

Indeks 363146



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 2 (272)



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA,
PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXIX: 2024

NUMER 2 (272)

Technologie i nowe media w edukacji

redakcja naukowa

Joanna Madalińska-Michalak i Magdalena Trysińska



Warszawa 2024

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Katarzyna Dworakowska** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2024

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stelęgowska**

Spis treści

Wprowadzenie	7
--------------------	---

A R T Y K U Ł Y

Aleksandra Karolina Pethe – Czy przełamywanie tabu językowego służy czy szkodzi komunikacji społecznej? Problematyka detabuizacji, dewulgaryzacji i desensytyzacji języka mediów w świetle wypowiedzi studentów dziennikarstwa ..	9
Joanna Bierówka – Internet i Głusi: kompetencje, użytkowanie i znaczenie w codziennym życiu	27
Helena Balcerek – Gra RPG w kształceniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD	53
Agnieszka Grażul-Luft – Webwriting a realizacje tekstów w popularnych serwisach internetowych – od teorii do praktyki	65
Magdalena Pokropek – Trening myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów – trzy podejścia	79
Agnieszka Szurek – Metody krytyki retorycznej w nauczaniu nowych mediów na poziomie akademickim	93
Noty o Autorach	107

Content

Introduction	7
------------------------	---

ARTICLES

Aleksandra Karolina Pethe – Does breaking linguistic taboos serve or harm social communication? The issue of detabooization, de-vulgarization, and desensitization of media language in light of journalism students' statements	9
Joanna Bierówka – The internet and the Deaf: competencies, usage, and significance in daily life	27
Helena Balcerek – Role-playing game in developing communication competencies of students with ASD	53
Agnieszka Grażul-Luft – Webwriting and realization of text in popular websites – from theory to practice	65
Magdalena Pokropek – Critical thinking training in a new media environment – three approaches	79
Agnieszka Szurek – Methods of rhetorical criticism in teaching new media at the academic level	93
Contributors to this issue	107

Wprowadzenie

Technologia i nowe media w edukacji to tematyka niniejszego „Kwartalnika Pedagogicznego”. Autorzy artykułów skupiają się na rosnącej roli technologii we współczesnej edukacji medialnej, oferując interdyscyplinarny przegląd teorii, praktyk oraz krytycznych analiz. Numer zawiera teksty naukowe autorstwa:

- Aleksandry Karoliny Pethe, która analizuje wpływ przełamывania tabu językowego na komunikację społeczną;
- Joanny Bierówki, która bada korzystanie z Internetu przez Głuchych;
- Heleny Balcerek, która eksploruje rolę gier RPG w kształceniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD;
- Agnieszki Grażul-Luft, która przedstawia zasady webwritingu i ich implementację w popularnych serwisach internetowych;
- Magdaleny Pokropek, która prezentuje różne podejścia do treningu myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów;
- Agnieszki Szurek, która omawia metody krytyki retorycznej w nauczaniu nowych mediów na poziomie akademickim.

Przedstawione w tym numerze „Kwartalnika Pedagogicznego” badania naukowe skłaniają nas to postawienia pytań, które były podstawą namysłu w trakcie V Kongresu Edukacji Medialnej „Edukacja medialna X0. Przekraczanie granic”, zorganizowanego przez Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej oraz Instytut Polonistyki Stosowanej i Pracownię Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej na Wydziale Polonistyki UW w dniach 24-25 listopada 2023 r. w Warszawie. Jak pokazał kongres warto zapytać: gdzie są granice edukacji medialnej? I czy są granice, które możemy/powinniśmy przekraczać? Czy edukacja medialna jest w stanie sprostać kolejnym fazom ewolucji sieci, rozwojowi mediów? Zagadnienia dotyczące przekraczania granic edukacji medialnej oraz obecności nowych technologii w procesie nauczania są kluczowe w kontekście dynamicznych zmian w sferze komunikacji i informacji.

Mamy nadzieję, że odpowiedzi na te pytania przyczynią się do głębszego zrozumienia wyzwań i możliwości, jakie niesie ze sobą edukacja medialna w dobie dynamicznego rozwoju technologicznego. Zachęcamy naszych czytelników do refleksji i dyskusji na te istotne tematy, które mogą wpłynąć na przyszłość edukacji i mediów.

Joanna Madalińska-Michalak i Magdalena Trysińska

ARTYKUŁY

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024

NUMER II(272)

ISSN 0023-5978; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Aleksandra Karolina Pethe, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

[HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/](http://creativecommons.org/licenses/)

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-2.1>

Aleksandra Karolina Pethe

*Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach**

E-mail: aleksandra.pethe@ue.katowice.pl

ORCID:0000-0002-4335-0604

Czy przełamywanie tabu językowego służy czy szkodzi komunikacji społecznej? Problematyka detabuizacji, dewulgaryzacji i desensytyzacji języka mediów w świetle wypowiedzi studentów dziennikarstwa**

Summary

DOES BREAKING LINGUISTIC TABOOS SERVE OR HARM SOCIAL COMMUNICATION?
BREAKING TABOOS, DE-VULGARISATION AND DESENSITISATION OF MEDIA LANGUAGE
IN THE LIGHT OF THE STATEMENTS OF JOURNALISM STUDENTS**

The study addresses the issue of linguistic taboos, particularly the dynamics of breaking such taboos, de-vulgarisation, and desensitisation in contemporary Polish, which intensified from 2020 to 2023, due to social and political events. The objective was to analyse journalism students' statements, reflecting their subjective assessments influenced by journalistic discourse. The podcast *Words Went to War* by Hubert Salik and Michał Szuldrzyński served as the starting point to explore whether breaking linguistic taboos benefits or harms social communication. The empirical material comprised 115 student-written texts (mini-essays) from January 2021 and June and October 2023. A qualitative analysis was conducted, focusing on the content and the attitudes toward the aforementioned phenomena. Based on the interpretation of the research findings, it can be concluded that respondents are aware of the ongoing and intensifying processes of vulgarisation and de-vulgarisation in the public sphere. They often regard breaking linguistic taboos as an effective method for enhancing interpersonal communication, not perceiving harmful effects on the previously established principles of linguistic ethics and aesthetics in the

* Adres: Katedra Projektowania i Analizy Komunikacji, Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach, ul. Bogucicka 3, 40-226 Katowice

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

public dimension. The conclusions confirm the thesis that there is a phenomenon of weakened linguistic sensitivity among young native language users.

Keywords: linguistic taboos, detabooisation, devulgarisation, desensitization, media language, analysis of linguistic messages

Wprowadzenie

Przełamywanie tabu językowego, detabuizacja, dewulgaryzacja oraz desensytyzacja to zjawiska uobecniające się z coraz większym natężeniem wśród współczesnych użytkowników języka polskiego. Występują one nie tylko w przestrzeni prywatnej, ale wkraczają coraz intensywniej w przestrzeń publiczną, wiążąc się z reakcją na aktualne wydarzenia społeczne. Wymiar komunikacyjny wymienionych zjawisk był wielokrotnie podejmowany w literaturze przedmiotu i łączony z dyskusją na temat kwestii dotyczących etyki języka. W tym kontekście ważną rolę odgrywa stosunek samych uczestników procesu komunikacji do przemian zachodzących w omawianym obszarze. Dzięki charakterystyce i analizie postaw można dostrzec tendencje zachodzących zmian i ich dynamikę. Szczególnie interesujące wydaje się podejście przedstawicieli młodego pokolenia do obserwowanych przemian językowych.

Przedmiotem prezentowanych w tym artykule badań była ocena wpływu przełamywania tabu językowego na komunikację społeczną oraz postawy odbiorcze studentów kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna wobec tego zjawiska w kontekście aktualnych wydarzeń społecznych. W badaniach posłużono się podcastem Huberta Salika i Michała Szułdryńskiego *Słowa poszły na wojnę* (2020). Wysłuchanie nagrania potraktowano jako punkt wyjścia. Studenci zostali poproszeni, aby odpowiedzieć na pytanie: Czy przełamywanie tabu językowego służy czy szkodzi komunikacji społecznej?

W prowadzonych badaniach dążono do uzyskania odpowiedzi na pytania o to, czy pod wpływem aktualnych wydarzeń społecznych kształtują się postawy odbiorcze studentów wobec przełamywania tabu językowego w wymiarze komunikacyjnym. Jakie mogą być tego przyczyny i okoliczności? Jak młody odbiorca ocenia zjawisko?

W celu lepszego zrozumienia zjawiska przeprowadzono analizę jakościową wypowiedzi studentów, które zawierały subiektywne oceny, motywowane i inspirowane głosami dziennikarzy. Eksplorację poprzedza omówienie kilku kluczowych kontekstów, które pozwalają lepiej scharakteryzować istotę zjawiska. Najpierw przywołano historyczny zarys refleksji naukowej na temat wulgaryzacji języka, następnie przedstawiono główne punkty bieżącej dyskusji badaczy nad omawianym

problemem, a na koniec omówiono kontekst społeczny. Badania przeprowadzono na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach.

Materiał empiryczny obejmował 115 tekstów (mini-esejów) studentów. Teksty te powstawały w trzech okresach:

1. W roku akademickim 2020/2021 (styczeń 2021 r.), podczas trwania pandemii oraz protestów organizowanych przez Strajk Kobiet (I rok, studia I stopnia).
2. W roku akademickim 2022/2023 (czerwiec 2023 r.), w okresie względnego wyciszenia nastrojów społecznych, (II rok, studia II stopnia).
3. W roku akademickim 2023/2024 (październik 2023 r.), w kontekście kampanii wyborczej do parlamentu RP (I rok studiów, studia I stopnia).

W toku interpretacji wyników skoncentrowano się na treści przekazów, uwzględniając przede wszystkim przejawy subiektywnych postaw, które studenci przyjmowali wobec wyżej wymienionych zjawisk.

Proces wulgaryzacji języka w opinii środowisk naukowych

Wulgaryzmy, pełniąc różnorodne funkcje w komunikacji, mogą być stosowane zarówno jako neutralne środki stylistyczne, jak i świadome narzędzie do wyrażania emocji poprzez werbalne rozładowanie, w tym manifestowanie pogardy czy chęci poniżenia rozmówcy (Markowski, 2005, s. 97–99). Ich użycie może także prowadzić do trywializacji i brutalizacji opisywanych zjawisk, co wpływa na obniżenie poziomu kultury języka i ma poważne konsekwencje aksjologiczne (por. Kowalikowa, 2008, s. 87). Pankowska (2018a, s. 115) podkreśla, że wulgaryzmy kształtują specyficzne postrzeżenie rzeczywistości.

Definicje pojęcia *wulgaryzm* pokazują, że jest to „[...] jednostka leksykalna, za pomocą której mówiący przekazuje swoje emocje, łamiąc przy tym tabu językowe” (Grochowski, 2003, s. 19), czyli „społecznie usankcjonowany zakaz wypowiedzania pewnych wyrazów” (tamże). Stosowanie wulgaryzmów skutkuje procesem dewulgaryzacji leksykalnych jednostek uznawanych współcześnie za wulgarne, czyli polega na zaniku cech ordynarności, nieprzyzwoitości na skutek częstego użytkowania (Kowalikowa, 2008). Procesowi temu towarzyszy zjawisko desensytyzacji jako postępujący proces odwręzliwienia na pierwotne funkcje wulgaryzmów (Cegieła, 2022, s. 39–40).

Zjawisko wulgaryzacji w procesie komunikacyjnym, jak zauważył Zenon Klemensiewicz (1965, s. 1–7) oraz potwierdził Witold Doroszewski (1982, s. 33), jest długotrwałym trendem obecnym zarówno w mowie potocznej, jak i w mediach. Obaj badacze zwracali uwagę na stopniowy wzrost użycia wulgaryzmów oraz jego negatywne konsekwencje, widząc w tym tendencję do naruszania norm społeczno-

-kulturowych i wartości kulturowych społeczności (zob. Taras, 2011, s. 372). Współcześnie widać rosnące zainteresowanie badaniami nad zjawiskiem wulgaryzacji (i dewulgaryzacji). Badania tego rodzaju są przedmiotem zainteresowania zwłaszcza językoznawstwa, ale także medioznawstwa oraz pedagogiki. Zjawisko jest badane przez takich naukowców, jak Walery Pisarek (1999), Ilona Biernacka-Ligięza (1999), Jerzy Bralczyk (1999), Kazimierz Ożóg (2001, 2017), Antonina Grybosiowa (2003, 2008), Jadwiga Kowalikowa (1994, 2000, 2008), Andrzej Markowski (2005), Krzysztof Maćkowiak (2009), Katarzyna Mosiołek-Kłosińska (2000), czy Dorota Pankowska (2018a, 2018b). Autorzy ci stawiają w centrum refleksji proces wulgaryzacji języka, który wiąże bezpośrednio z naruszaniem/łamaniem tabu językowego, czyli powszechnie przyjętych norm obyczajowych w powiązaniu z praktykami językowymi danego środowiska. Ten trend został podkreślony w Ustawie o języku polskim z dnia 7 października 1999 r. (Dz.U. 1999 poz. 999), gdzie ustawodawca nakłada obowiązek przeciwdziałania wulgaryzacji, podkreślając znaczenie języka dla tożsamości narodowej oraz konieczność jego ochrony, zwłaszcza w miejscach publicznych. Dodatkowo, Kodeks Wykroczeń (Dz.U. 2023.0.2119, art. 141) zawiera zapis dotyczący stosowania wulgaryzmów w miejscach publicznych, zgodnie z którym umieszczenie w miejscu publicznym nieobyczajnego ogłoszenia, napisu, rysunku lub używanie słów nieprzyzwoitych powoduje podleganie karze ograniczenia wolności, grzywny do 1500 złotych albo karze nagany.

Katalog etycznych zachowań komunikacyjnych sporządziły Jadwiga Puzynina i Anna Pajdzińska, które apelowały, aby: „Nie krzywdzić drugiego słowem wrogim, poniżającym, raniącym, ironicznym, szyderczym, wulgarnym” (Puzynina, Pajdzińska, 1996, 42–43). Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż Jadwiga Kowalikowa już w 2008 r. dostrzegła wśród lingwistów polaryzację stanowisk odnośnie do oceny wulgaryzacji i dewulgaryzacji języka w kontekście etycznym, co podkreśla również Kazimierz Sikora (2016, s. 107).

Kontekst społeczny badań

W Polsce, w latach 2020–2023 miały miejsce istotne i trudne, niekiedy wręcz dramatyczne, wydarzenia w wymiarze społecznym i politycznym. Okres pandemii Covid-19, aktywizacja ogólnopolska Strajku Kobiet czy drapieżna kampania wyborcza w roku 2023 odcisnęły swe piętno na wrażliwości oraz kompetencjach nadawczo-odbiorczych użytkowników języka polskiego. Towarzyszyły tym wydarzeniom głosy polemiczne na temat zasadności wulgaryzmów w dyskursie publicznym, których użycie w przestrzeni publicznej radykalnie wzrosło po wyroku Trybunału Konstytucyjnego wydanym 22 października 2020 r. Uczestnicy Strajku Kobiet, podczas

antyrządowych protestów przeciwko zaostrzeniu przepisów dotyczących aborcji, intensywnie posługiwali się wulgaryzmami. Ich wysoką częstotliwość użycia można było zaobserwować wśród liderów protestu. Treści haseł na transparentach też były pełne wulgaryzmów. Społeczna ocena tego konkretnego aktu przełamania tabu językowego była niejednoznaczna – od pełnej aprobaty po zdecydowaną krytykę. Swoimi opiniami dzielili się też znawcy przedmiotu. Wypowiedzi polemiczne publikowane były na łamach PAUzy Akademickiej: tygodnika Polskiej Akademii Umiejętności. W dyskusji na ten temat głos zabrali Michał Głowiński, Adam Głaz oraz Alina Nowicka-Jeżowa i Anna Cegiela. Opinie dyskutantów były zróżnicowane – aprobatywne, liberalne lub jednoznacznie krytyczne. Głowiński i Głaz podkreślali różnicę między wulgarnością przekazu i języka a używaniem wulgaryzmów w specyficznej sytuacji protestu społecznego. Widzieli tu pozytywny przejaw kreatywnego posługiwania się językiem. Tak o tym pisze autor *O języku protestu z końca roku 2020...*:

Etyka mówienia może łączyć się z problemem wulgaryzmów, ale nie musi tego czynić. Wulgaryzmy pełnią rozmaite funkcje w komunikacji społecznej i w wielu wypadkach są psychologiczne, sytuacyjnie, retorycznie, jeżeli nawet nie uzasadnione, to przynajmniej ich występowanie jest godne aprobaty i daje się wytłumaczyć okolicznościami. Ponadto w sferze wulgaryzmów ujawnia się swoisty ruch: to, co w pewnym czasie traktowane jest jako wulgaryzm, po latach wulgaryzmem być przestaje (Głowiński, 2021, s. 1).

Co więcej, Adam Głaz odniósł się bezpośrednio do argumentacji Anny Cegieli, która oceniała zjawisko jednoznacznie negatywnie. Czytamy:

Profesor Anna Cegiela kieruje swoją krytykę pod adresem protestujących z powodu wulgarności ich języka, przytaczając kilka przykładów. Szkoda jednak, że pomija wiele innych haseł używanych przez protestujących, w których słowa, skądinąd wulgarne i obraźliwe, nadają całej wypowiedzi charakter groteskowy („Obyś ch... wdepnął w lego”). Inne świadczą o tym, że ich autorzy podejmują swoisty prześmiewczy dialog z tymi, którzy wzywają do złagodzenia tonu („Jestem niepomierne wk...ona”; „Drogi ..., wyp...aj proszę”). Pojawia się wiele takich, w których wulgaryzmów w ogóle nie ma, a które posługują się aluzją i niedomówieniem („Twój kot, nasze bobry”), a czasami są adresowane do bardzo wyrafinowanego odbiorcy („...nie odróżnia *signifiant* od *signifié*”). [...] „Dziwi zatem jednoznaczne przypisanie wulgaryzmom funkcji dezintegracyjnej, bez choćby próby zadania sobie pytania, czy mogą one mieć funkcję wspólnototwórczą (Głaz, 2020, s. 3).

Przywołana tu Anna Cegiela tak uzasadniała swoje stanowisko:

Język strajkujących był językiem buntu przeciw narzucaniu reguł prawnych, więc miał silnie ekspresywny charakter. Ekspresja ta przybrała jednak postać wyjątkowo wulgarną. Z pewnym zażenowaniem podaję przykłady [...]. Ten prymitywny język został uznany za stosowny i jako użyty w warunkach silnego wzburzenia – usprawiedliwiony przez kilku pracowników uczelni

wyższych. Uznają to za typowy i bardzo niebezpieczny przejaw desensytyzacji (odwrażliwienia) i celowego unieważniania istotnych funkcji języka. Język, obok realizowanej podczas strajków funkcji ekspresywnej, ma ważne funkcje społeczne – wspólnototwórczą (wobec całego społeczeństwa i grup społecznych) oraz identyfikacyjną (wobec szeroko i wąsko rozumianej kultury). Funkcją antagonistyczną wobec funkcji wspólnototwórczej jest funkcja dezintegracyjna (Cegieła, 2020, s. 1).

Jako przewodnicząca Komisji Etyki Komunikacji PAU Cegieła apelowała:

Brak przeciwdziałania obecności w sferze publicznej nieetycznego, agresywnego i ordynarnego języka i, co znacznie gorsze, usprawiedliwianie jego użycia silnym wzburzeniem powodującym zanik wrażliwości na krzywdę czynioną słowem, na chamskie sposoby wyrażania frustracji i buntu, na przemoc jako sposób wpływu społecznego (Cegieła, 2020, s.1).

W tym samym duchu wypowiedziała się Alina Nowicka-Jeżowa:

Nie przekonują mnie argumenty, że wulgaryzmy są naturalną, a zatem usprawiedliwioną formą ekspresji uczuć demonstrowanych w czarnych i tęczyowych marszach. Są – owszem – szczerym aktem wyrażenia tego, co na co dzień ukrywane pod cienkim opakowaniem kultury osobistej. Wulgarny język odsłania prawdziwe „ja” jego użytkowników (Nowicka-Jeżowa, 2020, s. 4).

Natomiast Zbigniew Kloch na łamach „Pamiętnika Literackiego” widział w Strajku Kobiet:

[...] specyficzny tekst kultury, towarzyszący mniej lub bardziej skutecznym działaniom społecznym. Tekst zbudowany ze znaków różnego rodzaju, semiologicznie heterogeniczny, funkcjonujący na pograniczu kultury masowej, wysokiej i swoiście rozumianego folkloru (głównie internetowego) [...]. Teatralizacja manifestacji polega w dużej mierze na jej komunikacyjnej ekspresji, na demonstrowaniu, a więc ujawnianiu i pokazywaniu tego, co jakaś społeczność ma do powiedzenia, skomentowania. Bywa, że w grę wchodzi też ekspresja gniewu lub nawet pogardy. Demonstracja tworzy pewien rodzaj narracji na temat aktualnych działań tych, którzy mają władzę (Kloch, 2022, s. 117, 121).

Powyższe refleksje ukazują stosunek samych badaczy języka do aktualnie zachodzących zjawisk i procesów społecznych; świadczą o spolaryzowaniu postaw środowiska naukowego – od liberalnych, aprobatywnych wobec deelitaryzacji języka, do krytycznych, opartych na tradycyjnym rozumieniu kompetencji socjolingwistycznych i aksjologicznych. Trzeba podkreślić, iż liberalizm językowy, postawy aprobatywne wobec łamania norm kulturowo-językowych, a także wzrastające przyzwolenie na stosowanie wyrażen wulgarnych odnotowuje się z coraz większym nasileniem wśród młodych osób.

W interesującym podcaście „Rzeczpospolitej”, w cyklu audycji „Posłuchaj, «Plus Minus»”: *Słowa poszły na wojnę* Huberta Salika i Michała Szuldrzyńskiego (2020), opublikowanym 4 grudnia 2020 r., czyli w okresie wzmożonych manifestacji, autorzy zastanawiali się nad kondycją i ewolucją języka w odniesieniu do bieżących wydarzeń społecznych i politycznych. Kluczowe zagadnienia dotyczyły:

1. języka traktowanego jako żywy organizm, który ulega zmianom w związku z przemianami w życiu społecznym (problem wyrażania emocji, zjawisko wulgaryzacji czy „językowego ekstrawertyzmu”);
2. pytania: czy elity są odpowiedzialne za język? (m.in. związek między kompetencjami językowymi a wykształceniem użytkowników);
3. roli mediów (i dziennikarzy) w upowszechnianiu mowy potocznej w środkach masowego przekazu (zacieranie się sfer języka w kontekście oficjalne/ nieoficjalne);
4. wulgaryzacji i dewulgaryzacji w relacji do wzrostu nasycenia wypowiedzi emocjonalnością w dyskursie społecznym (autorzy zwracają uwagę na wzrost poziomu emocji wśród społeczeństwa, który jest proporcjonalny do wzrostu nasycenia wulgaryzmami, a w łamaniu tabu językowego widzą przejaw mody kulturowej. Dziennikarze zwracają ponadto uwagę na ekspansję zjawiska oraz na przyjmowanie przez użytkowników polszczyzny postaw przyzwolenia, aprobaty, a nawet entuzjazmu. Zauważają oni jednocześnie towarzyszące temu werbalne [i nie tylko] przejawy agresji. Według interlokutorów „wulgarne hasła zamykają dyskusję, stanowią przemoc słowną”; świadczą też o toczącej się wojnie ideologicznej, gdzie „wszystko wolno”, a wulgaryzmy pełnią szczególną rolę – łamią hierarchię tego, co wysokie/ niskie).

W programie odwoływano się do wypowiedzi ekspertów w osobach profesorów Anny Cegieli i Kazimierza Sikory, reprezentujących stanowisko krytyczne względem stosowania i aprobowania wulgaryzmów w życiu publicznym, bez względu na okoliczności. Należy jeszcze w tym miejscu nadmienić, że badania nad wulgaryzacją i dewulgaryzacją były kilkakrotnie prowadzone wśród młodzieży i studentów polskich uczelni, m.in. przez:

- Jadwigę Kowalikową (2008), która dociekała powodów i motywacji sięgania po wulgaryzmy przez studentów polonistyki w świetle ich własnych opinii;
- CBOS (2013), w badaniach ankietowych, których wyniki opublikowano w dokumencie *Wulgaryzmy w życiu codziennym*;
- Dorotę Pankowską (2018b), która swoje wnioski zawarła w tekście *Wulgaryzacja języka jako kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży*, postulując zainteresowanie problemem przez psychologów i pedagogów ze względu na kwestie etyki wypowiedzi i jej konsekwencje.

Z badań wynika, że:

- po pierwsze – najczęściej po wulgaryzmy sięga młodzież i studenci (podgrupa dorosłych);
- po drugie – w obszarze przemian językowych mamy do czynienia z dominacją stylu potocznego, który jest uznawany za pożądany styl polszczyzny, upowszechniany przez media i popkulturę (film, muzyka, literatura). W efekcie przyczynia się do sankcjonowania, przyzwolenia oraz coraz większej tolerancji na używanie wulgaryzmów zarówno w sytuacjach nieoficjalnych, jak i oficjalnych/ publicznych;
- po trzecie – nie istnieją obszary życia wolne od tegoż zjawiska. Studenci, jako powody sięgania po wulgaryzmy, wymieniali m.in. poszukiwanie ekspresji w wyrażaniu uczuć, poglądów, intencji czy ocen czy hołdowanie modzie. Wskazywali ponadto na wpływy środowiskowe: na ekspansję mowy potocznej, na realizację prawa do wolności słowa, ale też na osłabienie wrażliwości względem nieprzyzwoitości czy ordynarności (Kowalikowa 2008, s. 84–86).

Przełamywanie tabu językowego a komunikacja społeczna – wyniki badań

Analiza zgromadzonych wypowiedzi pozwoliła poznać opinie (subiektywne oceny) oraz postawy studentów wobec zmian zachodzących w obszarze wspólnego języka mediów. Analizowane teksty stanowią także dokument życia społecznego, ponieważ są świadectwem fragmentu zbiorowej świadomości młodych Polaków, żyjących w określonym czasie historycznym i kulturowym. Charakteryzuje się on przełamywaniem przyjmowanych dotąd norm i zakazów, wzmożonymi zachowaniami kontestacyjnymi w wymiarze publicznym, a w wymiarze językowym inwazją kultury masowej, skutkującej rozchwianiem normy językowej (Grybosio-wa, 2003, s. 7).

Do dominujących tematów w badanych pracach należą:

1. definiowanie pojęcia tabu językowe;
2. wskazywanie cech współczesnego języka polskiego (m.in. osoby badane wymieniają w pierwszej kolejności dominację *języka* potocznego jako wariantu języka narodowego, gdzie lokują się wszechobecne wulgaryzmy);
3. definiowania pojęć wulgaryzm i przekleństwo oraz wskazywanie funkcji wulgaryzmów w kontekście kwestii społecznych.

Należy zwrócić uwagę na konteksty przywoływane przez studentów oraz na treść subiektywnych ocen, bowiem – jak wiadomo – poprzez język kształtowana jest otaczająca rzeczywistość, ludzkie poglądy i postawy.

Próba definiowania pojęcia tabu językowe

Pojęcie „tabu” pojawia się ponad 450 razy, „tabu językowe” ponad 190, zaś „łamanie tabu” – ponad 40, a doprecyzowanie znaczenia „łamanie tabu językowego” – 17 razy w badanych wypowiedziach. Frekwencja ilościowa świadczy o tym, iż punktem wyjścia było bezpośrednie nawiązanie do zadanego pytania i próba definiowania podstawowych pojęć (na drodze od ogółu do szczegółu). Warto przyjrzeć się bezpośrednio treściom, z jakimi studenci wiążą ten termin. Otóż, słowo tabu dotyczy barier/braku/zakazu mówienia na określone tematy. Czytamy¹:

Choroby, własna cielesność, nałogi, zachowania zwierząt, polityka, jak i wiele innych są nam dobrze znane, ale niestety tak często nieporuszane.

Jednym z najważniejszych tematów tabu, który powoli jest zauważalny, to depresja poporodowa. Kobieta z problemami ze zdrowiem nie powinna dodatkowo martwić się brakiem zrozumienia.

Jednym z najbardziej szkodliwych społecznie skutków występowania tabu jest brak odpowiedniej edukacji seksualnej młodych osób.

Nieraz też za element tabu we współczesnej kulturze rozumie się tematy związane z religią oraz polityką, co niejednokrotnie mieliśmy okazję zauważyć w ostatnich miesiącach.

Dziś tabu, nieodłącznie powiązane z kulturą to zakaz społeczny co do zachowań czy tematów, których poruszać nie należy, nie ze względu na karę boską a raczej zgorzenie społeczne. Przyjęte bowiem zostało że rozmowa czy pewne czynności są zawstydzające, zbyt prywatne czy złe, niebezpieczne. Mogą to być zarówno kwestie higieny, nałogi czy choroby, jak i finanse, polityka czy śmierć. Mówiąc o nich, wzbudzana jest kontrowersja, następuje przełamanie tabu językowego.

Zatem zagadnienie tabu łączą studenci z pojęciem zakazu czy unikania rozmowy na określone tematy, przede wszystkim takie jak: choroby, seksualność, fizjologia. Z reguły odnosi się ono do czasownika „łamać”, „przełamywać” oraz do przestrzeni komunikacyjnej – łamanie tabu językowego. Czym według badanych jest „łamanie tabu językowego”? Oto kilka przykładów:

Przełamywanie tabu językowego to działanie, które polega na świadomym łamaniu tych norm i zasad, co może posłużyć do tworzenia konwersacji opartych na szczerości i autentyczności. (W1)²

Zdarza się, że przełamywanie tabu językowego służy jako narzędzie do walki z dyskryminacją, uprzedzeniami, stygmatyzacją czy stereotypami. (W2)

¹ We wszystkich cytowanych fragmentach wypowiedzi studentów zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję.

² Przyjęto następujący klucz oznaczeń dla poszczególnych jednostkowych wypowiedzi studentów: W1, W2 itp..

Jest to jednak znowu utrudnione, ponieważ to łamanie tabu językowego nie jest już tak przełomowe. Nie jest to żadna nowość i o tym należy pamiętać. (W3)

Tabu językowe odnosi się głównie do tematów, słów bądź wyrażzeń, które są uznawane za nieodpowiednie, wulgarne, obraźliwe, nieadekwatne do sytuacji lub kontrowersyjne w danym społeczeństwie. (W4)

Przełamywanie tabu językowego wiąże studenci z dominacją języka potocznego we współczesnej polszczyźnie, co oceniają z reguły pozytywnie jako skuteczne narzędzie, sprzyjające efektywności w komunikacji interpersonalnej.

Cechy współczesnego języka polskiego – dominacja języka potocznego jako wariantu języka narodowego

Badani, inspirowani wysłuchanym podcastem, zgodnie uznali, że mamy do czynienia ze swoistą inwazją języka potocznego w sferze wypowiedzi publicznych:

Język potoczny coraz bardziej przenika do życia ludzi. Wyraźnym tego przykładem był fakt, że słownictwo potoczne zaczęło pojawiać się w wielu tekstach dziennikarskich i literackich. Zawierano w nich coraz więcej elementów emocjonalnych oraz tożsamościowych, co wpływało na pogorszenie się jakości języka. (W5)

Język potoczny, jak warto zauważyć, już od wielu lat jest stałym elementem ciągłej zmiany naszego języka. (W6)

Zauważa się, że wprowadzenie mowy potocznej do mediów przyczyniło się do zacierania granic między różnymi warstwami językowymi. Ten proces może prowadzić do większej dostępności języka dla szerokiego spektrum społeczeństwa, ale jednocześnie może wpływać na jakość komunikacji społecznej. (W7)

W opinii studentów za „spopularyzowanie języka potocznego” są odpowiedzialne media, które czerpią z zasobów polszczyzny potocznej. Studenci podkreślali, że:

Wielu z nas może stwierdzić, że winnymi zubożenia języka polskiego (o ile w ogóle wychodzimy z założenia, że przełamywanie tabu sprawia, że język ubożeje) są dziennikarze. To oni przecież w głównej mierze przełamują utarte zasady i powodują, że do języka literackiego wkrada się język potoczny. (W8)

Język potoczny coraz bardziej przenika do życia ludzi. Wyraźnym tego przykładem był fakt, że słownictwo potoczne zaczęło pojawiać się w wielu tekstach dziennikarskich i literackich. Zawierano w nich coraz więcej elementów emocjonalnych oraz tożsamościowych, co wpływało na pogorszenie się jakości języka. (W9)

Studenci twierdzą, że w samej istocie potoczność wypowiedzi może być zjawiskiem pożądanym, gdy usuwa nierówności społeczne, klasowe. Wtedy służy pozytywnie komunikowaniu. Jednak – jak twierdzą – kwestia obecności języka potocz-

nego nie zawsze skutkuje pozytywnymi efektami, ponieważ wpływa na obniżenie kultury języka, jego wartości estetycznej.

Wulgaryzm i przekleństwo w kontekście kwestii społecznych

Wzrost obecności języka potocznego powoduje, według badanych, „zacieranie granic między tym, co wypada, a nie wypada”, ponieważ „ludzie przestali zwracać uwagę na słowa”, „język staje się coraz bardziej potoczny, co powoduje nadmierne łamanie tabu językowego” (W10).

Co więcej, naruszone bywają niejednokrotnie obowiązujące dotąd zasady etyki i estetyki słowa także w salach uniwersyteckich: „język potoczny sprawia, że poprawność językowa wykładowców zanika” (W10). Ponadto – jak piszą badani – „można zaobserwować zwulgaryzowanie języka i przez to wulgaryzmy zaczynają zastępować wyrazy, co prowadzi do skrajności” (W11).

Analiza zebranego materiału pokazuje, że studenci mają świadomość negatywnego wydźwięku wulgaryzmów, niestosowności ich użycia w odniesieniu do siebie samych (wykazują wrażliwość) i miejsca, jakim jest uczelnia, dlatego wyrażają jednoznaczny krytykę.

