e - polonistyka

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II
WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH
Instytut Filologii Polskiej
Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego

WYDAWNICTWO KUL

e - polonistyka

pod redakcją

Aleksandry Dziak
Sławomira Jacka Żurka

Wydawnictwo KUL
Lublin 2009

Recenzent
dr hab. Roman Doktór, prof. KUL

Opracowanie redakcyjne
Elżbieta Żurek

Indeks osób
Aleksandra Dziak, Elżbieta Żurek

Opracowanie techniczne,
skład komputerowy
Jarosław Bielecki

Projekt okładki i stron tytułowych
Jarosław Bielecki, Aleksandra Dziak

Opracowanie wersji elektronicznej
Aleksandra Dziak

© Copyright by Wydawnictwo KUL, Lublin 2009

ISBN 978-83-7363-796-2

Wydawnictwo KUL
ul. Zbożowa 61, 20-827 Lublin
tel. 0-81 740-93-40, fax 0-81 740-93-50
e-mail: wydawnictwo@kul.lublin.pl
http:// wydawnictwo.kul.lublin.pl

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
e-mail: info@elpil.com.pl

Spis treści

1 **Sławomir Jacek Żurek**, Elektroniczne wyzwania akademickiej i szkolnej polonistyki. Słowo wstępne 7

E-LITERATUROZNAWSTWO

- **Literatura hipertekstowa**

2 **Emilia Branny**, Powieść a powieść hipertekstowa 17
3 **Małgorzata Janusiewicz**, Literatura hipertekstowa – ewolucja tradycji czy tradycji zaprzeczenie? 29
4 **Agnieszka Przybyszewska**, Nowa? Wizualna? Architektoniczna? Przestrzenna? Kilka słów o tym, co może literatura w dobie Internetu . . . 41
5 **Dorota Sikora**, Remediacja – cyfrowa adaptacja dzieł literackich 53

- **Metodologia badań nad e-literaturą**

6 **Andrzej Pająk**, Hipertekst w badaniu literatury 63
7 **Mariusz Pisarski**, Pułapki metodologiczne w badaniach nad literaturą cyfrową 77
8 **Paweł Rybszleger**, Kroki i sekwencje w rozmowie. Próba analizy młodzieżowego czatu internetowego.. 89
9 **Ewa Szczęsna**, Struktura tekstowa Internetu – prolegomena 101

E-DYDAKTYKA

- **e-Trendy w rozwoju współczesnej dydaktyki**

10 **Wojciech Cellary**, Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznymi 113
11 **Katarzyna Łupińska**, Możliwości wykorzystania TI w biblioterapii 123
12 **Agnieszka Majcherczyk**, Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji 133

- **e-Warsztat nauczyciela polonisty**

13 **Dorota Katarzyna Holajda**, e-Biblioteki 141
14 **Magdalena Marzec**, Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć” 151
15 **Anna Ślósarz**, Szkolny polonista wobec imperium ekranów 163
16 **Magdalena Ostrokulska**, Polonistyczne czasopisma dydaktyczne online (rekonesans) 177
17 **Mirosław Wobalis**, e-Podręcznik do języka polskiego 185

- **e-Metody pracy na lekcjach języka polskiego**

18 **Renata Bryzek**, Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego . . 195
19 **Aleksandra Dziak**, Programy multimedialne w edukacji polonistycznej . . 207
20 **Małgorzata Latoch-Zielińska**, e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki 217
21 **Paweł Sporek**, Nowoczesne TI w procesie samokształcenia polonistycznego 231
22 **Marek Szafraniec**, WebQuest jako interaktywna metoda kształcenia uczniów i dorosłych na odległość 241

ANEKS

- **Indeks osób** 253
- **Noty o autorach** 259

SŁAWOMIR JACEK ŻUREK

Elektroniczne wyzwania akademickiej i szkolnej polonistyki

Słowo wstępne

Rozwój mediów elektronicznych oraz ich ekspansja we wszystkich dziedzinach życia współczesnego człowieka sprawia, iż stały się one ważnym czynnikiem wyznaczającym jego funkcjonowanie (chociażby jako narzędzie pracy), likwidując barierę czasu i przestrzeni, a także mając ogromny wpływ na system wartości i postawy. Także w edukacji zauważa się ich oddziaływanie, choć wydaje się, że jeśli chodzi o realizację procesów badawczego i dydaktycznego, to w stopniu niewystarczającym. Dlatego też w listopadzie 2007 r. Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, będąca instytucją ze swej natury łączącą dwa porządki refleksji – akademicki i szkolny, zorganizowała dwudniową konferencję „e-polonistyka" poświęconą problematyce zastosowania Technologii Informacyjnych (TI) w metodologii badań naukowych i dydaktyce. Organizatorzy zadali uczestnikom obrad, reprezentującym różne środowiska edukacyjne, kilka ważnych pytań. Odpowiadając na nie, badacze dokonali namysłu nad szeregiem zagadnień związanych z tą tematyką, m.in. nad nowymi możliwościami otwieranymi przez TI przed literaturoznawcami, językoznawcami, kulturoznawcami i dydaktykami, wpływem mediów elektronicznych na podejmowane badania literaturoznawcze, zależnością efektywności procesu badawczego i dydaktycznego od stosowania w nich TI, sposobami oddziaływania Internetu na literaturę oraz życie literackie w Polsce i na świecie, wykorzystaniem metod e-kształcenia w edukacji polonistycznej, różnymi aspektami stosowania Internetu, a także innych narzędzi TI na studiach polonistycznych, ewentualnością zastąpienia tradycyjnych źródeł wiedzy książką elektroniczną. Będąca pokłosiem konferencji publikacja prezentuje te głosy, kreśląc zarówno aktualną, jak i przyszłościową panoramę TI w szeroko pojętym kształceniu.

2

Pierwsza część książki skoncentrowana jest wokół problemów z zakresu badań nad dziełem literackim, ponieważ wykorzystanie w nich TI staje się, jak można zobaczyć dalej, prymarnym kierunkiem dalszego rozwoju tej dziedziny polonistycznej.

Emilia Branny w artykule *Powieść a powieść hipertekstowa* zastanawia się nad tym, jaki wpływ na tradycyjny model badawczy ma sam sposób zapisu (przestrzennego!) owego przedmiotu obserwacji, którym powoli w miejsce tekstu literackiego staje się tzw. hipertekst. Autorka w swych obserwacjach odwołuje się do jego historii, szczegółowo analizując – za Theodorem Nelsonem – te złożone formy przekazu. Uświadamia czytelnikowi podstawowe różnice między tekstem ciągłym (rozumianym jako sekwencja znaków językowych następujących po sobie w porządku linearnym) a hipertekstem (rozumianym jako sekwencja leksji następujących po sobie w porządku wyznaczonym przez odbiorcę). Branny zestawia też dwa modele odbioru tekstowego, określając pierwszy mianem lektury wyboru, a drugi – wyboru sekwencji. Tak więc już sama analiza typów odbioru tekstu i hipertekstu pokazuje, jakie podstawowe konsekwencje ma dla świata przedstawionego powieść nowego typu (określana jako hipertekstowa) – jej fabuła i narracja. Ostatecznie bowiem to nie autor, lecz nawigujący internauta staje się konstruktorem fabuły i kreatorem toku narracyjnego, gdyż podstawowa zasada porządkująca odbiór czytelniczy podporządkowana jest systemowi sieciowych łączy. Sytuacja ta niesie ze sobą nieprzewidywalne efekty, i to nie tylko estetyczne, lecz także badawcze, stając się nowym wyzwaniem dla literaturoznawców.

Autorka następnego artykułu Małgorzata Janusiewicz (*Literatura hipertekstowa – ewolucja tradycji czy tradycji zaprzeczenie?*) rozwija wzmiankowany problem, koncentrując się przede wszystkim na kwestii narracji. W wywodzie sięga daleko, bo aż do początków piśmiennictwa, pokazując jak przez wieki, wraz z rozwojem cywilizacji, ewoluowało rozumienie pojęcia „tekst". Materiału obserwacyjnego do tych dywagacji dostarcza jej głównie, co warto podkreślić, polska literatura piękna. Janusiewicz sprawnie opisuje cechy literatury elektronicznej, takie jak hierarchiczność tekstu, wariantowość, interaktywność i multimedialność, wskazując także na czytelnika (nawigatora) jako na prymarny element spinający hiper-dzieło i tu, na linii pomiędzy nim a autorem i narratorem, doszukuje się najbardziej fundamentalnych zmian recepcyjnych dzieła literackiego.

Z kolei Agnieszka Przybyszewska stawia nad e-literaturą wielki znak zapytania: *Nowa? Wizualna? Architektoniczna? Przestrzenna? Kilka słów o tym, co może literatura w dobie Internetu*, dochodząc do wniosku, że zasadniczych różnic między literaturą tradycyjną a elektroniczną należy się doszukiwać „głównie na po-

ziomie technicznego przetworzenia, a nie samej literackości", co jednak ma swoje implikacje na poziomie odbioru. Ten typ zapisu posiłkuje się bowiem jeszcze innymi mediami dopełniającymi tradycyjne odczytania, a to wymaga otwarcia na nowe badania interdyscyplinarne.

Sam proces przechodzenia z jednego pola pisma do drugiego, nazwany przez Jaya Davida Boltera „remediacją", interesuje Dorotę Sikorę. W artykule *Remediacja – cyfrowa adaptacja dzieł literackich* przygląda się procesowi zastępowania jednego medium przez inne, które nadal opiera się na semantyce przyswajania znaczeń ukrytych w słowach, lecz w sposób bardziej zaawansowany technologicznie. Komputer jest tu nośnikiem tekstu, którego postać książkowa po prostu została odwzorowana w medium cyfrowym. Tradycyjny model przekazu jedynie wzbogaca się o hiperłącza (pomocne w umieszczeniu krytycznej obudowy). Następny etap to doprowadzenie tekstu do postaci przestrzennej – multimedialnej. Autorka bardzo plastycznie przedstawia te zabiegi, prezentując mapę hipertekstową *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach* Jorge Luisa Borgesa. W świetle rozważań okazuje się, że dzięki zastosowaniu takiego zapisu tekstowego, po raz kolejny widać, jak z samej jego struktury może wynikać lektura, a proces umieszczania tekstu literackiego w sieci staje się ostatecznie jego adaptacją, odwzorowaną poprzez schemat: tekst – hipertekst – cybertekst. Tym procesom towarzyszą konsekwencje na płaszczyźnie nadawczo-odbiorczej: autor – adaptator – interpretator (każdy z nich, przez zastosowanie swoistego medium, zyskuje autonomię).

Kolejna seria tekstów dotyczy instrumentarium służącego badaniom nad literaturą elektroniczną. O nowych korzyściach zastosowania narzędzi hipretekstowych pisze Andrzej Pająk w artykule *Hipertekst w badaniu literatury*. Wywód ten w znacznej mierze dotyczy elektronicznych narzędzi oraz zastosowanych w tym wypadku metod pracy, czyli użycia programów komputerowych i przestrzennej natury hipertekstów do badania literatury i ogłaszania prac naukowych na jej temat. Pokazuje też nowe możliwości, jakie otwiera ich zastosowanie w kontekście tradycyjnych czynności warsztatowych: kwerendy, porządkowania wiadomości, opracowywania tekstu, a wreszcie jego opublikowania.

Niebezpieczeństwa związane z zastosowaniem tego instrumentarium pokazuje natomiast Mariusz Pisarski w artykule *Pułapki metodologiczne badań nad literaturą cyfrową*. Podkreśla on przede wszystkim wagę meta-świadomości tekstu i potrzebę – w zmieniającym się świecie medialnym – jego redefinicji. Podaje własną wykładnię rzeczywistości tekstowej z jej elementami: medium, znakiem i operatorem, a także lokalizuje ją w obrębie takiego pojęcia jak maszyna. Analizuje też dwie pułapki: niedowidzenie medium i samego tekstu.

Paweł Rybszleger w artykule *Kroki i sekwencje w rozmowie. Próba analizy młodzieżowego czatu internetowego* poddaje szczegółowemu oglądowi nową formę tekstową stosowaną w komunikowaniu się przez Internet. Proponuje przy tym kategorie charakterystyczne dla językoznawczej analizy konwersacyjnej, tyle że przeniesionej w środowisko tekstu pisanego. Widać tu, jak rozpowszechniony

dziś czat stał się dla lingwistów (jako forma komunikacji) oddzielnym, niezmiernie ciekawym przedmiotem badawczym.

Rozważania w tej części książki zamyka refleksja Ewy Szczęsnej *Struktura tekstowa Internetu – prolegomena*, w którym autorka koncentruje się na ukazaniu specyfiki organizacji komunikatów zawartych w medialnym przekazie tekstowym, dochodząc do ciekawej konstatacji, że umieszczony w sieci, odbierany w zapisie elektronicznym tekst przez swoistość zastosowanego medium staje się serią niczym nieograniczonych wyborów, pozostającym zupełnie poza kontrolą pierwotnego nadawcy.

Część drugą monografii wyznaczają artykuły z zakresu dydaktyki literatury i języka polskiego, poczynając od trzech prac poświęconych perspektywom rozwoju posiłkowanej mediami elektronicznymi współczesnej polonistycznej teorii kształcenia.

Wojciech Cellary zwraca uwagę na główne kierunki i tendencje w procesie metodycznym z użyciem TI (*Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznym*). Przywołuje drogę archiwizacji danych od dokumentu papierowego do elektronicznego, akcentując przyspieszenie tych zmian w ostatnim dwudziestoleciu. Opisuje też zjawisko powolnego dryfowania odrębnych sieci cyfrowych w kierunku konwergencji, ewolucję w rozumieniu rzeczywistości tekstowej, sposoby relacjonowania się odbiorcy z medium, interaktywność czytelnika/nawigatora prowadzącą do tego, że staje się on współtwórcą narracji i fabuły, tworzenie się nowej społeczności sieciowej, a wreszcie konsekwencje ekonomiczne wszystkich tych procesów, polegające na rynkowej zmianie efektów pracy ludzkiej z produktów – w usługi.

Odpowiednio wykorzystane nowe media mogą, jak się okazuje, służyć terapii. Pisze o tym Katarzyna Łupińska w artykule *Możliwości wykorzystania TI w biblioterapii*. Trzeba mieć przy tym świadomość, iż na rynku pojawiło się już wiele komputerowych programów edukacyjnych służących właśnie temu – i to zarówno dla dzieci oraz młodzieży, jak i dorosłych. Podobnie w sieci można odnaleźć interaktywne witryny poświęcone biblioterapii.

Znaną już powszechnie sprawą jest dzisiejszy odwrót społeczeństwa, szczególnie ludzi młodych, od książki. Jako powód wskazuje się w nich częstokroć fascynację komputerem i zainteresowanie Internetem. Stereotyp ten obala Agnieszka Majcherczyk, pisząc o tym, że odpowiednio wykorzystane medium elektroniczne może się stać doskonałym narzędziem promowania czytelnictwa (*Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji*). Technologia jest dziś bowiem

bardzo istotnym składnikiem kultury i może śmiało zostać sprzymierzeńcem w procesie kształtowania przez polonistów jej odbiorcy. Trzeba jednak niektóre treści z tego zakresu wpisać do dokumentów oświatowych (tak żeby samo prawo gwarantowało aktywną możliwość korzystania z TI w procesie dydaktycznym), a także akceptować fakt, że wielu młodych woli dziś czytać na ekranie swojego komputera niż używać nośników drukowanych.

Następna partia publikowanych materiałów dotyczy e-warsztatu nauczyciela polonisty. I tu także widoczne jest, że elektronika otwiera nowe perspektywy, np. w bibliotekoznawstwie. O zasobach elektronicznych bibliotek i sposobach ich wykorzystania na lekcjach polskiego oraz na zajęciach ze studentami polonistyki traktuje artykuł Doroty Katarzyny Holajdy *e-Biblioteki*. Autorka dokonuje przeglądu sieciowych witryn bibliotecznych i określa ich funkcje, promując w ten sposób ułatwienia na miarę czasów w dostępie do książki.

Z artykułu Magdaleny Marzec *Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć"* można się dowiedzieć, że sieć jest doskonałym miejscem formowania środowiska nauczycieli polonistów. Zgrupowani wokół jednej platformy mogą swobodnie wymieniać materiały dydaktyczne (konspekty, scenariusze, teksty metodyczne), dzielić się na forum doświadczeniami z pracy z dzieckiem w zakresie stricte polonistycznym oraz wychowawczym, publikować artykuły interpretacyjno-metodyczne.

Anna Ślósarz zastanawia się nad możliwościami, które pojawiają się przed dydaktyką dzięki nowym mediom (*Szkolny polonista wobec imperium ekranów*). Wskazuje przy tym punkt wyjścia, jakim jest dla nauczyciela świadomość, że każdy odbiorca kultury egzystuje w dwóch obszarach: logo- i ikonosfery. Zachowanie równowagi pomiędzy nimi to – w epoce ekspansji mediów audiowizualnych – zadanie niezwykle trudne. Współczesny pedagog musi sprawnie się posługiwać zarówno mediami tradycyjnymi, jak i nowoczesnymi, nie tracąc kontaktu z rzeczywistością.

Jednym ze sposobów oswajania multimediów w warsztacie nauczyciela polonisty jest korzystanie z periodyków umieszczonych w sieci. Ich przeglądu dokonuje Magdalena Ostrokulska, analizując internetowe zasoby wybranych tytułów (*Polonistyczne czasopisma dydaktyczne online – rekonesans*). Widać z niego, że obszar ten jeszcze nie pełni wychodzi naprzeciw potrzebom społeczeństwa informacyjnego.

Zupełnie nowe perspektywy w dydaktyce polonistycznej otwiera zastosowanie elektronicznych książek. Pierwociny tego zjawiska przedstawia w artykule *Kryteria konstruowania i funkcje e-podręcznika języka polskiego do liceum* Mirosław Wobalis. Jego głównym postulatem jest stworzenie „systemu złożonego z hybrydowych powiązań nośników – tradycyjnego (książki) i dopełniającego go nośnika multimedialnego (w formie płyt DVD-ROM lub w wersji sieciowej)". Według niego e-podręcznik to interaktywne narzędzie kształcenia i samokształ-

cenia ucznia, lecz w obecnej dobie wciąż jeszcze wymagające integrowania z nośnikiem drukowanym.

W ostatniej części monografii Renata Bryzek wskazuje na wychodzący naprzeciw zmieniającej się recepcji młodych ludzi nurt wizualizowania rzeczywistości werbalnej (*Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego*). Dzięki tej wizualizacji uczniowie łączą zakodowane w obrazie informacje z tekstem, uczą się zarazem czytania ze zrozumieniem i analizy ikonograficznej, nabywając przy tym nowych umiejętności odbioru zróżnicowanych tekstów kultury. Ten artykuł pokazuje, że polonista może sam tworzyć prezentacje multimedialne i programy, następny natomiast – *Programy multimedialne w edukacji polonistycznej* Aleksandry Dziak – kieruje spojrzenie na obecne na rynku polskim gotowe elektroniczne propozycje edukacyjne. Mogą one służyć m.in.: przekazywaniu treści programowych, sprawdzaniu poziomu efektów kształcenia, monitorowaniu procesu dydaktycznego, stymulowaniu do nauki, rozwijaniu różnorakich umiejętności polonistycznych.

Stąd tylko o krok do kwestii następnej – kształcenia na odległość. O pierwszych tego typu eksperymentach w nauczaniu metodyki literatury i języka polskiego pisze Małgorzata Latoch-Zielińska w szkicu *e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki*. Widzimy tu konieczność przeobrażenia nauczyciela z medium w koordynatora zdalnego nauczania, a także dokonania zmian w obrębie warsztatu polonistycznego i w dokumentach oświatowych, przede wszystkim jednak potrzebę nowego podejścia do wiedzy i sposobów jej przekazywania, jak również nieustannego dokształcania się w zakresie TI.

O owym doskonaleniu warsztatowym traktuje następny artykuł – *Nowoczesne TI w procesie samokształcenia polonistycznego* Pawła Sporka. W dobie szybkich zmian technologicznych i cywilizacyjnych nauczyciel jest zobligowany do uczestnictwa w procesie edukacji ustawicznej, nabierając ciągłej świadomości zmian kulturowych. Na szczęście często może to robić, nawet nie wychodząc z domu (oczywiście pod warunkiem posiadania odpowiednich narzędzi elektronicznych).

Monografię kończy wypowiedź Marka Szafrańca na temat najbardziej uniwersalnej metody w e-kształceniu – *WebQuest jako interaktywna metoda kształcenia uczniów i dorosłych na odległość*. Jej użycie, w odniesieniu do szkolnej polonistyki opisane tu bardzo szczegółowo, wydatnie wspomaga formowanie globalnego „społeczeństwa wiedzy", które nieustannie uczestniczy w procesach edukacyjnych, ucząc się przez tworzenie i sprawnie dysponując przeznaczoną do tego celu technologią.

4

Cała monografia pokazuje wyraźnie, że TI dostarcza nowych rozwiązań zarówno nauce (metodologii badań), jak i dydaktyce (metodyce nauczania). Tej pierwszej przede wszystkim daje innowacyjne narzędzia do opisu i badania utworu literackiego, a ponadto: wprowadza odkrywcze rozumienie przedmiotu badań – pojęcie „tekst" zastępując terminem „hipertekst"; technologię włącza ontycznie w warstwę analizy odbioru czytelniczego; rewolucjonizuje metody analizy rzeczywistości tekstowej, wreszcie, pozwala na publikowanie wyników badań naukowych (i literaturoznawczych, i językoznawczych) z pełnym wykorzystaniem multimediów. W dydaktyce zaś „stwarza możliwość permanentnego kontaktu między uczniem a nauczycielem, lepszego i głębszego docierania z informacjami do dzieci i młodzieży, a nade wszystko atrakcyjnego promowania czytelnictwa i kształtowania nowoczesnego odbiorcy kultury. Oczywiście zarówno w pierwszym, jak i drugim wypadku należy mieć świadomość tkwiących w kontakcie z multimediami pułapek i niebezpieczeństw" (z recenzji wydawniczej).

Co będzie dalej? Jakie jeszcze perspektywy TI roztoczy przed metodologią i edukacją? Widzimy, iż sfera ta jest największym współczesnym wyzwaniem, skierowanym do polonistyki i akademickiej, i szkolnej...

E-LITERATUROZNAWSTWO

EMILIA BRANNY

Powieść a powieść hipertekstowa

Pojęcie hipertekstu zostało wprowadzone przez Theodora Nelsona[1] (uważanego za jednego z najważniejszych architektów współczesnej technologii komputerowej) w 1965 r. na konferencji *Association of Computing Machinery* w Cleveland (USA). Ów nieco ekscentryczny absolwent filozofii zetknął się z komputerem przy okazji swoich studiów w latach 60. ubiegłego wieku. Należy pamiętać, że pierwsze komputery, podobnie zresztą jak prekursorka Internetu – sieć ARPANET, zostały stworzone do celów wojskowych, a od lat 50. zaczynały powoli przenikać do wielkich korporacji, pełniąc tam funkcję bardzo wydajnych maszyn obliczeniowych. Dopiero w połowie lat 70. skonstruowano pierwsze modele do użytku osobistego[2].

Nelson rozwinął swoje idee w książce *Computer Lib/Dream Machines*[3]. Jest to opracowanie, które – gdyby było napisane w Europie – prawdopodobnie nie stałoby się wszędzie cytowaną klasyką i nie odegrałoby tak istotnej roli w wynalazkach i badaniach naukowych. Miało ono na celu popularyzację komputerów poprzez wyjaśnienie ich działania i przybliżenie przeciętnemu człowiekowi tkwiącego w nich potencjału. Pełno w niej śmiałych pomysłów i rozwiązań tech-

[1] Por. T. H. Nelson, *Complex Information Processing: a File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate*, [w:] *ACM Annual Conference/Annual Meeting. Proceedings of the 1965 20th National ACM Conference*, Cleveland 1965, s. 84–100; tekst dostępny również na stronie internetowej: http://portal.acm.org/citation.cfm?id=806036, [dostęp: 2008-10-30].

[2] Por. Ch. Gere, *Digital Culture*, London 2002, s. 129–137.

[3] T. H. Nelson, *Computer Lib/Dream Machines*, South Bend 1974.

nologicznych dotyczących pisania z wykorzystaniem komputera, z których wiele zostało później mniej lub bardziej wiernie zrealizowanych.

Hipertekst – jeden z najważniejszych pomysłów Nelsona – określony jest jako pismo niesekwencyjne. Jego rewolucyjność polega na tym, że umożliwia ekspozycję struktury wiedzy (która ze swej natury stanowi plątaninę powiązanych ze sobą w różny sposób idei), a nie sekwencję zdań. Tym samym miał się on stać doskonalszym następcą tekstu, nieudolnie próbującego wymknąć się ograniczeniom sekwencyjności poprzez stosowanie przypisów, spisów treści i indeksów. W tym kontekście Nelson twierdzi, że „używaliśmy hipertekstu całe życie, nie wiedząc o tym”[4].

Komputer osobisty, zdaniem Nelsona, umożliwia stworzenie i wykorzystanie omówionych poniżej złożonych form hipertekstu.

Hipertekst podstawowy – „oparty na kawałkach” (ang. *chunk hypertext*)

Nazwę go po polsku hipertekstem leksyjnym, gdyż składa się z odrębnych fragmentów tekstu, obecnie nazywanych właśnie leksjami, powiązanymi poprzez łącza – tzw. linki (ang. *links*)[5]. Są to niewielkie cząstki tekstu opatrzone etykietami, umożliwiające wybór ścieżki dalszej lektury. Wskazanie łącza powoduje wyświetlenie na ekranie miejsca (w tej samej bądź w innej leksji), do którego ono prowadzi. W zamyśle Nelsona hipertekst podstawowy miałby służyć do reprezentacji niesekwencyjnej (grafowej) struktury wiedzy, tak jak istnieje ona w umyśle. Właśnie hipertekst leksyjny, zaimplementowany[6] w postaci języka HTML, jest obecnie najpopularniejszą formą publikacji w Internecie.

Hipertekst równoległy (ang. *collateral hypertext*)

Charakteryzuje się złożonymi adnotacjami lub wręcz istnieniem tekstów równorzędnych. Według Nelsona ta forma hipertekstu jest odpowiednia dla przedstawienia wielu alternatywnych narracji dotyczących rzeczywistości.

[4] Tamże, s. 44. Niesekwencyjne formy pisania w wydawnictwach papierowych czasem nazywane są protohipertekstem. Por. magazyn „Techsty”, [online:] http://www.techsty.art.pl/hipertekst/protohiperteksty.htm, [ten adres i następne – dostęp: 2007-12-21].

[5] Por. G. P. Landow, *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore 1992, s. 4.

[6] Implementacja – realizacja określonych funkcji w postaci konkretnego działającego systemu informatycznego lub (tutaj) standardu informatycznego wraz z oprogramowaniem do jego kodowania i odczytywania.

Tekst rozciągliwy (ang. *stretchtext*)

Ponieważ w języku polskim taka nazwa brzmi dość niezgrabnie, w dalszej części artykułu będę używać terminu angielskiego. *Stretchtext* jest to tekst sekwencyjny pozbawiony łączy, który na życzenie czytelnika staje się krótszy lub dłuższy. Wydłużenie następuje poprzez pojawienie się dodatkowych słów, zdań, akapitów, rozdziałów, a skrócenie – poprzez wycięcie niektórych fragmentów. Zarówno jego treść, jak i struktura są w całości określane przez autora: czytelnik ma jedynie możliwość wyboru, które spośród wyznaczonych miejsc chce widzieć w wersji pełnej, a które – w skróconej. Według Nelsona *stretchtext* jest odpowiedni dla utworów dygresyjnych i luźno ustrukturowanych, np. dla narracji historycznej[7].

Pomysły Nelsona na pisanie niesekwencyjne zostały wkrótce urzeczywistnione. Hipertekst zaimplementowano w wielu wariantach, zwanych dalej narzędziami. W latach 60. i 70. ubiegłego stulecia powstało kilka eksperymentalnych środowisk hipertekstowych[8]: m. in. NLS (oN-Line System)[9], Xanadu[10], HES (HyperText Editing System)[11], ZOG[12], Electronic Document System[13]. Później, w latach 80., pojawiły się m.in.: NoteCards[14], Guide[15], HyperCard[16], Intermedia[17] i Storyspace[18], a z początkiem lat 90-tych – sieć WWW wraz z językiem HTML, których architektem był Tim Berners-Lee (CERN)[19].

---

[7] Por. T. H. Nelson, dz. cyt., s. 45.

[8] Środowisko hipertekstowe oznacza tutaj system informatyczny służący do zapisywania i odtwarzania hipertekstów.

[9] Projekt autorstwa Douglasa Engelbarta z zespołem, pracujących w Stanford Research Institute (SRI) w Stanford.

[10] Projekt zainicjowany przez Nelsona w 1960 r. (nigdy nie ukończony), implementujący m.in. wersjonowanie, opłaty za korzystanie z praw autorskich i *stretchtext*.

[11] Projekt stworzony przez Andriesa van Dama wraz z Nelsonem i zespołem w Brown University; potem zaniechany i wznowiony jako FRESS (*File Retrieval and Editing System*).

[12] Projekt opracowany przez Donalda McCrackena i Roberta Akscyna (Carnegie Mellon University) w latach 70.

[13] Projekt autorstwa Stevena Feinera, Sandora Nagy'ego oraz Andriesa van Dama (Brown University) w latach 1978–1981; środowisko EDS przypisywało do każdej strony hipertekstu zmienną stanu, co pozwalało na zapisywanie informacji o odwiedzonych łączach.

[14] Projekt stworzony przez Randalla Trigga, Franka Halasza, i Thomasa Morana (Xerox PARC) w1984 r.

[15] Projekt autorstwa Petera Browna (University of Kent) w 1982 r.; jedno z nielicznych środowisk hipertekstowych implementujących *stretchtext*.

[16] Projekt wydany przez Apple Computers Inc. w 1987 r.

[17] Projekt opracowany przez Normana Meyrowitza z zespołem w Institute for Research in Information and Scholarship (Brown University) w latach 1985–1991.

[18] Projekt stworzony przez Jaya Boltera, Michaela Joyce'a i Johna Smitha dla Eastgate Systems Inc. (Cambridge MA [Massachusets] w połowie lat 80. przeznaczony specjalnie do

Narzędzia te skonkretyzowały pojęcie hipertekstu. Z jednej strony dołożyły do niego szereg dodatkowych funkcji, a z drugiej nieco ograniczyły strukturalną różnorodność, stawiając w centrum jego podstawową wersję – hipertekst leksyjny – obecną praktycznie we wszystkich implementacjach.

Na początku muszę podkreślić, że hipertekst i tekst ciągły[20] to dla mnie, podobnie jak dla Nelsona, sposób pisania w oparciu o określoną strukturę i sposób obcowania z tekstem (nie są one tożsame z mediami takimi jak ekran komputera, książka drukowana, rękopis czy zwój papirusu). Różnice między hipertekstem leksyjnym a tekstem ciągłym jako sposobami pisania sprowadzają się więc do dwóch podstawowych aspektów: struktury oraz obsługi z punktu widzenia czytelnika. Na podstawie tych różnic można wyprowadzić dalsze, dotyczące środków wyrazu służących m.in. do konstruowania narracji.

Różnice strukturalne

Na poniższym rysunku, przedstawiającym strukturę hipertekstu wg Nelsona[21], zwracają uwagę dwa elementy różniące obie rzeczywistości, a mianowicie podział na leksje oraz wykorzystanie łączy. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że leksje są ekwiwalentem książkowych stron. Jeżeli odnosimy się wyłącznie do medium, to rzeczywiście można między nimi postawić znak równości. Jeśli natomiast rozważamy zagadnienie od strony sposobu pisania, pojawia się zasadnicza różnica. W tekście ciągłym podział na strony jest całkowicie arbitralny i nie ma żadnego przełożenia na sens i obecną w tekście sieć powiązań znaczeniowych. Podział ten stanowi więc nieistotną z punktu widzenia tekstu

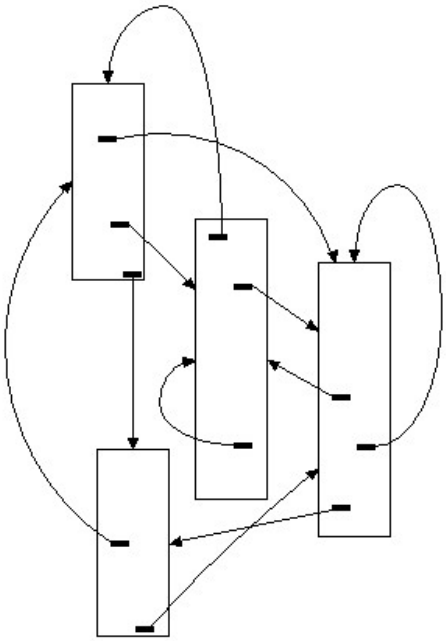
pisania utworów literackich opartych na hipertekście. Środowisko to pozwala m.in. na tworzenie łączy warunkowych poprzez przechowywanie zmiennych stanu.

[19] Por. [online:] http://www.w3.org/MarkUp/historical; http://ei.cs.vt.edu/~wwwbtb/book/chap1/web_hist.html#1.3.1.

[20] Przez tekst ciągły rozumiem tekst tak, jak definiują go lingwiści – jako sekwencję znaków językowych, która spełnia pewne normy i posiada znaczenie nieredukowalne do znaczenia jego poszczególnych elementów. Por. L. Vitacolonna, *„Text"/„Discourse" Definitions*, [w:] *Text and Discourse Constitution. Empirical Aspects. Theoretical Approaches*, red. J. Petöfi, Berlin 1988. Pojęcie tekstu zastępuję określeniem „tekst ciągły", aby nie wikłać się w wieloznaczności związane z tym pierwszym.

[21] Por. T. H. Nelson, dz. cyt. s. 47.

własność medium. Natomiast w hipertekście delimitacja na poziomie strony staje się nieprzypadkowa – poszczególne leksje są skonstruowane tak, by każda z nich stanowiła spójną i względnie niezależną całość[22].



Tekst ciągły przedstawiony w tej samej konwencji wyglądałby tak:

[22] Odpowiednikiem strony wymuszonej przypadkowo przez medium jest tutaj ekran, który – zależnie od ustawień – może prezentować niepełną leksję i wymagać przewinięcia obrazu w dół. I ten poziom może być jednak polem świadomej kreacji artystycznej, co opisuje Sebastian Strzelecki w artykule *Efekty interfejsu. Recepcja ekranowa hipertekstu*, zamieszczonym

W książce kodeksowej funkcję quasi-niezależnych części pełnią czasem rozdziały. Gdy jednak przypatrzymy się bliżej strukturze tekstu – akapitom i zdaniom, okazuje się, że one też są względnie niezależne. Czytając, na ogół posuwamy się stopniowo od słów, poprzez zdania, do tychże akapitów i rozdziałów, przy czym każdy kolejny poziom wiąże się z większą niezależnością znaczeniową i strukturalną poszczególnych elementów, a także z coraz luźniejszą spójnością wewnętrzną. Natomiast w hipertekście owa hierarchiczna spójność właściwa dla tekstu ciągłego krzyżuje się z podziałem na leksje, który kreuje wyrwy na dowolnym poziomie – od litery, aż do akapitu bądź rozdziału. Daje to możliwość stosowania zupełnie nowych środków wyrazu poprzez użycie owej wyrwy do kształtowania sposobu odbioru dzieła oraz kreowania znaczeń.

Jeśli chodzi o łącza, różnice między tekstem ciągłym a hipertekstem można opisać w kategoriach wprowadzonych przez Espena Aarsetha, który klasyfikuje cyberteksty właśnie z uwagi na wykorzystanie łączy[23]. Wyróżnia on cyberteksty: 1) nie posługujące się łączami, 2) zawierające łącza jawne, 3) wykorzystujące łącza warunkowe. Opozycja między tekstem ciągłym a hipertekstem sprowadzałaby się więc tu do opozycji między brakiem łączy a wykorzystaniem łączy jawnych[24]. Trzeba jednak zaznaczyć, że Aarseth stosuje pojęcie łącza do tak szerokiej kategorii utworów (w tym gier komputerowych, chatterbotów[25], MUD-ów[26]), że trudno wywnioskować, jaka jest właściwie jego definicja. Za Nelsonem odnoszę łącze jedynie do hipertekstu. Od strony strukturalnej należałoby je określić jako jednokierunkową relację wiążącą wyróżnione słowo, znak lub krótki fragment tekstu z pewnym odrębnym punktem, a właściwie – całostką tekstową określaną przez ten punkt. W wypadku hipertekstu elektronicznego powiązanie to będzie biegło do określonego miejsca w dowolnej leksji (najczęściej do jej początku), natomiast w wypadku książki drukowanej, np. do przypisu dolnego lub wskazanej strony (oznaczonych odpowiednim numerem). Należy zwrócić uwagę na to, że elementy po dwóch stronach łącza z natury nie są symetryczne: funkcją łącza jest powiązanie słowa, znaku lub krótkiej frazy z całostką tekstową zlokalizowaną w innej części hipertekstu.

w czwartym numerze magazynu „Techsty", [online:] http://www.techsty.art.pl/magazyn4/strzelecki/efekty-interfejsu/recepcja_ekranowa.html.

[23] Por. E. Aarseth, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore 1997, s. 63–64.

[24] Z punktu widzenia Nelsona wszystkie utwory, również książkowe, które wykorzystują łącza (np. przypisy) są hipertekstami.

[25] Programy komputerowe symulujące rozmowę.

[26] MUD (ang. *Multi-User Dungeon*) – rodzaj tekstowej gry komputerowej dla wielu użytkowników, którzy poruszają się w fikcyjnym świecie oraz prowadzą między sobą swobodne konwersacje.

Różnice w obsłudze i tryb lektury

Hipertekst różni od tekstu ciągłego sposób użytkowania ich przez czytelnika i powiązany z nim tryb lektury. Zastrzegam, że chodzi nie tyle o faktyczny przebieg czytania przez konkretną osobę, lecz o jego projekt wpisany w tekst lub hipertekst i ugruntowany w ich strukturze.

Podstawowym trybem poruszania się po tekście ciągłym jest lektura sekwencyjna, postępująca według jednoznacznego uporządkowania zdań, akapitów i rozdziałów. Lekturę taką wymusza fakt, że tekst ciągły wykorzystuje w swojej strukturze elementy, które stają się sensowne tylko w kontekście zdań poprzedzających. Dodatkowo, sekwencyjna lektura konstytuuje relacje następstwa i wynikania. Swobodny dostęp do tekstu, jaki oferuje forma książkowa, nie jest więc konstytutywnym elementem tekstu ciągłego; można raczej powiedzieć, że lektura ta, mimo swobodnego dostępu do całego tekstu, w swojej istocie jest sekwencyjna. To jej sekwencyjny porządek pozwala utrzymać napięcie i zaskakiwać czytelnika.

Natomiast w hipertekście sposób czytania jest dwojaki. W obrębie wszystkich leksji panuje porządek sekwencyjny. Jednocześnie w ruchu pomiędzy nimi dochodzi do złamania owego porządku, gdyż droga ku następnej odsłonie rozpoczyna się od środka leksji i wiedzie w zupełnie nowy obszar. Czytelnik zmuszony jest przy tym do dokonania wyboru łącza, które wyznaczy jego dalszą drogę. Wybór ten może zostać dokonany albo zamiast lektury sekwencyjnej (zaraz po spojrzeniu na leksję i dostępne łącza), albo w jej trakcie (gdy czytelnik podąży za danym łączem), albo już po zakończeniu lektury. Ciekawość pchająca czytelnika do poznawania danej leksji rywalizuje z ciekawością wzbudzoną przez tekst łącza, obiecujący przeniesienie do bardziej interesującego obszaru[27].

Tryb lektury, w którym czytelnik przemieszcza się do wybranych przez siebie leksji (mgliście zapowiedzianych przez łącze) nazwiemy lekturą wyboru i przeciwstawimy ją lekturze sekwencyjnej. Należy podkreślić, że ta pierwsza angażuje czytelnika jako osobę świadomą własnego tu i teraz. Jego emocje, skojarzenia i nastrój, a także indywidualny sposób rozumienia wcześniejszych leksji są czynnikami decydującymi o tym, kiedy i które łącze zostanie wybrane. By zadecydować o dalszej drodze, czytelnik musi więc „powrócić do siebie" z krainy tekstu. W dodatku, by zorientować się w przestrzeni i wytyczyć dalszą drogę, zmuszony jest do popatrzenia na tekst z boku, do myślenia na poziomie ekstradiegetycz-

[27] Marie-Laure Ryan określa to zjawisko jako *recentering* – „prześrodkowanie" [tłum. E.B.], przeniesienie do innego wirtualnego świata. Por. M.-L. Ryan, *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore 2001, s. 103 i in. Jane Douglas zauważa analogię między „skokiem" do kolejnej leksji a zmianą ujęcia w kinematografii, podkreślając element szoku związany z przejściem dalej oraz doświadczenie całkowitego zastąpienia dotychczasowej treści nową. Por. J. Y. Douglas, *The End of Books – Or Books without End. Reading Interactive Narratives*, Michigan 2001, s. 63.

nym, do zapamiętywania nie tylko przeczytanej treści, ale również wykorzystanych i niewykorzystanych łączy oraz struktury powiązań między leksjami.

Lektura wyboru i lektura sekwencyjna są co najmniej niekompatybilne, a może nawet sprzeczne. Czytelnik tekstu ciągłego w pewnym sensie wyrzeka się siebie, ale dzięki temu porusza po tekście płynnie, wtapiając się w jego rytm i logikę. Natomiast odbiorca hipertekstu co chwila jest „wyrzucany" z tekstu przez konieczność decyzji, a czasem w ogóle nie angażuje się w lekturę sekwencyjną (np. gdy rozpoznaje już wcześniej czytaną leksję). Można go określić mianem czytelnika rozdartego, niespokojnego, rozkojarzonego. Owo rozdarcie częściowo da się przezwyciężyć poprzez nadanie działaniom dodatkowego znaczenia, ściśle powiązanego z sensem hipertekstu.

Przyjrzyjmy się funkcjonowaniu łącza w hipertekście z dwóch perspektyw: od strony leksji źródłowej oraz leksji docelowej. Analiza będzie dotyczyła hipertekstu z wyróżnionymi łączami (a więc np. zapisanego w języku HTML, zgodnie z przyjętymi konwencjami).

Postrzeganie łącza od strony leksji źródłowej a narracja

Fakt, że fragmenty tekstu są w widoczny sposób wyróżnione jako łącza, w istotny sposób wpływa na kolejność spojrzenia przez czytelnika na słowa oraz porządek, tempo i strategię lektury leksji źródłowej. Obejmuje on spojrzeniem całość leksji i od razu widzi wyeksponowane łącza (np. w HTML). Teraz podejmuje decyzję o podjęciu lektury sekwencyjnej lub o wyborze łącza i przejściu dalej. Na ogół już na początku potwierdza lub kwestionuje zasady konstrukcyjne hipertekstu jako całości i formułuje oczekiwania, a także presupozycje dotyczące leksji docelowych poszczególnych łączy. Natomiast w toku lektury sekwencyjnej łącza uwypuklają określone aspekty czytanego tekstu, przez co mogą wpływać na kształt wyobrażeń ewokowanych przez leksję, wprowadzać dodatkowe elementy nastroju lub nadawać wyróżnionym elementom wydźwięk symboliczny. Muszą mieć zatem znaczenie dla sposobu prowadzenia narracji hipertekstowej.

Użycie danego znaku, słowa lub frazy jako kotwicy łącza może pełnić następujące (nie wykluczające się nawzajem) funkcje w narracji:

- tematyzacja – wskazanie postaci, miejsca lub motywu jako tematów narracji, dotyczące najczęściej konkretnych postaci, miejsc lub przedmiotów i sugerujące, że stanowią one istotny, powracający element świata przedstawionego;

może uwypuklać motyw stanowiący oś konstrukcyjną narracji oraz nadawać określonym zjawiskom wymiar symboliczny;

- wieloogniskowanie – wyznaczenie konkurujących ze sobą, równorzędnych centrów znaczeniowych narracji, wynikające z zamieszczenia wielu łączy na jednej stronie i uprzywilejowujące lekturę wyboru; wskazuje na asocjacyjność struktury narracji oraz na stojące przed czytelnikiem zadanie zebrania i scalenia informacji;
- zbliżenie – stworzenie złudzenia dotarcia do wyróżnionego zjawiska oraz aktywizacja zmysłów, przypominające zbliżenie kamery w filmie, nie ograniczające się do zmysłu wzroku (np. wyróżnienie w narracji frazy „skrzypienie drzwi", co powoduje niemalże usłyszenie owego skrzypienia); funkcja ta może dotyczyć również czasownika, gdy czytelnik w swojej wyobraźni zmysłowo odczuwa przebieg sytuacji, przykładowo: zatrzymanie wzroku na łączu to jednoczesne zawieszenie wzroku na sposobie, w jaki porusza się bohater („wlókł się");
- rozwidlenie – wprowadzanie alternatywnych toków wydarzeń poprzez odpowiedni układ łączy w leksji źródłowej, najczęściej oparty na łączach będących czasownikami; jeśli czytelnik przerwie lekturę sekwencyjną i podąży za takim łączem, to wydarzenia i możliwości opisane w obrębie leksji (ale poniżej wybranego łącza) ulegają zawieszeniu, by ustąpić miejsca temu, co znajdzie się w innej leksji;
- antycypacja – sugerowanie ukrytej za danym łączem konkretnej treści zawartej w leksji docelowej (np. w powieści Michaela Joyce'a *afternoon* łącze zakotwiczone w słowie „ocean" każe spodziewać się wspomnień bohatera z pobytu nad oceanem, zaś określenie „skrzypienie drzwi" – czyjegoś nadejścia);
- zawieszenie – tworzenie napięcia poprzez przerwanie leksji i pozostawienie czytelnika w niepewności co do sposobu kontynuowania narracji; pojawia się między innymi wtedy, gdy kotwicą łącza jest znak interpunkcyjny, albo tam, gdzie leksje są pojedynczymi literami bądź słowami;
- efekty intraleksyjne – wszelkiego rodzaju efekty wzbogacające narrację, związane ze wzajemnym oddziaływaniem łączy w obrębie jednej leksji, które może się opierać na bardzo różnych zasadach (znaczeniowych – np. paralelizm czy opozycja, oraz formalnych, takich jak aliteracja, rym, homonimia) i pełnić różne funkcje: kreować znaczenia symboliczne, uwypuklać opozycje bądź paralelizmy w obrębie narracji, tworzyć nastrój (przykładowo, intraleksyjne oddziaływanie łączy: „śmierć" – „ukochana", które poprzez paralelizm podkreślają oksymoroniczny związek pragnienia miłości i śmierci, stanowiący jedną z symbolicznych osi narracji w *Mnichu*[28], czy tworzenie przez dwa kolejne łącza znaczącej frazy „odwrócić" i „twarzą do ziemi"; ciekawy efekt

[28] Niepublikowane opowiadanie hipertekstowe nadesłane w 2007 r. do redakcji magazynu internetowego „Techsty".

intraleksyjny występuje również w drugiej leksji *Bloku* Sławomira Shuty[29], będącej symulacją listy lokatorów między innymi dlatego, że składa się z szeregu paralelnych względem siebie łączy.

Następstwo leksji – wyrwa w tekście a narracja

Kiedy czytelnik, podążając za łączem, przechodzi do innej leksji, następuje swego rodzaju szok, podobnie jak przy zmianie sceny w filmie: znana treść zostaje zastąpiona nieodwracalnie przez nieznaną. Między tą a poprzednią leksją pojawia się wyrwa, a funkcję mostu pełni łącze. Dla czytelnika samo przejście na „drugą stronę" nie stanowi trudności, ale to wiąże się z koniecznością przeprowadzenia nad wyrwą narracji[30] (nie zawsze się to udaje).

Dla ciągłości narracji istotnym elementem jest jedność perspektywy narracyjnej[31], miejsca, czasu oraz postaci. Występuje ona wtedy, gdy te elementy nie zmieniają się radykalnie. O jedności pierwszej z nich można mówić, gdy w leksjach pojawia się ten sam narrator, o drugiej – gdy tło dla wydarzeń opisanych w obydwu leksjach da się połączyć w spójny obraz, o następnej (czasu) – gdy nie ma gwałtownych przeskoków w przyszłość ani w przeszłość, jedność zaś postaci polega na odwoływaniu się co najmniej do jednego wspólnego bohatera w warstwie fabularnej obydwu leksji, na nadaniu funkcji narratora postaci z poprzedniej leksji lub na odwołaniu się do narratora poprzedniej leksji jako do postaci.

Warto zauważyć, że w początkach kina przestrzegano tych jedności rygorystycznie. Niedopuszczalne było na przykład nagłe pokazanie bohatera w innym mieście, jeśli przedtem nie została sfilmowana jego podróż. Później jednak zaczęto stosować coraz śmielsze zmiany, więcej pozostawiając interpretacji widza. Podobnie ma się sytuacja w wypadku hipertekstu (choć oczywiście sposób konstruowania w nim jedności leksji odbiega zarówno od technik kinematograficznych, jak i powieściowych), a stosowane techniki są następujące:

- eksplicytna – polegająca na wskazaniu wprost perspektywy, postaci, czasu lub miejsca w każdej z leksji (np. w dialogu między Peterem a Werthem we wspomnianym już *afternoon*);
- implicytna – pozwalająca na podstawie narracji (np. charakterystyki osób, miejsc, sytuacji, wydarzeń) domyślić się, jaka jest relacja pomiędzy perspektywami narracyjnymi, osobami, miejscem i czasem w obydwu leksjach;

[29] S. Shuty, *Blok. Powieść hipertekstowa*, [online:] http://www.blok.art.pl.

[30] Narracja jest tu rozumiana,w myśl narratologii, jako byt złożony z dwóch komponentów: historii i dyskursu, utożsamianych niejednokrotnie z *mythos* i *logos* Arystotelesa lub fabułą i sjużetem formalistów rosyjskich.

[31] Por. S. Eile, *Światopogląd powieści*, Wrocław 1973.

- indeksalna (która dotyczy tylko leksji powiązanych poprzez łącze) – występująca wtedy, gdy relacja między leksjami konstytuowana jest przez odsyłacz, którym może być zaimek (np. „on", „tam", „wtedy"), rzeczownik, przysłówek określający względny czas wydarzeń, występujący w leksji docelowej i odsyłający poza nią (np. „następnie", „potem"); odsyłaczem może być również tekst samego łącza w leksji źródłowej, jeżeli określa perspektywę, czas, miejsce, postać bądź sytuację, które nie są wskazane w leksji docelowej (np. łącze o treści „wtedy", „tam", „dwudziestego lutego", „chłopiec" „spojrzał").

Zachowanie co najmniej jednej ze wspomnianych wyżej jedności – perspektywy, miejsca, czasu lub postaci – jest konieczne dla związania leksji w jedną fabułę. Oprócz tego w powieści hipertekstowej może pojawić się jedność tematyczna bądź symboliczna, konstytuowana podobnie jak pozostałe jedności.

Dodatkowo leksje mogą być powiązane poprzez podobieństwa lub opozycje formalne, np. pseudopowtórzenie (dwie leksje różniące się drobnymi szczegółami[32]), powtórzenie tekstu kotwicy łącza w leksji docelowej, a także poprzez podobieństwa lub opozycje na poziomie fabuły i świata przedstawionego (np. powtórzenie układu postaci bądź zdarzeń w różnych wątkach).

Warto dodać, że powieść hipertekstowa często zawiera fabuły fragmentaryczne, wieloznaczne i wielowersyjne. Dzieje się tak z kilku powodów:

- łącze umożliwia rozwidlenie fabuły już na poziomie leksji źródłowej;
- czytelnik często jest zmuszony samodzielnie odnajdywać i rekonstruować implicytne i indeksalne jedności narracyjne, przez co np. tożsamość postaci i następstwo wydarzeń przestaje być pewne i jednoznaczne;
- implicytne i indeksalne konstruowanie jedności narracyjnej powoduje, że tożsamość postaci i miejsc, następstwo wydarzeń oraz perspektywa narracyjna leksji może być różna w zależności od jej otoczenia;
- podział na leksje i stosowanie wielu łączy w jednej leksji prowadzi do wielowariantowej lektury przebiegającej różnymi drogami, przez co akumulatywne budowanie fabuły przez autora, jak i jej uporządkowana rekonstrukcja przez czytelnika są utrudnione;
- ograniczona możliwość stosowania zawieszenia i zaskoczenia (ang. *suspense* i *surprise*) jako narzędzi służących do utrzymania uwagi czytelnika powoduje, że używane są w tym celu łącza pełniące funkcję antycypacji lub zawieszenia.

Z uwagi na te właściwości powieść hipertekstowa grawituje nie w stronę utworu czysto fabularnego, lecz fabularno-asocjacyjnego, gdzie fabuła podporządkowana jest systemowi łączy, niosącemu ze sobą uporządkowanie symboliczne oraz wartości estetyczne.

[32] Np. leksje „beginning" i „false beginning" w *afternoon*.

MAŁGORZATA JANUSIEWICZ

Literatura hipertekstowa – ewolucja tradycji czy tradycji zaprzeczenie?

Współczesna literatura pokazuje różnorodność i niejednoznacznością rzeczywistości, która w czasach błyskawicznego rozwoju środków komunikacji codziennie konfrontuje każdego człowieka z informacjami liczonymi w tysiące, ich wersjami i komentarzami reprezentującymi odmienne wizje i interpretacje świata. Umożliwił to przede wszystkim Internet, który zdemokratyzował przepływ wiedzy i dzięki któremu jej odbiorca staje się także twórcą. Podobnie dzieje się z literaturą w sieci. Wprawdzie innowacja ta pociągnęła za sobą falę grafomańskich publikacji internetowych, ale taka jest cena demokratyzacji w sztuce. Z tego chaosu wyłania się jednak propozycja elity literackiej, tworzącej i propagującej nowy paradygmat i styl przekazu.

1

Główną cechą tradycyjnego tekstu literackiego jest narracja, której autor nawet wtedy, gdy opisuje wydarzenia rzeczywiste, jednocześnie kreuje swój sposób widzenia i interpretowania świata. Tej koncepcji propagowanej przez artystę towarzyszy wybrana przez niego forma utworu, równie mocno jak tekst wpływająca na odbiorcę. Pomimo indywidualnych odmienności (dotyczących świata przedstawionego, perypetii fabularnych, konwencji językowych), niektórzy w opowieściach widzą niezmienne realizacje ludzkich emocji i archetypów[1]. Forma pisemna przekazu sprzyjała rozbudowywaniu opisów, wydłużeniu i kom-

[1] Por. J. Campbell, *Kwestia bogów*, przeł. P. Kołyszko, Warszawa 1994.

plikowaniu opowiadania (na co przekaz ustny nie pozwalał), jednak konstrukcja narracyjna pozostała w nim niewzruszona. Na przełomie XIX i XX w. niektórzy autorzy zaczęli eksperymentować, poszukując nowej formuły narracji i narratora, mimo to zasięg eksperymentów w świecie „galaktyki Gutenberga"[2] był zawężony z powodów technicznych, percepcyjnych (związanych z czytaniem druku) i ekonomicznych[3]. Natomiast możliwości elektronicznego hipertekstu pozwalają na prawdziwe rozwinięcie skrzydeł w tej materii. Oczywiście zapowiedzi takich poszukiwań i zmian (polegających na łamaniu linearności w utworze) dostrzec można było dużo wcześniej – już w starożytnym Rzymie pojawiły kaligramy lub szaradowy układ tekstu tworzony w ramach towarzyskiego żartu. Tego typu zabawy widoczne są *Kaligramach* Guillaume'a Apollinaire'a[4], czy poemacie Stéphane'a Mallarmé *Rzut kośćmi nigdy nie zniesie przypadku*[5], a w Polsce w poezji barokowej[6] lub futurystycznej[7]. Uważano je za przejawy pewnego rodzaju dziwactwa lub (życzliwiej) – niepoważnych poszukiwań literackich. Zadziwiające jest, że tego typu zabaw nigdy nie zaprzestano. Wpisywano w tekst różne, wariantowe strategie odbioru, które zakładały wyraźną współpracę czytelnika z twórcą, czyli coś, co nazywamy interaktywnością. Wśród meandrów podobnych eksperymentów tego nurtu możemy umieścić powieść szkatułkową *Rękopis znaleziony w Saragossie* Jana Potockiego[8].

Utwory te zmuszały odbiorcę do dokonywania wyborów w trakcie czytania, ale za każdym razem tylko jednego z możliwych wariantów brzmienia tekstu i jego znaczenia. Dostrzegł to Roland Barthes, dzieląc teksty na dwa rodzaje: tradycyjny, tworzony przez pisarzy klasycznych – „czytalny" (franc. *lisible*), ba-

[2] Pojęcie to stworzył Marshall McLuhan i po raz pierwszy użył w swojej książce *Gutenberg Galaxy* (Toronto 1962); wydanie polskie: M. McLuhan, *Galaktyka Gutenberga*, [w:] *McLuhan. Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J. Stokłosa, Poznań 2001.

[3] Chociażby utwory z nurtu tzw. liberatury wydawane jednostkowo z powodu problemów wynikających z ich nietypowej formy (np. trójwymiarowa powieść Radosława Nowakowskiego *Ulica Sienkiewicza w Kielcach* została w 2002 r. opublikowana w niewielu numerowanych egzemplarzach przez samego autora, a w następnym roku, w nakładzie 500 egzemplarzy, przez Biuro Wystaw Artystycznych w Kielcach).

[4] Por. G. Apollinaire, *Calligrammes*, wydane po raz pierwszy w 1918 r. w Paryżu (polskie wydanie: G. Apollinaire, *Wybór poezji*, przeł. A.Ważyk, Warszawa 1980).

[5] Por. S. Mallarmé, *Rzut kośćmi nigdy nie zniesie przypadku*, przeł. T. Różycki, Kraków 2005.

[6] Por. *Helikon sarmacki. Wątki i tematy polskiej poezji barokowej*, wybór i wstęp A. Vincenz, oprac. M. Malicki, Wrocław–Kraków 1989.

[7] Por. T. Czyżewski, *Hymn do maszyny mego ciała*, [w:] tegoż, *Noc-Dzień. Mechaniczny instynkt elektryczny*, Kraków 1922.

[8] J. Potocki, *Rękopis znaleziony w Saragossie*, Warszawa 1976.

zujący na lekturze biernej, oraz „pisalny" (franc. *scriptible*), zakładający takie odczytywanie, które zyskuje status współaktywności twórczej[9].

W kolejnych eksperymentach formalnych, przybierających formę zabawy lub intelektualnej gry z czytelnikiem, wprowadzano różne strategie odczytywania utworu, zmieniające jego znaczenia. Przykładem są tu utwory takich pisarzy jak Julio Cortazar, Stefan Chwin czy Paweł Huelle. W literaturze staropolskiej znana jest interaktywna fraszka Jana Kochanowskiego *Raki*, pozwalająca odbiorcy decydować, jak czytać wersy – z lewej do prawej czy odwrotnie:

Folgujmy paniom nie sobie ma rada,
Miłujmy wiernie nie jest w nich przysada.
Godności trzeba nie za nic tu cnota,
Miłości pragną nie pragną tu złota,
Miłują z serca nie patrzają zdrady,
Pilnują prawdy nie kłamają rady [...][10].

Bogatsze wariacyjnie były utwory barokowe, m.in. utwór pod tytułem *Apostrophe* ze zbioru *Wielkiego Boga wielkiej Matki ogródek* Wojciecha Waśniowskiego[11]. Można tu dostrzec podobieństwo do gry planszowej z jej różnorodnymi możliwościami posunięć pionków:

Tobie	Panno	Matko	Księżno	Nieba	Ziemie
Panno	łaski	pełna	raju	ozdobo	plemię
Matko	pełna	uczy	różo	forto	święta
Księżno	raju	różo	śliczna	Pani	wzięta
Nieba	ozdobo	forto	Pani	Tobie	śpiewam
Ziemie	plemię	święta	wzięta	śpiewam	miewam

Natomiast Daniel Naborowski w utworze *Na nagie obrazy w łaźni* dał czytelnikowi różne warianty motywu przewodniego, wpływające na ostateczną wymowę wiersza:

Co za nagie obrazy, jeśli mię kto spyta?
Łaźnia tu, w łaźni nago myć się przyzwoita,
A jeśliby się komu niepoczesne zdały,
Wolno, jeżeli umie, przybrać femorały.

[9] Por. R. Barthes, *S/Z*, przeł. M. P. Markowski, M. Gołębiewska, Warszawa 1999.
[10] J. Kochanowski, *Fraszki. Pieśni. Treny*, Kraków 2008.
[11] W. Waśniowski, *Wielkiego Boga wielkiej Matki ogródek*, Kraków 1644; dostępny także online: http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=48903&dirids=1, [dostęp: 2008-10-30].

Item
Nie dziwuj się, żem nagość swoję ukazała:
Sen mię zmorzył, tak-em się nakryć zapomniała.

Item
Gościu, chciej mi powiedzieć, proszę, swoje zdanie,
Co byś wolał: czy żywą, czy to malowanie?

Item
Jeślić wadzę, żem nagość swoję ukazała,
Łaźnia tu, do łaźnie-m się ja nagotowała.
[...][12]

Dla baroku typowe też były związki między tekstem i obrazem, tworzące nową jakość (we współczesnych eksperymentach literackich już dość powszechną). Pozwalały one odbiorcy na decydowanie o kolejności odczytań. Taką formę ma np. anonimowy wiersz-koło przytaczany przez Jakuba Teodora Trembeckiego w jego *Wirydarzu poetyckim* z 1644 r., w którym zebranych jest sporo podobnych tekstów. Na rysunku koła, na jego szprychach, znajdowały się poszczególne wersy łączące się rozpoczynającą je i kończącą literą „O", tworzącą symbolicznie środkową oś i okręg zewnętrzny koła:

Od serdecznego afektu to kołO
Ochotnie toczę ku tobie wesołO
Ode mnie pokłon żebyć oddawałO
O zdrowie prosząc tegoć winszowałO
[...][13].

Pomijając fakt, że nie jest to literatura najwyższego lotu, takie teksty można uznać za zapowiedź poszukiwań multimedialnych i hipertekstowych, gdyż właśnie:

> Ponowoczesny teoretyk [...] ma świadomość, że struktura hipertekstowa wypowiedzi zakłada nieskończoną liczbę „realizacji" autorskich, które każdorazowo stanowią inną wersję, kolejne „odczytanie", będące

[12] Utwór Naborowskiego został opublikowany w *Wirydarzu poetyckim* Trembeckiego (tom 1), wydanym w 1910 r. we Lwowie, dostępnym online: http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=54245&dirids=1, [ten adres i następne – dostęp: 2008-08-03].

