



NOWE MEDIA I TECHNOLOGIE CYFROWE A KSZTAŁCENIE INTERPRETACJI¹

117

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA

Uniwersytet Gdański.
Instytut Filologii Polskiej

I. Nadzieje i mity nowych technologii a zmiana paradygmatu edukacji

Literatura dotycząca relacji między nowymi technologiami a edukacją jest bardzo bogata i wielostronna, podkreślająca między innymi komplikację problemów związanych z funkcją wychowawczą szkoły i specyfiką współczesnej kultury, w której nowe media odgrywają tak znaczącą, choć niejednoznaczną, rolę (Morbitzer 2014a: 1-10). Dołączają się do tego wątpliwości związane z jakością kształcenia i dwuznacznym wpływem na edukację nowych technologii. Głosy entuzjazmu są w coraz większym stopniu hamowane przez badania wskazujące na ograniczającą rozwój intelektualny i emocjonalny młodzieży funkcję Internetu i środowiska sieciowego (Morbitzer 2014b: 119-140). Podkreśla się równocześnie, że wyznacza ono przestrzeń współczesnej

¹ Praca wykonana w ramach realizacji projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka”. Nr umowy 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

rzeczywistości, stając się środowiskiem „naturalnym” młodego człowieka. Wskazuje się, jak Aniela Książek-Szczepanikowa, że czytelnicze problemy współczesnej młodzieży mają swe źródło w nie dość branej pod uwagę, a kształtowanej przez multimedia, postawie „interaktora, kolidującej z tradycyjnym czytelnikiem-interpretatorem” (Książek-Szczepanikowa 2005: 24). Potrzeba interaktywności zmienia jej zdaniem zasadniczo samą formułę interpretacji, wymuszając zgodę na ograniczenie autonomii dzieła, by nie hamować pasji interaktywnych młodych odbiorców (Książek-Szczepanikowa 2005: 30-31). Przyzwolenie na to wydaje się badaczce zdecydowanie mniej groźne od „percepcji sterowanej”, jaką śledzi w szkolnych podręcznikach i materiałach dla nauczycieli, w których tekst literacki czy tekst kultury traktuje się jedynie jako przedmiot do polonistycznych czy gramatycznych „ćwiczeń”. A taki rodzaj instrumentalizacji – dowodzi – przekreśla szansę nawiązania podmiotowego kontaktu młodego odbiorcy z tekstem (Książek-Szczepanikowa 2005: 32-43). Tylko że całkowita odbiorcza wolność, jak wskazuje Olga Dawidowicz-Chymkowska na przykładzie dyskusji forumowiczów o twórczości Małgorzaty Musierowicz, rodzi z kolei pytania natury etycznej o zagrożoną „symetryczność relacji między interpretującym a interpretowanym” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 295). O potrzebie etyki czytania w dydaktyce polonistycznej, w której bierze się pod uwagę i prawo do szacunku wobec „innego” (to jest i autorskiego tekstu) traktuje między innymi cała książka Anny Janus-Sitarz *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze* (2009). Bo w polonistycznej myśli dydaktycznej nie ma w zasadzie alternatywy, której tak się obawia autorka *Życie w odbiorze...: albo zinstrumentalizowany i jednoznaczny odbiór sterowany, albo całkowita odbiorcza wolność*. Prawo do interpretacyjnej różnorodności nie wymaga już wyważania bram, chociaż praktyka szkolna nadal z nim się boryka. Toteż trudno nie zgodzić się z Książek-Szczepanikową, że „twórcy, dzieła i ich światy przedstawione nikną w natłoku przekazów. Rzeczowa informacja lub profesjonalna ocena rozwiązuje w szkole problem edukacji literackiej” (Książek-Szczepanikowa 2008: 265), kiedy tymczasem:

Nieważna jest liczba i jakość pytań epistemologicznych, ale ontologiczne zespolenie ze „światem przedstawionym”, wejście w jego swoistość, jak Alicja w Krainę Czarów, co decyduje zarówno o odbiorze, jak i o poznaniu. (Książek-Szczepanikowa 2005: 72)

I bez wątpienia o to chodzi. Problem w tym, jak to wejście w „ontologię” uruchomić.

O potrzebie polimedialności współczesnego polonisty pisze między innymi Wojciech Strokowski, upatrując w otwarciu na różne języki kultury szansy i dla utworów literackich, chociaż zastrzega, że o wszystkim decyduje jakość realizacji tej szansy:

W ostatecznym rachunku w warsztacie polonisty liczy się przede wszystkim twórcze podejście do mediów, a nie ilość, które i tak nie są nigdy w pełni wykorzystane. Człowiek jest przecież, jak uważa J. Huizinga, istotą ludyczną i lubi się bawić swymi „zabawkami”, które, jak pokazuje praktyka, nie zawsze są niezbędne. (Strokowski 2004: 303)

W braku wystarczającej nauczycielskiej świadomości i wiedzy o specyfice współczesnego młodego odbiorcy zanurzonego w multimediami i świecie obrazów upatruje źródeł słabości edukacji polonistycznej Anna Ślósarz. Zwraca przy tym uwagę na niebezpieczeństwo prymatu

komunikacji wizualnej nad werbalną, prowadzące do spływania poziomu wnikliwości, myślenia, rozwoju intelektualnego, dla którego niezbędny jest proces werbalizacji pojęć abstrakcyjnych. Dlatego z takim naciskiem podkreśla wartość odradzającego się słowa we współczesnych formach telepiśmienności (SMS-y, fora internetowe, czaty itd.) (Ślósarz 2009: 163-166). Postuluje bezwzględną obecność mediów i nowych technologii na lekcjach polskiego, ale i szczególną nauczycielską odpowiedzialność. Uznaje ją za warunek konieczny, aby media mogły pełnić swą funkcję: służyć pomocą w opanowaniu nie tylko materiału informacyjnego, wiedzy z nauki o języku czy ortografii, ale i w kształceniu umiejętności interpretacji, czy promowaniu pożądanych wzorców estetycznych i wychowawczych. Rozwaga w wykorzystywaniu mediów powinna wynikać ze świadomości, że w przypadku języka polskiego tworzenie modeli poznawczych i strategii kategoryzacyjnych może mieć charakter jedynie hipotetyczny i ograniczony (Ślósarz 2009: 16). Pomimo tego Ślósarz promuje koncepcję „dydaktyki medialnej”, która niemal całkowicie miałaby objąć przestrzeń dydaktyki przedmiotowej, upatrując w tym szansy na humanizację środowiska, w którego „naturze” – jak pisze – „tkwi wyalienowanie, odpersonalizowanie odbiorcy i przemoc wobec niego” (Ślósarz 2008: 14).

W oficjalnych raportach dotyczących edukacji XXI wieku mamy do czynienia prawie wyłącznie ze zmitologizowaną i upraszczającą tendencją, zgodnie z którą – jak zaznacza Anna Janus-Sitarz – unowocześnianie procesu dydaktycznego utożsamia się po prostu z technicyzacją narzędzi dydaktycznych. Tymczasem obserwacje „stehnicyzowanych” lekcji polskiego nie są budujące. I nie chodzi o wychowawczą odpowiedzialność za wykorzystywane materiały, ale o ścisły kontakt z tekstem, który w założeniu miał być głównym przedmiotem lekcyjnej uwagi. Cechująca takie lekcje nadaktywność działań, mających na celu podniesienie atrakcyjności zajęć, niekoniecznie sprzyja pogłębieniu ich przedmiotu, zwłaszcza jeśli jest nim na przykład praca z poezją:

Przepytywani po zajęciach uczniowie pamiętają rysunek z prezentacji PowerPoint, podobał im się youtube’owy filmik z nagraniem hiphopowej piosenki, wykorzystany jako kontekst, narzekają trochę, że arkusze pracy były za długie, nie zdążyli wypełnić. Nie, nie mogą sobie przypomnieć nazwiska poety, ani o czym był jego wiersz. Nie no, raczej nie sięgną po jego tomik. (Janus-Sitarz 2016: 15-16)

Autorka *W poszukiwaniu czytelnika*, walcząca o literaturę prawdziwie czytaną i poddawaną w trakcie lekcji wnikliwej uczniowskiej uwadze, buntuje się przeciwko lekcjom polskiego, które i współcześnie – mimo aktywizujących metod i technologicznego oprzyrządowania – niewiele różnią się od krytykowanych lekcji sprzed lat. Pozostają lekcjami, na których wiersz czy powieść są traktowane jedynie jako „źródła informacji”: uczniowie mają dzięki nim ćwiczyć się w charakterystyce bohaterów, ustaleniu przebiegu wydarzeń, wyróżnieniu środków artystycznych, czy głównych problemów. Nic dziwnego, że przy takiej koncepcji pracy czytanie literatury staje się naprawdę zbędne, jako że zdecydowanie efektywniejsze okazują się gotowe, ułatwiające typowe oczekiwania, formy pomocnicze, takie jak streszczenia czy bryki (Janus-Sitarz 2016: 17).

