

ks. Andrzej Kielian

PRZYSZŁOŚĆ NAUCZANIA RELIGII

Kontekst kultury cyfrowej,
nowa dydaktyka i wskazania
dla tworzenia podręczników



Przyszłość
nauczania religii

ks. Andrzej Kielian

Przyszłość nauczania religii

Kontekst kultury cyfrowej,
nowa dydaktyka
i wskazania dla tworzenia
podręczników

wydawnictwo UNUM

Kraków 2021

Recenzje wydawnicze

ks. prof. dr hab. Andrzej Offmański

ks. prof. dr hab. Marian Zając



Ten utwór jest dostępny na licencji **Creative Commons**

Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe

Copyright © 2021 by Andrzej Kielian

ISBN 978-83-7643-213-7 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-7643-214-4 (wersja online)

DOI: <https://doi.org/10.21906/9788376432144>

Wydawnictwo UNUM

31-002 Kraków · ul. Kanonicza 3
+48 12 422 56 90 · unum@ptt.net.pl
<http://unum.ptt.net.pl>

Mamie

Wprowadzenie

W jednym z katolickich kościołów w Niemczech celebrians w średnim wieku wita trójkę wchodzących nastolatków. Ich miny wskazują na wyraźne rozczarowanie tym, co zastali wewnątrz. Z ławek przyglądają się im nieliczni, uśmiechnięci staruszkowie, wyraźnie zadowoleni, że ktoś wreszcie obniży średnią wieku modlących się wiernych. Z ust rozbawionego tą sytuacją, stojącego z rozłożonymi rękoma księdza pada rozwiewające wszystkie wątpliwości pytanie do nastolatków: „Wydarzenie na Facebooku *Heaven is calling*... I to nie wzbudziło waszych podejrzeń?”

Scena, której autorem jest niemiecki rysownik i karykaturzysta Thomas Plassmann¹, choć może wydawać się oderwana od realiów, zdradza jednak istotne cechy otaczającej nas rzeczywistości kulturowej. Po pierwsze, w coraz mniejszym stopniu chrześcijaństwo jest siłą napędową działania, entuzjazmu i radości młodych ludzi w Europie². Po drugie, jednym ze skutecznych sposobów dotarcia do nich jest aktywność w mediach społecznościowych. Wreszcie, pozostaje pod znakiem zapytania kwestia kompetencji medialnych młodych ludzi i ich zdolności do oceny zamieszczanych komunikatów, które są do nich kierowane poprzez portale społecznościowe. Może to stanowić powód do zastanowienia się nad rolą internetu i wpływem zamieszczanych tam treści na styl życia i wybory

¹ T. Plassmann, *Facebookparty*, <https://thomasplassmann.de> [29.12.2020].

² Powody są bardzo zróżnicowane. Prowadzą jednak do przyjmowania eklektycznych i indywidualnych światopoglądów: od fundamentalizmu, poprzez ateizm, aż do zwyczajnej obojętności. Sytuacja ta odzwierciedla się w przemianach organizacji nauczania religii w szkołach poszczególnych krajów europejskich. Por. R. Jackson, *Introduction: Diversity and Change regarding "Religious Education" in Western Europe*, [w:] *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, eds. M. Rothgangel, R. Jackson, M. Jäggle, Vienna 2014, s. 15–18, <https://doi.org/10.14220/9783737002684.15>.

nastolatków. Być może przybliżenie powszechnej w wielu kręgach wiedzy i jej agregacja spośród wielu źródeł w jedno miejsce przyczyni się do wprowadzenia i upowszechnienia edukacji medialnej w przekazie treści kulturowych i religijnych, które zostaną sformułowane w języku zrozumiałym i atrakcyjnym dla „iGeneracji”. Skąd takie określenie?

Amerykańska badaczka Jean M. Twenge w książce pt. *iGen* opisuje współczesną młodzież amerykańską, używając gry słów w nawiązaniu do nazwy *iPhone*, by podkreślić, że współczesna generacja nie zna świata bez smartfonów i Internetu, jest nastawiona na siebie (wskazuje na to angielski zaimek osobowy „ja” – „I” pisany małą literą „i”), choć pozornie połączona poprzez sieć internetową z niezliczonymi znajomymi. Badania Twenge pokazują, że wskutek tej przemiany, czyli budowania przede wszystkim kontaktów wirtualnych, podwyższył się wiek inicjacji seksualnej, spadła przestępczość młodocianych i obniżyła się liczba ciąż wśród nieletnich. Nie wynika to jednak ze świadomej akceptacji określonych norm moralnych ani też z większego przywiązania do wspólnot religijnych (to bowiem także słabnie), lecz ze zwyczajnego preferowania kontaktów wirtualnych zamiast typowej, dotychczasowej aktywności adolescentów. Przejście od kontaktów bezpośrednich do wirtualnych to zasadnicza teza, którą popiera badaniami amerykańska socjolog. Twenge używa nazwy „iGeneracja”, w skrócie „iGen”, na określenie osób urodzonych w latach 1995–2012, które nie miały możliwości poznania świata sprzed ery Internetu. Ich cechy charakterystyczne to, jej zdaniem, niedojrzałość, niepokój, odizolowanie i wirtualność w relacjach społecznych, areligijność, niepewność, inkluzyjność, niezależność polityczna, szeroka tolerancja. Jej zdaniem to lepsze określenie niż używane zamiennie „pokolenie Z”, gdzie za daty graniczne uznaje się lata urodzin 1997–2012³.

Spoglądając najpierw na charakterystykę, jaką badania socjologiczne, nie tylko wskazane powyżej, ale zwłaszcza z polskiego nurtu badawczego, rysują w odniesieniu do uczniów urodzonych po 1995 roku i kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim przyszło im dorastać, warto sformułować wstępne założenia edukacyjne, które winny znaleźć swoje odzwierciedlenie w programach nauczania i w podręcznikach. W niniejszej publikacji prezentacja otoczenia kulturowego pokolenia współczesnych nastolatków

3 Por. J. M. Twenge, *iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*, New York 2017, s. 9–16, 32; *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot 2019.

ma stanowić tło, na którym rysuje się próba wskazania rozwiązań dydaktycznych, adekwatnych do dokonujących się przemian w życiu społecznym, kulturowym i zwyczajnej, codziennej komunikacji międzyludzkiej. Nawiązując do badań Jean M. Twenge oraz do analiz rodzimej badaczki Katarzyny Potyrały można ukuć powiedzenie, iż „iGeneracja potrzebuje iEdukacji”, gdyż „eksplozja cyfrowej technologii, jakiej obecnie doświadczamy, zmienia nie tylko sposób, w jaki żyjemy i komunikujemy się ze sobą, ale i nasze mózgi, które ulegają gwałtownej i głębokiej przemianie”⁴. Stąd też dydaktyka epoki cyfrowej, czy też „dydaktyka ery informacji”⁵, obejmuje nie tylko ogólne wskazania dydaktyczne, ale także w bardziej szczegółowy sposób, ocierający się już o metodykę nauczania, ukazana zostanie jej aplikacja w zakresie nauki religii. Treści religijne nie należą do łatwych w przekazie edukacyjnym, wiążą się bowiem z wieloma aspektami światopoglądowymi oraz osobistą moralnością i przekazem pionowym – od rodziców do ich dzieci – który nie zawsze idzie w parze z celami edukacyjnymi. Jednocześnie zmieniająca się sytuacja społeczna prowadzi do przemian w organizacji nauczania religii w szkołach (np. religia na pierwszych lub ostatnich lekcjach, w blokach dwugodzinnych). Z tego powodu wydaje się zasadne, by wykorzystać możliwość tworzenia autorskich programów nauczania religii opierających się na obowiązującej podstawie programowej, aby w sposób adekwatny dostosować układ treści do aktualnych wyzwań stojących przed edukacją i wychowaniem. Wobec tego, po zaprezentowaniu ogólnej charakterystyki młodzieży, której najbliższym kontekstem rozwojowym jest obecnie kultura cyfrowa (cyberkultura), w kolejnej części publikacji zamieszczona będzie propozycja dydaktyki, uwzględniającej dokonujące się przemiany. Ma ona stanowić adekwatne rozwiązanie biorące pod uwagę prezentowany w części pierwszej kontekst rozwojowy współczesnych uczniów, z ich zainteresowaniami, sposobem odbioru treści kulturowych i możliwościami dydaktycznymi, które niesie kultura digitalna (cyfrowa), przejście od ery Gutenberga do ery Zuckerberga (media drukowane – media społecznościowe)⁶. W ostatniej zaś części znajdują się teoretyczne refleksje dotyczące tworzenia podręczników do nauczania religii, opierając się na obowiązującej podstawie programowej

4 K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, Kraków 2017, s. 11.

5 Por. tamże, s. 53–54; M. Klisowska, *Infobroker vs badacz. O e-determinantach (nie)efektywności transferu wiedzy fizycznej*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 207–212.

6 Por. K. Anderson, E. Drescher, *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, New York 2018.

katechezy Kościoła katolickiego, z uwzględnieniem specyfiki dydaktyki przedmiotu w panujących warunkach społeczno-kulturowych, stanowiących najbliższe otoczenie działalności edukacyjnej i wychowawczej w polskich placówkach systemu oświaty, głównie zaś w szkołach podstawowych.

Wprowadzenie technologii informacyjnych do procesu dydaktycznego wymaga dokonania zmian w świadomości nauczycieli, ich wiedzy, umiejętności oraz postawy w stosunku do technologii i nauczania przy pomocy narzędzi Web 2.0. W dobie nauczania zdalnego ważną rolę odgrywają Internet i nowe technologie. W posłudze katechetycznej stanowią przede wszystkim nową przestrzeń do ewangelizacji. Efektywne stosowanie tych narzędzi wymaga permanentnego udoskonalenia nowych metod pracy, zintegrowania programów nauczania, materiałów dydaktycznych z zasobami sieciowymi i aplikacjami mobilnymi oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji nauczycieli religii. Czas pandemii Covid-19 przyspieszył wiele zjawisk w dydaktyce, które z pewnością w innych okolicznościach nie nastąpiłyby w tak krótkim czasie. Trzeba zwłaszcza zauważyć wykorzystanie w znacznie większym stopniu niż dotychczas narzędzi cyfrowych, takich jak aplikacje umożliwiające komunikację zdalną, tworzenie prezentacji i zadań interaktywnych, przeprowadzanie testów, udostępnianie zasobów, których coraz więcej pojawia się w witrynach sieciowych związanych z wydawcami materiałów edukacyjnych oraz na forach gromadzących nauczycieli, w tym szczególnie aktywnych w zakresie wymiany pomocy dydaktycznych, nauczycieli religii. Znacznie wzrosło też znaczenie platform video, jak YouTube, które stały się jednym z istotnych narzędzi przekazu wizualnego w okresie kwarantanny i tzw. lockdownu. Nie ulega wątpliwości, że sytuacja ta sama z siebie wymusiła niejako szybszą realizację postulatów wskazujących na potrzebę edukacji medialnej duchownych i katechetów⁷ – zmuszeni do prowadzenia zajęć w nowej formie, nauczyciele sami wykonali ogrom pracy, by dostosować się do nowych warunków oraz korzystali z organizowanych przez ośrodki doskonalenia seminariów, webinarów i szkoleń. Szerokie zainteresowanie wykorzystaniem nowych mediów w dyseminacji treści religijnych, zrealizowane w polskim dyskursie naukowym poprzez publikacje z serii naukowej „Nowe media i Kościół”⁸ – wyraz zainteresowania naukowego tą problematyką

7 Por. P. Wajs, *Media społecznościowe jako przestrzeń głoszenia słowa Bożego. Teoria i praktyka*, Warszawa 2019, s. 260–262, 288.

8 Por. *Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011; J. Kloch, *Kościół w Polsce wobec Web 2.0*, Kielce 2013; M. M. Przybysz, *Rzecznictwo prasowe w instytucjach kościelnych w Polsce w kontekście mediów społecznościowych*, Kielce 2013;

w polskim środowisku badaczy komunikacji w nowych mediach – znalazły swoje praktyczne przełożenie nie tyle siłą swego oddziaływania, ile siłą rzeczy – w atmosferze zagrożenia pandemią wirusa SARS-Cov-2. Adaptacja do zmieniających się warunków po raz kolejny okazała się najbardziej skuteczną siłą ewolucji modeli działania i sposobów zachowania człowieka, obejmujących także sferę edukacji⁹. Nie ulega jednak wątpliwości, że wszystkie te nowe sposoby postępowania dydaktycznego nie są w stanie zastąpić osobistego kontaktu i relacji tworzonych bez zapośredniczenia medialnego, co wydaje się kluczowe nie tylko dla dydaktyki, lecz dla procesu wychowania w ogólności, obejmującego szkołę, rodzinę i inne wspólnoty odniesienia, jak rówieśnicy czy wspólnoty religijne. Te ostatnie zdają się jakby w odwrócenie wobec siły oddziaływania kultury cyfrowej. Wprawdzie z powodzeniem korzystają z jej narzędzi, jednak wciąż muszą poszukiwać nowych i budzących zaufanie, więziotwórczych sposobów kontaktu z przedstawicielami iGeneracji.

Niniejsza praca jest zatem próbą wskazania możliwych scenariuszy działania, które w pewnym zakresie już zostały podjęte przez nauczycieli religii, lecz wydaje się, że wymagają upowszechnienia i nowego spojrzenia na sposób przekazu treści przedmiotowych, metodę korzystania z pomocy dydaktycznych oraz na sposoby ich tworzenia. Adresowana jest zarazem do zaangażowanych w pierwszej linii pracy edukacyjnej i wychowawczej, czyli nauczycieli religii, katechetów i duszpasterzy, jak i do tych, którzy tworzą narzędzia ich pracy, czyli autorów programów, podręczników i poradników metodycznych. Stanowi równocześnie przyczynek do szerszej dyskusji na temat przyszłości nauczania religii w szkole, będącej w znacznej mierze konsekwencją zachodzących procesów społeczno-kulturowych, które sugerują, że w atmosferze ogólnego postępu religie jawią się jako strażnicy anachronicznego porządku, od którego należy odchodzić. Ideą przewodnią wywodu jest wskazanie, że dydaktyka musi się zmieniać, ewoluować, lecz treść nauczania – w tym wypadku nauczania religii – powinna zachować daleko idącą wierność wobec wypracowanych w tradycji wspólnoty chrześcijan wskazań oraz zdecydowaną konsekwencję w przekazie niezafałszowanych i niezniekształconych treści biblijnych

G. Umiński, *Diecezjalne www w Polsce a nowa ewangelizacja: poszukiwania teologiczno-medioznawcze*, Warszawa 2017; P. Wajs, *Media społecznościowe jako przestrzeń głoszenia słowa Bożego. Teoria i praktyka*, Warszawa 2019; G. Śniadach, *Parafia w dobie internetu*, Warszawa 2019.

9 Por. W. Furmanek, *Technologie informacyjne technologiami kluczowymi cywilizacji wiedzy*; [w:] *Szkoła (z)reformowana*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2017, s. 61–85.

oraz liturgicznych. Mówiąc bardziej szczegółowo, osłabienie instytucjonalnej strony Kościoła może paradoksalnie stanowić wyzwanie i okazję, by jeszcze bardziej zdecydowanie powracać do źródeł, do wzorców osobowych – świadków (męczenników) – i nie obawiać się ukazania w ich świetle blasku prawdy. „Oto radosna prawda chrześcijańskiej wiary, której zawdzięcza ona swój głęboko ludzki charakter i swą *niezwykłą prostotę*. Dysputy wokół nowych, złożonych problemów moralnych stwarzają czasem wrażenie, że chrześcijańska moralność jest sama w sobie zbyt trudna, niezrozumiała i prawie niemożliwa do zrealizowania w praktyce. To nieprawda, ponieważ moralność ta, rozumiana w kategoriach ewangelicznej prostoty, polega na *naśladowaniu Jezusa Chrystusa*, na zawierzeniu Mu, na przyzwoleniu, by Jego łaska nas przekształcała, by odnowiło nas Jego Miłosierdzie udzielane nam w komunii życia Jego Kościoła”¹⁰. To oczywiście nie oznacza braku konfrontacji ze skomplikowaną rzeczywistością ani braku wyrozumiałości wobec słuchaczy – wręcz przeciwnie – adekwatna metodycznie wierność prawdzie biblijnej jest podstawowym i konstytutywnym warunkiem szacunku okazywanego uczniom przez nauczyciela religii. Jednak poszukiwanie właściwych sposobów realizacji owego szacunku w praktyce, w otoczeniu kultury cyfrowej jest wyzwaniem, które przed każdym stawiają przemiany cywilizacyjne i kontekst nowych mediów.

10 Jan Paweł II, Encyklika *Veritatis splendor*, 6 sierpnia 1993, 119.

1. Cyberkulturowe otoczenie edukacji religijnej

W pierwszej części zaprezentowana zostanie ogólna charakterystyka fundamentalnych zmian kulturowych, które przyniosły odkrycia technologiczne przełomu XX i XXI wieku. W ich efekcie powstały nowe wytwory kulturowe i społeczne, zmieniające dotychczasowe wzorce i punkty odniesienia. Myślą przewodnią poniższych rozważań będą słowa Manuela Castellsa, który tak pisze o sytuacji cywilizacyjnej u progu trzeciego tysiąclecia: „Procesory i komputery są nowością; telefony komórkowe to nowość; zintegrowane elektronicznie, globalne rynki finansowe funkcjonujące w czasie rzeczywistym to nowość; połączona gospodarka kapitalistyczna [...] jest nowością; zatrudnienie w dziedzinie przetwarzania wiedzy i informacji jest w większości przypadków nową rzeczą; [...] narastające wyzwanie wobec tradycyjnego paternalizmu jest czymś nowym w świecie; powszechna świadomość ekologicznego zagrożenia jest nowa; nowe w sensie historycznym jest także powstanie społeczeństwa sieciowego, opartego na przestrzeni przepływów oraz achronicznym czasie”¹. Tak duże nagromadzenie nowych zjawisk sygnalizuje, zdaniem Castellsa, nadejście nowej formacji społecznej, mającej rewolucyjny wręcz charakter dla sposobu życia osób będących w zasięgu wspomnianych procesów, zmieniając w wielu obszarach ludzką aktywność. Poniżej zostanie scharakteryzowanych kilka wybranych aspektów historyczno-kulturowych przemian i nowości, ważnych z punktu widzenia edukacji religijnej. Obraz ten będzie uzupełniony agregacją znacznej ilości danych statystycznych, których celem jest realne ukazanie cywilizacyjnej i kulturowej zmiany związanej z rozwojem mediów elektronicznych i globalnym przepływem

1 M. Castells, *The Information Age: Economy, Society and Culture*, t. 3: *End of Millennium*, Oxford 1998, s. 336.

informacji. Poszukamy odpowiedzi na pytanie co powoduje radykalną zmianę otoczenia dzieci i dorastającej młodzieży – uczniów poddanych nowym kontekstom wychowawczym.

1.1. Nowa mapa świata

Ciągły wzrost liczby aktywnych użytkowników mediów społecznościowych² i sposób widzenia świata tej części ludzkości, która ma dostęp do Internetu, przypomina zmianę metodologiczną, jaka dokonała się w tworzeniu map na przestrzeni znacznie obszerniejszej czasowo, bo od około XIII do XVI wieku, kiedy to po szerszym globalnym podróżowaniu, mechanistyczne, a nie rzemieślnicze, konstruowanie map zmieniło panujące wówczas postrzeganie świata. W starożytnym i średniowiecznym świecie mapa była w mniejszym stopniu reprezentacją rzeczywistości geopolitycznej, a bardziej wyrazem zasięgu kulturowego, widzianego z perspektywy twórcy mapy i jego dobroczyńców. Średniowieczna *mapa mundi* była zatem nie tyle odwzorowaniem granic narodowych czy obszarów ukształtowania naturalnego, ale odzwierciedlała światopoglądy religijne, duchowe i psychospołeczne właściwe swej epoce³. Przykładowo, powstała pomiędzy latami 1275 a 1320 mapa świata z Hereford, której autorstwo przypisuje się Richardowi z Haldingham i z Lafford, wykonana na pergaminie wielkości około 1,65 m na 1,35 m, na którym narysowano nie owalną, lecz okrągłą, mającą 1,32 m średnicy kulę ziemską, oprawna w dębowej ramie, łączy w ścisłe związki geografie z myślą teologiczną (przy czym większą precyzją cechuje się ta druga – ona bowiem stanowi główny motyw mapy). U szczytu tej *mappae mundi* znajduje się ilustracja sądu ostatecznego, z centralnie umieszczoną postacią Chrystusa Pantokratora. Autor umieścił nadto z czterech stron schematu koła świata, w ozdobnych latarniach, poszczególne litery składające się w łańcuchowy wyraz *mors*, dla przypomnienia, że śmierć panuje w każdym zakąt-

-
- 2 Statista, *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2019 (in millions)*, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/> (12.07.2019); Zephoria, *The Top 20 Valuable Facebook Statistics – Updated July 2019*, <https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/> (12.07.2019); K. Kellog, *The 7 Biggest Social Media Sites in 2019*, <https://www.searchenginejournal.com/biggest-social-media-sites/308897/#close> (12.07.2019)
- 3 Por. *Hereford Mappa Mundi*, <https://www.herefordcathedral.org/mappa-mundi> (4.03.2021); *Mappa Mundi*, <https://www.themappamundi.co.uk/index.php> (4.03.2021).

ku ziemi, a po niej czeka człowieka sąd. W centrum mapy znajduje się Jerozolima, z krzyżem umieszczonym nad miastem, a u szczytu mapy odnajdujemy geograficzny wschód z biblijną reprezentacją Raju. Po jego przeciwnej stronie filary Herkulesa, oznaczające zachodnią stronę świata, gdzie odnaleźć można także Morze Śródziemne, o bardzo osobliwej, skomplikowanej i pełnej zatok linii brzegowej, z wyjątkową liczbą rozsianych po jego powierzchni wysp. Wir Charybdy i głowa Scylli umieszczone zostały między Italią a Sycylią. Dalej, południkowo od Morza Śródziemnego aż po kanał La Manche biegną Pireneje. Anglia, Szkocja i Irlandia zdecydowanie nie przypominają swego realnego kształtu. Szkocja jest wyspą, Irlandię przecina na dwie połówki tajemnicza rzeka Bande, a Morze Północne jest nie większe niż Cieśnina Kaletańska. Symboliczna wydaje się także zastosowana kolorystyka. Wprawdzie na mapie zaznaczono rzeki kolorem ciemnobłękitnym, jednak morza brązowym, poza jednym, wypełnionym kolorem czerwonym, Morzem Czerwonym⁴.

Z perspektywy współczesnej można ocenić, iż mapa z Hereford opowiadała o tym, jak ludzie wyobrażali sobie świat i samych siebie – teocentrycznie i w związku z boskim Stwórcą. Obecnie, gdy tworzone są nowoczesne mapy z nieporównanie większą dokładnością kartograficzną, która oddaje ukształtowanie terenu i położenie poszczególnych punktów względem ich rzeczywistego występowania, trudno mimo wszystko uwierzyć, że mapy polityczne odzwierciedlają nieskomplikowaną i niekontrowersyjną, stabilną rzeczywistość. Narody i granice, które obecnie rozpoznajemy poprzez linie demarkacyjne na mapach, są raczej ideami politycznymi niż faktami geopolitycznymi, bardziej wynikami wynegocjowanych traktatów i relacji niż odbiciem realnych podziałów. Umowność historycznej i ideowo warunkowanych *mappae mundi* w poszczególnych okresach historii jest nie mniej prawdziwa na mapach ewoluującego świata cyfrowego, w którym portale społecznościowe pozwoliły ludziom przekraczać granice pomiędzy tym, co realne a tym, co wirtualne, odkładając na bok tradycyjne bądź polityczne pojęcia narodu, pochodzenia etnicznego, klasy, ideologii itd. – w tym religii⁵. Powstaje zatem nowe mapowanie świata, które podkreśla populację społeczności użytkowników serwisów typu Facebook i przedstawia zupełnie inną historię. Interesujący w tym

4 Por. R. D. Benedict, *The Hereford Map and the Legend of St. Brandan*, „Journal of the American Geographical Society of New York” 24 (1892), s. 321–332, <https://doi.org/10.2307/196703>.

5 Gilles Deleuze głosił zmierzch społeczeństwa kontroli. Por. tenże, *Postscript on the Societies of Control*, „October” 59 (1992), s. 3–7.

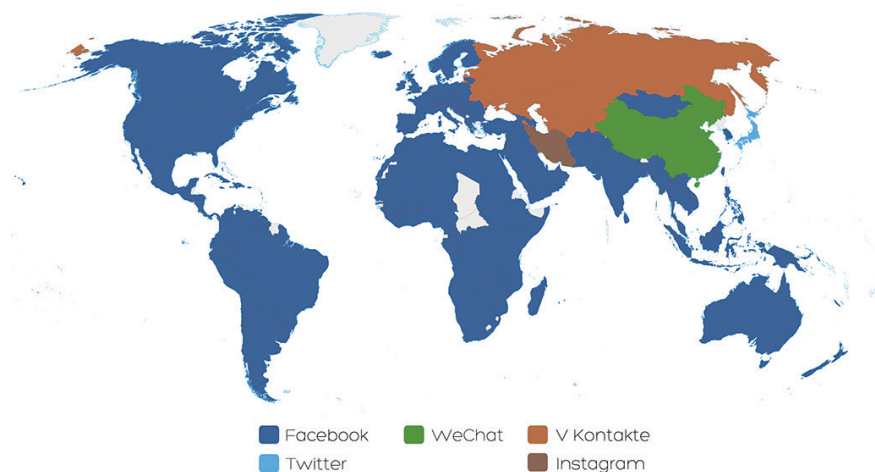
przedsięwzięciu jest fakt, że gdyby populacja użytkowników Facebooka na całym świecie miała tworzyć jeden naród, to byłby on najliczniejszy, wyprzedzając Chiny i Indie. Miałby ponad pięciokrotnie więcej ludności niż Stany Zjednoczone. Co więcej, gdyby terytorium Ziemi, na którym żyją użytkownicy Facebooka, zostało przypisane jako obszar egzystencji tego nowego „cyfrowego narodu”, to miałby on taką powierzchnię, jaką łącznie zajmują Ameryki Północna i Południowa, z dodaną znaczną częścią Afryki, co czyni ten cyfrowy superkraj (kontynent) największym terytorium narodowym (społecznościowym) na świecie⁶.

Badania Pew Research Center z 2018 roku dotyczące amerykańskich nastolatków w wieku 13–17 lat wskazują, że Facebook jest na czwartym miejscu, jeśli chodzi o wykorzystywane przez tę grupę platformy internetowe. Wyprzedzają go YouTube (85 proc.), Instagram (72 proc.) i Snapchat (69 proc.)⁷. Młodzi ludzie przenoszą się z jeszcze niedawno „królującego” Facebooka do innych platform, mimo że w całej populacji światowych internautów ten ostatni jest wciąż na pierwszym miejscu z ponad 2,7 mld użytkowników⁸. Oczywiście Facebook (czy inne *social media*) nie istnieje (jeszcze) geopolitycznie (choć odgrywa tutaj istotną rolę), ale mapa świata sporządzona na podstawie uczestnictwa w mediach społecznościowych z pewnością otwiera zupełnie nowy światopogląd, w którym współczesne konstrukcje tożsamości narodowej, często oparte na przynależności etniczno-religijnej, są wplecione razem w jeden, globalny strumień identyfikacyjny. To zatarcie granic, które od pokoleń lokalne społeczności uważały za trwałe i niezmiennie, przenika obecnie ze świata online do rzeczywistości fizycznej, w której coraz częściej kwestionowane są kulturowe konstrukcje związane z takimi cechami, jak płeć, rasa, tożsamość seksualna, klasa, status społeczny i powołanie. Współczesna przestrzeń życia ludzkiego uległa w dużej mierze deterytorializacji, co sprawia, że

6 Por. K. Anderson, E. Drescher, *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, dz. cyt., Kindle Locations 551–598; K. Jones, *The Growth of Social Media v2.0: An Infographic*, „Search Engine Journal” 15.10.2013, <https://www.searchenginejournal.com/growth-social-media-2-0-infographic/77055/> (12.07.2019); K. Kellog, *The 7 Biggest Social Media Sites in 2019*, <https://www.searchenginejournal.com/biggest-social-media-sites/308897/#close> (12.07.2019).

7 Por. M. Anderson, J. Jiang, *Teens, Social Media & Technology 2018*, Pew Research Centre, <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (21.01.2021).

8 Statista, *Most popular social networks worldwide as of October 2020, ranked by number of active users*, <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> (20.01.2021).



1. Najpopularniejsze serwisy społecznościowe z podziałem na poszczególne kraje i regiony świata (styczeń 2021).
 Źródło: Vincenzo Cosenza, <https://vincos.it>, CC BY-NC (3.05.2021)

nawiązywanie relacji za pomocą mediów charakteryzuje się zbieżnością pomysłów, współpracą między tymi, których dzieli czas i odległość, oraz konwergencją mediów drukowanych, wizualnych i audytywnych w coraz mniej cyfrowo podzielonym, globalnym krajobrazie. Świat wartości staje się także oderwany od miejsca i czasu swego powstania i wkomponowany w przestrzeń wirtualną, co generuje nadprodukcję informacji, często bezwład, brak poczucia transcendentnego sensu i celu. Następuje schyłek klasycznych wariantów struktury społecznej, a intensywność życia każe przechodzić w tę czasoprzestrzeń, w której można mieć przynajmniej iluzję swobody i wolności⁹. Przejście od średniowiecznych, skupionych na Bogu map narracyjnych do współczesnych map geopolitycznych, interpretowane w kategoriach duchowych może pokazywać, że zróżnicowanie religijne nie oddaje w pełni rzeczywistości, wedle której Bóg jest nie tylko w naszych starannie ograniczonych terytoriach i organizacjach – w kościołach, denominacjach, w cenionych przez poszczególne kultury

9 Por. S. Jaskuła, *Symbioza i odrębność dwóch światów*, „Politeja” 2012 nr 2 (20), s. 49–50; M. Juza, *Między wolnością a nadzorem. Internet w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2019, s. 188–210.

tradycyjnych wierzeniach, ale że Bóg jest naprawdę globalnym Bogiem, który stworzył cały świat¹⁰.

Następuje realne i globalne gromadzenie fizycznie rozproszonych uczestników w luźno zorganizowane społeczności wirtualne (grupy społecznościowe), co można nazwać „crowdsourcingiem”, który de facto jest praktyką ignorującą tradycyjne granice i podziały wynikające z geografii, statusu, płci, rasy, klasy itd., a dzięki komunikacji cyfrowej pozwalającą łączyć ludzi w grupy i czerpać z praktycznego doświadczenia wszystkich będących online i zainteresowanych pomocą w rozwiązaniu problemu, rozpowszechnianiu pomysłów lub współpracy przy projektach związanych ze wspólnymi zainteresowaniami. To, co spaja społeczności internetowe, kryje się w ludzkich aspiracjach, które łatwo dzielić ze sobą poza barierami czasoprzestrzennymi, ponieważ nie ma ich w świecie wirtualnym, a to może w określonych obszarach zastąpić odniesienia fizyczne i bliskość w przestrzeni. Należy zatem ten obszar aktywności wykorzystać także z punktu widzenia wiary. Uczestnictwo w sieciach społecznościowych, takich jak Facebook, Instagram czy Twitter, osób wierzących, które otwarcie wyrażają swoją wiarę, w rzeczywistości stanowi podjęcie „crowdsourcingu” chrześcijaństwa, czyli dzielenia się swoją wiarą, tworzenia możliwości przesyłania dużej liczbie użytkowników treści religijnych i pozyskiwania w ten sposób członków społeczności Kościoła, ludzi zainteresowanych dyskusją na tematy wiary, religii, relacji z Bogiem. Misje w cyfrowym świecie można więc nazwać „crowdsourcingiem Kościoła”¹¹. Ta działalność wpisuje się w kreowanie nowego systemu odniesień, włączenie z tworzeniem nowego systemu kultury, stając się istotnym kontekstem działalności edukacyjnej i wychowawczej.

Uwzględniając podane wyniki badań Pew Research Center można za medium młodzieżowe i liberalne uznać Snapchat, Facebook za silnie cenzurowane i gromadzące starszą publiczność, zaś Instagram za konserwatywny i adresowany do młodych dorosłych¹². Nie zmienia to faktu, że mapa świata narysowana na podstawie uczestnictwa w mediach społecznościowych z pewnością otwiera zupełnie nowy światopogląd, w którym kształtują się nowoczesne konstrukcje tożsamości, zarówno narodowej jak

10 K. Anderson, E. Drescher, *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, dz. cyt., Kindle Locations 551–598.

11 Por. K. Anderson, E. Drescher, *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, dz. cyt.

12 Por. M. Kamińska, *Memosfera. Wprowadzenie do cyberkulturoznawstwa*, Poznań 2017, s. 217n.

i religijno-kulturowej, a w wielu wypadkach przekraczające jedną i drugą w kierunku mgliście określonej tożsamości globalnej – lub de facto jej braku. To zacieranie się granic, które przez pokolenia uważane było za konstytutywne dla wolności i życia społecznego, jest przesuwane ze świata online do rzeczywistości fizycznej, gdzie ludzie coraz częściej kwestionują konstrukcje kulturowe bądź też nawiązują relacje bez odniesienia do zwartego systemu kulturowego czy wspólnych doświadczeń, wynikających z życia w konkretnej, czasowo i przestrzennie określonej społeczności. Współczesna *mapa mundi* charakteryzuje się zbieżnością idei, współpracą między tymi, których dzieli czas i dystans, konwergencją mediów pisanych, wizualnych i słuchowych w coraz mniej cyfrowo podzielonym globalnym krajobrazie, nadal jednak zróżnicowanym ideologicznie oraz geopolitycznie¹³.

1.2. Nowe (nowe) media

Zdaniem Petera Druckera w historii Zachodu co kilkaset lat ma miejsce wyraźne rozgraniczenie epok, gdy w ciągu kilku dekad społeczeństwo reorganizuje swoje widzenie świata, podstawowych wartości, struktury społecznej i politycznej. W wyniku tych zjawisk niekiedy w ciągu dwóch pokoleń świat zmienia się diametralnie. Pojawiały się już takie momenty w rozwoju cywilizacji, np. wynalezienie pisma czy odkrycie druku, które znacząco usprawniały proces komunikacji. Następnie tak stało się na początku XIX wieku, gdy miała miejsce tzw. „rewolucja przemysłowa”. Zmiany były tak głębokie, że nikt urodzony w 1820 roku w miastach Europy czy Ameryki nie rozumiał świata swoich dziadków. Kolejny przełom następuje obecnie dzięki ICT (*Information and Communications Technology* – teleinformatyka, konwergencja mediów audiowizualnych oraz sieci telefonicznych i komputerowych) oraz sieci internetowej. Różnica polega na tym, że teraz są to o wiele bardziej złożone mechanizmy społeczne i technologiczne, warunkujące zachodzenie przemian. Mariaż komputera i telefonu z dostępem do Internetu skłoniły badaczy do ogłoszenia nowej fazy społecznego rozwoju – społeczeństwa sieciowego¹⁴.

13 Por. S. Jaskuła, *Symbioza i odrębność dwóch światów*, dz. cyt., s. 46–49; K. Anderson, E. Drescher, *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, dz. cyt.

14 P. Drucker, *Społeczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999, s. 7. Obecnie społeczeństwo nie tylko posiada środki przetwarzania informacji, lecz sam ten proces stanowi podstawę dochodu narodowego i zapewnia utrzymanie znacznej części

Marshall McLuhan twierdził, że wszystkie media – niezależnie od przekazywanych treści – wywierają przemożny wpływ na człowieka i na społeczeństwo¹⁵. „Od czasów rewolucji przemysłowej niewątpliwie nic nie odmieniło życia ludzkiego w sposób tak radykalny i głęboki, jak właśnie pojawienie się techniki medialnej” – wtóruje McLuhanowi znany polski pedagog socjalistyczny Heliodor Muszyński¹⁶. Zdaniem Paula Levinsona z kolei, rewolucja w komunikacji przełomu tysiącleci (drugiego i trzeciego) polega w głównej mierze na zmianie konsumentów w producentów. W związku z tym wprowadza on kategorię „nowe nowe media”, co ma oznaczać krok naprzód w stosunku do nowych mediów reprezentowanych np. przez pocztę elektroniczną czy strony internetowe. Najstarszą egzemplifikacją nowych nowych mediów stanowią blogi, będące jedną z pierwszych możliwości, by konsument był jednocześnie producentem. Kto czyta cudzy blog, może w każdej chwili założyć swój własny. Brak profesjonalizmu jest tutaj atutem, wpływając na autentyczność przekazu. Jedną z istotnych cech nowych nowych mediów jest dostępność bez dodatkowych opłat, stąd w tej grupie znajdują się (jak dotąd) m.in. Facebook, Wikipedia, YouTube, Instagram, Twitter. Mają one z definicji charakter społecznościowy, jakkolwiek nie są tożsame z pojęciem „media społecznościowe”. Są bowiem często wykorzystywane do działań indywidualnych w cyberprzestrzeni (wspomniane blogowanie, nagrywanie podcastów, teledysków umieszczanych i udostępnianych w serwisie YouTube czy tworzenie wpisów na Wikipedii). Jedną z cech ma być brak jakichkolwiek ograniczeń¹⁷.

Levinson pisze w tej optyce o tzw. marketingu wirusowym, dawniej określanym jako marketing szeptany – cyfrowy szept dociera jednak do każdego natychmiast¹⁸. Mechanizm polega tutaj na rozpowszechnianiu przez użytkownika zawartości sieciowej, która mu się szczególnie spodobała. Taka replikacja powoduje zarażanie umysłów kolejnych użytkowników.

obywateli. Por. T. Goban-Klas, P. Sienkiewicz, *Społeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999, s. 53–57; B. Siemieniecki, *Determinizm medialny a kompetencje medialne, społeczne*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 47; T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, „Chowanna” 50 (2007) nr 2, s. 37–41.

15 Por. E. Musiał, *Dziecko w świecie nowych mediów*, <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3166/03-02--Dziecko-w-swiecie-nowych-mediow--Musial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, s. 194–195 (13.04.2019).

16 H. Muszyński, *Człowiek w świecie medialnym – szanse i zagrożenia*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997, s. 29.

17 Por. P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 11–25.

18 Por. tamże, s. 115–119.

Tej wirusowej metafory użył Richard Dawkins w 1976 roku w książce *Samolubny gen*¹⁹, stojąc na stanowisku, iż ludzie są nosicielami idei, zwanych memami, które rozpowszechniają za pomocą słowa pisanego i mówionego, zarażając nimi innych ludzi, w ten sam sposób jak w przypadku samoreplikujących się wirusów, które przenoszą swój materiał genetyczny z komórki na komórkę. W podobny do Dawkinsa sposób memy definiuje jeden z założycieli Microsoftu, Richard Brodie: „mem jest zawartą w umyśle jednostką informacji, która wpływając na przebieg określonych wydarzeń, przyczynia się do powstawania swoich kopii w innych umysłach”²⁰. Sieć internetowa jest zaś niezwykle efektywnym narzędziem do rozprzestrzeniania treści w taki właśnie sposób. Wirusowy charakter treści sieciowych niekoniecznie musi mieć jednak negatywne konotacje. Mogą one okazać się zarówno pożyteczne, jak i szkodliwe. Mogą prowadzić do promocji pozytywnych wzorców, jak i tych, które są godne potępienia. W rzeczywistości biologicznej wirusy również nie muszą zawsze być szkodliwe dla swoich nosicieli. „Wirusowość” odsłania jednak istotną cechę funkcjonowania nowych nowych mediów: „YouTube pełen jest nagrań, które przekształciły każdy komputer i coraz większą liczbę ekranów telefonów komórkowych w telewizję na żądanie, pozostającą do naszej dyspozycji przez 24 godziny na dobę. Taka telewizja pełni funkcję łatwo dostępnego okna pozwalającego bez ograniczeń przemierzać czas i przestrzeń”²¹. To właśnie tak funkcjonujące nowe nowe media stają się centrum wspólnototwórczym i miejscem przekazu kulturowego. Centralne umiejscowienie odbiornika telewizyjnego w mieszkaniach i nieodłączność telefonu komórkowego w dłoni czyni z tych mediów ośrodek wokół którego następuje gromadzenie się odbiorców, niczym wokół archaicznego, plemiennego ogniska, przy którym zbierali się krewni, by poprzez opowiadania i rytuały odtwarzać wspólną kulturę i przekazywać ją dalej. Ten fundamentalny proces tworzenia opowieści uległ w ostatnim stuleciu znacznym przeobrażeniom. Stał się domeną opowiadaczy odległych czasoprzestrzeni, lecz bliskich poprzez media – internetowych blogerów, youtuberów, influencerów, zmieniając modele transmisji kulturowej, od wspólnot kulturowych w kierunku cywilizacyjnych korporacji, od kultury ojczystego języka i rdzennych wartości w stronę cywilizacji technologicznej. Miejsce komunikacji *face-to-face* zajmuje komunikacja typu *interface-to-interface*, tworząc „globalne społeczeństwo medialne” (określenie Tomasza

19 R. Dawkins, *Samolubny gen*, Warszawa 1996, s. 266–268.

20 R. Brodie, *Wirus umysłu*, Łódź 1997, s. 29.

21 P. Levinson, *Nowe nowe media*, dz. cyt., s. 120.

Goban-Klasy), a utrata pierwotnej, wspólnotowej duchowości, to zdaniem Tadeusza Palecznego pierwsza znacząca konsekwencja globalizacji²².

Paul Levinson, podkreślając ów nowy, wspólnototwórczy wymiar interaktywnych środków przekazu, pisze o własnym doświadczeniu w tym obszarze: „promocja [autorskich książek] nie jest już jednak głównym powodem, dla którego zawieram te znajomości *on-line*. Czuję raczej, że tworzymy pewną społeczność – komentującą wydarzenia polityczne, programy telewizyjne i filmy, które oglądamy. Jesteśmy społecznością, nawet jeśli – z kilkoma zaledwie wyjątkami – nigdy się nie spotkaliśmy”²³. Jego zdaniem, przynależność do grup, np. na Facebooku, to fundamentalny element życia w sieci. Tworzone tam społeczności mogą powodować spontaniczne ruchy społeczne na całym świecie, wspierać wspólne inicjatywy i zmieniać postawy decydentów²⁴. Nowa mapa świata staje się rzeczywistością. Do tworzących ją nowych mediów należy zaliczyć obok wspomnianych już portali *social* jak: Facebook, YouTube, Instagram, Snapchat także inne, regionalne platformy emitowania treści, nawiązywania kontaktów i wymiany poglądów. Obecnie mają one ogromny wpływ na kształtowanie postaw i przekonań dorosłych i niedorosłych użytkowników sieci poprzez udostępnianie znacznej ilości nieustannie aktualizowanych danych. Przykładowo, w 2016 roku w ciągu sekundy pojawiała się w Internecie 30 GB danych, internauci pobierali 800 aplikacji, YouTube notowało 108 tys. odsłon, a Google 51 tys. wyszukiwań. W chwili, gdy ten tekst jest publikowany, statystyki wskazują zdecydowanie wyższe wartości, co obrazuje infografika na ilustracji 2²⁵.

Zaktualizowana w marcu 2020 roku grafika, stworzona przez Lori Lewis, która od kilku lat publikuje tego rodzaju dane, ilustruje, co dzieje się w Internecie w ciągu typowej minuty w 2020 roku. Na grafice jest śledzonych kilka nowych kategorii w stosunku do lat ubiegłych, ale pozostałe są w większości powtarzalne, i te właśnie ponownie zanotowały wzrosty w stosunku do lat ubiegłych. Na przykład liczba osób „tweetujących” wzrosła w 2020 roku prawie 2,5 raza w porównaniu do 2019 roku, a liczba

22 Por. T. Paleczny, *Krytyka ujęć modelowych wielokulturowości*, „Politeja” 2019 nr 4 (61), s. 21–25, <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.02>; T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 38–43; J. Hajduk-Nijakowska, *Folklorotwórcza funkcja mediów*, [w:] *Folklor w dobie internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 24–29.

23 P. Levinson, *Nowe nowe media*, dz. cyt., s. 191.

24 Por. tamże, s. 195–198.

25 L. Lewis, *Lorie Lewis media*, <https://lorilewismedia.com> (23.12.2020).



2. Aktywność użytkowników Internetu w ciągu minuty. Średnia częstotliwość korzystania z najpopularniejszych serwisów w skali globalnej. Dane za rok 2020. Źródło: <https://lorilewismedia.com> (3.01.2021)

użytkowników przeglądających posty na Instagramie notuje niemal dwukrotny wzrost. Lori Lewis spogląda na te wyniki z perspektywy potrzeb marketingowych i rynkowych. Dostrzega jednak ważną cechę pokolenia zwanego przez Jean M. Twenge „iGeneration”: „Wszyscy są niespokojni. Chodzą z Internetem w spodniach, szukając czegoś, czego mogliby poczuć się częścią; o czym mogliby porozmawiać. A to oznacza, że liczy się każda sekunda; liczy się każda osoba. To właśnie dlatego czas i energia poświęcona na media społecznościowe mają znaczenie, aby wywrzeć rzeczywisty wpływ na nasze stacje, naszych partnerów reklamowych i wyniki finansowe”²⁶. Niepokój ów, ciągły ruch i wymiana treści, niepokojące powiadomienia lub jeszcze bardziej wyprowadzający z równowagi ich brak, charakteryzuje użytkowników Internetu, sieci Web 2.0, tworzących cyfrowy świat, czyli zarazem środowisko, w którym funkcjonują współcześni nastolatki, jak i starsze pokolenia, co powoduje, że ten świat

26 L. Lewis, <https://lorilewismedia.com> (23.12.2020).

należy poznać, by zrozumieć emocje, dążenia i pragnienia osób wchodzących za chwilę w dorosłość. Tu kształtuje się obraz przyszłości²⁷.

Amerykańskie badania Jean M. Twenge pokazują, że w porównaniu z poprzednimi generacjami nastolatki określane mianem „iGeneration” poświęcają znacznie mniej czasu na interakcje twarzą w twarz z rówieśnikami, by spędzić go przed ekranem swoich urządzeń mobilnych lub laptopów, nawiązując kontakty za pomocą serwisów społecznościowych i komunikatorów. Autorka przytacza wypowiedź trzynastoletniej Atheny, która zauważyła, że zarówno sama, jak i z przyjaciółmi najczęściej przeglądają zawartość sieci w swoich telefonach: „Widziałam moich przyjaciół i ich rodziny – w ogóle z nimi nie rozmawiają [...] cały czas patrzą w telefon. Nie zwracają uwagi na swoją rodzinę”. Internet, który dokonał znacznego przejęcia życia towarzyskiego, choć nie pozbawił całkowicie potrzeby kontaktu fizycznego²⁸, ukazuje, że istnieje niezwykle duży potencjał młodych ludzi, aktywnych w sieci, który należy zauważyć i wykorzystać w edukacji i wychowaniu religijnym. „Kościół wezwany jest do refleksji nad specyficznym sposobem poszukiwania wiary, cechującym młodych ludzi żyjących w epoce cyfrowej, a następnie do wynikającej z niej aktualizacji własnych sposobów głoszenia Ewangelii i dostosowania ich do języka młodego pokolenia” – czytamy w wydanym w 2020 roku *Dyrektorium o katechizacji*²⁹. W pierwszym kroku jest to wezwanie, by rozpoznać ów specyficzny sposób poszukiwania wiary i odpowiedzieć na pytanie: kim są młodzi ludzie żyjący w epoce cyfrowej?

Katarzyna Olędzka przytacza za Tomaszem Goban-Klasem metaforę żeglowania i surfowania w sieci internetowej. Kanały komunikacyjne pozwalają na przepływ informacji, jednak nie regulują go na tyle, by odbiorca nie czuł się zalany nadmiarem bodźców pochodzących z cyberprzestrzeni. Działają w niej zarówno odkrywcy, jak i piraci, powodując zniszczenia, które przekraczają granice sfery wirtualnej. Po morzu informacji użytkownik porusza się za pomocą programów nawigacyjnych, czyli przeglądarek i wyszukiwarek internetowych. Robi to, surfując, czyli swobodnie utrzymując się na desce, sunąc po falach lub żeglując, czyli

27 W. Kamieniecki, M. Bochenek, *Świat współczesnych nastolatków*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 11.

28 J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot 2019, s. 83–88.

29 Papiaska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 23 marca 2020, 370.

wybierając się świadomie i odpowiedzialnie w podróż morską, by „połować perły wiedzy. Pierwszy sposób jest ślizganiem się po powierzchni, bez celu, dla chwilowej przyjemności, gdzie nawet chwilowy upadek nie jest problemem, drugi wymaga czytania mapy, analizowania wskazań radaru i unikania pokusy rajskich wysp. Metafora żeglowania wskazuje na konieczność jasno uświadomionego celu, by nie dać się złapać w sieć, a uczenie się świadomych i odpowiedzialnych wyborów nie jest łatwe, gdyż prawdziwa mądrość wydaje się wiązać z integracją doświadczeń”³⁰. Korzystanie z nowych nowych mediów i kreowanie nowej mapy odniesień wymaga ukierunkowania, orientacji teleologicznej nadawanej przez osoby bądź instytucje znaczące dla kształtowania społeczności sieciowych.

1.3. Relacje społeczne cyfrowych tubylców

Zdaniem Piotra Grochowskiego upowszechnienie sieci wi-fi i mobilnych urządzeń komunikacyjnych zmienia radykalnie model komunikacji międzyludzkiej. Wieczorne sąsiedzkie rozmowy, publiczne plotkowanie czy opowiadanie dowcipów i rozmowy o polityce i chorobach (np. w autobusach czy pociągach) ustępują miejsca kontaktom za pośrednictwem elektronicznych narzędzi komunikacji. Przekazywane i archiwizowane tam treści stanowią nierzadko kontynuację i rozwinięcie przekazów analogowych, wykorzystując specyficzne właściwości zapisu cyfrowego. Z drugiej strony, spotykamy też zjawiska zupełnie nowe, jak vlogi, gry sieciowe, remiksy. Tego rodzaju komunikacja służy nie tylko rozrywce, ale także buduje relacje społeczne i jest wykorzystywana do komentowania bieżących wydarzeń³¹.

Sieć tworzy swoistą noosferę, czyli oplatającą glob pajęczynę informacyjną, siatkę powiązań, funkcjonujących w czasie rzeczywistym, dając dostęp do zasobów zlokalizowanych w dowolnej, podłączonej do sieci fizycznej lokalizacji³². Model rozwijającej się w ten sposób w szybkim

30 K. Olędzka, *Kształtowanie umiejętności czytania w cyberprzestrzeni zadaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniicki, Toruń 2012, s. 151; por. T. Goban-Klas, *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, dz. cyt., s. 17n.

31 Por. P. Grochowski, *Folklorystyka w sieci. Prolegomena do badań folkloru internetowego*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 47–53.

32 Por. T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 41.

tempie kultury cyfrowej powoduje wielorakie implikacje w różnych dziedzinach życia współczesnych społeczeństw. Tradycyjne formy wymiany myśli, jak plotki, pogłoski, anegdota, bajki, podania, zaklęcia, dowcipy i zagadki, wreszcie rozmaitego typu gry i zabawy zyskały zupełnie nowe, interaktywne formy dzięki komunikatorom, czatom, grom sieciowym, memom, vlogom i wielu innym formom komunikacji elektronicznej. Dzięki demokratycznemu medium, jakim jest Internet, lokalne wiadomości, pogłoski, plotki i dowcipy obiegają świat w ciągu minuty, ale też bardzo szybko znikają niemal bezpowrotnie, dając miejsce następnym, równie efemerycznym treściom. W konsekwencji, angielski, jako język odkrywców technologii medialnych, pełni funkcję współczesnej lingua franca. Przejmując technologie komunikacyjne, języki narodowe przejęły jednocześnie cały angielski zasób leksykalny, nie tylko w zakresie terminologii technicznej, ale też w postaci swego rodzaju dialektycznego żargonu, internetowego slangu, który objawia się m.in. użyciem w skali międzynarodowej angielskich akronimów, jak np. OMG – *oh, my God (gosh, goodness)*, BTW – *by the way* czy LOL – *laugh out loud*, nie wspominając swojsko już brzmiącego OK. W komunikacji zapośredniczonej funkcję integracyjną zaczęły pełnić znaki graficzne i piktogramy służące do wyrażania emocji, zwane emotkami lub emotikonami. Język komunikacji elektronicznej podlega zatem szybkiej ewolucji, stając się swoistą odmianą języka narodowego, usytuowana między formą pisaną i mówioną, zachowuje jednak esencjalną dążność do skondensowanej i ekspresywnej wypowiedzi, posługuje się określonym kodem, cechuje stosowaniem formuł, neologizmów, akronimów i zdrobnień oraz pogardą dla tradycyjnej interpunkcji³³.

Komunikacyjne możliwości Internetu spowodowały powstanie nowej formy życia społecznego, którą można nazwać społecznością online. Dla Tomasza Goban-Klasa jest to „społeczeństwo medialne”, w którym nie kontakty bezpośrednie, ale zapośredniczone przez media stanowią dominującą formę kontaktów społecznych³⁴. Manuel Castells używa określenia „społeczeństwo sieci, ponieważ składa się [...] z sieci we wszystkich podstawowych wymiarach organizacji społecznej i społecznej praktyki”³⁵. W tej

33 Por. V. Krawczyk-Wasilewska, *E-folklor jako zjawisko kultury digitalnej*, [w:] *Folklor w dobie internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 17–21.

34 Por. T. Goban-Klas, *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 17; tenże, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 43–50.

35 M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2013, s. 10.

konfiguracji to właśnie dostęp do Internetu stał się warunkiem tworzenia wspólnoty, utrzymywania kontaktów i zdobywania wiedzy. W tych obszarach sieć internetowa zaczyna dominować nad szkołą, która te role pełniła dopóty, dopóki nie zaczęła przejmować tego sieć. Przewaga tej ostatniej wynika też ze swobody, jaką dostarcza swoim uczestnikom: „nieoficjalność i pozainstytucjonalność samoorganizujących się społeczności jest najważniejszą cechą kultury uczestnictwa”³⁶. Kontakty, które uczestnicy nawiązują dzięki sieci, przekraczają ograniczenia czasowo-przestrzenne, dając poczucie swobodnego panowania nad własną tożsamością, nawiązywany mi relacjami, zaangażowaniem w związki lub ich rozluźnianiem. Powstające w Internecie społeczności stanowią nierzadko odrębne kultury, tworzące własny język, styl komunikacji i swoiste praktyki kulturowe. Tworzą zasoby wiedzy, modyfikowanej następnie w ciągu komentarzy i wypowiedzi uczestników. „Aktywność w społecznościach internetowych może przybierać różne formy, ale zwykle ich dominantą jest rosnące zaangażowanie: od czytania komentarzy, przez zadawanie pytań, odbieranie informacji, angażowanie się w projekt, po ocenianie i przejmowanie przywództwa. Gdyby przenieść opisany proces na grunt edukacji, otrzymalibyśmy pożądaną i niezwykle trudną do uzyskania postawę uczącego się, zaangażowanego emocjonalnie, samodzielnie i aktywnie poszukującego”³⁷. Wprawdzie te wnioski brzmią idealistycznie, zakładając, że komentujący w sieci robią to samodzielnie i dojrzałe, co w praktyce jest nieosiągalne, nie ma jednak wątpliwości co do tego, że w wielu dyskusjach uczestniczą specjaliści i laicy, osoby z różnym bagażem wiedzy i doświadczenia, co powoduje, że fora internetowe są niezwykle cennym miejscem wymiany informacji i umiejętności, a aktywni uczestnicy mogą być lepszymi fachowcami niż szkolni pedagodzy. Nie zmienia to faktu, że laicy są narażeni na „nieuporządkowanie błędzenie po chmurach”, w których łatwiej im trafić na informację niewiarygodną niż pewne źródło”³⁸.

Jak zauważa Manuel Castells, wielu młodych ludzi nie wyobraża sobie życia bez Internetu i komputera. Można na tej podstawie wysnuć interesujące wnioski, że Internet i działające w nim serwisy, stały się standardem

36 B. Gromadzka, *Jak nowe media i kultura współuczestnictwa wpływają na kształcenie polonistyczne?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin 2014, s. 86.

37 Tamże.

38 Por. M. Potent-Ambroziewicz, *Młodzież w chmurze, czyli o poszukiwaniu informacji*, [w:] *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, red. M. Karwatowska, B. Jarosz, Lublin 2015, s. 193–197.

godziwego życia. Póki, co jest to myślenie pokolenia młodszego. Pojawia się także przekonanie, iż nowe nowe media nie są tylko technologią informacyjną pomagającą w nauce, czy reprezentującą jakiś nowy styl życia. Stają się one bardziej standardem kreacji swojego życia, zarówno osobistego, jak i społecznego³⁹. Prym wiodą w tej roli media społecznościowe. Służą one do autoprezentacji i budowania przestrzeni społecznej. Umieszczone tam treści mają wzbudzać przede wszystkim zainteresowanie innych osób oraz opisywać użytkowników według pożądaných atrybutów. Profil w *social media* stał się substytutem wizerunku społecznego kreowanego na potrzeby aktualnych lub potencjalnych interakcji społecznych. Następnie w ten sposób zaspakajają swoje potrzeby afiliacyjne oraz konstituują samych siebie w przestrzeni społecznej. To, co kilka dekad temu dokonywało się w przestrzeni szkolnej i podwórkowej, obecnie zostało przeniesione na ekran smartfona i monitor komputera⁴⁰. Komunikację internetową można więc uznać za substytut, alternatywę nieformalnego, ustnego komunikowania się, opowiadania i tworzenia grup wokół wspólnych tematów czy zainteresowań. Grupy takie charakteryzuje zazwyczaj silna wzajemna solidarność i przyjacielskie powiązania, możliwość wypowiedzenia się na interesujące tematy, której brakuje w codziennym, fizycznym otoczeniu oraz swoboda w dołączeniu czy opuszczeniu grupy, a także możliwość wyboru stopnia własnego zaangażowania w jej kształt⁴¹.

Nowe nowe media i istniejące w nich wspólnoty czerpią z tradycyjnych modeli odbioru tekstów, ich tworzenia i dystrybucji, ale możliwości techniczne zintensyfikowały i urozmaiciły znane dotychczas praktyki. Ciągłe jednak mamy do czynienia z tradycyjną wspólnotą autorów, wykonawców, czytelników, widzów i komentatorów, zmnożoną przez współczesne możliwości techniczne⁴². Gene McHugh, artysta prowadzący blog przez niemal rok na przełomie lat 2009 i 2010 w ramach stypendium Fundacji Andrego Warhola na Rzecz Sztuki Wizualnej, obserwując dynamiczny rozwój sieci, porównał Internet do miejsca, w którym w sposób (niemal) nieograniczony spotkać mogą się wszyscy: „Na pewnym ogólnym poziomie, rozwój sieci społecznościowych i profesjonalizacja projektowania stron internetowych zmniejszyły techniczny charakter zaangażowania sieciowego,

39 Por. J. Cent, *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?*, [w:] *Dzieci w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Boguni-Borowska, Kraków 2006, s. 83n.

40 A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 21.

41 Por. J. Hajduk-Nijkowska, *Folklorotwórcza funkcja mediów*, dz. cyt., s. 36–38.

42 B. Gromadzka, *Jak nowe media...*, s. 88.

przenosząc Internet z wyspecjalizowanego świata dla zakręconych i uzdolnionych technologicznie, do głównego nurtu świata dla zarówno zakręconych i uzdolnionych technologicznie, jak i dla babć, i fanów sportu, ludzi biznesu, malarzy i wszystkich innych. Oto tu spotykają się wszyscy”⁴³.

Nie można jednak pominąć faktu, iż dobrodziejstwa technologii wykorzystuje wciąż tylko część globalnego społeczeństwa, zatem pogłębia się dysonans pomiędzy cyfrowo wykluczonymi a stosującymi biegle nowoczesną technologię i mającymi do niej nieograniczony dostęp. Przyczyną „podziału cyfrowego” (*digital divide*) jest dostęp do informacji, przede wszystkim do Internetu. Ci, którzy korzystają z sieci informatyczno-komunikacyjnej, tworzą nową jakość – „społeczeństwo informacyjne”, są „informacyjnie bogaci”, w odróżnieniu od tych, którzy nie mają takiej możliwości i zwani są „odłączonymi” (*disconnected*) lub „informacyjnie biednymi”. Paradoksalnie, masowość komunikacji powoduje też ubóstwo innego typu. Nie jest możliwe przetworzenie wszystkiego, co dociera do odbiorcy. Nadmierna liczba wiadomości pozbawia wiedzy o tym, co jest rzeczywiście ważne. Z pojęciem „społeczeństwa globalnego” związana jest grupa ludzi i państw finansowo niezależnych, czerpiących największe korzyści z cyberprzestrzeni, środowiska szybkiego i swobodnego przepływu informacji i kapitału, mających przy tym wrażenie uzyskania „nowej wolności” – od więzów czasu, przestrzeni i niedostatków finansowych. Owi „ludzie globalni” są umiejscowieni w centrach finansowo-handlowych i za wszelką cenę próbują się odciąć od biedoty, która pozostaje wciąż odległą, „lokalna”, ukazana w mediach jako daleki świat cierpiących głód oraz ludzi nieumiejących wykorzystać oferowanych im możliwości. Między tymi dwoma rzeczywistościami utrzymuje się stały dystans w celu uniknięcia bezpośredniej konfrontacji, która mogłaby odbić się niekorzystnie na wizerunku przedstawicieli „społeczeństwa globalnego”. Dzięki cyberprzestrzeni przemieszczanie środków finansowych jest niematerialne, wręcz niewidoczne, dlatego nie wymaga kontaktu z ludźmi⁴⁴.

Z kolei terminami *cyfrowi tubylcy* i *cyfrowi imigranci* po raz pierwszy posłużył się Marc Prensky w 2001 roku⁴⁵, by scharakteryzować nowy

43 G. McHugh, *Post Internet. Notes on the Internet and Art*. 12.29.09>09.05.10, Brescia 2011, s. 5.

44 Por. Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000, s. 89, 91, 103; W. J. Burszta, *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*, [w:] *Globalizacja. I co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004, s. 105n.

45 Por. M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 9 (2001) nr 5, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Nati->

sposób funkcjonowania we współczesnej, cyberkulturowej rzeczywistości dwóch generacji – młodej i starej, uczniów i nauczycieli. Granice pomiędzy tymi światami wyznacza stosunek do nowych technologii oraz kompetencje sieciowe, a także preferowane kanały komunikacji i sposoby nabywania wiedzy. Dziś z pewnością ten podział się zaciera, niemniej wciąż występuje w starszych kohortach wiekowych⁴⁶. Cechą cyfrowych tubylców i użytkowników nowych mediów jest porozumiewanie się poprzez obrazy, które stanowią unaocznienie pewnych wydarzeń i towarzyszących im emocji. Jednym ze skutków nowej formy komunikacji jest fakt, iż doświadczenie ludzkie zostało znacznie bardziej zwizualizowane niż kiedykolwiek przedtem⁴⁷. Oblicza się, że tylko w 2011 roku wykonano na świecie tak wiele fotografii, że stanowią one 10 procent wszystkich powstałych w historii zdjęć⁴⁸. Stało się to możliwe dzięki sieci Web 2.0 i konwergencji mediów, które poprzez szerokopasmowy przepływ danych, stają się przestrzenią egzystencji i nawiązywania relacji dla milionów ludzi na świecie. Obrazy mogą służyć zarówno wymianie informacji, jak i podtrzymywaniu stosunków towarzyskich (np. przesyłanie sobie *selfies*, czyli amatorskich cyfrowych autoportretów). To ostatnie sprawia, że internauci, w dobie ochrony wizerunku, sami siebie czynią obiektami wizualnej konsumpcji, wystawiając na widok publiczny także rzeczy z reguły ukrywane. Następuje też wyraźne przesunięcie granicy pomiędzy tym, co publiczne, a tym, co prywatne. Jak zauważa Tomasz Goban-Klas, zanika rozróżnienie między sceną a kulisami. To, co prywatne, a nawet intymne jest przedmiotem szerokiego upublicznienia⁴⁹. Naraża to niedorosłych użytkowników na uzależnienie niestabilnej samooceny od komentarzy i polubień ich postów i np. zamieszczanych *selfies*. Jest to także wyraz dążenia do autentycznej i niewyidealizowanej medialnej reprezentacji osób i stylów życia, miejsc i wydarzeń, gdzie atrakcyjność nie stanowi głównego kryterium

ves,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (22.07.2019).

46 Por. Główny Urząd Statystyczny, *Spółczesność informacyjna w Polsce w 2020 r. Informacje sygnałowe*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spolnoczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2020-roku,2,10.html> (19.04.2021). Istnieje także podział oparty na różnicy rozumienia natury medium i dzielący użytkowników na cyfrowo natywnych (*digital natives*) oraz cyfrowo naiwnych (*digital naives*). Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 56. W. Gogołek, *Ulotne swobody informacyjne społeczeństwa informacyjnego*, „*Studia medioznawcze*” 4 (31) 2017.

47 Por. N. Mirzoeff, *An Introduction to Visual Culture*, London–New York 1999, s. 1.

48 Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 119.

49 Pot. T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 47.

decydującego o publikacji w sieci. Pozwala też na wgląd w autentyczny świat codziennego życia tych, którzy pełnią role społecznych wzorców. Podobny podział obrazuje nomenklatura informacyjnego proletariatu i digitariatu, sugerując wyraźne oddzielenie osób korzystających z sieci w sposób szkodliwy i bezmyślny od tych, którzy świadomie oddają się tworzeniu cyberkultury i cyberwspólnotowości. W grę wchodzi tu zatem nabywanie kompetencji kulturowych pozwalających na aktywną partycypację w głównym nurcie twórców zawartości sieciowej⁵⁰. Zawrzeć tu należy także tworzenie swego rodzaju kultury cyfrowej.

Bronisław Siemieniecki ujmuje tę nową strukturę kulturową jako społeczność wirtualną, do której dostęp i zachowanie członkostwa pociąga za sobą szereg procesów odmiennych od funkcjonujących w ramach społeczeństw tradycyjnych. Społeczność wirtualna nadaje nowe role osobowe, wytwarza zjawisko „elektronicznej osobowości” – istotne staje się budowanie społeczności poza kontaktem osobistym i ponad różnicami kulturowymi i terytorialnymi. Powoduje konieczność znalezienia nowych sposobów wyrażania emocji, formułowania trafnych i związanych wypowiedzi oraz sprawnej i szybkiej reakcji na aktywność innych uczestników dyskusji. Wiąże się z działaniami mającymi na celu zachowanie prywatności i przyzwoitości w relacjach między komunikującymi się, co zdaje się zadaniem niezwykle trudnym. Zmienia się także sposób projektowania informacji związany ze wzrostem znaczenia informacji wizualnej⁵¹. W dziedzinie edukacji dla Janusza Miąso cyberprzestrzeń to „czwarty świat”, w którym spotykają się trzy pozostałe tworzące system nauczania: świat rodziców, świat uczniów i świat nauczycieli. Tam wszystkie strony spotkania znajdują się na tym samym poziomie, dlatego autor upatruje w nim szansy na stworzenie forum autentycznego spotkania⁵². Czy są to przedwczesne i zbyt optymistyczne oczekiwania?

Cyberprzestrzeń sprawia, że użytkownik może bez wysiłku przenosić się pomiędzy treściami, grupami, łatwo zmieniać tożsamość i uczestniczyć jednocześnie w życiu społecznym wielu środowisk. W ten sposób

50 M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 66–73.

51 B. Siemieniecki, *Determinizm medialny a kompetencje medialne, społeczne*, dz. cyt., s. 51n; B. Siemieniecki, *Kognitywistyka a media. Obszary cywilizacyjnych zagrożeń i możliwości*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1998 nr 1, s. 51–66; E. Kurowicka, *Cyfryzacja przestrzeni we wczesnej edukacji. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2018, s. 31–37.

52 Por. J. Miąso, *Świat mediów – czwarty wymiar edukacji*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 206n.

powszechnej intensyfikacji ulegają kontakty międzykulturowe, lecz również szybko zmieniają się w czasie. Efemeryczność więzi czy powstających relacji wspólnototwórczych w świecie wirtualnym sprawia, zdaniem Magdaleny Kamińskiej, iż badawczo możliwym do przyjęcia rozwiązaniem jest „skupienie się nie na środowiskach i aktorach, lecz na interakcjach, w których partycypują, i poruszanych w ich trakcie wątkach, motywach i tematach”⁵³. Z kolei interakcje te, ze względu na kluczowość czynnika technologicznego w ich nawiązywaniu i podtrzymywaniu, łatwo mogą się zakończyć lub zostać zerwane, np. z przyczyn technicznych czy w wyniku niezobowiązującej decyzji jednego z partnerów takiej relacji. Dodatkowo mają one charakter bardzo wyrównujący i odwracalny. W cyberprzestrzeni nie ma wyraźnego odróżnienia pomiędzy twórcą a odbiorcą komunikatu. Każdy może przyjąć obydwie role. Zarówno profesjonalści, jak i amatorzy mogą rozpowszechniać w sieci materiały, które docierają do szerokiej grupy odbiorców, stanowiąc jednocześnie pole wymiany myśli poprzez dodawanie komentarzy czy przekształcanie dzieła i przesyłanie go dalej. Cyberprzestrzeń to nowa światowa agora, scena i arena, na której nie ma wyraźnego i ustalonego podziału na aktorów i widzów, wszyscy są bowiem uczestnikami procesu komunikacji⁵⁴.

Zbiorowość internautów różni się od jednolitej masy, za jaką zwykło się uważać publiczność tradycyjnych mediów masowych. Należy ją postrzegać raczej jako zbiór bardzo różnorodnych jednostek, zainteresowanych różnymi treściami i aktywnościami, zaangażowanych w odmienne obszary kulturowe, a niekiedy także poszukujących kontaktów z osobami podobnymi do siebie i organizujących się w grupy zainteresowań⁵⁵. Mikroprzestrzenie mobilnych mediów społecznościowych zacierają granice między tym, co prywatne a tym, co publiczne sugerując, że więcej wolno w Internecie niż w świecie *offline*, a tym bardziej – więcej niż w obiegu mediów tradycyjnych⁵⁶.

53 M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 10.

54 Por. K. Olędzka, *Kształtowanie umiejętności czytania w cyberprzestrzeni zadaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemienicki, Toruń 2012, s. 157; T. Goban-Klas, *Wartki nurt mediów*, Kraków 2011, s. 184; P. Siuda, *Religia a internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni*, Warszawa 2010, s. 112–119.

55 Por. M. Juza, *Memy internetowe – tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, „*Studia Medioznawcze*” 2013 nr 4, s. 59.

56 Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 220.

1.4. Postinternetowy wymiar kultury i sztuki

Mapa świata zarysowana na podstawie uczestnictwa w mediach społecznościowych otwiera zupełnie nowy rozdział w ewolucji kulturowej. Powstaje autonomiczny system kulturowy, czyli „charakterystyczny dla danego okresu historycznego ogół przeświadczeń, wiedzy i oczekiwań związanych z funkcjonowaniem danej dziedziny wytwórczości kulturowej”. Tak cyberkulturę, pojęcie stosowane przez Lwa Manovicha⁵⁷, analogicznie do kultury literackiej, filmowej, muzycznej, teatralnej i plastycznej, określa Magdalena Kamińska⁵⁸. Wydaje się jednak, iż cyberkultura, czyli rzeczywistość społeczna *online*, przekraczając wszelkie bariery, łączy w sobie cechy wszystkich dotychczas znanych kultur funkcjonujących analogowo, przenosząc je na wymiar cyfrowy i pozbawiając ograniczeń czasowo-przestrzennych. Jedynym ograniczeniem pozostaje dostęp do Internetu. Dlatego Manuel Castells nazwał ją „kulturą realnej rzeczywistości”, uznając za istotne novum w historycznym procesie modernizacji społeczeństw zachodnich. Nie sposób bowiem współcześnie przy rekonstrukcji procesów modernizacji pomijać globalnego kontekstu społeczeństw sieciowych oraz faktu radykalnego pluralizmu tożsamości tworzących je jednostek⁵⁹.

Lev Manovich pisał: „Jestem przekonany, że powstająca «estetyka informacji» (to znaczy nowa kultura społeczeństwa informacyjnego, odmienna od starej kultury społeczeństwa przemysłowego) jest albo będzie rządzona logiką całkowicie odmienną od logiki «industrialnego modernizmu» [...] – pragnieniem, by to, co nowe i to, co stare łączyć razem, tworząc różne układy”⁶⁰. Istotną metaforą nowej estetyki staje się remiks: łączenie i mieszanie najpierw wcześniejszych kulturowych treści i form w muzyce, architekturze i modzie, następnie tradycji narodowych i uczuć z globalnym stylem międzynarodowym, wreszcie kultury komputerów, co razem tworzy nowe media, będące według Lwa Manovicha jednym z istotnych czynników zaistnienia epoki społeczno-kulturowej, którą nazwał mianem hybrydycznych czasów⁶¹. Hybrydyczne czasy wskazują jednocześnie, że „ustają właśnie oto i przemieniają się w coś zupełnie nowego dotychczasowe

57 Por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2011, s. 12, 395.

58 M. Kamińska, *Memosfera*.... dz. cyt., s. 8.

59 Por. M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa 2008, s. 20, 31–34.

60 L. Manovich, *Język nowych mediów*, dz. cyt., s. 13n.

61 Por. tamże, s. 14n, 141, 148–152.

formy duchowe”⁶². Jedną z podlegających zmianom form są nawiązywane i podtrzymywane w nowy sposób relacje społeczne pomiędzy członkami odmiennych grup etnicznych, narodowych czy rodzinnych. Źródłem tych przemian są w głównej mierze hybrydyczne media.

McLuhan pisze: „Hybryda, czyli spotkanie się dwóch środków przekazu stanowi chwilę prawdy i objawienia, z którego rodzi się nowa forma. Paralela między dwoma środkami przekazu utrzymuje nas bowiem na granicy między formami, które wyzwala ją nas z narcystycznego oszołomienia. Chwila zetknięcia się środków przekazu oznacza dla nas wolność oraz wyrwanie się ze zwykłego transu i odrętwienia, narzuconego przez nie naszym zmysłem”⁶³. Marshall McLuhan postrzega środki przekazu jako przedłużenia naszych zmysłów. Mogą one jednak być powodem odrętwienia podobnego do tego, którego doświadczył mityczny Narcyz, który wziął swoje odbicie w wodzie za odbicie innego człowieka. Oddziaływanie intensywnym bodźcem na jeden zmysł powoduje wyłączenie innych. W słuchowo-dotykowej Europie telewizja zintensyfikowała zmysł wzroku, a w amerykańskiej kulturze wizualnej, telewizja stworzyła warunki rozwoju percepcji słuchowo-dotykowej przestrzeni języków mówionych, czy nawet jedzenia. Słuchanie lub czytanie przemieszcza naszą percepcję. Jednak połączenie obrazu i dźwięku oddziałuje w sposób bardziej intensywny. Umożliwienie jednemu medium wykorzystanie mocy drugiego intensyfikuje przekaz, aktywizując nowe obszary percepcji. „Krzyżowanie, czyli hybrydyzacja, mediów wyzwala nowe wielkie moce i energię, jak w wypadku rozszczepienia jądra atomu lub syntezy jądrowej”⁶⁴. W krzyżowaniu się mediów, np. radia i filmu, czego efektem był film dźwiękowy, McLuhan dostrzega efekt synergii, w wyniku którego pojawia się całkiem nowa jakość, w sensie funkcjonalnym i esencjalnym, niesprowadzalna do swoich elementów składowych⁶⁵.

W ten sposób rodzi się kultura uczestnictwa, w której odbiorcy treści kulturowych stają się ich aktywnymi komentatorami i eksploratorami, mogącymi wytwarzać własne produkcje na bazie znalezionej w sieci materiału. Tym samym edukacja, do niedawna kojarzona wyłącznie z przestrzenią szkoły, dziś obejmuje swym zasięgiem to, co pozwala

62 Z. Mikolejko, *Religia bez właściwości*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 11.

63 M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004, s. 98.

64 Tamże, s. 91.

65 Por. A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne. Baudrillard – McLuhan – Goffman*, Kraków 2010, s. 114.

uczniowi na dostęp do informacji z wielu źródeł i w wielu postaciach, stawiając nowe wyzwania przed szkołą, która winna dostarczyć narzędzi do opanowania i usystematyzowania tak obfitego materiału. Na czym polega moc przyciągająca zawartości sieciowej? Z pewnością, nie tylko na możliwości szybkiego odnajdywania informacji, swobodnego przemieszczania się pomiędzy mediami i strukturom hipertekstowym, które poprzez sugerowane łącza prowadzą myślenie odbiorcy w określonym i obranym wcześniej kierunku, niekoniecznie zgodnie z jego osobistymi skojarzeniami. Jak zauważa Barbara Gromadzka, w takim środowisku „lektura polega na kłączowym zagłębianiu się w hipertekst bez ambicji i potrzeby rekonstruowania linearnego porządku”⁶⁶, jednak poczucie uczestnictwa w szerokim kręgu społeczeństwa sieciowego wraz z nieograniczonym dostępem do jego wytworów decyduje o spontanicznym zaangażowaniu użytkowników i ich partycypacji w tworzeniu i komentowaniu kontentu wykreowanego przez internetową społeczność.

Pytanie, które stawia sobie w tej sytuacji Siemieniecki, brzmi: do jakiego stopnia technologia determinuje nasze zachowania? Na to zagadnienie wskazywał też Marshall McLuhan, wysuwając tezę, że kształtując narzędzia, człowiek kształtuje także siebie, zatem zmiany w typie komunikacji kształtują ludzką egzystencję. Zaś Internet zdaje się nie tylko kolejnym sposobem komunikowania, lecz czymś zgoła odmiennym od dotychczas funkcjonujących mediów⁶⁷. Jeśli tak, to w czasach nowej struktury kulturowej, jaką jest kultura cyfrowa, obserwujemy też zmiany w procesie tworzenia i odbioru dzieł sztuki.

Sztuka w nowych mediach charakteryzuje się wariacyjnością. Oznacza to, że z tych samych danych, z tego samego tworzywa, można skonstruować wiele obiektów oraz nadać im odmienną charakterystykę, umieścić w nowym kontekście, zmiksować z odrębnymi kodami: „obiekt nowych mediów to coś, co istnieje w wielu wersjach i wielu wcieleniach”⁶⁸. Jest to konsekwencja cech charakterystycznych nowego systemu komunikacyjnego (nowych nowych mediów), a zwłaszcza radykalnego przekształcenia przez nie przestrzeni i czasu, czyli fundamentalnych wymiarów ludzkiego życia. To, co lokalne i bliskie przestrzennie, zostaje uwolnione od

66 B. Gromadzka, *Jak nowe media i kultura współuczestnictwa wpływają na kształcenie polonistyczne?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 81.

67 Por. B. Siemieniecki, *Determinizm medialny...*, dz. cyt., s. 48; T. Huk, *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Kraków–Katowice 2014, s. 112n.

68 L. Manovich, *Język nowych mediów*, dz. cyt., s. 227.

swych kulturowych, historycznych, geograficznych znaczeń i ponownie zintegrowane w funkcjonalne sieci lub w kolaże obrazów, wytwarzając przestrzeń przepływów, która zastępuje przestrzeń miejsc. Czas zostaje wymazany w nowym systemie komunikacyjnym, gdyż przeszłość, teraźniejszość i przyszłość można zaprogramować tak, aby wchodziły ze sobą w interakcje w jednym przekazie. „Przestrzeń przepływów i beczasowy czas są materialnymi podstawami nowej kultury, która przekracza i zawiera w sobie różnorodność historycznie przekazanych systemów reprezentacji: kultury rzeczywistej wirtualności, w której wyobrażanie sobie jest tworzeniem rzeczywistości”⁶⁹. Dwuwymiarowa przestrzeń egzystowania człowieka, w której jedną oś stanowi wymiar realny, a drugą wirtualny, staje się coraz bardziej złożoną całością interakcji i spotkań, zyskując nowe funkcje i oferując nowe sposoby łączenia tego, co wirtualne i tego co realne, tego co indywidualne i społeczne, tego, co przeszłe i dopiero oczekiwane. Uchwycenie zjawisk i procesów, które zachodzą w przestrzeni wirtualnej, pozwoli dostrzec jej rolę w tworzeniu nowych form sztuki, zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej⁷⁰. Ponadto, rodzi pytania o relacje i rozróżnienia pomiędzy realnością a wyobrażeniami, które w przestrzeni wirtualnej stają się jednym z przejawów remiksu.