[13] J. T. Trembecki, *Wirydarz poetycki* (tom 1), Lwów 1910 (cyt. za: *Helikon sarmacki. Wątki i tematy polskiej poezji barokowej*, s. 205). Tekst wiersza dostępny także online: http://www.wbc.poznan.pl/dlibra/doccontent?id=54245&dirids=1. Podobny wiersz-obraz, znajdujący się obecnie w kościele Augustianów w Krakowie, przedstawia koło śmierci. Na jego szprychach napisano kolejne zdania o wspólnej końcówce rymu zamieszczonej w centrum, a na obwodzie koła cytat z Biblii. Por. http://parafia.augustianie.pl/index.php?a=show&p=img&i=11&img=430.

czynnością tekstotwórczą, a precyzyjniej rzecz ujmując „politekstotwórczą”[14].

Potocki w *Rękopisie znalezionym w Saragossie* bawi się z czytelnikiem w trochę inny sposób. Nie sugeruje odczytań, ale buduje pętle czasowe, wraca do wydawałoby się zapomnianych historii, pokazuje je z różnych perspektyw, opowiada poprzez innych narratorów, za każdym razem proponując odmienne ich znaczenie. Struktura tekstu przypomina wielokrotny, nakładany warstwowo palimpsest i tym samym powieść szkatułkowa wykracza poza swoje ramy, staje się czymś więcej. Są badacze, którzy dostrzegają związek między utworem Potockiego a losowym wyborem kart tarota. Niewątpliwie znów mamy do czynienia z intelektualną grą autora z czytelnikiem za pomocą konstrukcji tekstu.

Na początku XX w. powrócono do eksperymentów formalnych, do rozbijania tekstu na części znaczeniowe w założeniu równoważne, równoczesne i symultaniczne. Powrócono także do prób łączenia tekstu z innymi formami sztuki, do zacierania granic między tekstem, obrazem, a nawet dźwiękiem. Czymże innym jest wiersz Stanisława Młodożeńca *Moskwa*, jak nie zabawą dźwiękiem?

tu-m czy-m ta-m!
tam-tam TAM -
TU-M – -
tam-tam TAM tam-tam-tem TAM
czym-m tam-tam? tam-tam? czy-m tam?
TAM-M? TU-M?
czyli-m tam? – jeżeli-m tam to i tu-m
TUM-TUM a i tam a i tum – – -
oj-ja JJAJ tam a i tu-m -
to-m i tam i tum
TUM[15]

Podobne eksperymenty były domeną awangardy poetyckiej, takiej jak futuryści włoscy, którzy w poezji chcieli połączyć słowo, obraz i muzykę. Stworzenie przez dadaistów pojęcia wiersza fonetycznego i optofonetycznego już przez samo nazewnictwo sugeruje ten przyświecający im cel. Raoul Hausmann twierdził:

> [...] Wiersz fonetyczny stanowi połączenie oddechu i czynności mowy w czasowo ściśle określonej kolejności. Oznacza to, że zarówno oddech, jak i wytwarzany dźwięk mają jako środek wyrazu odgrywać twórczą rolę w (dźwiękowej) realizacji wiersza fonetycznego. Celem wyrażenia tych elementów w postaci typograficznej stosowałem litery różnej wiel-

[14] P. Zawojski, *Od obrazów pisma do pisma obrazów*, [w:] *Słowo w kulturze mediów*, red. Z. Suszczyński, Białystok 1999, a także online: http://venus.fil.us.edu.pl/film-i-media/zawoj/PZobrpis.html.

[15] S. Młodożeniec, *Kreski i futureski*, Kraków 1921.

> kości, duże i małe, cienkie i wytłuszczone, żeby w ten sposób stworzyć coś w rodzaju zapisu nutowego. Tak oto powstał wiersz optofonetyczny i fonetyczny, stanowiący pierwszy krok w kierunku poezji całkowicie odprzedmiotowionej, abstrakcyjnej"[16].

W ten sposób pojawiła się całkiem nowa filozofia poetyckiego zapisu. Jej możliwości realizował wspomniany już Mallarmé. W jego utworze *Rzut kośćmi nigdy nie zniesie przypadku* elementem znaczącym staje się rozmieszczenie tekstu – puste miejsca kartki tworzą znaczący graficznie wzór. Michał Paweł Markowski, jeden z badaczy twórczości tego autora, skomentował to tak: „Czytelnik nie jest kimś uprzednim wobec tekstu, ale wpisuje się w pole wiersza"[17]. Mallarmé w swoim poemacie dokonał „radykalnej przemiany samej zrozumiałości poprzez bezkresną produkcję najwidoczniej wzajemnie się wykluczających odczytań tego samego fragmentu językowego"[18]. Dlatego to właśnie odbiorca dokonuje wyboru między wieloma możliwymi odczytaniami tekstu sugerowanymi przez jego typografię. Tym samym staje się współtwórcą dzieła, ostatecznie decydującym o jego kształcie.

Cortazar w *Grze w klasy*[19] świadomie używa pojęcia „gra" do określenia pewnej formy relacji autor–czytelnik. Ktoś, kto rozpoczyna lekturę powieści, wprawdzie napotyka notę odautorską z wyraźną sugestią odczytań, jednak już w sam tekst wpisane są co najmniej dwa ich sposoby. Czy można to już nazwać wariantowością i interaktywnością? Kto właściwie decyduje o kolejności poszczególnych rozdziałów, jeśli czytamy tak z woli autora?

Jak widać po tym krótkim przeglądzie, poszukiwania nowych form konstrukcyjnych w literaturze lepiej sprawdziły się w krótkich formach literackich, raczej dość egzotycznych na tle powszechnej produkcji i często nienależących do twórczości zbyt wysokiego lotu. W dłuższych tekstach prozatorskich budowanie wariantowości przysparza sporych trudności z powodu trudnej do sensownego ominięcia linearności narracji w formie druku. Skupienie się na jednym toku narracyjnym wynika między innymi także z zasady ekonomiczności wypowiedzi – inaczej autor musiałby opracować kilkanaście opowieści w jednej, historie

---

[16] Cyt. za: T. Wilmański, *Kikakoku, czyli przestrzeń słowa*, „Zeszyty Artystyczne" 1996, nr 9, PWSSP w Poznaniu, [online:] http://free.art.pl/wilmanski/teksty/22_pl.htm.

[17] M. P. Markowski, *Nicość i czcionka. Wprowadzenie do lektury „Rzutu kośćmi" Stéphane'a Mallarmégo*, [w:] S. Mallarmé, *Rzut kośćmi nigdy nie zniesie przypadku*, s. 22.

[18] Cytat z: B. Johnson, *Poetry and performative Language: Mallarmé and Austin*, [w:] *The Critical Difference*, Baltimore 1980, s. 69, przywołany przez Michała Pawła Markowskiego (w jego przekładzie) w: tenże, *Nicość i czcionka*, s. 8. Tekst Johnsona dostępny w oryginale m.in. online: http://books.google.com/books?hl=pl&lr=&id=0MSif1HaJYEC&oi=fnd&pg=PR9&dq=B.+Johnson,+Poetry+and+performative+Language:+Mallarm%C3%A9+and+Austin+,w:+The+Critical+Difference,+Baltimore,+Johns+Hopkins,&ots=fWRTnJf0gd&sig=7ho0XSjDqSMFnTfmaguXvRC9664#PPA53,M1.

[19] J. Cortazar, *Gra w klasy*, przeł. Z. Chądzyńska, Warszawa 2004.

rozrastałyby się, tworząc sieć połączeń, mając przy tym tendencję do rozbudowywania i permanentnego niekończenia[20].

Przy końcu XX w. pojawiły się wreszcie możliwości techniczne pozwalające wyzwolić tekst z ograniczeń przestrzeni, tak jak druk wyzwolił go z ograniczeń czasu. Przestrzeń tekstu przestała być wyłącznie linearna. Współczesne poszukiwania nowego sposobu narracji zyskały potężnych sojuszników – multimedia z olbrzymimi możliwościami ich środowiska elektronicznego, pozwalającymi bez problemów tworzyć kolejne połączenia rozbudowujących się opowieści, wspartych filmem, muzyką itp.[21]. Nie ma tu miejsca na tradycyjną chronologię narracyjną i konstrukcję przyczynowo-skutkową, za to pojawia się pojęcie hierarchiczności, wariantowości, interaktywności oraz multimedialności.

W swojej najbardziej podstawowej formie utwór, aby być interaktywny i hipertekstualny, wymaga oprócz wątków czy epizodów, także punktów decyzyjnych, węzłów, czyli hipertekstowych połączeń pomiędzy epizodami. Jednostkami narracji i fabuły są fragmenty tekstu zazwyczaj nazywane leksjami[22], do nich mogą być dołączane elementy plastyczne lub muzyczne. Te epizody tworzą krótsze lub dłuższe części, wyznaczające momenty, w których czytelnik zanim dokona aktu współtwórczego (wyboru innego ciągu epizodów) – odbiera tekst w sposób konwencjonalny.

Taka konstrukcja utworu – węzły skojarzeń realizujące się w nowych elektronicznych utworach jako punkty węzłowe – jest bliższa ludzkiemu umysłowi i procesom myślowo-skojarzeniowym (przez podobieństwo do sposobu działania pamięci). Możemy to dostrzec choćby w modnym ostatnio, jako najbardziej efektywnym sposobie robienia notatek, tzw. *mind mappingu*[23]. I w tym sposobie

[20] Taką wizję tekstu mamy przedstawioną w utworze Jorge Luisa Borgesa *Ogród o rozwidlających się ścieżkach* (por. tenże, *Historie prawdziwe i wymyślone*, przekład zbiorowy, Warszawa 1993). W ograniczonym zakresie jest nią także *Rękopis znaleziony w Saragossie* Potockiego.

[21] W pochodzącej z 1970 r. książce *S/Z* Barthes opisywał „tekst idealny", w którym mielibyśmy do czynienia z zestawianymi ze sobą, połączonymi sieciami tekstów. Ów tekst nie ma początku, lecz ma rozliczne wejścia, a żadne z nich nie jest główne. Jest to tekst mnogi, który ze względu na niewyczerpalność języka zawsze będzie nieograniczony.

[22] Leksja to zapożyczony przez badaczy hipertekstów z prac Barthesa termin, pod którym kryje się znaczeniowa jednostka lektury. Por. M. Pisarski, *Dyskretny urok hipertekstualizmu*, [w:] *Liternet.pl*, red. P. Marecki, Kraków 2003, s. 50–51.

[23] *Mind mapping* (mapa myśli) jest to szczególny rodzaj nielinearnego notowania za pomocą koloru, rysunku, słów, symboli. Metoda została opracowana i rozpowszechniona przez Tony'ego Buzana. Podnosi efektywność pracy mózgu, sprzyja twórczemu myśleniu. Przyjmuje

zapisu możemy dostrzec charakterystyczne cechy struktury narracyjnej utworów należących do e-literatury, jak choćby hierarchiczność czy punkty węzłowe. Kontynuując to porównanie, zauważamy, że także w *mind mappingu* stosuje się multimedialność, czym bowiem innym są elementy kolorystyczne i graficzne? Taki właśnie może być dzisiejszy hipertekst literacki. Samo pojęcie hipertekstu początkowo stosowano przede wszystkim w literaturze teoretycznoliterackiej jako określenie tekstu „drugiego stopnia" (tekst późniejszy, reagujący na poprzedni)[24], późniejsze rozszerzenie znaczenia dotyczyło tekstów o nielinearnej strukturze, a wraz z rozwojem mediów i Internetu zaczęto kojarzyć to pojęcie z jego multimedialną postacią, czyli taką, która jest kombinacją tekstów, obrazów, dźwięku, filmów lub fotografii, i która narzuca nawigację poprzez łącza. Takie teksty zmuszają odbiorcę do aktywności, gdyż dają wybór, a zostawiając otwarte miejsca, np. na komentarz lub kontakt z autorem, zapraszają do dialogu i interakcji. W ten sposób idea literackiej interaktywności znajduje swoją realizację w świecie multimediów i w sieci, a nowe zjawiska dotyczące utworów multimedialnych, czy inaczej – hipertekstowych, tworzą potencjał napięć, który wpływa na oblicze przyszłej literatury, generując zmiany i tworząc nowe gatunki.

Na naszych oczach powstaje np. hipertekstowa powieść multimedialna, która jest:

- interaktywna, gdyż to czytelnik musi dokonać wyboru aktualnej ścieżki narracyjnej, a niekiedy, w strukturze otwartej, może wręcz współtworzyć utwór,
- hipertekstowa, ponieważ używa hiperłączy jako przejść między jednostkami tekstu lub innych znaczeniowych elementów utworu (takich jak obraz czy dźwięk),
- multimedialna, ze względu na rozbudowywanie znaczeń tekstu przy pomocy środków pozaliterackich.

Następuje również zjawisko „zlewania się" literatury z performancem multimedialnym net-artu (sztuka Internetu[25]) i z hiperfikcją w rozumieniu fabularnych gier wirtualnych.

W sposób podobny jak otwarty hipertekst powstawała *Hitalia*[26]. To jeden z pierwszych polskich utworów tego typu w sieci. Jest efektem konkursu lite-

---

promienistą strukturę, co odzwierciedla naturalny sposób myślenia opierający się na skojarzeniach. Por. T. Buzan, *Rusz głową*, przeł. J. Morka, Łódź 2003.

[24] Por. K. Wyrwas, K. Sujkowska-Sobisz, *Mały słownik terminów teorii tekstu*, Warszawa 2005, s. 63, lub B. Bednarek, *Hiperteksty „Wyspy Skarbów" Stevensona*, [w:] *Pejzaże kultury. Prace ofiarowane Profesorowi Jackowi Kolbuszewskiemu w 65. rocznicę Jego urodzin*, red. W. Dynak, M. Ursel, Wrocław 2005, s. 497.

[25] Nie jest to sztuka umieszczana w Internecie, lecz istniejąca w formie kodu na dysku komputera, możliwa do oglądania wtedy, gdy ten jest połączony z Internetem . Por. E. Wójtowicz, *net art – sztuka wobec interaktywności*, [online:] http://www.techsty.art.pl/magazyn/netart/sztuka01.htm.

[26] [online:] http://www.rotfl.eu.org/hitalia.

rackiego i składa się z wielu indywidualnych opowieści różnych internautów tworzących wspólną historię rozbitków na nieznanej planecie – Hitalii. O tym, który z nadesłanych tekstów zostanie opublikowany, decydował administrator strony internetowej, na której zamieszczano kolejne części tej historii. Powstaje pytanie, kto właściwie jest tutaj autorem: pomysłodawca, czytelnicy, a może właśnie koordynator-administrator, ponieważ jest architektem struktury tej opowieści i pozwala innym wypełniać puste miejsca? Cechy charakterystyczne takiego utworu to:

- występowanie w nim sprzężenia zwrotnego (odbiorca czyta opublikowane już teksty i tworzy własny, czym wpływa na następnych autorów i kształt całości),
- synkretyzm sztuk (obok kolejnych opowiadań zamieszczone są mapy, grafiki, filmiki dotyczące tematyki utworu, tu – planety i jej środowiska), czyli multimedialność przekazu,
- każda jego część napisana jest w innym stylu (co wynika z wielości twórców i ich sposobów tworzenia),
- charakter polifoniczny (ze wspomnianej już wyżej przyczyny),
- tekst jako całość jest interaktywny.

Hitalia to nieprzewidywalne w momencie powstawania przedsięwzięcie literackie e-literatury. Spójrzmy na inne przykłady polskich e-utworów. W 2002 r. Sławomir Shuty zamieścił w Internecie pierwszą w pełni narracyjną opowieść *Blok*[27], a w 2005 r. na płycie CD została wydana powieść hipertekstowa Radosława Nowakowskiego *Koniec świata według Emeryka*[28] (pisana w Internecie już od 2002 r.).

Blok opowiada o mieszkańcach jednego z dziesięciopiętrowych budynków w Nowej Hucie[29]. Spis treści odzwierciedla strukturę utworu, w którym osią konstrukcyjną jest lista lokatorów – klikając dowolne miejsce na niej, poznajemy kolejne lokale i ich mieszkańców. Łącza się zapętlają, od jednego sąsiada możemy zawędrować do drugiego (także już poznanego), dość łatwo się zorientować w systemie połączeń leksji.

Mamy tu do czynienia z wykorzystaniem hiperłączy na 3 sposoby:

1. gdy najedziemy kursorem na wyróżniony tekst, napotkamy krótkie komentarze i oceny odautorskie dotyczące bohaterów utworu;
2. jednocześnie możemy przejść do leksji wzbogacającej charakterystykę świata przedstawionego oraz danej postaci (poprzez wspomnienia lub opis jej uczuć);

[27] S. Shuty, *Blok. Powieść hipertekstowa*, [online:] http://www.blok.art.pl/.

[28] R. Nowakowski, *Koniec świata według Emeryka*, [online:] http://www.emeryk.wici.info/Emeryk1/tytul.htm.

[29] Jest to elektroniczna wersja powieści Shutego wydanej drukiem pod tytułem *Cukier w normie z ekstrabonusem* (Warszawa 2005).

3. możemy też przejść do innego lokalu czy bohatera.

Konstrukcja narracji jest jasna: spacerujemy po trzech lokalach na każdym z pięter. Forma, kształt, a nawet treść utworu są dość ascetyczne. Autor nie wykorzystuje żadnych elementów filmowych czy muzycznych, ale zamieszcza rysunki autorstwa Marcina Maciejowskiego. Opisuje ubogi świat wewnętrzny mieszkańców bloku, dla których największą atrakcją są zakupy w supermarkecie. Ich język jest dość prostacki i prymitywny, często wulgarny. Utwór ma wyraźnie klasyczną, gutenbergowską proweniencję, i to zapewne jest przyczyną niewykorzystania w pełni możliwości, jakie dają multimedia.

Nowakowski w *Końcu świata według Emeryka* stosuje strukturę leksji, hiperpołączeń, animację i grafikę komputerową. Tekst składa się z 250 leksji połączonych 600 linkami, które dają wielość odczytań[30]. Historia opowiada o ostatnim dniu świata, który ma się skończyć, zgodnie z legendą, gdy kamienny Emeryk (klęcząca figura pielgrzyma znajdująca się w Nowej Słupi) dotrze na Święty Krzyż (Łysa Góra), do znajdującego się tam opactwa. O kolejności poznawania wydarzeń decyduje czytelnik, gdyż autor zrezygnował z linearności opowiadania, stosując strukturę hipertekstową. W kolejnych pięciu częściach opisywane są różne miejsca w różnym czasie i z różnych perspektyw. Dzieje się tak, ponieważ Nowakowski zwielokrotnia liczbę punktów widzenia poprzez pomnożenie narratorów (znajdowanych za pomocą hiperłączy): obok odautorskiego narratora, który komentuje wydarzenia lub zjawiska, a przede wszystkim rozważa trafność użytych środków literackiego wyrazu, są nimi m.in. kasztanowiec, ptak, szopa, kot, kamienny Emeryk, jabłoń. Kluczowe dla utworu są efekty wizualne, wzmacniające wymowę słów (np. rozważania ptaka zapisane są tak, że poszczególne litery kreślą linię jego lotu), ważne jest także tło, na którym pojawia się tekst. Autor indywidualizuje język narratorów, bawi się leksyką, rytmem, dźwiękiem słów, ale także dźwiękami towarzyszącymi tekstowi. Wizja przestrzeni zależy tu od dociekliwości czytelnika i konsekwencji w szukaniu możliwych linków. Na tym wprawdzie kończy się interaktywność utworu, lecz ważniejsza jest jego strona wizualna i polifoniczność. W kolejne leksje wchodzi się poprzez różne strony WWW, niekoniecznie logicznie ze sobą powiązane, ponieważ tekst ten powstaje drogą swobodnych (takie odnosi się wrażenie) skojarzeń.

Wspomniane wyżej przykłady polskich utworów elektronicznych w różnym stopniu posługują się typowymi dla hiperliteratury cechami (hierarchicznością tekstu, wariantowością czy też interaktywnością oraz multimedialnością). Każdy z nich jednak na swój sposób poszukuje nowego sposobu kontaktowania się z czytelnikiem oraz nowych relacji między autorem, czytelnikiem i światem przedstawionym utworu.

[30] Por. P. Marecki, *Krótka historia hiperfikcji w Polsce – próba kalendarium k*, „Odra" 2005, nr 6, s. 136–140.

3

Aktywny odbiór utworów był od zawsze celem pisarzy. Dlatego interaktywność w literaturze, wprawdzie charakterystyczna dopiero dla epoki multimediów i sieciowości, gdyż przez nie wspierana, zaznaczała się w eksperymentach twórczych już od dawna. Dla współczesnej literackiej awangardy, która posiłkuje się nowymi mediami, miejscem poszukiwań stał się Internet. Twórcy literatury multimedialnej są przedstawicielami tradycji skupiającej się na znalezieniu sposobów poszerzenia znaczeń tekstu za pomocą elementów pozaliterackich i zapraszającej czytelnika do wspólnej gry w odczytywanie sensów istniejących oraz współtworzenie nowych. W hipertekście niemal wszystkie elementy klasycznej poetyki podlegają poważnym zmianom, szczególnie fabuła i narracja. Najważniejsze zmiany zachodzą jednak w relacji czytelnik – autor i czytelnik – narracja.

Wskazując bezpośrednich poprzedników takiej formy literackiej, można wspomnieć nie tylko *Grę w klasy* Cortazara, czy *Rękopis znaleziony w Saragossie* Potockiego, lecz także *Ferdydurke*[31] Gombrowicza. Ideę takiego tekstu najpiękniej i najpełniej opisywał Jorge Luis Borges w opowiadaniu *Ogród o rozwidlających się ścieżkach*[32]. Przedstawił w nim model utworu totalnego, opisując w linearnym tekście utwór nielinearny, który w latach sześćdziesiątych, gdy powstało opowiadanie, nie miał żadnych możliwości technologicznych, by zaistnieć. Cortazarowska *Gra w klasy* w swojej strukturze tradycyjnego, drukowanego tekstu starała się wprawdzie ową linearność narracyjną przełamać, ale tym samym tylko potwierdzając tę niemożność.

Tekst literacki, nie tworząc już jednorodnej i jednolitej wizji świata (która zresztą zawsze okazywała się nieprawdziwa), udowadnia względność i niejednoznaczność przedstawianych wydarzeń oraz buduje rzeczywistość wielowymiarową, w której pobrzmiewa polifoniczność narracyjna[33]. Opowieść staje się naprawdę otwarta[34].

Dostrzegamy także zjawisko sprzężenia zwrotnego: nie tylko literatura elektroniczna czerpie z osiągnięć tej tradycyjnie drukowanej, ale i ta korzysta z zasobów i pomysłów utworów sieciowych. Odbywa się to na różnych płaszczyznach:

- tematycznej, gdy rzeczywistość sieciowa staje się głównym elementem fabuły (przykładem – *S@motność w sieci* Janusza L.Wiśniewskiego[35]),

[31] W. Gombrowicz, *Ferdydurke,* Kraków 1988.

[32] Por. przypis 20.

[33] Por. M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, przeł. N. Modzelewska, Warszawa 1970, s. 48.

[34] Por. U. Eco, *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*, przeł. J. Gałuszka, L. Eustachiewicz, A. Kreisberg, M. Oleksiuk, Warszawa 1973, s. 14–15 i 40–42.

[35] J. L. Wiśniewski, *S@motność w sieci*, Warszawa 2001.

- konstrukcyjnej, gdy sposoby narracji stosowane w e-utworach przenikają do literatury tradycyjnej, w tym wypadku przede wszystkim poprzez stosowanie hierarchiczności lub nakładanie się na siebie wariantowych wersji zdarzeń (przykładem – *Żona prezydenta* Stefana Chwina[36] lub *Ostatnia wieczerza* Pawła Huelle[37]),
- medialnej, gdy w obszar literacki autor włącza inne media (przykładem – *Taniec w skorupkach* Tomasza Tryzny[38]).

W ten sposób multimedialność utworów powoduje zacieranie się granic między gatunkami literackimi, co może przyczynić się do tego, że obok terminu „multimedialność" pojawi się „multigatunkowość".

4

Jak twierdzi Ryszard W. Kluszczyński, wszechobecna interakcja między twórcą a odbiorcą jest charakterystyczną cechą naszej cywilizacji, a tym samym ma wpływ na kształt współczesnej literatury[39]. To, co w utworze literackim do tej pory nie miało szans na zaistnienie albo ze względu na ograniczenia technologiczne czy ekonomiczne istniało zaledwie marginalnie, teraz stało się jego cechą konstytutywną. Przemiany te są zgodne z poszukiwaniami i autorskimi eksperymentami, obecnymi w literaturze od dawna, oraz z naturalnym sposobem poznawania świata.

Nancy Kaplan zaprasza czytelnika do hipertekstowej nawigacji po swojej pracy dotyczącej teoretycznych problemów elektronicznego piśmiennictwa słowami: „Zaryzykuj i dokonaj własnego wyboru. [...] Jest wiele sposobów na czytanie tej pracy, żaden z nich nie odda dokładnie przebiegu mojego wywodu"[40].

Zdanie to być może najlepiej wyraża rodzaj aktywności odbiorcy literatury hipertekstowej. Szybko można się jednak zorientować, że nie jest to wyłącznie cecha związana z hipertekstem. Czyż nie tak czytamy teksty w ogóle? Po prostu w literaturze, wraz z rozwojem technologicznym, rozwinęły się drzemiące w niej od dawna możliwości.

---

[36] S. Chwin, *Żona prezydenta*, Gdańsk 2005.

[37] P. Huelle, *Ostatnia wieczerza*, Kraków 2007.

[38] T. Tryzna, *Taniec w skorupkach*, Warszawa 2007.

[39] Por. R. W. Kluszczyński, *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2002, s. 20–35.

[40] „There are a number of ways to read this essay, none of which will exactly replicate the text of the talk I gave. Take a chances with your choices" [tłum. na język polski M.J.] (N. Kaplan, *E-literacies. Politexts, Hypertexts, and Other Cultural Formations in the Late Age of Print*, [online:] http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/mar/kaplan.html.

AGNIESZKA PRZYBYSZEWSKA

Nowa? Wizualna? Architektoniczna? Przestrzenna?

Kilka słów o tym, co może literatura w dobie Internetu

Na początku kilka wyjaśnień. Tekst ten – jak zapowiada podtytuł – to zaledwie „kilka słów" na temat kondycji, czy może raczej możliwości literatury w czasach, gdy przeciętny człowiek znacznie częściej (i sprawniej) zagląda na strony WWW niż do książki. Kilka kwestii, które poruszę, nie może oczywiście dać całościowej wizji zagadnienia. Nie jest to też celem tego szkicu. Zamierzam bowiem wskazać w nim bardzo wąski nurt rozważań dotyczących e-literatury czy (by użyć innego określenia) liternetu – przyjrzeć się zagadnieniom typografii, zastanowić się nad tym, co dają literaturze możliwości kształtowania tekstu przynoszone jej przez nowe medium, w którym zaczęła się już zadomawiać[1].

[1] Potrzebę zajęcia się tematem typografii sieci postulował m.in. Maciej Dutko w artykule *Typografia Internetu – problemy badawcze*, zamieszczonym w pracy zbiorowej *Oblicza kultury książki. Prace i studia z bibliologii i informacji naukowej* (red. M. Komza, K. Migoń, M. Skalska-Zlat, A. Żbikowska-Migoń, Wrocław 2005, s. 141–150). Dla swoich badań proponuje on jednak odmienną niż moja perspektywę. Jedynym punktem odniesienia są dla niego „tradycyjne" techniki typograficzne, które ja przyjmuję tylko za jeden z dotychczas zrodzonych nurtów. Stąd od samego początku dla mnie typografia Internetu jest kontynuacją pewnego rodzaju tradycji, Dutko zaś poszukuje w jej obrębie przełomu. Badacz ten stwierdza: „I tak, analizując typografię na gruncie wirtualnym, przeanalizować trzeba będzie np. nowe w stosunku do tradycyjnych elementy, jako specyficzne i nowatorskie semiotyczne środki komunikacji z użytkownikiem: bannery, ramki, zakładki, intra etc. Na gruncie tych obserwacji będziemy szukać odpowiedzi na zasadnicze dla nas pytanie: czy Internet jako nowe medium stworzył nowe reguły semiotyki przekazu?" (M. Dutko, *Typografia Internetu – problemy badawcze*, s. 145). Moje tezy o związku typografii sieci z wcześniejszą tradycją rozwijam dalej w tekście głównym.

Kontekstem moich rozważań będą z jednej strony artykuły badaczy z amerykańskich środowisk naukowych (Davida Smalla, Jasona Lewisa, Alexa Weyersa oraz Yin Yin Wonga), autorów oprogramowań pomagających wprowadzić to, co określają oni terminami rozszerzonej bądź temporalnej typografii (ang. *extended typography, temporal typography*), z drugiej zaś teksty i teorie ujmujące bądź pozwalające ująć ową odmianę typografii jako kontynuację wcześniejszych nurtów. Wśród tej drugiej grupy tekstów kluczowe będą dla mnie wypowiedzi teoretyczne na temat liberatury[2] oraz (poniekąd naturalnie z nimi się kojarzące) rozważania Dicka Higginsa dotyczące intermedialności[3].

2

Zacznijmy od końca. Co może w ogóle literatura w Internecie? Przede wszystkim nadal być literaturą, czyli sztuką słowa, a zatem takim działaniem artystycznym, które za jedno (nie zawsze przecież jedyne) ze swoich tworzyw uznaje właśnie słowo. Tu chciałabym od razu zaznaczyć, iż już ze względu na stosunek do owego słowa wyraźnie dają się wyróżnić dwa skrajne nurty.

[2] Liberatura to wprowadzony na grunt polski przez Zenona Fajfera termin obejmujący wszelkie rodzaje twórczości literackiej, w której funkcje słowa oraz jego przestrzennego, materialnego czy graficznego ukształtowania są do siebie zbliżone. W odróżnieniu od książki artystycznej w dziele liberackim warstwa wizualno-materialna nie ma charakteru interpretacyjnego, ilustracyjnego czy inkrustacyjnego, znaczenia są bowiem budowane w równej mierze przez poziomy treści i formy rozumiane szerzej niż tradycyjnie. Co bardzo ważne – w liberaturze zmiana struktury wizualnej, materialnej czy przestrzennej zapisanego tekstu w większości wypadków prowadzi do zmiany sensu lub wręcz uniemożliwia odczytanie utworu. Dlatego właśnie tego rodzaju twórczość nazywana jest też „literaturą totalną", a więc taką, której wszystkie elementy (także i te, na które zwykle nie zwracamy uwagi) trzeba dostrzec i traktować jako nierozerwalną całość. Zaproponowany przez Fajfera termin zmusza literaturoznawców do zredefiniowania takich pojęć jak forma, tworzywo, dzieło literackie czy książka. Nie tylko słowo, ale również sposób jego zapisania (czcionka, kolor i kształt tekstu), rozmieszczenie w przestrzeni strony (lub w innej, nawet rzeczywistej przestrzeni), faktura papieru (lub innego materiału, na którym zapisano utwór) stają się tworzywami literatury, składnikami dzieła literackiego w dużym stopniu budującymi jego sens. Książka z kolei nie musi być klasycznym woluminem, przede wszystkim zaś – zdaniem liberatów – nie powinna powstawać jako efekt powszechnie obowiązujących konwencji. Por. m.in.: Z. Fajfer, *Liberatura. Aneks do słownika terminów literackich*, „Dekada Literacka" 1999, nr 5–6; tenże, *Liberatura czyli literatura totalna (Aneks do „Aneksu do słownika terminów literackich")*, „FA-art" 2001; K. Bazarnik, *Krótkie wprowadzenie do liberatury*, „Er(r)go" 2003, nr 2; *Tekst-tura. Wokół nowych form tekstu literackiego i tekstu jako dzieła sztuki*, red. M. Dawidek-Gryglicka, Kraków 2005.

[3] Por. D. Higgins, *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, przeł. K. Brzeziński i in., Gdańsk 2000.

Pierwszy z nich to literatura niejako adaptowana do Internetu, ale mogąca funkcjonować równie dobrze w wersji klasycznej – książkowej[4]. Zaliczyć tu trzeba wszystkie oficjalne i nieoficjalne projekty internetowych bibliotek, w których znajdziemy dzieła bardziej i mniej znanych artystów. Z drugiej strony w obręb tego właśnie nurtu wpisuje się działalność takich portali, jak np. interaktywny serwis poetycki „Nieszuflada"[5], a więc takie miejsca w sieci, gdzie często można przeczytać teksty dotychczas nieopublikowane w wersji książkowej. Ów brak klasycznej publikacji oczywiście może (acz nie musi) być świadomą decyzją autorską. Charakteryzując ten obszar występowania literatury, trzeba zaznaczyć, iż różnice między postaciami tekstów internetowych i ich wydań książkowych (realnie istniejących lub niejako wirtualnych, w wypadku dzieł dotychczas niepublikowanych) najczęściej są tylko i wyłącznie natury technicznej. Tekst funkcjonujący w Internecie będzie oczywiście miał postać cyfrową, a także wszystkie te cechy, które mają (czy mogą mieć) twory/teksty nowomedialne[6]. Jako tekst do czytania będzie jednak zapisany/napisany dokładnie tak, jak te, które czytamy na co dzień; jednocześnie, choć korzystając z udogodnień komputera dużo łatwiej nadać utworom inny niż najbardziej typowy kształt (m.in. poprzez operowanie barwą czcionek i tła), w obrębie nurtu, o którym mówimy, zabiegi tego typu, jeśli w ogóle są wykorzystywane, mają raczej charakter dekoracyjny[7]. Sensy w ża-

[4] Ten rodzaj twórczości literackiej najczęściej określa się terminem „literatura w sieci", w przeciwieństwie do sensu stricto „literatury sieci" . Por. m.in. liczne teksty na ten temat w książce *Liternet. Literatura i Internet* (red. P. Marecki, Kraków 2002) oraz *Liternet.pl* (red. tenże, Kraków 2003).

[5] [online:] www.nieszuflada.pl, [dostęp: 2007-10-20]. W *Słowie wstępnym* umieszczonym na tej stronie czytamy: „Oto nieszuflada. Nieszuflada tym różni się od przeciętnej, oklepanej do znudzenia w swej użyteczności szuflady, że nie można w niej nic odłożyć. Oto jest miejsce dla tych, którzy nie chcą już swoich wierszy odkładać do szuflad, dla tych, którzy wiersze do szuflad nieodłożone chcą przeczytać i dla tych, którzy nie odkładając już do szuflad swoich wierszy, chcą komentować wiersze tych, którzy ich do szuflad nie odłożyli, lecz odłożyli nie do szuflad, czyli w NIESZUFLADZIE" .

[6] Spośród wielu charakterystyk „obiektów nowych mediów", jak je nazywa Lev Manovich, warto przywołać, jako jedną z najnowszych i najpełniejszych, tę jego autorstwa, która wyróżnia pięć cech (ważne jest, iż nie muszą one występować równocześnie): reprezentacja numeryczna, modularność (fraktalna struktura), automatyzacja, wariacyjność, transkodowanie (por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006).

[7] Część tego typu przestrzeni literatury wręcz ogranicza nieklasyczne rozwiązania towarzyszące prezentacji tekstu (a więc np. pozornie tak łatwo stosowane na stronach HTML różnicowanie czcionek). Twórcy „Nieszuflady" tłumaczą to w następujący sposób: „Naszym pierwotnym zamiarem było udostępnienie Autorom WIERSZY i FORUM możliwości twórczego wykorzystania HTML w celu tworzenia wpisów o dowolnym kolorze i wielkości czcionki... Niestety, wymaga to pewnej wprawy w stosowaniu tzw. znaczników, których błędne użycie powoduje uszkodzenie tworzonej dynamicznie strony z nowym wpisem. Wystarczy źle wpisać zakończenie znacznika, aby sformatowanym tekstem była pisana CAŁA strona, włącznie z wpisami osób poniżej. Błędne zastosowanie innych znaczników może spowodować jeszcze gorsze zamieszanie. Tak więc – z przyczyn funkcjonalnych – mechanizm wpisów analizuje

den sposób nie zmieniają się tu w zależności od tego, w jakim medium jest ono zapisane.

Druga grupa to literatura sieci – teksty tworzone w nowym medium i w nim właśnie zakorzenione, świadomie wykorzystujące jego możliwości, literatura, której nie da się „adaptować", „przepisać" nie uroniwszy nic z jej sensów jako klasycznej książki[8]. Oczywiście istnieje także możliwość wskazania grupy utworów niejako pośrednich, takich które z jednej strony stanowią swoisty reprint tych wydanych klasycznie, z drugiej zaś sprawnie wykorzystują możliwości nowych mediów, operując m.in. rozszerzoną typografią. Przykładowo, opracowany przez Smalla projekt *Virtual Shakespeare* (raczej medialny niż sieciowy) robi użytek z wszystkiego, co oferuje medium komputerowe (opisy tego projektu znajdują się w pracach Smalla, natomiast sam projekt jak dotąd nie jest dostępny w sieci). Do analizy tego pomysłu powrócę za chwilę[9].

Z toku mojego dotychczasowego wywodu wynika, że e-literatura po pierwsze, może być literaturą w sensie sztuki słowa, po drugie zaś literaturą sieci, a więc wykorzystującą na szeroką skalę możliwości nowego medium[10]. W konsekwencji wyłania się trzecia opcja –literatura wpisująca się w paradygmat sztuki wyznaczany przez pojawienie się nowych mediów (przede wszystkim komputera i Internetu). Warto pamiętać, że w wyniku ogólnokulturowych przemian jej funkcja pozostała taka sama jak poprzednich dwóch – oddziaływać na ludzi poprzez słowo. Przekształceniu uległo głównie to, jak (pod względem technicznym) owo słowo „wygląda" i jest przekazywane. A zmiany zawsze są związane z mentalnością ludzi i możliwościami technicznymi danej epoki[11]. Stąd chwilowo dla naszych rozważań pożyteczniejsze od pytania, co może literatura w dobie Internetu, jest zastanowienie się nad tym, jaka ona jest i z czym należy to łączyć. Mówimy o niej najczęściej: nowa, wizualna, przestrzenna.

przekazany tekst i wpisane znaczniki HTML zapisuje jako tekst zwykły, nie mający wpływu na funkcjonalny kod strony, zmianę kolorów, czcionki itp. [...]" (www.nieszuflada.pl).

[8] Por. D. Higgins, dz. cyt.

[9] Tego typu teksty – jako swoiste adaptacje – są, moim zdaniem, bliższe literaturze w sieci niż tej drugiej.

[10] Wśród nich najważniejsze dla moich rozważań będą możliwości: wykorzystywania statycznych elementów tekstu na równi z dynamicznymi i interaktywnymi oraz użycia struktury hipertekstowej.

[11] Por. D. Higgins, dz. cyt.

3

Pewien znany prozaik i krytyk napisał do mnie kiedyś maila: „Piotrze, zajrzyj, proszę, na moją stronę. Dużo się zmieniło, takie obracające się przyciski dodałem, jak na nie naciśniesz, to otworzą ci się nowe przestrzenie, inne światy". Zajrzałem: na szarym tle wklejone były brzydkie, animowane gifty, po kliknięciu na które otwierały się podstrony. Sprawdzałem: może coś przeoczyłem, może klikam w niewłaściwych miejscach. Nie. Te „nowe przestrzenie" to właśnie kolejne podstrony. „Nowe światy" to rozmieszczone niechlujnie linki.
Tamto zdarzenie stało się w mojej świadomości pewnym symbolem. Oto jak wielkie jest pragnienie rewolucji, jak bardzo głodni są literaci i literaturoznawcy nowego, wirtualnego świata – kilka pospinanych ze sobą dokumentów html staje się dla nich majaczącym na horyzoncie brzegiem Indii[12].

O e-literaturze (nie zważając na to, do którego ze wspomnianych przeze mnie dwóch typów ona należy) najłatwiej powiedzieć, że jest nowa. No bo rzeczywiście, książka na ekranie, której nie możemy dotknąć, którą czytamy inaczej, to zdecydowanie nie to, co dotychczas kojarzyliśmy z literaturą i aktem jej poznania[13]. Jednak owa świeżość, odmienność nie wynika przecież z inności samej literatury – ta nie przeszła specjalnej metamorfozy i ciągle mówi o tym samym i tak samo (na tyle, na ile w ogóle możemy sądy tak ogólnej natury wypowiadać). Nadal, jeśli jest banalna i zła, pozostanie taka, choćby nie wiem ile błyszczących guziczków i kolorowych czcionek jej przydać. Warto więc chyba ostrożnie podchodzić do buńczucznych twierdzeń o tzw. novum literatury elektronicznej[14]. Dobrze też mieć świadomość, że umieścić tekst w Internecie jest dużo łatwiej niż wydać w formie drukowanej[15], i na to, co takie nowe, spoglądać z dystansem.

Mając na uwadze, że nowość literatury, o której tu mówimy, wiąże się z medium, w jakim jest tworzona, różnic należy upatrywać głównie na poziomie technicznego przetworzenia, nie samej literackości, i zastanawiać nad stosunkiem między owym nowym technicznym ukształtowaniem a warstwą znaczeń, szukać zmian w relacji między znaczonym a (zmienionym) znaczącym. Naj-

[12] P. Czerski, *Raport z przeciążonego serwera*, [w:] *Liternet.pl*, red. P. Marecki, Kraków 2003, s. 63.

[13] Jednak równocześnie wielu badaczy podkreśla, że często interfejsy odwołują się do tradycji książki – np. przewijanie w oknie ma nas odnosić do przesuwania dawnych zwojów.

[14] To kolejny z terminów stosowany dla określania obszaru, którym się zajmuję.

[15] Tu chciałabym zaznaczyć, iż także tradycyjne wydawnictwa już nie ograniczają się do wydawania książek wyłącznie papierowych i klasycznych, ale (choć w niewielkim nakładzie) zaczynają publikować też liberaturę i powieści hipertekstowe.

ważniejsze konsekwencje zakorzenienia w medium komputerowym to: wprowadzenie charakteru intermedialnego, możliwość wykorzystywania równolegle struktur statycznych i dynamicznych oraz interaktywnych czy też zastosowania struktury hipertekstowej. Jak już wspominałam, teksty literackie funkcjonujące w sieci mają cechy manovichowskich obiektów nowomedialnych, z jednej więc strony charakteryzuje je reprezentacja numeryczna (co wpływa na jakości reprodukcyjne), z drugiej zaś wariacyjność, której konsekwencją może być ciągle zmieniająca się postać dzieła[16].

Trzeba przyznać, iż kategoria nowości nie jest tak nośna, jak by się mogło wydawać. Nowość ta związana jest przede wszystkim z cechami cyfrowego zapisu, odnosi się więc do samej ontologii dzieła, form jego dystrybucji, niekoniecznie zaś do sfery budowania znaczeń. Intermedialność i możliwość korzystania ze struktur hipertekstowych z jednej strony są konsekwencjami cech medium, w jakim tworzone są utwory, z drugiej nie do końca dają się analizować jako nowe cechy tekstu literackiego. Jak pisze Higgins (często uważany za twórcę terminu „intermedia", choć w rzeczywistości – jak sam przyznaje – zaczerpnął go od Samuela Taylora Coleridge'a, rozwijając go i czyniąc kluczowym dla swych wypowiedzi teoretycznych):

> Wydaje się, że większość powstających obecnie najlepszych dzieł łączy w sobie różne środki wyrazu. Nie dzieje się tak przypadkowo. Idea podziału środków wyrazu pojawiła się w renesansie. Przekonanie, że obraz powinien być namalowany farbami na płótnie lub że rzeźba nie powinna być pokryta farbą, wydaje się charakterystyczne dla tego rodzaju myśli społecznej, która wprowadza kategorie i dzieli społeczeństwo na arystokrację, wraz z całą jej stratyfikacją, nietytułowaną szlachtę, rzemieślników, chłopów pańszczyźnianych oraz pozbawionych ziemi robotników [...] Takie z zasady mechanistyczne podejście aktualne było jeszcze w czasie dwóch pierwszych rewolucji przemysłowych, właśnie zakończonych, i przetrwało aż do naszych czasów, do ery automatyzacji, która w istocie stanowi trzecią rewolucję przemysłową.
> Jednakże problemy społeczne charakterystyczne dla naszych czasów, w przeciwieństwie do problemów politycznych, nie pozwalają już na stosowanie tak pojmowanego zaszufladkowania. Jesteśmy świadkami narodzin społeczeństwa bezklasowego, względem którego nie dadzą się zupełnie zastosować podziały na sztywne kategorie[17].

Zatem współczesność to doskonały moment na to, by odżyły i w pełni rozkwitły twory intermedialne. Właśnie „odżyły" i „rozkwitły" – gdyż nie jest tak, że pojawiły się one dopiero wraz z nastaniem ery komputerów. Teksty łączące

[16] Choć w wypadku literatury tej cechy nie przeceniałabym, ponieważ niezwykle rzadko jest wykorzystana twórczo.

[17] D. Higgins, *Intermedia*, przeł. M. i T. Zielińscy, [w:] tenże, *Nowoczesność od czasu postmodernizmu oraz inne eseje*, s. 117.

różne media powstawały od zawsze – dla przykładu, już początkom zapisywanej literatury towarzyszyły narodziny poezji wizualnej[18]. Zawsze jednak owe intermedia były niejako obok głównego nurtu sztuki słowa. Obecnie, ze względu na nasze codzienne obcowanie z mediami, których twory najczęściej mają charakter wielomedialny, taka forma sztuki stała się dla nas naturalna i nie próbujemy jej negować czy spychać na margines, podczas gdy jeszcze w 1965 r. formy tych dzieł, jak twierdzi Higgins, „odstraszały wielu nieobytych z nimi potencjalnych widzów, słuchaczy i czytelników"[19]. Podkreśla on, że taka zmiana stosunku do innych niż klasyczne w swej formie dzieł wiąże się z mentalnością współczesnego człowieka[20], sama zaś idea intermedium jest ponadczasowa[21].

Rozwijając swój esej z 1965 r., Higgins dokonuje bardzo istotnej samokrytyki. Zauważa, iż termin „intermedium" jest rzeczywiście pomocny, jednak ma znaczenie raczej klasyfikacyjne niż analityczne i bardziej nas ogranicza niż pomaga w analizie dzieła. Istotniejsze bowiem niż odpowiedź na pytanie, jakie media współtworzą dane dzieło, jest przecież zinterpretowanie sensów płynących z tego połączenia i nowych wartości, jakie utwór, jako spójna przecież znaczeniowo całość, zyskuje dzięki takiej formie[22].

By zamknąć kwestię nowości-nienowości, trzeba jeszcze przywołać kontekst hipertekstu. Nie wchodząc w kompetencje osób, które tej właśnie strukturze poświęcają swoje szkice, chciałabym tylko zasygnalizować dwie kwestie. Po pierwsze, w duchu klasycznej definicji Theodora Nelsona hipertekst jest sposobem organizacji tekstu[23]. Znów więc nasze rozważania powinny skierować się bardziej

---

[18] Więcej o tej poezji na stronie: http://mikkrakow.nazwa.pl/liberatura/1_idea.html, [ten adres i następne – dostęp: 2008-10-30] oraz w opracowaniach Piotra Rypsona: *Książki i strony* (Warszawa 1992); *Muza zmienia szaty. Od starożytnej poezji wizualnej do „otwartej księgi"* ([online:] www.baza.art.pl); *Obraz słowa. Historia poezji wizualnej* (Warszawa 1989); *Piramidy. Słońca. Labirynty. Poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku* (Warszawa 2002).

[19] D. Higgins, dz. cyt., s. 127. Autor ten pisze dalej: „[...] istnieje tendencja zmierzająca do tego, aby intermedia stały się powszechniejszymi środkami wyrazu. Powieść wizualna obecnie jest dla nas znacznie bardziej przystępna" (tamże, s. 130).

[20] „Użycie intermediów staje się mniej lub bardziej uniwersalne we wszystkich dziedzinach sztuki, jako że znamienną cechą naszej nowej mentalności jest raczej ciągłość, a nie klasyfikowanie" (D. Higgins, dz. cyt., s. 125).

[21] Higgins za błędne uważa mniemanie, iż „intermedia muszą być określone w czasie, muszą być zakotwiczone w latach sześćdziesiątych, jak każdy inny kierunek w sztuce tego okresu. Nie było i nie może być kierunku intermedialnego. Użycie intermediów było zawsze, od najdawniejszych czasów możliwe i choć jakiś gorliwy urzędnik może próbować je wyeliminować jako formalistyczne, a przez to antypopularne, to pozostaną możliwością tak długo, jak długo istnieć będzie pragnienie połączenia dwóch lub więcej istniejących środków wyrazu" (tenże, dz.cyt., s. 129).

[22] Por. tenże, dz.cyt., s. 132–133.

[23] Nelson pisał: „By 'hypertext' – I mean non-sequential writing – text that branches and allows choices to the reader, best read at an interactive screen. As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways"

ku kwestiom technicznym niż semantycznym. Nie chcę oczywiście powiedzieć, iż ta nowa (powiedzmy w połowie lat sześćdziesiątych) struktura tekstu (czy wręcz danych) nie ma żadnego znaczenia. Sugeruję tylko, iż nieczęsto jest ona sprawnie wykorzystywana[24].

Drugie, ważniejsze dla mnie spostrzeżenie dotyczy tego, iż od początku historii literatury pojawiały się w niej twory hipertekstowe. Oczywiście, było ich jeszcze mniej niż tych o charakterze intermedialnym, nie można jednak negować ich istnienia; na długo przed tzw. powieściami protohipertekstowymi (wśród których najczęściej wymieniane są *Gra w klasy* Julio Cortazara oraz *Jeśli zimową nocą podróżny* Italo Calvino) powstawały przecież – także przypominające swoją formą hipertekst – wiersze proteuszowe, których czytelnik w podobny (o ile nie analogiczny) sposób sam dopełniał strukturę tekstu, za każdym razem nadając mu inną formę ostateczną.

Fakty te podważają teorię o nowości aspektu hipertekstowego w literaturze. Trzeba by się jednak zastanowić tym samym, czy kategorie przestrzenności i architektoniczności (przypisywane e-literaturze często właśnie ze względu na ową strukturę wykorzystującą wirtualną przestrzeń i opartą na jej architekturze) odpowiednio ją opisują. Moim zdaniem, w równym stopniu co z hipertekstowością wiążą się one z wizualnością i intermedialnością e-literatury. Sugerowałabym, iż może wręcz z jej liberackością. I do tej ostatniej właśnie chciałabym teraz nawiązać.

Zenon Fajfer, powołując liberaturę do życia w 1999 r. w swoich tekstach teoretycznych[25] (jednocześnie przywołując dzieła liberackie, czy protoliberackie powstałe już w starożytności), zarzuca literaturoznawcom, że źle definiują kategorię formy dzieła literackiego i nie zwracają uwagi na fakt, iż tworzywem literatury może być coś więcej niż neutralnie zapisane słowo. Recepcja dzieł liberackich jest mniej więcej taka, jak intermedialnych, opisywanych przez Higginsa. Ale rzeczywiście, wraz z pojawieniem się tekstów literackich tworzonych w takim medium, w którym nie tylko łatwo można operować środkami niety-

[„Przez hipertekst rozumiem zapis niesekwencyjny – tekst, który rozgałęzia się i umożliwia czytelnikowi wybory, najlepiej dający się czytać na ekranie interaktywnym. Popularnie pojmowany jako seria kawałków tekstu połączonych linkami (ogniwami), umożliwiających podążanie różnymi ścieżkami" – to i następne tłumaczenia na język polski A.P.] (tegoż, *Literary Machines*, Swarthmore1981, cyt. za: G. P. Landow, *Hypertext 2.0*, Baltimore–London 1997, s. 3).

[24] Na gruncie polskim zasadniczo można o niej mówić tylko w wypadku *Końca świata według Emeryka* Radosława Nowakowskiego ([online:] www.emeryk.wici.info lub – pełna wersja – R. Nowakowski, *Koniec świata według Emeryka*, Kraków 2004). Z hiperfikcji zagranicznych na pewno trzeba tu przywołać doskonałe *afternoon, a story* Joyce'a (M. Joyce, *afternoon, a story*, Eastgate Systems Inc., bez daty wydania) oraz *Patchwork Girl* Shelley Jackson (S. Jackson, *Patchwork Girl*, Eastgate Systems Inc., także [b.d.w.]).

[25] Por. Z. Fajfer, *Liberatura. Aneks do słownika terminów literackich*, „Dekada Literacka" 1999, nr 5–6, s. 8–9 oraz późniejsze publikacje tego autora.

powymi z perspektywy klasycznie pojmowanej formy literackiej (choćby kolorem czcionki, rozmieszczeniem w przestrzeni czy wprowadzeniem elementów graficznych), lecz także, w którym jest to niejako pożądane przez odbiorcę, coś się zmienia. „Dzieci ery komputerów" są przygotowane do odbioru tekstów wielomedialnych, wręcz ich oczekują. Można ową potrzebę łączyć również z tym, co Walter Jackson Ong nazywa wtórną oralnością[26]. Mam tu na myśli wszelkie zabiegi na poziomie choćby samej typografii, zbliżające akt komunikacji (wirtualny przecież) do swobodnej rozmowy. Zabiegi, o których tu mówię, mają służyć wyrażeniu emocji lub nadaniu dynamizmu wypowiedzi. Gdyby nagle zaczęto wydawać książki, w których sam sposób zapisu dialogów przekazywałby emocje bohaterów, bylibyśmy bardzo zdziwieni, gdy tymczasem właśnie ten rodzaj zapisu stosujemy w SMS-ach, na czatach czy w blogach. Nie zdziwiłby on nas też w tekście literackim, który pojawiłby się na ekranie komputera, ekranie będącym symbolem owego przejścia do nowej ery kultury, mogącego wyznaczać również nowy typ literatury.

4

Wróćmy jeszcze raz do pytania, co może ta stojąca po drugiej stronie szklanego ekranu „nowa" literatura? Otóż może być w naturalny i nie budzący zdziwienia sposób bardziej liberacka niż sama liberatura. Ma bowiem pełne prawo korzystać z tego, co wizualne, co intermedialne, co grające z przestrzenią tekstu. Odwołując się do tego, jak Piotr Rypson komentował teorię Higginsa i przywołując kategorię „innej tradycji", można powiedzieć, iż to era komputerów i Internetu pozwoliła rozwinąć się tym nurtom literatury, które dotychczas płynęły cichutko gdzieś poboczem[27].

Potwierdzeniem takiego stan rzeczy (a jednocześnie jego skutkiem) są projekty badawcze (najogólniej rzecz ujmując – informatyczne) skupiające się na tym, by stworzyć taki rodzaj oprogramowania, który pozwoli swobodnie korzystać z tego, co oferują słowu pisanemu nowe media. Przywoływani przez mnie na początku tego szkicu badacze postulują wprowadzenie nowego rodzaju zapisu

[26] Por. W. J. Ong, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przeł. J. Japola, Lublin 1992.

[27] „Higgins lokuje współczesną twórczość eksperymentalną w obrębie starszych, niekiedy niezwykle znaczących i bogatych tradycji. W owym wskazaniu na twórczość eksperymentalną jako na swego rodzaju kulturowy *constans* zdaje się jawić niemal wywrotowa intencja umocowania owych nurtów jako innych tradycji właśnie. Gdy rozprawiał więc o «tradycyjnych gatunkach» i «tradycyjnej estetyce», Higgins zwykł pytać o jakich tradycjach w istocie jest mowa" (P. Rypson, *Posłowie*, [w:] D. Higgins, dz. cyt., s. 224).

również po to, by sprostać oczekiwaniom odbiorcy żyjącego w XXI w. Wychodzą oni z założenia, iż tekst w mediach wcześniejszych traktowany był jako obiekt statyczny, a dodatkowo zawsze sprowadzany zaledwie do dwu wymiarów. Stąd prawdziwa przestrzenność pojawi się dopiero na tym etapie rozwoju literatury, na którym zawrze ona pakt z nowymi mediami, tu bowiem zostanie uruchomiony wymiar trzeci. Referując podstawowe tezy teoretyków i praktyków nowej typografii, chciałabym pokazać kluczowe dla ich rozważań postawy teoretyczne oraz przywołać problemy, których istnienie sygnalizują w swoich opracowaniach. Pozwoli to nam uzmysłowić sobie, że droga literatury zapisanej przy pomocy takiej typografii to szlak dopiero przecierany, na którym wiele musi się jeszcze zdarzyć.

Yin Yin Wong, przyglądając się zmianom mentalnym towarzyszącym wprowadzeniu nowych mediów, zauważa, że ich szerokie rozpowszechnienie przyczynia się do zmiany samego sposobu postrzegania typografii[28]. W nowych mediach powstają oczywiście także teksty – jak to określa Wong – „typograficznie powściągliwe" (ang. *typographically constrained*)[29], jednak w większości sytuacji:

> [...] media elektroniczne rozszerzają potencjał ekspresji poprzez umożliwienie formom typograficznym dynamicznej zmiany rozmiaru, koloru czy pozycji zgodnie z ekspresją pisarza lub interakcją czytelnika w czasie rzeczywistym[30].

Stąd pomysł typografii temporalnej (ang. *temporal typography*), w taki sposób traktującej wizualną stronę tekstu, by rozszerzyć spektrum informacji, jakie może z sobą nieść, i by stał się on czymś więcej niż zwykłym zapisanym tekstem. Ma on przekazywać emocje, ton głosu, a także dynamicznie zmieniać się w czasie[31]. W rozważaniach Wonga poza kategorią czasu kluczowe są m.in. dynamiczna forma tekstu, rytm jego prezentacji oraz sam ruch.

Skupiający się na podobnych kwestiach Jason Lewis oraz Alex Weyers, autorzy *ActiveText*, czyli jak sami twierdzą „metody tworzenia dynamicznych i inter-

[28] „First, the broad introduction of electronic media has enabled us to consider typography in non-static terms in our day-to-day settings" (Y. Y. Wong, *Temporal Typography. A Proposal to Enrich Written Expression*, [w:] *Conference companion on Human factor in computing systems: common ground*, Vancouver 1996, s. 408).

[29] Jako przykład Wong podaje tu e-maile.

[30] „[...] electronic media extends the expressive possibility by enabling typographic forms to change dynamically in size, color and position according to writer's expression or a reader's interaction in real time" (Y. Y. Wong, art. cyt. s. 408).

[31] Wong stwierdza: „This paper proposes «temporal typography» as an area of study which incorporates the dynamic visual treatment of text as an extension of written language [...] Our research proposes an alternative approach, one that extends the tradition of typography by treating text dynamically as it is presented over time" (tenże, art. cyt., s. 408).

aktywnych tekstów"[32], określają grupę przekazów, w zakresie których ich projekt może być wykorzystany i (co dla nas bardzo istotne) wymieniają wśród nich literaturę (badacze stosują tu określenie *fiction and poetry writing*). Autorzy ci również podkreślają, iż aplikacje służące do tworzenia tekstów dotychczas traktowały sam tekst jako medium statyczne i właśnie to podejście należy zmienić:

> Twierdzimy, iż tekst jest medium dynamicznym. Z tego założenia wyprowadzamy metodę ActiveText, która traktuje tekst jednocześnie jako ciąg znaków i obraz. Tekstowi temu mogą być przypisane zachowania na różnych poziomach jego ziarnistości. Dynamiczne zachowania mogą być zaznaczane w czasie rzeczywistym. Użytkownik może płynnie przechodzić od komponowania tekstu do dodawania dynamiczności i interaktywności oraz z powrotem[33].

Wracając do Smalla, to chyba jako jedyny z przywoływanych tu przeze mnie badaczy podkreśla, iż „media elektroniczne początkowo próbowały naśladować te, które zastępowały"[34]. Zauważa też, iż wykorzystując możliwości, jakie daje nam nowe medium (trójwymiarowość, udogodnienia graficzne) możemy „odkrywać nowe sposoby traktowania tekstu"[35]. Wprowadza za Muriel Cooper określenie „pejzaż informacji" (ang. *information landscape*), by opisać rodzaj przestrzeni tekstowej, z jaką możemy mieć do czynienia w nowych mediach, „w której informacja «wisi» jak konstelacje, a czytelnik «przelatuje» z miejsca na miejsce" i gdzie „sama ta podróż może być tak znacząca, jak i jej cel"[36]. Small, wyciągając wnioski ze swoich prac, podkreśla, że niezbędnym warunkiem użyteczności wizualizacji jest łatwość nawigowania przez tekst oraz to, by pozostawał on przy tym dla nas czytelny. Podsumowując swoją działalność praktyczną, wyróżnia kilka najbardziej dokuczliwych problemów: grupę niedogodności związanych z przenoszeniem do przestrzeni trójwymiarowej obiektów pierwotnie projektowanych w dwu wymiarach (dotyczy to np. liter), trudności związane z różnicami wielkości poszczególnych obiektów, a także komplikacje

[32] J. Lewis, A. Weyers, *Active Text: A Method for Creating Dynamic and Interactive Texts*, [w:] *Symposium in User Interface Software and Technology Proceeding in the 12th annual ACM symposium on User interface software and technology*, Asheville 1999, s. 131.

[33] „We assume that text is a dynamic medium. From that assumption we develop a method, ActiveText, that treats text as both character and image. Text can be given behaviors at various levels of granularity. Dynamic behaviors can be sketched out in real-time. The user can move fluidly from composing the text to adding dynamics and interactivity and back again" (J. Lewis, A. Weyers, art. cyt., s. 131).

[34] „Initially, new media emulate the media that they replace" (D. Small, *Navigating large bodies of text*, [online:] http://www.research.ibm.com/journal/sj/353/sectiond/small.html, [dostęp: 2007-10-20]).

[35] D. Small, *Navigating large bodies of text*, art.cyt.

[36] „Sort of space, where information «hangs» like constellations and the reader «flies» from space to space [...] journey itself can be as meaningful as the final destination" (tamże).

wynikające z konieczności takiego zaprojektowania tekstu, by dowolny ruch nie zmieniał drastycznie jego czytelności.

Small we wspomnianym wyżej projekcie *Virtual Shakespeare* zmagał się z tymi trudnościami, próbując zebrać wszystkie dzieła tego dramatopisarza w obrębie jednego tekstu medialnego, nadając im nowy kształt typograficzny. Skutkiem jego działań było (moim zdaniem – zaledwie) uczynienie ich struktury bardziej czytelną, przy czym w porównaniu z pierwotną wersją tekstu ta zmiana jest stosunkowo niewielka. Na czym więc polegało owo uporządkowanie? Small rozróżnił odmiennymi kolorami poszczególne osoby dramatu (czy ich wypowiedzi), rozmaitymi czcionkami didaskalia, dialogi, komentarze itp., sceny zaś, akty i poszczególne dzieła – kształtując przestrzeń tekstu. Dla znaczeń tekstu dramatów nie wniosło to nic, choć być może dla niektórych czytelników uczyniło lekturę nieco łatwiejszą.