Przyczyną powyższego stanu, na co wskazują najczęściej nauczyciele, jest nazbyt sformalizowany system ewaluacji, w którym – jak zauważa Marek Pieta – „polonista jest sprowadzony do

funkcji inteligentnej maszyny liczącej”, a uczeń „widzi siebie w dialogu ze sztuczną personą, która liczy, porównuje, wskazuje, podsumowuje” (Pieniążek 2013: 64), co w konsekwencji prowadzi do spłaszczenia kształconej sfery aksjologicznej i niemożności upodmiotowienia przez uczniów wartości kulturowych, będących formalnie przedmiotem lekcyjnej uwagi (Pieniążek 2013: 61).

Jednak Krystyna Koziółek w *Czasie lektury* upatruje w powyższej tendencji zjawiska natury ogólniejszej, typowego nie tylko dla edukacji szkolnej, ale i uniwersyteckiej, podkreślając rozszerzającą się w coraz większym stopniu przestrzeń obcości między kształceniem literackim a żywym doświadczeniem lektury. Dowodzi słusznie, że nie jest to problem szkolny, ale problem dotyczący edukacji polonistycznej w ogóle, ujawniający się na gruncie uniwersyteckim w narastającej dychotomii między wiedzą o literaturze a samym jej czytelniczym i bezpośrednim doświadczeniem:

[...] jeśli zgodzimy się, że przedmiotem kształcenia humanistycznego jest przede wszystkim wiedza o literaturze, wówczas sankcjonujemy humanistykę bez lektury. Szkoła czy uniwersytet skupiają się na swego rodzaju ekonomicznej wymianie wiedzy o literaturze bez czytania samej literatury. I nie tylko jest to możliwe, ale znacznie efektywniejsze dla osiągnięcia celu, jakim jest egzamin. To nie cynizm czy lenistwo, lecz efekt włączenia kształcenia w procesy ekonomizacji wszystkiego. (Koziółek 2017: 33).

Wydaje się, że szansą na przywrócenie „rangi »osobistego doświadczenia estetycznego« w systemie i praktyce edukacji polonistycznej” (Koziółek 2017: 33) jest interpretacja, zwłaszcza interpretacja wyzwolona z jednolitości paradygmatu strukturalistycznego, wykorzystująca różnorodne praktyki czytania tekstu, na co po wielokroć wskazywano w literaturze przedmiotu (Myrdzik 1999: 95-134; Pilch 2003: 255-302; Koziółek 2006: 27-32; Bortnowski 2009: 105-130; Janus-Sitarz 2009: 366-382). Jednak kształcenie umiejętności takiej interpretacji jest również czasochłonne i – mimo głoszonej powszechnie jej potrzeby, jako kluczowej kompetencji współczesnego człowieka (Biedrzycki 2012: 16-162, Jaskółowa 2013: 41-42) – nie dość silnie osadzone w praktyce szkolnej (a i w uniwersyteckiej ulega ograniczaniu), podporządkowanej w dużym stopniu wspomnianym chociażby powyżej problemom. W jakim stopniu nowe technologie mogą wspomóc pracę polonisty w procesie uruchomienia w praktyce lekcyjnej pogłębionego rozumienia tekstu? Nowe media są przecież bogatą przestrzenią aktywności interpretacyjnej związanej zarówno z własną twórczością (na przykład wideoliteratura czy wideopoezja), jak i twórczością cudzą, będącą przedmiotem niekiedy bardzo rozwiniętych praktyk interpretacyjnych, między innymi na forach internetowych.

II. Nowe media a interpretacja: przestrzeń możliwości

a) Przyjemności wolne

Olga Dawidowicz-Chymkowska poddaje literaturoznawczej uwadze funkcjonujące na portalu Gazeta.pl, Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz (FFMM) z okresu 2005-2012. Skłoniła ją do

tego imponująca liczba użytkowników (114 tys. postów) pozwalająca na obserwację i „przybliżenie specyfiki ich praktyki interpretacyjnej” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 288). Przygląda się forum nie tylko jako miejscu czerpania różnych przyjemności z odbioru literatury, ale również „platformie pracy interpretacyjnej i inkubatorowi interpretacyjnych pomysłów” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 292). Przy czym nie tyle treść dyskusji wydała się jej szczególnie zajmująca, ile mechanizmy nią rządzące.

Punktem wyjścia do dyskusji – ocenianej wysoko przez autorkę artykułu – był zarzut, że Musierowicz w *Języku Trolli* przedstawia zbyt pesymistyczny obraz rzeczywistości społecznej. To uruchomiło całą sieć różnorodnych wypowiedzi dotyczących sposobów przeżywania okresu, o jakim w powieści mowa. Wypowiedzi zarówno potwierdzających tę wyjściową, jak i jej przeciwnych. Przy czym panowała ogólna zgoda na przytaczaną różnorodność osobistych doświadczeń, na dołączanie kolejnych jej aspektów. Takiej otwartości nie było już w przypadku następnego ujawnionej w dyskusji hipotezy interpretacyjnej, dotyczącej występującego w powieści (lub nie) motywu aborcyjnego. W tym przypadku oceniano wartość rozstrzygającej problem argumentacji, poszukując wystarczająco przekonującej dla pozostałych forumowiczów. Okazało się jednak, że żadna konkluzja nie była możliwa do uzgodnienia, na skutek zbyt dużej rozbieżności fragmentów uznawanych za kluczowe lub innego ich rozumienia. Pragnienie rozwiązania „zagadki” skierowało następnie rozmówców w stronę autorskiej intencji, ale rezultat był podobny (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 289).

Specyfikę tej dyskusji łączy Dawidowicz-Chymkowska z faktem, że mamy tutaj do czynienia ze współistnieniem dwóch rodzajów rozmowy o literaturze: pierwszej, emocjonalnej i cechującej się swobodą w podejściu do czytanego tekstu, typowej dla czytelników klubów książki i drugiej, bliższej profesjonalistom, w której szuka się w tekście argumentów potwierdzających głoszone hipotezy interpretacyjne i dba się o spójność wniosków interpretacyjnych. W pierwszej części dyskusji powieść autorki *Języka Trolli* stała się inspiracją do snucia wielu historii o przywołanym w powieści czasie, pełniąc „funkcję swoistego ośrodka, wokół którego zogniskowały się sprzeczne narracje społeczne z najnowszych dziejów Polski” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 292). W powstałej interpretacji, szczególnie cenionej – jak zaznacza autorka artykułu – przez Rorty’ego, dominuje pragnienie uzgodnienia tego, co subiektywnie ważne z innymi uczestnikami rozmowy. Ale w następnej części dyskusji występuje sytuacja odwrotna, gdyż jej siłą napędową staje się niemożliwa w realizacji potrzeba, by sprzeczne wobec siebie odczytania podporządkować jakiejś formule akceptacji przez wszystkich interpretujących. Niemożność realizacji takiego pragnienia doprowadziła uczestników do odkrycia, że „nie są w stanie znaleźć żadnego wspólnego kryterium, które pozwoliłoby im zgodnie przyjąć lub odrzucić kontrowersyjną interpretację” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 293). Narastanie sprzecznych formuł rozumienia wyczerpywało energię dyskusji i prowadziło w stronę poszukiwania intencji autorskiej, zbliżając się do akcentowanego w dekonstrukcjonizmie rozumienia tekstu, jako nie tylko wieloznacznego, ale i niemożliwego do pełnej, rozbijanej przez sprzeczności, interpretacji (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 294).

