

Załącznik 2. do Wniosku o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego

Autoreferat

Imię i nazwisko

ANNA ŚLÓSZARZ

Wykształcenie i posiadane dyplomy, stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej

1978-1984 Studia magisterskie w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

1984 Dyplom magistra filologii polskiej (specjalności filmoznawstwo i nauczycielska) wydany po obronie pracy *Z problemów kinezyicznej notacji zachowania filmowych bohaterów* (promotor: prof. dr hab. Alicja Helman).

1984 – 1985 uczestnictwo w seminarium doktoranckim prowadzonym przez prof. dr hab. Alicję Helman (UJ).

1994, 1995, 1998 Dyplomy uzyskania *Pierwszego, Drugiego i Trzeciego Stopnia Specjalizacji Zawodowej w zakresie nauczania języka polskiego*. Główna Komisja ds. Stopni Specjalizacji Zawodowej Nauczycieli, Warszawa.

1998-2000 Studia doktoranckie na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego.

2001 Dyplom doktora nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa specjalność: filmoznawstwo nadany uchwałą Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego z 19 VI 2001 r. na podstawie rozprawy doktorskiej *Film w edukacji polonistycznej w liceum ogólnokształcącym. Lektury i kino komercyjne* (promotor: prof. dr hab. Tadeusza Miczka, recenzenci: prof. UŚ dr hab. Bogdan Zeler, prof. UP dr hab. Halina Kosętko).

2007 Zaświadczenie ukończenia e-Warsztatów nt. *Metodyki nauczania przez Internet* wydany przez Centrum e-Edukacji Akademii Ekonomicznej w Krakowie.

2009 Zaświadczenie ukończenia szkolenia *Tworzenie stron www pod kątem publikacji materiałów dydaktycznych* wydany przez Europejskie Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2009 Zaświadczenie ukończenia szkolenia *Administracja platformą e-learningową* wydany przez Katedrę Informatyki i Metod Komputerowych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

2013 Zaświadczenie ukończenia szkolenia *Przygotowanie materiałów dydaktycznych na Platformie Edukacyjnej MOODLE (30 h)* wydany przez Europejskie Centrum Kształcenia Ustawicznego i Multimedialnego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Informacje o zatrudnieniu w jednostkach edukacyjnych i naukowych

Po ukończeniu studiów magisterskich pracowałam w latach 1984-2009 w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Myślenicach jako dyplomowany nauczyciel języka polskiego o III st. specjalizacji. W latach 2004-2009 współpracowałam w ramach umów z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Krakowie jako egzaminator i przewodnicząca Zespołu Egzaminatorów, szkoliłam też kandydatów na egzaminatorów i egzaminatorów. Po powołaniu przez Ministra Edukacji Narodowej pełniłam obowiązki eksperta ds. awansu zawodowego nauczycieli.

Opublikowałam przed doktoratem 23 teksty, w tym dwa naukowe – jeden filmoznawczy. Zamieszczony w „Polonistyce” w 1994 r. dotyczył braku prawnych uregulowań oceniających dyslektycznych abiturientów – kilka miesięcy po jego wydrukowaniu zostały one ogłoszone. Inne artykuły były propozycjami wykorzystania filmowych kontekstów, interpretowania twórczości Mikołaja Reja i Jana Chryzostoma Paska, a także prezentacjami piosenek Jacka Kaczmarskiego w roli kontekstów kształcenia literackiego – stały się inspiracją dla autorów podręczników¹. Napisałam też relację z I Zjazdu Polonistów, w którym uczestniczyłam na zaproszenie Redakcji „Polonistyki”, recenzowałam też na potrzeby Kolegium Redakcyjnego rocznik tego czasopisma.

W latach 1995-2004 uczestniczyłam w corocznych, ogólnopolskich konferencjach filmoznawczych dla nauczycieli organizowanych przez Centralny Gabinet Metodyczny Edukacji Filmowej Dzieci i Młodzieży pod kierunkiem prof. dr hab. Eweliny Nurczyńskiej-Fidelskiej. Mój referat oraz głos w panelu opublikowano w tomach pokonferencyjnych.

Wraz z koleżankami założyłyśmy w 1996 r. Krakowski Oddział Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów, a następnie ogólnopolskie Stowarzyszenie Polonistów (na wzór Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki, w którym sekretarzem, a następnie członkiem Zarządu Oddziału Krakowskiego był mój mąż). W latach 1996-2009 byłam jego sekretarzem, potem jedną kadencję przewodniczyłam Komisji Rewizyjnej. W ramach Stowarzyszenia odbywały się szkolenia i dyskusje na temat reform programowych i zmian w nauczaniu.

¹ Fragment podręcznika autorów: Stanisław Rosiek, Ewa Nawrocka, Bolesław Oleksowicz, Grażyna Tomaszewska *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Część 3. Romantyzm (echa współczesne)*, GWO, Gdańsk 2003 jest zbieżny na str. 16-17 z moim artykułem *O tajemnicach dyskursu piosenek i obrazów (1995)* dotyczącym piosenki Jacka Kaczmarskiego *Somosierra*. Artykuł ten zalecono nauczycielom w obudowie metodycznej tego podręcznika: Teresa S. Renk, Tatiana Witkowska *Między tekstami. Język polski. Poradnik dla nauczyciela. Część 3. Romantyzm (echa współczesne)*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 2004, s. 6. „Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe” *Rozkłady materiału. Liceum i technikum. Między tekstami. Część 3. Romantyzm (echa współczesne). Rozkład materiału* <https://gwo.pl/strony/301/seo> link: [rozklady-materiału-jezyk-polski](https://gwo.pl/strony/301/seo). Nawiązania do piosenek Jacka Kaczmarskiego stały się w podręcznikach popularne.

Przyjęłam antropocentryczno-kulturowy model kształcenia uwzględniający otoczenie medialne. Po włączeniu filmów do programu nauczania w 1984 r. wiązałam z nimi omawiane lektury, powierzono mi też organizowanie wyjść szkoły do kina i poprzedzanie filmów prelekcjami. W roku 1990 moi uczniowie zainicjowali wydawanie szkolnej gazety. Zlecano nam obsługę fotograficzną, potem filmową szkolnych uroczystości. Wkrótce upowszechnienie technologii wideo umożliwiło wykorzystywanie filmów na zajęciach. Przemiany kulturowe skłoniły mnie do organizacji dla szkolnej społeczności konferencji na temat kultury popularnej, reklamy i Internetu, np. *Media a Ty* (2001), *Terror mediów* (2004).

W latach 2002-2009 opracowałam i wdrożyłam w kilkunastu klasach zreformowanego liceum dwa autorskie programy² nauczania języka polskiego w kl. I-III poziomów podstawowego i rozszerzonego: *Tekst w dobie mass mediów* (2002) i *Tekst wobec mass mediów* (2007), uwzględniając zmiany podstaw programowych, elementy edukacji medialnej i integrując treści kulturowo-literackie z językowymi na zasadzie tworzenia kontekstualnych układów z tekstami filozoficznymi, muzycznymi, malarskimi, filmowymi, multimedialnymi oraz cyklem dydaktycznych ekranów³. Zasadność takiego kształcenia potwierdziły sukcesy moich uczniów podczas Olimpiady Literatury i Języka Polskiego (laureat, 7 finalistów etapu centralnego i 27 etapu okręgowego) i Ogólnopolskiego Turnieju Recytatorskiego w kategoriach *Wywiedzione ze słowa* i *Turnieju Poezji Śpiewanej* (5 finalistów). Jako opiekunka stażystów przekazałam doświadczenia siedmiorgu rozpoczynającym pracę nauczycielom, a program autorski przejęła następczyni.

Wspólnie z koleżankami założyłyśmy w 1996 r. Krakowski Oddział Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów, a następnie ogólnopolskie Stowarzyszenie Polonistów (na wzór Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki, w którym sekretarzem, a następnie członkiem Zarządu Oddziału Krakowskiego był mój mąż). W latach 1996-2009 byłam jego sekretarzem. W ramach Stowarzyszenia odbywały się szkolenia i dyskusje na temat wprowadzanych wtedy reform programowych. Prowadziłam niektóre wykłady.

Nauczycielskie obserwacje stały się punktem odniesienia do moich badań naukowych, które rozwijałam po zatrudnieniu w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie najpierw 1 X 2005 – 30 IX 2006, następnie nadal jako adiunkt 1 X 2006 – IV 2012, a od IV 2012 r. do teraz w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych również jako adiunkt. Mój staż pracy to 31 lat, w tym 10 lat jako pracownik naukowo-dydaktyczny.

² Ich poprzednikiem był program *Sytuacja języka, literatury i kultury w dobie mass mediów* (2000).

³ Po zaktualizowaniu dołączyłam je do książki *Media w służbie polonisty* (2008).

Wskazanie osiągnięcia⁴ wynikającego z art. 16 ust. 2 Ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. nr 65, poz. 595 ze zm.)

Wskazuję jednotematyczny cykl publikacji na temat *Wytwory przemysłu medialnego jako interpretanty szkolnych lektur*. W skład cyklu wchodziń niżej wymienione publikacje. Ich cel naukowy zostanie omówiony w dalszej części *Autoreferatu*.

1. **A. Ślósarz *Produkty przemysłu medialnego XXI wieku jako interpretanty literatury***, [w:] *Współczesne problemy badań nad recepcją oraz oddziaływaniem utworów literackich*, red. prof. UZ dr hab. Leszek Jazownik, Księgarnia Akademicka, Zielona Góra 2013, s. 23-41, ISBN 978-83-60128-39-6. Recenzenci wydawniczy: dr hab. Franciszek Pilarczyk prof. PWSZ w Gorzowie Wlkp., dr hab. Bogdan Trocha prof. UZ. 1.7 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
2. **A. Ślósarz *Elektroniczne teksty: recykling kultury i zbiorowej tożsamości*** [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 176. Studia de Cultura VII (2015). Gry tożsamości – praktyki (kontr)kulturowe*, red. naczelny prof. dr hab. Agnieszka Ogonowska, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2015, s. 53-69, ISSN 2083-7275. Kolegium Recenzentów: dr hab. Henryk Czubala (WSM w Legnicy), prof. dr hab. Bolesław Faron (NIKN WE Kraków), doc. Katrina Fichnová PhD. (UKF Nitra), dr hab. Barbara Lena Gierszewska (UJK Kielce), prof. dr hab., Zbigniew Pasek (AGH), dr hab. Katarzyna Skowronek (PAN), prof. dr hab. Eugeniusz Wilk (UJ), dr hab. Aleksander Woźny (UWr), dr hab. Piotr Zwierzchowski (UKW). 1.49 ark. wyd., 8 p. MNiSW. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” <http://studiadecultura.up.krakow.pl/article/view/2774>⁵.
3. **A. Ślósarz *Mitologizacja przekazu: fotografie na okładkach „Pokuty” Iana McEwana*** [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura III*, red. dr hab. prof. UP Bogusław Skowronek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 17-27, ISSN 2083-7275. Kolegium Recenzentów: dr hab. prof. nzw. Aleksander Woźny (UWr), dr hab. prof. nzw. Barbara Lena Gierszewska (UJK Kielce), dr hab. prof. nzw. Zbigniew Pasek (AGH), dr hab. Henryk Czubala (WSM w Legnicy), dr hab. prof. nzw. Katarzyna Skowronek (PAN), dr hab. prof. nzw. Piotr Zwierzchowski (UKW). „Studia de Cultura” <http://studiadecultura.up.krakow.pl/article/view/1557>. 2 p MNiSW.
4. **A. Ślósarz *Koncepcja czytania a pragmatyczna estetyka okładek lektur (na przykładzie Polski i Australii)*** [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. dr hab. prof. UG Grażyna Tomaszewska, dr Beata Kapela-Bagińska, dr Zofia Pomirska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 327-340. ISBN 978-83-7326-894-4. Recenzent wydawniczy: dr hab. prof. UP Zofia Budrewicz. 1 ark. wyd., 5 p. MNiSW.

⁴ W przypadku, gdy osiągnięciem tym jest praca / prace wspólne, należy przedstawić oświadczenia wszystkich jej współautorów, określające indywidualny wkład każdego z nich w jej powstanie.

⁵ Gdy tekst był opublikowany zarówno w formie papierowej jak i digitalizowanej, wydruku dokonano z wersji opublikowanej w formie elektronicznej.

5. **A. Ślósarz** *Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych* [w:] *Nowe media we współczesnym społeczeństwie*, red. dr hab. Marek Jeziński, dr Aleksandra Seklecka, mgr Łukasz Wojtkowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 141-166, ISBN 978-83-231-2623-2. Recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Stanisław Jędrzejewski. 1 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
6. **A. Ślósarz** *Banki, szkoła i ściąggi. Językowy obraz edukacji w nazwach rosyjskich, niemieckich i polskich witryn internetowych* [w:] *e-polonistyka 2*, red. dr Aleksandra Dziak, prof. dr hab. Sławomir Jacek Żurek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 93-114, ISBN 978-83-7702-560-4. Recenzent wydawniczy dr hab. prof. KUL Jakub Malik. 5 p. MNiSW.
7. **A. Ślósarz** *„Wypasione ściąggi” jako „protezy umysłu”. Konceptualizacje nazw portali edukacyjnych w języku licealistów* [w:] *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, red. dr Urszula Kopeć, prof. dr hab. Zygmunt Sybiga, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010, s. 211-224, ISBN 978-83-7338-529-0. Recenzent wydawniczy prof. dr hab. Halina Wiśniewska (UMCS). 0,75 ark., 3 p. MNiSW.
8. **A. Ślósarz** *Metodologie badań literaturoznawczych w internetowych portalach edukacyjnych* [w:] *Technologie informacyjne w warsztacie nauczyciela*, red. prof. dr hab. Jacek Migdałek, dr Maria Zając, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2008, s. 195-205, ISBN 978-83-7587-066-4. Recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Andrzej Bogaj (UJK Kielce), prof. dr hab. Kazimierz Wenta (USz).
9. **A. Ślósarz** *Nowy kanon lektur w internetowych serwisach edukacyjnych?* [w:] *Nowe media w systemie komunikowania. Edukacja i cyfryzacja*, red. dr hab. prof. UMK Marek Jeziński, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 39-59, ISBN 978-83-7780-119-2. Recenzenci wydawniczy: prof. dr hab. Bronisław Siemieniecki (UMK), dr hab. Piotr Grochmalski (UMK). 1 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
10. **A. Ślósarz** *Prywatne strony internetowe polonistów w posttradycyjnej edukacji* [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura I*, red. dr hab. prof. UP Agnieszka Ogonowska, dr hab. prof. UP Zbigniew Bauer, dr hab. prof. UP Bogusław Skowronek, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 44-55, ISSN 1689-9903. Recenzent wydawniczy dr hab. Aleksander Woźny prof. UW. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” <http://studiadecultura.up.krakow.pl/article/view/1586>.
11. **A. Ślósarz** *On the theory, practice and didactics of utilization of Web sites for educational purposes by teachers of Polish language* [w:] *Theoretical and practical aspects of distance learning. Collection of scholarly papers*. Scientific Editor dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, Visegrad Fund, University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Sciences of Education in Cieszyn, Cieszyn 2009, s. 131-143, ISBN 978-83-925281-4-2. Reviewers: Dr. Franz Feiner (AT), eng. Miroslav Hrubý PhD. (CZ), doc. RNDr. Jana Kapounová (CZ), doc. ing. Kateřina Kostolányová PhD. (CZ), prof. dr hab. Małgorzata Łuszczak (PL), prof. RNDr. Erika Mechlová (CZ), prof. dr hab. inż. Andrzej W. Mitas (PL), RNDr. Ingrid Nagyová PhD. (CZ), Jiří Pawlíček (CZ), dr Anna Porczyńska (PL), RNDr. Katarina Sebinova PhD. (SK), prof. dr hab. Janusz Sławiński (PL), dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska (PL), doc. ing.