5

Przywołany przeze mnie projekt Smalla nie jest do końca przykładem literatury sieci. Jednak mimo iż jest „tylko" próbą odtworzenia w medium komputerowym znanych wszystkim tekstów kultury, zdaje się wskazywać na drogę, którą taka literatura mogłaby podążyć. Powróćmy zatem kolejny raz do pytania, co mogłaby ta „nowa" literatura? Otóż może ona wykorzystywać taki rodzaj typografii, o jakim tu mówiłam. Może – jak chciałby Small – być „kusząca i wygodna" (ang. *inviting and comfortable*)[37]. Może pokazać ludziom, że istnieją alternatywne formy czytania, i to, że nie odrzucając tradycji, mają sposobność spróbować spojrzeć na tekst literacki inaczej i inaczej go przeczytać. Tym samym e-literatura może też być liberacka, przyszło nam bowiem żyć w czasach, w których wysoki stopień płynności granic między sztukami nie pozwala już ograniczać literatury do sztuki jedynie słowa (jak było jeszcze do niedawna), chyba że pamiętając, iż współcześnie słowo może być zapisane w najdziwniejszy sposób, a forma dzieła – by przywołać argumentację Fajfera – to coś znacznie więcej niż sposób ułożenia słów i zdań.

[37] D. Small, art.cyt. Warto zwrócić uwagę na to, jak nietypowych słów dla opisu literatury badacz tu używa.

DOROTA SIKORA

Remediacja – cyfrowa adaptacja dzieł literackich

Rozsądny człowiek przystosowuje się do świata;
nierozsądny człowiek usiłuje wytrwale dostosować świat do siebie.
Dlatego cały postęp zależy od nierozsądnych ludzi.
George Bernard Shaw

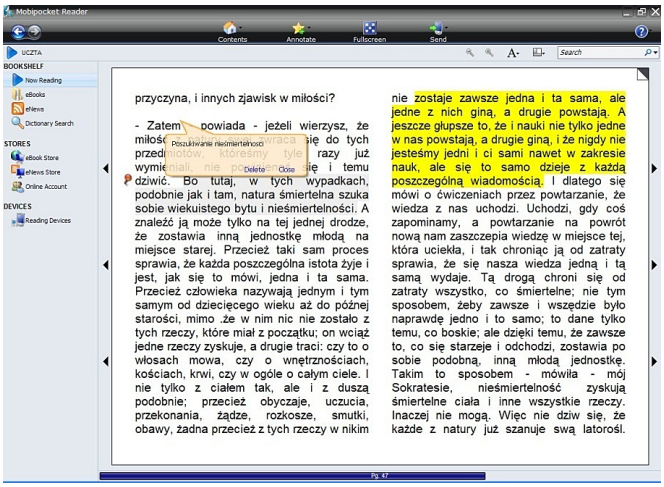
Z pewnością każdy z nas ma doświadczenie zmiany miejsca – przeprowadzamy się z jednego domu do drugiego. Niedawno przenosiłam się do nowego mieszkania. Jeszcze teraz pod ścianami stoją kartony z książkami, szafki nie mają swoich lokatorów. W tych przestrzeniach stare meble odnajdują nowe kąty, nabierają barwy obrazy, lampa rozświetla inny pokój. Choć wszystkie te przedmioty były mi znajome, w nowych miejscach wyglądają zupełnie inaczej. Podobnie najogólniej rozumiany tekst przez wieki gościł w różnych przestrzeniach, przyjmował wiele postaci. Początkowo znalazł miejsce na kamiennych tabliczkach i papirusach. Swoją historię zaznaczał także na manuskryptach. Najbardziej przysłużył mu się jednak wynalazek Gutenberga – pozwolił się rozwinąć i przyjąć znaną dzisiaj formę. Już na naszych oczach dokonała się kolejna „przeprowadzka" – nową sferę wyznacza teraz ekran komputera. Proces przejścia z jednego pola pisma do drugiego Jay David Bolter nazywa remediacją[1]. Polega ona na zastępowaniu medium będącego w danym czasie dominującym środkiem rozpowszechniania tekstu przez inne, bardziej zaawansowane technologicznie.

Aby tekst zaistniał w nowym polu pisma, dokonuje się digitalizacji (transpozycji do cyfrowego medium). Proces ten jest próbą „przetłumaczenia" literatury na język nowych mediów, przystosowania jej do reguł elektronicznej poetyki. Przyjrzyjmy się poszczególnym cyfrowym adaptacjom dzieł literackich. Za przykład niech posłużą *Uczta* Platona, *Ulisses* Jamesa Joyce'a, *Ogród o rozwidlających się ścieżekach* Jorge Luisa Borgesa oraz *I nie było już nikogo* Agaty Christie.

---

[1] Por. J. D. Bolter, *Writing Space. Computers, Hypertext and the Remediation of Print*, London 2001.

Ekran monitora to miejsce od samego początku naznaczone tekstem. Jak zauważył Mariusz Pisarski[2], poddaje się on procesowi pikselizacji[3] w sposób niemal równie wdzięczny jak fotografia. E-książka to elektroniczny dokument opatrzony spisem treści i systemem nawigacyjnym. Stanowi odwzorowanie książkowej postaci w cyfrowym medium.



Zrzut ekranowy *Uczty* Platona
(aplikacja MobiReader firmy MobiPocket)

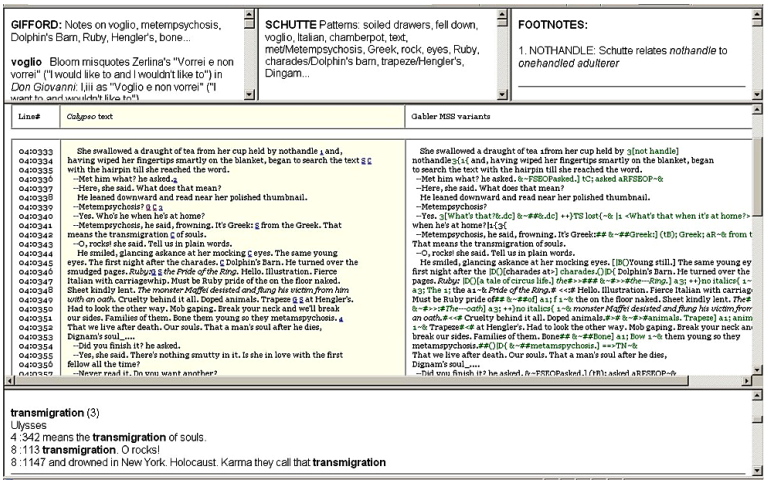
Aplikacje przeznaczone do czytania elektronicznych publikacji działają na wielu platformach: od komputerów, palmtopów aż po smartfony i dedykowane elektronicznej literaturze czytniki. Użytkownicy, profilując sposób odbioru, mogą zdecydować o kolorze i wielkości czcionki, kolorze tła, wykorzystać opcję pełnoekranową do wyświetlenia zawartości strony. Twórcy programów zadbali również o to, by czytelnik mógł przeszukiwać tekst, zrobić notatki, przejść automatycznie do ostatnio otwartej strony przy ponownym uruchomieniu pliku, czy też wsunąć elektroniczną zakładkę między interesujące go strony. Wszystko to ma na celu ułatwienie lektury poprzez nawiązanie do procesów znanych czytelnikom. Twórcy oprogramowania, a także zespoły projektujące czytniki nawiązują do pierwowzoru – drukowanego kodeksu. Tekst e-książek kopiuje bowiem

[2] Por. M. Pisarski, *Przekład hipertekstowy*, [online:] http://www.techsty.art.pl/warsztaty/translacja.htm, [ten adres i następne – dostęp: 2008-08-29].

[3] Obraz na ekranie monitora jest wyświetlany przy pomocy tzw. pikseli (kolorowych kwadracików), pikselizacja zatem jest sposobem wyświetlania tekstu drukowanego na ekranie.

układ typograficzny książki, więc ogranicza, czy wręcz uniemożliwia manipulację tekstem, który staje się teraz statycznym płaskim obrazem.

Ciekawym przykładem pracy wykorzystującej możliwości nowego pola pisma jest *Maszyna tekstowa Joyce'a*[4], elektroniczna edycja *Ulissesa* – książki, która doczekała się wielu wydań, komentarzy i krytycznoliterackich opracowań. Celem twórców cyfrowego przedsięwzięcia było ukazanie, jak elastyczna potrafi być struktura elektronicznego dokumentu. Tekst został wzbogacony o hiperłącza, których kliknięcie powoduje pojawienie się w odpowiednim okienku dodatkowych informacji. I tak, oprócz samej powieści, na ekranie komputera wyświetlić można tekst wydania Hansa Waltera Gablera oraz komentarze Dona Gifforda i Williama Schuttego, a także przypisy i skorowidz.

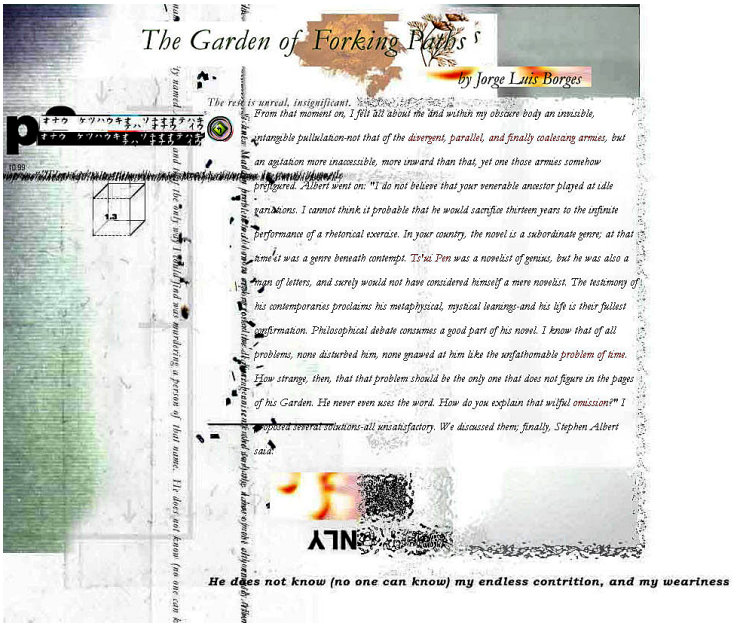


Zrzut ekranowy *Ulissesa* Jamesa Joyce'a

Maszyna tekstowa uruchamia potencjał drzemiący w nowym medium. Dodanie skorowidza i kaskadowe zestawienie poszczególnych partii tekstu zawierających komentarze i przypisy sprawia, że lektura jest na bieżąco uzupełniana przydatnymi informacjami. Sam tekst dzieła Joyce'a jednak się nie zmienia. Stanowi punkt odniesienia dla pojawiających się komunikatów, centrum, wokół którego zorganizowana została treść pozostałych przekazów.

[4] [online:] http://andromeda.rutgers.edu/~ehrlich/jjtm/demo/index.html.

Warto podkreślić, że istnieją dzieła szczególnie podatne na hipertekstowe adaptacje. Do nich z pewnością należą teksty Borgesa. W opowiadaniu *Ogród o rozwidlających się ścieżkach*[5] autor zdaje się udowadniać, że istnieje możliwość równoległej kreacji światów. Historia, która początkowo stanowi jedynie kryminalną zagadkę, przeradza się w rozważania nad istotą czasu. Vaios Papanagnou, autor hipertekstowej adaptacji, wzbogacił opowiadanie o grafikę oraz dźwięk.



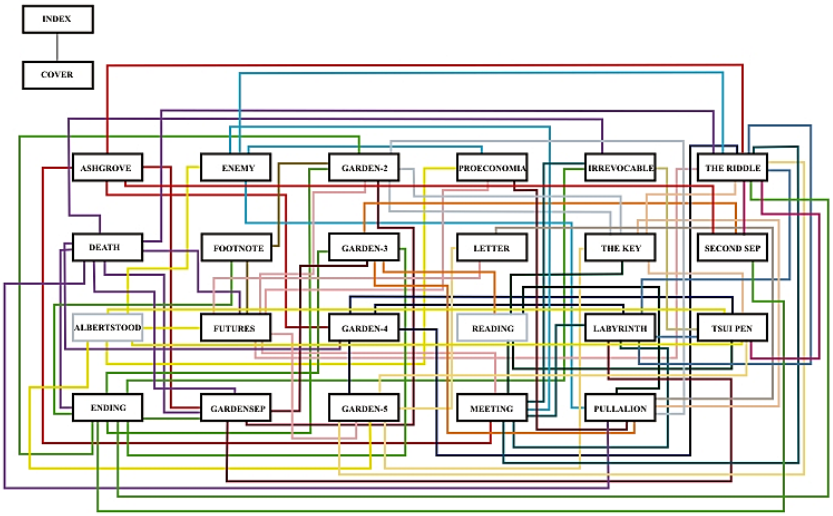
Strona hipertekstowej adaptacji (zrzut ekranowy) *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach* Borgesa, dokonanej przez Papanagnou[6]

Sam tekst został podzielony na dwadzieścia trzy leksje[7]. Każda z nich tworzy spójną znaczeniowo całość.

[5] Nawiązanie do tytułu adaptacji oraz licznych metaforycznych przedstawień hipertekstu, gdzie porównuje się go do ogrodu. Por. czwarty numer magazynu internetowego „Techsty", http://www.techsty.art.pl/magazyn.htm.

[6] [online:] http://www.geocities.com/papanagnou.

[7] Najmniejszy fragment hipertekstu tworzący zamkniętą całość, niezależną od innych fragmentów, z którymi łączy się za pomocą linków. Termin przyjęty przez teoretyków hipermediów za Rolandem Barthesem (por. R. Barthes, *S/Z*, przeł. M. P. Markowski, M. Gołębiewska, Warszawa 1999, s. 47–48).



Mapa hipertekstowej adaptacji *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach*

Jak można zauważyć, każdej leksji przyporządkowanych jest kilka hiperłączy. Najczęściej są to cztery linki. Jednakże w hipertekstowym ogrodzie znajdują się partie tekstu, które prowadzą do większej liczby miejsc – taką leksją jest „łamigłówka" (theriddle.html), łącząca się z trzynastoma miejscami w tekście, z czego sama posiada dziesięć hiperłączy. Podobnie leksja „zakończenie" (ending.html), będąca ostatnią częścią drukowanego oryginału, prowadzi do czterech fragmentów opowiadania, zaś do niej samej prowadzi sześć leksji. Czytelnik, docierając do końca Borgesowskiego opowiadania, może wrócić do fragmentów już przeczytanych bądź też odkryć inne partie tekstu, do których jeszcze nie trafił. Wartą omówienia jest także leksja zatytułowana „okładka" (cover.html). Jest to pierwszy akapit utworu argentyńskiego pisarza, skąd dochodzi się do dowolnego miejsca w hipertekstowej strukturze. Leksja ta nie zawiera linków, a przejście do kolejnej jest realizowane dzięki skryptowi *mouseover*[8]. Funkcja losowego wyboru hiperłącza nie pozwala czytelnikowi dokonać świadomego wyboru, za to daje dużą swobodę autorowi adaptacji w inicjowaniu lektury.

Decyzje o połączeniu poszczególnych partii tekstu w określonym układzie pozwalają na stworzenie innego porządku odczytywania tej samej historii niż w wypadku lektury drukowanego zapisu. Pole pisma zawierające więcej niż jeden link daje czytelnikowi wybór – będzie on zależał od jego wiedzy, oczekiwań

[8] Skrypty służą do programowania w języku JavaScript; *mouseover* to element JavaScript, który powoduje, że umieszczony na stronie WWW obiekt graficzny zamieniany jest na inny, gdy użytkownik wskaże go kursorem. Wykorzystywany jest najczęściej jako alternatywa odnośnika hipertekstowego.

względem tekstu oraz od wcześniejszych decyzji. Oczywiście trudno przewidzieć te wybory, co oznacza, że każde hiperłącze jest istotne. Jednak, podkreślmy dobitnie, wybór ów jest zawsze podporządkowany strukturze nadanej tekstowi przez adaptatora przy definiowaniu hiperłączy.

4

I nie było już nikogo to gra przygodowa (wydana przez AWE Productions) oparta na powieści Agaty Christie o tym samym tytule. Fabuła, jeśli o takiej można mówić w wypadku gry, odwzorowuje przebieg książkowych zdarzeń. Z tą różnicą, że twórcy cyfrowej produkcji zdecydowali się na zmianę zakończenia, umieszczając cztery warianty finału. Istnieje także możliwość przeanalizowania różnic pomiędzy zakończeniem wymyślonym przez adaptatorów a wersją Christie.

Zrzut ekranowy gry opartej na powieści Agaty Christie *I nie było już nikogo*

Jak w klasycznej grze, aby ją ukończyć, należy pomyślnie przejść labirynt wypełniony zagadkami i zadaniami. Tekst – co w porównaniu z innymi grami jest wyjątkowe – stanowi dość istotny element rozgrywki. Jednak, poza nielicznymi wyjątkami, nie jest to tekst literackiego pierwowzoru, obecnego jedynie we fragmentach niektórych notatek i listów. Dialogi bohaterów, podsłuchane rozmowy czy też kwestie wypowiadane przez postać, w którą wciela się gracz, odtwarzają atmosferę kryminalnej opowieści Christie, lecz także pozwalają na wykonanie zadań stawianych przed graczem przez twórców adaptacji.

Tekst elektroniczny nie istnieje w izolacji[9], jest wbudowany w szeroki kontekst, a aktywność użytkownika czyni z niego „część akcji". Można powiedzieć, iż posiada strukturę implikującą, co ten ma z nim zrobić. Ruch w przestrzeni danych istniejących w nowym polu pisma tworzy indywidualną ścieżkę odczytania. Tekst, jak widać w przedstawionych wcześniej przykładach, powstaje z zestawienia fragmentów oryginału – jest modularny. W wypadku *Ulissesa* i powieści Christie mamy do czynienia z jego hierarchiczną strukturą, pewne fragmenty pełnią bowiem wobec innych funkcję nadrzędną. Nie jest to jednak reguła. Takiej struktury nie posiadają *Uczta* Platona i opowiadanie Borgesa – w których partie tekstu są wobec siebie równorzędne. Co jeszcze istotne, tylko adaptacja utworu Borgesa (a właściwie jej fragmenty) stanowi całość spójną znaczeniowo, pozostałe odtwarzają typograficzny układ strony, a w grze odpowiadają określonym scenom.

Forma tekstu docelowego powinna być określona przede wszystkim przez funkcję, jaką ma on pełnić. Chodziłoby zatem – w każdym z opisywanych wypadków – o taką modyfikację tekstu, która dałaby w rezultacie ekwiwalentną funkcjonalną formę w cyfrowym medium[10]. Owa użyteczność wpisana jest w strukturę dzieła przeniesionego na ekran komputera i skutkuje sposobem lektury wynikającym z konstrukcji tekstowego uniwersum:

- w wypadku e-książki jest to proces linearny, przypominający odbiór tradycyjnej publikacji;
- typ drugi można scharakteryzować jako lekturę krytycznoliterackiego opracowania: w zależności od potrzeb i preferencji użytkownik odczytuje dodatkowe partie tekstu – komentarze, przypisy itp.;
- typ trzeci to zastąpienie lektury dzieła o niezhierarchizowanej hipertekstowej strukturze (jak *Ogród o rozwidlających się ścieżkach*) nawigacją – aktywną konstrukcją sensów, której dokonuje czytelnik; odkrywanie kolejnych partii tekstu i powroty do odczytanych już leksji stanową dla niego wyjątkowe wyzwanie.

Innymi prawami rządzi się odczytywanie tekstu pojawiającego się na ekranie komputera podczas sesji gry. Jest to proces linearny, który przywołuje na myśl

[9] Por. S. A. Bernhardt, *The Shape of Text to Come: The Texture of Print on Screens*, „College Composition and Communication" l993, nr 44(2), s. 151–175.

[10] Ustalenie ekwiwalencji jest wynikiem interpretacji tekstu wyjściowego. Stanisław Barańczak pisze o ocaleniu dominanty utworu. W interpretacji adaptacyjnej należałoby zatem ustalić semantyczną dominantę – prymat określanego elementu struktury utworu, który stanowi mniej lub bardziej dostrzegalny klucz do całokształtu jego sensu. Por. S. Barańczak, *Ocalone w tłumaczeniu*, Poznań 1992, s. 36.

odtwarzanie dialogu przez postacie filmowe. Warto zwrócić uwagę na teksty notatek, sekretnych wiadomości pojawiających się w odrębnym okienku. Mają one charakter obiektów – można nimi manipulować, łączyć z innymi obiektami, co przynosi określone w scenariuszu efekty (chociaż to nie narracja rozgrywki, ale działanie użytkownika, poruszanie się po uniwersum gry, rozwiązywanie zagadek i wypełnianie zadań stanowi *differentia specifica* gatunku).

W poetyce przekładu artystycznego wyróżnia się cztery typy elementarnych transformacji: substytucję, inwersję, redukcję oraz amplifikację[11]. Poniższa tabela pokazuje obecność tych działań (bądź ich brak) w procesie digitalizacji omawianych wyżej utworów.

	Uczta	*Ulisses*	*Ogród o rozwidlających się ścieżkach*	*I nie było już nikogo*
substytucja	–	–	–	+
inwersja	–	–	+	+
redukcja	–	–	–	+
amplifikacja	–	+	+	+

Antyczny tekst *Uczty* został do elektronicznego pola pisma przeniesiony wiernie – cyfrowy tłumacz nie ingerował w zapis oryginału. Adaptacja *Ulissesa* wykorzystuje hiperłącza prowadzące do komentarzy, indeksu oraz przypisów do tekstu podstawowego, rozbudowując tekst oryginału. Amplifikacja zostaje przeprowadzona również w utworze Borgesa. Jak już było wspomniane, zyskuje on dźwięk i grafikę, a także potencjał niesekwencyjnej lektury – staje się hipertekstową fikcją. Z całego wymienionego repertuaru translatorskiego korzysta gra *I nie było już nikogo*, gdzie tekst oryginału został zredukowany, poprzestawiany, wymieniony, a także wzbogacony o dźwiękowe i obrazowe ekwiwalenty.

Klucza do zrozumienia istoty tego zróżnicowania możemy szukać w teorii cybertekstu Espena Aarsetha[12], ponieważ skala adaptacyjnej transformacji zdaje się odpowiadać wskazanemu przez tego skandynawskiego badacza mediów układowi: tekst – hipertekst – cybertekst. Cybertekst to maszyna tekstowa. Aby tekst zaistniał w niej jako dzieło literackie, czytelnik musi podjąć „nietrywialny" wysi-

[11] Por. E. Balcerzan, *Literatura z literatury (strategie tłumaczy)*, Katowice 1998, s. 17.
[12] Por. E. Aarseth, *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore 1997.

łek (ang. *nontrivial effort*) konfiguracyjny i/lub tekstotwórczy, różny od działań o charakterze interpretacyjnym (w wypadku wiernego przeniesienia książki drukowanej) i eksploracyjnym (hipertekst). Zaistnienie *Uczty* na ekranie komputera nie wprowadza znaczących zmian w odbiorze tekstu, ponieważ ono samo nie uległo zmianom. Działania użytkownika *Maszyny tekstowej Joyce'a* noszą znamiona eksploracyjne, podobnie jest z lekturą Borgesa. W obu tych wypadkach mamy do czynienia z hipertekstami w postaci nadanej przez adaptatora. Typ odczytania implikuje ich struktura.

Powieść kryminalna Christie została poddana najbardziej złożonym operacjom i stała się aarsetowskim cybertekstem. Gracz, oprócz działań eksploracyjnych i interpretacyjnych, podejmuje także wysiłek konfiguracyjny oraz tekstotwórczy.

Dzieło przeniesione z tradycyjnego, papierowego medium do cyfrowego świata ma naturę hybrydyczną, jest elektronicznym palimpsestem. Wynika to z podwojenia ról nadawcy (autor i adaptator) oraz odbiorcy (adaptator – odbiorca oryginału, czytelnik – odbiorca adaptacji). Zespół przygotowujący dzieło do zaistnienia na ekranie komputera podejmuje się zatem szczególnego zadania. Jego członkowie to bowiem interpretatorzy, mediatorzy między dwiema kulturami. Łączą role czytelnika, znawcy, krytyka, badacza oraz „drugiego autora" tekstu. Wolność adaptatorów sankcjonuje współczesna technika, ograniczają zaś rygory określające budowę modelu świata oryginału – aby powołać do życia adekwatne obrazy, najpierw muszą oni sami zrozumieć jego istotę[13].

Działania podejmowane przez autorów cyfrowych adaptacji dzieł literackich są bardzo różne. Twórca e-książki, a raczej aplikacji do jej odczytywania, dąży do tego, by tekst był czytelny, a system nawigacyjny prosty i intuicyjny. Zespoły podejmujące się przygotowania cyfrowej publikacji uzupełnionej komentarzami, licznymi przypisami czy indeksem wykonują pracę redaktora opracowania krytycznoliterackiego.

Jeśli chodzi o próby nadania dziełu wielowarstwowej struktury hipertekstu, sytuacja się komplikuje. Nie można tu bowiem mówić o tożsamości oryginału i jego adaptacji. Tekst tworzy autor utworu, strukturę hipertekstu nadaje mu jego adaptator – tworząc, jak pisał Bolter, „strukturę możliwych struktur"[14] i po-

[13] Por. A. Legeżyńska, *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa 1999, s. 222–224.

[14] J. D. Bolter, dz. cyt., s. 152. [tłum. D. S.]

wodując, że dzieło niezmienne, uporządkowane przez autora, przestaje istnieć. Zostaje zastąpione kontekstem, który jest każdorazowo aktualizowany przez czytelnika. Konstrukcja tekstowego uniwersum powinna odwzorować funkcjonalne powiązanie elementów utworu, służyć dominancie znaczeniowej, przewodniej myśli dzieła. Można zatem przyjąć, że zadaniem cyfrowego tłumacza będzie budowanie związków obrazujących wewnętrzne zależności tworzące statykę tekstu. Definiowanie hiperłączy, choć poprzedzone rzetelną analizą utworu, jest jednak nieuchronnie subiektywne (jako jedna z wielu interpretacji, czy nawet hermeneutycznej eksplikacji tekstu).

W wypadku gry mamy do czynienia z przekładem intersemiotycznym, w którym system znaków językowych zostaje przełożony na system znaków audiowizualnych i jako taki jest zawsze swoistym odczytaniem, interpretacją literackiego pierwowzoru, a on, w przeciwieństwie do pozostałych zaprezentowanych przykładów, nie odgrywa tu roli kluczowej – służy jedynie nakreśleniu ram, daje wiedzę o uniwersum gry, podpowiada i sugeruje cele, do których realizacji użytkownik powinien dążyć. Stanowi inspirację dla twórców gry.

Pojawia się pytanie fundamentalne – czy nowe medium budzi do życia nowe dzieło? Odpowiedź nie jest prosta. Cyfrowe wydania tekstów literackich (*Uczta* czy *Maszyna tekstowa Joyce'a*) korzystają z potencjału nowego medium, jednak skoro transfer do elektronicznego pola pisma nie powoduje zmian w tekście oryginału, to nawet jeśli elektroniczna publikacja wykorzystuje hiperłącza kierujące czytelnika do dodatkowych informacji, to sam tekst literacki pozostaje monolitem. Dwa kolejne omawiane dzieła to przykłady na to, iż adaptacja w stosunku do oryginału jest przyobleczoną w słowa, obrazy i dźwięk „hipotezą całości"[15]. Można traktować ją jako inną wypowiedź na ten sam temat. Adaptator traktowany jest jako drugi autor, ponieważ w ostatecznym rozrachunku dokonywane przez niego operacje na tekście kształtują nowe figury semantyczne, a tym samym nowe dzieło.

Na zakończenie należałoby wspomnieć o tym, iż jeszcze nie istnieją znaczące (poza wydaniami e-książek) polskie adaptacje cyfrowe – ani dzieł literatury powszechnej, ani narodowej. Zastanawiać może, dlaczego tak się dzieje. Do wyjaśnienia tego zjawiska nadaje się stwierdzenie Tadeusza Boya-Żeleńskiego sprzed kilkudziesięciu laty:

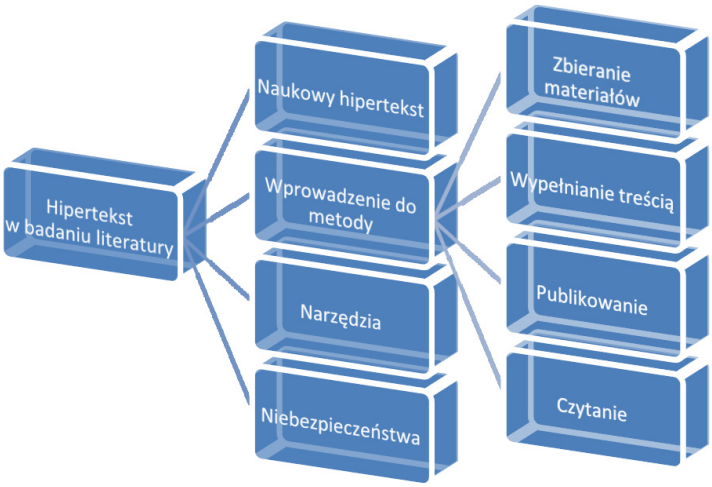
> Łatwiej znaleźć formę dla myśli własnej, która w naturalny sposób rodzi się w odpowiednim dla siebie kształcie, niż dla myśli cudzej, powstałej z innego zupełnie ducha[16].

[15] A. Legeżyńska, dz. cyt. s. 21.

[16] Cyt. za: *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440 –1974. Antologia*, wybór, wstęp i komentarz E. Balcerzan i in., Poznań 1977, s. 178.

ANDRZEJ PAJĄK

Hipertekst w badaniu literatury[1]



Komputer już dawno przestał być synonimem inteligentnej maszyny do pisania. Wprowadzony na rynek na początku lat 80. pecet[2] z narzędzia dla profesjonalistów i sprzętu do gier zmienił się w multimedium, i to w dosłownym znaczeniu. Połączenie z Internetem dało mu jeszcze jeden – chyba najważniejszy – atut: stał się oknem na świat, przepustką zapewniającą dostęp do gigantycznej bazy wiedzy. Obok takiego potencjału trudno przejść obojętnie. Stąd wziął się pomysł na poszukanie komputerowych narzędzi i ich wykorzystania w badaniu literatury. Rozwój Internetu, w szczególności znajdujących się w nim zasobów informacji (wyszukiwarki, encyklopedie, portale tematyczne) – a pośrednio także

[1] Cyfrowa wersja tego artykułu, przygotowana z wykorzystaniem internetowej aplikacji *Hypertextopia*, znajduje się pod adresem: http://www.hypertextopia.com/library/read/110, [dostęp: 2008-09-23].

[2] Używany w prasie popularnej synonim angielskiego skrótu PC (*Personal Computer*) na określenie komputera osobistego.

pojawienie się w sieci hiperfikcji – zwrócił moją uwagę na wykorzystanie w powyższym celu hipertekstu jako metody badawczej. Jego sieciowa, przestrzenna i kartograficzna[3] wręcz natura doskonale się tutaj sprawdza. Poszczególne narzędzia składające się na całokształt tego projektu nie są niczym nowatorskim, na całym świecie wykorzystuje się je bowiem z powodzeniem już od lat. Można jednak odnieść wrażenie, że w Polsce nie są zbyt popularne, a jeśli nawet, to prędzej można je zobaczyć na komputerach menadżerów niż polonistów. Nie zawsze też są kojarzone z hipertekstem (HT), chociaż właśnie hipertekstowe właściwości narzędzi mają tutaj nadrzędne znaczenie, przynosząc nowy, jak się wydaje, sposób badania, który daje nowe korzyści.

Hipertekst dzięki Internetowi stał się powszechnie znany, ale każdy, kto zajmuje się tą problematyką ma świadomość, że nie wszystkie teksty, które przybiorą postać elektroniczną, stają się HT. Dlatego potrzebne jest nakreślenie pola, w którym będziemy się poruszać. Nie wchodząc w zawiłości licznych teorii HT[4], wypada przypomnieć, że ich twórców można podzielić na dwie grupy: technologów i filozofów. O ile myśl tych ostatnich – żeby przywołać choćby Rolanda Barthesa, Jacquesa Derrida, Gillesa Deleuze'a, Michela Foucaulta, Umberto Eco – w środowisku polonistycznym jest znana (choć niekoniecznie łączona bezpośrednio z hipertekstem), to dokonania technologów, należących bardziej do świata inżynierów-politechników, znajdują się już raczej poza obszarem akademickich zainteresowań. A przecież to ich pomysły nakreśliły idee wykorzystania nowoczesnych technologii do pozyskiwania i organizowania bazy wiedzy, także humanistycznej.

Chodzi tu o wizjonerski jak na moment swej publikacji (czerwiec 1945 r.!) artykuł *As we may think* Vannevara Busha[5] i późniejsze prace twórcy terminu hipertekst – Theodora Nelsona[6]. To prezentowane przez nich koncepty systemów *Memex* (Bush) i *Xanadu* (Nelson) przyczyniły się do zainteresowania wy-

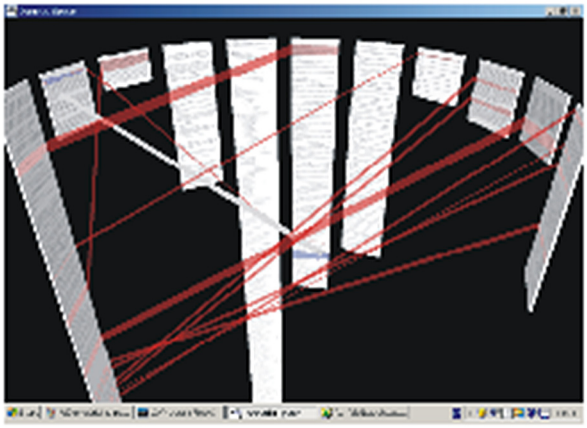
[3] Witryny internetowe czy hiperfikcje bardzo często wykorzystują zarówno metaforę papierowej mapy, jak i mapę jako taką.

[4] Więcej o tym piszę w artykule *Czy hiperfikcja to fikcja*, znajdującym się w nr 3. magazynu internetowego „Techsty" (http://techsty.art.pl/magazyn3/artykuly/pajak01.html, [dostęp: 2008-01-02.]). W dużej mierze historię i teorię HT prezentuje witryna *techsty.art.pl*, która jest referencyjną bazą polskojęzyczną poświęconą nowym mediom.

[5] Por. http://www.ps.uni-sb.de/%7Educhier/pub/vbush/vbush.shtml, [ten adres i następne – dostęp: 2008-08-10].

[6] Por. http://faculty.vassar.edu/mijoyce/MiscNews_Feb65.html.

korzystaniem HT jako narzędzia do badania oraz opisywania tego, co jest związane z pracą naukową filologa. Nigdy niezrealizowany *Memex* miał gromadzić zbierane przez użytkownika informacje (książki czy nagrania itp.) i kojarzyć je podobnie jak robi to ludzki mózg, a nie tylko bazować na indeksowaniu. Wszystko po to, by w momencie zapotrzebowania na informację wygenerować satysfakcjonującą użytkownika odpowiedź. Z kolei *Xanadu*[7] to rozwijany od 1960 r. (mimo upływu dziesięcioleci wciąż do końca niezrealizowany) projekt, który ma być – mówiąc w wielkim uproszczeniu – ogromną siecią połączonych ze sobą dokumentów (hipertekstów), przybierającą w najnowszych realizacjach formy przestrzenne.



Tak ma wyglądać współczesna wersja projektu *XanaduSpace* Nelsona. Linie łączące dokumenty obrazują zależności pomiędzy nimi w przestrzeni (rys. za: http://xanadu.com/XanaduSpace/btf.htm).

O obydwu projektach możemy jednak bez wątpienia powiedzieć, że są podwalinami Internetu, z którego dziś korzystamy. Świadomość ich istnienia w połączeniu z wykorzystaniem hipertekstu eksploracyjnego[8] (według terminologii Michaela Joyce'a[9]), otwiera pole do wykorzystania ich do badania literatury[10]. Przy czym od razu należy zaznaczyć, że nie chodzi tutaj tylko o użycie samych zasobów Internetu, które traktowane są jedynie jako jedno ze źródeł informacji oraz medium do publikacji efektów badań – w cyfrowym świecie hipertekst jako system tworzenia połączeń pomiędzy leksjami funkcjonuje również poza siecią i nie jest związany jedynie z językiem programowania HTML, wykorzystywanym do tworzenia stron WWW.

[7] Por. [online:] http://xanadu.com.

[8] W koncepcję hipertekstu eksploracyjngo wpisane jest założenie, że do tekstu można wchodzić wieloma drogami. W hiperfikcji stanowi to wartość, jednak w wypadku hipertekstowej pracy naukowej powoduje problemy z jej odbiorem.

[9] Por. [online:] http://techsty.art.pl/hipertekst/definicje/definic2/definic3.htm.

[10] Por. P. J. Nürnberg, *What is hypertext?*, [w:] *Proceedings of the Fourteenth ACM Conference on Hypertext 2003*, Nottingham 2003, s. 220–222. Autor wykazuje tu możliwość traktowania HT jako „pracy" (ang. *hypertext work*) wiedzy, która działa poprzez jego strukturę/dzięki jego strukturze (Noah Wardrip-Fruin opisuje to jako ustrukturyzowaną pracę wiedzy (ang. *structured knowledge work*). Por. [online:] http://transliteracies.english.ucsb.edu/post/research-project/project-members/noah-wardrip-fruin.

2

Wykorzystanie hipertekstu do badania literatury[11] wymaga rozróżnienia kilku planów (etapów) działania: zbieranie materiałów, wypełnianie pracy treścią, publikowanie i czytanie przez odbiorcę. W każdym z tych wypadków będziemy mieli do czynienia z HT, ale w pierwszym i drugim chodzi o znajdowanie powiązań i układanie ich na mapie pracy badawczej, w trzecim o pokazanie zbudowanej „możliwości" interpretacyjnej, a w czwartym – o wybór jednej z dróg odczytania. Wszystkie te działania hipertekstowe są warunkowane stopniem skomplikowania pracy badawczej. Im jest bardziej zależna od źródeł, tym skuteczniej będzie mógł „zadziałać" HT.

3

Do niedawna, zbierając materiały, byliśmy skazani na pisemny konspekt oraz pracę ze stertami fiszek. W dobie mediów cyfrowych taki sposób działania jest nie tyle niemodny, co przede wszystkim mniej efektywny. Dlatego też w pierwszym etapie pracy linearnemu konspektowi i towarzyszącym mu notatkom nadajemy postać hipertekstu. Jego rozgałęziająca się natura pozwala na przygotowywanie struktury zależności poszczególnych zagadnień, które mogą także zostać dowolnie ze sobą połączone (polinkowane).

Mając na względzie potrzebę jak najłatwiejszego tworzenia hipertekstowej wersji planu pracy, najbardziej obiecujące jest wykorzystanie cyfrowej wersji tzw. mapy myśli (ang. *mind mapping*)[12]. Niezbędna do tego technika graficznego zapisywania pomysłów, mimo że spopularyzowana przez Tony'ego Buzana[13] dopiero w latach 70., nie jest niczym nowym. Jej początki można znaleźć w pracach Porfiriusza z Tyru, który użył struktury drzewiastej[14] do zobrazowania *Kategorii* Arystotelesa[15]. Jednak dopiero połączenie tego typu graficznych przedstawień

[11] Rzecz jasna stosowanie HT nie ogranicza się do literatury i może on zostać wykorzystany praktycznie do przygotowania każdej pracy naukowej.

[12] Zgodnie z informacjami twórców tej techniki, dzięki wykorzystaniu w mapach myśli nie tylko struktury mapy, lecz także kolorów, kształtów, symboli czy rysunków, informacje są segregowane na różnych poziomach, co pozwala oddziaływać bardziej kompleksowo na nasz mózg i prowokować twórcze myślenie.

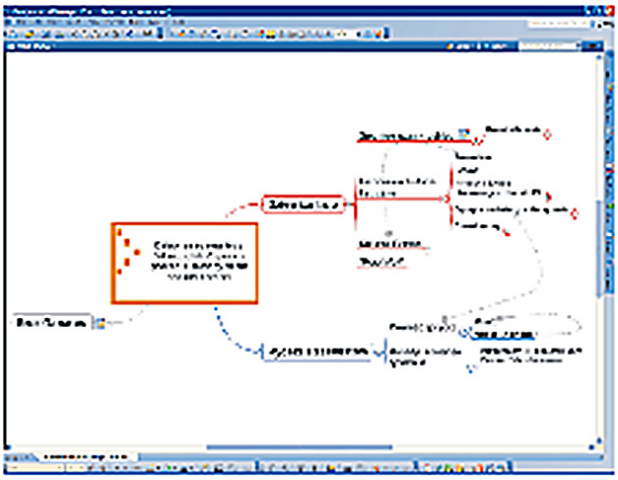
[13] Por. [online:] http://www.buzanworld.com.

[14] Por. [online:] http://plato.stanford.edu/entries/porphyry.

[15] Por. [online:] http://www.formalontology.it/aristotle-categories.htm.

ze zdobyczami kognitywizmu w USA pozwoliło wykorzystać je (ang. *cognitive map*) do ilustrowania asocjacyjnego sposobu myślenia człowieka. Metoda ta, mająca zastosowanie podczas zapisów m.in. sesji tzw. burzy mózgów (jakie często odbywają się w środowiskach biznesowych), sprawdza się także w humanistyce.

Wykorzystanie mapy myśli do zilustrowania koncepcji pracy badawczej daje nowe możliwości zbierania materiałów, wizualizacji, a w finale – ich publikowania. Mapa ma bowiem metaforyczny charakter. Jako jeden ze sztandarowych przykładów informacji wizualnej uważana jest mapa XIX-wiecznego inżyniera francuskiego Charlesa J. Minarda[16], ilustrująca podbój Moskwy przez Napoleona. Na dość niewielkim rysunku zaznaczył on nie tylko szlak przemarszu, ale i pokazał, jak w jego trakcie zmieniał się stan osobowy armii, jakie były najniższe temperatury oraz gdzie wojska się rozdzielały i łączyły. Przytoczony przykład pokazuje wyraźnie, że mapa, wykorzystując stosunkowo małą powierzchnię, pozwala na zaprezentowanie dużej liczby informacji i skomplikowanych zależności pomiędzy nimi. Odejście od tradycyjnego konspektu linearnego (będącego de facto spisem treści) i zastosowanie przestrzennej formy do tworzenia map myśli w programie komputerowym do tego przeznaczonym, przynosi kolejne korzyści.

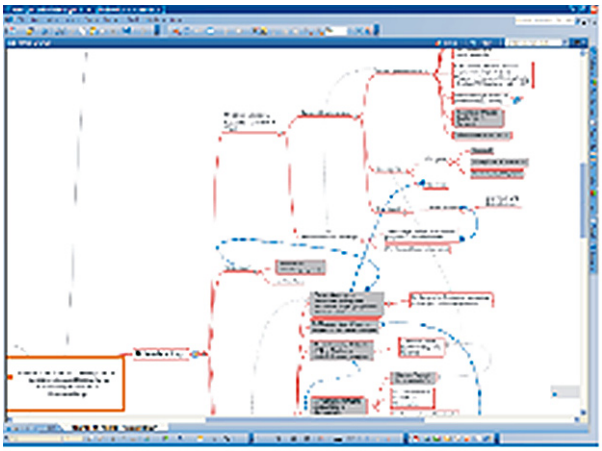


Mapa myśli, czyli cyfrowy konspekt w początkowym stadium pracy badawczej.

Oferowana przez aplikacje typu *mind mapping* wizualizacja jest w istocie hipertekstem. Każde pole zawierające temat jest tutaj węzłem skupiającym odchodzące od niego pod-tematy lub też połączone jest linkiem z innym polem-tematem, znajdującym się na dowolnym poziomie w hierarchii struktury (meta-tematem, tematem, pod-tematem, pod-pod-tematem itd).

Na tym etapie struktura może odpowiadać jedynie sieci powiązanych ze sobą wzajemnie późniejszych tytułów (temat) czy podtytułów (pod-temat) pracy. Na najniższym poziomie odpowiadającej im struktury drzewiastej znajdą się wtedy noty bibliograficzne (pod-.....-pod-temat). W praktyce oznacza to, że zaczynamy pracę z kilkoma tylko gałęziami, które są bazą naszych rozważań. W miarę napływu kolejnych materiałów tworzy się coraz gęstsza ich sieć. Poszczególne

[16] Por. [online:] http://www.edwardtufte.com/tufte/posters.



Fragment rozbudowanej mapy z wieloma połączeniami pomiędzy poszczególnymi polami tematycznymi.

pola tematów tego mapowego konspektu można na tym etapie wypełniać notatkami, cytatami, a przede wszystkim odnośnikami do stosownych fragmentów tekstów w postaci elektronicznej i do multimediów (obrazów wideo, animacji, zdjęć, dźwięków). Cyfrowy schemat przedstawiony w takiej formie ma jeszcze jedną bardzo istotną zaletę. Prawdopodobnie każdy podczas swej pracy badawczej zmuszony był do zmiany (a przynajmniej modyfikacji) jej pierwotnej koncepcji. Taka zmiana w formie papierowej czy w pracy z wykorzystaniem edytora tekstu wiąże się z koniecznością dużego przeorganizowywania materiału. Wykorzystując cyfrową mapę myśli, każda roszada w obrębie tematów jest bardzo prosta, a wprowadzenie jej w życie to działanie analogiczne do przenoszenia ikon na pulpicie systemu komputerowego – wystarczy przerzucić wybrane zagadnienie w nowe miejsce. Wszystkie jego powiązania i odniesienia zostaną zachowane.

Ostatnią zaletą zastosowania techniki mapy myśli jest odkrywanie powiązań, które wcześniej nie wydawały się oczywiste. To akurat może działać lepiej lub gorzej, albo nawet wcale, w zależności od tego, co i jak badamy. Sama mapa stwarza takie możliwości, ale to jej użytkownik musi wykazać się inwencją. Oprogramowanie samo tego nie zrobi[17].

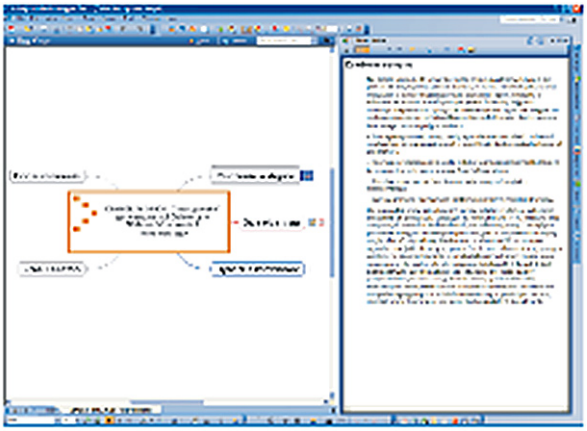
Korzyści w skrócie

- Mapa przejrzyście obrazuje koncepcję przygotowywane tekstu.
- Oddaje powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami.

[17] Gwoli ścisłości trzeba dodać, że oprócz tego najprostszego, dostępnego dla wszystkich wariantu mapy, istnieją już aplikacje pomagające w kojarzeniu faktów. Przykładem może być rozbudowany system czeskiej firmy Tovek (http://www.tovek.com) służący do bardzo szybkiego wyszukiwania i łączenia informacji z różnych baz danych. Najciekawszą możliwością tego systemu jest przedstawianie wyników w formie rankingu częstotliwości występowania trójek słów (metoda n-gramowa). Znaczenia i relacje w najwyżej notowanych trigramach pomagają w wyprowadzeniu hipotezy, kiedy ta nie jest oczywista, tzn. gdy dysponujemy informacjami, ale nie widzimy w nich interesujących nas związków. Z tego m.in. względu system ten znajduje zastosowanie przede wszystkim w policji i służbach specjalnych.

- Daje się łatwo modyfikować bez utraty utworzonych zależności.
- Na etapie zbierania materiałów można ją wypełniać notatkami, odnośnikami do tekstów, cytatami, multimediami itp.

Odwołując się do hipertekstowej metaforyki, zbieranie materiałów można porównać do tworzenia osnowy czy znajdowania punktów przenikania się tekstur. Natomiast pisanie, wypełnianie treścią – to tkanie. Z tego względu wybrane przeze mnie oprogramowanie do konstruowania mapy myśli pozwala na dołączanie tekstów czy multimediów do każdego z pól tematycznych. W praktyce określone pole, będące tytułem rozdziału czy podrozdziału pracy, wypełniamy tekstem. W ten sposób staje się ono leksją (w rozumieniu terminologii hipertekstowej).



Wypełnianie tekstem poszczególnych leksji nie różni się od pracy z edytorem tekstu.

Korzyści, jakie niesie ze sobą wykorzystanie HT jako metody organizacji pracy badawczej, widać już na etapie wypełniania mapy-konspektu treścią. Można to bowiem robić w dowolnie wybranej kolejności. Następną zaletą jest możliwość ograniczenia do minimum cytatów – wystarczy umieścić link odsyłający do oryginalnego tekstu. Linku użyjemy zamiast opisywania wprowadzanych myśli i pojęć (nie wolno tu jednak pójść zbyt daleko!). Zyskuje na tym i autor pracy (większa jej przejrzystość, mniejsza objętość, oszczędność czasu), i czytelnik, który będzie wiedział, gdzie ewentualnie szukać dodatkowych informacji (a jednocześnie skorzysta z powyższych pożytków). HT, ze względu na swoją wielowątkowość, umożliwia również zaprezentowanie kilku równorzędnych analiz – badacz nie jest skazany na poruszanie się tylko w obrębie jednej wybranej metody badawczej. Biorąc to pod uwagę, wykorzystanie HT staje się metametodą (nie wykluczającą innych metod czy teorii). Powyższe założenie może zaowocować odnalezieniem wspólnych punktów pomiędzy różnymi podejściami do badań, wskazujących kolejne, nowe wnioski. Nawet jeśli tego nie da się zrobić (np. z powodu specyfiki pracy), to

poprzez link możemy się odnieść do analiz zamieszczonym w sieci, co sprzyja pewnej otwartości naszego wywodu – określamy tylko ścisłe centrum i najbliższe peryferia, ale mając świadomość tego, co jest poza nimi, wskazujemy prowadzące tam ścieżki.

Korzyści w skrócie

- Zamiast cytować, kierujemy do odpowiedniego fragmentu tekstu źródłowego online bądź offline.
- Do pól tematycznych oprócz tekstu możemy dodawać multimedia, które pomagają lepiej zrozumieć wywód.
- Z dużą swobodą da się przenosić leksje i modyfikować dokument.
- Pracę można pisać fragmentami, bez konieczności trzymania się linearnego porządku.
- Dzięki otwarciu na treści zamieszczone w Internecie wywód nigdy nie zostaje definitywnie zamknięty.

Na zapowiadaną od kilku lat elastyczną kartkę e-papieru musimy jeszcze poczekać. Ale korzystając ze wspomnianych technik i odpowiednich programów, możemy wybrać jedną z czterech (czy też wszystkie naraz) strategii publikacji rezultatów naszych badań. Wybór będzie zależał od nośnika tekstu (papier czy media cyfrowe) i odbiorcy. Pierwszą opcją jest pozostawienie pracy w formie mapy myśli (jako finalnej postaci wersji wykorzystywanej we wcześniejszych etapach badań), eksplorowanej następnie przez czytelnika na ekranie własnego komputera.

W bardzo prosty sposób pracę przygotowaną w programie do tworzenia map myśli można zmienić w stronę internetową.

Ten sam materiał w prosty sposób może zostać zamieniony na stronę internetową, na której poszczególne tytuły i podtytuły utworzą menu witryny, zaś leksje wypełnią treścią przypisane im strony. Całość zachowuje sieć wzajemnych połączeń, którą wcześniej zdefiniowaliśmy. Internetowej wersji pracy może również towarzyszyć

mapa strony, będąca kopią naszej mapy myśli, a tworząca uzupełnienie menu mającego strukturę drzewiastą. Wybierając ten typ publikacji, trzeba pamiętać, aby poszczególne leksje nie były zbyt długie i by stanowiły jak najbardziej integralne cząstki, uzupełniane jedynie o dodatkowe informacje poprzez kolejne podstrony.

Nic też nie stoi na przeszkodzie, aby praca przybrała postać papierową. Niestety, konwersja do linearnej postaci jest okupiona utratą hipertekstowości. Tak zubożoną publikację należałoby uzupełnić jej elektroniczną wersją (np. poprzez umieszczenie jej w sieci) w jednej z dwóch form: pliku zgodnego z edytorem tekstu, którego używamy, lub pliku PDF[18]. Różnice w wyglądzie dokumentów praktycznie są niewielkie, ale PDF jest niezależny od systemu operacyjnego oraz edytora, którego używamy, a poza tym może zostać wyświetlony przez przeglądarkę internetową, co nie jest możliwe w wypadku dokumentu utworzonego w edytorze tekstu. Przy czym wersja elektroniczna to nie tylko cyfrowy zapis, lecz także zachowana struktura linków i odnośników. Co prawda sam wywód pozbawiony jest już osobnych leksji (przybiera postać linearnego ciągu), ale dzięki menu w PDF-ie lub widokowi planu dokumentu w edytorze tekstu staje się możliwa nawigacja po tekście. Umieszczone w nim odnośniki pozwalają przenosić się poza niego lub przeskakiwać do miejsc zaindeksowanych w jego obrębie.

Innym rozwiązaniem, wymagającym jednak od badacza nieco większych kompetencji informatycznych, jest prezentacja tekstu w środowisku Wiki (nie jest ono niczym nowym, o ile użytkownik miał wcześniej kontakt z największą na świecie encyklopedią o nazwie Wikipedia[19]), czyli jednym z najprostszych hipertekstowych systemów zarządzania wiedzą[20]. Zaletą wykorzystania tego środowiska, poza opisanymi wcześniej atutami publikacji pracy badawczej online, jest unikalna i nowatorska (w obszarze polonistycznym) możliwość dodawania do niej komentarzy przez czytelników.

Korzyści w skrócie

- Możliwość opublikowania tekstu zarówno w wersji elektronicznej, jak i tradycyjnej.

[18] Proponowane tutaj rozwiązanie daje także możliwość przygotowania pliku PowerPoint, co jest przydatne przy prezentacji badań.

[19] [online:] http://pl.wikipedia.org/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna.

[20] W sieci funkcjonuje bardzo ciekawy projekt *WikiMindMap* (http://www.wikimindmap.org/viewmap.php?wiki=pl.wikipedia.org&topic=hypertext&Submit=Search), gdzie wyszukiwane w Wikipedii hasła są pokazywane w formie mapy myśli. Ten darmowy (!) mechanizm może być zastosowany także w wypadku dowolnej bazy Wiki, którą stworzymy.

- Zapewnione profesjonalne edytorstwo, nawet gdy się nie zna DTP (ang. *Desktop Publishing*)[21].
- Walor ekonomiczny – zaistnienie w wyszukiwarkach gwarantuje darmowe dotarcie do zainteresowanych.

Autor, budując sieć połączeń pomiędzy leksjami, określa pole, w obrębie którego mają się poruszać odbiorcy. Kiedy jednak w tej zdefiniowanej przez niego strukturze pojawi się link prowadzący na zewnątrz pracy, wtedy już tylko od czytelnika będzie zależało, czy wróci do miejsca, z którego wyszedł, czy też nie. Poza tym, rozpoczynając lekturę pracy hipertekstowej, on sam decyduje, jak wykorzysta to, co przygotował autor. Dlatego w tekście naukowym bardzo dużą rolę odgrywa zbudowanie właściwej nawigacji na wcześniejszych etapach przygotowania. W zależności od stopnia złożoności hipertekstu nawigacja lub jej brak będą wpływały na jakość odbioru (więcej o tym dalej). Fragmentaryczna lektura oznacza możliwość przeskakiwania z leksji do leksji, przy pisaniu należy więc mieć również na uwadze i potraktować bardzo poważnie styl tekstu (odmienny niż w czytaniu linearnym) oraz liczbę linków, których natłok utrudnia percepcję i może spowodować zagubienie.

Korzyści w skrócie

- Dzięki wbudowanemu menu tekst jest uporządkowany.
- Odbiorca czyta to, co chce przeczytać, a struktura hipertekstu mu to ułatwia.
- Cyfrowa postać pracy daje możliwość jej przeszukiwania, np. pod kątem interesującej czytelnika tematyki (słów kluczowych).

[21] Mianem tym określane są wszelkie czynności przygotowania do druku tekstu w postaci cyfrowej [przyp. red.].

Aby wykorzystać hipertekst do badania literatury, potrzebujemy odpowiednich narzędzi – programów komputerowych[22]. Biorąc pod uwagę fakt, że mają ich używać naukowcy-humaniści, a nie informatycy, jasne jest, że powinny to być aplikacje maksymalnie wszechstronne przy minimalnym skomplikowaniu. Po wielu poszukiwaniach i próbach piszącego te słowa wybór padł na oprogramowanie służące do przygotowywania map myśli, a nie np. na aplikację *Storyspace*[23], stworzoną przede wszystkim w celu konstruowania powieści hipertekstowych.

Dla najpopularniejszego systemu operacyjnego, jakim jest Microsoft Windows, stworzono wiele aplikacji mind mappowych. Najbardziej pożądane rezultaty zapewniają programy takie jak *MindManager7* firmy MindJet czy *OpenMind 2* firmy MatchWare. W przeciwieństwie do darmowych czy shareware'owych[24] aplikacji oferują nie tylko możliwość tworzenia map myśli, ale też ich importowanie i eksportowanie do edytora tekstu Microsoft Word, przygotowywanie na ich podstawie stron internetowych wraz z nawigacją oraz publikację w formacie PDF. Wszystkie wymienione funkcje są w tych narzędziach uproszczone i zautomatyzowane, do ich wykorzystania wystarczy więc ogólna znajomość aplikacji i pakietu oprogramowania biurowego (np. by stworzyć witrynę internetową z treścią swojej pracy)[25]. Uzupełnieniem wspomnianych wyżej narzędzi powinien być pakiet biurowy *Microsoft Office 2007*. Zawarty w nim edytor tekstów ułatwi przygotowanie leksji, wykazów bibliograficznych czy też przypisów. Edytora możemy także używać do nadawania stylów i kreowania szaty graficznej dokumentów czy PDF-ów. Pomagają w tym wbudowane kreatory i przyjazne użytkownikowi menu.

Musimy pamiętać, że ma tutaj zastosowanie hasło Marshalla McLuhana „przekaźnik jest przekazem" (ang. *medium is the message*[26]) – na efekt finalny

[22] Ze względu na brak miejsca problem narzędzi przedstawiam bardzo skrótowo.

[23] [online:] http://www.eastgate.com/storyspace/index.html. Oferowany przez firmę Eastgate Systems program *Tinderbox* mógłby być tutaj równie ciekawą alternatywą, ale dostępny jest tylko dla komputerów Macintosh, poza tym nie oferuje pożądanych funkcji, jeśli chodzi o późniejszą publikację.

[24] Licencja *shareware* pozwala na używanie programu za darmo, lecz z pewnymi ograniczeniami, np. tylko przez jakiś czas (wersja trial) lub bez dostępu do wszystkich funkcji.

[25] Godny polecenia jest też *MindMeister* – strona Web 2.0 (http://www.mindmeister.com), na której możemy tworzyć mapy myśli sami lub w grupie. Zastosowane tam mechanizmy dają sposobność, co bardzo istotne, wczytywania i zapisywania plików zgodnych z programem *MindManager*. Ta darmowa (!) aplikacja sieciowa przydaje się np. podczas pracy w bibliotece, gdy jesteśmy bez własnego komputera, ale mamy dostęp do sieci.

[26] M. McLuhan, Q. Fiore, *The Medium is the Message. An Inventory of Effects*, New York 1967.

pracy (jej strukturę i wygląd) wpływają stosowane przez nas narzędzia oraz ograniczenia oprogramowania i wbudowanej w niego bazy szablonów, co oznacza, że program komputerowy, w przeciwieństwie do papieru (który, jak się mówi, przyjmie wszystko), nie zawsze uwzględni to, co sobie wymarzyliśmy. Chyba że mamy kompetencje projektanta stron WWW, grafika i programisty – wtedy możemy znacznie więcej, chociaż również nie wszystko. W tym wypadku ograniczać nas będzie np. przeglądarka czy specyfikacja języka HTML, w której projektuje się strony.

Do największych utrudnień napotykanych przy tworzeniu pracy hipertekstowej należy źle skonstruowana nawigacja po materiale lub w ogóle jej brak. Przykładem skądinąd znakomitej bazy wiedzy, która odznacza się właśnie brakiem nawigacji i przejrzystej struktury, jest poświęcona hipertekstowi część witryny *Techsty.art.pl*: „Hipertekst – punkt węzłowy". Poruszanie się po niej to skakanie pomiędzy leksjami praktycznie bez świadomości, co będzie dalej. Brak mapy utrudnia ogarnięcie zgromadzonych tam informacji. Jeśli do tej bazy wiedzy wejdziemy od środka, np. znajdując interesujące nas hasło w wyszukiwarce, a nie w spisie treści, wówczas okaże się, że nie ma tu początku ani końca, a zaprezentowany spis zagadnień to zbyt skomplikowana droga, aby dotrzeć do celu.

Zagubienie i lęk przed nieznaną przestrzenią są interesującymi (i często oczekiwanymi przez autorów) stanami towarzyszącymi lekturze e-literatury, jednak zdecydowanie nie pożądanymi w pracy o charakterze naukowym. Nawet jeśli ma to być leksykon, to raczej powinien przyjąć postać bazy wiedzy na wzór konstrukcji Wiki (np. Wikipedii Wolnej Encyklopedii), niż formę, na której wyraźne piętno odcisnęły narzędzia do tworzenia skomplikowanych hiperfikcji. Obecna forma prezentacji wiedzy we wspomnianej części witryny *Techsty.art.pl* utrudnia skupienie się na więcej niż kilku leksjach. Być może następne pokolenia internautów, przyzwyczajone od dziecka do pokawałkowanego przekazu informacji czy pociętych teledysków, będą potrafiły lepiej się w tym odnaleźć, ale dziś w publikacji o charakterze naukowym jest to przeszkodą (doświadczył tego w 1986 r. Stuart Moulthrop, prezentując studentom cyfrową wersję *Ogrodu o rozwidlających się ścieżkach* Borgesa[27]).

[27] Por. S. Moulthrop, *Reading from the Map. Metonymy and Metaphor In Fiction of Forking Paths*, [w:] P. Delany, G. P. Landow, *Hypermedia and Literary Studies*, Cambridge 1991, s. 119–132.