Zdaniem Dawidowicz-Chymkowskiej mechanizmy, które rządzą powyższą dyskusją, potwierdzają rozpoznania dawno już poczynione przez literaturoznawców, podkreślające, że rozumienie tekstu jest zależne od wspólnoty interpretujących. Dyskusja forumowiczów potwierdzałaby potencję literatury także popularnej, jako inicjatorki kształcenia postawy otwartości na inne rozumienia i świadomości, że mogą istnieć różne (inne od naszych) wspólnoty interpretacyjne. W związku z tym „łatwo” – jak pisze – przypisywać takiej interpretacji wartość etyczną. Tylko że należałoby wówczas pominąć inny rodzaj etycznej odpowiedzialności, związany tym razem z problemem „lojalności interpretatora wobec tekstu i stojącego za nim autora” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 295). Bo symetryczność relacji między tym, kto interpretuje a interpretowanym, została tutaj wyraźnie zaburzona:

Fakt, że tendencję do ostrej krytyki Musierowicz ujawnia większość czynnych uczestników forum, prowokuje zarzuty, iż taką krytykę uczynili oni normą grupową i traktują ją jako środek do budowania wewnętrznej spójności własnego środowiska – nie szukając faktycznie porozumienia ani z samą autorką, ani z tymi czytelnikami *Jeżyjady*, którzy nieskłonni są oceniać ją tak surowo. (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 297)

Głoszone przez forumowiczów deklaracje otwartości na inność promują więc zarazem zdecydowane wykluczenie inaczej myślących. Forum, zacierając granice między interpretatorami-negocjatorami sensu a „zwykłymi” czytelnikami, między wypowiedzią publiczną a prywatną, pisaną a mówioną odzwierciedla zdaniem autorki artykułu zarówno swoje możliwości, jak i niebezpieczeństwa. Wolność od ograniczeń, spontaniczność może być źródłem interpretacji nietypowych, inspirujących, ale – poprzez słabsze mechanizmy selekcji (czy ich brak) – radykalnych, jednostronnych i wykluczających. W efekcie: „Internetowa maszyna interpretacyjna, jaką stanowi forum, może więc być postrzegana jako tyleż twórcza, co trudna do skontrolowania, tyleż skuteczna, co niebezpieczna” (Dawidowicz-Chymkowska 2012: 298).

Z kolei Anna Ślósarz analizuje wybrane formy internetowej wideoliteratury, sugerując, że właśnie one mogą stanowić lekarstwo zarówno na ograniczenie odbiorczych emocji do emocji skrajnych, w dodatku zinstrumentalizowanych przez potrzeby kultury masowej i reklamy, jak i przyczynić się do rozwoju praktyk twórczych i odbiorczych (Ślósarz 2017: 144). Stawia przy tym ryzykowną tezę, że nowomediálne dzieła sztuki w większym stopniu poszerzają zakres odbiorczych przeżyć emocjonalnych, a w konsekwencji i empatii, niż postmodernistyczne przykłady sztuki współczesnej, w których jej zdaniem pragnienie skandalizującego rozgłosu pełni funkcję dominującą. Dlatego twierdzi:

Wideoliteratura okazuje się ważną formą społecznej komunikacji, ponieważ w imię podmiotowości artysty, osobiście prezentującego dzieło, staje się sposobem ujawniania i upowszechniania pełnej skali emocji, które budzi w nim dzisiejszy świat, w tym niedoreprezentowanych bądź represjonowanych przez kulturę i społeczeństwo. (Ślósarz 2017: 146)

Wideoliteratura – jak wskazuje – sięga do źródeł antycznej melorecytacji, wykorzystując równocześnie środki wyrazowe charakterystyczne zarówno dla literatury, jak filmu, teatru, muzyki.

Najczęściej prezentowana jest w formie filmów, na których autorskiemu wykonaniu utworu (recytacji) towarzyszą oprawa graficzna oraz wybrane animacje, dzieła sztuki, interfejsy czy fotografie, co zwiększa jej zdaniem zakres i rodzaj wyrażanych emocji. Odmianą wideoliteratury jest powstała pod wpływem nowych technologii wideopoezja (poezja wizualna), w której artysta łączy w integralną całość tekst werbalny z tekstami niewerbalnymi, co „stwarza dodatkowe możliwości stosowania środków poetyckiego wyrazu i otwiera nowe przestrzenie dla komunikacji literackiej i wyobraźni” (Ślósarz 2017: 150). Stabilność tekstu, instancja autorska przestają mieć znaczenie, bo ważniejszy staje się wyzwalaający emocje czytelników-użytkowników „interaktywny performans” (Ślósarz 2017: 150), który poprzez ujawnianie szerokiej skali emocji angażuje twórcę i odbiorcę, przywracając im utraconą podmiotowość.

Pełny entuzjazm Ślósarz dla nowomediálních form literackich oraz praktyk interpretacyjnych wyrażają przykładowo słowa:

Dzięki sieci użytkownicy bywają współtwórcami lub radykalnymi kontestatorami znaczeń tekstów: konfiguracji znaków językowych i pozajęzykowych, aluzji, wspólnie analizowanych cytatów, interpretacyjnych gier. Umożliwiają to fora dyskusyjne na temat utworów oraz upowszechniający się model tworzenia literatury: multimedialnej, interaktywnej, opatrywanej komentarzami i często tworzonej kolektywnie, czyli diametralnie odmiennie od tradycyjnie pojmowanej, w której komunikowanie jest jednokierunkowe, a czytelnikowi wyznaczona jest rola biernego obserwatora dzieła [podkr. G.B.T]. (Ślósarz 2017: 150-151)

To prawda, ale entuzjazmowi wobec nowych form twórczych i odbiorczych towarzyszą niewypowiedziane wprost dwa założenia. Pierwsze, że literatura (poezja) bez wspomagania internetowych narzędzi nie ma racji bytu, bo jej możliwości poszerzania przestrzeni odbiorczej wrażliwości – z natury rzeczy – są bardzo ograniczone. Drugie, że jakiegokolwiek zasady, rygory ograniczające oraz wartościujące jakość internetowej aktywności twórczej i odbiorczej nie mają znaczenia, bo niejako sama interaktywność jest ważna, a ona – niemal automatycznie i samoczynnie – przynosi pozytywne efekty. Towarzyszy im trzecie, wypowiedziane już bezpośrednio w ostatnim cytacie, a przeczące literaturze przedmiotu związanej z interpretacją, w tym interpretacją szkolną (choć praktyka wygląda różnie), że interpretacja niewykorzystująca nowomediálního instrumentarium przypomina jedynie jednokierunkowy komunikat, w którym odbiorcy „wyznaczona jest rola biernego obserwatora dzieła”. Wszystkie te założenia budzą wątpliwości, bo zasadniczo upraszczają złożony obraz zarówno rzeczywistości społecznej, twórczej, jak i odbiorczej, a wynikają z przekonania o edukacji medialnej, jako diametralnie różnej od edukacji tradycyjnej. Media drukowane miałyby prawo do bytu o tyle, o ile wchodziłyby w rozmaite konfiguracje z mediami cyfrowymi. Na nauczającym z kolei spoczywałaby głównie odpowiedzialność nie tyle za jakość kształcenia określonych umiejętności, ile za wychowawczy aspekt kontaktu z nowymi mediami (Ślósarz 2017: 158).