Jaromir Vepřek (CZ), prof. dr hab. Halina Widła (PL). 7 p. MNiSW. „Śląska Biblioteka Cyfrowa”

http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=138806&from=&dirids=1&ver_id=&lp=2&QI

12. **A. Ślósarz** *Posttradycyjna edukacja? Sposoby używania komputera przez studentów podczas praktyki pedagogicznej* [w:] *Oblicza nowych mediów*, red. dr hab. prof. UP Agnieszka Ogonowska, Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie, Kraków 2011, s. 326-343, ISBN 978-83-60560-68-6. Recenzent wydawniczy prof. dr hab. Tomasz Goban-Klas (UJ). 1 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
13. **A. Ślósarz** *Rozwój badań nad rolą nowych mediów w kształceniu polonistycznym* [w:] *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Literarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II. Folia 79*, red. dr hab. prof. UP Maria Jędrychowska, dr Danuta Łazarska, dr Elżbieta Mikoś, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 123-134, ISBN 2082-0909. Recenzenci wydawniczy: prof. UAM dr hab. Bogumiła Kaniewska, prof. dr hab. Urszula Żydek-Bednarczuk (UJ). „Pedagogiczna Biblioteka Cyfrowa”
http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/docmetadata?id=3406&from=&dirids=1&ver_id=&lp=1&QI
14. **A. Ślósarz** *Research on the Web activity of teachers of Polish in lower-secondary schools* [in:] *Methodological studies in education of Polish language and literature*, edited by prof. dr hab. Sławomir Jacek Żurek, seria *Polish Language and Literature Education Theory* vol. 8., Learned Society of the John Paul II Catholic University of Lublin, Chair of Didactic of Literature and Polish Language, Lublin 2014, p. 97-113, ISBN 978-83-7306-662-5, ISBN 978-83-7702-593-2. Reviewer prof. Dariusz Rott PhD (PL). 1,338 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
15. **A. Ślósarz** *Government portals resources on teaching native language in New South Wales (Australia) and in Poland (Europe) and their role in building new social consciousness* [in:] *Use of E-learning in the training of professionals in the knowledge society. Monograph*. Scientific editor dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Sciences of Education in Cieszyn, Cieszyn – Katowice 2010, 344 p., p. 189-209, ISBN 978-83-60071-30-4. Reviewer: dr hab. prof. APS Maciej Tanaś. 7 p. MNiSW. „Śląska Biblioteka Cyfrowa”
http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=138807&from=&dirids=1&ver_id=&lp=3&QI,
http://www.dlcc.us.edu.pl/system/files/11-new-16-10-2010-Slosarz_Government_Portals_Resources_0.pdf.
16. **A. Ślósarz** *The mode of curriculum publication and developing key skills: the Polish core curriculum with comments and the Australian curriculum* [in:] *E-learning for societal needs. Monograph*, scientific editor dr hab. Eugenia Smyrnova-Trybulska, University of Silesia in Katowice, Faculty of Ethnology and Science, Studio Noa, Katowice – Cieszyn 2012, 557 p., p. 437-455. ISBN 978-83-60071-59-5. Reviewer: prof. dr hab. Kazimierz Wenta (PL). 5 p. MNiSW. „Śląska Biblioteka Cyfrowa”
http://www.sbc.org.pl/dlibra/docmetadata?id=100751&from=&dirids=1&ver_id=&lp=4&QI

Ślósarz

17. **A. Ślósarz** *External resources in e-learning – dominant discourse?*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJCEEELL.2015.074231>, „International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning”, special issue „E-learning & Lifelong Learning”, 2015, Vol. 25, No. 4., p. 411-430, p-ISSN 1560-4624, e-ISSN 1741-5055. Members of the Editorial Board: prof. Wan Abu Bakar Wan Abas (MY), prof. Moonis Ali (USA), sir Geoffrey Allen (UK), dr. Robert Anderson (USA), dr. Lionel V. Baldwin (USA), prof. John R. Birge (USA), mr. William Brann (USA), prof. John G. Casali (USA), dr Jacob Jen-Gwo Chen (USA), prof. Costas Constantinou (CY), prof. José L. Encarnação (DE), dr John W. Gosling (ZA), prof. Kuang-Chao Fan (TW), mr. Kosaka Harada (JP), mr Charles H. House (USA), prof. Zhang Jiping (CN), prof. Kinshuk (CA), prof. dr P.A. Kirschner (NL), prof. Harold Kursted (USA), prof. Grier Lin (AU), prof. Ren C. Luo (TW), dr J. McKenzie (UK), prof. J.M. Marcu (IT), dr Elspeth McKay (AU), dr Abdallah El Maslout (MA), mr Jari Mustajaervi (FI), dr H. Ohnsorge (FR), prof. Vicente Ponsoda (ES), prof. Mirosław J. Skibniewski (USA), dr H.K. (Dick) Slettenhaar (NL), dr Pekka Tarjanne (USA), prof. em. Arne Thesen (USA), prof. James M. Tien (USA), prof. Jyrki Wallenius (FI), prof. Lu Yongxiang (CN). 51,75 ark. wyd., 10 p. MNiSW (C, poz. 1763). „Inderscience Publishers” <http://www.inderscience.com/info/inarticle.php?artid=74231>.
18. **A. Ślósarz** *Multimedialne moduły tematyczne. Intertekstualność w sieci i edukacyjnej praktyce (na przykładzie Polski i Australii)* [w:] *Edukacja a nowe media*, red. dr hab. Małgorzata Latoch-Zielińska, dr hab. Iwona Morawska, dr Małgorzata Potent-Ambroziewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 91-104, ISBN 978-83-7784-634-6. Recenzent wydawniczy prof. dr hab. Helena Synowiec (UŚ). 1,048 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
19. **A. Ślósarz** *Intermedialność w nauczaniu języka angielskiego. Australia 2009-2014* [w:] *Adaptacje II – transfery kulturowe*, red. dr Wioletta Hajduk-Gawron, Biblioteka „Postscriptum Polonistycznego”, tom 5, red. serii dr hab. Romuald Cudak, prof. dr hab. Jolanta Tambor, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Szkoła Języka i Kultury Polskiej, Katedra Międzynarodowych Studiów Polskich, Katowice 2015, s. 331-348. ISSN 1898-1593. Recenzenci współpracujący 2010-2015: prof. dr hab. Bogusław Bakuła (PL), doc. dr hab. Ivana Dobrotová (CZ), prof. dr hab. Aleksander Fiut (PL), prof. dr Constantin Geambașu (RO), dr hab. Ewa Golachowska (PL), prof. dr hab. Andrzej Gwóźdź (PL), prof. dr hab. Alicja Helman (PL), prof. dr hab. Jerzy Jastrzębski (PL), prof. UAM dr hab. Marta Karasińska (PL), prof. dr Wacław M. Osadnik (PL), prof. dr hab. Kazimierz Ożóg (PL), prof. dr hab. Lajos Palfalvi (HU), prof. dr Marta Pančikova (CZ), prof. dr hab. Magdalena Popiel (PL), prof. dr hab. Renata Przybylska (PL), prof. dr hab. Tomasz Stępień (PL), prof. dr hab. Maria Wojtak (PL), prof. dr hab. Anna Węgrzyniak (PL), prof. UJ dr hab. Józef Wróbel, prof. dr hab. Andrzej Zieniewicz (PL). 1,22 ark. wyd., 5 p. MNiSW.
20. **A. Ślósarz** *Multimedialne moduły tematyczne jako narzędzie pracy ponowoczesnego szkolnego polonisty* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. dr hab. Krzysztof Biedrzycki, dr hab. Witold Bobiński, dr hab. Anna Janus-Sitarz, prof. dr hab. Renata Przybylska, współpraca: mgr Agnieszka Kania, Ewelina Strawa, t. 2. Serii Wydziału Polonistyki UJ *Edukacja nauczycielska polonisty*, red. dr hab. Anna Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2014, s. 71-81, ISBN 97883-242-2618-4. Recenzenci wydawniczy: dr hab. Joanna Hobot-Marcinek (UJ), dr hab. Wiesław Tomasz Stefańczyk (UJ). 0,7713 ark. wyd., 5 p. MNiSW.

Cel naukowy ww. prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania

Jednotematyczny cykl publikacji zatytułowany *Wytwory przemysłu medialnego jako interpretanty szkolnych lektur* ma za cel zebranie wiedzy na temat niektórych intertekstualnych i intermedialnych aspektów funkcjonowania literatury we współczesnych realiach kulturowych, zmieniających się w konsekwencji upowszechniania nowych technologii komunikowania i marketingowych uwarunkowań. Kluczowa dla tego programu badawczego kategoria interpretanta wywiedziona jest z triadycznej koncepcji znaku opracowanej przez Charlesa Sandersa Peirce'a: przedmiot – znak – znak interpretujący czyli interpretant. Uzupełniając ujęcie Umberto Eco⁶ pojęcie interpretanta odnoszę nie tylko do drugiego przedstawienia tego samego obiektu, lecz także do tekstowego wytworu mającego funkcję instrumentu służącego czytelnikowi do osadzenia interpretacji wyjściowego tekstu w wyznaczonym uniwersum interpretacyjnym, a wtórnemu nadawcy (twórcy koncepcji graficznej okładki, pomysłodawcy serii wydawniczej, autorowi filmowego scenariusza, streszczenia, recenzji lub opracowania itp.) do ukierunkowania percepcji. Natomiast pojęcie przemysłu medialnego wywodzę od *przemysłu kulturalnego* (*Kulturindustrie*) w ujęciu Theodore'a Adorna i Maxa Horkheimera (1944⁷) rozumianego w odniesieniu do *Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 10 kwietnia 2008 r.*⁸ Badanie relacji tekstu literackiego do innych systemów znakowych sytuuję na bazie sformułowanej przez Itamara Evena-Zohara teorii polisystemów, w ujęciu której literatury narodowe kształtują się w wyniku zmian zachodzących w obrębie danej kultury, a także pod wpływem innych kultur⁹.

Koncepcję multimedialnych modułów tematycznych uważam za najistotniejszy efekt przeprowadzonych przeze mnie badań, ponieważ przekłada ona kategorie współczesnych uwarunkowań literackości z całym ich interdyscyplinarnym zapleczem (psychologicznym, medialnym, językoznawczym, ekonomicznym, społecznym, informatycznym) na zespół działań odnoszonych do potrzeb jednostek oraz społeczeństw i możliwych do przeprowadzenia

⁶ U. Eco *Pejzaż semiotyczny*, przeł. A. Weinsberg, PIW, Warszawa 1972, s. 57-58.

⁷ Theodore Adorno, Max Horkheimer *Dialektik der Aufklärung*, Querido Verlag N.V., Amsterdam 1947 – książka napisana w 1944 r.

⁸ *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 10 kwietnia 2008 r. w sprawie przemysłu kulturalnego w Europie (2007/2153(INI))*, „Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej” 15.10.2009, tom 52, C 247 E/25, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008IP0123&from=PL>, 24 III 2016.

⁹ Itamar Even-Zohar *Polysystem Theory* [in:] *Polysystem Studies*, „Poetics Today” 1990, Vol. 11, No. 1, p. 9-26. Przekład polski: I. Even-Zohar *Teoria polisystemów* [w:] *Przestrzenie teorii*, t. 7, red. Anna Krajewska, przeł. Katarzyna Lukas, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007, s. 347-366.

w szkole¹⁰ jako instytucji kształtującej pojmowanie literatury. Na opracowanie tej koncepcji pozwoliło mi włączenie w obręb zainteresowania rozwiązań stosowanych w Australii jako kraju, w którym według corocznych raportów ONZ najlepiej w świecie zorganizowano edukację. Rozwiązania te przywracają tekstom literackim wypracowaną przez tysiąclecia istotną rolę wśród związanych z nimi problemowo innych przekazów medialnych. Sprawdzona w tym kraju praktyka celowego zestawiania kilku interpretantów owocuje ujawnianiem ich strategii komunikacyjnych, a tym samym środków wyrazowych, retoryki i społecznych warunkowań tekstów, reprezentujących różne rodzaje i gatunki literackie oraz rozmaite media.

Zainteresowanie relacją literatury, narodowych priorytetów kulturowych oraz otoczenia medialnego wyrasta z nauczycielskich obserwacji przeobrażeń recepcji klasyki literackiej przez licealistów w kontekście medialnych kontekstów lektur. Obserwacje te prowadziłam na przestrzeni ćwierćwiecza 1984-2009. Następnie w ramach badań własnych *Możliwości wykorzystywania mediów elektronicznych i cyfrowych przez polonistów* (2007-2009) oraz *Tradycje i perspektywy badań roli tradycyjnych oraz nowych mediów w dydaktyce literatury i języka polskiego* (2008) odnosiłam się do kontekstów literatury i literackiego kształcenia w postaci filmów, pakietów multimedialnych, programów komputerowych, internetowych bibliotek.