We wszystkich analizowanych wypowiedziach proces wulgaryzacji języka polskiego jest powiązany z jego potocznością. Badani dostrzegają w swoich wypowiedziach, że dawniej wulgaryzmy miały mniejszy zakres użycia, który to sprowadzał się do sytuacji nieoficjalnych. Tymczasem współcześnie wulgaryzmy są wszechobecne, a odpowiedzialność za taki stan rzeczy ponoszą w pierwszej kolejności osoby młode (podobne wnioski wysuwano w dotychczasowych badaniach). Przytoczmy jedną z wypowiedzi:

Spowszechnienie wulgaryzmów i wprowadzenie ich do języka potocznego jako jego naturalny element, to też w pewnym stopniu zasługa młodych pokoleń, które przełamały te tabu bez najmniejszych problemów. Większość młodych, a nawet nieletnich osób, na co dzień korzysta z przekleństw jako nieodłącznej części swojego słownika i nie przykuwa zbyt dużej uwagi do tego jakie znaczenie mają te słowa i w jaki sposób mogą zostać odebrane przez innych. (W12)

Widać wyraźnie, że młodzi użytkownicy języka mają pełną świadomość odpowiedzialności za wzrost frekwencji wulgaryzmów w komunikowaniu. Inną kwestią jest wartościowanie w kategoriach etycznych i estetycznych. Tutaj bowiem ujawniają się pewne rozbieżności: od pełnej aprobaty po zdecydowaną lub umiarkowaną krytykę (biorąc pod uwagę okoliczności użycia). Wskazana tendencja w znaczącej większości przypadków wyrasta z postawy liberalnej. Zaledwie w dwóch wypowiedziach zwrócono uwagę na różnicę między wulgaryzacją a potocznością języka:

Wulgaryzacja języka i potoczność języka to dwa różne aspekty komunikacji, choć mogą się czasami nakładać. (W13)

Wulgaryzacja języka odnosi się do używania wyrazów i zwrotów obscenicznych, bluźnierczych lub obraźliwych. (W14)

W wypowiedziach badanych zjawisko wulgaryzacji języka było odnotowane ponad 214 razy, w tym ponad 50 razy wymieniono termin „przekleństwo” rozumiany jako synonim wulgaryzmu. Badani nie precyzowali różnicy znaczeniowej, pisali np: „w filmie – zamiast dialogów same przekleństwa (W15); „przekleństwa u niko go nie powodują już poczucia zgorznienia” (W16); „zamiast swobodnego przepływu wartościowych informacji słyszymy więcej przekleństw” (W17); „przekleństwa są sposobem okazywania emocji” (W18).

W swoich tekstach studenci określają także rolę, jaką widzą w stosowaniu wulgaryzmów. Przede wszystkim przypisują im funkcję ekspresywną, polegającą na wyrażaniu emocji, skrajnych emocji, wzburzenia i protestu:

Podczas ostatnich strajków i manifestacji wulgaryzmy były konieczne. Komunikacja służy także do wypowiadania swoich emocji. Gdy wszystko inne zawiodło Polacy tak zdecydowali się wyrazić swoje zbulwersowanie i złość. (W20)

[Wulgaryzmy] po dziś dzień wykorzystywane są przez jednostki czy organizacje, które chcą przykuć uwagę otoczenia, wyrazić pewne emocje i ostatecznie przynieść pewne zmiany. Najprostszym przykładem może być tutaj aktualna kampania wyborcza, której towarzyszą silne emocje i język, który wykorzystywany jest do pewnego rodzaju wojny ideologicznej. (W21)

Wulgaryzmy pokazują skrajne emocje, osoby używające takiego sposobu komunikacji często uważamy za niekulturalne i ordynarne. Gdy całe społeczeństwo zaczyna je wykrzykiwać, robi to wrażenie na odbiorcy i rodzi się mnóstwo interpretacji. (W22)

Przywołane wypowiedzi łączą się bezpośrednio z manifestacjami i protestami, organizowanymi przez Ogólnopolski Strajk Kobiet, a następnie z kampanią wyborczą do parlamentu RP. Trzeba zaznaczyć, że teksty, które studenci tworzyli w czerwcu 2023 r. znacząco rzadziej (tylko 4 wypowiedzi) odnosiły się do tych wydarzeń polityczno-społecznych.

Wulgaryzmy, zamieszczane na banerach protestujących, nie budziły sprzeciwów, wręcz przeciwnie: postawy aprobatywne. Przełamywanie tabu językowego jest – w opinii większości badanych – usprawiedliwione i uzasadnione, a nawet pożądane ze względu wagę tematu i skuteczność w okolicznościach wyjątkowych, co jednocześnie świadczy o zaangażowaniu ideologicznym i emocjonalnym młodych osób. Przykładowo piszą one następująco:

Dogodnym przykładem może być, strajk kobiet i hasło przodujące na banerach w roku 2020. Przez jednych przyjęte jako obraza i naruszanie kultury języka, przez innych jako wyraz praw-

dziwych uczuć panujących w strajkujących w tamtym czasie. Ponieważ powodem strajków była decyzja związana z aborcją w kraju, wielu może odbierać to jako zamach na ich uczucia religijne i wartości, jakimi kierują się w życiu codziennym. Tym bardziej użycie dosadnego hasła, dołało oliwy do ognia i spowodowała burzę, związaną z tym, czy takimi zwrotami można się posługiwać podczas tak obszernych manifestacji, które obserwują miliony ludzi. Takie połączenie tematów tabu z przekleństwami może i jest mało powszechne, ale dosadne, co prawda racją jest, że użyć można było o wiele łagodniejszego słownictwa, jednak miało to na celu wyrażenie poczuci bezradności i wykrzyczenia wszystkich złych emocji (W23).

Myślę, że uczestnicy strajków, a przynajmniej ich większość, też byliby przeciwni używaniu takich określeń na co dzień, w mowie potocznej. Nie można natomiast odmówić odrobiny racji tym, którzy mówią wprost, iż bez wspomnianych wulgarnych haseł strajki nie odniosłyby żadnego skutku, to między innymi dzięki nim zyskują odpowiedni rozgłos i docierają do adresatów. (W24)

Był to moment intensywnych emocji, frustracji i zaniepokojenia, który skłonił wiele osób do wyrażania swojego niezadowolenia i sprzeciwu w różnorodny sposób. Nastroje panujące wśród społeczeństwa w tamtym czasie, zwłaszcza wśród osób protestujących, były nacechowane silnym poczuciem, że doszło do znacznego ograniczenia praw kobiet. W takiej sytuacji, użycie wulgaryzmów i ostrego języka mogło być dla wielu osób formą wyrazu silnych emocji i frustracji, a jednocześnie sposobem na zwrócenie większej uwagi mediów, w tym mediów zagranicznych, na ten problem. (W25)

W połowie wypowiedzi akceptacja wulgaryzmów wykracza poza „szczególne” okoliczności użycia i wkracza prosto w obszar komunikacji interpersonalnej, gdzie zyskuje pozytywną ocenę:

Wulgaryzacja to zacieranie granic między grupami społecznymi, pozytywnie wpływają na komunikację społeczną. (W26)

Gdzie nie ma tabu – nie ma wulgaryzmów; wulgaryzmy w zdaniu zastępują inne wyrazy i uzupełniają zdanie (aprobata). (W27)

Wulgaryzacja, ma rolę wspomagającą, wpływa na umocnienie wypowiedzi na rzecz przyspieszenia toku myślowego. (W28)

Daje większą swobodę, łatwiej się rozmawia, komunikaty są jasne i proste, wulgaryzmy rozluźniają atmosferę, np. gdy chcemy kogoś poznać, bo wulgaryzmy pozwalają lepiej wyrazić emocje. (W29)

W wypowiedziach badanych widać, że wulgaryzmy – jak stwierdził jeden z nich – są wplecione w język codzienny i „przestaną być wulgaryzmami, bo przecież gdy coś zakazanego, niestosownego przestanie pełnić taką funkcję to, na jakiej podstawie będziemy to tak nazywać” (W30).

Są też głosy negatywnie oceniające obecność wulgaryzmów w komunikacji, z tym, że dotyczą one praktyk codziennych w kontaktach międzyludzkich, gdzie postulowana jest co najmniej wstrzeźliwość, gdyż „wulgaryzmy stają się normą, a kultura ubożeje”. Badani pisali:

Każda skrajność jest zła i jestem przekonany, że w pewnych miejscach, takich jak sala sądowa, należy zachować kulturę i nie używać wulgaryzmów. (W31)

W niektórych sytuacjach należy powstrzymać się od używania wulgaryzmów – używanie wulgaryzmów oznacza brak szacunku do drugiej osoby (gdy ona ich nie używa) i może prowadzić do zbędnych konfliktów; w większości mają one charakter obraźliwy i nie służą komunikacji. (W32)

Nasza kultura „gorszy się”, bo swoje emocje potrafimy ukazać tylko pod postacią wulgaryzmów. W końcu ucina to wszystkie dyskusje [...] stajemy się prostymi „wieśniakami” w wymowie i nawet podziwiane elity można porównać do filmu „Psy”. (W33)

Ostateczna odpowiedź na postawione pytanie „Czy przełamywanie tabu językowego służy czy szkodzi komunikacji społecznej?” jest niejednoznaczna. Opinie pozytywne odwołują się do następujących argumentów (autorzy wypowiedzi – jak się wydaje – koncentrują się na problemie nieporuszanych tematów, a ważnych dla społeczeństwa, nie biorąc pod uwagę lub marginalizując znaczenie i funkcję wulgaryzmów):

Przełamywanie tabu w mojej opinii służy komunikacji społecznej. Pozwala ono bowiem na dostosowywanie języka do obecnej sytuacji na świecie i potrzeb społeczeństwa. Dzięki przełamywaniu tabu język jest elastyczny co chroni go przed staniem się przestarzałym, co prawdopodobnie poprowadziłoby do jego rychłego wymarcia. Nikt bowiem nie chce posługiwać się językiem, który nie jest w stanie pozwolić osobie wypowiadającej się wrazić swoje poglądy w najlepszy możliwy sposób. (W34)

Choć istnienie tabu jest zrozumiałe, a przełamywanie go trudne, myślę, że od zawsze towarzyszy rozwojowi ludzkości i jest tego nieodłączną częścią. Wierzę, że jest wręcz niezbędne. (W35)

Przełamywanie tabu językowego służy komunikacji społecznej. Przyczynia się do eliminowania barier komunikacyjnych oraz poprawę zdrowia psychicznego poprzez otwartą rozmowę na tematy uważane za tabu. (W36)

Przełamywanie tabu językowego przyczynia się także do edukacji, zwiększania świadomości społecznej oraz budowania więzi międzyludzkich. Jest to również ważny czynnik w postępie obywateli, ponieważ umożliwia zmianę spojrzenia na różnorodne kwestie społeczne. (W37)

W przeważającej mierze jednak zjawisko oceniane jest ambiwalentnie. Respondenci dostrzegają zarówno strony pozytywne jak i negatywne, co wartościują zależnie od okoliczności i kontekstu występowania:

Z jednej strony, było by o wiele kulturalniej gdybyśmy wszyscy posługiwali się naszą piękną klasyczną polszczyzną. Jednak w obecnych czasach, gdzie komunikacja międzyludzka coraz bardziej kuleje i zaczyna sprowadzać się jedynie do suchych informacji, każdy emocjonalny dodatek trochę ją urozmaica. Musimy jednak pamiętać, by we wszystkim znać umiar i nie stosować przekleństw jako tak zwanych „przecinków” w zdaniu. Dodatkowo powinniśmy również pamiętać, by wciąż pamiętać o tym by pielęgnować nasz rodzimy, piękny język. (W38)

Istnieją zarówno wady, jak i zalety łamania tabu, przez co nie da się określić czy bardziej pomagają, czy szkodzą człowiekowi. Mimo wszystko nie da się jednostronnie takiej rzeczy ocenić. Przy tym wszystkim trzeba jeszcze pamiętać, że świat będą budować i zarządzać nim ludzie, którzy teraz są młodzi. Więc to czy łamanie tabu będzie ograniczone, czy będzie go więcej, zależy właśnie od nich i przyszłych pokoleń. (W40)

Reasumując łamanie tabu językowego ułatwia komunikację, jednak tylko w przypadku, gdy owe "łamanie" rozumiemy jako stopniowe, wspólne poszerzanie pola operowania językiem i tematami w procesie komunikacji. (W41)

Temat przełamania tabu nie jest jednoznaczny. Co niewątpliwe, jest on częścią naturalnego rozwoju języka komunikacji w społeczeństwach, będąc zarówno jego pozytywnym, jak i negatywnym aspektem. Z jednej strony przełamywanie utartych schematów i norm, służy rozwojowi społeczeństwa poprzez zwiększanie świadomości, a także pomaga w wyrażaniu własnego ja, natomiast z drugiej może prowadzić do zwiększenia nieporozumień i konfliktów. (W42)

Kończąc wywód w odniesieniu do tematu stwierdzić można iż, przełamywanie tabu językowego w komunikacji społecznej ma zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Przełamywanie tych tabu może przyczynić się do większej chęci brania udziału w rozmowach, co może budować więzi społeczne i rekomendować akceptację różnorodności. Dodatkowo, może prowadzić do edukacji społeczeństwa na temat istotnych kwestii i obalenia stereotypów. Przełamywanie tabu językowego dotyczącego zdrowia psychicznego, orientacji seksualnej, różnic kulturowych czy ciała oraz seksualności może przyczynić się do zmniejszenia stygmatyzacji i tworzenia bardziej otwartego i zrozumiałego społeczeństwa. (W43)

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi, ale wnioskuje, że jest pozytywne, bo pozwala na swobodną komunikację, ale trzeba pamiętać, aby nie krzywdzić innych i dopasować tematy do grupy. (W44)

I wreszcie, najmniej licznie reprezentowane stanowisko krytyczne: przełamwanie tabu językowego szkodzi komunikacji społecznej. Studenci argumentują:

Zanika moc i wyjątkowość języka. (W45)

Tak powszechne łamanie tabu językowego, skłania do rozważenia, czy aby na pewno w społeczeństwie wciąż jest ono uznawane w kategorii tabu. Odpowiedzi na to pytanie mogą być różne, natomiast wniosek płynący z przeprowadzonych rozważań jest jeden. Zaakceptowanie tego zachowania jako nowej normy społecznej i coraz szersze rozpowszechnianie go przez osoby o wysokich stanowiskach, osoby popularne i media, nie prowadzi do żadnych pozytywnych skutków, a wręcz powoduje znaczne pogorszenie się komunikacji społecznej. (W46)

Podsumowanie i wnioski

Analiza zebranego materiału pokazuje, że młodzi ludzie są świadomi nasilającego się procesu wulgaryzacji i dewulgaryzacji języka w przestrzeni publicznej. Na pytanie: „Czy pod wpływem aktualnych wydarzeń społecznych kształtują się postawy odbiorcze studentów wobec przełamania tabu językowego w wymiarze komuni-

kacyjnym?” należy odpowiedzieć twierdząco. Można wnioskować bowiem, że wulgaryzacja języka służy oddziaływaniu poprzez język przede wszystkim na emocje odbiorcy i uczestnika określonych, specjalnych, wydarzeń społecznych (rola współnototwórcza, ekspresyjna i prowokacyjna). Badani koncentrowali się na funkcji ekspresyjnej, wynikającej z zaangażowania ideologicznego i emocjonalnego zarazem. Co więcej, część z nich upatruje w zjawisku dewulgaryzacji metodę służącą usprawnieniu komunikacji językowej na poziomie interpersonalnym, nie widząc szkodliwych efektów naruszenia zasad etyki i estetyki słowa w wymiarze publicznym.

Z wypowiedzi studentów wynikają także przesłanki edukacyjne – młode pokolenie Polaków posiada świadomość obniżania się poziomu kultury języka, dostrzega też negatywny wpływ mediów, a ponadto dostrzega brak poszanowania i szacunku dla partnera dialogu.

Konstatując, trzeba wyraźnie powiedzieć, że mamy nadal do czynienia z postępującym zjawiskiem osłabiania wrażliwości językowej u młodych osób. Nie można zapominać, że poprzez stosunek do języka ujawniają się postawy wobec otaczającej rzeczywistości, wobec drugiego człowieka, wobec własnej i narodowej tożsamości. W miejsce ostatecznej pointy zacytujmy – jakże aktualne również dziś i celne jednocześnie – słowa Grybosiowej:

Wydaje się, że aprobata, jakiej udzielają nowemu obyczajowi używania języka, w którym tabu jest celowo łamane, jego prestiżowi nosiciele, prowadzi do nadwątlenia tożsamości kulturowej Polaków, zmienia także pozytywne elementy ich stereotypu u narodów europejskich. Idzie więc nie o upodobanie idiolektalne, ale o rzeczy daleko ważniejsze (Grybosiowa, 2003, s.10).

References

- Biernacka-Ligieża, I. (1999). Wulgaryzmy a łamanie normy kulturowej. W: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą: świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków* (s. 166–181). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bralczyk, J. (1999). Polszczyzna dziś. O populizmie językowym. W: W. Gruszczyński, J. Bralczyk, G. Majkowska (red.), *Polszczyzna w komunikowaniu publicznym* (s. 79–86). Warszawa: ASPRA JR. CBOS. (2013). Wulgaryzmy w życiu codziennym. Komunikat z badań. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Cegiela, A. (2020). Język protestu. *PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 532, 1. Pobrane z: http://www.pauza.krakow.pl/532_1_2020.pdf (otwarty: 20.11. 2023).
- Cegiela, A. (2022). Dyskurs publiczny w warunkach wolności słowa. Perspektywa etyki komunikacji. *Poradnik Językowy*, 1, 34–49.
- Doroszewski, W. (1982). *Język. Myślenie. Działanie. Rozważania językoznawcy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Głaz, A. (2020). O języku protestu, ale inaczej. *PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 533, 3.

- Głowiński, M. (2021). O języku protestu z końca roku 2020. *PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 540, 1.
- Grochowski, M. (2003). *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grybosiova, A. (2003). Liberalizacja społecznej oceny wulgaryzmów. W: A. Grybosiova (red.), *Język wtopiony w rzeczywistość* (s. 32–41). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grybosiova, A. (2008). Nowa jakość — nowa nazwa? (o nazwie inteligencja). W: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), *Tom jubileuszowy*. Seria: Język a Kultura, t. 20 (s. 51–58). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Klemensiewicz, Z. (1965). Higiena językowego obcowania. *Język Polski*, 45, 1–8.
- Kloch, Z. (2022). Hasła strajku kobiet i języki wernakularne. *Pamiętnik Literacki*, t. 113, 117–130.
- Kowalikowa, J. (1994). Znaczenie i funkcja wyrazów tzw. brzydkich we współczesnej polszczyźnie mówionej. W: Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)* (s. 107–113). Kraków: Universitas.
- Kowalikowa, J. (2000). Wulgaryzmy we współczesnej polszczyźnie. W: G. Szpil (red.), *Język trzeciego tysiąclecia*. Seria: Język a Komunikacja 1 (s. 121–32). Kraków: Tertium.
- Kowalikowa, J. (2008). O wulgaryzacji i dewulgaryzacji we współczesnej polszczyźnie. W: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), *Tom jubileuszowy*. Seria: Język a Kultura, t. 20 (s. 81–88). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maćkowiak, K. (2009). Media a proces wulgaryzacji polszczyzny w świadomości językowej studentów PWSZ w Lesznie. *Scripta Comeniana Lesnensia PWSZ im. J. A. Komeńskiego w Lesznie*, 2, 8–20.
- Markowski, A. (2005). *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mosiołek-Kłosińska, K. (2000). Wulgaryzacja języka w mediach. W: J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (red.), *Język w mediach masowych* (s. 112–119). Warszawa: Upowszechnianie Nauki — Oświata UN–O.
- Nowicka-Jeżowa, A. (2020). Ad vocem artykułu Język protestu. *PAUza Akademicka. Tygodnik Polskiej Akademii Umiejętności*, 533, 4.
- Ożóg, K. (2001). *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Wydawnictwo Fraza.
- Ożóg, K. (2008). Zmiany we współczesnym języku polskim i ich kulturowe uwarunkowania. W: A. Dąbrowska, A. Nowakowska (red.), *Tom jubileuszowy*. Seria Język a Kultura, t. 20, 59–79.
- Ożóg, K. (2017). Uwagi o języku współczesnej młodzieży – między kodem ograniczonym a kodem rozwiniętym. *Słowo. Studia językoznawcze*, 8, 163–181.
- Pankowska, D. (2018a). Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 99–118.
- Pankowska, D. (2018b). Wulgaryzacja języka jako kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży. *Przeгляд Badań Edukacyjnych*, 27(2), 183–201.
- Pisarek, W. (1999). Wprowadzenie. W: W. Pisarek (red.), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci* (s. 5–11). Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Puzynina, J., Pajdzińska (1996). A. Etyka słowa. W: J. Miodek (red.), *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny* (s. 35–45). Warszawa: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.

- Salik, H., Szułdrzyński, M. (2020, 4 grudnia). Słowa poszły na wojnę (odcinek 40). [Rzeczpospolita Audycje: Posłuchaj, Plus Minus]. Pobrane z <https://podcasty.rp.pl/audycje/posluchaj-plus-minus/8510-slowa-poszly-na-wojne> (otwarty: 10.11.2013).
- Sikora, K. (2016). Kilka uwag na temat wulgaryzacji i brutalizacji polszczyzny. *Poznańskie Spotkania Językoznawcze*, 32, 105–115.
- Taras, B. (2011). Ekspansja wulgarności w języku i kulturze. *Język Polski*, 91(5), 372–380.
- Ustawa z dnia 20 maja 1971 r. Kodeks wykroczeń, Dz.U.2023.0.2119.
- Ustawa z dnia 7 października 1999 r. o języku polskim, Dz.U. 1999 nr 90 poz. 999.

Joanna Bierówka

*Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego**

E-mail: jbierowka@afm.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2668-3503

Internet i Głusi: kompetencje, użytkowanie i znaczenie w codziennym życiu**

Summary

THE INTERNET AND THE DEAF: COMPETENCIES, USAGE, AND SIGNIFICANCE IN DAILY LIFE**

In contemporary educational practice, digital technologies are extensively utilised by educators, who also create digital media content. Ensuring the accessibility of this content for all audiences, including deaf individuals, is essential. This study investigates the Internet usage practices of the Deaf community, identifying barriers, tools for enhancing media accessibility, and relevant legal rights. The author reviews research reports, presents standards and guidelines for media accessibility, and discusses applicable legal frameworks. The primary focus is on original survey research involving 196 deaf participants, 136 of whom were Internet users. The research addresses the following key questions: What is the prevalence of Internet use among the Deaf? What are the socio-demographic characteristics of deaf Internet users versus non-users? What are the specific communication competencies of these groups? How do the Deaf perceive their Internet skills, and how were these skills acquired? What purposes do the Deaf have for Internet use? Are they solely content consumers, or do they also publish content independently? What types of content do they receive and publish? How do the Deaf perceive the significance of the Internet in their lives? This study underscores the Internet's crucial role in the lives of the deaf individuals and the development of their community. It highlights the importance of equipping educators with the knowledge and skills to create and use accessible media content. Additionally, fostering awareness of the Deaf community, their needs, culture, and contributions can promote greater inclusivity and openness to diversity.

Keywords: the Deaf, Internet use by the Deaf, Polish Sign Language, accessibility of media messages for the Deaf, media education

* Adres: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych, ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1, 30-705 Kraków

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Internet odgrywa coraz większą rolę w życiu codziennym, w tym także w życiu osób niesłyszących, umożliwiając im dostęp do informacji, komunikację i rozwijanie kompetencji cyfrowych. Zrozumienie, w jaki sposób społeczność Głuchych korzysta z Internetu, jakie napotyka bariery oraz jakie ma potrzeby, jest kluczowe dla zapewnienia im pełnej dostępności i integracji w cyfrowym świecie.

W artykule przedstawiono badania dotyczące korzystania z Internetu przez Głuchych z uwzględnieniem ich kompetencji oraz znaczenia, jakie nadają temu użytkownikowi w swoim życiu codziennym. Warto zaznaczyć, że osoby z dysfunkcjami słuchu są grupą bardzo zróżnicowaną pod względem kompetencji komunikacyjnych. Przeważają te, których słuch pogorszył się z wiekiem (osoby ogłuchłe) i które wcześniej przyswoiły język polski. W prezentowanych tutaj badaniach skoncentrowano się na osobach niesłyszących od urodzenia lub od wczesnego dzieciństwa, które posługują się polskim językiem migowym (PJM). Część z nich dobrze komunikuje się po polsku, inni potrzebują wsparcia w komunikacji w formie napisów dla niesłyszących lub tłumaczenia na język migowy. Niektóre niesłyszące osoby nie znają języka polskiego i komunikują się tylko w języku migowym. Są też osoby głuche, które nie znają żadnego języka (Imiołczyk, 2020, s. 7).

Prezentowane badania mają na celu nie tylko poszerzenie wiedzy pedagogicznej, ale przyczyniają się do budowania świadomości na temat specyfiki funkcjonowania osób ze zróżnicowanymi potrzebami, co rodzi postawę otwartości i wrażliwości wobec różnorodności uczniów i wychowanków oraz inspiruje do działań sprzyjających przeciwdziałaniu ich wykluczeniu i dyskryminacji. Ważną rolę w tym zakresie odgrywają dostępność przekazów medialnych oraz postawy nauczycieli.

Należy zaznaczyć, że dostępność przekazów medialnych sprawia, że mogą z nich korzystać osoby ze zróżnicowanymi potrzebami, w tym osoby z niepełnosprawnościami. Dla zwiększenia dostępności tych przekazów konstruuje się je w odpowiedni sposób, uwzględniając różnego rodzaju udogodnienia. Wiedza na temat dostępności przekazów medialnych i kompetencje z zakresu budowania tej dostępności powinny być postrzegane jako przedmiot edukacji medialnej. Obecnie takie ujęcie nie jest jeszcze powszechne, ale zyskuje na popularności. Dzieje się tak dzięki coraz większej świadomości dotyczącej zróżnicowanych potrzeb odbiorców przekazów medialnych, za którą stoi rozwój badań nad dostępnością, oraz regulacje prawne o charakterze międzynarodowym, krajowym i lokalnym. Kwestie dostępności są obecne w ważnym – z punktu widzenia edukacji medialnej – dokumencie, jakim są Europejskie ramy kompetencji cyfrowych (DigComp). W jego edycji 2.2, wskazano jako jedną z kompetencji cyfrowych: „świadomość wymogów dostępności podczas komunikowania się w środowiskach cyfrowych, tak

aby komunikacja była inkluzyjna i dostępna dla wszystkich użytkowników (np. dla osób niepełnosprawnych, osób starszych, osób o niskim poziomie umiejętności czytania i pisanie, mówiących innym językiem)” (Vuorikar i in., 2022, s. 29). Z myślą o osobach realizujących działania edukacyjne, stworzono Europejskie ramy kompetencji cyfrowych dla nauczycieli (DigCompEdu) (Redecker, Punie, 2017). Wśród dwudziestu dwóch kompetencji cyfrowych, w obszarze 5. Wzmacnianie pozycji uczniów (*Empowering learners*) opisano kompetencję: „Dostępność i włączenie”. Dostępność oznacza tu takie dostosowanie zasobów edukacyjnych i stosowanych w procesie edukacji technologii, aby wszyscy uczniowie, także ci ze specjalnymi potrzebami mogli z nich korzystać. Ważna jest przy tym świadomość, że stosowanie technik cyfrowych może czynić proces edukacyjny bardziej, ale także mniej dostępnym, dla tej grupy uczniów (Redecker, Punie, 2017, s. 70–71). W gronie osób ze specjalnymi potrzebami, w dokumencie zostały wymienione osoby z dysfunkcją słuchu (Redecker, Punie, 2017, s. 71). Nauczyciele powinni posiadać wiedzę na temat specyfiki komunikacyjnej i innych potrzeb tej grupy odbiorców swoich działań. Powinni także umieć zastosować przeznaczone dla nich udogodnienia, które stosuje się w zakresie budowania dostępności.

Głusi jako mniejszość kulturowo-językowa

Wiele osób niesłyszących określa się jako Głuche – pisane wielką literą. Nie postrzegają się one jako osoby z niepełnosprawnością, lecz jako mniejszość kulturowo-językowa, gdyż mają własną kulturę – kulturę Głuchych i własny język (Imiołczyk, 2020, s. 7). Językiem tym jest polski język migowy (PJM), którego powstanie wynikało z potrzeby porozumiewania się osób niesłyszących. Jest to język, który dziecko „otrzymuje w drodze naturalnej aktywizacji od głuchych rodziców bądź rodzica, lub którego uczy się w kontaktach środowiskowych z innymi głuchymi” (Kosiba, Grenda, 2011, s. 6). Co ważne, jest on językiem żywym i stale się rozwija (Wojtas, 2014, s. 101). Badania nad PJM w Polsce realizowane są od lat 90. i dowodzą, że stanowi on „kompletny system językowy, który ma cechy języka naturalnego: podobnie jak języki mówione – ma warstwową strukturę skonstruowaną na podłożu fonologicznym, morfologicznym i składniowym” (Tomaszewski, Piekot, 2015, s. 65). Nie należy mylić PJM z SJM – systemem językowo-migowym określanym także jako język migany. Polega on „na posługiwaniu się językiem mówionym przy jednoczesnym stosowaniu słów migowych i struktur gramatycznych właściwych językowi polskiemu” (Tomaszewski, Piekot, 2015, s. 64). Posługiwanie się SJM jest więc możliwe wśród Głuchych, którzy mają dobrze opanowane struktury polszczyzny. Został on stworzony w latach 60. XX w. w celu ułatwienia komunikowania się

słyszącym i niesłyszącym, a także jako podstawa metodyki nauczania, powszechnie stosowana w szkolnictwie dla niesłyszących w naszym kraju (Kosiba, Grenda, 2011, s. 7). W praktyce można mówić o językowym kontinuum między PJM i SJM, w którym mieszczą się jeszcze kody mieszane, przenikające się wzajemnie. Użytkownicy nie zawsze mają świadomość, którym kodem się posługują (Tomaszewski, Piekot, 2015, s. 64). Obecnie dzięki badaniom nad PJM oraz uznaniu w prawodawstwie międzynarodowym i polskim prawa Głuchych do posługiwania się nim, rośnie świadomość dotycząca konieczności oparcia ich edukacji na polskim języku migowym (Czajkowska-Kisil, Siepkowska, Sak, 2014, s. 16) oraz działań w zakresie budowania dostępności przekazów medialnych dla tej grupy odbiorców.

Liczba osób posługujących się tym językiem jako podstawowym narzędziem komunikacji jest szacunkowa. I tak, zgodnie z Narodowym Spisem Powszechnym Ludności i Mieszkań z 2021 r., PJM jako język kontaktów domowych wybrało 9267 osób, w tym 7070 osób zadeklarowało także znajomość języka polskiego, a 2079 osób znajomość tylko PJM (GUS, 2023). Należy zauważyć, że badaniami nie zostali objęci wszyscy Głusi. Ponadto nie wszyscy Głusi posługują się PJM w kontaktach domowych, ponieważ często ich bliscy nie znają tego języka. Do tej pory wielkość społeczności Głuchych określano w Polsce na 50–100 tysięcy osób (Świdziński, 2014, s. 9).

Dostępność przekazów medialnych dla Głuchych

Dostępność przekazów medialnych dla Głuchych budowana jest m.in. poprzez zastosowanie napisów. Chodzi tu zwłaszcza o napisy rozszerzone, które są zsynchronizowaną z obrazem alternatywą tekstową dla treści dźwiękowych zawartych w przekazie medialnym. Przypominają one napisy dialogowe, lecz zawierają dodatkowe informacje, takie jak identyfikacja mówiących, informacje o istotnych odgłosach, muzyce itd. (Kowalski, Sacha, Szczygielska, 2014). Napisy dla niesłyszących mogą być tworzone przed wydaniem/emisją materiału audiowizualnego. Istnieje także możliwość stosowania napisów na żywo (Szczygielska, 2019, s. 207).

Poza stosowaniem napisów bardzo ważną formą budowania dostępności przekazów medialnych dla Głuchych jest tłumaczenie ich na język migowy. Początkowo używano w tym celu systemu językowo-migowego, obecnie dzięki badaniom nad PJM i preferencjami Głuchych (Bierówka, 2019, s. 280; Kalata-Zawłocka, 2021, s. 67) coraz bardziej upowszechnia się tłumaczenie na polski język migowy. Bardzo ważne przy tym jest, aby było to tłumaczenie wysokiej jakości, zrealizowane zgodnie ze standardami obowiązującymi w tym zakresie. Standardy takie zostały zawarte w stanowisku Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z 2021 r., w sprawie jakości

i sposobu realizacji tłumaczenia na język migowy w utworach audiowizualnych (KRRiT, 2021). Wcześniej, w 2016 r., KRRiT przyjęła także stanowisko w sprawie jakości i sposobu realizacji napisów dla niesłyszących w utworach audiowizualnych (KRRiT, 2016).

Obowiązek stosowania udogodnień dla osób z niepełnosprawnościami wzroku i słuchu nakłada na nadawców programów Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 roku o radiofonii i telewizji (Dz.U. 1993 r. nr 7, poz. 34). Kolejna jej nowelizacja z 22 marca 2018 r. określa, że do 2024 r. udogodnienia te mają być wprowadzone w 50% kwartalnego czasu nadawania programu, z wyłączeniem reklam i telesprzedaży (Dz.U. 2018 r., poz. 915). Jednocześnie w drodze rozporządzenia wprowadzono wiele wyjątków dla programów wyspecjalizowanych i łagodniejsze wymogi dla nadawców programów o niskim udziale widowni. Ponadto określony został także udział poszczególnych rodzajów udogodnień w łącznym czasie nadawania programu w zależności od pory emisji, charakteru i rodzaju programu (Dz.U. 2018 r. poz. 2261).

Oprócz wspomnianej powyżej ustawy w Polsce wprowadzono w ostatnich latach wiele istotnych aktów prawnych stanowiących ramy dla budowania dostępności mediów dla osób z niepełnosprawnościami. Są to m.in.: Ustawa z dnia 19 lipca 2011 roku o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz.U. 2011 r. nr 209, poz. 1243), a także Ustawa z dnia 19 lipca 2019 roku o zapewnianiu dostępności osobom ze specjalnymi potrzebami (Dz.U. 2019 r., poz. 1696) oraz – szczególnie istotna w obliczu cyfryzacji mediów – Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 roku o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 r., poz. 848). Ustawa ta obejmuje WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*), czyli zbiór wytycznych przyjętych przez wiele krajów europejskich, które wskazują jak tworzyć treści internetowe, aby były bardziej dostępne dla osób z niepełnosprawnościami. Rekomendacja dotycząca stosowania tych wytycznych znajduje się także w Europejskiej agendzie cyfrowej. W polskiej ustawie odnoszącej się do WCAG zaleca się m.in. stosowanie na stronach internetowych i w aplikacjach mobilnych tłumaczenia na język migowy i napisów dla niesłyszących. Może się wydawać, że treści cyfrowe o charakterze tekstowym są dla Głuchych dostępne. Należy jednak pamiętać, że dla części z nich język polski nie jest pierwszym językiem i mogą mieć problemy z jego zrozumieniem. Dlatego też ważną formą budowania dostępności jest tworzenie jak najbardziej jasnych i prostych treści. Natomiast, gdy nie jest to możliwe – doradza się tworzenie treści uzupełniających lub alternatywnej wersji przekazu tekstowego (FIRR, 2021). Poleca się tu stosowanie standardu przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia ETR (*Easy to Read*). Standard ten ma ułatwić zrozumienie informacji przede wszystkim dorosłym osobom z niepełnosprawnością intelektualną, ale także innym odbiorcom, np. takim, którzy mają trudności z czytaniem, lub dla których język polski jest językiem

obcym. Jako że aktywnością podejmowaną w środowisku cyfrowym przez wiele osób jest granie w różnego rodzaju gry, warto wspomnieć w tym kontekście o zbiorach wytycznych, dotyczących projektowania gier dostępnych dla osób z różnymi niepełnosprawnościami. Między innymi wydane w formie pliku PDF, jak i strony internetowej wytyczne fundacji Able Gamers (Barlet, Spohn, 2012).