Jednak poloniści są również odpowiedzialni za jakość kształcenia umiejętności interpretacyjnych, a więc i za odnalezienie formuł połączenia żywiołowej i emocjonalnej twórczości, podmiotowego doświadczenia z mechanizmami wynikającymi z etycznej odpowiedzialności

interpretatora wobec interpretowanego (Jaskółowa 2013: 42-45; Szczukowski, Tomaszewska 2014: 16-17). Preferowane przez Książek-Szczepanikową wejście w „ontologię” dzieła zakłada istnienie tej ontologii i jej samoistną wartość. Jeśli z tego zrezygnujemy to interpretacja konkretnego utworu przekształca się w pretekst do zbioru aktywności zupełnie innego rodzaju. Idealem byłoby połączenie żywiołowego i wolnego odbiorcy z negocjatorem sensu niesprzecznego z interpretowanym tekstem. Jakie możliwości otwierają nowe media i narzędzia sieciowe w przypadku nie tylko przyjemności wolnych, ale i tych „zobowiązanych” do kształcenia konkretnych kompetencji, zwłaszcza związanych z kształceniem umiejętności złożonych?

b) Przyjemności zobowiązane

Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym (2017) Agnieszki Kopacz jest z pewnością cenną pozycją, wspomagającą polonistów w poszerzaniu przestrzeni ich cyfrowej aktywności. Patronuje jej optymistyczne przekonanie, że narzędzia sieciowe są edukacyjnie efektywne przy kształceniu wszystkich kompetencji. Jednak kończący książkę *Literacki pojedynek – stworzona przez autorkę planszowa gra literacka* (Kopacz 2017: 223-227), w której wykorzystuje się niektóre z zaproponowanych wcześniej narzędzi – budzi wątpliwości. W założeniu ma ona służyć wprowadzeniu lub powtórzeniu wiadomości z odbioru tekstów kultury, analizy i interpretacji oraz tworzenia wypowiedzi. Uwzględnia się w niej potrzebę dynamizowania gry (zasada grywalizacji), stąd „niespodzianki” pozwalające na zdobywanie dodatkowych punktów lub grożące ich utratą „pułapki”. Jednak polecenia i zawierający realizację zadań „Komentarz dla nauczyciela” związane ze sprawdzaniem umiejętności analityczno-interpretacyjnych wskazują, że owa interesująca propozycja zaczyna przypominać – pomimo cyfrowego instrumentarium – test z pytaniami zamkniętymi, w którym żąda się jednoznacznej i jednopoziomowej odpowiedzi tam, gdzie takiej odpowiedzi udzielić nie można. Kształcenie umiejętności analityczno-interpretacyjnych realizowane w taki sposób rodzi niebezpieczeństwo dodatkowego utwierdzenia uczniów w przekonaniu, że poezja (literatura) jest tylko materiałem do „ćwiczenia” znajomości środków stylistycznych, określania ich ogólnej funkcji, podawania ogólnikowego „przesłania” utworu. Proponowana gra planszowa wymaga więc dodatkowych uzupełnień, by w nauczycielskim odbiorze nie potwierdzała prawomocności jednej tylko „zaprogramowanej” przez nauczyciela wykładni rozumienia, co może być merytorycznie uzasadnione w trakcie sprawdzania (kształcenia) umiejętności prostych, ale nie złożonych. W innym przypadku założone kształcenie uczniowskiej inwencji, samodzielności myślenia, stanie się procesem zapamiętywania i odtwarzania „gotowych” formuł myślenia. Czy jednak stworzenie takiej uzupełnionej „gry” jest w ogóle możliwe? Sądzić można, że tak (taka też była intencja autorki monografii, choć nie dość jasno bezpośrednio wyeksponowana), jeśli owe „odpowiedzi” staną się jedynie punktem wyjścia do dalszej klasowej rozmowy (dyskusji) o ich prawomocności. Byłaby to wówczas gra, w którą wpisano by potrzebę przerywania jej ciągłości bezpośrednim żywiołem uczniowskiego namysłu, refleksji nad odpowiedziami „wzorcowymi”.

Z przekonaniem o zasadniczej zmianie jakości i form kształcenia niesionej przez nowe media oraz technologie cyfrowe spotykamy się także w literaturze dotyczącej kształcenia akademickiego. Towarzyszy temu niekiedy retoryka walki „starego” z „nowym”, rewolucji powstrzymywanej przez zastale struktury oraz optymistyczne przekonanie, że oto e-learningowe formy nauczania uwolnią edukację od wszystkich dotychczasowych niedogodności, braków i błędów (Penkowska 2010: 76, 164). Są jednak też prace konfrontujące rewolucyjne nadzieje z rzeczywistością i sprawdzające realną efektywność takiej edukacji w wybranym zakresie (Latoch-Zielińska 2009: 225-226) lub w wymiarze bardzo szerokim. Do tych ostatnich należy monografia Mirosława Wobalisa *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu* (2017). Jest ona efektem zderzenia edukacyjnych nadziei z konkretną praktyką badań poświęconych efektywności nowych mediów i technologii cyfrowych w kształceniu studentów filologii polskiej. Po raz pierwszy mamy więc do czynienia z książką, która obejmuje tak szeroki wachlarz działań związanych z nowymi technologiami, dotyczącymi akurat specyfiki ich wykorzystywania w edukacji polonistycznej.

Autor analizuje relacje między mediami tradycyjnymi i cyfrowymi a specyfiką pokolenia wychowanego w świecie globalnej, natychmiastowej komunikacji, podkreślając, że doposażenie sprzętowe jest dopiero punktem wyjścia do prac modernizacyjnych, w dodatku takich, które wynikają z autentycznych potrzeb, a nie są efektem działań odgórnie narzucanych (Wobalis 2017: 10-11). Dystansowi wobec bezrefleksyjnej aprobaty nowych technologii towarzyszy równocześnie przekonanie o ich pozytywnych aspektach otwierających szansę na poszerzenie możliwości świadomego wyboru w świecie, który istnieje zarówno w przestrzeni cyfrowej, wirtualnej, jak i analogowej, stanowiącej współcześnie coraz bardziej atrakcyjną formę ucieczki przed nadmiarem technologii. Uzupełniająca nauczanie tradycyjne cyfrowa dydaktyka służy kształceniu – jak pisze – „świadomych obywateli społeczeństwa sieciowego” (Wobalis 2017: 17): promujących czytelnictwo oraz wnikliwszy i wszechstronniejszy kontakt z różnorodnymi i bardziej skomplikowanymi formami kultury. Bo też chodzi o to, „by to nie technologia technicyzowała humanistykę, lecz by humanistyka humanizowała technologię” (Wobalis 2017: 121). Wobalis podkreśla jednoznaczną wartość kształcenia polonistycznego, jako że „kompetencje w zakresie nauczania języka rodzimego uznane zostały przez Parlament Europejski za kluczowe (są to również jedne z najważniejszych kompetencji dla ogólnego rozwoju osobistego i zawodowego człowieka)” (Wobalis 2017: 150), a z analiz badań rynku pracy wynika, że właśnie te kompetencje „znajdują się [...] wysoko na liście oczekiwań pracodawców” (Wobalis 2017: 150). Dystansuje się wobec współczesnych mitów związanych z technicyzacją, jako podstawowym warunkiem zawodowych umiejętności:

[...] wokół kompetencji cyfrowych narastają coraz większe mity i przekłamania sugerujące, jakoby ich nieznanomość stanowiła istotną ułomność, a poprzez władze oświatowe wymagające (wręcz narzucające) ich powszechne włączenie do procesu dydaktycznego na każdym etapie edukacji. (Wobalis 2017: 155)

Autor monografii odwołuje się również do licznej literatury przedmiotu, w której omawia się badania dotyczące ograniczeń edukacyjnych nowych mediów i technologii cyfrowych, czy mówi się wprost o ich szkodliwości (Wobalis 2017: 156-162). W rezultacie dystansuje się wobec zawłaszczającej ideologii kompetencji cyfrowych i uznaje, że mogą mieć one co najwyżej charakter uzupełniający tradycyjne kompetencje polonistyki XXI wieku.