Dwie współczesne tendencje kulturowe wymieniane przez Anetę Grodecką⁷¹ to zwrot ikoniczny oraz zmierzch oryginalności. Pierwsza z nich oznacza wzajemne przenikanie się i uzupełnianie odmiennych dziedzin sztuki: słowa, obrazu, dźwięku i ruchu, które „zarażają się nawzajem chwytami artystycznymi”⁷². Sprawia to, że można myśleć słowami i obrazami, a czas i przestrzeń w literaturze i sztuce wypełniane są narracją wizualną czy innymi wytworami transdyscyplinarnymi. Jak zauważyła Seweryna Wysłouch, wiek XX wykształcił kulturę audiowizualną, która zmienia się obecnie w kulturę multimedialną. „Żyjemy w świecie, w którym słowo konkuruje (a często przegrywa) z obrazem, jest przenoszone na ekran, a nawet samo staje się wizualne i jego graficzny zapis zyskuje szczególne znaczenie”⁷³. Nie trzeba ogromnego wysiłku, aby zauważyć, że obecnie przeważająca większość kultur jest zorientowana na przekaz wizualny. Wystarczy, że zatrzymamy się nad fenomenem portali społecznościowych takich jak Facebook, czy aplikacji na telefon typu Instagram,

69 M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2013, s. 404.

70 Por. S. Jaskuła, *Symbioza i odrębność dwóch światów*, dz. cyt., s. 45.

71 Por. A. Grodecka, *Słowo i obraz w epoce multiplikacji*, Poznań 2016, s. 9–11.

72 Tamże, s. 10.

73 S. Wysłouch, *Literatura i semiotyka*, Warszawa 2001, s. 18

czy Snapchat. Aby przyciągnąć czyjąś uwagę w sieci, potrzebny jest niepełna ułamek sekundy. Taką też taktykę muszą przybrać wszyscy użytkownicy, którzy chcą, aby ich komunikat był jasny i czytelny, a przede wszystkim zauważalny wśród natłoku podobnych treści. Przekaz obrazowy jest ulubionym językiem internautów, który okazuje się funkcjonalny na każdym urządzeniu z dostępem do Internetu. Właśnie w takim środowisku, mógł i narodził się mem internetowy. Ponadto, w kontekście komunikacji oralnej, zapośredniczonej przez komunikatory internetowe, staje się to szczególnie wymowne, gdy znacznie bardziej liczy się wygląd graficzny wypowiedzi, niż np. odpowiedni akcent, który w takiej konfiguracji przekazu traci znaczenie.

Drugą z wymienianych przez Anetę Grodecką tendencji jest zmierzch oryginalności. Jak pisze: „powstające współcześnie repliki, kopie, plagiaty, które rodzą kolejne odbicia i prowadzą do wytworzenia niekończących się, stale bogacących ciągów intersemiotycznych, zmieniają oblicze kultury. Sztuka staje się rodzajem spotkania, akt twórczy – rodzajem relacji wyrażanej za pomocą gestu, słowa, obrazu, a artysta – «semionautą» (określenie Bourriauda) wymyślającym kierunki znaków”⁷⁴. Sztuką staje się samo kopiowanie i rekontekstualizowanie, zaś sam artysta, nie mając wyboru ani wpływu na upowszechnienie swych dzieł w postaci cyfrowych odtworzeń, nie może sobie zarazem pozwolić na nieobecność w sieci. Zdaniem Gene McHugh to, co nazywamy „sztuką w Internecie” (art on the Internet) to „świat głównego nurtu dla nerdów, uzdolnionych technologicznie i malarzy, rzeźbiarzy i artystów konceptualnych, politycznych twórców i wszystkich innych. Bez względu na to, kim byłeś/jesteś jako artysta, musisz/musiałeś poradzić sobie z internetem – niekoniecznie jako medium w sensie formalnej estetyki (glitch art, .gify, itp.), ale jako platformy dystrybucji, maszyny powodującej zmianę i przekierowywanie pracy”⁷⁵. Nawet jeśli artysta nie umieści pracy w Internecie, praca zostanie wrzucona w świat Internetu; w tym momencie sztuka współczesna, jako kategoria, była i jest zmuszona, wbrew swojej woli, uporać się z tym nowym kontekstem dystrybucji lub przynajmniej go uznać⁷⁶. Zdaniem Lva Manovich termin „medium” w sztuce przestaje mieć znaczenie, gdy bierze się pod uwagę wizualne i elektroniczne środki przekazu. Dzieło sztuki zaczyna funkcjonować w świadomości społecznej, gdy pojawi się nie tylko w galerii, lecz jako zdjęcie w prasie, w Internecie, na portalach

74 A Grodecka, *Słowo i obraz...*, dz. cyt., s. 11.

75 G. McHugh, *Post Internet. Notes on the Internet and Art...*, dz. cyt., s. 5–6.

76 Por. tamże, s. 6.

społecznościowych. Użytkownicy zaś w większości zadowolą się tą elektroniczną wersją oryginału, nie wykazując masowej chęci dotknięcia samej materii artystycznie opracowanej. „Medium” zmieniło swe pierwotne znaczenie z podstawy materialnej na inne kanały dystrybucyjne⁷⁷.

Internet oferuje znacznie łatwiejszą dystrybucję i przekład dzieł sztuki na nowe konteksty, a ponadto, będąc bardziej demokratycznym niż tradycyjny system dystrybucji sztuki (galerie, krytycy, fachowe czasopisma), oferuje użytkownikom nowe doświadczenia. W takim świetle dzieło sztuki, w kontekście technologii cyfrowej i Internetu, staje się bardziej korporacją w społeczeństwie kontroli opisanym przez Gilles Deleuze’a: jest duchem, gazem, który łatwo przemieszcza się z jednego miejsca w drugie i bez trudu przekształca się w odmienne stany materialne lub cyfrowe, które umożliwiają większe rozproszenie i dystrybucję⁷⁸. Istotną zmianą jest bezpłatne udostępnianie zasobów kulturowych w sieci. Za przykład może służyć Europeana – projekt stawiający za cel digitalizację i udostępnienie całego dziedzictwa kulturowego przechowywanego w muzeach, galeriach, archiwach i bibliotekach europejskich. Google tworzy zaś Google Cultural Institute, w ramach którego rozwijany jest Google Arts & Culture, projekt mający udostępniać w wysokiej rozdzielczości cyfrowe kopie zbiorów największych muzeów świata. Możemy również zwiedzać wirtualnie budynki muzeów czy zabytki architektury, m.in. dzięki aplikacji Google StreetView.

Wszechobecność Internetu spowodowała przekształcenia w sposobie pracy i procesie tworzenia artysty. Mając to na uwadze Marisa Olson w 2006 roku użyła po raz pierwszy terminu „sztuka postinternetowa” (post-internet art)⁷⁹, mając na myśli fakt, że Internet przestał być tylko kanałem dystrybucji sztuki, a stał się źródłem jej inspiracji i materiału. Chodzi tu zatem o zmianę w sposobie pracy artysty, która obecnie jest w dużym stopniu uzależniona od rozpowszechnienia sieci internetowej. Artie Vierkant sztukę postinternetową określa jako tę, która uznaje i odzwierciedla warunki, które stworzyła wszechobecność sieci, czyli naturalne i powszechne autorstwo zawartości sieciowej, rozwój popularności jako waluty, upadek fizycznej przestrzeni w kulturze sieciowej i nieskończona powtarzalność

77 Por. L. Manovich, *Post-media Aesthetics*, 2001, <http://manovich.net/index.php/projects/post-media-aesthetics>, s. 1–3.

78 Por. G. Deleuze, *Postscript on the Societies of Control*, s. 4; R. Pocius, *The use of still image in the post-internet era*, Leiden 2015, s. 9

79 Por. G. McHugh, *Post Internet. Notes on the Internet and Art...*, dz. cyt., s. 18; R. Pocius, *The use of still image in the post-internet era*, Leiden 2015, s. 9n.

oraz zmienność materiałów cyfrowych. W dziedzinie sztuki, jak zauważa Vierkant, kultura i język uległy radykalnym przemianom wskutek możliwości dostępu przez wszystkich do tych samych narzędzi kreowania obrazu, których używają pracownicy środków masowego przekazu, a ponadto użycia tych samych lub lepszych struktur upowszechnienia tych obrazów i wolnego dostępu do większości kanonicznych pism i koncepcji oferowanych przez wyższe instytucje edukacyjne. Wywodzi z tego pojęcie „społeczność postinternetowa”, akcentując fakt powszechnego autorstwa, co sprawia, że czytelnik jest zarazem autorem, a będąc konsumentem treści sieciowych, w równym wymiarze ma możliwość ich kreowania. Dotyczy to zarówno sztuki, jak i przekazu informacji. W wielu wypadkach papierkiem lakmusowym tej twórczości stanie się jej popularność. Niekoniecznie zaś musi to być twórczość oryginalna, może to przecież być zaledwie przekształcenie lub kopia (remiks). O ile w rzeczywistości analogowej wartość przypisywano do materialnego wytworu sztuki, ze względu na jego unikalność i ograniczenie dostępu, o tyle obecnie możliwość kopiowania, przekształcania i dystrybucji obrazu sprawia, w połączeniu z powszechnym autorstwem, że kategoria „oni” w odniesieniu do twórców sztuki, jest wypierana przez „my” cyfrowej kultury uczestniczącej. W takiej optyce okres postinternetowy może być określony jako „wspólnota osób wytwarzających obiekty kultury nie zamierzone jako propozycje artystyczne i nie określających się jako artystów”⁸⁰. Na tym polega właśnie fenomen sztuki postinternetowej.

Platformy społecznościowe podważają jasne dotychczas rozróżnienie pomiędzy „znanymi publicznie” oraz „znanymi osobiście”. Ich użytkownicy spierają się o uczynienie „znajomego z mediów” autorytetem lub ważnym punktem emocjonalnego odniesienia. Widownia w rezultacie zatracą coś, co można nazwać poczuciem sceniczności, wspomnianym brakiem rozróżnienia między sceną a kulisami, czego konsekwencją może być dopatrywanie się tej sceniczności wszędzie. Tym samym ulegają zatarciu granice między plotką a „potwierdzonym info”, inscenizacją a improwizacją, szczerością a kreacją, publicznością a spektaklem. Zaglądaniu za kulisy nie towarzyszy już specyficzny dreszczyk, bowiem publiczność niemal rutynowo ogląda próby i przygotowania, tak jakby stały się one częścią performansu, a tekstów medialnych nie traktuje jako starannie przygotowanych i zamkniętych⁸¹. Neal Gabler uważa, że ogólnie pojęta

80 A. Vierkant, *The Image Object Post-Internet*, „JstChillin” 2010, s. 7, http://jstchillin.org/artie/pdf/The_Image_Object_Post-Internet_us.pdf (8.07.2019).

81 M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 225.

sława (*celebrity*⁸²) to dominująca obecnie forma sztuki: „Celebrity to forma sztuki wykuta w samym centrum życia”. Dzieje się tak nie tylko dlatego, że podporządkowała sobie główne media, lecz także z uwagi na fakt odzwierciedlania przez nią podstawowych założeń współczesnej kultury: „możliwe jest nawet, że celebrity jest obecnie naszą dominującą formą sztuki, nie tylko pod względem uwagi, jakiej wymaga, lub w sposobie podporządkowania sobie innych środków przekazu, ale w sposób, w jaki wydaje się odzwierciedlać tak wiele podstawowych problemów kultury, dokładnie tak, jak czyni to sztuka”⁸³. Na tej bazie wyrastają internetowi influencerzy, vlogerzy z YouTube, którzy już nie tylko przekazują innym wytwory swego talentu artystycznego, lecz rozpowszechniając w ten sposób swój styl życia, przyjmowane zakulisowe rozwiązania, wpływają na decyzję swych fanów („followersów”). W toku rozwoju Internetu okazało się, iż dzięki mediom społecznościowym i livestreamingu, pogardzani wcześniej i anonimowi twórcy internetowi zaczęli się zmieniać w docenianych przez przemysł wpływowych ludzi – influencerów, a artyści spoza głównego nurtu sztuki światowej otrzymali szeroki dostęp do nieograniczonej publiczności⁸⁴.

Zacierająca się granica między oryginałem a kopią, czy też rozmaitymi mutacjami jednego dzieła, powoduje, że „wszystko jest czymś innym” – używając stwierdzenia Vierkanta. Bowiem „dowolny obiekt może stać się obiektem innego typu bądź też dany przedmiot już istnieje w strumieniu pomiędzy wieloma konkretyzacjami”⁸⁵. W otoczeniu wytworów remiksowanych trudno niekiedy prześledzić drogę od konkretnego obrazu lub przedmiotu do jego oryginału. Kopiowalność stała się cechą podstawową sztuki i informacji postinternetowej, stanowiąc swoiście rozumianą wartość dodaną, a przynajmniej nie będąc czymś mniej wartościowym

82 Należy odróżnić „celebrity” od „fame”. „Fame” to sława, która cechuje np. głowy państw, aktorów, sportowców i inne osoby publiczne, z uwagi na pełnione przez nich role. Jednak tylko w przypadku niektórych spośród nich publiczność interesuje się narracją o ich życiu, tworzy grupy fanów itd., bo dostarczają rozrywki, zapewniają momenty dystrykcji, a ich losy stają się pożądanym przez wielu *life movie* – filmem stworzonym przez ich własne życie. Wtedy ich sława staje się *celebrity*, zaś oni sami zostają celebrytami. Por. N. Gabler, *Toward a New Definition of Celebrity*, The Norman Lear Center, Annenberg School of Communication, University of Southern California, 2007, <https://learcenter.org/pdf/Gabler.pdf> (13.12.2019), s. 3–10; szerzej: M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 207–225.

83 N. Gabler, *Toward a New Definition of Celebrity*, dz. cyt., s. 3; M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 225.

84 M. Kamińska, *Memosfera...* dz. cyt., s. 11; R. Pocius, *The use of still image in the post-internet era*, Leiden 2015, s. 3.

85 A. Vierkant, *The Image Object Post-Internet*, dz. cyt., s. 4.

dla wielu użytkowników niż sam oryginał. Kopiowalność może oznaczać przeniesienie formy na inny nośnik, obraz może stać się klatką filmu, a klatka filmu styropianową rzeźbą. Alternatywna metoda reprezentacji nie musi wszakże pozwalać na dotarcie do źródła. Już samo nowe urzeczywistnienie dzieła zaprzecza zarazem potrzebie oryginału jak i przyłgnięcia do reguł reprezentacji, które zakładają zbieżność materii i formy kopowanego obiektu. „W atmosferze post-internetowej zakłada się, że dzieło sztuki może istnieć jednakowo w wersji, którą można spotkać w galerii lub muzeum, bądź w wersji obrazów i innych reprezentacji rozpowszechnianych przez Internet i materiały drukowane, czy jako nielegalne obrazy przedmiotu lub jego reprezentacje oraz dowolne ich modyfikacje wprowadzane i rekontekstualizowane przez dowolnego, innego autora”⁸⁶. Istotna z tego punktu widzenia staje się zmiana modelu komunikacyjnego w środkach masowego przekazu: z dawnego *one-to-many*, gdzie istniał zdefiniowany nadawca lub określona liczba nadawców oraz konsumenci (odbiorcy przekazu), do obecnego *many-to-many*, gdzie liczba nadawców i połączeń między nimi znacząco rośnie⁸⁷. „Dla nowych hierarchii wytwarzania w modelu *many-to-many*, na kulturowy status obiektów sztuki wpływa teraz w całości uwaga, jaką im się poświęca, sposób, w jaki są przekazywane społecznie i różnorodność społeczności, do których trafiają”⁸⁸. Reżyser „Miasta zaginionych dzieci” czy „Amelii”, Jean-Pierre Jeunet zauważa, że sztuka tworzenia jest dziś powszechnie dostępna. „Każdy może nakręcić film za pomocą urządzenia mobilnego lub komputera. Ale zawsze trzeba zadać sobie pytanie: czy chcę być reżyserem albo wynalazcą? Innymi słowy: czy chcę być kimś czy coś robić? To fundamentalne pytanie, jeśli ma się zamiar robić karierę w kinematografii”⁸⁹. Jednak to fundamentalne pytanie można rozciągnąć na wszelkie kategorie artystów, próbując w tym kluczu dostrzec estetyczną wartość sztuki postinternetowej. Dla Vierkanta, z punktu widzenia odbioru sztuki w obecnym modelu komunikacji, prócz samego dzieła, istotny jest sposób dystrybucji dzieła, obalający stworzoną niegdyś piramidę Lwa Manowicha – niewielu utalentowanych kieruje swe produkty do masowych odbiorców. Zmiana w proporcjach powoduje, że piramida przestaje istnieć, a poziomy się wyrównują. Gdy zatem dzieła kultury są zaprezentowane w taki sposób, by wzbudzić uwagę, nabierają

86 Tamże, s. 5.

87 Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 24n.

88 A. Vierkant, *The Image Object Post-Internet*, dz. cyt., s. 8.

89 A. Mattanza, *Mój Paryż. Słynni paryżanie opowiadają o swoim mieście*, Warszawa 2016, s. 154.

szczególnej wartości. Liczy się to, że w prezentacji artysta stworzył propozycję alternatywnej koncepcji tych wytworów kulturowych⁹⁰.

Architektura Internetu, tj. aranżacja języka, dźwięku i obrazu, w której najbardziej istotna jest obrazowość, ułatwia przekaz artystyczny w formie czysto wizualnych reprezentacji, przekazujących idee twórców i wspiera eksplikację ich twórczości niezależnie od języka. To kluczowy punkt wyjścia najnowszej historii sztuki, ponieważ prawdopodobnie oznacza porzucenie języka i semiotyki jako podstawowych metafor artykulacji dzieł sztuki i naszego związku z przedmiotami oraz kulturą. Język może być również niezwykle ograniczający dla tych, którzy wykształcili w sobie sposoby myślenia oderwane od trwałych „mediów”, tym bardziej, że zaangażowanie językowe w najbardziej przeciętne korzystanie z Internetu sprowadza się do posiadania błyskotliwej pamięci dla właściwych terminów wyszukiwania, tj. słów kluczowych czy tagów. Jest to, zdaniem Vierkanta, prosta, niemniej jednak rażąco ograniczająca architektura⁹¹.

Dominacja obrazu prowadzi do określonych transformacji kulturowych. Oczywiście niegdyś ograniczenia komunikacyjne i przestrzenne ulegają radykalnym przekształceniom. Zacierają się niekiedy granice pomiędzy produkcją medialną a sferą „obiektywnych faktów”, co wpływa na procesy poznawcze widzów, tracących ostrość rozróżnienia statusu ontologicznego różnych światów, z jakimi się stykają⁹².

1.5. E-folklor, memy internetowe i lolcontent

Kultura replikacji stała się także podstawą nowej formy folkloru, początkowo związanego ze środowiskiem biurowym i coraz bardziej powszechnym użyciem fotokopiarek, a później dzięki Web 2.0 oddzielonego od fizycznego nośnika. Nazewnictwo tych form twórczości ludu internetowego nawiązuje do narzędzi kreowania tych wytworów. Wydaje się, iż obecnie najbardziej rozpowszechnioną formą reprodukcji jest tzw. *photoshoplore*, czyli wszelkie graficzne i fotograficzne obrazy przetworzone z wykorzystaniem technik cyfrowych i rozpowszechniane przez CMC (*computer-mediated communication*). Praktyki ich wytwarzania i przekazywania sięgają lat 90. ubiegłego stulecia i są związane z kulturą biurową (*office culture*). Wykorzystując służbowe urządzenia, pracownicy tworzyli

90 Por. A. Vierkant, *The Image Object Post-Internet*, dz. cyt., s. 9.

91 Por. tamże, s. 9.

92 Por. A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne...*, dz. cyt., s. 117.

i powielali obrazy, które następnie dystrybuowali między sobą. Zostało to nazwane folklorem fotokopiarkowym (*copylore*). Powielanie i dystrybucja odbywały się bowiem początkowo na urządzeniach analogowych, zaś z czasem stały się jeszcze bardziej popularne dzięki cyfrowemu zapośredniczeniu. Przetwarzane w ten sposób obrazy fotograficzne stały się przedmiotem dokładniejszych badań po zamachach z 11 września 2001, kiedy to na prywatne i służbowe skrzynki mailowe na całym świecie trafiały duże liczby tworzonych i przesyłanych dowcipów na temat muzulmańskiego terroryzmu, mających charakter wizualnych lub werbalno-wizualnych kolaży. Pomysł podchwyciono na innych obszarach językowych i kulturowych, a w efekcie tematyka tych dzieł uległa znacznemu poszerzeniu, co z czasem pozwoliło na rozpoznanie w nich wytworów autonomicznego folkloru internetowego, na którego określenie proponowano wiele nazw, m.in. wspomniany wyżej *photoshoplore*. Obok tego w obiegu są także pojęcia: *netlor*, *computerlore*, *e-folklor*, *cyberfolklor* i kilka innych. Magdalena Kamińska za najbardziej pojemne pojęcie uważa termin *netlor*. Najpopularniejszym wytworem netloru jest wytwór wizualny, nazwany przez internautów memem. Według Kamińskiej polski mem internetowy zyskał autonomię jako gatunek tekstowo-wizualny⁹³. Dla potrzeb niniejszego opracowania adekwatnym wydaje się określenie e-folklor, akcentujące transformację materialną wytworów folklorystycznych (nowy nośnik i kanał dystrybucji treści folklorystycznych), a nie całkowitą nowość zawartości treściowej.

Pojęcie folkloru należy odnieść do form bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej, odzwierciedlającej nieformalną wiedzę, tożsamość, wartości i normy grupy, stereotypowy światopogląd, tradycyjną sztukę, język, wierzenia, obrzędy itp. To świat codzienności tej grupy, jej postawy, opinie, uprzedzenia i lęki wobec innych, obcych i nieznanymi zjawisk czy ryzykownych sytuacji. Ten przekaz folklorystyczny odbywający się w ramach danej grupy jest przedmiotem nieustannego odtwarzania i tworzenia. Jeśli zaś uznać, że cechą konstytutywną folkloru jest zależność od masowego odbiorcy, można do tej kategorii włączyć przekazy docierające za pośrednictwem mediów⁹⁴.

93 M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 11, 33–35.

94 Por. V. Krawczyk-Wasilewska, *E-folklor jako zjawisko kultury digitalnej*, [w:] *Folklor w dobie Internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 17; J. Kajfosz, *Elementy magii w folklorze medialnym*, [w:] *Folklor w dobie Internetu*, dz. cyt., s. 44.

Badania wytworów transmitowanych w postaci cyfrowej dowodzą, iż wiele z nich posiada cechy zaliczane tradycyjnie do wyróżników folkloru, jak: spontaniczność, anonimowość, powtarzalność i wariantywność. Zapis cyfrowy ułatwia multiplikowanie, przetwarzanie i wielokrotne wykorzystywanie wygenerowanych form w różnych kontekstach, co także pozwala na specyficzne ujęcie kwestii autorstwa. Role nadawcy i odbiorcy podlegają ciągłej negocjacji. Dochodzi do neoludowych form partycypacji w cyberkulturze, symplifikowanych poprzez narzędzia komunikacji Web 2.0, umożliwiających darmowe generowanie i publikowanie w sieci najróżniejszych treści⁹⁵. W skład tych form twórczości wchodzi także zbiorowe wytwarzanie wiedzy w drodze dialogu społecznego i negocjacji znaczeń, tzw. wikinomiczne porządkowanie zróżnicowanych treści⁹⁶, jak również powrót do wiedzy potocznej czy lokalnych przekonań. Pojawia się także folksonomia, czyli spontaniczne i oddolne tworzenie znaczników służących do kategoryzacji treści (*social tagging*, *social bookmarking*) oraz ocenianie produktów i usług przez użytkowników. Jak pisze Piotr Grochowski: „obcujemy tu więc w rzeczy samej ze swego rodzaju «mądrością ludową», której «jakość» z zewnętrznego punktu widzenia jest oczywiście dyskusyjna, ponieważ powstaje ona nie poprzez nieustanną konfrontację i weryfikację doświadczeń oraz negocjowanie znaczeń, lecz na mocy sumowania, generalizacji i naśladowania jednostkowych decyzji podejmowanych w celu uporządkowania otaczającego nas świata”⁹⁷. Internetowy *folk* to raczej zbiór wielu społeczności i kultur, w których następuje podzielna partycypacja tych samych nierzadko użytkowników, dzielących swoją uwagę pomiędzy odmienne grupy, kształtujące własne odrębności. Inaczej, e-folklor, netlor, czy cyberkulturowy folklor to współczesna wiedza internetowego ludu⁹⁸.

Za Piotrem Grochowskim można przyjąć, iż folklor internetowy to „całość społecznej, umysłowej i symbolicznej sfery kultury właściwej danej grupie internautów bądź też – w niektórych wypadkach – internautom

95 Por. M. D. Alekseevsky, *Internet w folklorze czy folklor w internecie? Współczesne folklorystyka rosyjska i rzeczywistość wirtualna*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 24–26, 35–37.

96 Por. D. Tapscott, A. D. Williams, *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Warszawa 2008, s. 19–20; M. Kowalska, *Wikinomia, czyli masowa spontaniczna współpraca społeczności internetowych*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2017 nr 330, s. 77–80.

97 P. Grochowski, *Lud internetowy i jego folklor. Wprowadzenie*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 10.

98 Por. tamże, s. 11.

traktowanym całościowo jako pewnego rodzaju społeczność⁹⁹. Jest to także wszelka nieprofesjonalna twórczość sieciowa, zbliżona do folkloru¹⁰⁰. W niektórych ujęciach można odwołać się do kategoryzacji stosowanej przez samych internautów (mem internetowy, *viral video*, *funny picture* itd.). Do gatunków internetowej komunikacji można zatem zaliczyć memy, blogi, czaty, plotki, teorie spiskowe, demotywatory, legendy miejskie albo też przyjąć znacznie szersze ujęcie obejmujące specyficzne odmiany języka internetowego (netykieta) czy inne działania komunikacyjne (banowanie, *flame wars*, *trolling*, *griefing* czy *cyberbullying*)¹⁰¹. W ten sposób w skład owego folkloru wchodzi także wszelka twórczość o podłożu religijnym, np. religijne memy internetowe, tworzone i remiksowane przez wielu użytkowników sieci, z których warto zwrócić uwagę np. na *Dayenu – Design for God* czy *Sztuczne Fiolki* – fanpejdże z serwisu Facebook popularne w grupie polskich użytkowników sieci. Stąd też Piotr Grochowski przyjmuje, że pod pojęciem *e-folkloru* należy rozumieć „wszelkiego rodzaju teksty (słowne, obrazowe, dźwiękowe, multimedialne, zachowaniowo-sytuacyjne) funkcjonujące w różnych kanałach komunikacji internetowej, stanowiące kolektywną «własność» określonej grupy internautów, które cechuje: 1) powtarzalność/popularność, 2) spontaniczność/nieoficjalność, 3) względna anonimowość¹⁰². Autor zauważa niedostatki tej definicji, gdyż wiele tekstów lokuje się na granicy oryginalnej twórczości artystycznej, piractwa i e-folkloru. Już samo pojęcie „tekst” musi obejmować wszelkiego rodzaju komunikaty pojawiające się w przestrzeni Internetu, a zatem nie tylko przekazy werbalne, lecz także obrazy, dźwięki, a nawet pewne specyficzne zachowania (wspomniane wyżej), co oznacza de facto wyjście poza granice budowy linearnego tekstu, obejmując także gry czy remiksy.

Pierwsza z cech e-folkloru, wymieniana przez Grochowskiego¹⁰³, jest w znacznym stopniu uzależniona od sposobu dystrybucji treści, miejsca, w którym została ona zamieszczona (serwisy społecznościowe, strony www, blogi, portale informacyjne, platformy wymiany plików, chany itd.). Popularność kanałów dystrybucji ulega zmianom, a nowsze rozwiązania wypierają stare. Stąd też sposoby przekazu treści adaptują się do nowych warunków. Obecnie odbiorca może otrzymać tylko link do tekstu, który

99 P. Grochowski, *Lud internetowy...*, dz. cyt., s. 13.

100 M. D. Alekseevsky, *Internet w folklorze czy folklor w internecie?...*, dz. cyt., s. 21.

101 Por. P. Grochowski, *Folklorystyka w sieci. Prolegomena do badań folkloru internetowego*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, dz. cyt., s. 41n, 44–46.

102 Tamże, s. 63.

103 Por. tamże, s. 53–62.

może potem eksplorować bez udziału nadawcy-autora ani nadawcy-przekaznika. Istotne jest, jak dany tekst funkcjonuje w przestrzeni wirtualnej, czy jest wytworem indywidualnej ekspresji, czy też nabrał już cech wspólnej „własności” szerszego grona odbiorców. Popularność zatem to niezbywalne kryterium zaliczania poszczególnych wytworów do zjawisk folkloru. Liczą się tutaj takie aspekty, jak liczba odsłon (pobrań), liczba i poziom ocen danego tekstu, liczba i treść komentarzy oraz zmienność tych parametrów w czasie. Innym aspektem popularności będzie pojawianie się tego samego wytworu (lub jego wariantów) w różnych miejscach Internetu.

Dla ścisłości należy przyjąć, iż popularność jest kategorią relacyjną. Tekst może być popularny zarówno globalnie, jak i w odniesieniu do konkretnej społeczności tworzącej element świata wirtualnej komunikacji. Spoiwem może tu być sytuacja historyczna, środowisko społeczne, grupa zawodowa itd. Jeśli zatem punktem odniesienia folkloru jest określona społeczność komunikacyjna obecna w konkretnym miejscu i czasie, to w przypadku tekstu funkcjonującego w jej ramach, należy brać pod uwagę jego plan znakowo-symboliczny i powtarzalny charakter. W tym ujęciu ogół kombinacji językowych możliwych do wykorzystania stanowi matrycę dla kreowania tekstów, a niektóre z tych kombinacji nabierają charakteru powtarzalnego, konwencjonalnego i popularnego tworząc wzorce komunikacyjne, estetyczne i poznawcze w ramach danej społeczności. To zaś przekłada się na konwencjonalność przekonań, wyobrażeń, sposobów myślenia, widzenia i interpretowania zjawisk¹⁰⁴. Memy internetowe są prawdopodobnie jedną z najpopularniejszych form twórczości własnej internautów.

Mem, jako jedna z najbardziej popularnych form i wytworów e-folkloru, zyskał sławę, gdyż przekazuje zwięzłe i krótkie komunikaty. W powszechnym odbiorze wyraz „mem” uchodzi za derywat angielskiego terminu „memory”. Termin „mem” jest znacznie starszy niż sam Internet. Został wprowadzony przez Richarda Dawkinsa w 1976 roku w książce *Samolubny gen*¹⁰⁵ na oznaczenie podstawowej jednostki ewolucji kulturowej, analogicznej do genu w ewolucji biologicznej, swego rodzaju kulturowy replikator. Jest to transpozycja teorii Darwina ze świata biologii do ludzkiej kultury, dzięki której darwinizm z teorii naukowej miałby stać

104 Por. J. Kajfosz, *Faktoid i mistyfikacja w nowych mediach, czyli o strategiach czarowania umysłu*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 68–70.

105 R. Dawkins, *Samolubny gen*, Warszawa 1996, s. 266–268.

się światopoglądem, całościowym obrazem rzeczywistości. Termin „mem” został ukuty tak, by przypominać pojęcie „gen”. Tak jak gen jest jednostką ewolucji biologicznej, tak nowa jednostka odpowiadałaby za ewolucję kulturową: przekazywanie pomysłów, zachowań czy języków. Dawkins zaproponował słowo „mem” (ang. *meme*, czyt. /mi:m/), stanowiące skrót od *mimeme* (gr. μιμούμαι – naśladowuję), a także kojarzące się z francuskim *même* (ten sam, podobny). Memetyka miała być dziedziną nauki zajmującą się badaniem procesów replikacji memów jako najmniejszych jednostek informacji kulturowej (naśladownictwo), przy czym jednostki te, jak i ich kopie, stanowią dla osoby źródło jej ideosfery¹⁰⁶.

Zjawisko memów internetowych niewiele ma wspólnego z memami w rozumieniu Dawkinsa. Różni je przede wszystkim to, że w tym pierwszym przypadku słowo „memy” określa pewną realnie istniejącą klasę obiektów, a w tym drugim – pewien konstrukt teoretyczny. Trudno również uznać memy internetowe za empiryczną ilustrację teorii Dawkinsa¹⁰⁷. Mem internetowy posiada swoiste cechy konstrukcyjne i kompozycyjne, przyjmując zróżnicowaną postać formalno-gatunkową. Idąc za Magdaleną Kamińską, można przyjąć, iż mem składa się z przynajmniej dwóch elementów o charakterze znakowym, zapożyczonych ze znanych tekstów kultury popularnej lub internetowej i zrekontekstualizowanych, zmodyfikowanych, zdekomponowanych, uzupełnionych lub sfragmentaryzowanych, tworzących kompozycję swego rodzaju skrótu wizualnego¹⁰⁸. Zaraźliwość memu realizuje się poprzez dodawanie komentarzy, rekontekstualizacje, naśladownictwa, trawestacje, parodie. „Gdy już się wie, jaką myśl chce się przekazać światu, trzeba znaleźć właściwy skrót wizualny – mówi członek kolektywu Billy Gallery. – W praktyce nie jest to

106 Memetyka nie sprawdziła się jako nauka. Mem zmienił się znaczeniowo w felietonową metaforę, bo wciąż można opisać przy jego użyciu popowe hity, religie i kotki z internetu. Jacek Dukaj uczynił memetykę jednym z ważniejszych wątków powieści *Czarne oceany* (2001). Por. M. R. Wiśniewski, *Konspiracja memów*, „dwutygodnik.com”, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/6397-konspiracja-memow.html> (10.05.2020).

107 Por. B. E. Wiggins, G. Bret Bowers, *Memes as genre: A structurational analysis of the memescape*, „New Media & Society” 17 (2014) nr 11, s. 1888–1891, <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>; M. Juza, *Memy internetowe – tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, dz. cyt., s. 49n.

108 Por. M. Kamińska, *Nieczne memy: Dwanaście wykładów o kulturze Internetu*, Poznań 2011, s. 64; por. P. Grochowski, *Mroczna strona folkloru internetowego. O kilku etycznych, społecznych i technicznych aspektach netloru oraz jego badań*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, dz. cyt., s. 100n.

takie proste, jak mogłoby się wydawać, bo przecież nie wszystkie memy zyskują światową popularność¹⁰⁹. Być może dlatego, że – jak twierdzi Siemieniecki – „jasność, czytelność i zwięzłość komunikatów w sieci – to podstawa konwersacji. W świecie wirtualnym nie ma miejsca na gadulstwo i retorykę”¹¹⁰. Jednak z tej semantycznej kontaminacji, jaka kryje się w pojęciu „mem” wynika, iż dawkinsowska jednostka ewoluującej kultury została sprowadzona do „obrazka z dwoma linijkami tekstu fontem Impact”¹¹¹. I chociaż memy internetowe są niezwykle popularne i łatwe do zidentyfikowania, to jednak brakuje precyzyjnego języka, za pomocą którego można by je opisać i sklasyfikować.

Fenomen zjawiska polega na tym, że mem w krótkim czasie stał się zdemokratyzowaną formą sztuki. Dziś każdy może być artystą, każdy może komentować życie kulturalne, polityczne i społeczne, a mem jest świetnym do tego medium. Obfitość i popularność memów internetowych może wywoływać przeświadczenie, że tworzeniem tych komunikatów zajmują się prawie wszyscy użytkownicy. Takie wrażenie potęgują również pojawiające się w mediach komentarze na temat memów – w rodzaju: „internet skomentował”, „internauci wypowiedzieli się”, albo „społeczność internetu wyraziła swoją opinię”. Memy internetowe nie są wyłącznie przekazami, lecz mechanizmami mediacyjnymi, dzięki którym kulturowe praktyki powstają, są przyswajane i zachowywane w sieci społecznościowej. Studenci krakowscy w jednym ze swoich czasopism tak wypowiedzieli się o roli memów: „Memy uczą, memy bawią, memy nigdy nas nie zdradzą...”¹¹² Dzięki nim można szybko pozyskiwać informacje o aktualnych wydarzeniach wraz z komentarzem, śledzić w prosty sposób życie polityczne, społeczne, gospodarcze, a także popkulturowe (memy na temat filmów czy seriali, gwiazd itp.). Należą zatem do najbardziej rozpowszechnionych, powielanych i tworzonych elementów, wytworów e-folkloru, nadając również istotne znaczenie komponentom humorystycznym w sieci, zwanym *lolcontentem*.

W celu nadania wytworowi e-folkloru cech, które pozwalają na zaliczenie do treści humorystycznych, żartobliwych, czyli inaczej do lolcontentu, twórcy posługują się przede wszystkim hiperbolizacją zjawisk (tendencji)

109 kul, *Mem to sztuka zdemokratyzowana*, <https://www.polskieradio.pl/10/482/Artykul/820358,Mem-to-sztuka-zdemokratyzowana> (21.04.2021).

110 B. Siemieniecki, *Determinizm medialny...*, dz. cyt., s. 51.

111 M. R. Wiśniewski, *Konspiracja memów*, dz. cyt.

112 J. Kret, *Od Piesela do #cenzoDudy*, „Ignis. Czasopismo Duszpasterstwa Akademickiego św. Anny w Krakowie” 2019 nr 4, s. 23.

połączoną z kontaminacją elementów, które zazwyczaj nie są ze sobą kojarzone (poetyka kolażu). Zamierzonym efektem ma być wywołanie rozbawienia, a zarazem zaskoczenia u odbiorcy, powodując postrzeganie memu jako niosącego oryginalne treści i tym samym przykuwającego większą uwagę. Innym zabiegiem jest wykorzystywanie nawiązań intertekstualnych oraz różnych warstw ironii, nadające memom charakter prowokacyjny, służący do opisu, interpretacji czy krytyki zjawisk otaczającego nas świata – wirtualnego i realnego¹¹³. Internet stał się jednym z kluczowych środków komunikacji treści humorystycznych.

Dowcip w tradycyjnym rozumieniu jest krótką, fikcyjną i zogniskowaną wokół pointy formą narracyjną posługującą się nierzadko slangiem i językiem kolokwialnym. Przybiera postać zagadki, anegdoty, dialogu, pytania-odpowiedzi, przysłowia czy opowiadania. Podejście funkcjonalne do kategorii dowcipu akcentuje jego znaczenie w podtrzymywaniu i regulowaniu więzi społecznych. Jedną z pełnionych przez niego ról jest przyciąganie uwagi słuchaczy, zaskarwienie sobie sympatii oraz regulowanie statusu i hierarchii wewnątrzgrupowej. Bywa także reakcją na strach jednostkowy lub grupowy. Z tego prawdopodobnie powodu dowcip etniczno-religijny zyskał popularność po 11 września 2001. Wówczas skrzynki mailowe na całym świecie zapełniły się tworzonymi i przesyłanymi sobie nawzajem przez użytkowników dowcipami na temat muzułmańskiego terroryzmu. Początkowo powstawały w Stanach Zjednoczonych, potem pomysł podchwycono na innych obszarach językowych i kulturowych. W efekcie nowa forma zaczęła służyć jako nośnik o wiele bardziej zróżnicowanej treści, stając się autonomicznym wytworem, a zarazem pierwotną formą współczesnych memów¹¹⁴.

Dowcip jest przejawem humoru ludowego, który obejmuje także takie formy jak psikus (*prank*) czy kawał (*practical joke*). Ze względu na swą popularność (łatwość przekazu) i zmienność (dyktowaną kontekstem rozpowszechnienia) dowcip jest szczególnie złożoną i kompleksową formą komunikacji. Dowcip wynikający niejednokrotnie z nawiązań intertekstualnych jest w wielu wypadkach podstawowym atraktorem memów internetowych, ale bywa niekiedy agresywny. Wyróżnia się trzy kategorie agresywnego humoru: etniczny, seksualny oraz polityczny. W społeczeństwach zróżnicowanych wewnętrznie dowcip etniczny może dotyczyć

113 Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 37n; *Lolcontent czyli treści najbardziej angażujące społeczność*, <https://www.borbis.pl/blog/lolcontent-czyli-tresci-najbardziej-angazujace-spolecznosci/> (10.05.2021).

114 Por. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 34n, 80–84.

grupy niedominującej i jest tworzony przez dominującą. Jego celem jest konsolidacja, wyrażanie wartości i dystrybucja wiedzy, a podstawowym narzędziem jest różnicowanie na to, co „nasze” i to, co „inne”. W odczuciu twórców nie musi to stanowić działania wrogiego lub agresywnego, gdyż poczucie dominacji usprawiedliwia tego typu ich działania. Humor etniczny angażuje również skrypty seksualne i polityczne, może stawać się też narzędziem różnicowania użytkowników sieciowych według przyjętych wcześniej podziałów. Zaawansowany wiek w tym kontekście bywa dewaluowany jako bierny i niewtajemniczony w prawidła funkcjonowania netloru i znajomości świata mediów cyfrowych. Dowcip niesie więc ze sobą niejednokrotnie artykulację poczucia kulturowej odrębności i wyższości wobec osób będących jego przedmiotem. Lolcontent stanowi obecnie kluczowe pole negocjacji norm, kreowania kulturowych innowacji, narzędzie propagowania poglądów i deklaracji tożsamościowych, a także zdobywania ideologicznych zwolenników. Jego prosumpcja i kolportaż to jedne z najbardziej kulturowo i społecznie znaczących aktywności użytkowników sieci, wykorzystywane zarówno do odreagowania napięć, jak i wzmagania agresji bądź wzmacniania solidarności grupowej poprzez wykluczanie innych. Mimo to posiada także potencjał pokojotwórczy¹¹⁵.

Cyfrowy podział, będący osią wielu dowcipów, wskazujący na osoby słabo funkcjonujące wewnątrz nowomiedialnej komunikacji, może wskazywać na pewien dyskomfort autorów tego rodzaju humoru, wynikający z istnienia obok nich realnych osób niebędących członkami ich cyfrowej cywilizacji. Koegzystencja w „prawdziwym” świecie, naznaczona niekiedy także realną władzą nad młodszym pokoleniem, znajduje swój skanalizowany kształt w formie memicznych dowcipów (np. w Polsce: Janusze, Andżej, dziwny pan ze stocku itd.). Polscy internauci obdarzyli typowego bohatera memów – Janusza – równie stereotypową rodziną: żoną Grażyną, synem Sebastianem, córką Karyną oraz wnukami – Brajankiem i Dżesiką, dając początek licznym cyklom i motywom polskiego netloru. Na tej podstawie negocjują własną tożsamość etniczną i kulturową. W tak skonstruowanym, wizualnym przekazie treści kulturowych nadawanie sensu i porządkowanie znaczeń odbywa się za pomocą tagowania (*social bookmarking*), czyli popularnych *hashtags* będących zarazem narzędziem tworzenia norm i wyznaczania kategorii poznawczych w sieciach społecznościowych, pozwalając użytkownikom na sprawne poruszanie się

115 Por. tamże, s. 34n, 57, 80–84; 89–94.

w internetowym oceanie informacyjnym, unikając pochłonięcia przez „potop” czy „skażenie informacyjne”¹¹⁶.

Jan Kajfosz widzi w e-folklorze tekst poetycki budowany według powszechnie podzielanych w danej grupie norm poetyckich, w odróżnieniu od tekstu, który te normy przekracza bądź je narusza. Dokładniej, chodzi tu o różnicę między tekstem potocznym w różnych jego wariantach, odtwarzanym w danej społeczności komunikacyjnej i nienaruszającym ogólnie przyjętych norm estetycznych i światobrazowych a tekstem, który przekracza te założenia, mając pewien potencjał dekonstrukcyjny w odniesieniu do społecznie budowanego obrazu świata. Folklor w tym znaczeniu jest środkiem wspólnego budowania ładu, a nie jego podważania, co ma miejsce w tekstach, które wyrrywają sensory i słowa (obrazy) z ich utartych kontekstów i nadają im nowe znaczenia, balansując się na granicy zrozumiałości¹¹⁷. Wydaje się jednak, że w przypadku wytworów folkloru internetowego zazwyczaj jednak następuje transgresja dotychczasowych założeń estetycznych. Gdy przyjrzymy się jeszcze raz wspomnianym wyżej memom generowanym w serwisie Facebook przez użytkowników *Sztuczne Fiołki* czy *Dayenu – Design for God*, zobaczymy, że mamy do czynienia z takim właśnie zjawiskiem w kwestiach, które uchodzą za społecznie wrażliwe i zarazem popularne, jak np. polityka czy religia. Pierwszy z wymienionych profili zdecydowanie ostrzej zabiera głos na tematy związane z religią i polityką, czego przykładem jest gorący w Polsce problem nadużyć seksualnych popełnionych przez niektórych księży. Emocje z tym związane wyraźnie dawały impuls do e-folklorystycznej twórczości, komentowanej następnie przez innych użytkowników Internetu. Komentowany przy użyciu memów był np. film braci Sekielskich pt. *Tylko nie mów nikomu*, powstały na kanwie rzekomych (co nie znaczy nieprawdziwych) nadużyć księży wobec nieletnich.

116 Por. tamże, s. 99–101, 119n, 150. Marek Krajewski pisze o tym: „Problem polega więc na tym, że z punktu widzenia efektywności współczesnego systemu kapitalistycznego obojętne jest to, jakie treści są transmitowane przez media; dużo istotniejsze staje się zaś to, by krążyły one w globalnych sieciach komunikacyjnych, obrastały w nowe znaczenia i użytki. To właśnie ruch, nowe relacje budowane przez odbiorców wobec prezentowanych im w mediach zjawisk, komentowanie tych ostatnich i ich d o p i s y w a n i e, podważanie ich wiarygodności, granie z nimi sprawiają, że system staje się efektywny, ponieważ angażuje nasz czas i uwagę, dwa najcenniejsze kapitały, którymi dziś dysponujemy” (M. Krajewski, *Dyskretna niezgoda. Opór i kultura materialna*, „Kultura Współczesna” 2010 nr 2, s. 5).

117 Por. J. Kajfosz, *Faktoid i mistyfikacja...*, dz. cyt., s. 66n.



3. Artmem komentujący film dokumentalny o wykorzystywaniu seksualnym małoletnich przez księży katolickich w Polsce *Tylko nie mów nikomu*, reż. T. Sekielski, 2019. Źródło: <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/2462452293773994> (13.05.2019)

Tego typu memy (posty) komentują konkretne wydarzenia, zachowania, fakty medialne czy postawy. W typologii Wiktora Kołowieckiego memy komentujące są krokiem do przodu w długiej historii dzielenia się ciekawymi zdjęciami w sieci, pozwalają precyzyjnie wyjaśnić stosunek autora do materiału. Memy te pozwalają również polemizować internautom między sobą, komentować już komentowane wpisy, tworząc coś na kształt publicznej wymiany światopoglądowej¹¹⁸. Część tego rodzaju kreacji operuje tekstem mającym sprawiać wrażenie wypowiedzianego przez bohatera, a więc swoistym paracytatem, niekiedy przedstawiającym karykaturalnie daną kategorię osób widzianą poprzez pryzmat bieżących zdarzeń (jak powyższy przykład, zob. il. 3) lub nawiązań stereotypowych¹¹⁹. W powyżej zaprezentowanym memie w warstwie wizualnej zastosowano fragment miniatury francuskiego malarza i miniaturzysty okresu późnego gotyku, Simona Marmiona, z cyklu *Visio Tnugdali*, zatytułowany *Bramy piekielne*. *Widzenie Tundala* to napisany w XII wieku przez mnicha

118 Por. W. Kołowiecki, *Memy internetowe jako nowy język internetu*, „Kultura i Historia” 2012 nr 21, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3637> (21.04.2021).

119 Por. J. Sroka, *#Obrazkowe #memy #internetowe*, wyd. 2, Warszawa 2019, s. 71–74.

z iroszkockiego konwentu w Ratyzbonie utwór wizyjny, opowiadający o wizji zaświatów, której dostąpić miał irlandzki rycerz Tundal (łac. *Tnugdalus*, irl. *Tnúthgal*). Fabuła wpisuje się w popularny, średniowieczny motyw wędrówki po zaświatach. Wizja skłania Tundala do zmiany sposobu życia. Marmion jest autorem 20 miniatur do tego opowiadania. Nałożony przez *Sztuczne Fiołki* na treść jednej z nich dialog sprawia, że powstały w ten sposób mem staje się komentarzem do doniesień o pedofilii wśród polskich duchownych, uosabiając wszystkie te winy w postaci papieża Jana Pawła II, znajdującego się w efekcie w czeluściach piekielnych. Taka forma przekazu jest okazją do wyrażenia emocji i podzielenia się opiniami związanymi z doniesieniami o pedofilii w Kościele, a także umożliwia komentowanie, interpretowanie oraz wytwarzanie stanowiska danej społeczności w tej kwestii. Stanowi również przejaw czarnego humoru, bowiem przyjmując formę memu, komentarz ten staje się częścią lolcontentu.

Komentując krótko treść tego memu, warto wspomnieć, iż zdaniem Benedykta XVI stosunkowo późno, bo dopiero w latach 80. XX wieku podjęto kroki prawne w zakresie prawa kanonicznego w stosunku do księży dopuszczających się tak ciężkich przestępstw jak pedofilia. Na początku za wystarczającą karę uznano tymczasową suspensę urzędu kapłańskiego, mając nadzieję, że doprowadzi ona do oczyszczenia i wyjaśnienia stawianych zarzutów. Takiej kary nie zaakceptowali amerykańscy biskupi. Możliwe, że ten brak akceptacji zapoczątkował odnowę i pewne modyfikacje w prawie kanonicznym. Był to z pewnością krok w dobrym kierunku¹²⁰. Z kolei amerykański tygodnik „Time” przyznał papieżowi Janowi Pawłowi II w grudniu 1994 roku tytuł Człowieka Roku za jego bezkompromisowość moralną i za list do biskupów amerykańskich z 1993 roku, żądający „zera tolerancji” i karania sprawców nadużyć seksualnych w Kościele. Zatem treść prezentowanego wyżej memu mija się z prawdą na temat działań Wojtyły w kwestii pedofilii, być może odsuwając zarazem oskarżenia od właściwych osób winnych zaistniałej sytuacji¹²¹.

Inną, znacznie lżejszą formą łączenia e-folkloru z tematyką religijną są wytwory sygnowane nazwą *Dayenu*, publikowane na fanpejdżu *Dayenu – Design for God*, będące w wielu wypadkach realizacją sacrum

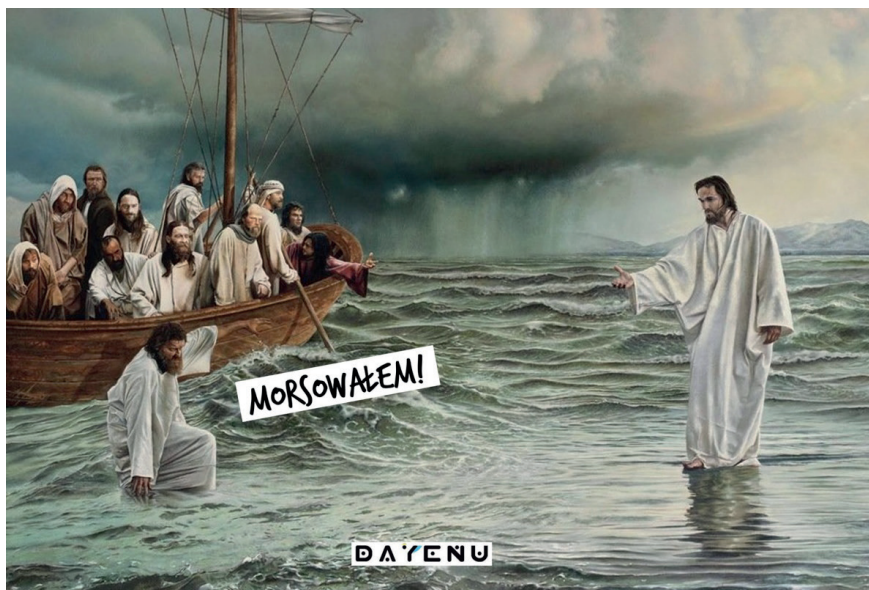
120 Por. Benedykt XVI, *List o przyczynach kryzysu Kościoła*, Kraków 2019, s. 21–30.

121 Por. *Letter of His Holiness John Paul II to the Bishops of the United States of America*, 11.06.1993, http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/letters/1993/documents/hf_jp-ii LET_19930611_vescovi-usa.html (11.05.2021); *Gigant wśród karłów. Z Maciejem Ziębą OP rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 5, s. 19–20.

sprofanizowanego, gdzie sceny biblijne stanowiące motyw przewodni wytworu są kontekstualizowane humorystycznym komentarzem, rozumianym w określonym czasie i kręgu kulturowym.

Mem zaprezentowany na ilustracji 4 powstał początkiem roku 2021 w okresie pandemii koronawirusa i lockdownu, gdy w Polsce pojawiła się z dużym nasileniem tendencja do morsowania¹²². Nadanie postaciom sfery sacrum charakterystyki profanum poprzez atrybuowane im wypowiedzi wskazujące na charakter i stylistykę potoczną oraz język codzienny unaocznia zawarty tu komunikat ironiczny. Wymaga on wykonania pewnych operacji umysłowych, by uchwycić ukryty pod znaczeniem warstwy werbalnej sens sceny ukazanej w tle memu. Popkulturowe nawiązania w prezentacji biblijnej sceny, opisanej w Ewangelii wg św. Mateusza (Mt 14, 22–32) stanowią o swoistym remiksie oryginalnych obaw św. Piotra, który „na widok silnego wiatru uląkł się i gdy zaczął tonąć” (Mt 14, 30) z obawami związanymi z lockdownem i pandemią koronawirusa, które stały się okazją do wzmożonej aktywności Polaków w zakresie morsowania, powszechnie zresztą krytykowanej przez fachowców w wywiadach medialnych. Piotr, zdając sobie w pewnej chwili sprawę ze swego irracjonalnego i niestabilnego położenia, idąc po wodzie, traci wiarę w powodzenie tego przedsięwzięcia, co nasuwa analogię ze współczesnymi ludźmi, zmęczonymi kilkumiesięcznym trwaniem w obostrzeniach w przemieszczaniu się i funkcjonowaniu gospodarki. Piotr, który może stanowić uosobienie ludzi wyrrywających się z krępujących ograniczeń, usprawiedliwia swój brak wiary naiwnie brzmiącym „Morsowałem!”, które ma sygnalizować jego intencjonalne zanurzenie się w morzu, a w zestawieniu zarówno z realiami biblijnymi, jak i współczesnymi, nadaje memowi wyraźne zabarwienie ironiczne. Stabilność postaci Jezusa i wyciągnięta w stronę Piotra dłoń mają być gwarancją, że nie jest to wysiłek daremny, lecz racjonalne obawy przeważają nad siłą bezwarunkowej wiary, odsłaniając słabość ludzkiej natury w kontakcie z sacrum. Jest to próba odświeżenia znanych motywów biblijnych poprzez ich rekontekstualizację, wprowadzenie

122 Por. B. Mietkowska, *Kto nie może morsować? Jest wiele ograniczeń*, 27.02.2021, <https://www.medonet.pl/zdrowie/zdrowie-dla-kazdego,nie-kazdy-moze-morsowac--sprawdz--czy-ci-to-nie-zaszkodzi,artykul,50934573.html> (20.04.2021); *Morsowanie, czyli co warto wiedzieć o najnowszej ulubionej zimowej rozrywce Polaków*, 14.01.2021, <https://zdrowie.wprost.pl/zdrowie/10270404/morsowanie-czym-jest-przeciwwskazania-do-morsowania.html> (20.04.2021); P. Dobrzychycki, *Czy morsowanie pomaga naszym komórkom?*, 12.02.2021, <https://pwr.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/czy-morsowanie-pomaga-naszym-komorkom-11891.html> (20.04.2021).



4. Artmem religijno-ironiczny komentujący wzmożoną aktywność Polaków w zakresie morsowania w sezonie 2020/2021 w nawiązaniu do sceny z Ewangelii św. Mateusza *Jezus kroczy po jeziorze* (Mt 14, 22–32). Źródło: <https://www.facebook.com/dayenudayenu/photos/a.31224653222158/3537436283036484/>, data publikacji: 14.01.2021

nieoczywistych, wrażliwych na kontekst, skojarzeń oraz kontaminację wiedzy biblijnej z tym, co potoczne, zwyczajne, chwilowe, podobnie jak chwila zawahania zdecydowała o niepowodzeniu przedsięwzięcia św. Piotra.

Na podstawie tego, co powyżej zostało wskazane oraz na tle całej gamy różnorodnych memów, których klasyfikacji podejmowali się np. Wiktor Kołowiecki czy Jakub Sroka¹²³, należy dodać jeszcze jedną kategorię, którą, za dotychczasowymi publikacjami w tej materii¹²⁴, można nazwać artmemem, a to głównie z uwagi na wykorzystanie w warstwie wizualnej

123 Por. J. Sroka, *#Obrazkowe #memy #internetowe...*, dz. cyt., s. 61–78.

124 Por. A. Gumkowska, P. Toczyski, *Global digital genre-communication forms in the proces of flow to local Polish memosphere: the case of Facebook art. memes*, „Studies in Global Ethics and Global Education” 5 (2016), s. 49–67, <https://doi.org/10.5604/23920890.1215489>; O. Raivio, *Classical Art. Memes as an Affinity*

dzieł sztuki klasycznej, np. malarstwa, fragmentów witraży bądź rzeźby o określonej tematyce w powiązaniu z zamierzonym przez autora tekstem o właściwej formie językowej. Podkategorią wykorzystywaną na potrzeby nauczania religii mogą z kolei być artmemy religijne, poruszające zagadnienia z dziedziny szeroko rozumianej religii i religijności (jako zjawisk społeczno-kulturowych) bądź nawet teologii. Charakterystyka artmemów religijnych mogłaby prezentować się następująco:

- Są to hybrydy powstałe z przenikania się elementów różnych dziedzin sztuki wysokiej oraz kultury popularnej i właściwych im symboli, środków wyrazu, poglądów i afiliacji autora, wreszcie zainteresowań docelowego odbiorcy czy popularnych zwrotów slangu internetowego.
- Warstwa werbalna narzuca interpretację obrazu będącego tłem artmemu. Interpretacja ta nie musi iść w parze z treścią dzieła sztuki, lecz wprowadza nowe elementy zilustrowane przy pomocy tła, zrekontekstualizowane werbalnie.
- Semantyczna gra oparta na ironii, transpozycji sceny przedstawionej na komentowane wydarzenie bądź kontekst społeczno-kulturowy wraz z jego (ich) amplifikacją i potencjalnym oddziaływaniem na nastroje społeczne, ocenę moralną, służy przyswojeniu treści, identyfikacji z określonymi poglądami lub postawami czy wywołaniu dyskusji (funkcjonalność artmemu).
- Nawiązania intertekstualne typu: tekst–tekst, tekst–rzeczywistość wraz z wytwarzaniem nowych związków znaczeniowych, przyjmują postać cytatów tekstów kultury (teksty piosenek, ogólnie znane wypowiedzi) bądź aluzji (literackich, popkulturowych, do reklam, polityki, osób, wydarzeń); mem ustala w ten sposób swego rodzaju formę dialogu z tekstami pamięci komunikatywnej i kulturowej¹²⁵.
- Są bliskie metafory transsemiotycznej, w której tworzone są poli-semiotyczne struktury ekspresji znaczeń za pomocą odmiennych kodów semiotycznych (czyli tutaj: obrazu i słowa), gdzie pola

Space. A Faceted Classification of an Online Entertainment Page, Helsinki 2016, s. 39–79.

125 Por. M. Wołoszyn, *Intertekstualność internetowych memów dotyczących polityki*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 29 (2016), s. 205–224; I. Burkacka, *Intertekstualność współczesnej komunikacji. Memy a teksty kultury*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 32 (2016), s. 75–91, <https://doi.org/10.14746/psj.2016.32.6>; M. Wójcicka, *Mem internetowy jako multimodalny gatunek pamięci zbiorowej*. Lublin 2020, s. 159–164.

konotacyjne zestawianych treści wskazują na jakąś analogię czy podobieństwo, prowadząc do względnej modyfikacji tworzących ją systemów semiotycznych¹²⁶. Nieoczywiste skojarzenia mają wywołać rozbawienie, zainteresowanie widza bądź potrzebę jego odniesienia się do prezentowanej treści w całości kompozycyjnej.

Znaczący zbiór artmemów internetowych jest tworzony z myślą o niewielkich grupach odbiorców o specyficznych, często niszowych zainteresowaniach. Wiele z nich jest w związku z tym zrozumiałych tylko w określonych grupach internautów, podobnie zresztą jak niektóre plotki i dowcipy są zrozumiałe jedynie w określonym środowisku czy kręgu kulturowym¹²⁷. Materiał dla ich twórców stanowią produkty popkultury, materiały dziennikarskie czy też arcydzieła sztuki w dowolnej kombinacji mającej na celu realizację założeń ideowych zaprezentowanych form memicznych. Przetwarzają zatem treści już istniejące, tworząc nowe, odczytując intencje nadawców, interpretując ich przekazy, a w ten sposób uczestnicząc mniej lub bardziej czynnie w otaczającej kulturze.

Memy internetowe tworzą społeczności ludzi, którzy znają i rozumieją dany mem – w odróżnieniu od tych, którzy memu nie znają lub nie rozumieją. Są to społeczności częściowo zamknięte; kiedy mem wydestynie się poza taką społeczność, najczęściej szybko ginie. Przede wszystkim grupy te są społecznościami aktywnymi, ponieważ cyberkultura jest kulturą aktywnego uczestnictwa. Jak zauważa Kamińska, „aby wymieniać memy i animować awatary, nie wystarczy się ‘podłączyć’, lecz trzeba się ‘podłączyć’ aktywnie”¹²⁸. Według niej to właśnie „zaraźliwość” memu jest jego najistotniejszą cechą; zdolność rozprzestrzeniania się jest dla memu istotniejsza niż jego użyteczność, sensowność czy mniej lub bardziej staranne opracowanie. Z tego powodu, jak dowodzi autorka, kultura Internetu jest efemeryczna, elastyczna i przede wszystkim niestabilna. Obok tego wyróżnić trzeba „cykl życiowy memu”, czyli proces nagłego pojawiania się, błyskawicznego rozprzestrzeniania, mutacji i utraty zainteresowania. Przez użytkowników może być to odbierane w formie krótkich i gwałtownych „infekcji memetycznych” (a raczej: memicznych, gdy w grę wchodzi

126 Szerzej na ten temat: E. Szczęsna, *Metafora transsemiotyczna*, „Pamiętnik Literacki” 95 (2004) nr 2, s. 167–177; A. Grodecka, *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 5 (2007), s. 48–61, <https://doi.org/10.24917/23534583.5.4>.

127 M. Juza, *Memy internetowe – tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, dz. cyt., s. 59.

128 M. Kamińska, *Nieczne memy...*, dz. cyt., s. 62.

memy internetowe), tworzących kulturę progerii, której cechą jest przedwczesne starzenie się tekstów, przedmiotów i zjawisk, wtrącając młodszych użytkowników w przestrzeń nieuwagi i znużenia, odbierając im możliwość dłuższego skupienia uwagi oraz wzmagając jednocześnie pragnienia nostalgicznego powrotu do dawnych rytmów temporalnych i chronologicznego uporządkowania zdarzeń¹²⁹. Potencjalna nietrwałość memu powoduje jego ograniczenie w funkcji przekazu informacji i jej utrwalania. Wiele memów stanowi po prostu kontekstualny zapis chwili.

Każdego dnia powstaje bardzo wiele nowych memów, ale zdecydowana większość z nich szybko zostaje zapomniana. Memy internetowe, które funkcjonują kilka lat, należą do wyjątków, lecz one także przechodzą po jakimś czasie w niewidzialną sferę cyberprzestrzeni¹³⁰, nieindeksowaną przez popularne wyszukiwarki, gdyż użytkownicy nie wracają do tych treści. Nic nie wskazuje jednak na to, aby żywotność memów internetowych była uwarunkowana prawami doboru naturalnego. Trudno bowiem byłoby wskazać takie memy, które przetrwałyby dłuższy czas dzięki znakomitemu przystosowaniu do środowiska – nie wiadomo zresztą, co w tym kontekście miałyby oznaczać środowisko. Oba te pojęcia – memy internetowe i memy w rozumieniu teorii memetyki Richarda Dawkinsa – w istocie więcej dzieli, niż łączy. Jednak nawet kiedy memy mogą zaistnieć w świecie realnym, nadal opierają się na społeczności wirtualnej i jej wartościach. Mogą istnieć i ewoluować tylko dzięki partycypacji uczestników tej społeczności¹³¹. Być może w epoce kultury cyfrowej najbardziej popularnym gatunkiem logowizualnym staje się mem, zwiastując nastanie nowego „reżimu obrazów”, opartego na świadomej rezygnacji z jednoznaczności, technologicznej perfekcji i przejściu do niedoskonałości, która jest tutaj cechą wyróżniającą, do błahości, stanowiącej autentyczny wyraz nowoczesnej i cyfrowej kultury ludowej.

129 Por. tamże, s. 62; też, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 129–131, 150–152; K. Marak, *Mem internetowy: informacja i transformacja w sieci*, [w:] *Netlor: Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 162.

130 *Lost Web* czy *Deep Web* – zasób adresów sieciowych, z którymi nie można się już połączyć, gdyż z upływem czasu znalazły się poniżej progu zainteresowania internautów, w przeciwieństwie do ogólnodostępnego *commonwebu*. Por. M. K. Bergman, *White Paper: The Deep Web: Surfacing Hidden Value*, „*The Journal of Electronic Publishing*” 7 (2001) nr 1, s. 1–5, <https://doi.org/10.3998/3336451.0007.104>.

131 Por. K. Marak, *Mem internetowy...*, dz. cyt., s. 163. M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 125–127.

„Nie traktujmy memów jako jedyne źródła wiedzy, ale jako zabawny trailer prawdziwych informacji” – piszą krakowscy studenci¹³². Dzięki skrótowej formie memy mogą zachęcić do zagłębiania się w dany temat, wprowadzając do naszej świadomości proste skojarzenia, tworząc społeczności miłośników memicznych kreacji, jednak kwestią otwartą pozostaje ich wpływ na ugruntowanie postaw, zdobywanie nowych zwolenników przez organizacje, partie, religie. „Czy mogą one [memy] przekładać się na trwałe kształtowanie poglądów ludzi? Absolutnie nie. Nie niosą one ze sobą żadnych ważnych czy przełomowych informacji. Bardziej istotne jest to, że dzięki swojej skrótowej formie mogą zachęcić wielu internautów do zagłębiania się w dany temat. Dodatkowo, dzięki lekkiemu, żartobliwemu tonowi, łatwiej oddziałują na emocje odbiorcy i wprowadzają do naszej podświadomości proste skojarzenia”¹³³. Mem może być formą utrwalenia wiadomości poprzez np. pracę domową na podstawie przepracowanego lub zadanego materiału, dając możliwość wykazania się twórczością własną, wkładem w nowe odsłony netloru. Wydaje się, że to właśnie mem internetowy można uznać za najbardziej rozpowszechniony obecnie gatunek e-folkloru – choć co do przynależności gatunkowej memu wciąż toczą się dyskusje¹³⁴.

Spadek popularności opiniotwórczej prasy analogowej i telewizji ustępuje pola nowym mediom. Internet staje się przestrzenią swobodnego kreowania i dystrybuowania poglądów, postaw, trendów społecznych, „różnica zaś między faktem a opinią oraz czystym hejtem a merytoryczną krytyką będzie w nadchodzących latach przedmiotem niezliczonych dyskusji”¹³⁵. Najskuteczniejsza zaś agitacja ideologiczna, według Ethana Zuckermana, dokona się poprzez lolcontent. Można bowiem dotrzeć z przekazem do zupełnie niezainteresowanych osób, twórcy pozostają anonimowi, a tysiące kolejnych anonimów powielających przekaz w serwisach społecznościowych trudno nakłonić do milczenia, co sprawia, że przekaz w ciągu kilku godzin przekracza granice krajów, języków i kultur¹³⁶. Memiczne epidemie wymykają się zatem spod niemal wszelkiej kontroli. Rodzi się w ten sposób olbrzymi potencjał tzw. kultury dystrakcji.

132 J. Kret, *Od Piesela do #cenzoDudy*, dz. cyt., s. 23.

133 Tamże.

134 Por. A. Gumkowska, P. Toczyski, *Global digital genre-communication forms...*, dz. cyt., s. 39–71; B. E. Wiggins, G. Bret Bowers, *Memes as genre...*, dz. cyt., s. 1886–1906.

135 M. Kamińska, *Memosfera...*, dz. cyt., s. 45.

136 Por. E. Zuckerman, *The Cute Cat Theory Talk at Etech*, 8.03.2008, <https://ethanzuckerman.com/2008/03/08/the-cute-cat-theory-talk-at-etech/> (22.04.2021).

1.6. Rynkowy wymiar religii

Jak przyznaje Manuel Castells, włączenie większości ekspresji kulturowych w obręb zintegrowanego systemu komunikacyjnego, opartego na cyfrowej, elektronicznej produkcji, dystrybucji i wymianie sygnałów, ma ważne konsekwencje dla form i procesów kulturotwórczych. Z jednej strony, znacznie osłabia symboliczną władzę tradycyjnych nadawców, zewnętrznych wobec systemu, transmitujących za pośrednictwem historycznie zakodowanych nawyków społecznych: religii, moralności, autorytetu, tradycyjnych wartości, ideologii politycznej. Nie oznacza to, że nadawcy ci znikają, lecz osłabną, jeśli nie przekodują się na nowy system, w którym ich władza zwielokrotni się za sprawą elektronicznej materializacji duchowo transmitowanych nawyków: elektroniczni kaznodzieje i interaktywne, fundamentalistyczne sieci są w naszych społeczeństwach bardziej wydajnymi, intensywniej penetrującymi formami indoktrynacji niż bezpośrednie przekazy odległego, charyzmatycznego autorytetu. „Jednakże będąc zmuszonym uznać doczesne współistnienie transcendentalnych przekazów, pornografii na żądanie, oper mydlanych i linii do czatowania w obrębie tego samego systemu, wyższe duchowe władze, nadal podbijając dusze, tracą swój ponadludzki status. Następuje ostatni krok na drodze do sekularyzacji społeczeństwa, jeśli nawet niekiedy przybiera on paradoksalną postać ostentacyjnej konsumpcji re-ligii [*re-ligion*], pod postacią różnego rodzaju generycznych i markowych nazw. Społeczeństwa zostają ostatecznie i prawdziwie odczarowane, ponieważ wszystkie cuda są *on-line* i mogą być łączone w samodzielnie konstruowane światy wyobrażone.”¹³⁷ Kultura cyfrowa radykalnie zmienia znaczenie i sposób funkcjonowania tradycyjnych religii.

Tomasz Goban-Klas podkreśla, że nowe media stały się współcześnie podstawowym środowiskiem człowieka: wirtualność stała się jego rzeczywistością. „Swoją dzień powszedni zaczyna on często nie jak dawniej – od modlitwy, lecz od włączenia radia, i kończy go nie modlitwą wieczorną, ale wyłączeniem telewizora lub radia. Proporcja między kontaktami bezpośrednimi a kontaktami medialnymi jest oczywiście różna dla różnych ludzi i trudna do ustalenia w każdym przypadku, ale śmiało można stwierdzić, że znakomita większość kontaktów z innymi ludźmi i ich symbolicznymi wytworami ma obecnie charakter pośredni – zarówno

137 M. Castells, *Społeczeństwo sieci*, dz. cyt., s. 403–404.

w czasie, jak i w przestrzeni”¹³⁸. Odcieśnienie procesów komunikacji ma znaczenie dla wspólnot wierzących, w dużym stopniu opartych o niezapośredniczoną interakcję. Należy też wziąć pod uwagę, że i tutaj nastąpiła zmiana wskutek pandemii Covid-19 w kierunku szerszej wirtualizacji praktyk religijnych.

Swoboda konstruowania i łatwość dystrybucji przekazów w nowych mediach wpływa na zmianę percepcji treści o charakterze religijnym oraz modyfikuje społeczną rolę instytucji reprezentujących poszczególne religie i wyznania. Zdaniem Piotra Siudy¹³⁹ współczesna religia coraz wyraźniej zbliża się w niektórych jej wymiarach do popkultury. Związane jest to m.in. z przeniesieniem przekazów religijnych do cyberprzestrzeni. Ten proces upodobnienia przybiera jego zdaniem trojaką formę. Pierwsza z nich ma charakter morfologiczny i wskazuje na przejęcie przez popkulturę dotychczasowego miejsca zajmowanego przez religię, tzn. popkultura staje się religią. Za przejawy tej tendencji Siuda uważa zjawisko oddawania niemal religijnej czci celebrytom, np. Elvisowi Presleyowi poprzez stworzony ku jego czci 24 Hour Church of Elvis w Portland, w stanie Oregon. Spoglądając bliżej na to zjawisko kulturowe, można stwierdzić, że była to otwarta galeria sztuki prowadzona przez artystkę Stephanie „Stevie” G. Pierce z działającymi w witrynie automatami na monety sprawiającymi wrażenie galerii otwartej non stop. Z kościołem miała tyle wspólnego, ile mogło to wynikać z artystycznych instalacji, jak np. „seks lub pieniądze” (parodia katolickiego konfesjonału) czy religijnych konotacji wokół postaci Elvisa Presleya. Przez kwadrans goście mogli wysłuchać kazania Elvisa, wyznać swoje grzechy, otrzymać katechizm Elvisa lub zrobić zdjęcie z Królem rock and rolla. Pierce oferowała również usługi weselne związane z Elvise: legalne śluby za 25 dolarów, a „tanie, nielegalne”, w tym dla osób tej samej płci, za 5 dolarów. Ze względu na rosnącą ambiwalencję tworzącego to miejsce środowiska artystycznego oraz brak środków, galeria została zamknięta w 2013 roku. Pozostał po niej jedynie spotykany wcześniej w środku uliczny wykonawca o imieniu Elvis, który grał kilka piosenek na tekturowej gitarze, w swoim cekinowym kombinezonie i grubych okularach w ciemnych oprawkach, będący nadal stałym gościem na sobotnim targu w Portland¹⁴⁰.

138 T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 41.

139 Por. P. Siuda, *Religia a internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni*, Warszawa 2010, s. 51–59.

140 Por. J. Scheppke, *24 Hour Church of Elvis*, 13.11.2020, <https://www.oregonencyclopedia.org/articles/church-of-elvis/#.YIGdGz8wi00> (22.04.2021); A. Hanson, *An*

Innym przykładem potwierdzającym obserwacje Siudy jest Iglesia Maradoniana, czyli Kościół Maradony, posługujący się nawet własnym kalendarzem. Organizacja w pewnym sensie nawiązuje do ćwierćfinałowego meczu Argentyny z Anglią podczas mistrzostw świata w 1986 roku, kiedy to Diego strzelił rywalom gola ręką, choć nie zauważył tego arbitra, a sam piłkarz mówił później, że była w tym „ręka Boga”. Diego Maradona w oczach argentyńskich kibiców i fanów na całym świecie stał się boską istotą, stworzoną i wyobrażoną w ich głowach, odbiegającą zdecydowanie od rzeczywistości. Odtąd fani bardziej chcieli Maradony boskiego niż ludzkiego, uformowali jak gdyby cielca ze złota i zaczęli bić pokłony, gdy ten cały czas zmagał się z życiem i swymi słabościami. Iglesia Maradoniana powstał w 1998 roku. Członkowie tego kościoła odprawiali mszalny rytuał z odczytaniem fragmentów autobiografii Diego niczym Biblii. Budowali ołtarze z jego podobiznami, stworzyli dekalog z takimi przykazaniami jak: „Będziesz nade wszystko kochał piłkę nożną” czy „Nazwiesz swojego syna Diego”. Potężnym ogniskiem kultu Maradony, prócz Argentyny stał się także Neapol, gdzie Argentyńczyk grał w klubie SSC Napoli, zdobywając dwukrotnie mistrzostwo Włoch oraz Puchar UEFA. Diego udowodnił, że jest w stanie wygrać, stając po stronie słabszych i pogardzanych, biednych przeciwko ich gnębielom, czego wyrazem miały być piłkarskie zwycięstwa. Dzięki temu zyskał szacunek wpadający w boski kult. Koszty tej miłości i oddania poniósł sam wielki Diego¹⁴¹.

Kolejny czynnik procesu, w którym współczesna religia coraz wyraźniej zbliża się w niektórych wymiarach do popkultury, ma charakter dialogiczny, oznaczający, że narzędzia popkulturowe stają się komunikatorem dla religii. Za Tomaszem Szlendakiem¹⁴² Siuda rozróżnia kościoły neoparadygmatyczne, przenoszące na swój grunt rynkowe wzory działalności i przyciągania wiernych aż po dostosowanie doktryny, oraz staroparadygmatyczne, przyjmujące strategię krytyczną. Pierwsze promują się, wykorzystując narzędzia rynku i popkultury (targi religijne, gadżety, własne media i gatunki muzyki itp., gry komputerowe, religijni youtuberzy, vlogi

Elvis Catechism & a Fortune Cookie: A Look at “The 24-Hour Church of Elvis”, <http://www.elvis-history-blog.com/church-of-elvis.html> (22.04.2021); K. Lain, *24 Hour Church of Elvis*, <http://www.stim.com/Stim-x/0796July/Trender/elvisindex.html> (22.04.2021); A. Hallet, *24-Hour Church of Elvis Closes*, <https://www.portlandmercury.com/BlogtownPDX/archives/2013/03/14/24-hour-church-of-elvis-closes> (22.04.2021).

141 Por. R. Nawrot, *Ręka Boga, reszta człowieka*, „W drodze” 2021 nr 1, s. 101–109.

142 Por. T. Szlendak, *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004, s. 103.

„ikonicznych” duchownych itp.). Internet wykorzystywany jest w bardzo szerokim zakresie do promowania religijnych wydarzeń, nabożeństw, modlitw, akcji charytatywnych i zbiórek pieniędzy, wreszcie do budowania wspólnot wirtualnych i realnych. Zagrożeniem może być tutaj nadrzędność praktyk i nawyków konsumpcyjno-popkulturowych nad doktryną religijną. W wielu wypadkach to te praktyki decydują o kształcie przekazu religijnego, np. *Nieoficjalna Biblia dla Minecraftersów*¹⁴³, graficznie nawiązująca do popularnej gry. O ile dotyczy to tylko formy, wydaje się to dopuszczalne. Jeśli adaptacja dotyczy treści doktrynalnej – rodzi to pytania o autonomię danego systemu wierzeń czy danej religii, zaczynających przybierać postać „skrojonej na miarę” uczestników popkultury czy też kultury cyfrowej. Za przykład upodobnienia świątyn do architektury komercyjnej i handlowej uchodzi – w jego opinii – sanktuarium w Licheniu, które określa jako „megakościół ociekający wręcz popkulturowym kiczem”¹⁴⁴.