Kolejnym problemem związanym z wykorzystaniem w hipertekście naukowym źródeł z Internetu jest kwestia ich wiarygodności, którą niejednokrotnie sami musimy zweryfikować. Przy zbieraniu materiałów często okazuje się również, że mamy dostęp do zbyt dużej ilości informacji, których opracowanie staje się nierealne. Dlatego pracując z Internetem, trzeba nauczyć się trudnej sztuki rezygnacji. Można ewentualnie pośrednio wykorzystać to, z czego zrezygnowaliśmy, poprzez wstawienie odpowiednich linków.

Obok trudności związanych z nawigacją, największą pułapką jest wciąż zmieniająca się rzeczywistość Internetu, co powoduje, że linki niekiedy tracą aktualność lub materiał, do którego prowadzą, w ogóle znika. Tak stało się z m.in. z pracą Katarzyny Stobrawy *O powieściach hipertekstowych* – ślad po niej pozostał jedynie w indeksie wyszukiwarki Google[28].

Podczas przygotowywania pracy – w skrajnym wypadku – może się okazać, że autorskim pomysłem jest praktycznie tylko sama osnowa wraz z niezbędnymi do jej powiązania akapitami tekstu, co da się przyrównać do rysowania trasy przemarszu: miejscowości i drogi już istnieją, my jedynie pokazujemy tę najbardziej optymalną. Podczas badań korzystamy z „dzieł o dziele", pomiędzy którymi odkrywamy zależności i je komentujemy. Stajemy się autorami nieznanych wcześniej konfrontacji, wspólnych miejsc cudzych prac. W tej wizji do głosu dochodzi coś, co Nicolas Bourriaud nazwał postprodukcją[29]. Okazuje się, że współczesna sztuka to często dzieła posklejane z tzw. ready-made'ów („gotowców") . Czy nie podobnie jest z bazującym na wielu źródłach hipertekstowym badaniem literatury? Czy można być autorem kilku ścieżek pomiędzy cytatami nie swoich tekstów? Czy w wyniku zainstalowania na komputerze kilku aplikacji otrzymamy narzędzie do badania literatury? Do poszukiwania odpowiedzi na te pytania należy w polonistyce wykorzystać właściwości hipertekstu.

[28] Por. [online:] http://www.google.com/search?hl=en&client=opera&rls=pl&q=o+powiesciach+hipertekstowych+%3Apl&btnG=Search.

[29] Por. N. Bourriaud, *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Reprograms the World* (New York, 2005). Na zagadnienie postprodukcji moją uwagę zwrócił Mariusz Pisarski, przywołując je w Elektroblogu (http://techsty.ehost.pl/elektroblog/?p=53). Rozważania o terminie postprodukcja snuje także Waldemar Pranckiewicz na witrynie *Użytkownicy kultury na ścieżkach reprogramowania świata* (http://free.art.pl/czas/re_spiral/txt/post_prod.htm). W przygotowaniu jest monografia będąca pokłosiem konferencji *Język@multimedia. Dialog – konflikt*, (Wrocław, 28–29 maja 2008 r.), a w niej mój artykuł poświęcony postprodukcji *Czy jest w tym tekście jeszcze autor? Zlepki, postprodukty, kolaże*.

MARIUSZ PISARSKI

Pułapki metodologiczne w badaniach nad literaturą cyfrową

Każdy tekst jest leniwą maszyną,
która oczekuje, że czytelnik
wykona za nią część pracy.
Umberto Eco[1]

Eco o tekście jako „leniwej maszynie", podobnie jak o „dziele otwartym" pisał w sensie metaforycznym. Nie na pokrętłach i gałkach, nie na zębatkach i zaworach zasadza się przecież mechanizm *Sylwii* Gerarda de Nervala, który analizuje włoski semiotyk. Ostatnie dekady zmieniły ten stan rzeczy. Słowo pisane, przeniesione w domenę cyfrową, na ekran komputera, zbliżyło się do owych pokręteł i zaworów, najczęściej niewidocznych dla czytelnika, ale wpływających na charakter lektury. One też kierują naszą uwagę na zapomniany problem materialności tekstu. Jak przypomina *Słownik terminów literackich* tekst (łac. *textus*), to po pierwsze „materia", a po drugie – „struktura"[2]. Ta, przynajmniej od czasów Gutenberga, wysunęła się na plan pierwszy, materia zaś została odsunięta w cień.

Aspekt materialny tekstu przyjmowany był przez lata z dobrodziejstwem inwentarza. Tekst pojmowany jako struktura uwalnia się od materii, od kartek, na które został naniesiony, okładek, między którymi jest zatrzaśnięty, od swych materialnych konkretyzacji i pozostaje tylko zbiorem znaków, maszyną zaprogramowaną tak, by uruchamiać nasze własne mechanizmy lektury: hermeneutyczne, semiologiczne, postrukturalistyczne. Nigdy jednak w sensie dosłownym.

---

[1] U. Eco, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, przeł. J. Jarniewicz, Kraków 1996, s. 34.
[2] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 1998, s. 574.

Jak na ironię, o materialności tekstu przypomniały nam wynalazki nie telegrafu, radia, czy kina, ale komputera, którego domeną jest zaprzeczająca realności „wirtualność". Dlaczego? Nie dzieje się tak za sprawą tylko samorozpoznania się tekstu w swoim wirtualnym odbiciu. Tekst jako materia dopiero tutaj zyskuje jej atrybuty: można go kształtować według takich czy innych reguł, coś do niego dodawać lub odejmować. Numeryczność, modularność, interaktywność – wszystkie te pojęcia dotykają właśnie materialnych aspektów na pozór niematerialnego tekstu.

O tekście jako maszynie mógłby w bardziej dosłownym sensie niż Eco mówić jego rodak Italo Calvino, który kilka lat przed wystąpieniami autora *Imienia Róży* na Harvardzie, w tym samym miejscu wygłosił swoje ostatnie porywające wykłady[3]. W połowie lat siedemdziesiątych wraz z Paulem Braffortem (podobnie jak on członkiem awangardowej grupy Oulipo[4]) pracował nad opowiadaniem, które dzięki komputerowi było w stanie wygenerować 12 do potęgi 12 możliwych sekwencji fabularnych[5]. Spadkobiercami eksperymentów prowadzonych przez Calvino są dziś autorzy literatury elektronicznej. Tekstowa gra przygodowa, poezja generatywna, hipertekstowa powieść, proza sieciowa – to tylko niektóre z gatunków literackich, na jakie natkniemy się w cyfrowym obszarze funkcjonowania słowa. Na ekranach wszechobecnych komputerów tekst odsłania przed nami swoje nowe wymiary i staje się prawdziwą maszyną. Badanie owych dodatkowych wymiarów pozwala nam swobodniej poruszać się w otaczającym nas wielomedialnym ekosystemie, do którego, zaopatrzeni li tylko w nasze tradycyjne polonistyczne narzędzia, być może nie potrafilibyśmy znaleźć odpowiednich kluczy.

2

Tekst to „wypowiedź (zwłaszcza utrwalona graficznie, ale także ustna) powstała w obrębie określonego systemu językowego, stanowiąca zamkniętą i skoń-

[3] Por. I. Calvino, *Wykłady amerykańskie*, przeł. A. Wasilewska, Gdańsk–Warszawa 1996.

[4] Powstała w 1966 r., zaliczana do awangardy literackiej, znacząco wpłynęła na rozwój sztuki nowych mediów. Więcej autor pisze o tym na stronie: [online:] http://www.techsty.art.pl/hipertekst/awangarda/oulipo.htm, [ten adres i następne – dostęp: 2007-11-10] [przyp. red].

[5] Chodzi o projekt, którego część ukazała się w druku jako opowiadanie *Prima che tu dica „Pronto"*, opublikowane w 1993 r. (w wydaniu angielskim pod tytułem *Numbers in the Dark*, New York 1995). Rola komputera sprowadzała się do redukcji części z wielu możliwych kombinacji. Por. *Oulipo Compendium*, red. H. Mathews, A. Brotchie, London 2005, s. 131.

czoną całość z punktu widzenia treściowego" – czytamy w *Słowniku terminów literackich*[6].

Teoria literatury elektronicznej, chcąc nie chcąc, musiała przedefiniowywać tak rozumiane to pojęcie, badane artefakty często bowiem jej przeczą. Chodzi tu przede wszystkim o warunek zamkniętej i skończonej całości. Połączone w sieci komputery umożliwiają na przykład otwarcie tekstu na modyfikacje ze strony czytelników i ciągłe ingerencje autora (autorów). Jak do słownikowej definicji dopasować choćby fenomen MUD-ów – tematycznych światów tekstowych osadzonych w konwencji science fiction, których bohaterami, a po części współautorami są setki użytkowników?

Ten sam słownik podsuwa nam jednak pewne rozwiązanie: otóż w semiologii i teorii kultury tekst to każdy wewnętrznie zorganizowany według określonych reguł znaczący wytwór kultury, np. dzieło plastyczne czy strój[7]. W definicji filologicznej jest mowa o graficznym lub oralnym charakterze tekstu, co zostawia nam pewną furtkę dla wprowadzenia tekstu w formie cyfrowej. Z kolei definicja semiologiczna obiecuje wiele, bo np. jeśli obejmuje strój kąpielowy, to dlaczego nie miałaby dotyczyć chociażby gry komputerowej? – nie daje nam jednak nic. Gra komputerowa jako tekst kultury znaczy na tym poziomie tyle, co każdy inny fenomem kultury, a tym samym w kulturoznawczym dyskursie się rozmywa.

Istnieje jeszcze jedno ważne dla nas rozumienie tekstu, takie, jakim chce go widzieć postrukturalizm. Roland Barthes uważa, że jest on „mnogi" i stanowi „polisemiczną przestrzeń tworzących się znaczeń, krzyżujących się sensów, mozaikę cytatów"[8]. Tekst zatem uważamy za matrycę odniesień, sieć połączeń, żywy proces „strukturacji", chór różnych głosów, w końcu za intertekst. Jak daleko stąd do literatury cyfrowej? Na pozór bardzo blisko. Cóż bowiem łatwiejszego niż uznać rozbitą na fragmenty i połączoną hiperłączami prozę (tzw. klasyczną powieść hipertekstową) za tekst, o którym mówili wspomniany już Barthes oraz Julia Kristeva, Michaił Bachtin czy Michel Foucault? Niestety, takie podejście okazało się największą pułapką metodologiczną w badaniach nowych mediów lat 90-tych. Przyczyna była jedna: nie wzięto pod uwagę specyfiki nośnika elektronicznego tekstu.

---

[6] *Słownik terminów literackich*, s. 574.

[7] Por. tamże. Jeszcze inna propozycja rozumienia tekstu pochodzi od autorki znanej w Polsce głównie z badań nad światami możliwymi w literaturze, Marie-Laure Ryan, która traktuje go jako świat o elementach przestrzennych (opis), czasowych (sekwencje zdarzeń), zaludniony przez byty (bohaterowie). Por. M. L. Ryan, *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*, Baltimore 2001, s.16.

[8] Cyt. za: M. P. Markowski, *Wstęp*, [w:] R. Barthes, *S/Z*, przeł. M. P. Markowski, M. Gołębiewska, Kraków 1998, s. 20. Co ciekawe, do przejścia z pozycji strukturalistycznej do postrukturalistycznej zachęciła Barthesa Julia Kristeva. Promowane przez nią intertekstualne podejście do tekstu było z kolei inspirowane ideą dialogiczności i polifoniczości literatury Michaiła Bachtina. Por. M. P. Markowski, *Wstęp*, s. 21.

Wyjście z tej pułapki obecnie wydaje się proste. Wystarczy przyjrzeć się temu, czym jest tekst w ogóle, czym jest jego nowe medium i jak ich zderzenie wpływa na literacką komunikację. Na gruncie polskim po raz pierwszy w wyczerpujący sposób podszedł do tej kwestii Piotr Sitarski[9]. Kluczem okazało się rozwinięcie schematu komunikacji literackiej Romana Jacobsona, m.in. poprzez dodanie do niego warstwy interaktywnej.

Jednak tekst jako maszyna swojej najpełniejszej analizy doczekał się w pracy norweskiego badacza Espena Aarsetha Starał się on opierać na filologicznym (Eco), a nie metaforycznym czy matafizycznym (poststrukturaliści) znaczeniu tekstu i potraktował go dosłownie jako „maszynę do produkcji i konsumpcji znaków werbalnych"[10], do której zaistnienia konieczny jest po pierwsze znak werbalny, po drugie medium, po trzecie operator[11]. Cybertekst poprzez mechanizm sprzężenia zwrotnego wymusza na czytelniku (operatorze) działania nazwane przez Aarsetha „nietrywialnymi" (w odróżnieniu od trywialnych, takich jak przewracanie kartek w książce, które nie mają wpływu na kształt tekstu). W konsekwencji pojęcie „cybertekst" stało się na tyle pojemne, by pomieścić w sobie ponad 500 potencjalnych aktualizacji zarówno cyfrowych, jak i drukowanych (przykładem jest nie tylko program *Eliza*, symulujący inteligentną rozmowę z czytelnikiem, lecz także starożytna księga wróżb *I-Ching* czy Julio Cortazara *Gra w klasy*). Na ich szczegółowe omawianie nie ma tu miejsca. Wystarczy, że z modeli Aarsetha, oprócz najbardziej oczywistej warstwy znaczeniowej, wyodrębnimy dwa inne poziomy tekstu. Nazwijmy je poziomem kodu i poziomem operacji[12] (trzeba dodać, że chodzi tu o kod komputerowy, a nie komunikacji literackiej). Uwzględnienie kodu i operacji jest koniecznym minimum, które pomoże badaczom uniknąć potencjalnych pułapek metodologicznych czyhających w obszarze elektronicznej literatury.

---

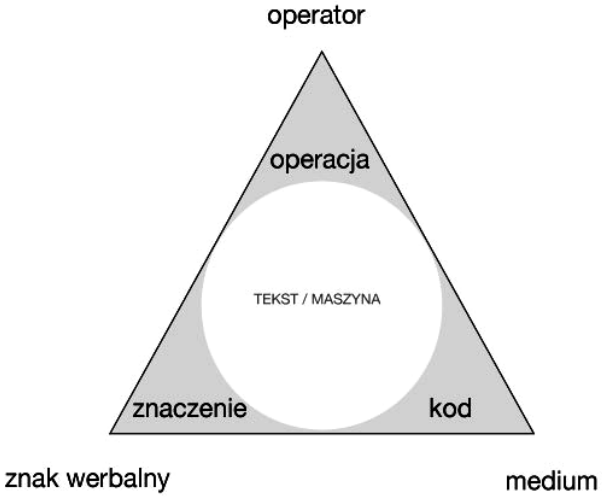
[9] Por. P. Sitarski, *Rozmowa z cyfrowym cieniem. Model komunikacyjny rzeczywistości wirtualnej*, Kraków 2002.

[10] E. Aarseth, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore 1997, s. 21.

[11] Tak rozumiany tekst – z operatorem jako swoim nieodłącznym elementem, nie pokrywa się do końca z definicją dzieła w rozumieniu np. Jay'a Davida Boltera i Richarda Grusina (por. tychże, *Understanding New Media*, Cambridge 2000). Twierdzą oni, że medium to „technologia umożliwiająca utrwalenie i odtworzenie dzieła", nośnik to „materialny obiekt, na którym zapisany jest egzemplarz utworu", natomiat dzieło to „unikalna struktura znacząca zbudowana w oparciu o określoną technologię". Cyt za: E. Branny, *Rozważania na temat genologii transmedialnej*, [online:] http://techsty.art.pl/magazyn3/artykuly/branny01.html.

[12] Skąd takie właśnie rozróżnienie, skoro nie pojawia się ono w typologich Aarsetha czy Lva Manowicha (u tego pierwszego cyfrowy charakter dzieła zasadza się na dynamice, przejściowości, dostępie, u drugiego na numeryczności, wariacyjności, modularności – por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006, s. 91–119 oraz E. Aarseth, dz.cyt, s. 42–46)? W moim przekonaniu, przy analizie cyfrowego dzieła sztuki warto mówić o działaniu warstwy kodu, gdyż naświetla ono aspekty utworu nie do końca uchwycone przez obu badaczy.

Proponuję zatem tekst rozumieć, za Espenem Aarsethem, jako sumę trzech składników: medium, znaku oraz operatora, i z tak zarysowanego trójkąta wyodrębnić trzy warstwy tekstu: znaczeniową, operacyjną i warstwę kodu. Tę pierwszą trzeba umieścić przy znaku, drugą przy operatorze, a trzecią bliżej medium.



Dopiero tak widziane dzieło możemy nanieść na jacobsonowskie i postjacobsonowskie modele aktów komunikacji. Czym jest zatem kod w cyfrowym tekście? To wewnętrzny mechanizm, na którym opiera się utwór, będący zbiorem reguł, komend i algorytmów interpretowanych przez komputer i wpływających na tekst pojawiający się na ekranie. Algorytmy mogą mieć między innymi charakter losowy, warunkowy, temporalny. Ujmując rzecz prościej – kod można porównać do partytury utworu muzycznego: tak jak zapis nutowy przetwarzany jest na muzykę, tak kod komputerowy przetwarzany jest przez komputer na wyświetlany na ekranie tekst, obraz, czy fragment filmu. Przetwarzanie to nazywam pracą kodu. Najczęściej czytelnik w ogóle jej nie zauważa. Mówimy wtedy o kodzie pasywnym, czy też – nieresponsywnym. Lektura tekstu przebiega wówczas w sposób nie odbiegający od tradycyjnej lektury książkowej. Rola cyfrowego mechanizmu kończy się w tym wypadku na wyświetlaniu tekstu na ekranie. Kod nieresponsywny to taki, który nie odpowiada na działania czytelnika i nie pozwala mu wpływać na przebieg dzieła. Jednak w wypadku utworów literackich powstałych specjalnie z myślą o czytaniu ich na ekranie komputera, najczęściej mamy do czynienia z kodem aktywnym, responsywnym, który zachęca czytelnika do interakcji, wyznaczania kierunku lektury, a czasem nawet

dopisywania własnych fragmentów tekstu. Potrafi też pełnić rolę czarnej skrzynki, pamięci, w której zapisywane są kroki czytelnika. Determinuje ona dalszy kierunek lektury.

Według Roberta Cayley'a kod jest specjalnym rodzajem języka rozumianym zarówno przez człowieka, jak i przez maszynę[13], najczęściej jednak ukrytym przed zwykłym odbiorcą. Brenda Laurel porównuje tę sytuację z teatrem, gdzie publiczność widzi tylko scenę i aktorów, a nie to, co dzieje się za kulisami, pod i nad sceną (ukryte dźwignie, zapadnie, podnośniki)[14]. Znaczenie kodu w badaniu sztuki nowych mediów staje się na tyle ważne, że niektórzy badacze wysuwają postulaty wypracowania metody, która pozwoli badać sam kod i jego działanie[15]. Kwestię, czy dla literaturoznawców to konieczny warunek analizy cyfrowego dzieła, pozostawiam otwartą. Na razie wystarczy pamiętać, że kod w różnoraki sposób odbija się na kształcie utworu. Autor-programista może wprowadzić tu mechanizmy losowe, warunkowe, czasowe, słowem: wszelkie algorytmy, jakie jest w stanie zrozumieć komputer, a co więcej, może sprawić, jak uczynił to William Gibson w *Agrippie*[16], że utwór po określonym czasie zniknie z ekranu komputera, dokonując przedziwnego aktu samonihilacji. Zadaniem badacza jest obserwacja pracy kodu i przyglądanie się jej tam, gdzie wpływa ona na bieg i kierunek lektury[17].

Warstwa kodu odsyła nas do technologicznych uwarunkowań tekstu. Musimy na przykład brać pod uwagę to, w jakim języku oprogramowania został napisany. Czy jest to archaiczny HTML, pisany z myślą o popularnej w połowie lat dziewięćdziesiatych przeglądarce Netscape Navigator z jej specyficznymi ograniczeniami, lecz jednocześnie zawierającej nie występujące gdzie indziej ele-

[13] Por. J. Cayley, *The Code is not the Text (unless it is the Text)*, [online:] „Electronic Book Review", http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/literal.

[14] Por. B. Laurel, *Computers as Theatre*, Reading (USA) 1993, s. 15.

[15] Por. M. C. Marino, *Critical Code Studies*, „Electronic Book Review", http://www.electronicbookreview.com/thread/electropoetics/codology.

[16] Ten poetycki utwór (pełny tytuł: *Agrippa. A Book of the Dead*) jest dziś powszechnie dostępny w Internecie (http://www.williamgibsonbooks.com/source/agrippa.asp, [ten adres i następne – dostęp: 2007-10-30], jednak pierwotnie wydany był na dyskietce, jako część artystycznego projektu przygotowanego przez Gibsona wspólnie z Dennisem Ashbaugh. Po włożeniu jej do komputera tekst wyświatlał się przez określony czas, po czym znikał z ekranu.

[17] Tak rozumiany kod wydaje się bliski regułom, na jakich opierały się dwudziestowieczne eksperymenty literackie, na przykład *Gra w klasy* Cortazara czy utwory autorów z kręgu Oulipo. W wypadku *Gry w klasy* regułę tę ilustruje takie np. polecenie: *Drogi czytelniku, możesz czytać tę książkę nielinearnie, podążając za numerami rozdziałów podanymi na końcu każdego z ogniw tekstu*. Rządzący lekturą „algorytm" przesuwa się tu wyraźnie na poziom operacyjny, stanowiąc dołączone do niej jakby wskazówki użytkowania. Innymi słowy – należy do paratekstu operacyjnej warstwy dzieła. Z kolei reguły, podług których autor tworzy tekst (np. skomplikowny system restrykcji, jakim poddał George Perec tworzenie utworu *Życie. Instrukcja obsługi*), przesuwają się poza wskazany przeze mnie tekstowy trójkąt, w stronę nadawcy komunikatu.

menty interfejsu, które można było w sposób twórczy wykorzystać? Czy może jest to nowoczesne połączenie języka XHTML z arkuszami stylów css, które sprawia, że oprawa tekstu – być może celowo – przypomina biznesowe strony WWW? A może tekst został oparty na Adobe Flash, z jego typograficznymi animacjami i sekwencjami wideo? Te na pozór banalne kwestie pomagają nam właściwie interpretować i osadzać w szerszym kontekście przedmiot naszych badań, umiejscawiać go obok dzieł podobnych do siebie, a w szerszej, transmedialnej perspektywie – także dzieł różnych.

Jeśli warstwa kodu kryje się pod powierzchnią widocznego na ekranie tekstu, warstwa operacyjna jest jego zewnętrznością: zasobem narzędzi i elementów graficznego interfejsu, które sprawiają, że między tekstem a czytelnikiem dochodzi do sprzężenia zwrotnego, wymuszającego nietrywialne (takie, które stawia czytelnika w sytuacji wyboru) działanie. Warstwa operacyjna to widoczna materialność cyfrowego tekstu, która dzięki numerycznej naturze medium pozwala czytelnikowi eksplorować, konfigurować, a nawet zmieniać czytany tekst. Ten ostatni wariant to działalność tekstotwórcza (wg Aarsetha – tekstoniczna), którą opisuje się przy wielu okazjach, gdy rozważane są zjawiska interaktywności, proceduralności czy ergodyczności tekstu[18]. Atrybuty warstwy operacyjnej uświadamiają nam, że dzieło cyfrowe z wszystkimi swoimi warstwami stanowi całość dynamiczną, a nie statyczną. Kod bywa zaprogramowany tak, że na bieżąco, w trakcie lektury utworu elektronicznego, może podlegać zmianom, w zależności od tego, jakie sygnały docierają do warstwy kodu z poziomu operacji. W konsekwencji na bieżąco zmienia się także zawartość dzieła: sterowana kodem baza danych wyświetla zmienne sekwencje słów i zdarzeń, wprowadza coraz to nowe wątki i nowych bohaterów. Tak ujęta modelowa, elektroniczna powieść, niewiele różni się od gry komputerowej.

[18] „Tekst ergodyczny to taki, do którego, oprócz podstawowego działania interpretacyjnego, czytelnik musi dodać jedno z trzech działań, które zakładają sprzężenie zwrotne pomiędzy dziełem a odbiorcą. Chodzi tu o funkcje: eksploracyjną, konfiguracyjną i tekstotwórczą" (M. Pisarski, *Cybertekst – definicje*, [online:] http://www.techsty.art.pl/hipertekst/cybertekst_definicje.htm).

5

Gdy już zrozumiemy różnicę pomiędzy tekstem, do którego przywykliśmy (czyli drukowanym) a cyfrowym, i jesteśmy uwrażliwieni na dodatkowe wymiary tego ostatniego, możemy uznać nasz polonistyczny warsztat za gotowy do badania zjawisk literackich w nowych mediach. Warstwa kodu wymusza badanie dzieła pod kątem jego materialnych uwarunkowań, a operacyjna ponadto wyczula na zmienioną w tym kontekście aktywność odbiorcy. Mimo to czyha na nas kilka pułapek, które tekst cyfrowy zastawia na wciąż przecież młode metody badań w tej dziedzinie.

Skandynawska badaczka Liv Hausken spróbowała nazwać najważniejsze z nich, pisząc o tzw. niedowidzeniach metodologicznych[19]. Są nimi: niedowidzenie medium (ang. *medium blindness*), gdy nie bierze się pod uwagę specyfiki medium, oraz niedowidzenie tekstu (ang. *text blindness*) – niebranie pod uwagę specyfiki tekstu. Chodzi tu o takie metody, które w trakcie analizowania jednego medium (np. filmu) w sposób bezrefleksyjny bazują na teoretycznych założeniach medium innego (np. książki)[20]. Nie jest możliwe przedstawienie w tym artykule wszystkich przypadków niedowidzenia medium i tekstu, skupię się więc tylko na najbardziej jaskrawych.

6

Na tego rodzaju niedowidzenie możemy się natknąć najczęściej tam, gdzie badając medium nieliterackie nakładamy na niego siatkę pojęć literaturoznawczych. Na przykład w dziele filmowym doszukujemy się tradycyjnie rozumianego narratora. Podobnie w refleksji nad sztuką nowych mediów: możemy poświęcić cały rozdział naszej pracy roztrząsaniu kwestii pierwszo- drugo- i trzecioosobowej narracji w grze komputerowej poprzez katalogowanie różnych punktów widzenia przewidzianych przez twórców grafiki w danej grze (np. z lotu ptaka, zza pleców bohatera, sprzed linii jego oczu), a tym samym nakładać na nią siatkę pojęć obcą dla tego medium[21], zamiast przyglądać się sposobom prowadzenia narracji właściwym tylko dla gier. Istnieją takie gry, w których punkt widzenia

[19] Por. L. Hausken, *Textual Theory and Blind Spots in Media Studies*, [w:] *Narrative Across Media*, red. M.-L. Ryan, Linkoln 2004, s. 392–396.

[20] Por. L. Hausken, tamże, s. 395.

[21] Tego typu metodę obiera Jan Stasieńko w swojej skądinąd odkrywczej pracy *Alien vs Predator? Gry komputerowe a badania literackie* (Wrocław 2005).

możemy zmieniać, kiedy nam się podoba. Czy to oznacza, że mamy tu kilka równoległych narracji? Czy wtedy ulegnie przeobrażeniu sposób rozgrywki lub sam świat gry? Wątpię.

7

Elementy tego rodzaju niedowidzenia można odnaleźć nawet w pracach przełomowych. Hausken jako przykład podaje analizę interaktywnych gier przygodowych i hipertekstów przeprowadzoną przez Aarsetha[22], według którego tekstowe gry komputerowe nie są formami narracyjnymi i nie można ich traktować jak opowiadania (franc. *recit*, ang. *narrative*) z powodu ich fragmentaryczności, niespójności oraz oporu, jaki stawiają tradycyjnie nastawieni odbiorcy. Tymczasem kwestię afabularności tekstowych gier trzeba by rozpatrywać z innej perspektywy: wystarczy sobie przypomnieć o kategorii kompetencji lekturowej, która – przynajmniej w niektórych teoriach – traktowana jest jako nieodłączny składnik dzieła. Ignorując tę kompetencję i tworzone przez nią szerokie pole referencyjne dla fabularnych odniesień czytelnika, Aarseth pada ofiarą niedowidzenia tekstu. Oczywiście wytknięta tu słabość nie wywróci do góry nogami całej typologii tego badacza. Z pewnością jednak ułatwi podważenie niektórych na pozór niepodważalnych tez o narracyjnym potencjale hipertekstów.

8

Na koniec zostawiłem najbardziej ciekawą pułapkę metodologiczną, nieuwzględnioną przez Hausken. Jest nią pewien typ nonszalanckiego niedowidzenia medium, który zdominował wczesną teorię literackiego hipertekstu. Chodzi tu o wspomniane już upatrywanie w elektronicznej literaturze realizacji poststrukturalistycznego rozumienia tekstu, która – przyznam się otwarcie – dotknęła nieraz także i moich analiz literatury hipertekstowej[23]. Jest to swoiste zaślepienie teorią skutkujące niedowidzeniem warunków medium. Hipertekst dla George'a Landowa, a nierzadko i Michaela Joyce'a, to niewyczerpalna ma-

[22] Por. L. Hausken, dz.cyt, s. 401–403.

[23] Por. np. M. Pisarski, *Powieść jako zwierciadło umysłu*, [w:] *Liternet: literatura i Internet*, red. P. Marecki, Kraków 2001, oraz dział *teoria hipertekstu* w kompendium hipertekstowym [online:] http://techsty.art.pl/hipertekst.htm.

tryca znaczeń w sensie dosłownym jako generator fabuł i coraz to nowych odczytań. Pojedyncza powieść hipertekstowa może być czytana przez całe życie[24]. Wystarczy jednak przyjrzeć się którejkolwiek z tych powieści, by odmówić jej statusu barthesowskiej „stronicy do potęgi rozgwieżdżonego nieba"[25], nieskończonej przestrzeni odniesień. Linki, o których mówią Barthes czy Foucault nie są tym samym, co odsyłacze hipertekstowe. Gdyby miały nimi być, każde słowo byłoby fizycznym połączeniem czytanego tekstu z polem asocjacyjnym indywidualnego czytelnika. Co więcej, odniesienia te musiałyby się zmieniać w czasie każdorazowego czytania, czerpiąc wprost z głowy użytkownika najświeższe, wciąż przecież wbogacające się zasoby jego wiedzy. Taka wizja to czyste science fiction. Nie na darmo Marie-Laure Ryan mówiła o micie holodeku[26] z serialu *Star Trek*[27], którym nasiąkła wczesna teoria hipertekstu. Hipertekst to tekst z linkami i leksjami. I tyle. W jednym tekstowym ogniwie może się znajdować pięć, dziesięć lub więcej hiperłączy odsyłających do innych ogniw. Nie ma w tym żadnej metafizyki[28].

Aarseth, niczym komputerowy haker, włamał się do zamkniętej dla większości czytelników bazy danych powieści *afternoon, a story* i z dumą triumfującego tropiciela oświadczył, iż to tylko nie więcej niż 500 leksji i 100 stron tekstu w formacie Worda, nie kryjących ani żadnych tajemnic, ani nieskończonych możliwości[29]. Skąd u legendarnego (w oczach pierwszych teoretyków cyfrowego tekstu) uczonego ta zawziętość w demaskowaniu mitów? Uznał to za konieczne dla zachowania czystości metody. Dla tego samego, przystępując do naukowego oglądu, najpierw powinniśmy się przyjrzeć, w jaki sposób dane medium określa tekst, a dopiero potem sięgać dalej i analizować go, tak jak choćby wielokrotnie tu przywoływany Barthes, czy Jacques Derrida i Janusz Sławiński.

Wyzwaniem i celem stawianym przed rzetelnym badaczem elektronicznej literatury jest bowiem połączenie całej złożoności metodologii i krytyki literackiej, z całą złożonością kwestii programowania i prezentacji na ekranie komputera, leżących po stronie materialnej dzieł.

---

[24] Por. M. Joyce, *Of two Minds. Hypertext, Pedagogy and Poetics*, Michigan 1995; G. P. Landow, *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore 1997.

[25] R. Barthes, *S/Z*, s. 31.

[26] Modelowa rzeczywistość wirtualna. Więcej na temat tej rzeczywistości: [online:] http://www.techsty.art.pl/hipertekst/cyberprzestrzen/holodek.htm [przyp. red.].

[27] Por. M.-L. Ryan, *Beyond Myth and Metaphor. The Case of Narrative in Digital Media*, „Gamestudies" 2001, nr 1, [online:] http://www.gamestudies.org.

[28] Istnieją oczywiście hiperteksty bardziej dynamiczne, z wpisanymi w ich warstwę kodu mechanizmami temporalnymi i warunkowymi, jednak nawet owe mechanizmy nie są w stanie uczynić hipertekstu mityczną maszyną do produkcji niekończących się opowieści.

[29] Por. E. Aarseth, dz. cyt., s.132

Mam nadzieję, że wymienione przeze mnie przykłady pułapek metodologicznych oraz wyczulenie na dodatkowe wymiary tekstu w środowisku cyfrowym pomogą po pierwsze, w namyśle nad konkretnymi utworami, a po drugie, w analizie różnorakich ich ujęć teoretycznych. Potencjalnym rozwinięciem zasygnalizowanych tu problemów może być chociażby prześledzenie własnych lub cudzych prac pod kątem obecności opisanych wyżej niedowidzeń warstw tekstu cyfrowego: operacyjnej oraz kodu.

PAWEŁ RYBSZLEGER

Kroki i sekwencje w rozmowie

Próba analizy młodzieżowego czatu internetowego

Internet jest ważnym elementem kultury masowej współczesnego świata. To nie tylko źródło wiedzy, lecz także kolejny kanał komunikacji międzyludzkiej – szybki, bezpieczny i umożliwiający relacjonowanie się między osobami oddalonymi od siebie nawet tysiące kilometrów. Dzięki wielu środkom wyrazu jesteśmy w stanie przekazywać swoje uczucia (funkcja emotywna), osiągać pewne cele (funkcja apelatywna/konatywna) i wreszcie, podtrzymywać komunikację (funkcja fatyczna). W niniejszym artykule chciałbym skupić się na przebiegu konwersacyjnego typu komunikacji (za Janem Grzenią[1]) w ramach tzw. czatu internetowego w jego odmianie młodzieżowej. W przeciwieństwie do najbardziej popularnego sposobu komunikowania się, jakim jest tzw. *face-to-face*, w której uczestnicy spotykają się w tym samym czasie i miejscu, a wymiana informacji ma charakter zarówno werbalny, jak i niewerbalny – komunikacja internetowa typu konwersacyjnego wydaje się skromniejsza. Brak kanałów optycznego i akustycznego lub ich znaczne ograniczenie[2] powoduje, że pewne treści muszą być wyrażone w inny sposób.

---

[1] Por. J. Grzenia, *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa 2006, s. 43.

[2] W artykule pomijam mniej popularne odmiany czatu, takie jak tzw. IRC (ang. *Internet Relay Chat*), czat graficzny czy z użyciem kamer internetowych (więcej na ich temat można znaleźć w: O. Rosenbaum, *Chat-Slang: Lexicon der Internet-Sprache*, München 2001, s. 37).

Jak stwierdza Nicola Döring[3] czat internetowy należy do tzw. mediów komunikacyjnych (tak jak telefon, list czy e-mail) i stanowi komunikację synchroniczną, sekwencyjną (tzn. wypowiedzi pojawiają się na ekranie w kolejności, w której wysyłane są na serwer przez poszczególnych użytkowników) i różni się tym od komunikacji typu *face-to-face*, że zazwyczaj przebiega bez kontaktu wzrokowego, a pomiędzy rozmówcami istnieje dystans przestrzenny.

Przyglądając się bliżej synchronicznej komunikacji internetowej, warto jeszcze poruszyć istotną kwestię samej koncepcji takiej komunikacji, gdyż mimowolne zaklasyfikowanie języka czatu internetowego do języka pisanego byłoby, moim zdaniem, niezasadne. Czat, chociaż wykorzystuje formę pisaną, w samej swej realizacji zbliżony jest do języka mówionego i dlatego stanowi z pewnością swojego rodzaju hybrydę pomiędzy językiem pisanym a mówionym. W świadomości użytkowników mamy bowiem do czynienia z komunikacją w swoim założeniu „mówioną", ale realizowaną przy pomocy ustalonego i powszechnie przyjętego systemu znaków, które zastępują przede wszystkim stronę prozodyczną i semiotyczną języka mówionego (gesty, mimika, intonacja, akcent itp.). Można więc zadać pytanie, jakim typem tekstu jest (młodzieżowy) czat internetowy? Częściową odpowiedź na tak postawione pytanie przynosi koncepcja niemieckich naukowców Petera Kocha i Wulfa Oesterreichera. W ramach tzw. *konzeptionelle Mündlichkeit* i *konzeptionelle Schriftlichkeit* przyjmują oni, że zarówno termin „pisemny", jak i „ustny" mogą być rozumiane w dwojaki sposób, tzn. z jednej strony odnoszą się do medium realizacji wypowiedzi językowych, w którym „ustny" oznacza „foniczny", a „pisemny" to „graficzny", a z drugiej można mówić o języku mówionym czy pisanym w odniesieniu do samej koncepcji wypowiedzi[4].

Koch i Oesterreicher wprowadzają model „bliskości i dystansu", niezależny od pojęć języka mówionego i pisanego[5]. Dobrej komunikacji sprzyja tzw. język bliskości, na który według nich składa się m.in. poziom zaufania partnerów komunikacji, wolność tematyczna, prawo do prywatności, spontaniczność czy afektywność. Na przeciwległym biegunie znajduje się „język dystansu", zawierający m.in. takie elementy, jak struktura monologowa, obcość partnerów, zafiksowanie na konkretny temat, planowanie rozmowy itd. Biorąc zatem pod uwagę te czynniki, można przyjąć, że na poziomie konceptualnym czat jest typem tekstu/dialogu w swoich założeniach mówionego, ale realizowanego w pisemnej

[3] Por. N. Döring, *Kommunikation im Internet: Neun theoretische Ansätze*, [w:] *Internet für Psychologen*, red. B. Batinic, Göttingen 2000, s. 34.

[4] Por. P. Koch, W. Oesterreicher, *Schriftlichkeit und Sprache*, [w:] H. Günther, L. Otto, *Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, Berlin/New York 1994, s. 587.

[5] Por. P. Koch, W. Oesterreicher, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spanungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, „Romanistisches Jahrbuch" 1985, nr 36, s. 17.

formie medialnej (kod graficzny). Czat to z pewnością dialog, zazwyczaj o luźnym przebiegu tematów, spontanicznym, silnie zabarwionym emocjonalnie oraz ekspresywnym. Podobnie jak w typowej komunikacji ustnej, język czatu silnie wiąże się z sytuacją oraz położeniem obu partnerów interakcji. Także tzw. znaki sytuacyjne, jak emotikony, wyrażane poprzez system ASCII, czy inne znaki emotywne, łączą się z przyjętymi przez internautów regułami (tzw. netykieta) i stanowią pewien kod kulturowy (w tym wypadku młodzieżowej) społeczności. Dochodzi tu także, jak w typowej komunikacji ustnej realizowanej poprzez kod foniczny, do znacznej redukcji środków językowych, bez większej szkody dla porozumienia partnerów komunikacji.

Niniejszy artykuł wykorzystuje metodę konwersacyjnej analizy etnometodologicznej oraz jej niemieckiego odpowiednika – *Gesprächsanalyse* (analizy rozmowy), w której centrum stoją formalne zasady organizacji społecznej każdej interakcji. Celem takiego podejścia jest nie tylko przedstawienie zachowania językowego, ale i opisanie pewnych formalnych struktur, procesów językowych oraz mechanizmów i zasad rządzących rozmowami codziennymi[6]. Analiza konwersacyjna – dzięki swoim narzędziom badawczym – w sposób dynamiczny próbuje opisać formy społeczne i procesy komunikowania się. Każda wypowiedź musi zatem zostać zbadana w kontekście sytuacji komunikatywnej, w której powstała. Chciałbym tu skoncentrować się na sekwencyjnej organizacji rozmowy. Przypatrując się rozmowie/dialogowi czy polilogowi[7], można wyróżnić następujące poziomy[8]:

- poziom struktury głębokiej (tzw. struktura makro), w którym opisuje się poszczególne fazy rozmowy, sekwencje otwierające i zamykające, a także jej przebieg tematyczny;
- poziom mikro (elementy tzw. struktury płytkiej/powierzchownej tekstu) – analiza elementów składniowych, leksykalnych, fonologicznych i struktury prozodycznej tekstu mówionego (tzn. struktura pauz, tempo i głośność mówienia);

[6] Por. J. R. Bergmann, *Ethnomethodologische Konversationsanalyse*, [w:] G. Fritz, F. Hundsnurscher, *Handbuch der Dialoganalyse*, Tübingen 1994, s. 5. Autor pisze tu o „metodach etno", które wprowadzane są w czasie rozmowy w ramach tzw. interakcji społecznej.

[7] Tzn. sytuacji, w której równocześnie komunikują się więcej niż dwie osoby.

[8] Więcej na ten temat: H. Henne, H. Rehbock, *Einführung in die Gesprächsanalyse*, Berlin/New York 2001, s. 57.

- poziom środkowy, tzn. poziom organizacji sekwencyjnej, tzw. wymiany w rozmowie[9] – opis i analiza poszczególnych kroków (ang. *turns*), sekwencji wypowiedzi (ang. *sequences*), sygnałów dzielących tekst oraz sygnałów rozmówcy i odbiorcy.

Za Urszulą Żydek-Bednarczuk przyjmuję, że kroki w rozmowie są najmniejszą jednostką rozczłonkowania tekstu, a dynamika zależy od użycia różnych typów kroków oraz ich struktury językowej[10]. W tym miejscu przyjrzymy się także sygnałom dzielącym tekst oraz elementom typowym dla rozmówcy i odbiorcy tekstu.

Kroki w rozmowie a sekwencje

Ustalmy, że jeden krok uczestnika czatu internetowego odpowiada jednemu wyrażeniu /jednej wypowiedzi, które/którą „produkuje" on za pomocą klawiatury. Koniec kroku odbywa się natomiast w momencie ostatecznego zatwierdzenia wypowiedzi (najczęściej poprzez użycie przycisku ENTER). Taki krok charakteryzuje się niezwykłą wręcz skrótowością: w analizowanym przeze mnie korpusie tekstowym było to niespełna 5 leksemów (dokładnie 4,7)[11]. Poszczególne kroki nie pojawiają się w izolacji, lecz stanowią zazwyczaj nawiązanie do innych kroków, tworząc sekwencje łączące się w pary typu (zazwyczaj): pytanie → odpowiedź, czy powitanie → odpowiedź na powitanie. U rozmówcy rozpoczynającego swoim krokiem daną sekwencję można zauważyć oczekiwanie na konkretną odpowiedź[12]. Dla niewprawnego użytkownika pierwszy ogląd struktury czatu będzie mało czytelny. Żeby śledzić przebieg danej sekwencji, jesteśmy zmuszeni przeskakiwać przez sekwencje tworzone w tym samym momencie przez innych

[9] Inaczej – kroki w rozmowie. Obszerniej tematykę tę opisuje Urszula Żydek-Bednarczuk w artykule *Opis lingwistyczny „kroków w rozmowie". Dynamika kroków*, [w:] U. Żydek-Bednarczuk, *Struktura tekstu rozmowy potocznej*, Katowice 1994, s. 52–85.

[10] Por. U. Żydek-Bednarczuk, art. cyt., s. 52.

[11] Wyraźne ubóstwo form i skrótowość komunikacji internetowej potwierdzają też badania czatów prowadzonych w innych językach niż polski, np. francuskim. Por. V. Thaler, *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*, Berlin 2003, s. 110 (autorka podaje tu średnią liczbę 5,5 leksemów na jeden krok rozmówcy).

[12] Henne i Rehbock używają tu terminu *bedingte Erwartbarkeit*. Por. tychże, dz. cyt., s. 24.

uczestników czatu. Poszczególni rozmówcy, jeżeli chcą korzystać z tzw. pokoju ogólnego, powinni dokładnie śledzić poczynania partnera komunikacji i „wywoływać" go w dużej grupie uczestników albo „wejść na" tzw. pokój prywatny (ang. *private room*). Przyjrzyjmy się kilku typowym sekwencjom rozmowy odbywającym się w pokoju ogólnym[13]:

Przykład 1.

dagra: *o jejku kto to przyszedł co za niespodzianka a*g*u*s*i*a!!!* 😎
a*g*u*s*i*a_28: *witaj* 💋

Przykład 2.

Dziunia_lodz: *Mickey masz kogoś??*
Mickey_22: *taa... no spotykam sie z kimś ale nie wiem co z tego wyjdzie* 😵

Przykład 3.

Tyqrys: *fajnie sie gada.. ale co z ta rodzinka?* (22:04)
Tyqrys: *basienka24????* (22:08)
basienka24**: *hmmm.. no tak. Zaraz. Tyqrys chodz chodz zobacz co sie dzieje na podworku u mamy i taty hehe* 🎶🎶 😵 (22:10)
Tyqrys: *basienka wes juz nudzisz nabijac to ty sie mozesz z swojej rodzinki najpierw nic nie mowi a teraz sie nabija* (22:11)
basienka24**: 😁 (22:11)

W przykładzie 1. mamy do czynienia z krokiem inicjującym, który otwiera rozmowę i pełni funkcję fatyczną, a także emocjonalną. Zazwyczaj kroki te zawierają formuły pozdrowień, nierzadko zaopatrzone w pewne indeksy emocjonalne. Reakcją w większości sytuacji jest krok reagujący (a więc odpowiedź). Wyróżnia się tu nie tylko odpowiedź na powitanie, lecz także wszelkiego rodzaju sygnały słowne, dopowiedzenia, powtórzenia czy uzupełnienia. Bywają sytuacje, w których odpowiedź jest całkowita lub częściowo zamykająca krok (przykład 2). W takich sekwencjach rozmowa się urywa albo inicjator próbuje ją kontynuować, nie mając jednak gwarancji, że się uda. W przykładzie 3. interlokutorzy przerwali rozmowę, a po kilku minutach jedno z nich zaczęło zagadywać swojego partnera, zapraszając go (lub innych) do podjęcia jej na nowo. Mamy tu do czynienia z tzw. krokiem reaktywującym. Czasami udaje się podchwycić temat z kroku inicjującego, czy nawet go rozwinąć, ale nieraz taka strategia się nie

[13] Wszystkie przykłady pochodzą z czatów internetowych (11. 12. 2006 i 24. 11. 2007) ze strony www.wp.pl. Podział kroków za: U. Żydek-Bednarczuk, dz. cyt., s. 52–85.

udaje. Przyjrzyjmy się zatem kolejnym typom wymiany kroków i powiązanym z nimi krokom: inicjującym, reagującym lub reaktywującym.

Tak jak w zwyczajowej rozmowie, tak i w czacie internetowym początek (tu – krok inicjujący) stanowi najważniejszą część interakcji. Większość rozmówców liczy na odpowiedź i na intensywną wymianę kroków. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Bardzo często okazuje się, że nadawca komunikatu stawia krok inicjujący, na który brak odzewu. Helmut Henne i Helmut Rehbock mówią o dwóch typach wymiany w rozmowie: albo decydujemy się mówić dalej (niem. *Selbstwahl*), tzn. wykorzystujemy swoje prawo głosu w rozmowie, albo pozwalamy mówić partnerowi/partnerom komunikacji (niem. *Fremdwahl*)[14]. Te dwie główne kategorie mogą oczywiście być rozszerzone o wymianę po przerwaniu wypowiedzi, płynną wymianę oraz wymianę po przerwie (a więc związaną z tzw. krokami reaktywującymi)[15]. Komunikacja na czacie internetowym stanowi linearną transmisję danych, co oznacza, że takie kategorie typowej komunikacji jak równoczesność, zazębianie się poszczególnych wypowiedzi, przerywanie czy nakładanie się jednej wypowiedzi na drugą jest w praktyce niemożliwe. W tego typu dyskursie procesy produkcji i recepcji są oddzielone od siebie zarówno czasowo, jak i przestrzennie. W związku z powyższym nie ma możliwości bezpośredniego wpływu odbiorcy na produkcję komunikatu językowego nadawcy – reakcja odbiorcy będzie zawsze spóźniona.

Przyjrzyjmy się bliżej sytuacjom komunikacyjnym, w których nadawca decyduje się na kolejny krok w rozmowie, nie czekając na reakcję innych partnerów komunikacji internetowej:

Przykład 4.

Ola_poz: *witam wszystkich!!! Kto poklika??* 😎 (21:00)
Ola_poz: *ktoś ma ochote pogadać?* (21:02)
Ola_poz: *no tak... czekam tu i czekam* 🤔 *ktos pogada???* (21:04)
Ola_poz: *nudzę się!!!* 🤔 (21:07)
CHĘTNY_22: *no witam Ola_poz* 🤩 (21:09)

[14] Por. H. Henne, H. Rehbock, dz. cyt., s. 190.
[15] Obszerniej na ten temat piszą m.in. Henne i Rehbock. Por. tychże, dz. cyt., s. 190–195.

Przykład 5.

Myszka: *siema* 😄 *pogada ktoś?* (18:35)
Myszka*:* 🤔 (18:37)
Myszka: 😵 (18:39)
Ktoś_wawa: *myszka! Ja pogadam* 😁 (18:40)
Myszka: *no wreszcie ktoś* 😄 (18:.42)

W przykładzie 4. uczestniczka czatu próbuje zainicjować rozmowę. Zaczyna od typowych kroków inicjujących, a więc kilku form pozdrowienia, następnie stosuje charakterystyczne dla czatu sygnały zachęcające do rozmowy, a w ostateczności decyduje się na wykrzyknienie o wyraźnym zabarwieniu emocjonalnym. Wielokrotnie powtarza sekwencję otwierającą. W przykładzie 5. inicjator czatu po powitaniu robi kolejne kroki tylko za pomocą znaków graficznych (emotikonów). Typowe dla czatu jest powitanie skierowane do wszystkich znajdujących się w danym pokoju „tematycznym". Jak można zauważyć na powyższych przykładach, po inne środki wyrazu nadawcy zazwyczaj sięgają dopiero wtedy, gdy pozostali uczestnicy komunikacji nie reagują. Gdy i te nie zadziałają, i nadawca zostanie zignorowany, komunikacja nie dojdzie do skutku.

W sytuacjach, kiedy mamy do czynienia z typowymi krokami w rozmowie, tzn. szybko dochodzi do decyzji obu stron i dotychczasowy odbiorca staje się nadawcą, komunikacja ma szansę rozwinąć się poza fazę inicjacyjną. Jak już wspomniano, podczas jednego czatu internetowego może mieć miejsce kilka, kilkanaście a nawet kilkadziesiąt rozmów równocześnie. Jednym ze strategicznych zadań ich uczestnika jest więc „odfiltrowanie" interakcji partnera/partnerów spośród wielu innych. Wymiana w takiej rozmowie najczęściej odbywa się więc poprzez kombinację tzw. nicka partnera komunikacji i pytania (w wypadku kroków reagujących bądź reaktywujących) lub przez formułę pozdrowienia (w wypadku kroków inicjujących), co niewątpliwie pomaga w orientacji:

Przykład 6.

Raffi*: Pracujesz już?*
Olka_27_krak: *raffi tak pracuje a ty?* 😮
Grubi_20: *tak czy nie?* 🤔
Raffi: *niob*
Olka_27_krak: *co niob??? Rozmawiasz ze mna? Raffi??*
Raffi: *olka no a z kim z toba jasne* 😄

Poprzez adresowanie dajemy do zrozumienia, z kim chcemy rozmawiać. Jak widać w powyższym przykładzie, właśnie adresowanie jest bardzo ważnym elementem wymiany kroków w rozmowie. Duża liczba pojedynczych rozmów w tym samym momencie może doprowadzić do sytuacji, że partner danej roz-

mowy się gubi. Na podstawie badanego korpusu zauważono, że w ponad 70% przypadków kroki inicjujące stanowią typowe formuły pozdrowień czy incipity inicjujące rozmowę, np. czasowniki lub wszelkiego rodzaju sygnały, które mogą pełnić funkcję konatywną.

Przykład 7.

AlaXX: ***Słuchajcie****, czy ktoś chce pogadać na normalny temat??*

Przykład 8.

Baska_1989: ***No*** *to co tam słychać ludziska??*

W późniejszej fazie rozmowy, gdy dany uczestnik czatu znajdzie osobę, z którą będzie rozmawiał, lub której szukał, na ogół dochodzi do wspomnianej już kombinacji nicka i odpowiednich kroków inicjujących i/lub reagujących. Schemat rozmowy zazwyczaj jest klasyczny: pytanie → odpowiedź, względnie pytanie osoby A, na które osoba B reaguje kolejnym pytaniem.

Jak wcześniej wspomniano, ze względów technicznych nie jest możliwe klasyczne przerwanie swojej lub cudzej wypowiedzi. Jednakże we wszystkich fazach rozmowy na czacie można zauważyć zjawisko, które należałoby określić nakładaniem się kroków powiązanych z następującymi po sobie tematami/subtematami rozmowy[16]. Zjawisko to polega na tym, że poszczególni uczestnicy rozmowy „produkują" swoje kroki, nie bacząc na innych. Nie mając bowiem możliwości obserwacji swoich współrozmówców i ich niewerbalnych reakcji, bardzo często decydują się na kolejny krok w rozmowie, co może prowadzić do kilku możliwych sytuacji: rozmówca A powróci (po kilku sekwencjach rozmowy) do dawnego tematu, choć rozmówca B rozpoczął nowy temat/subtemat (kroki reaktywujące zapowiadające zmianę tematu), lub podchwyci zaproponowany przez niego temat/subtemat (kroki reaktywujące – rozwijające i kontynuujące temat)[17].

Poniżej, w przykładzie 9., widać nakładanie się kroków ze względu na uwarunkowania techniczne. Ewa12 stawia następne pytanie, pomimo że jej rozmówca wyraża chęć wypowiedzenia się na temat poprzedni. Można więc przyjąć, że albo dysponuje ona szybkim łączem internetowym, albo zakłada, że poprzedni temat rozmowy się wyczerpał. W przykładzie 10. użytkowniczka girl22 prawdo-

[16] Por. A. Storrer, *Sprachliche Besondrheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat – Kommunikation,* [w:] M. Beißwenger, *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computer vermittelter Kommunikation. Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*, Stuttgart 2001, s. 91 (autorka pisze tu o tzw. *Mühlen-Prinzip*, a więc o występującym w rozmowie internetowej zjawisku wykorzystującym zasadę „kto pierwszy, ten lepszy").

[17] Dokładniej o krokach reaktywujących pisze Żydek-Bednarczuk w: tejże, dz. cyt., s. 82–85.

podobnie nie zauważyła, że w tym samym momencie do głosu doszedł jej interlokutor, lub też jedno z uczestników czatu ma lepsze łącze internetowe i efekty kroku widoczne są na jego ekranie szybciej niż u innych:

Przykład 9.

Marcin_Opole: *skąd ta 12 w Nicku?* (21:11)
Ewa12: *a tak jakoś..i* (21:11)
Ewa12: *masz kogoś?* (21:11)
Marcin_Opole: *dziwne...* (21:13)
Ewa12: *masz przyjaciółkę?* (21:13)
Macin_Opole: *niee... a ty?* (21:14)

Przykład 10.

Girl22: *kto poczatuje?*
Poznaniak_XX: *ja chętnie*☺
Girl22: *kto poczatuje?*
Girl22: *Poznaniak_XX ile masz lat?*

Omawiając kroki w rozmowie, warto wspomnieć o kolejnej analogii do typowych rozmów *face-to-face*, mianowicie o istnieniu sygnałów odbiorcy, których funkcją jest przede wszystkim pokazanie naszego zaangażowania w rozmowę czy zainteresowania przekazywanymi przez nadawcę treściami. Ze względu na ubóstwo form prozodycznych i leksykalnych (np. brak sygnałów typu *aha*, *mhmm* odbiorcy) na czacie, reakcje tego typu wyrażane są w inny sposób niż w typowej rozmowie, ale mogą mieć znaczny wpływ na jej przebieg i długość. Użytkownik ma tu do dyspozycji kilka możliwości:

- sygnały wyrażane za pomocą wspomnianych już emotikonów (oznaczających uśmiech, skinienie głową) czy akronimów (skrótowców) typu „SYL”[18], np.

Moe: *Muszę uciekać...*
Kacha_Śląsk: ***SYL!** bye!*

- partykuły (sygnały słowne), dzięki którym odbiorca przyczynia się do stabilizacji rozmowy; spełniają głównie funkcję fatyczną oraz konatywną i często zawierają elementy wartościujące wypowiedź, przy czym można zauważyć, że składniowo nie łączą się z wcześniejszymi krokami, a ich funkcjonowanie zawdzięczają tylko kontekstowi, np.:

[18] SYL (z ang.): „**S**ee **y**ou **l**ater” [„do zobaczenia później”].

Danielek: *ale pojechał wtedy szeroko po bandzie* 😄
Gocha_AA*: **taa**...*
Spinka: *fajnie* ☺
Danielek: *no! Mówię wam. Nikt nie chciał z nim potem gadacć hehe*
Spinka: ***hahah*** 😄

- powtórzenia, dopowiedzenia odbiorcy; czasami są to także uwagi metakomunikatywne, które mogą pełnić funkcje fatyczną i konatywną, a ułatwiają zrozumienie i kontynuację rozmowy, np.:

Sweet_angel: *znów jestem*
Moni: *surprise surprise* 😉
Sweet_angel: *że jak?*
Moni: *co że jak?* 😊
Sweet_angel: *no to co napisałaś...*
Moni: *surprise tzn. Niespodzianka* 😄
Sweet_angel: *jak niespodzianka?*
Moni: *no niespodzianką ze znow jestes* 😄
Sweet_angel: *aha.*

Wyraźna ekonomia środków wyrazu z jednej strony i bogactwo ich form „zastępczych" z drugiej czynią z komunikacji na czacie zjawisko bardzo interesujące zarówno z socjologicznego, jak i z językoznawczego punktu widzenia. Społeczność internetowa wytworzyła specyficzny sposób komunikacji, zbliżony w swojej koncepcji do języka mówionego, ale realizowany poprzez pewien system znaków graficznych (np. emotikony). W organizacyjnej warstwie wymiany kroków na czacie można zauważyć kilka prawidłowości:

a) kroki charakteryzują się znaczną skrótowością (równoważniki zdań, elipsy, anakoluty, wypowiedzi urwane);
b) poszczególni rozmówcy „produkują" swoje kroki wg zasady „kto pierwszy, ten lepszy", zazwyczaj nie czekając na reakcję odbiorcy/odbiorców, co powoduje pojawienie się wielu subtematów równocześnie;
c) sekwencje pytanie → odpowiedź tworzą pary, których rozszyfrowywanie w tzw. pokoju wspólnym/ogólnym zajmuje uczestnikom czatu sporo czasu – dlatego, w celu łatwiejszego śledzenia poczynań partnera komunikacji, rozmówcy wywołują go (np. nickiem), ale muszą też posiąść umiejętność filtrowania wypowiedzi;

d) nadawcy komunikatów zdecydowanie bardziej niż w typowej rozmowie narażeni są na zignorowanie przez innych uczestników czatu – dlatego częstym zjawiskiem jest wielokrotna próba zwrócenia na siebie uwagi, a zarazem decyzja o kontynuowaniu swoich kroków w rozmowie (szczególnie w fazie początkowej);
e) brak możliwości obserwowania zachowań pozajęzykowych partnera interakcji często prowadzi do nakładania się kroków związanych z następującymi po sobie tematami rozmowy, co powoduje, że o powodzeniu rozmowy decydują odpowiednie reakcje odbiorców, mających zresztą do dyspozycji dość ograniczony arsenał środków językowych i pozajęzykowych, spełniających głównie funkcję fatyczną i metajęzykową (zazwyczaj są to sygnały językowe w postaci partykuł, powtórzeń czy uwag metakomunikatywnych, lecz także emotikony, znaki interpunkcyjne i akronimy, wspierające i uzupełniające komunikację o warstwę prozodyczną, semiotyczną czy leksykalną; takie sygnały otwierają często pole informacyjne na kolejny temat, ale mogą też powodować jego zamknięcie, jak i zakończenie całej rozmowy).

Czat internetowy to struktura żywa, charakteryzująca się intensywną i dość płynną wymianą kroków. Jest tekstem bardzo silnie nacechowanym ekspresywnie, poszczególne kroki są zazwyczaj krótkie, proste składniowo i leksykalnie, a brak kanału optycznego i akustycznego powoduje, że funkcje fatyczna, ekspresywna i konatywna mogą tu być wyrażone poprzez ograniczoną liczbę środków językowych i pozajęzykowych.

EWA SZCZĘSNA

Struktura tekstowa Internetu – prolegomena

Każde skonstruowane przez człowieka urządzenie do zapisu, przetwarzania, przechowywania i komunikowania danych uczestniczy w sposób nieuchronny w kształtowaniu struktur tekstowych. Coraz dalej posunięty rozwój technologiczny mediów przyspiesza generowanie tekstów, zwiększa ich różnorodność semiotyczną, stylistyczną, multiplikuje techniki ich tworzenia. Powoduje wzrost liczby możliwych powiązań i konfrontacji przekazów wytwarzanych w odmiennych dziedzinach życia społecznego. Widoczne jest to zwłaszcza w wypadku technik komputerowych i medium, jakim jest Internet, w którym hipertekst, jak pisze Derrick de Kerckhove:

> [...] stwarza możliwość [kreowania] nowych poziomów przyspieszenia obiegu, opracowania, sprawdzania i symulowania pomysłów w zastosowaniach naukowych, handlowych i ludycznych[1].

Pojawienie się nowego urządzenia medialnego oznacza nie tylko coraz szybszą produkcję przekazów i coraz większe ich skomplikowanie semiotyczne, stylistyczne, gatunkowe, lecz także modyfikację zastanych form tekstowych, reinterpretację ich rozumienia i sposobów funkcjonowania (co wynika chociażby ze zmiany relacji komunikacyjnych). Oznacza też tworzenie struktur nowych, co w wypadku Internetu uwidoczniło się już w kreacji gatunków tekstowych nieobecnych w dotychczasowych mediach (choć w jakiejś mierze z nich wyrasta-

[1] D. de Kerckhove, *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*, wstęp i oprac. W. Rowland, przeł. A. Hildebrandt, R. Glegoła (dodatek), Warszawa 2001, s. 99.

jących), jak np. blogów, czatów, e-maili, prezentacji multimedialnych, gier sieciowych[2] czy powieści hipertekstowych. Gatunki te ulegają ewolucji wraz z technologicznym rozwojem medium. A ponieważ inspirowany globalną ekonomią postęp w zakresie technologii cyfrowych przebiega bardzo szybko, dynamika modyfikacji gatunków tekstowych jest tu zdecydowanie większa niż mediów drukowanych czy nawet audiowizualnych. Co więcej, gatunki zastane, wykreowane przez dotychczasowe media, również podporządkowywane są najnowszym technologiom. Coraz wyraźniej podlegają ich prawom, pod ich wpływem ulegają przekształceniom i dostosowaniu do nowych realiów medialnych.