Wobalis konfrontuje również funkcjonujące współcześnie mity o edukacji wolnej od ciężkiego trudu i wysiłku z badaniami neurobiologów dotyczącymi uwarunkowań związanych z uczeniem się. Wyniki badań empirycznych nie potwierdzają nadziei, że zabawa i wszelkie metody aktywizujące uwolnią uczniów od uciążliwego wysiłku, trudu. Przeciwnie, wskazuje się w nich, że akurat te niechciane elementy edukacyjne (ciężka praca, trud) są niezbędne do przyswajania nowej wiedzy. Badania neurobiologów wskazują również na prawdy dawno w edukacji rozpoznane. Mianowicie, że efektywność kształcenia zależy od trzech głównych czynników: a) motywacji uczącego się, b) czasu – poświęconego na poznanie, ale również na powtarzanie i przetwarzanie informacji, c) intensywności oraz pogłębionego sposobu ich przekazywania. Wszystkie te elementy są wyjątkowo ważne dla świadomości osób odpowiedzialnych za poziom i jakość kształcenia, zwłaszcza że mamy do czynienia z tendencją, która je lekceważy w imię urzędowych wskaźników ekonomicznych oszczędności.

Autor *Nowych mediów i technologii cyfrowych w kształceniu polonistów*, odwołując się do badań neurodydaktyków i neurobiologów, konstatuje, że ostatecznie wszystkie one wskazują, że o efektywności kształcenia decyduje głównie osoba nauczyciela oraz naturalne kanały przekazu informacji, które technologie cyfrowe mogą jedynie wspierać. Tym niemniej:

pomimo spełnienia wszystkich warunków i stworzenia optymalnego środowiska uczenia się proces ten n i g d y nie będzie odbywać się szybko, łatwo i przyjemnie. Neurony uczą się powoli, a warunkiem optymalizacji procesu jest jego systematyczność i stale podnoszenie poprzeczki. (Wobalis 2017: 187)

Temu przekonaniu towarzyszą inne, bardzo niepopularne wśród jednoznacznych entuzjastów nowych technologii w kształceniu:

Nic tak bowiem nie rozwija czytania, jak czytanie złożonych tekstów (a nie przeglądanie wpisów na portalach), nic tak nie rozwija pisania, jak pisanie dłuższych tekstów (a nie pisanie SMS-ów), nic tak nie rozwija lepiej zdolności matematycznych od liczenia w pamięci lub na kartce papieru (nie zaś poprzez wstukiwanie liczb do kalkulatora). Nic tak nie rozwija mózgu, zapamiętywania i myślenia, jak czytanie, pisanie i liczenie. (Wobalis 2017: 187)

Wobalis zwraca też uwagę, że badania neurobiologów wskazują na zależność między efektywnością technologii cyfrowych w edukacji a rodzajem kształconych kompetencji. Są one efektywne w przypadku kształcenia materiału informacyjnego oraz stosunkowo prostego ich przetwarzania, który można sprawdzić poprzez testy z jednoznacznymi wynikami. Jednak gdy chodzi nam o kształcenie rozbudowanych struktur znaczeniowych, to o ich efektywności decyduje nie intensywność bodźców, które możemy uzyskać poprzez wykorzystywanie narzędzi

sieciowych, ale głębokość przetwarzania tych informacji przez mózg, której polisensoryczność nowych mediów nie tylko nie stymuluje, ale może ograniczać (Wobalis 2017: 189-191). Prawdę tę potwierdzają prowadzone przez autora monografii badania nad efektywnością kształcenia z wykorzystaniem technologii cyfrowych w latach 2004-2016 na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu. Pozwoliły one na konfrontację pierwotnych wielkich nadziei związanych z komputeryzacją edukacji i jej jednoznacznie pozytywnym wpływem na jakość kształcenia – z rzeczywistością, która dowiodła, że wraz z komplikacją poziomu kształconych umiejętności, efektywność elektronicznego nauczania spada:

O ile więc media i technologie cyfrowe doskonale sprawdzają się w realizowanej od tysiącleci pogłębieniu w naukach przyrodniczych, ścisłych czy historii, to w przypadku kształcenia kompetencji komunikacyjnych, a w szczególności zadań związanych z uważnym, kontekstowym czytaniem trudnych tekstów kultury, daje się zaobserwować następującą prawidłowość: wraz ze wzrostem komplikacji komunikacyjnych, interpretacyjnych oraz stopniem skomplikowania przekazu efektywność dydaktyczna technologii informacyjnych spada, zaś efektywność dodatkowo się zmniejsza, jeśli narzędzie z założenia oferuje przekaz ograniczony w przekazie lub stosowany jest jako jedyne narzędzie dydaktyczne. (Wobalis 2017: 224-225)

Kształcenie umiejętności złożonych poprzez nowe technologie miałyby więc bardzo ograniczony zasięg lub w ogóle by się nie sprawdzało.

Przedstawione w monografii wnioski z wyników przeprowadzonych badań w środowisku polonistycznym są niezwykle ważne, gdyż wypełniają lukę, jaka istniała w zakresie konkretnych rozpoznań dotyczących efektywności czytania i interpretacji tekstów literackich (tekstów kultury) z wykorzystaniem nowych technologii. Okazało się również, że zarówno studenci, jak i prowadzący preferują hybrydowy model kształcenia, a więc takie zajęcia z wykorzystaniem technologii cyfrowych, które umożliwiają zbliżenie technologicznego kształcenia do form tradycyjnych (Wobalis 2017: 306). Zdalny system kształcenia okazał się najmniej efektywny i najbardziej czasochłonny. I wydaje się – nic w tym dziwnego, skoro – jak czytamy we *Wnioskach końcowych*:

Kształcenie, zgodnie z najnowszą wiedzą wyniesioną z prac neurobiologów oraz już wiele lat temu opisywanymi [wynikami badań – G.B.T.] w psychologii poznawczej [...], musi obejmować pełne spektrum życia osoby uczącej się – a technologie są tylko częścią tego życia. Muszą więc być obecne w kształceniu, nie mogą jednak zdominować kształcenia, gdyż ich właściwym miejscem jest pełnienie funkcji narzędzia – zarówno w procesie rozwoju studenta, jak i później, w trakcie jego pracy i codziennego życia. (Wobalis 2017: 309-310)

Entuzjazm przemieszany z powściągliwością i świadomością ograniczeń charakteryzuje również monografię Laury Szczepaniak-Sobczyk *E-learning w edukacji humanistycznej* (2016). Autorka pisze o utopijnych nadziejach rodem z filmów science fiction, które przyświecały początkom łączenia edukacji z nowymi mediami, dzięki którym kształcenie miałyby odbywać się szybko, przyjemnie i niemal bez wysiłku. Zaznacza:

Do takich uproszczonych wyobrażeń odwoływali się – i nadal czasem to robią – specjaliści od marketingu, promując ideę zastosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Jednak z czasem hasła te stały się coraz mniej nośne i przekonywujące. (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 67)

Powołując się na badaczy śledzących to zagadnienie, podważa potoczne sądy o dobrodziejstwie komputeryzacji mającej przynieść między innymi ograniczenie nakładów pracy uczącego i edukacji w ogóle, podniesienie jakości kształcenia i osiągnięcie dzięki temu sukcesu edukacyjnego. Wpisuje tę problematykę w zagadnienie natury ogólniejszej: „wielowiekowe rozważania na temat roli mediów w dążeniu człowieka do wiedzy i mądrości” (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 69). W każdy etap rozwoju mediów, przekonuje, wpisana jest początkowa ekscytacja i towarzyszący jej rozrost nadziei, po którym następuje rozczarowanie, by przekształcić się w zdystansowany namysł nad ich realną użytecznością. Czasy obecne i nowe media wpisują się jej zdaniem w tę prawidłowość, stając się szansą na realne rozpoznanie nadziei i ograniczeń związanych z zastosowaniem technologii cyfrowych w dydaktyce, szczególnie w dydaktyce polonistycznej (humanistycznej). Wprawdzie zdaje sobie sprawę z typowych nadużyć związanych z ich wykorzystywaniem, a prowadzących do kształcenia encyklopedycznego, „brykowego”, gloryfikującego uproszczoną informację i „trening” wybranych tylko umiejętności, ale słusznie zauważa, że takie „przypadłości” charakteryzować mogą (i często charakteryzują) również nauczanie tradycyjne. Dlatego podkreśla naturalną konieczność wykorzystywania narzędzi cyfrowych w edukacji, chociaż zastrzega, że na lekcje polskiego powinny one wkraczać „powoli, acz konsekwentnie – na zasadzie ewolucji, a nie rewolucji” (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 123). Jeśli tak, to jakimi ewolucyjnymi działaniami wykorzystującymi nowe media i technologie cyfrowe możemy posilkować się przy kształceniu interpretacji?