Pomocna wydaje się w tym miejscu diagnoza, jaką postawił Zbigniew Mikołajko, który określa współczesność mianem „czasu zużycia”, „czasu pożercy”¹⁴⁵. Zwraca w ten sposób uwagę na proponowane obecnie doraźne i coraz bardziej użytkowe formy duchowe. W opisach współczesnych zjawisk religijnych wydobywa się na pierwszy plan pojęcie zmienności. Ta zmienność sprawia, że przeżywanie wydarzeń religijnych można sprowadzić do wspomnieniowego historyzmu, do wydarzeń dokonanych, utopionych niejako „w homogenicznym, niczym ciepła papka, strumieniu czasu”¹⁴⁶, nie zaś dokonujących się i przemieniających tych, którzy biorą w nich udział. Tym samym potrzeba sacrum zdaje się nabierać charakteru nietrwałego, ulotnego i przejściowego, co sprawia, że współczesny *homo religiosus*, wprawdzie wciąż żywy i praktykujący, w swej duchowości jednak oddalony od hierarchii i instytucji, migruje w stronę duchowości horyzontalnej i przypominającej patchwork, „niestarannie związaną sieć rybacką, której swoistym ekwiwalentem jest ta internetowa, wirtualna, fantomatyczna, stanowiąca dzisiaj często podstawową sferę budowania i poszukiwania nowej duchowości”¹⁴⁷. Duchowość ta wydaje się wygodna, oddalona od zaleceń hierarchii i narzucanych sposobów jej przeżywania, zmierzająca w stronę wolności, jaką daje sieć i możliwość swobodnego wyboru z propozycji religijnych oferowanych przez internetowych

143 G. Romines, C. Miko, *Nieoficjalna Biblia dla Minecraftersów*, Kraków 2016.

144 P. Siuda, *Religia a internet...*, dz. cyt., s. 54.

145 Z. Mikołajko, *Religia bez właściwości*, dz. cyt., s. 11n.

146 Tamże, s. 14.

147 Tamże, s. 15.



5. Artmem komentujący stan polskiego Kościoła katolickiego w kontekście ujawnianych i domniemyanych nadużyć. Źródło: <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/3758546007497943>, data publikacji: 28.10.2020

influencerów. Wyrazem takiego podejścia może być mem z profilu *Sztuczne Fiolki*, w którym wykorzystany został fragment mozaiki z Rawenny z nałożonym nań tekstem sugerującym, jakoby Chrystus i chrześcijaństwo to były zupełnie dwie odrębne kwestie, niemające ze sobą nic wspólnego (ilustracja 5). Nadaje to zarazem paradoksalną rolę Chrystusowi jako założycielowi Kościoła, lecz wydawać się może jednocześnie, że Chrystus założył inny Kościół, niż ten, który istnieje obecnie i jest poddawany krytyce nie tylko ludzkiej, lecz, co widać w tym artmemie, boskiej także. Mem nabiera zatem charakteru profetycznego, a jest to profetyzm szczególny, bo naznaczony charakterem przekazu cyberkulturowego, ocenny poprzez zaangażowanie komentatorów i poddany zmiennej wiarygodności przekazu nowych mediów.

Popkulturowe ujęcie religii zbliża ją do konkurencji z wielkimi korporacjami, których struktury funkcjonowania, marki i produkty (np. Coca-Cola, McDonald's, Disney) pod względem znaczenia i zasięgu, jakie zdobyły, przybierają wymiar religijny, zaś wokół nich funkcjonuje wiele tworzonych nawet przez same te firmy mitów. Zjawisko to można nazwać „ureligijnieniem” wielkich ponadnarodowych korporacji, które próbują zająć miejsce instytucji religijnych. Michał Łuczewski zauważa w rozmowie na łamach czasopisma „W drodze”, że w przestrzeni symbolicznej

istnieje rynkowa walka o dominujące pozycje: „Jadąc do mnie, widział pan po drodze minaret z literą M, wybudowany przez McDonald 's. – Dlaczego minaret? – Bo to jest reklama, ale jednocześnie jest to symbol, który pokazuje jakąś część naszej tożsamości. [...] Nie wolno nosić małego krzyżyka, ale wolno ci nosić wielki napis Coca-Cola na koszulce. Nie możesz nosić chusty, jeśli jest «religijna», ale możesz ją nosić, jeśli zaprojektował ją któryś z modnych projektantów”¹⁴⁸. Nawiązuje w ten sposób prawdopodobnie do wspomnianego w tym samym numerze czasopisma zdarzenia, które kilka lat temu spotkało Nadię Eweidę, zajmującą się odprawą pasażerów na londyńskim lotnisku Heathrow, która została zawieszona w swych obowiązkach, gdyż nie zgodziła się na zdjęcie krzyżyka z szyi, co zdaniem dyrekcji linii British Airways mogło razić wyznawców islamu¹⁴⁹.

Jest jeszcze trzeci czynnik, wskazywany przez Piotra Siudę, ujawniający się w przyjmowaniu przez religię funkcji konfrontacyjnej i krytycznej, gdy podejmuje ona pojedynek z popkulturą. Nie ulega wątpliwości, że w przekazie religijnym piętnowane są niektóre zwyczaje i tendencje promowane przez współczesną kulturę (niedzielne odwiedziny hipermarketów, amoralność i antyreligijność niektórych produkcji filmowych, muzycznych czy książek). Z kolei kontratak skutkuje nie tyle odrzuceniem religii, ile negacją jej struktur instytucjonalnych, podejściem selektywnym i konsumpcyjnym do „wytworów religijnych”. Środkiem i narzędziem jest Internet, będący zarazem nośnikiem popkultury. Cyberprzestrzeń jest ku temu sprzyjającym środowiskiem. Jak zauważa Siuda, „w wojnie religii z popkulturą ta druga zdecydowanie zwycięża”¹⁵⁰. Jaka jest diagnoza tej porażki? Otóż wszystkie trzy tendencje zarysowane wyżej występują równocześnie, choć ze zmiennym nasileniem. Następujące w wyniku tego zacieranie barier pomiędzy popkulturą a religią sprawia, iż trudno określić kiedy kończy się religia, a zaczyna kultura popularna. Nie zawsze odbiorca ma pewność czy ma do czynienia jedynie z wariantem religijności, czy też z efektem dialogiczności wspólnot neoparadygmatacznych. Aby utrzymać oddziaływanie społeczne i nie utracić liczebności wspólnoty „religia zaczyna się urynkawiać niczym popkultura, odbiorcy popkultury doznają duchowych uniesień”¹⁵¹. Obecność w sieci wyrównuje różnice i powoduje swego rodzaju utratę urzędowego autorytetu. Przykładowo,

148 *Symbol upolityczniony. Z Michałem Łuczewskim rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 4, s. 88n.

149 Por. D. Kowalczyk, *Więcej krzyża, mniej krzyża*, „W drodze” 2020 nr 4, s. 80.

150 P. Siuda, *Religia a internet...*, dz. cyt., s. 53.

151 Tamże, s. 62.

strona internetowa Watykanu nie ma żadnej przewagi na inną, reprezentującą zgoła odmienną instytucję lub światopogląd. Kształt obydwu zależy od tego, czy ktoś zdecyduje się je odwiedzić. Obydwe są ważnym elementem tworzącym sieć, jaką jest Internet, jednak nie można z samego tego faktu wywnioskować, że jedna z nich jest ważniejsza czy też stanowi nośnik egzystencjalnie silniejszego przekazu. Forma decyduje o aktywności odbiorców i wyborze z dostępnych w sieci możliwości¹⁵². Sieć ma zatem wyrównujący wpływ na religie. Cyberprzestrzeń staje się środowiskiem płynnym doktrynalnie. Może powodować utratę pewności wyznawców danej religii, wątplenie w trwałość i nieomyłność podzielanych przez nich przekonań lub odwrotnie – radykalizować je. Serwisy, strony, fanpejdże zakładane przez „religijnych amatorów” zyskują większą popularność niż oficjalne komunikaty instytucjonalne czy wypowiedzi hierarchów. Wygłaszane w sieci poglądy religijne mają takie samo znaczenie, niezależnie od pozycji, jaką zajmują one w strukturze przekazu danego nadawcy. Cyberprzestrzeń i aktywność religijna na jej terenie zdają się być poza zasięgiem władzy hierarchii kościelnej. Świadczy o tym obecność treści zamieszczanych przez osoby np. wykluczone ekskomuniką ze wspólnoty katolickiej, a wciąż publikujące posty w sieci; autonomia działania wiernych w tej przestrzeni jest olbrzymia. „W hipertekstualnym środowisku internetowym wszystko się miesza”¹⁵³. Hierarchowie i przywódcy religijni stają się jednymi z wielu internautów. Cyberprzestrzeń rodzi nowych przywódców, zyskujących autorytet liczbą wejść, oglądnięć, polubień, udostępnień. Cyberprzestrzeń, jako z natury miejsce otwarte na swobodną wymianę myśli, poglądów i interpretacji, wprowadza płynność doktrynalną. Decyzja, po której stronie stanąć, należy do samych wyznawców-internautów, a niekiedy, z uwagi na tę płynność, nie jest nawet wymagana. Przenosi się to także do rzeczywistości fizycznej.

Przegrany pojedynek religii z popkulturą, o którym pisze Siuda, może oznaczać także powstanie nowej formacji, nazwanej przez Jaremę Drozdowicza, a następnie przez Józefa Majewskiego i Patrycję Cybalską „popreligią”, co sugeruje „zajmowanie przez treści religijne jednej z nisz kultury popularnej”¹⁵⁴. Wpływ kultury cyfrowej na osoby religijne powoduje, że „swoją wiarę i religijność coraz wyraźniej przeżywają [oni], praktykują

152 Por. tamże, s. 63

153 Tamże, s. 65.

154 J. Drozdowicz, *Popreligia w dobie popkultury*, [w:] *Ratio, religio, humanitas. Miscelanea dedykowane profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*, red. E. Jeliński, Z. Stachowski, S. Szajer, Poznań 2015, s. 236.

i wyrażają w językach, kategoriach, sposobach, obyczajach i stylach życia właściwych kulturze popularnej¹⁵⁵. Jednym z wyraźnych przejawów tej tendencji jest stosowanie języka potocznego dla wyrażania prawd i sensów religijnych. Konieczność porozumiewania się w społeczności i bycia zrozumianym przez innych sprawia, że osoby religijne, korzystające na co dzień z wytworów cyberkulturowych, komunikują swe przekonania w sposób zbliżony do sposobów przekazu stosowanych przez nich na co dzień. Opowieści religijne wyrażane językiem kultury popularnej charakteryzują się formą hybrydyczną, przyjmują postać wielomedialną, audio-wizualną, interaktywną, gatunkowo tożsamą z wytworami sztuki postinternetowej lub e-folkloru. O sprawach omawianych do tej pory przy użyciu zawiłej terminologii fachowej, teologicznej czy też utartych sformułowań, mówi się obecnie za pomocą czytelnych obrazów, narracyjności czy fabularności, a przystępność, familiarność i prostota są wyznacznikami skutecznego przekazu religijnego. W związku z tym to nie język religii kształtuje przekaz kulturowy, lecz odwrotnie – narracja religijnego dyskursu jest dziś zależna bezpośrednio od porządku komunikacji cyfrowej, który de facto wyznacza kurs globalnego rozumienia i percepcji rzeczywistości, bardziej empatycznej niż racjonalnej niekiedy. Co więcej, taka ewolucja języka religijnego jest przyjmowana z powszechną niemal aprobatą, bowiem brzmi dużo bardziej naturalnie, niż anachroniczne dysputy teologów za murami klasztorów i wydziałów teologicznych. Niewątpliwie jest to zatem czas transformacji dotychczasowych form komunikowania i przeżywania religijności, a czynnikiem kształtującym kierunek tej transformacji jest kultura, zwłaszcza jej najbardziej powszechny model w wydaniu kultury cyfrowej z dominantą konsumpcjonizmu i jego skrojonych na miarę produktów, do których zaliczyć należy także „produkty”, czy „usługi” z dziedziny religijnej. Ten proces rodzi niepewność i lęk bądź prowadzi do radykalizacji stanowisk, gdyż zaciera się granica między tym, co religijne w tradycyjnym znaczeniu, a tym, co w modelu kultury elitarniej uważane było za niewarty uwagi banał. Nie ulega jednak wątpliwości, że z tej komunikacyjnej porażki religii względem popkultury, może wyłonić się nowy kształt tej pierwszej¹⁵⁶.

O porażce religii w starciu z popkulturą świadczą też badania społeczne. Wskazują one, że dla pokoleń wcześniejszych życie było drogą

155 J. Majewski, P. Cybulska, *Narodziny popreligii. Religia w dobie kultury popularnej*, „Sensus Historiae” 28 (2017) nr 3, s. 135.

156 Por. tamże, s. 145–149; J. Drozdowicz, *Popreligia w dobie popkultury*, dz. cyt., s. 229–236.

wyznaczoną przez kamienie milowe (jasne punkty orientacyjne): chrzest, komuniam, studia, pierwsza prawdziwa praca, kupno domu, małżeństwo, dzieci itp. Obecnie, poddany wpływom kultury cyfrowej „iGen”, nie ma jasno określonych wzorców, lecz czuje się w obowiązku poszukiwania wiary, który tchnie w żagle łodzi ich życia. Dlatego nazywa się go pokoleniem postchrześcijańskim. W Stanach Zjednoczonych odsetek ateistów wśród przedstawicieli tego pokolenia sięga od 13 do 29 proc.¹⁵⁷ Wśród powodów wskazuje się m.in. brak pionowej transmisji religijności z rodziców na dzieci (na co wskazują także polskie obserwacje), w wyniku czego to, co było uniwersalnym doświadczeniem dzieci i młodzieży jeszcze w latach 80. XX wieku i później, obecnie staje się coraz bardziej niszowe. W roku 2009 Barack Obama jako pierwszy prezydent w historii Stanów Zjednoczonych, mówiąc w przemówieniu inauguracyjnym o grupach religijnych, wymienił osoby niewierzące. Pięć lat wcześniej, w 2004 roku 84 proc. młodych dorosłych (18–24 rok życia) w USA modliło się przynajmniej od czasu do czasu. Do roku 2016 już jedna czwarta mówiła, że nie modli się wcale. Jako ilustrację Jean M. Twenge przytacza wypowiedź 14-letniej Priyi, która zwierza się: „Tylko czasami proszę: spraw, żebym dostała za to wypracowanie czwórkę albo lepiej. Więc w sumie chyba modłę się do nauczyciela. Albo do jakiegoś tajemniczego Boga od wypracowań, który – jestem tego pewna – wcale nie istnieje”¹⁵⁸. Podobnie, wielu amerykańskich przedstawicieli pokolenia „iGen” uważa, że ideały religijne są sprzeczne z tym, co większość społeczeństwa uznaje za normalne (np. seks pozamałżeński), choć poszukuje sensu życia i chciałoby odkrywać go w twórczym dialogu, a nie tylko posłuszeństwie ustalonym normom Kościoła. Stąd też Kościoły ewangeliczne USA złagodziły swoje poglądy na temat etyki seksualnej, małżeństw jednopłciowych i transpłciowości w obawie przed utratą wiernych. Religia zatem zdaje się przybierać kształt otwarty, elastyczny, dający ludziom poczucie sensu i przynależności. W dużej mierze może też zostać zastąpiona grupami osób o podobnych zainteresowaniach, tworzonymi w mediach społecznościowych, gdzie znajdują oni realizację swej potrzeby wspólnotowości¹⁵⁹. Czy w tym kierunku winna iść nowa koncepcja edukacji religijnej Kościoła katolickiego? Czy nie warto byłoby stworzyć kilku

157 J. Burger, *Generation Z has twice as many atheists, research group finds*, <https://aleteia.org/2018/03/12/generation-z-has-twice-as-many-atheists-research-group-finds/> (7.01.2021); J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci...*, dz. cyt., s. 16, 138.

158 J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci...*, dz. cyt., s. 144.

159 Por. tamże, s. 159–162.

jej wersji, niczym kolejnych poziomów w grze, gdzie dla bardziej zaawansowanych wiedza i zasady moralne są bardziej szczegółowe i restrykcyjne, a na najniższym poziomie – złagodzone, acz bardziej powszechnie przyswajalne?

Dodatkowe światło na tę sytuację rzuca badanie na próbie 540 mln użytkowników portali Facebook i Instagram przeprowadzone na zlecenie portalu Aleteia, który jest katolicką siecią publikującą w 8 językach, z 11 milionami użytkowników miesięcznie. W ramach badania dokonano analizy danych statystycznych wszystkich młodych ludzi (18–25 lat) posiadających konta na Facebooku i Instagramie w 2017 roku – w sumie ponad 539,5 mln młodych osób. Studium bazuje na danych, na których firmy i instytucje – chcąc docierać do młodych ludzi – opierają swoje kampanie prowadzone w mediach społecznościowych. Analizując treści udostępniane przez młodych ludzi, posłużono się słowami kluczowymi: „religia”, „chrześcijański”, „katolicki”, „Kościół”, „papież” oraz „modlitwa”. W ten sposób wyodrębniono grupy młodych interesujących się treściami religijnymi. Analiza wartości, jakimi kieruje się „iGen”, wskazała, że globalnie 4 proc. młodych ludzi udostępnia w mediach społecznościowych treści związane z wiarą. Jednocześnie osoby te charakteryzują się wyższym poziomem wykształcenia oraz silniejszą troską o kwestie społeczne. Na Starym Kontynencie ten odsetek jest niemal taki sam: wynosi około 4,11 proc. To oznacza, że 2,7 miliona młodych Europejczyków aktywnie podejmuje w mediach społecznościowych tematy religijne. Najwyższe wskaźniki zaangażowania mają takie kraje jak Polska – 11,25 proc. i Włochy – 14 proc. Warto zauważyć, że połowa z 20 krajów, w których największa liczba młodych korzysta z portali społecznościowych, to państwa zamieszkałe w większości przez chrześcijan. Autorzy badania wnioskują, że portale społecznościowe są zatem potencjalnie pierwszym miejscem kontaktu Kościoła z ludźmi młodymi. Jedną z analizowanych w ramach badania grup byli młodzi Polacy – 4 mln osób. Zainteresowania ich nie odbiegają od zainteresowań rówieśników z Zachodu: marki (odzież, napoje itp.), humor i rozrywka (np. gry). Osoby udostępniające treści związane z wiarą to w większości ludzie bardzo zaangażowani religijnie¹⁶⁰. Czy nie wypadałoby stworzyć dla nich innego modelu nauczania religii,

160 Por. *Młodzi w sieci: szukają rozrywki i zabawy, religią interesuje się 4 proc.*, <https://ekai.pl/mlodzi-w-sieci-szukaja-rozrywki-i-zabawy-religia-interesuje-sie-4-proc/> (7.01.2021). Portal Aleteia.pl pomimo próśb nie udostępnił Autorowi pełnego raportu z badań. Uzasadnione wydaje się jednak przyjęcie rzetelności ich wyników prezentowanych w formie uproszczonej szerokiemu gronu odbiorców.

przeznaczonego właśnie dla bardziej ambitnych, już zaangażowanych, postawić im większe wymagania moralne niż pozostałym? Zaś pozostałych traktować jak katechumenów, choć ochrzczonych w większości, jednak żyjących w oparciu o inne zasady, by ich stopniowo można wprowadzać w chrześcijaństwo? „Wiara jest drogą, sposobem życia” – pisał Benedykt XVI. „W starym Kościele katechumenat został stworzony jako przeciwne coraz bardziej zdemoralizowanej kulturze środowisko, w którym praktykowano szczególny i nowy sposób życia chrześcijańskiego, a jednocześnie chroniono je przed powszechnie panującym stylem życia. Sądzę, że takie wspólnoty katechumenalne są koniecznością również dzisiaj, aby życie chrześcijańskie mogło w ogóle zachować swoją odrębność”¹⁶¹. Kwestia modelu nowoczesnego katechumenatu jest wciąż otwarta, jak dalece ma to być stopniowe wprowadzanie w chrześcijaństwo, a w jakim stopniu radykalne zerwanie z cyberkulturowym i popkulturowym stylem życia. Wydaje się, że postawy skrajne nie będą odporne na działanie kultury masowej, lecz doprowadzą do zrównania religii z propozycjami rynkowymi małych i wielkich korporacji. W kulturze Zachodu niezbędna jest rozsądna krytyka i argumentacja oparta na niezmiennych zasadach fundacyjnych religii wraz z autentycznym środowiskiem życia wedle tych reguł. W jakim stopniu jednak współczesne nurty oddziaływanie kulturowego na osoby niedorosełe można nazwać „kulturą zdemoralizowaną” oraz jak ona rezonuje w postawach dzieci i młodzieży, ukazane zostanie na gruncie badań tej grupy osób, zwłaszcza badań z obszaru Polski.

1.7. Kultura cyfrowa jako *locus theologicus*

W roku 1988 duchowny katolicki i zarazem socjolog Andrew M. Greeley postulował teologiczną i religijną rehabilitację kultury popularnej, radykalnie wówczas krytykowanej za jej wrogość wobec form i przejawów religijności. Greeley tymczasem uznał ją za *locum theologicum*, czyli „przestrzeń, gdzie można spotkać Boga”¹⁶². Tę przestrzeń ma tworzyć w tym rozumieniu ludzka codzienność: „Pojąć *la vida cotidiana* jako *locus theologicus*, to uznać dostępność boskiego objawienia w życiu codziennym, w tym, co specyficzne i lokalne. Odkrywać *lo cotidiano* to poznawać jego

161 Benedykt XVI, *List o przyczynach kryzysu Kościoła*, Kraków 2019, s. 19.

162 A. M. Greeley, *God in Popular Culture*, Chicago 1998, s. 9. Zarys koncepcji Greeleya prezentują J. Majewski, P. Cybulska, *Narodziny popreligii. Religia w dobie kultury popularnej*, dz. cyt., s. 145–148.

złożoność i przyjęć postawę pokory konieczną w obliczu tajemnicy”¹⁶³. Tajemnica codzienności staje się zatem tym miejscem, w którym teolog znajduje budulec dla teologii, miejscem „w ludzkiej przestrzeni, przez które przeziara Prawda – o człowieku, o sensie jego życia i o zjednoczeniu człowieka z Bogiem jako konkluzjach docierania do Prawdy”¹⁶⁴.

Kultura popularna, zdaniem Greeley’ego, umożliwia ludziom doświadczenie Boga i komunikację tego doświadczenia poprzez opowiadanie o nim i uczenie innych o Bogu. Nawet najbardziej popkulturowe narracje mogą stanowić sposoby komunikacji doświadczenia religijnego, którymi z powodzeniem mogą posługiwać się i wykorzystywać w swoich narracjach teologia i Magisterium Kościoła. Język teologii i język nauczania Kościoła nie muszą należeć wyłącznie do obszaru kultury wysokiej. W podobnym kierunku zmierza koncepcja *locorum theologicorum* Stanisława Celestyna Napiórkowskiego, który obok „wysokokulturowych”, jak symbole wiary, liturgie, nauczanie soborów i papieży, wyróżnia także *locos* obejmujące dzieła literatury pięknej czy doświadczenia osób i wspólnot chrześcijańskich. Teologię, według niego, tworzy bowiem odbiorca teologii, zatem również on sam stanowi źródło teologiczne. „Adresaci teologii decydują o jej typie swoją kulturą i duchowymi potrzebami. [...] Zasada inkulturacji apeluje o próby wprowadzenia do teologii również świata pojęć właściwych danej kulturze. Adresaci teologii mogą ją kształtować również przez ujawnianie swoich **duchowych potrzeb** [podkr. oryg.]”¹⁶⁵.

Warto przytoczyć też kontekstowe rozumienie *locorum theologicorum* Roberta Schreitera. Wybiera on współczesny kontekst jako punkt wyjścia. Niezależnie czy kontekst ów rozumiany jest jako kultura, struktura społeczna czy też miejsce społeczne, zawsze odgrywa on ważną rolę w kształtowaniu każdej teologicznej wypowiedzi. Chociaż Schreiter zwracał uwagę, aby nie sprowadzać teologii do samego kontekstu w powyższym rozumieniu, jego prace konsekwentnie argumentują, jak ująć to podstawowe miejsce refleksji teologicznej. Od swojej pierwszej znanej książki o inkulturacji, *Constructing Local Theologies*, po ostatnie prace, Schreiter zawsze prowadził dialog, krytykował i przywłaszczał teorie socjologiczne, aby poważniej wyjaśnić kontekstowe „locus” teologii. W swojej ostatniej pracy, *The*

163 C. M. Nanko-Fernández, *Lo cotidiano as Locus Theologicus*, [w:] *The Wiley Blackwell Companion to Latino/a Theology*, ed. by O. O. Espín, Malden–Oxford 2015, s. 30, <https://doi.org/10.1002/9781118718612.ch1>.

164 K. Parzych-Blakiewicz, *Mass media jako „locus theologicus”*, [w:] *Media w transformacji*, red. A. Gralczyk, K. Marcyński, M. Przybysz, Warszawa 2013, s. 377.

165 S. C. Napiórkowski, *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 1998, s. 45.

New Catholicity wydanej w 1997 roku, zajmuje się teoriami globalizacji, będącej dla niego nowym kontekstem teologii. Jeśli przestrzeń ulega skurczeniu, a świat staje się coraz bardziej jednorodny, Schreiter pyta, jakie ma to konsekwencje dla teologii. Ów nowy etap rozwoju rodzi coś, co autor nazywa „zglobalizowaną koncepcją kultury”. Podczas gdy dotychczasowa, „zintegrowana koncepcja kultury”, charakteryzująca się trwałością i stałością społeczności organicznych (państwowych, kulturowych), pomogła pierwszej generacji teologii kontekstualnych we wcześniejszych dziesięcioleciach potwierdzić ich lokalną tożsamość, dzisiejsze myślenie teologiczne musi być w stanie zmierzyć się z nowymi globalnymi przepływami kulturowymi. W epoce szybkich przemian, zarówno przy znaczącej poprawie naszego życia, jak i wywołanym przez nią spustoszeniu (tradycyjnych struktur), globalizacja okazuje się ambiwalentna. Jednak to właśnie od tej ambiwalencji, twierdzi Schreiter, należy zacząć dyskurs teologiczny i proponuje podejście charakteryzujące się podstawową otwartością na świat, z wszelkimi jego obecnymi troskami i oczekiwaniami. Hermeneutyka międzykulturowa i proces komunikacji pomiędzy odrębnymi kulturami, które teraz są łatwiejsze dzięki innowacjom technologicznym, sprawiają, iż teologia może stać się „katolicka”, czyli „uniwersalna”. Nowa katolickość może sprostać wyzwaniom naszych czasów, zarówno jako teologiczna wizja Kościoła, jak i polityka komunikacji międzykulturowej¹⁶⁶.

Przyjęcie określonej wizji *locorum theologicorum* stawia zarazem przed teologią nowe zadania i określa jej miejsce w przestrzeni refleksji humanistycznej, a także w przestrzeni kultury. Postulat teologicznego dowartościowania kultury ma swe źródło w historii Kościoła, świadczącej z jednej strony o kultywowaniu tradycji wysokiej poprzez formułowanie dogmatów, dokumentów soborowych i nauczania papieskiego oraz twórczości teologów, a z drugiej o upowszechnianiu wzorców popularnych, wielokrotnie reprezentowanych w sztuce, muzyce, formach pobożności ludowej, opowieściach, kazaniach, żywotach świętych. Za klasyczny przykład tej drugiej tendencji mogą posłużyć liczne egzemplifikacje *bibliae pauperum*, zbiorów popularnych przedstawień z życia Chrystusa i innych biblijnych postaci, które były przeznaczone dla *illiterati*, tych, którzy byli niepiśmienni i nie znali liter, czyli dla większości ówczesnych chrześcijan.

166 P. Schreiter, *Constructing Local Theologies*, Maryknoll, N.Y. 1985; tenże, *The New Catholicity*, Maryknoll, N.Y. 1997, s. 3, 133. Koncepcję Schreitera prezentuje D. F. Pilario, 'Locus Theologicus'. *Place, Theology and Globalization*, „Bijdragen. International Journal for Philosophy and Theology” 63 (2002) nr 1, s. 71–98, <https://doi.org/10.2143/BIJ.63.1.797>.

Kaznodzieje średniowiecza przemawiali do wiernych ich językiem, używając obrazów życiowo im bliskich, a także tworząc opowiadania fantastyczne lub bajki pełne ludowej mądrości. Materiał ów, przesycony elementami ludowej wyobraźni, przechodził z kolei do ustnych podań, ulegając tym samym procesom, które dziś spotkać można w kulturze cyfrowej, czyli licznym modyfikacjom i przekształceniom. Innymi słowy, następowało zjawisko remiksu czy rekontekstualizacji. Element ludyczny zdawał się w kaznodziejstwie jednym ze środków do osiągnięcia zasadniczego celu, jakim było utwierdzenie ludu w wierze chrześcijańskiej¹⁶⁷.

Kultura cyfrowa stanowi rozwinięcie kultury popularnej dzięki nowym narzędziom komunikacji sieci Web 2.0. Kultura zaś, wedle Raymonda Williama, to specyficzny dla człowieka sposób życia, który obecnie wychodzi znacznie poza granice identyfikacji narodowej, skojarzonej z określonymi zwyczajami i tradycjami, lecz zmierza w kierunku tożsamości kształtowanej przez dominujące w nowoczesnym państwie siły, kierowane potrzebami sprawnej administracji zasobami ludzkimi¹⁶⁸. Pomimo tego „wrywania z lokalności”, ludzie czatujący w Internecie, wciąż zadają pytania o swą lokalizację, co nadal oznacza silny wpływ uprzedniej tendencji do lokowania tożsamości społecznej w konkretnym miejscu i czasie, a zatem geograficznie i historycznie określonej przestrzeni społecznej. Jeśli zaś do definicji kultury Williama przyłożymy ujęcie wiary Ratzingera, która „jest drogą, sposobem życia”¹⁶⁹ czy też „stanowi formę ufności”¹⁷⁰, możemy przyjąć, iż model kultury wpływa na kondycję wiary. W kulturze, w której dominują wzorce religijne, łatwiej będzie zaakceptować religijny styl życia. Z kolei w modelu kultury odbiegającym od moralnych i duchowych tradycji religijnych, wiara będzie w odwrocie, będzie musiała udowodnić swą prawomocność „przez refleksję nad wewnętrzną sensownością i przedstawienie siebie samej jako sensownej całości, która może być przedmiotem odpowiedzialnego wyboru człowieka”¹⁷¹. Nie wydaje się to możliwe do wykonania bez twórczego dialogu z kulturą cyfrową, która de facto nadaje kierunek transformacji ludzkiej religijności. „Współczesny

167 Por. T. Kruszewska-Michałowska, „*Różne historie*”. *Studium z dziejów nowelistyki staropolskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965, s. 115; J. Majewski, P. Cybulska, *Narodziny popreligii...*, dz. cyt., s. 147.

168 R. Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. Revised Edition*, New York 1985, s. 90.

169 Benedykt XVI, *List o przyczynach kryzysu w Kościele*, Kraków 2019, s. 19.

170 J. Ratzinger, *Przeszłość wiary. Refleksje teologiczne*, Kraków 2019, s. 33, 36, 41.

171 Tamże, s. 94.

obraz religijności coraz bardziej odbiega od tego, co w klasycznych badaniach religioznawczych Mircei Eliadego lub Ernsta Troeltscha ujmowane było za takowe. Paradoksalnie jednak to właśnie kultura globalna staje się coraz częściej miejscem powstawania zjawisk i inicjowania procesów wpiśniętych w dawne pojęcia religijności i duchowości. We współczesnych przemianach pojęcia te zyskują nowe znaczenie, gdyż coraz rzadziej odnoszą się do religii realizującej się poza obrębem Kościołów i denominacji, częściej zaś w nieformalnych, silnie zindywidualizowanych wspólnotach, nieposiadających tradycyjnych struktur¹⁷². W globalnej kulturze popularnej cech religijnych nabierają symbole i postaci będące personifikacją ludzkiego panowania nad światem i stawiania skutecznego oporu przeciwnościom losu. Popkulturowi superbohaterowie nabierają cech nadludzkich, pozostając jednocześnie w kondycji człowieka, jak np. Superman czy Kapitan Ameryka z ery komiksowej, deifikowane postaci z nadludzkimi możliwościami zapewniającymi im panowanie nad porządkiem ziemskim. Liczne odwołania do sfery nadprzyrodzonej, która dostarcza człowiekowi jego mocy, można znaleźć w opowieści o Batmanie (dualistyczne zmagania dobra ze złem) czy w serii *Matrix* (w formie kompozycji różnych figur mesjanistycznych). Komiksowa rzeczywistość oddaje stan ducha współczesnego konsumenta i kreatora zarazem wytworów cyberkulturowych. „Jest on w stanie zaakceptować treści religijne i wypracować własną formułę duchowości o tyle, o ile dostarczona ona zostanie w znajomej formie, np. serialowej postaci księdza detektywa, filmowego profesora semiotyki religijnej tropiącego międzynarodowy spisek zakonu Iluminatów lub komiksowego buddyjskiego mnicha poszukującego zaginionego syna w dzisiejszej Kalifornii. Mariaż porządku religijnego i popkulturowego umacnia przekaz i sprawia, że jego zasięg, choćby jedynie potencjalny, jest znacznie szerszy. Trudno jest więc dziś uniknąć wpływu tego rodzaju kulturowych fenomenów, w których zaciera się granica między tym, co religijne w tradycyjnym sensie tego słowa, a tym, co w modelu kultury elitarnej było nie wartym uwagi banałem¹⁷³. Wydaje się zatem, iż bliższe spojrzenie na to, co znajduje się w *locum theologicum*, jakim jest kultura cyfrowa, pozwala na szerszy ogląd procesów, które dokonują się w jej relacji do systemów religijnych i wierzeń, zwłaszcza tych o utrwalonych strukturach organizacyjnych oraz jaki ma to wpływ na proces komunikacji treści religijnych,

172 J. Drozdowicz, *Popreligia w dobie popkultury*, [w:] *Ratio, religio, humanitas. Miscellanea dedykowane profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*, red. E. Jeliński, Z. Stachowski, S. Szajer, Poznań 2015, s. 230.

173 Tamże, s. 235.

a tym samym na przyszyły kształt owych religii, z których chrześcijaństwo w wydaniu katolickim stanowi o powyższym teologicznym odniesieniu do kultury popularnej w jej wersji cyfrowej. W tej właśnie konstrukcji kulturowej dokonują się obecnie i są przeżywane podstawowe doświadczenia egzystencjalne. W takim otoczeniu mają miejsce codzienne i odświętne sprawy, momenty radosne i nostalgiczne, szczęśliwe i tragiczne, jednostkowe i społeczne. „Tu ludzie się rodzą i umierają, pracują i bawią, cierpią i przeżywają szczęście, śmieją się i płaczą, kochają i nienawidzą, uczestniczą w liturgii i się modlą. W kulturze popularnej przeżywają swoją religijność, podlegającą nieustannym procesom transformacji”¹⁷⁴.

Katarzyna Parzych-Blakiewicz w ramach swej personalistyczno-historiozbawczej struktury miejsc teologicznych wychodzi od podziału na źródła właściwe i dodane. Interpretuje je w aspekcie dynamicznym w toku historii ludzkiej wplecionej w historię zbawienia. W jej ujęciu miejsca te są lokalizacjami Prawdy (rozumianej w perspektywie uniwersalnej, ujmującej harmonię i dynamikę rzeczy widzialnych i niewidzialnych, której kwintesencją jest Osoba Jezusa – Logosu wcielonego), którą odnaleźć można w istocie rzeczy i zjawisk dostępnych ludzkiemu doświadczeniu i poznaniu. Jest ona utrwalana w procesie komunikacji międzypokoleniowej, międzykulturowej i bezpośredniej (lub zapośredniczonej). Lokowanie owej Prawdy w wytworach człowieka oznacza kontekstualizację jej emanacji i zaangażowanie ludzkiej kreatywności. Zaliczyć trzeba do tych wytworów pieśni, opowiadania, legendy, artefakty, symbole, także te zakodowane w wytworach kultury cyfrowej. Spełniają one swą funkcję, gdy są komplementarne z miejscami w ścisłym znaczeniu, czyli z Pismem Świętym, Tradycją i nauczaniem soborów oraz Stolicą Apostolską¹⁷⁵.

Współcześnie do miejsc teologicznych zaliczane są także nowe media, „pod warunkiem, że pojmuje się je jako «pożytecznego partnera teologii», który włącza się w świadectwo doświadczenia wiary”¹⁷⁶. Przestrzeń wirtualna może bowiem służyć promocji wartości, edukacji, a także tworzeniu wspólnot. Służy także komunikacji międzyludzkiej i jako taka stanowi zapis globalnego przepływu idei, postaw i światopoglądów. Nowe

174 J. Majewski, P. Cybulska, *Narodziny popreligii...*, dz. cyt., s. 148; por. D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Jak mówić o Bogu językiem współczesnego świata? O dylematach inkulturacji w języku polskiego Kościoła*, „Studia Salvatoriana Polonica” 4 (2010), s. 94–97.

175 Por. K. Parzych-Blakiewicz, *Mass media jako „locus theologicus”...*, dz. cyt., s. 376–381.

176 Tamże, s. 381.

media są także faktorami kształtującymi przestrzeń osobowo-historyczną użytkowników, są skuteczne perswazyjnie, dlatego „ich właściwość teologiczna polega na tym, że służą rozprzestrzenianiu Prawdy, gdyż wzmacniają i poszerzają ludzką obecność wobec innych osób”¹⁷⁷. Nowe media umożliwiły nie tylko włączenie religii w przestrzeń cyfrową, lecz także odwrotnie – zaangażowanie środków przekazu w przestrzeń religijną (np. transmisje i utrwalanie wydarzeń religijnych, będących zapisem doświadczeń i form zaangażowania religijnego, modlitewnego osób uczestniczących pośrednio i bezpośrednio). Umożliwiają też wymianę doświadczeń prywatnych poprzez fora i grupy dyskusyjne oraz fanpejdże czy kanały YouTube. Tego rodzaju aktywności są niejako przedłużeniami życia wewnętrznego, duchowego i religijnego osób współtworzących przestrzeń cyfrową, a zatem także przedmiotem badania teologicznego. Kontekstualność tych miejsc związana jest głównie z poetyką nowych mediów, konstruowaniem wypowiedzi medialnych i tekstów kultury cyfrowej poprzez dostępne narzędzia Web 2.0. Obok formy, istotna jest treść, czyli wspomniana koherencja z *locis theologicis* w sensie ścisłym, obejmująca także szacunek dla godności osoby, obronę słabszych, promocję sprawiedliwości i pokoju oraz umacnianie więzi wspólnotowych. W ten sposób nowe media upowszechniają dostęp do osobistego doświadczenia Prawdy tych użytkowników, którzy decydują się pośrednio lub bezpośrednio, intencjonalnie lub okazjonalnie na wprowadzenie takich treści w nurt kreowanego komunikatu. Są także źródłem wiedzy religijnej zamieszczonej w przestrzeni cyfrowej w celach katechetycznych bądź ewangelizacyjnych. Ich wartość wzrasta wraz z upowszechnieniem, lecz sama popularność to zbyt mało dla oceny wartości materiałów, które winny być poddane analizie teologicznej, bowiem zazwyczaj nie podlegają oficjalnemu procesowi recenzji-cenzury, na zasadach, które obowiązują publikacje wydawnicze. Kultura cyfrowa i jej narzędzia w postaci nowych mediów są nie tylko pośrednikami informacji, lecz stymulują użytkowników do zajmowania określonych postaw w kontekście religijnym, nabierają zatem cech właściwych dla „miejsca teologicznego”¹⁷⁸.

Kultura cyfrowa jako *locus theologicus* sprzyja rozwojowi kierunku antropologicznego katechezy, który stawia sobie za cel ukształtowanie postawy chrześcijańskiej w powiązaniu z otwarciem osoby na kontekst kulturowy współczesności i dokonujące się procesy cywilizacyjne. Sztandarowym przykładem programu katechetycznego stanowiącego

177 Tamże, s. 382.

178 Por. tamże, s. 383–288.

realizację metody antropologicznej był *Katechizm holenderski*. Kierunek antropologiczny wprowadził w myśl katechetyczną nowe spojrzenie na treść i formę przekazu wraz z zaakcentowaniem istotnego związku teologii, a w konsekwencji wiedzy religijnej z szeroko pojętym środowiskiem życia i działania człowieka. Był także przedmiotem krytyki pod kątem zagrożenia naturalizmem, zawężenia perspektywy nauczania do zjawisk dostępnych poznaniu i doświadczeniu ludzkiemu z zakresu egzystencji czasoprzestrzennej, doczesnej, zmysłowo postrzegalnej i poddanej analizie fenomenologicznej¹⁷⁹.

Jak kiedyś pismo i druk, tak teraz telefon komórkowy i Internet w sposób istotny wzmacniają obieg treści, tworzą nowy sposób funkcjonowania osób i zmieniają dotychczasowe rytuały. Tworzą otoczenie cyfrowe jako kontynuację tego, co kiedyś można było obserwować, siedząc na ławce przed domem lub na przystanku, przekazując sobie informacje i treści folklorystyczne w ramach wytworów kultury popularnej. Podobny, choć zmultiplikowany teraz obieg informacji oraz śledzenie bieżących wydarzeń ma miejsce na ekranie laptopa lub telefonu. Zmieniają się także rytuały konwersacyjne w rodzinie – pozostawanie podczas znacznej części doby online pozwala na stałe aktualizowanie informacji wymienianych pomiędzy członkami rodziny czy wspólnoty. Eliminuje w ten sposób wieczorne dyskusje o sprawach całego dnia¹⁸⁰. Otoczenie sieciowe, jako *locus theologicus*, bez wątplenia wpływa na sposób dorastania młodych ludzi i ich odniesienie do poszukiwania oraz tworzenia sensu życia.

1.8. Dorastanie w cyfrowym otoczeniu

Aktywność młodych ludzi w tworzeniu i korzystaniu z wytworów cyberkultury poddana została w ostatnich latach gruntownym analizom socjologicznym, których agregacja pozwoli spojrzeć na sposób funkcjonowania nastolatków w dobie dominacji mediów społecznościowych. Dane dotyczą zwłaszcza badań prowadzonych w Polsce, z niewielkim odniesieniem do sytuacji w Stanach Zjednoczonych i w Europie, gdyż przedmiot niniejszej publikacji związany jest właśnie z kondycją polskich uczniów.

179 Por. T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 83–94; J. Ratzinger, *Dogma and Preaching. Applying Christian Doctrine to Daily Life*, San Francisco 2011, s. 59–74.

180 Por. J. Hajduk-Nijkowska, *Folklorotwórcza funkcja mediów*, dz. cyt., s. 39–40.

Wśród młodego pokolenia w Polsce korzystanie z Internetu stało się wręcz normą społeczną. W 2014 roku opublikowana została diagnoza aktywności dzieci i młodzieży w sieci pt. *Nastolatki wobec internetu*¹⁸¹. Badania zostały przeprowadzone w okresie maj–czerwiec 2014 roku na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka przez NASK oraz WSNS Pedagogium w Warszawie na próbie 1235 uczniów dawnych gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych wynika, iż zdecydowana większość (86,2 proc.) deklaruje, że korzysta z Internetu codziennie, w tym 43,2 proc. respondentów jest bez przerwy online (za sprawą urządzeń mobilnych – głównie smartfonów). Skłonność młodzieży do pozostawania online wzrasta wyraźnie wraz z wiekiem, respondenci ze szkół ponadgimnazjalnych znacznie częściej deklarują swoją sieciową dostępność bez przerwy¹⁸². W kolejnym badaniu prowadzonym przez Państwowy Instytut Badawczy NASK w 2018 i 2019 roku *Nastolatki 3.0*, w którym wzięło udział 1173 uczniów z 55 szkół z całej Polski (w tym 531 uczniów szkół podstawowych), prawie wszyscy respondenci zadeklarowali codzienne, kilkugodzinne korzystanie z sieci. Wynosiło ono około 4 godzin i 12 minut (w poprzedniej edycji badania średnia wynosiła około 3 godzin i 40 minut). Wpływ na to ma przede wszystkim coraz częstsze korzystanie ze smartfonów¹⁸³. W badaniu przeprowadzonym z kolei przez CBOS w 2018 roku dorośli zapytani o to, ile mniej więcej godzin tygodniowo ich dzieci lub wnuki spędzają w Internecie, wskazali, iż, największą liczbę godzin przed monitorem spędzają osoby mające od 16 do 19 lat (przeciętnie 28 godzin), o 7 godzin mniej spędzają w sieci dzieci w wieku od 13 do 15 lat (21 godzin). Najmniej z Internetu korzystają najmłodszy (6–12 lat) – około 14 godzin tygodniowo. Porównując te wyniki do badań z 2015 roku, można zauważyć, że liczba godzin spędzonych w sieci wzrosła z zanotowanej wówczas średniej 15 godzin tygodniowo do 18 godzin w badaniu z 2018 roku¹⁸⁴. Zatem uprawniony jest wniosek, że permanentny dostęp do Internetu stał się trwałym atrybutem osobistej przestrzeni czy interakcji społecznych, a dostęp do wirtualnej sieci pozycjonuje nastolatka w hierarchii rówieśników oraz może wpływać na jego

181 *Nastolatki wobec internetu*, oprac. R. Lange, J. Osiecki, Warszawa 2014.

182 Tamże, s. 6–7; A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 15.

183 NASK, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. M. Bochenek, R. Lange, Warszawa 2019, s. 6.

184 Centrum Badania Opinii Społecznej, *Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*, oprac. K. Siekiera, „Komunikat z Badań” 2018 nr 129, s. 3.

samoocenę. Trend ten dotyka nie tylko młodzież, ale również osoby dorosłe, które dzięki rozwojowi technologii pozostają online w sposób stały¹⁸⁵.

Wyniki wspomnianych wyżej badań *Nastolatki wobec internetu* wskazują też jakie aktywności były najbardziej doceniane przez respondentów. Sieć, według deklaracji badanych nastolatków, jest traktowana przede wszystkim jako źródło wiedzy potrzebnej do szkoły, na zajęcia pozalekcyjne albo do uprawiania hobby (68,6 proc.), miejscem rozrywki (67,1 proc.), sposobem na kontakt z innymi (62,1 proc.). Nieco rzadziej badani określali Internet jako miejsce zdobywania informacji bieżących (52,5 proc.), a najrzadziej jako sposób na robienie zakupów i załatwianie innych codziennych spraw. Dokładniejszych informacji udziela rozkład rang przypisywanych każdej z odpowiedzi. Spośród wszystkich kategorii najwyższe znaczenie wśród nastolatków otrzymały odpowiedzi: „sposób na kontakt z ludźmi” oraz „miejsce rozrywki”. W tych odpowiedziach rangi niższe występowały również stosunkowo rzadko. Kategoria „źródło wiedzy potrzebnej do szkoły, na zajęcia pozalekcyjne albo do uprawiania mojego hobby”, która miała najwyższą liczbę wskazań wśród respondentów badania, okazała się stosunkowo niżej wartościowana, przy czym jednocześnie liczba nadawanych przez młode pokolenie niskich walorów dla tej odpowiedzi osiągnęła stosunkowo wysoki wynik. Internet stał się zatem miejscem, które pomaga nastolatkom zaspakajać ich potrzeby przynależności i akceptacji społecznej oraz budować swój wizerunek i przestrzeń społeczną, co często jest przez dorosłych, jak i nastolatków traktowane jako rozrywka. Dodatkowo bardzo istotną sferą aktywności jest wypełnianie obowiązków szkolnych związanych z edukacją i rozwojem intelektualnym. Oczywiście Internet niesie ze sobą wiele zagrożeń (pornografia, hazard, uzależnienie), aczkolwiek w ogólnym bilansie sieć wypada pozytywnie, jako dosyć efektywne narzędzie afiliacyjne i edukacyjne młodego pokolenia¹⁸⁶.

W raporcie z ogólnopolskiego badania uczniów *Nastolatki 3.0* wskazuje się, opierając się na analizie statystycznej, iż można wyodrębnić dwa zasadnicze segmenty aktywności młodych użytkowników Internetu. Pierwszy segment został nazwany rekreacyjno-afiliacyjnym, co oznacza, że część polskich nastolatków traktuje Internet głównie jako zamiennik mediów tradycyjnych (oglądanie filmów, słuchanie muzyki – często w trakcie odrabiania lekcji) oraz jako narzędzie przynależności do grupy rówieśniczej, towarzyskiej (korzystanie z serwisów społecznościowych,

185 A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu...*, dz. cyt., s. 17.

186 *Nastolatki wobec internetu*, dz. cyt., s. 10–17.

kontakty ze znajomymi lub rodziną za pomocą komunikatorów, czatów). Drugi segment to aktywność utylitarno-kreacyjna, w której występują trzy podgrupy. Pierwsza z nich wiąże się z poznawczą funkcją Internetu i obejmuje młodych, dla których sieć to przede wszystkim narzędzie wspomagające proces edukacji i pozyskiwania, a także wymiany informacji (poszerzanie wiedzy potrzebnej do szkoły, przygotowanie do sprawdzianów i klasówek, przeglądanie wiadomości, czytanie artykułów, korzystanie z poczty e-mail). Kolejna grupa podkreśla wymiar ludyczny, a należy do niej w głównej mierze młodzież korzystająca z Internetu dla gier komputerowych oraz realizacji swojego hobby. Wreszcie ostatni subsegment wskazuje na tożsamościowy charakter wykorzystania sieci, a jak wynika z badania, tę grupę stanowi stosunkowo najmniejsza część młodych użytkowników, która za pomocą Internetu kreuje swoją tożsamość sieciową (przeglądanie lub udział w dyskusjach na forach, prowadzenie własnego bloga, fanpejdża lub strony internetowej, tworzenie grafiki, muzyki, filmów, przetwarzanie zdjęć) oraz ją skutecznie wykorzystuje (korzystanie z kursów e-learningowych, załatwianie spraw urzędowych lub płacenie rachunków, zakupy w sklepach internetowych i serwisach aukcyjnych, komunikacja z nauczycielami)¹⁸⁷.

Pomimo dużego zaangażowania w aktywność w sieci, powszechnym wnioskiem z prowadzonych odrębnie badań jest fakt, iż interakcje bezpośrednie są nadal bardzo ważne w życiu nastolatków. Brak jest jednoznacznych przesłanek, aby wnioskować o migracji życia osobistego do anonimowej przestrzeni wirtualnej i nic nie wskazuje, że kiedykolwiek to nastąpi. Ponad połowa badanych przez CBOS uczniów szkół ponadpodstawowych (54 proc.) deklarowała, że znacznie więcej czasu spędza ze znajomymi „w realu” niż w Internecie. Kolejne 17 proc., według deklaracji, nieco częściej spędza czas ze znajomymi „w realu” niż online. Mniej niż co piąty (18 proc.) tyle samo czasu poświęca na spotkania „w realu”, co w Internecie. Ogółem 13 proc. deklarowało, że więcej czasu spędza w Internecie (w tym 4 proc. znacznie więcej) – osoby te generalnie słabiej radzą sobie w relacjach międzyludzkich. Ponadto, uczniowie najchętniej spędzają swój wolny czas z przyjaciółmi (57 proc.) bądź z chłopakiem lub dziewczyną (40 proc.). Na kolejnych miejscach wśród tych osób znajdują się: matka (24 proc.), rodzeństwo (18 proc.), koledzy (15 proc.) i dopiero na ostatniej pozycji ojciec (10 proc.). Partnerem do rozmów i dyskusji zdecydowanie najczęściej są приятели (57 proc.). Niemal tyle samo osób

187 NASK, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, dz. cyt., s. 13.

zadeklarowało, że najchętniej rozmawia i dyskutuje z matką (31 proc.), co z chłopakiem lub dziewczyną (29 proc.). Na dalszych miejscach znaleźli się koledzy i koleżanki (18 proc.), ojciec (16 proc.) i rodzeństwo (14 proc.). Autorytetami dla uczniów, a więc osobami, o których uznanie zabiegają, są najczęściej rodzice, przede wszystkim matka (57 proc. wskazań), rzadziej ojciec (42 proc.). Mniej jeszcze zależy im na aprobachie ze strony chłopaka lub dziewczyny (27 proc.) oraz przyjaciół (21 proc.). Najrzadziej autorytetem jest rodzeństwo (8 proc.) lub koledzy i koleżanki (6 proc.). Źródłem wsparcia dla młodych ludzi jest przede wszystkim matka (59 proc.). Zdecydowanie rzadziej w trudnych chwilach mogą liczyć na pomoc ojca (29 proc.). Porównywalnie często jak ojca uczniowie wymieniają w tym kontekście przyjaciół (34 proc.) oraz chłopaka lub dziewczynę (30 proc.). Badania uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych ukazały, że matka jest w ich życiu osobą bardziej znaczącą niż ojciec. To przede wszystkim na jej wsparcie mogą liczyć w trudnych chwilach, ona jest także autorytetem, na uznaniu którego najbardziej im zależy. To z nią chętniej niż z ojcem spędzają swój wolny czas i rozmawiają. O szkole często rozmawia z matką 61 proc. badanych uczniów, a z ojcem – jedynie 26 proc. O planach życiowych z matką rozmawia często 50 proc. badanych, z ojcem – 27 proc. Z osobistych problemów często zwierza się matce 27 proc. uczniów, a ojcu jedynie 8 proc. Nigdy nie poruszało kwestii dotyczących seksu w rozmowach z matką 54 proc. uczniów, w rozmowach z ojcem 63 proc. Jedynym tematem, jaki młodzi ludzie nieco częściej poruszają w rozmowach z ojcem niż z matką, jest polityka¹⁸⁸.

Nowe technologie zatem w przypadku nastolatków wspomagają bezpośrednio interakcje społeczne lub współegzystują z nimi. Życie osobiste to wciąż domena interakcji z osobami z życia realnego, głównie z rodziną i z rówieśnikami. Jedyną negatywną obserwacją jest, pomimo wyżej ukazanych danych, malejące znaczenie osób dorosłych (w tym rodziców) w przestrzeni społecznej młodego pokolenia, co kreować będzie nowe problemy społeczne związane z zaburzeniami w socjalizacji. Tylko co czternasty ankietowany badań *Nastolatki wobec internetu* wymieniał jako źródło informacji o Internecie osobę dorosłą (7,5 proc.). Wnioskować zatem można, że sfera rzeczywistości wirtualnej oraz kompetencji cyfrowych nabywanych przez młode pokolenie lokują się najczęściej poza wiedzą i kontrolą społeczną osób dorosłych. Zjawisko to może być wypadkową następujących czynników: stosunkowo słabych kompetencji

188 Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, *Młodzież 2018*, red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Warszawa 2019, s. 22–28.

w tym zakresie rodziców, brak imperatywu kontroli rodzicielskiej, deficytu odpowiednich (niegenerujących wysokich kosztów czasu i pracy) narzędzi kontroli dostępnych dla osób dorosłych oraz zdiagnozowanego w tym badaniu, wyraźnego braku zainteresowania rodziców lub opiekunów aktywnością swoich dzieci w świecie wirtualnym¹⁸⁹. Zanedbania w relacjach rodzinnych powodują nadmierne przebywanie w świecie wirtualnym, zdradzając zarazem występujące w środowisku domowym dysfunkcje. Zdaniem Bogusława Śliwerskiego w rodzinie dysfunkcyjnej, w której dziecko jest wyalienowane, ma poczucie bycia przeszkodą czy balastem, surfowanie w sieci, z nałożoną maską anonimowości, jest zarazem poszukiwaniem przestrzeni akceptacji i kreowania własnej tożsamości. Doświadczenie takich dzieci daje się więc wyrazić komunikatami typu: „Tutaj przekonuję się, że mogę być naprawdę sobą, moim prawdziwym «ja»”, „Tu pokazujemy swoją duszę” czy „Tu łatwo mi być wieloma osobami jednocześnie”. Technologie internetowe nie dla wszystkich zatem są wyobcowujące. To już wyobcowani we własnej rodzinie mogą odzyskać własną tożsamość, czy też zrekonstruować własną osobowość, postrzegając swoje życie przez pryzmat możliwych sposobów życia oferowanych przez wszystkie rodzaje mass mediów¹⁹⁰.

Mogłoby rodzic to sugestię, jakoby określona liczba przedstawicieli polskiego „iGenu” przejawiała symptomy nadużywania Internetu, biorąc pod uwagę wskazany wyżej średni czas spędzany przez nich przed ekranem, zdradzając także cechy uzależnienia od sieci. Wyniki badań wskazują jednak, iż połowa badanych uczniów nie ma żadnych objawów nadużywania Internetu, jednak określone niepokojące zachowania zaobserwowało u siebie 49 proc. respondentów (od jednego do czterech zachowań ze wskazanych poniżej). Z kolei wszystkie pięć wymienionych w badaniu objawów stwierdził u siebie jedynie 1 proc. młodych ludzi. W badaniu poszczególne niepokojące zachowania rozkładały się w następujący sposób: co czwarty respondent (26 proc.) w wieku 11–18 lat przyznał, że (bardzo często lub dość często) przyłapał się na tym, że przegląda strony internetowe nawet wtedy, kiedy go to specjalnie nie interesuje; niewiele mniej, bo 23 proc. badanych bez powodzenia próbowało spędzać mniej czasu w Internecie, 17 proc. czuło się nieswojo, kiedy nie mogło być w internecie, a 16 proc. zanedbywało rodzinę, znajomych, naukę szkolną lub hobby z powodu

189 A. Wrońska, R. Lange, *Nastolatek jako użytkownik Internetu...*, dz. cyt., s. 22–24.

190 B. Śliwerski, *Czysieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, dz. cyt., s. 29.

spędzania czasu online. Co dwunasta osoba (8 proc.) przyznała, że nie jadła lub nie spała z powodu korzystania z Internetu¹⁹¹.

Jak zatem spojrzeć na proces edukacji i socjalizacji dzieci i młodzieży z perspektywy czasu i zaangażowania, które pochłania sieć kosztem zaniedbanych z wielu stron relacji bezpośrednich, fizycznych? Przestrzeń online często funkcjonuje jako synonim rzeczywistości, z uwagi na stopień zaangażowania uczestników, dając obraz świata wysoce przeżywanego, równie prawdziwie i równie ważnie co przestrzeń fizyczna. Jednak prawdziwym światem nie jest, gdyż nie taki jest jego ontologiczny status. Zdaniem Śliwerskiego, skoro jednym z atrybutów rzeczywistości jest przestrzenność, zatem i „pedagogika musi sytuować się w każdym miejscu przestrzeni realnej i wirtualnej oraz sama powinna posiadać jakąś strukturę przestrzenną. Debata o problemach socjalizacyjnych, wychowawczych czy dydaktycznych w obu strefach nie jest przecież sporem bezcielesnych duchów bytujących poza przestrzenią rzeczywistej historii, gdyż dotyczy konkretnych postaci, nawet jeśli są one przedmiotem animacji, technologicznymi konstrukcjami. Powinniśmy zatem badać każdą z tych przestrzeni i włączać się w ich życie, gdyż każda z nich kreuje lub współokreśla rzeczywisty sens życia każdego z nas”¹⁹². W konsekwencji każdy, kto zajmuje się problemami kształcenia dzieci i młodzieży, musi rozstrzygnąć dwa zasadnicze problemy: techniczny i metafizyczny. Pierwszy z nich dotyczy metod i środków, dzięki którym młodzież zdobywa wiedzę. Pojawiają się tu pedagodzy, których zdaniem postęp w technologii przekazywania informacji jest tak duży, iż wkrótce szkoły nie będą potrzebne ani dzieciom, ani dorosłym. Nie da się ukryć, iż interesujący jest pomysł, by zamiast spędzać czas w ziewających nudą salach lekcyjnych, włączyć domowy komputer i zrekonstruować symulację form życia biologicznego. Dlatego rodzą się pytania, przytaczane przez Śliwerskiego:

191 K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski, *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, Warszawa 2017, s. 17. Badanie zrealizowano od 19 października do 13 listopada 2017 roku w ogólnopolskiej losowej reprezentatywnej próbie 3943 uczniów w wieku 11–18 lat przez Kantar Millward Brown SA oraz Realizację sp. z o.o. Badaniem objęto uczniów V, VI i VII klas szkół podstawowych, II i III klas gimnazjum oraz I i II klas szkół ponadgimnazjalnych. Łącznie badanie przeprowadzono w 90 szkołach na terenie całej Polski. Organizatorem badania była Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Por. także, s. 8. Na ten temat por. także: K. Makaruk, S. Wójcik, Konsorcjum EU NET ADB, *EU NET ADB. Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce*, Warszawa 2012, s. 18–23.

192 B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców...*, dz. cyt., s. 30.

- Czy podróż w świat wirtualny rzeczywiście wyeliminuje nudę z procesu uczenia się? Jeśli tak, to czy uczniowie będą chcieli powrócić do świata realnego?
- Czy wejście w świat rzeczywistości wirtualnej spowoduje, że technologia komputerowa stanie się główną motywacją, autorytetem i psychologicznym doradcą w rozwiązywaniu ludzkich problemów?
- Które treści nauczania będą zaniedbane, a które niemożliwe do realizacji?¹⁹³

Na tak postawione przez polskiego pedagoga pytania warto poszukać odpowiedzi w badaniach, które zdają się potwierdzać słusność intuicji naukowca. Badanie *Młodzież 2018* przeprowadzone przez CBOS, którym objęto osoby w wieku 18–19 lat, ukazało, iż sześciu na dziesięciu uczniów (60 proc.) deklaruje, że miewa poczucie, że bez Internetu ich życie byłoby nudne, pozbawione radości i sensu, w tym więcej niż co czwarty (27 proc.) – często. Ponad połowie zdarzają się czasami (w tym około 16–23 proc. co najmniej dość często) następujące sytuacje związane z przebywaniem w sieci: niedosypianie z powodu zbyt długiej obecności online (57 proc.); narzekania rodziców lub innych domowników na ilość czasu, jaką uczniowie spędzają w Internecie (56 proc.); zaniedbywanie obowiązków domowych przez uczniów (51 proc.); nawiązywanie w sieci nowych, bliskich relacji z innymi użytkownikami (51 proc.); pogorszenie ocen szkolnych (50 proc.). W przypadku mniejszej grupy Internet zyskuje przewagę pod względem atrakcyjności nad aktywnością towarzyską offline: niemal dwie piąte (37 proc.) przynajmniej od czasu do czasu (a 12 proc. – często) preferowało spędzać czas w sieci, niż wyjść gdzieś ze znajomymi. Mniejszej grupie zdarzało się ukrywać przed innymi fakt długiego przebywania online – co szósty uczeń (17 proc.) postępował tak czasami, sześciu na stu (6 proc.) – często. Od poprzedniego badania z 2016 roku minimalnie przybyło osób, którym często zdarza się mieć poczucie, że życie bez Internetu byłoby mało atrakcyjne, a także – w związku z długim przebywaniem online – niedosypiać i słuchać uwag opiekunów narzekających na to, ile czasu spędzają oni w sieci. Jeśli wziąć pod uwagę również uczniów, którzy tych sytuacji doświadczali czasami, można zauważyć, że wzrosła skala zjawiska unikania kontaktów ze znajomymi offline na rzecz przebywania w Internecie¹⁹⁴.

193 Tamże, s. 35.

194 Por. Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, *Młodzież 2018*, dz. cyt., s. 215n.

W celu syntetycznego ujęcia problemu nadużywania Internetu, autorzy badania *Młdzież 2018* utworzyli wskaźnik będący średnią z sumy odpowiedzi na osiem przedstawionych respondentom stwierdzeń. Ten syntetyczny indeks uwzględnia wszystkie opisane wyżej aspekty związane z obecnością online łącznie, przyjmując wartości od 1 do 5, czyli od braku symptomów uzależnienia od Internetu do ich dużego natężenia. W 2013 roku wartość indeksu wynosiła 1,63, trzy lata później – 1,68, a w 2018 roku 1,76. Zmiany dotyczące tego, jak młodzież traktuje Internet i jak z niego korzysta, są wprawdzie niewielkie, jednak stopniowy wzrost wartości tego indeksu wskazuje na pewne nasilenie się zjawiska nadużywania Internetu. Przekładając ten wskaźnik na bardziej zrozumiałe kategorie, można powiedzieć, że siedmiu na dziesięciu badanych (71 proc.) to zwykli użytkownicy, w odniesieniu do jednej czwartej (24 proc.) można mówić o umiarkowanym poziomie ryzyka nadużywania Internetu, natomiast co dwudziesty (5 proc.) przejawia poważniejsze symptomy uzależnienia. Od 2016 roku odsetek zakwalifikowanych do dwóch ostatnich grup wzrósł o 4 punkty procentowe¹⁹⁵.

Pokolenie „iGen”, niepomniające niemal świata bez Internetu, ma bardziej otwarty stosunek do sięgania po smartfona w sytuacjach, które nie wymagają reakcji. Uczniowie liceów ogólnokształcących są najmniej liberalni wobec używania komórek w miejscach takich jak kościół, teatr, opera, filharmonia czy szkoła (podczas lekcji). Z kolei badani z zasadniczych szkół zawodowych znacznie częściej niż pozostali uważają, że nie ma nic niewłaściwego w przeglądaniu Internetu, aplikacji i portali społecznościowych podczas mszy, spektaklu czy lekcji w szkole – w tej ostatniej sytuacji co trzecia osoba uważa korzystanie z komórki za właściwe. Ważną kwestią jest zatem regulacja wykorzystania urządzeń cyfrowych w szkole. Należy zauważyć, że o ile racjonalna kontrola w tym zakresie wydaje się konieczna, o tyle całkowity zakaz, z pedagogicznego punktu widzenia, przynosi wiele problemów. Jak bowiem nauczyć młodych ludzi odpowiedzialnego i pozytywnego wykorzystania Internetu, jeśli odbierzemy sobie możliwość wspólnego działania w tym obszarze?¹⁹⁶ Idąc tym śladem, Bogusław Śliwerski sugeruje, że pedagogika winna sprzyjać, poprzez podejście interdyscyplinarne, lepszemu poznawaniu wirtualnego świata, rozpoznawaniu oraz monitorowaniu i podejmowaniu różnego rodzaju inicjatyw

195 Por. tamże, s. 217n.

196 Por. tamże, s. 197–199; J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, P. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań 2019, s. 49–51.

aplikacyjnych, eksperymentalnych, reformatorskich czy innowacyjnych z udziałem najbardziej kreatywnych edukatorów i naukowców. Postuluje też, by nie straszyć społeczeństwa, a szczególnie młodego pokolenia mediami i wirtualnym światem, gdyż podstawową rolą pedagoga jest prowadzenie wzwyż, pozytywne i czynne towarzyszenie innym w ich życiu i rozwoju, czujne, wrażliwe i empatyczne współbycie z dziećmi i młodzieżą¹⁹⁷. Ta czujność i empatia pedagogiczna każe jednak dostrzec wpływ sieci na kontakt dzieci i młodzieży z treściami o charakterze szkodliwym, np. pornograficznym, które zdają się posiadać istotny wpływ na zachowania i relacje kształtowane przez niedorośli Polaków.

W 2012 roku przeprowadzono międzynarodowe badanie EU NET ADB na grupie ponad 13 tysięcy nastolatków, które pokazało, że spośród badanych siedmiu europejskich państw (Polska, Islandia, Niemcy, Grecja, Holandia, Hiszpania i Rumunia), właśnie w Polsce jest najwyższy odsetek młodych osób, które deklarują kontakt z pornografią w Internecie w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Takie doświadczenie miało aż 67 proc. polskich nastolatków w wieku 14–17 lat. Na Islandii kontakt z pornografią miał zbliżony odsetek nastolatków (65 proc.), natomiast w Rumunii z materiałami pornograficznymi zetknęła się połowa badanych (52 proc.). Średnia dla siedmiu państw europejskich wyniosła 59 proc. Z badania wynika, że, z jednej strony, część nastolatków może szukać treści pornograficznych w Internecie – są to głównie starsi chłopcy oraz dysfunkcyjni użytkownicy sieci, inni zaś mogą na nie trafić nieumyślnie. Ponadto dla dużej grupy młodych ludzi kontakt z tego typu treściami jest niepokojący. Potwierdzają to także dane z badania EU Kids Online, gdzie za najbardziej niepokojące dla młodzieży w Internecie zostały uznane właśnie treści pornograficzne¹⁹⁸.

Według badań EU Kids Online 2018 realizowanych na próbie badawczej w przedziale wiekowym 9 do 17 lat (N=1249) z treściami dotyczącymi seksu o wiele częściej spotykają się chłopcy niż dziewczęta (odpowiednio 29 proc. i 21 proc.). Niemalże co czwarty z nich na przestrzeni ostatniego roku widział jakikolwiek obraz związany z seksem. Skala zjawiska może być jednak o wiele większa, gdyż w każdej grupie prawie jedna

197 Por. B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców...*, dz. cyt., s. 36–37.

198 Por. J. Włodarczyk, *Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” 2013 nr 1, s. 60–63; K. Makaruk, S. Wójcik, *Konsorcjum EU NET ADB, EU NET ADB. Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce*, dz. cyt., s. 12.

czwarta młodzieży nie udzieliła odpowiedzi na pytanie. Wśród deklarujących kontakt z materiałami dotyczącymi seksu najczęściej ponad jedna trzecia respondentów nie jest w stanie określić uczuć towarzyszących im w tej sytuacji. Co czwarty chłopak oraz co trzecia dziewczyna nie odczuwali zdenerwowania czy też radości. Z kolei 21 proc. chłopców odczuwało radość w sytuacji wyświetlenia materiałów związanych z seksem, natomiast wśród dziewcząt jedynie 2 proc. Ponadto dziewczęta nieco częściej denerwują się w sytuacji wyświetlenia tego typu treści¹⁹⁹.

Z badań zrealizowanych przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę wynika, że aż 43 proc. dzieci i nastolatków w wieku 11–18 lat miało kontakt z materiałami pornograficznymi i seksualizującymi. Częściej byli to chłopcy niż dziewczyny (odpowiednio 50 proc. i 36 proc.) i młodzież (15–18 lat) niż młodsze dzieci (11–14 lat). Warto zauważyć, że aż 20 proc. respondentów nie chciało odpowiadać na to pytanie, co może wskazywać, że skala kontaktu jest jeszcze większa. Co piąty badany miał kontakt z materiałami pornograficznymi codziennie, a co czwarty raz lub dwa razy w tygodniu. Raz w miesiącu lub rzadziej natrafia na nie 37 proc. badanych. Aż jedna piąta respondentów nie umiała odpowiedzieć na pytanie o częstotliwość kontaktu z materiałami pornograficznymi, co może oznaczać, że osób, które mają z nimi regularny kontakt, jest jeszcze więcej. Ogółem 18 proc. dzieci i nastolatków w wieku 11–18 lat co najmniej raz w tygodniu ma kontakt z materiałami pornograficznymi. Częstotliwość kontaktu wzrasta wraz z wiekiem: od 6 proc. u dzieci w wieku 11–12 lat do 31 proc. u 17- i 18-latków. Twierdzą oni, że stykają się z takimi materiałami co najmniej raz w tygodniu²⁰⁰.

Dorośli edukatorzy – pedagodzy, nauczyciele – nie pomagają uczniom właściwie podchodzić do korzystania z Internetu czy do radzenia sobie z niepokojącymi i szkodliwymi stronami i treściami. Według przytoczonych wyżej badań EU Kids Online 2018 prawie 60 proc. uczniów (9–17 lat) twierdzi, że nauczyciel nie rozmawiał z nimi, co robią w Internecie. Podobny odsetek uczniów nie uczestniczył w sytuacji, kiedy nauczyciel rozmawiał z nimi o tym, co ich w Internecie zaniepokoiło. Ponad 55 proc. z nich nie pamięta, by rozmawiało z nauczycielem o tym, co powinni zrobić, gdyby w przyszłości coś zaniepokoiło ich w Internecie (jak widzieliśmy

199 Por. J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, P. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, dz. cyt., s. 139–144.

200 Por. K. Makaruk, J. Włodarczyk, P. Michalski, *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, Warszawa 2017, s. 6–10, https://fdns.pl/baza_wiedzy/kontakt-dzieci-mlodziezy-pornografia-2017/ (14.09.2019).

powyżej, z badań wynikało, że treściami wzbudzającymi duży niepokój są materiały pornograficznie, przeglądane niekiedy mimowolnie). Poważnym problemem jest zatem brak działań nawet w bardzo prostych, podstawowych sprawach, jak rozmowa z uczniami o tym, co robią w Internecie, czy też rozmowa o sposobach reagowania w przypadku zagrożeń. Wynik ten wyraźnie pokazuje, że inicjatyw z zakresu edukacji medialnej jest ciągle zbyt mało – przynajmniej w obszarze edukacji formalnej²⁰¹.

Podsumowując, można zauważyć następujące kwestie. Po pierwsze, nie można zgodzić się z poglądem, że życie młodych ludzi masowo przenosi się do sieci, gdzie czują się oni i komunikują lepiej niż poza Internetem²⁰². Dzieci i młodzież używają technologii cyfrowych głównie do zabawy, nauki i komunikowania się z innymi. Większość z nich ma pozytywne doświadczenia online. Internet, podobnie jak i inne narzędzia technologiczne, cechuje się dualnym charakterem, niesie ze sobą olbrzymie możliwości, ale także zagrożenia rozwojowe. Po drugie, negatywne sposoby wykorzystania technologii wzbudzają niepokój osób znaczących w procesie wychowania, zwłaszcza rodziców i nauczycieli, przysyłając jednocześnie pozytywne następstwa wynikające z aktywności online. Internet analogicznie jak i inne przestrzenie, w których funkcjonują młode osoby, może przyczyniać się do aktywnej partycypacji przynoszącej pozytywne skutki. Może się jednak okazać, że aktywna partycypacja w kulturze „remiksu” będzie miała negatywny wpływ na tożsamość i świat wartości młodych osób, zwłaszcza gdy nie mają odpowiedniego wsparcia w środowisku rodzinnym. Warto w tym miejscu nawiązać do słów, wypowiedzianych przed kilkunastu laty przez Chantal Delsol, która alarmowała, iż postępująca laicyzacja jest zjawiskiem niezwykle groźnym społecznie,

201 Por. J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, P. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, dz. cyt., s. 49–51. Gdy chodzi o rodziców, wsparcie jest tu znacznie szersze. Do najczęściej stosowanych metod aktywnego wsparcia, po które rodzice badanych sięgają przynajmniej czasem, należą porady dotyczące bezpiecznego korzystania z internetu. Dostaje je prawie połowa (48,3 proc.) ankietowanych uczniów. Podobnie często rodzice pomagają dzieciom, kiedy tym trudno jest coś zrobić czy znaleźć (46,8 proc.) lub też kiedy coś je zaniepokoi albo zdenerwuje. Niestety, odpowiedzi dzieci wskazują na niski poziom wykorzystania przez rodziców rozwiązań technologicznych w celu ochrony przed zagrożeniami w internecie, aczkolwiek odsetek rodziców sięgających po tę metodę zwiększył się znacząco względem roku 2010 z około 17 proc. do prawie 44 proc. Por. tamże, s. 55–60.

202 Por. J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, P. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, dz. cyt., s. 29.

dotykającym najbardziej pokolenie ludzi młodych: „Spotykam obecnie mnóstwo dzieci, które nazywam «pozbawionymi marki». Są jak ubrania, od których odpruto metki. Dorośli nie wierzą już w nic, więc nie mają im co przekazać. [...] Stali się prawdziwymi cynikami. Zostawiają po sobie dzieci, które nie przynależą do żadnego świata, nie wiedzą, dokąd idą, błąkają się z jednego miejsca w drugie, nie mają pojęcia po co żyją. To bardzo niebezpieczne. Takie dzieci demolują rzeczy i zniekształcają język po to, żeby pokazać realność tragiczności ludzkiego życia, któremu dorośli nie mają odwagi nadać sensu. Dlatego niektóre szkoły nie mogą już normalnie funkcjonować, dlatego są dzieci, które w odpowiedzi na wszystko wyciągają nóż”²⁰³. W podobnym tonie wypowiada się Andrzej Offmański, pisząc: „Analiza etosu współczesnej młodzieży skłania socjologów do sformułowania, że u podłoża tego zagubienia się młodych leży brak akceptacji systemu wartości proponowanego przez społeczeństwo w którym żyją, i interioryzacji go z całą swoją osobowością. [...] zagubienie się w świecie wartości należy uznać za najistotniejszy problem współczesnej młodzieży, także tej wierzącej”²⁰⁴.

Czy te alarmujące głosy są charakterystycznym rysem nowego dorastania w nowej formacji kulturowej i społecznej? Niewątpliwie nie istnieje już dziś podział na świat online i offline. Te dwa wymiary tworzą jedną całość²⁰⁵. Nieustanny rozwój oraz wszechobecność technologii sieciowych wpływa na kontekst społeczny, ekonomiczny i prawny, a także na codzienny sposób funkcjonowania współczesnej rodziny. Dotyczy to również przemian w zakresie rozumienia i realizowania roli wychowawczej rodziców wobec dzieci i młodych osób, których świat społeczny powiększył się o wymiar online, nie mniejszy – a być może nawet rozleglejszy – niż ten offline. Bowiem bez Internetu nie ma płatności, komunikacji, protestów politycznych. Ale każdy ruch w sieci zostawia ślady. Generujemy dane: kupując, klikając „Lubię to!”, czy nawet pojawiając się w określonym miejscu. Stajemy się w ten sposób źródłem dochodu dla cyfrowych gigantów, jak Facebook, Google czy Amazon, którzy podzielili sieć między

203 *Ryzyko szczęścia. Z Chantal Delsol rozmawiają Małgorzata Szczurek i Dorota Zańko*, „Znak” 2004 nr 5 (588), s. 128.

204 A. Offmański, *Przemiany we współczesnej rzeczywistości domagają się nowej ewangelizacji parafii, rodziny i całego procesu wychowania*, [w:] *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, red. N. Pikuła, Kraków 2011, s. 343.

205 Por. Franciszek, *Od wirtualnych wspólnot społecznościowych do wspólnot ludzkich. Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2019 r.*, „L’Osservatore Romano” 2019 nr 2, s. 49.

siebie, wyznaczając nam zarazem ramy własnej autoprezentacji w społeczeństwie sieciowym. „Nadal jesteśmy zdani na zaprojektowane przez nich interfejsy, które subtelnie, ale bardzo skutecznie określają to, kim jesteśmy w sieci”²⁰⁶. Tożsamość w portalach społecznościowych opiera się często na opozycji wobec innych użytkowników: „samookreśla się wychodząc od tego, co dzieli, a nie od tego, co łączy, wzmacniając podejrzliwość i dając upust wszelkiego rodzaju uprzedzeniom (etnicznym, seksualnym, religijnym i innym) [...], podsycając również niepohamowany indywidualizm w środowisku cyfrowym, a czasami nakręcając spiralę nienawiści”²⁰⁷.

Komunikację internetową można jednak uznać za alternatywę ustnego, nieformalnego wypowiedzania się, komentowania, opowiadania wydarzeń, innymi słowy – za przestrzeń tworzenia relacji, nawiązywania znajomości, realizacji potrzeby przynależności do grup i wspólnot, jakkolwiek efemeryczne niekiedy one pozostają i oferują bardzo luźną przynależność. Do kontaktu drogą internetową składnia możliwość swobodnego wypowiedzania się na interesujące tematy, nieograniczony niemal wybór pożądanых treści i powszechność dostępu. Kultura cyfrowa i dostęp do niej jest synonimem postępu, udziału w najważniejszych wydarzeniach kulturalnych i społecznych, gorących dyskusjach, aktualnych tematach, daje wgląd w pluralizm poglądów i postaw, sprawia wrażenie podążania za upragnionym rozwojem racjonalności i rozumienia świata. Od tego z pewnością nie ma odwrotu. Ułatwienia w komunikacji i zdobywaniu informacji są nieocenione, choć niosą określone zagrożenia czy wyzwania. Pewne jest też to, jak mówi Jan Kajfosz, że „współczesna pozytywistyczna racjonalność potrafi wyjaśnić wiele zjawisk, lecz nie zawsze potrafi odpowiedzieć na pytanie o ich sens. Ów sens zaś w naszym porządku kulturowym tłumaczony bywa często właśnie albo przez religię, albo przez magię, a bardzo często przez synkretyczny amalgamat jednego i drugiego, który potrafi w trybie natychmiastowym sprostać zapotrzebowaniu na przewidywalny kosmos”²⁰⁸. Uproszczona i przewidywalna wizja świata należy jednak do utopii, wyrażonej w naczelnym hasle Republiki Świata z powieści Aldousa Huxleya: „Wspólność, Identyczność, Stabilność”, gdzie ta ostania oznacza podstawową potrzebę i zadanie społeczne, dając w efekcie ludzi zrównoważonych, zdrowych, posłusznych i trwale zadowolonych²⁰⁹. Tym-

206 K. Story, *Strażniczka sieci*, „Tygodnik Powszechny” 2020 nr 1–2, s. 28.

207 Franciszek, *Od wirtualnych wspólnot...*, dz. cyt., s. 50.

208 J. Kajfosz, *Elementy magii...*, dz. cyt., s. 54.

209 Por. A. Huxley, *Nowy wspomniały świat*, Warszawa 2003, s. 5, 42–43.

czasem prawda jest symfoniczna²¹⁰ i stawia wyzwania zwłaszcza przed edukacją, wychowaniem, w tym także wychowaniem religijnym: „Jedność kompozycji pochodzi od Boga i dlatego świat był i jest pluralistyczny”²¹¹. Domaga się to ciągłego strojenia własnych myśli i pragnień do odkrywanej melodii świata, poznawania rytmu, jaki przejawiają poglądy i postawy innych oraz poszukiwania właściwej ścieżki melodycznej dla harmonijnego spojrzenia w przeszłość bez obaw i lęku przed innością.