Impulsem do budowania ram prawnych dotyczących dostępności oraz tworzenia standardów i wytycznych w tym zakresie, stało się z pewnością przyjęcie w 2006 r. Konwencji praw osób niepełnosprawnych, która przez Polskę została ratyfikowana w roku 2012. Konwencja nakłada na państwa-strony obowiązek zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami dostępu, na równych zasadach z innymi obywatelami m. in. do informacji i komunikacji międzyludzkiej, w tym technologii i systemów komunikacyjnych i informacyjnych (Dz.U. 2012 r., poz. 1169, art. 9).

Można więc sądzić, że w Polsce dzięki gwarancjom prawnym oraz standardom budowania dostępności Głusi mają zagwarantowany dostęp do przekazów medialnych. Jednak napotykają oni na wiele ograniczeń w tym zakresie. Okazuje się bowiem, że obowiązuje interpretacja ustawy o radiofonii i telewizji, zgodnie z którą: przyjęty minimalny poziom udogodnień to ich suma. Realizując zapisy ustawy, nadawcy koncentrują się na ilości udogodnień, a nie na ich jakości. Wśród udogodnień dominują napisy, które nie zawsze są zrealizowane zgodnie z wytycznymi w tym zakresie i nie dla wszystkich Głuchych są zrozumiałe. Jakość tłumaczenia na język migowy, także pozostawia wiele do życzenia. Poza tym, niektórzy nadawcy umieszczają audycje telewizyjne z udogodnieniami w porach niskiej oglądalności, czyli późno w nocy lub we wczesnych godzinach porannych (zob. Bierówka, 2023).

Ten niekorzystny obraz realiów dostępności przekazów medialnych dla Głuchych ujawnił się także w trakcie badań, które autorka zrealizowała w 2022 r. Dotyczyły one dostępności informacyjnych przekazów medialnych dla Głuchych, w czasie pandemii COVID-19. W toku badań zrealizowano 15 wywiadów z Głuchymi oraz debatę na temat dostępności mediów, w której brało udział 19 Głuchych (zob. Bierówka, 2023). Tylko jedna z wypowiedzających się w ramach badań osób, nie zgłaszała zastrzeżeń do poziomu dostępności informacyjnych przekazów medialnych dla Głuchych. Pozostałe osoby wskazywały na fakt, że wiele treści, nawet bardzo istotnych dla Głuchych emituje się bez zastosowania jakichkolwiek udogodnień. Większość wypowiedzających się w ramach badań osób wskazała, że jakość napisów czy tłumaczenia na język migowy nie zawsze im odpowiada. Negatywne uwagi dotyczyły zwłaszcza tłumaczenia, wskazywano, że tłumacz jest zbyt mały, zbyt szybko przekazuje treści, jego postać bywa na ekranie zasłonięta przez inne elementy obrazu. Pojawiły się także opinie, że o ile w pandemii dostępność przekazów poprawiła się, to w czasie postpandemicznym znowu doszło do jej pogor-

szenia. Badani zwrócili uwagę na fakt, że są zmuszeni wybierać nie te programy i stacje telewizyjne, które im odpowiadają, ale te, w których znajdują się udogodnienia. Badania pokazały także, że najpopularniejszym źródłem informacji wśród badanych Głuchych jest Internet. Korzystali z niego zarówno młodszy, jak i starsi respondenci. Ci ostatni szukali przede wszystkim przekazów tłumaczonych na PJM, np. vlogów tworzonych przez innych członków społeczności Głuchych.

Znaczenie Internetu dla społeczności Głuchych w Polsce

Internet okazuje się szczególnie ważnym narzędziem komunikowania i poszukiwania informacji dla Głuchych. Wprowadza także ogromne zmiany w funkcjonowaniu tej rozproszonej społeczności, dla której komunikowanie się na odległość było w dobie przed Internetem znacząco ograniczone (Teper-Solarz, 2018, s.180). Pierwszym krokiem na drodze komunikowania zapośredniczonego przez media była dla Głuchych komunikacja tekstowa (Zdrodowska, 2014, s. 35–36), ale przełomem stało się wykorzystanie urządzeń, które pozwalają im komunikować się na odległość w ich podstawowym języku – czyli języku migowym. Możliwość taką dają urządzenia, dzięki którym można łatwo i szybko przesyłać obraz, czyli wyposażone w kamerę. Głusi w ten sposób nie tylko komunikują się na odległość, ale także publikują treści w sieci. Teper konstatuje, że Internet jako technologia oparta na przekazie tekstowym i obrazie, jest jakby stworzona dla Głuchych. Nie tylko pozwala im pokonywać bariery w dostępie do informacji, ale rozszerza zakres kontaktów interpersonalnych poza zasięg dostępności fizycznej. Internet jest także miejscem ekspresji kultury Głuchych, upowszechniania języka migowego, budowania poczucia przynależności, tworzenia nowej tożsamości oraz forum walki Głuchych o ich prawa (Teper-Solarz, 2018, s. 182).

Różnego rodzaju usługi, czy to komercyjne, czy związane z ochroną zdrowia lub z załatwianiem spraw urzędowych także są bardziej dostępne dla Głuchych, gdy mogą oni skorzystać z nich online, przez strony internetowe czy aplikacje. Zwłaszcza gdy zaprojektowano je zgodnie z wytycznymi dotyczącymi dostępności cyfrowej. Ważną usługą, z której mogą korzystać Głusi, komunikując się ze słyszącymi jest tłumacz języka migowego online. Być może w przyszłości usługa ta będzie realizowana automatycznie, chociaż ze względu na specyfikę języka migowego jest to wyjątkowo trudne wyzwanie (CORDIS, 2017, 2019). Przełomowe są także technologie pozwalające szybko i łatwo zmienić mowę w tekst. Symultaniczne zapisywanie lekcji czy wykładów lub automatyczne tworzenie napisów do wizualnych materiałów może być z powodzeniem wykorzystywane w edukacji osób z dysfunkcjami słuchu (Domagała-Zyśk, 2017a, 2017b).

Odnosnie do omówionych tu usług i kwestii ich dostępności, warto wskazać badania dotyczące użytkowania Internetu przez Głuchych w Polsce, czy szerzej osób z dysfunkcjami narządów słuchu. Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że w badaniach podejmowano m.in. takie istotne tematy, jak wykorzystanie nowych technologii w procesie diagnozowania wad słuchu, dobierania urządzeń wspomagających słuch oraz komputerowego wspierania procesu nauczania dzieci niesłyszących (Zielińska, 2005, 2007, 2015). Pochylano się także nad podatnością adolescentów z uszkodzonym słuchem na problematyczne używanie Internetu (PUI) oraz ich skłonność do zachowań ryzykownych w sieci (Karbowniczek, Michalczyk, 2022; Michalczyk, 2021). Ciekawej analizy wpływu popularności komunikacji zapośredniczonej przez Internet na relacje w obrębie społeczności Głuchych podjęła się także Zuzanna Teper-Solarz (2018) – wskazując na takie negatywne konsekwencje jak: pogłębienie się luki międzypokoleniowej, wzmacnianie negatywnych wzorów zachowań głuchych użytkowników Internetu, osłabianie tradycyjnych więzi w obrębie omawianej społeczności. Głusi respondenci w badaniach Teper-Solarz deklarują także, że budując relacje przez Internet Głusi tracą motywację do nauki czytania i pisania oraz budowania relacji ze słyszącymi. Autorka podkreśla także, że Głusi mają różne kompetencje w zakresie korzystania z Internetu i dlatego społeczność ta różnicuje się obecnie na mniej i bardziej wykluczonych użytkowników Internetu (Teper-Solarz, 2018, s. 182–184).

Na uwagę zasługuje także obszerna, oparta na materiale gromadzonym przez sześć lat, analiza tekstów tworzonych w języku polskim przez osoby z dysfunkcją słuchu autorstwa Katarzyny Jachimowskiej (2013). Przedmiotem jej badań jest m.in. komunikacja językowa osób niesłyszących, realizująca się za pośrednictwem komputera z dostępem do Internetu. Jachimowska dokonuje także kompleksowego przeglądu aktywności sieciowej tej grupy użytkowników oraz przeznaczonych dla nich serwisów sieciowych (Jachimowska, 2013, s. 89–102). „Młodzi, aktywni, wymieniający się doświadczeniami i świadomi swoich praw głusi są coraz bardziej widoczni w Internecie” – reasumuje autorka tę część pracy (tamże, s. 98).

W świetle rosnącej świadomości dotyczącej konieczności budowania dostępności informacyjnej i komunikacyjnej coraz częściej realizuje się badania dotyczące preferencji Głuchych w dziedzinie narzędzi budowania tej dostępności (Kallata-Zawłocka, 2021; Szarkowska, Laskowska, 2014). Głusi badani są także jako odbiorcy różnego rodzaju usług online, np. serwisu mObywatel 2.0 (Ministerstwo Cyfryzacji, 2024) czy Internetowego Konta Pacjenta (Narodowy Fundusz Zdrowia, 2024). Badania te mają na celu dostosowanie usług do potrzeb osób z dysfunkcją słuchu.

Głusi i Internet w świetle badań własnych

Założenia metodologiczne i organizacyjne badań

Główny problem badawczy został sformułowany dosyć szeroko: Jak Głusi korzystają z Internetu? W celu ukierunkowania dalszych badań należało więc stworzyć wykaz problemów szczegółowych (Pilch, Bauman, 2001, s. 191–192). Przedstawia się on następująco: Jaka jest popularność Internetu wśród Głuchych? Jakie są cechy społeczno-demograficzne Głuchych korzystających i niekorzystających z Internetu? Jaka jest specyfika kompetencji komunikacyjnych obu tych grup respondentów? Jak Głusi oceniają swój poziom umiejętności korzystania z Internetu? Jak nabyli te umiejętności? W jakim celu Głusi korzystają z Internetu? Czy są jedynie odbiorcami treści? Czy także samodzielnie je publikują? Jaki jest format treści odbieranych i publikowanych przez respondentów? Jak Głusi oceniają znaczenie Internetu w swoim życiu.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu wraz z towarzyszącą jej techniką ankiety. Na potrzeby badań skonstruowano kwestionariusz, który był konsultowany z osobami głuchymi w ramach współpracy przy realizacji badań z Małopolskim Oddziałem PZG. Kwestionariusz obejmował 25 pytań, w tym 9 pytań metrykalnych. Znacząca część kwestionariusza przeznaczona była tylko dla respondentów, którzy korzystają z Internetu. Budując narzędzie, dołożono wszelkich starań, aby język był możliwie prosty a instrukcje zrozumiałe. Zrealizowano próbne, pilotażowe badania z użyciem omawianego kwestionariusza. Ostateczna wersja narzędzia z pewnością i tak mogła stanowić wyzwanie dla respondentów, dlatego należało odpowiednio zorganizować procedurę badawczą. W badaniach postawiono na badania audytoryjne, ale grupy respondentów były nieliczne – około dziesięcioosobowe. Badanie było realizowane w siedzibach PZG, przez osoby, które są reprezentantami badanej społeczności i co bardzo ważne: znają dobrze PJM. Mogły więc służyć pomocą respondentom, tłumaczyć pytania kwestionariusza, odpowiadać na wszelkie wątpliwości badanych. Pomimo zastosowanych procedur należy stwierdzić, że bariera komunikacyjna nie do końca została pokonana. Niektórzy respondenci deklarowali, że nie rozumieją dokładnie części pytań, a wiele odpowiedzi było dosyć lakonicznych. Pomimo to zgromadzony materiał badawczy można uznać za wartościowy i interesujący. Badania te przeprowadziłam w 2019 r. W toku badań ankietowych zgromadziłam 196 kwestionariuszy, które mogły być poddane dalszej analizie. Badania realizowałam w różnych miejscowościach województwa małopolskiego. W trakcie procedury doboru próby założyłam, że odpowiedzi respondentów mogą się różnicować ze względu na ich cechy społeczno-demograficzne, zwłaszcza chodzi tu o wiek i płeć badanych, oraz ich wykształcenie. Do zróżnicowania tego

należy podejść jednak z ostrożnością, ponieważ próba nie jest reprezentatywna, a sposób jej doboru nie pozwalał do końca kontrolować cech respondentów. Podjęłam jednak starania, aby próba nie była obciążona nadreprezentacją badanych o określonych cechach. W najmniejszym stopniu udało mi się to w przypadku wieku badanych, ponieważ grupa najmłodszych respondentów – w wieku edukacyjnym, jest najsłabiej reprezentowana.

Wyniki badań

Relacje z badań warto rozpocząć od charakterystyki respondentów. Najstarsza badana osoba miała 89 lat, a najmłodsza 19. Średnia wieku respondentów to 51,4 lata. Jedna piąta badanych to osoby między 21 a 40 rokiem życia, jedna trzecia to osoby wieku od 41 do 60 lat i jedna trzecia to osoby powyżej 60 roku życia. Osoby najmłodsze były najmniej licznie reprezentowane: 9% respondentów miało 20 lat lub mniej. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania to kategorie respondentów, którzy mieszkali: w miastach powyżej 100 tysięcy mieszkańców, do 100 tysięcy mieszkańców i na wsiach były zbliżone do siebie pod względem liczebności. W tabeli 1 bardziej szczegółowo przedstawiłam cechy respondentów, uwzględniając podział na korzystających i niekorzystających z Internetu.

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne respondentów ankiety [$N = 196$] – z uwzględnieniem podziału na osoby korzystające ($n^1 = 136$) i niekorzystające z Internetu ($n^2 = 60$)¹

	Korzystający z Internetu $n^1 = 136$	Niekorzystający z Internetu $n^2 = 60$	Razem $N = 196$
Płeć			
Kobieta	47%	55%	49%
Mężczyzna	48%	42%	46%
Wiek			
do 20	13%	2%	9%
21–40	26%	2%	19%
41–60	42%	15%	34%
powyżej 60	14%	80%	34%

¹ Procenty w tabelach i wykresach nie sumują się do 100, ponieważ nieuwzględniono kategorii: brak odpowiedzi.

	Korzystający z Internetu $n^1 = 136$	Niekorzystający z Internetu $n^2 = 60$	Razem $N = 196$
Miejsce zamieszkania			
Wieś	22%	53%	32%
Miasto do 100 tys. mieszkańców	39%	25%	35%
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	32%	18%	28%
Wykształcenie			
Podstawowe	1%	17%	6%
Zawodowe	46%	72%	54%
Średnie	25%	5%	19%
Policealne	16%	2%	12%
Wyższe	7%	2%	6%

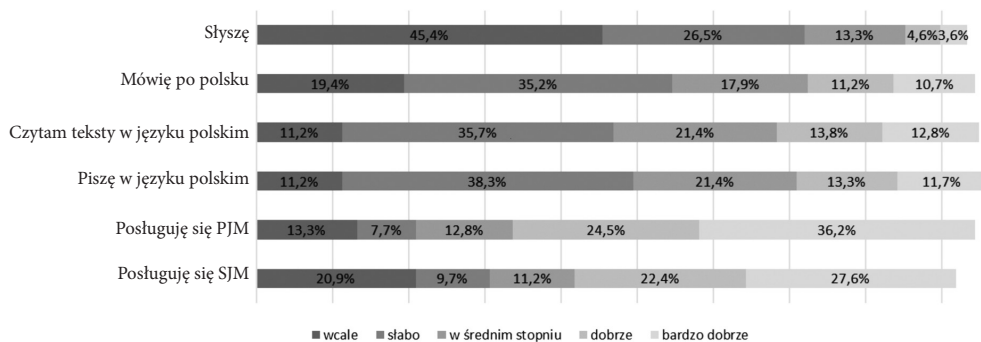
Źródło: Opracowanie własne

Wśród osób niekorzystających z Internetu nieco liczniej reprezentowane były kobiety. Respondenci, którzy nie korzystali z Internetu to głównie osoby starsze: 80% z nich ma ponad 60 lat, a tylko jedna osoba reprezentuje najmłodszą grupę wiekową. Ponad połowa respondentów niekorzystających z Internetu mieszka na wsi, podczas gdy w całej próbie mieszkańcy wsi stanowili 32%. Prawie 90% badanych Głuchych, którzy nie korzystają z Internetu, to osoby z wykształceniem co najwyżej zawodowym. Takie wykształcenie wśród użytkowników zadeklarowało 47%. Podczas gdy w całej próbie emeryci i renciści stanowią 43%, to wśród niekorzystających z Internetu jest to 85%. Sytuacja materialna osób korzystających z Internetu wydaje się być nieco lepsza. Pośród osób niekorzystających z Internetu 65% deklaruje dochód na osobę w rodzinie do 1500 zł na osobę, w tym 45% zaznaczyło przedział 1000–1500. Wśród użytkowników Internetu dochód do 1500 zł na osobę deklaruje 41%. Dochód 3000 zł na osobę w rodzinie zadeklarowało 7,3% osób z grupy korzystającej z Internetu i tylko jedna niekorzystająca (1,7%).

Cechy korzystających i niekorzystających użytkowników Internetu są podobne w badanej grupie i w całej populacji. Podobnie jak w całej populacji, także wśród osób badanych: z Internetu korzysta około 70% ogółu. Co ciekawe, badania dotyczące osób z niepełnosprawnościami pokazują, że korzystają one z Internetu rzadziej niż osoby bez niepełnosprawności (Gąciarz, Bartkowski, 2014, s 29). Struktura wiekowa respondentów w moim badaniu odbiega od struktury polskiego

społeczeństwa. Liczniej reprezentowane są tu osoby starsze, a więc takie, które rzadziej korzystają z Internetu. Pomimo to popularność Internetu jest wśród badanych Głuchych prawie na poziomie ogółu społeczeństwa. Stąd można rozważać czy Internet nie jest w tej kategorii użytkowników szczególnie popularny, zwłaszcza na tle użytkowników z innymi niepełnosprawnościami?

Wracając do badanych, ważną kwestią są ich kompetencje komunikacyjne. Rozkład odpowiedzi na pytanie o tę kwestię obrazuje wykres 1.



Wykres 1. Kompetencje komunikacyjne respondentów ankiety [N = 196].

Źródło: Opracowanie własne

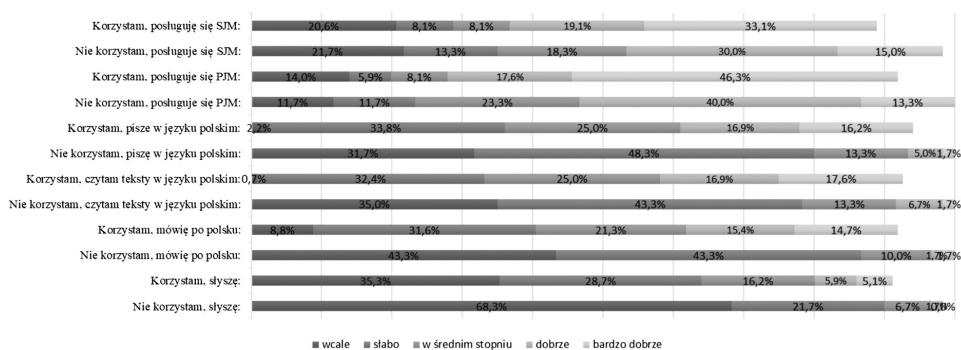
Jak widać połowa badanych zadeklarowała, że wcale nie słyszy. Część osób deklaruje jednak, że słyszy – około 26% słabo, 13% w średnim stopniu. Wiąże się to z korzystaniem z urządzeń wspomagających słuch. Jedna trzecia (31,1%) badanych zadeklarowało, iż korzysta z aparatu słuchowego, a 5,6% z implanta ślimakowego. Trudno rozstrzygnąć: czy osoby, odpowiadając na omawiane tu pytanie, miały na myśli jakość słyszenia przy użyciu urządzeń wspomagających słuch, czy bez tych urządzeń. Ponad połowa respondentów zadeklarowała, że wcale nie mówi po polsku lub mówi słabo.

Z punktu widzenia korzystania z Internetu, szczególnie ważne wydają się kompetencje w zakresie czytania i pisania. Okazuje się jednak, że 11,2% respondentów nie czyta i nie pisze po polsku, a ponad 30% określa tę umiejętność jako słabą. Natomiast ponad 60% badanych posługuje się polskim językiem migowym dobrze lub bardzo dobrze, a kolejne 20% średnio lub słabo. Większość respondentów zna także system językowo migowy.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że specyfika kompetencji komunikacyjnych Głuchych wynika częściowo z ich niepełnosprawności, lecz w znacznym stopniu jest efektem zaniedbań w zakresie edukacji Głuchych. Dobitnie wskazuje na to wynik kontroli edukacji głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży, zrealizowa-

ny w 2022 r. przez Najwyższą Izbę Kontroli. Autorzy raportu z tej kontroli stwierdzili, że część kadry pedagogicznej szkół integracyjnych i specjalnych, w których uczą się dzieci i młodzież z niepełnosprawnością słuchu, nie znała języka migowego. Dla potrzeb tej grupy uczniów nie dostosowano także podręczników ani treści poleceń i pytań egzaminów zewnętrznych. Nie realizuje się w tych szkołach edukacji w zakresie języka polskiego dla Głuchych „co nie pozwala na poprawę ich kompetencji językowych, niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie” (NIK, 2022, s. 25).

Celem omawianych badań była m.in. próba rozstrzygnięcia kwestii, czy omawiana tu specyfika kompetencji komunikacyjnych Głuchych ma znaczenie dla korzystania lub niekorzystania z Internetu. Wykres 2 pokazuje kompetencje komunikacyjne respondentów, którzy są użytkownikami Internetu i tych, którzy nimi nie są.



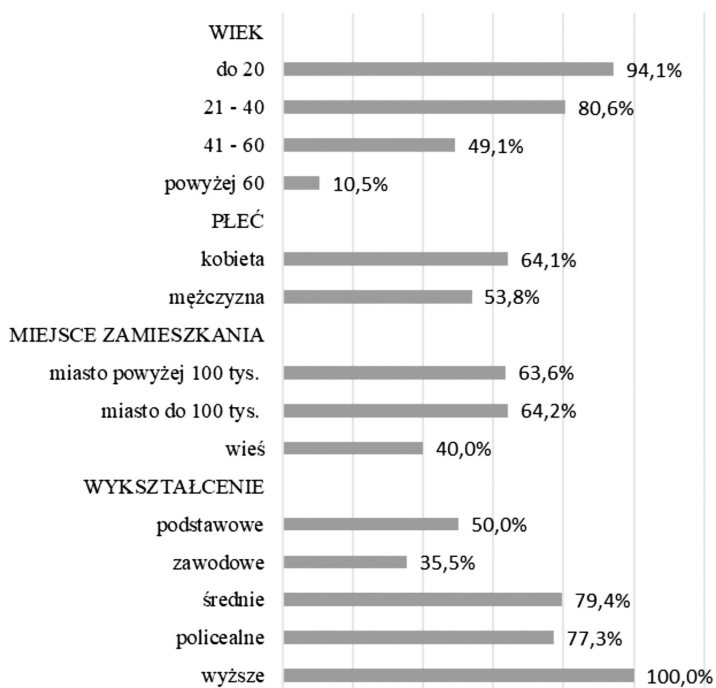
Wykres 2. Kompetencje komunikacyjne badanych korzystających ($n^1=136$) i niekorzystających ($n^2=60$) z Internetu.

Źródło: Opracowanie własne

Analizując wykres łatwo stwierdzić różnice w kompetencjach komunikacyjnych badanych Głuchych korzystających i niekorzystających z Internetu. Wśród niekorzystających, procentowo jest niemal dwa razy więcej osób, które wcale nie słyszą. W tej grupie 90% osób deklaruje, że nie słyszy lub słyszy słabo. Po polsku nie mówi lub mówi słabo 86,6% niekorzystających z Internetu, natomiast wśród respondentów korzystających z Internetu nie mówi po polsku 8,8%, a 31,6% mówi słabo. Wśród badanych niekorzystających z Internetu 43,3% czyta teksty w języku polskim słabo, a 35,5% czyli 21 osób wcale nie czyta. Spośród badanych, którzy korzystają z Internetu odpowiedź: wcale nie czytam tekstów w języku polskim, zaznaczyła tylko jedna osoba, natomiast 44 osoby przyznały, że czytają słabo (32,4% Głuchych korzystających z Internetu). Pośród badanych niekorzystających z Internetu 31,7%, czyli 22 osoby na 60, zadeklarowały, że nie piszą po polsku. Wśród korzystających

były to 3 osoby na 136 (2,2%). Słabo z pisaniem radzi sobie 48,3% niekorzystających i 33,8% korzystających.

Pomimo że badana tu próba była niereprezentatywna, należy te dane uznać za ważne, ponieważ uświadamiają nam konieczność dostosowania przekazów medialnych dla osób, które mają zróżnicowane kompetencje komunikacyjne, także dla osób, które czytają i piszą po polsku słabo lub wcale. Warto przy tym zwrócić uwagę, że zdecydowana większość badanych posługuje się polskim językiem migowym. Wcale nie zna go po kilkanaście procent badanych w obu grupach, w sumie 26 osób na 196 badanych (13,3%). Również wysoka w obu grupach, choć nieco niższa w stosunku do PJM jest znajomość systemu językowo migowego. Można więc wnioskować, że budowa dostępności przekazów medialnych powinna uwzględnić przede wszystkim tłumaczenie na PJM.



Wykres 3. Procent respondentów, którzy zadeklarowali dobry lub bardzo dobry poziom umiejętności korzystania z Internetu [N = 136].

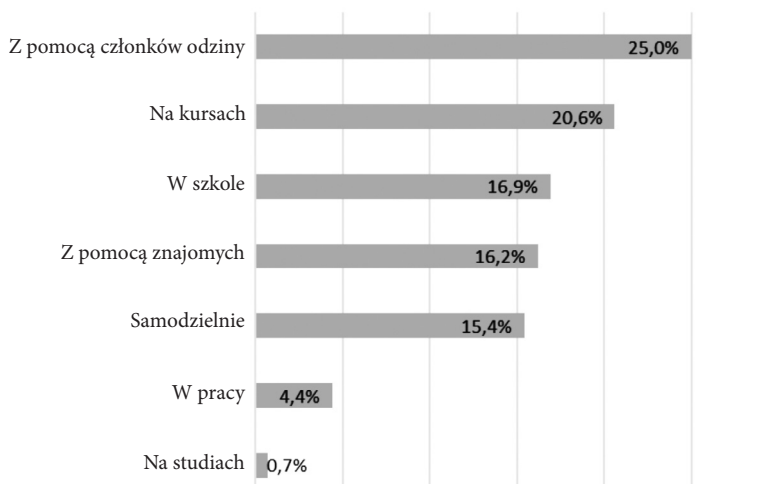
Źródło: Opracowanie własne

Satysfakcjonujące i funkcjonalne korzystanie z mediów możliwe jest dzięki ich dostępności, nie bez znaczenia pozostają tu jednak kompetencje medialne samych użytkowników. Chcąc zgłębić ten temat, zapytano respondentów korzystających

z Internetu, o to jak w tym względzie oceniają swoje umiejętności. Należy w tym miejscu podkreślić, że poniższe dane będą dotyczyć tylko respondentów, którzy są użytkownikami Internetu, było to 136 spośród 196 osób. Okazuje się, że ponad połowa z nich uważa, że ich umiejętności są dobre lub bardzo dobre. Bardzo dobre umiejętności deklaruje 21,3%, dobre 37,5%, a 28% średnie. Słabe umiejętności zadeklarowało 11,8% osób, a jedna osoba ich brak. Poziom umiejętności pozwalających na korzystanie z Internetu wśród badanych głuchych użytkowników, można by zatem określić jako stosunkowo wysoki. Należy jednak pamiętać, że bazujemy tu jedynie na samoocenie. Warto przy tym przyjrzeć się, jak omawiane tu umiejętności rozkładają się wśród badanych o różnych cechach społeczno-demograficznych.

Jak widać, więcej osób deklarujących dobry lub bardzo dobry poziom umiejętności korzystania z Internetu jest wśród respondentów młodszych niż wśród starszych, zamieszkałych w mieście niż na wsi. Co ciekawe, wśród kobiet jest procentowo więcej odpowiedzi – „mój poziom umiejętności korzystania z Internetu jest dobry” lub „bardzo dobry” niż wśród mężczyzn. Podobnie wśród osób z podstawowym wykształceniem jest więcej, niż wśród osób z zawodowym. Natomiast w kolejnych kategoriach wyróżnionych ze względu na wykształcenie, procent deklarujących dobre lub bardzo dobre umiejętności korzystania z Internetu rośnie aż do 100% wśród użytkowników Internetu z wykształceniem wyższym.

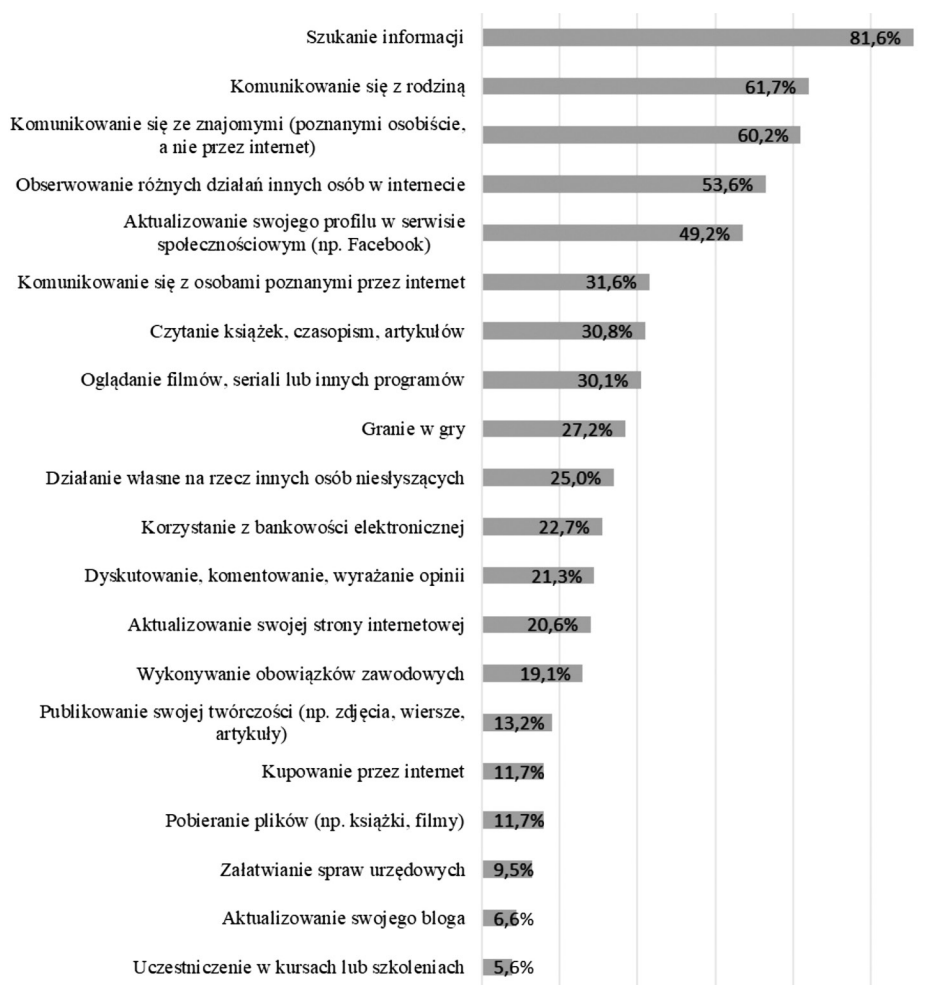
W jaki sposób respondenci nabyli omawiane powyżej umiejętności? Rozkład odpowiedzi na to pytanie przedstawia wykres 4.



Wykres 4. Rozkład odpowiedzi na pytanie: „W jaki sposób nauczyła się Pani/Pan korzystać z Internetu” [N = 136].

Źródło: Opracowanie własne

Pomimo że respondenci mogli wybrać wiele odpowiedzi, nie było takiej sytuacji. Jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie, a pozostałe osoby wybrały jedną z możliwych odpowiedzi. Ponad połowa respondentów z grupy użytkowników Internetu, czyli 56,6% nauczyło się korzystać z niego w sposób pozainstytucjonalny – samodzielnie lub z pomocą krewnych bądź znajomych. Wydaje się, że dosyć niewiele, bo 16,9% osób wskazuje jako miejsce zdobycia kompetencji cyfrowych szkołę, a 20,6% osób kursy. Jedna osoba nauczyła się korzystać z Internetu na studiach, a sześć osób (4,4%) w pracy. Ważnym faktorem wydaje się być

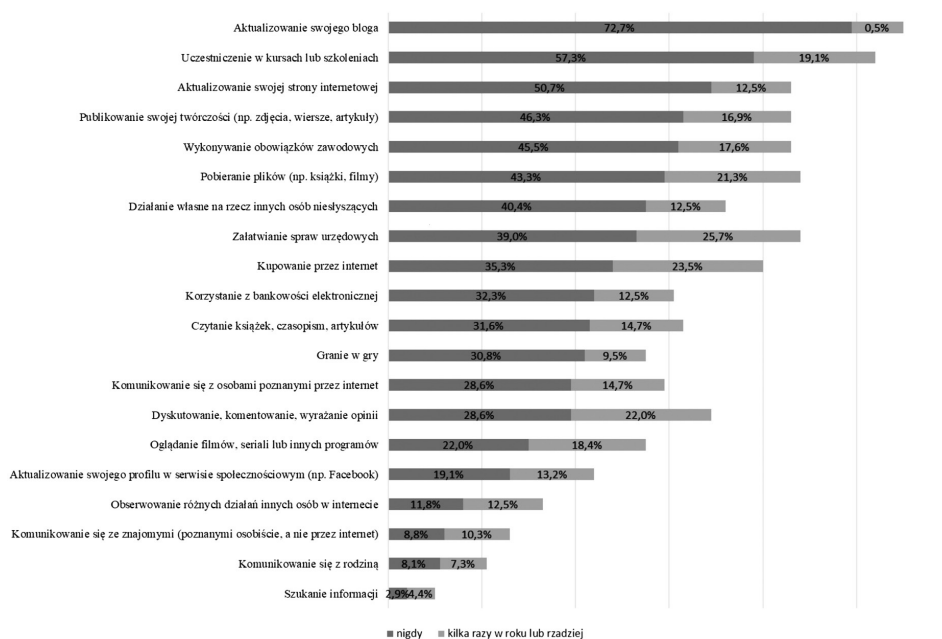


Wykres 5. Cel w jakim respondenci korzystają z Internetu codziennie lub kilka razy w tygodniu [N=136].

Źródło: Opracowanie własne

tu wiek. Większość respondentów chodziła do szkoły, gdy Internet w Polsce nie był dostępny. Spośród 23 osób, które wybrały odpowiedź: „Nauczyłem się korzystać z Internetu w szkole” – 9 miało mniej niż 20 lat, a 10 reprezentowało kategorie wiekową 21–40 lat. Natomiast na kursach zdobywali swoje kompetencje głównie respondenci w wieku 41–60 lat. W tej grupie wiekowej było 18 z 28 osób, które zadeklarowały, że nauczyły się korzystać z Internetu na kursach.