Wkrótce w związku z przeobrażeniami cyfrowych zasobów i narzędzi zmalała rola filmu i mediów masowych. W ramach kolejnych badań własnych *Rola internetowych portali i serwisów w polonistycznej edukacji* (2009-2010) zaczęłam uwzględniać używane w celach edukacyjnych internetowe witryny opracowywane przez podmioty oświatowe, akademickie, prywatne niekomercyjne i komercyjne – polskie oraz zagraniczne. Do 2010 roku dokonałam przeglądu typów polonistycznych zasobów polskich mediów cyfrowych (telewizji, radia, Internetu i publikacji na płytach kompaktowych), aby je scharakteryzować, sklasyfikować i opracować wnioski co do ich wykorzystywania przez polonistów, zarówno na lekcjach tradycyjnych jak i w rozwijającej się wtedy w Polsce edukacji na odległość. Pojawienie się mediów elektronicznych i cyfrowych spowodowało bowiem na początku XXI w. gwałtowny przyrost liczby różnej jakości materiałów i programów. Poloniści nie zawsze potrafili efektywnie ich używać, co stwierdziłam analizując sposoby wykorzystywania cyfrowych zasobów przez

¹⁰ Przeprowadzone pod moim kierunkiem eksperymentalne wdrożenie multimedialnego modułu tematycznego w gimnazjum przedstawiłam w książce *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty...* w rozdziale V *Studium przypadku: „Quo vadis?” a medialne konteksty*, s. 461-613.

nauczycieli (*On the theory, practice and didactics of utilization of Web sites for educational purposes by teachers of Polish language* 2009; *Prywatne strony internetowe polonistów w posttradycyjnej edukacji* 2010; *Research on the Web activity of teachers of Polish in lower secondary schools* 2014), studentów specjalności nauczycielskiej (*Posttradycyjna edukacja? Sposoby używania komputera przez studentów podczas praktyki pedagogicznej* 2011) i uczniów, a także badając zawarte w ofertach elektronicznych usługodawców kulturowe wizerunki przewidywanych użytkowników tych wortalu i serwisów (*Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych* 2011). Z tego działu badań wynikało, że możliwości mediów nie są wystarczająco wykorzystywane w polonistycznym kształceniu, a to skutkować może jego nieadekwatnością do potrzeb uczniów, ich nieumiejętnością w zakresie odnoszenia tekstów literackich do współczesnego uniwersum interpretacyjnego i odrzuceniem promowanego w szkole tradycyjnego modelu lektury na rzecz cyfrowych nośników kontrkultury.

Praca nauczyciela równoległa przez cztery lata z zatrudnieniem w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego sytuowała moje obserwacje i zainteresowania naukowe na gruncie socjologii edukacji. Jednak zmiana głównej przynależności na Katedrę Mediów i Badań Kulturowych (2012) sprawiła, że uzupełniłam punkt widzenia o kulturoznawczy. W dalszych analizach wyszłam z założenia, że produkty medialnego przemysłu zostały usytuowane w roli interpretantów literatury – zatem również szkolnych lektur, ponieważ za pośrednictwem nowych technologii wtórni nadawcy kreują przestrzenie literackie, nawyki odbiorcze i postawy czytelnicze (*Produkty przemysłu medialnego XXI wieku jako interpretanty literatury*, 2013). Moje analizy wykazały, że cyfrowe reprezentacje kulturowej pamięci często wywodzą z literackiej klasyki, konstruując gry indywidualną i zbiorową tożsamością. Przyczyniły się do tego media społecznościowe, a sposoby porozumiewania się ich użytkowników sprowadzić można do kilku archetypów konwersacyjnych (*Elektroniczne teksty: recykling kultury i zbiorowej tożsamości*, 2015).

Analizując grafiki zamieszczane na okładkach bestselleru Iana McEwana *Pokuta* oraz okładek lektur obowiązujących w Polsce i Australii zauważyłam, że okładki również pełnią rolę interpretantów tekstów literackich (*Mitologizacja przekazu: fotografie na okładkach „Pokuty” Iana McEwana*, 2012; *Koncepcja czytania a pragmatyczna estetyka okładek lektur (na przykładzie Polski i Australii)* 2012). Opracowywane są adekwatnie do oczekiwań

wybranych grup: ukierunkowują lekturę na określone tematy i kreują mity posługując się kadrowaniem, kolorystyką, symboliką, a w przypadku książki czytanej *emploi* lektora. Przy dekonstrukcyjnym założeniu braku centrum odczytywania tekstu i czytaniu ekstensywnym lektura może być więc ukierunkowana przez wydawców. Moje analizy wykazały, że okładki książek odwołują się do wizualnych praktyk współczesnych mediów, a także stylizowanych na dawne przedstawień, za pomocą których eksponują, upraszczają lub pomijają zawarte w utworach literackich złożone problemy, zaspokajając przewidywane potrzeby czytelników reprezentujących wybrane grupy społeczne.

Badania koncentrowałam też na internetowych witrynach wykorzystywanych w celach edukacyjnych. Podobnie jak w przypadku książek wzięłam początkowo pod uwagę ich oprawę graficzną. Zakładając że obraz pozwala badać wyobrażenia o rzeczywistości porównałam ikonografię portali redagowanych w językach: polskim, rosyjskim i niemieckim. Okazało się, że polskie i rosyjskie wyrażały często kontestację szkolnych i społecznych norm, a niemieckie je promowały. Wynikało to m.in. z organizacji systemów medialnych w tych trzech państwach (*Kulturowo-społeczne uwarunkowania ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych, 2011*). Spostrzeżenia te potwierdziły się na zasadzie triangulacji badań, gdy rekonstruując językowy obraz edukacji poddałam analizie nazwy witryn przeznaczonych do wykorzystywania przez uczniów posługujących się językami: polskim, rosyjskim i niemieckim (*Banki, szkoła i ściągki. Językowy obraz edukacji w nazwach rosyjskich, niemieckich i polskich witryn internetowych, 2012*). Rekonstrukcja językowo-kulturowych schematów wyobrażeniowych polskich uczniów na temat portali edukacyjnych wskazała, że trafnie rozpoznawali ich zawartość. Prototypem uznawanych za edukacyjne witryn była „Ściąga.pl”, a zasoby instytucjonalne oraz tworzone przez nauczycieli pozostawały praktycznie nieznane (*„Wypasione ściągki” jako „protezy umysłu”. Konceptualizacje nazw portali edukacyjnych w języku licealistów, 2010*). Na tym etapie badań ważnym punktem odniesienia stała się dla mnie pedagogika krytyczna, a zwłaszcza zagadnienia reprodukcji kulturowej, ukrytego programu i symbolicznej przemocy w rozumieniu Pierre’a Bourdieu.

Potwierdziło się prezentowane w medioznawczym piśmiennictwie spostrzeżenie, że struktura własności medialnej w Polsce i Rosji (dominacja podmiotów zagranicznych) wyzwa-

la aktywność portali komercyjnych¹¹. Z mojego rozeznania wynikało, że bywają one opozycyjne wobec szkoły, metodologicznie zachowawcze, wpisują się w oczekiwania przewidywanego użytkownika oraz redukują treści patriotyczne, etyczne, historyczne, spłaszczając piramidę prezentowanych wartości.

Zwróciłam też uwagę na poziom merytoryczny materiałów polecanych jako edukacyjne. Okazało się, że w polskich witrynach brakuje dwudziestowiecznych, a zwłaszcza post-strukturalnych metodologii badań literaturoznawczych (*Metodologie badań literaturoznawczych w internetowych portalach edukacyjnych, 2008*), choć mogłyby je popularyzować zwłaszcza podmioty akademickie i oświatowe. Zabrakło też materiałów na temat nowych pozycji lekturowych wprowadzonych w 2006 i 2007 r. – najliczniej reprezentowane były one w serwisach komercyjnych, natomiast podmioty oświatowe nie nadawały statusu nowym lekturom (*Nowy kanon lektur w internetowych serwisach edukacyjnych?, 2011*). Zabrakło też rozwiązań prawnych i organizacyjnych wspierających tworzenie e-zasobów przez nauczycieli. W tej sytuacji internetowe przekazy komercyjnych nadawców zmarginalizowały lektury i społeczne normy ujawniając dysfunkcję narkotyzującą (*narcotizing disfunction*) odnoszoną przez Paula Lazarsfelda i Roberta Mertona do zapośredniczonego poznawania życia społecznego i zastępczej partycypacji wynikającej z przekonania o byciu dobrze poinformowanym¹². Analogiczny mechanizm został wyzwolony w odniesieniu do niebezpośredniego poznawania literatury.

Kształcenie studentów specjalności nauczycielskiej pod kątem możliwości wykorzystywania nowych technologii w procesie dydaktycznym było wówczas niewystarczające¹³. Publikacje na temat możliwości w tym zakresie były stosunkowo nieliczne. Jako kierownik praktyk zawodowych stwierdziłam, że pełniący obowiązki szkolnych opiekunów nauczyciele okazywali się czasem nieprzygotowani do wdrażania studentów w tajniki efektywnej pracy z nowymi technologiami. Wynik badania stanu dydaktycznego piśmiennictwa na temat możliwości wykorzystywania nowych mediów na lekcjach polskiego przedstawiłam w tekście

¹¹ Por. np. Michał Kaczmarczyk *The Mass Media in Poland. Between the Mission and the Market*, University of St. Cyril and Methodius in Trnava, Trnava 2012 oraz Łukasz Szurmiński *System medialny Federacji Rosyjskiej* [w:] *Wybrane zagraniczne systemy medialne*, red. Janusz W. Adamowski, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 217-261.

¹² Paul F. Lazarsfeld, Robert K. Merton *Mass communication, popular taste, and organized social action* [in:] *The Communication of ideas*, ed. by Lyman Bryson, Harper, New York 1948, p. 32-51.

¹³ Wkrótce ukazało się *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*.

Rozwój badań nad rolą nowych mediów w kształceniu polonistycznym (2010). Z moich wcześniejszych rozeznań problemu wynikało też, że studenci specjalności nauczycielskiej podczas praktyk w 92% ograniczali się do wyszukiwania informacji i zasobów, traktując Internet jako bibliotekę, a nie narzędzie komunikowania. Tylko nielicznym z nich celowe włączenie komputera do procesu dydaktycznego pozwoliło na wprowadzenie współczesnych kontekstów literackich, zmieniło kształcenie z werbalnego w polisensoryczne oraz zaciekało uczniów (***Posttradycyjna edukacja? Sposoby używania komputera przez studentów podczas praktyki pedagogicznej, 2011***).

Nowym przedmiotem badań uczyniłam w tej sytuacji ogólnodostępne witryny tworzone przez nauczycieli języka polskiego na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Analizując stosowane w nich systemy zarządzania treścią i stopień wykorzystania możliwości komunikacyjnych zauważyłam, że w efekcie stosowania nowoczesnych technologii strukturalistyczny model polonistycznego kształcenia zmienia się na posttradycyjny, ale ekspansywność nowych technologii zbliża go do paradygmatów marketingowych (***Prywatne strony internetowe polonistów w posttradycyjnej edukacji, 2010***). Witryny, tworzone przez szkolnych i uniwersyteckich polonistów w celach badawczych, komunikowania się i udostępniania materiałów były też czasem porzucane wskutek czasochłonności ich użytkowania i braku technicznego wsparcia właścicieli (***On the theory, practice and didactics of utilization of Web sites for educational purposes by teachers of Polish language, 2009***).

Jako badaczka mająca rozeznanie w używaniu Internetu do celów dydaktycznych zostałam zaproszona przez prof. dr hab. Sławomira Żurka do uczestnictwa w projekcie badawczym *Komponent dydaktyczny w ramach studiów doktoranckich z literaturoznawstwa w zakresie filologii polskiej*, który był realizowany w ramach szerszego programu *Wdrażanie podstawy programowej kształcenia ogólnego* realizowanego przez Katolicki Uniwersytet Lubelski i Instytut Badań Edukacyjnych. Efektem tej współpracy była m.in. moja publikacja ***Research on the Web activity of teachers of Polish in lower-secondary schools (2014)***, w której zebrałam wskazówki badawcze dotyczące analizowania sieciowej aktywności nauczycieli języka polskiego na poziomie gimnazjalnym akcentując jednocześnie potrzebę kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej w zakresie wykorzystywania edukacyjnego potencjału Sieci.

Zdawałam sobie sprawę, że wyniki moich badań dotyczących wykorzystywania potencjału mediów przez nauczycieli języka polskiego i przez studentów uwarunkowane są

modelem polskiego systemu medialnego. Aby więc poznać w kulturowym kontekście inny system medialny i odmienne uwarunkowania procesów promocyjnych i adaptacyjnych literatury oraz jej recepcję odbyłam podróż do Australii, w której w obliczu problemów wielokulturowego społeczeństwa postawiono na jego integrowanie przez uczenie języka angielskiego w szerokich kulturowych kontekstach. Interesowały mnie literackie pierwowzory i ich medialne repliki, powstające w warunkach dynamiki i decentralizacji współczesnej kultury: digitalizowane zbiory, filmowe adaptacje, programy radiowe i telewizyjne, recenzje, a zwłaszcza instytucjonalne, komercyjne i niekomercyjne internetowe portale wykorzystywane w celach edukacyjnych. Podstawą analizy stały się badania kulturowe i krytyczna analiza dyskursu jako narzędzia adekwatne do opisu współczesnej kultury.

Podczas pobytu w Australii zwróciłam uwagę na kulturowe symbole, funkcjonujące w literaturze i jej medialnych kontekstach jako środek retoryczny w służbie ideologii (państwowej, politycznej, społecznej). Obserwowałam i badałam system idei, przypisywanych klasycznym tekstom literackim w materiałach dydaktycznych, opracowaniach, oświatowych audycjach, mediach publicznych oraz prywatnych i portalach edukacyjnych oraz mający odbicie w świadomości nauczycieli jako dyskurs dominujący. Interesowały mnie też dokumenty recepcji lektur wytworzone przez uczniów jako czytelników, widzów i użytkowników – poznawałam je w indywidualnych kontaktach z absolwentami i porównywałam z zamieszczanymi w internetowych forach. Obserwowałam też sposób kształcenia australijskich nauczycieli hospitując zajęcia w Graduate School of Education University of Melbourne, prowadząc rozmowy z wykładowcami i studentami, analizując programy nauczycielskich studiów i publikacje oraz autorskie materiały naukowo-dydaktyczne pozyskane od dra Johna Munro.

Spotkania i rozmowy z pracownikami i studentami University of Melbourne (Graduate School of Education oraz School of Culture and Communication on Australian Indigenous Studies), a także z uczniami, nauczycielami języka angielskiego i polskiego, dyrekcją oraz absolwentami Homebush Boy's High School w Sydney i innych szkół, prezydentem The New South Wales Federation of Community Language Schools oraz udostępnione mi przez nich materiały utwierdziły mnie w przekonaniu, że przy odpowiedniej organizacji procesu nauczania i współpracy zainteresowanych środowisk jest możliwe wykorzystywanie przekazów różnych mediów dla pogłębienia rozumienia tekstów literackich przez przedstawicieli różnych kultur, środowisk społecznych i grup wiekowych, a tym samym konstruowanie podstawy ich

porozumiewania się na bazie wspólnych kodów kulturowych i budowanie społecznej integracji. Kontakt z biblioteką uniwersytecką i zapoznanie się z zawartością stanowego portalu *Board of Studies NSW* oraz innych witryn wykorzystywanych przez nauczycieli i uczniów poszczególnych stanów w celach edukacyjnych pozwoliły mi poznać australijski sposób interpretowania utworów literackich przez precyzyjnie zaplanowane odnoszenie ich w ramach multimedialnych modułów tematycznych do analogicznych problemowo przekazów innych mediów. W realiach konwergencji i globalizacji była to strategia atrakcyjna oraz skuteczna z punktu widzenia interesów państwa jako integrująca wokół narodowych ikon tożsamości, symboli i mitów, co jest konieczne z uwagi na aktualne położenie pierwotnych Australijczyków i kulturowe zróżnicowanie licznych w tym kraju imigrantów.