*

Jest prawdopodobne, iż nadrzędną cechą ludzi XXI wieku stanie się paradoksalnie lęk przed wiedzą. Wiedza to władza, a w społeczeństwie informacyjnym wiedza pochodzi z danych. Z jednej strony wszechobecność kamer, mikrofonów i dzielenie się nagraniami w mediach społecznościowych sprawia, że wchodzimy, zdaniem Łukasza Lamży, w erę „pogodzenia się z powszechnością «tych rzeczy»”, mając na myśli wulgarność, seks i inne prywatne zdjęcia oraz wideo. Z drugiej zaś, lęk przed wiedzą to obawa przed algorytmami łączącymi istniejące o nas dane sieciowe w porządek logiki przewidywania, diagnoz medycznych czy nawet wyroków sądowych. W takich wypadkach ludzkie diagnozy i osądy zdawały się bardziej kontyngentne i niepewne. A gdy „orzeka nadludzka superinteligencja? To jak głos Boga”²¹², któremu znacznie trudniej się sprzeciwić i który dużo bardziej determinuje nasz stosunek do własnej, otwartej przecież, przyszłości.

Pomocą mogą okazać się ludzie, którzy wierzą w siłę idei, nie popularności i zysku, lecz prawdziwego, służącego rozwojowi ludzkiej podmiotowości kształtu sieci. Tego zaś nie sposób osiągnąć bez wskazanej przez Delsol aksjologii wychowawczej, czyli osobistej wiary w przekonania, które warto przekazywać, będąc zarazem ich świadkami, a nie jedynie autorytarnymi egzekutorami: „wychowanie polega jednak na wpisaniu dziecka w jakiś świat, a nie tylko na dawaniu mu całkowicie płynnych przekonań. Jesteśmy istotami wcielonymi, nie możemy więc pozostawiać tylko czystą formą”²¹³. Brak takiego wsparcia dzieci i młodzieży ze strony dorosłych będzie skutkowało ich zagubieniem, a w konsekwencji nihilizmem lub fanatyzmem, przejawiającym się agresją wobec siebie i otoczenia,

210 Por. H. U. von Balthasar, *Prawda jest symfoniczna*, Poznań 1998.

211 Tamże, s. 6.

212 Ł. Lamża, *Jakiego końca świata nie będzie*, „Tygodnik Powszechny” 2020 nr 1–2, s. 21n.

213 *Ryzyko szczęścia...*, dz. cyt., s. 132.

czyli zupełnie inną percepcją świata i siebie, niż wpływa to z harmonijnej, biblijnej wizji stworzenia. W obawie przed eskalacją liczby użytkowników nazywanych przez papieża Franciszka „pustelnikami społecznościowymi”, którym grozi odcięcie się od społeczeństwa i naruszenie jego relacyjnej tkanki, ważne jest kształtowanie i przekazywanie idei „bycia dla siebie nawzajem” (por. Ef 4, 25). Innymi słowy, rodziny i społeczeństwa są wezwane do inwestowania w relacje, „aby potwierdzić również w sieci i poprzez sieć interpersonalny charakter naszego człowieczeństwa”²¹⁴. Realizacja tych idei jest z pewnością wyzwaniem przyszłości i nadawaniem sieci ludzkiego kształtu, właściwości humanizujących i kulturotwórczych: „To jest sieć, której chcemy. Sieć, która nie jest stworzona, by usidlać, ale by wyzwalać, by strzec wspólnoty wolnych osób”²¹⁵. Taką siecią jest również Kościół, opartą nie na liczbie polubień, lecz na prawdzie o Zmartwychwstaniu oraz wspólnym tworzeniu Mistycznego Ciała Chrystusa. Taką siecią winna być także szkoła, wraz z nauczaniem religii w jej przestrzeni, na podstawie metod, które w sytuacji kształtowania cyfrowego kontynentu i cyfrowego społeczeństwa, nie pozwolą zagubić podmiotowości żadnego z uczestników tej wspólnoty opartej na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu kreatywności, pobudzaniu ludzkiego ducha do bohaterstwa na miarę człowieka XXI wieku.

214 Franciszek, *Od wirtualnych wspólnot...*, dz. cyt., s. 51.

215 Tamże.

2. Elementy kultury cyfrowej w dydaktyce katechetycznej

Jean M. Twenge zauważa, iż „iGen”, pierwsze pokolenie postinternetowe, nieznające świata przed erą Internetu, jest przyzwyczajone do szukania informacji na własną rękę. Ale to nie oznacza, jej zdaniem, że ludzie z tego pokolenia nie będą słuchać nauczycieli. Lubią dyskusję połączoną z interesującym przekazem nowego materiału. Potrzebują przewodników po szerokim oceanie dostępnej wiedzy i informacji. Z drugiej jednak strony, szkoła staje się dla nich w coraz większej mierze środkiem do celu, miejscem, które ma przygotować do przyszłej kariery w bezpiecznym otoczeniu. Koncentracja na wizerunku, podsycana przez *social media*, powoduje spadek stymulacji intelektualnej i zaangażowania w zdobywanie wiedzy. W większym stopniu zwracają uwagę na wartości zewnętrzne (konkretny rezultat), a mniejszą na samą przyjemność wykonania danej czynności. Mimo to zdaje się, że zależy im na tym, by zrozumieć swój świat i jego mechanizmy¹.

W tej części zwrócona zostanie zatem uwaga na ideę szkoły w ponowoczesności oraz najważniejsze punkty orientacyjne ukazujące jej znaczenie dla ucznia i dokonujące się przemiany w funkcjonowaniu tej instytucji. Dotyczy to także nauczania religii jako elementu szkolnej edukacji. Z powyższego wynika też potrzeba nowej dydaktyki, dostosowanej do wspomnianych potrzeb ucznia i jego sposobu pozyskiwania wiadomości. Zasugerowane zostaną wybrane sposoby wykorzystania elementów cyberkultury w modelowaniu dydaktycznym oraz metodyce nauczania religii, której celem, niezależnie od przemian kulturowych, jest realizacja

1 Por. J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot 2019, s. 188–196, 344–346.

podstawowych zadań katechezy, w takim wymiarze, w jakim pozwalają na to warunki szkolne. W związku z tym omówione zostanie także zagadnienie wtajemniczenia, rozumianego jako wprowadzenie w rozumienie sposobów przeżywania religijności. Pozostaje otwartym pytaniem: czy nadal realizacja zadań katechezy jest możliwa w wystarczającym wymiarze w pokoleniu „iGen” i we współczesnej szkole?

2.1. Idea szkoły w ponowoczesności

Przed 50 laty wizjoner i pedagog Torsten Husén² wskazywał, że młodzi ludzie, którzy kształcą się obecnie w naszych szkołach, wejdą w najbardziej produktywny i charakteryzujący się najsilniejszym wpływem na sprawy społeczne okres swego życia za 20–30 lat. W celach kształcenia oraz w treściach przekazywanej wiedzy winien znajdować swe odbicie fakt, że ci uczniowie obejmą swe obowiązki w społeczeństwie oddalonym od nas o parę dziesięcioleci, innym niż społeczeństwo dzisiejsze. Dlatego w planowaniu dydaktycznym warto zadać sobie pytanie, jakie będą preferencje społeczne i dominujące wartości za lat 20 lub 30? Jakie będą wtedy poglądy na temat dobra i zła? Co będzie oznaczało dobre i szlachetne życie? Jakie będą kryteria sukcesu? Podstawową kwestią jest sprawa przyszłych priorytetów w zakresie wartości. W dodatku w jeszcze większym stopniu kształcenie stanie się elementem towarzyszącym ludziom przez całe życie, co zmieni perspektywę spojrzenia na szkołę, która spełni jedynie ograniczone funkcje z zakresu kształcenia. Nauczanie stanie się coraz bardziej zindywidualizowane, w większym stopniu będzie się liczył osobisty kontakt pomiędzy nauczycielem a uczniem (ten pierwszy stanie się jednak bardziej osobą planującą proces uczenia się niż przekazującą wiedzę), zaś kształcenie dzieci będzie najpewniejszą i najlepiej zabezpieczoną przed inflacją inwestycją rodziców i swego rodzaju dziejową koniecznością, zapewniającą odpowiednią pozycję społeczną. Tym, co nada ton sprawom społecznym, będzie głos ekspertów. To oni staną się czynnikiem kształtującym przekonania ogółu, w ramach tzw. merytokracji, czyli faktycznych rządów ekspertów. W ten sposób rozszerzy się również spektrum czynników kształtujących przekonania dzieci i młodzieży. Źródła nowych wpływów wychowawczych zidentyfikowane przez Huséna to, prócz szkoły, także środki masowego przekazu i grupy rówieśnicze, które stopniowo

2 Por. T. Husén, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa 1974, s. 11–15, 23–30.

będą zmniejszać rolę szkoły w kształtowaniu osobowości uczniów. Dzięki mediom młodzi ludzie otrzymują możliwość, by świat ujmować całościowo, bowiem ich horyzont doświadczeń znacząco się rozszerzył. Z kolei wzrost znaczenia grup rówieśniczych idzie w parze z rosnącym rozdźwiękiem międzypokoleniowym i osłabieniu kontaktów osób niedorosłych z dorosłymi, przez co ci pierwsi szukają wsparcia emocjonalnego w spontanicznie tworzonych grupach koleżeńskich (problem alienacji)³. Obecnie w znaczącym stopniu te funkcje przejęły media społecznościowe działające w środowisku Web 2.0.

Zmiana w podejściu do edukacji sugeruje, że należy nieustannie podejmować refleksję nad modyfikacją metod nauczania i oddziaływania wychowawczego. Zauważana już przed 50 laty przez Torstena Huséna „eksplozja wiedzy” polegająca na szybkich i gwałtownych przeobrażeniach w dostępie i dystrybucji wiedzy poprzez najpierw instytuty badawcze, szkoły, wydawnictwa i środki masowego przekazu, a obecnie głównie dzięki dostępowi do sieci internetowej, zrewolucjonizowała przekazywanie wiedzy na kolejne dziesięciolecia, powodując konieczność dokładnego przeanalizowania treści podawanych w szkole, celem ustalenia co trzeba pamiętać, a czego już nie. Coraz większy nacisk kładziony na rozwój umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy wymaga od uczniów więcej inicjatywy i samodzielnej, indywidualnej lub grupowej pracy⁴. Być może szkoła cywilizacji postinternetowej to nie będzie już szkoła w dotychczasowym kształcie i założeniach, lecz postszkoła, nazwana w ten sposób w nurcie podobnych określeń dotyczących analizy zjawisk społecznych, które zostaną zasygnalizowane we wstępie do następnej części niniejszej publikacji. Czym miałyby różnić się postszkoła od szkoły w tradycyjnym rozumieniu? Podstawowe różnice wydają się wskazywać na dwa kierunki. Pierwszy dotyczy odejścia od koherencji aksjologicznej, co zauważał Wolfgang Brezinka: „racjonalistyczna kultura naukowa stała się sędzią kultur przeświadczeń”⁵. Wynika z tego wprost ograniczenie edukacji obowiązkowej do wiedzy, która staje się wyznacznikiem światopoglądu i narzuca neutralność, a nawet obojętność w zakresie zmiennych ideałów i wartości. Potwierdzają to słowa Berniego Neville’a. Australijski pedagog zauważa, iż „od pewnego czasu nader entuzjastycznie czcimy boga rynku. Zaślepienie

3 Por. tamże, s. 31–37, 43–45, 49–51, 54n, 63, 69n, 78.

4 Por. tamże, s. 78n, 92n.

5 Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 162; tenże, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 111–116, 135–137.

magią rynku, ochocko popierane jest w równym stopniu przez politycznych przywódców prawicy oraz lewicy. W ich wyobrażeniu edukacja już nie jest publicznym dobrem. To produkt, który nabywamy (czasem nawet z pomocą państwa) dla siebie albo dla naszych dzieci, produkt, który ma jedynie wartość wymienną. Jeśli kupujemy mądrze, nasze dzieci będą mogły wytargować w zamian za swoje wykształcenie dobrą pracę, poczucie własnej godności, miejsce w społeczeństwie i mniej lub bardziej dostatnie życie⁶. Szkoła zajmie zatem miejsce w jednym szeregu z innymi punktami usługowymi, z których wiele poprawia nasze samopoczucie i zapewnia realne bądź złudne niekiedy i tymczasowe wyższe miejsce w hierarchii społecznej. Neville postrzega przemiany w oświacie, które już się dokonują, jako odejście od bezinteresowności i radości uczenia się oraz, co ważne, od przekazu kulturowych idei i przeświadczeń, na rzecz mechanizmów rynkowych.

Drugi kierunek przemian, będący konsekwencją pierwszego, oznacza rozdzielenie informacji od budowania wspólnoty. W dalszym ciągu Bernie Neville podkreśla, że współczesne społeczeństwo charakteryzuje się nieustannym przepływem informacji. Ona stała się podstawą jego utrzymania, bez względu na to, co ze sobą niesie. Ta frenetyczna wymiana informacji unoszona jest na fali rozwijającej się w zawrotnym tempie technologii komputerowej, która wyraźnie zmierza w kierunku totalnej eksteryzacji wiedzy. Wiedza w coraz mniejszym stopniu zależy od istnienia kogoś, kto ją posiada. Pogląd, że nabywanie wiedzy związane jest z treninżem umysłu, okazuje się przestarzały. Społeczeństwo informacyjne, sterowane przez koncepcję rynku, dla którego wymiana jest celem samym w sobie, oraz przez koncepcję zniesienia kontroli i wolnej wymiany, innymi słowy komercjalizacji wiedzy, prowadzi do tego, że relacje między ludźmi, którzy przywykli do oparcia w więziach rodzinnych lub lojalnościowych, zastępowane są przez luźne, tymczasowe i oportunistyczne związki. Do niedawna jeszcze edukacja, wraz z mądrością, leczeniem, relacjami i przyjemnością, odnajdywana była niemal wyłącznie w stałych instytucjach społeczności – w rodzinie, plemienu, wiosce albo regionie. Teraz zaś wszystko to można nabyć od ludzi, z którymi nie ma ani potrzeby, ani żadnych innych powodów do tworzenia więzi⁷. Edukacja, wkraczając w globalny przepływ informacji jako zaledwie jeden z elementów tego procesu, uwolniła się od społeczności, w której dotychczas funkcjonowała

6 B. Neville, *Edukacja w „epoce Hermesa”*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 15.

7 Tamże, s. 16.

i była wyrazem jej doświadczeń, przeżyć i kultury. Stała się jakby wirtualną usługą, którą można nabyć niemal drogą abonamentu, bez konieczności lokowania w niej swoich odczuć i przeświadczeń.

Katarzyna Potyrała pisze: „Szkoła postrzegana jest zazwyczaj jako instytucja przekazująca wiedzę, spełniająca zadania edukacyjne i realizująca cele kształcenia”⁸. Wprowadza w tym kontekście opis modelu szkoły jako „organizacji uczącej się”. Definicja organizacji uczącej się wskazuje na potencjał twórczy szkoły, która dostosowuje się do nowych możliwości i osiągnięć nauki oraz przekazu wiedzy, lecz jest niezwykle ogólna z punktu widzenia zadań wychowawczych. Ma ona bowiem oznaczać organizację, która „w sposób ciągły rozszerza swoje możliwości w celu kreowania swojej własnej przyszłości”⁹. Podstawowymi filarami tej organizacji są szybka komunikacja, ciągła nauka, otwartość i kreatywność, zaufanie, tolerancja i poszukiwanie nowych rozwiązań. Konieczne jest stworzenie prostego sposobu ewaluacji stopnia osiągnięcia celów programowych, na co pozwala operacjonalizacja celów kształcenia oraz standardy realizacji i normy wymagań dostosowane do potrzeb uczących się. Zmiany programowe i metodyczne winne być jednak społecznie akceptowalne, gdyż jak zauważa autorka, szkoła, ze względu na swoje specyficzne cele, musi być postrzegana przez pryzmat środowiska, które tworzą rodzice, uczniowie i instytucje współdziałające ze szkołą¹⁰. Skupienie uwagi na wiedzy, dostępie do informacji, pracy zespołowej i kreatywności może jednak spychać na margines sojcotwórczy potencjał szkoły wynikający ze wskazanego wyżej środowiska, które jest naturalnym i fizycznie najbliższym obszarem jej działania. W aspekcie dydaktycznym idea szkoły jako organizacji uczącej się jest ze wszelch miar słuszna i wymagająca przeobrażeń roli nauczyciela „jako osoby promującej nie własne struktury wiedzy i przekonania, lecz krytyczne myślenie i argumentowanie”¹¹, jednak z punktu widzenia zadań katechezy, w oparciu o które skonstruowana jest podstawa programowa katechezy Kościoła rzymskokatolickiego, oczekiwania te nie wyczerpują roli nauczyciela religii. Nauczyciel ów bez cienia wątpliwości ma obowiązek kształtowania krytycznego myślenia i logicznej argumentacji u swoich uczniów. Lecz do jego zadań należy też kształtowanie przekonań, na podstawie własnych, już ugruntowanych. Koncepcja szkoły jako „organizacji uczącej się” to koncepcja z gruntu dydaktyczna,

8 K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, dz. cyt., s. 154.

9 Por. tamże, s. 155.

10 Por. tamże.

11 Tamże, s. 272.

lecz w spojrzeniu kompleksowym nie da się pominąć tego, iż wśród celów kształcenia znajduje się także kształtowanie postaw i przekonań, rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia, zaś procedury osiągnięcia tych celów wchodzi w skład dydaktyki katechetycznej¹². W myśl wniosku Brezinki każdy myślący człowiek żyje w napięciu pomiędzy wiarą a wiedzą, próbując znaleźć właściwe rozwiązanie w postaci uewnętrznienia określonego zestawu przekonań, których treści wielokrotnie nie da się udowodnić za pomocą metod naukowych¹³. Szkoła, która łączy w sobie dydaktykę z wychowaniem, spotyka się z kolejną warstwą wyzwań, jako że oprócz odniesienia do zasobów wiedzy, nauczyciel-wychowawca, łączący te dwie role, musi ukształtować w sobie zestaw przekonań, który pozwoli na ich uporządkowanie u powierzonych jego opiece uczniów (wymiar relacyjny). Wychowawcy zatem powinni „starać się, by młode pokolenie zostało wsparte zarówno w zakresie myślenia i wiedzy, jak też i odczucia wartości oraz w zakresie przekonań. Musi to się stać w czasie, w którym większość osób spotyka się z nadmiarem przeróżnych przekonań oraz jest świadkiem wielkiego ich pomieszania. Wychowawcy są współodpowiedzialni za to, aby już dzieci uczyły się nie wierzyć we wszystko, co rości sobie pretensję do bycia wiary godnym, ale tylko w to, co na dłuższą metę okazuje się dla nich dobre; nie wierzyć ślepo, lecz szukać uzasadnienia, jak to jest tylko możliwe”¹⁴.

Ideę organizacji uczącej się w powiązaniu z uczestnictwem w społeczności szkolnej trafnie oddają myśli Marka Kaczmarzyka: „Dorośli będący częścią szkoły muszą mozolnie wypracowywać kompromis z grupami uczniów, bo taka jest właśnie zasada działania szkolnej instytucji, a kiedy już do niego dochodzi i reguły gry zaczynają się wreszcie sprawdzać, przychodzą kolejni uczniowie i wszystko zaczyna się od nowa. Pod tym względem doświadczenie zawodowe nauczyciela nie jest zbiorem reguł gotowych do stosowania w każdej sytuacji, lecz kompetencją ich tworzenia. To właśnie jest najtrudniej zrozumieć nauczycielom. [...] jednym z najtrudniejszych aspektów zawodu nauczyciela jest zrozumienie, że taki doskonały zbiór reguł po prostu nie istnieje, a istotą bycia częścią szkoły jest ciągłe

12 Por. J. Szpet, *Założenia nowych dokumentów katechetycznych*, [w:] *Wokół nowej podstawy programowej i programu nauczania religii*, red. A. Bałoniak, Częstochowa 2020, s. 20–22.

13 Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007, s. 63–72.

14 Tamże, s. 62.

poszukiwanie. Zmiana jest wpisana w strukturę szkoły tak jak w gwałtownie zmieniające się w trakcie rozwoju mózgi wychowanków¹⁵.

Rozprzestrzeniająca się liczba ośrodków intelektualnych oraz potencjał twórczy nowych mediów tym bardziej domaga się nieustannego dostosowywania się nauczycieli do wzrastającej liczby informacji, opinii i przekonań, które docierają do uczniów i z reguły proces ten nie sprzyja kształtowaniu uporządkowanej wiedzy oraz przekonań. Z jednej strony z powodu wiedzy o wielości i relatywności niedających się ze sobą pogodzić światopoglądów, a z drugiej – poprzez postęp naukowy ukazujący z coraz większą precyzją racjonalne mechanizmy funkcjonowania rzeczywistości fizycznej, poddając w ten sposób krytyce ideologie oraz wierzenia. Otoczenie to bez wątpienia sprzyja koncepcji szkoły jako organizacji uczącej się, wręcz wymusza taki sposób funkcjonowania, lecz kwestionuje, a może łagodniej – zostawia poza głównym nurtem działalności szkolnej – zasadność kształtowania przekonań. Istniejące napięcie pomiędzy wiedzą a przeświadczeniami (mniemaniem, tymczasowym przyjmowaniem czegoś za prawdziwe¹⁶) Joanna Danilewska umieszcza na tle chaosu w edukacji epoki przemian cyberkulturowych dopełnianych przez załamanie zaufania do akademików, którzy podkreślają niepewność i płynność przekazywanej przez nich wiedzy, „że zamiast prawdy zdolni są prezentować tylko jej surogaty, tj. różne sposoby obrazowania rzeczywistości zależne od zmieniających się kontekstów i nadawanych znaczeń”¹⁷. Jej zdaniem ów chaos złączony z pogonią za rynkowo istotną wiedzą powoduje zamęt dotyczący samej osobowości ucznia, która nie znajduje warunków do harmonijnego rozwoju, bowiem oczekiwania edukacyjne i otoczenie kulturowe składają do funkcjonalnego oglądu osoby ucznia przez pryzmat osiągniętych efektów i nabywanych umiejętności, pozostawiając niejako na uboczu całościowy rozwój osobowości. Właśnie dlatego można mówić o biurokratycznej postszkole, spełniającej bardziej lub mniej udolnie rolę pasa transmisyjnego informacji, która niekoniecznie pozwala uczniowi odnaleźć sens w cyberprzestrzeni zorganizowanej rzeczywistości. Można w konsekwencji mówić o postuczniu, którego ogólną charakterystykę pozwalamy sobie utożsamiać z opisanym przez Danilewską modelem ucznia epoki cyfrowej (innymi słowy: z pokolenia „iGen”):

15 M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów*, Gliwice 2018, s. 28.

16 Por. Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, dz. cyt., s. 64n.

17 J. Danilewska, *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] B. Neville, *Psyche i edukacja*, Kraków 2009, s. 9.

Dziecko nie ma czasu zastanowić się, kim jest i dokąd zmierza, co lubi robić, a czego nie, co je interesuje, co mu się podoba. Jego poczucie własnej wartości uzależnia się od zwycięstwa w rywalizacji. Dzieci sukcesu szkolnego, mierzonego wysokością średniej ocen, punktów otrzymanych podczas zewnętrznych ogólnopolskich sprawdzianów kompetencji oraz liczbą dyplomów dokumentujących zwycięstwa w konkursach i olimpiadach, są dobrze przygotowane do tego, by stać się ludźmi sukcesu w biznesie. Gotowi są oddać do dyspozycji firmy cały swój czas, dokształcać się i rozwijać w żądanym kierunku, podejmować ciągle nowe zadania, dla ciągle nowych nagród, awansu, podwyżek, samochodów służbowych, służbowych apartamentów; nadal, jak w szkole, rezygnować z rozrywek, przyjaciół, życia osobistego, rodzinnego. Szybko okaże się, że nadal nie mają czasu zastanowić się nad swoim miejscem w świecie, że zagubili własną tożsamość, a może ciągle jeszcze nie zdążyli jej określić. Już są dorośli i wszystko, co czynią, czynią na własną odpowiedzialność, z własnego wyboru. Jednak uzależnienie od sukcesu rozpoczyna się w szkole, a pracoholizm dotyka nie tylko dorosłych¹⁸.

Trafna, jak się wydaje, dla wielu obserwowanych zjawisk analiza Danielewskiej, może stanowić wstęp do nakreślenia pola znaczeniowego terminu „postuczeń”, który jako podmiot edukacji pozostaje w stanie nieustannej rywalizacji, wiedząc zarazem, że skutek własnych, zawinionych, nieadekwatnych wpisów w mediach społecznościowych może wylądować na marginesie społecznego życia jego szkolnych rówieśników. W ten sposób kształtuje i zarazem testuje granice swej tożsamości i aktywności społecznej. Jest jednocześnie przytłoczony nadmiarem informacji i ciągłą obserwacją ujawniającą się w zdobywaniu kolejnych polubień. Wiedza staje się nadmiernym obciążeniem, balastem, który warto zredukować do minimum, stosując McLuhanowską zasadę przedłużenia zmysłów poprzez eksport tej, która wydaje się zbędna i nadmiernie obciążająca pamięć, do zasobów zewnętrznych (w myśl zasady: wszystko można szybko wyszukać w sieci). Konieczność pamięciowego opanowania materiału zastępuje smartfon z dostępem do Internetu i popularne wyszukiwarki. Brak jasných punktów orientacyjnych (w rozumieniu Brezinki) powoduje, że sam uczeń musi stać się architektem własnego stylu życia, przekonań, struktury wartości, ulegając przy tym sprzecznym niekiedy i niepewnym nurtom wypełniającym głębokie koryto wartko płynącej cyberkultury.

18 Taż, *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?*, [w:] *Wspólnota...*, dz. cyt., s. 29.

W tę nową rzeczywistość dydaktyczną i kulturowo-oświatową wpisać się także ma nauczanie religii. Choć treści pozostają niezmiennie, określone w dogmatach i tradycji religijnej oraz sformułowane w podstawie programowej i programach nauczania, zmianie ulega kontekst i akcenty padające na coraz to nowe elementy doktryny religijnej. Dlatego edukacja religijna nie może być, używając określenia Huséna, „mesjaszem bez ruchu”, oznaczającym kontynuowanie, powtarzanie i reprodukowanie zastanych rozwiązań i wzorców, jakimi karmiły się poprzednie pokolenia¹⁹. Współcześnie istnieje coraz większe przeświadczenie, że przyszłość jest aktywnie tworzona przez ludzi współcześnie żyjących, że „należy do nas”, że można napisać scenariusz własnego życia i odegrać go na scenie dramatu – „w jego rękach jest jego zguba i ocalenie” – mówił Józef Tischner, nazywając podstawowe przeświadczenie współczesnego człowieka²⁰. Edukacja, w tym edukacja religijna, musi brać te zjawiska pod uwagę oraz powinna przygotowywać ludzi do poruszania się w cyberprzestrzeni i do korzystania i narzędzi, które ona oferuje w sposób sprzyjający realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych. Nowoczesna technologia nie może istnieć obok człowieka nieprzygotowanego do korzystania z niej²¹. McLuhanowska teza mówiąca, iż kształtując narzędzia, człowiek kształtuje także siebie, zakłada, że zmiany w sposobie komunikacji nadają nowy kształt ludzkiej egzystencji. Można zatem konsekwentnie zadać pytanie o wpływ, jaki mają i zarazem winny mieć nowe media na dydaktykę szkolną i katechetyczną.

2.2. Nowe media w dydaktyce

Nawiązując do teorii Marshalla McLuhana środki przekazu uznawane są zarazem za środki translacji. Podobnie jak słowa, będące systemami metafor i symboli, stanowią uzewnętrznienie doświadczeń, tak elektroniczne środki przekazu mają do dyspozycji ten sam mechanizm przekazu, transformacji i magazynowania doświadczeń. By mogły one być intersubiektywne, niezbędny jest mechanizm translacji, czyli wyrażania jednego zestawu związków przez pryzmat innego, już przyswojonego. Ten mechanizm wyzwala obieg informacji: „Jeśli miasto jest wynikiem prze-

19 Por. T. Husén, *Oświata i wychowanie w roku 2000*, dz. cyt., s. 38.

20 Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1999, s. 10.

21 Por. T. Huk, *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Kraków–Katowice 2014, s. 112n.

tworzenia, czyli przetransponowania człowieka na bardziej dogodną formę niż ta, którą osiągnęli nasi nomadyczni przodkowie, to czy dzisiejsze przekładanie naszego życia na duchową formę informacji nie wydaje się przekształcać całego globu, wraz z całą ludzką rodziną, w jednolitą świadomość?²². Pokonując ograniczenia czasoprzestrzeni, środki masowego przekazu uczyniły ludzi oddalonych fizycznie mieszkańcami globalnej wioski. Ta ich właściwość często prowadzi do paradoksów, gdyż możemy być lepiej zorientowani w sprawach globalnych niż wydarzeniach dotyczących najbliższego otoczenia, „sprawy globalnej wioski zdominowały zainteresowanie lokalną społecznością”²³. Idea globalnej wioski wypierana jest stopniowo w poglądach kontynuatora badań McLuhana, Derricka de Kerckhove’a przez pojęcie planetyzacji, charakteryzowanej przez nowe media (interaktywne, hipertekstowe i umożliwiające komunikację społecznościową), pozwalające spojrzeć na świat nie tylko całościowo, ale niejako „od góry”, przyłączając się do sieci telekomunikacyjnej, oplatającej całą niemal planetę²⁴.

Metafora globalnej wioski oddaje romantyczną i utopijną wizję świata ery elektronicznej, w którym relacje społeczne funkcjonują na podstawie solidarności i wspólnotowości, zaangażowania i tworzenia tożsamości grupowej. Jest to metafora idealnego społeczeństwa, opartego na wspólnym nadawaniu sensów, które nie są narzucane z góry, lecz negocjowane w drodze wymiany myśli za pośrednictwem środków przekazu²⁵. Same media stanowią bowiem mechanizm przyswajania wiadomości, stając się metaforą ukazującą i tłumaczącą dotychczas niedostępny świat obrazów, dźwięków, emocji i słów. Z podobnym spojrzeniem należy analizować szkolnictwo. Szkoła w swej tradycyjnej formie jest także pewnego rodzaju medium wiedzy postaw, wartości, a nawet w wydaniu postszkoły jest środkiem wyrazu kształtującym sposób percepcji rzeczywistości, w myśl słów McLuhana: „wszystkie środki przekazu są aktywnymi metaforami, jeśli chodzi o ich moc transponowania doświadczenia na nowe formy”²⁶. Każde medium określa strategię dekodowania innych tekstów kultury. Nadaje także znaczenie doświadczeniom egzystencjalnym przeciętnego

22 M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004, s. 105.

23 A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne. Baudrillard – McLuhan – Goffman*, Kraków 2010, s. 102.

24 Por. tamże, s. 130–132.

25 Por. tamże, s. 104; K. Loska, *Dziedzictwo McLuhana. Między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001, s. 53.

26 M. McLuhan, *Zrozumieć media*, dz. cyt., s. 101.

człowieka. Media jako przedłużenie konkretnego zmysłu lub zdolności człowieka determinują na poziomie indywidualnym strukturę psychiczną jednostki, a na makropoziomie określają formę organizacji społecznej. Kultura i technologia komunikacyjna kształtują tożsamość i osobowość człowieka. Przejście z epoki mechanicznej do ery elektronicznej wymaga zmiany paradygmatu myślenia i wpływa na strukturę emocjonalną całego społeczeństwa. Linearny i racjonalny model postrzegania świata zostaje wyparty przez analizę zjawisk opartą na ich nieciągłym charakterze i współlistnieniu wielu różnych punktów widzenia, na wielości perspektyw i pluralizmie form. Środki przekazu, którymi posługuje się człowiek, przedłużają jego zdolności i określają świadomość, a także determinują charakter istniejących stosunków społecznych oraz jednostkową percepcję świata²⁷. Ulega zatem transformacji sposób i model funkcjonowania szkoły jako jednego z miejsc (ośrodków) przekazu wiedzy, umiejętności i kształtowania postaw. Metafora technologiczna staje się podstawowym narzędziem dekodowania rzeczywistości. Jaki pisze de Kerckhove: „Rozwój sieci i liczba połączeń sprawiły, że narodziła się nowa, potężna metafora technologiczna, która wywarła znaczący wpływ na postrzeganie przez nas czasoprzestrzeni. Główne technologie przekazywania informacji aż do dziś miały wpływ na postrzeganie przez ludzi środowiska w kategoriach wielkości, uporządkowania, tekstury i oczywiście granic. Podczas gdy umiejętność czytania, pisanie i wynalazek druku, dzięki eksternalizacji i skupieniu uwagi na wizualnej stronie lokalnego języka, stworzyły świadomość «Narodu» oraz potrzebę określania i kontrolowania jego «naturalnych» granic, media elektroniczne rozniosły je w pył, poszerzając tym samym rozmiary mentalnej reprezentacji danej przestrzeni”²⁸.

Używając terminologii semiotycznej, można powiedzieć, że interfejs komputera funkcjonuje jak kod, za pośrednictwem którego kulturowe przekazy oddaje się w różnych mediach. Korzystając z Internetu wszystko, do czego mamy dostęp (tekst, muzyka, wideo itp.) przechodzi przez interfejs przeglądarki, następnie przez interfejs systemu operacyjnego. W komunikacji kulturowej kod niemal nigdy nie jest neutralnym przekaznikiem, zwykle zmienia przekazywane wiadomości. Niektóre z nich mogą z tego powodu okazać się trudne do zrozumienia, inne przeciwnie, łatwe i nieskomplikowane. Kod może narzucać własny model świata, własną

27 Por. A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne...*, dz. cyt., s. 104–107; M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów*, Gliwice 2018, s. 19–21, 47–49, 68.

28 D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Warszawa–Toronto 2001, s. 169.

ideologię i system logiczny. Większość współczesnych teorii kultury opiera się na założeniach, które można określić jako „nieprzezroczystość kodu”. Według hipotezy Whorfa-Sapira ludzkie myślenie jest zdeterminowane kodem języka naturalnego. Mówiący różnymi językami postrzegają świat w różny sposób. Ta hipoteza jest skrajnym przykładem, bowiem zwykle koncepcję nieprzezroczystości kodu formułuje się w mniej radykalnej formie, jednak gdy mowa jest o interfejsie człowiek-komputer, może być całkiem uzasadniona. „Interfejs kształtuje nawet sposób, w jaki użytkownik postrzega sam komputer, a także dowolny obiekt medialny, do którego ma dostęp poprzez komputer. Pozbawiając różne media ich pierwotnych cech, interfejs narzuca im swoją logikę. I wreszcie – organizując dane komputerowe na różne sposoby, ustanawia różne modele świata. Na przykład, hierarchiczny system plików zakłada, że świat może zostać uporządkowany według logicznej, wielopoziomowej hierarchii. Natomiast hipertekstowy model www organizuje świat jako system niehierarchizowany, oparty na metonimii”²⁹. Interfejs nie jest zatem przezroczystym oknem, przez które obserwujemy dane komputerowe, lecz w istoty sposób dokonuje ich modyfikacji. Zwyczajne polecenie „wytnij – wklej” zmienia sposób postrzegania mediów, skoro można w każdej chwili wyciąć i wkleić część obrazu, fragment przestrzeni, część kompozycji czasowej, a dzieje się to w dokładnie ten sam sposób. Można równie dobrze wykonać tę czynność w odniesieniu do bardzo małego elementu wizualnego (np. piksela) jak i do dużego fragmentu muzyki czy filmu. To polecenie, według Manovicha „unieważnia tradycyjne podziały na poszczególne media, może być ono wykorzystane w ten sam sposób na tekście, ruchomych i nieruchomych obrazach, dźwiękach, obiektach trójwymiarowych”³⁰. W ten właśnie sposób interfejs komputerowy zmienia postrzeganie przez człowieka otaczającej go rzeczywistości. W konsekwencji zmienia także model edukacji i przyswajania wiedzy, wykorzystując dotychczas zgromadzone zasoby już nie poprzez tradycyjne biblioteki, lecz dzięki bibliotekom sieciowym, uporządkowanym w ten sam sposób dla odmiennych obszarów językowych, gdzie język staje się jedynie wariantem uniwersalnego interfejsu, budowanego głównie w środowisku specjalistycznego języka angielskiego.

Nowe media zmieniają optykę i znaczenie języka w komunikacji interpersonalnej. Tak ujmuje to Agnieszka Ogonowska: „Dzięki językowi ojczystemu człowiek w niepowtarzalny sposób uczy się postrzegać i odczuwać świat, a także działać w tym świecie. Nowa elektrotechnika, która

29 L. Manovich, *Język nowych mediów*, Warszawa 2011, s. 141–142.

30 Tamże, s. 142.

przedłuża nasze zmysły i nerwy w globalnym uścisku, ma wielki wpływ na przyszłość języka. Nie potrzebuje już słów, jak komputery cyfrowe nie potrzebują liczb. Elektryczność wskazuje sposób przedłużenia samego procesu świadomości na skalę światową i to bez jakiegokolwiek werbalizacji. Taka świadomość zbiorowa mogła być przedwerbalnym stanem człowieka. Język jako technika przedłużenia człowieka, której moc podziału i oddzielenia tak dobrze znamy, mógł być Wieżą Babel, za pomocą której ludzie próbowali sięgnąć szczytów niebios. Dzisiejsze komputery dają nam nadzieję na błyskawiczny przekład dowolnego kodu języka na każdy inny kod lub język. Krótko mówiąc, obiecują nam zielonoświątkowy stan uniwersalnego porozumienia i jedności. Wydaje się, iż następnym krokiem powinno być nie przekładanie jednego języka na drugi, a pominięcie języków na rzecz ogólnej, kosmicznej świadomości, która mogłaby w znacznym stopniu przypominać wymarzoną przez Bergsona zbiorową nieświadomość. Stan «nieważkości», o którym biolodzy powiadają, że niesie ze sobą obietnicę fizycznej nieśmiertelności, można porównać ze stanem oniemienia, który mógłby zapewnić wieczną zbiorową harmonię i pokój³¹.

Kategorie, w jakich McLuhan opisuje początki ery cyfrowej, która według niego jest nowym rodzajem prymitywizmu i charakteryzuje się niemal plemienną przynależnością do „globalnej wioski”, współgra ją z niektórymi nurtami kultury New Age. McLuhanowska jednoczesność lub symultaniczność, zaangażowanie wszystkich w komunikowanie się, wiara w łączące i jednoczące właściwości nowych mediów to założenia, które są rozpoznawalne w wielu pojęciach charakteryzujących nowe media, takich jak: łączność, konwergencja, społeczeństwo sieciowe, kultura sieciowa oraz interakcja. Współcześnie proces konwergencji umożliwia umieszczenie wielu funkcji w jednym urządzeniu, bez którego nie jest możliwe interaktywne uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym³². Bez tego urządzenia trudno dziś także wyobrazić sobie szkołę, choć w wielu z nich istnieją ograniczenia co do jego wykorzystania podczas tradycyjnych zajęć, lekcji czy przerw. W jakim stopniu ten rozdział pomiędzy fizycznością a cyberprzestrzenią będzie możliwy do utrzymania? Postęp technologiczny w mediach w pewnym sensie podbił przestrzeń i czas, ponieważ umożliwił natychmiastową komunikację nawet między ludźmi, których dzielą duże odległości. Zmiany te stwarzają ogromne możliwości w służbie dobru wspólnemu i stanowią dziedzictwo, które należy chronić

31 A. Ogonowska, *Twórcze metafory medialne...*, dz. cyt., s. 128.

32 Por. T. Huk, *Pedagogika medialna...*, dz. cyt., s. 111.

i rozwijać. Nie wydaje się to możliwe do osiągnięcia bez uwzględnienia nowych mediów w dydaktyce szkolnej, przybierającej nowy kształt.

2.3. Nowa dydaktyka epoki cyfrowej

W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, jaki kształt winna przybrać dydaktyka w obliczu ekspozycji uczniów na źródła wiedzy, ryzyki, kontaktów towarzyskich i treści szkodliwych w Internecie, należy najpierw określić, jaki jest potencjał kreatywny i edukacyjny nowych mediów, używając nomenklatury Paula Levinsona, które zagościły w naszych domach i szkołach wraz z rozwojem sieci internetowej. Przykładowe platformy, jak Facebook, Wikipedia, YouTube, Instagram, Twitter, działające na zasadzie konwergencji i partycypacji, są nadal dostępne bez dodatkowych opłat, mają zatem z definicji charakter społecznościowy, jakkolwiek nie są tożsame z pojęciem „media społecznościowe”. Są bowiem często wykorzystywane do działań indywidualnych w cyberprzestrzeni (blogowanie, nagrywanie podcastów, teledysków publikowanych później w YouTube czy wpisów w Wikipedii). Jedną z cech ma być brak jakichkolwiek ograniczeń³³. Możliwe staje się jednak ich sensowne i planowe wykorzystanie w procesie nauczania-uczenia się. Technologia informacyjna powinna zostać dostosowana w procesie nauczania do możliwości nauczyciela oraz indywidualnych predyspozycji uczniów. Stwarza to szansę na lepszą organizację pracy (łatwiejszy dostęp do potrzebnych informacji), edukację międzykulturową (rozwój kontaktów w sieci umożliwia uczniom spotkanie z odmiennymi poglądami), wzmacnia uczenie się we współpracy (dzielenie się wiedzą przez ludzi w różnym wieku i na odmiennych etapach kształcenia), zwiększa sprawność wyszukiwania i selekcji informacji, tworzy jednolite środowisko pracy ucznia (w domu i w szkole), doskonali umiejętność oceny pracy własnej i innych, wreszcie – stanowi mobilizację do samokształcenia i samodzielnego korzystania ze źródeł informacji. Bariery może jednak stać się rozdarcie pomiędzy koniecznością przygotowania uczniów do egzaminów a przygotowaniem do życia związanym z kształceniem kompetencji cyfrowych. Nie da się jednak pozostawać w opozycji do cyfrowego świata. Jak słusznie zauważa Bogusław Śliwerski: „Internet zmienił świat, a świat zmienia Internet.

33 Por. P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 11–25.

Edukacja nie może być spóźnionym włóczęgą w sieci³⁴. Istotne jest, by nauczyciel doskonalił się w zakresie wykorzystywania zasobów Internetu, zwłaszcza zaś tych, które są zgromadzone na platformach edukacyjnych (np. epodreczniki.pl) lub na grupach tematycznych w mediach społecznościowych (np. *Katecheza z pomysłem* w serwisie Facebook). Technologie szybko ewoluują, stwarzając coraz większe możliwości nauczycielowi, który chce monitorować proces edukacyjny, umożliwiać nowe formy interakcji uczącym się oraz zwiększać ich motywację do nauki. Wyraźnie bowiem widać, szczególnie w obliczu zagrożeń Covid-19, że znaczna część uczenia się przez całe życie przyjmie z pewnością formę kształcenia zdalnego³⁵.

Edukacyjny potencjał można także dostrzec w związanej z pojęciem nowych mediów *intermedialności*, czyli przyjmowaniu przez współczesną twórczość artystyczną postaci hybryd medialnych, łączących w sobie różne środki wyrazu, np.: teatr tańca, poezja wizualna, poezja dźwiękowa, performance, happening, sztuka konceptualna. Intermedialność była początkowo podporządkowana intertekstualności, wywodząc się z przeświadczenia o dialogiczności tekstów kultury. To drugie pojęcie odnosi się jednak do relacji pomiędzy tekstami werbalnymi, pierwsze zaś określa wszelkie zjawiska związane z przekraczaniem granic medialnych czy też zmianę medium przy przekazie komunikatów. Może zatem oznaczać przenikanie się mediów we współczesnej kulturze. Obserwujemy to także w dziedzinie edukacji, gdzie w stosowanej metodyce mamy do czynienia z wielozmysłowością, uwzględniającą edukacyjny potencjał synergii bodźców wzrokowych, słuchowych, ruchu, dotyku i smaku, otwierając drzwi do takich zagadnień jak „wizualność i dotykliwość słowa”, szczególnie ważna z punktu widzenia nauczania religii, gdy tekst biblijny może występować jako składnik sztuki wizualnej, czy też gdy z lekturą tekstu powiązane zostają doznania somatyczne wynikające z lektury (np. dotknięcie opisywanej rzeczy, kontakt z dziełem sztuki wizualnej, naśladowanie ruchu z tekstu itd.)³⁶.

34 B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 38.

35 Por. M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 45–47; A. M. Wójcik, *Podstawy dydaktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Podręcznik akademicki do wykładów i ćwiczeń*, Lublin 2019, s. 54–56.

36 Por. A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012, s. 7–16, 125–127, 204–207.

Zarówno w wypadku intermedialności, jak i intertekstualności można mówić o trzech typach związków medialnych. Pierwszy z nich to synteza (gdy media są spójnie zespolone także w sensie materialnym: poezja dźwiękowa, pismo obrazkowe, znaki werbalne w obrazie, co sprawia, że jedno nie istnieje bez drugiego, np. poezja bez obrazu czy muzyka bez słowa). Drugi sposób to połączenie w formie wzajemnego odniesienia się do siebie dwóch lub więcej rodzajów mediów w ramach jednego wytworu sztuki bądź aktywnej pracy ucznia (np. fotoreportaż, książka ilustrowana) lub też w postaci przemieszania mediów (np. reklama, komiks, opera, wideo, plakat). Wreszcie trzeci typ relacji to transformacja, która obejmuje takie zjawiska artystyczne, jak ekfrazja werbalna, ekfrazja muzyczna, powieść na podstawie filmu, werbalna interpretacja muzyki czy teatralizacja tekstu³⁷. Można w efekcie mieć do czynienia z takimi wytworami kultury jak rysunek, obraz, drama, mem internetowy, nowela itd. Intermedialność i intertekstualność winny wejść na stałe w zakres dydaktyki szkolnej wraz z ich przełożeniem na adekwatne metody pracy z uczniem. Warto z tych form korzystać także podczas realizacji programu edukacji szkolnej, w tym religijnej, wchodząc w nurt współczesnych transformacji sztuki i aktywności twórczej, pomimo iż, jak widać, prowadzi to do wytworów nie cyfrowych, lecz rzeczywistych w przestrzeni fizycznej. Intermedialność, która występuje głównie w przekazie cyfrowym, staje się jednak inspiracją do większego zaangażowania w podobne formy pracy z uczniem w klasie, niezbędne zaś w przypadku ucznia z dysfunkcjami rozwojowymi bądź specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Można tu powrócić do słów Śliwerskiego: „Nie straszmy polskiego społeczeństwa, a szczególnie młodego pokolenia mediami, wirtualnym światem, gdyż sami wykluczamy się w ten sposób z ich przestrzeni i pośredniej sfery publicznej jako niewiarygodni, bo politycznie poprawni komentatorzy ideologicznie marginalnych zjawisk. Patologie zawsze miały miejsce i mieć będą, bez względu na to, jak bardzo będziemy chcieli wprowadzać profilaktykę, izolować się od nich lub też wyolbrzymiać w nieuzasadniony naukowo sposób rzekomą powszechność ich występowania w całej lub większej części populacji”³⁸.

37 D. Higgins, *Intermedia*, [w:] tenże, *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, red. P. Rypson, Gdańsk 2000, s. 125; A. Reimann, *Perspektywy intermedialności w edukacji (definicje i klasyfikacje)*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 64–70, 74.

38 B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców...*, dz. cyt., s. 36–37.

Nieformalność i swoboda, jaką daje Internet, jest niemożliwa do prostego przeniesienia na grunt szkoły. Wprawdzie szkoła aktywnie korzysta z możliwości sieciowych poprzez choćby dziennik elektroniczny czy zadania i testy interaktywne, które uczeń może w dowolnym momencie zdalnie wypełnić, to jednak warto w praktyce szkolnej skorzystać z metod wypowiedzi, które są charakterystyczne dla społeczeństwa sieci. Jedną z tych form są memy internetowe. Zachęta do tworzenia takich form może przyczynić się do odkrywania bogactwa procesów twórczych i wyeksponować indywidualne formy ekspresji. Jednocześnie może też, uprzedzając sytuację oceniania, wytworzyć kulturę współdziałania w pracy nad ostatecznym efektem, który wpierw uzyska aprobatę rówieśników, nim zostanie oceniony przez nauczyciela. Nowe media i istniejące w nich wspólnoty czerpią z tradycyjnych modeli odbioru tekstów, ich tworzenia i dystrybucji, ale możliwości techniczne zintensyfikowały i urozmaiciły znane dotychczas praktyki. Ciągle jednak istnieje tradycyjna wspólnota autorów, wykonawców, czytelników, widzów i komentatorów, zmultiplikowana przez współczesne możliwości techniczne³⁹.

Ze zjawiska określanego mianem cyberkultury, opisanego pokrótce, oraz wspomnianego wyżej potencjału edukacyjnego nowych mediów, wywodzi swe uzasadnienie pojęcie *dydaktyka ery cyfrowej*. Na polskim gruncie opisuje je m.in. Marcin Polak, odwołując się do definicji Lechosława Hojnackiego. Rozumie przez to dydaktykę adekwatną do potrzeb ery technologii cyfrowych, kształtujących cywilizacyjne środowisko człowieka. Tego typu nauczanie ma charakteryzować się odpowiednim wykorzystaniem metod, form i środków dydaktycznych, uwzględniając potencjał komunikacji cyfrowej⁴⁰. O dydaktyce ery informacji pisała także Małgorzata Klisowska jako o nowym spojrzeniu na strategie edukacyjne obecne w tradycyjnej postaci kształcenia, która uzyskuje właściwe wspomaganie ze strony narzędzi komunikacji cyfrowej⁴¹. Pytania, które się rodzą w związku z tym, dotyczą sposobu wykorzystania określonych narzędzi (urządzeń) celem podwyższenia efektywności kształcenia, w sytuacji, gdy

39 B. Gromadzka, *Jak nowe media i kultura współuczestnictwa wpływają na kształcenie polonistyczne?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 88.

40 M. Polak, *Dydaktyka i cyfrowy świat*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2563-dydaktyka-i-cyfrowy-swiat> (22.07.2019); por. M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 40n.

41 Por. M. Klisowska, *Infobroker vs badacz. O e-determinanatach (nie)efektywności transferu wiedzy fizycznej*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, dz. cyt., s. 207–212.

do nawyków cyfrowych tubylców należy powszechne i ciągle korzystanie z wielu urządzeń cyfrowych, dających dostęp do portali społecznościowych i popularnych platform wymiany informacji, wspomnianych wyżej⁴². Według Richarda E. Mayera technologia powinna być dostosowana do potrzeb, oczekiwań i możliwości ucznia jak i nauczyciela. Wspierająca rola techniki jest najbardziej istotna w procesie konstruowania wiedzy, będącym jedną z trzech metafor (teorii) uczenia się, które Mayer wyróżnił. Liczą się tu nie tyle same zastosowane media, ile metody, formy i środki wybrane przez nauczyciela do przekazania wiedzy. Trzy metafory procesu nauczania według Mayera to:

1. **Wzmacnianie reakcji** (opracowane w pierwszej połowie XX wieku). Nauczyciel występuje jako jednostka aktywna, która nagradza lub karze ucznia w zależności od postępów w nauce. Dzięki temu umacnia lub osłabia powstające skojarzenia. Technologia wspomaga jego działania, wywołuje oczekiwane reakcje i przekazuje informację zwrotną.
2. **Zdobywanie informacji** (opracowane około połowy XX wieku). Uczenie się to dodawanie do pamięci ucznia nowych informacji. Źródłem jest nauczyciel oraz technologia umożliwiająca dostęp do wiedzy. Uczeń pozostaje pasywnym odbiorcą. Rolą technologii jest zapewnienie uczniom informacji, np. w formie prezentacji Power Point czy dostępu do odpowiedniej strony www będącej źródłem przedmiotowej wiedzy.
3. **Konstruowanie wiedzy** (opracowane pod koniec XX wieku). Uczeń aktywnie poszukuje informacji, stara się zrozumieć fakty, przetwarza zdobyte informacje przy wsparciu uzyskanym ze strony nauczyciela i nowoczesnych technologii, a nauczyciel to przewodnik poznawczy.

W tym trzecim modelu proces nauczania-uczenia się przebiega następująco: najpierw ma miejsce selekcja docierających słów i obrazów, po której dokonuje się organizacja napływającej wiedzy w spójny model mentalny, wreszcie ostatnim ogniwem procesu poznawczego jest integracja, czyli łączenie modeli werbalnych i obrazowych z posiadaną już wiedzą, zgromadzoną w pamięci długotrwałej. Istotą tego podejścia jest takie podawanie wiedzy, by uprościć czynności jej poszukiwania i zrozumienia. Eliminacja materiału ciekawego, ale zbędnego (zbyt dużo anegdot, dygresji, żartów, dystrakcji), podkreślanie materiału ważnego, z użyciem

42 Por. K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, dz. cyt., s. 53.

tylko niezbędnych słów i obrazów. Na przykład, przyciągająca uwagę sekwencja zdarzeń w prezentowanym uczniom filmie może przeciążyć ich system poznawczy, co sprawi, że nie nadążą za pokazywanym ciągiem informacji. Podobnie ciekawe anegdoty czy interesujące zdjęcia mogą nadmiernie przyciągnąć uwagę ucznia, uniemożliwiając mu właściwą selekcję materiału. Jeśli już nie uda się usunąć zbędnych elementów, niezwykle istotne jest podkreślanie ważnego materiału (np. nagłówki, pogrubienie wyrazów, kolor, wyróżnienie). Dla uzyskania lepszego efektu należy stosować animację i narrację bez zbędnych dodatków (np. film dźwiękowy bez wyświetlanego tekstu, a jeśli w filmie edukacyjnym występują napisy, to należy wyłączyć dźwięki narracji) oraz prezentować animację i narrację jednocześnie, a nie jedną po drugiej (chodzi o łączenie drogi wizualnej i werbalnej). Uczniowie osiągają lepsze wyniki, jeśli dostarcza się im zarówno słowa, jak i obrazy, a nie tylko same obrazy. Wreszcie w przypadku dużej liczby przetwarzanych informacji, konieczna staje się segmentacja materiału złożonego. Uczeń potrzebuje wsparcia w zakresie przetwarzania wiedzy istotnej, acz złożonej i trudnej. Warto np. prezentację lub film podzielić na mniejsze segmenty, nie przedstawiać ich w sposób ciągły. Niekiedy trudne nazwy lub pojęcia należy zasygnalizować na początku zajęć, by nie stanowiły tak dużej przeszkody przy całościowej prezentacji ważnego materiału. Zastosowanie przekazu multimedialnego i używanie stylu potocznego bardziej niż formalnego sprzyja twórczemu przetwarzaniu wiedzy oraz wydaje się niezbędne do głębokiego uczenia się i tworzenia wspólnoty edukacyjnej⁴³.

Wedle danych opublikowanych przez Marka Kaczmarzyka, pojemność pamięci roboczej, przez którą przechodzi każda informacja, myśl, każde w danej chwili uświadomione wrażenie, mieści się w zakresie 30–40 bitów. Jest to, jego zdaniem, wartość niewielka, biorąc pod uwagę wymagania stawiane uczniowi podczas przeciętnej lekcji. Pamięć robocza to przestrzeń, gdzie przez krótki czas, niezbędny do jej świadomego wykorzystania, znajduje się aktualnie przetwarzana porcja informacji. Jest to zarazem brama do pamięci długotrwałej. Dochodzimy tu zatem do zjawiska „nieprzezroczyistości kodu”. Złożoność języka, jakim posługuje się nauczyciel, nagromadzenie nowych pojęć, zjawisk i procesów poznawanych w ciągu krótkiego odcinka czasowego, nawet jednej godziny lekcyjnej, może powodować przekroczenie pojemności pamięci roboczej

43 R. E. Mayer, *Uczenie się z wykorzystaniem technologii*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 277–307.

ucznia. W efekcie, kiedy nauczyciel kończy zdanie czy podawaną pierwszy raz definicję nowego pojęcia, uczeń może już nie pamiętać początku tej wypowiedzi⁴⁴. Stąd też metafora konstruowania wiedzy lepiej odpowiada wymogom dydaktyki ery cyfrowej, gdy z jednej strony istnieje przeciążenie informacją sieciową, a z drugiej – wiedzą szkolną, często selekcjonowaną w sposób arbitralny poprzez treści programowe, niekoniecznie spójną z zainteresowaniami postucznia.

Dydaktyka ery cyfrowej nie jest zgoła nową koncepcją. Jej osiągnięciem jest integracja wielu źródeł wiedzy w spójny przekaz dydaktyczny. Przed laty na podobne tendencje wskazywała Hanna Hamer, pisząc o dwóch modelach szkolnego nauczania. Do przedstawionego przez nią modelu edukacji X, w którym kładzie się nacisk na przyswajanie przez uczniów programowo warunkowanej wiedzy oraz na ocenianie zdobytych przez nich i zapamiętanych wiadomości, zbliżone są działania nauczyciela opisane w dwóch pierwszych powyżej ukazanych metaforach Mayera. Trzecia z kolei nawiązuje do modelu nauczania typu Y, gdzie według Hanny Hamer celem jest prowadzenie uczniów do niezależnego, krytycznego i twórczego myślenia, eksploracji pól badawczych, a w centrum uwagi znajduje się nie nauczyciel i program, lecz uczeń z jego zainteresowaniami, oporami i barierami oraz sposobami motywacji. Zatem w modelu X celem jest wpajanie kulturowo utrwalonej wiedzy, która powinna być przyswojona przez uczniów, bez względu na odniesienie tej wiedzy do realnego życia, co sprowadza się do sprawdzenia, czy poziom wiedzy ucznia odpowiada poziomowi wiedzy nauczyciela. Z kolei w postulowanym przez autorkę modelu Y celem edukacji jest umożliwienie uczniom podniesienia ich kompetencji, wiedzy i umiejętności w atmosferze intelektualno-emocjonalnej stymulacji do niezależnego, krytycznego i twórczego myślenia⁴⁵. Obecnie jednak należy mieć na uwadze, iż zagrożeniem dla tego rodzaju modelu dydaktycznego jest wskazywane przez Berniego Neville'a zogniskowanie na selekcji i filtrowaniu informacji pod kątem ich rynkowej użyteczności i późniejszej, życiowej opłacalności. W takim podejściu edukacja o tyle staje się wartościowa, o ile służy komercyjnym, zdałoby się, interesom zaangażowanych w nią jednostek, co oddala od humanistycznej wizji kształcenia ogólnego. Na ten kontekst społeczny dydaktyki cyfrowej warto także zwrócić uwagę⁴⁶. Można bowiem położyć zbyt duży nacisk na

44 Por. M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów*, dz. cyt., s. 59–61.

45 Por. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 5–26.

46 Por. B. Neville, *Edukacja w „epoce Hermesa”*, dz. cyt., s. 15–17; A. Kielian, *Katecheza w „epoce Hermesa”*, „Katecheta” 2015 nr 7–8, s. 8–9.

tak rozumianą edukację ku przyszłości kosztem kulturowo ugruntowanej wiedzy z zakresu humanistyki.

Fundamenty i założenia edukacyjnej wspólnoty ery cyfrowej są wielopłaszczyznowe i głębokie, uwarunkowane czynnikami odgórnymi, zaleceniami władz, których należy przestrzegać, ale przede wszystkim środowiskiem ucznia i nauczyciela, którzy spotykając się bezpośrednio, podejmują próbę kształtowania świata znaczeń, sensów i kierunków działania, wyrażających się w realizacji celów edukacji, lecz także w docenianiu najpierw ucznia, a w konsekwencji także i samego nauczyciela; w staraniach o zrozumienie wewnętrznego świata konkretnej osoby; wreszcie w oferowaniu młodemu człowiekowi autentycznej, nieskażonej niecierpliwością obecności, co w ostatecznym rozrachunku pozwoli podjąć wysiłek ukształtowania osoby twórczej i pewnej siebie, co w obecnym momencie historii wydaje się to szczególnie ważne. Brian Thorne podkreśla: „Kreatywność to coś, co posiada jakiś związek z wyrazistością, z płynięciem raczej niż utknięciem – z pewnością ma wiele wspólnego z dojrzałą odpowiedzią na sądy innych ludzi. Ludzie twórczy w sposób, w jaki to rozumiem, są często przyciągani przez to, co niepoznane i nieoswojone – próbują być otwarci na wszystkie doświadczenia i to nie tylko należące do obszarów, gdzie czują się bezpiecznie”⁴⁷. Powyższe wskazuje na potrzebę aplikacji modeli Richarda E. Mayera oraz Hanny Hamer (edukacja typu Y) i konsekwentnie modyfikacji rozumienia zadań nauczyciela w zmieniającym się otoczeniu medialnym i idącej za tymi zmianami nowej dydaktyce. Jaka zatem ma być rola nauczyciela w erze cyfrowej? Podstawową, a zarazem wyróżniającą go cechą wydaje się właśnie kreatywność, która z kolei pobudza aktywne formy pracy ucznia, jednocześnie motywując go do samodzielnego konstruowania znaczeń na bazie posiadanej i wciąż zdobywanej wiedzy oraz nabywanych umiejętności. Cechą kreatywności jest z kolei różnorodność. Dla jednych środkiem wyrazu jest pędzel i akwarele albo też dłuto i drewno, dla innych wybrany instrument muzyczny bądź własny głos, jeszcze inni są wirtuozami tańca, piłki nożnej, roweru czy wspinaczki górskiej, a naukowiec do zaprezentowania swojej kreatywności potrzebuje kartkę papieru i ołówki, dobrze wyposażone laboratorium, często też możliwie duże grono słuchaczy. Nauczyciel zatem winien być gotowy do stosowania wielorakich metod i środków dydaktycznych, nie unikając polimetodyczności ani też współtworzenia wiedzy i wytworów kultury

47 B. Thorne, *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, dz. cyt., s. 23.

wraz z uczniami, to znaczy – nie tylko ma zadawać im pracę, ale tworzyć ją wraz z nimi aż do odwrócenia ról, kiedy to uczniowie sami proponują działania twórcze nawiązujące do treści programowych. W związku z tą nową kulturą uczenia się, akcentującą społecznościowe wykorzystanie potencjału sieci, wskazuje się na trzy niezbędne role nauczyciela: nauczyciel opiekun (animator aktywności humanizującej), nauczyciel koordynator (prowadzący zajęcia tematyczne) oraz nauczyciel wspomagający indywidualny rozwój ucznia. Konieczne staje się zatem podjęcie pracy nad kompetencjami autokreacyjnymi nauczycieli w różnych kontekstach ich zadań i przeobrażeniami dotychczasowych nawyków w zmienionych warunkowaniach edukacyjnych. Nasuwa się także konieczność przygotowania uczniów do dialogu i debaty publicznej w sytuacji, gdy obrazy medialne uzyskują wartość niekiedy wyższą niż świat rzeczywisty. Konieczne jest zatem także odpowiednie przygotowanie zarówno uczniów, jak i nauczycieli do właściwego rozumienia mediów oraz ich wykorzystania dla celów komunikacyjno-edukacyjnych⁴⁸.

Obecnie narzędziem ogniskującym aktywność większości młodych ludzi jest podłączony do Internetu komputer. Jakkolwiek jest to urządzenie o bardzo bogatych możliwościach, to ze zwykłych badań statystycznych wynika, że nie jest ono w stanie zastąpić całego zasobu różnorodnych środków wyrazu i nie pokryje pełnego spektrum inteligencji wielorakich. Zdaniem Janusza Morbitzera, nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne nie tylko nie wyzwalały kreatywności, ale wręcz są jej ograniczeniem. Ogniskują bowiem uwagę młodych ludzi na sobie, zabierają czas, a tym samym blokują rozwój ich kreatywności, nie dając szans na poznanie tego, co naprawdę dany człowiek kocha⁴⁹. Morbitzer, podobnie jak Richard E. Mayer czy Hanna Hamer, zdecydowanie akcentuje wychowanie do samodzielności, w tym przygotowanie do samodzielnego zdobywania wiedzy i jej systematyzacji pod czujnym okiem nauczyciela – przewodnika po świecie znaczeń. Wpisuje się w ten sposób w twórczą promocję modelu szkoły jako „organizacji uczącej się”. Jak pisze, „problem niedostosowania polskiego szkolnictwa do wymogów współczesności polega – w dużej mierze – na niewłaściwej relacji między nauczaniem a uczeniem się. Szkoła ciągle opisywana jest jako instytucja nauczająca i z efektów tego nauczania jest rozliczana. Zapominamy o tym, że uczyć się każdy musi sam. Szkoła zatem, będąc miejscem nauczania, usiłuje być pasem

48 Por. K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, dz. cyt., s. 34–35.

49 Por. J. Morbitzer, *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności* (2), <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkola-w-epoce-plynnej-nowoczesnosci-2>.

transmisyjnym wiedzy, podczas gdy wymogiem współczesności jest, by stała się środowiskiem uczenia się i skoncentrowała swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy”. Zatem „przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się jest ściśle związane z przyspieszoną ewolucją roli nauczyciela, który z głównego źródła wiedzy i «mędrca na katedrze» (ang. *Sage on the Stage*) musi stać się stojącym z boku doradcą ucznia, jego naukowym opiekunem, wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym (ang. *the Guide on the Side*). Wymaga to zgody nauczycieli na przekazanie przynajmniej części odpowiedzialności za własne (wy)kształcenie osobom uczącym się”⁵⁰. Istotną częścią dydaktyki ery cyfrowej jest przeformułowanie roli nauczyciela i modyfikacja podejścia do realizacji treści programowych. Nie oznacza to rezygnacji z programów nauczania czy z formułowania efektów kształcenia. Jednak dróg dojścia do tych punktów jest wiele. Niekoniecznie musi to być „pas transmisyjny”, „edukacja modelu X” czy też „komercyjny rynek wiedzy”. Technika nowych mediów jest jedynie jednym z nowych, skutecznych narzędzi wspierających proces nauczania, nie zastąpi jednak ludzkiej kreatywności i zogniskowania na idei szkoły, której zadaniem jest wspólne poszukiwanie prawdy. Jak przekłada się ta dydaktyka na nauczanie religii w szkole? Jak musi się ono obecnie zmieniać?

2.4. „iGen” podmiotem nauczania religii

Należałoby wyjść od pytania, czy nauczanie religii ma jeszcze miejsce w ponowoczesnym społeczeństwie, w postszkole nastawionej na kreatywność i zdobywanie wyselekcjonowanej wiedzy, takiej, która przyczyni się do podjęcia przez ucznia zaplanowanej w przyszłości roli społecznej, zawodu i osiągnięcia w nim sukcesu. Odpowiedź na te złożone pytania zakłada najpierw odpowiednie rozumienie samej szkoły, bowiem podane wyżej zasady nowoczesnej dydaktyki były wejściem w rozumienie współczesnych jej zadań poprzez prezentację metody pedagogicznej, której współtwórcami są przedstawiciele pokolenia „iGen” ze swoimi zdobyczami i wyzwaniem, które zostały szczegółowo zaprezentowane w formie wyników badań empirycznych. Dają one obraz pola odniesień, na jakim operują wchodzący w dorosłość adolescenti, a zarazem podmiot dzia-

50 Tamże.

łań dydaktycznych i wychowawczych szkoły, czyli uczniowie tworzący tę szkołę, nadający jej żywotny kształt i przyczyniający się do jej przeobrażeń i do poszukiwań nowej dydaktyki. Co jednak jest lub powinno być elementem stałym tej pedagogicznej wspólnoty, jaką jest szkoła? I czy jest w niej miejsce dla edukacji religijnej?

Greckie korzenie europejskiej szkoły określają, iż *scholé* (σχολή) to czas wolny, będący dobrem wolnych obywateli, którzy mogą przeznaczyć go na naukę. Szkoła zatem była od zarania źródłem wiedzy i doświadczenia, dostępnym jako wspólne dobro. Dostęp do szkół stał się w konsekwencji elementem ateńskiej demokracji, w myśl ideału kalokagatii, wykształcenia obywatela sprawnego fizycznie, o zadbanej fizjonomii oraz szlachetnego duchem, wedle przyjętego systemu wartości, określonego przez cnoty męstwa, mądrości, umiaru i sprawiedliwości⁵¹. Szkoła od początku była nastawiona na realizację szeregu ustalonych ideałów. Ideały te, zmienne w perspektywie czasowej, bliższe bądź to normom religijnym, bądź politycznym, realizowane były w kolejnych stuleciach rozwoju szkolnictwa europejskiego, które dało się poznać jako środowisko wypełniania programu doskonalenia społeczeństwa, budowania narodu czy rozwoju cywilizacji. Obecnie w wielu diagnozach zauważa się zanik właściwej funkcji szkoły, poddanej mechanizmom rynkowym i politycznym, ciągłym reformom i ścisłemu nadzorowi odgórnemu⁵². Szkoła zdecydowanie przestała mieć charakter czasu wolnego i gromadzenia młodych ludzi wokół określonego dobra wspólnego. Obok podziału problematyki pedagogicznej na nauczanie i wychowanie, następnym zredukowanie pedagogiki ogólnej do wychowania bądź edukacji (rozumianej jako kształtowanie się człowieka za pomocą uczenia się), wreszcie nurty zmierzające do tego, by pedagogika stała się całkowicie podporządkowana interesom gospodarczym i światopoglądowym państwa, stało się jasne, iż wykształcenie nie będzie „kształtowaniem całości duchowej struktury człowieka”⁵³. Prowadzi to do tego, że w szkołach „propagowane są idee szkodzące zasadom moralnym, od których zależy zachowanie i owocność porządku

51 Por. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004, s. 21–27; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795 r.*, Sandomierz 2006, s. 35–37.

52 Por. B. Thorne, *Zamiast empatii – podnoszenie standardów...*, dz. cyt., s. 20–22; D. Stępkowski, *Kształcenie religijne w interesie publicznym. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018 nr 2, s. 114–115; B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców...*, dz. cyt., s. 39; tenże, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

53 S. Hessen, *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997, s. 152.

społecznego. Zmniejszenie się gotowości do przyjęcia i naśladowania tego, co trwałe, oraz stała krytyka pod jego adresem, grozi rozpadem wspólnego etosu, będącego dotąd zwornikiem społeczeństwa⁵⁴. Nie należy tego rozumieć jako przewyciężanie pluralizmu i dążenie do światopoglądowej unifikacji. Autor tych słów, Wolfgang Brezinka zgadza się, że jednokowe wychowanie do wartości dla wszystkich nie jest możliwe. Istnieje jednak pewne minimum „wspólnych normatywnych dóbr przewodnich [...] oraz podstawowego konsensusu narodu w kwestiach moralnych”, a za jego pielęgnowanie i przekazywanie następnemu pokoleniu odpowiadają szkoły publiczne⁵⁵. Dalej, jak wskazuje Brezinka: „spoistość każdego społeczeństwa i jego dalsze istnienie pośród następujących po sobie pokoleń są zależne od przyswojenia sobie przez młode pokolenie podstawowych elementów jego kultury, szczególnie zaś niosących normy dóbr przewodnich, jak prawo, moralność i religia lub też jakaś odpowiadająca jej, obdarzająca sensem koncepcja życia”⁵⁶. Można tu mieć na uwadze, idąc tropem myśli Śliwerskiego, świat ponadczasowych, uniwersalnych wartości, które w naszej Konstytucji i ustawie o systemie oświaty zostały określone jako wartości chrześcijańskie⁵⁷. Zatem, z perspektywy pedagogicznej, kształcenie religijne może rościć sobie prawo do obecności w oświacie publicznej pod warunkiem, że będzie stanowić formę kształcenia ogólnego, co ze strony pedagogiki ogólnej wymaga okazania zainteresowania kształceniem religijnym oraz wyzbycia się ideologicznych uprzedzeń i animozji. Ponadto, poważne potraktowanie religii i kształcenia religijnego otwiera przed pedagogiką ogólną możliwość ujęcia problematyki wychowania i nauczania w odniesieniu do wszystkich dziedzin życia, bez apriorycznego wykluczania jakiegokolwiek z nich⁵⁸.

Kształcenie religijne w szkole ma także umocowanie w prawie międzynarodowym w Europie. Jednym z istotnych ustaleń w tym obszarze jest dokument Organizacji Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie (OBWE) z 2007 roku, zatytułowany *Zasady przewodnie z Toledo nt. nauczania o religiach i przekonaniach w szkołach publicznych*⁵⁹. Dokument poda-

54 W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, dz. cyt., s. 44.

55 Por. tamże, s. 192–196.

56 Tamże, s. 203.

57 Por. B. Śliwerski, *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców...*, dz. cyt., s. 34.

58 Por. D. Stępkowski, *Kształcenie religijne w interesie publicznym. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018 nr 2, s. 115–116.

59 *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief*, Warsaw 2007.

je standardy organizacji tego nauczania w europejskich szkołach i podkreśla potrzebę istnienia edukacji religijnej w ramach oświaty publicznej. Historia Europy stanowi wystarczający powód, by nauczanie religii było obecne w szkole. Jej złożoność stała się inspiracją do opracowania *Zasad przewodnich z Toledo*, które mówią o modelu religioznawczym, a ich podstawę stanowią rozwiązania przyjęte w prawodawstwie międzynarodowym. Zgodnie z nimi państwa zobowiązały się do „poszanowania wolności rodziców [...], do zapewnienia swym dzieciom wychowania religijnego i moralnego zgodnie z własnymi przekonaniem⁶⁰”. O ile nie wynika z tego wprost konieczność organizowania szkół publicznych o określonym charakterze religijnym, to jednak sytuacja społeczno-religijna Europy skłoniła członków OBWE do uznania potrzeby edukacji religijnej o charakterze ponadwyznaniowym w szkołach, dopuszczając formy konfesyjnej lekcji religii tam, gdzie jest ona prawnie umocowana, uwzględniając okoliczność, że takie nauczanie religii jest uprawnione, gdy istnieją adekwatne warunki zwolnienia z zajęć⁶¹. Pozostaje jednak otwarte pytanie, w jakim stopniu rodzice i uczniowie będą chcieli korzystać z fakultatywnego, konfesyjnego nauczania religii wobec procesów postępującej sekularyzacji oraz spadku zaufania do Kościoła katolickiego, zauważanego w ostatnim czasie w sposób wyraźny także w społeczeństwie polskim. Czy zatem religia nie przestaje być podstawowym (o ile do tej pory w ogóle nim była) elementem kultury i wyrazem duchowej struktury człowieka, co tym samym może poddawać w wątpliwość jej miejsce w szkole, zarówno w modelu konfesyjnym, jak i religioznawczym?

Wrócimy na moment do wyników badań. Pozwoli to realniej spojrzeć na przekaz wartości religijnych w Polsce w skali społecznej. Malejącego zaufania do Kościoła nie zahamowały huczne obchody 1050-lecia chrztu Polski, zorganizowane wiosną 2016 roku, pielgrzymka papieża Franciszka oraz Światowe Dni Młodzieży, które odbyły się latem tamtego roku. Według analiz Katolickiej Agencji Informacyjnej, związek Polaków

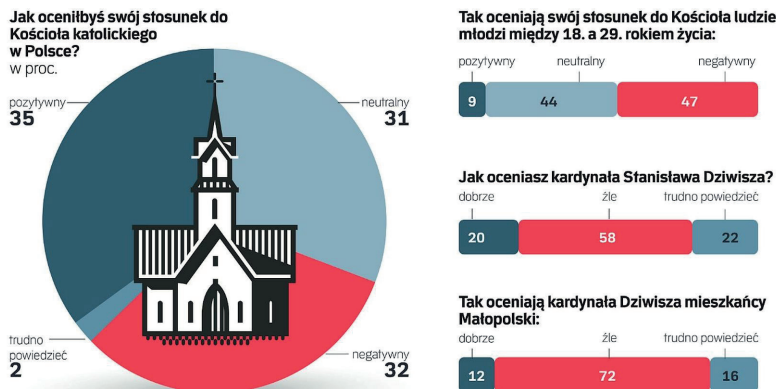
60 Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., art. 18 ust. 4 (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167); Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r., art. 13 ust. 3 (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169).

61 Por. A. Kielian, *Miejsce religii w szkole w świetle „Zasad przewodnich z Toledo”*, [w:] *Współczesna katecheza: kryzysy i nadzieja*, red. R. Chałupniak, Opole 2010, s. 161–163, 166–168; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach, § 1 ust. 2 (tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 983).

z Kościołem ma charakter przede wszystkim kulturowy, a takich katolików, w stosunku do głęboko wierzących, jest niestety większość. Autorytet Kościoła, a w szczególności jego hierarchów, znacznie osłabiły kolejne skandale, które ujrzały światło dzienne w początkach listopada 2020 roku. Dodatkowym czynnikiem oddziaływującym na opinię publiczną były uliczne manifestacje w dziesiątkach polskich miast po wyroku Trybunału Konstytucyjnego z 22 października 2020 roku, a towarzyszył im antykościelny koloryt. Można się spodziewać, że wpłynie to silnie na świadomość przynajmniej części młodego pokolenia, które z łatwością przyjmuje stereotyp, że Kościół jest przeciwnikiem wolności (a zatem także edukacji, w myśl europejskiej tradycji), więc nie jest im z nim po drodze. W listopadzie 2020 roku liczba Polaków pozytywnie oceniających Kościół spadła do 35 proc. Jeśli nawet po pewnym czasie pozytywne oceny Kościoła wzrosną, to wyniki badań z listopada traktować należy jako bardzo poważny sygnał alarmowy, zwłaszcza w odniesieniu do młodego pokolenia. Wedle badań IBRiS opublikowanych 15 listopada 2020 roku przez „Rzeczpospolitą” w grupie wiekowej 18–29 lat pozytywny stosunek do Kościoła zadeklarowało zaledwie 9 proc. badanych, 47 proc. ma stosunek negatywny, a 41 proc. neutralny⁶². Ten wynik ma charakter porażający, ale trend w tym kierunku postępuje już od pewnego czasu. Od kilkunastu lat widać rozwierające się nożyce pomiędzy poziomem wiary starszego pokolenia Polaków, a ich dzieci i wnuków. W ciągu ostatnich 20 lat spadek deklaracji wiary w Boga u młodzieży wyniósł ok. 20 proc., a spadek praktyk religijnych aż 50 proc. Jest to zjawisko nowe, którego wcześniej w Polsce nie było. Możemy je nazwać przerwaniem lub poważnym zaburzeniem międzypokoleniowego łańcucha przekazu wiary, który dotąd stanowił o naszej tożsamości.

Według poniżej przytoczonych badań IBRiS (ilustracja 6) im osoby starsze, tym bardziej stosunek do Kościoła przechyla się w stronę pozytywną. Kościołowi ufa 39,5 proc. badanych, a jako pozytywny swój stosunek do Kościoła określa 35 proc. badanych (w tym tylko 16 proc. mówi, że jest on „zdecydowanie pozytywny”), 31 proc. – jako neutralny, a 32 proc. stwierdza, że jest on negatywny. „Neutralni” to przede wszystkim osoby deklarujące się jako wierzące, ale praktykujące nieregularnie (47 proc.), i w zdecydowanie mniejszym stopniu wierzące, lecz niepraktykujące (31 proc.). Te ostatnie coraz mocniej przechodzą jednak na stronę tych,

62 Por. T. Krzyżak, *Sondaż: Kościół w błyskawicznym tempie traci wiernych*, „Rzeczpospolita” 15.11.2020, <https://www.rp.pl/Kosciol/311159945-Sondaz-Kosciol-w-blyskawicznym-tempie-traci-wiernych.html> (20.01.2021).