III. A jednak...

W książce Szczepaniak-Sobczyk – swoistym podręczniku różnych technologii przydatnych w pracy polonistycznej – znaleźć można i takie, które – wydaje się – mogą okazać się pomocne w kształceniu umiejętności interpretacyjnych. Taką nadzieję budzą odpowiednio przetworzone propozycje związane z cyfrową twórczością, zwłaszcza sztuką opowiadania historii poprzez zastosowanie multimediów (tekst, muzyka, wideo, animacja, obraz, zdjęcie, grafika) oraz nowych technologii (komputery, tablety, telefony komórkowe, kamery wideo, skanery, Internet) – tak zwane *Digital storytelling*. Wśród form tej twórczości, często szczególnie nacechowanej emocjonalnie, realizowanych przez różne osoby czy instytucje (w tym artystów), Szczepaniak-Sobczyk proponuje wyróżnić nową kategorię – tak zwanego cyfrowego utworu. Może on dotyczyć wielu obszarów ludzkiej aktywności (narracja o własnym życiu, bohaterze literackim, wydarzeniu historycznym, ale też forma instrukcji, informacji), do których zalicza się również opowieść o stworzonym przez siebie lub przez kogoś innego dziele (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 203-210). Wyrazami takiej twórczości są wideoliteratura czy wideopoezja, o których pisze między innymi Anna Ślósarz (Ślósarz 2017: 143-161). Szczególnie rozwiniętą formą tego rodzaju aktywności jest *machinima* – film animowany

i realizowany w światach wirtualnych, którego stworzenie w szkolnych warunkach może okazać się – z powodów finansowych, prawnych i technicznych – zbyt trudne (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 211-214). Ale nie ma takich barier w przypadku prostszych utworów cyfrowych. Czy mogą być one przejawem nie tylko wolnej aktywności twórczej, ale również narzędziem pomocnym w kształceniu interpretacji?

W roku 2017 w ramach projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” (projekt MNiSW – Narodowy Projekt Rozwoju Humanistyki), realizowanego w Instytucie Filologii Polskiej UG, przetestowano możliwości *Digital storytelling* w tym zakresie. Grupa warsztatowa składała się w większości ze studentów filologii polskiej specjalności nauczycielskiej i biorących udział w projekcie nauczycieli o dłuższym już stażu pracy. Początkowo grupa liczyła 18 osób, ale ostatecznie proces pełnego testowania, włącznie ze stworzeniem i oceną utworu cyfrowego, zakończyło 14 osób. Organizatorką procesu testowania była autorka książki *E-learning w edukacji humanistycznej*, Laura Szczepaniak-Sobczyk. Plan działań podporządkowano kolejnym etapom tego zadania projektowego, dzięki czemu tworzenie własnego utworu cyfrowego zostało połączone z przygotowaniem kompetencji do jego realizacji. Uczestnicy warsztatów dokonali najpierw wyboru wiersza do opracowania spośród propozycji poezji: Adama Mickiewicza, Krzysztofa Baczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Stanisława Barańczaka, Julii Hartwig, Tadeusza Różewicza i Czesława Miłosza. Następnie testowali darmowe i ogólnie dostępne narzędzia elektroniczne należące do obszaru Web 2.0, by wybrać optymalne dla siebie i swojej koncepcji interpretacyjnej. Przykładowa lista aplikacji wyglądała następująco: filmy video (YouTube, urządzenia mobilne), animacje (*Bitable, Moviezu*), komiksy (*Pixton*), zbiory zdjęć wraz z opisem tekstowym lub dźwiękowym (*Picasa, Instagram, Pic-Lists*), multimedialne tablice (*Pinterest*), animowane prezentacje (*Prezi*), multimedialne plakaty (*ThingLink*), blogi (*Blogger*), media społecznościowe (*Facebook*), linie czasu (*Storify*).

Podczas bezpośrednich spotkań omówiono kryteria oceny utworów cyfrowych, w których brano pod uwagę uzasadnienie wyboru elektronicznego narzędzia, oceniano jego przydatność w pracy polonisty, multimedialność powstałego utworu (zastosowanie co najmniej trzech mediów, na przykład słowa, obrazu, filmu, dźwięku), a także zachowanie praw autorskich (majątkowych i osobistych). Jednak w głównej mierze chodziło o wypowiedź, czy elektroniczne dzieło jest rzeczywiście interpretacją wybranego wiersza, czy służą temu wybrana forma i narzędzia. Ocenie poddawano również stopień oryginalności cyfrowego utworu (wkład i zaangażowanie autora, pracochłonność, innowacyjność) oraz indywidualne spojrzenie na wiersz, służące poszerzeniu niesprzecznych z tekstem jego możliwości interpretacyjnych. Zwracano uwagę, w jakim stopniu cyfrowy utwór prezentuje pogłębioną interpretację wiersza, która dowodziłaby uważności, refleksyjności i wnikliwości czytania źródłowego tekstu. Podkreślano też elementy, dzięki którym cyfrowy utwór mógłby okazać się atrakcyjny dla odbiorcy, a więc przyciągać i utrzymywać jego uwagę, budzić pozytywne emocje (zaciekawienia, zdziwienia, podziwu). W końcowym opisowym komentarzu do cyfrowego utworu (wcześniejsze kryteria miały charakter punktowy), proszono o wyrażenie ogólnej opinii: „Czy to jest interpretacja? W jakim stopniu zastosowanie aplikacji

i serwisów internetowych przyczyniło się do samodzielności, wnikliwości i pogłębionej refleksji związanej z rozumieniem sensów utworu?”.

Po zakończeniu procesu tworzenia, na bezpośrednim spotkaniu, prezentowano wyniki prac i dyskutowano na temat powstałych elektronicznych interpretacji. Wprawdzie organizatorka procesu testowania uznała za ciekawy każdy cyfrowy utwór, gdyż każdy był jej zdaniem źródłem pomysłu interpretacyjnego, którego podstawą była inna osobowość twórcy, to ocena powstałych utworów, a więc również ocena jakości interpretacyjnych realizacji, wcale nie była jednolita. Dotyczyło to zarówno prowadzącej, jak i samych uczestników grupy. Podkreślano głównie czasochłonność całego procesu tworzenia, trudności związane z ograniczeniem narzędzi elektronicznych (wykorzystywano tylko darmowe i dostępne), niemożność „przekładu” wyobrażonego na medialne i związane z tym uproszczenia prowadzące do niechcianego udosławiania (ujednoznaczniania) sensów poetyckiego utworu. Zauważano mechaniczność przenoszenia tego, o czym mowa w wierszu na obraz, prowadzącą do „zamykania” znaczeń źródłowego tekstu, niespójność koncepcyjną elektronicznego utworu. Podkreślano osobiste zaangażowanie, indywidualne podejście do rozumienia tekstu, ale ujawniano również niepewność, czy jest to interpretacja.