Australijskie obserwacje okazały się kluczowe w moich badaniach związanych z relacjami literackich tekstów i ich medialnych odpowiedników. Podjęłam próby adaptowania tych koncepcji i rozwiązań do polskich warunków i potrzeb. W ramach badań statutowych *Recykling kultury? Literatura w mediach elektronicznych Polski i Australii* (2010-2013) przeprowadziłam porównawczą analizę ofert portali i serwisów wykorzystywanych w celach edukacyjnych w Polsce oraz w Australii oraz diagnozowałam ich rzeczywistą rolę w literackim kształceniu, identyfikując stosowane przez wtórnych nadawców matryce pojęciowe i kulturowe symbole oraz badając relacje dyskursów. Porównując redagowanie głównych portali oświatowych w obu krajach, w tym sposób opublikowania polskiej podstawy programowej i *Australian Curriculum*, doszłam do wniosku, że sposób udostępnienia dokumentów programowych może kształtować postrzeganie relacji literackich treści oraz ich współczesnych kontekstów, a nawet rozumienie pojęcia tekstu (*Government portals resources on teaching native language in New South Wales (Australia) and in Poland (Europe) and their role in building new social consciousness, 2010; The mode of curriculum publication and developing key skills: the Polish core curriculum with comments and the Australian curriculum, 2012*). Prostota, praktyczność i precyzja australijskich rozwiązań w zakresie dydaktyki literatury i języka oraz jednoczesnego kształcenia kompetencji medialnych zainspirowały mnie do opracowania wraz ze studentami podobnych propozycji dla polskiej szkoły – w ramach ćwiczeń *Projektowanie kształcenia kulturowo-literackiego w gimnazjum*. Wdrażane były przez zainteresowanych studentów podczas ich praktyk ciągłych spotykając się z uznaniem nauczycieli i uczniów.

W tym okresie (od 2011 roku) uruchomiono uczelnianą platformę MOODLE. Przygotowywanie oraz prowadzenie zajęć komplementarnych i zdalnych, a także praca w rektorskiej Komisji ds. Zdalnych Form Kształcenia mającej za zadanie zatwierdzanie zdalnej formy kursów zwróciły moją uwagę na sposób dobierania materiałów dydaktycznych. Zauważyłam, że autorzy i uczestnicy zajęć bardziej kierowali się ich dostępnością i atrakcyjnością, niż jakością i trafnością. W moim przekonaniu nie wykorzystywano potencjału zajęć, w których każdy z uczestników miał możliwość zamieszczania własnych materiałów i zorganizowania samodzielnej wypowiedzi. Przeanalizowałam więc kategorie źródeł, z których skorzystali studenci ostatniego roku *Filologii polskiej* specjalności nauczycielskiej uczestniczący w prowadzonym przeze mnie komplementarnym kursie *Przekazy audialne w odbiorze szkolnym*. Okazało się, że z uwagi na swoje przyzwyczajenia sięgali głównie do witryn komercyjnych. Brakowało im wiedzy na temat naukowych, edukacyjnych czy instytucjonalnych zasobów Internetu. Taki stan rzeczy uwarunkowany był zarówno niewystarczającym kształceniem, jak i przeniesieniem zwyczajów komunikacyjnych z otoczenia medialnego do procesu edukacyjnego, ponieważ na polskim rynku dominowali nadawcy komercyjni, a repozytoria naukowe dopiero rozbudowywano. Niewystarczająca była też edukacyjna misja mediów publicznych. W konsekwencji zaznaczyło się korzystanie z pozainstytucjonalnych, alternatywnych struktur wiedzy, której społeczna dystrybucja zmieniła się w związku z redefiniowaniem roli specjalistów i instytucji nauki¹⁴. Ten stan rzeczy okazał się wyzwaniem dla okołoliterackiego kształcenia. Studenci dostosowali wypowiedzi do otoczenia komunikacyjnego, podczas gdy temat wymagał od nich zaprezentowania osobistego punktu widzenia, co ograniczało wykorzystywanie zasobów zewnętrznych (*External resources in e-learning – dominant discourse?*, 2015).

Od kwietnia 2012 r. na zaproszenie prof. dr hab. Agnieszki Ogonowskiej pracuję w Katedrze Mediów i Badań Kulturowych. Charakter prowadzonych zajęć ułatwił mi przeprowadzenie statutowych badań *Ideologiczne matryce komunikacji elektronicznej w warunkach konwergencji mediów* (2013-2015). Usystematyzowałam spostrzeżenia na temat technologicznych, społecznych i estetycznych uwarunkowań współczesnych mediów. Podjęłam porównawcze analizy kategorii intertekstualności i intermedialności w polskich i australijskich dokumentach programowych dotyczących kształcenia literackiego na poziomie maturalnym

¹⁴ Dariusz Jemielniak *Życie wirtualne dzikich. Netnografia Wikipedii największego portalu współtworzonego przez ludzi*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2013.

(Multimedialne moduły tematyczne. Intertekstualność w sieci i edukacyjnej praktyce (na przykładzie Polski i Australii, 2015; Intermedialność w nauczaniu języka angielskiego. Australia 2009-2014, 2015).

Badanie to pozwoliło mi dopracować koncepcję multimedialnych modułów tematycznych. Zaprezentowałam ją na I Kongresie Dydaktyki Polonistycznej w Krakowie zwracając uwagę na możliwość czytania lektur jako elementów amalgamatów kognitywnych – pojęciowych makrostruktur i mentalnych modeli¹⁵. Elementy tej strategii od lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wpisywane są w dokumenty programowe i liczne podręczniki do języka polskiego. Umożliwiają czytanie aktualizujące, a także samodzielłą interpretację literackiej klasyki (*Multimedialne moduły tematyczne jako narzędzie pracy ponowoczesnego szkolnego polonisty, 2014*).

Uważam za potrzebną dalszą naukową eksplorację obszarów związanych ze znaczeniem medialnych interpretantów szkolnych lektur dla współczesnego postrzegania kategorii literackości i recepcji tekstów literackich. Za szczególnie istotne uznaję badanie zasobów potencjalnie edukacyjnych witryn, ponieważ odgrywają one kluczową rolę we współczesnej kulturze literackiej. Długoletnia nieobecność tematyki różnomedialnych interpretantów klasyki literackiej w badaniach edukacyjnych sprawiła, że nie są wystarczająco zbadane redefiniujące pojęcie literackości zjawiska jak np. wideopoezja, powieści na telefon komórkowy, powieści z lokowaniem produktu. W Unii Europejskiej określono warunki sponsorowania ponadgranicznych programów i usług audiowizualnych, ale nie dotyczą one literatury (por. *Product placement novels – w druku*). Tymczasem literatura również ulega mechanizmom komercjalizacji. Prowadzą one do redukcji jej roli w kulturze. Podstawowe wyznaczniki literackości ulegają redefinicji przez nowe technologie stosowane zarówno w procesie twórczym, jak w trakcie dystrybucji i recepcji dzieł (*Od remediacji do sterowania zbiorowymi emocjami. Interferencje dyskursu literackiego i technologii – w druku; Od fascynacji do subwersji. Biografie w literaturze tworzonej kolektywnie – w druku*).

Istotna w moich badaniach okazała się konferencja *Między dyskursami, sztukami i mediami. Komparatystyka jutra* (17-19 III 2015 r.), której pomysłodawczynią i organizatorką była wybitna badaczka poetyki mediów dr hab. Ewa Szczęsna prof. UW. Podczas obrad uświadomiłam sobie, że literaturoznawcze narzędzia komparatystyczne mają w Europie dłu-

¹⁵ Por. Gilles Fauconnier, Mark Turner *Conceptual Integration Networks*, „Cognitive Science”, April-June 1998, p. 133-187.

gą tradycję ujmowania literatury w kulturowych kontekstach, zatem są pomocne poloniście pracującemu na bazie multimedialnych modułów tematycznych. Przemyślenia na ten temat zawarłam w referacie w przedstawionym podczas II Kongresu Dydaktyki Polonistycznej zorganizowanego na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach 18-21 XI 2016 r. ***Multimedialne moduły tematyczne czyli holistyczny potencjał w nauczaniu języka ojczystego (w druku)***. Za dobry początek mojej współpracy ze środowiskiem komparatystów uważam zaproszenie mnie przez prof. dr hab. Lidię Wiśniewską do zorganizowanego podczas tego Kongresu panelu dyskusyjnego *Płynne granice polonistyki – komparatystyka szkolna i uniwersytecka*. Mój głos przygotowywany do druku jako tekst ***Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka*** spotkał się z uznaniem przedstawicieli dydaktyków, językoznawców, krytyków literatury i komparatystów. Zamierzam rozwijać to ujęcie i współpracę.

Tak więc uznałam, że pojmowanie literackości w kontekście konwergencji mediów jest uzależnione od świadomości i współpracy różnych podmiotów. Potrzebne jest współdziałanie ze świadomością ekologii medialnej, jako że literatura i media są elementami ekosystemu złożonego z symbolicznych układów. Dlatego polonistyczna dydaktyka potrzebuje holistycznych ujęć. Staje się transdyscyplinarna i bliska kulturowej komparatystyce, dzięki czemu jest zdolna ujmować współczesną literaturę w jej wielomedialnych uwarunkowaniach i wieloprzełożeniowych kontekstach (***Dydaktyka polonistyczna jako komparatystyka – w druku; Multimedialne moduły tematyczne czyli holistyczny potencjał w nauczaniu języka ojczystego – w druku***).

W tych realiach praca szkolnego polonisty wymaga wielu kompetencji. Dlatego multimedialne moduły tematyczne dostarczają materiałów odnoszących się do celowo zestawionych tekstów, zjawisk i pojęć. Planuję wykorzystanie kontaktów – w środowiskach: literaturoznawczym, kulturoznawczym, dydaktyków literatury i języka polskiego, nauczycieli języka polskiego oraz kierowanego przeze mnie Zespołu Badań Technik Multimedialnych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji – do opracowania programu kształcenia w ramach multimedialnych modułów tematycznych wraz z obudową metodyczną i fakultatywnymi propozycjami realizacji. Materiały zamierzamy opublikować w wolnym dostępie, a eksperymentalne wdrażanie monitorować. Zasoby mają być aktualizowane i uzupełniane, a także okresowo modyfikowane dla uniknięcia interpretacyjnych schematów oraz dostosowania kształcenia do zmieniających się kulturowych kontekstów i społecznych oczekiwań.

Pozostałe osiągnięcia naukowo-badawcze

A. Adaptacje filmowe jako interpretanty literatury i narzędzia edukacyjne

Ukończyłam w Instytucie Filologii Polskiej UJ studia magisterskie ze specjalnością *filmoznawstwo*. Pracę magisterską *Z problemów kinezycznej notacji zachowania filmowych bohaterów* (1984) przygotowałam pod kierunkiem znakomitej filmoznawczyni prof. dr hab. Alicji Helman (UJ), a promotorem mojego doktoratu z literaturoznawstwa o specjalności *filmoznawstwo* (2002) był wybitny filmoznawca i medioznawca, prof. dr hab. Tadeusz Miczka (UŚ). Z racji pracy zawodowej w charakterze nauczycielki języka polskiego w liceum zainteresowały mnie następnie zagadnienia filmowych adaptacji, a w związku z rozpowszechniającym się zastępowaniem czytania przez oglądanie adaptacji skupiałam swoją i uczniów uwagę na problematyce filmu jako interpretanta literatury. Poświęciłam tym zagadnieniom niepublikowany dwutomowy przewodnik *Od „Faraona” do „Goldeneye”* (2000), a następnie pracę doktorską analizując aksjologiczny wymiar filmowych kontekstów lektur w liceum i zestawiając go z aksjologią pierwowzorów oraz hierarchią wartości badanych licealistów (2001). Rozbieżności ujawniły komercyjny lub ideologiczny charakter wielu adaptacji, a także ich retorykę służącą promowaniu interpretacji często odległych od intencji autora pierwowzoru. Świadczyło o tym m.in. operowanie przez ankietowanych uczniów nazwiskami aktorów, zamiast bohaterów.

Rozważyłam różne aspekty komercjalizacji filmowych adaptacji lektur zaliczając do nich: widowiskowość z udziałem gwiazd, tworzenie kosmopolitycznych i narodowych supergigantów, komediowość, melodramatyczność, wątki erotyczne i sensacyjne, okrucieństwo i przemoc, a także mechanizmy przystosowywania filmów do oczekiwań i możliwości percepcyjnych widzów. Uwzględniłam też ideologiczne uwarunkowania filmowych adaptacji lektur: wpisywanie się w politykę władzy albo opozycji, mitologizowanie i stereotypizowanie zjawisk. Z ogólnopolskich badań ankietowych wynikało, że szkolne rozmowy o filmie mają według respondentów charakter utylitarny i nie zaspokajają ich potrzeb. Wyniki opublikowałam w formie książki *Lektury licealne a kino komercyjne. Aksjologiczny wymiar edukacji filmowej* (2002).

Wkrótce okazało się, że adaptacje nie pełnią już w Polsce tak istotnej roli interpretantów literatury, jak w latach 80. i 90. XX w. Ulegały komercjalizacji. W konsekwencji zmniejsz-

to się ich oddziaływanie, więc produkcja stała się nieopłacalna¹⁶. Moje zainteresowania rozszerzyły się wówczas na nowe zjawiska medialne, przejmujące po filmie funkcję interpretantów literackiej klasyki, zwłaszcza przekazy udostępniane za pośrednictwem upowszechnianego wówczas Internetu. W podobny sposób ewoluowały tematy powiatowych konkursów, organizowanych w latach 2004-2011 dla gimnazjalistów przez Bibliotekę Pedagogiczną w Myślenicach: odnosiły się początkowo do filmu, a potem do zjawisk medialnych. Pełniłam w nich funkcję jurora.

Ostatni tekst dotyczący w całości filmowych adaptacji napisałam w 2011 r. (***Adaptacja filmowa jako dominujący typ lektury pierwowzoru, 2013***). Od tej pory odnosiłam się do filmu jako jednego z mediów, którego przekazy były do niedawna zdolne formować recepcję literackiej klasyki czy socjotechnicznie kształtować rozumienie narodowej historii, a tym samym formować zbiorową tożsamość i kulturową hegemonię. Te możliwości kina wykorzystano w Australii wprowadzając w siedemdziesiątych latach ubiegłego wieku rządową kontrolę kinematografii przez *Australian Film Commission*. Stworzono wówczas kino narodowe. Procesy globalizacyjne i amerykańizacja kultury popularnej oraz osłabianie pojęcia narodowej tożsamości nie spowodowały więc później zdeprecjonowania zmitologizowanej już australijskiej historii i wypromowanej na rynkach zagranicznych oryginalnej kultury. Konsekwentnie realizowana w wielokulturowym państwie polityka kulturalna upowszechniła jednoczące mity narodowe. Ważną rolę spełniały w niej adaptacje filmowe literatury, np. *Piknik pod Wiszącą Skatą* w reżyserii Petera Weira (1975) roku będący interpretantem powieści Joan Lindsay (1967) czy film *The chant of Jimmie Blacksmith* Freda Schepisi (1978) oparty na powieści Thomasa Keneally'ego (1972). Tymczasem w Polsce zabrakło równie perspektywicznej polityki kulturalnej (***Przemysł medialny a narodowa tożsamość. Postkomunistyczna Polska i postkolonialna Australia, 2014***). Zagadnienie adaptacji filmowej rozwijałam w książce ***Ideologiczne matryce...*** odnosząc się do przykładów polskich i australijskich.