Źródło: IBRIS dla „Rz”, badanie CATI przeprowadzono w dn. 13-14 listopada 2020 r. na grupie 1100 respondentów

6. Stosunek Polaków do Kościoła Katolickiego według badań IBRIS dla „Rzeczpospolitej” z 13-14 listopada 2020. Źródło: <https://www.rp.pl/Kosciol/311159945-Sondaz-Kosciol-w-blyskawicznym-tempie-traci-wiernych.html> (20.01.2021)

którzy swój stosunek do Kościoła określają jako negatywny (66 proc.)⁶³. Przytoczone dane i wyniki badań socjologicznych wskazują, że proces szybkiej sekularyzacji, charakterystyczny dotąd dla świata zachodniego, zaczyna zdecydowanie przyspieszać także i u nas. Polska, choć wciąż pozostaje jednym z najbardziej religijnych krajów w Europie, w ciągu najbliższych kilkunastu lat może zmienić swoje oblicze. A trwałość wiary i jej międzypokoleniowy przekaz, który dotąd zawsze tu miał miejsce, może zostać przerwany. W konsekwencji widać, że Kościół stopniowo przestaje być uniwersalnym autorytetem dla większości społeczeństwa. A przecież zawsze było to jednym z najbardziej charakterystycznych rysów naszego kraju i stanowiło o jego tożsamości. W historii Polski rozpoczyna się więc nowa epoka. Czy będzie to także epoka bez edukacji religijnej, czy też jej charakter będzie bardzo fakultatywny i mniejszościowy? Zagadnienie dotyczy bardziej otoczenia społecznego, niż samej dydaktyki (choć i ta odgrywa tu określoną rolę⁶⁴), a sytuacja wymaga bardzo poważnej

63 Por. tamże.

64 Na właściwy tok działań dydaktycznych wskazują słowa Chantal Delsol: „Chrześcijaństwo nie strudzenie protestujący, by zapobiec wprowadzeniu bandyckich praw

refleksji oraz podjęcia konkretnych działań. Nadzieję stwarza fakt, że Kościół w Polsce dysponuje wciąż olbrzymimi siłami apostołskimi, posiada ponad 24 tys. kapłanów oraz ponad 2 mln wiernych świeckich skupionych w różnorodnych ruchach czy wspólnotach, co w sumie tworzy olbrzymi kapitał społeczny. Niezbędne jest jednak – jak podpowiada papież Franciszek – uczynienie Kościoła znacznie bardziej ukierunkowanym misyjnie, na każdym szczeblu jego posługi i działalności⁶⁵. I tu mogą kryć się istotne wskazówki dydaktyczne.

Posługa i praca pedagogiczna ponad 30 tys. osób zaangażowanych w szkolne nauczanie religii w Polsce, zarówno świeckich, jak i zakonnych oraz kapłanów⁶⁶, bez poczucia wewnętrznego przekonania, bez misyjnego entuzjazmu, który zakłada zderzanie się z trudnymi przeszkodami, może okazać się bezskuteczna wobec procesów socjologicznych i osłabienia transmisji wiary w rodzinach. Nie ułatwia tego ujawnianie niewyjaśnionych dotąd kulis dotyczących nadużyć seksualnych ze strony księży, czy też podejrzewania kierowane w stronę kościelnych hierarchów. Bycie katechetą w tej sytuacji wymaga odwagi i może wiązać się z poczuciem osamotnienia na trudnym polu zmagania z przeciwnościami.

Biorąc z kolei za punkt odniesienia perspektywę Kościoła katolickiego, należałoby spodziewać się działań zmierzających do utrzymania rangi przedmiotu religia w ramach systemu oświaty, a także wsparcia społecznego okazywanego wobec nauczycieli religii. Z dokumentów katechetycznych wynika bowiem, iż odnowa Kościoła nie dokona się bez

dotyczących aborcji czy wspomaganego rozrodu, mogą wygrać jedynie w przypadku, kiedy najpierw przeprowadzą rewolucję duchową. Nawróćmy ludzi na chrześcijaństwo, na integralną godność każdego poczętego dziecka, a wtedy będziemy mogli zakazać aborcji. Próby uczynienia tego w kierunku odwrotnym będą jak usiłowanie narzucenia wyznania ludom niekatolickim: terrorystycznym absurdem. Wiara i przestrzeganie zasad poprzedzają ustanowienie praw” (*Czy chrześcijaństwo przetrwa?*, „Teologia Polityczna” 24.05.2021, <https://teologiapolityczna.pl/koniec-chrzciscjanskiego-swiata-chrzciscjanstwa-wyklad-prof-chantal-delsol> [01.05.2021]).

65 Por. M. Przewodnik, *Spada zaufanie do Kościoła*, <https://ekai.pl/spada-zaufanie-do-kosciola/> (22.11.2020); T. Szyszka, *Misyjne impulsy papieża Franciszka*, „Nurt” 2016 nr 2, s. 140–167; *Kościół katolicki w Polsce A.D. 2019*, „Przewodnik Katolicki” 2020 nr 51, s. 34–35.

66 Por. S. Nowotny, *Nauczanie religii w polskich szkołach w świetle badań empirycznych*, 28.08.2015, <http://www.iskk.pl/badania/mlodziez-i-edukacja-religijna/208-badania-edukacji-religijnej> (18.03.2021); M. Bednarek, P. Bera, M. Waluś, *W szkołach brakuje katechetów. Kiepskie płace, mały prestiż*, <https://wyborcza.pl/7,162657,25344342,coraz-krotsza-lawka-katechetow.html?disableRedirects=true> (24.03.2021).

katechezy. Podkreśla to już w pierwszych zdaniach *Dyrektorium o katechizacji* zatwierdzone przez papieża Franciszka 23 marca 2020. Czytamy w nim, iż katecheza „stanowi pełnoprawny element szerszego procesu odnowy, do którego Kościół jest wezwany, by pozostać wiernym przykazaniu Jezusa Chrystusa głoszenia Ewangelii zawsze i wszędzie (por. Mt 28, 19)”. Następnie przewija się przez tekst nowego *Dyrektorium*, niemal jako klucz do jego interpretacji, idea „uczniów-misjonarzy”⁶⁷, czyli aktywnych podmiotów zmian w Kościele i ewangelizacji innych; ludzi, którzy „mają żywe doświadczenie zmartwychwstałego Chrystusa i przeżywają nowe relacje zrodzone z Niego”⁶⁸. Do nich należą również katecheci, których posługa jest niezbędna „do tego, aby wiara mogła wzrastać”⁶⁹. Ich zaangażowanie w szkole w wielu przypadkach może stanowić dla uczniów jedyny sposób kontaktu z przesłaniem wiary. Konfesyjne nauczanie religii, według *Dyrektorium*, „ma wielkie znaczenie wychowawcze i służy rozwojowi samego społeczeństwa”⁷⁰. To właśnie dzięki katechezie i katechetom możliwe jest szukanie prawdy i dobra w życiu oraz przekazywanie go innym w ramach „posługi myślenia”, o której Jan Paweł II mówił, iż jest niczym innym, jak tylko służbą „prawdzie w wymiarze społecznym”, dzięki czemu „zachowana zostaje bardzo istotna dla nauki więź pomiędzy prawdą a dobrem”⁷¹. Dzięki tej posłudze możliwe stanie się tworzenie przeciwwagi wobec inżynierii społecznej dążącej do unifikacji światopoglądowej, stawiającej sobie za cel stworzenie człowieka zewnątrzsterownego, kolektywnego i uległego władzy, także tej płynącej z nowych mediów, podatnego na manipulację i *fake newsy*⁷². Zadanie nie jest łatwe, jednak w szerszym zakresie i kompleksowym rozumieniu (bez względu na partykularne interesy) wpisuje się w ideę dydaktyki ery cyfrowej i kontynuacji idei szkolnictwa europejskiego.

67 Por. Papińska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 40, 50, 89, 135, 152, 262, 288, 303.

68 Tamże, 303.

69 Tamże, 110.

70 Tamże, 314.

71 Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone z okazji sześćsetlecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, 8 czerwca 1997, <https://ekai.pl/dokumenty/przemowienie-wygloszone-z-okazji-szescsetlecia-wydzialu-teologicznego-uj/> (25.01.2020).

72 Por. S. Bukalski, *Posługa myślenia wobec współczesnego stanowiska Ecclesia turpis. Refleksja teologiczno-psychologiczna*, „*Analecta Cracoviensia*” 51 (2019), s. 6–11, <https://doi.org/10.15633/acr.3630>.

Istnienie konfesyjnej lekcji religii w szkole publicznej domaga się od odpowiedzialnych za jej kształt, czyli zwłaszcza autorów programów, podręczników oraz samych nauczycieli religii, by do nowego kontekstu kulturowego zaadaptować proces katechizacji, ewangelizacji i przekazu wiedzy religijnej. Bez głębszego rozumienia kultury cyfrowej oraz wykorzystania narzędzi, które ona dostarcza, może nie zaistnieć efektywna komunikacja, niezbędna w przekazie Ewangelii i będąca skutkiem rzeczywistej interakcji w procesie edukacji⁷³. W tej optyce „permanentny stan misji”, o którym już wcześniej pisał Franciszek w adhortacji apostołskiej *Evangelii gaudium*, jest obecnie w ewidentny sposób możliwy do urzeczywistnienia na „cyfrowym kontynencie”⁷⁴ dzięki narzędziom sieci Web 2.0. Papież Benedykt XVI przed ponad 10 laty wzywał do takiego korzystania z mediów elektronicznych: „Moi drodzy, uważajcie za swój obowiązek wprowadzanie w kulturę tego nowego środowiska komunikacyjno-informacyjnego wartości, na których opiera się wasze życie! W pierwszych latach Kościoła apostołowie wraz z uczniami szerzyli Dobrą Nowinę w świecie grecko-rzymskim. W tamtych czasach, aby ewangelizacja mogła być skuteczna, należało wnikliwie zrozumieć kulturę i obyczaje ówczesnych ludów pogańskich, żeby móc dotrzeć do ich serc i umysłów. Podobnie i dziś głoszenie Chrystusa w świecie nowych technologii wymaga dogłębnego ich poznania, aby móc je potem odpowiednio wykorzystać”⁷⁵.

Wezwanie do ewangelizacji za pomocą cyfrowych środków przekazu staje się tym bardziej zobowiązujące, im bardziej stają się one socjotwórcze i nabierają dominującego znaczenia w tworzeniu wspólnot, grup dyskusyjnych oraz dysseminacji poglądów, postaw i wartości. Chodzi o edukację religijną, która wprowadza wspólnoty uczniów i katechetów „w rzeczywistości misyjne i ewangelizacyjne”⁷⁶, biorąc pod uwagę kontekst i moż-

73 Por. Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 213–217, 245.

74 Por. Franciszek, adhort. apost. *Evangelii gaudium*, 25; por. także Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje. Trzeba rozpowszechnić kulturę szacunku, dialogu i przyjaźni. Orędzie Papieża na XLIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/massmedia2009_24012009.html (12.08.2019).

75 Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje...*, dz. cyt.

76 *List Ojca Świętego Franciszka z okazji setnej rocznicy ogłoszenia Listu apostołskiego „Maximum illud” o działalności prowadzonej przez misjonarzy na świecie*, <https://missio.org.pl/pontyfikat/nadzwyczajny-miesiac-misyjny/papiez-franciszek/562-list-papieza-zapowiadajacy-nadzwyczajny-miesiac-misyjny> (12.08.2019).

liwości nowych mediów oraz globalnej kultury partycypacji, pomimo tego, iż zdaje się ona iść pod prąd przekazowi podstawowych dóbr kultury, moralności i religii, charakterystycznych dotychczas dla poszczególnych grup społecznych.

Liczne zasoby osobowe to jeszcze za mało, aby można było mówić o skutecznym wychowaniu religijnym. Obok starcia wartości religijnych z wartościami kultury cyfrowej i popkultury, starcia, w którym, wedle stanowiska Piotra Siudy, religia jest na straconej pozycji, pozostaje jeszcze szansa, jaką stwarza nauczanie religii w szkole. Do tego jednak potrzebne są odpowiednie narzędzia, które będą wykorzystywane przez nauczycieli. Narzędzia dydaktyczne mogą sprowadzać się do zasygnalizowanej przez Katarzynę Potyrałę konstatacji: „iMózgi potrzebują iEdukacji, w której informacja zostanie zanurzona w szerszym kontekście, a szkolny sposób jej przetwarzania będzie podstawą budowania nowej kultury uczenia się, opartej na dialogu, refleksji, kwestionowaniu i naukowej argumentacji”⁷⁷. Taki bowiem dyskurs i taka metoda pracy dydaktycznej jest niezbędna, gdy pod uwagę brana jest charakterystyka pokolenia „iGen”, oddalającego się wprawdzie od religii w wymiarze instytucjonalnym, lecz nadal odczuwającego potrzebę w zakresie poszukiwania odpowiedzi na egzystencjalne wątpliwości. Czy taki właśnie winien obrać kierunek dyskursu edukacyjnego w nauczaniu religii?

2.5. Dyskurs intermedialny w nauczaniu religii

Jak zostało to już zaznaczone, język naturalny jest językiem symbolicznym, zatem nie tylko reprezentuje doświadczenie, ale równocześnie je tworzy. Dyskurs zaś to upowszechnione, relatywnie trwałe reguły komunikacji na różnych poziomach znaczenia, które w mniejszym lub większym stopniu wpływają na kształt komunikowanej rzeczywistości. Chodzi tu zatem o historycznie uwarunkowany system znaczeń kształtujący tożsamość podmiotów i przedmiotów, a także tego samego rodzaju reguły i konwencje, umożliwiające wytwarzanie znaczeń w określonym kontekście społecznym⁷⁸.

77 K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, dz. cyt., s. 272.

78 Por. J. Kajfosz, *Faktoid i mistyfikacja w nowych mediach, czyli o strategiach czarowania umysłu*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 70.

W tym znaczeniu używanie określonych kombinacji językowych do wytworzenia danego tekstu stoi u podstaw naszych wyobrażeń o świecie, naszego zmysłowego doświadczania go oraz podejmowanych działań. Przykładowo, jeśli ktoś nie widział nigdy ducha na cmentarzu, ale na podstawie obiegowych opowiadań i wątków na ten temat, replikowanych w legendach transmitowanych przy użyciu różnych kanałów, boi się przechodzić nocą obok cmentarza, to ewidentnie obraz mentalny i jego kopie wpływają na fizyczne odniesienia do świata w tym konkretnym przypadku. Pod tym względem można mówić o konstruktywnym charakterze folkloru, w tym folkloru internetowego. „Jeśli procesy folkloryzacji mogą być napędzane dialektyczną współgrą wzajemnego uwierzytelniania i inspirowania się przekazów rozprzestrzeniających się różnymi kanałami komunikacyjnymi, badanie tekstu typu memoratu w internecie nie jest możliwe bez jednoczesnego kierowania uwagi na inne media, które z jednej strony kształtują potoczne imaginaria, a jednocześnie same wykorzystują je jako swój budulec”⁷⁹. Nie jest zatem możliwe odseparowanie tekstów gazetowych, rtv i innych od e-folkloru, gdyż nie istnieją one i nie funkcjonują w izolacji od siebie. Zatem także język religijny pozostaje pod dominującym wpływem kultury cyfrowej.

Kwestia wykorzystania w dydaktyce materiałów intermedialnych oraz dostępnych wytworów netloru wiąże się z ustaleniem jasnych kryteriów ich selekcji i oceny z punktu widzenia użyteczności dydaktycznej. Przede wszystkim istotne znaczenie mają dane dotyczące nadawców elektronicznych przekazów. Należy zatem rozpocząć badanie od analizy kanału czy platformy, na której znajdujemy interesujące nas materiały. Wiąże się to z podjęciem próby ustalenia rzeczywistego aktora i wykonawcy publikowanych treści. Trzeba odróżnić materiały publikowane spontanicznie przez internautów od tych, które ze względów komercyjnych czy ideologicznych są dystrybuowane przez administratora danego środka przekazu. Czym innym są tętniące życiem fora czy grupy dyskusyjne, a czym innym strony komercyjne publikujące lolcontent. Ważne jest też, by ogólnie określić profil uczestników komunikacji (ich zainteresowania, przekonania, poziom wiedzy, preferencje estetyczne i inne). Materiałem do tych analiz są wypowiedzi słowne i inne dane oferowane przez uczestników komunikacji, a także ich nicki czy opisy, profile. Ich selekcja winna następować z inicjatywy samego nauczyciela religii, który powinien zebrać wystarczającą liczbę informacji dotyczących strony internetowej

79 Por. tamże, s. 70n.

czy profilu społecznościowego, właścicieli, użytkowników i komentujących, pozwalających na ocenę wartości oraz intencji wytworów, jakie zamierza wykorzystać w procesie dydaktycznym.

Kolejnym aspektem oceny są powiązania danego tekstu z innymi tekstami funkcjonującymi w Internecie. Każdy przekaz jest w jakiś sposób zanurzony w potoku innych przekazów. Należą do niego zarówno pojawiające się komentarze, jak i inne teksty zamieszczone na tej samej stronie czy profilu użytkownika (lub fanpejdżu), a także proponowane odnośniki. W obieg tekstów wpisuje się także zjawisko remiksu na zasadzie komentarzy, parodii czy wariacji na ten sam temat, często powiązane systemem odnośników. Pominięcie powiązań z innymi tekstami, intencji autorów i odbiorców oraz cech kanału dystrybucji może prowadzić do pomyłek w określaniu stanu poszczególnych tekstów i w konsekwencji do błędnego odczytania ich sensów (ironii, parodii, remiksu uznanych za wypowiedzi autentyczne).

Następnie, należy rozważyć kwestię spontaniczności, która silnie wiąże się z kategorią nieoficjalności odróżnianą od świadomych i przemyślanych działań instytucjonalnych. W grę wchodzi tu przekazy komercyjne, polityczne czy religijne. Wpływając na popularyzację określonych postaw, nadawca kieruje się z góry określonymi założeniami, wykluczającymi działalność spontaniczną, służąc budowaniu przewagi politycznej, ekonomicznej czy światopoglądowej. Przekazy tego rodzaju mogą strukturalnie i estetycznie nie odbiegać od spontanicznych form twórczości internetowej, stąd trudno je niekiedy odróżnić. Bywa też odwrotnie, gdy spontaniczne wytwory netloru ulegają komercjalizacji i są wykorzystane w ściśle określonych celach. W efekcie kryterium powtarzalności czy popularności stanowi wskaźnik spontaniczności danego tekstu. Odróżnienie przekazów spontanicznych od działań instytucjonalnych winno stanowić jedno z działań selekcji materiału cyfrowego przez nauczyciela, a także stanowić część dydaktyki nauczania religii w kwestii kształtowania kompetencji cyfrowych uczniów.

Kolejna cecha wytworów cyberkultury, istotna z punktu widzenia dydaktyki, to ich względna anonimowość. Jest ona funkcją zaangażowania odbiorcy w kreację folkloru internetowego. Niektórzy bez trudu rozpoznają autora lub bohatera fotomontażu czy remiksu, czy też memu, innym przyjdzie to z trudem. Ogólna orientacja użytkowników w zakresie bieżących zjawisk artystycznych i medialnych warunkuje rozpoznawalność treści, a w procesie transmisji treści informacja o autorach nie ulega wykasowaniu, może jednak nie zostać odkryta przez odbiorców. Z tym związana jest również wariantywność, która może oznaczać zmiany w przekazie

dokonywane przez uczestników bądź odbiorców tekstów kultury w procesie ich transmisji. Niekiedy dokonuje się to na zasadzie „prześlij dalej”, „kopiuj, wklej”, a niekiedy treść podlega modyfikacji i kolejnym mutacjom.

Powyższe cechy przekazów intermedialnych kultury cyfrowej (czyli: określenie nadawcy i zasadniczego profilu prezentowanych przez niego komunikatów, powiązania danego tekstu z innymi, spontaniczność twórczości, względna anonimowość wytworów) należy uwzględnić przy ocenie ich dydaktycznej przydatności. Otoczenie społeczne, które jest zdominowane przez zdarzenia prezentowane za pośrednictwem przekazów medialnych, sprawia, iż doświadczenia, które w ten sposób zdobywamy, wypierają naszą osobistą konstrukcję rzeczywistości. Postrzeganie świata staje się coraz mniej bezpośrednie. Również nasze preferencje zdają się zmierzać w kierunku przetworzonego doświadczenia pośredniego. Asymilacja imitacji zmienia zaś struktury wiedzy jednostki. „Fotografia zachodu słońca może być piękna, ale nieodzownie redukuje oryginalne doświadczenie zachodu słońca do dwuwymiarowej, jednomodalnej reprezentacji ikonicznej”⁸⁰. Przypomnijmy definicję środków dydaktycznych Wojciecha Skrzydlewskiego, wedle którego są one nadajnikami bodźców sensorycznych odbieranych przez uczącego się, które umożliwiają przetwarzanie określonych informacji naukowych, poznanie rzeczywistości oraz kształtowanie doświadczenia indywidualnego⁸¹.

Współcześnie nauki pedagogiczne mocno akcentują wielokierunkowość procesu kształcenia, który winien odrzucać wszelkie schematyzmy, a nabierać bogatej, obfitej struktury oddziałując na uczniów wielozmysłowo. Uczeń w tego rodzaju edukacji traktowany jest jak podmiot, a nie przedmiot nauczania. Nie tylko przyswaja wiadomości i wartości, ale także je tworzy⁸². Powstają teorie dotyczące procesu kształcenia z uwzględnieniem tych założeń (np. teoria kształcenia wielostronnego⁸³, teoria kształcenia intermedialnego), które uzupełniając się wzajemnie, prowadzą

80 W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie. Zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Poznań 1990, s. 17.

81 Por. tamże, s. 29, 162.

82 Według Hanny Hamer stosowanie metod aktywizujących, audiowizualnych, zwiększa prezentacja poglądów na dany temat oraz wywoływanie motywacji poznawczej – to tylko niektóre elementy tego, jakże pożądanego, modelu nauczania typu Y. Por. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, dz. cyt., s. 14–17.

83 Por. M. Śnieżyński, *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991, s. 9, 36–46, 84–89, 169–177; A. Krasieński, *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 17 (2001), s. 89–98.

do możliwości mówienia o kształceniu multimedialnym, czyli zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem kompleksu celowo dobranych prostych i złożonych środków dydaktycznych⁸⁴. Jest to kształcenie wielokanałowe, które w przekazie informacji wykorzystuje: język obrazów, działanie na przedmiotach naturalnych i modelach oraz język symboliczny. Idea kształcenia multimedialnego zakłada czynny udział nauczyciela nie tylko w korzystaniu z materiałów już istniejących, ale także ich samodzielne projektowanie i wykonanie⁸⁵. Środek dydaktyczny bowiem tym lepiej spełnia swoje funkcje, im silniejsza następuje interakcja między uczniem a materiałem nauczania⁸⁶. Nie można także pominąć faktu, iż „widzenie” czy też „myślenie za pomocą obrazów” staje się dominującą strategią poznawczą, obejmując takie kategorie jak „kultura audiowizualna”, czyli wzmocnienie władzy wzroku przez integrację ze słuchem; „ikonosfera”, czyli cywilizacja obrazowa, przejaw kultury masowej, utrwalana i rozpowszechniana za pomocą nowoczesnych technik komunikacji; „ikoniczność” – zasada przekazywania treści poprzez obraz, znak, zdjęcie, animację, film i muzykę⁸⁷; „wizualizacja”, czyli przemiana niewidzialnego słowa, dźwięku w figuratywne obrazy świata. Wreszcie „wielozmysłowość”, która przywołuje ideę kształcenia polisensorycznego⁸⁸.

Dyskurs intermedialny w nauczaniu religii powinien także prowadzić do orientacji w otoczeniu nowomiedialnym, w które uczeń jest obecnie wtajemniczany w sposób naturalny, podobnie jak w fizyczne otoczenie jego miejsca zamieszkania. Wojciech Skrzydlewski, opisując pojęcie alfabetyzmu medialnego (*media literacy*)⁸⁹, czyli alfabetyzacji społeczeństwa

84 Por. W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia...*, dz. cyt., s. 137.

85 Por. W. Strykowski, *Kierunki modernizacji procesu kształcenia*, „Neodidagmata XVIII”, Poznań 1988, s. 124; *Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym*, red. W. Strykowski, Poznań 1991, s. 13n; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 187.

86 Por. M. Hallada, *Fotografia dydaktyczna w programach multimedialnych – na przykładzie programu do podręcznika historii „Śladami przeszłości” dla klasy pierwszej gimnazjum*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 226n.

87 *Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. E. Tabakowska, Kraków 2006, s. 10.

88 Por. A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość...*, dz. cyt., s. 14, 16.

89 R. Bomba używa sformułowania „alfabetyzacja medialna” lub „alfabetyzacja sieciowa”, opisując katalogi kompetencji cyfrowych. Por. R. Bomba, *Jak uczyć cyfrowych humanistów?* [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 28n. W literaturze funkcjonuje też pojęcie „kompetencji informacyjnych”, stanowiących element tzw. kultury informacyjnej. Por. M. Latoch-Zielińska, *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym*

w zakresie mediów i najnowszych technologii, dzięki czemu cyfrowi imigranci stają się tubylcami (*digital immigrants* – *digital natives*). Jest to jednak nie tylko biegłość instrumentalna, ale przede wszystkim kompetencje w zakresie korzystania z mediów i umiejętnego stosowania ich w procesie komunikowania i uczenia się. Alfabetyzm medialny w takim rozumieniu jest dla Skrzydlewskiego kluczowym zadaniem edukacji w XXI wieku. Według niego składa się on z następujących komponentów:

- alfabetyzm technologii: umiejętność użycia nowych mediów w celu zapewnienia sobie sprawnego dostępu do informacji i przekazywania ich;
- alfabetyzm informacyjny: umiejętności w zakresie pozyskiwania, organizowania, selekcji i oceny informacji oraz formowania na tej podstawie właściwych opinii;
- kompetencje w tworzeniu komunikatów w mediach: coraz większa liczba osób na świecie wytwarza i przekazuje treści dla coraz liczniejszego grona odbiorców;
- kompetencje społeczne i odpowiedzialność w komunikowaniu online⁹⁰.

Wedle zasad *Web Literacy Standard*, stanowiących katalog kompetencji cyfrowych opracowany przez twórców przeglądarki Mozilla Firefox, istotne są umiejętności w trzech obszarach: eksploracja, budowanie i partycypacja. Eksploracja oznacza świadome i celowe poruszanie się w obszarach sieci internetowej, budowanie jest nabyciem umiejętności tworzenia nowych treści umieszczanych w cyberprzestrzeni, a kolejny z trzech obszarów oznacza aktywny udział w społecznościach funkcjonujących w wirtualnej rzeczywistości. Te trzy obszary mają w dalszej kolejności określać kompetencje szczegółowe (podobszary i umiejętności) w zakresie nawigacji w sieci, kreacji contentu sieciowego oraz partycypacji w społecznościach sieciowych⁹¹.

Tworzenie standardów cyfrowych i nabywanie kompetencji w tym zakresie może stanowić dla humanisty moment zetknięcia się dwóch,

świecie. *Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 43–45.

90 Por. W. Skrzydlewski, *Kompetencje medialne, edukacja, rynek pracy i funkcjonowanie społeczne*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 42n.

91 Mozilla Foundation, *Web Literacy Standard provides a framework for reading, writing and participating on the web*, <https://blog.mozilla.org/foundation-archive/mozilla-learning/web-literacy-standard/> (01.05.2020).

zdawać się może, obcych obszarów: wiedzy humanistycznej z technologią cyfrową. Radosław Bomba uważa, że ten słabo jeszcze eksplorowany przez humanistów obszar jest pograniczem, na którym możliwe jest zbudowanie modelu humanistów cyfrowych, korzystających z bogactwa wymiany doświadczeń i narzędzi należących do obszaru nauk humanistycznych i obszaru cyberprzestrzeni. Za Elijahem Meeksem, Bomba określa humanistykę cyfrową jako strefę wymiany, w której przedstawiciele różnych kultur i dziedzin wymieniają się swoimi zasobami, dochodząc do wzbogacenia swojej wiedzy i umiejętności, a nawet wypracowując wspólny i zrozumiały dla obu stron język komunikacji⁹². Przykładem takiego działania jest m.in. *booksprint*, czyli praktyka grupowego, wspólnego pisania książki poprzez współpracę online za pomocą narzędzi do pracy zdalnej⁹³. W takim przedsięwzięciu liczą się umiejętności pracy w sieci, partycypacje we wspólnocie (zespołe, duecie), współpraca i tworzenie zasobów edukacyjnych oraz rozpowszechnianie ich online. Jest to partnerska i prosta formuła działania, którą można wykorzystać w pracy dydaktycznej. Inną metodą jest formuła *medialabu*, mająca swoją genezę w instytucji badawczej amerykańskiego MIT (Massachusetts Institute of Technology), której zadaniem było łączenie nowych technologii z naukami społecznymi i ze sztuką. Z czasem idea zaczęła obejmować środowiska pozaakademickie (np. Medialab Prado w Hiszpanii). Obecnie tym terminem określa się przedsięwzięcia, w których interdyscyplinarne zespoły tworzą wspólnie nowomiedialne projekty i rozwiązania, wykorzystując do tego narzędzia sieciowe zarówno na etapie tworzenia, jak i dyseminacji efektów. Wyraźnie zaznacza się w tych pomysłach idea kreatywnej edukacji, twórczości cyberkulturowej i model współpracy wykluczający sztywną hierarchię, jak również propagowanie współpracy partnerskiej i swobodnej wymiany informacji. W ten sposób powstają projekty odwołujące się do budowania narracji cyfrowych, wizualizacji danych, dziennikarstwa społecznego czy kulturonomiki⁹⁴. Według Radosława Bomby bez rozwijania tego rodzaju nowych kompetencji i wdrażania nowych metod kształcenia

92 Podobnie jak tzw. języki pidżinowe. Por. R. Bomba, *Jak uczyć cyfrowych humanistów?*, dz. cyt., s. 30; E. Meeks, *Neotopology*, Stanford Digital Humanities, <https://digitalhumanities.stanford.edu/neotopology> (01.05.2020).

93 W ten sposób m.in. powstała książka *Clic2Save. Reboot*, której dwójka autorów spotkała się raz w świecie realnym, a pozostałe działania wykonywali za pomocą komunikacji sieciowej.

94 Np. Medialab Katowice, <https://medialabkatowice.eu/o-medialabie/> (19.07.2019); Medialab Prado, <https://www.medialab-prado.es/en> (19.07.2019). Por. R. Bomba, *Jak uczyć cyfrowych humanistów?*, dz. cyt., s. 31–36.

(także na poziomie akademickim) „działalność akademicka humanistów może ulegać marginalizacji i w coraz mniejszym stopniu oddziaływać na współczesny świat”⁹⁵. Nie ulega wątpliwości, że tego rodzaju metody pracy, prócz rozwoju kompetencji cyfrowych i przedmiotowych ucznia, wpływają też na budowanie relacji z nauczycielem, dlatego winny znaleźć swe miejsce w zakresie dydaktyki i metodyki nauczania religii w szkole.

Według Skrzydlewskiego punktem wyjścia dla wspomnianego wyżej alfabetyzmu medialnego jest biegłość w zakresie tradycyjnych kompetencji uczenia się, w skład których zalicza czytanie, pisanie, matematykę i przyrodę. A kolejną umiejętnością jest przyswojenie sobie sposobów uczenia się w dobie społeczeństwa informacyjnego. Sprawność stosowania nowych technologii informacyjnych nie jest wyłącznie wzbogaceniem procesu gromadzenia i organizowania informacji, lecz także myślenia innowacyjnego w rozwiązywaniu sytuacji problemowych. Nowe technologie informacyjne wymagają ukształtowania środowiska dydaktycznego w taki sposób, by proces uczenia się był zarządzany przez samego uczącego się, co wymaga znajomości przez niego celów nauczania (ocenie kształtujące). Dochodzi do tego element odpowiedzialności za twórcze przekazywanie i rozpowszechnianie wytworzonych lub przetworzonych treści, co pozwala na rozwój myślenia krytycznego, poczucia bezpieczeństwa w sieci oraz prawa do prywatności. Wszystko to nie stanowi celu samego w sobie, lecz ma przynieść wymierne efekty w zakresie wszechstronnego rozwoju ucznia, a także służyć wprost podniesieniu efektywności systemu edukacji⁹⁶.

Powyższe wskazania powinny być aplikowane w całej rozciągłości w dydaktyce nauczania religii, w tym także w akademickim przygotowaniu przyszłych katechetów – nauczycieli religii katolickiej. Wiedza teologiczna, którą zdobywają w trakcie studiów, domaga się koniecznego uzupełnienia o intermedialne sposoby opracowania i przekazu tej wiedzy w zgodzie z dydaktycznymi regułami przyjmowanymi dla danego etapu edukacyjnego. W dodatku język teologiczny jest wysoce wyspecjalizowany i nie można zakładać, że stanie się on w pełni zrozumiały w komunikacji z odbiorcami poprzez media społecznościowe, gdzie w wielu wypadkach mamy do czynienia z zapisem oralności. Należy w równej mierze uwzględnić osoby wykształcone, jak i te, które nie dysponują szerokim spektrum pojęciowym. Język zrozumiały jest czynnikiem determinującym uwagę odbiorców. Problem ten można jednak rozwiązać przez konsultację z teologiem, czy też katechetą – taka winna być także jego rola, by

95 Por. R. Bomba, *Jak uczyć cyfrowych humanistów?*, dz. cyt., s. 36.

96 Por. W. Skrzydlewski, *Kompetencje medialne...*, dz. cyt., s. 44.

wyjaśniać i redukować sprzeczności w docierających do uczniów komunikatach. Tempo prowadzenia dyskusji na tematy religijne w mediach społecznościowych bywa szybkie, dynamiczne, a emocje zdają się niekiedy przeważać nad rzetelnością argumentacji⁹⁷. Wielozmysłowość staje się niezbędną zasadą przyjmowaną w dydaktyce katechetycznej.

2.6. Wielozmysłowość w nauczaniu religii

Trudności w przekładzie kodu języka sakralnego na potoczny i odwrotnie należy wiązać z opisanym wyżej wpływem kultury popularnej na dyskurs religijny i przeżywanie religijności w kontekście wytworów kultury cyfrowej (popreligia). Wydaje się bowiem, iż z tej przyczyny obydwie kody – sakralny i potoczny – oddalają się od siebie, choć powodów tego zjawiska można dopatrywać się z obydwu stron – z jednej jest to stopniowa laicyzacja języka codziennego, potocznego i jego dynamiczny rozwój w ramach procesów transformacji kultury masowej, z drugiej zaś kosztujący w niezmiennych formułach język religijny. Procesom oddalania towarzyszy jednak zjawisko kontaminacji języka religijnego wyrażeniami potocznymi. Wojciech Kudyba zauważa, iż „żywiół potoczności nie obejmuje u nas swym zasięgiem języka liturgicznego, nie pojawia się ani w modlitwach, ani w listach pasterskich”⁹⁸. Z drugiej zaś strony, badacze zauważają mieszanie się elementów języka sfery sacrum oraz sfery profanum⁹⁹. Należy mieć jednak na uwadze fakt oczywisty, iż język religijny nie stanowi obszaru wyizolowanego z przestrzeni kulturowej, pozostaje w niej zanurzony, to bowiem z niej czerpie swe istnienie i właściwości komunikacyjne, wnosząc w nią jednocześnie swą specyfikę, a zarazem broniąc się przed sztucznością. Jak pisze Kudyba: „Gdyby istotnie

97 P. Wajs, *Media społecznościowe jako przestrzeń głoszenia słowa Bożego. Teoria i praktyka*, Warszawa 2019, s. 243–255.

98 W. Kudyba, *Język religijny w kulturze masowej*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 21 (18–24). O oddalaniu się kodów językowych por. W. Przyczyna, G. Siwek, *Język Kościoła w Polsce pod koniec drugiego tysiąclecia*, „Ateneum kapłańskie” 1999 z. 3, s. 335–354.

99 Por. E. Wolicka, *Obraz i słowo. W obszarze języka religijnego*, „Znak” 12/1995, s. 68; I. Bajerowa, *Szanse języka religijnego w świecie kultury masowej*, [w:] *Teologia-kultura-współczesność*, red. Z. Adamek, Tarnów 1995, s. 99–113; D. Zdunkiewicz-Jedynak, *O Bogu łatwym, lekkim, niewymagającym. Banalizacja języka Kościoła*, „Res Publica Nowa” 2/2004, s. 66–71; J. Majewski, P. Cybulska, *Narodziny popreligii. Religia w dobie kultury popularnej*, dz. cyt., s. 140–142.

można było wyrażać się o Bogu jedynie językiem podniosłym i natchnionym, prawdopodobnie nigdy by nie powstały ewangelie pisane przecież w *koiné* (κοινή) – codziennym języku dawnych mieszkańców basenu Morza Śródziemnego¹⁰⁰. Coś, co dla językoznawcy może posiadać znaczenie wręcz wulgarne, w ramach kultury, do której przynależy, wydaje się mieć neutralne i w pełni akceptowalne miejsce w komunikacji. Wiesław Przychyna i Gerard Siwek mówią w tym kontekście o potrzebie inkultracji przekazu treści religijnych, dostrzegając przekład języka religijnego na codzienny jako „jedyną szansę jego ocalenia i spełnienia właściwej mu roli w środowisku zdominowanym przez język kultury masowej”¹⁰¹. Przekład nie oznacza jednak rezygnacji z języka specyficznego religijnego ani też jego zwulgaryzowania. Wskazuje jedynie na możliwość translacji oraz komunikacji tych samych treści w odmiennych kodach językowych.

W tym celu niezbędne wydaje się przyjęcie zasady polisensoryczności. Techniki multisensoryczne bywają często stosowane w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce. Tego rodzaju techniki i strategie nauczania stymulują bowiem uczenie się poprzez angażowanie uczniów na wielu poziomach, zachęcając ich do używania niektórych lub wszystkich zmysłów w celu zebrania informacji, połączenia ich posiadaną wiedzą oraz z pomysłami, które już znają i rozumieją, a w ten sposób łatwiej odkrywają logikę związaną z rozwiązywaniem problemów. Wreszcie, w powiązaniu z nauczaniem problemowym, polisensoryczność pozwala na szybsze opanowanie zadań związanych z rozwiązywaniem problemów oraz wykorzystaniem pozawerbalnych umiejętności rozumowania, prostszego ujmowania relacji między pojęciami i organizacji przechowywania informacji celem ich późniejszego wykorzystania (np. techniki tworzenia lapbooków, tablic sensorycznych itp.). Większość tych technik wykorzystuje zmysły wzroku lub słuchu, niekiedy też istotną rolę odgrywa dotyk. Wzrok ucznia służy do czytania informacji, patrzenia na tekst, ilustracje czy odczytywania informacji z tablicy. Na wzrok mogą mieć wpływ trudności ze śledzeniem lub przetwarzaniem wizualnym. Czasami z kolei przetwarzanie słuchowe ucznia może być słabe. Rozwiązaniem tych trudności jest wykorzystanie innych zmysłów, zwłaszcza dotyku i ruchu. Pomoże to rozwinąć wspomnienia dotykowe i kinetyczne, a pośrednio także słuchowe i wizualne. Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają zwykle trudności w jednym lub kilku

100 W. Kudyba, *Język religijny w kulturze masowej...*, dz. cyt., s. 23. Por. *Wstęp do Nowego Testamentu*, red. R. Rubinkiewicz, Poznań 1996, s. 122, 175, 236n, 323.

101 W. Przychyna, G. Siwek, *Język Kościoła w Polsce...*, dz. cyt., s. 353.

obszarach czytania, ortografii, pisania, matematyki, rozumienia ze słuchu i języka ekspresyjnego. Techniki multisensoryczne umożliwiają im wykorzystanie tych obszarów, które silniej wpływają na percepcję, w zależności od potrzeb ucznia i wykonywanego zadania¹⁰².

Wytwory cyberkultury pozwalają na zastosowanie tych technik w procedurach realizacji celów edukacyjnych niekojarzonych dotychczas z wielomysłowością. Do typowej metody dyskusji czy burzy mózgów można bowiem podejść od strony dostępnych materiałów sieciowych dotyczących danego zagadnienia. Jedną z takich odmian technik polisensorycznych jest wykorzystanie tekstów e-folkloru w postaci memów internetowych oraz towarzyszących im komentarzy i dyskusji w celu podjęcia tematów społecznie kontrowersyjnych. Wprowadzenie trudnego tematu w sposób zabawny, poprzez dowcip, może złamać bariery, które dzielą uczestników dyskursu, zachęcając ich do wypowiedzi. Pomaga to także włączyć w analizę zagadnienia perspektywę religijną. Za przykład mogą posłużyć obszary tematyczne szeroko powiązane z identyfikacją płciową.

Artmem zaprezentowany na ilustracji 7 stanowi polisensoryczną formę komentującą dyskusje toczące się wokół zagadnień tożsamości płciowej. Wykorzystanie w warstwie wizualnej renesansowego obrazu Luca Cranacha starszego pt. *Adam i Ewa w rajskim ogrodzie* umieszcza tę dyskusję w kontekście ściśle religijnym, na tle biblijnego opisu stworzenia z Księgi Rodzaju 2, 8–15, a także panującej w rajskim ogrodzie zażyłości nie tylko w obrębie świata stworzonego, lecz także pomiędzy Stwórcą a ludźmi, jak ujmował to obrazowo Ireneusz z Lyonu, pisząc: „Raj tak oto był piękny i dobry: Słowo Boże przechadzało się stale i rozmawiało z człowiekiem, zapowiadając rzeczy przyszłe, które mają nastąpić, ponieważ będzie zamieszkiwało i rozmawiało z nim i będzie z ludźmi ucząc ich sprawiedliwości”¹⁰³. Na pierwszym planie obraz ukazuje ów dialog, by w kolejnych scenach pokazać dalsze wydarzenia: spożycie owocu z drzewa poznania dobra i zła, ukrywanie się przed Bogiem, aż po wygnanie z rajskiego ogrodu. Na pierwszoplanową scenę nałożona została tworząca mem warstwa werbalna, wkładając w usta rozmawiającego z kobietą i mężczyzną Boga słowa stanowiące niejako reakcję

102 Por. C. Chandrasekaran, *Computational principles and models of multisensory integration*, „Current Opinion in Neurobiology” 43 (2017), s. 25–34, <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.11.002>; L. Rosenberg, *The effects of multisensory, explicit, and systematic instructional practices on elementary school students with learning impairments in encoding and oral reading*, Boston 2015, s. 13–16, 22–25.

103 Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostoelskiej*, Kraków 1997, s. 35.



7. Artmem religijny komentujący dyskusje wokół zagadnień tożsamości płciowej, oznaczony w serwisie Facebook hashtagem #uwikłaniwpleć. Źródło: <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/3972106409475234>, data publikacji: 14.01.2021

Stwórcy na postmodernistyczne spory o płęć, który ironizując, dokonuje oceny własnych działań stwórczych post factum. Ironia i tło biblijne nadaje określony, kontekstualny kształt dalszej dyskusji lub prezentacji zagadnienia z perspektywy biblijnej i katolickiej, co stanowi punkt wyjścia do bardziej szczegółowego omówienia tematu i powiązaniu go ze sztuką oraz kulturą cyfrową. Dodatkowo bowiem zamieszczony w opisie hashtag #uwikłaniwpleć odsyła do innych wytworów e-folkloru o podobnej tematyce, poszerzając dyskurs o podobnie otagowane teksty. Wielozmysłowość ogranicza się tutaj wprawdzie do oddziaływania logowizualnego, niemniej wprowadza szerokie pole znaczeniowe stanowiące tło dla dalszej części działań dydaktycznych, mogących przybrać kształt ekfrazy.

Intermedialna i wielozmysłowa edukacja religijna, dostosowana do określonego etapu rozwojowego ucznia¹⁰⁴, jest obecnie jednym z możliwych technicznie i uzasadnionych z punktu widzenia kultury cyfrowej sposobów przekazu wiedzy i postaw religijnych na zasadzie negocjacji

104 Zastosowanie wytworów sztuki religijnej w edukacji jest możliwe, a nawet pożądane już we wczesnych jej etapach. Publikacje katechizmowe epoki cyfrowej są tego dowodem. Por. *Youcat dla dzieci. Katolicki katechizm dla dzieci i rodziców*, Częstochowa 2019, gdzie poszczególne rozdziały otwierają reprodukcje malarstwa o tematyce biblijnej, które na zakończenie zostały opisane co do ich autorstwa oraz tematyki. Tamże, s. 238–239.

znaczeń oraz łączenia odmiennych poziomów komunikacji, podobnie jak dzieje się to we wszelkich zjawiskach intermedialnych. „Intermedia to łączenie ze sobą różnych rodzajów sztuk albo działanie na styku, między różnymi mediami, to świadome wykorzystywanie istniejących możliwości do tworzenia nowych, nieoczekiwanych rozwiązań”¹⁰⁵. Warto wykorzystać w tym celu wszelkiego rodzaju praktyki ekfrastyczne. Język teologii jest bowiem nierozdzielnie związany z symbolicznym językiem sztuki. Jest więc *sui generis* intermedialny, a „nauczyciel, jeżeli nadal chce być dla ucznia przewodnikiem po świecie sztuki, powinien, po pierwsze, zwracać uwagę na narzędzia, jakimi posługuje się sztuka najnowsza. Po drugie, podpowiadać drogi interpretacji projektów artystycznych, które komentują współczesny świat, są artystyczną formą przekazu postrzegania, przeżywania i doświadczania rzeczywistości”¹⁰⁶.

Jak zostało to już wskazane w części I, współczesna sztuka wykształciła nowe formy, wykorzystujące nowe tworzywa i budujące nowe relacje, tworząc nową estetykę, zwaną estetyką intermedialną. Rodzą się na jej gruncie zjawiska o charakterze eksperymentalnym, korzystające z nowych mediów i cyfrowych technologii dystrybucji¹⁰⁷. Język artystyczny może być celowo zredukowany do popkulturowych objaśnień, sugerując wrażenie niedomknięcia przekazu. Przybierając postać swego rodzaju intermedialnego netloru religijnego, staje się składnikiem memu internetowego, czy też jego szczególnego rodzaju – artmemu. Wykorzystując dotychczasowe, wręcz kanoniczne metafory, nadpisuje na nich nowe treści, uwspółcześniając je, a jednocześnie niekiedy wulgaryzując poprzez nawiązanie do *sacrum* i *profanum*, a może „chodzi raczej o myślenie metaforyczne, które operując zestawieniem nieoczywistych skojarzeń, jest komunikatywnym skrótem, otwartym zarazem na wiele sensów”¹⁰⁸. Memy mogą cieszyć się porównywalnym, a nawet większym zainteresowaniem niż propozycje zawodowców. Operują bowiem skrótem myślowym, zaskakującymi skojarzeniami i śmiałym dowcipem aplikowanym w niezwykle błyskotliwy sposób, co sprawia, że najlepsze z nich mogą być celniejsze od tekstów profesjonalnych. Posługując się narzędziami ironii i humoru, należą do tej części cyberkultury, której najważniejszą cechą jest komizm. Ma to skutkować wywołaniem rozbawienia, ale również pewnego zaskoczenia,

105 A. Reimann, *Perspektywy intermedialności w edukacji (definicje i klasyfikacje)*, [w:] *Edukacja a nowe media*, dz. cyt., s. 72.

106 Tamże.

107 Por. K. Chmielecki, *Estetyka intermedialności*, Kraków 2008, s. 53–56.

108 A. Reimann, *Perspektywy intermedialności w edukacji...*, dz. cyt., s. 74.

co sprawia, że mem odbierany jest jako niosący oryginalne dla odbiorcy treści i z tego powodu przykuwający większą uwagę, a następnie staje się przedmiotem dalszej dystrybucji i przetwarzania (remiks), w myśl zasady, iż „w sztuce współczesnej odbiorca został zaproszony do uczestnictwa w kreacji sensu dzieła; interaktywność jest tu relacją pomiędzy artefaktem a odbiorcą (interaktorem)”¹⁰⁹.

Nawiązania intertekstualne oraz odmienne warstwy ironii nadają prowokacyjny potencjał memom¹¹⁰. Biorąc zaś za punkt wyjścia dominację kultury wizualnej w alternatywnych wersjach wytworów e-folkloru, kontakt niedorosłych użytkowników sieci z artefaktami takimi jak memy internetowe domaga się adekwatnej reakcji edukacyjnej, zwłaszcza gdy w grę wchodzi memiczne remiksy z zastosowaniem klasycznych dzieł sztuki, których odbiór ogranicza się do uchwycenia błyskotliwego dowcipu, ironii, bez głębszego wglądu w znaczenie wykorzystanego obrazu danego artysty. Zazwyczaj powoduje to także przeszkody w dotarciu do pełnego przesłania dzieła sztuki. Może jednak stanowić wstęp do dalszego dyskursu, przedstawienia tematu i skierowanie go na określone tory. Od strony dydaktycznej artmem domaga się rozszyfrowania warstwy wizualnej – symboliki i świata przedstawionego dzieła sztuki – by na nich oprzeć właściwą, zasadniczą część omówienia zagadnienia. Istniejący mem mógłby zatem stanowić wprowadzenie do praktyk ekfrastycznych. Jak pisze Aneta Grodecka: „Pamiętam epizod związany z odbiorem *Ślepców* [Bruegla], gdy doznania wilgotnego, jesiennego, przymglonego dnia wywoływały sprzeciw niektórych, dodajmy, widzących odbiorców, którzy wyrażali wątpliwość «skąd to wiadomo, przecież nie można tego powiedzieć na pewno». Akceptacja takich doznań wymagała doświadczenia przestrzeni, zanurzenia się w aurze obrazu, mogła być jedynie efektem doznań wielozmysłowych”¹¹¹. Ten sam obraz w formie politycznego artmemu (ilustracja 8) nabiera kontekstualnego znaczenia, lecz domaga się również kontekstualnej analizy, wzbogaconej o rozkodowanie właściwej treści warstwy wizualnej.

Praktyki ekfrastyczne zdają się umożliwiać doświadczenia wielozmysłowe, czyli z jednej strony te, które w prosty sposób dostarczają produkty nowomediálne, a z drugiej wykraczające znacznie poza e-folklor

109 Tamże, s. 76.

110 Por. M. Kamińska, *Memosfera. Wprowadzenie do cyberkulturoznawstwa*, Poznań 2017, s. 27n, 50.

111 A. Grodecka, *Słowo i obraz...*, dz. cyt., s. 112. Szerzej na ten temat: A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012.



8. Artmem polityczny po zamieszkach na Marszu Niepodległości

11 listopada 2013 roku z nawiązaniem intertekstualnym do obrazu Pietera Bruegela (starszego) pt. *Ślepcy*, powstałego w oparciu o Mt 15, 14 lub jako komentarz do wypędzenia Żydów z Hiszpanii (1492). Źródło: <https://www.facebook.com/SztuczneFiolki/photos/a.483789074973669/686400041379237> (18.11.2013)

i lolcontent, gdyż praktyki te oparte są o treści gatunków sztuki (jak dotąd) sprzed zaistnienia Internetu (poza jego znaczeniem jako nośnika treści). Ekfrazą informacyjną wyjaśnia (np. w przypadku malarstwa fabularnego) zastosowane sceny, alegorie, znaki malarskie, mogą też przedstawiać dzieło sztuki wizualnej w krzywym zwierciadle czy przeobrażając się w powieść ożywiająca obraz, czy też nosząc znamiona opisu. Ekfrazy poetyckie nadają z kolei sensu egzystencjalnego dziełom malarskim. Być może twórczość memiczna mogłaby zostać uznana za pewien rodzaj ekfrazy, bardzo jednak ograniczonej i odsyłającej do innych tekstów kultury, bliższą konkretyzacji niż przekładowi intersemiotycznemu (ten dominuje we współczesnych ekfrazach poetyckich)¹¹².

Ekfrazą, jako rodzaj wypowiedzi wyrosły ze starożytnej tradycji mimesis, pierwotnie była niejako ćwiczeniem mówcy, mającym wykazać jego biegłość w plastycznym i żywym opisywaniu nieobecnego przedmiotu. U swych źródeł ekfrazą łączyła się z dowartościowaniem mocy słowa,

¹¹² A. Grodecka, *Słowo i obraz...*, dz. cyt., s. 102–109, 112.

nawet podkreślając jego wyższość nad środkami sztuk plastycznych. Starożytne opisy dzieła stanowiły jedynie pretekst do snucia opowieści wychodzących poza to, co przedstawione na obrazie, a także nie stroniły od pewnej dozy dydaktyzmu. Okres romantyzmu pozwolił zachować tradycję mimesis lecz nowe wcielenie ekfrazy obejmowało swego rodzaju lęk przed przysłonięciem dzieła przez słowo¹¹³. Obecnie zaś folklor internetowy, którego przejawem są memy, w tym zwłaszcza artmemy, nie pozwala na doświadczenie przedwerbalne dzieła sztuki. Nie ma w nich też nic z próby oddania wyjątkowości dzieła, z próby wykreowania doświadczenia wzniosłości w kontakcie z dziełem sztuki czy też wyrażenia tego, czego nie da się wypowiedzieć. Nie chodzi w memach o opis dzieła sztuki, a ich celem nie jest prawda przedstawienia, lecz jedynie asocjacje do bieżących lub historycznych zdarzeń, do których memy te stanowią subiektywny komentarz. Nie jest to zatem ekfaza jako „zapis ukierunkowanego, osobistego widzenia dzieła sztuki, «oddającym mu sprawiedliwość»”¹¹⁴. Może jednak stanowić przyczynek do osobistego spotkania odbiorcy z prezentowanym dziełem sztuki i tu właśnie rozpoczyna się właściwa działalność dydaktyczna i metodyczna, a dyskurs może dojść do skutku, gdyż zapoczątkowany został przez hiperbolę połączoną z poetyką kolażu, remiksu.

Wydaje się jednak, iż w znacznej części religijne artmemy dalekie są od obu tych form, tzn. twórczości ekfrastycznej i sztuki intersemiotycznej, choć można dostrzec pewne analogie, przy założeniu stanowiska Wojciecha Kudyby, iż „we współczesnych ekfrazach wyraźnie dochodzi do głosu element subiektywnego «ja» obserwatora i jego sposobu odczuwania świata”¹¹⁵. Ekfaza nie wyklucza osobistych emocji i refleksji, lecz tutaj nie dotyczą one samego dzieła sztuki. Wprawdzie mem, także w wydaniu artmemu, nie stanowi transpozycji obrazu na język nałożonego nań graficznie przekazu tekstowego, jednak obraz jest w jakimś sensie punktem wyjścia dla właściwego rozumienia elementu werbalnego. Ekfaza może wiązać się z przekonaniem o wyższości słowa nad obrazem, jednak w gruncie rzeczy zmierza ona do unaocznienia przedmiotu, a w przypadku wytworów e-folkloru można raczej mówić o swego rodzaju „ekfrastyczności”, czyli swobodnych aluzjach do obrazu, które sugerują werbalne

113 Por. D. Lisak-Gębala, *Od zaniemówienia do wysłowienia. Ekfaza w eseistyce literackiej*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza*, red. D. Heck, Wrocław 2008, s. 190–192.

114 Tamże, s. 197.

115 W. Kudyba, *Trzy żywioły ekfrazy – impresja, hermeneutyka, reportaż*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza*, red. D. Heck, Wrocław 1991, s. 151.

elementy artmemów. Stanowią one luźne i uwarunkowane kontekstualnie komentarze do obrazów, które zostały wybrane jako motyw ilustracyjny danego zjawiska, faktu czy wydarzenia. Bliżej tu być może do umiejętności analizy obrazu, która powinna mieć właściwe miejsce w dydaktyce katechetycznej, adekwatnie do wieku i możliwości rozwojowych uczniów.

Można ponadto potraktować dzieło sztuki jako rodzaj „reprezentacji negatywnej”, uznając, że nazywa nieskończone za pomocą skończonego – symbolu, obrazu, dźwięku, że odsyła do całości, ale nigdy tej całości nie wyraża do końca. W ostatnich latach porzucenie takiego sposobu myślenia zaproponował Edward Balcerzan, zauważając, że współcześnie zacieśnia się granica między kodem a kontekstem. Zatem przyjęcie nowej strategii interpretacyjnej wymuszają same dzieła sztuki, których treść i forma opierają się na zasadzie wielozmysłowego synergizmu. W epoce przestrzeni i symultaniczności uczniowie odbierają często sztukę w rozproszeniu, nie koncentrują się na jednym bodźcu, lecz widzą i słyszą wiele rzeczy naraz. Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje niemożność skupienia się. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą będącym w ciągłym ruchu, żywej percepcji, lecz niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji lub takim, który nie lubi czytać i nie czuje z tego powodu wstydu¹¹⁶. Dla niego mem jest prostą i czytelną formą przekazu. Dyskurs edukacyjny może mieć w nim swój początek, lecz domaga się twórczej kontynuacji. Być może istnieje daleka analogia pomiędzy artmemem a ekfrazą poetycką: „gdy ekfrazą pojawia się obok obrazu, powinna dzięki sile skrótu i poetyckiego piękna, zastąpić i przyćmić wszelkie inne komentarze”¹¹⁷. Mem nie jest bowiem komentarzem ani recenzją danego obrazu, lecz jedynie jego funkcjonalnym wykorzystaniem. Domaga się uświadomienia powodów takiej a nie innej konfiguracji logowizualnej. Może stanowić przyczynek do dialogu kultur – tej, której wyrazem jest dzieło sztuki i tej, w której dorasta odbiorca (np. uczeń) – w tym szczególnych odmian netloru. Ekfrazą jest jednak formą literacką, zatem może bliższym terminem byłaby „impresja” jako prezentacja zjawisk w sposób pozbawiony głębi, sprowadzając rzeczywistość do powierzchownych wrażeń wzrokowych¹¹⁸.

116 Por. A. Grodecka, A. Podemska-Kałuża, *Wielozmysłowość...*, dz. cyt., s. 112, 114; E. Balcerzan, *Widzialne i niewidzialne w sztuce słowa*, „Teksty Drugie” 1–2/2009, s. 44–45.

117 A. Grodecka, *Przedmowa*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfrazą*, red. D. Heck, Wrocław 1991, s. 18 [7–21].

118 W. Kudyba, *Trzy żywioły ekfrazą...*, s. 151.

Wykorzystanie narzędzi, które pozwalają na samodzielne wytwarzanie cyfrowych artefaktów, sztuki postinternetowej, pozwoli spełnić przez twórców-amatorów podstawowe normy estetyczne i techniczne¹¹⁹. Jedną z zasad komunikacji w mediach społecznościowych, podana przez Eryka Mistewicza, przytoczona przez Piotra Wajsa brzmi: „Jesteśmy poważni, ale nie nadęci”. Powaga instytucji musi być powiązana z odpowiednim sposobem komunikacji. Ważne jednak, aby nie była ona pozbawiona elementu ludzkiego. Przymrużenie oka, żart i inne działania wychodzące naprzeciw odbiorcom potrafią kształtować właściwe relacje¹²⁰. Tak też winno działać się podczas lekcji religii i dlatego narzędzia komunikacji sieciowej i folkloru internetowego są tutaj szczególnie przydatne.

2.7. Nowe formy wtajemniczenia epoki cyfrowej

Wtajemniczenie i wprowadzenie w chrześcijaństwo, będące jednym z zadań konfesyjnej lekcji religii, może obecnie dokonywać się na wiele sposobów, a jednym z nich jest korzystanie z mediów społecznościowych i zamieszczanych tam informacji bądź poglądów przez określonych użytkowników zyskujących większą lub mniejszą popularność. Warto zwrócić uwagę, że powszechne zainteresowania młodych ludzi w mediach społecznościowych, niezależnie od poziomu ich religijności, skupiają się w pierwszej kolejności na rozrywce (seriale, gry wideo, muzyka), markach oraz dobrach konsumpcyjnych.

Papież Franciszek określa media społecznościowe jako przestrzeń życia, a nie tylko komunikacji, zaś wyzwaniem dla chrześcijan nazywa zdolność towarzyszenia innym w tej nowej przestrzeni życia. Kładzie w ten sposób akcent na właściwy język i model komunikacji, by dzięki temu „iść z pielgrzymem egzystencjalnym, ale tak jak szedł Jezus z uczniami do Emaus, rozpalając serce, pomagając znaleźć Pana? Czy potrafimy przekazywać oblicze takiego Kościoła, który byłby «domem» dla wszystkich? Mówimy o Kościele, którego drzwi są zamknięte. Ale tutaj chodzi o coś więcej niż Kościół o drzwiach otwartych, o coś więcej! O wspólne odnajdywanie, tworzenie «domu», tworzenie Kościoła, tworzenie «domu». Kościół o drzwiach zamkniętych, Kościół o drzwiach otwartych. To jest to właśnie: tworzenie Kościoła w drodze. Wyzwanie! Doprowadzenie do odkrycia, nie tylko dzięki spotkaniu osobowemu, ale również poprzez środki

119 P. Wajs, *Media społecznościowe...*, dz. cyt., s. 249.

120 Tamże, s. 251.

społecznego przekazu piękna tego wszystkiego, co jest u podstaw naszej drogi i naszego życia, piękna wiary, piękna spotkania z Chrystusem. Także w kontekście komunikacji potrzebny jest Kościół potrafiący nieść ciepło, rozpałić serce”¹²¹.

Zagadnienia, które porusza papież Franciszek, zostały już opracowane w szeroko zakrojonym projekcie naukowym polskiego środowiska teologicznego. Monografia *Internet i Kościół* Józefa Klocha zawiera kompendium dokumentów Urzędu Nauczycielskiego Kościoła dotyczących informatyki i Internetu, wybór opracowań na ten temat oraz podstawowe dane statystyczne dotyczące wykorzystania ICT przez instytucje, przedstawicieli i członków Kościoła w Polsce. O wykorzystaniu Internetu w działalności Kościoła pisał też Józef Kloch w monografii *Kościół w Polsce wobec Web 2.0*, gdzie wskazywał zastosowania Internetu w podręcznikach do religii lubelskiego Wydawnictwa Gaudium, w których grafiki odwołują się do symboliki komputerowej, np. napis na koszulce *Jesus inside*, nawiązujący do oznaczenia *Intel inside* na komputerach wyposażonych w ten procesor¹²². Jest to już wprawdzie anachroniczna grafika, znajdująca się w podręczniku do religii dla klasy IV szkoły podstawowej¹²³, niemniej pokazuje dynamikę zawartości sieciowej oraz jej wykorzystanie na elementach kultury materialnej, jak T-shirty czy podręczniki (analogowe).

Wykorzystanie platform społecznościowych w przypadku oficjalnych instytucji kościelnych nie stanowi problemu. Przykładem jest konto @pontifex_pl na Twitterze czy konta diecezjalne na Facebooku. Jest także jednak wiele nieoficjalnych profili, które założyć może każdy z dodaniem „katolicki” w nazwie, a jednocześnie głosić tam zupełnie odmienne przekonania. Najwięcej tego typu problemów pojawia się na kontaktach, które nie są zarządzane przez instytucje kościelne.

Monografia Piotra Wajsa niesie istotne spostrzeżenia w kontekście katechezy i duszpasterstwa: „Wirtualne społeczności mogą nauczyć wrażliwości na Dobrą Nowinę, gdyż relacje i więzi pomiędzy uczestnikami tego specyficznego świata są tak samo realne jak te, które występują w życiu

121 Franciszek, *Trzeba towarzyszyć człowiekowi w epoce cyfrowej. Audiencja dla uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Rady ds. Środków Społecznego Przekazu* (21.09.2013), https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/massmedia_21092013.html (7.03.2021).

122 Por. J. Kloch, *Kościół w Polsce wobec Web 2.0*, Kielce 2013, s. 250–252.

123 Por. *Jestem chrześcijaninem. Podręcznik do religii dla IV klasy szkoły podstawowej*, red. W. Janiga, Lublin-Przemysł-Zamość 2012, s. 139.

codziennym”¹²⁴. Wajs opiera to stwierdzenie na obserwacji, wedle której osoby, które spotkały się w wirtualnym świecie, stworzyły grupy w realnym m.in. poprzez zachęcanie na fanpejdżach do udziału w wydarzeniach w rzeczywistym świecie, elektroniczne działania duszpasterskie, wirtualne parafie czy odpowiedzi na prośby o modlitwę¹²⁵. Istotna jest tu kolejna z zasad obecności w mediach społecznościowych podana przez E. Mistewicza, a która brzmi: nie oszukujemy¹²⁶. Publikacje w mediach społecznościowych powinny odzwierciedlać to, co dzieje się w realnych wspólnotach i grupach. Dobrze przygotowana informacja powinna też wywołać efekt pożądanego uczestnictwa w kolejnym wydarzeniu, np. na podstawie świetnie opracowanej relacji z tego, które właśnie się odbywało. Działa to również w odwrotną stronę, gdyż brak relacji z wydarzenia oznacza, że nie ma się czym chwalić¹²⁷. Tym samym nie należy powielać błędów i zapraszać użytkowników sieci na tzw. *fejkowe* wydarzenia.

Obraz życia młodych ludzi, jaki wyłania się z form ich zaangażowania w mediach społecznościowych, przypomina żaglówkę, która potrzebuje sprzyjających wiatrów, by posuwać się naprzód, nie wiedząc przy tym dokładnie, co jest jej celem. W sieci szukają przewodników, którzy wskażą im kierunek, lecz wybierają ich sami, posiłkując się właściwą sobie metodologią. Stąd adekwatne w kulturze cyfrowej pojęcie *influencera* w miejsce autorytetu, także wśród młodych ludzi zainteresowanych katolicyzmem. W niszowym bądź co bądź obszarze kultury religijnej influencerem z największą liczbą *followersów* (obserwatorów) okazał się papież Franciszek. Duży wpływ na młodych ma również brazylijski pisarz Paolo Coelho, który przez długi czas podczas trwania badania portalu Aleteia wyprzedzał papieża. Zatrważające jest, że młodzi na swych mistrzów wybierają często przypadkowe osoby, które po prostu udzielają duchowych porad w sieci. Zasadniczo jednak influencerami dla młodych są postaci ze świata rozrywki. To, że Katy Perry ma 109 mln śledzących ją na Twitterze, zaś Justin Bieber – 106 mln (dwukrotnie więcej, aniżeli papież), dowodzi niewiarygodnego wręcz wpływu na młodzież ludzi z tej branży¹²⁸.

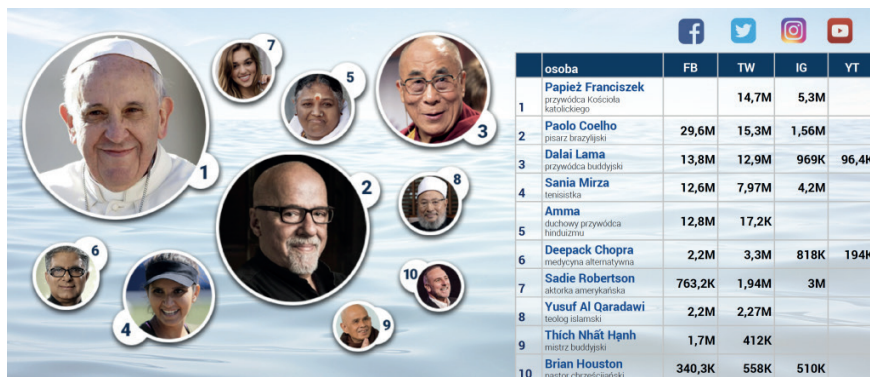
124 P. Wajs, *Media społecznościowe...*, dz. cyt., s. 260.

125 Por. tamże, s. 256–260, 266n.

126 E. Mistewicz, *Twitter, sukces komunikacji w 140 znakach. Tajemnice narracji dla firm, instytucji i liderów opinii*, Warszawa 2014, s. 122.

127 Por. P. Wajs, *Media społecznościowe...*, dz. cyt., s. 264.

128 Por. *What are young people really looking for on social networks?*, <https://aleteia.org/2018/06/15/what-are-young-people-really-looking-for-on-social-networks/> (7.01.2021); *Czego młodzi szukają w internecie? Aleteia przeprowadziła światowe badania i dzieli się wnioskami*, <https://pl.aleteia.org/2018/09/18/czego-mlodzi-szu->



9. Klasyfikacja influencerów wśród młodzieży zainteresowanej religią. Badania portalu Aleteia z 2017 roku na próbie 540 mln użytkowników sieci społecznościowych. Źródło: eKAI, <https://ekai.pl/mlodzi-w-sieci-szukaja-rozrywki-i-zabawy-religia-interesuje-sie-4-proc/> (7.01.2021)

Paradoksalnie jednak upadek autorytetu i hierarchii może być powstrzymany tylko dzięki używaniu Internetu. Internet jest bowiem platformą, która może skutecznie promować i wzmacniać autorytet. Stawia jednak nowe wymagania: należy prezentować się atrakcyjnie dla użytkowników, dla których liczą się własne wymagania i gusta oraz wybrany, niekiedy społecznościowy kod przekazu. By tym wymaganiom sprostać, trzeba podejmować szereg inicjatyw i coraz odważniej wkraczać do cyberprzestrzeni¹²⁹.

W zaprezentowanych na ilustracji 9 wynikach badania portalu Aleteia wyraźnie widoczne jest szerokie spektrum postaci z dziedziny religii i wartości, reprezentujących odmienne kultury, tradycje religijne i sposoby komunikacji. Trzecią pozycję w zestawieniu zajmuje Sania Mirza, indyjska tenisistka, która w momencie badania miała 4,2 mln obserwujących

kaja-w-internecie-aleteia-przeprowadzila-swiatowe-badania-i-dzieli-sie-wnioskami/ (7.01.2021); *Młodzi w sieci: szukają rozrywki i zabawy, religią interesuje się 4 proc.*, <https://ekai.pl/mlodzi-w-sieci-szukaja-rozrywki-i-zabawy-religia-interesuje-sie-4-proc/> (7.01.2021); *4% młodzieży aktywnej w sieci interesuje się religią – ogólnoświatowe badanie młodych przed Synodem*, <https://nowaewangelizacja.org/4-mlodziezy-aktywnej-sieci-interesuje-sie-religia-ogolnoswiatowe-badanie-mlodych-synodem/> (7.01.2021).

129 Por. P. Siuda, *Religia a internet. O przenoszeniu religijnych granic do cyberprzestrzeni*, Warszawa 2010, s. 207.

jej profil na Instagramie. W 2021 roku było ich już ponad 7 mln. Niepełna dziesięcioprocentową przewagą mógł pochwalić się oficjalny profil papieża Franciszka na Instagramie, który zanotował 7,6 mln obserwujących w lutym 2021 roku. Niewątpliwy wzrost zanotował też Paolo Coelho, którego profil obserwowało „jedynie” 2,2 mln osób. Dalai Lama – wzrost dwukrotnie do 1,8 mln obserwujących w lutym 2021 roku.

Na piątej pozycji uplasowała się 67-letnia Mata Amritanandamayi, której imię oznacza „Matka Absolutnej Błogości”, zwana też Amma (*Matka*). Jest również nazywana „przyciskającą świętą”, ponieważ jej główna metoda uzdrawiania i przekazywania energii polega po prostu na przytulaniu. Ofiaruje uścisk wszystkim, którzy do niej podchodzą; w Indiach zdarzało się jej uściskać ponad 50 tys. ludzi w ciągu dnia, czasem siedząc przez ponad 20 godzin. Na świecie uważa się, że Amrytanandamayi przytuliła ponad 30 milionów ludzi w ciągu ostatnich 30 lat¹³⁰. Na Instagramie jest jednak od niedawna i ma jedynie 10,6 tys. followersów.

Zajmujący szóste miejsce Deepak Chopra to amerykański lekarz, pisarz i filozof, pochodzenia indyjskiego, propagator alternatywnej medycyny, znany w Polsce dzięki swoim książkom. W 1998 został laureatem humorystycznej Nagrody Ig Nobla (odwrotność nagrody Nobla) w dziedzinie fizyki, za unikatową interpretację fizyki kwantowej, która odnosi się do życia, wolności i dążenia do szczęścia gospodarczego¹³¹.

Niewątpliwie dobór influencerów, czyli osób wskazujących możliwości wyboru, choć raczej te doraźne, niż ostateczne, może wskazywać na wiele istniejących możliwości realizacji swej osobowości i potencjału rozwojowego, a z drugiej strony ukazywać brak racji ostatecznej istnienia, odsłaniając swego rodzaju kryzys nadziei. Zastępuje ją obietnica dobrobytu i bezpieczeństwa, co w kontekście zmian cywilizacyjnych prowadzi,

130 *Devotees flock to hug Indian guru*, http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/3136524.stm (12.02.2021); <http://www.embracingtheworld.org/about-amma/> (12.02.2021); <https://amritaworld.org/> (12.02.2021); <https://amma.org/about/how-she-began> (12.02.2021); <https://www.amritapuri.org/> (12.02.2021).

131 *Ig Nobel Prize winner Deepak Chopra offers a million*, <https://www.improbable.com/2014/07/09/ig-nobel-prize-winner-deepak-chopra-offers-a-million/> (12.02.2021); <https://improbable.com/ig/ig-pastwinners.html#ig1998>. Znalazł się tym samym w gronie nagrodzonych za takie osiągnięcia naukowe, jak np. wąchanie i skatalogowanie zapachu zestresowanych zębów (2005, biologia, Benjamin Smith z Uniwersytetu w Adelajdzie, Australia) czy za artykuł *Zakończenie uporczywej czkawki dzięki masażowi odbytu przy pomocy palca* (2006, medycyna, Francis M. Fesmire z University of Tennessee), https://pl.wikipedia.org/wiki/Laureaci_Ig_Nobla (12.02.2021).

zdaniem Cezarego Kościelniaka, do trzech zgubnych tendencji¹³². Pierwszą jest postępujący tzw. liberalny przymus, który szczególnie można było zaobserwować podczas obostrzeń związanych z Covid-19 i ograniczeniem wolności przemieszczania się i prowadzenia działalności gospodarczej oraz edukacyjnej, co jasno ukazało, że czasy demokratycznej wolności i wolnego rynku są w swym okresie schyłkowym. Miało to także znaczący wpływ na ludzi młodych, których aktywność jeszcze bardziej wiązała się ze społecznościami wirtualnymi i kontaktem za pośrednictwem nowych mediów. One z kolei stawiają kolejne bariery wyboru dostępnych treści – można wybrać postać, która będzie inspirowała, jednak jest to wybór dokonywany z puli influencerów, a nie autorytetów, i to w dodatku często z obszaru „bańki informacyjnej”, czyli przestrzeni spotkań ludzi o zbieżnych zapatrywaniach, zamkniętych na alternatywne punkty widzenia, tworząc swego rodzaju plemienne skupiska – zamknięte społeczności obywateli jednomyślnych – półprywatnych mikroświatów nieangażujących się w wymianę informacji z mającymi inne poglądy¹³³. To właśnie prowadzi do drugiej cechy nowych czasów, która oznacza stan anomii. Przebywając w swoich mikroświatach, jednostka traci możliwość intersubiektywnej komunikacji na podstawie utrwalonych kategorii i wartości. Rozpadają się dotychczasowe struktury systemowe, jak spójne, jednolite społeczeństwa zamieszkujące państwa narodowe, partie polityczne, związki zawodowe i wspólnoty religijne tracą swe wpływy. Globalizacja powoduje wytwarzanie nowego porządku i nowych powiązań pomiędzy ludźmi na całym świecie. Jest to jednak społeczność, w której nakładają się na siebie różne systemy komunikacji, różne hierarchie wartości, różne struktury i instytucje, z których żadna nie wydaje się stabilniejsza niż konkurencyjne. System staje się coraz bardziej złożony, a tym samym nieprzewidywalny¹³⁴. Nie ma bowiem jasno ustalonych i powszechnie przyjętych norm postępowania, funkcjonowania i reagowania w określonych sytuacjach. Wiele zależy od doraźnych, oddolnych inicjatyw i reakcji społeczności wirtualnych, przenoszących się nieraz do świata realnego i mających wpływ na dalszy bieg wydarzeń. Stąd trzecia cecha to przerost indywidualizmu, ukryty również w wolnościowych i prawnoczwolniczych hasłach. Podkreśla się znaczenie jednostki, jej wolność od narzuconych więzi

132 Por. C. Kościelniak, *Ucieczka od chrześcijaństwa*, „W drodze” 2020 nr 12, s. 77–85.

133 Por. M. Juza, *Między wolnością a nadzorem. Internet w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2019, s. 227–229.

134 Por. tamże, s. 90–93; W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie ...*, dz. cyt., s. 9–17, 21–25.

grupowych i inne niezbywalne prawa jej przysługujące. Jednostka samodzielnie podejmuje decyzje, dokonuje wyborów, a co za tym idzie – zmienia się forma i znaczenie rodziny, która często staje się nietrwałą i luźną umową, a jej solidny kształt uległ upłynnieniu. W takim układzie odniesień być może modelem zaangażowania jest dobrze opanowana przez „iGen” sztuka przyłączania się do kampanii w mediach społecznościowych, które mogą przeradzać się w fizyczne protesty obejmujące setki i tysiące osób (np. strajki i marsze kobiet w USA w 2017 roku, w Polsce w latach 2016 i 2020, czy kampania Black Lives Matter w USA w 2020 roku)¹³⁵. A to, na tle danych z Polski z 2020 roku, ma także przełożenie na religijność i stosunek do zasad Kościoła. Instytucją wtajemniczącą i regulującą te odniesienia stają się wspólnoty wirtualne i zachowania społecznościowe przenoszone z portali internetowych, choć mają one zazwyczaj podstawy w konkretnych wydarzeniach realnych.

Towarzyszy temu jeszcze jedna cecha globalnego społeczeństwa, którą Kościelniak nazywa „chrystianofugizmem”, czyli świadomą kulturową ucieczką od chrześcijaństwa i jego fundamentów aksjologicznych. Nie chodzi w niej o równoznaczność z laicyzacją, lecz o „masowy sprzeciw wobec kulturowego porządku chrześcijaństwa”¹³⁶. Dotyczy to także wielu wierzących, którzy wchodzą w nowe identyfikacje i nowe tożsamości. Autor proponuje jednak, by na to i powyżej opisane zjawisko spojrzeć z perspektywy nauczania papieża Franciszka, zawartego w encyklice *Fratelli tutti*. Papież łączy tam zjawiska agresji w sieci oraz liberalnego przymusu związanego z obszarami sieciowych „banków informacyjnych”. Píše: „Agresywność społeczna znajduje w urządzeniach mobilnych i komputerach możliwość niezrównanej ekspansji. [...] To, czego jeszcze kilka lat temu nie można było powiedzieć o kimkolwiek bez ryzyka utraty szacunku całego świata, dziś może być wyrażone w surowy sposób także przez pewne władze polityczne i pozostać bezkarne. Nie można ignorować faktu, że «w świecie cyfrowym działają ogromne interesy ekonomiczne, zdolne do posługiwania się formami kontroli zarówno subtelnymi, jak i inwazyjnymi, tworząc mechanizmy manipulowania sumieniami i procesem demokratycznym. Działalność wielu platform internetowych często polega na ułatwianiu spotkań osób podobnie myślących, utrudniając konfrontację między zróżnicowanymi stanowiskami. Te zamknięte obiegi

135 Por. J. M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci...*, dz. cyt., s. 198; C. Kościelniak, *Ucieczka od chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 78; M. Juza, *Między wolnością a nadzorem...*, dz. cyt., s. 86–89.

136 C. Kościelniak, *Ucieczka od chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 79.

ułatwiają rozpowszechnianie fałszywych informacji i wiadomości, podsycając uprzedzenia i nienawiść”¹³⁷. Powstające w sieci zamknięte systemy bazujące na zjawisku autouznania, skutkujące nie tyle debatą, ile awersją i agresją wobec myślących inaczej, stanowią wyzwanie dla Kościoła, który w swej działalności ewangelizacyjnej może i powinien stać się oazą wolności myślenia, poszukiwania i ścierania się wielu poglądów, ucząc sztuki prawdziwej debaty, komunikacji odrębnych poglądów i zachowania szacunku. Dlatego pisał już wcześniej Franciszek w adhortacji apostołskiej *Evangelii gaudium* o potrzebie dialogu, wymieniając różne jego aspekty, wśród których kluczowym jest zaprezentowanie dialogicznego charakteru wspólnot parafialnych. Według niego parafia, będąca formą obecności Kościoła na konkretnym terytorium, jest środowiskiem słuchania Słowa, wzrostu życia chrześcijańskiego, dialogu, przepowiadania, ofiarnej miłości, adoracji i celebracji¹³⁸. Dialog to tylko jedna warstwa z wielopłaszczyznowej aktywności parafii, jednak Franciszek powraca do tego zagadnienia w różnych miejscach swego przesłania i wielu kontekstach, podkreślając ten właśnie walor jako charakterystyczny dla tzw. „crowd-sourcingu” Kościoła, inaczej: ewangelizacji, a także w dalszej kolejności – wtajemniczenia. Jego zdaniem chodzi przede wszystkim o:

- dialog pasterski, z pragnieniem słuchania wszystkich, a nie tylko niektórych, zawsze gotowych prawić komplementy¹³⁹;
- dialog osobisty, w którym druga osoba się wypowiada i dzieli się swoimi radościami, nadziejami, z troskaniem¹⁴⁰.