Im szybszy jest rozwój nowoczesnych technologii komunikowania, tym bardziej widoczny staje się ich wpływ na kształtowanie się gatunków tekstowych; tym częstsze też ustanawianie i modyfikowanie ram gatunkowych przez system, czyli programy komputerowe, które umożliwiają generowanie nowych form gatunkowych i ustanawiają odmienne od dotychczasowych sposoby strukturowania tekstu.

Pod tym względem sytuacja gatunku cyfrowego różni się zasadniczo od sytuacji tradycyjnych form tekstowych (np. literackich), gdzie istotne modyfikacje dokonywały się oddolnie, tzn. ze strony realizacji tekstowych, które niekiedy stopniowo, a innym znów razem gwałtownie, poszerzały granice gatunku. Inaczej jest w wypadku gatunków cyfrowych, których rozwój w znacznym stopniu jest efektem modyfikacji programów komputerowych. Oznacza to, że nowe formy tekstowe coraz częściej inspirowane są przez nowe rozwiązania techniczne, i że technika coraz aktywniej uczestniczy w kreowaniu znaczeń w tekstach o dowolnej organizacji semiotycznej: obrazowych, graficznych, słownych, muzycznych i polisemiotycznych.

Warto dodać, że wśród modyfikacji inspirowanych rozwojem technologii ważne miejsce zajmują modyfikacje estetyczne. To, z czym obcujemy na ekranie komputera jest nieustannie uatrakcyjniane, zarówno w sferze obecności wciąż to innych polisemiotycznych elementów tekstowych, jak i ich jakości. To drugie przejawia się na przykład w udostępnianiu obrazu o coraz to wyższej rozdzielczości, składającego się z coraz większej liczby pikseli odpowiedzialnych za ostrość i głębię, czyli gęstość obrazu, co sprzyja przyciąganiu uwagi odbiorcy oraz zachęcaniu go do częstego korzystania z komputera i Internetu. Kontakt

[2] O grach sieciowych można przeczytać np. w: M. Filiciak, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa 2006.

z grą, czatem, Wikipedią ma wiązać się nie tylko z poszerzeniem wiedzy, zabawą, lecz także z doświadczeniem estetycznym[3], które ostatecznie ukierunkowane jest teleologicznie, gdyż służy oddziaływaniu na użytkownika.

Przekazy nowopowstałych mediów konstytuują się w relacji do tekstów mediów dotychczasowych. Tworzenie ich języka sprowadza się początkowo do mechanicznego kopiowania, przenoszenia do nowego medium, by następnie przejść do twórczej ich parafrazy. Im bardziej działaniom tym towarzyszy wzrost świadomości kształtowania nowego języka, wprowadzania nowych rozwiązań tekstowych decydujących o specyfice nowego medium, tym więcej jest podejścia kreatywnego, oznaczającego poszukiwanie własnych, niezależnych rozwiązań tekstowych. W efekcie dotychczasowe medium wprowadzone do Internetu staje się w nim tekstem, który poddawany jest dalszemu przetwarzaniu i obróbce. Traci swą niezależność i moc sprawczą, sprzyja natomiast rozwojowi intertekstualności medialnej.

3

Malarstwo, teatr, czasopiśmiennictwo, książka, film wprowadzone do Internetu, zapisane komputerowo, zostają podporządkowane regułom medialności cyfrowej, przez którą mogą być dowolnie przetwarzane, zgodnie z regułami rządzącymi medium cyfrowym. Ich kreacyjne możliwości ulegają hibernacji, podobnie zresztą jak zasadniczej zmianie ulegają ich bytowość (ontyczność) i sytuacja odbioru. Nawet jeśli zawartość treściowa adaptowanego przez Internet przekazu literackiego czy malarskiego wydaje się pozostawać niezmieniona, tekst zyskuje inną oprawę medialną, staje się elementem nadbudowanej na nim struktury, w której współistnieją różne nie tylko formy przekazów, ale i dziedziny ludzkiej aktywności. Zmienia się jego kontekst, który jest czynnikiem współtworzącym. Ważnej modyfikacji ulega sytuacja odbioru czy też użytkowania, przejawiająca się choćby w możliwości kopiowania, demontażu, wprowadzania dowolnych zmian.

[3] Por. np. *Estetyka wirtualności*, red. M. Ostrowicki, Kraków 2005 i *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*, red. K. Wilkoszewska, Kraków 1999.

4

Pojawienie się nowego medium nie oznacza jednak całkowitej likwidacji mediów dotychczasowych, które w wielu sferach wciąż są nieprzekładalne. I tak na przykład, nie da się w odbiorze komputerowym doświadczyć jednorazowości zdarzenia teatralnego, uczestnictwa w jego zbiorowym odbiorze, poczuć unoszącego się w przestrzeni teatralnej zapachu kadzideł. Nie da się też obcować z materialnością rzeczy, dlatego odbiorca dzieła malarskiego za pośrednictwem Internetu, choć może je zobaczyć, nawet gdy jest oddalone o setki kilometrów, za pomocą jednego kliknięcia dowiedzieć się, jakich farb użył artysta, jak je otrzymywał, jaką techniką malował, jakie miał zwyczaje, jak żył i jak pracował, to nie może dotknąć obrazu, aby poznać jego fakturę. Może natomiast dotrzeć do wariacji osób trzecich na temat danego dzieła, np. obejrzeć zamieszczoną w sieci filmową symulację wymiarów przestrzeni, które na swoich grafikach ukazywał Maurits Cornelis Escher, a które nie mogłyby zaistnieć w rzeczywistości pozatekstowej[4]. Wynika z tego, iż w mediach cyfrowych najbardziej rozwinięty jest zakres wizualizowanego poznania informacyjnego (dostęp do ogromnej ilości materiału umieszczonego w Internecie) oraz doświadczalnego (np. po skopiowaniu obrazu można zmieniać jego barwy, ostrość, kształty, podmienić elementy przedstawienia). To ostatnie jest też poznaniem manipulacyjnym, skoro możliwe staje się ćwiczebne rozmontowanie tekstu kultury, tworzenie nowych kombinacji, konfiguracji.

Niezależnie od stopnia rozwoju mediów doświadczenie medialne pozwala bezpośrednio na poznanie tylko przedstawień medialnych, zaś poznanie przedmiotów rzeczywistych zawsze jest pośrednie, zbliżające nas do rzeczywistości jedynie na prawach analogii, podobieństwa, metafory. Medium jest bowiem źródłem dostępu nie do rzeczy samych, lecz do wytworzonych przez siebie przekazów, a poznanie medialne zawsze poznaniem tylko tworów medialnych pozostających w różnej relacji do rzeczywistości. Jest perspektywą, przetwarzaniem rzeczy, ich kreacją. Media za każdym razem – nawet wtedy, gdy rejestrują rzeczywistość, nieuchronnie dokonują jej swoistej przeróbki. Odbiorca ma tu do czynienia z tekstem i poznaniem medialnym, które jest interakcją podmiotu postrzegającego (a jednocześnie kreującego) i możliwości technologicznych danego medium.

To sprawia, że nie da się uważać mediów za proste przedłużenie czy rozszerzenie zmysłów. Zwłaszcza, że przedłużeniami takimi nie są nawet proste przyrządy obserwacyjne i pomiarowe, a to dlatego, że – jak pisze Krzysztof Po-

[4] Filmy (symulacje) ilustrujące przestrzenie prezentowane na najsłynniejszych grafikach tego artysty (*Belvedere*, *Waterfall* oraz *Ascending and Descending*) można obejrzeć na stronie http://www.mcescher.com, [dostęp: 2008-10-30].

mian – funkcjonują one inaczej niż nasze zmysły, co sprawia, że nie mogą być źródłem bezpośredniego poznania[5]. Poznanie medialne, również to udoskonalane przez nowe technologie, jest poznaniem pośrednim, instrumentalnym, ale również tworzeniem nowej rzeczywistości tekstowej, a więc odkrywaniem tego, co możliwe do zaistnienia. Dlatego technikę Martin Heidegger charakteryzuje jako kategorię *poiēsis*[6]. W odniesieniu do technologii cyfrowych owo Heideggerowskie odkrywanie ujawnia się nie tylko w sferze bardziej złożonych struktur tekstowych, ale już na poziomie kategorii podstawowych, do których należy pojęcie znaku. Znak internetowy (i komputerowy) jest znakiem tekstowym i medialnym[7], którego specyfika – na tle znaków dających się opisać przy użyciu teorii dwupoziomowości znaku językowego – polega na tym, iż poza planem wyrażania i treści (czyli *signifiant* i *signifié*[8]) czy też, inaczej mówiąc, poza aspektem przedstawienia (formą ukazywania się znaku) i znaczenia (treścią znaku) ma także aspekt działania.

Aspekt przedstawienia jest warstwą percepcyjnej dostępności znaku. W przekazach internetowych warstwa przedstawień może mieć dowolną organizację semiotyczną. Są to zarówno znaki słowne, jak i obrazowe oraz dźwiękowe. Możliwa jest też polisemiotyczność znaku (znaki obrazowo-dźwiękowe). Znaki obrazowe wykorzystują wszelkie możliwe formy obrazowości, jakie zostały wypracowane w toku rozwoju kultury (np. obrazy fotograficzne, graficzne, symbole-ikony) oraz nowe (np. emotikony). Warstwa wyrażania może mieć charakter wariantowy: to samo znaczenie i działanie zapisuje się pod znakiem ikonicznym (np. ikona drukarki), słownym (polecenie: „Drukuj") lub literowo-algebraicznym („Ctr+P"). Wielowariantowość warstwy wyrażania znaku jest cechą wyznaczającą specyfikę komunikacji komputerowej. Pozwala też mówić o istnieniu paralelizmów semiotycznych przejawiających się w równoległym funkcjonowaniu kilku semiotycznych postaci znaku (w jego warstwie wyrażania), których znaczenie i działanie jest takie samo.

Warstwa przedstawień pozostaje w różnej relacji do warstwy znaczeń. Po pierwsze, wraz z adaptacją form tekstowych reprezentujących wielorakie media przejmowane są istniejące w nich relacje, w jakie wchodzą warstwa przedstawie-

[5] Por. K. Pomian, *Widzenie i poznanie*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki" 2007, nr 3–4 (18), s. 248–249.

[6] Por. M. Heidegger, *Technika i zwrot*, przeł. J. Mizera, Kraków 2002, s. 16–17.

[7] Oba rodzaje znaków charakteryzuję w swojej książce *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama* (Warszawa 2007) na s. 14–15.

[8] Budowę znaku językowego kategoriami *signifiant* (obraz akustyczny) i *signifié* (pojęcie) opisał Ferdynand de Saussure. Określenia „plan wyrażania" i „plan treści" zostały wprowadzone przez Louisa Hjelmsleva. Por. F. de Saussure, *Istota znaku językowego*, [w:] tegoż, *Kurs językoznawstwa ogólnego*, przeł. K. Kasprzyk, Warszawa 2002; L. Hjelmslev, *Prolegomena do teorii języka*, [w:] *Językoznawstwo strukturalne. Wybór tekstów*, przekład i red. H. Kurkowska, A. Weinsberg, Warszawa 1979.

nia i treści. Po drugie, pojawiają się znaki i grupy znaków właściwe nowemu medium, jak choćby wspomniane już emotikony – tworzone ze znaków interpunkcyjnych na oznaczenie emocji nadawcy. Wymowa znaków pozostaje w najrozmaitszej relacji do warstwy przedstawień. Może to być np. relacja umowności (znaki arbitralne), podobieństwa, czy metonimii.

Za wyróżnik znaku internetowego (i komputerowego) należy uznać jego aspekt funkcyjny, jakim jest zdolność wykonywania działań na innych znakach. Nie każdy znak w hipertekście ma ten aspekt uaktywniony, choć każdy zawiera w sobie potencję bycia znakiem funkcyjnym. Jego obecność zaznaczona jest w planie wyrażania (wyróżnienie słowa, kilku wyrazów, części tekstu przez zapis innym kolorem, lub też podkreślenie), albo przyjęta konwencjonalnie (przykład ikon w paskach narzędzi). Dodatkowym czynnikiem uaktywniającym ten aspekt znaku jest działanie użytkownika – funkcyjność znaku ujawnia się dopiero w sytuacji interaktywności. Wśród znaków z aktywnym aspektem funkcyjnym można wyróżnić znaki mediacyjne oraz operacyjne (manipulatory). Pierwsze służą przenoszeniu użytkownika do innego tekstu – strony, dla której dany znak stanowi hasło wywoławcze. Drugie są znakami, za których pośrednictwem użytkownik może dokonywać operacji na tekście. Ich status jest różny. I tak np. wśród znaków operacyjnych w pasku narzędzi można wyróżnić znaki bezpośrednie (proste, jednoetapowe) oraz takie, które wpisane są w inne działania (są elementem szeregu działań); znaki działania w obrębie tekstu, i znaki odnoszące się do edytorskiej obróbki całego przekazu.

Znakiem powołanym do działania, a więc typowo funkcyjnym, jest znak kursora. Jego specyfika polega na tym, że nie należy on bezpośrednio do tekstu, ale umożliwia działania na nim. Jest to znak wielopostaciowy i pełniący wiele funkcji – jego wygląd, znaczenie i działanie są zmienne, zależne od miejsca jego ustawienia przez użytkownika. Postaci kursora to: kreska pionowa, strzałka, klepsydra (lub znak kręcącej się płyty), łapka, pojawiające się zamiennie wraz z „najechaniem" na różne znaki na ekranie, wyznaczając gotowość do rozmaitego typu działań.

Modyfikacji ulega też sytuacja tekstu i dyskursu. Wraz z pojawieniem się hipertekstu „zmieniła się segmentacja informacji tekstowej"[9]. Przekaz jest zestawem pól tekstowych, łączonych na zasadzie wyznaczanej przez odbiorcę dowolności. Nie oznacza to jednak rezygnacji z linearności tekstu. Hipertekst wprawdzie niejako ją pochłania (podporządkowuje linearne całostki tekstów naczelnej

[9] D. de Kerckhove, dz. cyt., s. 125.

zasadzie skojarzeniowego czytania), więc przestaje ona być zasadą nadrzędną dyskursu hipertekstowego jako całości, lecz jest nadal obecna (podobnie zresztą jak funkcjonująca wcześniej w kulturze symultaniczność). Co więcej, w odniesieniu do jednostkowego tekstu, np. artykułu naukowego zamieszczonego w Internecie, nadal stanowi obowiązujący porządek tworzenia i czytania tekstu. Nie jest natomiast porządkiem decydującym o specyfice tego typu medialności, tak jak jest nim czytanie hipertekstowe.

Cecha wyróżniająca internetową dyskursywność to łączenie elementów zróżnicowanych semiotycznie, dziedzinowo na prawach całkowitej dowolności. Odbiorczym tworzeniem tekstu rządzi zasada skojarzeniowego montażu – tekst jest montowany w sposób jednorazowy (każdorazowo inny) z jednostek tekstowych zróżnicowanych semiotycznie, medialnie, stylistycznie, dziedzinowo, objętościowo. Umożliwia to budowa znaku w przekazie cyfrowym. Wszystkie znaki komputerowe (obrazowe, słowne, dźwiękowe) tworzone są z tego samego materiału[10] – budulca bitowego, a zatem podlegają tym samym prawom, jeśli chodzi o ich tworzenie, łączenie, kopiowanie, przetwarzanie, utrwalanie, przechowywanie.

Strony i teksty funkcjonują na prawach palimpsestu – nieskończonej wielowarstwowości jednostek tekstowych, których kolejne warstwy ujawniają się w efekcie „najechania" na wybrane elementy tekstu i zaznaczenia ich (kliknięcia). Każda strona umożliwia dostęp do wielu równoległych dyskursów, porządków rozwijania tekstów w głąb. Dyskursy te istnieją potencjalnie, konkretyzują się dopiero w momencie wyboru dokonanego przez użytkownika. Wybór musi być zresztą dokonywany wielokrotnie – każdy z nich bowiem stawia użytkownika przed koniecznością kolejnego. W efekcie, tworzony tekst wynika z serii takich wyborów. Ma status intertekstu, gdyż każda otwierana strona zawsze jest częścią wielu innych potencjalnie istniejących tekstów.

Istotną cechą tekstu internetowego, tworzonego wskutek otwierania kolejnych stron i odbioru wybranych przez użytkownika elementów, jest jego otwartość delimitacyjna. Tekst nie ma z góry określonych wewnętrznych ram tekstowych – początek i koniec wyznaczany jest w nim przez samego użytkownika. Potencjalny tekst globalny, spośród którego użytkownik dokonuje wyboru, nie posiada wyznaczników delimitacji; użytkownik za każdym razem ma dostęp tylko do niewielkiej części nieskończonej całości.

Strony mają charakter polisemiotyczny, multimedialny, polistylistyczny i interaktywny. Dobór elementów semiotycznych (barw, dźwięków, kompozycji) służy epitetyzacji strony, lecz także ukierunkowany jest funkcjonalnie oraz sprzyja przyciąganiu uwagi odbiorcy. Umieszczanie obok siebie tekstów zróżnicowanych dziedzinowo i stylistycznie, a nadto pozostających w różnym stosunku do rzeczywistości pozatekstowej (fikcjonalne i organizujące rzeczywistość eko-

[10] Por. np. Ch. Chesher, *Ontologia domen cyfrowych*, przeł. P. Aptacy, [w:] *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, oprac. A. Gwóźdź, Kraków 2001, s. 156.

nomiczną, społeczną, kulturową) sprzyja zacieraniu granic między informacją, perswazją i estetyką, a także między zmyśleniem i prawdą.

Wybór okien (kwadratów, prostokątów) jako przestrzeni rozwijania tekstu zdaje się wynikać z uwarunkowań fizjologicznych (nasze patrzenie jest swoistym dostępem do świata zewnętrznego przez „okna" oczu), ale i kulturowych (teksty, z którymi obcujemy, stwarzają dostęp do światów za pośrednictwem prostokątnych: okien-ekranów kina i telewizora, obrazu malarskiego, książki, fotografii), sprzyjających szybszemu oswajaniu się odbiorcy z nowym medium i uczynieniu go bardziej przeźroczystym.

Konstrukcja okien stwarza ramy zewnętrzne, organizacyjne tekstu, odbiorca może jednak przestrukturować tekst, odsłonić to, co znajduje się za ramą lub ukryć coś za nią, może też zmienić rozmiary okna. W wypadku Internetu odbiorca wciąż obcuje z wielością paralelnych, symultanicznych, możliwych do uruchomienia dyskursów i działań, ale w stanie ich potencjalności, którą on sam przekształca w realność.

Tekst internetowy cechuje wielofunkcyjność (funkcja powiadamiania, przedstawiania, łączenia, a także estetyczna i emocjonalna) i wielowariantowość (ten sam tekst może istnieć w różnych wersjach[11], informacja może być przedstawiona w formie wykresu, diagramu czy tabeli). Charakteryzuje go ciągła niegotowość, pozostawanie *in statu nascendi*. Z tym związana jest mała stabilność (właściwie jego niestabilność) oraz zasada ciągłej aktualizacji. Cyfrowy, niematerialny budulec tekstu, brak reprezentacji fizycznej umożliwiają programowanie przekazu oraz tworzenie znaczeń w interakcji różnych systemów semiotycznych, dla których wspólnym komponentem jest struktura zerojedynkowa. Tekst internetowy nieustannie oscyluje między zamknięciem, którym jest akt zamieszczenia go jako całości znaczeniowej na stronie w sieci, a płynnością wyrażającą się w otwartości na zmiany, gotowości do bycia poddawanym nieustannym aktualizacjom i modyfikacjom.

Wielotorowością i hybrydycznością charakteryzuje się też dyskurs internetowy, w którym krzyżują się najrozmaitsze praktyki komunikacyjne w świecie przekazów reprezentujących różne dziedziny życia społecznego. Znoszenie granic między dyskursami, dowolność połączeń sprzyjająca przypadkowości wyboru informacji sprawiają, że w bliskim sąsiedztwie znajdują się teksty nierówne pod względem intelektualnym, estetycznym, perswazyjnym. Źródłem takiej przypadkowości zestawień są chociażby wyszukiwarki, które bez dodatkowego żądania ze strony użytkownika nie selekcjonują danych. Wpisanie słowa czy wyrażenia skutkuje dostępem do rozszerzeń (stron) reprezentujących najrozmaitsze dziedziny życia i ludzkiej aktywności. Efekty wyszukiwania odsłaniają maksymalną homonimiczność słowa – także tę sztucznie wykreowaną poprzez użycie wyrazu w funkcji nazywania (np. „Reytan" jako nazwa postaci historycznej, lecz także szkoły, hotelu itp.).

[11] Por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006, s. 103.

I wreszcie, komunikacja internetowa modyfikuje dotychczasowe funkcjonowanie czasu i przestrzeni. W sieci szybkość połączenia nie zależy od odległości, jaką ma pokonać wiadomość, ale od parametrów dostępu do niej, a to oznacza, że czas tworzenia dyskursu nie zależy tylko od użytkownika oraz intencji tekstu (i jego nadawcy), lecz także od systemu i stopnia rozwoju technologii. Przezwyciężeniu ulegają ponadto bariery czasoprzestrzenne związane z miejscem, w którym znajdują się poszczególni uczestnicy sytuacji komunikacyjnej, czego dotyczy pewien paradoks. Otóż Internet, zbliżając ludzi, którzy oddaleni są od siebie o setki, a nawet tysiące kilometrów, należących do różnych kultur i społeczności, może równocześnie dzielić tych, którzy tworzą jedną społeczność. I nie chodzi tu tylko o podział na korzystających z nowych technologii i nastawionych do niej sceptycznie czy wręcz ją odrzucających (podział ten bowiem zniknie wraz z upowszechnieniem się nowego medium), ale o istotne przesunięcia w sferze komunikacji publicznej. Jak pisze Mark Lajoie:

> Niebezpieczeństwem komunikacji pośredniczenia [...] jest eliminacja sfery publicznej, a w rezultacie redukcja obywateli do poziomu zatomizowanych jednostek [...]. Paradoks polega [...] na tym, że pragnąc zbliżenia wielu ludzi, technologie sieciowe wprowadziły dystans pomiędzy ludźmi znajdującymi się w tym samym miejscu[12].

Jednocześnie likwidacja barier czasoprzestrzennych, powodująca tworzenie się sytuacji komunikacyjnej odmiennej od już istniejących, sprzyja kształtowaniu się nowych form kreacji. Internet umożliwia np. wyszukanie z różnych miejsc na świecie osób predysponowanych i chętnych do realizacji projektu naukowego czy artystycznego, wspólne wykonanie zadań tekstowych, ich zapis (np. nagranie utworu, którego wykonawca ścieżki dźwiękowej i solista w momencie wykonania i zapisu znajdują się na różnych kontynentach) i publikację. Przyczynia się do współpracy ludzi należących do różnych kultur, reprezentujących różny status społeczny, majątkowy, odmienny światopogląd, pochodzących z rozmaitych środowisk. Internet sprzyja krystalizowaniu się relacji międzyludzkich wolnych od uprzedzeń, stereotypów, tworzeniu interakcji osobniczych, których kryterium doboru są podobne zainteresowania i realizacja wspólnego celu (tworzenie się społeczeństwa sieciowego).

Funkcja kreacyjna współczesnych technologii przejawia się w kształtowaniu niekonwencjonalnych form komunikacji i struktur tekstowych oraz w adaptacji już istniejących do kształtowanego przez technologie cyfrowe nowego typu percepcji i nowego typu odbiorcy. To czyni komunikację międzyludzką coraz bardziej złożoną, wielopoziomową, ale i ciągle na nowo zachęcającą nie tylko do uczestniczenia w niej, ale i uczynienia jej przedmiotem refleksji badawczej.

[12] M. Lajoie, *Psychoanaliza i cyberprzestrzeń*, przeł. A. Piskorz, [w:] *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, s. 257.

E-DYDAKTYKA

WOJCIECH CELLARY

Aktualne trendy w przekazywaniu wiedzy drogami elektronicznymi

Bezprecedensowy rozwój Internetu powoduje gwałtownym upowszechnianie treści i usług cyfrowych. W Polsce jest obecnie około 13 milionów internautów. Spędzają oni w sieci dużo czasu: 10% z nich powyżej 20 godzin tygodniowo, 19% – od 5 do 20, a 44 % – od 1 do 5 godzin tygodniowo[1]. Można zatem oszacować, że aktualnie Polacy spędzają w Internecie cztery miliardy godzin rocznie. Te dane warto zestawić z czytelnictwem: 51% Polaków powyżej 15 roku życia wcale nie czyta książek, 32% czyta je sporadycznie (do 6 książek rocznie), a tylko 17% – ponad 6 książek rocznie[2]. Z tych danych wynika, że Polacy spędzają na czytaniu książek około czterystu milionów godzin rocznie. Zestawienie pokazuje aktualną sytuację: 9 milionów Polaków i nawiguje w Internecie, i czyta książki, 4 miliony nawiguje, ale nie czyta, a 5 milionów nie nawiguje, ale czyta. Jednak 13 milionów surfujących Polaków spędza w Internecie 10 razy więcej czasu niż 15 milionów czytających Polaków na lekturze. Tendencja odchodzenia od czytania papierowych książek na rzecz korzystania z treści cyfrowych będzie się pogłębiać wraz ze zmianą pokoleniową. W uproszczeniu: papierowe książki czyta starsze pokolenie, a surfuje – młodsze. Najlepiej świadczy o tym fakt, że dostęp do Internetu ma obecnie w Polsce 62% małżeństw z dwójką dzieci, a tylko

[1] Por. *Elektroniczna gospodarka w Polsce – Raport 2006*, red. M. Kraska, Poznań 2007 (możliwa do kupienia pod adresem: [online:] http://www.logistyka.media.pl/www/spis.php?id=41, [ten adres i następne – dostęp: 2008-07-27]).

[2] Por. G. Straus, K. Wolff, S. Wierny, *Czytelnictwo, zakup książek i wykorzystanie Internetu w Polsce w 2006 r.*, [online:] www.bn.org.pl/doc/konferencje/komunikat20070309.doc.

22% małżeństw bez dzieci[3]. Warto też odnotować, że tylko 11% osób w wieku 45–60 lat ma wykształcenie wyższe, podczas gdy aż 49% osób młodych w wieku 19–24 aktualnie studiuje i w konsekwencji takie wykształcenie uzyska[4]. Zatem w przyszłości wykształcenie wyższe będzie miała połowa społeczeństwa, która w związku z tym będzie pracować w sektorze usług opartych na wiedzy, czyli będzie tworzyć, adaptować i przekazywać wiedzę. Natomiast całe społeczeństwo będzie musiało nieustannie dokształcać się, zgodnie z wymaganiem uczenia się przez całe życie (ang. *life-long learning*), aby nadążyć za rozwojem wiedzy. Takie społeczeństwo, mając do swej dyspozycji powszechny, bardzo tani multimedialny Internet, będzie funkcjonować w odniesieniu do pozyskiwania, wykorzystania i tworzenia wiedzy w sposób diametralnie inny niż to ma miejsce obecnie. Internet, jako nowe medium informacyjno-komunikacyjne, już spowodował daleko idącą zmianę metod i form pozyskiwania i upowszechniania wiedzy oraz uczestnictwa w procesie jej tworzenia. Na naszych oczach przeobraża się istota komunikacji społecznej.

W tych warunkach poloniści muszą na nowo zdefiniować, czym jest polonistyka, jeśli ma ona pozostać społecznie użyteczna w nowym, wyłaniającym się społeczeństwie informacyjnym.

Celem tego artykułu jest przedstawienie – bardzo skrótowe ze względu na szczupłość miejsca – siedmiu głównych trendów w obszarze przekazywania wiedzy związanych z szerokim upowszechnieniem Internetu.

2

Dla wielu osób wychowanych od dziecka w admiracji dla papierowej książki, odejście papieru jako medium informacyjnego do historii wydaje się tak nieprawdopodobne, że aż bluźniercze. Jednak podobnie jak gęsie pióra i pergamin to już przeszłość, tak i książka drukowana stopniowo zostanie wyparta przez elektroniczną. Nie nośnik informacji bowiem w ostatecznym rozrachunku się liczy lecz treść. Nieubłagany proces przechodzenia od dokumentu papierowego do elektronicznego wynika z obiektywnej wyższości elektronicznej formy informacji nad tradycyjną. Zasadniczą cechą tej pierwszej jest jej dostępność. Dowolny dokument elektroniczny przechowywany w bazie danych na dysku komputera może być udostępniony każdej uprawnionej osobie mającej dostęp

[3] Por. *Społeczeństwo informacyjne: Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w 2006 r.*, GUS, notatka informacyjna z 25 maja 2007 r., [online:] http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_wykorzystanie_technologii_ITC_2006_notatka.pdf.

[4] Por. *Ludność*, GUS, [online:] http://www.stat.gov.pl/gus/ludnosc_PLK_HTML.htm.

do Internetu niezależnie od tego, w której części świata się znajduje. Czas udostępnienia dokumentu elektronicznego, zarówno indywidualnemu, jak i masowemu odbiorcy trwa zaledwie milisekundy, czyli wielokrotnie mniej, niż przesyłanie dokumentów papierowych pocztą lub kurierem, a koszty tej operacji są znikome. Przy dzisiejszych cenach i pojemnościach dysków również przechowywanie dokumentów elektronicznych jest bardzo tanie. Za niecałe 200 zł można kupić dysk o pojemności 200 GB. Na takim dysku można zapisać 111 milionów standardowych stron. Sto jedenaście milionów kartek wydruku (najczęściej są jednostronne) ułożonych jedna na drugiej miałoby wysokość 11 kilometrów, ułożonych jedna za drugą ciągnęłoby się przez 33.000 km, a sam papier, bez druku, kosztowałby około 4 milionów złotych! Trudną do przecenienia cechą dokumentów elektronicznych jest możliwość ich automatycznego przetwarzania, to znaczy klasyfikowania, kojarzenia, zestawiania, sortowania, porównywania, wyszukiwania i analizowania.

Powyższe cechy dokumentów elektronicznych powodują, że w przeciwieństwie do dokumentów papierowych, aby mieć dostęp do zawartej w nich treści, nie trzeba ich posiadać w sensie materialnym. W dobie powszechnego, szybkiego, taniego i niezawodnego Internetu nie jest przecież ważne, czy serwer, na którym są przechowywane, stoi pod własnym biurkiem, czy kilka tysięcy kilometrów od niego, w jakimś centrum komputerowym, w którym sumaryczny koszt przechowywania informacji jest najniższy.

Należy zatem przewidywać, że nastąpi gwałtowne upowszechnienie bibliotek cyfrowych, przechowujących i udostępniających dokumenty elektroniczne. Tradycyjne biblioteki zmienią natomiast swoją funkcję, stając się raczej archiwami i muzeami. Ten trend już dominuje w zakresie wydawnictw naukowych i profesjonalnych, a stopniowo obejmuje też sferę wydawnictw o charakterze publicystycznym, kulturowym i rozrywkowym. Tradycjonaliści uważają, że dla przyjemności książki najlepiej czyta się na papierze, siedząc w wygodnej pozycji. Jednak wiele osób, po nabraniu wprawy w ramach pracy zawodowej w czytaniu na ekranie komputera kilkusetstronicowych dokumentów, nawet jeśli ma wybór, to również w celach rozrywkowych wybiera wersje elektroniczne. Ta tendencja będzie się rozszerzać w miarę pojawiania się urządzeń audiowizualnych o coraz lepszych parametrach, typu e-papier[5] – lekkie i cienkie, przypominające kartkę wyświetlacze polimerowe przystosowane do wyświetlania kolejnych stron tekstów, zdjęć, a nawet filmów. W przyszłości pojedyncza kartka e-papieru wystarczy za wszystkie biblioteki.

Generalnie rzecz biorąc, długie teksty będą dzielone na fragmenty, a ich poszczególne cząstki będą uzyskiwać tożsamość i autonomię. Dotyczy to w pierw-

[5] Por. T. Szetyński, *Elektroniczny papier*, „Chip" 2005, nr 8, [online:] http://www.chip.pl/arts/archiwum/n/articlear_139287.html.

szej kolejności wydawnictw, które mają charakter zbiorów – tomów wierszy, opowiadań itp.

Istotną cechą dokumentów elektronicznych jest ich nieliniowa struktura. Przybierają one formę hipertekstu, a w bardziej zaawansowanej postaci – hipermediów. Ponieważ odsyłaczami mogą być adresy internetowe, powstaje w ten sposób światowa pajęczyna połączeń – WWW. Nawigowanie w tej pajęczynie jest niezwykle atrakcyjną formą pozyskiwania wiedzy, zarówno w celach zawodowych, jak i innych, skutecznie wypierającą klasyczne czytelnictwo.

Kolejna ważna cecha dokumentów elektronicznych to możliwość ich zautomatyzowanego przeszukiwania. Komputer jest w stanie natychmiast zlokalizować miejsca, gdzie w treści dokumentu elektronicznego występuje słowo kluczowe podane przez użytkownika. W odniesieniu do wyszukiwania informacji aktualną tendencją jest uzupełnianie elektronicznych dokumentów o semantykę, czyli formalny opis pojęć i powiązań między pojęciami. Dodanie semantyki daje możliwość automatycznej interpretacji treści dokumentów przez systemy informatyczne. W przyszłości wyszukiwanie dokumentów będzie znacznie bardziej precyzyjne i łatwiejsze niż obecnie – wyszukiwarki nowej generacji odpowiedzą na pytania sformułowane podobnie jak te zadawane ludziom w języku naturalnym.

Na zakończenie analizy trendu wypierania dokumentów papierowych przez elektroniczne warto wspomnieć jeszcze o skróceniu procesu wydawniczego, a tym samym czasu potrzebnego na przebycie drogi od autora do czytelnika. Zaletą dokumentów elektronicznych jest też to, że nigdy nie ulegają wyczerpaniu, w przeciwieństwie do nakładów publikacji papierowych.

3

Telewizja analogowa wyczerpała swoje możliwości rozwojowe, w związku z czym należy oczekiwać szybkiego przejścia na telewizję cyfrową, która ma potencjalne możliwości zaoferowania widzom dwóch jakościowo nowych cech: interaktywności i trójwymiarowości. Rzecz w tym, że te same cechy ma do zaoferowania odbiorcom Internet wykorzystujący zasadniczo te same technologie cyfrowe. To powoduje, że zmierzamy do powszechnej, szerokopasmowej, dwukierunkowej sieci cyfrowej, umożliwiającej komunikację multimedialną – za pomocą głosu, obrazu, tekstu i danych komputerowych. Taka sieć będzie łączyć w sobie cechy dzisiejszej telefonii (również ruchomej), telewizji i Internetu. Po jej konwergencji użytkownik – widz, słuchacz, internauta – dostanie równolegle do wyboru dowolnie duży zestaw jednostek programowych o cechach bardziej telewizyjnych lub bardziej internetowych. Do cech telewizyjnych można

zaliczyć: komunikację na skalę społeczną, wysoką jakość treści i serwisów oraz zaanonsowaną z góry strukturę programu. Przeciwstawne cechy internetowe to: komunikacja personalna i w małych grupach wspólnych zainteresowań, prawo do opublikowania przez każdego dowolnej treści (wiadomości, nagrań, filmów) oraz wybór interesującej jednostki programowej przez wyszukiwanie.

Każde społeczeństwo potrzebuje spójnego systemu informacji, obejmującego możliwie jak największą liczbę jego członków. Klasyczna telewizja analogowa zapewnia przekaz informacji na skalę społeczną. Zapotrzebowanie na taki przekaz pozostanie również po konwergencji.

W warunkach niezliczonych źródeł informacji, jakie znajdują się w Internecie, niezwykle ważny staje się problem oceny jakości serwowanych przez nie treści. Prawo do opublikowania przez każdego dowolnych treści bez pytania kogokolwiek o zgodę ma ogromne znaczenie dla wolności i demokracji. Jednak prawo to, jak każde, może być nadużyte, a możliwość zweryfikowania przez przeciętnego odbiorcę treści informacyjnej podanej przez nieznane źródło jest niewielka. Stąd społeczne zapotrzebowanie na źródła o uznanym autorytecie, które mogą czerpać informacje ze źródeł nieznanych, ale publikują je dopiero po zweryfikowaniu i ewentualnym opatrzeniu komentarzem zgodnie z zasadami profesjonalizmu i etyki zawodowej.

Wspomniana powyżej, anonsowana z wyprzedzeniem, w miarę stabilna struktura programu telewizyjnego ma charakter porządkujący i dobrze wpisuje się w rytm dnia, tygodnia i roku, spełniając w ten sposób oczekiwania wielu ludzi. Indywidualne wyszukiwanie przez odbiorcę interesujących go w danej chwili treści, charakterystyczne dla Internetu, nie zawsze każdemu odpowiada.

Powszechna, multimedialna sieć cyfrowa łącząca w sobie opisane powyżej cechy „telewizyjne" i „internetowe" będzie zapewne niedługo podstawą rynku treści i usług multimedialnych.

4

Przez multimedia rozumiemy oprogramowanie, które komunikuje się z człowiekiem za pomocą co najmniej tekstu, głosu i obrazu. Bez wątpienia dzieło, które komunikuje się z odbiorcą za pomocą różnych środków wyrazu, a w bardziej zaawansowanych formach oferując jeszcze interaktywność i trójwymiarowość, jest bardziej atrakcyjne niż klasyczna papierowa książka, szczególnie dla żądnego atrakcji młodego pokolenia. Gwoli prawdy zauważmy, że czytanie książki pobudza wyobraźnię, a gotowy obraz raczej ją zabija, lecz nie zmienia to faktu społecznego zapotrzebowania na multimedia.

Proces przechodzenia od tekstu do multimediów objawia się w wielu formach, znacznie różniących się między sobą stopniem zaawansowania technologicznego. Najprostszą formą jest prezentowane tych samych co do istoty treści w nietradycyjnych mediach, np. ekranizacja powieści lub nagrania książek. Druga to wzbogacanie mediów na przykład przez udostępnianie widzom filmów tekstów dialogów, słuchaczom piosenek ich tekstów, lub zapewnienie tłumaczenia symultanicznego na kilka języków. Trzecia – wzbogacanie treści utworów o wywiady z ich autorami, wykonawcami i krytykami, udostępnianie niewykorzystanych fragmentów filmów lub filmu o kręceniu filmu, nagrywaniu koncertu itp. Czwarta forma to utwory od początku w swym zamyśle projektowane jako multimedialne, wykorzystujące tekst pisany, grafikę, zdjęcia, głos i wstawki filmów wideo. Następną są utwory multimedialne o wysokim poziomie interakcyjności, wykraczającej poza proste odtworzenie głosu lub filmu wideo. Dalej są multimedia strumieniowe, w których dane (w szczególności głos i obraz) na bieżąco pobiera się przez sieć ze zdalnego serwera. Wreszcie siódmą formą multimedialną, najbardziej przyszłościową, jest trójwymiarowa wirtualna rzeczywistość – cyfrowe, graficzne modele brył, którymi tak można manipulować w przestrzeni, aby móc je oglądać z różnych stron. Obiekty trójwymiarowe, nazywane wirtualnymi (gdzie „wirtualny" znaczy „pozorny"), mogą odtwarzać elementy rzeczywistości – ludzi, zwierzęta, przedmioty, budynki, wnętrza pomieszczeń itp. – lub reprezentować abstrakcyjne wytwory wyobraźni ich twórców. Obiekty wirtualne mogą być animowane albo na podstawie zapamiętanej rzeczywistej sekwencji ruchów, albo utworzonej sztucznie. Zbiór obiektów wirtualnych stanowi scenę wirtualnej rzeczywistości, a zbiór scen – wirtualny świat.

5

Aktualnym trendem jest odchodzenie od pasywnych form odbioru treści, jakim jest czytanie książek, oglądanie klasycznej telewizji lub chodzenie do kina, na rzecz form interaktywnych, charakterystycznych dla przekazu cyfrowego realizowanego za pomocą komputera.

Pod pojęciem interaktywności kryją się trzy znacząco różniące się relacje: 1. człowiek – komputer, 2. człowiek – człowiek przez komputer i sieć, 3. człowiek – sterowane awatary (obiekty reprezentujące ludzi w wirtualnych światach). Najprostsza jest ta pierwsza, o charakterze lokalnym. Interlokutorem użytkownika komputera jest wówczas jego oprogramowanie, stanowiące istotę multimedialnego utworu. Mówiąc komputer, mamy na myśli nie tylko komputery osobiste, ale również specjalizowane, jak na przykład e-książka (ang. *e-book*), która może odpowiednio reagować na określone polecenia czytelnika.

Drugi rodzaj interaktywności dotyczy wielu mniej lub bardziej zaawansowanych form, począwszy od komunikacji „jeden do jednego" realizowanej za pomocą poczty elektronicznej i komunikatorów, a skończywszy na komunikacji „wielu do wielu", typu czaty, fora, konferencje telefoniczne i wideokonferencje.

Interaktywność: odbiorcy – nadawcy-profesjonaliści jest realizowana przez wywiady na żywo w telewizji, zarówno telefoniczne, jak i do kamery obsługiwanej przez zawodowego kamerzystę. W przyszłości będziemy mieć do czynienia z szerokopasmowym kanałem zwrotnym doprowadzonym do terminali odbiorców oraz terminale standardowo wyposażone w kamerę i mikrofon, co umożliwi pokazanie na wizji każdego odbiorcy bez potrzeby wysyłania do niego zespołu kamerzystów. Najogólniej rzecz biorąc, doprowadzi to do zacierania się sztywnej granicy pomiędzy aktorem a widzem, jaka panuje w dzisiejszej telewizji. Odbiorcy zamiast biernie oglądać dany program, będą mogli uczestniczyć w jego realizacji, wpływając na przebieg całości.

Interaktywność w wirtualnej rzeczywistości, polegająca na sterowaniu przez ludzi ich awatarami w wirtualnych światach, jest najbardziej przyszłościową formą oddziaływania multimedialnego.

6

W przypadku klasycznej papierowej książki lub filmu mamy do czynienia z naturalną ostrą granicą między autorem a odbiorcą utworu. Współczesną tendencją jest zacieranie tej granicy przez zaproszenie odbiorców wcześniejszych wersji utworów do współtworzenia nowych. Pierwsze przykłady takiej działalności miały miejsce na gruncie informatyki i dotyczyły tworzenia oprogramowania otwartego. Ten model przenosi się do świata kultury, gdzie mamy do czynienia ze zbiorowym tworzeniem dzieł literackich, filmowych i muzycznych przez wirtualne społeczności, których członkowie są jednocześnie interaktywnymi odbiorcami i twórcami. Utwory te, podobnie jak oprogramowanie, mogą współistnieć w wielu wersjach prezentujących alternatywny rozwój różnych wątków i motywów. Utwór przestaje mieć formę skończoną i zamkniętą, a staje się miejscem nieustannego rozwoju. Służą do tego Wikis – specjalne strony internetowe, które wielu użytkowników może równolegle tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej.

Inną formą twórczości w sieci są blogi, czyli odpowiedniki internetowych pamiętników, pisanych i publikowanych na bieżąco. Każdy blog ma swego autora, ale czytelnicy mogą komentować wpisy i odsyłać do nich z innych dokumentów

elektronicznych. O popularności blogów świadczy fakt, że w lipcu 2008 r. silnik wyszukiwania blogów Technorati[6] zarejestrował ich ponad 112 milionów.

7

Dotychczas dominowała zasada, że internauta jest wobec Internetu sam – w pojedynkę nawiguje i poszukuje informacji. Nowe reguły zakładają pracę grupową w ramach wirtualnych społeczności skupionych wokół wspólnych treści i zainteresowań. Jeśli dany internauta znalazł coś ciekawego, a wie, że tym samym interesuje się ktoś znajomy, to może zaznaczyć znalezioną stronę tak, aby ten ktoś w miarę potrzeby łatwo na nią trafił. Ta idea jest realizowana również w formie tzw. folksonomii (ang. *folksonomy*), czyli kategoryzacji treści przez wiele osób z wykorzystaniem dowolnie dobranych słów kluczowych. Taka sklasyfikowana informacja jest o wiele łatwiejsza do wyszukania.

Innym przykładem tego samego trendu jest wspólne, synchroniczne i asynchroniczne korzystanie przez rozproszonych odbiorców z utworów dostępnych w sieci (najczęściej w postaci internetowych gier zespołowych).

8

Powszechny dostęp społeczeństwa do Internetu daje możliwość powszechnego, zdalnego dostępu do treści informacyjnych, co stopniowo wypiera dostęp lokalny. W odniesieniu do przedmiotów materialnych różnica między produktem a usługą jest tak oczywista, że nie podlega dyskusji (np. jak między samochodem a transportem samochodowym).

W sieci różnica między produktem cyfrowym a usługą cyfrową zanika. Treść informacyjna (np. książka, nagranie, film) jest w komputerze zawsze przechowywana w postaci pliku. Jeśli ktoś na swoje urządzenie elektroniczne (dysk komputera osobistego lub specjalizowanego, np. typu iPod) załaduje całość danego pliku, to możemy mówić o produkcie cyfrowym. Jeśli natomiast uzyskuje zdalny dostęp do treści, czyli zawartości tego pliku, która jest wizualizowana lub odtwarzana krok po kroku bez wcześniejszego załadowania całego pliku, to mówimy o usłudze cyfrowej. Tak więc techniczna różnica między produktem cyfrowym a usługą cyfrową jest pomijalna. Są jednak istotne różnice między

[6] [online:] http://www.technorati.com/about/.

nimi w odniesieniu do innych ważnych cech. Usługa daje lepsze możliwości ochrony praw autorskich. Może być automatycznie personalizowana w trakcie komunikacji z odbiorcą, przez co zwiększa się jej atrakcyjność rynkowa, a możliwości sprzedaży na zróżnicowanych rynkach się zwiększają. W odniesieniu do usług cyfrowych większe są możliwości stosowania promocyjnego modelu biznesowego (prezentowania reklam) oraz tworzenia powiązań między różnymi komplementarnymi usługami. Większe są też możliwości wpływania na usługobiorcę, dzięki pozostawaniu usługodawcy w kontakcie z nim i występowaniu z nowymi ofertami.

Reasumując – na rynku przekazywania i upowszechniania wiedzy należy przewidywać odchodzenie od form produktowych na rzecz usługowych, leży to bowiem w interesie zarówno wydawców treści informacyjnych, jak i ich odbiorców.

9

Polonistyka musi się odnaleźć w nowej rzeczywistości, tworzonej przez interaktywne media elektroniczne będące nośnikami treści multimedialnej. Jako nauka o polskiej literaturze i polskim języku, czyli o tym, co stanowi istotę treści, powinna uwolnić się od przywiązania li tylko do papierowej książki. Elektroniczna forma przekazu treści nie jest zmianą czysto techniczną – to zmiana epokowa, porównywalna w swoich skutkach do wynalezienia druku i odejścia od pergaminu. Niezależnie od tego, jak bardzo żal im papieru, poloniści nie powinni biernie stać obok tych zmian, tylko powinni aktywnie włączyć się w tworzenie nowej rzeczywistości w sferze kultury i edukacji w odniesieniu do treści wyrażanych w języku polskim we wszystkich formach multimedialnych. Powinni też uczestniczyć w wypracowywaniu nowych modeli biznesowych dostosowanych do cech mediów elektronicznych i tworzeniu prawa adekwatnego do nowej rzeczywistości. Chyba jeszcze nigdy polonistyka nie była tak ważna – sukces życiowy i zawodowy całego pokolenia młodych Polaków będzie bowiem zależał od ich umiejętności współpracy – głównie przez Internet – a ta, od ich zdolności komunikacji, czyli umiejętności wyrażania swoich myśli i uczuć. W multimedialnym Internecie każdy powinien umieć wysławiać się i prezentować jak aktor telewizyjny, a znaczna część społeczeństwa powinna być pisarzami. Dlatego tak ważne jest, by poloniści zdawali sobie sprawę ze swojej społecznej odpowiedzialności w odniesieniu do multimediów, a polonistyka zwracała się ku przyszłości i podejmowała jej wyzwania.

KATARZYNA ŁUPIŃSKA

Możliwości wykorzystania TI w biblioterapii

Przełom związany z wkroczeniem technologii informacyjnych (TI) do szkół, zakładów pracy, domów wywołuje skrajne reakcje. U jednych budzi zgrozę i odczytywany jest jako świadectwo chylenia się ku upadkowi słowa pisanego na papierze – listu, książki itp., oraz zapowiedź wtórnego analfabetyzmu, inni witają go z radością, widząc profity wynikające z korzystania z tych dóbr techniki. Rozmaite postawy wobec informatyzacji społeczeństwa znajdują wyraz m.in. w koncepcjach edukacyjnych, jednakże wszystkie uwzględniają konieczność nabycia przez uczniów umiejętności posługiwania się nowoczesnymi urządzeniami komunikacyjnymi (dzieci, podobnie jak dorośli, funkcjonują w świecie kreowanym przez media elektroniczne, tj. telewizję, telefonię komórkową, komputer i Internet). Ważne jest przy tym, żeby wspomagając rozwój osobowości młodego pokolenia, zwrócić szczególną uwagę na bezpieczne z nich korzystanie.

Media elektroniczne są suplementem dla organizmu. Komputery stały się mózgami, silniki nogami, kamery video oczami, telefony uszami, a kable nerwami, żyłami i arteriami organizmu świata. „Krwią" takiego złożonego ciała jest elektryczność. Gdy płynie krew, glob staje się cyborgiem[1].

Rosnący postęp techniczny zwiększa izolację, samotność, nieśmiałość, problemy komunikacji interpersonalnej, co przynosi negatywne skutki w rozwoju społecznym, emocjonalnym i poznawczym młodego pokolenia. Młodzi gorzej

[1] E. Saarinen, M. C. Taylor, *Imagologies. Media Philosophy*, London–New York 1994 (cyt. za: A. Książek-Szczepanikowa, *Szkolne kształcenie literackie wobec przekazów i przekaźników. Wczoraj–dziś–jutro*, Siedlce 2005, s.112).

radzą sobie w nowych sytuacjach, mają trudności z dokonywaniem wyborów i osiąganiem wyznaczonego celu, a ponadto z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, co wzbudza w nich doskwierające poczucie braku akceptacji ze strony otoczenia. Każde dziecko potrzebuje być lubiane, podziwiane, kochane. Niezaspokojone pragnienia posiadania przyjaciela mogą powodować agresję i autoagresję. W zapobieganiu utrwalania się tego rodzaju postaw ważną rolę odgrywa leczenie książką – biblioterapia. Jest to nowa, kształtująca się dopiero dyscyplina naukowa, która daje szerokie możliwości pozytywnego oddziaływania na wszechstronny rozwój dziecka, zmierzając do zmiany nieprawidłowych jego zachowań, nauczenia radzenia sobie z negatywnymi emocjami.

Terapeutyczny wpływ czytelnictwa na osobowość doceniano już w starożytności. Termin ,,biblioterapia" pochodzi od greckich słów *biblion* (książka) i *therapeo* (leczę). W angielskim brzmieniu (*bibliothterapy*) pojawił się po raz pierwszy w 1916 r. na łamach amerykańskiego czasopisma ,,Atlantic Monthly"[2]. Natomiast w nowożytnej Europie biblioterapią w formie zjawiska i odpowiadającej mu instytucji zaczęto się interesować w latach sześćdziesiątych XX w. W tym czasie w Polsce wiele pisano o zastosowaniu literatury w procesie leczniczym, zakładano coraz więcej bibliotek dla pacjentów, tym bardziej, że opanowano w kraju analfabetyzm. W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia w naukowym piśmiennictwie anglojęzycznym obok terminu *bibliotherapy* pojawiło się bliskoznaczne określenie *reading therapy* – w wolnym tłumaczeniu ,,terapia poprzez czytanie" – które wprowadziła Margaret Howie[3], zakładając, że jest to wykorzystanie wyselekcjonowanej literatury i materiałów audiowizualnych do działalności terapeutycznej[4]. Podobnie zapatruje się na leczenie książką Rhea Joyce Rubin, która określiła je jako:

> [...] program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiąganie wglądu w normalny rozwój lub dokonywanie zmian w emocjonalnie zaburzonym zachowaniu[5].

Można zatem przyjąć, że książka była i jest niezastąpionym narzędziem pedagogicznym i terapeutycznym, pełniąc autonomiczną rolę w procesie leczenia lub

[2] Por. B. Woźniczka-Paruzel, *Biblioterapia w Polsce i jej przemiany na tle rozwoju teoretycznych koncepcji światowych*, [w:] *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych*, red. B. Woźniczka-Paruzel, Toruń 2001, s. 13–14.

[3] Pracowniczka opieki społecznej w szpitalu w Edynburgu, autorka m.in. *Bibliotherapy i Social Work,* [online:] http://bjsw.oxfordjournals.org/cgi/content/abstract/13/1/287, [dostęp: 2007-12-27].

[4] Por. I. Borecka, *Możliwość zastosowania biblioterapii w domach dziecka*, Wałbrzych 1993, s. 2.

[5] Cyt. za: I. Borecka, *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej*, Wałbrzych 2001, s.15.

wyłącznie go wspierając[6]. Są trzy kategorie biblioterapii: instytucjonalna – prowadzona przez lekarzy, kliniczna – stosowana w grupach pacjentów w ramach ich dobrowolnych spotkań, wychowawczo-rozwojowa – odbywająca się w szkołach lub placówkach opiekuńczo-wychowawczych[7]. Najszersze zastosowanie we wspomaganiu procesu kształcenia i wychowania, a także w rewalidacji, resocjalizacji, profilaktyce znajduje ta ostatnia.

W biblioterapii niezwykle istotny jest kontakt czytelnika z utworem literackim. Jeśli dotyczy ona dziecka, tekst biblioterapeutyczny powinien być dziełem rodzimym, osadzonym w znanym przez dziecko świecie kultury, obyczajów. Wówczas świat przedstawiony jest bliski, a utożsamianie się z głównym bohaterem nie stwarza trudności. Z pomocą wyselekcjonowanej literatury młody czytelnik dąży nie tylko do zrozumienia i rozwiązania trapiących go problemów, ale staje przed szansą prawdziwego spotkania z tekstem, nawiązania z nim dialogu, zacieśnienia więzi między tekstem – odbiorcą – terapeutą. Nie bez znaczenia jest fakt, że obcowanie z literaturą pobudza intelekt, wyzwala emocje i potrzebę dyskusji, dlatego też wybrane metody biblioterapeutyczne mogą być stosowane na lekcjach języka polskiego[8].

Ponieważ literatura na stałe związana jest z innymi mediami, nie sposób pominąć wpływu technologii informacyjnej na biblioterapię. W kręgu nauczycieli polonistów, terapeutów, pedagogów, logopedów technologie informacyjne są wciąż nowością. Zdobyczy techniki nie można w pełni wykorzystać (chociażby ze względów finansowych), lecz można dać wskazówki pozwalające na nieszkodliwe korzystanie z jej osiągnięć, wspierając tym samym proces kształcenia, wychowania, terapii.

[6] Por. M. Molicka, *Bajkoterapia jako rodzaj biblioterapii w procesie wspierania i terapii*, [w:] *Biblioterapia w bibliotekach. Zakres, formy, metody. Wrocław 10–11 października 2003. Materiały konferencyjne*, [online:] http://ebib.oss.wroc.pl/matkonf/wroclaw/molicka.php, [dostęp: 2007-11-15].

[7] Por. I. Borecka, *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*, Wałbrzych 2002, s. 10–11; E. Tomasik, *Czytelnictwo i biblioterapia w szkole specjalnej*, Warszawa 1994, s. 12–13.

[8] Na ten temat piszą też: L. Jazownik, *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra 2004, s. 311–328 oraz A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.

Zwróćmy uwagę na wybrane programy komputerowe, które z pewnością można zastosować zarówno w edukacji polonistycznej, jak i samej biblioterapii.

Siła słowa poetyckiego Juliana Tuwima czy Jana Brzechwy ma wymiar bliski najmłodszym, dowcip, gra słów, metaforyka i ulubione przez dzieci uosobienia z łatwością docierają do przedszkolaków i uczniów w młodszym wieku szkolnym. Z tą myślą powstały pakiety *Multimedialny świat Juliana Tuwima*[9] *i Multimedialny świat Jana Brzechwy*[10], które zapoznają z czytanymi przez polskich aktorów utworami tych pisarzy, a także oferują gry, zabawy logiczne, kolorowanki wprowadzające czytelnika w niezwykły świat literatury. Programy te zostały dopuszczone przez MEN jako środki dydaktyczne do użytku szkolnego[11].

Obecnie wiele dzieci zmaga się z dysortografią czy dysleksją, albo po prostu nie może opanować prawidłowego czytania lub pisania, co skutkuje trudnościami w nauce w ogóle. Biblioterapię stosuje się także wobec takich uczniów. Rolą nauczyciela czy biblioterapeuty jest wówczas wzmacnianie mocnych stron dziecka, a także ćwiczenie i wyrabianie prawidłowych nawyków ortograficznych. Doskonale posłużą temu wymienione poniżej programy (wybrane z wielu dostępnych na rynku wydawniczym).

Z myślą o ćwiczeniu prawidłowej pisowni powstał multimedialny program z serii „Klik" – *Klik uczy ortografii* (WSiP, Warszawa 2000), oferujący atrakcyjne zabawy i ćwiczenia dla dzieci w wieku 7–11 lat. Również do nauki ortografii służy przeznaczony dla szerszego grona uczniów (szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna) program *Dyktando w praktyce* (wyd. ALBION, Wrocław 2001). Zawiera teksty ćwiczeniowe o różnym stopniu trudności. Po napisaniu dyktanda wyświetlany jest poprawiony tekst, zostają także wskazane popełnione błędy.

W związku z powyższymi rozważaniami, z zadowoleniem można skonstatować, że na polskim rynku powstaje coraz więcej firm, które zajmują się produkcją dziecięcych programów na nośnikach elektronicznych. Istotne jest to, że twórcy wirtualnego świata gier i zabaw dostrzegają konieczność wprowadzania do nich elementów edukacyjnych a także terapeutycznych[12].

---

[9] *Multimedialny świat Juliana Tuwima*, Gdańsk 1998.

[10] *Multimedialny świat Jana Brzechwy*, Gdańsk 1998.

[11] Informacje o programach sporządzono na podstawie strony internetowej ministerstwa: www.men.waw.pl – środki dydaktyczne.http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/start2.html, [dostęp: 2007-12-27].

[12] Por. B. Siemieniecki, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Toruń 1996; T. Kruszewski, *Multimedia w działalności pedagogicznej placówek socjalizacyjnych – rozważania*

Ze względu na wszechobecność komputera, z pewnością możemy użyć go jako narzędzia w diagnozowaniu potrzeb uczestnika biblioterapii. Umiejętność obsługi takich programów jak pakiet Microsoft Office (w tym PowerPoint) oraz CorelDraw daje nauczycielowi możliwość tworzenia własnych tematycznych prezentacji do odbioru indywidualnego lub grupowego. Mogą to być historyjki obrazkowe czy komiksy, wykorzystane w procesie kształtowania u dzieci logicznego myślenia i sprawności językowej. Krzyżówki, rebusy – charakteryzujące się atrakcyjną grafiką, animacją – pozwalają ocenić mocne i słabe strony dziecka, wskazują na sytuacje, w których czuje dyskomfort, lub też tematy, które omija, bo są dla niego zbyt bolesne[13]. Zbieranie tego rodzaju informacji podczas ćwiczeń z komputerem daje możliwość przygotowania odpowiedniego programu biblioterapeutycznego do pracy z dzieckiem czy grupą. Pozwala również ocenić jego postępy oraz uatrakcyjnić naukę.

Komputer daje wręcz nieograniczone możliwości pod warunkiem, że użytkownik posiada określoną wiedzę oraz umiejętności korzystania z oprogramowania. Trzeba jednak zwrócić również uwagę na niebezpieczeństwa wynikające ze zbyt częstego, nieograniczonego przebywania przed ekranem. Nie można dopuścić do sytuacji, by dziecko stało się niewolnikiem nowoczesnej techniki (a trzeba wiedzieć, że gry komputerowe – zapisane na dyskach oraz online – stały się najpopularniejszą, zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych, formą rozrywki).

Siemieniecki podaje następującą klasyfikację gier i zabaw multimedialnych: 1) zręcznościowe, 2) strategiczne i wojenne, 3) symulacyjne, 4) sytuacyjne, 5) edukacyjne, 6) inscenizacyjne, 7) intelektualne. Pokrótce wspomnę o kilku z nich. Pierwsze nie wymagają wysiłku intelektualnego, kształcą raczej sprawność manualną, wyzwalają automatyzm w działaniu. Wykonywanie tych samych czynności przez dziecko, np. zabijanie różnych potworów i ludzi, utwierdza je w przekonaniu, że agresja jest zjawiskiem powszechnym. Możliwość wirtualnego unicestwiania stworzeń oraz nieograniczonego niszczenia wszelkich przeszkód daje grającemu złudne wrażenie, że jest kimś wyjątkowo silnym i niepokonanym, co niekorzystnie wpływa zarówno na rozwój psychiczny, jak i fizyczny młodego człowieka.

Gry sytuacyjne, symulacyjne oraz inscenizacyjne, zaliczane do problemowych, wpływają korzystnie na rozwój twórczego myślenia. Symulacyjne ukazują rzeczywistość w dowolnym czasie – gracz, wychodząc z pewnego punktu, konsekwentnie zmierza do celu, przy każdym posunięciu wybierając spośród kilku możliwości z góry określonych przez zmienne wejściowe i parametry modelu

na marginesie dyskusji nad reformą systemu instytucjonalnej opieki zastępczej, [w:] *Biblioterapia: z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, red. M. Fedorowicz, T. Kruszewski, Toruń 2005, s. 21–35.

[13] Por. A. Książek-Szczepanikowa, *Od obrazka do wideoklipu*, Kielce 1999, s. 65–125.

symulacyjnego. W grach sytuacyjnych stosowany jest bądź systemowy, bądź kartezjański sposób rozwiązywania problemów[14].