Moje artykuły dotyczące filmów, drukowane w niepunktowanych czasopismach, mają charakter popularyzatorski. Pierwszy dotyczy zmian percepcji filmowych bohaterów przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Pojawiły się one w konsekwencji zastąpienia kinowych seansów oglądaniem filmów w zapisie wideo, co ograniczyło mechanizmy projekcji

¹⁶ Mimo dochodowości tej gałęzi kinematografii ostatnia z istotnych dla polonistycznego kształceniu adaptacji odnoszących się do polskiej klasyki literackiej powstała 15 lat temu – jest to *Quo vadis?* w reżyserii Jerzego Kawalerowicza (Polska 2001).

i identyfikacji oraz podporządkowywanie się widza linearnej narracji, wyzwalając dekonstruowanie opowieści i odrzucenie reguł kina gatunków. Techniki symulacyjne spowodowały, że kino utraciło referencyjny związek z rzeczywistością, toteż za jednoznacznie pozytywnych bohaterów uczniowie uznawali m.in. Drakulę, Erica Dravena i Telimenę (*Aksjologiczny wymiar filmowych kontekstów interpretacyjnych*, 2002).

Drugi tekst z tej grupy jest propozycją ukierunkowania pracy polonistów z adaptacją sprawiającą trudności z uwagi na niewpisanie jej w konwencje popularnego kina: to *Opowieść o „Dziadach” Adama Mickiewicza. Lawa* w reżyserii Tadeusza Konwickiego (Polska 1989) (*Trudne arcydzieło: „Opowieść o «Dziadach» Adama Mickiewicza. Lawa”, 2005*). Zaproponowałam też sposób pracy z filmem *Ostatni dzwonek* Magdaleny Łazarkiewicz (Polska 1989) (*Scenariusz lekcji: Charakteryzujemy bohaterów i przewidywanego widza filmu „Ostatni dzwonek”. Odkrywamy kody retoryczne „Ostatniego dzwonka”, 2007*). Jest godny uwagi z racji ukształtowania kodów retorycznych, które wykorzystano dla gry z widzem polegającej na wprowadzaniu go w błąd co do oceny bohaterów. Twórcy filmu ujawnili rolę audiowizualnych matryc popularnego kina. Sterują one recepcją filmu determinując postrzeganie postaci – co sprawdziłam na zajęciach w ramach kursu *Współczesna sztuka filmowa*.

Tekst *Film edukacyjny w nauczaniu. Obrazy, które uczą i kształtują tożsamość (2010)* napisany dla nauczycieli licealnych oraz gimnazjalnych stanowi przegląd ówczesnych możliwości edukacyjnych zastosowań filmu w nauczaniu różnych przedmiotów z uwagi na funkcje poglądowe, motywacyjne, weryfikacyjne, integrujące i wychowawcze.

Prof. dr hab. Halina Kosętko poprosiła mnie w 2008 r. o pełnienie funkcji promotora pomocniczego pracy doktorskiej na temat wątku śmierci w filmach Wojciecha Jerzego Hasa. Współpraca z doktorantem przy redagowaniu pierwszego rozdziału *Śmierć jako problem filozoficzny* była dla mnie istotnym doświadczeniem. Jednak z uwagi na chorobę i śmierć Pani profesor w 2013 r. sytuacja zawieszenia i niepewności spowodowała rezygnację doktoranta.

Za najważniejsze teksty sterujące w XXI wieku czytelniczym odbiorem literatury uznałam ostatecznie nie filmy, lecz dokumenty internetowe. Na bazie wcześniejszych badań proponowałam jednak i prowadzę dla studentów I r. II st. Kulturoznawstwa i wiedzy o mediach autorski wykład *Adaptacja filmowa jako dominujący typ lektury pierwowzoru*, a dla studentów III r. I st. Filologii polskiej (m.in. specjalności nauczycielskiej) ćwiczenia *Adaptacje filmowe literatury*, które spotykają się z dużym zainteresowaniem.

B. Medialne konteksty literatury i edukacji

Zainteresowanie medialnymi kontekstami literatury i polonistycznej edukacji sytuuje się w głównym nurcie moich badań. W tym obszarze posługuję się metodą jakościową, pozwalającą na scharakteryzowanie nowych zjawisk oraz kategoryzowanie dostępnych narzędzi i zasobów. Na początku XXI zaczęto bowiem dynamicznie rozbudowywać zasoby portali, wortalii, serwisów i stron internetowych. Zamieszczono w nich teksty kultury i materiały o przeznaczeniu edukacyjnym związane z literaturą, malarstwem, teatrem, filmem, muzyką, kształceniem językowym, egzaminowaniem. Były one publikowane równolegle na płytach kompaktowych przez instytucje oraz wydawnictwa komercyjne (teksty literackie, filmy, nagrania muzyczne, podręczniki elektroniczne, słowniki, encyklopedie, przewodniki, prezentacje, grafiki, materiały egzaminacyjne itp.). Rozwijało się polskie piśmiennictwo naukowe na temat funkcjonowania mediów, pojawiały się publikacje z zakresu technologii informacyjnej, technologii kształcenia z użyciem nowych środków komunikowania, edukacji medialnej. Brakowało jednak archiwizowania dokumentów i usystematyzowanej oraz aktualizowanej informacji o ich istnieniu, a także metodyki wykorzystywania programów i zasobów w polonistycznym kształceniu. Były to bowiem początki digitalizowania zbiorów i tworzenia cyfrowych repozytoriów.

Zwieńczeniem moich wysiłków związanych z gromadzeniem i porządkowaniem informacji na temat elektronicznych narzędzi i zasobów powiązanych z szeroko pojętym kształceniem polonistycznym stało się wypełniające piśmienniczą lukę w tym zakresie kompendium *Media w służbie polonisty (2008)* opublikowane w serii *Nowoczesna Szkoła*. Zestawiałam w nim i uporządkowałam istniejące wówczas programy komputerowe oraz adresy internetowe zasobów dotyczących treści i metod kształcenia polonistycznego czy zawierających wskazówki metodyczne co do możliwości unowocześnienia procesu dydaktycznego. Odnosząc się do zmian zachowań komunikacyjnych dokonałam przeglądu możliwości dydaktycznych istniejących wówczas programów (uczących, prezentujących materiał nauczania, wspierających jego opracowanie, rozwijających umiejętności twórcze), gier, ofert monitoringu dydaktycznego, różnych aspektów nauczania na odległość itp. Do książki został dołączony cykl ekranów dydaktycznych *Medi@ w służbie polonisty*, powiązany z ówczesną podstawą programową języka polskiego dla szkoły ponadgimnazjalnej i zweryfikowany przeze mnie w praktyce dydaktycznej.

Następnie wzięłam udział w trzech konferencjach z cyklu *e-polonistyka* zorganizowanych na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego pod kierownictwem prof. dr hab. Sławomira Jacka Żurka. Jako pierwsze w Polsce zintegrowały one środowiska badaczy cyfrowych przekazów, dydaktyków, nauczycieli, bibliotekarzy, a także instytucji państwowych i organizacji pozarządowych zajmujących się polonistyczną e-edukacją. Zainspirowany tymi kontaktami mój tekst *Szkolny polonista wobec imperium ekranów* (2009, II wyd. 2012, przedruk w „Zeszytach Szkolnych” 2009) sytuuje szkolną polonistykę w relacji do ikonosfery i odnosi się do elektronicznych ekranów używanych na lekcjach polskiego. Uznałam, że jeżeli są one używane celowo, mogą służyć dostosowaniu polonistycznej edukacji do wymogów kulturowego otoczenia upowszechniając alfabetyzację informacyjną i kształcąc kulturowe kompetencje.

Podobnie teksty *Szkolny polonista wobec imperium ekranów* (2009¹⁷), *Szkolna interpretacja w epoce mass mediów i multimediów* (2010), *Szkolna polonistyka w erze cywilizacji medialnej* (2008) dotyczą zjawisk kulturowych, które stawały się istotne w polonistycznym kształceniu: medialnego otoczenia, nowych strategii odbioru, nieliniowych procesów poznawczych, nowych dyspozytywów odbiorczych. Sąsiedztwo multi- i hipermediów uznałam za istotne dla werbalnego kształtu literatury i niezbędne w polonistycznym kształceniu. Uwzględniłam też zjawiska interaktywności i sieciowości w kontekście koniektywistycznej teorii uczenia się i neurodydaktyki. Zauważając powstające ułatwienia co do zestawiania przekazów zwróciłam uwagę, że wiążą się one z praktykami trudno poddającym się kontroli. Organizują kategorie pojęciowe w ramach reprodukcji kulturowej i społecznej. Jednak w Polsce nie wdrożono obligatoryjnej strategii wykorzystywania nowych mediów w edukacji, co zwiększa rolę wtórnych nadawców i komercyjnych podmiotów oświatowych. Strategia taka jest jednak możliwa – w Australii nowe media włączono do procesu edukacyjnego tak, aby promowały punkt widzenia uzgodniony przez przedstawicieli oświatowych i pozaoświatowych środowisk, a zatem również media publiczne i innych nadawców oraz wydawców (*Nowe media jako ideologiczne wyzwanie dla polonistycznej edukacji*, 2013).

Natomiast analizując pod kątem układu treści i adresatów prowadzone przez polonistów witryny edukacyjne stwierdziłam, że możliwości komunikacyjne Sieci przekształcają model polonistycznego kształcenia z modernistycznego w postmodernistyczny. Wnoszą no-

¹⁷ Druga redakcja książkowej wersji tekstu, przystosowana do druku w czasopiśmie „Zeszyty Szkolne”.

we elementy w postaci możliwości swobodnego porozumiewania się użytkowników, współtworzenia treści, dostępności wskazówek dydaktycznych i narzędzi analityczno-interpretacyjnych, a także współczesnych odniesień w postaci tekstów reklamowych (zwłaszcza kontekstowych). Tworzy to nowe relacje tekstów zrywając z transmisyjnym modelem kształcenia (*Polonistyczne strony WWW: postmodernistyczna koncepcja przedmiotu*, 2009). Zagadnienie to rozwinęłam kilka lat później biorąc pod uwagę sposób wpisywania reklam w realia i język tekstów literackich. Okazało się, że współczesne schematy komunikacyjne i komunikaty wizualne redukują integralność literatury przez wpisywanie jej w realia utowarowienia kultury, personalizacji i tabloidyacji przekazu. Strategia ta może wywierać wpływ na recepcję pierwowzorów i postrzeganie wyznaczników literatury (*Dyskursy nierównoległe. Lektury polonistyczne a komercyjne portale edukacyjne* – w druku).

Z mojego rozeznania wynikało, że zaangażowanie nauczycieli w tworzenie cyfrowych zasobów było mniejsze od potrzebnego uczniom. Lukę wypełniły więc wydawnictwa komercyjne, a nowe technologie wykorzystywane bywały w funkcji nośników kontrkultury (*Polonistyczne zastosowania komputera: szkolna praktyka a możliwości dydaktyczne*, 2007). Zauważyłam również, że w prywatnych witrynach tworzonych przez polonistów dominował historycznoliteracki układ treści, więc brakowało np. wzmianek na temat literatury po 1989 roku, choć zasoby łatwo poddawały się aktualizacji. Dominowała literatura obca (J.R.R. Tolkien), konspekty i scenariusze lekcji. Tylko 4% witryn zawierało wzmianki o najnowszych teoriach literatury, przydatnych do rozumienia współczesnych utworów. Brakowało tagowania, wizualizacji, kontaktów z pisarzami, hiperłączy do specjalistycznych zasobów i tekstów, propozycji interpretacyjnych. Taki stan rzeczy wynikał z podporządkowania nauczania przygotowaniu do egzaminu (*Literatura współczesna na prywatnych stronach edukacyjnych*, 2009).

Sytuacje takie nie miały miejsca w analizowanych przeze mnie witrynach australijskich, ponieważ wdrożono modułową koncepcję kształcenia kulturowo-literackiego zapewniającą powiązanie lektur z kontekstami w postaci utworów reprezentujących odmienne gatunki i rodzaje literackie, a nawet różnorodne media i formaty medialne przy zapewnieniu dominacji tekstów współczesnych i odwoływaniu się do nowych teorii literackich nawet w przypadku prezentowania *Hamleta* Szekspira (*National epics on main educational Websites (Poland and Australia)*, 2011). Z jakościowej analizy internetowych dokumentów wynikało, że polskie kształcenie kulturowo-literackie oparte jest na standardach akademickich, podczas

gdy Australijczycy wykorzystują menedżerskie podejście do edukacji dla celów państwowo-twórczych (*Funkcje Internetu na lekcjach języka ojczystego w Polsce i Australii w świetle „Podstawy programowej z komentarzami” oraz „The Australian Curriculum”, 2011*).

W związku z badaniami wykorzystywania Internetu do nauczania polskiego zostałam zaproszona do pełnienia funkcji eksperta w panelu *Uczeń i nowe media* podczas *Forum młodych dydaktyków – badaczy edukacji polonistycznej* zorganizowanego 24-25 III 2014 r. w Nałęczowie dla grupy doktorantów KUL i IBE oraz z innych ośrodków. W 2013 r. zostałam też promotorem pomocniczym powstającej pod kierunkiem prof. dr hab. Agnieszki Ogonowskiej pracy doktorskiej, która dotyczy porównawczej analizy kontekstów polskiej i amerykańskiej klasyki literackiej prezentowanych w „Facebooku” (przewód nie został jeszcze otwarty).

Funkcja skarbnika Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej oraz praca w Komite-tach Organizacyjnych I i II Kongresów Edukacji Medialnej pozwoliły mi współuczestniczyć w opracowywaniu inicjatyw związanych z edukacją medialną (np. *Kongres Edukacji Medialnej. Kraków, 25-26 IX 2014 r. Tezy, wnioski, propozycje* oprac. z mgr M. Wieczorek-Tomaszewską (2014).