Przejdźmy obecnie do celów korzystania z Internetu przez respondentów. Rozkład odpowiedzi na to pytanie, które zadano oczywiście tylko respondentom korzystającym z Internetu, obrazuje wykres 5. Przedstawiono na nim liczbę osób, która wskazała, że w określonym celu korzysta z Internetu codziennie lub kilka razy w tygodniu. Analizując cele użytkowania Internetu przez badanych, warto przyjrzeć się także aktywnościom podejmowanym przez nich najrzadziej. Wykres 6 pokazuje, jaki procent respondentów zadeklarowało, że nigdy nie korzysta z Internetu w danym celu oraz tych, którzy w danym celu korzystali raz w roku lub rzadziej.



Wykres 6. Procent respondentów deklarujących, że nigdy nie korzysta z Internetu w danym celu oraz tych, którzy w danym celu korzystali raz w roku lub rzadziej [N=136].

Źródło: Opracowanie własne

Jak widać Internet często jest użytkowany przez badanych do poszukiwania informacji. Ponad 80% głuchych użytkowników Internetu wskazało, że poszukuje

informacji w sieci codziennie lub kilka razy w tygodniu. Drugim najczęściej wskazywanym celem jest komunikowanie się. Zwłaszcza dotyczy to komunikowania się z rodziną i znajomymi. Około 60% badanych deklaruje taką aktywność. Z osobami poznanymi przez Internet, w sposób zapośredniczony komunikuje się o połowę mniej respondentów (około 30%). Popularność Internetu jako narzędzia komunikacji wśród Głuchych nie dziwi, gdy uświadomimy sobie, że popularny wśród słyszących telefon jest dla Głuchych niedostępny.

Jeśli chodzi o inne cele korzystania z Internetu, to połowa badanych deklaruje, że codziennie lub kilka razy w tygodniu obserwuje działania innych osób w sieci i aktualizuje swój profil w serwisie społecznościowym. Czytanie różnych publikacji w sieci, oglądanie filmów i innych programów, to cele realizowane często przez nieco mniej niż jedną trzecią badanych. Biorąc pod uwagę cele ekonomiczne, to 22,7% badanych korzysta z bankowości elektronicznej codziennie lub kilka razy w tygodniu, podczas gdy 32,3% nie robi tego nigdy, a 12,5% raz w roku lub rzadziej. Zakupy online także nie są popularne. Spośród 35,3% badanych użytkowników Internetu nie robi ich nigdy, a 23,5% raz w roku lub rzadziej. Głusi z badanej grupy rzadko uczestniczą w kursach i szkoleniach przez Internet. Ponad 60% z nich, nigdy lub co najwyżej raz w roku, załatwia przez Internet sprawy urzędowe. Należy podkreślić, że taki stan rzeczy po części wynika z faktu, że strony i aplikacje oraz sieciowe usługi często nie są dostępne dla Głuchych.

Analiza obu wykresów prowadzi do wniosku, że: najmniej popularne wśród respondentów jest publikowanie w sieci własnych treści; 72,2% z nich nie prowadzi bloga; 50,7% nie aktualizuje swojej strony internetowej; 46,3% nie dzieli się w sieci swoją twórczością; 28,6% nie dyskutuje, nie komentuje i nie wyraża własnych opinii w sieci, a 22% robi to raz w roku lub rzadziej. Odpowiada to oczywiście ogólnemu trendowi, określoneemu jako zasada 90/9/1. Zgodnie z tą potwierdzoną przez badaczy zasadą: treści w sieci tworzy 1% użytkowników, 9% je przetwarza i publikuje, a 90% to głównie konsumenci gotowych treści (Bogunia-Borowska, 2019, s. 30).

W przypadku badanej grupy niechęć do publikowania własnych treści może mieć dodatkowo inne podłoże. Chodzi o to, że polszczyzna dla Głuchych nie jest pierwszym językiem. Specyfikę ich kompetencji komunikacyjnych pokazują także omawiane tu badania. Jedynie jedna czwarta wszystkich respondentów (korzystających i niekorzystających z Internetu) zadeklarowała, że pisze po polsku dobrze lub bardzo dobrze. Kwestię tę poruszali także respondenci wywiadów, które realizowałam w ramach innego badania. Pojawiały się w nich wypowiedzi świadczące o przekonaniu niektórych Głuchych, że pisząc popełniają błędy, stąd niechętnie publikują swoje komentarze. Cześć respondentów wywiadu zadeklarowała, że chętniej wypowiada się w języku migowym (Bierówka, 2019, s. 280). Dlatego też w omawianych badaniach podjęłam próbę ustalenia, w jakiej formie Głusi publikują najczęściej,

a także z jakich form przekazów korzystają najczęściej jako odbiorcy. Rozkład odpowiedzi na pytania o te kwestie zaprezentowano w tabelach 2 i 3.

Tabela 2. Procent głuchych użytkowników Internetu, którzy udzielili odpowiedzi „często” lub „czasami” na pytanie: „Jak często publikuje Pani/Pan w internecie wymienione poniżej formy przekazów” [N=136]

Forma publikowanych treści:	często	czasami	razem
obrazy (np. zdjęcia, rysunki, mapy)	16,9%	22,0%	38,9%
obrazy z tekstem (np. zdjęcie z podpisem)	12,5%	21,3%	33,8,0%
przekazy wideo (np. filmy, animacje) tłumaczone na język migowy	10,3%	19,1%	29,4%
przekazy tekstowe bez żadnego tłumaczenia	8,8%	20,6%	29,4%
przekazy jedynie w języku migowym	5,9%	22,8%	28,7%
przekazy tekstowe (np. artykuły, komentarze) tłumaczone na język migowy	5,9%	19,8%	25,7%
przekazy wideo z napisami	6,6%	16,9%	23,5%
przekazy wideo bez żadnego tłumaczenia	5,1%	16,9%	22,0%

Źródło: Opracowanie własne

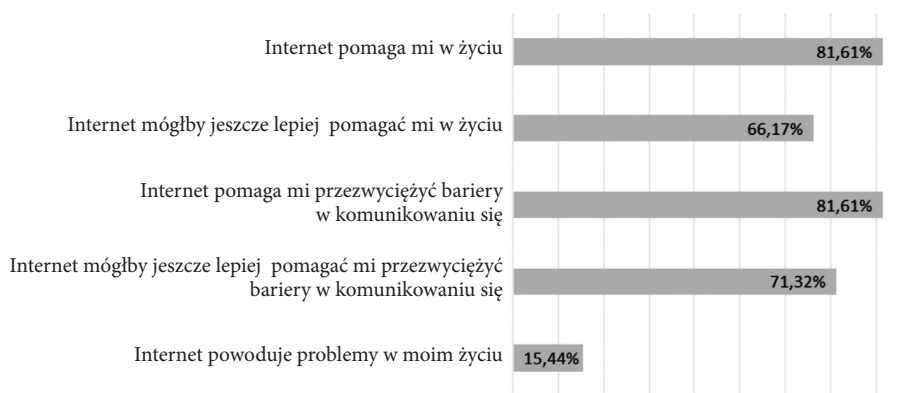
Tabela 3. Procent głuchych użytkowników Internetu, którzy udzielili odpowiedzi często lub czasami na pytanie: „Jak często korzysta Pani/Pan jako odbiorca z wymienionych poniżej form przekazów internetowych?” [N=136]

Forma odbieranych treści:	często	czasami	razem
obrazy (np. zdjęcia, rysunki, mapy)	27,9%	53,7%	81,6%
obrazy z tekstem (np. zdjęcie z podpisem)	23,5%	55,1%	78,6%
przekazy wideo (np. filmy, animacje) tłumaczone na język migowy	20,6%	56,6%	77,2%
przekazy wideo z napisami	29,4%	47,0%	76,4%
przekazy jedynie w języku migowym	25,7%	49,2%	74,9%
przekazy tekstowe (np. formularze druków, artykuły) tłumaczone na język migowy	14,6%	42,6%	57,2%
przekazy tekstowe bez żadnego tłumaczenia	12,5%	39,0%	51,5%
przekazy wideo bez żadnego tłumaczenia	6,6%	44,1%	50,7%

Źródło: Opracowanie własne

Jak widać zaznacza się opisana już tendencja, że osób publikujących treści w sieci jest zdecydowanie mniej niż ich odbiorców. Konstrukcja pytania nie pozwala stwierdzić, czy publikowane przekazy są także tworzone przez badanych, czy tylko przekazywane. Najczęściej publikowane i odbierane są różnego rodzaju obrazy oraz obrazy z tekstem. Jeśli zsumujemy kategorię „często” i „czasami”, to około trzech czwartych badanych głuchych użytkowników Internetu odbiera przekazy wideo tłumaczone na język migowy, przekazy wideo z napisami i przekazy jedynie w języku migowym. Tekst bez żadnego tłumaczenia jest formą przekazu medialnego odbieranego w sieci czasami przez ponad jedną trzecią respondentów z tej grupy, ale często jedynie przez 12,5%. Oglądanie w sieci przekazów wideo bez żadnego tłumaczenia kształtuje się podobnie. Na podstawie przedstawionych danych, pamiętając że próba jest niereprezentatywna, można próbować określić, jakie rodzaje przekazów medialnych są preferowane przez Głuchych i dla nich najbardziej dostępne. Raczej nie będzie to sam tekst, ani też wideo, bez napisów lub tłumaczenia na PJM.

Przekazy tekstowe bez żadnego tłumaczenia często publikuje 8,8% głuchych użytkowników sieci, a nieco ponad 20% robi to czasami. Z pewnością część tych przekazów to treści tworzone samodzielnie. Przekazy tylko w języku migowym publikuje w sieci często niecałe 6% osób z omawianej grupy, a 20,6% robi to czasami. W tej kategorii prawdopodobnie też będą przekazy tworzone samodzielnie. Publikując przekazy jedynie w języku migowym, Głusi kierują swoje wypowiedzi jedynie do odbiorców znających ten język, a więc głównie do przedstawicieli własnej społeczności.



Wykres 7. Procent respondentów, którzy zgodzili się z powyższymi stwierdzeniami, określającymi rolę Internetu w ich życiu [N = 136].

Źródło: Opracowania własne

W ostatnim pytaniu części ankiety skierowanej do głuchych użytkowników Internetu, poszukiwano odpowiedzi na temat roli tego narzędzia w życiu badanych. Przedstawiono więc im listę stwierdzeń, z którymi mogli się zgodzić lub nie. Wykres 7 pokazuje procent respondentów, którzy zgodzili się z poszczególnymi stwierdzeniami.

Jak widać Głusi, którzy korzystają z Internetu wartościują tę technologię pozytywnie. Ponad 80% z nich zgadza się ze stwierdzeniem, że Internet pomaga im w życiu i że pomaga im przezwyciężyć bariery w komunikowaniu się. Jednocześnie około 70% badanych z tej grupy zgadza się, że pomoc ta mogłaby mieć szerszy zakres. Natomiast 15% osób przyznaje, że korzystanie z Internetu może być źródłem problemów w życiu.

Podsumowanie i wnioski

W tekście przybliżono kwestię dostępności przekazów medialnych dla Głuchych, zarysowano specyfikę komunikacyjną Głuchych, scharakteryzowano udogodnienia, które stosuje się w zakresie budowania dostępności przekazów medialnych dla tej grupy odbiorców, oraz przedstawiono wyniki badań dotyczące korzystania z Internetu przez Głuchych z uwzględnieniem ich kompetencji oraz znaczenia, jakie nadają temu użytkowaniu w swoim życiu codziennym.

Zrealizowane badania pokazują, że popularność Internetu wśród Głuchych jest stosunkowo wysoka, gdyż korzysta z niego aż 70% badanych Głuchych. Jest to nieco mniej niż w całej populacji naszego kraju. Jednak biorąc pod uwagę, że jedna trzecia badanych to osoby między czterdziestym a sześćdziesiątym rokiem życia, a jedna trzecia – to osoby powyżej sześćdziesiątego roku życia, to można stwierdzić, że użytkownicy Internetu są tu wyjątkowo licznie reprezentowani. Z Internetu nie korzystają raczej starsi Głusi z niższym poziomem wykształcenia, mieszkający na wsi, w gorszej sytuacji materialnej. Wśród osób, które nie korzystają z Internetu więcej jest tych, które słabo piszą i czytają po polsku. W tej grupie 31,7% osób zadeklarowało, że nie pisze, a 35,5%, że nie czyta po polsku. Wśród użytkowników Internetu tylko jedna osoba zadeklarowała, że nie czyta, a trzy, że nie piszą po polsku (odpowiednio 0,73% i 2,2%). Natomiast ponad 80% wszystkich badanych posługuje się PJM, w tym ponad 60% dobrze lub bardzo dobrze. Dlatego też, pomimo że wnioski tu stawiane muszą być ostrożne ze względu na niereprezentatywność próby, można jednak zakładać, że budowanie dostępności przekazów medialnych dla Głuchych musi uwzględniać prócz napisów, także tłumaczenie na PJM.

Biorąc pod uwagę poziom umiejętności korzystania z Internetu, badani użytkownicy sieci oceniają je u siebie dosyć wysoko. Przy czym najbardziej pewni swych

kompetencji są respondenci najmłodszy i najlepiej wykształceni. Ponad połowa badanych użytkowników Internetu, nabyła umiejętności korzystania z niego poza instytucjami: samodzielnie bądź z udziałem krewnych i znajomych. Spośród 136 osób korzystających z Internetu 16,9% kompetencje cyfrowe nabyły w szkole, a 20,6% na kursach. Przy czym w szkole młodszy respondenci, a na kursach starszy. Wydaje się, że wsparcie instytucjonalne Głuchych w zakresie edukacji medialnej powinno być większe. Głusi nie mogą w tym względzie liczyć jedynie na siebie, chociażby ze względu na brak dostępnych dla nich materiałów edukacyjnych. W dotychczasowych badaniach autorki, kwestia edukacji medialnej Głuchych została jedynie pobieżnie dotknięta. Planuje ona dalsze badania w tym zakresie. Zwłaszcza, że obecnie badani, głusi użytkownicy Internetu, deklarują w znaczącej większości, iż narzędzie to odgrywa ważną rolę w ich życiu i pomaga im przezwyciężać bariery komunikacyjne. Jednocześnie 70% z nich zgadza się ze stwierdzeniem, że Internet mógłby pomagać im bardziej.

Jeśli chodzi o cele użytkowania Internetu, to Głusi najczęściej szukają za jego pośrednictwem informacji i komunikują się dzięki niemu, zwłaszcza z rodziną i znajomymi. Natomiast mało popularne wśród nich jest uczestniczenie w kursach lub szkoleniach online, robienie zakupów w sieci, załatwianie spraw urzędowych. Nasuwa się tu komentarz, że Internet jest ważnym narzędziem komunikacji zapośredniczonej, dla badanej tu społeczności, którą ominęła możliwość korzystania w tym celu z telefonu, nie licząc komunikacji tekstowej. Natomiast wiele zastosowań Internetu, popularnych wśród ogółu Polaków, nie jest ciągle wystarczająco dostępne dla Głuchych. Pomimo że prawie połowa badanych użytkowników Internetu codziennie lub kilka razy w tygodniu aktualizuje swój profil w serwisie społecznościowym, to publikowanie treści w sieci, nie jest często deklarowaną aktywnością badanych. Najczęściej publikowane przez nich są obrazy, natomiast jedynie 29,4% deklaruje, że publikuje w sieci przekazy tekstowe. Najrzadziej Głusi publikują filmy bez tłumaczenia na język migowy. Jak wynika z innych badań autorki, na które powołuje się w tym tekście, ta niechęć Głuchych do publikowania w sieci, może wynikać z krytycznej oceny swoich kompetencji w zakresie polszczyzny pisanej.

Badania pokazują, że należy podjąć wiele działań, aby Głusi mogli w pełni i bez ograniczeń korzystać z Internetu, a także i z innych mediów. Po pierwsze należy kłaść nacisk na szeroko rozumianą edukację medialną Głuchych w szkołach. Nie należy poprzestawać tu na budowaniu jedynie umiejętności technicznych, ale kształtować cały wachlarz kompetencji medialnych. Dzięki temu głusi użytkownicy Internetu będą mniej narażeni na problematyczne użytkowanie Internetu i inne sieciowe zagrożenia, które zostały ujawnione m. in. we wcześniej opisanych badaniach Michalczyk (2021), Michalczyk i Karbowniczek (2022) i Teper-Solarz (2018). Ponadto należy tworzyć materiały edukacyjne z zakresu edukacji medialnej dostęp-

ne dla Głuchych w różnym wieku. Obecnie rośnie świadomość dotycząca konieczności upowszechnienia odpowiedzialnego i krytycznego korzystania z Internetu. W ramach ważnych i wartościowych kampanii społecznych powstają filmy, plakaty, materiały informacyjne. Niestety bardzo rzadko projektowane są one zgodnie z zasadami dostępności. Wiedza dotycząca właściwego korzystania z Internetu powinna być dostępna także dla rodziców Głuchych dzieci, którzy odgrywają oczywiście istotną rolę w budowaniu ich zachowań medialnych. Edukacja medialna to także, jak wspomniano, umiejętność samodzielnego tworzenia lub sięgania w procesie dydaktycznym do takich materiałów, które są dostępne dla wszystkich uczniów – także tych ze specjalnymi potrzebami. Budowanie świadomości na temat dostępności oraz konkretnych umiejętności z tego zakresu powinno więc zostać uwzględnione w toku kształcenia osób mających w przyszłości pracować jako edukatorzy i wychowawcy. Przyczynia się to także do budowania bardziej świadomej i otwartej postawy dla różnorodności w ogóle.

Badania kierują naszą uwagę także w stronę powiązania korzystania z Internetu przez Głuchych z ich umiejętnością posługiwania się językiem polskim. Można mieć nadzieję, że nowe trendy w edukacji Głuchych, także nauczanie dwujęzyczne oparte na polskim języku migowym będzie sprzyjało lepszemu opanowaniu języka polskiego przez nich. Byłoby to korzystne dla głuchych użytkowników Internetu, który jest medium opartym w dużej mierze na tekście. Jednak należy pamiętać, że zgodnie z polskim prawem Głusi mają prawo komunikować się w sposób przez siebie preferowany i dlatego jesteśmy zobowiązani do dalszego propagowania dostępności przekazów medialnych dla wszystkich odbiorców.

References

- Bierówka, J. (2019). Bariery w korzystaniu z internetu przez osoby z dysfunkcjami słuchu. W: J. Dębicki, A. Małecka (red.), *Oblicza świata w dyskursach kultury* (s. 271–284). Kraków: Wydawnictwa AGH.
- Bierówka, J. (2023). Dostęp osób niesłyszących i niedosłyszących do informacji w czasie pandemii COVID-19 w Polsce. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t.19, z. 3, 132–157.
- Babbie, E. (2005). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barlet, M. C., Spohn, S. D. (2012). *Includification. A practical guide to game accessibility*, *The AbleGamers Foundation*. Pobrane z: http://www.includification.com/AbleGamers_Includification.pdf (otwarty 14.02.2024).
- Bogunia-Borowska, M. (2019). Kamil, czyli historia dojrzewania z nowymi mediami. Analiza krytycznej i kreatywnej postawy wobec mediów i kultury konsumpcyjnej. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja* (s. 27–73). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CORDIS. (2017). *SIMAX – The Sign Language Avatar*. Pobrane z <https://cordis.europa.eu/project/id/778421/pl> (otwarty 05.07.2024).

- CORDIS. (2019). *The only technology to successfully translate between signed and spoken languages*. Pobrane z <https://cordis.europa.eu/article/id/411590-first-system-to-automatically-translate-sign-language/pl> (otwarty 05.07.2024).
- Czajkowska-Kisil M., Siepkowska A., Sak M. (2014). *Edukacja głuchych w Polsce*. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 13–27). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- FIRR. (2021). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. Pobrane z <https://www.w3.org/Translations/WCAG21-pl/> (otwarty 7.03.2023).
- Domagała-Zyśk, E. (2017a). *Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących*. W: W. Otrębski, K. Mariańczyk (red.), *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością* (s. 41–53). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Domagała-Zyśk E. (2017b). *Notatki jako forma wsparcia edukacji studentów i uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. *Niepełnosprawność – zagadnienie, problemy, rozwiązania*, 2(23), 53–66.
- Frankfort-Nachmias, Ch., Nachmias, D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska. Poznań: Wydawnictwo Zyski i S-ka.
- Gąciarz, B., Bartkowski, J. (2014). *Położenie społeczno-ekonomiczne niepełnosprawnych w Polsce na tle sytuacji osób niepełnosprawnych w krajach Unii Europejskiej*. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 2, 20–43.
- GUS. (2022). *Tablice publikacyjne z ostatecznymi danymi NSP 2021 w zakresie przynależności narodowo-etnicznej, języka używanego w domu oraz przynależności do wyznania religijnego*. Pobrane z: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechne/nsp-2021/nsp-2021-wyniki-ostateczne/tablice-z-ostatecznymi-danymi-w-zakresie-przynaloznosci-narodowo-etnicznej-jezyka-uzywanego-w-domu-oraz-przynaloznosci-do-wyznania-religijnego,10,1.html> (otwarty: 14.02.2024)
- Imiołczyk, B. (red.). (2020). *Osoby Głuche w Polsce 2020. Wyzwania i rekomendacje*. Raport komisji ekspertów ds. osób Głuchych. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Kalata-Zawłocka, A. (2021). *Głusi i tłumacze PJM o tłumaczeniu języka migowego w Polsce kiedyś i dziś*. *Między Oryginałem a Przekładem*, 4(54), 63–84.
- Karbowniczek, J., Michalczyk, A. (2022). *Specyfika korzystania z Internetu przez młodzież słyszącą i z uszkodzonym słuchem (Raport z badań)*. *Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji*, 2(46), 5–22.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. z 2012 r., poz. 1169, art. 9.
- Kosiba, O., Grenda, P. (2011). *Leksykon języka migowego*. Bogatynia: Silentium.
- Kowalski, P., Sacha, J., Szczygielska, M. (2014). *Dostępność*. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 36–70). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- KRRiT (2016). *Stanowisko w sprawie jakości i sposobu realizacji napisów dla niesłyszących w utworach audiowizualnych*. Pobrane z <http://www.archiwum.krrit.gov.pl/krrit/aktualnosci/news,2213,stanowisko-w-sprawie-jakosci--sposobu-realizacji--napisow-dla-nieslyszacych-w-utworach.html> (otwarty: 7.03.2023).
- KRRiT (2021b). *Stanowisko Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 30 marca 2021 r. w sprawie jakości i sposobu realizacji tłumaczenia na język migowy w utworach audiowizualnych*. Pobrane z <https://www.gov.pl/attachment/63298d60-53a9-4153-a8c0-0206a99aebd2> (otwarty: 7.03.2023).
- Michalczyk, A. (2021) *Niesłyszący adolescenty wobec zjawiska samotności – wiodące determinanty ryzykownych zachowań w sieci*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 24, 99–116.

- NIK. (2022). *Informacja o wynikach kontroli. Edukacja głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży*. Poznań: Naczelna Izba Kontroli. Delegatura w Poznaniu.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Redecker, C., Punie, Y. (red.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Szczygielska, M. (2019). Napisy dla niesłyszących w Polsce. Historia, problemy, wyzwania. *Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal*, 4(1), 193–210.
- Rozporządzenie Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji z dnia 15 listopada 2018 r. w sprawie udogodnień dla osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu wzroku i osób niepełnosprawnych z powodu dysfunkcji narządu słuchu w programach telewizyjnych. Dz.U. z 2018 r., poz. 2261.
- Szarkowska, A., Laskowska, M. (2014). *Jakie powinny być napisy? Raport z badania preferencji widzów na temat napisów telewizyjnych*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Świdziński, M. (2014). Wprowadzenie. W: M. Świdziński (red.), *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich* (s. 8–12). Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Teper-Solarz, Z. (2018). Echa technologii rozbrzmiewające w świecie ciszy. *Annales Universitatis Mariae Curie Skłodowska. Sectio I. Philosophia-Sociologia*, 43(1), 175–191.
- Tomaszewski, P., Piekot T. (2015). Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej. *Socjolingwistyka*, 29, 63–87.
- Ustawa z dnia 29 grudnia 1992 r. o radiofonii i telewizji (Dz.U. z 1993 r. Nr 7, poz. 34).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz.U. z 2011 r. Nr 209, poz. 1243).
- Ustawa z dnia 22 marca 2018 r. o zmianie ustawy o radiofonii i telewizji. Dz.U. z 2018 r., poz. 915.
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych. Dz.U. z 2019 r., poz. 848.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze specjalnymi potrzebami. Dz.U. z 2019 r., poz. 1696.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2 Ramy kompetencji cyfrowych dla obywateli z nowymi przykładami wiedzy, umiejętności i postaw*, tłum. K. Urban. Fundacja ECCC.
- Wojtas, A. (2014). Język migowy jako forma komunikacji wspierająca dziecko niesłyszące w środowisku rodzinnym. W: S. Wrona, W. Walkowska (red.), *Niepełnosprawność w rodzinie jako wyzwanie edukacyjne* (s. 97–105). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zielińska, J. (2005). *Komputer w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci niesłyszących*. Toruń: Adam Marszałek.
- Zielińska, J. (2007). *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń: Adam Marszałek.
- Zielińska, J. (2015). Diagnostyka i terapia osoby z niepełnosprawnością wspomagana nowoczesnymi technologiami. Przykłady praktyczne. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 20, 179–189.
- Zdrodowska, M. (2014). Głusi, telefony i cyborgi. Alternatywne opowieści o technologii. W: M. Sak (red.), *Deaf Studies w Polsce*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki.

Helena Balcerek

Uniwersytet Warszawski*

E-mail: helena.balcerek@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-2030-2797

Gra RPG w kształceniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD**

Summary

ROLE-PLAYING GAME IN DEVELOPING COMMUNICATION COMPETENCIES OF STUDENTS WITH ASD**

This article proposes a method for developing communication competencies specifically tailored to the educational needs of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The educational tool presented, *Legends of Aeternum*, is an RPG-based board game that is currently popular among children and adolescents. Role-playing games (RPGs) allow participants to assume created characters and engage in interactive storytelling within a structured fictional world. The game's mechanics necessitate social interaction, cooperation, and active linguistic communication among participants. During gameplay, players are required to make collective decisions, solve problems, and respond to dynamic situations, thereby stimulating the development of creativity and interpersonal skills, which are critical for students with ASD. The widespread appeal of the game and its inherent mechanics suggest that this tool is both pedagogically and therapeutically effective.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), communicative competence, educational and therapeutic method, neurodidactics, brain-friendly learning, role-playing game (RPG)

Wprowadzenie

Niniejszy artykuł przedstawia propozycję alternatywnej metody kształcenia kompetencji komunikacyjnych, dostosowanej do specjalnych potrzeb edukacyj-

* Adres uczelni: Wydział Polonistyki Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

nych uczniów z zaburzeniami w spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder*, ASD). Jest to autorski projekt wykorzystania w dydaktyce metody opierającej się na specjalnie zaprojektowanej grze RPG – *Legends of Aeternum*¹. Gra RPG jako metoda edukacyjno-terapeutyczna bazuje na naukowych założeniach neurolingwistycznych i lingwodydaktycznych, np. teorii nauczania przyjaznego mózgowi (*brain friendly learning*), metodach glottodydaktycznych, indywidualizacji nauczania oraz rewali-dacji w kształceniu kompetencji komunikacyjnych uczniów z SPE na drugim etapie edukacji. Pilotażowe zajęcia zaplanowano na 15 sesji. Sesje są jednogodzinne i odbywają się co tydzień. W każdej z nich uczestniczy stała grupa siedmiorga uczniów z klas 4–6. Wśród nich są dzieci z zaburzeniami w spektrum autyzmu. Celem całego projektu jest obserwacja pedagogiczna uczestników skupiona na zbadaniu poziomu funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów z ASD w małej grupie, porównaniu przyrostu kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD i neurotypowych, a także na ewaluacji tej metody.

Każdy przypadek dziecka z ASD może ujawniać inne zachowania i trudności, dlatego w ich terapii należy odwoływać się do pedagogicznych teorii behawioralnych. Prezentowana metoda korzysta także z koncepcji Marka L. Sundberga (*VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii*)². Stwierdza on, że dzieci w spektrum autyzmu uczą się języka trudniej i wolniej niż rówieśnicy rozwijający się zgodnie z normą. Toteż w pierwszej kolejności kluczowe jest ustalenie umiejętności werbalnych, niewerbalnych i społecznych oraz barier językowych. Behawioralne podejście do oceny umiejętności językowych w edukacji o charakterze terapeutycznym dodatkowo potwierdza, że metodyka kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD powinna opierać się na indywidualizacji nauczania i neurodydaktyce.

¹ Gra RPG *Legends of Aeternum* – fabuła, zasady, mechanika gry (podręcznik gry) oraz opracowanie naukowe z zakresu lingwodydaktyki i neurolingwistyki zostało stworzone w kooperacji nauczycieli języka polskiego i języka angielskiego w ramach projektu edukacyjnego *Adventure Board-game Club* realizowanego przez *ABC Adam Balcerek* we współpracy ze szkołą językową *Lingua Kids Club*. Opisywany projekt *Adventure Board-game Club* z wykorzystaniem autorskiej metody edukacyjno-terapeutycznej jest na etapie pilotażu. W związku z tym ewaluację będzie można przeprowadzić dopiero po jego zakończeniu.

² Program *VB-MAPP* Marka L. Sundberga jest narzędziem umożliwiającym dokładną ocenę umiejętności językowych dzieci z autyzmem oraz innymi zaburzeniami rozwoju, a tym samym pozwala nadać odpowiedni kierunek terapii. Powstał on na podstawie analizy języka Skinnera, który uznawał wszystkie formy komunikacji (słowa mówione, gesty, obrazki oraz pismo) za „zachowania werbalne” (zob. Sundberg, 2015).

Geneza

Jedną ze znaczących zmian zachodzących w przestrzeni edukacyjnej jest zwiększająca się w ostatnich latach liczba uczniów z różnego rodzaju dysfunkcjami i zaburzeniami w sferze komunikacji społecznej³ (np. dysleksja rozwojowa, ASD, nadpobudliwość psychoruchowa z deficytami uwagi, itp.). Dlatego „dotychczasowe metody dydaktyczne mogą okazać się niewystarczające, a zatem należy poszukiwać nowych, bardziej efektywnych edukacyjnie, ale i terapeutycznie alternatyw” (Balcerek, 2023, s. 11). Zrodziło to potrzebę zaprojektowania skutecznej i atrakcyjnej formy nauczania języka, łączącej nabywanie wiedzy kognitywnej z zabawą (wspartą pozytywnymi emocjami) z terapią umiejętności społecznych bazującą na stymulowaniu interakcji w grupie rówieśniczej. Metody dostosowanej do specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) uczniów z zaburzeniami komunikacji, wśród których znaczną grupę stanowią dzieci z ASD. Wynika to z faktu, że zasadniczym kryterium diagnostycznym ASD są stałe deficyty w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji⁴.

„Ciąg zachowań językowych” (Grabias, 1994, s. 231), zależy od zjawisk psychofizycznych, społecznych i samej warstwy językowej jako systemu semiotycznego (czyli od tego: kto mówi, do kogo mówi i w jakim celu). Akt komunikacji w tym ujęciu stanowi rodzaj interakcji społecznej dokonującej się przy udziale języka. Tworząc tekst, nadawca musi realizować językowe role społeczne, dostosowując się w ten sposób do możliwości odbiorcy, ról i pozycji zajmowanych przez niego w ukształtowanym społeczeństwie. Jednocześnie dostosowuje się do sytuacji, w której akt językowy się dokonuje, dobiera sposób przekazywania intencji i językowe środki (zob. Grabias, 1994, s. 231). Akt komunikacji, będący konsekwencją zaburzenia kompetencji komunikacyjnej i społecznej interakcji, charakteryzuje się niespełnianiem tych

³ Zaburzenia komunikacyjne obejmują: zaburzenie mowy, zaburzenie dźwięku mowy, dziecięce zaburzenia płynności (jąkanie), pragmatyczne zaburzenie mowy (zaburzenie komunikacji społecznej) oraz inne określone i nieokreślone zaburzenia komunikacyjne. Przyczynami zaburzeń komunikacyjnych mogą być: utrata słuchu, zaburzenia neurologiczne – np. ASD, uszkodzenie mózgu, uszkodzenie strun głosowych, niepełnosprawność intelektualna, niepełnosprawność fizyczna w obrębie aparatu mowy, zaburzenia emocjonalne lub psychiczne oraz zaburzenia i dysfunkcje rozwojowe (zob. *Communication Disorder*, „Psychology Today”, <https://www.psychologytoday.com/us/conditions/communication-disorders>).

⁴ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. DSM-5.* (2013), s. 50: „Autism Spectrum Disorder, Diagnostic Criteria 299.00 (F84.0): A. Persistent deficits in social communication and social interaction across multiple contexts, as manifested by the following; B. Restricted, repetitive patterns of behavior, interests, or activities, as manifested by at least two of the following”.

wymogów. Kryteria diagnostyczne ASD w *DSM-5* łączą w sobie charakterystyczne trudności w ramach interakcji społecznych (rozumianych jako zachowania niewerbalne) oraz komunikacji społecznej obejmującej zachowania zarówno werbalne, jak i niewerbalną umiejętność prowadzenia rozmowy (specyficzne zaburzenia syntaktyczno-semantyczne oraz zaburzenia semantyczno-pragmatyczne). Należy tutaj zaznaczyć, że poziom zaburzeń może być zróżnicowany, dlatego uczniowie w spektrum autyzmu są bardzo różnorodną grupą edukacyjną, zarówno pod względem funkcjonowania społecznego, komunikacyjnego, jak i intelektualnego.

Kształcenie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako: „teoretyczna i praktyczna gotowość oraz zdarność do pełnienia ról nadawcy i odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów; transmitowanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu między partnerami (oficjalnym lub nieoficjalnym), stosunkiem (symetrycznym lub niesymetrycznym), okolicznościami zewnętrznymi” (Kowalikowa, 1997, s. 83), wymaga ciągłego rozwijania i stymulowania jej sprawności składowych. Owe sprawności powinny być jednocześnie podstawowymi celami edukacyjnymi, a w przypadku uczniów z ASD także terapeutycznymi. Są to:

- umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych (sprawność systemowa);
- umiejętność doboru społecznych środków językowych do możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie (społeczna sprawność językowa);
- umiejętność posługiwania się językiem w wytworzonych przez społeczeństwo sytuacjach interakcyjnych (sprawność sytuacyjna);
- umiejętność osiągania celu założonego przez nadawcę wypowiedzi (sprawność pragmatyczna) (zob. Grabias, 1994, s. 278–284).