W literaturze specjalistycznej podkreśla się edukacyjne i wychowawcze walory różnych gier komputerowych. Wiąże się to ze specyfiką pracy z użyciem komputera, podczas której ćwiczy się refleks, koordynację wzrokowo-ruchową, sprawne podejmowanie decyzji itp. Ważne jest, aby gra dawała dziecku możliwość wyboru poziomu trudności i była dostosowana do jego możliwości, co zwiększa szansę właściwego jej oddziaływania. Wygrane wzmacniają poczucie własnej wartości, natomiast przegrane powinny dawać ewentualność poprawienia błędów. Te doświadczenia mogą powodować redukcję lęku, pobudzać wyobraźnię (jednak nie może odbywać się to poprzez potęgowanie agresji czy za pomocą fałszywego dowartościowywania się bezmyślnym niszczeniem innych istnień). W biblioterapii warto stosować gry stworzone na kanwie losów postaci z przeczytanych przez dziecko utworów literackich, w których wymyśla się dalsze ich przygody, nawiązuje do postaci z innych utworów itp.

3

Internet daje ogromne możliwości uatrakcyjnienia spotkań biblioterapeutycznych. W globalnej sieci komputerowej można spotkać wiele witryn dla dzieci i poświęconych dzieciom. Spośród portali edukacyjnych dla najmłodszych (przedszkolaków i uczniów na etapie wczesnoszkolnym) warto wymienić www.dzieci.pl. Serwis ten zawiera rubrykę czytelniczą z krótkimi opowiadaniami, wierszykami, komiksami. Dziecko czyta, bawiąc się, układając puzzle, wypełnia kolorami obrazki, ale również ma możliwość uzupełnienia wiedzy z języka angielskiego, matematyki czy przyrody. Wartościową propozycją są strony popularnych dziecięcych programów telewizyjnych, np. *5-10-15*, znajdujących się na portalu TVP.

W ostatnim czasie powstała strona internetowa pod nazwą *Wolne lektury*[15], zamieszczająca lektury szkolne do czytania online. Projekt ten prowadzony jest przez Fundację Nowoczesna Polska we współpracy m.in. z Biblioteką Narodową, udostępniającą reprodukcje cyfrowe z własnych zbiorów. Dzięki temu uczeń ma możliwość przeczytania utworu z różnych względów nieosiągalnego, a nauczyciel biblioterapeuta – wykorzystania lektury niezbędnej na danych zajęciach bez wychodzenia z miejsca terapii czy z lekcji.

[14] Por. B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1999, s.74.

[15] [online:] http://www.wolnelektury.pl, [dostęp: 2007-12-27].

Zawsze przekaz literacki w różnych formach miał znaczenie terapeutyczne. Obecnie pełni rolę szczególną – aktywizuje wyobraźnię, intelekt i emocjonalność czytelnika, ma także wpływ na jego zdrowie psychiczne oraz osobowość, pobudza do refleksji nad postępowaniem, trwałością i poprawnością kontaktów interpersonalnych. I tutaj nasuwa się kolejny ważny element terapeutyczny, a mianowicie: literatura daje dziecku sposobność zaznajomienia się z mechanizmami współistnienia w społeczeństwie. Może ono nie tylko poznawać, porównywać reakcje i zachowania bohaterów literackich, oceniać ich postępowanie ze względu na obyczaje, normy etyczne, systemy wartości itp., lecz także partycypować w przeżywaniu ich przygód. Wówczas pojawiają się indywidualne pytania istotne tylko dla określonego czytelnika, wynikające z poziomu jego dojrzałości oraz okoliczności poznania utworu. Ponadto bywa to impuls do podjęcia przez niego próby własnej twórczości, pisania np. blogu, listu elektronicznego (bez adresata, lub też do przyjaciela, kolegi, nauczyciela, sympatii, bohatera poznanej lektury). Literatura może stać się inspiracją do tego rodzaju pożytecznego działania, szczególnie wśród dzieci zamkniętych w sobie, niezdolnych do dzielenia się swoimi emocjami bezpośrednio. Ekran komputera i klawiatura ośmielają. Blogowe zapiski nie wymagają wewnętrznej logicznej organizacji, nie potrzebują kompozycji zgodnej z normami szkolnego wypracowania. Dziecko może więc w nim wykrzyczeć spontanicznie swój żal, ale i radość, co pozwala na wyciszenie emocji. Nauczycielowi-biblioterapeucie metoda ta pozwala zdiagnozować problem, z jakim nie radzi sobie uczeń. Oto przykład blogowych zapisków ucznia piątej klasy (pisownia oryginalna):

> ***sobota, 29 wrzesień 2007, 20:03 Powracam...***
> Po pewnym czasie nie pisania na blogu powracam. Nie piszę bo nauka wzywa, niestety mam z polskiego 3– a to dopiero 5 klasa. Cóż tak to już bywa, no ale parę 5 z wf-u z angielskiego też trochę ale i z matematyki 5 i plusy z przyrody 5. Śmiech na sali w 5 klasie pewna pani od informatyki uczy nas rysować na paintcie no wszedłem w excela bo mieliśmy krzyżówkę zrobić to nie wiedziała jak obramowanie zrobić. Dobra, ale do rzeczy od pewnego czasu nie ma mnie na internecie a nadal wszystko gra przy moim blogu. Myślę nad trochę innym wyglądem bloga, na pewno coś dodam. Dzisiaj był bieg jesieni 2007 było bardzo fajnie, byłem w pierwszej pięćdziesiątce na 20000 osób. Mój mały sukces, dodam że mój kumpel z klasy był pierwszy.

> ***niedziela, 14 październik 2007, 12:40 Pustka w głowie...***
> No już nie ma człowiek co robić. Siedzę na necie, i co? I nic, nawet pomysłu na notkę nie mam. No i o czym pisać!? O pustce w głowie!? No sam nie wiem. Hmmm... o pustce w głowie, dobra niech będzie o pustce w głowie (łbie). Pustka w głowie występuje gdy człowiek nie wie co ma zrobić, na początku tej notki miałem pustkę w głowie. Przemyślałem i piszę o pustce w głowie, której teraz nie mam. No i znów

pustka w głowie. O czym mam pisać o tym co jest w promocji w jednym z hipermarketów, o nieee, tylko nie to. Cholerna pustka w głowie ratujcie. Przeczytałem wczoraj książkę Seweryny Szmaglewskiej pt ,,Czarne Stopy „. To moja lektura. Ta książka mówi o tym jak kilku chłopców wyjechało na kolonie w Góry Świętokrzyskie. Napiszę o tym co sięe działo w mieście. Hmmm, nie raczej nie (dla ciekawskich to co w każdym). Założę sobie bloga, na którym będę pisał o swoim niedużym miasteczku. Link wkrótce w linkach.

środa, 17 październik 2007, 20:04 A ja sobie piszę...
No i co pisać mi zostało kompletna nuda – mogę grać tylko w FIFA– ę 08, no ale cóż. Nie mogę grać w moją ulubioną grę pt ,,Metin 2" :((dla ciekawskich mam prawie 25 lvl). No, ale do rzeczy, nie chcę pisać o grach na swoim blogu. Zostało mi chodzić do szkoły odrabiać lekcje pisać notki na blogu i jeździć na rowerze. Ewentualnie grać w FIFA-ę no i tyle. Teraz moje życie staje się nudne. Katastrofa – no, mam zamiar trochę więcej czasu spędzać na mieście. Jakiś miesiąc temu byłem w TESCO , dobra kończę mam jeszcze na głowie drugiego bloga[16].

Kilkuzdaniowe zapiski jedenastolatka zadziwiają, niepokoją, lecz także przekazują wiele cennych informacji o ich autorze. Dzięki nim można dokonać wstępnej diagnozy uczestnika zajęć terapeutycznych, która jest niezbędna w planowaniu spotkań biblioterapeutycznych, tym bardziej, że są to przemyślenia skierowane do wszystkich, którzy odwiedzą stronę blogowicza. Internauta pisze bowiem między innym o tym, co lubi, z czym sobie nie radzi, jakie ma zainteresowania, a nawet zaznacza, jaką lekturę przeczytał w ostatnim czasie.

Podobnie list elektroniczny ułatwia diagnozowanie uczestników, bądź wspiera proces terapii, a także stanowi formą kontaktu nauczyciel – uczeń. Wszelkie przemyślenia dziecko może w nim, nawet anonimowo, przekazać swojemu biblioterapeucie. Od omówienia tej korespondencji (zawierającej prośby, pytania, porady kierowane przez dziecko do innej osoby) można zaczynać zajęcia terapeutyczne.

Nowoczesne technologie informacyjne pozwalają zbliżyć dziecko i biblioterapeutę. Ale, jak wspomniano, nie zastąpią one bezpośrednich kontaktów nauczyciel – uczeń, czy uczeń – rówieśnicy, które są niezbędne we właściwym funkcjonowaniu dziecka w społeczeństwie. Zajęcia z komputerem to też okazja do tego, by informować młodych o niebezpieczeństwie zagubienia się w wirtualnym świecie, często odmiennym od rzeczywistego, co powoduje nawet uzależnienie, które wymaga pomocy specjalisty.

Wykorzystując nowe technologie, można wspierać proces lekcyjny, jak również terapię, która niekiedy niepostrzeżenie jest stosowana podczas lekcji. Uczyć i obniżać poziom lęku, stresu, strachu poprzez kontakt z wartościową literaturą,

[16] [online:] http://normalblog.blog.interia.pl, [dostęp: 2007-11-15].

mobilizować do czytania i wskazywać wzory, antywzory, by łatwiej było żyć młodym – to nie tylko hasła towarzyszące współczesnej edukacji. Jeśli nie podejmiemy dyskusji, nie dostrzeżemy dziecka, jego potrzeb, nie zaakceptujemy jego wad i zalet, jesteśmy skazani na życie w społeczeństwie pozbawionym uczuć wyższych, empatii. Dydaktyka szkolna nie potrzebuje w tej kwestii radykalnych zmian, raczej przejęcia się kształtowaniem osobowości młodego człowieka.

AGNIESZKA MAJCHERCZYK

Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji

W dobie „ekranowych czytelników”[1] i mnożących się klonów „człowieka Turinga”[2] należy zweryfikować dotychczasowe postępowania dydaktyczne na poszczególnych przedmiotach, a szczególnie na języku polskim. Specyfika tego przedmiotu każe mu stać na straży tradycji, ale nie jest to jednoznaczne z zacofaniem. Można uczyć o przeszłości, stosując nowoczesne technologie. Można, a nawet trzeba, bowiem stały się one niejako naturalnym środowiskiem ucznia.

Jay David Bolter, pisząc o zmianach zachodzących we współczesnym świecie, zwraca uwagę na fakt bardzo istotny, zwłaszcza dla nauczycieli:

> [...] jesteśmy świadkami wielkiego transferu wiedzy z jednego środka komunikowania do innego. Przez setki lat głównymi środkami przechowywania i rozpowszechniania naszej zbiorowej mądrości były książki. Obecnie pozycja książek jest podminowana przez urządzenia pamięci elektronicznej: bazy danych konkurują z bibliotekami[3].

---

[1] Metaforę tę wprowadziła Aniela Książek-Szczepanikowa w swojej książce *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

[2] Termin stworzony przez Jaya Davida Boltera w książce *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputera* (przeł. T. Goban-Klas, Warszawa 1990) na określenie jednostki działającej jak „procesor informacji”, oprogramowanie, człowiek-maszyna, dla którego nie jest ważna historia i tradycja, ale myślenie symboliczne, kategoriami typowymi dla komputera, i szybkie działanie. Naturę i istoty ludzkie traktuje jako sztuczne twory. Dopasowuje elementy świata do rozwiązywanego problemu. Człowiek Turinga powstaje wskutek zbyt długiej, bezrefleksyjnej pracy z komputerem.

[3] J. D. Bolter, *Człowiek Turinga*, s. 334.

Młodzi ekranowi czytelnicy są owocem tych transformacji – a zarazem wyzwaniem dla współczesnego nauczyciela – proces czytania przebiega bowiem u nich specyficznie. Nie delektują się słowem, nie wgłębiają w strukturę tekstu, nie dostrzegają żartu, ironii ani podtekstów (na co zwracają uwagę reżyserzy i aktorzy teatralni, nie nawykli do takiego typu widza). Zmuszeni do pochłaniania olbrzymiej ilości informacji w krótkim czasie, obejmują wzrokiem nie linijki, ale całe strony (dlatego są świetnymi odbiorcami komiksów i użytkownikami gier komputerowych). Ich percepcja jest ograniczona wskutek niemożności dłuższego skupienia uwagi, czego konsekwencje widoczne są m.in. w procesie edukacyjnym.

Ich paradygmat kultury, oparty na wielości aspektów rzeczywistości, dominacji obrazu, wszechobecności mediów i ekspansji nowinek ze świata techniki, skutkuje powstaniem takich zjawisk kultury jak: hipertekst, literatura sieciowa, net art. Dla „generacji y", „millenium kids", „echo boomers", SMS-gener@tion, m-pokolenia (kryterium przynależności do nich nie ogranicza się do wieku, ale raczej dotyczy sposobu, w jaki reaguje się na nowoczesne technologie i zmiany zachodzące wokół) posługiwanie się wyszukiwarkami internetowymi jest łatwiejsze niż korzystanie z kartkowych katalogów bibliotecznych. Tymczasem w polskich szkołach wciąż pokutuje nastawienie na przeszłość z pominięciem współczesności i prognozowania przyszłości. Należy to zmienić, nasycając je multimedialnością i kształcąc w uczniach krytyczny stosunek do niej, co nie tylko nauczy ich bezpiecznego poruszania się w zmediatyzowanym świecie, lecz także pomoże stworzyć płaszczyznę porozumienia międzypokoleniowego, a w wypadku języka polskiego – także warunki do zainteresowania tym przedmiotem.

2

Żyjemy w świecie zapośredniczonym – poznawanym poprzez media. To dzięki nim widzimy więcej niż jest możliwe w poznaniu bezpośrednim. Ale taki świat nie jest wiernym odbiciem realnego. To efekt regularnych praktyk dziennikarskich w zakresie selekcji materiałów i konwencjonalnego konstruowania obrazu rzeczywistości. Media kreują swój, zniekształcając ten prawdziwy. Zniekształcenie może być zabiegiem celowym (wtedy można mówić o manipulacji) bądź przypadkowym, wynikającym np. z rutyny, pośpiechu, braku kompetencji.

W procesie nauczania szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na pośrednictwo mediów w przekazie informacji i kształtowanie umiejętności odróżniania rzeczywistości przez nie modelowanej od prawdziwej. Bazujące na sieci media elektroniczne mogą odegrać ogromną rolę w przywróceniu motywacji do czytania. W jaki sposób? Strony internetowe, choć mają możliwości i obrazowe,

i dźwiękowe – upowszechniając najróżniejsze informacje z całego świata, operują głównie tekstem pisanym. Tak więc współczesny uczeń czyta i to wiele, chociaż w innej formie, niż robili to jego rodzice i dziadkowie, bo na ekranie. A skoro jest to czytanie atrakcyjniejsze niż tradycyjne, warto wykorzystać Internet w procesie edukacji, zachęcając do czytania nowych form piśmienniczych: literatury w sieci lub literatury sieciowej. Jak zauważa Aniela Książek-Szczepanikowa:

> [...] metody i techniki lekcyjne typu audiowizualnego można uznać za sprzymierzeńca w szkolnej komunikacji literackiej, a nawet pomoc w odnalezieniu przez uczniów właściwej „ojczyzny kulturowej"[4].

W tym miejscu należy obalić mit, jakoby przeniesienie literatury do sieci czy ekspansja tekstu cyfrowego powodowały upadek książki drukowanej. Wiele materiałów (np. wywiadów) nagrywa się za pomocą urządzeń cyfrowych, a następnie wydaje w postaci książki kodeksowej. Co więcej, próbuje się tak publikować blogi i hiperteksty.

Technologia to z jednej strony całokształt działań związanych z projektowaniem, konstruowaniem oraz wytwarzaniem technicznych środków służących ludziom na różne sposoby. Z drugiej zaś termin ten oznacza zbiór metod i narzędzi do „obróbki" informacji (poszukiwania, przetwarzania, zapisywania, wytwarzania) i tu mieszczą się technologie informacyjne, zmieniające obraz literatury i kultury. Tak więc dwa podstawowe czynniki kształtujące dzisiejszą rzeczywistość to mediatyzacja i technologizacja. Anna Nasiłowska, pisząc o wywołanych ekspansją technologii zmianach w kulturze, stwierdza:

> [...] nie chodzi tu już o trzy wzniosłe i dobrze wychowane córki Mnemosyne, z których jedna trzyma z wdziękiem przybory do pisania, druga – farby i pędzel, a trzecia miło brzmiący instrument, ale o ich dzikie, nieprawe potomstwo: z komputerową klawiaturą, sprayem do malowania po murach, wzmacniaczem, komputerem do remiksów i siecią globalnych połączeń, skoligacone z reklamą i rozrywkami, o których kiedyś mówiło się, że są niewyszukane i pospolite[5].

Jest to bardzo trafny i plastyczny obraz, chociaż nie zgadzam się z autorką w kwestii dzikości i nieprawości nowego potomstwa. Ono zrodziło się przecież

[4] A. Książek-Szczepanikowa, dz. cyt., s. 5.
[5] A. Nasiłowska, *Nowe Muzy*, „Teksty Drugie" 2003, nr 4 (82), s. 4.

z dawnych wynalazków, a funkcjonuje jako odpowiedź na potrzeby dzisiejszych czasów. Spójrzmy na cytaty z wierszy pięciu poetów, poruszających ten sam problem:

- „Niczego o mnie nie ma w Księdze Rodzaju" (Tomasz Titkow, *Mój Nowy Testament*, z tomu *Plan B*, Bytom 1999);
- „w starych gazetach nic o nas nie ma (Tomasz Majeran, *Post coitum*, z tomu *Ruchome święta*, Legnica 2001);
- „nic o mnie nie ma // na billboardach" (Paweł Barański, *Prowokacja*, z tomu *Smętni biesiadnicy*, Bydgoszcz 1999);
- „Niczego o mnie nie ma w Internecie" (Dariusz Foks, *Bitnik w niebiesiech*, z tomu *Sonet drogi*, Legnica 2000).

Kolejność powyższych przytoczeń symbolicznie ilustruje przemiany społeczno-kulturowe zachodzące w życiu jednostki na przestrzeni wieków, kiedy to zmieniały się trybuny, poprzez które człowiek chciał zaistnieć w danym momencie dziejowym. Ten swoisty „łańcuch ewolucyjny" zaczyna się Biblią, a zamyka Internetem. Dzisiaj wszelkie poszukiwania zaczynamy od tego ostatniego. Brak w sieci informacji o jakimś fakcie, przedmiocie czy firmie jest dla wielu równoznaczny z ich nieistnieniem w ogóle.

Poezja współczesnych poetów, takich jak: Grzegorz Olszański, Dariusz Foks, Jarosław Klejnocki, Paweł Barański, Paweł Marcinkiewicz, Paweł Lekszycki i in., oscyluje wokół codziennego życia i jest „pełna" mediów: w jej rytmie pobrzmiewa SMS, a erotyki kierowane są do avatara, będącego wirtualnym, graficznym substytutem człowieka. Także to może zachęcić dzieci i młodzież do czytania (właśnie poezji, ale nie tylko). Wiadomo bowiem, że aby zainteresować ucznia językiem polskim, nauką i w ogóle szkołą, należy wyjść od tego, czym on się fascynuje.

4

Często mówi się o zagrożeniach płynących z sieci, co nie toruje drogi temu narzędziu do zastosowania w praktyce szkolnej. A przecież Internet to: źródło informacji (z zastrzeżeniem, że nie jest ono jedyne i zawsze wiarygodne, że pewne strony są bardziej rzetelne i można się na nie powoływać, inne natomiast nie), cyfrowa czytelnia książek, czasopism (idealne rozwiązanie, gdy danej pozycji nie ma w tradycyjnej bibliotece lub gdy nie możemy do niej pójść), przestrzeń, gdzie uczeń i nauczyciel mogą publikować i się wypowiadać, narzędzie do wypożyczania i książek oraz innych pomocy dydaktycznych (byle nie ściąg), nowy obszar kultury (net art., wirtualne galerie i muzea, liternet), drogą przesyłania danych. Najczęściej Internet jest używany w sposób instrumentalny, ja natomiast spróbu-

ję naprowadzić na tkwiące w nim możliwości twórczego wykorzystania. Warto zacząć od zapoznania się ze stroną http://www.techsty.art.pl, gdzie znajdziemy mnóstwo informacji na temat tego, co się dzieje w liternecie oraz nowinki dotyczące naukowej refleksji nad tą formą aktywności literackiej. Przeczytamy tam o światowym konkursie literatury cyfrowej, hipertekście itp. Chcąc rozbudzić aktywność poznawczą uczniów, warto pokazać im miejsca w sieci, gdzie mogą coś opublikować, i to za darmo (np. http://www.reporterzy.pl lub http://www.wiadomosci24.pl). Zdarzało się już, że rzeczowe wypowiedzi z forum pojawiały się w wyeksponowanym miejscu jako osobny artykuł na głównej stronie portalu Onet.pl, a odkrycie pewnego polskiego nastolatka, że w Internecie znajduje się niepublikowana jeszcze część przygód Harrego Pottera, stało się wydarzeniem medialnym. Na jego tekst powoływało się wiele polskich serwisów informacyjnych. (Jednocześnie trzeba wiedzieć, że uczniowie znajdą w sieci adresowane do nich nierzetelne portale, które ograniczają się do zamieszczania gotowych wypracowań, np. http://wwww.bryk.pl lub http://www.sciaga.pl).

Specjalne strony dla nauczycieli zawierają m.in. konspekty lekcji, pomysły na konkursy, organizację imprez szkolnych, zasady awansu zawodowego i inne akty prawne. Jednym z ciekawszych portali jest http://www.publikacje.edu.pl z wieloma prezentacjami multimedialnymi do różnych przedmiotów nauczania. Można tu zamieścić własne materiały, a najbardziej aktywni internauci mają szansę na otrzymanie pisemnego potwierdzenia, że tworzą treści dla tego serwisu, co przydaje się w procedurze zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego.

Dla polonisty szczególnie ważne jest, by młodzież, pisząc wypracowania lub zdając maturę, nie stosowała netykiety językowej (będącej wytworem internautów), wiedziała, że korzystanie z wiadomości zaczerpniętych z Internetu trzeba odnotować w przypisach i bibliografii, miała świadomość, iż cytowanie w zadaniach treści z Wikipedii albo posiłkowanie się materiałami ze ściagi.pl jest niepożądane, a w tym drugim wypadku wręcz naganne. Tymczasem, jak dotąd, powoływanie się na te źródła można spotkać nawet w pracach dyplomowych, w zadaniach uczniowskich zaś natrafia się na wypracowania w całości z tej strony skopiowane, bez jakichkolwiek zmian. W ten sposób Internet ujawnia jeden z mankamentów szkolnych – schematyczne i powielane od lat tematy prac pisemnych. Stąd wystarczy wpisać taki temat w wyszukiwarce, by od razu odnaleźć gotowe zadanie. Nauczyciel musi znać podstawowe portale dostarczające ściągi, aby wiedzieć, czy wypracowanie jego ucznia nie jest tzw. gotowcem. Analizując te strony, będzie też wiedział, jak formułować zadanie, by nie pasowało do utartych wzorów.

5

Nowa rzeczywistość: ekspansja mediów, powstawanie nowego typu kultury, tworzenie się nowych zawodów, wymusza rewizję poglądów na cele i treści realizowane w ramach nauczania języka polskiego. Zagadnienia, które powinny pojawić się na współczesnych lekcjach języka polskiego, to m.in.: poezja typograficzna, poezja konkretna, liberatura, liternet oraz poezja najnowsza autorstwa m.in. Jacka Podsiadło i wspomnianych już: Olszańskiego, Foksa, Klejnockiego, Barańskiego, Marcinkiewicza, Lekszyckiego, a także analiza tekstów medialnych. Postulat wprowadzenia liberatury i liternetu wiąże się z tym, że świetnie korespondują z dzisiejszą rzeczywistością cyfrowego tekstu. Poza tym, ucząc o literaturze, nie można pomijać tych zagadnień, jako współczesnych aspektów aktywności literackiej.

Dzisiejsza liberatura (w rozumieniu Zenona Fajfera) dzięki komputerowi i Internetowi uzyskała to, o czym marzyła od dawna, a mianowicie, że dzieło może być wielowymiarową konstrukcją, czyli przemawiać nie tylko słowami, ale i formą. Podążając tokiem myślenia Fajfera, liberatura to sposób myślenia o literaturze, książce, słowie z uwzględnieniem cech fizycznych nośnika zapisu w postaci książki, ponieważ:

> [...] w utworze liberackim przestrzeń zawierająca słowa nie jest neutralna. Autor kreuje ją zarówno poprzez tekst (który nie jest „przeźroczysty", jak i budowę samej książki [...][6].

Dzięki liberaturze można „myśleć książką", jak to określa Radosław Nowakowski[7], który pierwszy zaczął swoje dzieła określać jako liberackie. Jednak nie każda tego typu pozycja musi mieć niestandardową budowę typu: książka w kształcie trójkąta, książka, której litery zanikają wraz z czytaniem, książka składająca się z luźnych kartek umieszczonych w pudełku itp. Są dzieła, które, choć mają budowę tradycyjną, kodeksową, zalicza się do tego nurtu ze względu na głęboką więź pomiędzy układem przestrzennym (elementami graficznymi, formatem, objętością) a tekstem (jego brzmieniem, rytmem, znaczeniem, rodzajem czcionki). Określa się je jako przedliberackie lub proliberackie. Twórca liberacki chce stworzyć dzieło totalne, integrujące płaszczyzny fizyczną, graficzną i tekstową. Utwory takie powstają od dawna, do ich twórców można zaliczyć, np.: Stéphane'a Mallarmégo, Jamesa Joyce'a, Williama Blake'a, Brunona Schulza, Stanisława Wyspiańskiego czy Juliana Przybosia.

[6] Z. Fajfer, wstęp do: *Liternet.pl*, red. P. Marecki, Kraków 2003, s. 8.

[7] Por. *„Rashomon" do potęgi entej. O hipertekstowej i hasarapańskiej opowieści „Koniec świata według Emeryka" z Radosławem Nowakowskim rozmawia Piotr Marecki*, [w:] *Liternet.pl*, s. 3.

To tak pojemna definicja liberatury sprawia, że mieszczą się w niej również poezja typograficzna czy konkretna, a także literner rozumiany jako wspólna płaszczyzna literatury i Internetu. Sieć jest pełna literatury. Trzeba tylko umieć wydobyć i przedstawić jej dwa oblicza: literaturę w sieci, czyli umieszczone w Internecie tradycyjne teksty zapisane w formie cyfrowej (np. e-książki) i literaturę sieciową – znacznie ciekawszą, która nie istnieje poza cyberprzestrzenią (choć podejmowano próby jej wydawania w postaci tradycyjnej) i czerpie z bogatego wachlarza możliwości, jakie stwarza komputer i sieć. Ten drugi typ literatury bazuje przede wszystkim na hipertekście. Wymaga nowego czytelnika, który będzie potrafił nawigować po nielinearnym świecie powieści cyberpunkowej, dramacie sieciowym, czy poezji sieciowej. Czytając ją, wchodzi się w interakcje z tekstem, stając się współtwórcą dzieła.

Literner – choć bywa bardzo nowatorski i nieprzystający do doświadczeń czytelnika tradycyjnej książki – nie przestaje być literaturą. Nadal jest sztuką słowa. Co więcej, dysponuje ogromnym potencjałem w postaci literatury sieciowej. Wpisuje się w paradygmat sztuki wyznaczony przez nowe media i może być bardziej liberacki niż sama liberatura. Zyskuje także siłę oddziaływania i łatwość dostępu dzięki bezpłatnemu umieszczeniu w Internecie.

Nowe treści kształcenia to nie tylko poznawanie rzeczy nieznanych, lecz także wzbogacenie dawnej wiedzy o nowy kontekst i nowe odkrycia. Dla przykładu: schemat komunikacji Romana Jacobsona, kiedyś uniwersalny, dziś zawodzi coraz częściej, więc trzeba to wyjaśnić. Co się dzieje w sytuacji, gdy miejsce odbiorcy zajmuje automat, np. poczta głosowa? Wtedy po drugiej stronie kanału informacyjnego znajduje się inny kanał. Przekaz informacji kończy się więc na kanale informacyjnym. Informacja staje się wiadomością zwrotną i wraca do nadawcy.

Z kolei omawiając rodzaje literackie, trzeba równocześnie zaznajamiać uczniów z gatunkami medialnymi. Warto też przy okazji lekcji o typach narracji posłużyć się tym, co uczniom jest bliskie, a więc grami komputerowymi. Różne ich gatunki bowiem preferują odmienne sposoby prowadzenia narracji.

Analiza mediów i ich wytworów może dokonywać się na wiele sposobów. Humaniści, obawiając się nowych technologii, rzadko kiedy chętnie i świadomie uczą o mediach, a przecież każdy język odznacza się medialnością – dzieło literackie pośredniczy między autorem i tym, co chciał przekazać, a czytelnikiem. Jest więc zarówno komunikatem, jak i medium, a to sprawia, że ma więcej wspólnego z przekazami medialnymi niż nam się wydaje. To na nim uczymy czytania, dekodowania, semiotyki, czyli wszystkiego, na czym bazuje przekaz medialny.

Możemy funkcjonować bez komputerów, telewizji i innych technologii, ale gdy korzystamy z nich, musimy mieć świadomość, że stajemy się innymi ludźmi. I chociaż refleksja nad mediami, uczenie dekodowania, zapoznanie z literneteem, liberaturą są niestety nadal działaniami niekonwencjonalnymi i rzadkimi w polskiej szkole, to w nich należy upatrywać szansy na zainteresowanie uczniów językiem polskim. Stwarzają bowiem następujące możliwości:

- wzmocnienia praktycznego wymiaru tego przedmiotu poprzez oswajanie uczniów z nowoczesną technologią i wprowadzanie w jej tajniki, a tym samym przygotowywanie do funkcjonowania w przyszłym, dorosłym życiu;
- uzasadnienia (z punktu widzenia uczniów) wagi i celowości języka polskiego;
- atrakcyjniejszej i skuteczniejszej motywacji do czytania niż odwoływanie się do wrażliwości estetycznej, rozwoju wewnętrznego i kształtowania empatii;
- uświadomienia uczniom niebezpieczeństwa utożsamiania mediów z rzeczywistością, a co za tym idzie przeciwdziałania ewentualnym negatywnym konsekwencjom takiego stanu rzeczy;
- osadzenia uczniów w poetyce świata mediów i przygotowania do świadomego i twórczego działania w obszarze kultury współczesnej.

Wymiar instrumentalny języka polskiego wyraźnie wskazuje na to, że ma on na celu wyposażenie ucznia w podstawowe narzędzia i umiejętności niezbędne do nauki innych przedmiotów oraz sprawnego uczestnictwa w życiu zbiorowości poprzez akty odbioru, nadawania i przekazywania różnego typu informacji. Dlatego nauka o mediach świetnie koresponduje z tym przedmiotem. Każdy nauczyciel obok rozkładu materiału powinien układać swój „biznesplan", aby w pojedynku polskiego z wagarami, jego oferta edukacyjna wygrywała. Multimedia na lekcji mogą się temu przysłużyć, nastąpił bowiem, jak zauważył Jean-François Lyotard, kres ery, w której dominował jeden typ przydatnej wiedzy[8]. Analizując środki masowego przekazu, kształtujemy krytyczne oglądanie i percepcję, wykazujemy cechy wspólne literatury i techniki narracji obrazowej, a także różnice między literaturą a innymi mediami i dokonujemy przekładu intersemiotycznego, który jest idealnym środkiem do oswajania różnych teksów kultury.

Dzisiejsza szkoła potrzebuje nowego wizerunku, będącego odpowiedzią na zarzuty, że uczniowie siedzą na lekcjach znudzeni, że do szkoły przychodzą tylko z musu – bez przyjemności, że edukacji brak wymiaru praktycznego. Nauka z umiejętnym zastosowaniem multimediów, to jeden ze środków mogących zmienić tę sytuację.

[8] Por. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna: raport o stanie wiedzy*, przeł. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

DOROTA KATARZYNA HOLAJDA

e-Biblioteki

Pierwszy w historii zbiór elektronicznych książek, znany pod nazwą „Projekt Gutenberg", powstał z inicjatywy Amerykanina Michaela Harta w 1971 r. Obecnie w katalogu tego projektu znajduje się 17000 e-książek niechronionych prawami autorskimi. Kolejnym krokiem na drodze upowszechniania wydawnictw w wersji elektronicznej było opublikowanie w 1997 r. powieści *The Underground* Suelette Dreyfus i Juliana Assange'a[1]. W Polsce podobny eksperyment przeprowadziło w roku 2000 wydawnictwo Świat Książki, umieszczając w sieci powieść Olgi Tokarczuk *Dom dzienny, dom nocny*[2].

W dobie coraz powszechniejszych komputerów, telefonów komórkowych i innych przenośnych źródeł informacji czytelnicy chcą korzystać z książek, nie wychodząc z domu. Z tego powodu w krajach zaawansowanych pod względem technologicznym, jak np. Stany Zjednoczone, niektóre biblioteki odnotowują więcej odwiedzin online niż tradycyjnych. W Polsce te proporcje są nadal odwrotne. Jest to spowodowane ograniczeniami wynikającym ze zbyt wciąż małego dostępu do Internetu, przywiązania do tradycyjnych książek i wreszcie barier prawnych (ochrona praw autorskich). Niezadowalający jest także stan zaawansowania prac nad digitalizacją materiałów analogowych.

Biblioteki cyfrowe w Polsce można podzielić na kilka grup:

[1] http://www.gutenberg.org/etext/4686, [ten adres i następne – dostęp: 2008-09-24].
[2] Obecnie w sieci niedostępna.

- ogólnonarodowe (np. Polska Biblioteka Internetowa[3], Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej[4], Skarby Literatury Polskiej[5], Skarbnica Literatury Polskiej[6], Biblioteka Internetowa Exlibris[7], eBook[8], Literatura.net.pl[9], Portal Literacki – „Fabrica Librorum"[10], Biblioteka Wirtualna Nauki[11], Wirtualna Biblioteka Nauk Przyrodniczych[12]);
- regionalne (np. Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa[13], Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa[14], Zielonogórska Biblioteka Cyfrowa[15], Dolnośląska Biblioteka Cyfrowa[16]);
- uczelniane (np. Biblioteka Cyfrowa Politechniki Łódzkiej[17], Biblioteka Cyfrowa Uniwersytetu Wrocławskiego[18], Wirtualna Biblioteka[19], Akademicka Biblioteka Internetowa[20]);
- specjalistyczne (np. Staropolska[21], MELITON Mediewistyka literacka online[22], Biblioteka Multimedialna Interkl@sy[23]);
- ogólne (np. Infodajnia.pl[24], Biblioteka Narodowa[25]).

Większość z nich udostępnia zbiory nieodpłatnie, nieliczne zaś po opłaceniu abonamentu.

[3] http://www.pbi.edu.pl/index.html.
[4] http://monika.univ.gda.pl/~literat/books.htm#books.
[5] http://literatura.polska.pl/index.htm.
[6] http://www.literatura.zapis.net.pl – strona obecnie jest niedostępna.
[7] http://exlibris.biblioteka.prv.pl.
[8] http://www.ebook.pl.
[9] http://www.literatura.net.pl.
[10] http://www.fabrica.civ.pl/index.php.
[11] http://matwbn.icm.edu.pl.
[12] http://przyrbwn.icm.edu.pl.
[13] http://www.wbc.poznan.pl/dlibra.
[14] http://kpbc.umk.pl/dlibra.
[15] http://zbc.uz.zgora.pl.
[16] http://www.dbc.wroc.pl/dlibra.
[17] http://ebipol.p.lodz.pl/dlibra.
[18] http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra.
[19] http://www.olympus.edu.pl/Instytut%20NW/wirtualna_biblioteka.htm.
[20] http://abi.amu.edu.pl.
[21] http://www.staropolska.pl/index.php.
[22] http://meliton.gimnazjum.com.pl/index.html.
[23] http://www.interklasa.pl/bmi.
[24] http://www.infodajnia.pl.
[25] http://www.polona.pl/dlibra.

Polska Biblioteka Internetowa (PBI)

To jeden z największych projektów dotyczących bibliotek cyfrowych w Polsce. Według założeń jej pomysłodawców ma ona służyć wyrównywaniu szans w dostępie do informacji mieszkańców małych ośrodków, a także Polaków mieszkających poza granicami kraju. Ma także pobudzać kreatywność uczniów i motywować ich do samokształcenia oraz korzystania z różnych źródeł informacji. Głównym jednak jej zadaniem jest gromadzenie i przetwarzanie publikacji dla potrzeb osób niewidomych. Dostęp do zbiorów jest powszechny i bezpłatny. Prace nad projektem rozpoczęto w kwietniu 2001 r., do 2008 r. przewiduje się opracowanie w wersji elektronicznej wszystkich archiwalnych zasobów literatury polskiej.

Obecnie w katalogu można odnaleźć 1463 tytuły. Obejmują one: klasykę literatury polskiej, klasykę literatury powszechnej, podręczniki akademickie i publikacje naukowe, dokumenty archiwalne, rękopisy muzyczne, pozycje kartograficzne, dzieła plastyczne (malarstwo, grafikę, fotografię), czasopisma i periodyki naukowe.

Pozycje dostępne w Polskiej Bibliotece Internetowej zgrupowane są w dwóch alfabetycznych indeksach: autorów i tytułów. Dodatkowym udogodnieniem jest zamieszczona na stronie wyszukiwarka z funkcją wyszukiwania zaawansowanego. (Warto także wspomnieć, że PBI gromadzi zbiory zgodnie z artykułem 1. ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych z 4 lutego 1994 r.[26]).

PBI to projekt długofalowy, o istotnym znaczeniu dla dziedzictwa kulturowego. Zgromadzone tam zbiory mogą być interesujące zarówno dla specjalistów z różnych dziedzin, jak i dla przeciętnego odbiorcy. Witryna ma ciekawą, o klasycznych cechach oprawę graficzną. Na pochwałę zasługuje fakt zamieszczania informacji o zmianach w PBI (np. o wprowadzeniu 31 stycznia 2005 r. opcji podglądu miniatur).

Wirtualna Biblioteka Literatury Polskiej (WBLP)

Biblioteka ta działa w ramach projektu UNESCO *Biblioteka wirtualna klasycznych tekstów literatury świata.* Jest to jednocześnie projekt badawczy *Biblioteka literatury polskiej w Internecie* Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Warto wspomnieć, że z zasobów tam zgromadzonych korzystają inne e-biblioteki (Polska Biblioteka Internetowa i Skarby Literatury Polskiej), a dostęp do utworów literatury polskiej, które stały się wolne od praw autorskich

[26] http://www.pbi.edu.pl/opbi_prawa_autorskie.html.

1 września 1999 r., jest powszechny i bezpłatny. Dzieła dobierają specjaliści z zakresu historii literatury polskiej z różnych ośrodków akademickich w kraju.

E-książki zamieszczone w WBLP opatrzone są materiałem ilustracyjnym, np. portretem pisarza, reprodukcją pierwodruku, notą biograficzną oraz szczegółowym opisem bibliograficznym. Biblioteka gromadzi zbiory od najdawniejszych (np. łacińska *Kronika* Galla Anonima) po bliższe nam (np. *Szewcy* Stanisława Ignacego Witkiewicza). Łącznie można tam znaleźć spuściznę 80 pisarzy. Twórczość poetycka prezentowana jest w wyborze pozwalającym na zapoznanie się z głównymi tendencjami w twórczości danego autora. Utwory można wyszukiwać według alfabetycznego spisu autorów i chronologicznego spisu dzieł, i jest stosunkowo łatwe nawet dla użytkownika niezaawansowanego w obsłudze komputera.

WBLP zapoznaje czytelnika z wybitnymi dziełami literatury polskiej, ma ciekawą szatę graficzną.

Skarby Literatury Polskiej

Biblioteka korzysta ze zbiorów WBLP i działa na zasadzie powszechności, służąc przede wszystkim uczniom i nauczycielom. W jej katalogach można odnaleźć 121 tytułów z zakresu literatury pięknej i historii. Są wśród nich dzieła Adama Mickiewicza (m.in. D*ziady*), Stanisława Wyspiańskiego (m.in. *Wyzwolenie*), Seweryna Goszczyńskiego (np. *Zamek Kaniowski*), Stefana Żeromskiego (np. *Przedwiośnie*), Henryka Rzewuskiego (*Pamiątki J. Pana Seweryna Soplicy, cześnika parnawskiego*), Marii Wirtemberskiej (*Malwina, czyli domyślność serca*). Tytuły można wyszukiwać albo według działów obejmujących kolejne epoki literackie od średniowiecza do dwudziestolecia międzywojennego, albo w spisie alfabetycznym. Szkoda, że nie jest możliwe wyszukiwanie według autorów.

Pod względem szaty graficznej witryna mało atrakcyjna.

Skarbnica Literatury Polskiej (SLP)

Funkcjonuje w sieci od 8 lutego 1999 r. Jej cele najlepiej oddaje zamieszczony na stronie głównej *Manifest (prawie) patriotyczny*[27] skierowany do „Internautów, Rodaków, Polaków". Jego autorzy wzywają do przełamywania barier politycznych, religijnych i włączenia się do wspólnego tworzenia skarbnicy:

> Dla was, dla nas i naszych potomków tworzymy ją my, internauci firmy
> Zapis, czerpiąc z bogactwa internetu okruchy naszej kultury [...] [28]

Teksty zgromadzono w następujących działach (w nawiasach liczba pozycji): średniowiecze (10), odrodzenie (57), barok (22), oświecenie (29), romantyzm

[27] http://www.literatura.zapis.net.pl/manifest.htm – strona obecnie jest niedostępna.
[28] Tamże.

(236), pozytywizm (25), Młoda Polska (114), dwudziestolecie międzywojenne (188), współczesność (174), „Polacy tworzący poza krajem" (63), „Twórczość naszych gości" (utwory 6 autorów, którzy sami chcieli, aby ich dzieła zamieszczono w SLP).

Na stronie prezentowanej e-biblioteki zamieszczono najwięcej dzieł następujących twórców: Kochanowskiego (45 tytułów), Mickiewicza (73), Norwida (67), Słowackiego (90), Staffa (64), Brzechwy (124), Herberta (31). Czytelnik znajdzie tu również kilka utworów poetyckich w wersji dźwiękowej (np. *Odjazd* Leśmiana w wykonaniu Marka Kondrata czy *Modlitwę* Tuwima w wykonaniu Krzysztofa Kolbergera). Autorzy strony zachęcają do zapoznania się z ilustrowanymi wydaniami *Trylogii* i *Pana Tadeusza*. Można tu również napotkać odnośnik do interesującej strony Romana Antoszewskiego z Nowej Zelandii[29], a na niej fragmenty jego książek, ciekawostki dotyczące tego kraju, bibliografię polskich pozycji internetowych, a także (chwilowo niedostępny) dział „Książki rzadkie, starodruki, wydania niezwykłe, niskonakładowe, publikacje wygnańców, uciekinierów, emigrantów oraz bibliomanów, bibliomaniaków i grafomanów"[30].

W Skarbnicy Literatury Polskiej na uwagę zasługuje również dział „Przewodnik encyklopedyczny", zawierający hasła zaczerpnięte z książki *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny* wydanej w 1984 r. przez PWN. Dział ten liczy obecnie 281 haseł.

Duże ułatwienie dla czytelników stanowi indeks autorów. Strona jest niezwykle interesująca nie tylko pod względem zawartości merytorycznej, lecz także oprawy graficznej. O tym, że cieszy się uznaniem internautów, świadczą chociażby wpisy do Księgi Gości: „Taka strona służy nie tylko, jestem tego pewna, Polakom zamieszkałym w Polsce, ale w szczególności nam, Polakom rozrzuconym po świecie" czy „[Strona] jest niesamowicie przydatna, gdyż w mojej szkolnej bibliotece tekstów jest mało i szybko się rozchodzą"[31].

Literatura.net.pl

Literatura.net.pl jest to, jak twierdzą jej autorzy, wyjątkowy w skali europejskiej i pierwszy w Polsce księgozbiór zawierający utwory z kanonu literatury polskiej i powszechnej. Witryna zawiera katalog przedmiotowy liczący 7 działów, alfabetyczny spis tytułów (zawierający 1047 pozycji), alfabetyczny spis autorów, katalog płatny, a także gratisowy, pozwalający na bezpłatne pobranie 450 pozycji z zakresu literatury i krytyki literackiej. Niedogodnością związaną

[29] http://homepages.ihug.co.nz/~antora.

[30] Antoszewski opracował także stronę „Polskie dzieła literackie w nowozelandzkich zasobach internetowych", gdzie znajdują się m.in. utwory Mickiewicza (np. *Pan Tadeusz* z ilustracjami Andriolliego), Sienkiewicza, Prusa, Konopnickiej, Pola, Dołęgi-Mostowicza i Hemara.

[31] www.literatura.zapis.net.pl/księga–gości/index.html – strona obecnie jest niedostępna.

z korzystaniem z tej e-biblioteki jest konieczność rejestrowania się i wnoszenia opłat abonamentowych.

Wielkopolska Biblioteka Cyfrowa (WBC)

Od momentu uruchomienia (10 czerwca 2004 r.) odwiedziło ją 12660167 czytelników. Posiada 11991 pozycji. Według informacji zawartych na stronie została ona stworzona po to, aby udostępnić 4 typy zasobów:

- edukacyjny (skrypty, podręczniki, monografie naukowe),
- dziedzictwa kulturowego (wybrane zabytki piśmiennictwa znajdujące się w bibliotekach poznańskich),
- regionalia (piśmiennictwo dotyczące Poznania i Wielkopolski),
- muzykalia (nuty i piśmiennictwo związane z muzyką).

Dostęp do zbiorów bibliotecznych możliwy jest po zalogowaniu się.

Inne

Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa w 4 działach gromadzi zabytki piśmiennictwa polskiego, materiały i dokumenty dotyczące Kujaw, Pomorza, Ziemi Dobrzyńskiej oraz skrypty i podręczniki akademickie. Księgozbiór liczy 4828 tytułów.

Zielonogórska Biblioteka Cyfrowa gromadzi dokumenty z zasobów Biblioteki Uniwersytetu Zielonogórskiego, zawiera 674 publikacje (nie tylko w języku polskim).

Biblioteka Cyfrowa Uniwersytetu Wrocławskiego zapewnia czytelnikom dostęp do zabytków piśmiennictwa, zbiorów edukacyjnych i wystaw. Zgromadzono w niej 528 pozycji, wśród nich dzieła w języku polskim, włoskim, angielskim, francuskim, niemieckim, mapy, dokumenty i śpiewniki.

Fabrica Librorum to portal, którego elementem składowym jest Biblioteka Klasyki. Gromadzi teksty z zakresu klasyki polskiej i powszechnej dwunastu autorów (od Galla Anonima, poprzez Mickiewicza, Prusa, Nałkowską, Kasprowicza, po Żeromskiego), co do których wygasły prawa autorskie. Dostępnych jest 50 tytułów. Teksty opisywane są według schematu: tytuł (np. *Rozdziobią nas kruki, wrony...*) → autor (Stefan Żeromski) → rodzaj (epika) → dział (literatura polska) → rok wydania → język (polski).

Staropolska to specjalistyczna e-biblioteka gromadząca utwory piśmiennictwa staropolskiego (średniowiecze – renesans – barok). Zbiory udostępniono w następujących działach:

- konteksty (teksty i opracowania dotyczące historii, filozofii, religii i sztuki),
- tradycja (wykaz materiałów z zakresu kultury),
- linki (dostęp do stron WWW o podobnej tematyce),
- *downloads* (dostęp do *Przewodnika bibliograficznego)*,
- *translations* (tłumaczenia tekstów dawnej literatury polskiej),

- bibliografia (wydawnictwa z zakresu literatury staropolskiej).

Biblioteka ta służy przede wszystkim osobom interesującym się tą epoką – jej kulturą i opracowaniami o niej. Przykładowa opinia: „Strona pod względem zawartego materiału jest świetna. Lista lektur obejmuje prawie wszystkie pozycje z kanonu lektur I roku filologii polskiej[32].

MELITON Mediewistyka Literacka online to e-biblioteka, której zbiory są w całości poświęcone tematyce średniowiecznej.

Infodajnia.pl oferuje 92 publikacje z różnych dziedzin, od Konstytucji RP, przez prawo o ruchu drogowym, po zasady rachunkowości. Jest to biblioteka przeznaczona dla bardzo szerokiego kręgu odbiorców, którzy znajdą tu wiele pożytecznych i praktycznych pozycji.

Biblioteka Multimedialna Interkl@sy zawiera opisy programów multimedialnych przeznaczonych dla osób zajmujących się szeroko pojętą edukacją. W katalogu znajdują się programy m.in. takich firm jak Aidem Media, Optimus Pascal, Multimedia, Super Memo World, WSiP, udostępniane bezpłatnie w zamian za opracowania metodyczno-dydaktyczne dotyczące ich praktycznego wykorzystania.

Wirtualna Biblioteka OLYMPUS Szkoły Wyższej im. Romualda Kudlińskiego. Umożliwia dostęp do tekstów naukowych, literackich i encyklopedycznych za pomocą wyszukiwarek i internetowej domeny publicznej (Public Domain). Gromadzi teksty wyłącznie w języku angielskim.

Biblioteka Wirtualna Nauk Przyrodniczych udostępnia artykuły z polskich czasopism naukowych.

Biblioteka Internetowa Exlibris liczy 457 pozycji z zakresu literatury polskiej i powszechnej. Zawiera indeksy tytułów, lektur (dla poszczególnych poziomów kształcenia) i pisarzy: polskich (87 tytułów), zagranicznych (24), współczesnych (15). Biblioteka jest wysoko oceniana przez czytelników (np.: „Strona jest świetna. Znalazłem sporo ciekawych lektur. Świetna biblioteka, szukałam właśnie czegoś takiego”[33]).

Biblioteka Narodowa jest partnerem Biblioteki Europejskiej (The European Library – TEL), w związku z tym stała się jedną z 10 książnic państw członkowskich UE, która zapewnia dostęp do swoich zasobów elektronicznych. Digitalizację zbiorów rozpoczęto w 2002 r., do końca 2005 r. znalazło się tam ponad 5000 tytułów w postaci cyfrowej. Od stycznia 2003 r. tworzona jest, w porozumieniu z Biblioteką Uniwersytetu Warszawskiego, *Cyfrowa kolekcja czasopism polskich*.

Najnowszy projekt sygnowany przez Bibliotekę Narodową to uruchomiona 11 października 2006 r. **cyfrowa Biblioteka Narodowa Polona (cBN Polona).** Jej zadaniem jest prezentowanie w wersji elektronicznej bogactwa zbiorów

[32] http://www.staropolska.pl/ksiega/index.php3?numer=0.
[33] http://exlibris.biblioteka.prv.pl/ – Księga Gości.

narodowych (tekstów literackich, naukowych, dokumentów, czasopism, grafiki, nut, map). cBN Polona wykorzystuje oprogramowanie *dLibra*, opracowane przez Poznańskie Centrum Superkomputerowo-Sieciowe (PCSS) oraz program System Zbiorów Zdigitalizowanych (SZZ) stworzony w Bibliotece Narodowej[34]. Liczba dostępnych publikacji wynosi w chwili obecnej 6561 pozycji zamieszczonych w następujących kolekcjach: rękopisów (22 pozycje), czasopism (6), grafiki, listów, fotografii (2045), książek (3616), muzykaliów (244), starych druków (436), ulotek i odezw (197). Najczęściej przeglądane to: *Psałterz Floriański*, *Cosmografia Claudii Ptolomaei Alexandrini*, *Kazania świętokrzyskie*, *Konrad Wallenrod*.

Tradycyjne biblioteki pełnią funkcje informacyjną, edukacyjną, intelektualną, rozrywkową, estetyczną, obywatelską. Takie same dotyczą e-bibliotek. Ponadto zadaniem portali bibliotecznych jest:

- dostarczanie informacji online o zasobach tradycyjnych bibliotek i obsługa procesów związanych z ich udostępnianiem;
- pośredniczenie w dostępie do zasobów online niezintegrowanych ze środowiskiem WWW;
- organizowanie dostępu do zasobów WWW i informacji online zintegrowanych ze środowiskiem WWW;
- realizacja usług informacyjnych online;
- kształcenie użytkownika informacji;
- organizacja przestrzeni komunikacyjnej dla użytkowników biblioteki.

Tworzą one również zaplecze dla nowych form kształcenia (np. edukacji elektronicznej, edukacji na odległość, online, *just-in-time learning*), poprzez digitalizację materiałów tradycyjnych oraz tworzenie własnych zasobów dydaktycznych i narzędzi kształcenia. Istotne znaczenie ma dostępność księgozbioru przez całą dobę.

[34] http://www.bn.org.pl/index.php?id=12.

W 2007 r. przeprowadzono badania w wybranych szkołach gimnazjalnych, ponadgimnazjalnych i wśród studentów filologii polskiej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ogółem rozdano 220 ankiet, z czego 73 w gimnazjum, 67 w szkole ponadgimnazjalnej i 80 w wyższej (na pytania, zarówno otwarte, jak i zamknięte, można było odpowiadać w szkole lub domu). Z gimnazjum wróciło 67 wypełnionych kwestionariuszy, ze szkoły ponadgimnazjalnej 58 i z wyższej 77. Wnioski mają niestety charakter jedynie orientacyjny, ze względu na to, że ankietowani bardzo słabo znali badaną problematykę.

Na pytanie o znajomość nazw e-bibliotek 60 ankietowanych gimnazjalistów nie potrafiło podać żadnej, a 9 wymieniło Bibliotekę Narodową; 56 licealistów również nie wymieniło ani jednej e-biblioteki, 2 wskazało Polską Bibliotekę Internetową (PBI) i Skarbnicę Literatury Polskiej. Wśród studentów 65 znało bibliotekę uczelnianą (możliwość korzystania z katalogów online i zamawiania książek za pośrednictwem Internetu), 5 wymieniło Polską Bibliotekę Internetową i 5 Skarbnicę Literatury Polskiej.

Kolejne pytanie dotyczyło źródeł, z których ankietowani czerpią wiedzę o e-bibliotekach. W tym wypadku wszyscy zgodnie odpowiedzieli, że wpisując tytuł poszukiwanego tekstu w pole wyszukiwarki, korzystają z pierwszej wskazanej witryny.

W kwestii zalet e-bibliotek wymieniano głównie łatwość dostępu do potrzebnych materiałów i że – w przeciwieństwie do bibliotek tradycyjnych – nigdy nie zdarza się, żeby wszystkie poszukiwane pozycje były niedostępne. Najczęściej występująca wada to trudności w znalezieniu tekstów współczesnych.

Najbardziej poszukiwanymi pozycjami okazały się lektury, w wypadku zaś studentów filologii polskiej – dzieła literatury staropolskiej. Gimnazjalistki wymieniały także wiersze miłosne. Oczekiwania ankietowanych odnośnie do e-bibliotek to zwiększenie dostępności utworów współczesnych.

Na pytanie dotyczące korzystania z zasobów e-bibliotek na lekcjach języka polskiego badani zgodnie odpowiadali, że ogranicza się do wykorzystania wydruków tekstów lektur, wyszukiwania cytatów do prac pisemnych uczniów i studentów i do ustalania nazwiska autora i źródła słów cytowanych przez nauczyciela. Sto procent ankietowanych stwierdziło, że zdecydowanie częściej korzystają z zasobów tradycyjnych bibliotek i katalogów. Zjawisko to można tłumaczyć wciąż zbyt małą wiedzą na temat istnienia i funkcjonowania e-bibliotek i niewystarczającą dostępnością Internetu (w domu bezpośrednie dojście do niego miało tylko 36 gimnazjalistów, 28 licealistów i 47 studentów), zwłaszcza na wsiach i w małych miasteczkach.

Również wśród nauczycieli języka polskiego ze szkół objętych badaniami, jak wynika z rozmów z nimi, znajomość e-bibliotek pozostawia wiele do życzenia. W 90% przypadków nie wskazują uczniom e-bibliotek jako źródła poszukiwania informacji, a materiały potrzebne do awansu zawodowego dostarczają im nie e-zasoby, ale czasopisma online, wymagane zaś publikacje umieszczają na portalach edukacyjnych.

Jak wynika z przedstawionych danych, mimo że w polskim Internecie działa coraz więcej e-bibliotek, ich znajomość wśród uczniów, studentów i nauczycieli jest niezadowalająca. Wydaje się, że jednym ze sposobów mogących zmienić tę sytuację byłaby ścisła współpraca nauczycieli informatyki i języka polskiego. Ten pierwszy mógłby podczas nauki wyszukiwania informacji nieco czasu poświęcić e-bibliotekom, a drugi, realizując ścieżkę czytelniczą i medialną, przedstawić uczniom najważniejsze z nich. W wypadku studentów dobrym momentem do poznania tego zagadnienia byłyby (uwzględniające e-księgozbiory): szkolenie biblioteczne czy też ćwiczenia z metodyki nauczania.

Najistotniejsze znaczenie ma jednak edukacja nauczycieli. Należałoby poświęcić więcej uwagi kształceniu tej grupy zawodowej w zakresie korzystania ze zbiorów elektronicznych.

MAGDALENA MARZEC

Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć”

W *Przewodniku po sztuce uczenia literatury* Stanisław Bortnowski pisał: „Internet jako narzędzie twórczej działalności to pole do zagospodarowania na wszelakie sposoby”[1]. Jeden z takich sposobów podpowiadają poloniści – pracownicy Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, z których inicjatywy powstał Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć”[2]. Dziwi, że dopiero niedawno, bo w styczniu 2007 r., wydawnictwo o wieloletniej przecież tradycji powołało do istnienia tak ważną instytucję[3].

Informacje o utworzeniu Klubu znalazły się w 2007 r. w pierwszym numerze wydanego drukiem *Biuletynu Klubu Nauczyciela,* gdzie czytamy m.in. o idei przedsięwzięcia, jaką jest „wspieranie [...] nauczycieli języka polskiego [...] w pracy zawodowej, zwłaszcza w poszukiwaniach nowatorskich rozwiązań dydaktycznych”[4].

Na stronie Klubu poloniści znajdą publikacje związane z podręcznikami WSiPu przeznaczonymi dla wszystkich poziomów edukacji (szkoła podstawowa

[1] S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005, s. 509.

[2] [online:] http://www.wsip.pl/index.php/wsip_site/dla_nauczycieli/przedmioty/jezyk_polski/klub, [ten adres i następne – dostęp: 2008-09-04].

[3] Por. M. Latoch-Zielińska, *Nauczycielskie kluby internetowe Wydawnictwa Szkolnego PWN*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. M. Latoch-Zielińska, B. Myrdzik, Lublin 2006, s. 309–315.

[4] *Biuletyn Klubu Nauczyciela „Pomagamy uczyć”*, 2007, nr 1, s. 17.

– *Jutro pójdę w świat* Hanny Dobrowolskiej oraz *Słowo za słowem* Marii Nagajowej; gimnazjum – *Świat w słowach i obrazach* Witolda Bobińskiego oraz *Skarb w słowa zaklęty* Adriany Cabak i Adama Nocunia; szkoły ponadgimnazjalne – *Barwy epok* Witolda Bobińskiego, Anny Janus-Sitarz i Bogusława Kołcza oraz *Pamiętajcie o ogrodach* Andrzeja Makowieckiego, Andrzeja Markowskiego, Włodzimierza Paszyńskiego i Tomasza Wroczyńskiego).

Prezentowane materiały dzielą się na podstawowe, dostępne dla wszystkich (Przedmiotowy System Oceniania oraz plany wynikowe do zmienionego, najnowszego wydania danej książki) i dodatkowe, przeznaczone tylko dla klubowiczów[5]. Publikacje tych drugich tworzą „Niezbędnik polonisty", zawierający: testy czytania ze zrozumieniem, scenariusze lekcji, sprawdziany ze znajomości lektury oraz opanowania wiadomości z teorii poezji, dyktanda. Są tu także scenariusze szkolnych uroczystości i informacje o konkursach polonistycznych (np. cele ogólne i operacyjne, regulamin, czas trwania, kryteria oceny oraz punktacja za każde zadanie „Turnieju wiedzy i umiejętności polonistycznych", który odbył się w 2007 r. w Szkole Podstawowej nr 2 w Mińsku Mazowieckim). Wydawnictwo deklaruje, że będzie służyło pomocą w pożytecznych i interesujących akcjach oraz edukacyjnych działaniach nauczycieli – kreatorów nowoczesnej rzeczywistości polonistycznej. Do miejsc poświęconych takim działaniom można dotrzeć poprzez link „Wspieramy ciekawe inicjatywy".

Działalność omawianej strony jest przydatna w realizacji trzech ważnych funkcji pełnionych przez nauczyciela współczesnej szkoły odpowiedzialnego za szeroko pojęty proces nauczania[6]:

[5] Warunkiem uruchomienia aktywnego konta w Klubie „Pomagamy uczyć" jest zarejestrowanie się i wypełnienie zamieszczonej na stronie deklaracji (z podaniem tytułów wykorzystywanych podręczników), którą po wydrukowaniu oraz podstemplowaniu przez dyrektora szkoły należy wysłać pod wskazany adres.

[6] Tak rozumiane nauczanie powinno uwzględniać walory komputera i Internetu. „Będąc źródłem informacji, środkiem komunikowania się oraz «elektronicznym pomocnikiem», a także dostarczając atrakcyjnych możliwości zagospodarowania lekcji języka polskiego, mogą [one] stać się szansą na rozpoczęcie dialogu z nową generacją uczniów, należącą już do społeczeństwa informatycznego. Nadszedł czas, by porzucić komputerowe uprzedzenia, internetowe fobie oraz resentymenty i oswoić się, a może nawet zaprzyjaźnić z nowym narzędziem budowania cywilizacji" (S. J. Żurek, *Język polski*, [w:] *Komputer i Internet w szkole. Pomysły na lekcje i przewodnik po Sieci*, red. K. Guzek, Lublin 2001, s. 76).

1) dydaktyczną – poprzez pomoc w nauczaniu antycypacyjnym, bieżącym (do przeprowadzenia niebanalnych, pomysłowych lekcji) oraz długofalowym (tworzenie planów wynikowych), mając na względzie twierdzenie Wincentego Okonia, że „[...] przygotowanie lekcji to jedna z najbardziej twórczych czynności nauczyciela. Od niej przede wszystkim zależą wyniki nauczania uzyskane na lekcji, jak również doskonalenie zawodowe nauczyciela”[7];
2) wychowawczą – poprzez materiały łączące wiedzę stricte polonistyczną z elementami psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży (przykładowo – scenariusze Alicji Redlickiej, psychologa i nauczycielki zarazem);
3) ewaluacyjną – poprzez przykłady realizacji pomiaru dydaktycznego na wszystkich poziomach edukacji (uwzględnienie praktycznych sposobów kontroli osiągnięć uczniów, ocenianie kryterialne oraz konstruowanie testów i sprawdzianów).