We wrześniu 2014 r. zostałam powołana przez Senat UP do pełnienia funkcji kierow-nika Zespołu Badań Technik Multimedialnych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji, działającego w ramach Ośrodka Badań nad Mediami. Uwzględniając sugestie członków opracowałam i opublikowałam w witrynie Zespołu program działania (*Zespół Badań Technik Multimedial-nych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji*). Opracowałam go też w celach informacyjnych dla uczelnianego wydawnictwa „Konspekt” (*Zespół Badań Technik Multimedialnych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji, 2014*), podobnie jak tekst odnoszący się do teatralnych kontekstów twórczości Witkacego zaprezentowanych w recenzowanej książce prof. dr hab. Ewy Łubie-niewskiej (*Subtelna książka o Czystej Formie i... bebechach!*, 2007).

Opracowania na temat medialnych kontekstów literatury i edukacji miały rozmaitych adresatów. Zostały zróżnicowane. Powstawały na bazie nauczycielskich spostrzeżeń, badań i zajęć ze studentami przygotowywanymi do zawodu nauczyciela języka polskiego albo me-nedżera kultury. Wymagało to aktualizowania moich kompetencji, monitorowania dostęp-nych zasobów oraz zaopatrywania się w coraz to nowszy sprzęt i oprogramowanie.

C. Media w Polsce i Australii – ujęcie porównawcze

Zwieńczeniem moich porównawczych badań i publikacji na temat funkcjonowania interpretantów szkolnych lektur w Polsce i Australii stała się książka *Ideologiczne matryce. Lektury a ich konteksty. Postkomunistyczna Polska – postkolonialna Australia (2013)*. Zawarłam w niej analizę porównawczą polityki kulturalnej i edukacyjnej w Australii i Polsce wychodząc od spostrzeżenia, że Australia zerwawszy z przeszłością wycofała ze szkolnych lektur teksty powstałe w tym kraju przed 1967 r. konsekwentnie rekompensując szkody wyrządzone pierwotnym Australijczykom. Rasizm został więc wykluczony z oficjalnego dyskursu. Natomiast w Polsce powielane bywały interpretacje, wypracowane przed zniesieniem cenzury, zwłaszcza że uczniowie zastępowali lekturę pobieżnym zapoznawaniem się z przestarzałymi opracowaniami, opartymi na nich streszczeniach lub oglądaniem filmowych adaptacji zrealizowanych najczęściej przed 1989 r. Dominujący w PRL dyskurs wracał więc w internetowych portalach, podręcznikach, szkolnych interpretacjach. Kulturowy potencjał literackich pierwowzorów wykorzystywany był przez wtórnych nadawców w celach marketingowych. Tymczasem z opisaney przeze mnie praktyki edukacyjnej zaobserwowanej w *Homebush Boys High School* w Sydney wynikało, że studia nad adaptacją mogą być wstępem do wiedzy o komunikowaniu medialnym, w tym literackim, a odwołując się do teorii amalgamatów kognitywnych można konstruować programy nauczania wiążąc przekazy literackie z medialnymi dla wydobywania siły wyrazu literatury i pogłębienia jej rozumienia dzięki powiązaniu z przekazami różnych mediów.

Temat uznałam za kluczowy dla użytkowników mediów doby konwergencji, a zwłaszcza dla koncepcji współczesnej edukacji kulturowo-literackiej. Eksperyment przeprowadzony w jednym z krakowskich gimnazjów dowiódł, że nauczyciel jest w stanie wraz z uczniami przeciwstawić się dominującym znaczeniom upowszechnianym za pośrednictwem elektronicznych mediów i przy ich celowym użyciu wyzwolić zainteresowanie lekturą.

Problematykę powielania ideologicznych matryc w warunkach konwergencji mediów rozwijałam odnosząc się do struktury rynku medialnego w Polsce: obecności międzynarodowych koncernów, koncentracji własności i zaniedbania edukacji medialnej. Analizując komentarze odbiorców do filmów przedstawiających wywiady z przedstawicielkami polskiej sceny politycznej zauważyłam, że nastawienie komentujących zależy od miejsca umieszczenia filmu, zatem portale wyzwalają sposoby recepcji skupiając określonych użytkowników

i wzmacniając dominujący przekaz (*MSM convergence in post-communist Poland as an instrument of ideological matrix reproduction*, 2013).

Analizowałam również zawartość witryn powiązanych z historycznymi pamiątkami w Krakowie. Zauważyłam biurokratyczny charakter instytucjonalnych, wpisywanie komercyjnych w zainteresowania przewidywanych użytkowników jako potencjalnych turystów, autopromocyjny charakter witryny prywatnej i powielanie stereotypów w społecznościowej. Z analizy wynikało, że symboliczne reprezentacje Krakowa są niespójne wskutek braku jednolitej polityki kulturalnej miasta i wynikającego stąd powielania różnorodnych dyskursów medialnych mogących skutkować postrzeganiem Krakowa jako przestrzeni opresji i antagonizmów (*Witryny internetowe jako kulturowe reprezentacje krakowskich heterotopii*, 2014).

W tekście *Regres i rozwój aksjologicznego kapitału w portalach edukacyjnych Polski i Australii: Interkl@sa i „Board of Studies”* (2012) zestawiałam tytułowe witryny porównując architekturę informacji, sposób redagowania tekstów, współpracę z oświatowym środowiskiem, częstość aktualizowania zasobów i jakość oraz tematykę materiałów edukacyjnych. Okazało się, że polski portal nie uniknął wpisania w komercyjne interesy, australijski zaś wzmacniał narodowy kapitał aksjologiczny promując uczciwość, podmiotowość i współpracę oraz odcinając się od reklam i współpracy ze środowiskiem biznesowym.

Natomiast sposób i zakres wykorzystywania telewizyjnych seriali, portali internetowych, filmów, programów radiowych i technologii komputerowych w australijskim nauczaniu języka angielskiego jako narodowego przedstawiłam w artykule *Media na lekcjach angielskiego w Australii* (2010), konfrontując dokumenty z zaobserwowaną w Homebush Boys High School praktyką dydaktyczną. Wynikło stąd, że Australijczycy zadbali o precyzyjne osadzenie tekstów we współczesnym medialnym kontekście ułatwiając uczenie się języka i promując współczesne wzorce porozumiewania się. Rozwiązanie to przedstawiłam również w wywiadzie będącym częścią artykułu *Fenomen nowych mediów. Z polskimi socjologami i medioznawcami rozmawia prof. Agnieszka Ogonowska* (2011).

Pozostałe teksty z tej grupy mają charakter publicystyczny. Artykuł *Ideologiczne matryce w mediach i edukacji* (2013) informuje o mojej książce i napisany został dla uczelnianego czasopisma. Natomiast w tekście *Nauczanie ojczystego języka w posttotalitarnej Polsce i postkolonialnej Australii* (2010) przedstawiłam tytułowy problem w polonijnej gazecie internetowej, adresując tekst do nauczycieli języka ojczystego, których sposoby pracy znałam

z osobistych kontaktów. Tekst ten miał na celu zwrócenie ich uwagi na możliwości dydaktyczne wynikające z analizowania retoryki przekazów, wpisanych w przekazy ideologii i rozpoznawanie dominującego dyskursu, a na tej bazie kształcenia siły semiotycznej odbiorców. Za niezbędne uznałam odejście od drukowanych podręczników na rzecz materiałów udostępnianych cyfrowo i sytuowanie lektur w kontekstach przekazów innych mediów, polecanie aktualnych opracowań, współpracę z uczelniami oraz pogłębianie interpretacji czytanych lektur możliwe dzięki ograniczenia ich liczby.

Kształt tekstu *Media są fascynujące... Z prof. Tomaszem Gobanem-Klasem rozmawia prof. Agnieszka Ogonowska (2014)* jest rezultatem mojej współpracy w przygotowaniu go do druku w zakresie adiustacji i doboru grafik.

Spostrzeżenia zgromadzone podczas powstawania publikacji z działu C. wykorzystałam prowadząc zaprojektowane przez siebie zajęcia adresowane do studentów filologii polskiej specjalności nauczycielskiej *Media w nauczaniu, Polonistyczna e-dydaktyka, Technologia Informacyjna w warsztacie nauczyciela polonisty*, kurs na studiach podyplomowych *Wiedza o mediach audiowizualnych*, a także zajęcia dla czynnych zawodowo nauczycieli.

Porównanie funkcjonowania mediów w Polsce i krajach sąsiednich oraz w wysoko rozwiniętym i dobrze zorganizowanym kraju, jakim jest Australia, uważam za kluczowe w moich badaniach z uwagi na uwzględnienie rozwiązań, które mogłyby być inspirujące dla Polski i Europy. Według mnie australijskie doświadczenia w rozwiązywaniu problemów, które do Europy docierają (np. wielokulturowość, imigracja, naprawianie błędów przeszłości) mogą inspirować Europejczyków. Dlatego w najbliższej przyszłości zamierzam je przedstawiać również za granicą oraz inicjować z Australijczykami różne formy współpracy, którą uważam za niewystarczającą. Nie ma np. możliwości wyjazdu do tego kraju w ramach programu *Erasmus*. Moja podróż i pobyt sfinansowane były z własnych, prywatnych środków.

D. Internet w kształceniu ustawicznym

Zainteresowanie rolą Internetu w kształceniu ustawicznym wynikało ze wzrastającej roli ciągłej edukacji i ukierunkowania wielu witryn wykorzystywanych w celach edukacyjnych na użytkowników uzupełniających szkolne wykształcenie, zatem często dorosłych. Okazali się oni ważnymi adresatami badanych przeze mnie zasobów, zwłaszcza towarzyszących głównym przekazom spersonalizowanych reklam – zarówno zamieszczanych kontekstowo na stronach, jak i przesyłanych na adresy e-mailowe. Rezultaty eksperymentalnego badania na ten temat polegającego na analizie tematyki reklam m.in. przysyłanych na moje konto e-mailowe przez wymagające zalogowania się serwisy przedstawiłam w tekście ***Granice społecznego przyzwolenia. Użytkownik w tekstach reklam z edukacyjnych serwisów (2008).***

Komercyjnie zorientowane polskie witryny zaprojektowane w celach edukacyjnych i okołoedukacyjnych porównywałam z rosyjskimi i niemieckimi odpowiednikami zwracając uwagę na kulturowe i socjotechniczne aspekty zamieszczanych w nich ikonicznych przedstawień użytkowników w relacji do procesu uczenia się i dalszej drogi życiowej – m.in. w tekście ***Kulturowy wizerunek użytkownika w ikonografii polskich, rosyjskich i niemieckich serwisów edukacyjnych (2010).*** Porównanie ofert polskich, rosyjskich i niemieckich reklamodawców potwierdziło kulturowe różnice wynikające z odmienności systemów medialnych ujawniające się również w innych moich analizach.

Przełomowe dla badania edukacyjnego potencjału Internetu związanego z kształceniem ustawicznym okazało się zastosowanie metody jawnej obserwacji uczestniczącej w 2011 roku. Pozwoliła mi ona na uzyskanie dostępu do całokształtu pracy i wiedzy milczącej (*tacit knowledge*) instruktorów prowadzących autorskie szkolenia dla właścicieli psów i publikujących materiały w dwu witrynach: przygotowanej w ramach możliwości Internetu 1.0 oraz profilu w „Facebooku”. Konsekwencja praktycznych wskazówek wynikała z precyzyjnego ukierunkowania na kształcenie umiejętności komunikowania międzygatunkowego. Osobiste zaangażowanie prowadzących rodzinną firmę oraz psychofizyczne cechy założyciela szkoły, emerytowanego pilota doświadczalnego samolotów myśliwskich, a także jego syna – nauczyciela wychowania fizycznego, przełożyły się na przejrzystą architekturę podawanych w witrynach informacji oraz wizualizowanych i podejmowanych w nich interakcji, wymagających podzielności uwagi, odwagi, intuicji i odporności na stres tak jak szkolenie znerwicowanych psów czy testowanie naprawianego samolotu albo awaryjne lądowanie, które założyciel szkoły odbył dwukrotnie. Ważna w międzygatunkowym porozumiewaniu

komunikacja wizualna była w witrynach i na zajęciach wykorzystana zarówno do celów szkoleniowych, jak i promowania filozoficznego przesłania na temat konstruktywnej relacji człowieka, przyrody i technologii. Wnioski nasuwające się po porównaniu internetowych wizerunków psów zamieszczanych w polskich, niemieckich, rosyjskich i australijskich witrynach szkoleniowych okazały się zbieżne z moimi wcześniejszymi spostrzeżeniami na temat socjotechnicznego ukierunkowania kształcenia w Australii i komercyjności portali rosyjskich (*Franczyzowość internetowych witryn na temat szkolenia właścicieli i ich psów*, 2013). Obserwacja uczestnicząca jako triangulacja dotychczasowych moich ustaleń dotyczących edukacyjnego potencjału Internetu zaowocowała nowymi spostrzeżeniami, które mogą być pomocne w projektowaniu internetowych witryn i kształceniu instytucjonalnym. W rozszerzonej wersji przedstawiłam to we wstępnie zredagowanej książce *Nauczanie – trening – coaching w nowoczesnych realiach. Antropologiczne studium przypadku*.

Natomiast w tekście *Intermedialna kampania społeczna: „Mafia dla psa”* (2014) zebrałam wnioski z analizy zorganizowania i przeprowadzenia sezonowej kampanii społecznej *Mafia dla psa*, w której pomysłowo odwołano się do kina gangsterskiego, telewizyjnych seriali i reklam społecznych oraz gry ich konwencjami wpisując przekaz w realia kultury konwergencji. Format reklamy wirusowej wyzwolił aktywność odbiorców przekładającą się na finansową pomoc zwierzętom u progu zimy, a paradygmaty intermedialności wzmocniły niekonwencjonalne ostrzeżenie skierowane do właścicieli traktujących psy niewłaściwie.

Analizy przykładów użycia internetowych witryn w niezapośredniczonej przez oświatowe struktury i realizowanej przez pasjonatów edukacji ustawicznej wykazały, że umiejętności ich twórców w zakresie organizacji architektury informacji, wykorzystywania intermedialności i komunikacyjnych możliwości Internetu mogą być inspirujące dla nauczycieli prowadzących nauczanie w warunkach konwergencji mediów.

Równolegle prowadziłam zajęcia zdalne i komplementarne dochodząc do wniosku, że warunkiem ich efektywności jest motywacja uczestników. Największą zaobserwowałam u studentów, którym z ważnych powodów najtrudniej było uczęszczać na zajęcia w Instytucie: wychowujących małe dzieci, prowadzących firmy, przebywających za granicą. Ich zaangażowanie utwierdziło mnie w przekonaniu, że kształcenie ustawiczne odbywające się za pośrednictwem Sieci może być efektywne.