Nabywana wiedza i nabywane umiejętności powinny rozwijać się w dwóch wymiarach: pojęciowym (konkretyzacji kategorii językowych) oraz kompetencyjnym. Język ma funkcjonować w świadomości ucznia jako narzędzie porozumiewania się, tworzywo tekstów mówionych i pisanych. Pojmowanie wypowiedzi językowej jako działania (zachowania) wskazuje, że mamy do czynienia z działaniem intencjonalnym. Obecność intencji notowana jest nie tylko w procesie kreowania wypowiedzi, lecz również w akcie jej rozumienia. Przewidywanie znaczeń oraz intencji nadawcy, które wpływa na porozumienie między rozmówcami, jest u osób ASD mocno zaburzone. Zachowania innych ludzi (w tym również komunikaty, jakie do siebie kierują) stanowią swoiste nośniki znaczeń. Trening umiejętności społecznych, obecność w zdarzeniach komunikacyjnych czy to wykreowanych, czy spontanicznych dostarcza narzędzi i umiejętności korzystania z owych znaczeń, niweluje tym samym symptomy zaburzenia. Pozwala je generować oraz podejmować próby

interpretacji zgodnie z doświadczeniem właściwym danej grupie społecznej (zob. Sz wajda, 2014, s. 98–99). Aby proces kształcenia kompetencji komunikacyjnych uczniów z ASD przynosił zamierzone rezultaty, musi opierać się na współczesnych koncepcjach i podejściach lingwodydaktycznych: podmiotowości, funkcjonalności i indywidualizacji (zob. Nocoń, 2018). Indywidualne podejście, propagowane współcześnie w stosunku do osób w spektrum autyzmu, implikuje dostrzeżenie konieczności szczegółowej diagnozy poziomu sprawności językowych, komunikacji społecznej, a także całościowego poziomu funkcjonowania społecznego każdego ucznia, a dalej dostosowanie form oraz metod pracy do ich potrzeb i możliwości. Ważne jest, aby działania nauczyciela skupiały się wokół wszystkich sprawności składowych kompetencji komunikacyjnej oraz skorelowanych z nimi kompetencji emocjonalnych i społecznych (tzw. kompetencji miękkich). Taki całościowy rozwój wymaga nie tylko indywidualnego dostosowania, ale również wsparcia edukacji metodami aktywizującymi (edukacyjnie i terapeutycznie). Nauczanie realizujące cele edukacyjne oraz cele terapeutyczne łączyć winno: umiejętności językowe (systemowe), kontekst społeczny, rolę interakcji z drugim człowiekiem, otwarcie oraz gotowość do nawiązywania relacji międzyludzkich (zob. Sz wajda, 2014, s. 105). Możliwe jest to tylko dzięki zwróceniu uwagi na specyficzne deficyty osób z ASD, które stoją na przeszkodzie opanowania wyżej wymienionych kompetencji oraz integracji w procesie kształcenia koncepcji lingwodydaktycznych i najefektywniejszych koncepcji neurodydaktycznych.

Nauczanie przyjazne mózgowi

Pojęcie neurodydaktyka nie jest nowe, powstało około połowy lat 80. ubiegłego wieku, a jego twórcą jest niemiecki dydaktyk matematyki Gerhard Preiss. W języku angielskim funkcjonują raczej pojęcia: *brain friendly learning* i *brain compatible learning* (Żylińska, 2013, s. 1). Promowany obecnie na świecie model edukacyjny wykorzystuje dotychczasowe badania neurobiologiczne, teorie dotyczące pracy poszczególnych obszarów mózgu w celu stymulacji procesów przyswajania i zapamiętywania danych (treści nauczania), zwiększając efektywność uczenia się. Jak twierdzi autorka *Neurodydaktyki...*:

Nauczanie przyjazne mózgowi bazuje na ciekawości poznawczej uczniów, wykorzystuje silne strony mózgu, łączy wiedzę czysto kognitywną z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, odwołuje się do wielu modalności i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość (Żylińska, 2013, s. 2).

Sam program kształcenia (często nie uwzględniający podmiotowości, funkcjonalności ani indywidualizacji) oraz towarzyszące mu cele edukacyjne jeszcze nie gwarantują sukcesu. W praktyce wpływ na efektywność uczenia się ma przede wszystkim uczeń (jego podejście do przekazywanych treści, motywacja i praca mózgu). Realizacja modelu nauczania przyjaznego mózgowi zakłada spełnienie czterech następujących warunków: rozbudzenie ciekawości, bezpieczna i przyjazna atmosfera, akcja–reakcja, iskra w oku (zob. Żylińska, 2013, s. 2–6). Jak zaznacza Marzena Żylińska „najistotniejszym elementem i warunkiem osiągnięcia sukcesu jest niewątpliwie odwołanie się do ciekawości poznawczej uczniów, drugim, nie mniej ważnym bezpieczna i przyjazna atmosfera” (Żylińska, 2013, s. 2). Ciekawość chroni nasz mózg przed nadmiarem otaczających nas bodźców i przed tzw. przebodźcowaniem (częstym symptomem ASD). Impulsów zewnętrznych jest zazwyczaj znacznie więcej niż układ limbiczny może przetworzyć, toteż konieczna dla utrzymania harmonijnego rozwoju oraz higieny procesów percepcji, analizy i syntezy jest selekcja danych. Wówczas racjonalnie działający mózg dokonuje subiektywnego wyboru tych najważniejszych, mających dla danej jednostki największe znaczenie, a następnie kieruje je do dalszej obróbki.

Dziś, w społeczeństwie ery wiedzy, gdy zalewani jesteśmy informacyjną lawiną, umiejętność dokonywania selekcji i wyborów również jest jedną z kluczowych kompetencji. Dla nauczyciela oznacza to, że od sposobu wprowadzenia nowego materiału zależy, czy uwaga uczniów skupi się na omawianym fenomenie, czy też na czymś zupełnie innym. [...] Wyczerpujące, rzetelne, suche podanie wszystkich istotnych informacji przez nauczyciela nie stanowi dla neuronów wielkiej zachęty do aktywności, a konieczność wyuczenia się podanych przez niego informacji odbierana jest zazwyczaj jako mało atrakcyjne, trudne i nieprzyjemne zadanie (Żylińska, 2013, s. 3–4).

Kolejnym warunkiem nauczania przyjaznego mózgowi jest aktywny udział i wpływ ucznia na treści oraz tok zajęć (akcja–reakcja).

Mózgi uczniów uczą się w szkole nie tylko tego, co jest tematem kolejnych lekcji, ale wyciągają również wnioski dotyczące sposobu komunikowania się z innymi, rozwiązywania sytuacji konfliktowych, oceny własnych możliwości, strategii prowadzących do sukcesu czy sposobów unikania porażek i problemów. Na podstawie zebranych w szkole doświadczeń postrzegają proces uczenia się albo jako akt przymusu albo wolnej woli. [...] Zadania polegające na samodzielnym poszukiwaniu rozwiązania silnie pobudzają sieć neuronalną (Żylińska, 2013, s. 5).

Takie działanie prowokuje do mentalizacji (wyobrażeniowego sposobu myślenia), stawiania hipotez oraz podejmowania prób. Sprzyja to nie tylko procesom przyswajania i zapamiętywania informacji, ale także rozwija kompetencję komunikacyjną, kompetencje miękkie oraz innowacyjne myślenie.

Nieodłącznym elementem i efektem powyższych jest przekazanie uczniom fascynacji przedmiotem nauczania, włączenie najsilniejszego mechanizmu, czyli wewnętrznej motywacji. Zafascynowanie przedmiotem nauczania, iskra w oku, ton głosu i sposób, w jaki nauczyciel opowiada, stanowią dla uczniów nie zawsze uświadomiony, ale czytelny przekaz. Entuzjazm nauczyciela dzięki mechanizmowi odzwierciedlania i dostrajania przenosi się na uczniów (zob. Bauer, 2008, s. 102). Dzieje się tak za sprawą neuronów lustrzanych. Sposób przekazywania wiedzy i komunikowania się uruchamia w mózgu cały łańcuch reakcji inicjujących proces uczenia się. Ważną rolę odgrywa tu łączenie wiedzy kognitywnej z pozytywnymi emocjami. Badacze zajmujący się neuronami lustrzanymi podkreślają, że nasz mózg jest nastawiony na dobre relacje społeczne i w takich warunkach najefektywniej pracuje (Bauer, 2008, s. 127).

Na zajęciach, na których wszystkie warunki nauczania przyjaznego mózgowi zostają spełnione, celem przestaje być wynikające z obowiązku „przerobienie materiału” (z następstwami tzw. trzech „z” – zakuć, zdać, zapomnieć). Lekcja, spotkanie z nauczycielem staje się fascynującą przygodą, a nauka przyjemnością. W mózgu uwalniana jest dopamina, określana jako hormon szczęścia, dzięki której poziom motywacji uczniów oraz efektywność uczenia się jeszcze wzrastają.

***Legends of Aeternum* jako metoda edukacyjno-terapeutyczna**

Autorska gra *Legends of Aeternum* reprezentuje gatunek gier RPG, to znaczy (*role-playing game*) gra w odgrywanie ról – wielowątkowa gra fabularna, forma rozrywki, która umożliwia uczestnikom wcielenie się w fikcyjne postaci i prowadzenie interaktywnej narracji w ramach ustalonego fikcyjnego świata. Gry tego typu, np. *Dungeons & Dragons* (D&D), opierają się na regułach i mechanikach, które umożliwiają graczom podejmowanie decyzji i wykonywanie działań w oparciu o ich wyobraźnię i umiejętności postaci. Każdy uczestnik tworzy własną postać, nadając jej atrybuty, umiejętności, historię i cele. Następnie gracze wspólnie z mistrzem gry (*game masterem* lub GM) tworzą fabułę, w którą wplatają swoje postaci. Mistrz gry pełni rolę narratora, kontroluje opis świata, niegrywalnych postaci (NPC), prowadząc dialogi. Rozgrywka odbywa się zwykle na podstawie rzutów kostką, które decydują o sukcesie lub niepowodzeniu działań podejmowanych kolejno przez bohaterów gry. Wyniki rzutów kostką, w połączeniu z umiejętnościami postaci oraz decyzjami graczy, wpływają na rozwój fabuły i prowadzą do różnych konsekwencji. Gry RPG cechują się swobodą oraz elastycznością, pozwalającą graczom na podejmowanie dowolnych działań i eksplorację fikcyjnego świata. Mogą mieć różne tematy i czas akcji, takie jak fantasy, science fiction, horror, czy postapokalipsa. Ważną częścią jest aspekt społeczny,

ponieważ działania wymagają współpracy i komunikacji między uczestnikami. Podczas rozgrywki gracze muszą podejmować wspólne decyzje, rozwiązywać problemy, reagować na zmienne sytuacje, co często prowadzi do rozwinięcia kreatywności i zdolności interpersonalnych. Upraszczając, gra RPG to interaktywna gra fabularna, w której gracze wcielają się w wykreowane przez siebie postaci, podejmują subiektywne decyzje i prowadzą narrację w oparciu o wyobraźnię, reguły gry i rzuty kostką, tworząc niezapomniane przygody w zbudowanym fikcyjnym świecie.

Gra *Legends of Aeternum* bazuje na wyżej opisanych mechanice i zasadach. Rozgrywki odbywają się raz w tygodniu w sali lekcyjnej jednej z warszawskich szkół podstawowych. Pojedyncza sesja trwa około 60 minut. W sumie przewidziano 15 spotkań. W projekcie uczestniczą: nauczyciel, który jest jednocześnie autorem i mistrzem gry, stała grupa siedmiorga uczniów z klas 4–6 (wśród których są uczniowie z zaburzeniami komunikacji, np. ASD) oraz niekiedy drugi nauczyciel – współautor metody, prowadzący obserwację pedagogiczną i uczestniczący w grze jako dodatkowa postać, której działania prowadzą rozgrywkę w konkretnym zaplanowanym kierunku, realizującym założone cele edukacyjne i terapeutyczne.

Pierwszy etap poświęcony jest przedstawieniu świata gry – tzw. mitologii (świata przedstawionego, będącego tłem budowanej w czasie całej gry fabuły, m.in.: czasu, przestrzeni, bohaterów), na podstawie której prowadzone będą później kolejne rozgrywki – misje; charakterystyce postaci, w które wcielą się gracze; oraz opisaniu mechaniki i zasad gry. Każdy gracz–uczeń ma za zadanie stworzyć własną postać, wybierając spośród podanych jej rasę (np. Driady-drzewoludy, Krasnoludy, Jotun-lodowe giganty), klasę (np. Mistrz, Muza/Bard, Inżynier-szalony naukowiec), nadając imię, cechy, umiejętności, atrybuty, moce. Reprezentacją zbudowanej postaci są karta postaci oraz specjalnie zaprojektowana figurka. Dzięki temu uczestnik gry silnie utożsamia się ze swoim bohaterem i wciela w rolę. Taki zabieg pełni funkcje i realizuje następujące cele:

- edukacyjne – uczniowie poznają teksty kultury reprezentujące różne gatunki i formy wypowiedzi (mit, opowiadanie, charakterystyka, opis), analizują i dokonują selekcji treści, poznają nowe słownictwo i style wypowiedzi, klasyfikują typy postaci w różnych kontekstach (np. Krasnolud jako istota wywodząca się z kultury nordyckiej i germańskiej, a Inżynier – istota z nurtu steampunkowego), tworzą notatkę w formie karty postaci;
- terapeutyczne – wchodzi w wykreowany świat fantazy, będący bezpieczną formą oderwania od rzeczywistości, budują postać wedle własnego pomysłu i potrzeb (np. przypisując wybranej postaci cechy, które sami chcieliby posiadać), nawiązują relacje emocjonalne na trzech płaszczyznach – między sobą a swoją postacią (i światem gry), między swoją postacią i postaciami innych uczestników gry, i wreszcie sami z pozostałymi uczestnikami całego projektu (uczniami i nauczycielami).

Następnie, podczas kolejnych sesji gracze wspólnie z mistrzem gry (nauczycielem) konstruują fabułę, w którą wplatają swoje postaci. Mistrz gry pełni rolę narratora scenariusza, koordynatora interakcji, kontrolując reguły świata gry. Rozgrywka odbywa się na podstawie rzutów jedną z siedmiu różnych kości, które decydują o sukcesie lub niepowodzeniu podejmowanych działań. Wyniki rzutów kością, w połączeniu z umiejętnościami postaci i decyzjami graczy, wpływają na rozwój fabuły i prowadzą do rozmaitych komplikacji. Jak już zostało wspomniane, prowadzenie akcji wymaga od uczniów współpracy, rozwiązywania problemów, decyzyjności, reagowania na zmienne sytuacje oraz postępów w prowadzonym toku gry. Wspólnie ponoszą oni także konsekwencje podjętych działań. Pełni to niejako funkcję treningu umiejętności społecznych, dających możliwość przećwiczenia pewnych zachowań i ich efektów w wykreowanych, fikcyjnych realiach.

Gra *Legends of Aeternum* jako metoda edukacyjno-terapeutyczna cechuje się polisensorycznością, dużą swobodą oraz elastycznością, pozwalającą graczom na podejmowanie dowolnych działań i eksplorację współtworzonego świata, zgodnie z niepisaną zasadą RPG: *The rule of cool* (pozwalającą nawet na wychodzenie poza ustalone zasady gry). Tematem jest fantasy z elementami popkultury (w tym sci-fi). Oprócz wspomnianych już zalet, gra stymuluje i rozwija wyobraźnię i kreatywność, myślenie logiczne, analizę zachowań, myślenie przyczynowo-skutkowe, koordynację ruchowo-przestrzenną, umiejętności odbioru komunikatów, pracy z tekstem i z muzyką. Cykliczny powrót do gry tworzy stały punkt planu zajęć (tak lubianą przez uczniów z ASD rutynę), powrót do świata ciekawego, bo nie do końca poznanego, ale samodzielnie kreowanego, bezpiecznego, w którym jest się postacią, jaką chce się być, a nie rzeczywistością, nierzadko odseparowaną i zdezorientowaną społecznie.

Dodatkowa wartość

Co dodatkowo ma wpływ na potencjalny sukces dydaktyczny zaproponowanej metody i dlaczego warto ją zastosować w kształceniu uczniów z ASD i nie tylko tych uczniów? Wspólne konotacje graczy RPG (tzw. geeków) oraz rosnąca popularność gier tego typu wśród dzieci i młodzieży. Gry typu RPG realizujące przywołane założenia nauczania przyjaznego mózgowi, od lat obecne w społecznościach geeków/nerdów, wraz z eskalacją w formie gier komputerowych (np. *Diablo*, *Cyberpunk*) i pojawianiem się w różnych mediach sukcesywnie popularyzowane są w kulturze masowej. Wizerunek geeka został w ostatnich latach rozpowszechniony przez media – fakt, że w naszej rzeczywistości brylują geeki i ich firmy, od Billa Gatesa i Microsoftu, przez Steve'a Jobsa i Apple'a, po Marka Zuckerberga i Facebooka, i utrwalony został przede wszystkim przez seriale komediowe, takie jak *Teoria*

wielkiego podrywu czy bardzo popularny wśród młodzieży *Stranger Things*. Utalentowani, często antyspołeczni, ekscentryczni – „dziwni”, eksperci pracujący w innowacyjnych zawodach (nierzadko związanych z IT) lub freelancerzy. Ich główną bronią są umiejętności cyfrowe, a rozrywką gry typu RPG (zob. Marcela, 2021, s. 9–10). „Geek to osoba, która dąży do pogłębiania wiedzy i umiejętności w jakiejś dziedzinie (najczęściej w ramach nowych technologii lub różnych aspektów popkultury) w stopniu daleko wykraczającym poza zwykłe hobby” (Marcela, 2021, s. 9). Może przejawiać się również jako jeden z symptomów wysokofunkcjonujących osób z ASD w postaci tzw. fiksacji. Dzięki wskazaniu takich podobieństw dochodzi do rewalidacji i wykorzystania słabych stron dziecka w pozytywny sposób. Taka osoba może mieć trudności z dostosowaniem się do ogólnie przyjętych zasad oraz form edukacji (dlatego niezbędna jest indywidualizacja i podmiotowość kształcenia), aczkolwiek nierzadko praktykuje nowe, XXI-wieczne rozumienie uczenia się, którego wyznaczniki zgodne są z założeniami neurodydaktyki:

- najważniejsze jest zainteresowanie i skupienie na swoich potrzebach w zakresie nauki;
- geek uczy się przez praktykę („nauka przez działanie”);
- bazuje na własnej determinacji, by możliwie najdokładniej zgłębić temat;
- w procesie uczenia się wykorzystuje pełen potencjał sieci i multimediiów, także gdy chodzi o współpracę i uczenie rówieśnicze (zob. Marcela, 2021, s. 10–11).

Taka kultura uczenia się bazuje na silnej motywacji wewnętrznej podmiotu, na którą składają się, po pierwsze poczucie autonomii (zadań, czasu, samodzielności w zakresie pracy zespołowej i sposobu, w jaki zadanie zostanie wykonane), po drugie – poczucie kompetencji (przekonanie człowieka o tym, że potrafi wykonać zadania, rozwiązać problem i rozwija swoje umiejętności). I wreszcie, poczucie istotności/sensu: dostrzeżenie większego sensu swojej pracy, możliwości zobaczenia, że praca komuś lub czemuś służy. U podstaw procesu uczenia się leży zainteresowanie przedmiotem, możliwość nabywania rozmaitych kompetencji i umiejętności przez zabawę i praktykę.

Podsumowując, odbicie przywołanych w treści artykułu koncepcji lingwo-dydaktycznych oraz zaprezentowanych neurodydaktycznych modeli nauczania i wszelkich, wynikających z nich mechanizmów pracy mózgu można odnaleźć podczas wykorzystania na lekcji gry RPG jako metody edukacyjno-terapeutycznej. Alternatywne, aczkolwiek popularne rozwiązanie odchodzi od schematów lekcyjnych, bazując na motywacji wewnętrznej oraz podążaniu za tym, co budzi zainteresowanie i entuzjazm uczniów (nie tylko tych z ASD). Często nawet nie zdają sobie oni sprawy z tego, że się uczą, po prostu robią to, co ma dla nich sens, a nauka jest tego efektem ubocznym (Marcela, 2021, s. 10). Odgrywając swoje role i budując fabułę gry, realizują „koncepcję nauczania kompetencji komunikacyjnej poprzez

kształtowanie umiejętności mentalizacji, a także świadome i umiejętne kierowanie procesem interakcji przez nauczyciela” (Szwajda, 2014, s. 105). Osiągnięcie założonych celów edukacyjnych oraz celów terapeutycznych (w tym rewalidacyjnych) podczas pracy z formami narracyjnymi łączy się bezpośrednio z pobudzaniem i inspirowaniem kompetencji komunikacyjnej dzieci. W sposób prawidłowy rozwija językowe zachowania uczniów i optymalizuje kształcenie umiejętności komunikacyjnych poprzez właściwie dobraną „wiadomościową” strukturę (dystynktywne cechy komunikatu dostosowane do konkretnej sytuacji nadawczo-odbiorczej), (Balcerek, 2023, s. 44). Jak dotąd pilotażowy projekt pokazuje, że założone cele, jakim są: przyrost kompetencji/sprawności komunikacyjnych oraz poprawa funkcjonowania społeczno-komunikacyjnego u uczniów są osiągnięte. Uczestnicy chętnie biorą udział w kolejnych sesjach (świadczy o tym ich stuprocentowa frekwencja), zwiększając częstotliwość i poziom komunikacji społecznej (w odniesieniu do opisanych wcześniej sprawności komunikacyjnych za Grabias, 1994 i Kowalikowa, 1997) na każdym kolejnym spotkaniu. Projekt jest obecnie na etapie pilotażu. Stąd też, dopiero po zakończeniu realizacji gry oraz przeprowadzeniu analizy materiału badawczego, będzie można dokonać ewaluacji.

References

- Balcerek, H. (2023). *Teksty narracyjne uczniów z ASD (opowiadanie i kartka z pamiętnika)*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition. DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Grabias, S. (1994). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kowalikowa, J. (1997). *Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej*. W: J. Ożdżyński, T. Rittel (red.), *Sprawności językowe* (s. 82–95). Seria: Studia Logopedyczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza Edukacja.
- Marcela, M. (2021). Co ma geek do edukacji? *Magazyn Kreda*, 29(4), 9–13.
- Nocoń, J. (2018). *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Sundberg, M. L. (2015). *VB-MAPP. Ocena osiągnięcia kamieni milowych rozwoju i planowanie terapii. Program do oceny umiejętności językowych i społecznych dzieci z autyzmem i innymi zaburzeniami rozwoju – podręcznik*. Warszawa: Fundacja Scolaris.
- Szwajda, M. (2014). O mówieniu bez komunikowania, czyli dyskurs i interakcja w autyzmie. *Charakterystyka trudności. Socjolingwistyka*, 28, 93–107.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*. Pobrane z: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=3268> (otwarte 22.05.2024).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY 2024

NUMER II(272)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Agnieszka Grażul-Luft, 2024

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/>

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2024-2.4>

Agnieszka Grażul-Luft

*Akademia Mazowiecka w Płocku**

E-mail: agnieszka.grazul@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9129-3002

Webwriting a realizacje tekstów w popularnych serwisach internetowych – od teorii do praktyki**

Summary

WEB WRITING AND PUBLISHING TEXTS IN POPULAR INTERNET SERVICES –
FROM THEORY TO PRACTICE**

Web writing involves the application of specific principles crucial for online communication, including segmentation, syntactic and lexical simplicity, and the strategic use of marketing tools. These practices significantly influence text dissemination and reception efficacy without compromising traditional standards of correctness and stylistics in media and public relations. Training professionals for electronic media necessitates interdisciplinary competence encompassing journalism, communication, and marketing, with web writing techniques constituting a fundamental component of this preparation. However, the dynamic evolution of the online media landscape has widened the gap between theoretical web writing principles and their practical application in professional electronic media contexts. Analysis of web publications reveals pervasive deviations from ideal practices, which often stem not from the incompetence of the author but from the expectation of the employer. This study aims to illuminate this disparity by examining the implementation of web writing principles through a content analysis of three texts from prominent websites. Findings indicate that these publications prioritise capturing reader attention for marketing purposes over informational or entertainment value.

Keywords: media literacy, web writing, new media, tabloid, online text

* Adres uczelni: Akademia Mazowiecka w Płocku, Pl. Dąbrowskiego 2, 09-402 Płock

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Jednym z głównych celów kształcenia studentów na kierunku: nowe media jest przygotowanie specjalistów do efektywnego wykorzystywania nowych mediów jako narzędzi komunikacyjnych, w tym w celach reklamowych, marketingowych oraz jako istotny element e-biznesu. Ponadto studenci zdobywają wiedzę i umiejętności interdyscyplinarne, rozwijając kompetencje językowe i komunikacyjne w kontekście dziennikarstwa i medioznawstwa. Program studiów obejmuje szereg przedmiotów, takich jak: język mediów w teorii i praktyce, kultura języka, warsztaty pisarskie, gatunki dziennikarskie, dziennikarstwo radiowe i telewizyjne oraz warsztaty z mediów społecznościowych. Studia te charakteryzują się praktycznym podejściem, przygotowując studentów do pracy w różnorodnych mediach elektronicznych. Z roku na rok widoczny jest rosnący rozdźwięk między treściami nauczania a praktyką zawodową w obszarze mediów elektronicznych. Charakterystyka pisania dla Internetu – *webwriting* obejmuje m.in. konieczność właściwego układu i segmentacji tekstu, prostoty w składni i leksyce oraz zastosowanie narzędzi marketingowych. Analiza sposobu pisania tekstów publikowanych na portalach internetowych, stronach firmowych oraz w mediach społecznościowych wskazuje na częste występowanie tekstów, które mogą być uznane za przykłady niezgodne z powszechnie obowiązującymi standardami pisania tekstów.

Celem niniejszej pracy jest zwrócenie uwagi na sposób konstruowania tekstów zamieszczanych w Internecie. Porównanie metod *webwriting*owych i rzeczywistych przykładów ich zastosowania w praktyce mediów elektronicznych zostało przeprowadzone za pomocą analizy treści trzech typowych publikacji z popularnych serwisów internetowych, które są reprezentatywne dla szerokiego kręgu odbiorców i charakteryzują się standardową strukturą typową dla internetowych tekstów nieprofesjonalnych. Badania prowadzą do wniosku dotyczącego konieczności rozwoju umiejętności komunikacyjnych i pisarskich, mających zastosowanie na rynku pracy, co staje się zadaniem złożonym i wymagającym.

Webwriting i jego techniki

Teksty przeznaczone do Internetu mają swoją specyfikę, dlatego wraz z jego rozwojem powstawało poradnictwo w tym zakresie. Zdaniem Jana Grzeni, „wprawdzie substancją komputerowego języka jest pismo, jednak w związku z tym, iż możliwości, jakie pismu oferuje komputer, są znaczne i szczególne, należy przewidywać potrzebę opisu tekstów elektronicznych, traktowanych jako typ tekstów” (Grzenia, 2012, s. 74). „Pisząc dobry tekst dla Internetu, nie wystarczy wiedzieć, jak napisać dobry tekst przeznaczony do druku. Tekst na ekranie jest pozbawiony

atrybutów fizycznych, ulotny, dynamiczny, hipertekstowy, multimedialny” – pisze Joanna Wrycza-Bekier w poradniku *Webwriting. Profesjonalne tworzenie tekstów do Internetu* (Wrycza-Bekier, 2010, s. 5).

Wyraz *webwriting* nie ma osobnej definicji w słownikach ani anglojęzycznych (zob. np. Merriam-Webster lub Oxford English Dictionary) ani tym bardziej polskojęzycznych (zob. np. *Wielki słownik języka polskiego* lub *Słownik języka polskiego*). Jest to jeden z profesjonalizmów, definiowany jako praktyka pisania tekstów przeznaczonych do publikacji w Internecie, zgodnie z przyjętymi zasadami i w celu osiągnięcia określonych rezultatów, np. reklamowych. *Webwriting* oznaczający tworzenie tekstów do Internetu, dostosowanych do obecnych trendów występujących w sieci, polega na strategii, według której artykuły, komunikaty lub wpisy są tworzone z myślą o ich internetowych odbiorcach. Teksty te są pisane w sposób, który ma zainteresować czytelnika. Mają one być łatwo zrozumiałe, przyciągać uwagę czytelnika oraz zachęcać go do dłuższego przebywania na stronie oraz do interakcji, takich jak komentarze lub udostępnianie treści (Werema, 2022).

Teksty przeznaczone do publikacji w Internecie powinny być przede wszystkim użyteczne, zwięzłe, rzeczowe, przejrzyste, czytelne (liczne śródtytuły, wypunktowania, wyróżnienia, infografiki), hipertekstowe, multilinearne (linki odnoszące do innych tekstów), konwersacyjne (zachęcanie do reakcji, komentowania); zdania mają być krótkie i proste, należy unikać strony biernej i form nieosobowych. Należy przyjąć założenie, że teksty w Internecie czytane są zwykle pobieżnie, często w pośpiechu i na małym ekranie. Najważniejsze jest to, co pojawia się w lewym górnym rogu ekranu, gdyż to w pierwszej kolejności dostrzega czytelnik. Spogląda on na tekst chaotycznie, raczej przebiega wzrokiem niż czyta go dokładnie (dla tego ważna jest segmentacja, krótkie akapity i liczne śródtytuły nawet w krótkim tekście, będące streszczeniem tego, co znajduje się w treści następujących po nich akapitów). Tytuł tekstu powinien być rzeczowy, konkretny, zaciekawiający, ale jednocześnie zrozumiały sam w sobie, bez kontekstu, gdyż w Internecie często funkcjonuje on niezależnie od samego tekstu. To, co najważniejsze w tekście, powinno pojawić się w pierwszym akapicie (Wrycza-Bekier, 2010; Grzenia, 2012; Werema, 2022; Łabno, 2022; Adamczak, 2020).

Dobra znajomość zasad języka polskiego nie wystarczy do tworzenia angażujących tekstów internetowych. W ostatnich latach kluczowym elementem pisania internetowego stało się konstruowanie tekstów SEO, które zawierają treści optymalizowane pod kątem wyszukiwarek internetowych. Publikacje na stronie powinny zawierać jak najwięcej słów kluczowych używanych przez użytkowników w danej dziedzinie, aby zapewnić wysokie pozycje w wynikach organicznych wyszukiwania (Szymański, 2018, s. 243–244). W tekstach na stronę internetową niezbędne jest uwzględnienie rodzaju treści (np. opis produktu, tekst na stronę główną, newsletter

czy wpis blogowy), grupy docelowej, planu marketingowego oraz zasad SEO. Publikacje te zawsze są tworzone w konkretnym celu, który powinien być uwzględniany podczas redagowania. Mogą one służyć bezpośredniej sprzedaży produktów lub usług (jak opisy produktów), budowaniu lojalności wobec marki (np. poradniki) oraz poprawie widoczności strony w wyszukiwarkach internetowych (np. opisy kategorii lub wpisy blogowe). Często treści te realizują kilka zadań jednocześnie (Łabno, 2022).

Tekst internetowy stał się kluczowym narzędziem marketingu internetowego, a w szczególności marketingu treści (*content marketing*), związanego z tworzeniem materiałów „w formie graficznej i tekstowej, istotnych, wartościowych i atrakcyjnych dla klienta” (Tobiasz, Szymański, 2018, s. 397). Od piszącego wymaga się nie tylko dogłębnej znajomości prawideł funkcjonowania Internetu, ale i znajomości zasad marketingu (określenia i realizacji celów marketingowych, grupy docelowej i in.). Jedną z czołowych zasad dotyczących webwritingu jest zasada odwróconej piramidy, która pokazuje, że w pisaniu tekstów do Internetu należy położyć nacisk na najważniejsze informacje (Kto? Co? Kiedy? Jak? Dlaczego?), następnie na istotne szczegóły i wreszcie na tło wydarzeń. Taki układ treści wynika z faktu, jak już wspomniano, że większość internautów rzadko czyta dokładnie całe teksty. Internauci z reguły pobieżnie przeglądają treść, w poszukiwaniu kluczowych informacji i odpowiedzi na istotne pytania (Stachowiak-Cybulska, 2022).

Internet a tabloidyzacja

Treści publikowane na portalach internetowych są efektem próby połączenia kilku kluczowych celów, w tym m.in. informacyjnego, rozrywkowego, perswazyjnego i marketingowego. Jednym z odniesień przy tworzeniu tekstu w mediach są wzorce gatunkowe obejmujące główne płaszczyzny jego organizacji: strukturę, pragmatykę, tematykę i stylistykę (Wojtak, 2004, s. 14–17; Wojtak, 2008, s. 12–16). Jednocześnie jednak, jak podkreśla Maria Wojtak, gatunek jest tworem polimorficznym a w komunikacji medialnej panuje moda na eksperymentowanie (Wojtak, 2019, s. 40–41). Wykracza ono zdecydowanie poza granice konwencji gatunkowych, a jednym z jego wyrazistych przejawów jest mieszanie przekazów dziennikarskich i reklamy (Bauer, 2009, s. 332). W popularnych serwisach internetowych kryterium wzorca gatunkowego zdecydowanie nie jest priorytetem. Zjawiskiem dominującym stała się tabloidyzacja – „proces stawania się bardziej sensacyjnym, trywialnym i nieodpowiedzialnym” (McQuail, 2007, s. 50). Podstawowym wyznacznikiem tabloidowości jest język bliski codziennej komunikacji i codziennemu doświadczeniu odbiorców (Conboy, 2006, s. 13–31). Ponadto w tabloidach zaciera się granica między informacją a rozrywką (Deuze, 2005, s. 861), dominują

tematy związane ze sportem, skandalami i celebrytami (Sparks, 2000, s. 10). Teksty będące przedmiotem niniejszego omówienia są przykładem wskazanych zjawisk.

Webwriting a realizacje tekstów w popularnych serwisach internetowych w praktyce

Zasady, narzędzia i techniki pisania do Internetu znajdują się w programie kształcenia na kierunku: nowe media. Studenci mają okazję do zdobywania umiejętności podczas ćwiczeń i warsztatów, a następnie w ramach praktyk zawodowych. Stałym elementem nauczania jest analiza tekstów publikowanych w różnych celach w Internecie i metodyka pisania tekstów. Niemniej jednak, praktyka webwritingu często różni się od nauczanych zasad. Przedstawiona poniżej analiza trzech różnych publikacji pod kątem webwritingu oraz sposobów realizacji w popularnych serwisach internetowych wykazuje, że teksty te nie zawsze są zgodne z metodami i zaleceniami wskazanymi podczas studiów.

Nie wynika to jedynie z braku umiejętności autorów i redaktorów, ale jest celowym działaniem. W praktyce, w tekstach tych często stosuje się techniki i strategie mające na celu przyciągnięcie uwagi czytelników i zwiększenie interakcji, nawet kosztem tradycyjnych norm pisarskich. Manipulacyjne nagłówki, hiperłącza prowadzące do innych artykułów w celu wydłużenia czasu spędzanego na stronie oraz liczne reklamy mogą dominować nad czystą, rzetelną informacją. Taka praktyka podkreśla konieczność dla studentów nie tylko opanowania technicznych umiejętności webwritingu, ale także rozwijania krytycznego spojrzenia na etyczne i komunikacyjne aspekty pisanie w nowych mediach.

Tekst 1

Po omówieniu podczas zajęć ze studentami zasad pisanie do Internetu, został im zaprezentowany przykładowy tekst pochodzący z sieci, podpowiedziany w danej chwili przez system Google (tekst prawdopodobnie cieszący się dużą popularnością). Losowo dobrana publikacja miała tytuł: *Anna Lewandowska z torebką za 20 tysięcy kibicuje Robertowi na meczu z Realem Madryt (ZDJĘCIA)* i pochodziła z portalu Pudelek.

