always been meant to fulfil didactic and pedagogical tasks and has been a place of inheriting culture.

Comparisons of researches and cogitations of sociologists, anthropologists, psychologists, media scientists, educators and pedagogues indicate that traditional education, including early school education, is not keeping up with changes resulting from explosion of digitization, changes in needs and possibilities of a child, and is suggesting such a style of teaching which does not really correspond with current interests of a student, who is growing up in a pop cultural, technical and digitalized civilization of the spectacle. In such context I suggest the outline of analysis of existing pedagogical activism in comparison to the offer of pop cultural new media.

Keywords: early school tradition, new media, pop culture, audiovisual perception, audiovisual literature.