Do dialogu nawiązuje w kontekście wyzwań, które on ze sobą niesie, podkreślając, że „wysiłki na rzecz dialogu są przejawem miłości do prawdy”¹⁴¹, a także pisze o potrzebie:

- dialogu ewangelizacyjnego ze światem¹⁴²,
- dialogu z innymi wierzącymi nienależącymi do Kościoła katolickiego¹⁴³,
- dialogu ekumenicznego i międzyreligijnego¹⁴⁴,
- dialogu ze światem nauki, kultury i ludzkimi doświadczeniami¹⁴⁵.

137 Franciszek, enc. *Fratelli tutti*, 27 marca 2020, 44n.

138 Por. Franciszek, adhort. apost. *Evangelii gaudium*, 28.

139 Por. tamże, 31.

140 Por. tamże, 128.

141 Tamże, 250.

142 Por. tamże, 29.

143 Por. tamże, 238.

144 Por. tamże, 246, 250.

145 Por. tamże, 133.

Wreszcie, konkludując, trzeba przytoczyć Franciszkową charakterystykę istoty dialogu: „Dialog jest czymś znacznie większym niż komunikowanie prawdy. Realizuje się dzięki przyjemności rozmawiania i dzięki konkretnemu dobru komunikowanemu między tymi, którzy się kochają za pośrednictwem słów”¹⁴⁶. Przyjemność rozmawiania i komunikacja werbalna miłości i szacunku to podstawowe cechy dialogu, ukazanego przez papieża w sposób pozytywny i adekwatny mentalności kultury cyfrowej, a zarazem przeciwdziałający przemocowemu charakterowi wielu dialogów sieciowych. W tym zdaje się kryć nowy model wtajemniczenia epoki cyfrowej. Można zatem spointować, używając metafor papieskich, iż lekcja religii w szkole to nowy Areopag, „Dziedziniec Pogan”, gdzie „wierzący i niewierzący mogą prowadzić dialog na podstawowe tematy etyki, sztuki i nauki oraz o poszukiwaniu transcendencji”¹⁴⁷. Tak rozumiane spotkanie katechetyczne, będące głoszeniem Słowa i skoncentrowane na nim, potrzebuje zawsze odpowiedniego środowiska i pociągającej motywacji, posługiwania się wymownymi symbolami, włączenia w szeroki proces wzrastania oraz integracji wszystkich wymiarów osoby na wspólnotowej drodze słuchania i odpowiedzi, tak by wielowątkowy dialog faktycznie miał miejsce i był dla obu stron (katechizującej i katechizowanej) angażujący i pobudzający do myślenia¹⁴⁸. Pod względem metodologii trzeba zatem „mieć odwagę do znajdowania nowych znaków, nowych symboli, nowych sposobów przekazywania Słowa, nowych form piękna pojawiających się w różnych kręgach kulturowych, łącznie z niekonwencjonalnymi formami piękna, które mogą być mało znaczące dla ewangelizatorów, ale stały się szczególnie atrakcyjne dla innych”¹⁴⁹. Wskazywane przez Franciszka rozwiązania zdają się iść w parze z podstawami dydaktyki ery cyfrowej, uwzględniając specyficzny charakter nauczania religii, które ma prowadzić do rozpoznania i słuchania Bożego Słowa, będącego komunikacją miłości Boga do człowieka.

Dialog, w rozumieniu papieża Franciszka, a także w odniesieniu do nowej formy katechizacji i wtajemniczenia poprzez nauczanie religii, to podstawa odpowiedzi na indywidualizm, dając początek logice wzajemnego zainteresowania, która ma szansę przewyciężyć procesy tworzenia jednomyślnych mikroświatów, opierając się na zasadzie pomocy wyłącznie swoim braciom i siostram myślącym i działającym podobnie. Papież

146 Tamże, 142.

147 Tamże, 257.

148 Por. tamże, 166.

149 Tamże, 167.

ujmuje to zaangażowanie w kategoriach pasji, stawiając je wyżej niż struktury wiedzy, poglądów, przekonań, pochodzenia czy interesów. Reguł nieprzymuszonej troski o drugiego nie da się bowiem wtłoczyć w logikę ekonomii czy procesy instytucjonalne, musi to być odruch wewnętrzny, pasja miłości bliźniego¹⁵⁰. Píše Franciszek: „Jeśli nie uda nam się odzyskać wspólnej pasji tworzenia wspólnoty przynależności i solidarności, której należy poświęcić czas, trud i dobra, łudząca nas globalna iluzja rozpadnie się i pozostawi wielu w poczuciu mdłości i pustki”¹⁵¹. Papież nakłada określone zadania na osoby zaangażowane w proces edukacji i wychowania: „Jeśli chodzi o wychowawców i formatorów, którzy w szkole lub w różnych ośrodkach realizują trudne zadanie wychowywania dzieci i młodzieży, to powinni oni mieć świadomość, że ich odpowiedzialność dotyczy wymiaru moralnego, duchowego i społecznego osoby. Wartości takie jak: wolność, wzajemny szacunek i solidarność mogą być przekazywane począwszy od najmłodszych lat”¹⁵². Ów ewangelizacyjny i dialogiczny charakter katechezy jest podkreślany w polskiej literaturze katechetycznej od dawna¹⁵³. Dziś przychodzi mu się zmierzyć z ideami przekazywanymi przez popularnych influencerów, których sposoby działania także winny być wykorzystywane w dyseminacji idei chrześcijaństwa, jednak w taki sposób, by nie rozpuszczać ich w mieszaninie mikroświatów czy „baniek informacyjnych”. Bardziej jednak chodzi o zmianę sposobu komunikacji. Więcej osób będzie czytać papieskie tweety niż encykliki. Dla większej liczby młodych będzie on bardziej influencerem niż autorytetem, co może wynikać ze zmian w sposobie komunikacji, a nie z innej treści komunikatu, która wciąż może być ta sama, wierna Tradycji Kościoła.

150 C. Kościelniak, *Ucieczka od chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 80.

151 Franciszek, enc. *Fratelli tutti*, 36.

152 Tamże, 114.

153 Por. P. Sroczyński, *Potrzeba katechezy ewangelizacyjnej młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 396–402; A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „*Studia Katechetyczne*” 7 (2010), s. 206–214; P. Tomasik, *Katecheza Kościoła w Polsce wobec wyzwań nowej ewangelizacji*, „*Verbum Vitae*” 21 (2012), s. 273–296; *Nowa ewangelizacja w nowej katechezie*, red. P. Mąkosza, Rzeszów 2013; A. Kielian, J. Kowalczyk, *Duch przyszłości Kościoła. Nowa ewangelizacja w ujęciu Jana Pawła II i Synodu Biskupów* (2012), „*Studia Katechetyczne*” 10 (2014), s. 175–206; G. J. Zakrzewski, *Ewangelizacyjna odnowa formacji katechetów*, [w:] *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zajac, Lublin 2015, s. 281–290; J. Kochel, *Lekcja religii szansą dla ewangelizacji*, „*Polonia Sacra*” 22 (2018) nr 2, s. 19–39, <https://doi.org/10.15633/ps.2498>.

Rolę Kościoła w sytuacji globalnej anomii i nieprzewidywalności nawiązywanych relacji papież widzi w tworzeniu pozacyfrowych, autentycznych więzi. Bez nich, jak się zdaje, także katecheza może przerodzić się w suchy przekaz zbędnej wiedzy, nieniosący ze sobą znaczenia w wymiarze egzystencji. O budowaniu więzi pisze Franciszek w sposób odwołujący się do doznań zmysłowych, bez medialnego zapośredniczenia. „Potrzeba gestów fizycznych, mimiki, milczenia, mowy ciała, a nawet zapachu, drżenia rąk, rumieńca, potu, ponieważ to wszystko mówi i należy do komunikacji międzyludzkiej. Kontakty wirtualne, które zwalniają ze żmudnego pielęgnowania przyjaźni, ze stabilnej wzajemności, a także z dojrzewającej z czasem zgodności, mają pozory kontaktów towarzyskich. [...] Połączenie cyfrowe nie wystarcza do budowania mostów, nie jest w stanie zjednoczyć ludzkości”¹⁵⁴. Pozostawienie ludzi młodych wyłącznie na poziomie kontaktów sieciowych, czyli brak zaangażowania w budowanie z nimi fizycznej łączności, więzi opartej na poszukiwaniu prawdy i łączenia jej z dobrem, grozi rozwojem tejże anomii. Ta zaś nie jest całkowitym brakiem jakichkolwiek norm społecznych i ograniczeń. Wskazuje raczej na wyczerpanie obecnych formuł funkcjonowania społeczności ludzkiej i ukazuje konieczność postawienia na nowo wyraźnych celów edukacyjnych. Zostały one już sformułowane przed laty przez niemieckiego pedagoga Wolfganga Brezinkę, który wyszczególnił trzy zasadnicze, stałe i uniwersalne cele wychowania. Wydaje się, że z perspektywy powyższych danych warto do nich jeszcze raz, wyraźnie powrócić, by stanowiły one wyznacznik dla formułowania celów katechetycznych, w tym także tych programowych.

Pierwszy z celów wychowania, według Brezinki, to sprawność psychiczna pomagająca w orientacji i działaniu, czyli zdolności obserwacji, myślenia i pragnienia. Jest on związany z potrzebą radzenia sobie w tzw. „kulturze chaotycznego synkretyzmu”, czyli braku pewności wobec sprzecznych światopoglądów, radykalnej krytyki wszelkiego rodzaju ideologii, religii, przekonań czy innych dezorientujących czynników. Sprawność ta zależy od posiadania ugruntowanych przekonań religijnych i metafizycznych, które zapobiegają jednostronności oświeceniowego racjonalizmu. Kolejny można opisać za pomocą słowa „samodyscyplina”, rozumianego jako zdolność i gotowość do ograniczenia własnych potrzeb czy regulowania podatności na zewnętrzne wpływy i mechanizmy hamujące sztucznie wzbudzone potrzeby, a które niemiecki pedagog uważa za niezbędny warunek funkcjonowania demokracji. Trzeci zaś ideał wychowawczy

154 Franciszek, enc. *Fratelli tutti*, 43.

obejmuje zdolność do zachowań prospołecznych, czy inaczej: umiejętność życia wspólnotowego, braterstwo, wrażliwość społeczną, słowem – zbiór cech (cnót obywatelskich i społecznych), uwarunkowanych wprawdzie kulturowo, ale obejmujący zestaw zachowań poczynszy od umiejętności zabawy i walki, poprzez cnoty zawodowe, gotowość do posłuszeństwa wobec prawa aż do przekonań religijnych i duchowych. Tych ostatnich może się jednak na dłuższą metę nie udać utrzymać z racji braku stałych więzi ze wspólnotami wiary¹⁵⁵. Można dostrzec echa tych idei pedagogicznych w tym, co odnośnie do ewangelizacji i katechezy pisze papież Franciszek: „ważne jest, aby katecheza i kaznodziejstwo zawierały w sposób bardziej bezpośredni i jasny społeczny sens życia, braterski wymiar duchowości, przekonanie o niezbywalnej godności każdej osoby oraz motywacje do miłowania i akceptacji wszystkich”¹⁵⁶. Z jednej zatem strony, bez ugruntowanych przekonań religijnych (czy szerzej: duchowych) nie da się zrealizować podstawowych celów wychowania, z drugiej zaś, cele te stanowią także fundament działalności katechetów, idąc niekiedy pod prąd tendencjom nadającym tempo rozwojowi cyberkultury. W sposób fundamentalny religia nie jest obcym ciałem na organizmie szkoły, choć rozkład wag znaczeniowych fluktuuje w funkcji czasu, będąc pod silnym wpływem nie tyle nowych odkryć naukowych, ile, w dziedzinie religii i wartości, zgodności życia z ideałami przekazywanymi przez nauczycieli i hierarchów reprezentujących określone systemy etyczno-religijne.

Nowe media zdają się nie być fundamentalnym winowajcą chaosu aksjologicznego, pomimo istotnego ich znaczenia w perspektywie oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Wręcz przeciwnie, holistyczność nowych mediów skłoniła arcybiskupa Johna P. Foley’a, Przewodniczącego Papieskiej Rady ds. Komunikacji Społecznej do sformułowania następującej myśli w homilii, którą wygłosił w Mediolanie 11 maja 2002 w ramach obchodów Dnia Środków Społecznego Przekazu. Zaskakujące jest porównanie przez autora cech Internetu oraz znamion Kościoła. Jego zdaniem, podobnie jak Kościół, sieć jest jedna, powszechna, a nawet apostołska. Ale nie jest święta: „Internet może być nazwany *katolickim*, ponieważ jest uniwersalny i dociera wszędzie. Internet mógłby być nazwany *apostolskim*, nie dlatego, że został założony na fundamencie Apostołów, ale dlatego, że reprezentuje nowy sposób bycia *poślanymi*, bycia apostołami w sensie misyjnego przekraczania granic. W pewnym sensie Internet mógłby być

155 Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika...*, dz. cyt., s. 72–77, 106–111; tenże, *Wychowywać...*, dz. cyt., s. 52–59.

156 Franciszek, enc. *Fratelli tutti*, 86.

nazwany *jednym*, nie w sensie jedności wiary, ale w sensie jedności technologicznej [...]. Niestety, Internet nie może być jednocześnie nazwany *świętym*; istnieje zbyt dużo problemów i podstępów zła z nim związanych, aby mógł być nazwany *świętym*¹⁵⁷. W podobny sposób wypowiadał się także dyrektor Watykańskiej Biblioteki Filmowej Enrique Planas, postrzegając sieć jako metaforę Kościoła, zaś strukturę Kościoła uważając za najlepszy model sieci: „Nie ma wspólnoty bez wolności. Niewątpliwie informatyka może służyć szerokim formom kontroli. Na szczęście ani Kościół nie przypomina społeczeństwa orwellowskiego, ani komputery w służbie duszpasterskiej nie przypominają Wielkiego Brata; dlatego też Kościół może i powinien być wzorem dla społeczeństwa poszanowania prywatności i wolności. Ta droga, która wynika z samej natury i misji Kościoła, z pewnością nie należy do porządku technicznego, ale jest jedyną skuteczną”¹⁵⁸.

W perspektywie zadań stojących przed konfesijną formą nauczania religii, gdzie obok wiedzy i umiejętności znajduje się także kwestia wtajemniczenia, wykorzystanie wybranych elementów kultury cyfrowej wydaje się wręcz nieodzowne, szczególnie względem coraz liczniejszej grupy tych, „którzy mieszkają w regionach od dawna zewangelizowanych, gdzie światło wiary osłabło, gdzie ludzie oddalili się od Boga, już nie uważają, że jest On ważny w ich życiu”¹⁵⁹, a zatem względem osób, które utraciły pewne i solidne ukierunkowanie życia i stały się, często nieświadomie, ludźmi poszukującymi sensu swej egzystencji. Realizacja tych zadań nie ogranicza się wyłącznie do szkolnego systemu edukacji religijnej. Rozciąga się bowiem na pozaszkolne formy przygotowania do sakramentów wtajemniczenia chrześcijańskiego. Istnieje potrzeba, by odpowiednia katecheza towarzyszyła przygotowaniu do chrztu, bierzmowania i Eucharystii. Kluczowe znaczenie ma sakrament pokuty, czyli inaczej: sakrament Bożego miłosierdzia, będący komunikacją Bożego wezwania do świętości, skierowany do wszystkich chrześcijan. Zdaniem papieża Benedykta XVI prawdziwymi protagonistami nowej ewangelizacji są święci, którzy, według niego, mówią językiem zrozumiałym dla wszystkich poprzez przykład

157 J. P. Foley, *Internet – wyzwanie naszych czasów*, [w:] *Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011, s. 212n.

158 E. Planas, *Sieć informatyczna dla wspólnoty Kościoła*, [w:] *Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011, s. 191.

159 Benedykt XVI, *Homilia na zakończenie obrad XIII Zwyczajnego Zgromadzenia Ogólnego Synodu Biskupów*, 28 października 2012, http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pl/homilies/2012/documents/hf_ben-xvi_hom_20121028_conclusion-sinodo.html (3.05.2021).

swego życia, co unaocznia potrzebę ich czytelnej prezentacji z użyciem technik kultury cyfrowej. Globalizacja spowodowała znaczne przemieszczenia ludności, dlatego pierwsze głoszenie (którego celem jest rozbudzenie do dalszej eksploracji pola wiary i relacji z Bogiem) konieczne jest także w krajach zewangelizowanych już dawno temu. W obecnej sytuacji, naznaczonej wyraźnym dystansem między wiarą a kulturą, tę działalność nazywaną ewangelizacją, należy prowadzić w oparciu o nowe kategorie i nowy język, zrozumiały dla cyfrowych tubylców¹⁶⁰. Wielu z nich to bowiem osoby ochrzczone, które nie żyją zgodnie z wymogami sakramentu chrztu, a osoby te znajdują się na wszystkich kontynentach, zwłaszcza w krajach najbardziej zlaicyzowanych. Benedykt XVI wskazywał, iż oprócz tradycyjnych metod duszpasterskich, wciąż zachowujących wartość, należy względem tych osób stosować także nowe metody i wyrażać treści religijne nowym językiem, dostosowanym do różnych kultur świata, a także przekazywać prawdę Ewangelii w dialogu i przyjaźni, mającej swe oparcie w Bogu, który jest Miłością. „W różnych częściach świata Kościół podjął już taką drogę twórczego duszpasterstwa, aby dotrzeć do osób, które się oddaliły lub poszukują sensu życia, szczęścia, a ostatecznie Boga”¹⁶¹.

Powyższe wskazania winny znaleźć także swe odzwierciedlenie w programach nauczania religii w szkole. Wprawdzie omówione wyżej zadania wykraczają znacznie poza ramy przedmiotu religia w ramach systemu oświaty, niemniej oddziaływanie edukacyjne i wychowawcze domaga się spójności zarówno co do treści, jak i formy, a także uwzględnienia specyfiki środowiska, w którym się odbywa. Można więc w tym miejscu zadać pytanie o adekwatność programowania szkolnego nauczania religii w kontekście zjawisk kultury cyfrowej.

2.8. Religia w szkole – pakowanie walizki?

Ostatnie trzydzieści lat obecności nauczania religii w polskiej szkole nie zawsze potwierdzało istotną rolę religii w systemie szkolnym, a obecnie jest ona z jeszcze większą intensywnością poddawana w wątpliwość, co rodzi obawy o kształt debaty publicznej na temat edukacji w ogóle, a także miejsca religii w przestrzeni społecznej. Niemniej jednak, jest to także oka-

160 Por. Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 45.

161 Benedykt XVI, *Homilia na zakończenie obrad XIII Zwyczajnego Zgromadzenia Ogólnego Synodu Biskupów*, 28 października 2012, dz. cyt.

zja do rachunku sumienia i do wyznaczenia pewnych nowych kierunków i nowych zadań, które czekają katechezę. W związku z 30. rocznicą powrotu nauczania religii do szkoły, biskupi podczas 386. Zebrania Plenarnego Konferencji Episkopatu Polski (28–29 sierpnia 2020) podjęli refleksję na temat stanu jej nauczania, programowania oraz właściwego przygotowania i formacji katechetów. Zwrócili uwagę na wzajemną komplementarność nauczania religii w szkole i katechezy wspólnotowej w parafii. „Patrząc z nadzieją na przyszłość, gdyż obranie za główny temat obecnego zebrania Konferencji Episkopatu Polski właśnie nauczania religii, postawienie wielu ważnych pytań, to swoisty rachunek sumienia, co się udało, a czego się nie udało zrobić, co trzeba na nowo zagospodarować, co straciliśmy przez tych 30 lat, co zaniedbaliśmy” – stwierdził biskup Marek Mendyk, który przez 10 lat, od 2010 roku, pełnił funkcję przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego KEP i był w tym czasie odpowiedzialny za nauczanie religii w szkole¹⁶². Nie ulega wątpliwości, że historia ostatnich 30 lat w nowej ustrojowo Polsce stawia szczególne wyzwania, a przyszłość jest otwarta. Nie możemy mieć pewności, biorąc pod uwagę zaprezentowane dane, że transmisja wartości religijnych będzie następować w znany dotychczas sposób. Janusz Mariański, dzieląc doświadczenia większości katechetów i duszpasterzy, zauważa, że „pełzająca” sekularyzacja polskiej młodzieży zdecydowanie przyspiesza w ostatnich latach. Dokuje się ona zwłaszcza w dziedzinie świadomości aksjologicznej i może zapowiadać dłuższy wymarsz młodzieży z Kościoła katolickiego. Religia przestaje być wartością codzienną, sensotwórczą, a tym bardziej podstawową¹⁶³. Dokładne scenariusze przemian religijności są trudne do określenia. Sam Kościół będzie bowiem zawsze oscylował pomiędzy instytucją moralną, która do czegoś zobowiązuje i coś nakazuje a wspólną mistyczną, opartą na wierze, nadziei i miłości. Te dwa aspekty zdają się na pozór przeciwstawne względem siebie, jednak z gruntu stanowią komplementarne dopełnienia.

Duża podatność młodych ludzi na przekazy medialne (zewnętrzność) powoduje iluzoryczne przekonanie o możliwości świadomego i nieskrepowanego wyboru ścieżek informacyjnych, prowadząc do

162 Bp Mendyk wyraża wdzięczność za 10 lat posługi przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego, <https://ekai.pl/bp-mendyk-wyraza-wdzieczosc-za-10-lat-poslugi-przewodniczacego-komisji-wychowania-katolickiego/> (17.09.2020).

163 Por. J. Mariański, *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich (1998–2017)*, [w:] *Duszpasterstwo młodzieży w Polsce wobec współczesnych przemian*, red. P. Ochotny, M. J. Tutak, T. Wielebski, Warszawa 2018, s. 147–149.

wysokiej skłonności do manipulacji „baniak informacyjnych” oraz uzależnienia od środków komunikacji cyfrowej. Z jednej strony, jak podkreśla Kaja Kaźmierska, polski nastolatek reprezentuje kategorię „globalnego nastolatka”, jednak na jego tożsamość wciąż mają istotny wpływ wartości narodowe i cechy polskiej kultury, w tym także religijność¹⁶⁴. Trudno dzisiaj odpowiedzieć czy wynika to tylko z poślizgu technologicznego, czy też z potrzeby kształtowania własnej tożsamości poza globalnymi procesami społecznymi. Wydaje się jednak, że edukacja religijna wykorzystująca potrzebę świadomego kształtowania własnej tożsamości, zamiast bezrefleksyjnego ulegania procesom, na które nie do końca możemy mieć wpływ, jest szansą na zachowanie łańcucha przekazu wartości kulturowych i religijnych w takim stopniu, który pozwoli na ciągłość chrześcijańskiego widzenia świata. Współczesne pokolenie, które jest dość pragmatyczne, oczekuje ukazania określonych wartości, postaw i zachowań w kategoriach bilansu zysków i strat, a nie z góry napiętnowania ich jako z definicji złych, i takie właśnie podejście może przynieść pozytywne rezultaty. Badania Kai Kaźmierskiej pokazują, że niedorośli Polacy chcą podtrzymywać i budować w przyszłości relacje rodzinne i posiadają w miarę pozytywny obraz stosunków rodzinnych. Może to wynikać z charakterystycznego dla tej fazy życia optymizmu, który bez oparcia na trwałych wartościach nie przyniesie oczekiwanego rezultatu. Tymczasem doświadczane w ich własnych rodzinach kryzysy, selektywne podejście do wartości i norm, sposoby budowania relacji religijnych, niekiedy indyferentyzm, będą stanowić ramy odniesienia kształtujące ich własną przyszłość¹⁶⁵.

Trudno przeceniać potencjał mediów społecznościowych, ale nie można go także nie wykorzystywać, deprecjonować jego znaczenia. Warto swój czas poświęcić dla tych, którzy będąc uczniami, potrzebują uwagi, którą dorośli są im w stanie bezwarunkowo poświęcić. Za emblematyczny przykład niech posłuży scena rodzinna przytaczana przez publikację portalu Aleteia: „Przyjaciół opowiadał mi kiedyś o jednym popołudniu spędzonym w towarzystwie 4-letniej córeczki. Dziewczynka bawiła się spokojnie, więc tata stwierdził, że w tym czasie przeczyta kilka zaległych rzeczy, sprawdzi pocztę, ot, popracuje nieco. Z lektury wyrwało go: «Tato, posiedź chwilę ze mną». Ojciec bez zwłoki przeniósł się do pokoju córki. Razem ze smartfonem. 4-letnia córeczka, przywoławszy go do swojego pokoju (ze smartfonem w rękę), po chwili spojrzała na niego z wyrzutem: – Tato,

164 Por. K. Kaźmierska, *Młodzi archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*, Łódź 2018, s. 134, <https://doi.org/10.18778/8142-491-2>.

165 Por. tamże, s. 110–118, 135–140.

miałeś posiedzieć ze mną... – Ale przecież siedzę z tobą, kochanie... – Ale ze mną posiedź, a nie koło mnie”¹⁶⁶. Pogodzenie rozproszenia i wielozadaniowości, do której skłania cyberprzestrzeń, z tworzeniem i pielęgnacją relacji bliskości i miłości w świecie realnym stanowi samo w sobie kolejne wyzwanie współczesności, któremu należy stawić czoła, nie tracąc w morzu narzekania jasnego kierunku swoich działań i celów, zarówno w wychowaniu indywidualnym, jak i w nauczaniu religii czy w pracy duszpasterskiej. „Wiele serca, rozumu i starań trzeba dziś włożyć w to, by dorastający człowiek w walizce, którą mu «spakujemy», mógł odnaleźć zestaw elementów niezbędnych do tego, by wieść godne i szczęśliwe życie w coraz bardziej skomplikowanym świecie. Świecie, który stworzyliśmy my – dorośli i który daleki jest od doskonałości”¹⁶⁷.

Do pakowania walizki można porównać tworzenie programów nauczania, w tym programu nauczania religii, określającego zestaw wiedzy, umiejętności oraz zakładanych postaw, przewidziany do realizacji na danym etapie edukacyjnym. Mają one kompleksowo być wystarczające do realizacji celów, którymi są wspieranie uczniów we wszechstronnym rozwoju, kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej, wiązanie treści z różnych dziedzin wiedzy, unikanie jednostronności, kształtowanie postaw i umiejętności mówienia o swej wierze i o Chrystusie w codzienności¹⁶⁸. Wszystko to powinno odbywać się w duchu wskazanych zasad dydaktyki cyfrowej, ewangelizacyjnego dialogu i wtajemniczenia w pełną wersję doktryny i moralności katolickiej z uwzględnieniem atutów i dysfunkcji pokolenia „iGen” zaprezentowanego w przytaczanych wyżej wynikach badań. Jedną z prób takiego podejścia są prace krakowskiego zespołu programowego i redakcyjnego.

Tworzenie programów katechetycznych przez środowisko krakowskich katechetów i katechetyków zostało zapoczątkowane powołaniem przez ówczesnego metropolitę krakowskiego, kardynała Stanisława Dziwisza, zespołu autorów, który korzystając z doświadczenia Kościoła krakowskiego, przygotował programy nauczania dla gimnazjum i szkół

166 Por. M. Januszewska, *Rozproszenia... rodzicielskie, czyli smartfonie, pozwól żyć!*, 29.10.2018, <https://pl.aleteia.org/2018/10/29/rozproszenia-rodzicielskie-czyli-smartfonie- pozwol-zyc/> (22.12.2020).

167 B. Bykowska, *„Róbta co chceta” – czyli o tym, jak trudno dzisiaj dorastać*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, Łódź 2009, s. 276.

168 Por. J. Szpet, *Założenia nowych dokumentów katechetycznych*, [w:] *Wokół nowej podstawy programowej i programu nauczania religii*, red. A. Bałoniak, Częstochowa 2020, s. 23–24.

ponadgimnazjalnych. Nawiązując do nauczania Jana Pawła II oraz świętych i błogosławionych wywodzących się między innymi z archidiecezji krakowskiej, opracowano autorskie programy odwołujące się do dziedzictwa teologicznego i historycznego Kościoła. Przygotowano także podręczniki do nauki religii dla uczniów i materiały metodyczne dla katechetów na wszystkie etapy edukacyjne. Programy nauczania oraz podręczniki zaczęły obowiązywać w szkołach na terenie Archidiecezji Krakowskiej od 1 września 2012¹⁶⁹. Po reformie strukturalnej systemu oświaty w Polsce na mocy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe¹⁷⁰ i wprowadzeniu na powrót ośmioletniej szkoły podstawowej, konieczne stały się zmiany w podstawie programowej i w programie nauczania religii katolickiej w Polsce. Poprzednie dokumenty obowiązywały od 2010 roku¹⁷¹. Nowa *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* została przyjęta podczas 379. Zebrania Plenarnego Konferencji Episkopatu Polski 8 czerwca 2018 roku. W ślad za nią 19 września 2018 roku podczas posiedzenia w Częstochowie Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski przyjęła dostosowany do zmian w polskim systemie oświaty *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w szkołach i przedszkolach*. Twórcy nowych dokumentów katechetycznych podjęli się ich realizacji wedle następujących założeń: uwzględniając antropologiczny wymiar lekcji (uczeń jako podmiot działania katechetycznego, stąd punktem wyjścia są potrzeby rozwojowe ucznia), integralność treści i procesu edukacyjnego (zachowanie właściwych proporcji pomiędzy przekazywanymi wiadomościami, rozwijaniem umiejętności, wychowaniem oraz kształtowaniem postaw), dialog z kulturą oraz dialog interdyscyplinarny, a także współpraca z rodziną i parafią¹⁷². Zdaniem Jana Szpeta nowa *Podstawa programowa katechezy* z 2018 roku przesuwając akcent z poznania i wiedzy religijnej na kształtowanie chrześcijańskiego stylu życia, osobiste zaangażowanie, twórcze projekty, zachowując jednocześnie integralność całego procesu edukacyjno-ewangelizacyjno-wtajemniczającego. Jest

169 Por. R. Chrzanowska, T. Panuś, *Programy nauczania religii: Rozradowanie się w Duchu Świętym i Bądźcie mocni! Główne idee w świetle Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2015, s. 7–8, <https://doi.org/10.15633/9788374384322>.

170 Tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 910.

171 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010; Komisja Wychowania Katolickiego Konferencja Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.

172 Por. J. Szpet, *Założenia nowych dokumentów katechetycznych...*, dz. cyt., s. 18.

także inspiracją i bazą do owego „pakowania walizki”, to znaczy wyznacza ramy i wskazuje kierunki działań dla twórców programów nauczania religii, a w ślad za nimi podręczników opracowywanych przez przedstawicieli diecezji, wydawnictw czy nauczycieli religii¹⁷³. Z uwagi na fakt, iż adresatami podstawy programowej są w pierwszym rzędzie twórcy programów nauczania oraz podręczników do nauki religii, nowe dokumenty katechetyczne stały się inspiracją do opracowania nowego programu nauczania religii w środowisku krakowskich katechetów i katechetyków. Po analizie treści programu Komisji Wychowania Katolickiego KEP podjęto decyzję stworzenia autorskiego programu dla klas V–VIII szkoły podstawowej.

Program nauczania religii w klasach V–VIII szkoły podstawowej powstał na podstawie *Podstawy programowej katechezy* z 2018 roku¹⁷⁴ i jest alternatywny dla programu nauczania religii opracowanego przez KWK KEP i zatwierdzonego 19 września 2018 roku¹⁷⁵. Stanowi on kontynuację prac i doświadczeń zebranych przy konstruowaniu podręczników przeznaczonych głównie na użytek archidiecezji krakowskiej, lecz zatwierdzonych do użytku ogólnopolskiego, które były sukcesywnie opracowywane od dziesięciu lat. Treści programowe uwzględniają przemiany, które dokonują się w obszarze polskiej religijności i polskiej oświaty na tle zmian społecznych, które dzięki globalnej komunikacji przekraczają bariery geograficzne i kulturowe, docierając do wszystkich poszukujących życiowych inspiracji poprzez sieć internetową. Równocześnie jednak środowiskiem niezwykle ważnym wychowawczo dla młodych ludzi pozostaje szkoła, w której spędzają coraz więcej czasu. Stąd też właściwe zaprogramowanie zadań edukacyjnych i wychowawczych, w tym także nauczania religii, wydaje się szczególnie ważne z punktu widzenia jakości szkolnej lekcji religii i dostępnych pomocy dydaktycznych. Nadrzędnym celem autorów było, aby ten program oferował nauczycielom i uczniom „możliwość tworzenia wspólnoty uczenia się [*a community of learning*], przestrzeni, w której można być prawdziwie wolnym, by odkrywać wiarę i kulturę katolicką”¹⁷⁶. Zamierzeniem, stojącym u podstaw konstruk-

173 Por. tamże, s. 25–27.

174 Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.

175 Komisja Wychowania Katolickiego Konferencja Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.

176 R. Köhler-Ryan, J. Starkey, *Studies in Catholic Thought. A liberal arts approach to religious education in the classroom*, [w:] *Moving from Theory to Practice. Religious Educators in the Classroom*, eds. R. Rymarz, P. Sharkey, Mulgrave 2019, s. 189.

cji programu, jest konkretna realizacja celów kształcenia ogólnego przyjętych dla edukacji w szkole podstawowej na podstawie chrześcijańskiej wizji człowieka, a wśród tych celów w grę wchodzi także cele wymieniane w rozporządzeniu MEN z 14 lutego 2017 w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej:

- wprowadzanie uczniów w świat wartości, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych;
- wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej;
- formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób, rozwijanie umiejętności krytycznego i logicznego myślenia, rozumowania, argumentowania i wnioskowania;
- rozbudzanie ciekawości poznawczej uczniów oraz motywacji do nauki;
- wyposażenie uczniów w taki zasób wiadomości oraz kształtowanie takich umiejętności, które pozwalają w sposób bardziej dojrzały i uporządkowany zrozumieć świat;
- wszechstronny rozwój osobowy ucznia przez pogłębianie wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie jego naturalnej ciekawości poznawczej;
- kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość;
- ukierunkowanie ucznia ku wartościom¹⁷⁷.

Idea nowego programu nauczania religii pt. *Bóg jest wśród nas*¹⁷⁸ zakłada inny przekaz treści przedmiotowych w opozycji do nauczania tradycyjnego, które polega głównie na zapamiętywaniu faktów, dat, szczegółów oraz rozwiązywaniu testów. Proponuje model nauczania oparty na zasadach konektywizmu, łączenie się z zasobami informacji, gromadzenie

177 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356 ze zm.).

178 Por. A. Berski, A. Kielian, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w klasach V–VIII szkoły podstawowej Bóg jest wśród nas – katecheza mistagogiczna wprowadzająca w historię zbawienia*, Kraków 2021, s. 17–22.

wiedzy w nośnikach zewnętrznych (korelacja z informatyką), postrzeganie związków pomiędzy obszarami, ideami i koncepcjami, wybierając treści nauczania sprzyjające krytycznemu myśleniu. Modelem procesu uczenia się jest sieć z punktami węzłowymi. Węzłem jest informacja, obraz, dane, a nawet stany emocjonalne, które łączą się z innymi węzłami o różnej pod względem intensywności sile połączeń. Uczenie się polega na tworzeniu i podtrzymywaniu tych połączeń¹⁷⁹. Konektywizm zakłada, że wiedza odkrywana jest przez uczącego się z mocną interakcją z otoczeniem. Młodzi ludzie konstruują własne poglądy, często bazując na tych wyniesionych z domu i ze środowiska, z którym się identyfikują. Rola nauczyciela polega tu na towarzyszeniu, dawaniu możliwości wypowiedzenia się i wysłuchania w danej kwestii. Nauczyciel jednakże stanowi niejako bazę naukową, która udziela niezbędnych, zgodnych z prawdą i rzetelnych informacji, pozwalając na samodzielne dochodzenie do rozumienia trudnych pojęć. W ten sposób, podkreślając podmiotowość ucznia, zachęcamy go do poszerzania wiedzy oraz wspólnego rozwiązywania trudnych niekiedy, egzystencjalnych problemów dotyczących życia i wiary. Program bazuje wprawdzie na tradycyjnym modelu edukacyjnym, jednakże na wszystkich etapach edukacji stara się wykorzystywać starannie wybrane elementy konektywizmu. Mając świadomość, jak mocno we współczesnym świecie technologie cyfrowe oddziałują na młodego człowieka i jego sposób uczenia się, nie kładziemy akcentu na dokładne, szczegółowe posiadanie wiedzy, a raczej na umiejętność łączenia pojęć, faktów, opinii oraz doświadczenia życia osobistego i wewnętrznego współczesnych świadków wiary.

Program *Bóg jest wśród nas* w swoich założeniach służy również rozwijaniu umiejętności o charakterze międzyprzedmiotowym, co jest zadaniem każdego nauczyciela. Najważniejsze umiejętności rozwijane w ramach kształcenia ogólnego w szkole podstawowej, na które zwrócono uwagę, to:

- 1) sprawne komunikowanie się w języku polskim oraz w językach obcych nowożytnych;
- 2) sprawne wykorzystywanie narzędzi matematycznych w życiu codziennym, a także kształcenie myślenia matematycznego;
- 3) poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł;

179 Por. K. Potyrała, *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, dz. cyt., s. 93.

- 4) kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki;
- 5) praca w zespole i społeczna aktywność;
- 6) rozwiązywanie problemów z wykorzystaniem technik mediacyjnych;
- 7) aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska lokalnego oraz kraju¹⁸⁰.

Powyższe umiejętności ściśle wiążą się z kluczowymi kompetencjami, wymienianymi w Zaleceniu Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 roku¹⁸¹, a są to:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

W zakresie oddziaływań wychowawczych program *Bóg jest wśród nas*¹⁸² akcentuje postawy sprzyjające permanentnemu rozwojowi zarówno indywidualnemu, jak i we wspólnocie, takie jak: odpowiedzialność, prawdomówność, uczciwość, wiarygodność, poczucie własnej wartości, tolerancja i szacunek dla innych ludzi, kreatywność, kultura osobista oraz gotowość do uczestnictwa w kulturze i w życiu Kościoła parafialnego. Program zakłada również kształtowanie postaw prospołecznych (wynikających z idei edukacji włączającej), przede wszystkim wrażliwości na potrzeby

180 Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356 ze zm.).

181 Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1–13).

182 Por. A. Berski, A. Kielian, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w klasach V–VIII szkoły podstawowej Bóg jest wśród nas...*, dz. cyt., s. 22–23.

innych ludzi, szacunku dla tradycji narodowych i rodzinnych, szacunku dla innych kultur i religii.

Zagadnienia omawiane w klasie V obejmują biblijną historię zbawienia oraz ukazują dzieło zbawcze Chrystusa. Program tej klasy zawiera nawiązania do egzystencji człowieka, który pragnie być szczęśliwy we wspólnocie. Idea szczęścia jest powiązana z postawami zaufania i miłości we wspólnotach, w których osoba egzystuje oraz jest zaprezentowana w odniesieniu do osoby Boga, by ostatecznie wskazać, iż podstawowe ludzkie pragnienie szczęścia prowadzi do nawiązania relacji z Bogiem, który daje się poznać poprzez Objawienie. Dlatego uczniowie poszerzają swoją wiedzę dotyczącą znaczenia, autorstwa i podziału Pisma Świętego. Poszczególne wydarzenia zbawcze są omawiane w sposób linearny, poczynając od stworzenia świata, przez życie Patriarchów, niewolę egipską, Paschę i przekazanie Dekalogu na górze Synaj. Punktem centralnym w tej klasie jest ukazanie Jezusa Chrystusa jako oczekiwanego Mesjasza. Analizowane jest Jego nauczanie i cuda, a zwłaszcza zbawcze znaczenie męki, śmierci i zmartwychwstania. Wydarzenia zbawcze omawiane są również w kontekście roku liturgicznego. Zasadniczymi tekstami źródłowymi z Nowego Testamentu w klasie V są fragmenty Ewangelii według św. Mateusza, św. Marka i św. Łukasza.

Zagadnienia omawiane w klasie VI obejmują dalszą część biblijnej historii zbawienia (Stary Testament – epoka sędziów, królów i proroków) oraz ukazują dzieło zbawcze Chrystusa realizowane we wspólnocie Kościoła. Wprowadzenie nawiązuje do rzeczywistości wspólnoty, w której człowiek może odkrywać prawdę – szczególnie prawdę zawartą w Piśmie Świętym. Dlatego uczniowie poszerzają swoją wiedzę dotyczącą wspólnoty wiary, wspólnoty Kościoła jako najlepszego środowiska poznawania Boga. Poszerzają również wiadomości dotyczące Pisma Świętego w kontekście gatunków literackich, języków biblijnych, oraz zasad interpretacji Starego i Nowego Testamentu. Punktem centralnym w tej klasie jest ukazanie wspólnoty Kościoła, w której Jezus Chrystus kontynuuje dzieło zbawcze. Wydarzenia zbawcze omawiane są również w kontekście roku liturgicznego. W drugiej części programu przedstawione zostały sakramenty jako narzędzia zbawienia i realne spotkanie z Jezusem zmartwychwstałym oraz przykazania kościelne jako pomoc w realizacji dekalogu. Zwieńczeniem spotkań w tej klasie jest poznanie wydarzeń z historii Kościoła – historia zbawienia w Kościele pierwotnym, w starożytności i w średniowieczu. Zasadniczymi tekstami źródłowymi z Nowego Testamentu w klasie VI są fragmenty ewangelii synoptycznych oraz Dzieje Apostolskie.

W klasie VII, wychodząc od omówienia różnych trudności i problemów w wierze, program wskazuje na potrzebę permanentnej formacji

duchowej przy pomocy łaski Ducha Świętego. Jest to nawiązanie do okresu przygotowawczego do sakramentu bierzmowania. Nauczanie religii koncentruje się na ukazaniu roli Ducha Świętego w życiu chrześcijanina i Kościoła. Treści ukazujące Osobę Ducha Świętego, Jego dary i owoce, a także Jego działanie w Kościele i życiu polskich świętych (szczególnie w historii XV–XVIII wieku) mają dopomóc młodemu człowiekowi odnaleźć sens bycia chrześcijaninem we współczesnym świecie. Temu ma służyć pogłębienie wiedzy dotyczącej przykazań Dekalogu i innych wskazań moralnych jako właściwej odpowiedzi człowieka oraz drogi do szczęścia doczesnego i zbawienia. Program zakłada również powrót do treści omawianych w poprzednich klasach i pogłębienie wiadomości na temat życia, działalności oraz nauczania Jezusa Chrystusa. Zasadniczym tekstem źródłowym z Nowego Testamentu są ewangelie synoptyczne, Dzieje Apostolskie oraz Listy Apostolskie.

Omawianie treści w klasie VIII rozpoczyna jeden z trudniejszych i ważnych tematów w życiu młodzieży – wiara i życie we wspólnocie wierzących. Program podejmuje w dalszej części zagadnienia moralne dotyczące godności osoby ludzkiej oraz miłości małżeńskiej i rodzinnej w kontekście nauczania Kościoła. Tematy treści nauczania w klasie VIII będą również sprzyjać przygotowaniu młodzieży do sakramentu bierzmowania. Jest on ukazany jako dar i zadanie – zobowiązanie misyjne Kościoła. W tym celu pomoc stanowią treści związane z osobistą modlitwą i przeżywaniem liturgii Kościoła. Z kolei powrót do nauczania Jezusa i wskazówki zawarte w Kazaniu na Górze mają dopomóc w otwarciu się i kreowaniu własnego życia na podstawie ośmiu błogosławieństw. Uczeń poznaje w dalszym ciągu zagadnienia związane ze współczesną historią Kościoła, która staje się mu bliska poprzez świadectwo świętych. W klasie VIII zasadniczym tekstem źródłowym z Nowego Testamentu jest Ewangelia wg św. Jana oraz fragmenty Listów Apostolskich i Apokalipsy¹⁸³.

Program został zatwierdzony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w dniu 4 sierpnia 2020, uzyskując numer AZ-2-04/20, do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski, z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych.

Założenia programowe wydają się spójne z otoczeniem cywilizacyjnym pokolenia dorastającego w kulturze cyfrowej oraz służą temu, by na ich kanwie powstawały pomoce dydaktyczne i tworzona była metodologia pracy z uczniem. W kulturze cyfrowej edukacja ma być nauką

183 Por. tamże, s. 53, 87, 127.

skutecznej i celowej nawigacji w nieustannym przepływie informacji, co wymaga zaangażowanej współpracy nauczyciela z uczniem, adekwatnie zaprogramowanej, w taki sposób, by to uczeń, a nie program był podmiotem wspólnie podejmowanych działań edukacyjnych. W tym kontekście edukacja religijna wpisuje się w proces odkrywania punktów orientacyjnych w coraz bardziej zawikłanej sieci globalnych zależności. Iluzoryczne ideały, oparte na krytyce dotychczasowego porządku i przejawów zła oraz niedoskonałości, mogą wytwarzać fałszywe, powszechne uogólnienia. Zadaniem właściwego programowania nauczania religii oraz tworzenia pomocy dydaktycznych i materiałów edukacyjnych jest przekazywanie informacji pewnych i odpowiadających rzetelnie opracowanej i ugruntowanej wiedzy naukowej oraz aktualizowanie potencjału ludzkiego w uczniach na odkrywanie i w efekcie spotkanie z Nieskończonym. Czas pokaże, w jakim stopniu jest to właściwa droga w postchrześcijańskim otoczeniu kulturowym.

*

Sieć, która otwiera drogę do dialogu i spotkania, posiada prawdziwie chrześcijański wymiar i w tym znaczeniu może być pomocna w odkrywaniu Kościoła jako komunii-sieci: „Kościół jest siecią utkaną przez komunię eucharystyczną, w której jedność nie opiera się na «polubieniach», lecz na prawdzie, na «amen», z którym każdy przyłgnął do Ciała Chrystusa, akceptując innych”¹⁸⁴. Zatem korzystanie z sieci społecznościowych w duchu współpracy i nawiązywania twórczych relacji może prowadzić do powstawania wspólnot dzielących podobne wartości i wizję rzeczywistości, która jest pozytywna i twórcza, a rozpowszechniana za pośrednictwem Internetu, skutkuje nawiązywaniem nowych, dialogicznych relacji. Istotne jest jednak to, iż Kościół ogniskuje się wokół komunii eucharystycznej i nie można stracić z oczu tego centrum, którego brakuje w strukturze internetu, która nie wydaje się być na tyle zogniskowana wokół jednej idei czy wydarzenia. Stanowi jednak kanał do budowania tego rodzaju tożsamości przy odpowiednim podejściu do oferowanych przez nią możliwości. Zatem pakowanie walizki – a w niej wiedzy, umiejętności i postaw religijnych – wydaje się oczywistą koniecznością społeczeństwa informacyjnego, opartego na wiedzy i elastycznych umiejętnościach. Rola programu nauczania i opracowanych na jego bazie podręczników, mimo rosnącego znaczenia Internetu jako podstawowego źródła wiedzy, wydaje się

184 Franciszek, *Od wirtualnych wspólnot społecznościowych...*, dz. cyt., s. 51.

wciąż ważna. Należy jednak wskazać wyraźnie, w jaki sposób postuczeń w postszkole ma z podręcznika korzystać, a także odpowiedzieć na pytanie, czy analogicznie do wskazanych, będzie to również postpodręcznik, a nie podręcznik?

3. Podręczniki do religii w epoce cyfrowej

„Świat wyslizguje nam się przy każdej próbie ujęcia go, stał się nieprzewidywalny, złożony i niebezpieczny. Równocześnie jednak oferuje nauczycielom i szkołom niespotykaną dotąd gamę możliwości”¹ – pisze Bernie Neville, rysując perspektywy, które towarzyszą obawom o kształt rzeczywistości oświatowej w szybko zmieniającym się otoczeniu cywilizacyjnym. Może to być swego rodzaju motto poniższych rozważań, w których poszukamy właściwego kształtu pomocy edukacyjnych do nauczania religii, powstających na podstawie zaprezentowanego właśnie programu. W tym celu najpierw wyjaśnimy zastosowanie przedrostka „post-” na określenie wielu zjawisk, które są obecnie poddawane analizie. Następnie uwaga zostanie zwrócona na koncepcje tworzenia podręczników, biorąc za punkt wyjścia kulturę cyfrową, której dotyczyła pierwsza część tej publikacji. Podkreślone zostaną atuty i niedoskonałości dotychczas tworzonych w Polsce podręczników, zarówno co do treści, jak i formy, nie tylko odnośnie do nauki religii, lecz także do innych przedmiotów. Wykorzystanie dobrych praktyk i unikanie błędów pozwoli naszkicować ogólny zarys przyszłości podręcznika szkolnego, w tym podręcznika do nauki religii dla starszych klas szkoły podstawowej. Wydaje się, że tę przyszłość znaczyć będzie coraz szerszy udział samych uczniów w decydowaniu o tym, jak ma wyglądać podręcznik czy katechizm (podręcznik do nauczania religii), z którego będą czerpali wiedzę. Czy to dobry kierunek?

1 B. Neville, *Edukacja w „epoce Hermesa”*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 18.

3.1. Świat w wydaniu „post-”

Współczesność w wielu aspektach jej funkcjonowania, prócz kategorii związanych z cyfryzacją odniesień, określa się przedrostkiem „post-”, który mówi o tym, co za nami, ale niewiele o tym, co przed nami. Ta niepewność może być efektem określonego zastosowania narzędzi cyfrowych na szeroką skalę, co „wywołało głębokie i złożone zmiany na wielu poziomach, których konsekwencje kulturalne, społeczne i psychiczne nie są jeszcze do końca wiadome”² – czytamy w *Dyrektorium o katechizacji*. Wskutek owych niepewnych ostatecznie zmian pojawiają się nazwy dobrze już znane, z tym że ze wskazaniem na nieokreśloną przyszłość, jakby sygnalizując, że dotychczasowe osiągnięcia tracą moc skutecznego działania. Spójrzmy tylko na kilka z tych pojęć.

Przykładowo, postliberalizm, termin, który z jednej strony nawiązuje do tego, że liberalna kultura stanowiła emblemat ostatnich lat historii Europy, ale z drugiej, że wytworzyła ona rozumienie człowieka jako jednostki, indywiduum, pozbawionej odniesień do przeszłości i innych jednostek. Efektem stała się atomizacja, zwracanie uwagi na uprawnienia jednostek, a nie na zobowiązania, dlatego w dłuższym okresie jest nie do utrzymania, jednak brakuje pewności, co nastąpi po liberalizmie w dotychczasowym kształcie. Innym określeniem jest postdemokracja, wskazująca na uzasadnione podejrzenia ze strony części społeczeństwa, które podaje w wątpliwość, czy faktycznie żyjemy w systemie, w którym władza należy do ludu – suwerena. Obserwuje się bowiem zakulisową rywalizację potężnych graczy rynkowych i politycznych stref wpływu, a towarzysząca temu dezinformacja powoduje oddziaływanie czynników innych niż bezpośrednio wyborcze na celowe i świadome oddanie głosu przez obywatela w powszechnych wyborach, podczas których dochodzi też do sterowania emocjami (np. strachem) i wykorzystywania innych socjotechnik. Możliwości wpływania na społeczeństwo jest dziś niewyobrażalnie więcej niż w poprzednich systemach politycznych.

Istotnym elementem demokracji jest wolna prasa i edukacja: szkoły i szkoły wyższe. Edukacja coraz bardziej staje się praktycznym szkoleniem zogniskowanym na późniejszym znalezieniu pracy, rozwoju kompetencji, ale czy na równi uczy myślenia i krytycyzmu w spojrzeniu na otaczający świat? A na horyzoncie pojawia się kolejne

2 Papińska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 359.

z pojęć – postkapitalizm – mówiący o tym, iż kryzysy ekonomiczne podważają zaufanie do globalizacji kapitału i regulacji wolnego rynku. Na tym tle rysuje się bardziej ogólne określenie, przenoszące na grunt aksjologii: postnowoczesność – oznaczające tyle, że cele życiowe odczytujemy z doświadczenia ludzkiego, a wartości trudno jest nam uzasadnić na podstawie racji ostatecznych, więc stają się one projekcją naszych osobistych preferencji. Brakuje odniesienia do kogoś, kto może być arbitrem pomiędzy skonfliktowanymi wartościami, a jedynym sposobem arbitrażu staje się przemoc. Moje wartości versus twoje – wygrywa ten, kto jest mocniejszy lub ten, kto ma bardziej przekonującą narrację. Zauważa to *Dyrektorium o katechizacji*: „narracyjny wszechświat przybiera kształt eksperymentu, w którym wszystko jest możliwe i wszystko można powiedzieć, a prawda nie ma żadnej egzystencjalnej wagi”³. W takiej optyce pozostaje duże pole dla narracji, określanej mianem „postprawda” – pojęciem, które obejmuje swym zasięgiem między innymi wszelkie fake newsy oraz powszechny brak orientacji w zasobach wiedzy. W 2016 roku ta kategoria pojęciowa została uznana przez redaktorów *Oxford Dictionaries* za słowo roku. Opisuje ona zjawisko kształtowania opinii publicznej nie tyle przez fakty, co przez emocje związane z przekazywaniem informacji o nich (faktach) oraz osobistymi przekonaniem nadawców komunikatów. Osoba, która wysyła własny komunikat lub przekazuje komunikaty z innych źródeł, może świadomie lub nie dokonać manipulacji treści tak, że odbiorcy przekazu uzyskają informację o faktach w odpowiednim kontekście, co może prowadzić do ukształtowania bądź ugruntowania ich postaw. Zjawisko to bywa świadomie wykorzystywane m.in. przez polityków w polityce historycznej oraz przedsiębiorców w kampaniach marketingowych. Szczególnie niebezpieczne bywa dla dzieci i młodzieży niemających doświadczenia w rozpoznawaniu manipulacji i podatnych na fałszywe informacje, stanowiące środek kształtowania postprawdy⁴.

Antoni Płoszczyniec jest z kolei przekonany o zbędności pojęcia postprawdy, gdyż nie opisuje ono nowych zjawisk. „Jeżeli termin «postprawda» wskazuje na okoliczność, że opinia publiczna jest w mniejszym stopniu tworzona przez odwołanie się do faktów, a w większym przez odwoływanie się do uczuć i osobistych przekonań, to z omawianym zjawiskiem

3 Tamże, 364.

4 Por. M. d’Ancona, *Postprawda*, Warszawa 2018, s. 10–22; P. Grzybowski, *Postśmiejch, postpamięć i postprawda a edukacja do (post)pamięci*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019 nr 1, s. 80–81; A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 202–203.

mieliśmy do czynienia już od czasów starożytnych”⁵. Co więcej, wrocławski filozof zauważa, że pojęcie postprawdy może prowadzić do nieporozumień, bowiem wyraz „postprawda” nie jest sumą znaczeniową jego części składowych, czyli przedrostka „post-” i rzeczownika „prawda”. Pojęcie postprawdy, w obecnej postaci, naraża na nieporozumienie polegające na mieszanii porządku wartości logicznej prawdy z byciem uznanym za prawdę. Jak dalej zauważa, samo debatowanie nad postprawdą, która rzekomo oznacza deprecjację prawdy przez ludzi, wynika właśnie z uznania dla wartości prawdy, nie z jej braku. Pojęcie postprawdy jest ponadto szkodliwe ze względu na swój eufemistyczny charakter. Nazwanie jakiejś wypowiedzi (lub szeregu wypowiedzi) „postprawdziwą” często bywa niesłusznie łagodnym i wprowadzającym w błąd określeniem dla zjawisk takich jak manipulacja, kłamstwo lub tzw. „wciskanie kitu”. Niekiedy twierdzi się, że pojęcie postprawdy ma właśnie uwrażliwiać na zagrożenia związane z utratą perspektywy, w której wzgląd na fakty byłby dominujący w kształtowaniu opinii publicznej. Zdaniem Płoszczyńca argument ten jest mylny i przewrotny, ponieważ w znacznie większym stopniu reakcję budzi nie wyraz „postprawda”, lecz właśnie „kłamstwo”, „oszustwo”, „cynizm” czy „manipulacja”⁶. Do takiego opisu współczesnego sposobu przekazu informacji warto dodać także kategorię „przyśpieszenia”, czyli przyzwyczajanie do coraz szybszego tempa narracji, do jej skrótowości, zmienności, reguł montażu czy kodów dźwiękowych. Najważniejsze idee omawiane są obecnie w mniej niż 18 minut (słynne i popularne w sieci nagrania *TED talks* trwają najwyżej 24 minuty), a politycy

5 A. Płoszczyńiec, *Zbędność i szkodliwość pojęcia postprawdy*, [w:] *Postprawda. Spojrzenie krytyczne*, red. T. W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, Kraków 2018, s. 153.

6 Tamże, s. 159–163. Argumentacja Płoszczyńca wygląda w skrócie następująco: jeżeli „nowa jakość”, którą orzeka się o postprawdzie, znaczy mniej więcej tyle, co „pewna taka a taka postać zjawiska, która wcześniej nie pojawiła się”, to w tym znaczeniu można zasadnie stwierdzić, że pojęcie postprawdy wskazuje na pewne *novum*. Jednakże takie rozumienie nowości jest bardzo szerokie. Zamachy na przywódców politycznych są znane już od starożytności, tyle że współcześnie stosuje się nie miecze, lecz drony i broń maszynową. Stosowanie dronów i broni maszynowej nadaje współczesnym zamachom taką a taką postać, różną od królobójstw za pomocą miecza lub sztyletu. Jednakże nie wydaje się przekonujące, że współczesne zamachy na dowódców politycznych są – z powodu użycia innych środków – czymś na tyle jakościowo odrębnym od zamachów dawniejszych, że wymagają sformułowania nowego pojęcia, które wyraziłoby ich treść. Tamże, s. 159.

mówią o 50 proc. szybciej niż pół wieku temu, co nie sprzyja refleksyjnemu odbiorowi przekazywanych komunikatów⁷.

Jakkolwiek nazwane, zjawisko postprawdy czy manipulacji powiązane z tempem przekazu, wiąże się z doświadczeniem przesycenia informacją. Do nadmiaru danych dochodzi także ich wzajemna niespójność, pochodzenie z wielu porządków, co powoduje, że potencjalny odbiorca nie ma do czynienia z elementami jednej „wielkiej narracji”, lecz z konglomeratem elementów pochodzących z odmiennych i egzotycznych względem siebie porządków narracyjnych, wywołując kakofoniczny efekt w percepcji odbiorcy. Wskutek tego następuje destrukcja jednej z najważniejszych przesłanek nowoczesności, czyli przekonania o możliwości uzyskania wiedzy pewnej. To głównie z tego powodu może się okazać, że jesteśmy u początku nowego systemu historycznego⁸. Nicholas Carr, za Marshalllem McLuhanem dowodzi, iż technologia, wzmacniając zdolności ludzkiego organizmu, jednocześnie dokonuje ich „porażenia”, powodując zmniejszenie ich naturalnej wrażliwości i naturalnych funkcji. Jako obraz do tej tezy przytacza badania neurologiczne przeprowadzone na londyńskich taksówkarzach, z których jedna grupa posługiwała się nawigacją, a druga pamięcią topografii miasta. W ich efekcie dostrzeżono zmiany w obszarze mózgu zwanym hipokampem, w którym następuje przyrost istoty szarej wskutek zapamiętywania dużej ilości danych. Te zasoby zdecydowanie ulegały zmniejszeniu u osób używających nawigacji satelitarnej. Stanowi to nieuchronny, uboczny skutek korzystania z nowych technologii. Media elektroniczne zmieniają zatem ludzki układ nerwowy, ponieważ funkcjonują na podobnych zasadach, a dzięki swej plastyczności dostosowuje on do nich swój sposób funkcjonowania na zasadach kompatybilności według mcluhanowskiej zasady przedłużania czy też wzmacniania ludzkich zmysłów poprzez media⁹.

7 Por. T. Goban-Klas, *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, dz. cyt., s. 46; E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar? Podręcznik jako projekt «open source»*, „Kultura i Edukacja” 2 (2013), s. 108.

8 Por. A. Offmański, *Przemiany we współczesnej rzeczywistości domagają się nowej ewangelizacji parafii, rodziny i całego procesu wychowania*, [w:] *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, red. N. Piкуła, Kraków 2011, s. 326–327; M. Juza, *Między wolnością a nadzorem. Internet w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2019, s. 91–94.

9 Por. N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, s. 255–259.

W ów nieco ponury obraz zdaje się wpisywać także sytuacja duchowa i religijna. O ile niegdyś religia stanowiła najbardziej fundamentalne wytłumaczenie sensu egzystencji (nieuchronności losu), to obecnie człowiek świata zachodniego (czy też bogatej Północy) traci spontaniczną wiarę w Boga. Wiara usycha, gubi swoją dynamikę, przestaje być odpowiedzią na kierowane do człowieka przez Boga słowo, a słowo to przestaje być słyszane¹⁰. Wartości same w sobie, bez odniesienia do wspomnianego Arbitra, są obecnie bardzo wygodnym oparciem, nie wymagają wiary w Boga, by realizować słuszne cele, co w konsekwencji wyznacza ramy postchrześcijaństwa, a idąc dalej – nawet postateizmu, gdy ludzie przeżywają swe życie bez odniesienia do Boga¹¹. Wspominał już o tym Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi tradendae*, używając pojęcia „era pochrześcijańska” i podkreślając, iż w takich okolicznościach chrześcijanie powinni być „tak wykształceni, aby umieli żyć w świecie, który w dużej części nie zna Boga albo, który w sprawach religijnych nie dąży do poważnego i braterskiego, ożywiającego wszystko dialogu” i dalej postulował z naciskiem: „potrzebujemy katechezy, która by nauczyła młodych i dorosłych w naszych wspólnotach świadomego i stałego trwania w wierze, pogodnego wyznawania swej tożsamości chrześcijańskiej i katolickiej”¹². Zatem, powracając do umieszczonego na wstępie cytatu, ten nieprzewidywalny i niejednoznaczny moment dziejów oferuje szkołom i nauczycielom niespotykane dotąd możliwości. Na ile są tego świadomi nauczyciele religii? W jaki sposób odnoszą te zjawiska, wyzwania i szanse, do szkolnych lekcji religii i szerzej, do całej katechezy Kościoła katolickiego? Jak odnaleźć w tej sytuacji owe szanse na spotkanie z prawdą, która wyzwala (por. J 8, 32)? „Człowiek w pustce, ciemności, otchłani i nicości staje przed możliwością spotkania Boga Abrahama, Izaaka i Jakuba. Ciemność nocy, w jaką wchodzi człowiek, może być bowiem ową ciemnością, która spowija Boga jako absolutnie transcendentnego i może być ona wynikiem Jego działania, mającego na celu przeprowadzenie człowieka przez odrzucenie bożków, utratę pewności, bezpieczeństwa i spokojnego snu, by ukazać mu prawdziwe światło i zbliżyć go do siebie”¹³.

10 Por. M. Manikowski, *Dialogiczność wiary: Tomáš Halík, Joseph Ratzinger i Józef Tischner*, „Logos i Ethos” 33 (2012) nr 2, s. 199–201, <https://doi.org/10.15633/lie.188>.

11 E. Laskowska, *Jak mówić o Bogu w postateistycznym świecie? Analiza myśli Dietricha Bonhoeffera i jej implikacji dla wiary katolickiej*, „Analecta Cracoviensia” 51 (2019), s. 193–196, <https://doi.org/10.15633/acr.3640>.

12 Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 16 października 1979, 57.

13 E. Laskowska, *Jak mówić o Bogu w postateistycznym świecie?...*, dz. cyt., s. 206.

To wszystko stawia nas w epoce przejściowej, we mgle, w płynnej rzeczywistości i nie wiemy, dokąd zmierzamy. Jednak, mimo powszechnego przekonania, że szkoła nie nadąża za niezwykle dynamicznym rozwojem obserwowanym w innych dziedzinach życia, wydaje się, iż jest pewien szkolny obszar, w którym przyspieszenie jest wyraźne, zmiany intensywne i – co ważne – brzemiennie w skutki. Tym obszarem jest kształt książki szkolnej, który w ostatnich dwudziestu latach istotnie się zmienił¹⁴. Której epoki wytworem i symbolem jest szkolny podręcznik, także podręcznik do religii? I czy nie jest reliktem, z którego w społeczeństwie otwartym należy zrezygnować? A jeśli nie, to z jakim przekazem docierać do postchrześcijan, czyli w gruncie rzeczy nastoletnich osób, których projekt życiowy wciąż pozostaje mgliście zarysowany?

3.2. Postpodręcznik czy nowy podręcznik?

Czy w epoce postprawdy nie mamy do czynienia z postpodręcznikiem? Czy nie staje się on zbędnym obciążeniem dla przeciążonego informacjami ucznia? Zdaniem Bogusława Śliwerskiego nie ma obecnie powodów, by nauczyciel musiał pracować z podręcznikiem:

O ile nikt nie kwestionuje *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*, o tyle nie ma powodów merytorycznych i prawnych do pracy nauczycieli z podręcznikami szkolnymi. Żyjemy w epoce multimedialnej komunikacji, dostępu do tylu źródeł wiedzy, że mądrym nauczycielowi do realizacji programu w ogóle nie jest potrzebny podręcznik szkolny. To, co było dobre, a może i konieczne w czasach indoktrynacji i cenzury, nie jest konieczne w społeczeństwie otwartym¹⁵.

Odniesienie do tej tezy Śliwerskiego może przybierać trojaki kształt – od pełnej zgody popartej dociekaniem badaczy, poprzez modyfikowanie formy podręcznika zgodnie z duchem kultury cyfrowej, aż po negację stanowiska pedagoga i uznanie, iż klasyczny podręcznik jest swego rodzaju efektem skutecznego wyszukiwania i filtrowania wiedzy z bogatych i niejednorodnych jej zasobów.

14 Por. E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 108.

15 B. Śliwerski, *Podręcznikowy show*, „Dyrektor Szkoły” 2014 nr 4, s. 15.

3.2.1. Podręcznik zbędny

Przyjmując pierwszą z powyżej sygnalizowanych hipotez, można Śliwerskiemu przyznać słuszność, bowiem anachroniczność i nieprzystawalność podręcznika do sytuacji życiowej ucznia potwierdzają dociekania innych badaczy, zajmujących się analizą podręczników w polskiej szkole. Beata Łaciak zauważa:

Prezentowany w podręcznikach obraz świata jest dość specyficzny i nie do końca zgodny z rzeczywistością. [...] Skupienie się bardziej na przeszłości niż współczesności Polski, stereotypowe przedstawianie wsi i miasta czy innych narodów. Świat przedstawiony w podręcznikach jest w dużej mierze światem anachronicznym. Jedynym przejawem nowoczesności są głównie osiągnięcia techniczne, ograniczające się do udoskonalanych urządzeń, prezentowanych przede wszystkim na zdjęciach lub ilustracjach. [...] Jeszcze bardziej anachroniczny jest obraz dzieciństwa, w którym wszystkie współczesne obszary dziecięcych zainteresowań czy dziecięcych problemów, praktycznie się nie pojawiają. Podręcznikowa szkoła wolna jest od współczesnych problemów i zagrożeń, nie ma w niej przemocy, konfliktów z nauczycielami, *wyścigu szczurów*, korepetycji, ani też stresów, poważniejszych trudności z nauką czy uczniowskiej samowoli, z którą nie radzą sobie nauczyciele¹⁶.

Analizowane przez badaczkę podręczniki dla klas I–V szkoły podstawowej prezentowały wyidealizowany obraz rodziny i szkoły: rodziny były niemal wyłącznie pełne, kochające, rzadko mające poważniejsze problemy. Media ukazywano jako synonim zła i dezinformacji, a szkołę jako miejsce przegód, nauki, towarzyskich spotkań z nieodłączną wychowawczynią, wcieleniem wszelakich cnót¹⁷. Taki obraz w rzeczy samej nie przystaje do spotykanego na co dzień w szkolnej rzeczywistości, w której zmagania domowe uczniów są niekiedy ważniejsze od zdobywanej przez nich wiedzy, a problemy rodzinne nie licują z idyllicznymi narracjami poznawanymi przez nich na kartach szkolnych podręczników. Jednak i tutaj w dłuższej perspektywie obserwuje się istotne zmiany. Przykładowo, zdaniem Łaciak, kwestia śmierci w podręcznikach szkolnych dla klas I–V szkoły

16 B. Łaciak, *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, red. B. Łaciak, Warszawa 2011, s. 351.

17 Por. tamże, s. 352.

podstawowej z lat 80. była praktycznie nieobecna, co najwyżej pojawiała się w kontekście wojny i bohaterskiego oddania życia za ojczyznę. Z kolei w analizowanych przez autorkę podręcznikach z lat 2005–2008, oprócz wzmianek o śmierci kogoś bliskiego, są czytanki dotyczące ostatniego spotkania pożegnania dziecięcego bohatera z umierającą babcią, wspomnienie zmarłej i bólu całej rodziny po jej odejściu, a także wiersze o bliższych zmarłych i ich grobach. Pojawia się także tekst zawierający dialog ze śmiertelnie chorym dzieckiem na podstawie powieści Érica-Emmanuela Schmitta *Oskar i Pani Róża*. O śmierci pisze się w sposób poetycki, sugerując, że jest ona trudnym problemem także dla dorosłych. Przy okazji tekstów dotyczących dnia 1 listopada zachęca się do rozważań, dlaczego warto pamiętać o zmarłych oraz jak można czcić ich pamięć. W podręcznikach wyjaśnia się także sens religijny święta Wszystkich Świętych oraz Dnia Zaduszego¹⁸. Pomimo tych zmian, autorka zauważa istnienie określonej wybiórczości tekstów i problematyki poruszanej w podręcznikach, uznaniowo traktowanej przez autorów i w ten sposób przenoszonej na tworzone sytuacje edukacyjne, co niewątpliwie stanowi istotne ograniczenie w pracy pedagogicznej.

W podobnym tonie do przytoczonej we wstępie wypowiedzi Bogusława Śliwerskiego wypowiada się Ewa Jabłońska-Stefanowicz¹⁹, zauważając, że model właściwy dla świata cyfrowego to informacja, która oddziela się od medium, na którym jest zapisana. Dzięki temu może być łatwo przesyłana, a użytkownik nic nie traci na dzieleniu się nią z innymi. Tracą za to jej twórcy, czyli autor, oraz wydawca. Niemniej stoi ona na stanowisku zakładającym istnienie podręczników, lecz w formie *open source*. Autorka tłumaczy to, podążając za tekstem Erica Raymonda *Katedra i bazar*²⁰, określając podręcznik szkolny jako źródło wiedzy powstające w „bazarowym stylu” polegającym na stopniowym, wieloetapowym poprawianiu i optymalizowaniu użyteczności produktu w obecności zainteresowanej, licznej i aktywnej społeczności użytkowników. Dokończyłoby się to poprzez np. dodawanie plików do platformy dostępnej zarówno dla nauczycieli jak i dla uczniów. Dzięki temu można tworzyć rzeczy nowe jak i wykorzystywać te, które były utworzone dużo wcześniej i zachowane w postaci cyfrowej, łatwo dostępnej. Wszystko to stanowi, zdaniem autorki, obudowę e-podręcznika, który jest zaledwie punktem

18 Por. tamże, s. 326n.

19 Por. E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 118–122.

20 E. S. Raymond, *The Cathedral and the Bazaar*, <http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/> (13.01.2021).

wyjścia do ostatecznej konstrukcji wiedzy budowanej przez aktualnych i byłych uczestników systemu oświaty. Jej zdaniem społeczność szkolna ma wystarczające kwalifikacje merytoryczne, by takiego zadania się podjąć. Dotychczasowe bowiem modele tworzenia podręczników oparte były o ideę doskonałości, która w świecie cyfrowym zastępowana jest różnorodnością i nowatorstwem pomysłów: „Budowniczy «katedry» spędza dużo czasu na żmudnym doskonaleniu dzieła, nad którym pracuje. Mimo wielu opinii konsultantów i recenzji rzeczoznawców zwykle na koniec okazuje się, że nie jest ono doskonałe – nie jest bowiem możliwe zadowolenie wszystkich. Doskonałości nie oczekuje się natomiast od pracy przebiegającej w «bazarowym» stylu. Tu wartością stają się oszczędności czasowe, różnorodność pomysłów oraz świadomość, że można je ciągle ulepszać i po swojemu modyfikować”²¹. O wartości konstrukcji bazarowej, różnorodnej i pojemnej, zdają się jednak decydować jedynie kompetencje merytoryczne danej społeczności w szerszym lub wąskim zasięgu, konkurującej z innymi społecznościami o podobnym charakterze w innych lokalizacjach fizycznych lub sieciowych. Katedra, z natury rzeczy, nawet jeśli niedoskonała i wielu miejscach *passé* ma w sobie pewien potencjał rewerencyjny. Z tego względu rodzi tak wiele głosów krytyki i oburzenia, gdy znajdują się tam treści niewłaściwe z uwagi na wiek rozwojowy odbiorców lub też jawnie odbiegające od faktów powszechnie uznanych – czyli gdy zawiera plotki, przesady, uprzedzenia czy też zwyczajnie fałsz²². Praca bazarowa jest przez autorkę postrzegana jako stopniowe, wieloetapowe poprawianie i optymalizacja użyteczności produktu, w przeciwieństwie do modelu klasycznego, który jak się wydaje, reprezentuje styl katedralny, wedle którego samotni eksperci (albo ich grupa) pracują w całkowitym

21 E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 121.

22 Przykładowo podręcznik do religii dla kl. I liceum i technikum pt. *W blasku Bożej prawdy* wydany przez Wydawnictwo Jedność w roku 2012 wzbudził spore zamieszanie w internecie. Chodzi o fragmenty, które nie są poparte żadnymi statystykami, a według części rodziców emanują rasizmem i dezinformacją. „Małżeństwa mieszane często zawodzą (z Arabami rozpadają się prawie wszystkie, z Murzynami około 75 proc.) o wiele szybciej niż te z jednego kręgu kulturowego” – czytamy w podręczniku. Według oburzonej części rodziców nie są to treści prawdziwe, a przede wszystkim nie powinny znaleźć się w podręczniku do religii. *Szokujące treści w podręczniku do religii. Rodzicom aż odebrało mowę*, <https://pikio.pl/podrecznik-do-religii/> (22.10.2020); P. Banaśkiewicz-Surma, *Szokujące treści w podręcznikach do nauki religii. Rodzice oburzeni*, <https://parenting.pl/szokujace-tresci-w-podrecznikach-do-nauki-religii-rodzice-oburzeni> (8.11.2020). Por. *W blasku Bożej prawdy Podręcznik do religii dla klasy I liceum i technikum*, red. T. Śmiech, E. Kondrak, Kielce 2012, s. 189.

odosobnieniu, bez przedwcześnie udostępnianych wersji próbnych. Taka konstrukcja, w cyfrowo zorientowanym pejzażu naukowym, zdaje się trudna, lecz motywująca, jak zauważa Andrzej Offmański: „dzięki samodzielnemu gromadzeniu materiałów stanowiących źródło motywacji młodzież może przeżyć radość z odkrywania prawdy”²³. Czy zatem pójście w stronę e-podręcznika spełnia te oczekiwania, czy też ta droga jest tylko nową formą klasycznej konstrukcji?

3.2.2. E-podręcznik lub postpodręcznik

Kolejny aspekt oceny stanowiska Śliwerskiego związany jest z prawdziwością przekazów multimedialnych, do których każdy ma dostęp, a treści tam spotykane nie przechodzą obligatoryjnie wcześniejszej weryfikacji. Są one dopiero weryfikowane indukcyjnie, wtórnie, co może być powodem wprowadzenia w błąd licznej grupy osób. Zatem popularność fake newsów może stanowić kontrargument wobec strategii open source.

„Marzy ci się internet bez fejk newsów? Oczywiście, jak każdemu” – mówiła w wywiadzie dla portalu „Wirtualna Polska” Aleksandra Nabożny z Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych i Politechniki Gdańskiej, która pracowała nad algorytmem pozwalającym sprawdzić, czy dany tekst jest zgodny z aktualną wiedzą naukową. Jej algorytm miał jednak obejmować jedynie teksty medyczne, gdyż są one najlepiej udokumentowane powszechnie dostępnymi badaniami klinicznymi, co pozwala opracować skuteczny algorytm²⁴. Nie każda dziedzina nauki może się tym pochwalić, a tym bardziej może się to okazać skomplikowane w świecie nauk humanistycznych, gdzie zagadnienia nie zawsze są zerojedynkowe, a interpretacje mogą się różnić od siebie, lecz mimo to zawierać elementy prawdziwego opisu rzeczywistości. Wieloźródłowość jest więc jedną z ważnych zasad pracy w dziedzinie edukacji i przekazu wiedzy oraz wartości i postaw.

Propozycja e-podręcznika z jego obudową i rozbudową, w której tworzenie będą zaangażowani nie tylko nauczyciele lub wydawcy, ale także uczniowie (np. jako aktywni krytycy tekstów i form podręcznikowych bądź ich bezpośredni współtwórcy pod kierunkiem redaktorów), jest

23 A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, dz. cyt., s. 214.

24 Por. B. Brezcko, *Jej marzenie to internet bez fejków [#RazemZmieniamyInternet od 25 lat]*, <https://25lat.wp.pl/jej-marzenie-to-internet-bez-fejkow-razemzmieniamy-internet-od-25-lat> (6.11.2020).

pośrednim rozwiązaniem pomiędzy podręcznikiem tradycyjnym a brakiem podręczników w ogóle. Istnieje bowiem w tej koncepcji punkt odniesienia, jakim są treści podręcznikowe publikowane na różnych nośnikach, oraz istnieje partnerska wspólnota użytkowników, uczniów i nauczycieli, którzy stanowią źródło informacji i materiałów uzupełniających, dynamicznie zmieniających się, znacznie szybciej niż tradycyjnie wydawany podręcznik. W ten sposób następuje wykorzystanie wiedzy, zasobów i potencjału spoza grupy eksperckiej opracowującej podręcznik. W wyniku tego powstaje także edukacyjna społeczność prosumentów, czyli łącząca w sobie role producentów i konsumentów zarazem. Edukacja staje się miejscem kreacji wiedzy, a nie tylko jej konsumpcji i przyswajania. Nadwyżki energii, czasu, a nieraz także wiedzy, jakimi dysponują uczniowie, mogą być swobodnie wykorzystane przez uczących się na rzecz tworzenia, a następnie publikacji efektów ich pracy. Kreatywna zabawa dostarczyć może nowych narzędzi edukacyjnych np. poprzez społecznościowe portale edukacyjne integrujące uczniów, nauczycieli i rodziców, oferujących swobodną wymianę informacji i szeroki zakres materiałów dydaktycznych i pedagogicznych²⁵. Mamy już wiele przykładów tego typu grup dla nauczycieli (Facebook – *Katecheza z pomysłem*), pojawiają się także grupy wymiany dla uczniów, w obliczu edukacji zdalnej, przy użyciu platform do komunikacji na odległość (MS Teams, Zoom), narzędzi kreatywnych (np. Genially) czy mediów społecznościowych. Wspominano także o tworzeniu aplikacji mobilnych i przenoszeniu tam części zadań dla ucznia²⁶. W podobnym kierunku zmierza także platforma Ministerstwa Edukacji Narodowej funkcjonująca pod nazwą Zintegrowana Platforma Edukacyjna (zpe.gov.pl, dawniej: epodreczniki.pl), która zdaje się proponować model bezpłatnych, rozbudowanych zasobów, których częścią są tradycyjne podręczniki dla ucznia zamieszczone w formacie PDF (powstające w sposób uznany dotychczas, czyli na bazie procedury zatwierdzania) z materiałami dodatkowymi i interaktywnymi ćwiczeniami w formacie HTML.