Sposób konstrukcji tekstu jest typowy, charakterystyczny dla portali internetowych. Pudelek jest w czołówce najbardziej popularnych serwisów show-biznesowych. Tytuł omawianego tekstu ma formę zdania z kuriozalnym zestawem informacji. Choć mowa w nim o Annie Lewandowskiej, Robertcie Lewandowskim i konkretnym wydarzeniu sportowym, to głównym elementem tytułu wydaje się być torebka za 20 tysięcy zł. Jej cena jest na tyle wysoka, że to ona staje się

kluczowym punktem, który ma wzbudzić zainteresowanie czytelnika. W szczególny sposób przyciąga się też uwagę odbiorcy dopiskiem w nawiasie (wielkimi literami). Połączenie tych wszystkich elementów w tytule ma powodować w czytelniku oczekiwanie, że zobaczy torebkę, która kosztowała aż 20 tysięcy. Państwo Lewandowsy stają się właściwie tłem dla ekskluzywnego przedmiotu.

Istotną cechą nowych mediów jest multimodalność. Omawiany tekst nie funkcjonuje w odosobnieniu. Analiza pokazuje, że nie sam tekst, ale zdjęcia i reklamy najbardziej przyciągają uwagę. Doczytanie tekstu do końca wymaga wielokrotnego przesunięcia w dół. Tekst, który ma niespełna 300 wyrazów, jest rozbity na kilkanaście segmentów przeplecionych zdjęciami i reklamami. Fotografii jest dziesięć (dziewięć z nich to bardzo podobne do siebie ujęcia Anny Lewandowskiej). Między fragmentami tekstu i obok niego wkomponowano 12 reklam.

Tekst, złożony w całość, prezentuje się następująco:

Anna Lewandowska z torebką za 20 tysięcy kibicuje Robertowi na meczu z Realem Madryt (ZDJĘCIA)

Anny Lewandowskiej nie mogło zabraknąć na stadionie Camp Nou, gdzie w środowy wieczór rozegrał się rewanżowy mecz między Realem Madryt i FC Barcelona, w której gra Robert Lewandowski. Udany „look”?

Anna Lewandowska ostatnie dni spędziła w Polsce, gdzie musiała wywiązać się z kilku istotnych zobowiązań. Tydzień temu gwiazda bawiła na premierze filmu biograficznym o mężu, na której błyszczała odziana w elegancką suknię z kolekcji Victorii Beckham za 8 tysięcy złotych. Później czekała ją jeszcze wyczerpująca rozmowa z Kubą Wojewódzkim i Piotrem Kędzierskim, która ukazała się w najnowszym odcinku ich podcastu.

Anna Lewandowska refleksyjnie wspomina czasy biedy: „Zawsze chciałam być kobietą niezależną, taką, która zarabia na siebie”.

Wyjątkowo wygadana Lewa poruszyła w niej kilka swoich ulubionych tematów. Rozwodziła się m.in. o **biedzie, której doświadczyła w młodości, o przeprowadzce do Katalonii, jak również o relacjach z mężem oraz córkami**. Opowiedziała też o tym, jak bardzo czekali z Robertem na pierwsze dziecko i jakim zaskoczeniem okazała się dla nich druga ciąża.

Anna Lewandowska kibicuje Robertowi z trybun

W międzyczasie Ann zdążyła już wrócić do Barcelony, gdzie czekał ją rewanżowy mecz półfinałowy Pucharu Hiszpanii między FC Barcelona a Realem Madryt. I choć drużyna Lewego poniosła **sromotną klęskę**, przegrywając z rywalami 0: 4, celebrytka nie dała po sobie poznać ukłucia żalu, przynajmniej w pobliżu fotografa.

Na uchwyconych przez niego zdjęciach widzimy uśmiechniętą od ucha do ucha trenerkę fitness odzianą w **odkrywający jej „kaloryfer” czerwony t-shirt, jeansową marynarkę i pasujące**

spodnie. 34-latką urozmaiciła „look” torebką Diora Saddle Bag wartą około 20 tysięcy. Włosy celebrytki ułożone były w delikatne fale, a na jej ustach zagościł pasujący do koloru bluzki szkarłat.

Jak oceniacie stadionową stylówkę Ann? Znow zdoła zachwyć miejscowych?

Zaskakuje fakt, że krótkie wprowadzenie do tekstu nie jest rozwinięciem tytułu, a zawiera informacje przede wszystkim dotyczące sportowego wydarzenia. Ten fragment kończy jednak pytanie do odbiorcy, kierujące jego uwagę w stronę wyglądu Anny Lewandowskiej. W kolejnych częściach tekstu obserwujemy znaczące zróżnicowanie tematyczne. Autorzy dostarczają czytelnikowi szczegółowych informacji na temat działań bohaterki w minionych dniach oraz jej codziennych wyborów ubraniowych. Następnie przechodzą do opisu trudności finansowych, z którymi bohaterka zmagala się w dzieciństwie, przedstawiając jej obecną sytuację życiową i zaskoczenie wywołane drugą ciążą. Powrót do tematu meczu i stylizacji Anny Lewandowskiej następuje w późniejszej części tekstu.

Wydaje się, że głównym tematem publikacji jest nie tylko torebka, ale również styl, jaki prezentuje jej właścicielka. Mimo to, celowe jest mieszanie różnych tematów. Te na pozór niepasujące treści mają skłonić czytelnika do przejrzenia innych tekstów na stronie (poprzez podlinkowane artykuły), na przykład tych, które opisują wspomnienia Anny Lewandowskiej z czasów trudności finansowych, albo moment, kiedy założyła sukienkę z kolekcji Victorii Beckham. Taki zabieg ma przede wszystkim na celu promocję serwisu. Informacje dotyczące podcastu również mają na celu jego reklamę.

Niewątpliwie istotnym elementem jest również fakt, że odbiorca, spodziewając się po przeczytaniu tytułu zobaczyć zapowiadany produkt – torebkę za 20 tysięcy złotych, może poczuć się rozczarowany. Mimo zamieszczenia 10 zdjęć, na żadnym z nich nie widać całego przedmiotu. Dostrzegalny jest jedynie ten sam fragment paska, który został przedstawiony na początku. Takie podejście może budzić wątpliwości co do rzetelności publikacji.

Analiza tekstu w odniesieniu do technik webwritingowych prezentuje się następująco:

- **Użyteczność:** Tak, o ile celem tekstu nie jest informowanie odbiorcy, a sprzedaż reklam;
- **Zwiężłość:** Tekst obejmuje wiele tematów, ale każdy z nich traktowany jest powierzchownie, przez co żaden nie jest przedstawiony w sposób rzeczowy i konkretny;
- **Przejrzystość, czytelność:** Tekst jest podzielony na wiele segmentów, zawiera liczne wyróżnienia i podkreślenia, które jednak nie służą uproszczeniu ani lepszemu zrozumieniu treści. Zamiast tego umożliwiają umieszczenie zdjęć,

reklam i linków, co powoduje, że tekst staje się niespójny, a czytelnik traci orientację, gdzie zaczyna się interesująca go publikacja. Dlatego na stronie umieszczono informację: „dalsza część artykułu pod materiałem wideo”. Istnieje tylko kilka śródtytułów, ale ich rolę pełnią również linki do innych tekstów;

- Hipertekstowość: Tak; treść i sens tekstu często ustępują miejsca konieczności umieszczenia hiperłączy;
- Konwersacyjność: Tak; tekst zawiera pytania do czytelników i wywołał 678 komentarzy.
- Tytuł: Przykuwający uwagę czytelnika, jednak nie odzwierciedlający treści tekstu.
- Najważniejsze informacje w pierwszym akapicie: Po przeczytaniu całego tekstu trudno jest określić, która informacja była najważniejsza i o czym przede wszystkim miał być tekst. Wydaje się, że chaos treściowy służy głównie celom reklamowym i autopromocyjnym.
- Chaos treściowy odzwierciedlają również konstrukcje zdań, które są często złożone i zawile, zawierają konstrukcje imiesłowowe, np.: „I choć drużyna Lewandowskiego poniosła sromotną klęskę, przegrywając z rywalami 0:4, nie dała po sobie poznać ukłucia żalu, przynajmniej w pobliżu fotografa”.
- Styl: Tekst nie odpowiada żadnemu z klasycznych gatunków dziennikarskich; jest bardzo niespójny stylistycznie, zawiera liczne kolokwializmy obok wyszukanych wyrażen i książkowego słownictwa, np.: „Na uchwyconych przez niego zdjęciach widzimy uśmiechniętą od ucha do ucha trenerkę fitness odzianą w **odkrywający jej «kaloryfer» czerwony t-shirt, jeansową marynarkę i pasujące spodnie**. 34-latka urozmaiciła «look» torebką Diora Saddle Bag wartą około 20 tysięcy. Włosy celebrytki ułożone były w delikatne fale, a na jej ustach zagościł pasujący do koloru bluzki szkarłat”.

Tekst 2

W dalszej części badania porównano wnioski z analizy tekstu 1 z wnioskami z badań dwóch innych tekstów, pochodzących z serwisów wp.pl i onet.pl, zajmujących pierwsze miejsca w rankingach internetowych serwisów informacyjnych. Badanie przeprowadzono 19 listopada 2023 r. W pierwszej kolejności w serwisie Onet wyszukano zakładkę „Z życia gwiazd” (przejsię do podserwisu pn. Plejada) – najbliższą tematycznie serwisowi Pudelek. Do analizy wybrano tekst zatytułowany: *Ciężarna Małgorzata Tomaszewska przewróciła się na planie «Pytania na śniadanie»*. *Wszyscy zamarli...*

Był to główny tekst prezentowany odbiorcy po wejściu na stronę, w jej centralnym miejscu.

Tekst liczy blisko 500 wyrazów i jest opatrzony nagłówkiem, który zapowiada, o czym można przeczytać w dalszej części. Jego wydźwięk jest dramatyczny i sensacyjny, mający na celu wzbudzenie emocji i skłonienie odbiorcy do dalszego czytania. W pierwszej części artykułu czytelnicy zostają poinformowani o tym, kiedy widzowie „Pytania na śniadanie” dowiedzieli się o ciąży prezenterki oraz o tym, że początkowo „maskowała ciążowe krągłości”. Mogą również przejść na stronę z artykułem dotyczącym płci dziecka, dzięki kilku linkom przekierowującym do wcześniejszych tekstów. Dopiero w dalszych akapitach dowiadujemy się, że prezenterka potknęła się o podest w studio podczas prowadzenia programu i upadła. Tekst zawiera wypowiedź Małgorzaty Tomaszewskiej, która zapewnia, że wszystko jest w porządku, nic się nie stało, i że skonsultowała się z lekarzem. Mimo to w tekście buduje się napięcie, gdy czytamy, że „wszyscy zamarli na planie” i że ciężarna Małgorzata Tomaszewska „wciąż prowadzi śniadaniówkę TVP. Nie spodziewała się zapewne, że może przez to być narażona na niebezpieczeństwo”. Fragmenty wprowadzające dramatyzm wyodrębniono pogrubioną czcionką, np.: „Przechodzimy z kanap do kącika eksperckiego i ja nie zauważyłam podestu. [...] Jakoś nie zauważyłam i **jak runęłam, całe szczęście nie na brzuch tylko na pupę**. Nie bolał mnie ten upadek, ale wylałam na siebie herbatę spektakularnie. [...] Potem poszłam od razu do lekarza, ale to tak bardziej profilaktycznie, bo nie czułam, żeby coś się stało. Ale jednak **upadek w ciąży zawsze jest alarmujący i stresujący**” – **podkreśliła**.

Podobnie jak w przypadku artykułu dotyczącego Anny Lewandowskiej, tekst jest posegmentowany i opatrzony kilkunastoma reklamami oraz zdjęciami prezenterki w różnych okolicznościach. Nie zabrakło też bezpośrednich zwrotów do odbiorców: „Dziękujemy, że przeczytałaś/eś nasz artykuł do końca. **W serwisie Plejada.pl każdego dnia piszemy o najważniejszych wydarzeniach show-biznesowych.** Bądź na bieżąco! **Obserwuj Plejadę** w Wiadomościach Google. Odwiedź nas także na **Facebooku, Instagramie, YouTubie** oraz **TikToku**. Chcesz podzielić się ciekawym newsem lub zaproponować temat? Skontaktuj się z nami, pisząc maila na adres: **plejada@redakcjaonet.pl**”. Brak jest natomiast miejsca na komentarze czytelników przy samej publikacji. W tym przypadku tekst w większości dotyczy tematu zapowiadanego w tytule, jednak całe zdarzenie okazuje się mniej dramatyczne niż sugerowano. Również i ten artykuł jest niejednorodny stylistycznie; kolokwializmy występują w sąsiedztwie nadmiernie wyszukanego słownictwa, np. „runąć na pupę”, „być w stanie błogosławionym”.

Tekst 3

Kolejnym etapem badania była weryfikacja wniosków wynikających z analizy dwóch wcześniej prezentowanych tekstów w odniesieniu do tekstu z innego

obszaru tematycznego. Trzeci tekst pochodził z serwisu wp.pl i był pierwszym, który ukazał się odbiorcy na stronie głównej 19 listopada 2023 r. w momencie badania. Artykuł zatytułowano: *44 procent nie wierzy, że będzie sroga zima. Jest reakcja z Zakopanego*.

Tekst ma ponad 300 wyrazów i został przypisany do głównego, informacyjnego działu Wiadomości. W tytule sugeruje się, że publikacja dotyczy przeprowadzonych badań, dostarczając odbiorcy ujęte w procentach wyniki. W zaskakujący sposób ten element stylu naukowego zostaje połączony z tematyką badania, którym jest, jak wynika z tytułu, wiara w „srogą zimę”. Precyzja wypowiedzi ustępuje zatem miejsca sformułowaniom dalekim od stylu naukowego. W drugiej części tytułu wprowadza się natomiast wyrażenie charakterystyczne dla tekstów dziennikarskich i często stosowane w mediach, ale zwykle w przypadku ważnych tematów. Warto podkreślić, że tytuł został zmodyfikowany i obecnie (1.02.2024) publikacja ta jest już opatrzona tytułem: *Padło pytanie o srogą zimę. «Na 100 procent»*.

Ta wersja tytułu jest bardziej enigmatyczna. Nie buduje się jednoznacznego skojarzenia z przeprowadzaniem badań i wynikiem procentowym. W tym przypadku „na 100 procent” jest raczej potocznym związkiem frazeologicznym znaczącym tyle co „na pewno”, z „całą pewnością”. Tytuł nie ma wartości informacyjnej i jest dwuznaczny. Nie wynika z niego nawet, czy sroga zima na 100 procent będzie, czy też na 100 procent jej nie będzie. Wskutek tego, zainteresowany sprawą czytelnik będzie czytać dalej. Z tekstu serwisu wp.pl dowiadujemy się, że:

Wirtualna Polska za pomocą Ogólnopolskiego Panelu Badawczego Ariadna zapytała, „czy po tegorocznej cieplej jesieni czeka nas sroga zima i siarczysty mróz”. Aż 44 procent ankietowanych odpowiedziało, że „nie”. Odpowiedzi „raczej nie” udzieliło 37 proc., a „zdecydowanie nie” 7 proc. **Przeciwne zdania było tylko 22 proc. badanych.** 5 proc. wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 17 proc. „raczej tak”. „Trudno powiedzieć” odpowiedziało 1/3 biorących udział w badaniu.

Wyniki zaprezentowano na wykresie, opatrzonym podpisem pseudonaukowym: „Badanie ws. srogiej zimy *Źródło: WP*”.

Zapowiadana reakcja Zakopanego to kilka wypowiedzi lokalnych przedsiębiorców, np. „Te 44 procent to chyba jacyś meteorolodzy – śmieje się z kolei Marcin z Pokoi Gościnnych Pod Gubałówką. – Ciężko w sumie określić, jaka będzie zima. U nas jeszcze mamy wolne miejsca zarówno na święta, jak i sylwestra. Może jak będą dokładniejsze prognozy, to rezerwacji będzie znacznie więcej – mówi”.

W tym tekście, podobnie jak w poprzednich, nie zabrakło linków do innych artykułów w serwisie. Publikacja została podzielona na liczne części, przeplatane kilkunastoma reklamami, które odwracają uwagę od treści. Artykuł wywołał reakcje odbiorców: 57 kciuków w górę, 42 kciuki w dół i 105 komentarzy (stan na

2.02.2024). Nie wiadomo jednak, czy reakcje „za” i „przeciw” dotyczą zimy, wyników ankiety, czy samego tekstu. Komentarze poruszają wiele tematów: zimę, kwestie klimatyczne, górskie miejscowości, kompetencje autora i inne.

Mimo że tekst pochodzi z działu informacji, nie spełnia wymogów gatunkowych. Przeprowadzone badanie ankietowe jedynie stwarza pozory naukowości. Już samo pytanie budzi wątpliwości, wynikające z zastosowania nieprecyzyjnych sformułowań „sroga zima” i „siarczysty mróz”. W komentarzach nie zabrakło krytycznych uwag czytelników dotyczących ankiety i tekstu, np.: „Na WP pogodę ustala się na podstawie sondaży? Cóż za profesjonalizm!”, „Aż 44 procent badanych jest przekonanych, że najbliższa zima nie będzie sroga – wynika z najnowszego badania dla Wirtualnej Polski. Panie Dolak, a zająłby się pan czymś konkretnym, a nie takimi głupotami/ankietami”, „Pytania tak głupie jak referendalne, albo jak sondaże gdzie „dziennikarze»” próbują się dowiedzieć jakie zapatrywania polityczne mają mieszkańcy mrowisk, termitier i stada jeleni. Szkoda miejsca na wypełniacze miejsca beztreściowymi i bezsensownymi artykułami”.

Jeżeli jednak redakcja za główny cel stawia sobie pozyskanie zainteresowania i wywołanie reakcji odbiorców, to cel został osiągnięty. Podobnie jak w przypadku poprzednich dwóch tekstów, również tutaj stylistyka potoczna miesza się z elementami stylu wysokiego, niemal poetyckiego, np.:

Tegoroczna jesień rozpieszczała nas temperaturami. Wrzesień był bardzo ciepły i słoneczny. Październik również nie dokuczał nam zimnem i deszczem. Aura zmieniła się dopiero w listopadzie. Katarzyna podsumowuje, że właściciele noclegów sroga zima specjalnie nie cieszy. – A to dlatego, że mamy więcej pracy. O 6 rano trzeba wszystko odsnieżać. Jak po ulicy przejedzie pług, to znowu wszystko łąduje na naszym chodniku, a potem straż miejska mandaty wlepia – kończy.

Warto zwrócić uwagę, że osoby cytowane w tekście autor przedstawia: „Marcin z Pokoi Gościennych Pod Gubałówką” i „Katarzyna z Apartamentów i Pokoi Przytulnia”.

Podsumowanie i wnioski

Podczas analizy tekstów w Internecie nieustannie warto mieć na uwadze, że „nowe media są nie tylko narzędziem przekazywania informacji i opinii, transferem emocji i wartości, ale stanowią ważne narzędzie rynkowe” (Cymanow i in., 2023, s. 11).

W tym kontekście odbiorcę mediów postrzega się jako klienta. Przyciągnięcie uwagi czytelnika jest korzystne nie tylko dla samego serwisu internetowego, ale również dla reklamodawców. Wszystkie wskazane strony działają jak naczynia połączone. Kluczowym wyzwaniem dla redakcji serwisu staje się przyciągnięcie uwagi

odbiorcy i utrzymanie go na stronie jak najdłużej, co umożliwia prezentację kolejnych reklam oraz zachęcanie do aktywności i reakcji (przejścia na inną podstronę serwisu lub witrynę internetową reklamodawcy, pozostawienie komentarza, co pozwala zwiększać zasięgi). Tradycyjne metody webwritingowe są wynikiem założenia, że celem jest przyciągnięcie uwagi odbiorcy, aby go o czymś poinformować. Informacja zawarta w tekście ma w przystępny sposób dostarczyć czytelnikowi jakiejś wiedzy.

W analizowanych wyżej przykładach zawartość informacyjna publikacji nie jest priorytetem. Tekst staje się właściwie pretekstem do promocji innych treści (reklam) i tzw. zwiększania ruchu na stronie. Wykorzystuje się zatem techniki webwritingowe umożliwiające przyciągnięcie uwagi internauty, ale dla innego celu. Wobec tego:

- wyodrębnianie np. poprzez pogrubianie fragmentów tekstu nie służy zwróceniu uwagi na to, co jest kluczową informacją, tylko na to, co jest celem promocji;
- najważniejsze informacje nie pojawiają się na górze tekstu, w wyniku czego czytelnik jest zmuszony do przewijania treści w dół. To daje możliwość zaprezentowania mu kolejnych reklam. W tym samym celu wprowadza się akapity o treści niezwiązanej z tematem oraz niepotrzebnie rozbudowane wyrażenia i konstrukcje zdaniowe;
- wzbudza się emocje u czytelnika, co ma prowadzić do reakcji w postaci tzw. lajków lub komentarzy. Właściwie nie ma znaczenia, czy pojawią się reakcje pozytywne czy negatywne i czy będą dotyczyć bohaterów, tematu czy samego tekstu;
- nagłówki niekoniecznie mają być streszczeniem informacji z tekstu, muszą być natomiast clickbaitowe, czyli wynikające ze strategii uatrakcyjniania nagłówków w informacjach dziennikarskich, oznaczającej nieetyczne, manipulacyjne działania angażujące uwagę czytelnika (Lisowska Magdziarz, 2019, s. 16).

Omówione wyżej teksty z serwisów internetowych wydają się typowe dla tych portali, których głównym założeniem jest pozyskanie jak największej liczby użytkowników. Jakość publikacji wydaje się być wynikiem przyjętych celów, wśród których priorytetem nie jest informacja, ale marketing, a treści podporządkowuje się celom sprzedażowym. Ponadto w mediach internetowych szczególnie ważne jest, by teksty tworzyć szybko i w dużej liczbie. Treści zwykle nie powstają długo, nie są dopracowywane, nie trafiają do skrupulatnej redakcji i korekty. W Internecie jest nieograniczona możliwość edycji, co umożliwia wprowadzanie ewentualnych zmian i poprawek już po opublikowaniu. Wydaje się jednak, że rzetelność dziennikarska i wysokie kompetencje językowe nie są szczególnie istotne i wymagane u osób piszących teksty do serwisów internetowych.

W kontekście kształcenia studentów kierunku nowe media - głównym celem jest rozwinięcie kompetencji medialnych, które obejmują krytyczne rozumienie i ocenę przekazów medialnych, umiejętności techniczne związane z tworzeniem różnorodnych mediów, kompetencje komunikacyjne, współpraca i zaangażowanie w życie społeczne i obywatelskie przy użyciu nowych mediów (Ptaszek, 2019, s. 140). Krytyczne rozumienie i ocena publikacji internetowych prowadzi jednak często do wniosku, że kształtowane podczas studiów kompetencje językowe, dziennikarskie, wyuczony sposób pisania nie zawsze odpowiadają tym wymaganiom na rynku mediów. Omówiona różnica celów prowadzi bowiem do stosowania w webwritingu również technik nieetycznych i manipulacyjnych. Istotne jest, że nie chodzi tutaj o działalność niszową, nielegalną, lecz o pisanie tekstów dla popularnych serwisów internetowych. Warto zaznaczyć, że w przypadku trzech analizowanych tekstów, tylko w ostatnim czytelnik poznaje autora z imienia i nazwiska (Mateusz Dolak). W pierwszym tekście autorem jest ktoś o pseudonimie Kokosimo, a w drugim ktoś o inicjałach KGL.

Grzegorz Ptaszek napisał, że: „Naukowcy zajmujący się kompetencjami medialnymi są jednak zgodni co do tego, że kompetencje medialne to konstrukt wielowymiarowy, składają się na nie bowiem poznawcze, emocjonalne, estetyczne i moralne umiejętności. Takie rozumienie kompetencji medialnych pozwala uchwycić różne czynniki (społeczne, kulturowe, ekonomiczne itp.) wpływające na ich kształtowanie i nabywanie (Ptaszek, 2019, s. 140).

Programy studiów są starannie projektowane tak, aby uwzględniać wszystkie wymienione wcześniej czynniki. Kształcenie w ramach profilu praktycznego ma na celu nie tylko przekazanie wiedzy teoretycznej, ale także umiejętności niezbędnych do skutecznego funkcjonowania na rynku pracy. Jednak współczesny rynek mediów internetowych rozwija się w sposób, który często stawia wyzwanie przed instytucjami edukacyjnymi. Z jednej strony istnieje potrzeba przygotowania studentów do dynamicznie zmieniającego się środowiska mediów, które wymaga nowoczesnych narzędzi technicznych i umiejętności tworzenia treści. Z drugiej strony napotykanne są trudności w harmonizacji tego z akcentowaniem roli etyki mediów.

Współczesne technologie internetowe umożliwiają szybkie i globalne dotarcie do szerokiej publiczności, co zwiększa presję na produkcję treści szybko przyciągających uwagę i generujących ruch na stronie. W efekcie niekiedy można zaobserwować stosowanie technik manipulacyjnych czy nadmiernie sensacyjnych, które nie zawsze są zgodne z zasadami etyki dziennikarskiej. Z tej perspektywy, wyzwanie dla uczelni polega na równoważeniu kształcenia umiejętności webwritingu z promowaniem etycznych standardów w środkach masowego przekazu. Dążenie do przygotowania studentów do profesjonalnej pracy w mediach internetowych musi więc iść w parze z budowaniem świadomości etycznej i odpowiedzialności w kontekście społecznym.

References

- Adamczak, K. (2020). *Webwriting w 10 krokach – zasady pisania w internecie*. Pobrane z <https://www.senuto.com/pl/blog/webwriting/> (otwarty 22.01.2024).
- Bauer, Z. (2009). *Dziennikarstwo wobec nowych mediów*. Kraków: Universitas.
- Conboy, M. (2006). *Tabloid Britain. Constructing a Community through Language*. London; New York: Routledge.
- Cymanow, P., Cymanow-Sosin, K., Paluch, Ł., Tenerowicz, K. (2023). *Nowe media. Edukacja, finanse, zarządzanie*. Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów Tyniec.
- Deuze, M. (2005). Popular journalism and professional ideology: tabloid reporters and editors speak out. *Media, Culture & Society*, 27(6), 861–882.
- Grzenia, J. (2012). *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisowska-Magdziarz, M. (2019). Identyfikacja i analiza clickbaitów w informacyjnych tekstach dziennikarskich – rekonesans metodologiczny. W: A. Hess, M. Nowina Konopka, W. Świerczyńska-Głownia (red.), *Dynamika przemian w mediach* (s. 15–36). Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łabno, D. (2022). *Co to jest webwriting?* Pobrane z: <https://seo4.net/blog/content-marketing/co-to-jest-webwriting/> (otwarty 22.01.2024).
- McQuail, D. (2007). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sparks, C., Tulloch, J. (2000). *Tabloid Tales. Global Debates over Media Standards*. Lanham; Boulder; New York; Oxford: Rowman & Littlefield.
- Stachowiak-Cybulska, E. (2022). *Zasada odwróconej piramidy, czyli dlaczego nie warto testować cierpliwości czytelnika*. Pobrane z: <https://sm-manager.pl/arttykul/zasada-odwroconej-piramidy-czyli-dlaczego-nie-warto-testowac-cierpliwosci-czytelnika> (otwarty 22.01.2024) .
- Szymański, W. (2021). Pozycjonowanie stron internetowych (SEO). W: G. Mazurek (red.), *E-marketing. Planowanie, narzędzia, praktyka* (s. 243–274). Warszawa: Poltext.
- Tobiasz, M., Szymański, W. (2021). Content marketing. W: G. Mazurek (red.), *E-marketing. Planowanie, narzędzia, praktyka* (s. 397–412). Warszawa: Poltext.
- Werema, I. (2022). *Webwriting, czyli jak pisać teksty do internetu*. Pobrane z: <https://obtk.pl/webwriting-czyli-jak-pisac-teksty-do-internetu/> (otwarty 22.01.2024).
- Wirtualnedia.pl (red.). (2023). *Plotek wyprzedził Plejadę. Najdłużej korzystamy z Pudelka – liderem Pomponik*. Pobrane z: <https://www.wirtualnedia.pl/arttykul/pomponik-plotek-plejada-pudelek> (otwarty 23.01.2024).
- Wojtak, M. (2004). *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
- Wojtak, M. (2008). *Analiza gatunków prasowych. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
- Wojtak, M. (2019). Teoretyczne obramowanie analiz gatunków prasowych (medialnych) – propozycja autorska. *Rocznik Medioznawczy*, 1, 37–53.
- Wrycza-Bekier, J. (2010). *Webwriting. Profesjonalne tworzenie tekstów do Internetu*. Gliwice: Helion.

Magdalena Pokropek

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: magdalena.pokropek@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9992-6361

Trening myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów – trzy podejścia**

Summary

CRITICAL THINKING TRAINING IN A NEW MEDIA ENVIRONMENT – THREE APPROACHES**

This article aims to review three different approaches to training critical thinking skills in the context of new media. These approaches are illustrated with specific examples, highlighting their strengths and weaknesses. The three approaches are: tips and strategies, inoculation, and the metacognitive approach. Tips and strategies involve using schemes or ready-made sets of questions that are helpful in verifying information. Inoculation entails exposing media users to small doses of disinformation to develop their resistance to manipulation. The metacognitive approach focuses on making internet users aware of cognitive biases, such as confirmation bias and memory errors, commonly encountered when processing information. The article discusses examples of studies that have applied these approaches to training information processing skills, drawn from the Google Scholar database for the years 2016–2024. It emphasises the need for further research to determine the most effective approach in combating disinformation and protecting internet users against false information and manipulation. This article contributes to pedagogical knowledge by presenting strategies to combat misinformation and stressing the need to adapt them to students' specific needs. By analysing various methods and approaches, it serves as a valuable resource for educators and policymakers aiming to introduce innovative and effective teaching methods in the disinformation age.

Keywords: critical thinking, training, new media, media education, disinformation, fake news, intervention, strategies, inoculation, metacognition

* Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa.

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Brak umiejętności poruszania się po niezmiernym oceanie informacji w Internecie jest palącym problemem globalnym. Falszywe informacje i plotki rozpowszechniane za pośrednictwem Internetu mogą mieć bardzo poważne, a nawet śmiertelne konsekwencje w świecie rzeczywistym. Wystarczy wspomnieć tutaj infodemię, która zniechęciła wiele osób do szczepień (van der Linden, 2022) czy aferę Pizza Gate, gdy rozsiewane plotki na temat handlu dziećmi skłoniły osobę, która w nie uwierzyła, do wtargnięcia z bronią do pizzerii (Bleakley, 2023). Światowe Forum Ekonomiczne w swoim raporcie z 2024 r. uznało dezinformację za jedno z najpoważniejszych zagrożeń na najbliższe dwa lata. W raporcie tym uplasowała się wśród ekstremalnych zjawisk pogodowych, polaryzacji społecznej, braku bezpieczeństwa cybernetycznego i międzypaństwowych konfliktów zbrojnych (Global Risks Report, 2024).

Zwrócenie uwagi na znaczenie tego problemu przez światowych ekspertów ujawnia pilną potrzebę stworzenia solidnych ram i programów nauczania w celu opanowania umiejętności korzystania z informacji i mediów, do czego dążą już rządy niektórych krajów i organizacje pozarządowe (OECD, 2023). Niezbędne jest natychmiastowe podjęcie działań w celu opracowania systematycznych i kompleksowych strategii zwiększenia umiejętności korzystania z mediów, aby wyposażyc użytkowników Internetu w umiejętności potrzebne do krytycznej oceny i skutecznego poruszania się po krajobrazie informacyjnym.

Badacze nowych mediów nie pozostają obojętni na zaistniałą sytuację i próbują działać. Wielu podejmowało już próby interwencji mających na celu poprawę rozpoznawania dezinformacji w Internecie (Guess i in., 2020; Jones-Jang i in., 2021; Lu i in., 2024). Wśród tychże interwencji można wyróżnić trzy typy: metody oparte na wskazówkach i strategiach (Blakeslee, 2004; Faix, Daniels, 2023; Mandalios, 2013; McGrew, 2020), metody polegające na inokulacji (Cook i in., 2017; Green i in., 2022; Maertens i in., 2021) i metody metapoznawcze (Britt i in., 2019; Kozyreva i in., 2020; Moravec i in., 2020).

W artykule podejmuję próbę przeglądu tych trzech typów interwencji, wskazania ich mocnych i słabych stron oraz wskazania różnic między tymi trzema podejściami. Próba ta ma istotne znaczenie dla pedagogiki i praktyki edukacyjnej, gdyż porównanie różnorodnych podejść do treningu może przyczynić się do opracowania skuteczniejszych metod nauczania krytycznego myślenia w kontekście korzystania z mediów.

W artykule omawiam przykłady badań, w których stosowano te trzy podejścia do treningu umiejętności przetwarzania informacji. Przykłady badań zaczerpnęłam z bazy Google Scholar z lat 2016–2024. Zdecydowałam się na takie ramy czasowe, ponieważ właśnie rok 2016 uważany jest przez badaczy dezinformacji za kluczowy,

m.in. ze względu na wpływ fałszywych informacji na wynik wyborów prezydenckich w Stanach Zjednoczonych (d’Ancona, 2017). Właśnie od tego momentu wzrosła liczba interwencji w zakresie edukacji medialnej, gdyż zauważono jej wpływ na realne życie obywateli. Ponadto badacze zaczęli zdawać sobie sprawę, iż w dobie coraz większej cyfryzacji edukacji umiejętność krytycznego oceniania informacji jest kluczowa dla uczniów i studentów, aby mogli oni świadomie i odpowiedzialnie korzystać z dostępnych źródeł. Kryterium wyboru przytaczanych interwencji jest potencjalna łatwość zastosowania ich w praktyce polskich edukatorów medialnych.

Tabela 1. Trzy podejścia do treningu myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów i konstruktów pokrewnych wraz z przykładowymi badaniami

Wskazówki i strategie	Inokulacja (<i>prebunking</i>)	Podejście metapoznawcze
McGrew i in., 2020 1. Kto stoi za informacją? 2. Jakie są dowody? 3. Co mówią inne źródła? powściągliwe klikanie, analiza dowodów, czytanie boczne (<i>click restraint, analyze evidence, lateral reading</i>) Wskazówki przygotowane przez środowisko bibliotekarzy: CRAAP test (Blakeslee, 2004); RADAR (Mandalios, 2013); SIFT (Caulfield, 2019)	Maertens, Roozenbeek, Basol, van der Linden, 2021 Gra <i>Bad news</i> – zadaniem graczy jest rozprzestrzenianie fałszywych informacji i hejtu	Kozyreva, 2020 Teoretyczne rozważania na temat narzędzi poznawczych wspomagających radzenie sobie z zagrożeniami płynącymi z Internetu
	Cook, Lewandowsky, Ecker, 2017 Wyjaśnianie, na czym polega błędna argumentacja w fałszywych wiadomościach dotyczących zmian klimatycznych i podkreślanie konsensusu naukowego	Britt i in., 2019 Metapoznawcze strategie do oceny dokładności, trafności i wystarczalności informacji online
	Green, McShane, Swinbourne, 2022 Bierna i czynna inokulacja w zakresie zmian klimatycznych	Moravec i in., 2020 Trzy eksperymenty badające wykorzystanie automatycznego rozpoznawania (system 1) i zamierzonego rozpoznawania (system 2) do oznaczania fałszywych wiadomości
		Urakami i in., 2022 Rola emocji w rozprzestrzenianiu się dezinformacji

Źródło: Opracowanie własne

W niniejszym szkicu nie tylko przywołuję strategie walki z dezinformacją, ale także podkreślam konieczność ich adaptacji do specyficznych potrzeb uczniów. Artykuł ten, poprzez zawartą w nim analizę metod i podejść, stanowi cenny zasób dla edukatorów i decydentów, którzy pragną wprowadzić innowacyjne i skuteczne metody nauczania w erze informacji.