E. Dydaktyka wyższej uczelni

Moje zainteresowanie dydaktyką jest efektem 25-letniej praktyki i kontynuacją rodzinnej tradycji, rozwijanej od kilku pokoleń w szkołach na wszystkich poziomach kształcenia i różnych uczelniach. Za najistotniejsze w tym obszarze osiągnięcie uważam opracowany w ramach międzynarodowej konferencji wieloautorski dokument *Changes in contemporary education; Digital potential versus cognitive traps. Key competences in the knowledge society for e-Inclusion (2009)*. Składa się on z memorandum i rekomendacji *Educational system re-engineering* odnoszących się do potrzeby unowocześnienia kształcenia uniwersyteckiego, szkolnego, organizacji studenckich praktyk i uwzględniania efektów edukacji nieformalnej. Opowiedzieliśmy się za wprowadzeniem Krajowych Ram Kwalifikacji, nauczaniem modularnym, jego powiązaniem z praktyką, kształceniem kompetencji. W warunkach dostępu do informacji o różnej jakości podkreśliliśmy wagę umiejętności niezależnego uczenia się, stałego monitorowania i ewaluacji procesu kształcenia, otwarcia uczelni na nowe technologie, współpracę z otoczeniem i kształcenie ustawiczne (w tym Uniwersytety Trzeciego Wieku). Prowadzone w sekcjach obrady korespondowały z reformami kształcenia i egzaminowania wdrożonymi niedawno do szkół ponadgimnazjalnych. Poprzedziły wprowadzenie w 2011 r. Krajowych Ram Kwalifikacyjnych do polskiego szkolnictwa wyższego.

Wyznaczone w dokumencie kierunki zmian zastosowałam w praktyce, a elektroniczne narzędzia pomagały mi w wypełnianiu funkcji organizacyjnych. W 2006 r. Dziekan Wydziału Humanistycznego doceniając moje doświadczenie zdobyte w pracy nauczycielskiej na wniosek Dyrekcji Instytutu Filologii Polskiej powierzył mi bowiem na lata 2005-2010 zadania opiekunki wyjątkowo licznego (stworzonego również dla filii), 153-osobowego rocznika studentów Filologii polskiej, odbywających pięcioletnie studia magisterskie w ramach czterech specjalności: nauczycielskiej, edytorskiej, logopedycznej, komunikacji społecznej. Prócz bieżącej opieki nad studentami moimi zadaniami było m.in. układanie harmonogramów zajęć i egzaminów w porozumieniu z prowadzącymi, monitorowanie wnoszenia opłat i rozwiązywanie bieżących problemów. Ze studentami kontaktowałam się zamieszczając informacje na prywatnej stronie internetowej „Tekst wobec mass mediów” oraz na uczelnianym serwerze wykorzystując program Total Commander i technologię FTP (nie było jeszcze uczelnianej platformy MOODLE). O skali moich obowiązków świadczy fakt, że gdy rok później powierzono kolejnej osobie te same zadania w odniesieniu do rocznika składającego się z 89

studentów, układanie harmonogramów przejął sekretariat, wykorzystując wypracowane przeze mnie rozwiązania.

W 2009 r. zostałam dodatkowo mianowana przez Prorektora ds. Dydaktycznych Kierownikiem Praktyk Pedagogicznych z zakresu języka polskiego dla studentów stacjonarnych specjalności nauczycielskiej. Nominacja nastąpiła w momencie wdrożenia systemu bolońskiego. Z uwagi na wprowadzenie drugiej specjalności zaczęła wzrastać liczba studentów. Zmienić trzeba było sposoby organizacji praktyk. Należało w krótkim terminie wykonać ogromną pracę organizacyjną. Dyrekcja Instytutu Filologii Polskiej wnioskowała o powierzenie tej funkcji właśnie mnie, ponieważ byłam zorientowana co do niedawno zmienionych przepisów prawa oświatowego¹⁸, umiejętności koniecznych przyszłym nauczycielom. Utrzymywałam w nauczycielskim środowisku liczne kontakty za pośrednictwem Stowarzyszenia Polonistów jako jego sekretarz. Słusznie założono, że nowe technologie komunikowania pomogą mi w ukierunkowaniu i rozwiązywaniu problemów kilkuset studentów z różnych wydziałów, odbywających jednocześnie praktyki według nowo wdrażanych 14 regulaminów, w różnych terminach, trybach (śródrocznym, ciągłym i nieciągłym), miejscowościach, typach i poziomach szkół.

Osobiście i używając witryn internetowych (prywatnej oraz Instytutu Filologii Polskiej) informowałam więc studentów o celach i organizacji praktyki przedstawiając jej program, dokumentację i odpowiadając na pytania (na stronie internetowej w otwartym dostępie, toteż odwoływali się do niej przedstawiciele innych uczelni). Przygotowałam dla każdego rocznika, stopnia i specjalności elektroniczne wzory kilku dokumentów (*Program praktyki, Harmonogram praktyki, Dziennik praktyki, Sprawozdanie z praktyki* oraz multimedialną prezentację przedstawiającą szczegółowo sposób organizacji i procedury). Dokumenty te opublikowałam w wolnym dostępie. Używane są do dziś, również przez praktykantów specjalności nienauczycielskich.

Do moich obowiązków należało nadzorowanie organizacji, merytorycznej realizacji i terminowości odbywanych przez studentów praktyk zawodowych oraz zgodności przedstawianych dokumentów ze stanem faktycznym. W praktyce było to zbieranie zgód szkół, sporządzanie *Wykazów studentów skierowanych na praktykę* oraz harmonogramów praktyk,

¹⁸ Zainicjowałam i prowadziłam w latach 2006-2010 dla roczników IV i V Filologii polskiej sp. nauczycielskiej zajęcia warsztatowe *Nowa Matura. Procedury, organizacja, wyniki* we współpracy z dr Januszem Waligórą, mgr Piotrem Kołodziejem i mgr Krzysztofem Wiatrem, dr Markiem Pieniążkiem, mgr Grażyną Kuśmider.

ich hospitacji i egzaminów z *Dydaktyki literatury i języka polskiego* z uwzględnieniem dostarczenia przez studenta opinii z praktyki. Rozdawałam studentom skierowania, a opiekunom dydaktycznym mianowania za pisemnym potwierdzeniem. Sporządzałam wykazy opiekunów dydaktycznych i wnioski o wypłaty wynagrodzeń za opiekę. Rozwiązywałam problemy, organizowałam też praktyki dla studentów, którzy nie zrobili tego sami. Prowadziłam wywiady ze szkolnymi opiekunami na temat realizacji praktyk formułując wnioski organizacyjne. Zbierałam potwierdzenia realizacji praktyk i sporządzałam sprawozdania. Redagowałam też zamówienia na ćwiczenia praktyczne w szkole w następnym roku akademickim – dla studentów wszystkich roczników, dwu kierunków, obu stopni i pięcioletnich magisterskich studiów stacjonarnych.

W ostatnim (2011/2012) roku pełnienia przeze mnie funkcji kierownika praktyk dotychczasowe moje obowiązki zostały rozdzielone między cztery osoby.

W 2011 r. na wniosek Dziekana Wydziału Humanistycznego zostałam delegatem Instytutu Filologii Polskiej w ogólnouczelnianym Zespole ds. Nowych Form Kształcenia zajmującym się koordynacją wdrażania nauczania na odległość na poszczególnych wydziałach. Moje kompetencje w zakresie e-nauczania okazały się też przydatne, gdy zostałam w 2014 r. powołana do pełnienia funkcji członka rektorskiej Komisji ds. Zdalnych Form Kształcenia zajmującej się zatwierdzaniem zdalnej formy kursów. Od początku działalności Komisja zrecenzowała 49 propozycji zajęć, większość warunkowo lub pozytywnie.

Funkcje te rozszerzyły pole moich naukowych obserwacji. Zainteresowały mnie powstające w środowisku nauczania na odległość zjawiska, których nie znałam ze szkoleń, lektury ani własnych obserwacji z uwagi na współdeterminację przedmiotu analizy. Badania skoncentrowałam zatem nie na często wówczas podejmowanych zagadnieniach infrastruktury, ekonomii, efektywności i metodyki, lecz na elementach kluczowych w polonistycznym kształceniu: charakterystyce zachowań uczestników i determinantach kulturowego otoczenia, które były dla mnie istotne również z racji wcześniejszych zainteresowań naukowych.

Analizę stylów działania prowadzących zajęcia i uwarunkowanych nimi zachowań studentów podjęłam w ramach porównawczych badań interakcji uczestników. Zwróciłam uwagę na konsekwencje niewystarczającego przygotowania prowadzących: naruszanie praw autorskich, integrację grupy wokół obrony wspólnego interesu, a w odniesieniu do niektórych studentów: konformizm, rywalizację w przypadku zamkniętych zasobów, kontestowanie

wymagań, eksperymentowanie własną tożsamością, a nawet akulturację i uleganie symbolicznej przemocy ze strony komercyjnych mediów, zwłaszcza w przypadku osób studiujących za granicą własnego kraju (*Interpersonalne, grupowe i społeczne relacje w nauczaniu na odległość*, 2014).

Wpływ otoczenia kulturowego na zdalne nauczanie analizowałam natomiast przedstawiając aktywności umożliwiające użytkownikom w ogólnodostępnych kursach udostępnionych przez uczelnię polską (Akademia Górniczo-Hutnicza), amerykańską (Massachusetts Institute of Technology) i tajlandzką (Chiang Mai University). Okazało się, że najbardziej interaktywne były materiały udostępnione przez uczelnię azjatycką, w której postawiono na kształcenie od podstaw i promocję rodzimej kultury, choć wykorzystano aplety przygotowane przez uniwersytety zachodnie (*Students' preferable activities in e-learning. A collective case study*, 2014).

Przeanalizowałam również niepodjęmowane w piśmiennictwie zagadnienie modeli studenckich autoprezentacji, uznając je za istotne dla jakości interakcji podejmowanych w nauczaniu zdalnym i komplementarnym. Pod uwagę wzięłam dwa zdalne wykłady ogólnouczelniane. Z analizy sposobów przedstawiania się studentów w profilu użytkownika i forum zapoznawczym wynikało, że kluczową rolę pełniły w nich fotografie. Studenci nie przedstawiali jednak na nich swoich naukowych zainteresowań, przyjaciół czy lokalnych społeczności, lecz prezentowali siebie w roli samotnych konsumentów: markowych produktów, przestrzeni, symboli i jako poszukiwaczy ekstremalnych doświadczeń powielając wzorce kulturowe dominujące w medialnym otoczeniu (*Models of self-presentation as supplied by university students in remote lectures*, 2015). Badanie potwierdziło moje przeświadczenie, że prowadzone przy pośrednictwie mediów nauczanie przejmuje ich komercyjne uwarunkowania, ponieważ odwołuje się do dostępnych zasobów, wzorców i przyzwyczajień użytkowników. Przeanalizowałam też postawy studentów specjalności nauczycielskiej wobec nauczania komplementarnego (*Attitudes of future teachers towards e-learning – instrumental case study*, 2013). Najczęściej mieli oni konieczne dla użytkowników kompetencje i byli przekonani o przydatności tej formy kształcenia.

Ostatnie trzy teksty z tego działu (i pięć innych) powstały dzięki corocznemu (od 2009 r.) uczestnictwu w cyklu międzynarodowych konferencji *Theoretical and Practical Aspects of Distance Learning* organizowanych w filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie

przez dr hab. Eugenię Smyrnową-Trybalską. Dały mi one możliwość poznawania organizacji nauczania na odległość w innych krajach Europy, Azji, Ameryki Południowej i w Australii.

Najwcześniejsze moje teksty z cyklu dotyczącego uniwersyteckiej dydaktyki powstały w latach 2010-2012 i miały za zadanie pokazać możliwości wykorzystania nauczania komplementarnego przez polonistów zagranicznych (*Poczta elektroniczna, forum dyskusyjne i witryna internetowa jako środki dydaktyczne polonisty (raport z wdrożenia i użytkowania, 2011; Nauczanie języka polskiego na odległość w XXI w. – zagrożenia i szanse, 2014)*). Przedstawiłam w nich dydaktyczne i pedagogiczne aspekty zagadnienia uznając, że nowe środki kształcenia stwarzają wiele możliwości, a jedną z ważniejszych za granicami Polski jest integrowanie zespołu. Nowe sposoby kształcenia wymagają przy tym znajomości metodyki nauczania na odległość oraz osobistego zaangażowania i dyspozycyjności prowadzącego zajęcia.

Jestem ponadto współautorką opublikowanego w wolnym dostępie poradnika zawierającego wskazówki dla osób, które opracowują zajęcia w formie zdalnej z zamiarem umieszczenia ich na platformie MOODLE Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (B. Kędzierska, A. Ślósarz, T. Ratusiński, W. Skrzypek *Poradnik dla osób przygotowujących zajęcia / kursy w formie zdalnej, 2015*). Został on opracowany na bazie moich odpowiedzi dla Autorów, zebranych w broszurze *Efektywne i nieefektywne składniki nauczania na odległość. Obserwacje i sugestie dla Autorów kursów (2014)*, zamieszczonej na stronie Zespołu Badań Technik Multimedialnych, Zdalnych i Mobilnych w Edukacji. Zapraszałam też pracowników innych wydziałów do uczestniczenia w prowadzonych przeze mnie zajęciach komplementarnych w charakterze gościa – skorzystała jedna osoba. Zauważając problemy praktykantów związane z komunikowaniem się przy użyciu poczty elektronicznej opublikowałam w witrynie Instytutu Filologii Polskiej *Dekalog elektronicznego komunikowania się studenta z pracownikiem naukowym (2012)*.

Od 2015 r. w ramach prac Krakowskiego Oddziału Stowarzyszenia E-learningu Akademickiego opracowujemy białą księgę i metodologię badań e-learningu w celu spowodowania, aby powstała w Polsce dziedzina wiedzy lub nawet dyscyplina naukowa zbliżona do zachodniej *Information Technology in Education*.

Moje publikacje związane z dydaktyką wyższej uczelni powstały podczas początkowych etapów wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacyjnych i nowych form kształcenia na

uczelni. Odwołałam się w nich do przykładów działań stosując metody zbiorowego i instrumentalnego studiów przypadku. Raport z wdrożenia został skierowany do zainteresowanych problemem odbiorców.

Dla studentów specjalności nauczycielskich zaproponowałam, opracowałam i prowadziłam związane z dydaktyką kursy: *Ewaluacja procesu kształcenia w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, *Media w nauczaniu* (komplementarny), *Polonistyczna e-dydaktyka* (w wersjach komplementarnej i zdalnej), *Przekazy audialne w odbiorze szkolnym* (w wersjach komplementarnej i zdalnej), *Technologia Informacyjna w warsztacie nauczyciela polonisty* (komplementarny), *Wiedza o mediach audiowizualnych*, *Dydaktyka wiedzy o kulturze* (zdalny). Opracowałam też program komplementarnych kursów *E-dydaktyka*, *Multimedia w nauczaniu*. Wszystkie z wyjątkiem dwu ostatnich prowadziłam osobiście. W razie potrzeby służyłam pomocą następcom, również przejmując prowadzenie zdalnych części zajęć. *E-dydaktykę* wdrożyła doktorantka, którą opiekuję się jako promotor pomocniczy.