Powyższe wnioski warto uzupełnić dwoma ilustracjami, obrazującymi trudności w weryfikacji źródeł, z jakimi uczniowie spotykają się w Internecie i popularnością, a zarazem popularyzowaniem osób i informacji, które po gruntownej analizie okazują się z biegiem czasu penalizowane, czyli tzw. fejków (od *fake news*). Pierwszym przykładem niech będzie

25 Por. E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 122–124.

26 Por. R. Kasprowicz, *Edukacja religijna a podręczniki*, „Guliwer. Kwartalnik o książce dla dziecka” 2017 nr 1, s. 35.

historia australijskiej blogerki urodzonej w 1991 roku i skazanej prawomocnym wyrokiem w 2017 roku. Belle Gibson zyskała sławę w Australii po tym, jak twierdziła, że pokonała raka mózgu za pomocą naturalnych środków i odżywiania. Uruchomiła udaną aplikację i książkę kucharską, ale później przyznała, że diagnoza została postawiona błędnie i nic takiego nie mało miejsca. Wszystko było zmyślone. Gibson zbudowała imperium w mediach społecznościowych, twierdząc, że wyleczyła raka za pomocą medycyny ajurwedyjskiej, terapii tlenowej oraz diety bezglutenowej i bezcukrowej. W marcu 2017 roku Gibson została uznana za winną pięciu naruszeń prawa konsumenckiego. Sędzia powiedział wówczas, że pani Gibson mogła „autentycznie” wierzyć w to, co mówiła, i mogła cierpieć z powodu „złudzeń” dotyczących jej zdrowia. Jej prośby o współczucie i wsparcie w przeważającej mierze docierały do tych grup osób, które mają szczególne predyspozycje do okazywania współczucia z powodu ich własnej wrażliwości – młode dziewczyny, osoby ubiegające się o azyl, chore dzieci. Aplikacja i książka kucharska Belle Gibson, obie zatytułowane *The Whole Pantry*, zarobiły 420 tys. dolarów australijskich, a ona obiecała przekazać część zysków kilku organizacjom charytatywnym. Pieniądze rzekomo nigdy nie trafiły do organizacji charytatywnych, a w opowieści pani Gibson zaczęły pojawiać się pęknięcia, co doprowadziło ją do przyznania, że jej twierdzenia są nieprawdziwe²⁷.

Można przypuszczać, że ten jednostkowy przypadek nie może decydować o całościowych rozwiązaniach korzystania z wiedzy popularyzowanej w nowych i starych mediach. Jednak w tym samym czasie, kiedy Belle Gibson ogłosiła, że nie zapłaciła swojej grzywny w wysokości 500 tys. dolarów, jednocześnie twierdząc, że została adoptowana przez etiopską społeczność w Melbourne, w serwisie Netflix pojawił się serial dokumentalny z udziałem Gwyneth Paltrow o medycynie alternatywnej pt. *The Goop Lab*. Premiera serii odbyła się 24 stycznia 2020. Paltrow jest właścicielką marki Goop i sprzedaje pod tą marką naukowo wątpliwej jakości produkty z zakresu wellness i stylu życia. I to właśnie jest kolejny przykład zwycięstwa i popularności fałszywych informacji. Jednak do czasu, gdyż w 2018 roku marka Goop została skazana przez sąd w USA na zapłatę 145 tys. dolarów odszkodowań w procesach cywilnych. Chodziło o wprowadzenie w błąd w opisach produktów co do ich leczniczych właściwości. Wystarczyło bowiem dorzucić do opisów na stronie internetowej wyrażenia takie jak „metody leczenia” i „doświadczenie psycho-duchowe”,

27 Belle Gibson: *Wellness blogger fined for fake cancer tale*, 28.09.2017, <https://www.bbc.com/news/world-australia-41423491> (7.10.2020).

wymieszać je ze szczerymi rekomendacjami osób z doktoratem – mimo że pochodzą z instytucji, o których nikt nigdy nie słyszał – i znaczna grupa osób zaczyna wierzyć, że oferta Goop jest w całości oparta na sprawdzonej nauce²⁸. Jeff Rosen, prokurator okręgowy hrabstwa Santa Clara, powiedział w oświadczeniu dotyczącym tej sprawy: „Będziemy czujnie chronić konsumentów przed firmami, które obiecują korzyści zdrowotne bez wsparcia dobrej nauki... lub jakiegokolwiek nauki”²⁹.

Australijska, czyli znająca historię Belle Gibson, publicystka Kasey Edwards na łamach „Brisbane Times” podsumowuje historię marki Goop w następujący i odpowiedni do warunków sposób: „Paltrow toczy teraz swoją grę na nienaukowym bagnie postprawdy, na którym otwartość jest jedyną cnotą”³⁰. Wydaje się, że jest to dobry punkt wyjścia do rozmowy o edukacji i roli podręczników szkolnych. Choć wielu autorów kultury cyfrowej opiera się na autorytecie naukowym, to zdaje się, że robi się wszystko, by autorytet ten rozszerzyć na wszelkie użyteczne doraźnie opinie, które z metodologią naukową ani dociekaniem prawdy nie mają nic wspólnego. W związku z tym mamy namacalnie do czynienia z epoką postprawdy, poruszaniem się po nienaukowym grzęzawisku, w którym niebawem wszyscy utkniemy, nie mogąc rozstrzygnąć co jest prawdą, a co już nią nie jest. Jedyną możliwością operowania intelektualno-emocjonalnego na tym grzęzawisku będzie „otwartość”, czyli zdolność jednostki do podążania za nowym i nieodkrytym, to znaczy za tym obszarami grzęzawiska, na których stopa indywidualnego eksploratora jeszcze nie była. Choć, obiektywnie patrząc, nie powoduje to wzrostu poczucia stabilności czy zabezpieczenia, sam jednak ruch, działanie, nawet chaotyczne i nieprzemysłane, spontaniczne i niejako wymuszone, zdaje się nadawać sens egzystencji. Postprawda zdaje się zwyczajnym następstwem globalizacji informacji. Internet sprzyja pobieżnemu przeglądaniu i powierzchownemu przyswajaniu wiadomości, których jest zbyt wiele, aby dokładnie je czytać, oglądać i krytycznie analizować. Po drugie zaś, korzystanie z Internetu polega często na wykonywaniu kilku czynności jednocześnie,

28 K. Edwards, *What we haven't learned from Belle Gibson*, „Brisbane Times” 27.01.2020, <https://www.brisbanetimes.com.au/lifestyle/health-and-wellness/what-we-haven-t-learned-from-belle-gibson-20200126-p53utm.html> (27.10.2020).

29 A. B. Wang, *Gwyneth Paltrow's Goop touted the 'benefits' of putting a jade egg in your vagina. Now it must pay*, „The Washington Post”, 5.09.2018, <https://www.washingtonpost.com/health/2018/09/05/gwyneth-paltrows-goop-touted-benefits-putting-jade-egg-your-vagina-now-it-must-pay/> (28.10.2020).

30 K. Edwards, *What we haven't learned from Belle Gibson*, dz. cyt.

przy czym informacje dostępne w sieci mają niejednokrotnie chaotyczny i niespójny, „patchworkowy” charakter, co utrudnia koncentrację, pogarsza rozumienie i zapamiętywanie, nie sprzyja segregacji tego, co istotne, od informacji mało ważnych. Z tych względów rośnie popularność fake newsów oraz wiedzy sprzecznej z ustaleniami naukowymi czy wręcz ewidentnie bzdurnej, gdyż na analizę i krytyczne wyciąganie wniosków brakuje zarówno czasu jak i ochoty³¹.

Tendencje te wzmacniają algorytmy wyszukiwania wprowadzone przez głównych graczy przestrzeni Internetu, czyli Google i Facebook. Algorytm personalizujący wyniki wyszukiwania Google uzależnia je od tego, co dany użytkownik przeglądał wcześniej. W praktyce zapewnia mu to wiadomości podobne do uprzednio pozyskiwanych, czyli potwierdzające wizję świata, jaką wcześniej sobie wyrobił. Facebook z kolei selekcjonuje informacje zamieszczane przez znajomych danego użytkownika, a kryteria tej selekcji są ustalone automatycznie na podstawie aktywności tego użytkownika, jego udostępnień i polubień, nowości całej sytuacji oraz określanego przez serwis stopnia bliskości danego znajomego. Algorytmy te powodują umieszczanie odbiorcy w „bańce informacyjnej”, w której podobnie myślący ludzie dzielą się odpowiadającymi im informacjami niemal bez możliwości kontaktu z przekonaniem zgoła odmiennymi, niepodzielanymi przez nich. Użytkownik odbierający informacje wyłącznie za pośrednictwem Internetu może więc nigdy nie dotrzeć do tych, które nie zostały przez dostawców usług uznane za pasujące, koherentne z profilem jego zainteresowań, jaki został zobrazowany na podstawie wcześniej ujawnionych przez niego preferencji. Marta Juza konkluduje:

Zbiorowość internautów została w ten sposób podzielona na szereg odseparowanych od siebie nisz, które nie tylko przestają się ze sobą komunikować, ale wręcz mogą nie wiedzieć o swoim istnieniu. Każda z nich formułuje swój własny dyskurs i ma swoją prawdę (czy raczej postprawdę, bo związek z faktami nie musi tu być szczególnie istotny). Dochodzi w efekcie do paradoksalnej sytuacji, w której użytkownik sam narzuca sobie pewien dyskurs, sam go uprawomocnia, więc sam sobą zarządza i manipuluje. [...] sami użytkownicy siebie indoktrynują własnymi ideami, podlegają własnej autopropagandzie. Na ironię zakrawa fakt, że na skutek upowszechniania się internetu, który teoretycznie oferował niespotykane wcześniej bogactwo informacyjne i dawał szansę na niebotyczne zwiększenie stopnia

31 Por. M. Juza, *Między wolnością a nadzorem. Internet w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2019, s. 218n.

poinformowania każdej osoby mającej do niego dostęp, powstały «jednomysłne mikroświaty», w których poglądy mogą niepodzielnie panować najbardziej nawet szalone przekonania i poglądy (włącznie z tym, że Ziemia jest płaska). Pozwala to również wyjaśnić, dlaczego tak łatwo rozprzestrzeniają się w internecie fake newsy – przekazują je ludzie, którzy w nie wierzą, tym, którzy z dużym prawdopodobieństwem także w nie uwierzą³².

Przebywanie w tych odrębnych mikroświatach uniemożliwia budowanie wspólnoty przeżywania i dyskusowania na dany temat z osobami mającymi zgoła inne doświadczenia, przekonania i zasób informacji. Niemożliwe staje się poznanie innych punktów widzenia i negocjacja znaczeń. Dyskurs publiczny, którego celem jest objaśnianie świata i wskazywanie ważnych kwestii dotyczących całego społeczeństwa, a tym samym określanie co jest prawdą, dzięki czemu podmioty kreujące ów dyskurs brały moralną i instytucjonalną odpowiedzialność za tworzone i przekazywane przez siebie informacje, dziś może zostać w dowolny sposób podważony i uznany za bezpodstawny poprzez grupy osób zamkniętych w swych własnych niszach dyskusyjnych. Trudność w znalezieniu tego, co może łączyć rozproszone jednostki, w nakreślaniu granic intersubiektywnych oczywistości, staje się cechą charakterystyczną epoki postprawdy zbudowanej na cyfrowym świecie informacji³³.

Jednym z możliwych rozwiązań zamętu informacyjnego epoki postprawdy, by nie prowadziła ona do wytwarzania postpodręczników opartych na logice „banków informacyjnych”, jest stała praca nad konstrukcją klasycznego podręcznika będącego selekcją potwierdzonych i powszechnie uznanych w nauce informacji, stale aktualizowanych przez szeroko pojęty zespół autorski. Pomimo istniejących od dawna na rynku *multibooków* i ciągłych zapowiedzi wprowadzania e-podręczników, nic na razie nie zdołało wygrać z klasyczną książką drukowaną, choć poza rynkiem podręcznikowym jej popularność z pewnością spadła, w ślad za udostępnieniami tekstów kultury poprzez sieć i odpowiednie narzędzia, jak np. Google Books³⁴. *Multibooki* przegrywały też cenowo z klasyczną i tym samym tańszą książką dla ucznia. Wydaje się też, że nauczyciele chętnie korzystają obecnie z tablic multimedialnych i możliwości wykonywania ćwiczeń interaktywnych, jednak to nadal książka z zestawem ćwiczeń jest dla nich podstawowym narzędziem pracy indywidualnej

32 Tamże, s. 229.

33 Por. tamże, s. 229n.

34 Por. N. Carr, *Płytki umysł...*, dz. cyt., s. 199–206.

uczni. Pomoce interaktywne mają jedynie funkcję wspierającą dla materiałów analogowych, papierowych. Nie wydaje się, by przez ostatnią dekadę uległo to znacznemu przyspieszeniu czy transformacji³⁵. Kształt i funkcja podręcznika są ze sobą ściśle powiązane. Zwróćmy więc, na koniec dywagacji o przyszłości podręcznika, większą uwagę na tę ostatnią, podejmując próbę odpowiedzi na pytanie o kluczową funkcję podręcznika w cyberprzestrzeni.

3.2.3. Podręcznik klasyczny jako selekcjoner informacji

Rolą nauczyciela jest dostarczanie odpowiednich bodźców umożliwiających zdobywanie wiedzy życiowo istotnej dla uczniów, a to pociąga za sobą kwestię źródeł, z których owa wiedza zostaje zaczerpnięta. Hanna Hamer składa tu odpowiedzialność na ręce nauczyciela:

Zarówno przekonanie, że wie się wszystko, jak obawa przed uzyskaniem informacji z wiarygodnego źródła, wynika z przesyconej lękiem tendencji do niedopuszczania do świadomości własnych słabych stron. Tymczasem nasze słabsze strony mamy wszyscy, jest to zjawisko całkowicie normalne, z którym jednak wielu osobom, głównie z kompleksem niższości, trudno się pogodzić. Naprawdę pewni swej wartości nauczyciele nie boją się mówić «nie wiem». Strusia polityka, czyli chowanie głowy w piasek, utrudnia doskonalenie kompetencji. Negowanie istnienia braków w wykształce-

35 Pisała o tym Ewa Jabłońska-Stefanowicz, wskazując na wyniki mini-sondażu przeprowadzonego w 2011 roku w gronie nauczycieli, wedle którego mieli oni ostrożnie opowiadać się za e-podręcznikami, z tym że *multibooki* były przez tych nauczycieli traktowane jako rozszerzenie podręcznika papierowego. Ogłoszony rok później przez MEN program Cyfrowa szkoła, którego efektem stała się platforma *epodreczniki.pl*, obficie wykorzystywana podczas nauczania zdalnego z powodu pandemii, jak dotąd nie wyrócił jednak, wbrew wcześniejszym zapowiedziom Jabłońskiej-Stefanowicz, polskiego rynku podręczników szkolnych. W zasobach platformy znajdują się także tradycyjne podręczniki zapisane w formacie PDF, takim jak wersja przygotowywana do druku. Jest to zatem tradycyjny podręcznik, ale w formie elektronicznej, który można pobrać i wydrukować samodzielnie. Można go nazwać „podręcznikiem wizualnym”, czyli przeznaczonym do przeglądania na ekranie urządzenia elektronicznego. Należy zatem bardziej używać dziś nazwy e-materiały na określenie interaktywnej bazy edukacyjnej, której jednym z elementów są e-podręczniki, wciąż zachowujące format publikacji gotowej do druku. Por. E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 115–118; <https://epodreczniki.pl/a/o-projekcie/Dpk5vazeG> (2.11.2020).

niu prowadzi do usypiającego czujność samozadowolenia, co mści się głównie na uczniach. To jest główny powód, dla którego warto czytać, pytać, słuchać, szukać – czyli rozwijać się. Brak czasu i zmęczenie nie jest dostatecznym usprawiedliwieniem³⁶.

Podręcznik nie może być tarczą, za którą nauczyciel chroni swoją niewiedzę, jednak, jako narzędzie wspierające realizację podstawy programowej, może być dla niego właśnie wsparciem w uzasadnieniu podjęcia określonych tematów z daną grupą uczniów. Nie znosi w żadnym wypadku konieczności krytycznego myślenia i własnej inicjatywy ze strony wspólnoty nauczania-uczenia się. To bowiem sam nauczyciel ma u swoich uczniów „rozwinąć umiejętność logicznego myślenia poprzez nauczanie problemowe i pokazywanie ciągów przyczynowo-skutkowych. [...] nauczyć samodzielnego myślenia poprzez nagradzanie własnego zdania uczniów, zachęcać do krytykowania autorytetów, nigdy nie wyśmiewać i nie zawstydzac”³⁷. Krytyczne podejście od autorytetów, w tym autorytetu podręcznika ma swoje uprawnione miejsce w procesie edukacji.

Historycznie rzecz ujmując, podręcznik miał być narzędziem popularyzacji i uniwersalizacji wiedzy. Miał przedstawiać poprawne merytorycznie informacje ujęte zgodnie z logiką danej dyscypliny wiedzy. Odpowiednio dobrane do tego ćwiczenia miały sprzyjać przyswojeniu określonych partii materiału. Komunikat podręcznikowy może jednak funkcjonować na odmiennych nośnikach, nie tylko w formie papierowej. Niezależnie zaś od formy, podręcznik pozostaje w swej roli, czyli jest celowo przygotowaną przez zespół autorów publikacją, aby pomóc w realizacji założeń dydaktyczno-wychowawczych określonych w podstawie programowej i programie nauczania, których treści i wymagania szczegółowe przedstawione są w nim w sposób całościowy i zróżnicowany pod względem kodu (słowo, ilustracja, fotografia, obraz, schemat, mapa itd.), merytorycznie poprawny i odpowiadający możliwościom ucznia na ściśle określonym poziomie edukacji. W obecnej sytuacji szumu informacyjnego zadaniem podręcznika w formie systemu opracowań dydaktycznych (książka drukowana, plik PDF, strona internetowa, towarzyszące materiały audialne, wizualne, multimedialne, aplikacje itp.) jest przygotowanie ucznia do komunikacji z wykorzystaniem nowych mediów oraz odczytywania, właściwej interpretacji i redagowania własnych komunikatów. Innymi słowy podręcznik ma podawać narzędzia – zwłaszcza merytoryczne, ale także

36 H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994, s. 26n.

37 Tamże, s. 93.

formalne – przetwarzania informacji przez ucznia, czyli ich poszukiwania, przyswajania i wyprowadzania w postaci utworów, idei, projektów i wytworów do środowiska, tak by go nie zanieczyszczać informacjami (francuskie: *infox*), lecz wprowadzać do niego nowe, angażujące i nienaganne treści, przyczyniając się także do budowania – obok systemu wiedzy – systemu wartości i przekonań³⁸.

Wedle krytykującej wiele tekstów podręcznikowych Beaty Łaciak, podręczniki szkolne są o tyle istotnym tekstem przeznaczonym dla uczniów, o ile „jest to wybór tekstów literackich, który prezentowany jest i odbierany przez wszystkich uczniów obligatoryjnie”³⁹. W podręcznikach są nie tylko teksty, wiersze, ale także zdjęcia, ilustracje oraz polecenia i zadania do samodzielnego wykonania przez uczniów. Problem może pojawić się wtedy, gdy podręcznik nie jest przez ucznia dobrem oczekiwanym, lecz balastem w eksploracji świata i samego siebie. Uczeń, by móc twórczo się rozwijać, musi znaleźć sprzymierzeńców, wśród których winien znaleźć się nauczyciel – to oczywiste – ale szanse dać mu ku temu powinny również dobre jakościowo programy i podręczniki oraz dodatkowe materiały książkowe i cyfrowe, przynosząc mu też satysfakcję z korzystania z nich. Jak bowiem podkreśla B. Urbanek, „inteligencja jest ważnym, ale nie jedynym warunkiem osiągnięć młodego człowieka”. Dochodzi do tego rozwój społeczny, emocjonalny, estetyczny itd. Na wyższych etapach edukacji „proces uczenia się wykracza poza oczywiste dotąd uzdolnienia, ustępując nieco miejsca szybkiemu zapamiętywaniu i odtwarzaniu wiedzy”⁴⁰. Podkreśla to rolę szkolnych lektur czy też książek polecanych i oczekiwanych przez uczniów celem poszerzenia ich wiedzy, stymulacji emocjonalnej i całościowego rozwoju osobowości poprzez identyfikację z losami bohaterów literatury. Temu służą też opowieści zamieszczane w podręcznikach przedmiotowych, które winny uwzględnić ogólny poziom danego etapu kształcenia, jak też (przynajmniej w warstwie metodologii pracy) indywidualne wymagania i preferencje uczniowskie.

Problem konstrukcji podręcznika szkolnego jest bardziej złożony, jakkolwiek formę miałby on przyjąć – od klasycznej poprzez e-podręcznik aż po wspomniany „bazar informacji” powstający za każdym

38 Por. W. Walat, *Teoria i praktyka podręcznika szkolnego w Polsce*, „Nowe Horyzonty Edukacji” 2014 nr 2, s. 19–23; B. Urbanek, *Programy i podręczniki przyjazne uczniom i nauczycielom*, „Nowa Szkoła” 2013 nr 5, s. 14n.

39 B. Łaciak, *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, dz. cyt., s. 321.

40 B. Urbanek, *Programy i podręczniki przyjazne uczniom i nauczycielom*, dz. cyt., s. 19.

razem z udziałem aktualnych i byłych uczniów. Należy bowiem uwzględnić możliwości i sposoby percepcji charakterystyczne dla opisanego w części I niniejszej publikacji przedstawiciela „iGenu”, którego, używając nomenklatury zasygnalizowanej na początku tej części, można nazwać postuczniem.

3.3. Nowy podręcznik dla postucznia

Za sprawą nowoczesnych technologii, między innymi Internetu, a w nim mediów społecznościowych, język obrazu to podstawowy kod komunikacji. Obrazy docierają do odbiorcy dużo szybciej niż słowo, a ich zrozumienie stawia przed nim mniejsze wymagania intelektualne. Kod ikoniczny jest łatwiejszy niż kod werbalny, a zarazem jest też bardziej uniwersalny. Andrzej Offmański zauważa, iż dotychczasowa dominacja słowa ustępuje przed dominacją obrazu i powoduje trudności w odróżnianiu świata realnego od fikcyjnego⁴¹. Zatem w świecie zdominowanym przez nowe media powracamy do niedorosłego sposobu widzenia, a nawet do dziecięcego rozumienia obrazu. Maciej Wróblewski, charakteryzując związek nowych mediów z życiem i kulturą osób niedorosłych, koncentruje się na zjawisku, które nazwał *nowomediálním dzieciństwem*. Jego istotą jest relacja pomiędzy rzeczywistością analogową i cyfrową. „Dzieciństwo «analogowe» stanowi rodzaj kulturowo-społecznej aktywności, mobilizującej młodego człowieka do różnych działań, których celem jest – między innymi – inicjacja w dorosłość”⁴². Oznacza to, że okoliczności do zamykania się w wymyślanym świecie były dotąd dużo bardziej ograniczone, obejmowały telewizję, radio, książkę, film czy teatr. Zatem można obecnie mówić o „postuczniu”, ukształtowanym w odbiorze rzeczywistości przez nowe media.

Doświadczenia, jakich do tej pory dostarczały literatura i sztuka, zostają zastąpione przekazem dużo uboższym i uproszczonym, skrojonym niejako na miarę bezwysiłkowej percepcji. Pojawiają się trudności w odczytaniu przez młodych symboli, alegorii, mitów, czy analizowania i odszyfrowywania ukrytych w dziełach sztuki nieprzezroczystych semantycznie znaczeń, czy uniwersalnych kodów kultury europejskiej.

41 Por. A. Offmański, *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii...*, dz. cyt., s. 203.

42 M. Wróblewski, *Znikanie dziecięcego czytelnika? W stronę „nowomediálnego dzieciństwa”*, [w:] *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*, dz. cyt., s. 11.

Wprawdzie w języku nowych mediów tych znaków nie brakuje, jednak sposób ich funkcjonowania i oddziaływania jest diametralnie inny, gdyż liczy się szybkość informacji, ich płynny przepływ i atrakcyjność, odzierająca odbiorcę z możliwości dłuższej refleksji czy namysłu nad dostarczanym mu materiałem. „Pewien rodzaj gotowości emocjonalnej (czy raczej emocjonalnego pobudzenia) oraz biegłość operacyjna w zakresie użytkowania interfejsów stają się ważniejsze niż wiedza i doświadczenie lekturowe”⁴³. Jednak i te procesy związane z nowoczesną technologią stają się w odpowiednich warunkach szansą na zmianę formy i treści zamieszczanych nadal w konwencjonalnym i wygodnym, bo niewymagającym żadnych dodatkowych urządzeń odczytujących, podręczniku klasycznym w wydaniu papierowym. Ten układ formy, treści i ich nośnika może okazać się adekwatny pod pewnymi warunkami w atmosferze „nowomediального dzieciństwa” czy też zdolności percepcyjnych „postucznia”.

Tezę tę potwierdzał Zenon Uryga, gdy u schyłku gimnazjum podjął próbę oceny powstałych dla tego etapu edukacyjnego podręczników. Jego opinia, dotycząca wprawdzie podręczników dla klas gimnazjum, różni się jednak od przedstawionej wyżej oceny B. Łaciak dotyczącej podręczników dla klas I–V szkoły podstawowej. Uryga, pisząc o pierwszych wydaniach uczniowskich książek dla powstającego w Polsce gimnazjum na przełomie XX i XXI wieku, podkreślał, że „uderzała przede wszystkim w nowych podręcznikach świeżością propozycja czytania i przeżywania literatury, czy też szerzej: obcowania ze sztuką, skupiona na osobie wchodzącej z nią w kontakt i na jej oglądzie świata”⁴⁴. Orientacja na ucznia, jego podmiotowość i osobowy rozwój przesądzała o wpisywaniu w strukturę podręczników wielostronnych zadań formacyjnych. Ten wychowawczy nurt w edukacji kulturowej, inspirowany w znacznej mierze personalistyczną aksjologią i filozofią kultury, przybrał w praktyce tworzenia podręczników – za sprawą pedagogicznych horyzontów i światopoglądu autorów – dość zróżnicowany obraz. Wspólny był jednak pewien gest dystansu wobec faktograficzno-historycznej tendencji w praktyce nauczania i wspólne były projektowane obszary oddziaływania⁴⁵.

43 Tamże, s. 12.

44 Z. Uryga, *Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury (Próba oceny zamkniętego doświadczenia)*, [w:] *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. 15, red. G. Chomicki, Kraków 2017, s. 17.

45 Tamże.

Zdaniem Urygi, mimo imponującej świeżości myśli dydaktycznej w najlepszych dokonaniach, nie zawsze udawało się autorom podręczników uwolnić od nawyków pedagogicznej dominacji nad uczniem, rutynowego wykorzystywania strategii podawczej, czy formułowania arbitralnych sądów. Jakkolwiek nowe publikacje w dużym stopniu wpływały i wpływają na praktykę szkolną, wymuszając zmiany. Jedną z istotniejszych było wprowadzenie podręcznika wielomedialnego, w skład którego wchodzi: podręcznik ucznia, ćwiczenia, poradnik metodyczny, materiały do pobrania (prezentacje, quizy, fotografie, filmy), plansze dydaktyczne wraz z możliwością dopasowania tych materiałów dydaktycznych do możliwości i zainteresowań uczniów. Zwraca przede wszystkim uwagę dążenie do włączania tekstów w układy problemowe, wolne od podporządkowania systematyce historyczno- czy teoretycznoliterackiej, łamiące bariery chronologii i przestrzeni⁴⁶. Do wyjątkowo korzystnych zmian na polu podręczników szkolnych Uryga zaliczył możliwość wizualnego kontaktu ucznia z dziełami sztuki poprzez ich reprodukcję w treści podręczników szkolnych⁴⁷. Ten krok w kierunku przeniesienia dzieł malarzy z rzadko przecież dziś odwiedzanych przez młodzież muzeów na karty podręczników dał pedagogom realną podstawę do wykorzystywania obrazu w różnych funkcjach dydaktycznych: jako środka motywującego do działań poznawczych lub twórczych, jako źródła wiedzy o człowieku, obyczajach, kulturze, ale też jako autonomicznego przedmiotu analizy i interpretacji⁴⁸. Układ edytorski, jakość zamieszczanych ilustracji, zdjęć i reprodukcji to niewątpliwie istotne elementy podręcznika szkolnego, w myśl tezy, którą niegdyś postawił Janusz Dunin: „sposób wydania jest zdolny modyfikować stosunek odbiorcy do tekstu”⁴⁹.

Słuszne zatem wydają się postulaty mówiące, że „dzieci powinny się nauczyć, gdzie szukać informacji, jak z nich korzystać, w jaki sposób sprawdzić, czy te informacje są prawdziwe”⁵⁰. Nie powinno się jednak rezygnować z drukowanych, analogowych źródeł informacji, zwłaszcza tam, gdzie dotyczy to wiedzy narracyjnej oraz naukowo ugruntowanej.

46 Por. tamże, s. 17, 21; E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 109–111.

47 Por. B. Urbanek, *Programy i podręczniki przyjazne uczniom i nauczycielom*, dz. cyt., s. 15.

48 Por. Z. Uryga, *Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury...*, dz. cyt., s. 23.

49 J. Dunin, *Rozwój cech wydawniczych polskiej książki literackiej XIX–XX wieku*, Łódź 1982, s. 32.

50 *Zauważ mnie! Z Katarzyną Semczuk-Dembek rozmawia Katarzyna Kolska*, „W drodze” 2020 nr 10, s. 56.

Do rozwoju zawodowego nauczyciela winno być zaś przyporządkowane aktualizowanie tych informacji i dostarczanie uczniom właściwych narzędzi do podobnego działania w obszarze sieciowym. Zatem sieć w edukacji: tak, ale jako uzupełnienie i rozszerzenie wiedzy podręcznikowej. Rodzi to oczywiście potrzebę aktualizacji podręczników bądź wyboru na tyle ogólnych treści, które stanowią podbudowę pod aktualne osiągnięcia naukowe i analizy społeczno-historyczne czy literackie. Stąd też wiedza narracyjna zdaje się niezbędnym elementem edukacji historycznej, obywatelskiej, polonistycznej czy też etyczno-religijnej. Trzeba mieć świadomość, że nasze opowieści nie są dowodami wspierającymi naszą narrację – możemy wskazać więcej opowieści, które temu przeczą, jak choćby przekonanie, że niekiedy dzieją się cuda w tych samych okolicznościach... Z drugiej strony na opowieściach budujemy nasze przeświadczenia o wartościach. Píše Bernie Neville: „Nasze fundamentalne przekonania – to wszystko, co uznajemy za tak oczywiste, że nigdy się nad tym nie zastanawiamy – są osadzone w opowieściach o tym, kim jesteśmy i skąd przychodzimy. Nie my tworzymy te opowieści. Przejmujemy je od rodziców, rodziny, z tradycji religijnej i ostatecznie – z tradycji kulturowej. Nie są to opowieści o faktach, choć mogą sprawiać takie wrażenie. Są raczej sposobami wyobrażania sobie świata i potwierdzania obecności sensu w naszym życiu. [...] Na przykład, opowiadamy historie, które niosą przesłanie o nagrodzie, która spotyka dobrych i o karze, która spotyka złych; o tym, że poślubienie kogoś, kogo się kocha, prowadzi do życia w niezmaconym szczęściu; [...] Przekonania i wartości osadzone w tych opowieściach są niezmiennie, nawet gdy życie im przeczy”⁵¹. Przekonania i wartości, osadzone w opowieściach i zwyczajach (rytuałach) bywają jednak przedmiotem krytyki, której podstaw należy doszukiwać się w popularyzowanej neutralności światopoglądowej szkoły. W następnym kroku przejdziemy zatem do pytania o sens podręcznika do religii i możliwości jego wykorzystania w słuchaniu słowa, które kieruje do ludzi Bóg.

3.4. Nowy katechizm czy postkatechizm?

W kontekście 30 lat obecności nauczania religii w polskich szkołach, od 1990 roku, pojawia się w ostatnich latach krytyka treści konfesyjnych bądź tradycyjnych zwyczajów z religią związanych w podręcznikach i zajęciach

51 B. Neville, *Psyche i edukacja...*, dz. cyt., s. 123.

innych niż religia. Jednym z podmiotów zajmujących się tymi zagadnieniami jest fundacja Wolność od Religii, która od 2014 roku wspiera rodziców i opiekunów w walce o egzekwowanie prawa do nieuczestniczenia ich dzieci w katechezie. Przedstawicielka fundacji, Dorota Wójcik wskazuje, że Kościół, nie akceptując zachodniego Halloween, zaczyna wprowadzać do szkół „własne tradycje”, aby w ten sposób przykryć swój problem z zabawą w stylu anglosaskim. Zwraca także uwagę na nagminne przemykanie informacji związanych z religią w treściach programowych. Przykładem jest według niej podręcznik do języka polskiego pt. *Jutro pójdę w świat* dla klasy VI, gdzie wprost wmawia się uczniom, że niedziela jest „dniem świętym”, Biblia „dziełem Boga” – a są to przecież treści o charakterze konfesyjnym, nie naukowym. Poza tym obecne są tam przedruki z „Przewodnika Katolickiego”⁵². Ponadto, postaci Jana Pawła II, ks. Jana Twardowskiego czy religijne treści bożonarodzeniowe, które są wciąż elementem zawartości podręcznikowej, jeszcze kilka lat temu (np. w przytoczonej wyżej analizie B. Łaciak) nie budziły aż tak skrajnych emocji, jak obecnie, także w odbiorze uczniowskim⁵³. W rozmowie Tomasz Maćkowiaka z Jerzym Sosnowskim, publicystą i nauczycielem języka polskiego, pada gorzka konstatacja redaktora, także nauczyciela: „Tak, w kółko słyszę: «A dlaczego Biblia, skoro my jesteśmy ateistami?». Co drugą lekcję muszę rozpoczynać od zapewnień, że nie zamierzam nikogo nawracać, a Pieśń nad Pieśniami omawiamy, bo to praźródło zachodniej liryki miłosnej”. Sosnowski wskazuje z kolei: „Zaraz będziemy musieli wyrzucić do kosza Piotra Skargę i w ogóle całą literaturę kontrreformacyjną z szacunku dla naszych współobywateli protestantów. A co zrobić z dziećmi, które otwarcie mówią, że są niewierzące i protestują przeciw omawianiu

52 A. Walczak, *Mamo, tato, jestem ateistą*, „Przegląd” 2020 nr 40, s. 20–23, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/mamo-tato-ateista/> (5.10.2020). Por. *Jutro pójdę w świat. Język polski. Podręcznik dla kl. 6*, red. H. Dobrowolska, U. Dobrowolska, Warszawa 2019. Znajdują się w nim liczne i różnorodne teksty kultury: literatura, reprodukcje dzieł malarskich, zdjęcia, które otwierają uczniów na świadomy odbiór rozmaitych form przekazu i uczą aktywnego życia w świecie kultury, w tym także kultury chrześcijańskiej – wymienione są najważniejsze święta chrześcijan w ciągu roku, jak 1 listopada, Boże Narodzenie, Trzech Króli, Wielkanoc.

53 Choć pojedyncze głosy na forach internetowych zapowiadały nadejście szerszej fali kontestacji treści religijnych w programach kształcenia szkolnego. Por. wypowiedź użytkownika kajetana73 [2016-02-02 13:53 | kajetana73] na forum „Polityki” w wątku *Wszystko, czego nie wiemy o lekcjach religii: Kto i za co właściwie płaci?*, <http://www.polityka.pl/forum/1255063,wszystko-czego-nie-wiemy-o-lekcjach-religii-kto-i-za-co-wlasciwie-placi.thread> (23.10.2020).

Biblii? To Biblię też wyrzucimy? [...] trzeba to wykorzystać do zachęty do krytycznej lektury, do dyskusji. Przekażmy im komunikat: Nie czytajcie książek na kolanach, bądźcie podejrzliwi, szukajcie drugiego dna”⁵⁴.

Widać wyraźnie, że wpływ na mniej lub bardziej krytyczne podejście do treści programowych ma osobisty stosunek do religii i jej ksiąg fundacyjnych. Ze wspomnianych w części I badań przeprowadzonych przez J. M. Twenge wśród amerykańskich uczniów i studentów wynika, że w coraz większym stopniu uważają oni teksty religijne za wytwór człowieka, a przeciwny pogląd – za przykład złudzenia. W roku 2016 odsetek Amerykanów w wieku 18–24 lat podzielających przekonanie, że Biblia pochodzi od Boga, spadł w stosunku do lat 80. XX w. o ponad 10 punktów procentowych – z niemal 85 do 73 procent. Jedna czwarta ankietowanych uważa, że to starożytna księga baśni, legend, historii i nakazów moralnych spisanych przez człowieka⁵⁵. Trudno zatem dziwić się podnoszonym coraz częściej głosom o eliminację takich treści z programu kształcenia ogólnego i z podręczników. To samo zjawisko – odejście od przyjmowania Pism Świętego jako słowa Bożego – zdaniem Josepha Ratzingera, stoi u podstaw kryzysu wewnątrzkościelnego⁵⁶. Badania dotyczące młodzieży i ich stosunku do religii przeprowadzone w 21 krajach Europy (oraz w Izraelu) przez paryski Institut Catholique i londyński St. Mary’s University, komentowane m.in. przez „La Croix” i „The Guardian”, pokazały, że w ponad połowie krajów europejskich (12 na 21) większość młodych ludzi w wieku od 16 do 29 lat deklaruje, że nie czuje się związana z żadną religią. Badanie oparte było na danych *European Social Survey 2014–16*. Cotygodniowy udział w nabożeństwach tylko w czterech krajach przekracza próg 10 proc. ankietowanych: w Polsce (39 proc.), w Izraelu (26 proc.), w Portugalii (20 proc.) i w Irlandii (15 proc.)⁵⁷. Zatem można skonstatować, iż epoka postprawdy charakteryzuje się z jednej strony podważaniem wszelkich narracji, z drugiej zaś wierzeniem bezkrytycznie w te, które nie mają żadnych racjonalnych podstaw (np. wspomniane wyżej narracje Belle Gibson czy Gwyneth Paltrow). Wiara w jedną opowieść dokonuje się kosztem

54 *Strzyżenie literatury. Z Jerzym Sosnowskim rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 9, s. 13n.

55 Por. J. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot 2019, s. 141, 145.

56 Por. R. Sarah, J. Ratzinger, *Z głębi naszych serc*, Warszawa 2020, s. 23.

57 P. De Maeyer, *Religijność młodych: pierwsze pokolenie postchrześcijańskie?*, 12.06.2018, <https://pl.aleteia.org/2018/06/12/religijnosc-mlodych-nieliczni-ale-zaangazowani/> (22.12.2020).

zaprzeczenia danym zebrany w szerokiej skali. Tym bardziej zatem należy położyć akcent na element biblijny w nauczaniu religii, dokonując właściwej interpretacji tekstu i zapoznając uczniów z najważniejszymi fragmentami Pisma Świętego⁵⁸.

Klarowności przekazu nie ułatwiają także uproszczenia czy przesady zawarte w tekstach podręcznikowych do nauczania religii. Mogą one zawierać typowe fake newsy, podobnie ugruntowane naukowo, jak przekonanie o nieszkodliwości palenia papierosów na bazie informacji, że istnieje palacz, który dożył 100 lat⁵⁹. Podręczniki do religii podlegały i podlegają szczególnej uwadze. Uwaga ta obejmuje zarówno formalny proces zatwierdzenia podręcznika do użytku, jak i nieformalne, publicystyczne i społeczne dyskusje na temat treści w nich zawartych. Formalnie podręcznik musi otrzymać dwie pozytywne recenzje od niezależnych ekspertów wybranych przez Biuro Programowania Katechezy działające przy Komisji Wychowania Katolickiego KEP. Dopiero wówczas dopuszczony zostaje do użytku ogólnopolskiego, przy zachowaniu praw biskupów diecezjalnych do wyboru takich podręczników, które w adekwatny sposób mogą znaleźć zastosowanie na terenie ich diecezji⁶⁰. Podręczniki są też poddawane recenzji społecznej. Należy przez to rozumieć zarówno publicystykę

58 Między innymi temu służą ćwiczenia „Uzupełnij cytaty” zawarte w każdej jednostce tematycznej w ćwiczeniach do nauki religii dla kl. V. Por. *Jezus dla człowieka. Ćwiczenia do religii dla klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, A. Berski, Kraków 2020.

59 Por. TEM, *Recepta na długowieczność. Włodzimierz Selwestrowicz z Podlasia: Piję, palę i żyję 100 lat*, „Super Express” 3.12.2011, <https://www.se.pl/wiadomosci/polska/recepta-na-dlugowiecznosc-wlodzimierz-selwestrowicz-z-podlasia-pije-pale-i-zyje-100-lat-aa-b79F-fQjv-y8AC.html> (11.11.2020); *Nie stosował diet i był biernym palaczem. Mimo to dożył 100 lat*, 28.12.2019, <https://www.bielsko.info/21741-nie-stosowal-diet-i-byl-biernym-palaczem-mimo-to-dozytl-100-lat-bielsko-biala> (11.11.2020); *Fredie Blom: ‘World’s oldest man’ dies aged 116 in South Africa*, „BBC News” 22.08.2020, <https://www.bbc.com/news/world-africa-53875675> (11.11.2020). Por. dla kontrastu dane medyczne: M. Matacz, *Czy komuś, kto palił od zawsze, oplaca się rzucić papierosy po 60-tce?*, „Wprost”. Dodatek: „Zdrowie i Medycyna” 2.07.2019, <https://zdrowie.wprost.pl/medycyna/choroby/10230120/czy-komus-kto-palil-od-zawsze-oplaca-sie-rzucic-papierosy-po-60-ce.html> (11.11.2020).

60 Szerzej na ten temat: A. Kielian, *Jakie mają być nowe podręczniki do religii?*, [w:] *Idźmy naprzód z nadzieją! Katechetyczne aspekty reformy oświaty*, red. J. Kowalczyk, A. Rayzacher-Majewska, Legnica 2017, s. 71–97.

na temat podręczników⁶¹, raporty instytucji społecznych⁶², jak i opinie wyrażane przez gremia eksperckie niezwiązane z procesem formalnego dopuszczenia podręcznika do użytku szkolnego. Do tych ostatnich należy zaliczyć Komisję Polskiej Akademii Umiejętności (PAU) do Oceny Podręczników Szkolnych. W trosce o poziom podręczników szkolnych Zarząd PAU postanowił pod koniec 2000 roku powołać Komisję, złożoną ze specjalistów różnych przedmiotów nauczanych w szkołach, zwłaszcza średnich, która by całkowicie niezależnie opiniowała podręczniki (około 50 rocznie) wchodzące do użytku szkolnego⁶³.

Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych publikowane są od 2002 roku. Od 2011 roku wydawane są jako czasopismo naukowe – rocznik pt. „Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności – Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych”. W tomie 16 z roku 2018 opublikowana została interesująca *Recenzja serii podręczników do katechezy z cyklu «Bądźcie mocni» dla uczniów liceum i technikum* autorstwa Ireny Trzcienieckiej-Schneider, w której autorka zauważa między innymi, że „zamieszczona w t. III na s. 77 definicja płciowości jest w pełni zgodna z ideologią gender. Wynika z niej m.in., że płciowość można sobie wybrać, zmieniać pod wpływem nacisków społecznych itp.”⁶⁴. Wspomniany przez autorkę t. III to podręcznik dla klasy III liceum i technikum pt. *Mocni miłością*⁶⁵, gdzie w temacie nr 1.11 *Płciowość dar i zadanie* w dziale opatrzonym piktogramem *Słowniczek* pojawia się definicja terminu

61 Np. cykl „Tygodnika Powszechnego” z 2012 roku. Por. AS, *Ranking katechizmów: pierwsza klasa szkoły podstawowej*, „Tygodnik Powszechny” 37 (2012), <https://www.tygodnikpowszechny.pl/ranking-katechizmow-pierwsza-klasa-szkoly-podstawowej-17023> (dostęp: 20.10.2020).

62 Np. Opracowanie przeprowadzone w ramach projektu *Obywatel – religia – państwo* realizowanego przez Instytut Spraw Publicznych. Por. B. Łaciak, U. Szczepankowska, *Analiza podręczników do religii w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz treści religijnych w podręcznikach do języka polskiego w gimnazjach*, Warszawa 2013.

63 Polska Akademia Umiejętności, *Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, <http://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-międzywydziałowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych> (22.10.2020).

64 I. Trzcieniecka-Schneider, *Recenzja serii podręczników do katechezy z cyklu «Bądźcie mocni» dla uczniów liceum i technikum*, [w:] *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. 16, red. G. Chomicki, Kraków 2018, s. 160.

65 *Mocni miłością. Podręcznik dla III klasy liceum i technikum*, red. T. Panuś, R. Chrzanowska, Kraków 2014.

„płciowość” zaczerpnięta z internetowej Encyklopedii PWN, o następującym brzmieniu:

Płciowość, med. termin stosowany w seksuologii – określa predyspozycję do męskiego lub żeńskiego repertuaru zachowań seksualnych i zachowań uważanych przez społeczeństwo za właściwe dla płci męskiej lub żeńskiej w różnych dziedzinach życia.

(<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3958381>,
z dnia 20.02.2013)



10. Definicja płciowości zamieszczona w podręczniku do nauczania religii rzymskokatolickiej *Mocni miłością. Podręcznik dla III klasy liceum i technikum*, red. T. Panuś, R. Chrzanowska, Kraków 2014, s. 77

Zdaniem autorki recenzji należy uznać, że „płciowość» jest terminem medycznym, ale silnie uwarunkowanym przyjętymi założeniami psychologiczno-filozoficznymi. Można to zauważyć na przykładzie choćby definicji Antoniego Kępińskiego, w dzisiejszych czasach zdecydowanie niepoprawnej politycznie. Sądzę, że na potrzeby podręcznika katechezy sensowniej byłoby sięgnąć do tekstów np. o Karola Meissnera, który pisał i mówił wiele o płciowości w kontekście nauki Kościoła⁶⁶. Warto także w tym miejscu zauważyć, że zawarta w podręczniku definicja, jak wyżej, jest jedynie częścią tego, co odnaleźć można w internetowej Encyklopedii PWN:

płciowość, *med.* termin stosowany w seksuologii, o szerszym zakresie pojęciowym niż termin określający psychiczne poczucie przynależności do określonej płci (**płciowa identyfikacja**); obejmuje psychiczne predyspozycje do męskiego lub żeńskiego repertuaru zachowania seksualnego potencjalnego partnera erotycznego albo własny repertuar psychicznie preferowanych zachowań seksualnych (**seksualna identyfikacja**); całość zachowań przejawiających się w życiu codziennym (stan prawny, wykształcenie, praca, styl życia, w tym rekreacja i wypoczynek, maniery, etykieta, załoty i język), uznawanych przez społeczeństwo za właściwe dla płci męskiej lub żeńskiej (**płciowa rola**), budowę biol.-morfologiczną z cyklem reakcji seksualnych oraz właściwy mężczyźnie lub kobiecie wygląd; odmienność płciowa obejmuje różne dziedziny życia, nawet odległe od aktywności seksualnej, np. zróżnicowany pod względem płci udział w życiu społ. i polit.;

66 I. Trzcieniecka-Schneider, *Recenzja serii podręczników do katechezy...*, dz. cyt., s. 160.

pojęcie «płciowość» zawiera w różnych społeczeństwach odmienne treści, zmieniające się podczas ich ewolucji⁶⁷.

Podany w podręczniku wycinek został okrojony do określenia identyfikacji seksualnej oraz roli płciowej. Należałoby jednak uwzględnić odnośniki hipertekstowe obecne w definicji encyklopedycznej (wyrażenia pogrubione), bowiem pod tymi adresami kryje się wyjaśnienie skrótowo tutaj ukazanych terminów (np. roli płciowej⁶⁸), znaczeniowo zależnych od nadrzędnego względem nich pojęcia płciowości. Zastosowany zabieg okrojenia definicji ma jednak swoje konsekwencje, które zauważa Trzeciecka-Schneider:

Z definicji płciowości wynika m.in. że płciowość można sobie wybrać i że może być sprzeczna z seksualnością. Być może jest to prawda, ja nie jestem tu ekspertem, ale czy autorzy są świadomi konsekwencji? Zgodnie z tą definicją płciowość może też być mieszana. [...] To jest po prostu definicja gender. Arbitrem jest społeczeństwo – jakie? Całe, czy określona grupa społeczna? Dawniej damy nie klęły – czy to znaczy, że płciowość zanika?⁶⁹

Nie miejsce tu na analizę poprawności terminologicznej tego fragmentu recenzji, niemniej należy zwrócić uwagę na konsekwencje zastosowania w podręczniku do nauczania religii definicji zaczerpniętej ze źródła encyklopedycznego, które w innym powiązanim hipertekstowo określeniu „identyfikacja płciowa” podaje:

identyfikacja płciowa znajduje odzwierciedlenie w osobowości każdego człowieka i może odznaczać się jednością, spójnością i trwałością, które wyrażają postawę całkowicie kobiecą bądź całkowicie męską; wyodrębnia się też trzeci typ postawy (ambiwalentny), cechujący osoby w mniejszym lub większym stopniu niezharmonizowane z żadną z płci; przybierają one cechy właściwe obu płciom, gł. w zakresie psychicznego poczucia płci –

67 *Płciowość*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowosc;3958381.html> (23.10.2020)

68 Por. *Płciowa rola*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-rola;3958373.html> (23.10.2020)

69 I. Trzeciecka-Schneider, *Recenzja serii podręczników do katechezy...*, dz. cyt., s. 172.

może się zdarzyć, że raz czują się kobietą innym razem mężczyzną, zależnie od sytuacji towarzyskiej oraz płci osoby, z którą aktualnie przebywają⁷⁰.

W tej szerszej optyce, jak słusznie zauważa dalej recenzentka, trudno o klarowną analizę zamieszczonego kilka stronik dalej w przedmiotowym podręczniku fragmentu z Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego: „Czystość oznacza osiągnięcie pozytywnej integracji płciowości w osobie” (KKKK 488)⁷¹. Jeśli uczeń przestudiuje powiązane definicje encyklopedyczne, z których jedna znajduje się w katechizmie, może mieć trudność z określeniem na czym polega pozytywna integracja płciowa w kontekście wspomnianej ambiwalentnej identyfikacji płciowej, łącznie ze znaczeniem zachowań uważanych przez społeczeństwo za właściwe dla określonej płci na danym etapie jego funkcjonowania. Zatem brak precyzji w określeniu jednego terminu konsekwentnie powoduje konfuzję i wieloznaczność przy dalszej analizie zagadnienia i tematów pokrewnych. Taka sytuacja nie powinna być generowana przez teksty podręcznikowe.

Należy zatem docenić funkcjonowanie odmiennych gremiów poświęcających swoją uwagę recenzjom podręczników, zwłaszcza tych, które już przeszły pomyślnie proces recenzowania formalnego i zostały dopuszczone do użytku szkolnego, a jednak zawierają specyficzne sformułowania, mogące wprowadzać w błąd odbiorców. Poprzez takie bowiem omyłki z jednej strony spada zaufanie do wiedzy podręcznikowej, a z drugiej atmosfera staje się sprzyjająca sugestiom o zbędności szkolnych podręczników. Niektóre z analiz wykorzystywane są także w publicystyce, która nie zawsze idzie w parze z chłodnym i metodycznym podejściem do analizowanych treści, co w pewnym sensie jest jej cechą wyróżniającą. Tak też dzieje się w przypadku podręczników do nauczania religii. Tygodnik „Polityka” powoływał się kilka lat temu na badania przeprowadzone wcześniej przez Instytut Spraw Publicznych⁷². Pomimo wszelkich braków i niedociągnięć metodycznych tego badania przeprowadzonego przez Instytut Spraw Publicznych oraz pozamerytorycznych tez, które autorzy z góry

70 *Płciowa identyfikacja*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-identyfikacja;3958372.html> (23.10.2020)

71 *Mocni miłością. Podręcznik dla III klasy liceum i technikum*, dz. cyt., s. 82.

72 Por. J. Podgórska, *Dużo religii w nowym programie szkolnym*, „Polityka” 2017 nr 35 (3125), dodatek: *Społeczeństwo*, s. 28, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1717502,1,duzo-religii-w-nowym-programie-szkolnym.read> (23.10.2020).



11. Artmem religijny komentujący Zmartwychwstanie Chrystusa (Wielkanoc) na kanwie obrazu Hansa Holbeina Młodszeo pt. *Alegoria Starego i Nowego Testamentu* (1532–1535). Źródło: *Dayenu – Design for God*, <https://www.facebook.com/dayenudayenu/photos/2800677880045665>, data publikacji: 12.04.2020

zakładali, badając poprawność treści katechizmów⁷³, jego niewątpliwym atutem jest zwrócenie uwagi na język tekstów katechizmowych. Wydaje się, że jest on zbyt hermetyczny, biorąc pod uwagę współczesnego odbiorcę, który nie zawsze jest człowiekiem wierzącym, a ponadto może odnajdywać trudności w zrozumieniu wielu fachowych sformułowań⁷⁴.

Problem języka dotyczy także tekstów modlitw, choćby wyrażen typu „owoc żywota”, dlatego ważnym elementem podręcznika wydaje się słownik podstawowych terminów, np. przy każdej jednostce lekcyjnej, lecz na podstawie rzetelnych i sprawdzonych źródeł⁷⁵. Być może wskazane byłoby także przełamanie powagi poprzez adekwatny do rozwoju wychowanków

73 Np. konieczność reinterpretacji ról kobiecych i męskich, negatywny stosunek do oceny działań politycznych przez Kościół, przeciwstawienie wyników badań naukowych doktrynie wiary czy też absolutyzacja prawa stanowionego. Por. B. Łaciak, U. Szczepankowska, *Analiza podręczników do religii...*, dz. cyt., s. 71–73.

74 A. Kielian, *Jakie mają być nowe podręczniki do religii?*, dz. cyt., s. 93.

75 Tak zostało to przyjęte w podręczniku: *Jezus dla człowieka. Podręcznik do religii dla klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, A. Berski, Kraków 2020.

mem internetowy, bliski wszystkim użytkownikom nowych mediów, będący wprowadzeniem bądź podsumowaniem trudniejszego i szczegółowo opracowanego materiału, przy zachowaniu reguł tłumaczenia pojęć bez zniekształcania ich podstawowego znaczenia (jak np. artmem wskazany na ilustracji 11). Zastosowanie memów internetowych w podręcznikach do religii wymaga jednak osobnego potraktowania i szerszego omówienia na tle wytworów sztuki w przestrzeni wirtualnej i jej recepcji przez niedorośli odbiorców.

Specyficznie teologiczna terminologia i stylistyka, zbita w większy fragment tekstu, może powodować duże trudności w uchwyceniu znaczenia zastosowanych sformułowań przez uczniów, którzy nie są z reguły obcy ze słownictwem teologicznym. Za przykład tego typu sformułowań może posłużyć następujący fragment z podręcznika dla klasy I liceum zgodnego z podstawą programową katechezy z 2010 roku⁷⁶:

jeśli ulegamy pokusie dla porzucenia chrześcijaństwa dla «ideologii» tego świata, myśląc, że są one bardziej «postępowe» czy bardziej skuteczne, to w rzeczywistości nie posuwamy się naprzód, ale się cofamy. Tego winna nauczyć nas najnowsza historia Europy, która pozwala stwierdzić, że przystanie na tę pokusę nie pozostawało bez związku z katastrofami, w które pogrążyła się Europa, doświadczając form barbarzyństwa, jakich nie znali nawet starożytni poganie⁷⁷.

Wprawdzie można podjąć polemikę, zwłaszcza z oceną częścią powyższego tekstu, to jednak ważniejsze jest jego nasycenie sformułowaniami, które definitywnie muszą być wyjaśnione przez nauczyciela, by mogły być przyswojone przez ucznia. Ogranicza to znacznie samodzielną pracę ucznia z podręcznikiem i sprzeciwia się zasadzie uprzystępnienia wiedzy. Trudno nie zgodzić się w tym kontekście ze stwierdzeniem Stefana Jürgensa, iż „teologia, jak każda nauka, ma wewnętrzną terminologię, która nie stanowi żadnego problemu. Jednak każdy, kto nie potrafi już wyrażać treści teologicznych bez tego języka technicznego, ujawnia, że w ogóle go nie rozumiał lub że nadużywa go jedynie jako opanowania

76 Por. Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.

77 *Moje miejsce w Kościele. Podręcznik dla pierwszej klasy liceum*, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Wydawnictwo św. Wojciech, Poznań 2011, s. 19.

wiedzy; następnie pozostaje z papugowaniem formuł i zwrotów”⁷⁸. Wojciech Kudyba zauważa z kolei, że pomimo tendencji do zamykania naszego mówienia o Bogu w obrębie kultury wysokiej i elitarnej, właśnie przekład języka religijnego na język codzienny jest szansą ocalenia tego pierwszego i wypełnienia właściwej mu roli w społeczeństwie zdominowanym przez przekaz nowomediálny⁷⁹. Okazuje się bowiem, że potrzebne jest niekiedy wyjaśnienie popularnych, stosowanych i utartych już sformułowań, które dla uczniów mają niejasne znaczenie, tak by katecheza, jak pisał Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi tradendae*, znalazła „język odpowiedni dla wszystkich współczesnych dzieci, młodzieży i innych kategorii ludzi”⁸⁰. Uczniowie w znacznej części nie dysponują obecnie aparatem pojęciowym i odpowiednimi narzędziami komunikowania tajemnicy nadprzyrodzoności, dlatego jednym z kluczowych zagadnień jest problem języka i komunikacji religijnej⁸¹. Dotyczy on fundamentalnych dla chrześcijaństwa znaczeń, co podkreśla *Dyrektorium o katechizacji*. Warto przytoczyć fragment tego dokumentu, zwłaszcza że w części I niniejszej publikacji omawiane było zjawisko influencerów internetowych. W otoczeniu sieciowym, jak wskazuje *Dyrektorium*, „wezwanie Jezusa, by być Jego uczniem, jest terminem, który należy dogłębnie wyjaśnić, by nie został czasem pomyłony z procesami charakterystycznymi dla zachowań sieci. Dynamika bycia uczniem to przecież nie to samo, co relacja, jaka nawiązuje się pomiędzy *influencerem* a jego wirtualnymi *followersami*. Do tej pierwszej potrzeba osób obdarzonych autorytetem, które poprzez osobiste towarzyszenie będą potrafiły doprowadzić każdego z tych młodych ludzi do odkrycia jego własnego życiowego projektu. Droga taka wymaga przejścia od samotności, która karmi się internetowymi *lajkami*, do realizacji projektów osobistych i społecznych, które dokonują się we wspólnocie”⁸². Fragment ten wskazuje na zdecydowanie różne pola semantyczne pojęć „uczeń” i „followers” oraz „autorytet” i „influencer”, co rysuje także granice metaforycznego zastosowania tych słów w kontekście znajdowania wspólnego języka z uczniami. Tłumaczenie pojęć związanych z teologią wymaga

78 „Bloß kein frommes Gelaber“ Pfarrer Jürgens fordert bessere Sprache der Kirche, „Kirche und Leben” 3.06.2017, <https://www.kirche-und-leben.de/artikel/pfarrer-juergens-fordert-bessere-sprache-der-kirche/> (8.07.2019).

79 Por. W. Kudyba, *Język religijny w kulturze masowej*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 24.

80 Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 59.

81 Por. A. Offmański, *Znaczenie Soboru Watykańskiego II dla katechezy. Retrospekcja po pięćdziesięciu latach (1962–2013)*, „Studia Katechetyczne” 10 (2014), s. 84–85.

82 Papińska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 370.

zatem dużej wrażliwości nauczyciela-katechety zarówno na język nowych mediów, jak i terminologię fachową przedmiotu, ukazującą jakościowe różnice pomiędzy polami odniesień tworzonymi za pomocą odrębnych znaczeniowo pojęć. Utożsamienie relacji mistrz-uczeń z relacją influencer-followers może nosić znamiona postprawdy, czyli de facto zakłamywania pierwotnych znaczeń, a zarazem wprowadzania wychowanków w błąd i utrudniania poszukiwań wzorców osobowych inspirujących do samorozwoju i realizacji młodzieńczych ideałów⁸³.

Innymi, szczególnie wrażliwymi ocennie zagadnieniami, które poruszone są w podręcznikach do religii, są kwestie krucjat i inkwizycji. Zagadnienie wojen krzyżowych pojawia się w klasie VI szkoły podstawowej w prezentowanym programie *Bóg jest wśród nas*, a także w klasie V w programie Komisji Wychowania Katolickiego (naszym zdaniem o rok za wcześniej)⁸⁴. Kwestia inkwizycji występuje w treściach programowych dla szkół ponadpodstawowych, niemniej zgodnie z programem *Bóg jest wśród nas* może pojawić się potrzeba poruszenia tego zagadnienia przy omawianiu trudnych kart historii Kościoła w klasie VI i korelacji z nauczaniem historii w tej klasie lub też przy prezentacji Kościoła dwudziestowiecznego i jego odniesienia do własnej przeszłości, co realizowane jest programowo w klasie VIII. Powszechna wiedza dotycząca kwestii wypraw krzyżowych oraz inkwizycji wymieszana jest niekiedy z obrazami stereotypowymi, nasyconymi emocjami, które biorą górę w wielu momentach nad zdrowym osądem przeszłych wydarzeń. Do takiego osądu szczególnie zachęcał Jan Paweł II, gdy pod koniec ubiegłego stulecia podejmował wiele inicjatyw w tym celu, aby Kościół mógł oczyścić się z win przeszłości i wejść w nowe tysiąclecie bez omijania prawdy o swej historii. Kościół, który „nie boi się prawdy, która wyłania się z historii, i jest gotowy uznać błędy tam, gdzie są stwierdzone, przede wszystkim jeśli chodzi o szacunek należny osobom i wspólnotom. Jest skłonny nie ufać uogólnionym wypowiedziom uniewinniającym lub potępiającym w stosunku do różnych epok historycznych. Powierza badania nad przeszłością cierpliwej i uczciwej rekonstrukcji naukowej, wolnej od uprzedzeń o charakterze wyznaniowym lub ideologicznym, zarówno jeśli chodzi o zarzuty, które

83 Por. A. Offmański, *Katecheza młodzieży*, [w:] *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 183–184.

84 Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencja Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019, s. 98–100.

są mu stawiane, jak i o krzywdy przez niego znoszone”⁸⁵. W tym właśnie celu, by uniknąć wypowiedzi ogólnikowych, w październiku 1998 roku Jan Paweł II powiedział:

Wiedza odgrywa [...] istotną rolę w dążeniu człowieka do pełnej realizacji własnego człowieczeństwa: prawda ta odnosi się w szczególny sposób do poznania historycznego. Ludzie bowiem, a także społeczeństwa, zyskują pełną samoświadomość dopiero wówczas, gdy potrafią uznać i przyswoić sobie prawdę o swojej przeszłości. [...] Powszechne jest dziś bowiem przekonanie, że nie można dotrzeć do całej prawdy, wychodząc od jakiejś dyscypliny szczegółowej. Konieczna staje się zatem współpraca przedstawicieli różnych dziedzin nauki. Sami uczeni zresztą, gdy podejmują jakieś złożone zagadnienie, natychmiast odczuwają potrzebę wzajemnych konsultacji, oczywiście przy zachowaniu odrębnych kompetencji każdej dyscypliny. Z tego właśnie powodu Komisja historyczno-teologiczna, powołana w ramach przygotowań do Wielkiego Jubileuszu, słusznie uznała, że nie może we właściwy sposób podjąć refleksji nad zjawiskiem Inkwizycji, dopóki nie wysłucha opinii specjalistów w dziedzinie nauk historycznych, których kompetencje są powszechnie uznawane⁸⁶.

Zatem pomimo że w świadomości społecznej obraz inkwizycji stanowi symbol antyświadcstwa i zgorzenia, to zanim zostanie wypowiedziana prośba o przebaczenie konkretnych win Kościoła, należy zdobyć dokładną wiedzę o faktach i ustalić, gdzie rzeczywiście można mówić o nieprzestrzeganiu nakazów Ewangelii⁸⁷. Temu celowi mają służyć także podręczniki do nauki religii. Ważne jest, aby zapoznawać uczniów z faktami, obalać krzywdzące stereotypy i uczyć ich oceniać te wydarzenia w kontekście faktów historycznych. Za punkt odniesienia możemy przyjąć tutaj zrealizowane już materiały tematyczne o krucjatach i inkwizycji, zawarte

85 Jan Paweł II, *Przemówienie*, 1.09.1999, „L'Osservatore Romano” 2.09.1999, s. 4, http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/audiences/1999/documents/hf_jp-ii_aud_01091999.html (27.10.2020).

86 Jan Paweł II, *Poznać prawdę w szczerości serca. Przemówienie do uczestników konferencji na temat Inkwizycji*, 31.10.1998, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/konf_inkwizycja_31101998.html (27.10.2020)

87 Por. Jan Paweł II, *Szukać prawdy i przekazywać ją z miłością. Przesłanie Ojca Świętego z okazji prezentacji tomu zawierającego akta międzynarodowego sympozjum na temat inkwizycji*, 15.06.2004, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/inkwizycja_15052004.html (27.10.2020).

w podręcznikach pt. *U źródeł wolności* dla uczniów klasy I liceum i technikum⁸⁸ oraz pt. *W mocy wiary* dla uczniów klasy I szkoły branżowej I stopnia⁸⁹. Uczniowie bywają bowiem nastawieni krytycznie do tych części historii Kościoła, ponieważ przedstawia im się je w innych źródłach w skrajnie negatywnym świetle, ograniczając się do oskarżeń pod adresem chrześcijan o mordowanie ludności islamskiej (w przypadku krucjat), zapominając o tym, że chrześcijanie pierwsi padli ich ofiarami, zaś celem krucjat było wyzwolenie Ziemi Świętej spod tyranii władców muzułmańskich. Z kolei przy omawianiu inkwizycji zapomina się o pewnych jej zdobyczach, które na trwałe wpisały się w praktykę dochodzeniową i sądowniczą (m.in. domniemanie niewinności, możliwość obrońcy, jawny proces sądowy). Dlatego obydwie tematy muszą zostać potraktowane zgodnie z historyczną prawdą, by uniknąć nadużyć (do których niezaprzeczalnie dochodziło), jednak w obydwu tematach podręcznik metodyczny, zawierający wskazówki dla nauczyciela odnośnie do sposobu prowadzenia zajęć i realizacji celów, uwzględnia wspomniane powyżej wypowiedzi Jana Pawła II oraz fragment dokumentu opracowanego przez Międzynarodową Komisję Teologiczną, *Pamięć i pojednanie: Kościół i winy przeszłości*⁹⁰. Dokument ten, cytując inną papieską publikację, list apostolski Jana Pawła II z okazji nadchodzącego Jubileuszu Roku 2000⁹¹, stwierdza, iż: „Kościół «nie może [...] przekroczyć progu nowego tysiąclecia, nie przynaglać swoich synów do oczyszczenia się przez pokutę z błędów, niewierności, niekonsekwencji i zaniedbań. Uznanie słabości dnia wczorajszego to akt lojalności i odwagi» (*Tertio millennio adveniente*, nr 33). Ono otwiera wszystkich na nowe jutro”⁹². Przy ocenie podręczników należy zatem brać pod uwagę jednocześnie treści zawarte w podręczniku ucznia, jak

88 Por. temat 7.6. *W obronie wiary* dotyczący inkwizycji i krucjat w podręczniku: *U źródeł wolności. Podręcznik do nauki religii dla kl. I liceum i technikum*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020, s. 148–152.

89 Por. tematy 8.5. *W obronie wiary. Krucjaty* i 8.6. *W obronie wiary. Inkwizycja* w podręczniku: *W mocy wiary. Podręcznik do nauki religii dla kl. I szkoły branżowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020, s. 131–137.

90 Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Pamięć i pojednanie: Kościół i winy przeszłości*, http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20000307_memory-reconc-itc_pl.html (27.10.2020).

91 Por. Jan Paweł II, list apost. *Tertio millennio adveniente*, 10 listopada 1994.

92 Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Pamięć i pojednanie...*, dz. cyt.

i propozycję ich realizacji wraz z materiałami i tekstami uzupełniającymi, które zawierają poradniki metodyczne⁹³.

Na nieścisłości w prezentacji wspomnianych tematów historycznych dotyczących krucjat i inkwizycji wskazywało badanie Instytutu Spraw Publicznych opublikowane w 2013 roku, w którym czytamy, że „najbardziej krytycznie należy się odnieść do treści dotyczących znaczenia Kościoła w historii oraz relacji między państwem, Kościołem i człowiekiem-katolikiem”⁹⁴. Autorzy wskazują, iż w badanych przez nich treściach podręczników do gimnazjum, wydanych do trzech różnych programów z lat 2002 oraz 2010⁹⁵, doszło do zaprezentowania wizerunku Kościoła jako instytucji nieomyślnej i niepopołniającej żadnych błędów w przeszłości, przy zastosowaniu metody przemilczeń odnośnie nawet do tych win Kościoła, za które przeprosił Jan Paweł II, sam bardzo często przywoływany w podręcznikach⁹⁶.

Badania Instytutu Spraw Publicznych kończą się lakoniczną, acz znaczącą konstatacją autorek: „równie ważne, jak analiza podręczników do religii, jest sprawdzenie korzystania z nich przez katechetów. Wstępny *research* pokazuje bowiem, że na lekcjach religii na poziomie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych podręczniki są bardzo rzadko używane. Na ponad 20 uczniów szkół tego poziomu, z którymi skontaktowały się autorki, tylko jeden (z dobrego warszawskiego liceum) zadeklarował znajomość i używanie podręcznika do religii, wszyscy pozostali twierdzili, że nigdy nie mieli podręczników, a zajęcia, ich temat i forma zależy od katechety”⁹⁷.

Niewątpliwie słuszne pozostaje także obecnie stwierdzenie Sergiusza Hessena sprzed niemal stulecia: „Nie podręczniki są ośrodkiem właściwego nauczania, lecz nauczyciel ze swą niesłabnącą w czynności myślą”⁹⁸.

93 Por. *U źródeł wolności. Poradnik metodyczny do nauki religii dla kl. I liceum i technikum*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020, s. 120–125; *W mocy wiary. Poradnik metodyczny do nauki religii dla kl. I szkoły branżowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020, s. 142–151.

94 B. Łaciak, U. Szczepankowska, *Analiza podręczników do religii...*, dz. cyt., s. 36.

95 Przebadano treści ośmiu podręczników do gimnazjum, zgodnych z *Podstawą programową katechezy z 2010 roku* i ogólnopolskim programem nauczania religii AZ-3-01/10 z 9 czerwca 2010 roku oraz 4 opracowane do poprzedniej podstawy z 2001 roku i dwóch zgodnych z nią programów ogólnopolskich: AZ-3-02/2 z 27 lutego 2002 roku i AZ-3-02/9 z 10 lipca 2002 roku. Por. tamże, s. 19n.

96 Por. tamże, s. 36.

97 Por. B. Łaciak, U. Szczepankowska, *Analiza podręczników do religii...*, dz. cyt., s. 73.

98 S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931, s. 268.

Krytyczne podejście do zawartości podręczników winno cechować nie tylko analityków, zajmujących się recenzją dopuszczającą podręczniki do użytku szkolnego, ale także samych nauczycieli, którym proponuje się zastosowanie w procesie edukacji konkretnych publikacji. Treści religijne są zaś przyjmowane ze szczególną wrażliwością i należy zadbać, by komunikatywność przekazu nie była osiągnięta kosztem jego prawdziwości, ani też by prawda nie była opakowana w niezrozumiałe sformułowania. W obu bowiem wypadkach może się okazać, iż treść podręcznika została odebrana jako symptom epoki postprawdy, a sam podręcznik przestanie być używany, stając się w ten sposób postpodręcznikiem.

Wydaje się, że warto skorzystać szerzej z różnych rodzajów ekfrazy w podręcznikach do nauki religii, w których samych reprodukcji dzieł sztuki znaleźć można mnóstwo⁹⁹. Nie są one tam tylko po to, by je analizować w sposób obiektywny lub jedynie dla złamania warstwy werbalnej, lecz ich rolą jest także wzbudzanie przeżyć i emocji. Winny być tak zaprezentowane, by „wyrażać niewyraźne” i pozwolić na bezpośrednie przeżycie czytelnika w jego kontakcie z dziełem sztuki¹⁰⁰. Wiersze, opowiadania czy teksty modlitw inspirowane wizerunkami świętych bądź scenami biblijnymi byłyby logicznym połączeniem dokonań artystycznych z praktykowaniem religii, która jest przedmiotem nauczania. Może to być jeden ze sposobów egzemplifikacji intermedialności w procesie wtajemniczenia pokolenia „iGen”. Niezastąpioną rolę w tym procesie odgrywa osobowość nauczyciela religii (katechety).

3.5. Nowy podręcznik do religii – obowiązek czy opcja?

W przypadku nauczania religii przekonanie S. Hessena umieszczające środek ciężkości efektywnego nauczania w predyspozycjach i zaangażowaniu nauczyciela ma szczególną wymowę, gdyż to właśnie katecheta ma być ikoną wspólnoty chrześcijańskiej¹⁰¹, świadkiem, nauczycielem i towarzyszem¹⁰², umiejętnie wykorzystującym dostępne narzędzia katechetyczne.

99 Por. R. Chałupniak, *Malarstwo religijne w podręcznikach szkolnych*, Opole 2014.

100 Por. D. Lisak-Gębała, *Od zaniemówienia do wysłowienia. Ekfrazy w eseistyce literackiej*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfrazy*, red. D. Heck, Wrocław 2008, s. 194–195.

101 Por. Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 111.

102 Por. tamże, 113.

Wśród tych narzędzi jest także katechizm, punkt odniesienia w danym kontekście społecznym, efekt procesu inkulturowania wiary przez Kościoły lokalne¹⁰³, jednak jak widać niekoniecznie trafny lub niekoniecznie wykorzystywany zawsze przez katechetów. Trudno się dziwić, skoro *Dyrektorium o katechizacji* stawia wymagania wysoko, zarówno w stosunku do katechety, jak i katechizmu. Te publikacje, które nie realizują powyższych kryteriów, w szerszej analizie mogą zasłużyć na miano postkatechizmu, czyli emanacji postprawdy w płynnej rzeczywistości. Stąd też w wielu sytuacjach edukacyjnych i katechetycznych można spotkać się z nieufnością wobec podręcznika, w tym także katechizmu.

Ewa Jabłońska-Stefanowicz wskazuje, że odpowiedź na pytanie o miejsce i znaczenie podręcznika w procesie edukacji należy uznać za kluczową. Jej zdaniem w większości krajów Europy o wyborze materiałów dydaktycznych decyduje sam nauczyciel, który coraz częściej sięga po treści dostępne w Internecie. Badania przeprowadzone przez nią w 2011 roku na niewielkiej, ponad stuosobowej grupie nauczycieli potwierdziły, że ponad 80 proc. z nich wykorzystywało materiały znalezione w sieci. Dziś ten odsetek z pewnością osiągnął wartości zbliżone lub równe 100 proc. Świadczą o tym grupy wymiany materiałów dydaktycznych, które skupiają nauczycieli poszczególnych przedmiotów wymieniających się pomysłami opracowania konkretnych tematów czy zagadnień. Przed 9 laty widziano jednak tę aktywność jako przedłużenie czy rozwinięcie podręcznika papierowego¹⁰⁴. Dziś postuluje się całkowitą rezygnację z podręczników czy to w wersji papierowej, czy e-booka lub pliku PDF na rzecz korzystania z całej przestrzeni informacyjnej, w której jest coraz więcej powszechnie dostępnych i skutecznych społecznościowych baz danych. „Koniec «katedry» zdaje się być przesądzony”¹⁰⁵ – pisze E. Jabłońska-Stefanowicz. W jakim stopniu rzeczywistość czeka nas zmierzch podręczników w obecnym kształcie i sposobie tworzenia, zostało już opisane w odniesieniu do stanowiska Śliwerskiego w tej kwestii. Zmierzch podręcznika w wersji klasycznej, papierowej, jeśli nastąpi, to nieprędko, jednak nie może to być podręcznik niezmienny, zredagowany raz na długi czas. Zmienność, do której przyzwyczajają odbiorców treści otoczenie cyfrowe, ciągła aktualizacja danych tekstowych i graficznych sprawia, że styl niezmiennej „katedry” nie może być wyznacznikiem treści podręcznikowych. Wielkie nieraz zmiany edytorskie, zastosowanie nowych narzędzi kontroli

103 Por. tamże, 401.

104 Por. E. Jabłońska-Stefanowicz, *Katedra czy bazar?...*, dz. cyt., s. 117, 125.

105 Tamże, s. 125.

i utrwalania wiedzy, może znacząco wpłynąć na ocenę materiałów edukacyjnych ze strony uczniów. To samo odnosi się do podręczników do nauki religii. Wciąż muszą powstawać nowe, na bazie doświadczeń poprzednich i przy eliminacji słabych stron, w duchu wezwania, które niegdyś padło w adhortacji *Catechesi tradendae*: „Kieruję usilne wezwanie do Konferencji Biskupich całego świata, aby cierpliwie, ale także stanowczo, współdziałały ze Stolicą Apostolską w podejmowaniu doniosłego dzieła opracowania dobrych katechizmów, ujmujących wiernie istotną treść Objawienia, dostosowanych metodycznie do potrzeb naszych czasów, tak opracowanych, by mogły wychować w silnej wierze chrześcijańskiej pokolenia nowych czasów”¹⁰⁶. Waga przypisywana publikacjom katechizmom nakłada na krajowe konferencje episkopatów obowiązek ich opracowania, ale zarazem stawia warunek, by były one skutecznym narzędziem wychowanie w wierze przyszłych pokoleń. Przy ich konstrukcji należy zatem spoglądać bardziej przed siebie niż wstecz, na wyłącznie dotychczasowe formy wydawnicze.

Wskazania *Catechesi tradendae* dotyczące zawartości i kształtu podręczników do nauczania religii zachowują swoją wagę, pomimo zmieniających się okoliczności kulturowych i społecznych, dydaktycznych i informatycznych. Jan Paweł II podkreślał, iż istnieją tendencje wynikające z chęci znalezienia odpowiedniejszego języka lub dostosowania się do najnowszych metod pedagogicznych, powodujące w konsekwencji pomijanie (świadome bądź nieświadome) istotnych elementów wiary Kościoła, bądź też przypisywanie nadmiernej wagi niektórym tematom kosztem innych, a nawet odejście od wykładni Magisterium Kościoła z powodu horyzontalnej i globalnej wizji rzeczywistości¹⁰⁷. Trudnych tematów, historycznych, moralnych i współczesnych nie można pomijać, jednak do ich prezentacji należy włączyć najnowszą wiedzę zarówno historyczną, jak i teologiczną oraz społeczną. Wobec powstających publikacji katechizmowych wciąż powinny być stawiane podstawowe warunki, do których należy zaliczyć przynajmniej te najważniejsze¹⁰⁸:

- charakter egzystencjalny, ukazujący żywy i aktualny związek z konkretnym życiem tych osób, dla których są przeznaczone, i których wewnętrzne wątpliwości, pytania, zmagania i nadzieje mają być

106 Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 50.

107 Por. tamże, 49.

108 Por. tamże; Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 3–5, 401–408.

bezpośrednio uwzględnione w prezentowanych treściach i celach nauczania;

- integralność Orędzia Chrystusa i nauczania Kościoła, bez pomijania i zniekształcania prawd wynikających z wiary i jej dogmatyczno-moralnej interpretacji oraz duchowej i liturgicznej tradycji oraz z uwzględnieniem wiarygodnych źródeł historycznych, bez uproszczeń i stereotypów, przy zastosowaniu metod podkreślających rzeczy istotne;
- dynamika przemiany, do której powinny prowadzić elementy składowe podręczników, zakładając, będący efektem działania Ducha Świętego, rozwój wiary, czemu służyć ma prezentacja nowych znaków, nowych symboli, nowych sposobów przekazywania Słowa, które będzie zadziwiało i rzeczywiście poruszało katechizowanych, nie tylko stając się sposobem przekazu pewnej, prawdziwej wiedzy, lecz także, by rodziło w nich chęć pełniejszego poznania tajemnic Chrystusowych i sensu Ewangelii dla dzisiejszego świata.

Wydaje się zatem, że pomimo opcjonalności podręcznika w procesie edukacji, katecheza pozostaje w sposób istotny związana z wykładnią treści wiary dostosowaną do wieku i możliwości odbiorców zamieszczoną w podręczniku – katechizmie. Wprawdzie katechizm nie zastąpi twórczej pracy nauczyciela religii, jest jednak punktem odniesienia w sytuacji, gdy strony mają odmienne podejście do spraw doktrynalnych Kościoła. Ponadto, katechizm stanowi także zapis wiary tak, jak jest ona odczytywana w duchu współczesnych znaków czasu. Mamy nadzieję, że te wskazania będą spełniać podręczniki do nauki religii powstające na podstawie założeń programu *Bóg jest wśród nas* dla klas V–VIII szkoły podstawowej. Obecnie są one opracowywane przez grupę katechetyków i katechetów pod przewodnictwem ks. prof. Tadeusza Panusia we współpracy z wydawnictwem św. Stanisława BM w Krakowie. Warto zauważyć, jaki model pracy został przyjęty przez zespół autorski.