Nie do końca realizowano wszystkie formalne postulaty związane z tego typu utworem, a więc na przykład często brakowało komentarzy uzasadniających wybór określonych narzędzi, pojawiały się problemy z tempem, spójnością strony wizualnej, często zapominano o zaznaczeniu praw autorskich w przypadku wykorzystywanych obrazów, utworów muzycznych, filmowych itp. Braki te wynikały głównie z faktu, że autorami utworów cyfrowych nie byli jednak zajmujący się tym na co dzień profesjonaliści, ale amatorzy próbujący zmierzyć się z tym zadaniem. Jednak przy wszystkich niedostatkach, niedogodnościach i zastrzeżeniach wśród grupy testującej przeważało przeświadczenie o niezbywalnej wartości tego eksperymentalnego doświadczenia. Spośród przedstawionych 32 propozycji do interpretacji wybrano wiersz Adama Mickiewicza (*Do M****), Krzysztofa Baczyńskiego (*Ten czas*), wiersze Stanisława Barańczaka (*Jeżeli porcelana to wyłącznie taka, Widokówka z tego świata, Płakała w nocy, ale nie jej płacz go zbudził*), Wisławy Szymborskiej (*Miłość szczęśliwa, Na wieży Babel, Pocięcha, Drobnie ogłoszenia, Pejzaż*), Tadeusza Różewicza (*Unde malum?*), Zbigniewa Herberta (*Matka*) i Julii Hartwig (*Czeka na Ciebie*).

Utwór Baczyńskiego *Ten czas* wybrano dwukrotnie i dzięki temu można było przyjrzeć się dwóm różnym autorskim realizacjom tego samego tekstu.

Ten czas

Miła moja, kochana. Taki to mroczny czas.
Ciemna noc, tak już dawno ciemna noc, a bez gwiazd,
po której drzew upiory wydarte ziemi — drżą.
Smutne nieba nad nami, jak krzyż złamanych rąk.
Głowy dudnią po ziemi, noce schodzą do dnia,
dni do nocy odchodzą, nie lodzie — trumny rodzą,
w świat grobami odchodzą, odchodzi czas we snach.

A serca — tak ich mało, a usta — tyle ich.

My sami — tacy mali, krok jeszcze — przejdziem w mit.
 My sami — takie chmurki u skrzyżowania dróg,
 gdzie armaty stuleci i krzyż, a na nim Bóg.
 Te sznury, czy z szubienic? długie, na końcu dzwon —
 to chyba dzwon przestrzeni. I taka słabość rąk.
 I ulatuje — slysze — ta moc jak piasek w szkle
 zegarów starodawnych. Budzimy się we śnie
 bez głosu i bez mocy i slychać, dudni sznur
 okutych maszyn burzy. Niebo krwawe, do róży
 podobne — leży na nas jak pokolenia gór.
 I plynie mrok. Jest cisza. Łamanych czaszek trzask;
 i wiatr zahuczy czasem, i wiek przywali głazem.
 Nie stanie naszych serc. Taki to mroczny czas.

10 wrzesień 1942 r. (Baczyński 1979: 357)

Autorką jednej z interpretacji *Tego czasu* była nauczycielka o dłuższym stażu pracy, dla której to doświadczenie należało do zupełnie nowych. Mimo tego stworzony przez nią utwór elektroniczny (wykorzystywała narzędzia: <https://youtu.be/QRcJ86xyRB4>) zyskał największą aprobatę zarówno u prowadzącej, jak i oceniających utwór studentów. Ocena Szczepaniak-Sobczyk wyglądała następująco:

Znakomity cyfrowy utwór! Przyciąga uwagę i znakomicie wprowadza w nastrój wiersza. Spójna autorska wizja. Dowód na to, że Baczyński jest uniwersalny i aktualny. Pierwsze kadry pokazują parę młodych ludzi spoglądającą na miasto w czasie pokoju – domy, lotnisko, nagle widzimy destrukcję miasta – nieprawdopodobne stało się możliwe. Powrót do normalnych, tętniących życiem ulic, ale po nich następuje przywołanie mroku, zła, wojny – zło się mroczy, a człowiek zdaje się być bezsilny wobec tego zła.

Tempo: harmonijne – muzyka, głos lektorki (ładna interpretacja głosowa) i muzyka współgrają, składając się na rytm filmu.

Strona wizualna: pomimo że jest to filmowy kolaż, to jest spójny.

Muzyka i fragmenty filmowe: kto autorem, prawa autorskie? (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

Utwór, jako jedyny w grupie, sprowokował dodatkową ocenę uczestniczki, będącej pod jego wrażeniem: „Ma w sobie to coś, co wyróżnia go na tle innych! :)”. Podkreślano wartość interpretacji głosowej, która została spójnie połączona z formami wizualizacji treści wiersza, umiejętność ukazania jego uniwersalnego wymiaru i taką formę unaocznienia obrazu, który z jednej strony uwiarygodnia to, o czym się mówi, a z drugiej, silnie przemawia do odbiorczej wyobraźni. Zwracano równocześnie uwagę na to – co ważne w przypadku kształcenia interpretacji – że sens wiersza przedstawiono „w sposób ciekawy i nieoczywisty”. I rzeczywiście, mieliśmy w tym przypadku do czynienia z jedną z najbardziej spójnych i konsekwentnych koncepcji interpretacyjnych, co mogłoby prowadzić do wniosku, że najlepsze utwory elektroniczne tworzą osoby nie tyle wykształcone w zakresie narzędzi elektronicznych, ile posiadające wyższe od innych kompetencje interpretacyjne. Wskazywałaby na to również bardzo interesująca i koncepcyjnie przemyślana propozycja drugiej nauczycielki w grupie,

która przygotowała cyfrową interpretację wiersza Barańczaka *Widokówka z tego świata*. Przy czym należy zaznaczyć, że w jednym i drugim przypadku są to nauczycielki ustawicznie rozwijające swoje kompetencje interpretacyjne, współpracujące z uniwersytetem, ciekawe wciąż nowych rozwiązań metodycznych, stale poszerzające wiedzę z dydaktyki przedmiotowej i literaturoznawczej.

Wynikałoby z tego, że wykorzystanie e-learningu do kształcenia interpretacji jest mało efektywne, zwłaszcza przy towarzyszącej tym działaniom tendencji do ujednoznaczniania i upraszczania sensów źródłowego tekstu. Jednak ten eksperyment dowiódł, że można częściowo ograniczyć powyższe niebezpieczeństwa, jeśli przedmiotem elektronicznej pracy stanie się jeden tekst, przy towarzyszącym różnym realizacjom założeniu, że interpretacja ma być z nim niesprzeczna. Na takie możliwości zdaje się wskazywać druga interpretacja wiersza Baczyńskiego, której nieoczywistość zaznacza się już w ocenie Szczepaniak-Sobczyk:

Czy główny obraz koresponduje z wierszem? Widzimy noc, ale noc poetyczną: zablakany statek bezpiecznie wpływa do zatoki kierowany światłem latarni morskiej. Ten świat jest nastrojowy, harmonijny, ma swoje centrum i ład. A wiersz pokazuje chaos, okrucieństwo, strach, świat zagubionego człowieka, świat bez centrum, a jeśli nawet jest jakieś centrum, to jest to jądro ciemności. A może tą latarnią morską są (mogą być) emocje zakochanych? Ciekawy zabieg zderzenia rysunków (jakby) dziecięcych ze zdjęciami archiwalnymi. W ten sposób podkreślono opozycję historia prywatna – wielka historia. Przejmujące zdjęcia (szkoda, że archiwalne, bo przecież takie zdjęcia mamy i dziś). (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

A oto inna recenzja, w której wyjaśnia się rozumienie autorskiej koncepcji interpretacyjnej:

Prezentację wyróżnia staranne i estetyczne wykonanie. Zdecydowanie skupia uwagę odbiorcy. Zaciekawia, skłania do refleksji. Praca jest multimedialna. Autorka wykorzystuje słowo (wiersz Baczyńskiego), obraz (kolorowa historyjka obrazkowa, zdjęcia z okresu II wojny światowej) oraz krótki film przedstawiający tykający zegar. Mimo iż zestawiono ze sobą z pozoru niepasujące elementy – obrazkowa historyjka przypominająca dziecięce rysunki i autentyczne fotografie przedstawiające okrucieństwo wojny, cyfrowa opowieść jest spójna. Zastosowane przez Autorkę środki artystycznego wyrazu są podporządkowane jej rozumieniu wiersza.