Na przestrzeni lat 2012-2015 prowadząc 25 kursów opracowałam do 19 z nich ponad trzysta godzin interaktywnych zajęć zdalnych. 12 kursów zostało zatwierdzonych jako komplementarne, 3 jako zdalne. Część przygotowałam dodatkowo, aby wyrównać szanse studentom znajdującym się w trudnych sytuacjach życiowych. Przygotowanie i prowadzenie zajęć na odległość wiązało się z koniecznością ponadnormatywnej pracy koncepcyjnej i narzędziowej: przemyśleniem rozwiązań, wyszukiwaniem wiarygodnych źródeł, testowaniem możliwości nowego sprzętu i oprogramowania, weryfikowaniem i aktualizowaniem materiałów dydaktycznych, usuwaniem usterek. Niezbędny był też dodatkowy nakład pracy organizacyjnej z uwagi na konieczność zapewnienia sobie i studentom dostępu do odpowiedniego sprzętu, jego instalowanie, oprogramowanie, konserwacja itp. Konieczne okazało się również moje dokształcanie oraz zaopatrywanie w laptopy, programy, drukarki, skanery i rzutniki o jakości umożliwiającej pokazywanie studentom możliwości współczesnych technologii komunikacyjnych. Musiałam też nauczyć się reagowania na różne zachowania studentów w Sieci¹⁹.

Czynności te uważam za konieczne w procesie realizacji współczesnego procesu dydaktycznego na wyższej uczelni. Nie wchodzą jednak w zakres obowiązków wliczanych do

¹⁹ Por. Janusz Morbitzer *O niektórych mitach edukacji wspieranej komputerowo*, „Konspekt”, grudzień 2002, nr 13, s. 30-35, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/13/morbit13.html>, 4 IV 2016.

dydaktycznego pensum, toteż jednocześnie powierzano mi wiele prac organizacyjnych, funkcji, godzin dydaktycznych i seminariów (2012/2013 trzy magisterskie).

W związku z zaproponowaniem przeze mnie zajęć i opracowaniem planów i programów studiów oraz kilkudziesięciu kart kursów dla wdrażanego kierunku *Kulturoznawstwo i wiedza o mediach* powierzono mi prowadzenie wielu nowych zajęć na studiach I i II stopnia, stacjonarnych i niestacjonarnych, jako osobie umiejącej rozwiązywać problemy merytoryczne i organizacyjne. Jednocześnie prowadziłam zaproponowane i opracowane przez siebie kursy w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz przygotowałam lub pomagałam przygotować nowe w formie nauczania komplementarnego i zdalnego. Współpracowałam tu ze Studium Kształcenia Nauczycieli, Wydziałem Neofilologii (Filologią hiszpańską), Wydziałem Sztuki.

Na prośbę Dyrekcji 13 XII 2013 r. wspólnie z dr hab. Maciejem Ederem zredagowałam pismo adresowane do Prorektora ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej ws. problemów i potrzeb Instytutu Filologii Polskiej w zakresie IT, programów i aplikacji, a zwłaszcza w zakresie infrastruktury informatycznej niezbędnej do prowadzenia procesu dydaktycznego.

Tak więc wdrożyłam do uniwersyteckiej dydaktyki nowe rozwiązania, przekazując je następcom. Dyrekcja Instytutu Filologii Polskiej powołała mnie 5 I 2012 r. do składu *Kierunkowego Zespołu ds. Jakości Kształcenia w IFP* oraz mianowała *Kierunkowym Koordynatorem ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla Kierunku Kulturoznawstwo i Wiedza o Mediach*. Dziekan Wydziału Filologicznego powierzył mi w czerwcu 2013 r. funkcję koordynatora planów studiów kierunku *Kulturoznawstwo i wiedza o mediach* w Instytucie Filologii Polskiej, a w listopadzie konsultanta ds. studiów międzyobszarowych.

F. Ocenianie matury z języka polskiego

Moje zainteresowanie ocenianiem wypowiedzi maturalnych wynika z 25 lat pracy w charakterze nauczycielki języka polskiego w liceum, pełnienia funkcji egzaminatora, przewodniczenia zespołom egzaminatorów oceniających ustną część egzaminu maturalnego i sprawdzających pisemne prace maturalne z języka polskiego oraz zatrudnienia jako pracownik naukowo dydaktyczny, w tym zwłaszcza w latach 2005-2012 w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego.

Problem stosowania modeli oceniania maturalnych wypracowań podjęłam w początkowym momencie jego wdrażania. Wskutek nieznajomości przez nauczycieli i egzaminato-

rów współczesnych teorii literatury nie potrafili oni skorzystać z możliwości oceniania wypowiedzi według kryteriów nieujętych w modelu, lecz zawierających się w rozpoczynającym ich wyliczenie sformułowaniu „np.”. W konsekwencji tej nieumiejętności również szkolne odczytywanie tekstów literackich bywało nieadekwatne do potrzeb uczniów, a egzaminatorzy oczekiwali wypowiedzi zgodnych z modelem oceniania, jednoznacznych, strukturalistycznych lub semiotycznych. Nauczanie i egzaminowanie stawało się faktograficzne.

Przygotowałam wówczas dla nauczycieli i egzaminatorów prezentację *Teorie literatury w maturalnych wypracowaniach, czyli po co egzaminatorowi „np.”*, która zawierała informacje o najbardziej przydatnych szkolnym polonistom teoriach literatury i przykładowe interpretacje znanego z zadania maturalnego wiersza Wisławy Szymborskiej *Dom wielkiego człowieka*. Prezentacja ta wzbudziła zainteresowanie nauczycieli, więc została udostępniona przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie na platformie MOODLE w kursie dla egzaminatorów. Wkrótce zaproszono mnie też do udziału w projekcie, realizowanym przez Zespół Humanistyczny Centralnej Komisji Egzaminacyjnej Bank Zadań, który opracowywał materiały pomocnicze na temat konstruowania zestawów egzaminacyjnych i stosowania metod pracy polonisty zajmującego się pomiarem dydaktycznym. Streszczenie mojej prezentacji, opracowane przez mgr Barbarę Kosińską-Pułkę, zostało opublikowane w wolnym dostępie. Problem poruszyłam też na konferencji zorganizowanej przez Katedrę Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego w związku z wdrażaniem podstawy programowej w 2009 roku (*Klucz do otwierania, czyli o stosowaniu modeli oceniania maturalnych wypracowań*, 2009).

Do moich kompetencji odwołano się też w momencie zmieniania formuły ustnej części egzaminu maturalnego w 2015 r. Ośrodek Rozwoju Edukacji zwrócił się do mnie wtedy z prośbą o napisanie dla nauczycieli poradnika, dotyczącego interpretowania plakatu i reklamy na lekcjach polskiego oraz podczas matury ustnej. Poradnik został opublikowany w wolnym dostępie w witrynach: Ośrodka Rozwoju Edukacji, Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie i Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie (*Plakat i reklama na lekcjach języka polskiego w liceum i technikum - poradnik z ćwiczeniami dla nauczyciela*, 2013). Ponadto w 2014 r. na prośbę OKEJ w Krakowie recenzowałam przygotowany do dyskusji na forum ogólnopolskim, opracowany przez nauczycieli, zestaw propozycji kilkudziesięciu zadań

egzaminacyjnych, odnoszących się do tekstów kultury (*Ekspertyza materiałów egzaminacyjnych. Ustny egzamin z języka polskiego 2015*).

Kilka moich wcześniejszych publikacji koncentruje na problematyce ustnej części matury z języka polskiego. Stwierdziłam jako egzaminator, że dobrze opracowano kryteria jej oceny, lecz w praktyce zarówno nauczyciele jak i uczniowie niewystarczająco przestrzegali praw autorskich, co prowadziło do kształtowania niewłaściwych nawyków (*Nowa Matura a prawa autorskie, 2004*). Poza tym z racji przeprowadzania przez komisję szkolną egzamin został poddany zewnętrznym naciskom utrudniającym obiektywne ocenianie. Poznałam ten mechanizm pełniąc funkcje egzaminatora wewnętrznego i zewnętrznego, przewodniczącej komisji egzaminacyjnej, obserwatora z upoważnienia Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Poruszałam problem na konferencjach Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej i na łamach „Polonistyki” zgłaszając propozycje rozwiązania (*O konieczności uzewnętrznienia ustnej matury z języka polskiego, 2006; O zewnętrzne ustne prezentacje maturalne 2006; Jak ratować ustną maturę? + prezentacja multimedialna, 2008*). Spowodowałam też wystosowanie pisma w tej sprawie przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego IFP AP do Podsekretarza Stanu prof. dr hab. Zbigniewa Marciniaka z Departamentu Jakości w Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej z powiadomieniem Wydziału Matur Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz Kuratorium Oświaty w Krakowie. Podczas otwartej debaty na temat nowej formuły egzaminu maturalnego zorganizowanej w VIII LO w Krakowie w 2006 r. pismo to przedstawiłam i wręczyłam również członkowi Rady Edukacji Narodowej (organu doradczego przy minister Katarzynie Hall) i p.o. dyrektora CKE Panu Mirosławowi Sawickiemu.

Efektem stało się wycofanie nauczycieli, którzy przygotowywali abiturientów, ze składów komisji egzaminacyjnych, czyli ograniczenie liczby egzaminatorów w komisjach z trzech do dwu – ale nie do jednego jak postulowaliśmy (i jak praktykuje się np. we Francji). Statystyki zdawalności wskazują, że nie wpłynęło to na rzetelność egzaminu. Ograniczono natomiast jego koszty. Podnoszony przeze mnie problem nie został rozwiązany, ale środowiska dydaktyków i ewaluatorów podzieliły moje zastrzeżenia. Wyraziło się to w podejmowaniu problemu na konferencjach przez kolejne osoby, urządzaniu dyskusji na ten temat dla nauczycieli zrzeszonych w Stowarzyszeniu Polonistów, którego byłam sekretarzem (*Kalendarium działań Stowarzyszenia Polonistów. Wrzesień 2003 - październik 2005*) oraz udostępnieniu wszystkich moich publikacji z działu *Ocenianie matury z języka polskiego* w wolnym dostępie

(poza mającą charakter niejawną ekspertyzą) przez: Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Śląskiego, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Redakcję „Polonistyki”. Obserwacje poczynione w Australii utwierdziły mnie w przekonaniu, że jest to najlepszy w XXI wieku sposób udostępniania materiałów dydaktycznych z uwagi na niskie koszty, możliwość aktualizowania i łatwość adaptowania przez użytkownika do jego potrzeb.

Zakończenie

Temat moich naukowych zainteresowań – wytworów przemysłu medialnego w funkcji interpretantów szkolnych lektur – opracowuję od ponad trzydziestu lat, toteż przedmiot badań ulegał zmianom pod wpływem technologicznych i kulturowych przemian, przenosząc się z analogowego filmu i druku na media elektroniczne, a ostatnio koncentrując się na witrynach internetowych i mediach społecznościowych. Z doświadczenia wiem, że nauczycielowi prowadzącemu nauczanie na bazie multimedialnych modułów tematycznych potrzebne jest odwoływanie się do wielu dziedzin (literatura, film, nauka o mediach, komunikacja wizualna, socjologia, psychologia, pedagogika itp.). Jego praca ma charakter komparatystyczny. Orientacja w szerokim spektrum zjawisk nie jest łatwa, dlatego konieczne są precyzyjne i praktyczne wskazówki. Według mnie ich dostarczenie jest możliwe przy zorganizowaniu procesu dydaktycznego na bazie zestawu fakultatywnych, multimedialnych modułów tematycznych.

Kategorię interpretantów szkolnych lektur odnosiłam do mediów, które pełniły dominującą rolę w kulturze i miały największy wpływ na czytelnicką recepcję. Wnioski z badań przekładałam na koncepcje zajęć, przyczyniających się intencjonalnie do lepszego przygotowania uczniów do funkcjonowania w zdecentralizowanej kulturze, nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej do prowadzenia efektywnego kształcenia polonistycznego, a studentów *Kulturoznawstwa i wiedzy o mediach* do pełnienia funkcji *menedżerów kultury* w warunkach konwergencji i tabloidyzacji mediów.

Lukę badawczą rozpoznałam ostatnio w zakresie badań dotyczących witryn internetowych używanych w związku z polonistyczną edukacją. Podjęłam więc na tym polu analizy, opierając je na bazie własnych doświadczeń związanych z tworzeniem i udostępnianiem zasobów edukacyjnych w Sieci. Książka nosi roboczy tytuł *Zasoby i sposoby używania internetowych witryn wiązanych z nauką języka polskiego (szkoła ponadgimnazjalna)*. Analizuję w niej struktury niemal 400 witryn prowadzonych przez podmioty oświatowe, organizacje

pozarządowe, instytucje kultury, nauczycieli i edukatorów oraz inne podmioty niekomercyjne i komercyjne. Badanie jest uzupełnione o analizę kilkuset ankiet i kilkunastu pogłębionych wywiadów z uczniami przeprowadzonych w celu ujawnienia ich rzeczywistego sposobu korzystania z internetowych zasobów w związku z uczeniem się języka polskiego. Wstępne wyniki wskazują na duże zróżnicowanie w tym zakresie, zwłaszcza między uczniami liceów prywatnych a słuchaczami szkół dla dorosłych oraz wychowankami pięcioletnich techników. Wywiady przeprowadzone z nauczycielami pozwalają mi na krzyżowanie danych. Moim celem badawczym jest wykrycie korelacji wykorzystywania zasobów i narzędzi Internetu oraz umiejętności komunikacyjnych uczniów, a także pojmowania przez nich wyznaczników literackości.

Perspektywy moich działań to po pierwsze ukończenie pracy nad ww. książką. Po drugie – zespołowe opracowanie i wdrożenie programu kształcenia polonistycznego w szkole ponadgimnazjalnej zorganizowanego na bazie multimedialnych modułów tematycznych oraz monitorowanie i badanie jego efektywności przez analizę porównawczą dokumentów (w stosunku do zespołów nauczanych bez tych modułów), pogłębione wywiady i uczestniczącą obserwację. Po trzecie – ukończenie pracy nad książką dotyczącą dobrych praktyk w zakresie wykorzystywania Internetu do edukacji ustawicznej. Po czwarte - przedstawianie koncepcji multimedialnych modułów tematycznych na forum międzynarodowym jako przydatnej do budowania międzykulturowej integracji we współczesnej Europie. Po piąte – rozwijanie współpracy z partnerami australijskimi w dziedzinie dydaktyki języka ojczystego – są nią zainteresowani.

Sądzę, że wdrażanie multimedialnych modułów tematycznych ma szansę powiązać merytoryczną odkrywcość z praktyczną przydatnością wpisując szkolne kształcenie w nurt nowej humanistyki.

Kraków, 14 kwietnia 2016 r.



.....
Podpis