W artykule tym występują określenia „interwencja” oraz „podejście”. Pojęcia te nie są jednak traktowane zamiennie. Interwencja rozumiana jest jako jednora-

zowe, konkretne, zaplanowane działanie mające na celu rozwinięcie umiejętności krytycznego korzystania z informacji. Podejście rozumiane jest jako kategoria, do której poszczególne interwencje należą. W artykule wymienione są trzy takie podejścia (kategorie): wskazówki i strategie, inokulacja (*prebunking*) oraz podejście metapoznawcze.

Wskazówki i strategie

Jednym z najczęściej cytowanych badań i dotyczących dezinformacji jest badanie McGrew i innych (2020). Autorzy podjęli próbę treningu umiejętności efektywnego szukania, oceny i weryfikacji informacji społeczno-politycznych online (*civic online reasoning*) wśród uczniów w wieku 16 i 17 lat. Trenerzy przeprowadzili łącznie osiem lekcji, podzielonych na trzy moduły, podczas których uczniowie skupiali się na odpowiedzi na trzy pytania: Kto stoi za informacją? Jakie są dowody? Co mówią inne źródła? Podczas treningu zwracano uwagę na strategie stosowane przez profesjonalnych weryfikatorów informacji (*fact-checkers*), które polegały na wstrzymywaniu się od kliknięć, aby robić to w sposób bardziej przemyślany (*click restraint*), szukaniu informacji o autorze lub organizacji poza ocenianą stroną internetową (*lateral reading*) oraz ostrożnej analizie dowodów (np. czy dane pochodzą z wiarygodnych źródeł; czy przytaczana literatura jest wiarygodna). Testy przeprowadzone przed interwencją i po niej wykazały przyrost badanych umiejętności uczniów.

Grupą zawodową, która aktywnie działa na rzecz wspierania umiejętności korzystania z informacji przez uczniów i studentów, jest społeczność bibliotekarzy (Revez i Corujo, 2021). Efektem ich starań jest szereg wskazówek pomagających oceniać informacje w Internecie: strategie oceny źródeł informacji, liczne techniki mnemoniczne i listy kontrolne (Revez i Corujo, 2021; Sye i Thompson, 2023).

Jedną z najbardziej znanych i przywoływanych strategii mnemonicznych jest test CRAAP (Blakeslee, 2004; Lowe i in., 2021), który polega na użyciu łatwego do zapamiętania (pozornie wulgarnego) akronimu do przeprowadzenia dokładnej oceny źródła informacji i sprawdzenia go pod kątem: aktualności (*Currency*), trafności (*Relevance*), autorytetu (*Authority*), dokładności (*Accuracy*), celowości (*Purpose*). Każdy z tych punktów zawiera listę dodatkowych pytań, które pomagają w procesie oceny.

Autorzy kolejnej przywołanej tutaj strategii sięgnęli po metaforę radaru, który jest najlepszym przyjacielem żeglarzy pływających po niezmiernych wodach (w tym wypadku po oceanie informacji). Dzięki radarowi mogą namierzać rafy fałszywych lub zmanipulowanych informacji (Mandalios, 2013). W strategii RADAR poszczególne litery oznaczają: trafność (*Relevance*), autorytet (*Authority*), datę (*Date*), wygląd (*Appearance*) oraz powód (*Reason*). Podobnie jak do testu CRAAP, do RADAR-u dołączona jest lista pytań pomocniczych.

Tabela 2. Pytania do testu CRAAP

Poszczególne etapy testu CRAAP	Dodatkowe pytania ¹
Aktualność (<i>Currency</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kiedy informacje zostały opublikowane lub zamieszczone? • Czy informacje zostały poprawione lub zaktualizowane? • Czy dany temat wymaga aktualnych informacji, czy też starsze źródła wystarczą? • Czy linki działają?
Trafność (<i>Relevance</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Czy informacje odnoszą się do tematu lub odpowiadają na pytanie? • Kto jest docelowym odbiorcą? • Czy informacje są na odpowiednim poziomie (tj. nie są zbyt podstawowe lub zaawansowane dla Twoich potrzeb)? • Czy przejrzałeś/łaś różne źródła, zanim zdecydowałeś/łaś się użyć tego? • Czy będziesz czuć się komfortowo, cytując to źródło w swojej pracy badawczej?
Autorytet (<i>Authority</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kto jest autorem/wydawcą/źródłem/sponsorem? • Jakie są referencje lub powiązania organizacyjne autora? • Czy autor ma kwalifikacje do pisania na dany temat? • Czy istnieją dane kontaktowe, takie jak wydawca lub adres e-mail? • Czy adres URL ujawnia cokolwiek o autorze lub źródle? (przykłady: .com .edu .gov .org .net)
Dokładność (<i>Accuracy</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Skąd pochodzą informacje? • Czy informacje są poparte dowodami? • Czy informacje zostały sprawdzone lub zrecenzowane? • Czy możesz zweryfikować informacje w innym źródle lub na podstawie osobistej wiedzy? • Czy język lub ton wydaje się bezstronny i wolny od emocji? • Czy występują błędy ortograficzne, gramatyczne lub edytorskie?
Celowość (<i>Purpose</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Jaki jest cel informacji? • Czy mają one informować, uczyć, sprzedawać, bawić czy przekonywać? • Czy autorzy/sponsorzy jasno określają swoje intencje lub cel? • Czy informacja jest faktem, opinią czy propagandą? • Czy punkt widzenia wydaje się obiektywny i bezstronny? • Czy istnieją uprzedzenia polityczne, ideologiczne, kulturowe, religijne, instytucjonalne lub osobiste?

Źródło: Opracowanie własne na podstawie S. Blakeslee, *The CRAAP test*. *Loex Quarterly*, 31(3), Appendix A, s. 1.

¹ Tłumaczenie własne.

Tabela 3. Pytania pomocnicze w strategii RADAR

Poszczególne kroki w strategii RADAR	Dodatkowe pytania ²
Trafność (<i>Relevance</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • W jaki sposób znalezione informacje są istotne dla Twojego zadania?
Autorytet (<i>Authority</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kto jest autorem? (może to być osoba lub organizacja) • Co mówi Ci, że są autorytetem w danej dziedzinie? Jakich są ich referencje? Czy autor jest dobrze znany i szanowany? Czy autor pracuje dla renomowanej instytucji, np. uniwersytetu, ośrodka badawczego lub organizacji (np. NASA)? Czy autor ma dobre kwalifikacje i doświadczenie? Co mówi przycisk „O nas”? Czy dostępne są inne informacje na ich temat (np. z Google)? • Czy adres URL witryny daje wskazówki dotyczące autorytetu? Spójrz na końcówki adresów internetowych: <i>-.edu</i> lub <i>-.ac</i> wskazują uniwersytety (ale bądź ostrożny/-a, ponieważ adresy te mogą być również używane przez studentów: <i>%</i> lub <i>~</i> przed nazwiskiem wskazuje, że autor jest studentem) <i>-.gov</i> wskazuje oficjalne strony rządowe <i>-.org</i> wskazuje organizację non-profit • Czy pewność co do autorytetu strony pomaga w ocenie dokładności informacji? • Nawet jeśli masz wątpliwości co do autorytetu strony, czy zawiera ona linki do innych wiarygodnych lub pomocnych źródeł?
Data (<i>Date</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Kiedy informacje zostały opublikowane? Czy data publikacji jest dla Ciebie ważna?
Wygląd (<i>Appearance</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Jakich wniosków można wyciągnąć z wyglądu źródła? • Czy informacje wyglądają poważnie i profesjonalnie? Czy zawiera cytaty i odniesienia? • Czy informacja jest napisana formalnym, akademickim językiem? Czy wygląda, jakby została napisana przez amatora? • Czy wygląda, jakby została opublikowana dla dzieci? • Czy ma coś sprzedać?
Powód (<i>Reason</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Dlaczego autor to opublikował? • Aby stworzyć wyważoną, dobrze zbadaną, profesjonalną pracę, która wzbogaci zasób wiedzy? • Czy zostało to napisane jako część trwającej debaty, aby odeprzeć kontrargumenty? • Czy też ma charakter propagandowy i tekst jest stronniczy? Uwaga: stronnicza lub problematyczna strona może być nadal przydatna; kluczem jest rozpoznanie jej stronniczości lub ograniczeń. • A może strona została napisana, by coś sprzedać? • A może jest to fałszywa strona, napisana dla zabawy?

Źródło: J. Mandalios, *RADAR: An approach for helping students evaluate Internet sources*. „Journal of Information Science” 2012, 39(4), s. 474.

² Tłumaczenie własne.

SIFT (cztery ruchy) to podobna metodologia, w której litery oznaczają: zatrzymaj się (*Stop*), zbadaj źródło (*Investigate the source*), znajdź lepsze treści na ten temat (*Find better coverage*), prześledź twierdzenia, cytaty i media w oryginalnym kontekście (*Trace claims, quotes, and media to the original context*) (Faix i Daniels, 2023).

Metoda DIG różni się od poprzednich, ponieważ nie używa sprytnego akronimu, ale jest zestawem krótkich instrukcji (przygotowanych również przez bibliotekarzy) do wspierania umiejętności korzystania z danych (*data literacy*) ze szczególnym uwzględnieniem danych przedstawianych w formie graficznej (Thompson, 2021).

Tabela 4. Szczegóły instrukcji DIG do korzystania z danych³

Metoda DIG dla danych
Analiza
<ul style="list-style-type: none"> • Przejrzyj i opisz wizualizację danych, wykres, graf lub infografikę • Kogo, co, kiedy i gdzie przedstawia wizualizacja danych?
<ul style="list-style-type: none"> • Przejrzyj tekst • Jakie informacje tekstowe są podane (podpis, data i/lub nagłówek)?
<ul style="list-style-type: none"> • Zareaguj na wizualizację danych • Jak się czujesz, gdy widzisz te dane?
Interpretacja
<ul style="list-style-type: none"> • Określ źródło (twórcę, wydawcę i/lub stronę internetową) wizualizacji danych • Kto ją stworzył? Kto jest jej właścicielem i/lub kto ją opublikował?
Ocena
<ul style="list-style-type: none"> • Przypomnij sobie swoją pierwszą reakcję na wizualizację danych. Jak Twoja reakcja może wpłynąć na to, jak ją postrzegasz?
<ul style="list-style-type: none"> • Odnieś się do innych stron internetowych, które opublikowały wizualizację danych. Czy dane zostały błędnie przedstawione lub zmanipulowane?
<ul style="list-style-type: none"> • Oceń wiarygodność i dokładność obrazu. Czy dane są wiarygodne i dokładne? Dlaczego lub dlaczego nie?
Rozumienie
<ul style="list-style-type: none"> • Jakie wnioski można wyciągnąć na temat wizualizacji danych na podstawie powyższych ocen i dostępnych informacji?
<ul style="list-style-type: none"> • Czy Twoje uprzedzenia lub punkt widzenia wpływają na sposób, w jaki postrzegasz wizualizację danych? Jeśli tak, to w jaki sposób?
<ul style="list-style-type: none"> • Jaki jest cel wizualizacji danych (informowanie, instruowanie, sprzedaż, rozrywka, przyjemność i/lub przekonywanie)? Dlaczego tak uważasz?

Źródło: D. Thompson, *Using the DIG Method for Data Literacy*, 2021, s. 308.

³ Tłumaczenie własne.

Wymienione wyżej metody są metodami klasycznymi, jeżeli chodzi o edukację medialną. Wszystkie opierają się na dostarczeniu uczniom lub studentom gotowych schematów, którymi mają się posługiwać. Często są one rozdawane na zajęciach w postaci gotowych ulotek. Uczniowie i studenci mają za zadanie zapamiętać podane wskazówki i krok po kroku wykonać instrukcję.

Inokulacja (*prebunking*)

Inne podejście do treningu umiejętności korzystania z informacji prezentują metody inokulacyjne. Metody te są również znane jako *prebunking*, które to określenie można przetłumaczyć jako „uprzedzające demaskowanie” lub „prewencyjne obalanie mitów”. Działanie to polega na interwencji, zanim dezinformacja się rozprzestrzeni, czym różni się od demaskowania dezinformacji post factum (*debunking*). Metody inokulacji mają poprawiać zdolność ludzi do rozpoznawania dezinformacji przed jej napotkaniem (Kozyreva i in., 2020), a nazwa jest związana ze szczepieniami (McGuire, 1964), ponieważ odnosi się do strategii stosowanej w celu budowania odporności na perswazję i dezinformację. Koncepcja ta opiera się na medycznej analogii do szczepień, gdzie ekspozycja na osłabioną formę wirusa skłania układ odpornościowy do budowania obrony przed rzeczywistym wirusem. W kontekście edukacji medialnej „szczepienie” polega na wystawieniu osób na osłabioną lub obaloną formę argumentu lub dezinformacji (Cook i in., 2017). Ekspozycja ta ma pomóc w rozwinięciu mentalnych „przeciwciał”, które umożliwią im rozpoznawanie, krytyczną ocenę i opieranie się silniejszym, bardziej przekonującym fałszywym informacjom lub wprowadzającym w błąd argumentom. „Szczepienie” ma na celu wzmocnienie obrony poznawczej i poprawę umiejętności krytycznego myślenia.

To podejście wykorzystują autorzy *Bad News Game* (Maertens i in., 2021). *Bad News Game* jest interwencją online przygotowaną przez Roozenbeek i van der Linden (Roozenbeek, van der Linden, 2019) we współpracy z holenderską platformą medialną DROG. Ta bezpłatna gra przeglądarkowa symuluje środowisko mediów społecznościowych, a gracze wcielają się w rolę producenta fałszywych wiadomości. Ich zadaniem jest przygotowywanie postów, nagłówków artykułów i memów, aby zyskać popularność w sieci: muszą zdobywać obserwujących, ale jednocześnie poziom wiarygodności ma być odpowiednio wysoki. Autorzy gry wykorzystują połączenie humoru i rozrywki, aby gracze zostali wystawieni na niewielkie dawki technik manipulacyjnych stosowanych online, co ma zbudować ich odporność na dezinformację w świecie rzeczywistym. Gra została przetłumaczona na wiele języków, w tym na język polski (<https://www.getbadnews.com/books/polish/>).

Cook, Lewandowski i Ecker (2017) zwrócili uwagę na to, że metodą skuteczniejszą od poprawiania zmanipulowanych informacji jest wcześniejsze przygotowanie odbiorców na potencjalne techniki stosowane przez manipulatorów (*pre-bunking*). Przetestowali oni eksperymentalnie wpływ inokulacji na radzenie sobie z dezinformacją dotyczącą zmian klimatycznych. Zwrócili szczególną uwagę na jedną ze strategii rozsiewania dezinformacji, którą jest przygotowywanie pozornie zrównoważonego przekazu. Strategia polega na początkowym prezentowaniu argumentów zwolenników konsensusu naukowego w sprawie zmian klimatycznych, a następnie prezentowanie argumentów strony przeciwnej. Badacze stwierdzili, że komunikaty wyjaśniające i uświadamiające uczestnikom badania, na czym polega taka technika „zrównoważonej” argumentacji stosowana w dezinformacji, okazują się skuteczną metodą treningu.

Australijscy badacze Green, McShane i Swinbourne to kolejna grupa podejmująca metody inokulacji w kontekście dezinformacji klimatycznej (Green i in., 2022). W swoim badaniu uwzględnili oni podział na inokulację aktywną i bierną, aby sprawdzić, która z nich jest bardziej skuteczna. Inokulacja bierna polegała na przeczytaniu tekstu dotyczącego gwałtownych zmian pogody, w którym zawarto wyjaśnienie, jak statystyki podane w tekście bywają wykorzystywane, aby manipulować opinią publiczną. Na koniec tej biernej interwencji uczestnicy zostali poproszeni o samodzielne wskazanie w tekście technik perswazyjnych mających na celu zwrócenie uwagi czytelnika. Grupa poddana inokulacji czynnej miała do przeczytania ten sam tekst o gwałtownych zmianach pogody, ale dodatkowo grupie tej przedstawiono tekst dotyczący następujących technik perswazji stosowanych przez media: hiperbola, „zwykły człowiek” (technika mająca przemawiać do zdrowego rozsądku czytelnika) oraz odwoływanie się do autorytetu. Uczestnikom w grupie inokulacji czynnej wyjaśniono, że w kwestii gwałtownych zmian pogody bardzo istotne jest posiadanie wiarygodnych informacji. Dodatkowo członkowie tej grupy mieli wykonać zadanie polegające na dopasowywaniu przykładowych postów do wymienionych wyżej technik perswazyjnych, a na koniec mieli stworzyć własne posty ilustrujące poszczególne techniki perswazyjne.

Według tychże badaczy inokulacja aktywna, czyli taka, podczas której rozwój umiejętności rozpoznawania dezinformacji następuje w sposób interaktywny, jest o wiele bardziej skuteczna niż inokulacja w formie czysto podawczej (Green i in., 2022).

Wymienione tu metody treningu są silnie ugruntowane w teorii inokulacji rozwiniętej przez McGuire’a (1964), która wskazuje, w jaki sposób jednostki budują swoją odporność na perswazję. Teoria ta ma swoich licznych zwolenników i wielu badaczy mediów uważa metody inokulacji za bardzo skuteczne (Banas, Rains, 2010).

Podejście metapoznawcze

Metapoznanie to świadomość i regulacja własnych procesów myślowych. Zwykle definiuje się je jako „to, co wiemy o tym, co wiemy” (Halpern, 1998). Metapoznawcze metody walki z dezinformacją obejmują strategie, które zwiększają świadomość i kontrolę nad własnymi procesami poznawczymi (Marin, Halpern, 2011). Metody te koncentrują się na poprawie zdolności myślenia o myśleniu, umożliwiając krytyczną ocenę wiarygodności informacji, rozpoznawanie uprzedzeń i stosowanie skutecznych umiejętności rozumowania (Maynes, 2015). Kluczowe metody metapoznawcze to: świadomość uprzedzeń poznawczych, refleksja i zadawanie sobie pytań, świadome korzystanie z informacji (Britt i in., 2019; Kozyreva i in., 2020; Salovich i Rapp, 2021).

W swoich teoretycznych rozważaniach nad licznymi zagrożeniami płynącymi z sieci Kozyreva i inni (2020) wskazują na narzędzia i metody metapoznawcze jako na sposób wspierania użytkowników nowych technologii, aby to oni mogli przejąć kontrolę nad środowiskiem cyfrowym. Zwracają uwagę, iż nauki psychologiczne mogą przeciwdziałać wyzwaniom cyfrowego świata (jest to wręcz ich obowiązek), i że potencjał tych nauk należy wykorzystywać podczas projektowania interwencji w zakresie edukacji medialnej i umiejętności przetwarzania informacji. W artykule nie pojawiają się jednak konkretne przykłady praktycznych zastosowań tych teorii, autorzy poprzestają na wyczerpujących ramach teoretycznych.

Britt i inni (2019) również zgadzają się, że „teraz bardziej niż kiedykolwiek członkowie naszego społeczeństwa muszą zdawać sobie sprawę z własnych uprzedzeń poznawczych i tego, jak uniknąć bycia wykorzystywanym z ich powodu” (Britt i in., 2019, s. 95). Do błędów poznawczych, które mają szczególnie wpływ na poddawanie się teoriom spiskowym i dezinformacji, zaliczają błędy związane z tym, jak funkcjonuje nasza pamięć (nie wystarczy np. zamienić błędną informację na nową, ponieważ ta błędna wciąż będzie miała wpływ na nasze myślenie) oraz błędy związane z naszymi uprzednimi przekonaniem (np. błąd potwierdzenia lub tendencyjność przekonań). W swoich zaleceniach dotyczących polityki edukacyjnej związanej z dezinformacją Britt i inni (2019) jako kluczowe wskazują treningi czujności epistemicznej (*epistemic vigilance*), czyli umiejętności intelektualnych potrzebnych do krytycznej oceny dokładności, rzetelności i wystarczalności informacji. Według tych badaczy uczenie samych zasad i strategii sprawdzania jest niewystarczające, ponieważ nie nadążają one za postępem technologicznym i bardzo szybko stają się przestarzałe. „Zamiast tego musimy uczyć społeczeństwo, jak działają nasze procesy pamięci i rozumienia oraz jak nasze uprzedzenia mogą doprowadzić nas do stania się ofiarą manipulatorów”, a edukacja w tym zakresie nie powinna ograniczać się jedynie do szkoły, lecz powinna mieć zasięg ogólnospołeczny (Britt i in., 2019, s. 98).

Moravec, Kim i Dennis (Moravec i in., 2020) zaprezentowali bardziej praktyczne podejście do interwencji w zakresie rozprzestrzeniania się dezinformacji. Zwrócili uwagę, że strategie związane ze sprawdzaniem faktów działają tylko wtedy, gdy użytkownicy są świadomi zagrożenia, zmotywowani do weryfikacji i potrafią wyszukać stronę, na której fakty są weryfikowane. A znajduje się ona zupełnie gdzie indziej niż artykuł wymagający weryfikacji. Niektóre media społecznościowe (np. Facebook) oznaczają podejrzanе artykuły, jako potencjalnie fałszywe, jednakże nie wszyscy użytkownicy rozumieją te oznaczenia, dlatego Moravec i inni jako skuteczne uważają treningi uważności w zakresie rozpoznawania oznaczeń w mediach społecznościowych. Ponadto przywołują teorię Kahnemana dotyczącą dwóch rodzajów myślenia: szybkiego (system 1) oraz wolnego (system 2) (Kahneman, 2011). W mediach społecznościowych, które zwykle są wykorzystywane do celów hedonistycznych (np. rozrywka, kontakty z przyjaciółmi, oglądanie ciekawych filmów) zazwyczaj uruchamiany jest system 1, czyli myślenie automatyczne, intuicyjne, szybkie i bezrefleksyjne. Interwencja w system 1 polegała zatem na oznaczaniu fałszywych informacji znakiem „stop”. Natomiast interwencja w system 2 polegała na oznaczaniu fałszywych informacji dodatkowym wyjaśniającym tekstem, który wymagał od użytkowników skupienia. Badacze odkryli jednak, iż najskuteczniejsza, czyli uruchamiająca uważną analizę informacji, była interwencja mieszana: angażująca zarówno system 1, jak i system 2.

Urakami i inni (2022) również zwracają uwagę na rolę emocji w rozprzestrzenianiu się dezinformacji w mediach społecznościowych. Twierdzą również, że jest ogromna potrzeba przygotowania narzędzi, które umożliwiłyby użytkownikom mediów rozwijanie umiejętności metapoznawczych, a w szczególności umiejętności zarządzania emocjami. Jest to zgodne z wcześniejszymi sugestiami badaczy, którzy zwracają uwagę na to, iż fałszywe informacje, które mają silny ładunek emocjonalny, rozprzestrzeniają się szybciej (Domenico i in., 2021).

Podejście metapoznawcze do interwencji w zakresie treningu rozpoznawania dezinformacji ma swoich propagatorów i wielu badaczy teoretyzuje na temat roli metapoznania rozwijaniu umiejętności przetwarzania informacji. Jednakże jest to podejście trudno uchwytnie praktycznie, a przygotowanie i przeprowadzenie treningu z uwzględnieniem tego podejścia nie jest intuicyjnie proste. Edukacja medialna jest kluczowym elementem współczesnej edukacji, ponieważ pozwala lepiej rozumieć i efektywnie korzystać z mediów, co jest niezbędne do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Wymienione wyżej trzy podejścia do treningu krytycznego korzystania z informacji mogą być ważnym wsparciem dla pedagogów i edukatorów szukających inspiracji w zakresie edukacji medialnej. Dzięki szczegółowemu opisowi poszczególnych interwencji pedagogzy mają możliwość wybrania tych, które według nich mają szansę być najbardziej skuteczne

w ich pracy z uczniami i studentami. Każde z trzech wymienionych podejść jest możliwe do zastosowania w warunkach polskiej szkoły. Nie wskazuję jednak podejścia najbardziej skutecznego, ponieważ wymaga to dalszych badań.

Podsumowanie

Spośród trzech podejść do treningu myślenia krytycznego w środowisku nowych mediów zaprezentowanych w artykule: wskazówek i strategii, inokulacji i podejścia metapoznawczego podejście pierwsze wydaje się najłatwiejsze do stosowania w warunkach szkolnych. Zostało ono również opracowane przez zespoły praktyków (głównie bibliotekarzy), którzy na co dzień dbają o rozwój umiejętności przetwarzania informacji przez uczniów i studentów. Inokulacja, szczególnie w formie gier, wydawać się może najbardziej atrakcyjna i angażująca dla osób biorących udział w treningu. Obydwa te podejścia mają swoje ograniczenia w tym, iż media zmieniają się niezwykle dynamicznie. Strategie, które zostaną wypracowane według pierwszego podejścia treningowego, mogą wkrótce okazać się nieaktualne lub nieadekwatne w nowej medialnej rzeczywistości. Podobnie może się stać w przypadku inokulacji – „szczepionka” na techniki stosowane przez medialnych manipulatorów może przestać działać, gdy manipulatorzy wypracują nowe metody. Przewaga podejścia metapoznawczego może polegać na tym, iż osoby wyposażone w umiejętność myślenia o swoim myśleniu oraz umiejętność rozpoznawania własnych błędów poznawczych, będą mogły stosować je w każdych warunkach, bez względu na to, jak będzie się zmieniało środowisko nowych mediów. Można zastosować w tym wypadku metaforę ryby i wędki, które mogłyby pomóc głodnej (prawdziwych informacji) osobie. Gotowe strategie, wskazówki oraz „szczepionka” na manipulację to ryba, która jest pomocą krótkofalową, natomiast umiejętności metapoznawcze to wędka, której można długotrwale używać do „łowienia” rzetelnych informacji w różnorodnych sytuacjach.

W tym artykule pokrótce przedstawiłam trzy podejścia w zakresie treningu rozpoznawania dezinformacji. Z pewnością kolejnym etapem badań powinno być sprawdzenie, które z tych podejść jest najbardziej skuteczne i dla kogo. Okazać się może, że nie ma jednego najlepszego podejścia, ale skuteczność jest uzależniona od tego, do kogo trening jest skierowany.

References

- Banas, J. A., Rains, S. A. (2010). A Meta-Analysis of Research on Inoculation Theory. *Communication Monographs*, 77(3), 281–311.

- Blakeslee, S. (2004). The CRAAP test. *Loex Quarterly*, 31(3), 4. Pobrane z <https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=loexquarterly> (otwarty 07.07.2024).
- Bleakley, P. (2023). Panic, pizza and mainstreaming the alt-right: A social media analysis of Pizzagate and the rise of the QAnon conspiracy. *Current Sociology*, 71(3), 509–525.
- Britt, M. A., Rouet, J.-F., Blaum, D., Millis, K. (2019). A Reasoned Approach to Dealing With Fake News. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 94–101.
- Cook, J., Lewandowsky, S., Ecker, U. K. H. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLOS ONE*, 12(5), e0175799.
- D’Ancona, M. (2017). *Post-truth: The new war on truth and how to fight back*. Londyn: Ebury Press.
- Domenico, G. D., Sit, J., Ishizaka, A., Nunan, D. (2021). Fake news, social media and marketing: A systematic review. *Journal of Business Research*, 124, 329–341.
- Faix, A., Daniels, T. (2023). Teaching SIFT for Source Evaluation in Asynchronous One-Credit Information Literacy Courses. *portal: Libraries and the Academy*, 23(3), 449–459.
- Green, M., McShane, C. J., Swinbourne, A. (2022). Active versus passive: Evaluating the effectiveness of inoculation techniques in relation to misinformation about climate change. *Australian Journal of Psychology*, 74(1), 2113340.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Nowy Jork: Macmillan.
- Kozyreva, A., Lewandowsky, S., Hertwig, R. (2020). Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103–156.
- Linden, S. van der (2022). Misinformation: Susceptibility, spread, and interventions to immunize the public. *Nature Medicine*, 28(3), 460–467.
- Lowe, M. S., Macy, K. V., Murphy, E., Kani, J. (2021). Questioning CRAAP: A Comparison of Source Evaluation Methods with First-Year Undergraduate Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(3).
- Maertens, R., Roozenbeek, J., Basol, M., van der Linden, S. (2021). Long-term effectiveness of inoculation against misinformation: Three longitudinal experiments. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 27(1), 1–16.
- Mandalios, J. (2013). RADAR: An approach for helping students evaluate Internet sources. *Journal of Information Science*, 39(4), 470–478.
- Marin, L. M., Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13.
- Maynes, J. (2015). Critical Thinking and Cognitive Bias. *Informal Logic*, 35(2).
- McGrew, S. (2020). Learning to evaluate: An intervention in civic online reasoning. *Computers & Education*, 145, 103711.
- McGuire, W. J. (1964). Some contemporary approaches. *Advances in Experimental Social Psychology*, t. 1, 191–229.
- Moravec, P. L., Kim, A., Dennis, A. R. (2020). Appealing to Sense and Sensibility: System 1 and System 2 Interventions for Fake News on Social Media. *Information Systems Research*, 31(3), 987–1006.
- Revez, J., Corujo, L. (2021). Librarians against fake news: A systematic literature review of library practices (Jan. 2018–Sept. 2020). *The Journal of Academic Librarianship*, 47(2), 102304.
- Roozenbeek, J., van der Linden, S. (2019). Fake news game confers psychological resistance against online misinformation. *Palgrave Communications*, 5(1).

Salovich, N. A., Rapp, D. N. (2021). Misinformed and unaware? Metacognition and the influence of inaccurate information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 47(4), 608–624.

Thompson, D. (2021). *Using the DIG Method for Data Literacy*. <https://digitalcommons.murraystate.edu/faculty/73/>

Agnieszka Szurek

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: agnieszka.szurek@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4616-8293

Metody krytyki retorycznej w nauczaniu nowych mediów na poziomie akademickim**

Summary

METHODS OF RHETORICAL CRITICISM IN TEACHING NEW MEDIA
AT THE ACADEMIC LEVEL**

This article aims to present insights from educational activities utilising rhetorical criticism methods to enhance students' media literacy skills. Drawing on observations from courses held at the Faculty of Polish Studies at the University of Warsaw between 2016 and 2023, including undergraduate and graduate seminars, workshops, and translation classes, this study demonstrates the efficacy of rhetorical criticism methods as a teaching tool. The clear procedures inherent in these methods contribute to their effectiveness. Moreover, their flexibility allows for adaptation to the diverse needs and competencies of students, promoting the development of critical thinking skills and the ability to analyse media texts. This article provides a fresh perspective on the application of rhetorical criticism methods in media education, highlighting their universality in meeting the evolving demands of education.

Keywords: New media, rhetorical criticism, media literacy

Kompetencje medialne w nauczaniu akademickim – wątpliwości i niejasności

Kompetencje medialne zazwyczaj rozumiane są jako zestaw umiejętności umożliwiających krytyczne i świadome korzystanie z mediów. Obejmują one

* Adres: Zakład Retoryki i Mediów, Wydział Polonistyki, Instytut Polonistyki Stosowanej Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

zdolność zarówno do szukania dostępu do informacji, jak i ich udostępniania, analizy, oceny, tworzenia oraz uczestniczenia w komunikacji medialnej. Kompetencje te są kluczowe w kontekście zarówno życia codziennego, jak i zawodowego, obejmując aspekty techniczne, etyczne, kulturowe, prawne i ekonomiczne. Na przykład, według Klimczuka i innych (2015), kompetencje medialne obejmują m.in. krytyczne podejście do informacji, kreatywne korzystanie z mediów oraz bezpieczeństwo w komunikacji. Natomiast *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej* (Górecka-O'Connor i in., 2019) podkreśla znaczenie krytycznego rozumienia otoczenia medialnego oraz umiejętność tworzenia i dystrybuowania własnych treści. W zagranicznych definicjach kompetencji medialnych często większy nacisk kładzie się na uczestnictwo obywatelskie i zaangażowanie w demokrację (por. np. Media Literacy Now, 2023).

Kompetencje medialne w kształceniu akademickim – próby dookreślenia

Od studentów rozpoczynających studia wyższe oczekuje się, że będą mieli wykształcone kompetencje medialne, a studia pomogą im te kompetencje udoskonalić i rozwijać w specyficznych dziedzinach dostosowanych do ich późniejszych potrzeb zawodowych. O ile jednak podjęto dość liczne próby zdefiniowania i skatalogowania ogólnych kompetencji medialnych, również na poziomie studiów wyższych (por. np. *Katalog kompetencji medialnych...*, 2014), rzadziej określa się konkretne kompetencje medialne dla studentów poszczególnych specjalizacji, przygotowujących się do określonych zawodów (wyjątkiem są specjalizacje pedagogiczne i nauczycielskie). Zwraçała na to uwagę np. Magdalena Maziarz (2019), analizując kompetencje medialne przyszłych tłumaczy – studentów filologii germańskiej. Maziarz sprawdzała stopień opanowania przez studentów narzędzi cyfrowych, takich jak edytory tekstu, arkusze kalkulacyjne, dyski współdzielone oraz umiejętność organizacji spotkań zdalnych. Brała pod uwagę również obecność studentów w mediach społecznościowych oraz korzystanie z usług takich jak bankowość elektroniczna czy narzędzia do planowania podróży. Rezultaty jej badań pokazały, że studenci sprawnie posługują się podstawowymi narzędziami, zwłaszcza dotyczącymi mediów społecznościowych, ale mają trudności w krytycznej ocenie informacji i źródeł. Niekiedy wykazują niechęć do nauki nowych narzędzi i nie korzystają z dostępnych udogodnień, takich jak możliwość współdzielenia dokumentów czy organizowania spotkań zdalnych (Maziarz, 2019, s. 340). Należy zauważyć, że badania te były prowadzone przed pandemią i wprowadzeniem nauczania zdalnego, moje obserwacje z zajęć prowadzonych już po pandemii potwierdzają jednak, że studenci korzystają mniej chętnie niż można by oczekiwać z narzędzi umożliwiających komentowanie czy współtworzenie dokumentów.

Marek Kosma Cieśliński analizował kompetencje medialne studentów zarządzania. O ile Maziarz zwracała przede wszystkim uwagę na opanowanie przez studentów cyfrowych narzędzi i umiejętność ich wykorzystania do wyszukiwania, tworzenia i udostępniania treści, Cieśliński (2022, s. 52) za kluczowe uznaje kompetencje takie jak „poprawne użytkowanie języka wypowiedzi i zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego kształtowania tworzywa przekazu”. Kompetencje te, jak podaje autor, na podstawie analiz dostępnych danych i prognoz zostały uznane za najbardziej przydatne absolwentom studiów w nadchodzącej dekadzie. Listę konkretnych umiejętności Cieśliński przytacza za Anną Miotk. Są to: przejrzystość, dialogowość, słuchanie, tworzenie relacji, bycie sobą, bycie ludzkim (Miotk, 2013, s. 31–32).