Dwie pierwsze funkcje wzajemnie się uzupełniają, co pokazuje merytoryczna zawartość proponowanych scenariuszy lekcji[8]. Warto zaznaczyć, że niektóre z nich były nagradzane w konkursach polonistycznych, m.in. konkursie *Receptury na lektury*, znaczącym w dobie obniżającego się gwałtowanie poziomu czytelnictwa[9]. Autorzy prześcigają się w konstruowaniu niebanalnych zajęć, w sposób nowatorski traktując proponowane przez program nauczania utwory literackie. Jak napisała autorka jednego ze scenariuszy, czasem wszak „należy wykorzystywać pomysły nieco efekciarskie, by wzbudzić zainteresowanie”[10].

Scenariusze publikowane na stronach Klubu zbudowane są według ustalonego schematu i występują w dwóch wersjach: dłuższej (interesująco sformułowany temat lekcji, cele operacyjne, czyli projektowane działania uczniów,

---

[7] W. Okoń, *Zarys dydaktyki*, Warszawa 1956, s. 126.

[8] W artykule została oceniona przydatność dydaktyczna czternastu wybranych scenariuszy z każdego poziomu edukacji polonistycznej publikowanych na stronie Klubu:

a) cykl czterech lekcji dla drugiej klasy liceum ogólnokształcącego *Adam Mickiewicz „Pan Tadeusz”* autorstwa Sylwii Winiarskiej-Żmigrodzkiej,
b) cykl czterech lekcji dla pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej *William Szekspir „Makbet”* Iwony Gałężewskiej,
c) cykl trzech lekcji dla uczniów gimnazjum dotyczących lektury *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego autorstwa Alicji Redlickiej,
d) scenariusz lekcji dla uczniów gimnazjum *Don Kichot – dziwak, fantasta, marzyciel? Ze szczególnym nastawieniem na pracę z uczniem z trudnościami dydaktycznymi* Teresy Zawiszy-Chlebowskiej,
e) scenariusze lekcji dla uczniów szkoły podstawowej *Czy wpadłem w sieć?* i *W szponach reklamy...* Marioli Dzwonkowskiej.

[9] Zaniepokojony Janusz Plisiecki określił to zjawisko mianem „zmierzchu galaktyki Gutenberga” (J. Plisiecki, *Idea humanistyki zintegrowanej*, [w:] *Polonistyka zintegrowana*, red. K. Ożóg i J. Pasterska, Rzeszów 2000, s. 31–40).

[10] S. Winiarska-Żmigrodzka, *Cykl czterech lekcji języka polskiego dla drugiej klasy liceum ogólnokształcącego – Adam Mickiewicz „Pan Tadeusz”.* Wypowiedzi autorów scenariuszy – ten i następne – ze strony http://www.wsipnet.pl/kluby/polski_ekstra.php.

metody nauczania, słowa-klucze, materiały pomocnicze oraz szczegółowy zapis przebiegu zajęć), a także skróconej (cele operacyjne i przebieg zajęć). Ich autorzy często na wstępie zaznaczają, że zostały przez nich wykorzystane w praktyce i się sprawdziły.

Wstępy do owych propozycji są bardzo ważne, bowiem zawierają:

- streszczenia przebiegu poszczególnych jednostek lekcyjnych (przy cyklach),
- uzasadnienia wyboru danej metody nauczania lub organizacyjnej formy pracy na lekcji,
- argumentację dotyczącą wykorzystania nietypowych dla danego przedmiotu środków (np. „[...] w tym cyklu scenariuszy postawiłam na utwór muzyczny jako wstęp do lekcji. [...] uczniowie widzą, do czego na lekcji służy kontekst – często odkryciem jest dla nich nawet to, że problemy poruszane w *Panu Tadeuszu* można znaleźć jeszcze gdzie indziej!”[11]),
- wskazówki, jak spożytkować prace uczniowskie (np. „[...] cykl lekcji poświęconych *Makbetowi* może zakończyć się sesją, na której uczniowie zaprezentują wszystkie powstałe na lekcjach prace związane z lekturą. Warto je także zamieścić na stronie internetowej szkoły, w gazetce szkolnej”[12]),
- informacje, czy dany scenariusz lepiej wykorzystać w klasie zdolniejszej czy też słabszej (np. „[...] zajęcia te zostały przeprowadzone z uczniami w drugiej klasie gimnazjum. Jest to klasa sportowa, przeważają w niej kinestetycy – uczniowie, którzy najlepiej uczą się, kiedy mogą się poruszać, działać, wyjść z ławki. Są w tej klasie także uczniowie z opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, a zatem z rozmaitymi dysfunkcjami powodującymi trudności w nauce”[13]).

Istotne jest to, że autorzy publikowanych scenariuszy zdają sobie sprawę z ich otwartego charakteru: „Jest to propozycja, którą można zmienić i dostosować do potrzeb i możliwości swoich uczniów i warunków pracy”[14]. Powyższa deklaracja pozwala na stosowanie względem tych publikacji terminu „projekt lekcji”[15].

Cenne wydaje się zamieszczanie propozycji zajęć prowadzonych z młodzieżą sprawiającą kłopoty wychowawcze:

> Z uwagi na narastającą wśród młodzieży agresję (zarówno werbalną, jak i fizyczną) wzbogaciłam poniższe propozycje metodyczne o elementy psychologii społecznej. Uważam, że w ten sposób – poprzez wyjaśnianie

[11] Tamże.

[12] I. Gałężewska, *Cykl czterech lekcji języka polskiego dla pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej – William Szekspir „Makbet”*.

[13] T. Zawisza-Chlebowska, *Scenariusz lekcji. Don Kichot – dziwak, fantasta, marzyciel?*.

[14] Tamże.

[15] Celnego rozróżnienia pomiędzy konspektem, scenariuszem a projektem lekcji dokonała Bożena Chrząstowska w artykule *Opis lekcji* („Polonistyka” 2003, nr 9, s. 556–559).

uczniom źródeł agresji (jak to czynił we właściwy sobie sposób Mały Książę – bohater lektury, która może stać się pretekstem poniższych rozważań) można w pewnym stopniu przeciwdziałać temu zjawisku. Zmiana szkodliwych postaw przy pomocy tzw. treningu interpersonalnego[16] jest możliwa. Proponowane zajęcia zostały wielokrotnie przećwiczone i przyniosły pozytywne skutki[17].

Alicja Redlicka, autorka cyklu lekcji opartych na *Małym Księciu*, wykorzystuje tę znakomitą lekturę jako źródło rozważań poświęconych:

a) potrzebie ciągłego pielęgnowania uczucia przyjaźni oraz warunkom konstruktywnego porozumiewania się z drugim człowiekiem,
b) doskonaleniu kompetencji komunikacji interpersonalnej (inteligencja emocjonalna i sposoby jej rozwijania),
c) poznawaniu zasad konstruktywnej dyskusji,
d) technikom asertywnego przeciwstawiania się presji i manipulacji,
e) asertywnym formom wypowiedzi,
f) mowie ciała, komunikatom słownym zarówno ułatwiającym porozumienie, jak i wywołującym opór (blokującym je)[18].

Jak już było wspomniane, Redlicka proponuje, aby na polskim integrować zagadnienia stricte polonistyczne (analiza utworu) z kwestiami należącymi do obszaru psychologicznego. Wydaje się jednak, że jej scenariusze należy realizować raczej na godzinach wychowawczych, wykorzystując refleksje literackie jako źródło rozważań natury np. etycznej.

Wartościowa jest obecność na stronie Klubu scenariuszy poświęconych wybranym elementom kultury popularnej (które zajmują coraz więcej miejsca w programach nauczania na wszystkich szczeblach edukacji[19]), zwłaszcza propo-

[16] Celem takiego treningu jest umożliwienie komunikacji międzyludzkiej. Podopieczni uczą się budować komunikaty kierowane do drugiej osoby w sposób zrozumiały i przystępny oraz poznają zasady kulturalnej konwersacji. Ponadto ćwiczą rozpoznawanie cech szkodliwej postawy wobec drugiego, jaką jest pasywność, a także zaznajamiają się z pojęciem i celami aktywnego słuchania. Więcej na ten temat: T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, przeł. D. Szafrańska-Poniewierska, Warszawa 2002, s. 55–89.

[17] A. Redlicka, *Antoine de Saint-Exupéry „Mały Książę" – to, nad czym muszę pracować, to sztuka porozumienia...*.

[18] Por. tamże.

[19] Kwestię tę obszernie omawia przywołana w przypisie 3. publikacja *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog* (zawiera ona trzydzieści artykułów autorstwa pracowników Katedr i Zakładów Metodyki Literatury i Języka Polskiego z centralnej i południowej Polski), zwracająca uwagę na tak bliską młodzieży kulturę popularną, z którą kontakt „zaczyna doświadczenie człowieka w obcowaniu z kulturą ambitniejszą i kształtuje horyzont czytelniczych oczekiwań" (tamże, s. 10). Adresowana do studentów i nauczycieli może zainteresować tych wszystkich, których interesują problemy edukacji polonistycznej związanej z wprowadzaniem wytworów kultury popularnej do programów szkolnych i podręczników oraz podejmowaniem dialogu ułatwiającego zrozumienie upodobań czytelniczych

zycje Marioli Dzwonkowskiej. Głównym celem jej lekcji przeznaczonej dla klas szóstych, zatytułowanej *Czy wpadłem w sieć?*, jest zdobycie wiedzy na temat tego, czym jest Internet oraz jakie korzyści i zagrożenia wypływają z jego używania. W związku z tym uczniowie tworzą „Kodeks rozsądnego internauty" oraz „Złotą dziesiątkę" (stron internetowych). Ponadto wymieniają się adresami, które „mogą być im pomocne w czasie nauki, wyszukiwania ciekawostek na zajęcia lub służyć bezpiecznej rozrywce, pożytecznemu sposobowi spędzania wolnego czasu"[20]. Z kolei lekcja *W szponach reklamy...* służy zaznajomieniu z pojęciem komunikatu reklamowego oraz podjęciu próby obiektywnej oceny wartości reklamy. Ciekawym pomysłem sugerowanym przez Dzwonkowską jest zastosowanie stylistyki wojskowej: rozpoznanie wroga, którym jest reklama, jego taktyki (perswazyjność i subiektywizm przekazu) oraz przygotowanie planu działań obronnych – tworzenie „Poradnika konsumenta".

Ważny z punktu widzenia polonisty – refleksyjnego praktyka (jak nauczyciela określiła Małgorzata Taraszkiewicz[21]) – wydaje się pomysł autorstwa Ewy Nowak tzw. obudowy metodycznej do *Krzyżaków* Sienkiewicza. Poprzedza ją test sprawdzający znajomość treści utworu, a centrum stanowią zestawy ćwiczeń podzielonych na siedem grup tematycznych (notabene sugerujących liczbę modułów dydaktycznych potrzebnych do pracy nad powieścią): „Pierwsze spotkanie z powieścią Henryka Sienkiewicza", „W kręgu wydarzeń", „Rycerski świat", „Miłość w średniowiecznym kostiumie"; „Jurand ze Spychowa", „Historia w powieści", „Warsztat artysty". Propozycje nie są gotowymi scenariuszami lekcji, stanowią natomiast bazę, na podstawie której można zbudować lekcje[22].

We współczesnej szkole nie lada trudność sprawia nauczycielom ustalanie kryteriów oceny prac pisemnych lub ustnych wypowiedzi uczniów[23]. Programy nauczania sugerują wprowadzanie licznych form wypowiedzi należących do sfery zarówno literackiej, stricte polonistycznej, jak i użytkowej. Na stronie Klubu nauczyciele szkoły podstawowej i gimnazjum znajdą (co może być ważne zwłaszcza dla młodych adeptów sztuki nauczania) opracowane przez doświadczonych kolegów kryteria oceniania takich form wypowiedzi (pisemnej i ustnej), jak:

---

uczniów. Stanowi próbę odpowiedzi na szereg pytań o kondycję tej kultury: czy spełnia rolę porządkującą przestrzeń okołouczniowską? jakie kompetencje nabywa uczeń-odbiorca z nią obcujący? jakie aspekty tej kultury są przedmiotem refleksji szkolnej, zwłaszcza edukacji polonistycznej? jak kultura popularna funkcjonuje w dostępnych nauczycielowi pomocach dydaktycznych (programach, podręcznikach, przewodnikach metodycznych, czasopismach czy Internecie)?

[20] M. Dzwonkowska, art. cyt.

[21] Por. tejże, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 2003.

[22] Por. [online:] http://www.wsip.pl/index.php/wsip_site/dla_nauczycieli/przedmioty/jezyk_polski/klub.

[23] O perturbacjach związanym z ocenianiem pisze Bolesław Niemierko w artykule *Pomiar dydaktyczny*, [w:] tenże, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 153–169.

- szkoła podstawowa – czytanie głośne, dialog, instrukcja, kartka pocztowa z adresem, list oficjalny i prywatny, ogłoszenie/zawiadomienie, opis dzieła sztuki (obrazu), krajobrazu, postaci literackiej i rzeczywistej, a także przedmiotu, opowiadanie odtwórcze, twórcze i twórcze z dialogiem, plan ramowy i szczegółowy, przepis kulinarny, sprawozdanie, streszczenie, telegram, wpis do pamiętnika, zaproszenie, recytacja, rysunkowa konkretyzacja utworu;
- gimnazjum – wiele form wymienionych wyżej, jednak niektóre z nich rozszerzone, np. recenzja (książki, czasopisma, filmu, gry komputerowej, sztuki teatralnej), opis dzieła sztuki (rzeźby i reprodukcji obrazu), a dodatkowo przeżyć wewnętrznych (w formie kartki z pamiętnika i listu) czy sytuacji; ponadto nowe formy, takie jak CV, relacja na podstawie lektury, dedykacja, dziennik, notatka w formie streszczenia, rozprawka (również z użyciem argumentów zaczerpniętych z literatury), przemówienie, podanie, reportaż, wypowiedzi ustne związane z lekturą, wywiad.

Ciekawym pomysłem są też zamieszczane na stronie „Pomagamy uczyć" przeznaczone dla polonistów szkół ponadgimnazjalnych projekty testowych sprawdzianów dotyczących twórczości wybranych poetów, np. Mickiewicza, lub sprawdzających wiedzę ogólną uczniów o poznanej epoce, np. o Młodej Polsce. Dodatkowym walorem jest załączenie poprawnych odpowiedzi. W pierwszym wypadku uczniowie muszą się wykazać nie tylko znajomością treści wielu utworów wieszcza (ballad: *Świteź*, *Romantyczność* i *Lilie*, sonetów: *Stepy akermańskie* i *Burza*, a także *Ody do młodości*, *Dziadów cz. III* i *IV*, *Pana Tadeusza*), ale również rozpropagowanych przez epokę nickiewiczowską kategorii „pejzaż", „bohater/osobowość", „synkretyzm", „ballada". Test zaś dotyczący Młodej Polski diagnozuje wiedzę i umiejętności z zakresu kształcenia literackiego (zarówno sztandarowe utwory polskie, np. *Ludzie bezdomni*, *Chłopi*, *Wesele*, *Krzak dzikiej róży*, *Dies irae*, *Deszcz jesienny*, jak i światowe tamtego okresu: *Jądro ciemności*, *Padlina*, *Statek pijany)* oraz kulturowego (naczelni filozofowie i malarze epoki, znajomość pojęć ze świata sztuki: secesja, parnasizm, symbolizm czy impresjonizm, i terminów związanych z literaturą czasów Przybyszewskiego: motyw poety-artysty, synestezja, postawa dekadencka, światopogląd katastroficzny).

3

Internet traktowany jest przez twórców Klubu jako jedno z narzędzi edukacyjnych urozmaicających i odświeżających proces kształcenia literacko-kulturowego, stąd też poleca się tu strony internetowe z wartościowym materiałem uporządkowanym według sześciu kategorii: epika (np. strona poświęcona

epopei Mickiewicza i jej adaptacji filmowej[24]), liryka (np. strona poświęcona Czesławowi Miłoszowi – wspomnienia, wypowiedzi artysty, wywiady, recytowane przez niego utwory nagrane na plikach MP3, poważne opracowania krytyczne jego publikacji[25]), dramat i teatr (strona Teatru Narodowego, mogąca uatrakcyjnić lekcje poświęcone rozwojowi tego typu instytucji od czasów oświecenia do współczesności, zawiera ciekawostki dotyczące jego założycieli, historii, najwybitniejszych twórców, a nawet zdjęcia z wybranych przedstawień i aktualny repertuar[26]), sztuka (strona British Museum ze specjalną wyszukiwarką umożliwiającą przejrzenie kolekcji według kryteriów Children's Compass[27]), język (strony językoznawcze utworzone przez ośrodki uniwersyteckie[28]) i media – baza danych o filmie[29], a także strony z zeskanowanymi czasopismami z XIX i początku XX w.: „Tygodnikiem Ilustrowanym"[30] oraz „Chimerą"[31]. Pierwsze z pism może okazać się niezwykle przydatne na lekcji polskiego poświęconej dziewiętnastowiecznej publicystyce, natomiast drugie – prasie młodopolskiej. Oba zostały udostępnione przez Bibliotekę Instytutu Filologii Polskiej i Instytutu Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

---

[24] [online:] www.pantadeusz.com/poemat/index.html.

[25] [online:] www.milosz.pl.

[26] [online:] www.narodowy.pl. Pracownicy Teatru Narodowego, współpracując z Klubem „Pomagamy uczyć", uruchomili specjalny program dla szkół, zachęcający do uczestnictwa w młodzieżowych zgrupowaniach teatralnych, które stwarzają możliwość oglądania prób i przedstawień, a także spotkań z pracownikami teatru w ramach edukacji medialnej. Jest to działanie o tyle wskazane, że – jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez Sławomira Jacka Żurka – tylko nieliczni uczniowie szkół ponadgimnazjalnych uczestniczą w „dobrach kultury wysokiej" (tenże, *Maturzysta 2004 w świecie reklamy*, [w:] *Kultura popularna w szkole*, s. 253). Poza tym częste wyjścia do teatru uzupełniają niebywale istotną w kształceniu kulturowym, będącym żelaznym elementem nauczania języka ojczystego, pozaszkolną przestrzenią, o której istnieniu odpowiedzialny polonista nie powinien zapominać. Stanisław Bortnowski wymienia jeszcze inne formy tej przestrzeni: wyjścia do muzeów, galerii, na wystawy, koncerty, przeglądy filmowe, rajdy i festiwale. Więcej na ten temat: tenże, dz. cyt., s. 511–512.

[27] [online:] www.thebritishmuseum.ac.uk. Twórcy Klubu zachęcili do współpracy Muzeum Narodowe w Warszawie, przy którym działa ośrodek oświatowy proponujący lekcje skorelowane tematycznie ze szkolnym programem nauczania przedmiotów humanistycznych na wszystkich poziomach edukacyjnych.

[28] Blog Jerzego Bralczyka (http://bralczyk.blog.polityka.pl); Poradnia Językowa Uniwersytetu Warszawskiego (www.poradniajezykowa.uw.edu.pl/articles-116.html); Poradnia Językowa Uniwersytetu Jagiellońskiego (http://poradnia.polonistyka.uj.edu.pl/); Rada Języka Polskiego (www.rjp.pl). Kategoria „język" zawiera mnóstwo pododdziałów, w których uczniowie znajdą wiadomości z zakresu frazeologii, składni i stylistyki, słowotwórstwa, fonetyki, onomastyki, odpowiedniej wymowy, odmiany nazw własnych polskich i obcych, a nawet językowy savoir-vivre.

[29] [online:] www.filmweb.pl.

[30] [online:] www.bilp.uw.edu.pl/ti/ti.htm.

[31] [online:] www.bilp.uw.edu.pl/chi/chi.htm.

Twórcy Klubu zachęcają więc do prowadzenia lekcji z zastosowaniem sieci. Jak wskazuje Sławomir Jacek Żurek nie są one „ani jedynym, ani najważniejszym sposobem realizowania edukacji polonistycznej", jednak mogą „w sposób zasadniczy uatrakcyjnić tradycyjny warsztat polonistyczny i otworzyć [uczniów], zazwyczaj zafascynowanych komputeryzacją, na nowy typ dialogu kulturowego"[32]. Bodźce wzrokowe ułatwiają zapamiętywanie wiadomości i kojarzenie faktów[33], ale jednocześnie nowy model edukacji, wzbogacony o elementy technologii informatycznej, obliguje do zastępowania pamięciowego opanowywania wiadomości przez uczniów „metodami wyszukiwania, gromadzenia i analizy informacji"[34].

Bogata w treści strona Klubu „Pomagamy uczyć" wyposaża nauczycieli w nową i niezwykle przydatną wiedzę o możliwościach, jakie daje Internet także jeśli chodzi o samokształcenie. Znajdą tu oni wskazówki dotyczące możliwości uczestnictwa w kursach online (powtórzeniowych i informatycznych), wykorzystywania w pracy dydaktycznej elementów edukacji interaktywnej oraz nieustannie aktualizowany serwis oświatowy informujący o zasadach kształcenia zawodowego czy trendach polityki oświatowej. Mogą też skierować pytanie do eksperta lub zapoznać się z interesującymi ich pojęciami zawartymi w słowniku reformy. Dowiedzą się ponadto o czasie i miejscu imprez organizowanych przez WSiP (konferencje, warsztaty, różnego rodzaju akcje oświatowe, spotkania).

Stojące przed współczesną edukacją złożone zadania, takie jak dostarczanie informacji i wiedzy oraz pomaganie ludziom w lepszym rozumieniu współczesnego świata (z jego licznymi patologiami), siebie i innych[35] zmuszają do sięgania po różnorodne metody i środki dydaktyczne, w tym nowoczesne technologie informacyjne. Propozycja WSiP wspomaga nauczycieli w zakresie skutecznego

[32] S. J. Żurek, *Język polski*, [w:] *Komputer i Internet w szkole*, s. 73.

[33] Por. B. Przyłucka, *Nauczyciel wobec potrzeb i oczekiwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, red. E. Sałata, Radom 2005, s. 274–277.

[34] S. Kmieć, *Korzyści edukacyjne ze stosowania technologii informacyjnej*, [w:] tenże, *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*, Krosno 2005, s. 304. Dalej autor stwierdza: „Przekaz informacji dominował w edukacji tradycyjnej. Jednakże przekaz informacji w edukacji informatycznej ma na celu:

a) przygotowanie uczniów do odbioru i korzystania ze wszystkich rodzajów mediów jako źródeł informacji, wiedzy, wartości, kształtowania postaw, umiejętności;

b) przygotowanie uczniów do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej, wspomagającej umysł człowieka, uczenie się, nauczanie, rozwiązywanie problemów, kreację" (tamże, s. 305).

[35] O problemach wskazujących na nowoczesne postrzeganie edukacji, szkoły, ucznia i nauczyciela, uwzględniające potrzebę wykorzystywania Internetu i komputera w edukacji, można przeczytać w: A. Sas-Badowska, T. Graca, *Rola technologii informacyjnej we współczesnej szkole*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, s. 269–273.

wykorzystywania najnowocześniejszych środków technicznych[36], którym przypisuje się szereg istotnych funkcji w edukacji, m.in. przekaz treści programowych, wizualizację poziomu osiągnięć uczniów, monitorowanie procesu kształcenia, pobudzanie do działań twórczych czy wspieranie samodzielnego wykonywania zadań[37].

Internetowy Klub Nauczycieli Języka Polskiego „Pomagamy uczyć" jest niewątpliwie ważną pomocą w warsztacie współczesnego polonisty, otwartego na innowacje programowe i metodyczne. Służy efektywnemu nauczaniu interaktywnemu, wykorzystującemu zarówno wiedzę pochodzącą z publikacji metodycznych i przewodników dla nauczycieli, jak i z nośników wirtualnych. Dzięki tego rodzaju instytucjom nauczyciele mogą kontaktować się między sobą, a więc uczestniczyć w „globalnym przekazie informacji"[38].

Niewątpliwym mankamentem Klubu jest jednak to, że nowe pomysły pojawiają się niezmiernie rzadko. Ponadto, mimo wszystkich wymienionych wyżej atutów, jego oferta w porównaniu np. z materiałami zamieszczanymi na stronach innych tego typu instytucji: Klubów Szkolnego Wydawnictwa PWN[39] czy nowego serwisu internetowego Wydawnictwa Stentor[40], wygląda dość mizernie.

PWN postawiło na różnorodność, proponując polonistom uczestnictwo aż w trzech klubach: WENA, PRO ARTE oraz Poradnia Ocenianie. Ciekawe inicjatywy podejmowane przez ich twórców dotyczą m.in. tworzenia internetowych projektów regionalnych „Między nami", których celem jest „wywołanie zainteresowania gimnazjalistów regionem i emocjonalne związanie uczniów z «małą ojczyzną»"[41], a polonistom przypomnienie o ważnej ścieżce *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*[42]; propagowanie nowości wydawniczych poprzez zamieszczanie ich recenzji (dział „To się czyta!" w klubie WENA) czy też

[36] Por. K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 343–344.

[37] Więcej na ten temat w: S. Kmieć, *Elementy technologii informacyjnej*, [w:] tenże, *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*, s. 333–365.

[38] S. J. Żurek, *Internet w warsztacie nauczyciela polonisty*, „Zeszyty Szkolne" 2002, nr 1, s. 63.

[39] Por. [online:] http://wszpwn.com.pl.

[40] Por. [online:] http://edukacjaonline.stentor.pl.

[41] M. Latoch-Zielińska, art. cyt., s. 311.

[42] Por. postulaty zawarte w Biblioteczce Reformy nr 24: *MEN o edukacji regionalnej – dziedzictwie kulturowym w regionie* (Warszawa 2000).

takie podejście do wystawiania ocen, które uwzględni odpowiedni sposób ich komunikowania (dział „Psychologia oceniania" w klubie Poradni).

Na stronie Klubu „Pomagamy uczyć" brakuje również niezwykle dziś ważnych informacji na temat egzaminów zewnętrznych po każdym etapie edukacji, o co z kolei zadbał Stentor. W jego serwisie *Edukacja online* poloniści znajdą wzorcowe analizy i interpretacje tekstów literackich, testy przekrojowe z całego materiału danego etapu przygotowujące do wskazanych wyżej egzaminów, testy ćwiczące czytanie ze zrozumieniem (skonstruowane tak, by budowę tekstu uczynić przejrzystą, wydobyć z niego tezę i argumenty), przykładowe analizy wypracowań informujące o tym, jak unikać błędów i czym kierować się przy tworzeniu wypowiedzi pisemnych, a także arkusze maturalne, dotyczące zarówno poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Co ważne, dopiero „raczkujący" projekt stentorowski adresowany jest także do uczniów, na których czekają odprężające gry i ćwiczenia edukacyjne, a także skorelowane z podręcznikami wydawnictwa autotesty ewaluacyjne, pomocne w codziennej nauce oraz w przygotowaniach do klasówek.

ANNA ŚLÓSARZ

Szkolny polonista wobec imperium ekranów

Słabość współczesnej edukacji polonistycznej częściowo jest uwarunkowana małą efektywnością kształcenia opartego na metodach werbalnych i do tekstów werbalnych się odwołującego, podczas gdy odbywa się ono w dobie bezprecedensowej ekspansji ikonosfery. Technologowie kształcenia podkreślają, że:

> [...] przekaz werbalny w porównaniu z przekazem wizualnym czy obecnie multimedialnym charakteryzuje się znacznie mniejszą ilością informacji[1].

Obiegowe powiedzenie głosi wręcz, że obraz mówi więcej niż tysiąc słów. W ludzkim postrzeganiu obrazy dominują. Nerw wzrokowy jest grubszy od słuchowego, więc przekaz ikoniczny przyswajany jest trzy do czterech razy szybciej niż słowny[2]. Także w relacjach interpersonalnych komunikacja wizualna marginalizuje werbalną[3], więc ekrany pełnią rolę najważniejszego i najbardziej efektywnego nośnika współczesnej reklamy, informacji komputerowej, treści propagandowych itp. Przepływające strumienie elektronicznych obrazów strukturalizują rzeczywistość XXI w., podsuwając sposoby jej postrzegania i rozumie-

---

[1] S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2004, s. 190–191.

[2] Por. W. Skrzydlewski, *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie. Zarys koncepcji środków dydaktycznych*, Poznań 1990.

[3] Por. S. Juszczyk, dz. cyt., s. 227–228.

nia[4]. Według Bronisława Siemienieckiego obraz jest w edukacji bardzo pożądany: sprzyja zapamiętaniu wiadomości i stawianiu hipotez podczas rozwiązywania złożonych problemów[5], a także:

> [...] stwarza uczącym [się] dogodniejsze warunki dla wzrostu płynności, giętkości i oryginalności ich myślenia [...], dostrzegania problemu, wytwarzania pomysłów rozwiązań oraz ich weryfikacji[6].

Badacze zauważają też, że informacje obrazowe (zmysłowe) konieczne są do wytworzenia pojęć konkretnych, na których bazie mogą być werbalizowane pojęcia abstrakcyjne[7]. Jednak dominacja obrazów w nauczaniu może się okazać groźna w skutkach. Godne przypomnienia wydają się tu zwłaszcza spostrzeżenia badacza pedagogicznych i etycznych aspektów oddziaływania mediów – biskupa Adama Lepy, który przestrzega, że „marginalizacja słowa [...] prowadzi do zakłóceń na polu rozwoju umysłowego jednostki"[8], ponieważ:

> [...] nadmierne obcowanie jednostki z obrazami spłyca w niej myślenie, ogranicza krytycyzm, zniechęca do twórczej refleksji, a także czyni obojętnym wobec liczących się spraw człowieka i świata[9].

Lepa podkreśla również, że logosfera ma charakter aktywizujący (np. czytanie na głos, omawianie problemów i programów telewizyjnych), natomiast konsumowanie obrazów pociąga za sobą: rozleniwienie intelektualne, odejście od kultury czytania, osłabienie aktywności moralnej i wręcz uzależnienie[10]. Technologowie kształcenia piszą nawet o „redukcji aparatu poznawczego kultury pisma przez aparat poznawczy kultury obrazu"[11].

Obowiązkiem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia we współczesnym społeczeństwie informacyjnym, a więc przede wszystkim wykształcenie kompetencji potrzebnych do odpowiedzialnego, krytycznego odbioru komunikatów złożonych, w tym zwłaszcza audiowizualnych i multimedialnych oraz ich tworzenia. Sfera techniczna powinna być bowiem wykorzystywana przez

---

[4] Por. M. Halawa, *Życie codzienne z telewizorem. Z badań terenowych*, Warszawa 2006, s. 156.

[5] Por. B. Siemieniecki, *Przekaz poglądowy i werbalny w procesie myślenia twórczego*, Toruń 1992.

[6] Tenże, *Multimedia i hipermedia w edukacji*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, s. 257.

[7] Por. T. Żuk, *Psychologiczne podstawy stosowania mediów w kształceniu*, [w:] *Wideo w szkole*, red. W. Strykowski, B. Puszczewicz, Warszawa 1993.

[8] A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000, s. 86.

[9] Tamże, s. 183.

[10] Por. tamże, s. 183, 193.

[11] K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, s. 374.

człowieka roztropnie, w sposób nie naruszający humanistycznego wymiaru jego funkcjonowania w świecie. Współczesna humanistyka (w tym również pedagogika i dydaktyka) nie nadąża jednak za gwałtownym rozwojem techniki, który określił kierunek zmian zachodzących nie tylko w cywilizacji, lecz także w kulturze. Neil Postman – zwolennik twardego determinizmu technologicznego – zauważa, że „każda technologia jest zarazem ciężarem i błogosławieństwem”[12] oraz że przynosi komuś większą władzę i wolność, odbierając je innym. Według niego żadna technologia nie jest neutralna aksjologicznie, a każde narzędzie jest predestynowane do konstruowania obrazu świata opartego na założeniach ukrytej ideologii[13].

2

Lepa zauważa, że „gdy interesujący (i sugestywny) obraz jest wsparty żywym słowem (np. w pokazywanym filmie), wtedy może się stać szczególnie skutecznym środkiem w wychowaniu i w dydaktyce”[14], aktywne zaś uczestniczenie w logosferze czyni jednostkę odporną na działania manipulatorskie[15]. Opatrzone werbalnym komentarzem polonisty ekrany są więc dziś w procesie kształcenia tak samo niezbędne, jak książki. Prawidłowo wykorzystane w funkcji środków dydaktycznych pomagają odkrywać symboliczne sensy tekstów, negocjować ich znaczenia, kształtować twórcze postawy. Wspomagają spostrzeganie i strukturalizują informacje, uczą wnioskować przez analogię, łącząc przekaz werbalny z ikonicznym i audialnym, kształcą rozumienie metafor, a w efekcie podnoszą efektywność nauczania. Przekaz audialny (z wyjątkiem słuchowiska) często odbieramy w percepcji rozproszonej, natomiast komunikaty wzrokowe absorbują całą uwagę. Multimedia koncentrują więc uczniów na przekazie, motywują ich do nauki, łącząc ją z zabawą (przykładowo płyty CD z programami multimedialnymi do podręczników z serii „Przeszłość to dziś” czy elektroniczne podręczniki Young Digital Planet), pomagają przezwyciężyć trudności (np. programy ćwi-

[12] N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004, s. 16.
[13] Por. tamże, s. 24–26.
[14] A. Lepa, dz. cyt., s. 42.
[15] Por. tamże, s 187.

czące umiejętności ortograficzne[16] oraz przeznaczone do terapii uczniów z dysleksją[17]). Remediatyzowany tekst lektury jest czytany chętniej niż drukowany.

Obraz współcześnie bynajmniej nie wypiera słowa. Według Stevena Mizracha technologie komunikacyjne ewoluowały: od oralności pierwotnej, poprzez piśmienność (najpierw opartą na alfabecie, następnie na bezgłośnym czytaniu, wreszcie na druku), po telepiśmienność[18] pierwszej fazy, skoncentrowanej na przekazach audiowizualnych oraz elektronicznych – i fazy drugiej, o wielu typach przekazu opartych na zasadzie nielinearności[19]. Pisane słowo zawdzięcza swój renesans zjawisku *instant messaging*[20] – na które składają się zwłaszcza coraz popularniejsze (również w Polsce) SMS-y, internetowe komunikatory (jak Skype, Gadu-Gadu), czaty oraz fora dowartościowujące słowo w ikonicznym, a zatem powszechnie zrozumiałym imperium Windows. Wypowiedzi pisemne należy więc w szkole digitalizować, kształcąc niezbędną współczesnemu człowiekowi telepiśmienność – np. poprzez zadania typu: „Zredaguj wpis do Wikipedii", „Odpowiedz na e-mail lub SMS", „Zrecenzuj stronę WWW".

3

W obecnych warunkach technicznych w procesie edukacji polonistycznej zapisy ekranowe prezentuje się uczniom na różne sposoby, wykorzystując: foliogramy, filmy i ich fragmenty w zapisie wideo, a także tworzone komputerowo przez uczniów lub nauczyciela slajdy prezentowane za pomocą rzutnika multi-

[16] Por. np.: *Błyskawiczny kurs ortografii polskiej* (SuperMemo World sp. z o.o., 2000); *Bolek i Lolek na tropie zaginionej księgi ortografii* (Aidem Media, 2001; program opublikowany również w wersji angielskiej jako *Bennie & Lenny: the Quest of the Lost Book of Spelling* – premiera 10 X 2001 r.); *Dyktando. Wersja 1.0 dla Windows* (Zip Soft S.C, 1996) – również w wersji sieciowej; *Dyktando w praktyce* (Albion sp. z o.o., 2001); *Klik uczy ortografii* (WSiP, 2000); *Ortofrajda* (Pomorskie Studio Wdrożeń Dydaktycznych R. Janiec i I. Janiec, 2002); *Ortografia – nic prostszego* (Techland sp. z o.o., 2002); *Reksio i ortografia* (Aidem Media, 2005).

[17] Por. np.: *Dyslektyk,* edycja M. Borkowski 1997, 2000, 2003, 2004. Program został wydany również w Finlandii przez CompAid Oy pod nazwą *DysLex.*

[18] Telepiśmienność (ang. *teleliteracy*) dotyczy „nowego rodzaju zjawisk komunikacji audiowizualnej, które podlegają oczywiście regułom językowym, ale w równym stopniu determinowane są przez aspekty nowej pragmatyki" (E. Wilk, *Nomadyczne przestrzenie audiowizualności?*, [online:] http://www.jezyk-polski.pl/pts/dzialy/pielgrzymki/wilk.html), [dostęp: 2008-08-18]).

[19] Por. S. Mizrach, *From Orality to Teleliteracy* (przywołany w: E. Wilk, *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*, Kraków 2000, s. 29).

[20] Por. P. Levinson, *Telefon komórkowy. Jak zmienił świat najbardziej mobilny ze środków komunikacji*, przeł. H. Jankowska, wstęp T. Goban-Klas, Warszawa 2006.

medialnego (np. niżej omówiony autorski cykl *Tekst w dobie mass mediów*). Wiele z tych ekranowych prezentacji funkcjonuje na gruncie rzetelnej podbudowy metodycznej. Wydaje się jednak, że w tym obszarze edukacyjnym często zdarza się improwizacja – wyświetlenie filmu zamiast niemogącej się odbyć lekcji, sięganie przez uczniów do Internetu po gotowe prezentacje maturalne lub wypracowania itp. Takie wykorzystanie mediów uniemożliwia właściwą realizację zadań dydaktycznych i w efekcie zamiast kształcić twórców wolnorynkowych usług dla medialnego społeczeństwa, spycha uczniów do roli bezkrytycznie odbierających informacje konsumentów, których Denis McQuail określił mianem „informacyjnego proletariatu" (ang. *information underclass*)[21].

Z przeprowadzonej przeze mnie wśród 151 licealistów ankiety[22] wynika, że poloniści nie stosują na lekcjach najważniejszego obecnie medium edukacyjnego, czyli komputera (zaledwie jedna osoba wspomniała o wykorzystaniu go do redagowania gazety). Według 44% respondentów nauczyciele nie zachęcają do korzystania z komputera, a odradzają je według 5,3% ankietowanych. 68% uczniów stwierdza jednak, że poza szkołą uczy się z wykorzystaniem komputera (6,25% – bez), 29% wolałoby lekcje z komputerem (36% bez), 3% czyta lektury online. Wynika stąd, że uczniowie liceum potrafią posługiwać się nowymi technologiami komunikacyjnymi i wykorzystują je, ucząc się języka polskiego, lecz służą im one nie do rozwijania kompetencji, lecz do budowania systemu wiedzy i tworzenia kultury pozostających w opozycji do lekcji, na których nie są wykorzystywane edukacyjne możliwości nowych mediów. Uczniowie traktują Internet głównie jako źródło informacji, co wynika z nieumiejętności ich selekcjonowania oraz utożsamiania informacji z wiedzą faktograficzną, co w konsekwencji staje się źródłem nowego encyklopedyzmu. Naprzeciwko takim oczekiwaniom użytkowników wychodzą komercyjne portale typu *sciaga.pl* czy *ostatnidzwonek.pl*, które zawierają (w postaci opracowań lub wypracowań) jedynie werbalny materiał faktograficzny uporządkowany najczęściej według schematu: streszczenie, informacje o autorze, genezie utworu, określenie jego gatunku, epoki w której powstał, miejsca i czasu akcji, charakterystyka bohaterów i czasem wykaz adaptacji (bez fotosów[23]) itp. Portale te nie zawierają natomiast obudowy ikonograficznej prezentowanych tekstów ani ćwiczeń, definicji, słowników, zestawień, hiperłączy itp.

---

[21] D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, przeł. M. Bucholc, A. Szulżycka, red. T. Goban-Klas, Warszawa 2008, s. 169.

[22] Sondaż przeprowadzono w kwietniu i maju 2007 r. w liceach publicznych z Myślenic (klasa druga matematyczno-informatyczna), Olkusza (klasa druga humanistyczna), Tarnowa (klasa pierwsza: historia + WOS), Białej Podlaskiej (przedstawiciele pięciu klas) oraz w liceach krakowskich: prywatnym i społecznym (klasy drugie o profilu podstawowym).

[23] Np. opracowanie *Cudzoziemki* na stronie http://www.ostatnidzwonek.pl, [dostęp: 2008-09-10].

4

Rozdźwięk między edukacyjnymi wyzwaniami i praktyką dzisiejszej szkoły wynika nie tylko z niewystarczającego przygotowania metodycznego nauczycieli i słabego wyposażenia pracowni, lecz również z „prefiguratywnego" (określenie Margaret Mead)[24] charakteru współczesnej kultury, w której młodzież całego świata na bezprecedensową skalę zgodnie odrzuca wzorce poprzedniego pokolenia, umacniając w ten sposób własną tożsamość, najczęściej oderwaną jednak w dobie globalizacji od kultury rodzimej, ponieważ dorośli nie są dla niej dobrymi przewodnikami. Szkoła nie nadąża za cywilizacyjnymi przemianami, więc młode pokolenie kulturowych pionierów zdobywa większość podstawowych umiejętności poza jej instytucjonalnymi strukturami, najczęściej nie potrafiąc selekcjonować i hierarchizować elektronicznie wyszukanych informacji. Tomasz Goban-Klas zauważa, że edukacyjną funkcję spełniają współcześnie różnego typu komercyjne instytucje medialne[25]. W efekcie młodzi ludzie przenoszą uformowane przez mass media oczekiwania komunikacyjne na szkołę i spodziewają się od niej – podobnie, jak od telewizji, Internetu czy tabloidów – rozrywki, gry. Idealny nauczyciel wpisywany jest przez uczniów i ich rodziców w model osobowy prezentera telewizyjnych programów rozrywkowych lub gwiazdy pop kultury (czyli w substytuty realnych osób w świecie, który już nie może istnieć bez elektronicznych mediów). Od współczesnego nauczyciela oczekuje się zatem atrakcyjnego kierowania procesem dydaktycznym, a nie rzetelnego, logicznego i obiektywnego przekazywania uporządkowanej wiedzy czy sprawnego kształtowania umiejętności i postaw. Poloniście, okazuje się, nie wystarczają już kompetencje merytoryczne i psychologiczno-pedagogiczne, potrzebuje przede wszystkim sprawności negocjacyjnych i komunikacyjnych (w tym medialnych)[26]. Te ostatnie zostały ostatnio prawnie określone jako niezbędne do wykonywania zawodu i włączone w *Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*[27].

[24] Por. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 96.

[25] Por. T. Goban-Klas, *Edukacja medialna na rozdrożu*, [w:] *Od nowych technik nauczania do edukacji wirtualnej*, red. W. Strykowski, Poznań 2006, s. 129.

[26] Por. J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007, s. 187.

[27] [online:] http://www.rgsw.edu.pl/files/active/0/stand_nauczycieli20070301.doc, [dostęp: 2008-08-18].

5

Media kształtują sposób myślenia, kreują styl życia i świat wartości. W dobie technopolu[28] edukacja polonistyczna powinna być wspierana medialnie nie tylko w aspekcie technicznym, lecz także aksjologicznym, psychologicznym, filozoficznym, kulturowym, estetycznym itp. Filozof techniki Józef Bańka podkreśla, że życie w stechnicyzowanym świecie ujednolica i racjonalizuje zachowania. Paradoks technologiczności polega według tego badacza na:

> [...] komplikacji przez ułatwienie, kiedy to łatwość osiągnięcia skutku – dzięki zastosowaniu określonej technologii – pozbawia przedmiot tej wartości, którą nadaje mu duży nakład własnych sił i osobistych umiejętności człowieka[29].

Bańka wyróżnił dwie sfery techniki: *phronesis,* związaną z rozumem i cywilizacją, oraz *thymos,* podporządkowaną sferze wolicyjno-emocjonalnej i kulturze[30]. Stworzył nową, humanistyczną naukę i zarazem rodzaj terapii – eutyfronikę, zajmującą się „obroną ludzkiego życia i ludzkiego poczucia wspólnoty przed zimną, bezosobową cywilizacją. Eutyfronika zmierza do syntezy pierwiastka emocjonalnego (*thymos*) i racjonalnego (*phronesis*) w cywilizacji technicznej"[31].

Etymologia terminu „eutyfronika" odwołuje się do greckiego słowa *eutyfron*, co znaczy „prosty". W stworzonym przez Bańkę spersonalizowanym układzie odniesienia, „człowieku prostomyślnym" (łac. *homo eutyphronicus*), czyli spontanicznym, szczerym oraz pragnącym w najprostszy i bezpośredni sposób zaspokajać swe potrzeby, następuje bowiem zrównoważenie sfery technicznej i kulturowej, choć technika narzuca zachowania skomplikowane i pośrednie[32]. Upowszechnianie takiego wzorca osobowego w dużej mierze spoczywa dziś na współczesnej edukacji polonistycznej, której wymiary Zenon Uryga określił jako:

---

[28] Według Neila Postmana technopol (inaczej „totalitarna technokracja") to etap cywilizacyjnego rozwoju, w którym następuje eliminacja tradycyjnej kultury z powodu pojawienia się nowoczesnej techniki. Celem ludzkiej aktywności staje się wtedy wydajność, rachunek techniczny przewyższa ludzki osąd, subiektywizm to przeszkoda, niemierzalne nie istnieje lub jest bezwartościowe, wszystkimi sprawami kierują specjaliści, następuje zanik odpowiedzialności. Por. tenże, *Technopol*, s. 65, 69.

[29] J. Bańka, *Zarys filozofii techniki*, Katowice 1981, s. 78.

[30] Por. J. Bańka, *Cywilizacja – obawy i nadzieje*, Warszawa 1979 (przywołuję za: J. Morbitzer, *Między „phronesis" a „thymos" – nowy model kształcenia informatycznego*, [w:] *Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Potrzeby, przemiany, perspektywy*, red. J. Migdałek, M. Zając, Kraków 1997, s. 91).

[31] J. Bańka, *Świat poręczenia moralnego. Medytacje o etyce prostomyślności*, Katowice 1988, s. 261.

[32] Por. J. Bańka, *Główne zasady etyki prostomyślności*, Poznań 2000, s. 65–74, 118.

instrumentalny, historyczny, filozoficzno-społeczny i estetyczny, podkreślając, że przedmiot o nazwie język polski ściśle wiąże się z kształceniem kulturowym[33].

Tymczasem w dobie współczesnego technopolu za dowody skuteczności pracy nauczyciela poczytywane bywają wyniki egzaminów zewnętrznych, nie zaś wykształcone u uczniów sprawności komunikacyjne, interpretacyjne, krytycyzm, samodzielność myślenia, wrażliwość estetyczna itp. Komputerowo wygenerowana magia liczb przemawia bardziej, niż trudno mierzalne przemiany jakościowe oraz ich złożone konteksty[34]. W ten między innymi sposób postęp cywilizacyjny pociąga za sobą szkody psychologiczne.

Marshall McLuhan (podobnie jak Postman zwolennik twardego determinizmu technologicznego) prawa najważniejszych mediów sformułował w postaci tetrad (czteroelementowych kompozycji). Poniższa pozwala wyłonić historyczno-kulturowe konsekwencje pojawienia się i funkcjonowania różnych mediów[35]:

WZMOCNIENIE	ODWRÓCENIE
ODZYSKIWANIE	ZANIKANIE

Na przykład w odniesieniu do komputera i Internetu spostrzeżenia odkrywcy „globalnej wioski" (dla współczesnego polonisty szczególnie inspirujące) wyglądają tak:

komputer i Internet

multimedialność, łatwy dostęp do dóbr kultury	zalew informacyjny, „niska" (masowa) kultura
kultura obrazu, polisensoryczność kontaktu, mozaikowość (przeciwieństwo linearności), dostawa towarów i usług do odbiorcy	pogłębiona refleksja, sekwencyjność

[33] Por. Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996, s. 11–30.

[34] Por. L. E. Wojciechowska, *FMA. Za parawanem procentów i średniej ważonej*, [w:] *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, cz. I: *Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*, red. B. Niemierko, M. K. Szmigel, Kraków 2006.

[35] Poniższe schematy według: M. McLuhan, *Prawa mediów*, [w:] tegoż, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przeł. E. Różalska, J. M. Stokłosa, Poznań 2001. Por. też: J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Kraków 2007, s. 205.

Z powyższego schematu wynika, że komputer ułatwia odwoływanie się do różnorodnych kontekstów, przywraca kulturę czytania obrazu, oddziałuje na różne zmysły, ułatwia pogłębioną refleksję i dostrzeganie sekwencji problemów. Wymaga jednak zmiany zachowania komunikacyjnego (nielinearność przekazu) i przy nieumiejętnym wykorzystywaniu wytwarza informacyjny smog.

Równie ciekawe są intuicje McLuhana związane z e-kształceniem:

kształcenie zdalne

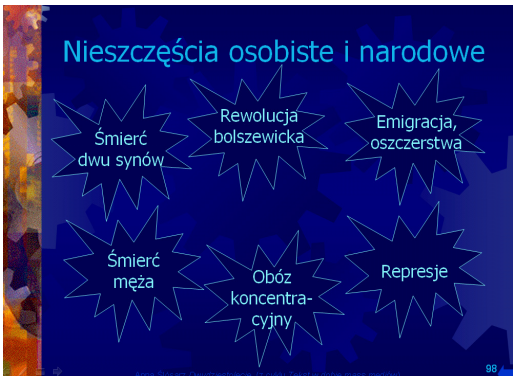
„szkoła wszędzie”	niższy poziom kształcenia, dominacja informacji nad wiedzą i mądrością
szkoła „przychodzi” do ucznia	więź nauczyciela z uczniami

Można tu dostrzec ważne intuicje dotyczące polonistycznego e-kształcenia, a mianowicie, że zagrażają mu: encyklopedyzm, przekazywanie uproszczonych informacji, brak indywidualnej pracy nauczyciela z poszczególnymi studentami, trening tylko ściśle określonych umiejętności. Pośrednictwo medium okazuje się więc nie mostem, lecz barierą. Kształcenie wrażliwości estetycznej, pomysłowości interpretacyjnej, umiejętności przekonującego mówienia, korygowanie słownictwa – wszystko to najskuteczniejsze jest w bezpośrednim kontakcie ucznia z nauczycielem. Charakter oferty wirtualnych szkół i uniwersytetów potwierdza przewidywania McLuhana: zdalne kształcenie humanistyczne okazuje się zbyt drogie, elektroniczna forma ustna (wideokonferencje, komunikatory internetowe) nie jest w szkole wykorzystywana zarówno z uwagi na wysokie koszty sprzętu, jak i dodatkowe (niepłatne) obciążenia nauczycieli.

Prawidłowo zastosowane na lekcjach ekrany dydaktyczne są szansą efektywnego realizowania formacyjnych celów polonistycznej edukacji przez dostosowanie elementów kulturowego przekazu ojczystej i śródziemnomorskiej tradycji do strategii komunikacyjnych współczesnej młodzieży. Przywoływanie kontekstów ikonicznych wspomaga działania polonisty: aktywizuje uczniów, stwarza pożądany nastrój, ukierunkowuje rozważania, strukturalizuje treści nauczania, skłania młodzież do intertekstualnych poszukiwań osadzonych we współczesnym jej uniwersum interpretacyjnym. Kształci zatem potrzebne w obecnym świecie umiejętności związane z krytycznym „czytaniem obrazu”.

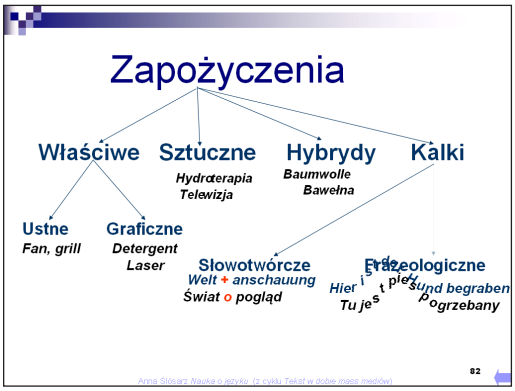
Opracowany przeze mnie cykl *Tekst w dobie mass mediów*[36] zawiera ponad 2 tys. ekranów opracowanych w programie PowerPoint, który daje możliwość ich zmieniania, rozbudowywania, przestawiania, łączenia, przekomponowywania itp. w celu dostosowania do bieżących potrzeb uczniów.

Ekran z działu *Współczesność*, będący kontekstem *Cesarza* Ryszarda Kapuścińskiego – prezentuje fotografię wykonaną przez samego autora



Ekran z działu *Dwudziestolecie międzywojenne*, będący kontekstem *Pożogi* Zofii Kossak-Szczuckiej – prezentuje biograficzny kontekst utworu

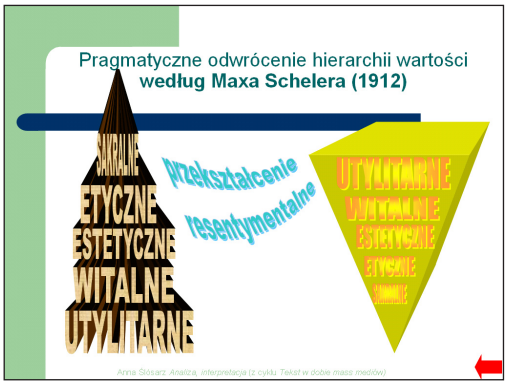
Ruch i kolor oraz usytuowanie obiektów w przestrzeni pomagają w rozumieniu podobieństw i różnic, klasyfikacji, dlatego ekrany sprawdzają się na lekcjach z zakresu nauki o języku i poetyki. Poniższy obrazuje genezę i budowę zapożyczeń językowych.



Ekran z działu *Nauka o języku*, wykorzystujący semantyczne funkcje przestrzeni i ruchu

[36] Program opublikowany na płycie CD dołączonej do mojej książki *Media w służbie polonisty* (Kraków 2008).

Ekrany mogą też pomagać w rozumieniu skomplikowanych procesów kulturowych. Kształt poruszających się obiektów i sekwencje ruchów wspomagają rozumienie pojęć. Tutaj przedstawiono graficznie przemiany aksjologiczne początku XX w.



Ekran z działu *Analiza i interpretacja*, wizualizujący abstrakcyjne pojęcia za pomocą wykorzystania ruchu, koloru, usytuowania w przestrzeni i kształtu obiektów

Ekrany porządkują materiał nauczania na drodze ujmowania pojęć w tabele, wykresy, diagramy itp. Usytuowanie treści w precyzyjnie zaplanowanych miejscach slajdu przeciwstawia np. cechy postaci, tworząc system podstawowych opozycji między sposobem życia świętego Aleksego i bohatera *Żywota człowieka poczciwego* Mikołaja Reja. Jednoczesne wyświetlanie kolejnych przeciwstawnych cech podkreśla ich antynomie, uzmysławiając zarazem uczniom kontrast postaw ludzi średniowiecza i renesansu.

Ekran z działu *Renesans*, zestawiający wspomniane wyżej opozycje

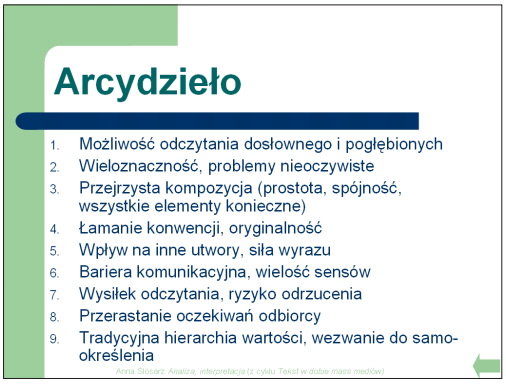
Niektóre z ekranów zostały uzupełnione ruchomymi gifami (GIF, ang. *Graphics Interchange Format*), które przykuwają uwagę, ilustrują problemy i odnoszą rozważania do znanej uczniom współczesnej kultury, zwłaszcza popularnej.

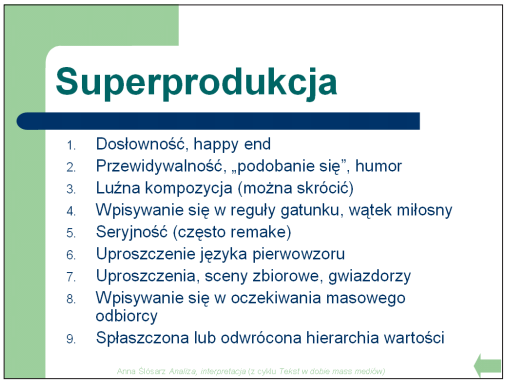
	Arcydzieło	Kicz
Technika	Bardzo wysoka sprawność techniczna twócy	Sprawność techniczna twórcy bywa wysoka lub niska (rzemieślnicza)
Oryginalność	Dzieło oryginalne, zaskakujące, niepowtarzalne	Konwencjonalność, wtórność, przewidywalność
Środki wyrazowe	Niestereotypowe, zaskakujące, funkcjonalne	Efekciarskie: sentymentalno-nastrojowe, patetyczne lub drastyczne
Recepcja	Żąda kompetencji odbiorczych, więc dociera do niewielu	Adresowane do odbiorcy przeciętnego, nie zmusza do wysiłku
Opłacalność	Najczęściej bywa odrzucone, twórczość „nie opłaca się"	Dociera do szerokiego grona odbiorców, podoba się i dobrze sprzedaje

Anna Ślósarz *Analiza, interpretacja* (z cyklu *Tekst w dobie mass mediów*)

Ekran z działu *Analiza, interpretacja*, uzupełniony gifami, ilustrującymi przedstawiony problem

Ekrany z cyklu *Tekst w dobie mass mediów* wchodzą między sobą w różnorodne zależności, również wzajemnie się dopełniają, zestawiając np. podstawowe różnice między filmowym arcydziełem i filmową superprodukcją:





Ekrany te są jednak przeznaczone nie do kształcenia umiejętności analityczno-interpretacyjnych, ale do ukierunkowywania, uzupełniania lub podsumowywania lekcyjnych rozważań. Powinny być zatem wyświetlane jako dopełnienie lekcji i opatrzone werbalnym komentarzem. Dlatego nie zawierają dźwięku. Tworzone są przez nauczyciela i ucznia przed lekcją i poza klasą, ponieważ wyposażenie pracowni polonistycznych jeszcze nie pozwala na wspólne konstruowanie ich podczas zajęć. Archiwizowane bywają na potrzeby powtórek,

dla nieobecnych uczniów oraz do nauczania komplementarnego (ang. *blended learning*)[37].

Zgodnie z przewidywaniami McLuhana z tego rodzaju pomocami dydaktycznymi wiążą się również niebezpieczeństwa, wynikające z ich dostępności i przejrzystości, co skłania do wykorzystywania ich w funkcji elektronicznego bryku.

Polonista XXI w. powinien oswajać nowe media, a jednocześnie uczyć twórczego wykorzystywania współczesnych technologii oraz odpowiedzialnego i krytycznego stosunku do źródeł informacji. Media są bowiem w stanie nie tylko kreować symboliczne rzeczywistości, lecz także manipulować odbiorcami i negatywnie wpływać na ich emocje i rozwój. Aktualnie w społeczeństwach zaznacza się groźny w skutkach „cyfrowy podział" (ang. *digital divide*; *digital gap*) – dokonujący się według kryterium znajomości technik komputerowych, a zapoczątkowujący społeczne wykluczenie tych, którzy nie opanowali nowych mediów i nie rozumieją ich potencjalnych oddziaływań. Janusz Morbitzer zauważa, że zadaniem współczesnej szkoły jest zatem „zmiękczanie" determinizmu medialnego, polegające m.in. na „uświadamianiu wychowankom, że nie wszystko, co jest technicznie realizowalne, może być akceptowane z etycznego i moralnego punktu widzenia"[38].

Proces nauczania wykorzystujący elektroniczne media powinien odwoływać się do metod aktywizujących i problemowych, np. typu WebQuest[39]. W prze-

[37] Nauczanie to polega na uzupełnianiu tradycyjnych lekcji zadaniami wykonywanymi przez uczniów na platformie edukacyjnej w formie e-kształcenia (lub m-kształcenia – ang. *mobile learning* – realizowanego za pośrednictwem telefonu komórkowego wyposażonego w dostęp do Internetu).

[38] J. Morbitzer, *Człowiek w świecie technologii informacyjnych*, [w:] *Komputer w edukacji*, 17. Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe, Kraków, 28–29 września 2007 r., red. J. Morbitzer, Kraków 2007, s. 151.

[39] Metoda nauczania opracowana w 1995 r. przez Bernie Dodge'a i Toma Marcha, nauczycieli Educational Technology z San Diego State University w USA. Odwołuje się do idei konstruktywizmu i zakłada indywidualne lub zespołowe wyszukiwanie informacji w Internecie, ich analizowanie, syntetyzowanie i ocenę. Uczniowie otrzymują temat, listę adresów stron internetowych i samodzielnie, twórczo opracowują zagadnienie w ciągu jednej lekcji lub nawet do miesiąca (WQ długoterminowy). Rozwiązują pojawiające się problemy. Kształcą umiejętności konieczne w epoce zalewu informacyjnego: oceny wiarygodności źródeł, selekcji informacji, ich klasyfikowania i przekazywania, a także analizowania poglądów. Praca uczniów podlega następnie ewaluacji. Dodge umieścił opis metody i przykładowe WebQuesty na stro-

ciwnym razie cyfrowe medium narzuci uczniom swoją ideologię i współczesne patologie, a więc: zmatematyzuje widzenie ludzkiego świata, przeformatuje emocje w statystykę, problemy w liczby, jakość w szybkość, a oceny w rankingi; strywializuje i skomercjalizuje odwieczne kulturowe symbole. Bernard Lovell stwierdza, że komputery zahamowały naukową twórczość poprzez zastąpienie intuicji informacją[40]. Lev Manovich pisze natomiast, że nabywane wraz z komputerem oprogramowanie redukuje poczynania użytkownika do tych z góry przewidzianych w menu, co przekreśla twórczą inwencję oraz zmusza do wpisywania się w istniejące wzorce. W ten sposób komputer programuje swojego użytkownika i kreuje jego tożsamość. Wskutek takiego funkcjonowania komputerów ukształtował się filozoficzno-kulturowy nurt postmodernizmu[41]. Odrodził się zarazem scjentyzm – filar technopolu, w którym sacrum nie różni się od profanum, za kryterium oceny uważa się nie jakość, lecz atrakcyjność i wydajność, a wagę informacji mierzy jej matematyczną dokładnością i ilością. John i Nana Naisbitt oraz Douglas Philips w książce *High Tech – High Touch* postulują więc akceptowanie tylko tych technologii, które szanują nasze człowieczeństwo, natomiast odrzucenie naruszających jego granice i zakłócających działanie moralnego kompasu[42].