Oprócz dwóch wcześniej zaprezentowanych modeli tworzenia podręczników (podpunkty 3.2.1–3.2.3), istnieje jeszcze jeden, pośredni, łączący w różnych proporcjach cechy dwóch już omówionych. Ten model pracy nad materiałem podręcznikowym, jak się wydaje, został zastosowany przez zespół krakowski, tworzący podręczniki do religii dla klas V–VIII szkoły podstawowej, stanowiąc wzorzec także dla zespołów z innych poziomów edukacji. Otóż przeważa tu model analogowy i rzecz można „katedralny”, bowiem zręby podręcznika w formie siatki tematów i celów powstają w małym gronie katechetów, katechetyków i metodyków nauczania religii na bazie przyjętego programu. Następnie wskazania te zostają

rozprzestrzenione w szerszym gronie autorów poszczególnych jednostek lekcyjnych, mających za zadanie wypełnić założenia adekwatną treścią tekstową, graficzną, propozycją materiału ilustracyjnego, ćwiczeniami dla ucznia oraz wskazaniem metodycznymi dla nauczyciela prowadzącego zajęcia. Zatem od stylu ściśle „katedralnego” następuje przejście do kontrolowanego i sui generis „eksperyckiego *open source*”, w którym liczna grupa doświadczonych pedagogów dzieli się swoimi metodami przekazu wiedzy, umiejętności i postaw. Następuje potem praca redakcyjna, mająca na celu ujednoczenie różnorodnego materiału, a grupa grafików realizuje według wskazań zlecone ilustracje i infografiki. Poszerzenie zakresu zaangażowanych podmiotów następuje w momencie, gdy do konsultacji powstałych treści zaproszeni są także adresaci podręczników, czyli uczniowie i rodzice, krewni autorów materiałów lub ich podopieczni ze szkoły. Wprawdzie nie cała zawartość jest w ten sposób konsultowana, a jedynie najistotniejsze fragmenty pod kątem ich recepcji, niemniej wykorzystywane są także podręczniki i ćwiczenia dla ucznia opracowane uprzednio według programu z 2010 roku¹⁰⁹ i wykorzystane w toku edukacji, wypełnione już przez uczniów w latach ubiegłych, by ocenić adekwatność materiału zadaniowego i zaproponować możliwie najlepiej zmodyfikowany wariant w nowym wydaniu podręcznika. Dopiero po uwzględnieniu uwag i oczekiwań płynących z tych źródeł następuje ostateczne sformatowanie zawartości podręcznika, poprawki tekstowe i graficzne, korekta językowa i przekazanie go do analizy teologicznej, a następnie do recenzji zewnętrznej, realizowanej przez Biuro Programowania Katechezy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski.

Wprawdzie wydaje się, iż od podręcznika szkolnego, także od katechizmu, nie oczekuje się obecnie pełnej doskonałości, ale z pewnością oczekuje się oszczędności czasu w wyszukiwaniu i hierarchizowaniu informacji (merytorycznej poprawności), różnorodności pomysłów w materiałach metodycznych i obudowie klasycznego podręcznika ucznia (plansze, prezentacje, filmy, gry itd.) oraz świadomości ze strony twórców i odbiorców, że ciągle można te propozycje ulepszać i po swojemu modyfikować – nie skazując realizujących program nauczycieli na przyjęcie jedynie słusznych rozwiązań. Trudno jednak zgodzić się z poglądem, że podręcznik, jakiegokolwiek formy by on nie posiadał, nie był jednak normatywnym źródłem wiedzy na danym jej etapie, a zamiast tego by jedynie podawał proponowaną formę jej przetwarzania. Temu bowiem służą propozycje metodyczne

109 Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.

(poradnik metodyczny). Nie ulega wątpliwości, iż aktywne nauczanie jest niczym „globalna hala produkcyjna” – miejscem kreacji, a nie wyłącznie konsumpcji informacji. Młodzi ludzie, uczniowie, mogą nie mieć pieniędzy, by nabywać wciąż nowe nośniki danych i nielimitowany dostęp do sieci internetowej. Mają jednak czas i poświęcą go na formowanie społeczności i przetwarzanie wiedzy oraz umiejętności podawanych im przez przekonanych i zafascynowanych tym nauczycieli przy pomocy klasycznych, acz nowoczesnych i merytorycznie dopracowanych podręczników.

Postulat rezygnacji z podręczników i korzystanie z całej przestrzeni informacyjnej, przekonanie, iż dzieci powinny uczyć się nie z podręczników, ale tworząc podręczniki, jest do pewnego stopnia słuszne. Pod jednym warunkiem – że nie zostawi się ich samych wobec zjawisk określonych mianem postprawdy, zakładających, że jedynie słuszną postawą jest „otwartość”, a nie poszukiwanie obiektywnej prawdy. Społeczne lobby dysponuje potężnym narzędziem, jakim jest Internet, za pomocą którego łatwo obalić katedrę, jaką jest podręcznik, lecz nie da się za jego pomocą zastąpić ludzkiego dążenia do prawdy, która związana jest ściśle z wolnością, a ta stoi u podstaw i europejskiej szkoły, i chrześcijaństwa (por. J 8, 32).

Zakończenie

Nowa postać zjawiska postprawdy jest związana z gwałtownym rozwojem mediów cyfrowych, ekspansją „globalnej wioski”, przyspieszeniem obiegu informacji i rosnącym stopniem skomplikowania polityki wewnętrznej i międzynarodowej. Są to jednak nowe szaty (i nowe warunki) znanej już sytuacji, kiedy prawda ma mniejsze znaczenie dla ludzi niż własne opinie i uczucia. To, że kłamstwo kiedyś kompromitowało i zawstydzalo, a teraz już nie, nie znaczy, że pojęcie kłamstwa przestało opisywać rzeczywistość społeczno-polityczną i że postprawda zastąpiła kłamstwo. Znaczy tylko tyle, że kłamcy stali się bezczelni oraz że na kłamstwo jest większe przyzwolenie społeczne, lub że spotyka się z większą niż kiedyś pobłażliwością. Ale kłamstwo nadal jest kłamstwem¹.

Bez jednoznacznego użycia języka, symboli czy środków komunikacji cyfrowej, nie będzie miał miejsca dialog ani spotkanie osób, w rozumieniu papieża Franciszka (wskazanym w części I) w perspektywie dialogu katechetycznego oraz, co ważniejsze, dialogu człowieka z Bogiem, do którego katecheza ma prowadzić². Prawda jest podstawą tworzenia relacji i autentycznej międzyludzkiej solidarności. Stąd też należy najpierw poznać uczestników dialogu – spotkania. Temu celowi służyła pierwsza część publikacji, która stanowiła rozpoznanie dążeń, oczekiwań, upodobań i zagrożeń, które towarzyszą niedorosłym członkom społeczeństwa kultury cyfrowej. Na bazie tych, zagregowanych w jedno miejsce, danych różnych badań socjologicznych obejmujących dzieci i młodzież, można wytworzyć obraz katechizowanego, wprowadzie uproszczonego i nieoddającego

1 A. Płoszczyńiec, *Zbędność i szkodliwość pojęcia postprawdy*, dz. cyt., s. 159.

2 Por. Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 5; Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 165.

różnic indywidualnych, lecz wskazujący na tendencje obserwowane u większości uczniów drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego.

Część pierwsza omawiała kulturowe otoczenie edukacji religijnej, ukazała jej znaczenie w kształtowaniu nowych odniesień społecznych w wymiarze globalnym, a następnie poddane zostały analizie aspekty szczegółowe formacji kulturowej, zwanej cyberkulturą. Zwrócono uwagę na wprowadzone przez Paula Levinsona pojęcie „nowe nowe media” mające oznaczać rewolucyjną zmianę w komunikacji, czego wyrazem jest funkcjonowanie mediów społecznościowych oraz platform, na których każdy może zamieścić wytworzone przez siebie treści (blogi, filmy, muzykę, komentarze). Brak profesjonalizmu i brak ograniczeń stały się największymi atutami komunikacji w sieci Web 2.0, tworząc globalne społeczeństwo medialne. Ten wspólnototwórczy kapitał interaktywnych środków przekazu stanowi potencjał do wykorzystania w szkolnym nauczaniu religii. Stąd też w toku dalszych rozważań kultura cyfrowa została scharakteryzowana jako istotne „miejsce teologiczne”. Dzisiejsze myślenie teologiczne musi zmierzyć się z globalnymi przepływami kulturowymi, które pomimo ambiwalencji są niezwykle okazją do uczynienia teologii w większym stopniu uniwersalną, czyli katolicką. Ta „nowa katolickość” osiągnana dzięki komunikacji cyfrowej może skutecznie przyczynić się do aktualizacji teologicznej wizji Kościoła oraz do rozpoczęcia nowej postaci dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego.

Część druga przedstawiała wybrane elementy kultury cyfrowej niezbędne w konstruowaniu nowej dydaktyki katechetycznej. Nie sposób pomyśleć o współczesnym procesie dydaktycznym bez odniesień do zasobów sieciowych, co wpływa na przeobrażenia modelu edukacji i przyswajania wiedzy, rozszerzając dostęp do wiedzy dzięki bibliotekom cyfrowym, zmieniając podejście do języka komunikacji, który staje się coraz bardziej uniwersalny i bazujący na powszechnie stosowanym języku angielskim, co sprawia, że dydaktyka nauczania religii musi stawać się wielozmysłowa oraz intermedialna, to znaczy łącząca w sobie różne środki wyrazu, jak teatr tańca, performance, happening czy wytwory folkloru internetowego, w tym szczególnie memy o tematyce religijnej tworzone i remiskowane przez uczniów. Zastosowanie tego rodzaju metod w pracy dydaktycznej przyczynia się do przekładu kodu języka religijnego na bardziej zrozumiały i łatwiej przyswajalny kod języka kultury cyfrowej. Wszystko to sprawia, że tekst nabiera charakteru wizualnego, a szkolna transmisja wiedzy upodabnia do tej spotykanej w sieci. Myślą wiodącą rozważania na temat dydaktyki była teoria Richarda E. Mayera dotycząca aktywnego poszukiwania wiedzy i informacji przez ucznia pod kierunkiem

nauczyciela. Zwracał on uwagę na eliminację z procesu dydaktycznego elementów zbędnych, jak nadmierna ilość anegdot, ciekawostek czy innych treści odwracających uwagę od istoty rzeczy. Korzystanie z polisensorycznych technik kształcenia, a także prostota i czytelność języka, powiązanie obrazów i słów, wyróżnienia najważniejszych faktów i pojęć przyczynia się do zredukowania liczby przetwarzanych informacji, a zarazem pozwala na bardziej efektywne przyswojenie wiedzy i umiejętności przez ucznia epoki cyfrowej. Część drugą zwińczyła prezentacja głównych założeń programu nauczania religii dla klas V–VIII szkoły podstawowej pt. *Bóg jest wśród nas – katecheza mistagogiczna wprowadzająca w historię zbawienia*. Program proponuje model nauczania oparty na zasadach konetywizmu, podkreślając kształtowanie u uczniów zdolności do postrzegania związków pomiędzy ideami, koncepcjami, faktami i teoriami, co ma sprzyjać rozwojowi myślenia krytycznego oraz nawiązywaniu silniejszej interakcji z otoczeniem cyfrowym, społecznym oraz egzystencjalnym ucznia. Na kanwie programu powinny powstawać adekwatne względem założeń dydaktyki epoki cyfrowej pomoce dydaktyczne.

Z tego względu część trzecia publikacji dotyczyła wskazań tworzenia podręczników adekwatnych do aktualnej sytuacji kulturowej i społecznej ucznia, wobec którego podejmowane są działania katechetyczne i ewangelizacyjne. Zagadnienie to zostało obudowane przekrojem spojrzeń pedagogów i dydaktyków na sam kształt współczesnego podręcznika, czy też w ogóle jego istnienia i sposób konstruowania go. Wskazane także zostało, iż podręczniki do religii, stanowiące dla ucznia formę katechizmu, punktu odniesienia w sprawach treści wiary, nie mogą powstawać na bazie mgliście określonych zasad ani też nie powinny kopiować informacji stereotypowych, uproszczonych, nieopartych solidną wiedzą naukową z wielu dziedzin, tak by mogły realizować podstawową zasadę wierności Bogu i człowiekowi³. Ich forma ma uwzględniać elementy preferencji percepcyjnych osób na co dzień korzystających z nowych mediów, inaczej – tubylców cyfrowego kontynentu, którzy przedkładają „raczej obraz nad słuchanie”, zaś język, który „najlepiej trafia do pokolenia cyfrowego

3 Por. Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 179–181. Szerzej na ten temat: T. Panuś, *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001; tenże, *Jaka katecheza dla współczesnego człowieka?* [w:] *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 403–445.

to język opowieści, a nie argumentacji”⁴. Język opowieści nie oznacza jednak odejścia od realizmu faktów i prawdy, pojętej jako zgodność rzeczywistości z odczuciami, emocjami i własną narracją. Podręcznik ma zatem być dla uczniów pomocą przede wszystkim w hierarchizowaniu informacji, w przeciwieństwie do wyszukiwarki internetowej, a także próbą wglądu całościowego w dany obszar tematyczny. Ma także stanowić pomost pomiędzy językiem interfejsów i mediów społecznościowych a hermetycznym językiem teologii, obcym z punktu widzenia cyfrowych tubylców. Ma wreszcie być jednym z narzędzi wykraczania poza samą technikę, by wprowadzać uczniów w doświadczenie relacji z Chrystusem⁵.

Istnieje kilka różnych modeli pracy nad podręcznikiem. Model cyfrowy reprezentuje styl *open source*, w którym informacja jest oddzielona od medium, na którym jest zapisana, i może być łatwo przesyłana, a użytkownik nie traci, gdy się nią dzieli. Cyfrowy podręcznik jest niczym bazar pełen różnorodnych poglądów i planów. Może wprowadzić przyjął kształt książki, lecz będącej raczej zbiorem niezależnych od siebie, wyszukanych w przestrzeni informacyjnej tekstów kultury i folkloru internetowego zmiksowanego pod kątem realizowanych tematów. W modelu analogowym informacja od początku występuje na określonym, najczęściej papierowym nośniku i nie wymaga dodatkowych urządzeń dostępowych prócz własnych zmysłów, a ponadto winna być skrojona niemal na miarę przez grupę ekspertów. Odbiorca informacji pełni rolę pasywną, nie ma wpływu na to, co otrzyma w postaci książki – podręcznika do niego adresowanego. Warto też rozważyć przyjęcie modelu pracy nad konstrukcją treści podręcznika do nauki religii pilotażowo zastosowanego przez krakowską grupę autorów podręczników do religii, który można nazwać modelem eksperckiego *open source*, gdzie grupa doświadczonych pedagogów-katechetów opracowuje zasadniczą treść podręczników, które są następnie weryfikowane przez wybranych uczniów i rodziców, a dopiero w dalszej kolejności przeprowadzona zostaje korekta językowa, analiza poprawności teologicznej i wreszcie recenzja rzeczoznawców ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Włączenie uczniów w tworzenie podręczników i weryfikowanie komunikatywności oraz właściwej konstrukcji proponowanych zadań, które uwzględniają pracę wieloźródłową, to zasadniczy element nowej formy opracowywania katechizmów

4 Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 363.

5 Por. tamże, 372.

Nie sposób tego dokonać bez osobistego przekonania o wartości prawdy, które niesie przesłanie biblijne i teologiczne, będące podstawą nauczania religii katolickiej. Nauczyciel religii – katecheta, prócz biegłości metodycznej i merytorycznej, musi także sam doświadczyć przemieniającej mocy Chrystusa, by stawać się świadkiem tego doświadczenia dla innych, a zwłaszcza dla swoich uczniów. Nie może zatem pozostać na poziomie influencera, lecz powinien zmierzać ku dynamice relacji osobistego towarzyszenia uczniom i podejmowania wraz z nimi poszukiwań właściwego dla nich życiowego projektu, w budowaniu którego mogą oni liczyć na jego szczerze i sensowne wskazówki. Tę potrzebę i tęsknoty pokolenia współczesnych uczniów doskonale oddaje tekst piosenki zespołu Kwiat Jabłoni:

Kwiat Jabłoni, *Kto powie mi jak*
(słowa i muzyka Jacek Sienkiewicz)

stoję gdzieś pod niebem, pod nogami piach
mam podobno iść przed siebie
choć nie wiem jak, oj nie wiem
robię pierwszy krok, muszę więc gdzieś dojść
góra wielka, droga kręta
trudno czasem iść, nie stękać
chcę od razu wiedzieć na czym stoi świat
jak poznawać siebie lepiej
jak nie potknąć się o Ciebie
idąc byle jak, więc...

kto powie mi jak
radzić sobie mam
taki wielki świat
nade mną mam
ileś tam lat
lecz to niewiele da
doświadczenia brak

będziesz w pocie czoła walczyć
o swój świat
będziesz wodą żyć i chlebem
myśleć będziesz nad swym celem
tak podobno mówił On
człowiekowi co

zblądził jedząc owoc wiedzy
 bo chciał wiedzieć, co miał wiedzieć
 tak już w życiu bywa od zarania lat
 że kto winny musi być, ten winny będzie
 choćby nie wiem jak starał się sam,
 więc...

Muzykujące rodzeństwo, tworzące ów zespół, czyli dzieci słynnego taty, Kuby Sienkiewicza, w skład swego pierwszego studyjnego albumu pt. *Niemożliwe* włączyło ten utwór pasujący do rozważań zawartych w tej książce, a nawet szerzej – do wychowania w epoce cyberkultury, dominacji nowych mediów i połączeń sieci internetowej. Utwór, zdaniem samych artystów, traktuje o tym, że każdy potrzebuje przepisu jak żyć i jakich dokonywać wyborów w trudnych sytuacjach, a zarazem o tym, że takiego przepisu nie ma, że wciąż trzeba go na nowo tworzyć, przeżywając osobiście swoją historię życia. Jak pisał Józef Tischner: „Między począciem a śmiercią człowiek przechodzi przez dzieciństwo, młodość, dojrzałość, starość. Nie da się ustalić dokładnych granic między poszczególnymi okresami. One przechodzą płynnie jeden po drugim. I nie da się również dokładnie określić, jakie przeżycia czasów dzieciństwa będą wywierać dobry lub zły wpływ na późniejsze zachowania człowieka”⁶. Pewne jest jednak zdaniem filozofa, że człowiek żyje obok drugiego człowieka, bawi się z nim, igra lub gra, kocha, płodzi i rodzi, wreszcie umiera.

W ten bieg życia wpisana jest także edukacja, coraz częściej rozumiana jako uczenie się przez całe życie. Najintensywniejszy jej okres przypada na dzieciństwo, dorastanie i wczesną młodość. To wtedy szuka się najbardziej żywo owego przepisu na życie, choć w ten dramat, zauważony przez artystów z *Kwiatu jabłoni*, wpisuje się kontekst edukacji, zdobywania wiedzy. Rozgrywa się ona bowiem w horyzoncie prawdy i kłamstwa, dobra i zła, miłości i nienawiści, wolności i zniewolenia. Jest to zarazem kuszący i przerażający horyzont wiedzy i wolności. Horyzont zaś zdaje się jedną przestrzeń zamykać, a kolejną otwierać. Może stanowić obraz spotkania tego, co skończone z nieskończonością. Tak właśnie można spojrzeć na edukację i wychowanie – jako spotkanie wielu wolnych osób (niczym w starożytnej Grecji – kolebce szkoły europejskiej), ukazujące mieniący się tysiącem barw i odcieni wachlarz możliwości, z których warte wyboru są tylko niektóre, lecz nieraz trudno wskazać ich zamknięty zbiór. Stąd

6 J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998, s. 103.

wyduje się logiczną konsekwencją potrzeba spotkania z kolejną z wolnych osób, czyli z wolnością Nieskończoną, z nieskończoną samodzielnością – używając nadal języka Tischnera – która „przebóstwia”, uwalnia, tak by z jednej strony nie zatopić się w boskości, a z drugiej nie zginąć w iluzji zła, czyli grzechu⁷.

Taki horyzont wolności, aż ku temu, co nieskończone powinien towarzyszyć oświacie, by nie redukować osoby li tylko do zbioru posiadanej wiedzy i umiejętności, przydatności społecznej czy technicznej, albo też ideowej, którą łatwo wmówić pod pozorami prawdy i wolności. Nie ku temu zmierza wolna osoba, „przebóstwiona”. Nie ma przepisu na przejście przez meandry życia, jednak edukacyjne cele i wychowawcze ideały, stawiają osobę ponad doraźnymi przeobrażeniami, szukając wciąż nowych sposobów realizacji „ogółu tych zdolności, wiedzy oraz nastawień człowieka, które w jego otoczeniu są uznawane za konieczne do życia samodzielnego i odpowiedzialnego społecznie, do życia sensownego i dobrego”⁸. W kulturze cyfrowej edukacja ma być nauką skutecznej i celowej nawigacji w nieustannym przepływie informacji, by „poławiać perły wiedzy, [...] co wymaga czytania mapy, analizowania wskazań radaru i unikania pokusy rajskich wysp. Metafora żeglowania wskazuje na konieczność jasno uświadomionego celu, by nie dać się złapać w sieć, a uczenie się świadomych i odpowiedzialnych wyborów nie jest łatwe, gdyż prawdziwa mądrość wydaje się wiązać z integracją doświadczeń”⁹.

Kościół jest szczególnie potrzebny w tak rozumianej nawigacji po przestrzeniach cyberkultury, w oddalającym się od chrześcijaństwa, a nawet niechrześcijańskim społeczeństwie. Ta obecność nie oznacza jednak dostosowania się w znaczeniu przyjęcia dominujących tendencji kulturowych czy też zmiany własnego nauczania, niezależnie od formy i siły nacisku. Łatwo dziś dać się uwieść utopijnym ideałom, opartym na krytyce dotychczasowego porządku i przejawów zła oraz niedoskonałości, tworząc fałszywe, powszechne uogólnienia. Z tego zaś, co jest regułą i celem chrześcijańskiego życia, ze świętości i prawości, ochrony życia od poczęcia do śmierci, zrobić sytuacje wyjątkowe, trudne do zaakceptowania,

7 Por. tamże, s. 344–347.

8 W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, dz. cyt., s. 61.

9 Por. K. Olędzka, *Kształtowanie umiejętności czytania w cyberprzestrzeni zadaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemienicki, Toruń 2012, s. 151; por. także T. Goban-Klas, *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 17–18.

anachroniczne i sprzeczne z drogami racjonalnego, naukowego rozwoju¹⁰. Odpowiedzią słuszną jest jednak wciąż głoszenie wielkanocnej nadziei, orędzia zwycięstwa, które dokonuje się w polu zmagających się prądów na morzu cyfrowo dostępnych informacji. Ujmująca prostotą przekazywana prawda Ewangelii ma wyznaczać kierunek. Tak o tym pisał Jan Paweł II: „Jest też celem katechezy, by wpoić katechumenom rzeczy pewne, wprowadzić proste, lecz niewzruszone, które im pomogą w coraz lepszym poznawaniu Pana”¹¹. Wskazuje na to także *Dyrektorium o katechizacji*: „Ważne, by [...] rozeznawać jak nawigować w sieci, aby rozwijać się jako podmiot, a nie przedmiot”¹², aby nie poddać się „nowej nieruchomej sile sprawczej, która każe się kochać, lecz sama nie kocha”¹³, aby wreszcie, w ramach pracy katechetycznej „stać się ewangelizującą obecnością na cyfrowym kontynencie”¹⁴.

10 Por. S. Bukalski, *Posługa myślenia wobec współczesnego stanowiska Ecclesia turpis. Refleksja teologiczno-psychologiczna*, „Analecta Cracoviensia” 51 (2019), s. 5–6, <https://doi.org/10.15633/acr.3630>.

11 Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 60.

12 Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, 372.

13 Tamże, 366.

14 Tamże, 371.

Bibliografia

1. Źródła

1.1. Źródła biblijne

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych, oprac. zespół biblistów polskich z inicjatywy benedyktynów tyńskich, wyd. 5, Poznań 2000.

1.2. Nauczanie papieskie

Jan Paweł II, adhort. apost. *Catechesi tradendae*, 16 października 1979.

Jan Paweł II, list apost. *Tertio millennio adveniente*, 10 listopada 1994.

Franciszek, adhort. apost. *Evangelii gaudium*, 24 listopada 2013.

Franciszek, enc. *Fratelli tutti*, 27 marca 2020.

1.3. Przemówienia i listy papieskie

Letter of His Holiness John Paul II to the Bishops of the United States of America, 11.06.1993, http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/letters/1993/documents/hf_jp-ii_let_19930611_vescovi-usa.html (11.05.2021).

Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone z okazji sześćsetlecia Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego*, Kraków, 8 czerwca 1997, <https://ekai.pl/dokumenty/przemowienie-wygloszone-z-okazji-szescsetlecia-wydzialu-teologicznego-uj/> (25.01.2020).

Jan Paweł II, *Poznać prawdę w szczerości serca. Przemówienie do uczestników konferencji na temat Inkwizycji*, 31.10.1998, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/konf_inkwizycja_31101998.html (27.10.2020).

- Jan Paweł II, *Przemówienie*, 1.09.1999, „L'Osservatore Romano” 2.09.1999, s. 4, http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/en/audiences/1999/documents/hf_jp-ii_aud_01091999.html (27.10.2020).
- Jan Paweł II, *Szukać prawdy i przekazywać ją z miłością. Przesłanie Ojca Świętego z okazji prezentacji tomu zawierającego akta międzynarodowego sympozjum na temat inkwizycji*, 15.06.2004, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/przemowienia/inkwizycja_15052004.html (27.10.2020).
- Benedykt XVI, *Nowe technologie, nowe relacje. Trzeba rozpowszechniać kulturę szacunku, dialogu i przyjaźni. Orędzie Papieża na XLIII Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/przemowienia/massmedia2009_24012009.html (12.08.2019).
- Benedykt XVI, *List o przyczynach kryzysu Kościoła*, Kraków 2019.
- Franciszek, *Od wirtualnych wspólnot społecznościowych do wspólnot ludzkich. Orędzie na Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu 2019 r.*, „L'Osservatore Romano” 2019 nr 2, s. 49–51.
- List Ojca Świętego Franciszka z okazji setnej rocznicy ogłoszenia Listu apostołskiego „Maximum illud” o działalności prowadzonej przez misjonarzy na świecie*, <https://missio.org.pl/pontyfikat/nadzwyczajny-miesiac-misyjny/papiez-franciszek/562-list-papieza-zapowiadajacy-nadzwyczajny-miesiac-misyjny> (12.08.2019).

1.4. Dokumenty Stolicy Apostolskiej

- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1997.
- Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Pamięć i pojednanie: Kościół i winy przeszłości*, 1999. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_con_cfaith_doc_20000307_memory-reconc-itc_pl.html (27.10.2020).
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, *Dyrektorium o katechizacji*, Kielce 2020.

1.5. Dokumenty katechetyczne Kościoła w Polsce

- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2010.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Kraków 2010.
- Chrzanowska, R., Panuś, T., *Programy nauczania religii: Rozradowanie się w Duchu Świętym i Bądźcie mocni! Główne idee w świetle Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków 2015, <https://doi.org/10.15633/9788374384322>.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Częstochowa 2018.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, Częstochowa 2019.

Berski, A., Kielian, A., *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w klasach V–VIII szkoły podstawowej Bóg jest wśród nas – katecheza mistagogiczna wprowadzająca w historię zbawienia*, Kraków 2021

1.6. Dokumenty prawne

1.6.1. Prawo międzynarodowe

Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 169).

Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych otwarty do podpisu w Nowym Jorku dnia 19 grudnia 1966 r. (Dz.U. 1977 nr 38 poz. 167).

Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. Prepared by the ODIHR Advisory Council of Experts on Freedom of Religion or Belief, Warsaw 2007.

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. UE C 189 z 4.06.2018, s. 1–13).

1.6.2. Prawo polskie

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz.U. nr 36 poz. 155 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356 ze zm.).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz.U. 2020 poz. 910).

1.7. Podręczniki szkolne i poradniki metodyczne

Moje miejsce w Kościele. Podręcznik dla pierwszej klasy liceum, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Wydawnictwo św. Wojciech, Poznań 2011.

W blasku Bożej prawdy Podręcznik do religii dla klasy I liceum i technikum, red. T. Śmiech, E. Kondrak, Kielce 2012.

Mocni miłością. Podręcznik dla III klasy liceum i technikum, red. T. Panuś, R. Chrzastowska, Kraków 2014.

- Jutro pójdę w świat. Język polski. Podręcznik dla kl. 6*, red. H. Dobrowolska, U. Dobrowolska, Warszawa 2019.
- Jezus dla człowieka. Ćwiczenia do religii dla klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, A. Berski, Kraków 2020.
- Jezus dla człowieka. Podręcznik do religii dla klasy V szkoły podstawowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, A. Berski, Kraków 2020.
- U źródeł wolności. Podręcznik do nauki religii dla kl. I liceum i technikum*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020.
- W mocy wiary. Podręcznik do nauki religii dla kl. I szkoły branżowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020.
- U źródeł wolności. Poradnik metodyczny do nauki religii dla kl. I liceum i technikum*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020.
- W mocy wiary. Poradnik metodyczny do nauki religii dla kl. I szkoły branżowej*, red. T. Panuś, A. Kielian, E. Maniecka, Kraków 2020, s. 142–151, <https://epodreczniki.pl/a/o-projeckie/Dpk5vazeG> (2.11.2020).
- Youcat dla dzieci. Katolicki katechizm dla dzieci i rodziców*, Częstochowa 2019.

2. Literatura przedmiotu

- Alekseevsky, M. D., *Internet w folklorze czy folklor w internecie? Współczesne folklorystyka rosyjska i rzeczywistość wirtualna*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 19–39.
- Anderson, M., Jiang, J., *Teens, Social Media & Technology 2018*, Pew Research Centre, <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (21.01.2021).
- Balthasar, H. U. von, *Prawda jest symfoniczna*, Poznań 1998.
- Bauman, Z., *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, Warszawa 2000.
- Benedict, R. D., *The Hereford Map and the Legend of St. Brandan*, „Journal of the American Geographical Society of New York” 24 (1892), s. 321–365, <https://doi.org/10.2307/196703>.
- Bomba, R., *Jak uczyć cyfrowych humanistów?* [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin 2015, s. 25–36.
- Brezinka, W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005.
- Brezinka, W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Kraków 2007.
- Bukalski, S., *Posługa myślenia wobec współczesnego stanowiska Ecclesia turpis. Refleksja teologiczno-psychologiczna*, „Analecta Cracoviensia” 51 (2019), s. 5–24, <https://doi.org/10.15633/acr.3630>.
- Burger, J., *Generation Z has twice as many atheists, research group finds*, <https://aleteia.org/2018/03/12/generation-z-has-twice-as-many-atheists-research-group-finds/> (7.01.2021).
- Burkacka, I., *Intertekstualność współczesnej komunikacji. Memy a teksty kultury*, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze” 32 (2016), s. 75–91, <https://doi.org/10.14746/psj.2016.32.6>.
- Bykowska, B., *„Róbta co chceta” – czyli o tym, jak trudno dzisiaj dorastać*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, Łódź 2009, s. 275–291.
- Carr, N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.

- Castells, M., *Spółczeństwo sieci*, Warszawa 2008.
- Castells, M., *The Information Age: Economy, Society and Culture*, t. 3: *End of Millenium*, Oxford 1998.
- Cent, J., *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?*, [w:] *Dzieci w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Boguni-Borowska, Kraków 2006, s. 83–100.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*, oprac. K. Siekiera, „Komunikat z Badań” 2018 nr 129, s. 1–10.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, *Młodzież 2018*, red. M. Grabowska, M. Gwiazda, Warszawa 2019.
- Chałupniak, R., *Malarstwo religijne w podręcznikach szkolnych*, Opole 2014.
- Czego młodzi szukają w internecie? Aleteia przeprowadziła światowe badania i dzieli się wnioskami*, <https://pl.aleteia.org/2018/09/18/czego-mlodzi-szukaja-w-internecie-aleteia-przeprowadzila-swiatowe-badania-i-dzieli-sie-wnioskami/> (7.01.2021).
- d’Ancona, M., *Postprawda*, Warszawa 2018.
- Danilewska, J., *Edukacyjny doping ery globalizacji – czy potrafimy go zrównoważyć?* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 25–36.
- Danilewska, J., *Wstęp do wydania polskiego*, [w:] B. Neville, *Psyche i edukacja*, Kraków 2009, s. 7–12.
- Dawkins, R., *Samolubny gen*, Warszawa 1996.
- de Kerckhove, D., *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, Warszawa–Toronto 2001.
- De Maeyer, P., *Religijność młodych: pierwsze pokolenie postchrześcijańskie?*, <https://pl.aleteia.org/2018/06/12/religijnosc-mlodych-nieliczni-ale-zaangazowani/> (22.12.2020).
- Deleuze, G., *Postscript on the Societies of Control*, „October” 59 (1992), s. 3–7.
- Drozdowicz, J., *Popreligia w dobie popkultury*, [w:] *Ratio, religio, humanitas. Miscelanea dedykowane profesorowi Zbigniewowi Drozdowiczowi*, red. E. Jeliński, Z. Stachowski, S. Szajer, Poznań 2015, s. 229–236.
- Drucker, P., *Spółczeństwo pokapitalistyczne*, Warszawa 1999.
- Foley, J. P., *Internet – wyzwanie naszych czasów*, [w:] *Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011, s. 211–213.
- Furmanek, W., *Technologie informacyjne technologiami kluczowymi cywilizacji wiedzy*, [w:] *Szkoła (z)reformowana*, red. L. Pawelski, Szczecinek 2017, s. 61–85.
- Goban-Klas, T., *Nadchodzące społeczeństwo medialne*, „Chowanna” 50 (2007) nr 2, s. 37–51.
- Goban-Klas, T., *Od społeczeństwa masowego do społeczeństwa medialnego*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 10–18.
- Goban-Klas, T., Sienkiewicz, P., *Spółczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Kraków 1999.
- Goban-Klas, T., *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Kraków 2011.
- Greeley, A. M., *God in Popular Culture*, Chicago 1998.
- Gregorczyk, G., Kozak, A. M., *Konektywizm, czyli o uczeniu się w epoce cyfrowej*, „Meritum” 2012 nr 1, s. 93–97.

- Grochowski, P., *Folklorystyka w sieci. Prolegomena do badań folkloru internetowego*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 41–64.
- Grochowski, P., *Lud internetowy i jego folklor. Wprowadzenie*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 7–15.
- Grochowski, P., *Mroczna strona folkloru internetowego. O kilku etycznych, społecznych i technicznych aspektach netloru oraz jego badań*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 91–118.
- Grodecka, A., Podemska-Kałuża, A., *Wielozmysłowość. Filozofia i dydaktyka*, Poznań 2012.
- Grodecka, A., *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica*” 5 (2007), s. 48–61, <https://doi.org/10.24917/23534583.5.4>.
- Grodecka, A., *Przedmowa*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfrazja*, red. D. Heck, Wrocław 1991, s. 7–21.
- Gromadzka, B., *Jak nowe media i kultura współuczestnictwa wpływają na kształcenie polonistyczne?*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin 2014, s. 79–89.
- Grzybowski, P., *Postśmiech, postpamięć i postprawda a edukacja do (post)pamięci*, „*Przegląd Pedagogiczny*” 2019 nr 1, s. 79–92.
- Gumkowska, A., Toczyski, P., *Global digital genre-communication forms in the process of flow to local Polish memosphere: the case of Facebook art memes*, „*Studies in Global Ethics and Global Education*” 5 (2016), s. 49–67, <https://doi.org/10.5604/23920890.1215489>.
- Hajduk-Nijakowska, J., *Folklorotwórcza funkcja mediów*, [w:] *Folklor w dobie internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 23–40.
- Hallada, M., *Fotografia dydaktyczna w programach multimedialnych – na przykładzie programu do podręcznika historii „Śladami przeszłości” dla klasy pierwszej gimnazjum*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 223–244.
- Hamer, H., *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994.
- Hessen, S., *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa 1997.
- Hessen, S., *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1931.
- Huk, T. *Pedagogika medialna. Aspekty społeczne, kulturowe i edukacyjne*, Kraków-Katowice 2014.
- Ikoniczność znaku. Słowo – przedmiot – obraz – gest*, red. E. Tabakowska, Kraków 2006.
- Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011.
- Jabłońska-Stefanowicz, E., *Katedra czy bazar? Podręcznik jako projekt «open source»*, „*Kultura i Edukacja*” 2 (2013), s. 107–127.
- Jackson, R., *Introduction: Diversity and Change regarding “Religious Education” in Western Europe*, [w:] *Religious Education at Schools in Europe. Part 2: Western Europe*, eds. M. Rothgangel, R. Jackson, M. Jäggle, Vienna 2014, s. 15–18, <https://doi.org/10.14220/9783737002684.15>.
- Jaskuła, S., *Symbioza i odrębność dwóch światów*, „*Politeja*” 2012 nr 2 (20), s. 45–62.
- Juza, M., *Memy internetowe – tworzenie, rozpowszechnianie, znaczenie społeczne*, „*Studia Medioznawcze*” 2013 nr 4, s. 49–61.
- Juza, M., *Między wolnością a nadzorem. Internet w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2019.

- Kajfosz, J., *Elementy magii w folklorze medialnym*, [w:] *Folklor w dobie Internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 41–54.
- Kajfosz, J., *Faktoid i mistyfikacja w nowych mediach, czyli o strategiach czarowania umysłu*, [w:] *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 65–90.
- Kamieniecki, W., Bochenek, M., *Świat współczesnych nastolatków*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 11–14.
- Kamińska, M., *Memosfera. Wprowadzenie do cyberkulturoznawstwa*, Poznań 2017.
- Kamińska, M., *Niečne memy: Dwanaście wykładów o kulturze Internetu*, Poznań 2011.
- Kasprowicz, R., *Edukacja religijna a podręczniki*, „Guliwer. Kwartalnik o książce dla dziecka” 2017 nr 1, s. 31–35.
- Każmierska, K., *Młodzież archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*, Łódź 2018, <https://doi.org/10.18778/8142-491-2>.
- Kielian, A., *Jakie mają być nowe podręczniki do religii?*, [w:] *Idźmy naprzód z nadzieją! Katechetyczne aspekty reformy oświaty*, red. J. Kowalczyk, A. Rayzacher-Majewska, Legnica 2017, s. 71–97.
- Kielian, A., *Katecheza w „epoce Hermesa”*, „Katecheta” 2015 nr 7–8, s. 5–13.
- Kielian, A., Kowalczyk, J., *Duch przyszłości Kościoła. Nowa ewangelizacja w ujęciu Jana Pawła II i Synodu Biskupów (2012)*, „Studia Katechetyczne” 10 (2014), s. 175–206.
- Kielian, A., *Miejsce religii w szkole w świetle „Zasad przewodnich z Toledo”*, [w:] *Współczesna katecheza: kryzysy i nadzieja*, red. R. Chałupniak, Opole 2010, s. 157–169.
- Klisowska, M., *Infobroker vs badacz. O e-determinanatach (nie)efektywności transferu wiedzy fizycznej*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 206–213.
- Kloch, J., *Kościół w Polsce wobec Web 2.0*, Kielce 2013.
- Kochel, J., *Lekcja religii szansą dla ewangelizacji*, „Polonia Sacra” 22 (2018) nr 2, s. 19–39, <https://doi.org/10.15633/ps.2498>.
- Kołodziejcki, W., *Memy internetowe jako nowy język internetu*, „Kultura i Historia” 2012 nr 21, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/3637> (21.04.2021).
- Kowalska, M., *Wikinomia, czyli masowa spontaniczna współpraca społeczności internetowych*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 330/2017, s. 76–85.
- Kraśniński, A., *Teoria kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia w dydaktyce szkolnej i katechetycznej*, „Seminare” 17 (2001), s. 89–98.
- Krawczyk-Wasilewska, V., *E-folklor jako zjawisko kultury digitalnej*, [w:] *Folklor w dobie Internetu*, red. G. Gańczarczyk, P. Grochowski, Toruń 2009, s. 15–22.
- Kudyba, W., *Język religijny w kulturze masowej*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 18–24.
- Kurowicka, E., *Cyfryzacja przestrzeni we wczesnej edukacji. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2018.
- Laskowska, E., *Jak mówić o Bogu w postateistycznym świecie? Analiza myśli Dietricha Bonhoeffera i jej implikacji dla wiary katolickiej*, „Analecta Cracoviensia” 51 (2019), s. 193–208, <https://doi.org/10.15633/acr.3640>.
- Latoch-Zielińska, M., *Uczeń i nauczyciel w cyfrowym świecie. Możliwości, szanse, ograniczenia*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin 2014, s. 37–48.
- Levinson, P., *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

- Loska, K., *Dziedzictwo McLuhana. Między nowoczesnością a ponowoczesnością*, Kraków 2001.
- Łaciak, B., *Obraz świata i dzieciństwa w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, red. B. Łaciak, Warszawa 2011, s. 320–353.
- Łaciak, B., Szczepankowska, U., *Analiza podręczników do religii w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz treści religijnych w podręcznikach do języka polskiego w gimnazjach*, Warszawa 2013.
- Majewski, J., Cybulska, P., *Narodziny popreligii. Religia w dobie kultury popularnej*, „Sensus Historiae” 28 (2017) nr 3, s. 135–149.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Michalski, P., *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, Warszawa 2017, https://fdods.pl/baza_wiedzy/kontakt-dzieci-mlodziezy-pornografia-2017/ (14.09.2019).
- Makaruk, K., Wójcik, S., Konsorcjum EU NET ADB, *EU NET ADB. Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce*, Warszawa 2012.
- Manovich, L., *Język nowych mediów*, Warszawa 2011.
- Marak, K., *Mem internetowy: informacja i transformacja w sieci*, [w:] *Netlor: Wiedza cyfrowych tubylców*, red. P. Grochowski, Toruń 2013, s. 133–164.
- Mariański, J., *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich (1998–2017)*, [w:] *Duszpasterstwo młodzieży w Polsce wobec współczesnych przemian*, red. P. Ochotny, M. J. Tutak, T. Wielebski, Warszawa 2018, s. 141–150.
- Mayer, R. E., *Uczenie się z wykorzystaniem technologii*, [w:] *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Warszawa 2013, s. 277–307.
- McHugh, G., *Post Internet. Notes on the Internet and Art. 12.29.09>09.05.10*, Brescia 2011.
- McLuhan, M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
- Miłoś, J., *Świat mediów – czwarty wymiar edukacji*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 205–209.
- Mikołajko, Z., *Religia bez właściwości*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 11–17.
- Mirzoeff, N., *An Introduction to Visual Culture*, London–New York 1999.
- Morbitzer, J., *Szkoła w epoce płynnej nowoczesności (2)*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1767-szkoła-w-epoce-płynnej-nowoczesności-2>.
- Musiał, E., *Dziecko w świecie nowych mediów*, <http://rep.up.kraków.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/3166/03-02--Dziecko-w-swiecie-nowych-mediow--Musial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, s. 194–195 (13.04.2019).
- Muszyński, H., *Człowiek w świecie medialnym – szanse i zagrożenia*, [w:] *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997, s. 29–31.
- Nanko-Fernández, C. M., *Lo cotidiano as Locus Theologicus*, [w:] *The Wiley Blackwell Companion to Latino/a Theology*, ed. by O. O. Espín, Malden–Oxford 2015, s. 15–33, <https://doi.org/10.1002/9781118718612.ch1>.
- Napiórkowski, S. C., *Jak uprawiać teologię*, Wrocław 1998.
- NASK, *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, red. M. Bochenek, R. Lange, Warszawa 2019.
- Nastolatki wobec internetu*, oprac. R. Lange, J. Osiecki, Warszawa 2014.
- Neville, B., *Edukacja w „epoce Hermesa”*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 11–19.
- Nowa ewangelizacja w nowej katechezie*, red. P. Mąkosa, Rzeszów 2013.

- Offmański, A., *Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 7 (2010), s. 192–214.
- Offmański, A., *Katecheza młodzieży*, [w:] *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 182–185.
- Offmański, A., *Przemiany we współczesnej rzeczywistości domagają się nowej ewangelizacji parafii, rodziny i całego procesu wychowania*, [w:] *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, red. N. Pikuła, Kraków 2011, s. 323–346.
- Offmański, A., *Znaczenie Soboru Watykańskiego II dla katechezy. Retrospekcja po pięćdziesięciu latach (1962–2013)*, „Studia Katechetyczne” 10 (2014), s. 71–87.
- Ogonowska, A., *Twórcze metafory medialne. Baudrillard – McLuhan – Goffman*, Kraków 2010.
- Okoń, W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Ołędzka, K., *Kształtowanie umiejętności czytania w cyberprzestrzeni zadaniem współczesnej szkoły*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 145–165.
- Palczyński, T., *Krytyka ujęć modelowych wielokulturowości*, „Politeja” 2019 nr 4 (61), s. 19–39, <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.61.02>.
- Panusz, T., *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001.
- Panusz, T., *Jaka katecheza dla współczesnego człowieka?*, [w:] *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 403–445.
- Panusz, T., *Zasada wierności Bogu i człowiekowi i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Kraków 2001.
- Parzych-Blakiewicz, K., *Mass media jako „locus theologicus”*, [w:] *Media w transformacji*, red. A. Graczyk, K. Marcyński, M. Przybysz, Warszawa 2013, s. 373–390.
- Pilario, D. F., *‘Locus Theologicus’. Place, Theology and Globalization*, „Bijdragen. International Journal for Philosophy and Theology” 63 (2002) nr 1, s. 71–98, <https://doi.org/10.2143/BIJ.63.1.797>.
- Planas, E., *Sieć informatyczna dla wspólnoty Kościoła*, [w:] *Internet i Kościół*, red. J. Kloch, Warszawa 2011, s. 187–191.
- Płoszczyński, A., *Zbędność i szkodliwość pojęcia postprawdy*, [w:] *Postprawda. Spojrzenie krytyczne*, red. T. W. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, Kraków 2018, s. 141–165.
- Pocius, R., *The use of still image in the post-internet era*, Leiden 2015.
- Polak, M., *Dydaktyka i cyfrowy świat*, <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/2563-dydaktyka-i-cyfrowy-swiat> (22.07.2019).
- Polska Akademia Umiejętności, *Komisja PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, <http://pau.krakow.pl/index.php/pl/struktura/wydzialy-i-komisje/komisje-miedzywydzialowe/komisja-do-oceny-podrecznikow-szkolnych> (22.10.2020).
- Potent-Ambroziewicz, M., *Młodzież w chmurze, czyli o poszukiwaniu informacji*, [w:] *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, red. M. Karwatońska, B. Jarosz, Lublin 2015, s. 189–198.
- Potyrała, K., *iEdukacja. Synergia nowych mediów i dydaktyki*, Kraków 2017.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, P., *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań 2019, <https://doi.org/10.14746/amup.9788323234098>.

- Raivio, O., *Classical Art. Memes as an Affinity Space. A Faceted Classification of an Online Entertainment Page*, Helsinki 2016.
- Ratzinger, J., *Dogma and Preaching. Applying Christian Doctrine to Daily Life*, San Francisco 2011.
- Ratzinger, J., *Przyszłość wiary. Refleksje teologiczne*, Kraków 2019.
- Reimann, A., *Perspektywy intermedialności w edukacji (definicje i klasyfikacje)*, [w:] *Edukacja a nowe media*, red. M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, M. Potent-Ambroziewicz, Lublin 2014, s. 63–77.
- Schreiter, P., *Constructing Local Theologies*, Maryknoll, N.Y. 1985.
- Schreiter, P., *The New Catholicity*, Maryknoll, N.Y. 1997.
- Siemieniecki, B., *Determinizm medialny a kompetencje medialne, społeczne*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 47–52.
- Siemieniecki, B., *Kognitywistyka a media. Obszary cywilizacyjnych zagrożeń i możliwości*, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 1998 nr 1, s. 51–66.
- Skrzydlewski, W., *Kompetencje medialne, edukacja, rynek pracy i funkcjonowanie społeczne*, [w:] *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 41–46.
- Skrzydlewski, W., *Technologia kształcenia. Przetwarzanie informacji. Komunikowanie. Zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Poznań 1990.
- Sroczyński, P., *Potrzeba katechezy ewangelizacyjnej młodego pokolenia Polaków*, [w:] *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 396–402.
- Sroka, J., *#Obrazkowe #memy #internetowe*, wyd. 2, Warszawa 2019.
- Stępkowski, D., *Kształcenie religijne w interesie publicznym. Perspektywa pedagogiki ogólnej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2018 nr 2, s. 103–119.
- Strykowski, W., *Kierunki modernizacji procesu kształcenia*, „Neodidagmata XVIII”, Poznań 1988, s. 115–127.
- Szczęsna, E., *Metafora transsemiotyczna*, „Pamiętnik Literacki” 95 (2004) nr 2, s. 167–177.
- Szlendak, T., *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław 2004.
- Szpet, J., *Założenia nowych dokumentów katechetycznych*, [w:] *Wokół nowej podstawy programowej i programu nauczania religii*, red. A. Bałoniak, Częstochowa 2020, s. 17–27.
- Szyszką, T., *Misyjne impulsy papieża Franciszka*, „Nurt” 2016 nr 2, s. 140–167.
- Śliwerski, B., *Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 27–40.
- Śliwerski, B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski, B., *Podręcznikowy show*, „Dyrektor Szkoły” 2014 nr 4, s. 14–15.
- Śnieżyński, M., *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991.
- Tapscott, D., Williams, A.D., *Wikinomia. O globalnej współpracy, która zmienia wszystko*, Warszawa 2008.
- Thorne, B., *Zamiast empatii – podnoszenie standardów, zamiast wspólnoty – fabryki uczenia się: edukacyjna scena Wielkiej Brytanii*, [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, red. J. Danilewska, Kraków 2008, s. 19–24.

- Tomasik, P., *Katecheza Kościoła w Polsce wobec wyzwań nowej ewangelizacji*, „*Verbum Vitae*” 21 (2012), s. 273–296.
- Trzcieniecka-Schneider, I., *Recenzja serii podręczników do katechezy z cyklu «Bądźcie mocni» dla uczniów liceum i technikum*, [w:] *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. 16, red. G. Chomicki, Kraków 2018, s. 155–176.
- Twenge, J. M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, Sopot 2019.
- Twenge, J. M., *iGen. Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*, New York 2017.
- Urbanek, B., *Programy i podręczniki przyjazne uczniom i nauczycielom*, „*Nowa Szkoła*” 2013 nr 5, s. 12–19.
- Uryga, Z., *Dorobek gimnazjalnych podręczników literatury (Próba oceny zamkniętego doświadczenia)*, [w:] *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*, t. 15, red. G. Chomicki, Kraków 2017, s. 15–31.
- Wajs, P., *Media społecznościowe jako przestrzeń głoszenia słowa Bożego. Teoria i praktyka*, Warszawa 2019.
- Walat, W., *Teoria i praktyka podręcznika szkolnego w Polsce*, „*Nowe Horyzonty Edukacji*” 2014 nr 2, s. 18–24.
- What are young people really looking for on social networks?*, <https://aleteia.org/2018/06/15/what-are-young-people-really-looking-for-on-social-networks/> (7.01.2021).
- Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym*, red. W. Strykowski, Poznań 1991.
- Wiggins, B. E., Bret Bowers, G., *Memes as genre: A structural analysis of the memescape*, „*New media & Society*” 17 (2014) nr 11, s. 1886–1906, <https://doi.org/10.1177/1461444814535194>.
- Williams, R., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. Revised Edition*, New York 1985.
- Włodarczyk, J., *Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „*Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*” 2013 nr 1, s. 49–68.
- Wołoszyn, M., *Intertekstualność internetowych memów dotyczących polityki*, „*Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego*” 29 (2016), s. 205–224.
- Wójcicka, M., *Mem internetowy jako multimodalny gatunek pamięci zbiorowej*, Lublin 2020.
- Wrońska, A., Lange, R., *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] *Nastolatki wobec internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016, s. 15–26.
- Wróblewski, M., *Znikanie dziecięcego czytelnika? W stronę „nowomediального dzieciństwa”*, [w:] *Sztuka dziecięca i młodzieżowa a nowe media*, red. M. Wróblewski, E. Kruszyńska, A. Szwagrzyk, Toruń 2015, s. 7–13.
- Zakrzewski, G. J., *Ewangelizacyjna odnowa formacji katechetów*, [w:] *XXV lat nauczania religii w polskiej szkole. Między nadzieją a rzeczywistością*, red. M. Zajac, Lublin 2015, s. 281–290.

3. Literatura pomocnicza

- 4% młodzieży aktywnej w sieci interesuje się religią – ogólnoswiatowe badanie młodych przed Synodem, <https://nowaewangelizacja.org/4-mlodziezy-aktywnej-sieci-interesuje-sie-religia-ogolnoswiatowe-badanie-mlodych-synodem/> (7.01.2021).
- „Bloß kein frommes Gelaber“ Pfarrer Jürgens fordert bessere Sprache der Kirche, „Kirche und Leben“ 3.06.2017, <https://www.kirche-und-leben.de/artikel/pfarrer-juergens-fordert-bessere-sprache-der-kirche/> (8.07.2019).
- Anderson, K., Drescher, E., *Click2Save REBOOT: The Digital Ministry Bible*, New York 2018.
- AS, *Ranking katechizmów: pierwsza klasa szkoły podstawowej*, „Tygodnik Powszechny” 2012 nr 37, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/ranking-katechizmow-pierwsza-klasa-szkoly-podstawowej-17023> (20.10.2020).
- Bajerowa, I., *Szanse języka religijnego w świecie kultury masowej*, [w:] *Teologia-kultura-współczesność*, red. Z. Adamek, Tarnów 1995, s. 99–113.
- Balcerzan, E., *Widzialne i niewidzialne w sztuce słowa*, „Teksty Drugie” 2009 nr 1–2, s. 32–45.
- Banaśkiewicz-Surma, P., *Szokujące treści w podręcznikach do nauki religii. Rodzice oburzeni*, <https://parenting.pl/szokujace-tresci-w-podrecznikach-do-nauki-religii-rodzice-oburzeni> (8.11.2020).
- Bednarek, M., Bera, P., Waluś, M., *W szkołach brakuje katechetów. Kiepskie płace, mały prestiż*, <https://wyborcza.pl/7,162657,25344342,coraz-krotsza-lawka-katechetow.html?disableRedirects=true> (24.03.2021).
- Belle Gibson: *Wellness blogger fined for fake cancer tale*, 28.09.2017, <https://www.bbc.com/news/world-australia-41423491> (7.10.2020).
- Bergman, M. K., *White Paper: The Deep Web: Surfacing Hidden Value*, „The Journal of Electronic Publishing” 7 (2001) nr 1, s. 1–25, <https://doi.org/10.3998/3336451.0007.104>.
- Bp Mendyk wyraża wdzięczność za 10 lat posługi przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego, <https://ekai.pl/bp-mendyk-wyraza-wdzieczosc-za-10-lat-poslugi-przewodniczacego-komisji-wychowania-katolickiego/> (17.09.2020).
- Breczko, B., *Jej marzenie to internet bez fejków [#RazemZmieniamyInternet od 25 lat]*, <https://25lat.wp.pl/jej-marzenie-to-internet-bez-fejkow-razemzmieniamyinternet-od-25-lat> (6.11.2020).
- Burszta W. J., *Globalizacja z perspektywy antropologii kultury*, [w:] *Globalizacja. I co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004, s. 101–117.
- Chandrasekaran, C., *Computational principles and models of multisensory integration*, „Current Opinion in Neurobiology” 43 (2017), s. 25–34, <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.11.002>.
- Chmielecki, K., *Estetyka intermedialności*, Kraków 2008.
- Delsol, Ch., *Czy chrześcijaństwo przetrwa?*, „Teologia Polityczna” 24.05.2021, <https://teologiapolityczna.pl/koniec-chrzescijanskiego-swiata-chrzescijanstwa-wyklad-prof-chantal-delsol> (1.05.2021).
- Dobryszycki, P., *Czy morsowanie pomaga naszym komórkom?*, <https://pwr.edu.pl/uczelnia/aktualnosci/czy-morsowanie-pomaga-naszym-komorkom-11891.html>, (20.04.2021).

- Dunin, J., *Rozwój cech wydawniczych polskiej książki literackiej XIX–XX wieku*, Łódź 1982.
- Edwards, K., *What we haven't learned from Belle Gibson*, „Brisbane Times” 27.01.2020, <https://www.brisbanetimes.com.au/lifestyle/health-and-wellness/what-we-haven-t-learned-from-belle-gibson-20200126-p53utm.html> (27.10.2020).
- Fredie Blom: 'World's oldest man' dies aged 116 in South Africa*, „BBC News” 22.08.2020, <https://www.bbc.com/news/world-africa-53875675> (11.11.2020).
- Gabler, N., *Toward a New Definition of Celebrity*, The Norman Lear Center, Annenberg School of Communication, University of Southern California, 2007, <https://lear-center.org/pdf/Gabler.pdf> (13.12.2019).
- Gigant wśród karłów. Z Maciejem Ziębą OP rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 5, s. 10–21.
- Główny Urząd Statystyczny, *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r. Informacje sygnałne*, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne-w-polsce-w-2020-roku,2,10.html> (19.04.2021).
- Hallet, A., *24-Hour Church of Elvis Closes*, <https://www.portlandmercury.com/Blog-townPDX/archives/2013/03/14/24-hour-church-of-elvis-closes> (22.04.2021).
- Hanson, A., *An Elvis Catechism & a Fortune Cookie: A Look at "The 24-Hour Church of Elvis"*, <http://www.elvis-history-blog.com/church-of-elvis.html> (22.04.2021).
- Higgins, D., *Intermedia*, [w:] tenże, *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, red. P. Rypson, Gdańsk 2000, s. 117–129.
- Ig Nobel Prize winner Deepak Chopra offers a million*, <https://www.improbable.com/2014/07/09/ig-nobel-prize-winner-deepak-chopra-offers-a-million/> (12.02.2021).
- Ireneusz z Lyonu, *Wykład nauki apostołskiej*, Kraków 1997.
- Januszewska, M., *Rozproszenia... rodzicielskie, czyli smartfonie, pozwól żyć!*, 29.10.2018, <https://pl.aleteia.org/2018/10/29/rozproszenia-rodzicielskie-czyli-smartfonie-pozwol-zyc/> (22.12.2020).
- Jones, K., *The Growth of Social Media v2.0: An Infographic*, „Search Engine Journal” 15.10.2013, <https://www.searchenginejournal.com/growth-social-media-2-0-infographic/77055/> (12.07.2019).
- Kaczmarzyk, M., *Szkoła memów*, Gliwice 2018.
- Kellog, K., *The 7 Biggest Social Media Sites in 2019*, <https://www.searchenginejournal.com/biggest-social-media-sites/308897/#close> (12.07.2019).
- Köhler-Ryan, R., Starkey, J., *Studies in Catholic Thought. A liberal arts approach to religious education in the classroom*, [w:] *Moving from Theory to Practice. Religious Educators in the Classroom*, eds. R. Rymarz, P. Sharkey, Mulgrave 2019, s. 177–192.
- Kościelniak, C., *Ucieczka od chrześcijaństwa*, „W drodze” 2020 nr 12, s. 77–85.
- Kościół katolicki w Polsce A.D. 2019*, „Przewodnik katolicki” 2020 nr 51, s. 34–35.
- Kowalczyk, D., *Więcej krzyża, mniej krzyża*, „W drodze” 2020 nr 4, s. 74–81.
- Krajewski, M., *Dyskretna niezgoda. Opór i kultura materialna*, „Kultura Współczesna” 2010 nr 2, s. 1–14.
- Kret, J., *Od Pieseła do #cenzoDudy*, „Ignis” Czasopismo Duszpasterstwa Akademickiego św. Anny w Krakowie, 2019 nr 4, s. 23.
- Kruszewska-Michałowska, T., *„Różne historie”. Studium z dziejów nowelistyki staropolskiej*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.

- Krzyżak, T., *Sondaż: Kościół w błyskawicznym tempie traci wiernych*, „Rzeczpospolita” 15.11.2020, <https://www.rp.pl/Kosciol/311159945-Sondaz-Kosciol-w-blyskawicznym-tempie-traci-wiernych.html> (20.01.2021).
- Kudyba, W., *Język religijny w kulturze masowej*, [w:] *Religijność w dobie popkultury*, red. T. Chachulski, J. Snopek, M. Ślusarska, Warszawa 2014, s. 18–24.
- Kudyba, W., *Trzy żywioły ekfrazy – impresja, hermeneutyka, reportaż*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza*, red. D. Heck, Wrocław 1991, s. 147–154.
- kul, *Mem to sztuka zdemokratyzowana*, <https://www.polskieradio.pl/10/482/Artykul/820358,Mem-to-sztuka-zdemokratyzowana> (21.04.2021).
- Lain, K., *24 Hour Church of Elvis*, <http://www.stim.com/Stim-x/0796July/Trender/elvi-sindex.html> (22.04.2021).
- Lamża, Ł., *Jakiego końca świata nie będzie*, „Tygodnik Powszechny” 2020 nr 1–2, s. 16–22.
- Lewis, L., <https://lorilewismedia.com/> (23.12.2020).
- Lisak-Gębała, D., *Od zaniemówienia do wystowienia. Ekfaza w eseistyce literackiej*, [w:] *Interakcje sztuk: literatura, malarstwo, ekfaza*, red. D. Heck, Wrocław 2008, s. 189–199.
- Litak, S. *Historia wychowania*, t. I: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2004.
- Lolcontent czyli treści najbardziej angażujące społeczności*, <https://www.borbis.pl/blog/lolcontent-czyli-tresci-najbardziej-angazujace-spolecznosci/> (10.05.2021).
- Manikowski, M., *Dialogiczność wiary: Tomáš Halík, Joseph Ratzinger i Józef Tischner*, „Logos i Ethos” 33 (2012) nr 2, s. 179–201, <https://doi.org/10.15633/lie.188>.
- Matacz, M., *Czy komuś, kto palił od zawsze, opłaca się rzucić papierosy po 60-tce?*, „Wprost”, dodatek „Zdrowie i Medycyna”, 2.07.2019, <https://zdrowie.wprost.pl/medycyna/choroby/10230120/czy-komus-kto-palil-od-zawsze-oplaca-sie-rzucic-papierosy-po-60-ce.html> (11.11.2020).
- Mattanza, A., *Mój Paryż. Słynni paryżanie opowiadają o swoim mieście*, Warszawa 2016.
- Medialab Katowice, <https://medialabkatowice.eu/o-medialabie/> (19.07.2019).
- Medialab Prado, <https://www.medialab-prado.es/en> (19.07.2019).
- Meeks, E., *Neotopology*, Stanford Digital Humanities, <https://digitalhumanities.stanford.edu/neotopology> (01.05.2020).
- Mietkowska, B., *Kto nie może morsować? Jest wiele ograniczeń*, <https://www.medonet.pl/zdrowie/zdrowie-dla-kazdego,nie-kazdy-moze-morsowac--sprawdz--czy-ci-to-nie-zaszkodzi,artykul,50934573.html>, (20.04.2021).
- Mistewicz, E., *Twitter, sukces komunikacji w 140 znakach. Tajemnice narracji dla firm, instytucji i liderów opinii*, Warszawa 2014.
- Młodzi w sieci: szukają rozrywki i zabawy, religią interesuje się 4 proc.*, <https://ekai.pl/mlodzi-w-sieci-szukaja-rozrywki-i-zabawy-religia-interesuje-sie-4-proc/> (7.01.2021).
- Morsowanie, czyli co warto wiedzieć o najnowszej ulubionej zimowej rozrywce Polaków*, <https://zdrowie.wprost.pl/zdrowie/10270404/morsowanie-czym-jest-przeciw-wskazania-do-morsowania.html>, (20.04.2021).
- Mozilla Foundation, *Web Literacy Standard provides a framework for reading, writing and participating on the web*, <https://blog.mozilla.org/foundation-archive/mozilla-learning/web-literacy-standard/> (01.05.2020).
- Możdżeń, S. I., *Historia wychowania do 1795 r.*, Sandomierz 2006.
- Nawrot, R., *Ręka Boga, reszta człowieka*, „W drodze” 2021 nr 1, s. 101–109.

- Nie stosował diet i był biernym palaczem. Mimo to dożył 100 lat*, 28.12.2019, <https://www.bielsko.info/21741-nie-stosowal-diet-i-byl-biernym-palaczem-mimo-to-dozyl-100-lat-bielsko-biala> (11.11.2020).
- Nowotny, S., *Nauczanie religii w polskich szkołach w świetle badań empirycznych*, 28.08.2015, <http://www.iskk.pl/badania/mlodziez-i-edukacja-religijna/208-badania-edukacji-religijnej> (18.03.2021).
- Plassmann, T., *Facebookparty*, <https://thomasplassmann.de> (29.12.2020).
- Plciowa identyfikacja*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-identyfikacja;3958372.html> (23.10.2020).
- Plciowa rola*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-rola;3958373.html> (23.10.2020).
- Plciowość*, [w:] *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowosc;3958381.html> (23.10.2020).
- Podgórska, J., *Dużo religii w nowym programie szkolnym*, „Polityka” 2017 nr 35 (3125), dodatek: *Społeczeństwo*, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1717502,1,duzo-religii-w-nowym-programie-szkolnym.read> (23.10.2020).
- Prensky, M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 9 (2001) nr 5, <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (22.07.2019).
- Przeciszewski, M., *Spada zaufanie do Kościoła*, <https://ekai.pl/spada-zaufanie-do-kościoła/> (22.11.2020).
- Przybysz, M. M., *Rzecznictwo prasowe w instytucjach kościelnych w Polsce w kontekście mediów społecznościowych*, Kielce 2013.
- Przyczyna, W., Siwek, G., *Język Kościoła w Polsce pod koniec drugiego tysiąclecia*, „Ateum Kapłańskie” 1999 z. 3, s. 335–354.
- Raymond, E.S., *The Cathedral and the Bazaar*, <http://www.catb.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/cathedral-bazaar/> (13.01.2021).
- Rosenberg, L., *The effects of multisensory, explicit, and systematic instructional practices on elementary school students with learning impairments in encoding and oral reading*, Boston 2015.
- Rzyko szczęścia. Z Chantal Delsol rozmawiają Małgorzata Szczurek i Dorota Zańko, „Znak” 2004 nr 5 (588), s. 123–133.
- Sarah, R., Ratzinger, J., *Z głębi naszych serc*, Warszawa 2020.
- Scheppeke, J., *24 Hour Church of Elvis*, 13.11.2020, <https://www.oregonencyclopedia.org/articles/church-of-elvis/#.YIGdGz8wi00> (22.04.2021).
- Statista, *Most popular social networks worldwide as of October 2020, ranked by number of active users*, <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/> (20.01.2021).
- Statista, *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2019 (in millions)*, <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/> (12.07.2019).
- Story, K., *Strażniczka sieci*, „Tygodnik Powszechny” 2020 nr 1–2, s. 26–29.
- Strzyżenie literatury. Z Jerzym Sosnowskim rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 9, s. 8–17.
- Symbol upolityczniony. Z Michałem Łuczewskim rozmawia Tomasz Maćkowiak*, „W drodze” 2020 nr 4, s. 86–97.

- Szokujące treści w podręczniku do religii. Rodzicom aż odebrało mowę, <https://pikio.pl/podrecznik-do-religii/> (22.10.2020).
- Śniadach, G., *Parafia w dobie internetu*, Warszawa 2019.
- TEM, *Recepta na długowieczność. Włodzimierz Selwestrowicz z Podlasia: Piję, palę i żyję 100 lat*, „Super Express” 3.12.2011, <https://www.se.pl/wiadomosci/polska/recepta-na-dlugowiecznosc-wlodzimierz-selwestrowicz-z-podlasia-pije-pale-i-zyje-100-lat-aa-b79F-fQjv-y8AC.html> (11.11.2020).
- Tischner, J., *Filozofia dramatu*, Kraków 1999.
- Tischner, J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Umiński, G., *Diecezjalne www w Polsce a nowa ewangelizacja: poszukiwania teologiczno-medioznawcze*, Warszawa 2017.
- Walczak, A., *Mamo, tato, jestem ateistą*, Przegląd 40/2020, s. 20–23, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/mamo-tato-ateista/> (5.10.2020).
- Wang, A. B., *Gwyneth Paltrow's Goop touted the 'benefits' of putting a jade egg in your vagina. Now it must pay*, „The Washington Post” 5.09.2018, <https://www.washingtonpost.com/health/2018/09/05/gwyneth-paltrows-goop-touted-benefits-putting-jade-egg-your-vagina-now-it-must-pay/> (28.10.2020).
- Wiśniewski, M. R., *Konspiracja memów*, „dwutygodnik.com”, <https://www.dwutygodnik.com/artukul/6397-konspiracja-memow.html> (10.05.2020).
- Wolicka, E., *Obraz i słowo. W obszarze języka religijnego*, „Znak” 1995 nr 12, s. 64–75.
- Wójcik, A. M., *Podstawy dydaktyki dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Podręcznik akademicki do wykładów i ćwiczeń*, Lublin 2019.
- Wstęp do Nowego Testamentu*, red. R. Rubinkiewicz, Poznań 1996.
- Wszystko, czego nie wiemy o lekcjach religii: Kto i za co właściwie płaci?*, <http://www.polityka.pl/forum/1255063,wszystko-czego-nie-wiemy-o-lekcjach-religii-kto-i-za-co-wlasciwie-placi.thread> (23.10.2020).
- Zauważ mnie! Z Katarzyną Semczuk-Dembek rozmawia Katarzyna Kolska*, „W drodze” 2020 nr 10, s. 48–59.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D., *Jak mówić o Bogu językiem współczesnego świata? O dylematach inkulturacji w języku polskiego Kościoła*, „Studia Salvatoriana Polonica” 4 (2010), s. 87–97.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D., *O Bogu łatwym, lekkim, niewymagającym. Banalizacja języka Kościoła*, „Res Publica Nowa” 2/2004, s. 66–71.
- Zephoria, *The Top 20 Valuable Facebook Statistics – Updated July 2019*, <https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/> (12.07.2019).
- Zuckerman, E., *The Cute Cat Theory Talk at Etech*, 8.03.2008, <https://ethanzuckerman.com/2008/03/08/the-cute-cat-theory-talk-at-etech/> (22.04.2021).

Abstrakt

Andrzej Kielian

 <https://orcid.org/0000-0003-0897-729X>

Przyszłość nauczania religii

Kontekst kultury cyfrowej, nowa dydaktyka
i wskazania dla tworzenia podręczników

Celem książki jest ukazanie znaczenia dobrej edukacji religijnej w kształtowaniu nowych odniesień społecznych w wymiarze globalnym. Wspólnototwórczy kapitał interaktywnych środków przekazu stanowi potencjał do wykorzystania w szkolnym nauczaniu religii. Kultura cyfrowa to przecież istotne „miejsce teologiczne”. Zatem zarówno dydaktyka nauczania religii, jak i szeroko pojęte myślenie teologiczne musi zmierzyć się z globalnymi przepływami kulturowymi, które pomimo ambiwalencji są okazją do uczynienia teologii, a także jej szkolnej transmisji w większym stopniu uniwersalną, czyli katolicką. Ta „nowa katolickość” osiągnana dzięki komunikacji cyfrowej może skutecznie przyczynić się do aktualizacji teologicznej wizji Kościoła oraz do rozpoczęcia nowej postaci dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego.

Praca ma charakter analityczno-syntetyczny. Rozdział pierwszy zawiera ogólną charakterystykę zmian kulturowych i społecznych, które przyniosły odkrycia technologiczne przełomu XX i XXI wieku. Ta analiza służy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o powody istotnych zmian otoczenia, w którym dorastają uczniowie poddani nowym kontekstom wychowawczym. W drugim rozdziale zostały przedstawione wybrane elementy kultury cyfrowej, które generują potrzebę nowej dydaktyki katechetycznej. Ta nowa dydaktyka winna być wielozmysłowa oraz intermedialna, to znaczy ma łączyć w sobie różne środki wyrazu, jak teatr tańca, performance, happening czy wytwory folkloru internetowego, w tym szczególnie memy internetowe o tematyce religijnej, tworzone i remiskowane przez uczniów. Zastosowanie tego rodzaju metod w pracy dydaktycznej przyczynia się do przekładu kodu języka religijnego na bardziej zrozumiałe i łatwiej przyswajalny kod języka kultury cyfrowej. Myślą wiodącą rozważań na

temat dydaktyki stała się teoria aktywnego poszukiwania informacji przez ucznia pod kierunkiem nauczyciela wypracowana przez Richarda E. Mayera.

Ostatni rozdział zawiera dyskusję nad adekwatnym modelem podręcznika – cyfrowym lub analogowym. Jako przykład tworzenia podręcznika do religii dla przedstawicieli kultury cyfrowej podany został pilotażowy projekt krakowskiej grupy autorów podręczników do religii. Można go nazwać modelem eksperckiego *open source*. Polega to na tym, że grupa doświadczonych pedagogów (katechetów) opracowuje zasadniczą treść podręczników. Ta treść jest następnie weryfikowana przez wybranych uczniów i rodziców. Dopiero w dalszej kolejności przeprowadzona zostaje korekta językowa, analiza poprawności teologicznej i wreszcie recenzja rzeczoznawców ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Zaangażowanie uczniów w tworzenie podręczników poprzez weryfikowanie komunikatywności języka oraz opiniowanie konstrukcji proponowanych zadań i ćwiczeń, które uwzględniają pracę wieloźródłową, to zasadniczy element nowej formy opracowywania katechizmów.

Książka ma służyć jako forum dyskusji na rzecz ustalenia zakresu tematyki dotyczącej przyszłości nauczania religii w cyfrowym otoczeniu i podjęcia dalszych badań nad sposobami przejścia od teorii dydaktyki nauczania religii do żywej praktyki w szkolnej klasie.

Słowa kluczowe: religia, podręczniki, dydaktyka, szkoła, cyberkultura, memy internetowe

Abstract

Andrzej Kielian

 <https://orcid.org/0000-0003-0897-729X>

The Future of Religious Education:

The Context of Digital Culture, New Didactics,
and Guidelines for Writing Textbooks

In a time of profound cultural change, Catholic Religious Education (CRE) is challenged to find new ways of engaging with young people. Whilst theoretical reflection is important, it is critical to disseminate good practice in didactics and in preparing textbooks for students. These two go together alongside as an effective work with didactic material entails a good teachers' preparation.

The aim of this book is to present the significance of good religious education in the creation of new social references in the global dimension. The community-building capital of the interactive media is potential that should be made use of in religious education in schools. After all, digital culture is an important "theological place" (*locus theologicus*). Thus, both the didactics of religious education and broadly understood theological thinking are necessarily confronted with the global culture flows that despite their ambivalence are an opportunity to make theology as well as its transmission in schools more universal, that is catholic, to a larger degree. This "new catholicity" that is achieved thanks to digital communication can effectively lead to the updating of the theological vision of the Church as well as the initiation of new forms of intercultural and interreligious dialogue.

This work is analytical-synthetic in nature. The first chapter consists of a general description of the cultural and social changes brought about by technological discoveries in the late twentieth and early twenty-first centuries. This analysis strives to search for an answer to the question about the causes of the change of surrounding in which pupils who are subject to new educational contexts grow up. Meanwhile, the second chapter presents selected elements of digital culture that generate the need for new CRE didactics. The new didactics must be multisensory and intermedial, that is, it must com-

bine various means of expression, such as dance theater, performance, happening, or the use of Internet folklore (netlore) artifacts, especially Internet memes and artmemes on various religious issues, that are created and remixed by the students. The use of such methods in didactic work leads to the translation of the code of religious (theological) language to a more comprehensible and easily assimilated linguistic code of digital culture. The theory of the active search for information by the pupil directed by the teacher that has been elaborated by Richard E. Mayer is the recurring thought in the reflections on didactics.

Finally, the last chapter contains a discussion on the adequate model of the textbook: digital or analog. An example of the creation of a religion textbook for a representative of digital culture is the pilot project of the Krakow group of authors of CRE textbooks. It can be called an open source expert model. This consists of a group of experienced teachers (catechists) writing the essential contents of the textbooks. Next, these contents are verified by selected pupils and parents. Only later are the contents proofread, analyzed with respect to their theological accuracy, and, finally, reviewed by valuers of CRE textbooks of the Commission for Catholic Education of the Polish Episcopal Conference. The involvement of students who verify the language used in textbooks and assess the activities and tasks proposed in various exercises, that should take into account multisource and multisensory approach, is an essential element of the new way of developing CRE textbooks.

This book is to serve as a forum for discussion on determining topics related to the future of religious education amidst digital culture surroundings and undertaking further research on means of transitioning from the theory of the CRE didactics to living practice in the classroom.

Keywords: religious education, digital culture, cyberculture, didactics, multisensory education, internet memes, textbooks

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Cyberkulturowe otoczenie edukacji religijnej	13
1.1. Nowa mapa świata	14
1.2. Nowe (nowe) media	19
1.3. Relacje społeczne cyfrowych tubylców	25
1.4. Postinternetowy wymiar kultury i sztuki	33
1.5. E-folklor, memy internetowe i lolcontent	42
1.6. Rynkowy wymiar religii	60
1.7. Kultura cyfrowa jako <i>locus theologicus</i>	70
1.8. Dorastanie w cyfrowym otoczeniu	77
2. Elementy kultury cyfrowej w dydaktyce katechetycznej	93
2.1. Idea szkoły w ponowoczesności	94
2.2. Nowe media w dydaktyce	101
2.3. Nowa dydaktyka epoki cyfrowej	106
2.4. „iGen” podmiotem nauczania religii	115
2.5. Dyskurs intermedialny w nauczaniu religii	124
2.6. Wielozmystowość w nauczaniu religii	132
2.7. Nowe formy wtajemniczenia epoki cyfrowej	141
2.8. Religia w szkole – pakowanie walizki?	154
3. Podręczniki do religii w epoce cyfrowej	167
3.1. Świat w wydaniu „post-”	168
3.2. Postpodręcznik czy nowy podręcznik?	173
3.2.1. Podręcznik zbędny	174
3.2.2. E-podręcznik lub postpodręcznik	177
3.2.3. Podręcznik klasyczny jako selekcjoner informacji	183
3.3. Nowy podręcznik dla postucznia	186

3.4. Nowy katechizm czy postkatechizm?	189
3.5. Nowy podręcznik do religii – obowiązek czy opcja?	204
Zakończenie	211
Bibliografia	219
Abstrakt	235
Abstract	237

Celem książki jest ukazanie znaczenia dobrej edukacji religijnej w kształtowaniu nowych odniesień społecznych w wymiarze globalnym. Wspólnototwórczy kapitał interaktywnych środków przekazu stanowi potencjał do wykorzystania w szkolnym nauczaniu religii. Kultura cyfrowa to przecież istotne „miejsce teologiczne”. Zatem zarówno dydaktyka nauczania religii, jak i szeroko pojęte myślenie teologiczne musi zmierzyć się z globalnymi przepływami kulturowymi, które pomimo ambivalencji są okazją do uczynienia teologii, a także jej szkolnej transmisji w większym stopniu uniwersalną, czyli katolicką. Ta „nowa katolickość” osiągnąta dzięki komunikacji cyfrowej może skutecznie przyczynić się do aktualizacji teologicznej wizji Kościoła oraz do rozpoczęcia nowej postaci dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego.

Analiza zmian kulturowych i społecznych, które przyniosły odkrycia technologiczne przełomu XX i XXI wieku służy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o powody istotnych zmian otoczenia, w którym dorastają uczniowie poddani nowym kontekstom wychowawczym. Elementy kultury cyfrowej generują potrzebę nowej dydaktyki katechetycznej. Winna ona być wielozmysłowa oraz intermedialna, ma łączyć w sobie różne środki wyrazu, jak teatr tańca, performance, happening czy wytwory folkloru internetowego, w tym szczególnie memy internetowe o tematyce religijnej, tworzone i remiskowane przez uczniów. Tego rodzaju metody w pracy dydaktycznej przyczyniają się do przekładu kodu języka religijnego na bardziej zrozumiały i łatwiej przyswajalny kod języka kultury cyfrowej.

Książka ma służyć jako forum dyskusji na rzecz ustalenia zakresu tematyki dotyczącej przyszłości nauczania religii w cyfrowym otoczeniu i podjęcia dalszych badań nad sposobami przejścia od teorii dydaktyki nauczania religii do żywej praktyki w szkolnej klasie.