Kompetencje medialne, kompetencje cyfrowe – zmiany w sposobie rozumienia i kontekście funkcjonowania pojęć

Porównanie tych dwóch studiów przypadków pokazuje, jak bardzo różnie mogą być pojmowane kompetencje medialne w nauczaniu akademickim i w kontekście przygotowania studentów do zawodu. W pojęciu tym może mieścić się zarówno obycie z mediami oraz cyfrowymi narzędziami i usługami, jak empatia komunikacyjna. Na podobną kwestię zwracał uwagę Alex Christian (2022), który pisząc o kompetencjach cyfrowych zaznaczał zmiany w rozumieniu tego pojęcia: podczas gdy do niedawna „kompetencje cyfrowe” odnosiły się głównie do opanowania narzędzi, takich jak edytor tekstu, program do tworzenia prezentacji czy arkusz kalkulacyjny, obecnie nacisk kładzie się raczej na „mindset” – nastawienie, podejście, umiejętność dobierania odpowiednich narzędzi do celów, które chce się osiągnąć. Najskuteczniejszą metodą nauki tak rozumianych kompetencji cyfrowych, zdaniem Christiana, jest nauka poprzez doświadczenie, metodą prób i błędów i swobodnego eksperymentowania. W ten tok myślenia wpisują się też wnioski grupy naukowców badających kompetencje studentów pierwszego roku Uniwersytetu Południowego Queensland w Australii (Burton i in., 2015). Badacze ci zwrócili również uwagę, że grupa potocznie określana mianem „cyfrowych tubylców” jest w istocie bardzo niejednorodna, a poziom kompetencji cyfrowych i medialnych studentów jest bardzo różny. Moje obserwacje pokazują, że bardzo różne są też potrzeby i preferencje studentów, trudno jest więc nawet dla jednej grupy zajęciowej określić jeden zestaw celów edukacyjnych i jeden zestaw metod. W pierwszym module kursu technologii informacyjnych, który prowadzę online dla studentów 1 roku, zadaję zawsze pytanie o preferowaną formę materiałów. Odpowiedzi zawsze rozkładają się niemal po równo. Wyniki ankiety z roku 2023 to na przykład: na 58 głosów w ankiecie 14 wskazało jako preferowaną formę tradycyjne

prezentacje, 13 – filmiki, po 9 – prezentacje z głosem, prezentacje interaktywne i teksty w pdf. Najmniej preferowane były zbiory linków – wskazały je 4 osoby.

Kolejny wskazywany przez badaczy problem to wyjątkowo szeroki zakres (Stoch 2022, 94), a nawet niejasność terminu „kompetencje medialne” (związana również z problemami z tłumaczeniem angielskiego terminu „media literacy”) oraz na nakładanie się definicji takich pojęć jak „edukacja medialna”, „kompetencje medialne”, „kompetencje komunikacyjne”, „kompetencje cyfrowe” i „kompetencje informacyjne”. Czasami używa się tych terminów zamiennie, a czasami wskazuje się na ich różnice (Matusiak 2020, s. 66–71).

Jak badać kompetencje medialne?

Badacze nie są również zgodni co do tego, w jaki sposób można ocenić stopień opanowania kompetencji medialnych przez studentów oraz jakie metody nauczania są najbardziej skuteczne. W dyskusji redakcyjnej opublikowanej na łamach „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia de Cultura” (Ogonowska 2022), w której brali udział również cytowani wyżej Maziarz i Cieśliński, rozmówcy wyrazili opinię, że poziomu kompetencji medialnych nie da się dobrze zmierzyć za pomocą tradycyjnych metod ilościowych. Zasugerowano, że najlepszą metodą jest obserwacja studentów, analiza przypadków i wnioskowanie na podstawie głębokiej obserwacji zachowań poszczególnych studentów. Niniejsza praca podąża właśnie za tymi sugestiami.

Powyższe omówienie ani nie wyczerpuje, ani tym bardziej nie rozstrzyga dylematów związanych z kompetencjami medialnymi na poziomie nauczania akademickiego. Ma jedynie zarysować tło, kontekst sytuacji, w której działają nauczyciele akademicy, mający doskonalić kompetencje medialne studentów bez jasności co do tego, czym te kompetencje są, jak je mierzyć, oraz jakie są sprawdzone metody ich kształcenia.

Krytyka retoryczna a kształcenie kompetencji medialnych

Metody krytyki retorycznej

Chociaż nie istnieje jeden ustalony kanon metod retorycznych, liczne podręczniki przedstawiają zasadniczo ten sam zestaw metod (np. Sheckles, 2002; Pierce, 2003; Hart i Daughton, 2004; Ott, Dickinson, 2013; Kuypers, 2016; Foss, 2017; Burghardt, Jones, 2017). Do najważniejszych metod należą:

1. Metoda klasyczna (neoarystotelesowska) – polega na stosowaniu i twórczym reinterpretowaniu pojęć klasycznej retoryki.

2. Metody oparte na nowych teoriach retorycznych – powstałe z myśli badaczy, takich jak Kenneth Burke, Ernest Bormann czy Michael Calvin McGee. Są to:
 - metoda ekranu pojęciowego
 - metoda pentadyczna (dramatystyczna)
 - metoda motywu fantazjowania
 - metoda ideograficzna.
3. Metody czerpiące z badań nad dyskursem, literaturoznawstwa i językoznawstwa:
 - krytyka gatunkowa
 - krytyka metaforyczna
 - krytyka narratywistyczna.
4. Krytyka ideologiczna – czasami traktowana jako jedna metoda, ale często dzielona na podkategorie, takie jak krytyka feministyczna czy krytyka genderowa.
5. Metody specyficzne dla określonych typów artefaktów czy mediów – np. retoryka wizualna, retoryka cyfrowa.

Nie we wszystkich opracowaniach wszystkie te metody są omówione w formie odrębnych rozdziałów. W niektórych podręcznikach pojawiają się dodatkowe metody, jak np. retoryka konstytutywna (Pierce, 2003; Ott, Dickinson, 2013) czy retoryka obywatelska/ruchów społecznych (Ott, Dickinson, 2013; Burghardt, Jones, 2017). Każda metoda służy specyficznym celom, co może stanowić jej ograniczenie, gdyż jest ukierunkowana na określone aspekty analizy, pomijając inne istotne cechy tekstu. Na przykład metoda neoarystotelesowska koncentruje się na skuteczności komunikatu, podczas gdy metoda pentadyczna rekonstruuje światopogląd wpisany w tekst. W związku z tym metody muszą być starannie dobrane do charakteru pracy badawczej. Autorzy podręczników często przedstawiają metody jako algorytmy, procedury postępowania „krok po kroku”, co jest wygodne, ale może upraszczać złożoność analizy.

Ogólne zasady krytyki retorycznej

W obliczu niejasności i złożoności wyzwań związanych z edukacją medialną na poziomie akademickim, metody krytyki retorycznej mogą okazać się przydatnym narzędziem, łączącym ustalone procedury działania z uniwersalnością i elastycznością. Oferują one algorytmy postępowania, a jednocześnie łatwo można je adaptować do różnorodnych tekstów, potrzeb oraz okoliczności. We wstępie do *The Routledge reader in rhetorical criticism* Brian L. Ott i Greg Dickinson rozpoczynają definicję krytyki retorycznej od przywołania opinii Kennetha Burke'a, który twierdził, że każda żywa istota jest „krytykiem” (Ott, Dickinson, 2013, s. 1). Wszystkie istoty (jak twierdzi Burke – nie tylko ludzie) angażują się w działania, takie jak:

interpretowanie, ocenianie, osądzanie i wydawanie opinii na temat otaczającego świata. Krytyka retoryczna nie jest zatem jedynie wąską, akademicką specjalizacją. Nie ogranicza się do analizy tekstów uznawanych potocznie za retoryczne, takich jak przemówienia czy wystąpienia publiczne, lecz stanowi uniwersalną czynność „rozumienia symboli”, w którą każdy angażuje się, choćby nieświadomie, w życiu codziennym.

Sonja Foss (2009, s. 6) również rozpoczyna swój podręcznik od spostrzeżenia, że krytyka retoryczna nie jest aktywnością wyłącznie naukową, ale czymś, co każdy praktykuje codziennie, reagując na różnorodne symbole i tworząc własne. Roderick P. Hart i Suzanne Daughton (2005, s. 29) prezentują listę cech „dobrego krytyka retorycznego”, która w dużym stopniu pokrywa się z tym, co rozumie się przez „kompetencje medialne”. Pierwszy punkt zakłada, że dobry krytyk jest nastawiony sceptycznie, ale nie cynicznie, jest otwarty na różne interpretacje i opinie, ale uważnie je sprawdza. Druga cecha to bycie wnikliwym – dobry krytyk wie, na co zwrócić uwagę i na czym się skoncentrować, potrafi odróżnić istotne informacje i skutecznie sortować treści. Trzecią cechą jest posiadanie wyobraźni – krytyk nie tylko potrafi gromadzić fakty i oceniać ich znaczenie oraz wiarygodność, lecz także wie, jak ułożyć je w spójną całość i jak je interpretować. Czwarta cecha to zaangażowanie – krytyk nie unika prezentowania swoich opinii i działa na rzecz dobra wspólnego. Jeżeli zatem krytyka retoryczna jest rozumiana tak szeroko, jako zestaw uniwersalnych kompetencji w zakresie „radzenia sobie z symbolami”, może stanowić skuteczne narzędzie do wprowadzenia studentów w kompetencje medialne.

Krytyka retoryczna w nauczaniu kompetencji medialnych – dotychczasowe doświadczenia

Użyteczność metod krytyki retorycznej w rozwijaniu kompetencji medialnych badała Katarzyna Molek-Kozakowska. W 2012 r. przeprowadziła ona na Uniwersytecie Opolskim pilotażowe warsztaty, których celem było podniesienie *media literacy* wśród studentów filologii angielskiej poprzez zaznajomienie ich z metodami krytyki retorycznej. Molek-Kozakowska uznała, podobnie jak przywoływani wyżej autorzy, że krytyka retoryczna nie jest umiejętnością jedynie akademicką, ale przydatną również w karierze zawodowej i ułatwiającą świadome uczestnictwo w życiu publicznym.

Podczas warsztatów, które przeprowadziła i opisała (Molek-Kozakowska, 2015), studenci zapoznawali się z trzema wybranymi metodami krytyki retorycznej, poznając zarówno teorię, jak i analizy przykładów. Podczas zajęć omawiano różnorodne teksty, głównie pochodzące z mediów: wystąpienia prezydentów, artykuły dziennikarskie, produkcje dokumentalne, kampanie reklamowe oraz mikroblogi.

Po zapoznaniu się z tymi przykładami i analizami studenci mieli za zadanie napisać własną analizę dowolnie wybranego tekstu według jednej z trzech omawianych metod. Repertuar metod prezentowanych na zajęciach obejmował krytykę neoarystotelesowską, nową retorykę Chaima Perelmana i koncepcję ekranów pojęciowych Kennetha Burke'a.

Wnioski z eksperymentu przedstawione przez Molek-Kozakowską wskazują, że mimo iż 80% studentów uznało pracę z metodą krytyki retorycznej za trudną lub bardzo trudną, to 60% z nich uważało, że jest to ważna i przydatna umiejętność. Autorka podkreśla również, że analizy przeprowadzone przez studentów dowiodły, iż krytyka retoryczna faktycznie pozwoliła im spojrzeć na teksty głębiej, pełniej i bardziej wielostronnie.

W ramach mojej praktyki dydaktycznej powtórzyłam i rozbudowałam model zaproponowany przez Molek-Kozakowską (2015). Zastosowałam metody krytyki retorycznej na różnych zajęciach prowadzonych na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2016–2023, takich jak laboratorium badawcze „retoryka cyfrowa”, seminaria licencjackie i magisterskie oraz zajęcia translatorskie. Zajęcia te miały bardzo różną specyfikę. Laboratorium badawcze „retoryka cyfrowa” koncentrowało się wyłącznie na analizie nowych mediów. Był to piętnastogodzinny warsztat prowadzony dla grup 9–12 osób. Tematyka seminariów licencjackich i magisterskich w dużej mierze była determinowana przez zainteresowania studentów. Chociaż głównie skupialiśmy się na tematach związanych z nowymi mediami, zdarzały się również prace poświęcone analizie dzieł literackich lub zjawisk kultury. Zajęcia translatorskie w najmniejszym stopniu poruszały kwestie związane z mediami, jednak tematyka ta również była obecna, zwłaszcza w kontekście twórczości, takiej jak *fanfiction*.

Doświadczenia praktyczne: metody krytyki retorycznej na międzynarodowych warsztatach

Metody krytyki retorycznej znalazły zastosowanie także na międzynarodowych warsztatach retorycznych, realizowanych w ramach projektu RHEFINE we współpracy z Uniwersytetem w Zagrzebiu w latach 2021–2023 (RHEFINE, 2022). Warsztaty miały trzy edycje, w latach 2021, 2022 i 2023. Każda edycja obejmowała cykl trzech spotkań online po około dwie godziny każde oraz pracę własną studentów w międzynarodowych grupach liczących 3–5 osób. Zajęcia były prowadzone przez wykładowczynię z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu w Zagrzebiu oraz Instytutu Retoryki i Komunikacji z Sofii (tylko w pierwszej edycji). Uczestnikami byli studenci tych uczelni, w mieszanych grupach obejmujących uczestników od poziomu licencjatu do studiów doktorskich. Każda edycja liczyła kilkunastu uczest-

ników (ponieważ uczestnicy rezygnowali lub dołączali w trakcie zajęć – zwłaszcza w pierwszej edycji było to spowodowane pandemią Covid-19 – nie można podać dokładnej liczby uczestników; było to około 40 osób we wszystkich edycjach łącznie).

Podobnie jak opisywała to Molek-Kozakowska (2015), pierwszym etapem było ocenienie potencjału danej metody krytyki retorycznej. Jakie kompetencje rozwija ta metoda? Na co kładzie nacisk? Czy może okazać się użyteczna dla studentów w ich konkretnych sytuacjach? W przypadku międzynarodowych warsztatów, ocenę tę przeprowadzał cały zespół prowadzący warsztaty. W pierwszych dwóch edycjach warsztatów zdecydowaliśmy się na prezentację krytyki neoarystotelesowskiej oraz metody krytyki pentadycznej według Burke'a. W trzeciej edycji skoncentrowaliśmy się na różnych ujęciach sytuacji retorycznej. W rezultacie warsztatów powstały krótkie prace badawcze napisane przez studentów oraz prezentacje multimedialne; część z nich została opublikowana w materiałach z projektu (RHEFINE, 2022).

**Doświadczenia praktyczne:
metody krytyki retorycznej na seminariach i translatoriach
na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego**

Metody krytyki retorycznej do prezentacji na pozostałych zajęciach doбираłam samodzielnie, kierując się tym, jakie rezultaty kształcenia były przewidziane do osiągnięcia na danym przedmiocie. Na przykład, na konwersatorium translologicznym skupiałam się na krytyce metaforycznej i ideologicznej, uznając je za najbardziej przydatne do analizy różnic między oryginałem a przekładem tekstu literackiego. Na seminariach magisterskich i licencjackich prezentowałam szeroki wybór metod, obejmujący klasyczne metody neoarystotelesowskie, krytykę pentadyczną, gatunkową, ideologiczną oraz metodę motywu fantazjowania, w niektórych latach poszerzając ten zestaw o krytykę klastrową, narracyjną i retorykę „in situ”. Metody te prezentowałam odwołując się przede wszystkim do opracowań Sonii K. Foss (2009) i Jima A. Kuypersa (2009), a także wybranych artykułów i rozdziałów z innych podręczników. W przypadku wszystkich zajęć przebieg był podobny do opisanego przez Molek-Kozakowską (2015). Studenci zapoznawali się z wybranymi metodami poprzez krótkie wykłady oraz praktyczną analizę przykładów, następnie mieli za zadanie przedstawić samodzielną analizę wybranego tekstu. Przykładowe materiały dla studentów wyglądały następująco:

Przykład 1. Krytyka ideologiczna

Materiały do analizy obejmowały reklamy, infografiki, strony internetowe, a także, przy pewnej modyfikacji pytań, teksty literackie i ich tłumaczenia. Lista

pytań do wstępnej analizy artefaktu, opracowana na podstawie podręcznika (Foss, 2009) wyglądała następująco:

1. Czym interesom służy komunikat?
2. Jaką (czyją) wersję prawdy przekazuje?
3. Kto przemawia w nim z pozycji władzy?
4. Co jest uznawane za zrozumiałe, oczywiste, powszechnie akceptowane?
5. O czym się nie mówi?
6. Co jest pomijane? Przemilczane?
7. Co ocenia się negatywnie? Dlaczego?
8. Czyj punkt widzenia jest przedstawiany?
9. Czego oczekuje się od odbiorcy?
10. Jakie jest zalecane/preferowane odczytanie artefaktu?
11. W co ma wierzyć audytorium? Co ma przyjąć, czuć, rozumieć, o czym myśleć?
12. Czemu służą przytaczane argumenty? Co mają uzasadnić?
13. Jakie wartości czy poglądy są uznawane za dobre i słuszne, a jakie nie?
14. O czym audytorium ma nie myśleć?
15. Jakiego sposobu myślenia audytorium ma unikać?
16. Co jest przedstawiane jako negatywne, nieakceptowalne, niepożądane, niezna-
czące, marginalne?
17. Kim są zwolennicy tej ideologii, tego poglądu? Skąd pochodzą, czym się zaj-
mują, jak się ubierają?
18. Co robią? Czego się od nich oczekuje? Co chcą osiągnąć? Jakie są ich cele?
19. Jaka główna idea, przekonanie, jest rdzeniem tej ideologii?
20. Co miało wpływ na jej ukształtowanie? (zdarzenie, wynalazek, epoka, sprawa
sądowa...)
21. Czy ideologia ma swoją „świętą księgę” (film, piosenkę...)?

Przykład 2. Metoda motywu fantazjowania

Studenci zapoznawali się najpierw z koncepcją Ernesta Bormanna (Bormann, 1973, Williams, 1987) i poznawali definicje takich terminów jak symbol-sygnal, reakcja łańcuchowa, retoryczna wizja, motyw fantazjowania, wzorzec w strukturze głębokiej. Do przeprowadzenia zajęć wypracowano następującą instrukcję postępowania:

1. Zgromadź materiał, na przykład komentarze z kanału w mediach społecznościowych (potrzebny jest dość obszerny korpus, wypowiedzi różnych członków grupy).
2. Zwróć uwagę na powtarzające się elementy – frazy, ale też zdjęcia, gify. Czy można wśród nich dostrzec symbole-sygnaly? Czy wyzwalają one „reakcję łańcuchową”?

3. Do jakich motywów fantazjowania odsyłają symbole-sygnaly?
4. Na jaką retoryczną wizję składają się motywy fantazjowania?
5. Czy ta retoryczna wizja wpisuje się w któryś z wzorców opisanych przez Bormanna?
6. Jaki jest potencjał oddziaływania tej retorycznej wizji? W jakiej fazie rozwoju się ona znajduje?

Wnioski z zajęć

Obserwacje i wnioski z zajęć częściowo pokrywają się z tym, o czym pisała Molek-Kozakowska (2015). Zastosowanie metod retoryki i krytyki retorycznej na zajęciach dotyczących nowych mediów przyniosło wyraźne korzyści. Studenci skutecznie wykorzystywali i rozwijali klasyczne teorie retoryczne, analizując różnorodne teksty z mediów cyfrowych. W wyniku zajęć powstały bardzo dobre prace dyplomowe. Na przykład, w pracy magisterskiej z 2022 r. autorka zastosowała klasyczne pojęcie ethosu do badań nad komunikowaniem się człowieka z chatbotami. W roku 2019 powstała wybitna (w opinii zarówno promotorki, jak i recenzentki) praca licencjacka wykorzystująca metody krytyki ideograficznej do analizy medialnych relacji „sporu o sądy”. W roku 2023, po zaledwie 15 godzinach warsztatów retoryki cyfrowej, powstała bardzo dobra praca zaliczeniowa, badająca sposób, w jaki wybrane teatry komunikują się w mediach społecznościowych. Metody krytyki retorycznej okazały się przydatne nie tylko dla studentów mających ugruntowaną wiedzę i odznaczających zmysłem badawczym, ale również dla tych, którzy nie mieli na początku wysokich kompetencji czy wyraźnie zdefiniowanych zainteresowań oraz którzy mieli trudności z pełnym zaangażowaniem się w proces pisania prac i uczestnictwa w zajęciach. W pewnym stopniu zatem metody krytyki retorycznej były odpowiedzią na problem dużej „wyjściowej” nierówności kompetencji medialnych, sygnalizowany przez badaczy z Queensland (Burton i in., 2015). Przykładem może być praca magisterska ukończona w 2022 r., której autorka wykorzystwała metodę motywu fantazjowania do analizy zjawisk związanych ze społecznością crossfit. Pomimo początkowych trudności studentki z rozpoczęciem naukowej analizy, wprowadzenie metody krytyki retorycznej wyznaczyło jej ścieżkę, określiło etapy badań i pisania pracy. Ostateczny rezultat nie był pozbawiony niedoskonałości, jednak zaprezentowana analiza retorycznej wizji budowanej przez społeczność crossfit stanowiła nowe, interesujące ujęcie tematu, przedstawione dość konsekwentnie w ramach obranej metody.

Podsumowanie i wnioski

Metody krytyki retorycznej dostarczają klarownych instrukcji postępowania, ale jednocześnie wymagają od studentów kreatywności. Można je modyfikować i zastosować do różnorodnych rodzajów artefaktów, co stanowi ich znaczną zaletę w kontekście dydaktyki. Zapewniają one również stosunkowo jasną terminologię i utrzymują studentów na wyznaczonych torach badawczych, co ułatwia proces nauki. Istnieją jednak także negatywne aspekty związane z prowadzeniem zajęć opartych na krytyce retorycznej. Pomimo szerokiego przedstawienia różnorodnych metod, studenci – podobnie jak przedstawiała to Molek-Kozakowska (2015) – zazwyczaj preferowali metody neoarystotelesowskie, być może dlatego, że były im one najbardziej znane, z racji wcześniejszego zetknięcia się z nimi podczas zajęć z retoryki. Na czternaście prac dyplomowych poświęconych retorycznej krytyce nowych mediów, napisanych przez studentów uczestniczących w moich seminariach licencjackich i magisterskich w latach 2017–2023, sześć prac zastosowało krytykę neoarystotelesowską. W krótszych zadaniach zaliczeniowych studenci również najchętniej wybierali metody neoarystotelesowskie i podejmowali takie tematy jak analiza języka i stylu wybranego źródła, analiza ethosu budowanego w mediach społecznościowych przez wybraną osobę publiczną, nieco rzadziej analiza argumentacji (zwłaszcza wskazywanie argumentów niesolidnych, manipulacji). Studenci często wybierali materiał do analizy bardzo konserwatywnie, skupiając się stronach czy profilach znanych osobistości czy instytucji, a omijając istotne aspekty związane z nowymi mediami, takie jak interakcje między użytkownikami, twórczość prosumencka czy rola algorytmów. Trudno było przekonać ich do wyjścia poza znane schematy analizy i zachęcić do spojrzenia na media w inny sposób. Uczestnicy zajęć woleli trzymać się tego, co im dobrze znane, niż eksperymentować z nowymi metodami, które oferowały alternatywny sposób analizy, często odbiegający od dotychczasowego stylu nauki. Nawet jeśli deklarowali wykonanie analizy retorycznej artefaktu, często skupiali się jedynie na analizie stylu i poprawności języka. Tylko część potrafiła i chciała wykonać pełną analizę retoryczną, podczas gdy większość ograniczała się do jej elementów. Pewną wadą wprowadzenia metod krytyki retorycznej było również to, że oferowane przez nie proste procedury, choć ułatwiały pracę na początkowym etapie, czasami ograniczały studentów do wykonywania podstawowych instrukcji, bez zrozumienia, że te kroki powinny być jedynie początkiem, a nie końcem samodzielnej analizy i refleksji nad tekstem.

Sonja Foss (1989) pojmowała krytykę retoryczną jako umiejętność stawiania pytań i sugerowała, że to właśnie stawianie pytań powinno stanowić **oś konstrukcyjną** programu zajęć. Foss argumentowała, że jeżeli tematy zajęć są układane **według rodzajów mediów** (zajęcia poświęcone telewizji, prasie, nowym mediom

itd.), sugeruje to, że każde medium ma swoją właściwą metodę badania. Jeżeli zajęcia układa się **według metod**, nacisk pada na to, aby student opanował teorię, a nie na jej praktyczne zastosowania (Foss, 1989, s. 191–192). Zamiast tego autorka proponowała przedstawienie na wstępie szerokiego wyboru różnych artefaktów oraz postawienia jedynie dwóch ogólnych pytań: jednego dotyczącego kontekstu analizowanego artefaktu, jego związku ze środowiskiem zewnętrznym, a drugiego relacji między mówcą (nadawcą) a audytorium. Studenci następnie zapoznawali się z całym spektrum metod krytyki retorycznej, a te pozwalały im sprecyzować pytania i dobrać odpowiednie narzędzia, by szukać na nie odpowiedzi. Pilotażowe warsztaty prowadzone przez Molek-Kozakowską oraz moje omawiane powyżej zajęcia realizowały podobny schemat, wychodząc z podobnego założenia, że obecnie kluczową kompetencją medialną na poziomie akademickim jest umiejętność stawiania dobrych pytań, formułowania problemów i dobierania narzędzi, aby szukać odpowiedzi i rozwiązań.

Celem kształcenia w zakresie krytyki retorycznej jest osiągnięcie postawy, którą Kenneth Burke (1995) określał jako *symbol wise*, czyli swobodnego poruszania się w świecie informacji, tekstów i symboli. W dzisiejszych realiach cyfrowego świata problemem staje się nie dostęp do informacji i nawet nie zawsze ocena ich wiarygodności, ale umiejętność ich interpretacji, wyciągania użytecznych wniosków oraz radzenia sobie z zalewem treści, w tym również hejtu czy trollowania. Człowiek „kompetentny w zakresie symboli” będzie umiał dobrać odpowiednie podejście do różnych treści płynących z mediów, a więc będzie także wiedział, kiedy wycofać się z agresywnych i nieproduktywnych sporów (Burke, 1955, s. 273; Enoch, 2004, s. 273). Krytyka retoryczna nie jest uniwersalnym rozwiązaniem wszystkich wyzwań związanych z edukacją medialną i zdobywaniem kompetencji medialnych, niesie jednak ze sobą wiele możliwości. Poprzez analizę retoryczną, studenci mogą rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i również dbania o swój dobrostan w kontakcie z mediami. Pozwala im ona lepiej zrozumieć mechanizmy komunikacji oraz wpływu mediów na społeczeństwo. Dlatego też, mimo pewnych ograniczeń, krytyka retoryczna pozostaje niezwykle wartościowym narzędziem zarówno w kontekście dydaktyki, jak i badań nad mediami i komunikacją.

References

- Bormann, E. G. (1973). Fantasy and rhetorical vision: The rhetorical criticism of social reality. *Quarterly Journal of Speech*, 59(4), 396–407.
- Burghardt, C.R., Jones, H. A. (2017). *Readings in rhetorical criticism*. Long Grove: Waveland Press.
- Burke, K. (1955). Linguistic approaches to problems of education. W: B. Henry (red.), *Modern philosophies and education* (s. 259–303). Chicago: University of Chicago Press.

- Burton, L., Summers, J., Lawrence, J., Noble, K., Gibbings, P. (2015). Digital literacy in higher education: The rhetoric and the reality. W: M. K. Harmes, H. Huijser, P. A. Danaher (red.), *Myths in education, learning and teaching* (s. 151–172). Palgrave Macmillan.
- Christian, A. (2022). *Why 'digital literacy' is now a workplace non-negotiable*. *BBC News*. Pobrane z <https://www.bbc.com/worklife/article/20220923-why-digital-literacy-is-now-a-workplace-non-negotiable> (data dostępu 29. 01.2024).
- Cieśliński, M. (2022). Forma mocno skondensowana. Kompetencje audiowizualne w dobie TikToka. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia De Cultura*, 14(4), 45–54.
- Enoch, J. (2004). Becoming symbol-wise: Kenneth Burke's pedagogy of critical reflection. *College Composition and Communication* 56(2), 272–296.
- Foss, S. K. (1989). Rhetorical criticism as the asking of questions. *Communication Education*, 38, 191–196.
- Foss, S. K. (2009). *Rhetorical criticism. Exploration and practice*. Long Grove: Waveland Press.
- Górecka-O'Connor, D., Komorowski, T., Korzeniowska, E., Krywoszejew, B., Pacewicz, A., Ptaszek, G. (2019). *Model Edukacji Medialnej, Informacyjnej i Cyfrowej*. Kraków; Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Filмотeka Narodowa – Instytut Audiowizualny, Fundacja Nowoczesna Polska, Fundacja Szkoła z Klasą, Polski Komitet do spraw UNESCO, Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej, Stowarzyszenie Cyfrowy Dialog.
- Hart, R. P., Daughton, S. (2005). *Modern rhetorical criticism*. New York: Routledge.
- Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. (2014). Edukacja medialna. Pobrane z: <https://edukacjamedialna.edu.pl/kompetencje> (Data dostępu: 31.01.2024).
- Klimczuk, A., Jasiewicz, J., Filiciak, M., Śliwowski, K., Mierzecka, A., Ksilowska, M., Tarkowski, A., Zadrożny, J. (2015). *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. <https://open.icm.edu.pl/items/e96b9934-9a00-4259-8948-26c6db126584> (Data dostępu: 31.01.2024).
- Kuypers, J.A. (red.) (2016). *Rhetorical criticism: Perspectives in action*. 2nd ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Matusiak, R. (2020). Kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe a kształcenie w społeczeństwie informacyjnym. *Szkoła – Zawód – Praca*, 19, 64–80.
- Maziarz, M. (2019). Kompetencje medialne i cyfrowe studentów filologii germańskiej jako podstawa do rozwijania kompetencji translacyjnej przyszłych tłumaczy. *Studia Translatorica*, 10, 335–347.
- Media Literacy Now (2023). *What's in a name: Defining media literacy*. Pobrane z: <https://medialiteracynow.org/whats-in-a-name-defining-media-literacy/> (Data dostępu 25.06.2024).
- Miotk, A. (2013). *Skuteczne social media. Prowadź działania, osiągaj zamierzone efekty*. Gliwice: Helion.
- Molek-Kozakowska, K. (2015). Rhetorical criticism as an advanced literacy practice: A report on a pilot training. W: E. Piechurska-Kuciel, M. Szyszka (red.), *The ecosystem of the foreign language learner. Second language learning and teaching* (s. 169–184). Cham: Springer.
- Ogonowska, A. (2022). Edukacja medialna 3.0 – wyzwania. Dyskusja redakcyjna. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia De Cultura*, 14(4), 137–142.
- RHEFINE. (2022). *07: Students' research teams RHEFINE*. <https://rhefine.uw.edu.pl/project-outputs/o7-students-research-teams> (Data dostępu: 08.02. 2024).
- Ott, B. L., Dickinson, G. (2013). *The Routledge reader in rhetorical criticism*. New York: Routledge.
- Pierce, D. L. (2003). *Rhetorical criticism and theory in practice*. New York: McGraw-Hill.

- Sheckles, T. F. (2002). *Rhetorical criticism: Empowering the exploration of texts*. New York: Peter Lang Publishing.
- Stoch, M. (2022). Edukacja medialna w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia De Cultura*, 14(4), 89–97.
- Williams, C. E. (1987). Fantasy theme analysis: Theory vs. practice. *Rhetoric Society Quarterly*, 17(1), 11–20.

Noty o Autorach

Helena Balcerek – dr, adiunkt w Zakładzie Edukacji Polonistycznej i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, członkini Pracowni Badań Edukacji Polonistycznej i Medialnej oraz Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej. Zainteresowania naukowe: edukacja językowa komunikacyjna (w tym tekstotwórcza) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, głównie z zaburzeniami w spektrum autyzmu – ASD oraz ich kompetencjami językowo-komunikacyjnymi. Autorka monografii: *Teksty narracyjne uczniów z ASD (opowiadanie i kartka z pamiętnika)* (2023).

Joanna Bierówka – dr, adiunkt w Katedrze Medioznawstwa i Komunikowania Politycznego Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Zainteresowania naukowe: zachowania i kompetencje medialne oraz kondycja infosfery, procesy grupowe, w tym wzajemność i współpraca, wykluczenie w kontekście choroby i niepełnosprawności, dostępność mediów dla osób z niepełnosprawnościami oraz kultura i edukacja Głuchych. Autorka książki: *Zasada wzajemności w społeczeństwie informacyjnym* (2009).

Agnieszka Grażul-Luft – dr, adiunkt, Akademia Mazowiecka w Płocku. Zainteresowania naukowe: pragmatyngwistyka, najnowsze słownictwo w polszczyźnie, język mediów, język biznesu i polityki, językowe aspekty kreowania wizerunku. Autorka książki: *Wybrane słownictwo polityczno-społeczne w tekstach współczesnej prasy* (2021).

Aleksandra Karolina Pethe – dr hab., profesor Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, Katedra Projektowania i Analizy Komunikacji. Zainteresowania naukowe: wpływ przemian kulturowych na formę i treść przekazu medialnego oraz komunikacji społecznej, mediatyzacja sacrum w przestrzeni medialnej. Publikacje książkowe: *Ars, fides et ratio. Esej teologiczny? (Tischner, Pasierb, Szymik)* (2012); *Porządkowanie wolności. 25 lat Śląska w mediach* (2014), *Media Economic. Economics*

Issues in The Media (2018); *Polskość w narracjach medialnych z perspektywy Górnego Śląska* (2019).

Magdalena Pokropek – doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, na Wydziale Pedagogicznym. Zainteresowania naukowe: myślenie krytyczne w nowych mediach i edukacja medialna, nadużywanie internetu przez uczniów oraz związki pomiędzy korzystaniem z technologii i osiągnięciami szkolnymi. Autorka książki: *Nadużywanie Internetu przez uczniów w Ostrołęce* (2022).

Agnieszka Szurek – dr, adiunkt w Zakładzie Retoryki i Mediów UW, kierowniczka Pracowni do Badań Historii i Teorii Retoryki UW, sekretarz Zakładu Retoryki i Mediów UW. Zainteresowania naukowe: krytyka retoryczna, retoryka lokalności, literatura lokalna, historia lokalna, literatura popularna, literatura fantasy, tłumaczenia literatury popularnej (polski-angielski) oraz fanfiction.

Cena 20,00 zł
w tym 8% VAT

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 2/2024

Wprowadzenie

Joanna Madalińska-Michalak, Magdalena Trysińska

Artykuły

Aleksandra Karolina Pethe, Joanna Bierówka, Helena Balcerek,
Agnieszka Grażul-Luft, Magdalena Pokropek, Agnieszka Szurek