Historia miłości zostaje opowiedziana za pomocą tych jakby dziecięcych rysunków wykonanych kredkami. Rysunki są niezwykle barwne. [...] Równoległe opowiada się historię wojenną. W tym celu Autorka wykorzystwała zamieszczone w Internecie czarno-białe fotografie z okresu II wojny światowej. Obrazkowa historia miłosna zostaje zatem skontrastowana ze zdjęciami – dokumentami czasu wojny i okupacji. Zestawienie to powoduje, że miłość w obliczu grozy wojny wydaje się czymś nierealnym, jakby snem. (Materiały projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016)

Dopowiada się przy tym, że „snem” dalekim od jednoznaczności sugerowanej przez dziecięcość kolorowych rysunków, bo przesyconym grozą, smutkiem i niepewnością. Podkreśla się, że mamy tutaj do czynienia z wnikliwą lekturą wiersza Baczyńskiego, która na pewno może zostać wykorzystana podczas lekcyjnej rozmowy o tekście, ale zdecydowanie nie powinna jej zastępować. Zresztą taka była ogólna ocena grupy testującej dotycząca wszystkich stworzonych cyfrowych utworów. Mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji interpretacyjnej o wierszu, ale nie mogą jej zastępować. Ich tworzenie pełniłoby więc głównie funkcję wspomagającą, inicjującą dalszy ciąg procesu interpretacji

skoncentrowanej chociażby na tym, czego w elektronicznej wersji brakuje w stosunku do treści wiersza, czego nie udało się „przełożyć” na obraz, dźwięk, muzykę, animację itp.

Powyższe dwie różne realizacje cyfrowego utworu dotyczące tego samego tekstu (*Ten czas* Baczyńskiego) zdają się otwierać przestrzeń możliwości związanych z wykorzystaniem nowych mediów i technologii w kształceniu interpretacji. Jeśli przedmiotem pracy byłby ten sam tekst, to otrzymalibyśmy wielość autorskich interpretacji, a wówczas i rozmowa o nich mogłaby stać się innym rodzajem dalszego ciągu pracy interpretacyjnej. Problemem jest czasochłonność tych prac „przygotowawczych”, które trzeba by podporządkować dłuższym działaniom projektowym i wpisać w porządek zajęć lekcyjnych. Ostatecznie wypada zgodzić się ze słowami autorki e-learningu w edukacji humanistycznej, że wprawdzie „doświadczenia związane z e-learningiem pokazały, że nie jest to perpetuum mobile, które wyeliminuje wszystkie problemy edukacji czy ograniczy udział nauczyciela w procesie kształcenia, ale:

Jest to czas szczególny, ponieważ wiele pytań dotyczących tej dziedziny jeszcze pozostaje bez odpowiedzi i chyba nic nie zostało ostatecznie ustalone. Możemy zatem przyglądać się fascynującym, nowym pomysłom i koncepcjom zastosowania e-learningu, ale też dydaktycznym porażkom. Wszystkie te działania poszerzają możliwości dydaktyki w ogóle. (Szczepaniak-Sobczyk 2016: 245)

SUMMARY

The article analyses the relations which exist between the hopes related to the use of education of new media and digital technologies and the specifics of Polish Language teaching. The paper shows the complexities of such relations by means of the problem of using new technologies as tools which help to teach complex skills, such as interpretation. The article indicates the optimistic suggestions stemming from the Internet interpretative practice and the limitations connected with it in the case of teaching interpretative competences. The paper includes the outcome of an experiment which directly tested the new media and digital technologies in the process of teaching the skill of interpretation.

KEY WORDS:

Interpretation, Polish Language education, new media and digital technologies

BIBLIOGRAPHY

- Antusiewicz Małgorzata. 2017. Stanisław Barańczak „Widokówka z tego świata”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://vimeo.com/217390707>. Data dostępu 27.05.2017.
- Baczyński Krzysztof Kamil. 1979. Ten czas. W: *Utwory zebrane*. T. I., 357. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Biedrzycki Krzysztof. 2012. Interpretacja – szkoła rozumienia, 159-168. W: Żurek Sławomir Jacek, Adamczuk-Stęplewska Anna, red. *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bortnowski Stanisław. 2009. *Jak zmienić polonistykę szkolną*. Warszawa: STENTOR.
- Czajkowska Natalia. 2017. Krzysztof Kamil Baczyński „Ten czas”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://prezi.com/p/kkoufnetopz/>. Data dostępu 27.05.2017.
- 134 | Dawidowicz-Chymkowska Olga. 2012. „Wynaturzone Forum Fanów Małgorzaty Musierowicz jako interakcyjna maszyna interpretacyjna: studium przypadku”. *Teksty Drugie* (6): 287-298.
- Janus-Sitarz Anna. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz Anna. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.
- Jaskółowa Ewa. 2013. Uwolnić interpretację, 39-45. W: Jaskółowa Ewa, Karolina Jedrych, red. *Nowe odsłony klasyki w szkole. Literatura XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Kopacz Agnieszka. 2017. Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Koziółek Krystyna. 2006. *Czytanie z Innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Koziółek Krystyna. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Książek-Szczepanikowa Aniela. 2005. *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekazańników. Wczoraj – dziś – jutro*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Książek-Szczepanikowa Aniela. 2008. *Życie w odbiorze... Czytelnicze wyzwania z pozycji edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Latoch-Zielińska Małgorzata. 2009, e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki, 217-229. W: Dziak Aleksandra, Żurek Sławomir Jacek, red. *E-polonistyka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Maciejewska Brygida. 2017. Krzysztof Kamil Baczyński „Ten czas”. [Interpretacja wiersza jako utworu elektronicznego na potrzeby projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka” nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016]. Online: <https://youtu.be/QRcJ86xyRB4>. Data dostępu 27.05.2017.
- Morbitzer Janusz. 2014a. „O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki”. Online: http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1375/Labor_et_Educatio_nr2-2014_morbitzer.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Data dostępu 16.03.2018.
- Morbitzer Janusz. 2014b. „Szkoła w pułapce Internetu”. Online: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf>. Data dostępu 16.03.2018.
- Myrdzik Barbara. 1999. Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pieniążek Marek. 2013. Ocenianie jako wytwarzanie horyzontu aksjologicznie obojętnego, 57-70. W: Marzec-Jóźwik Magdalena, red. Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Pilch Anna. 2003. Kierunki interpretacji tekstu poetyckiego. *Literaturoznawstwo i dydaktyka*. Wydawnictwo UJ.
- Penkowska Grażyna. 2010. *Meandry e-learningu*. Warszawa: Difin.
- Strokowski Wojciech. 2004. Polonista polimedialny, 297-335. W: Janus-Sitarz Anna, red. *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.
- Ślósarz Anna. 2008. *Media w służbie polonisty*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej.
- Ślósarz Anna. 2009. Szkolny polonista wobec imperium ekranów, 163-176. W: Dziak Aleksandra, Żurek Sławomir Jacek, red. *E-polonistyka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ślósarz Anna. 2017. „Wideoliteratura jako ekspresja pełni emocjonalnego doświadczenia”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Section Educatio Nova* (2): 143-161.
- Szczepaniak-Sobczyk Laura. 2016. *E-learning w edukacji humanistycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna Bożena. 2014. *Sztuka interpretacji a lekcja polskiego. Uwagi wstępne*, 5-18. W: Szczukowski Dariusz, Tomaszewska Grażyna Bożena, red. *Sztuka interpretacji. Polska poezja XX i XXI wieku*. Gdańsk: fundacja terytoria książki.
- Wobalis Mirosław. 2017. *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów. Analiza form i metod stosowania nowych mediów i technologii cyfrowych w akademickim kształceniu polonistów na przykładzie Serwisu Edukacji Interaktywnej Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