Właściwe wykorzystanie mediów w procesie edukacyjnym stało się wskaźnikiem efektywności pracy współczesnego nauczyciela. Dydaktyka, zarówno języka polskiego, jak i każdego innego przedmiotu powinna dotyczyć nie tylko „alfabetyzacji" w dziedzinie technologii mediów (nauki ich używania), lecz także, a może przede wszystkim alfabetyzacji informacyjnej i kulturowej (nauki właściwego pozyskiwania, selekcjonowania, porządkowania, interpretowania i prezentowania informacji przy użyciu nowych mediów).

nie http://webquest.org/search/index.php, [dostęp: 2008-10-30]. W języku polskim można je natomiast odnaleźć na stronie http://www.intereol.net/webquest_prezentacje.php, [dostęp: 2008-10-30].

[40] Por. N. Postman, dz. cyt., s. 147.

[41] Por. L. Manovich, *Język nowych mediów*, przeł. P. Cypryański, Warszawa 2006, s. 219–223.

[42] Por. J. Naisbitt, N. Naisbitt, D. Philips, *High Tech. High Touch. Technologia a poszukiwanie sensu*, przeł. A. Unterschuetz, Poznań 2003, s. 38–39.

MAGDALENA OSTROKULSKA

Polonistyczne czasopisma dydaktyczne online (rekonesans)

Publikacje elektroniczne pozwalają na szybszy niż tradycyjne źródła wiedzy dostęp do informacji (bez względu na miejsce i czas), choć nie zawsze – trzeba to zaznaczyć już na wstępie – rzetelnej. Na przykład zainteresowani mogą dotrzeć do elektronicznej wersji czasopisma często wcześniej niż do jego drukowanego odpowiednika. Dużą zaletą jest możliwość przeszukiwania ich zawartości przez słowa kluczowe, wygodne przeglądanie zasobów archiwalnych, a także niskie koszty (nierzadko z publikacji korzysta się za darmo). Do tego należy dołączyć rachunek ekonomiczny ogólniejszej natury, wynikający z oszczędności papieru i miejsca przeznaczonego na archiwizację druków.

Według *Słownika terminologii medialnej*[1] cała prasa elektroniczna, dzieli się na:

1. gazety i czasopisma istniejące wyłącznie w postaci elektronicznej, dostępne online bezpłatnie lub odpłatnie (pierwsze tego typu publikacje pojawiły się w USA i Wielkiej Brytanii w latach 80. XX w., w Polsce za najstarsze uchodzą „Donosy"[2] i „Reporter"[3]);
2. specjalnie przygotowywane do rozpowszechniania online wydania czasopism i gazet ukazujących się także (lub przede wszystkim) w wersji papierowej (w Polsce jako pierwsze w sieci pojawiły się z początku lat 90. XX w. dodatki

[1] *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 155.
[2] http://oldwww.fuw.edu.pl/donosy, [dostęp: 2007-12-31].
[3] http://www.winter.pl/internet/reporter.html, [dostęp: 2008-09-15].

do „Gazety Wyborczej", obecnie swoje strony w Internecie ma większość wielonakładowych gazet i czasopism);
3. czasopisma udostępnione online odpłatnie, identyczne z wersją papierową (koszty ich prenumeraty są znacznie niższe niż drukowanego odpowiednika).

Poniższa analiza, obejmująca polskie czasopisma dydaktyczne, takie jak: „Trendy. Uczenie się w XXI wieku", „Edukacja i Dialog", „Konspekt", „e-Uczyć Lepiej" oraz „Polonistyka", ma na celu pokazanie stanu polonistycznej dydaktyki online i wyłonienia najbardziej z nich rzetelnych i godnych polecenia.

Czasopisma dydaktyczne stanowią wśród prasy cyfrowej grupę stosunkowo nieliczną. Stosując powyżej przedstawioną klasyfikację, do pierwszej grupy zaliczymy: „Trendy. Uczenie się w XXI wieku", „e-Uczyć lepiej". Do drugiej (ich wersja najczęściej jest dużo uboższa niż pierwowzór i czytelnik musi się zadowolić jedynie spisem treści lub wybranymi artykułami czy ich fragmentami) – „Edukację i Dialog" oraz „Polonistykę", a do trzeciej „Konspekt".

e-Prasę poddałam analizie według następujących kryteriów:
1) wydawca (wraz z redaktorem naczelnym),
2) historia obecności na rynku (ile numerów już wyszło, ile z nich znajduje się w archiwum, jaka jest częstotliwość wydawania),
3) adresat (nauczyciele, studenci, rodzice),
4) autorzy publikacji,
5) charakter treści – teoretyczna czy praktyczna,
6) obecność scenariuszy lekcyjnych,
7) walory estetyczne (kolory, obrazy, zdjęcia, dźwięki itp.).

„Trendy. Uczenie się w XXI wieku" [www.trendy.codn.edu.pl]

1. Wydawane jest przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (redaktor naczelna – Teresa Kosiarek).
2. Miesięcznik (z przerwą na wakacje), wydawany od 2000 r. w wersji drukowanej, a od 2006 r. tylko w elektronicznej. Archiwum elektroniczne obejmuje cztery numery z 2005 r., jedenaście (w tym jeden dodatkowy, świąteczny) z roku 2006 i siedem z 2007.
3. Adresatami są nauczyciele ze wszystkich typów szkół, studenci kierunków pedagogicznych oraz rodzice zainteresowani wiedzą na temat rozwoju intelektualnego dziecka i możliwościami wspomagania jego procesu edukacyjnego. Jak określają wydawcy, jest to magazyn dla wszystkich, którzy chcą: „Wiedzieć więcej! Umieć więcej! Wdrażać więcej! Być trendy!"[4].
4. Autorami artykułów są psycholodzy, twórcy programów wspomagających uczniów z problemami w nauce, nauczyciele języka polskiego, dydaktycy uniwersyteccy.

[4] http://www.trendy.codn.edu.pl, [dostęp: 2007-10-16].

5. Jak czytamy na stronie czasopisma, obejmuje ono:

> [...] tematykę efektywnego nauczania i uczenia się, uczenia się przez całe życie, europejskie i światowe trendy w tym zakresie oraz w diagnostyce edukacyjnej i zagadnienia wspierające tę problematykę. [...] teorie, koncepty, podejścia i rozwiązania nowe, nowatorskie, czasem kontrowersyjne, bo warto je znać, korzystać, mieć materiał do refleksji i inspiracji[5].

W spisie treści nie ma wyodrębnionych działów tematycznych, ale już pobieżny przegląd tytułów wskazuje na porządek: od zagadnień teoretycznych do konkretnych ćwiczeń metodycznych (dotyczących nie poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole, ale ogólnie pojęty proces edukacyjny wraz z towarzyszącymi mu problemami). Zawarte w nim artykuły podzieliłam na trzy grupy:

- wskazówki dla nauczyciela (np. *Ocena jako drogowskaz*[6], *Wszystkie dzieci zdolne są*[7]*!*, *Zabierz dyslektyka do optyka*[8]);
- szkoła jako instytucja (np. *Szkoła po wiedeńsku*[9], *Prawa ucznia w pytaniach i odpowiedziach*[10], *Integracja rodziców po polsku*[11]);
- proces uczenia (np. *Dziecka utalentowane w szkole?*[12], *Lekcje z myślenia*[13], *Poznaj po słowie, co kto ma w głowie*[14], *500 tips for teachers*[15] (dla przykładu, w tym ostatnim, zawierającym sugestie przeznaczone dla młodego nauczyciela dopiero rozpoczynającego pracę w szkole, czytamy m.in.: „[...] wykorzystaj prawo pierwszego wrażenia i zrób dobre wrażenie. Przedstaw się (napisz swoje nazwisko). Omów swoje oczekiwania i zasady, które uczniowie mają respektować. Naucz się imion uczniów tak szybko, jak to tylko możliwe. Pokaż im, dokąd zmierzacie na edukacyjnej ścieżce”[16]).

6. „Trendy” rzadko zawierają scenariusze lekcyjne. Artykuły poruszają problemy podnoszenia efektywności uczenia się przez uczniów, wprowadzania nowych metod pracy, wskazówki.
7. Czasopismo jest wzbogacone kolorowymi zdjęciami i wykresami.

---

[5] Tamże.
[6] http://archiwum.trendy.codn.edu.pl/doc/2007_07_trendy.pdf, [dostęp: 2008-09-17].
[7] Tamże.
[8] Tamże.
[9] Tamże.
[10] http://archiwum.trendy.codn.edu.pl/doc/2007_06_trendy.pdf, [dostęp: 2008-09-07].
[11] http://archiwum.trendy.codn.edu.pl/doc/2007_07_trendy.pdf, [dostęp: 2008-09-08].
[12] http://archiwum.trendy.codn.edu.pl/doc/2007_01_trendy.pdf, [dostęp: 2007-06-08].
[13] http://archiwum.trendy.codn.edu.pl/doc/2006_07_trendy.pdf, [dostęp: 2008-09-07].
[14] Tamże.
[15] Tamże.
[16] http://www. trendy.codn.edu.pl/doc/2007_07_trendy.pdf, [dostęp: 2007-10-10].

„e-Uczyć lepiej" [www.uczyclepiej.odn.poznan.pl]

1. Wydawcą jest Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu (redaktor naczelna – Ewa Superczyńska).
2. Od 2002 r. istniało w wersji drukowanej, a od roku 2006 wyłącznie w elektronicznej; archiwum elektroniczne zawiera materiały od 2005 r. (łącznie 15 numerów).
3. Adresatem są nauczyciele różnych typów szkół.
4. Pismo przygotowują ludzie z doświadczeniem w edukacji – nauczyciele, doradcy metodyczni, konsultanci oraz pracownicy naukowi z różnych dziedzin.
5. Każdy numer jest monograficzny (np. *Europejski Rok Edukacji Obywatelskiej*, *Bezpieczna szkoła*, *W trosce o skuteczność*, *Różne role nauczyciela*, *Wychowywać dla wspólnego dobra*, *Nauczyciel wobec innych kultur*). Zawiera przede wszystkim teksty dydaktyczne, porady, ćwiczenia, a także informacje o konkursach przedmiotowych oraz olimpiadach (najbliższe terminy, wyniki, i laureaci), a także kursach dla nauczycieli, konferencjach, projektach, w których mogą wziąć udział. Przykładowo, w jednym z artykułów[17] zostało przedstawionych dziesięć postaci, w jakie wciela się nauczyciel: pogromcy (w przeładowanych klasach), planisty (gdyż musi planować), doradcy (nieustannie coś komuś podpowiada), opiekuna talentów (troszczy się o rozwijanie predyspozycji uzdolnionych uczniów), egzaminatora (ocenia efekty uczenia się), nowatora (musi podążać za nowinkami ze świata), technika (sprawnie posługuje się różnymi narzędziami dydaktycznymi), turysty (jeździ z młodzieżą na wycieczki), policjanta (w czasie rozlicznych dyżurów) i na koniec – „człowieka renesansu" (mającego rozległą wiedzę, rozmaite zainteresowania, kwalifikacje, szerokie horyzonty).
6. Scenariusze lekcyjne w tym czasopiśmie nie występują.
7. „e-Uczyć lepiej" wydawane jest w wersji czarno-białej.

„Edukacja i Dialog" [www.vulcan.edu.pl/eid]

1. Czasopismo wydawane przez Społeczne Towarzystwo Naukowe (redaktor naczelny – Witold Kołodziejczyk).
2. Ukazuje się zarówno w wersji drukowanej (od 1985 r.), jak i elektronicznej (od 1994 r.), w ciągu roku wychodzi 10 numerów i dodatek w postaci całorocznego spisu treści, ułożonego wg działów: „Publicystyka oświatowa" (np. *Jak mówić o śmierci*[18]), „Teoria wychowania i nauczania" (np. *Bariery psy-*

[17] http://www.odn.poznan.pl/uczyclepiej/archiwum/ul_33.pdf, [dostęp: 2008-09-17].
[18] http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2006/02/jak_mowic.html, [dostęp: 2007-06-05].

chiczne utrudniające naukę[19]), „Nowatorstwo pedagogiczne" (np. *Z belfrem na Gadu Gadu*[20], *Terapeutyczne aspekty poezji*[21]); archiwum elektroniczne gromadzi wszystkie numery online.

3. Zawiera informację, że jest przeznaczone dla nauczycieli i rodziców[22].
4. Współpracują z nim wybitni naukowcy, zapewniając tym samym wysoki poziom merytoryczny publikacji. To także miejsce popularyzacji dorobku młodych naukowców z ośrodków akademickich oraz nauczycieli praktyków, a także cennych opracowań pedagogicznych i pomysłów organizacyjnych pochodzących od członków stowarzyszeń oświatowych i rodziców.
5. Wersja cyfrowa różni się znacznie od papierowej, gdyż poza spisem treści tej drugiej zawiera jedynie cztery (z około dziesięciu) artykuły w całości, natomiast o pozostałych informuje tylko jednozdaniowy opis.
6. Kolejne numery są monograficzne i podejmują zagadnienia z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii społecznej i nauk pokrewnych, popularyzują rozwiązania metodyczne stosowane w kraju i za granicą, programy zapobiegania przemocy, narkomanii i alkoholizmowi wśród młodzieży, promujące zdrowie, opiekę i profilaktykę społeczną w szkole i rodzinie; poruszają kwestie akredytacji szkół i placówek wychowawczych, zaangażowania rodziców w szkole (w tym ich szkoleń), analizy i oceny przygotowania zawodowego nauczycieli różnych placówek; ponadto zawierają pomocnicze materiały przedmiotowe oraz do ścieżek międzyprzedmiotowych, recenzje nowości wydawniczych i notki bibliograficzne[23].
   Na stronie czasopisma znajduje się również wyszukiwarka, która umożliwia szybkie dotarcie do artykułów (np. po wpisaniu hasła „język polski" pojawia się ponad 200 tytułów).
7. Nie znajdziemy w nim scenariuszy lekcyjnych.
8. Szata graficzna jest utrzymana w odcieniach zieleni, w artykułach umieszczane są zdjęcia.

„Konspekt" [www.wsp.krakow.pl/konspekt]

1. Czasopismo wydawane przez Akademię Pedagogiczną w Krakowie (redaktor naczelny – Stanisław Skórka).
2. Kwartalnik, w wersji drukowanej ukazuje się od 1999 r., natomiast w elektronicznej, od początku archiwizowanej – od 2001 r. (dostępnych jest 27 numerów).

---

[19] http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2006/07/tworczosc.html, [dostęp: 2007-07-06].
[20] http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2006/02/index.html, [dostęp: 2007-06-11].
[21] http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2006/08/index.html, [dostęp: 2007-09-09].
[22] Por. http://www.vulcan.edu.pl/eid/czasopismo.html, [dostęp: 2007-07-10].
[23] http://www.vulcan.edu.pl/eid/czasopismo.html, [dostęp: 2007-07-10].

3. Przeznaczony dla nauczycieli różnych przedmiotów.
4. Autorami są przede wszystkim ludzie związani naukowo z wydawcą.
5. „Konspekt", jako jedyne spośród badanych czasopism, wersję drukowaną udostępnia w całości online.
6. Każdy numer poświęcony jest wybranemu zagadnieniu, a wśród działów są takie jak: „Gość *Konspektu*", „Problemy", „Esej", „Rozmowy *Konspektu*" oraz wiele innych umieszczanych doraźnie, np. „Czytelnictwo" czy „Psychologia". Przykładowe artykuły przeznaczone dla polonistów to: *O literaturze ważnej i ponadczasowej*[24], *Uczyć, motywować, oceniać*[25], *Gałczyński jako medium*[26]). Jego profil można by nazwać społeczno-kulturalnym, choć jak widać powyżej, są tez i teksty, które w bezpośredni sposób poruszają problemy dydaktyczne.
7. Nie ma tu gotowych scenariuszy, a jedynie omówienie różnych problemów dydaktycznych.
8. Artykuły ilustrowane są kolorowymi zdjęciami.

„Polonistyka" [www.edupress.pl/polonistyka.php]

1. Wydawana przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, których redaktorem naczelnym jest Bożena Chrząstowska.
2. Miesięcznik (bez numerów wakacyjnych). W wersji elektronicznej pojawia się spis treści wersji drukowanej, w całości udostępnionych jest tylko kilka wybranych artykułów; elektroniczne archiwum zawiera spisy treści, po kilka tekstów i zdjęcia okładek numerów wychodzących od stycznia 2003 do grudnia 2007 r.
3. Czasopismo adresowane do nauczycieli (przede wszystkim polonistów) szkół podstawowych, gimnazjów i liceów, odbierane jest także jako pismo literackie. „Zadaniem pisma jest podnoszenie i doskonalenie stopnia umiejętności zawodowych nauczycieli poprzez aktualizację wiedzy oraz dydaktyki nauczania[27]".
4. Tworzą je najwybitniejsi badacze i krytycy literatury, językoznawcy, specjaliści w zakresie metodyki nauczania języka polskiego (m.in. Bożena Chrząstowska, Małgorzata Hendrykowska, Marek Hendrykowski, Zenon Uryga, Seweryna Wysłouch, Tadeusz Zgółka) oraz wyróżniający się nauczyciele.
5. Według informacji zamieszczonej przez redakcję, „«Polonistyka» poświęcona jest metodyce nauczania literatury i języka polskiego"[28].

[24] http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/26/index.php?i=045, [ten adres i następne – dostęp: 2007-07-01].
[25] http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/27/index.php?i=032.
[26] http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/27/index.php?i=049.
[27] http://www.edupress.pl/polonistyka.php, [dostęp: 2007-07-05].
[28] Tamże.

6. Kolejne numery są monograficzne, np.: *Lekcje z filmem*, *Holocaust w szkole*, *Witold Gombrowicz a sprawa polska*, *Motyw drogi w literaturze*, uporządkowane według działów: „Horyzonty Polonistyki", „Tajniki warsztatu", „Recenzje". Często w artykułach analizowane są utwory mniej popularne w szkole, dzięki czemu można otrzymać ciekawy materiał do wykorzystania na lekcjach.
7. Wszystkie numery zawierają czarno-białe zdjęcia. Okładka zaś (identyczna jak w wersji drukowanej), zapowiadająca treść całego wydania, jest kolorowa i wyrazista.

Mimo iż polskie czasopisma dydaktyczne online nie są jeszcze zbyt liczne, a i ich oferta nie zawsze jest wystarczająco atrakcyjna, by przyciągnąć większą rzeszę czytelników, to otworzyła już nowy rozdział w rodzimej dydaktyce. Można liczyć na dalszy jej rozwój, jako że nie wymaga dużych nakładów finansowych i jest coraz bardziej dostępna. Jednocześnie e-czasopisma wpisują się w nurt mobilizujący zarówno nauczycieli, jak i rodziców do korzystania z cyfrowego przekazu.

MIROSŁAW WOBALIS

e-Podręcznik do języka polskiego

Powstanie pierwszego e-podręcznika szkolnego jest kwestią najbliższej przyszłości. W fazie opracowywania koncepcji i tworzenia ogólnych założeń znajduje się projekt *Wolne Podręczniki*[1] Fundacji Nowoczesna Polska. Na stronach Wikipedii znajdziemy serwis *Wikibooks*[2] umożliwiający publikację komplementarnych materiałów dydaktycznych. Kilka instytucji oraz wydawnictw edukacyjnych pracuje nad profesjonalnymi serwisami e-kształceniowymi dla szkół. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN)[3] rozwija *Laboratorium Edukacji Multimedialnej*[4], WSiP patronuje serwisowi *Edukacji Interaktywnej*[5], MEN wspiera dynamicznie rozwijający się serwis *Internetowego Centrum Zasobów Edukacyjnych MEN – Scholaris*[6]. Ciekawym, choć niedokończonym pomysłem były EduLAN i EduNET, edukacyjne systemy sieciowe przeznaczone dla szkół, oparte na znanych podręcznikach EduROM[7]. W oczekiwaniu na nową generację pomocy i środków dydaktycznych warto zastanowić się nad kryteriami ich konstruowania oraz nad funkcjami, jakie powinny one spełniać w systemie nauczania-uczenia się. Poniższe uwagi są owocem kilkuletnich prac nad kon-

[1] [online:] http://www.wolnepodreczniki.pl, [ten adres i następne – dostęp: 2008-08-04].
[2] [online:] http://pl.wikibooks.org.
[3] [online:] http://www.codn.edu.pl.
[4] [online:] http://lem.codn.edu.pl.
[5] [online:] http://www.wsipnet.pl/edukacja/index.html.
[6] [online:] http://www.scholaris.pl.
[7] [online:] http://www.ydp.com.pl.

cepcją kształcenia hybrydowego[8] i e-podręcznikiem do nauki języka polskiego w liceum. Wersję demonstracyjną takiego podręcznika stworzyłem w roku 2006 na podstawie sprawdzonego dydaktycznie *Skarbca języka, literatury, sztuki*[9]. Program komputerowy został wykorzystany do badań efektywności dydaktycznej tego narzędzia w pięciu poznańskich liceach.

Przystępując do tworzenia jakiegokolwiek środka dydaktycznego (w tym także e-podręcznika), konieczne jest znalezienie dla niego miejsca w realiach szkoły. Z jednej strony wiąże się to z obowiązkiem uszanowania podstawowych wymogów przedmiotu (wyrażonych m.in. w podstawie programowej), z drugiej zaś wymaga wyraźnego zdefiniowania relacji pomiędzy dotychczasowymi, sprawdzonymi metodami kształcenia, a niezbędnymi w XXI w. metodami/narzędziami interaktywnymi i multimedialnymi. Dlatego też system multimedialny do nauczania języka polskiego powinien przestrzegać trzech podstawowych zasad:

- wierność wymaganiom przedmiotu, a w szczególności pełnienie funkcji narzędzia do czytania i analizy dzieła/tekstu kultury oraz do ćwiczeń językowych realizowanych w warunkach działań intertekstualnych i intersemiotycznych;
- łączenie tradycji ze światem nowoczesnych technologii z silnym naciskiem na aspekty wychowawczy, aksjologiczny i kulturotwórczy;
- wprowadzanie podstawowych zagadnień świata nowych technologii: multimedialności, interaktywności i wirtualności.

Szczegółowe kryteria konstruowania, oglądu i oceny podręcznika języka polskiego scharakteryzował Zenon Uryga, wyodrębniając kryteria merytoryczne (w skład których wchodzą: udział oraz wzajemny stosunek i hierarchia różnych elementów wiedzy o przedmiocie; dominujące strategie przekazywania wiedzy; koncepcje wprowadzania uczniów w tradycję i aktualizowania dokumentów przeszłości; zgodność zawartej w podręczniku wiedzy z aktualnym stanem badań naukowych), kryteria dydaktyczne (na które się składają: zgodność treści podręcznika z podstawą programową nauczania przedmiotu; wyobrażenie

[8] Zagadnienie to zaprezentowałem szczegółowo w mojej rozprawie doktorskiej *Podręcznik multimedialny i jego funkcje w kształceniu polonistycznym* (Poznań 2007).

[9] *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Podręcznik dla klas I–III liceum ogólnokształcącego i profilowanego*, red. B. Chrząstowska, Poznań 2002; *Skarbiec języka, literatury, sztuki. Wypisy z ćwiczeniami dla klasy I liceum. Kultura XX wieku i jej tradycje*, red. taż, Poznań 2002.

ucznia jako adresata podręcznika; funkcja kierowania pracą umysłową ucznia oraz wprowadzania w technikę uczenia się i samokształcenia) oraz kryteria edytorskie (koncepcja wiązania i rozdzielania podstawowych trzonów konstrukcji podręcznika; współdziałanie rozwiązań typograficznych z koncepcją dydaktyczną w funkcjonalnym przekazie treści kształcenia; system orientacyjny podręcznika, ułatwiający poszukiwanie informacji; użyteczność materiału ilustracyjnego)[10]. Te podstawowe wymogi dotyczące projektowania podręcznika powinny być uwzględniane niezależnie od nośnika, na którym ten środek dydaktyczny ma być umieszczony. Jest to zgodne z uwagami Józefa Skrzypczaka[11], który analizując pierwsze podręczniki audiowizualne i multimedialne pisał, że zarówno struktura, jak i elementy funkcjonalne podręczników elektronicznych powinny być zbieżne (dodam: szczególnie w wymiarze merytorycznym i dydaktycznym) z podręcznikami drukowanymi[12].

3

Zastanawiając się nad relacją między e-podręcznikiem (czy też szerzej – każdym elektronicznym środkiem dydaktycznym) a nośnikami drukowanymi, konieczne wydaje się znalezienie rozwiązania następującego problemu: w jaki sposób włączyć media elektroniczne w obręb kształcenia polonistycznego, tak aby umożliwić wprowadzenie zagadnień cywilizacji medialnej z jednoczesnym zachowaniem podstawowych wymagań przedmiotu i jak sprawnie połączyć tradycję i nowoczesność, by wzajemnie się oświetlały, nie zaś wykluczały? Dodatkowym zadaniem jest takie połączenie dwóch, przeciwstawnych wydaje się światów, by uzyskać oczekiwaną efektywność „czytania multimedialnego" wraz z zapewnieniem komfortu pracy nauczyciela-polonisty.

Technologia kształcenia jest tym obszarem dydaktyki, który od wielu lat bada zastosowanie, funkcje i efektywność nowoczesnych narzędzi w nauczania. Na początku prace koncentrowały się na rozwijaniu metod służących szybszemu i trwalszemu opanowywaniu przez uczniów informacji. Z czasem, gdy nastąpił odwrót od encyklopedyzmu w kierunku rozwijania różnorodnych umiejętności, nadrzędnym celem badań stało się stworzenie metod alternatywnych wobec

[10] Por. Z. Uryga, *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, [w:] *Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych*, Kraków 2002, s. 15–20.

[11] Kierownik Zakładu Oświaty Dorosłych UAM oraz redaktor naczelny czasopisma „Edukacja. Teologia i Dialog".

[12] Por. J. Skrzypczak, *Konstruowanie i ocena podręcznika*, Poznań–Radom 1996, s. 275–286.

tradycyjnych. Zmierzano do stopniowego zastąpienia szkolnej książki nośnikami technologicznymi, które zarazem umożliwiały rozwijanie pierwszorzędnych strategii samokształceniowych.

Najbardziej zaawansowanymi propozycjami komputerowych narzędzi dydaktycznych były powstałe pod koniec ubiegłego wieku pierwsze podręczniki multimedialne: *Chemia z elementami ekologii*[13] oraz seria *eduROM*[14]. Podręczniki te, aby spełnić swoje zadanie, bezwzględnie wymagały rozbudowanych pracowni komputerowych (nie wspominając o dobrych kompetencjach informatycznych nauczycieli oraz uczniów). Nauczyciele pracujący wg tych programów wskazywali na liczne problemy (w większości techniczne) pojawiające się w trakcie lekcji „multimedialnych". Zaburzały one tok procesu kształcenia, co spowodowało rezygnację z kompleksowego stosowania tego rodzaju podręczników. Środki te, jak też inne multimedialne pomoce dydaktyczne stosowane są więc sporadycznie, jako medialne wsparcie niektórych lekcji, źródło interaktywnych ćwiczeń, a najczęściej atrakcja, barwny przerywnik w tradycyjnym toku procesu nauczania. Rzeczywisty obraz szkoły i kompetencje nauczycieli długo jeszcze nie pozwolą na sprawne i powszechne wykorzystywanie multimedialnych i interaktywnych metod kształcenia. Ich szerokie wdrożenie w tym środowisku wymaga bowiem spełnienia wielu istotnych warunków: odpowiedniego przygotowania nauczycieli, organizacyjnego przysposobienia szkół do stosowania multimediów (infrastruktura, sieć, pracownie komputerowe),wyposażenia placówek w nowoczesne (i niezawodne) urządzenia techniczne, w końcu – stworzenia odpowiedniego oprogramowania, które spełniałoby wymogi polskiego szkolnictwa i respektowało cele kształcenia polonistycznego.

Ujawnia się więc potrzeba przedefiniowania dotychczasowych strategii kształcenia multimedialnego i odejście od budowania samodzielnych programów komputerowych na rzecz stworzenia systemu złożonego z hybrydowo powiązanych nośników – tradycyjnego (książki) i dopełniającego go nośnika multimedialnego (w formie płyt DVD-ROM lub w wersji sieciowej). System hybrydowy nie tylko w sposób najprostszy rozwiązuje kwestię problemów technicznych (przy braku sprzętu lub kompetencji technologicznych nauczyciel posługuje się po prostu nośnikiem tradycyjnym). Przede wszystkim jest sposobem na wprowadzenie nowoczesnych technologii nie zamiast książki, ale wraz z nią.

Odwołując się do teoretycznych ustaleń Skrzypczaka, należy podkreślić, że obydwa elementy zestawu hybrydowego powinny posiadać zbliżoną do siebie zawartość, strukturę i układ treści. Przyjmując z kolei zasady Urygi, trzeba pamiętać, że nośniki te powinny odpowiadać identycznym kryteriom merytorycznym

[13] H. Gulińska, A. Burewicz, *Chemia z elementami ekologii, cz. 1 – podstawy chemii*, Warszawa 2000.

[14] [b.a.], *Multimedialny program do nauki języka polskiego dla klasy pierwszej gimnazjum eduROM strefa G1*, Gdańsk 2000.

oraz dydaktycznym. W założeniu chodzi więc o to, żeby pełniły zbieżne funkcje – oczywiście z uwzględnieniem zróżnicowanych cech każdego z nich. W trakcie prac nad pierwszą konstrukcją hybrydową zmodyfikowaniu został poddany wspomniany już *Skarbiec języka, literatury, sztuki*[15]. W związku z koniecznością przekształcenia przekazu drukowanego na komunikat hipertekstowy, ważną zasadą „cięcia" podręcznika stało się zachowanie funkcjonalności najważniejszych jego elementów. Dzięki temu ograniczono ryzyko zniszczenia bardzo przemyślanego dydaktycznie układu *Skarbca*. Wybrane części umieszczono w strukturze programu komputerowego, którego organizacja jest zgodna z zasadami rządzącymi programowaniem blokowym[16].

Skarbiec multimedialny podzielono na następujące części: *Wypisy* (celowe specyficzne uporządkowanie tekstów kultury w cykle problemowe i tematyczne wraz z interaktywną „linią czasu" porządkującą treści chronologicznie), *Słowniki* (ortograficzny, symboli, terminów literackich, biograficzny), *Indeksy* (dzieł, twórców, mediów), *Ćwiczenia* oraz *Szkatułki* (wykłady z teorii i historii literatury, wiedza o języku, kulturze i mediach). Wymienione wyżej elementy systematyzujące zostały nazwane narzędziami organizującymi, zaś elementy funkcjonalne, przypisane do zajmującego zawsze centralne miejsce tekstu kultury, określone narzędziami sterującymi procesem dydaktycznym. W tej grupie znalazły się: konteksty, komentarze, polecenia, ćwiczenia (w tym językowe) oraz warianty medialne (propozycje lekcji multimedialnych sterowanych przez komputer, umożliwiające symulację lekcji, np. w domu). Podstawowym zadaniem narzędzi nawigujących jest wspomaganie procesu czytania, interpretacji i analizy materiału zgromadzonego w podręczniku, zarówno w strategii klasowo-lekcyjnej, jak też samokształceniowej.

Trzecią grupę podstawowych narzędzi podręcznika w wersji elektronicznej stanowią narzędzia administracyjne. Ich zadaniem jest kontrola funkcji

[15] Wybór tego właśnie podręcznika nie był przypadkowy, gdyż jego koncepcja jest uznawana za nowatorską pod względem zaprojektowanych funkcji dydaktycznych. Dodajmy, że został on wyróżniony w 2006 r. przez krakowską Komisję Polskiej Akademii Umiejętności do Oceny Podręczników Szkolnych.

[16] W myśl założeń tego programowania treść podręcznika należy podzielić na bloki: informacyjne, kontrolne, korektywne, problemowe, syntetyzujące, utrwalające, ćwiczeniowe i rozszerzające, które zgodnie ze swoimi nazwami spełniają określone zadania dydaktyczne. Por. *Metody i przykłady programowania dydaktycznego*, red. Cz. Kupisiewicz, Warszawa 1970 i K. Kruszewski, *Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym*, Warszawa 1972.

e-kształcących i sterowanie działaniem komputerowej aplikacji (np. platformy internetowej). Znajdują się tu opcje zarządzające użytkownikami (pozwalające na tworzenie przez użytkownika-nauczyciela grup użytkowników-uczniów i łączenie ich np. w wirtualne klasy), opcje raportowania (czyli informowania o poczynaniach użytkowników), opcje edycji treści oraz panel społecznościowy (forum dyskusyjne, poczta).

Sercem narzędzi administracyjnych, a tym samym jednym z najważniejszych elementów opisywanego systemu, jest moduł interaktywnego terminarza, do którego wprowadzane są plany pracy pojedynczych użytkowników lub wirtualnych klas. Terminarz musi być zgodny z ustalonym przez autorów zestawu podręcznikowego programem nauczania. Posiada możliwość prowadzenia pracy dydaktycznej uwzględniającej specyfikę pracy szkolnej (podzielony jest wtedy na zdefiniowane jednostki lekcyjne) lub domowej (z podziałem na jednostki czasu niezbędnego do realizacji materiału). Składnikami terminarza mogą być lekcje, teksty kultury, wykłady, ćwiczenia, sprawdziany, wybrane elementy podręcznika, jak też własne komentarze nauczyciela, notatki, uwagi. Terminarz umożliwia swobodną edycję planu dydaktycznego przez użytkownika zgodnie z jego oczekiwaniami oraz założonym programem zajęć dla klasy lub grupy uczniów (przestawianie elementów, dodawanie komentarzy, notatek). Użytkownicy mają możliwość wydrukowania planu w całości lub w wybranym zakresie. Po wprowadzeniu i akceptacji interaktywny terminarz samodzielnie zarządza procesem nauczania, a o konieczności realizacji materiału przewidzianego na dany okres użytkownik powiadamiany jest przez system przypomnień (wysyłanych na adres e-mailowy) oraz monity wyświetlane na głównym ekranie z chwilą zalogowania się.

Dzisiejsze „książki szkolne", określane podręcznikami do kształcenia literacko-kulturowego, ze względu na ograniczone cechy nośnika prezentują jedynie wycinek kultury – przede wszystkim świat słowa, czasami wzbogacony o obraz, rzadziej o dźwięk. W wypadku podręcznika hybrydowego zakres proponowanych działań poszerzony zostaje o rozległy świat kultury audiowizualnej z jej realizacjami fonicznymi, wizualnymi, multimedialnymi, a w końcu interaktywnymi. W ten sposób narzędzie kształcenia literackiego – książka, przekształca się w narzędzie kształcenia i samokształcenia kulturowego w pełnym tego słowa znaczeniu.

Ważną funkcją multimedialnego środka dydaktycznego jest rozwijanie uczniowskich kompetencji w ramach szeroko pojętej edukacji medialnej. Oznacza to kształcenie umiejętności w zakresie posługiwania się mediami jako ko-

dami odrębnymi od tekstu. W tym sensie multimedialny e-podręcznik, jako część systemu hybrydowego, w naturalny sposób integruje tradycyjne cele edukacji polonistycznej z celami ścieżki *Edukacja czytelnicza i medialna*. Działania te powinny służyć przygotowaniu uczniów do świadomego i krytycznego odbioru różnorodnych przekazów i posługiwania się mediami jako narzędziami służącymi do opisywania świata, rozwoju intelektualnego i komunikacji. Bardzo ważnym elementem są tu np. działania związane z twórczym przekładem intersemiotycznym. Przeplatanie się nośników i stosowanie ich zamiennie w zależności od wybranej strategii dydaktycznej jest jedną z najważniejszych cech systemu hybrydowego.

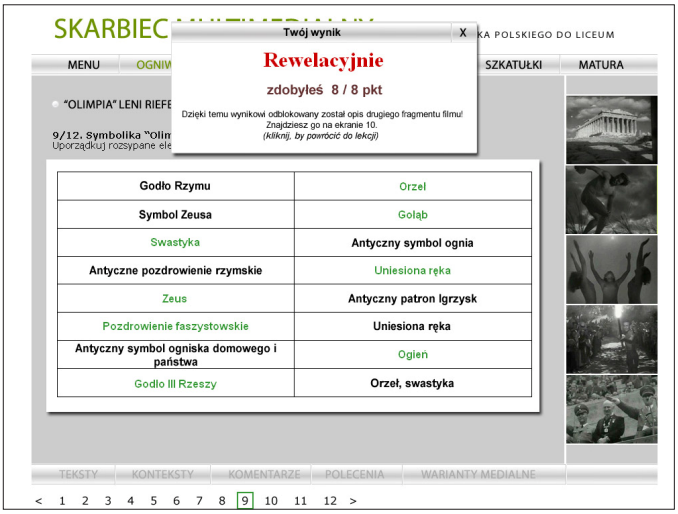
Kolejną istotną funkcją, jaką może pełnić polonistyczny e-podręcznik jest doskonalenie umiejętności związanych z rozumieniem i twórczym posługiwaniem się współczesnymi technologiami informacyjnymi. W tym mieszczą się działania związane z wyszukiwaniem informacji, ich tworzeniem, przetwarzaniem i publikowaniem. Nośnik elektroniczny, wyposażony w odpowiednie funkcje informatyczne, może tu stanowić doskonały punkt wyjścia i wsparcie dla licealisty planującego prezentację maturalną (np. multimedialną) na wybrany i opracowany przez siebie temat.

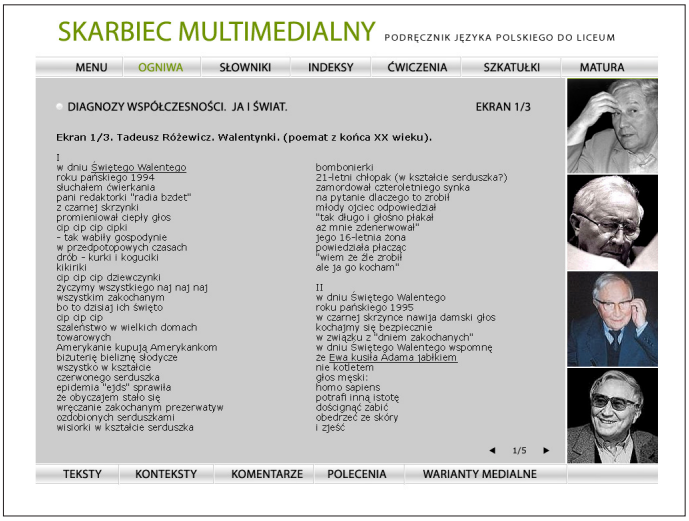
Zintegrowany z nośnikiem drukowanym e-podręcznik to jednak przede wszystkim interaktywne narzędzie kształcenia i samokształcenia ucznia. Najważniejsze funkcje sterujące procesem kształcenia pełni tu część zawierająca teksty kultury (czyli wypisy). Ich hipertekstowe powiązania z kontekstami, komentarzami, pytaniami, ćwiczeniami mają motywować uczniów do samodzielnej analizy i interpretacji – tak aby proces czytania stawał się interaktywną zabawą-grą z dziełem. System powiązań ma sprawiać, że czytelnik-uczeń będzie prowokowany do zadawania pytań interpretacyjnych tekstom, wirtualnemu lub realnemu nauczycielowi, w końcu samemu sobie. Zasada ta jest również szeroko stosowana w *Skarbcu* książkowym (układ problemowy, zaskakujące zestawienie tekstów, liczne pytania problemowe), jednak e-podręcznik wprowadza znacznie większą różnorodność dostępnych kontekstów i odwołań. Co więcej – dzięki zastosowanym funkcjom edycji treści nośnik elektroniczny pozwala na samodzielne łączenie elementów ze sobą. Dzięki temu tekst literacki może być w razie potrzeby zestawiony z jego recytacją (w formie nagrania dźwiękowego) lub inscenizacją teatralną (w formie nagrania wideo), film dokumentalny z wykładem, obraz z piosenką itd.

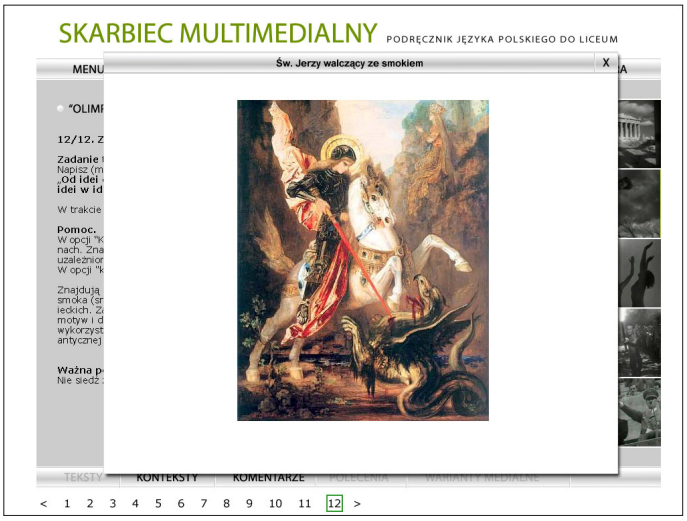
Stanowiący część systemu hybrydowego e-podręcznik może z powodzeniem spełniać funkcję wygodnego w użyciu zbioru materiałów przydatnym w szkole oraz w domu. Tak postrzegane narzędzie dydaktyczne to zintegrowana (zarówno metodycznie, jak i technicznie) skarbnica wiedzy łącząca literaturę, kulturę, historię oraz wiedzę o języku i mediach. Do tego dochodzi otwartość struktury (możliwość umieszczania tekstów w różnych układach i konstelacjach), multimedialność oraz interaktywność (opcja wyszukiwania, stosowania zakładek czy

indeksów). Pojawiają się całkowicie nowe, niespotykane dotąd funkcje: interaktywny terminarz, opcje raportowania, interaktywny dziennik, zdalne monitorowanie procesu samokształcenia. Umieszczony na ogólnopolskiej platformie internetowej może się stać wygodnym i efektywnym narzędziem umożliwiającym powszechny dostęp do wysokiej klasy oferty edukacyjnej. W realiach dynamicznie rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego projekt taki mógłby mieć kluczowe znaczenie dla wsparcia tych grup dzieci, młodzieży i dorosłych, które mają ograniczony dostęp do wiedzy.

Wybrane ekrany z multimedialnej wersji podręcznika
Skarbiec języka, literatury, sztuki




SKARBIEC MULTIMEDIALNY
PODRĘCZNIK JĘZYKA POLSKIEGO DO LICEUM
MENU
OGNIWA
SŁOWNIKI
INDEKSY
ĆWICZENIA
SZKATUŁKI
MATURA
DIAGNOZY WSPÓŁCZESNOŚCI. JA I ŚWIAT.
EKRAN 1/3
Ekran 1/3. Tadeusz Różewicz. Walentynki. (poemat z końca XX wieku).
I
w dniu Świętego Walentego
roku pańskiego 1994
słuchałem ćwierkania
pani redaktorki "radia bzdet"
z czarnej skrzynki
promieniował ciepły głos
cip cip cip cipki
- tak wabiły gospodynie
w przedpotopowych czasach
drób - kurki i koguciki
kikiriki
cip cip cip dziewczynki
życzymy wszystkiego naj naj naj
wszystkim zakochanym
bo to dzisiaj ich święto
cip cip cip
szaleństwo w wielkich domach
towarowych
Amerykanie kupują Amerykankom
biżuterię bieliznę słodycze
wszystko w kształcie
czerwonego serduszka
epidemia "ejds" sprawiła
że obyczajem stało się
wręczanie zakochanym prezerwatyw
ozdobionych serduszkami
wisiorki w kształcie serduszka
bombonierki
21-letni chłopak (w kształcie serduszka?)
zamordował czteroletniego synka
na pytanie dlaczego to zrobił
młody ojciec odpowiedział
"tak długo i głośno płakał
aż mnie zdenerwował"
jego 16-letnia żona
powiedziała płacząc
"wiem że źle zrobił
ale ja go kocham"
II
w dniu Świętego Walentego
roku pańskiego 1995
w czarnej skrzynce nawija damski głos
kochajmy się bezpiecznie
w związku z "dniem zakochanych"
w dniu Świętego Walentego wspomnę
że Ewa kusiła Adama jabłkiem
nie kotletem
głos męski:
homo sapiens
potrafi inną istotę
doścignąć zabić
obedrzeć ze skóry
i zjeść
1/5
TEKSTY
KONTEKSTY
KOMENTARZE
POLECENIA
WARIANTY MEDIALNE


SKARBIEC MULTIMEDIALNY
PODRĘCZNIK JĘZYKA POLSKIEGO DO LICEUM
Św. Jerzy walczący ze smokiem
X
< 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 >

RENATA BRYZEK

Prezentacja multimedialna na lekcjach języka polskiego

Wiek XX przyniósł niezwykle intensywny rozwój nowych form przekazu. Kino, telewizja, radio spowodowały zmiany w społecznej komunikacji, na powrót prowadząc do odbioru rzeczywistości charakterystycznego dla społeczności kultur przedpiśmiennych. Kształtowana przez wieki percepcja typograficzna, będąca skutkiem dominacji słowa drukowanego w „erze Gutenberga", została zastąpiona w drugiej połowie wieku XX percepcją audiowizualną[1], w której elementami znaczącymi są przedstawienia werbalne i niewerbalne, audialne i wizualne, ikoniczne i symboliczne:

> Obraz [stał] się pośrednio determinantem ludzkiego działania, a jednocześnie środkiem wyrazu osobowości człowieka, ograniczając znaczenie słowa drukowanego, jako dominującego środka przekazu myśli. Wzrost społecznej rangi obrazu jako nośnika informacji rozpatrywany w kontekście znaczenia druku w kulturze jest podstawą budowania prognoz, w których miejsce centralne zajmuje teza głosząca, że obraz zastąpi słowo drukowane[2].

[1] Zagadnienie percepcji i jej przemian wraz z rozwojem mediów tradycyjnych i nowych technologii informacyjnych podejmuje Maryla Hopfinger w takich pracach, jak np.: *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości. Problemy audiowizualności i percepcji*, [w:] *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, red. M. Hopfinger, Warszawa 1997; *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003; *Nowe media w komunikacji społecznej XX wieku*, Warszawa 2002.

[2] H. Rotkiewicz, *Pedagogiczne aspekty teorii środków masowego przekazu Marshalla McLuhana*, Wrocław 1983, s. 159.

Prognozy z drugiej połowy XX w. urzeczywistniają się na początku kolejnego stulecia, sprawiając, że ikonosfera, coraz głębiej „wchłaniając w siebie człowieka ery druku, dokonuje mniej lub bardziej widocznych zmian w sposobie jego percepcji otaczającego świata”[3].

Rozpowszechnienie nowych elektronicznych mediów powoduje dalsze przemiany w komunikacji społecznej, ukształtowanie się percepcji multimedialnej. Intensywnie rozwijające się technologie komunikacyjne i informacyjne – komputer i Internet, wypierają druk na rzecz tekstów generowanych elektronicznie:

> [...] telewizja i tzw. Nowe media (czyli te przekaźniki elektroniczne, które nastąpiły po telewizji, a więc na przykład wideo, gry elektroniczne) zdominowały pejzaż komunikowania audiowizualnego [multimedialnego] u progu XXI wieku, nakładając na nasze oczy coś w rodzaju „publicznej siatkówki”, zastępującej nam rzeczywistość, a w najlepszym razie konkurującej z „gołym”, nie zapośredniczonym przez przekaźniki postrzeganiem świata[4].

Multimedia są obecne w każdym obszarze ludzkiej działalności, oddziałują również na kształcenie polonistyczne. I chociaż trafne jest przekonanie, że odczytanie dzieła literackiego i jego zrozumienie wymaga przede wszystkim aktywności intelektualnej młodego człowieka mającego ukształtowaną świadomość odbiorczą (co oznacza, że wystarczy książka, ołówek, kartka i uważna lektura, by analizować oraz interpretować tekst), to jednak może być utrudnione przez uwarunkowania audiowizualne (multimedialne) współczesnego odbiorcy literatury[5]. Obecnie edukacja dziecka rozpoczyna się bowiem od zetknięcia z obrazem telewizyjnym, filmowym, komputerowym, na co dzień egzystuje więc ono w świecie ikonosfery. Teksty literackie poznaje wtórnie, często wówczas, gdy media już określiły jego sposób percypowania rzeczywistości. Niezwykle trudna w takiej sytuacji staje się lektura dzieła, które operuje tylko słowem, jest hermetyczne poprzez system znaków, a także wymagające porządkowania oraz łączenia infor-

[3] Tamże, s.158.

[4] *Prędkość i przyjemność. Kino i telewizja w dobie symulacji elektronicznej*, red. A. Gwóźdź, Kielce 1994, s. 8–9.

[5] Zagadnienie audiowizualnych uwarunkowań odbioru literatury podejmuje Aniela Książek-Szczepanikowa w takich pracach, jak np.: *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996; *Literatury obszar chroniony. Z badań nad szkolnym kształceniem literackim*, Szczecin 1999; *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999.

macji w ciągi przyczynowo-skutkowe i budowania linearnych struktur wiedzy. W konkretyzacjach odbiorczych i procesie odczytywania utworu literackiego pomocne mogą się okazać media, w tym również najnowsze – komputer i Internet. Teksty multimedialne[6], powstające z wykorzystaniem różnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych[7], wykorzystywane celowo i efektywnie, prowadzą do nawiązania dialogu na linii uczeń – tekst literacki (także tekst audiowizualny, jakim jest film). Inicjatorem tego dialogu staje się nauczyciel organizujący pracę uczniów, a pośrednikiem – sam tekst multimedialny.

Wacław Strykowski (kierownik Zakładu Technologii Kształcenia na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) wskazuje wiele zadań dydaktycznych, które można realizować przy pomocy mediów: motywacyjne, źródłowe, ilustracyjne, weryfikacyjne, ćwiczeniowe, syntetyzujące, utrwalające, zastosowawcze, inspirujące, kontrolne i oceniające[8]. Dydaktycy, mając świadomość zagrożeń, jakie niesie za sobą niekontrolowany dostęp do komputera, dostrzegają również korzyści płynące z jego zastosowania w edukacji:

> Wykorzystanie nowych mediów w procesie uczenia się i nauczania pozwala na syntezę wizualną, słuchową i dotykową. Pozwala promować myślenie twórcze, które zacznie przenikać wszystkie aspekty uczenia się dziecka. Umiejętność pracy z komputerem ćwiczy i rozwija sprawności analizowania, kodowania, abstrahowania i klasyfikowania. Dopomaga w doskonaleniu umiejętności czytania i pisania, które są związane z funkcjami lewej półkuli mózgowej. Różnorodne aplikacje, bazy danych, praca w Internecie wiążą się z umiejętnościami modelowania i organizowania, a przez to stymulują prawą półkulę mózgową[9].

---

[6] Definiując teksty multimedialne, należy podkreślić, że powstają one na bazie komputera, scalając różne systemy znaków (ikoniczne i symboliczne), prezentowanych w formie wizualnej bądź audiowizualnej. Są nielinearne, nieciągłe, najczęściej oparte na strukturze hipertekstowej. Z racji integrowania w swoim obrębie różnych form przekazu wymagają stworzenia odrębnych narzędzi analitycznych oraz klasyfikacji gatunkowej.

[7] Komputer może być narzędziem przydatnym w kształceniu, ponieważ: jako środek polisensoryczny działa jednocześnie na różne zmysły, integruje cechy wielu tradycyjnych mediów, ze względu na interaktywny charakter mocniej angażuje użytkownika. Pojawiają się opinie, że człowiek, pracując z komputerem, tworzy w sobie wizję otaczającego świata o charakterze wirtualnym i, wykorzystując obok tekstu obraz, poszerza możliwości dopływu informacji do mózgu. Stwarza to lepsze warunki do przetwarzania informacji i usprawnia proces myślenia. Por. M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1998 i B. Siemieniecki, *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Toruń 1999.

[8] Por. W. Strykowski, *Kształcenie multimedialne w pracy szkoły*, [w:] *Pomiar, ewaluacja, technologia dydaktyczna* (skrypt dla uczestników Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej na Uniwersytecie Gdańskim), red. B. Niemierko, Gdańsk 1998, s. 111.

[9] S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, Katowice 1998, s. 167 (cyt. za: R. K. Logan, *Mikrokomputery w systemie edukacji szkolnej*, „Społeczeństwo Otwarte", 1996, nr 11, s. 28–29).

Tekstem multimedialnym, który można wykorzystywać na różne sposoby podczas lekcji języka polskiego, jest prezentacja wykonana w programie Microsoft PowerPoint. Podstawowa jednostka jej przedstawiania to slajd, strona lub ekran. W zależności od formy przekazu, wyróżnia się prezentacje filmowe, interaktywne oraz te o strukturze liniowej[10]. Prezentacja ma zwartą strukturę o ściśle określonym układzie. W obrębie kolejnych okien zawiera sam tekst, sam obraz lub tekst łączony z obrazem, dźwiękiem, animacjami. Hipertekstowe odsyłacze do różnych stron porządkują i hierarchizują zamieszczone informacje, umożliwiając odbiorcy wybór sposobów odczytywania wiadomości. Animacje, efekty dźwiękowe, fragmenty filmów, nagrań muzycznych wprowadzone poprzez hipertekstowe łącza nadają prezentacji interaktywny charakter. Za istotne możliwości prezentacji multimedialnej należy uznać: bezpośredni import danych z innych aplikacji; swobodę w przekształcaniu treści i formy prezentacji; opcję natychmiastowego wydruku materiałów informacyjnych tworzonych na bazie istniejących slajdów; dostępność prowadzenia prezentacji w sieci lokalnej lub w Internecie dla dowolnej liczby odbiorców[11].

Możliwość szybkiej modyfikacji treści i formy prezentacji multimedialnej sprawia, iż może być ona dostosowywana do wymogów osób o zróżnicowanych możliwościach i preferencjach poznawczych. Prezentacje oferują wielościeżkowy lub dobierany indywidualnie układ treści, wybór formy przekazu oraz sposobów akcentowania najistotniejszych zagadnień[12].

Prezentacja multimedialna ma szerokie zastosowanie w kształceniu polonistycznym. Może być wykorzystywana jako pomoc w prowadzeniu wykładu lub jego części, prezentacji biografii twórcy, omówieniu zjawiska, prądu artystycznego. Wzbogaca przekaz werbalny o treści wizualne i audialne. W bardziej skomplikowanej wersji staje się programem ćwiczeniowym dla ucznia samodzielnie wykonującego zaplanowane zadania. Wprowadzenie różnorodnych ćwiczeń pozwala na indywidualizację procesu kształcenia. Uczeń, opracowując prezentację w ramach zadania domowego, doskonali umiejętności językowe (redagowanie tekstu, streszczanie, cytowanie, parafrazowanie), wzbogaca swoje słownictwo,

[10] Por. W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Zielona Góra 1999, s. 48–49.

[11] Por. W. Osmańska-Furmanek, J. Jędryczkowski, *Projektowanie prezentacji multimedialnych*, [w:] „Informatyka w Szkole" 1998, t XIV, s. 245–253 lub W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji,* s. 48.

[12] W. Osmańska-Furmanek, J. Jędryczkowski, *Prezentacja multimedialna w procesie uczenia się*, [w:] *Współczesna technologia informacyjna i edukacja medialna*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2005, s. 117.

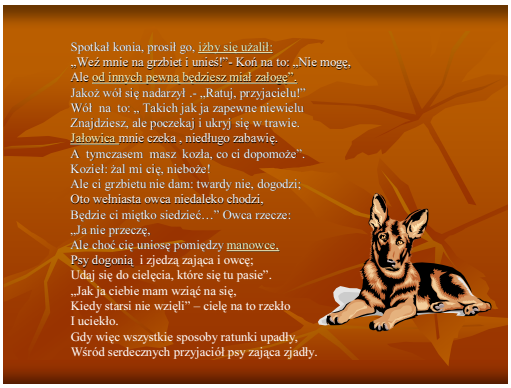
poszerza zasób wiadomości na dany temat, doskonali kompetencje komunikacyjne. Prezentacje dla szerszego grona odbiorców, będące uzupełnieniem wykładu, warto przedstawić, wykorzystując projektor multimedialny.

Aby wykazać możliwości, które daje prezentacja multimedialna w praktyce edukacyjnej, poniżej omówię kilka wybranych prac studentów Akademii Podlaskiej w Siedlcach[13].

Pierwsza z nich (autorstwa Justyny Szczepanik), zatytułowana *Cudowny świat literatury* została poświęcona utworowi Ignacego Krasickiego *Przyjaciele*. W początkowych oknach prezentacji (po stronach tytułowych) znajduje się tekst bajki. Umieszczone przy niezrozumiałych archaicznych zwrotach (np. „z weselem", „w świtanie", „wspójźrzy się poza siebie") interaktywne łącza umożliwiają uczniowi dotarcie do ich wyjaśnień i powrót do lektury tekstu literackiego.

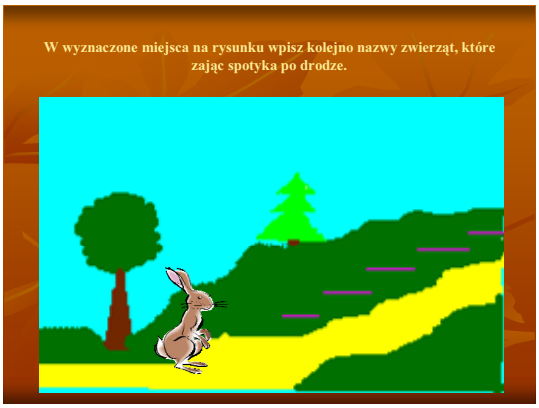
Tekst bajki zapisano na dwóch planszach, tak aby uczeń mógł odczytać utwór, nie męcząc wzroku. Dodatkowo zastosowana forma animacji pozwala na stopniowe wprowadzanie kolejnych linijek tekstu, co pomaga skupić uwagę na treści utworu. Spokojne, stonowane tło nie rozprasza czytającego, chociaż biały kolor liter znajdujących się na ciemnym tle (niespotykany zwyczajowo w druku) może powodować znużenie i zmęczenie wzroku odbiorcy.

Ilustracja na pierwszej planszy ukazuje zajączka – bohatera utworu, na drugiej pojawia się niezbyt fortunnie dobrany rysunek dobrodusznie wyglądającego psa.



[13] Omawiane prezentacje zostały wykonane przez studentów filologii polskiej w roku akademickim 2004/2005 oraz 2006/2007 jako prace zaliczeniowe z zajęć *Laboratorium multimedialne*.

Po lekturze uczeń przechodzi do ćwiczeń sprawdzających zapamiętanie treści bajki. W jednej z plansz wpisuje kolejno nazwy zwierząt spotykanych po drodze przez zająca, używając w tym celu funkcji flamastra.

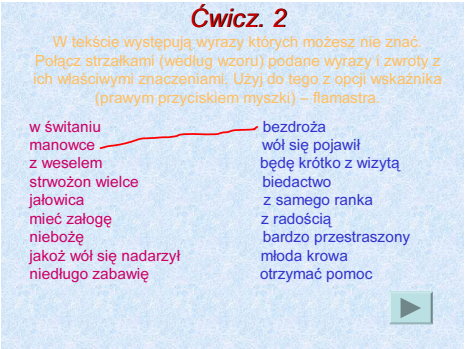


Następnie opowiada historię zajączka, wykorzystując podane w ramce wyrazy określające następstwo czasowe przedstawianych wydarzeń. Utrudnieniem jest konieczność wcielenia się w rolę postronnego obserwatora wydarzeń (wróbla siedzącego na gałęzi drzewa lub psa myśliwskiego goniącego zająca). Ćwiczenie to pozwala nie tylko na odtworzenie i utrwalenie treści utworu, a przez to lepsze jego zrozumienie, lecz także wprowadza elementy kształcenia językowego (redagowanie opowiadania). Wymaga stworzenia własnej spójnej wypowiedzi o wyraźnym początku, rozwinięciu i zakończeniu. W prezentacji nie określono, komu i w jaki sposób uczeń ma opowiedzieć tę historię. Zadecydować więc musi nauczyciel – czy będą to wypowiedzi ustne, prezentowane przez wybranych uczniów na forum klasy po uprzednim krótkim przygotowaniu, czy też pisemne, zapisane w edytorze tekstu lub w zeszytach (przez te dzieci, które nie opanowały umiejętności szybkiego pisania na komputerze).

Podsumowaniem pracy lekcyjnej staje się polecenie ułożenia szczęśliwego zakończenia bajki. Autorka prezentacji sama też zaproponowała swój wariant, który w zależności od potrzeby można usunąć z pokazu lub skomentować:

Dobrze, wezmę cię na się,
Chociaż starsi nie wzięli – cielę na to rzekło i nie uciekło.

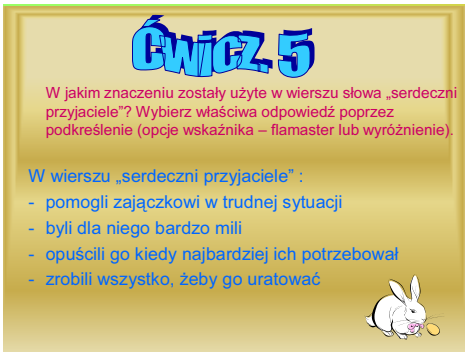
W kolejnej prezentacji (autorstwa Karoliny Bernat), poświęconej temu samemu utworowi, po wprowadzeniu tekstu pojawiają się ciekawe ćwiczenie – archaiczne wyrazy i sformułowania uczeń ma wyjaśnić samodzielnie, korzystając z sugerowanych podpowiedzi. Używając opcji flamastra, łączy ze sobą pary wyrazów – dawniejsze z ich współczesnymi odpowiednikami.



Na następnej planszy pojawia się polecenie określenia najważniejszych cech bohaterów bajki. Wymaga ono oducznia scharakteryzowania postaci zwierzęcych na podstawie ich działań i wypowiedzi kierowanych do zajączka.

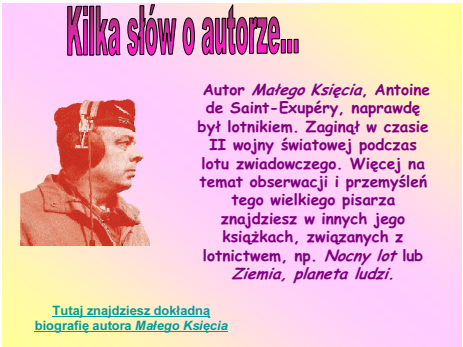
Kolejne ćwiczenie wymaga określenia cech dobrego przyjaciela. Uczeń ma za zadanie wpisać te cechy w przygotowany wykres graficzny (w razie trudności może skorzystać z podpowiedzi, klikając ikonę „uśmiech", za którą kryją się przydatne wyrazy).

Ćwiczenie to prowadzi do odczytania morału bajki i zrozumienia, kim są prawdziwi przyjaciele, a także dostrzeżenia ironii w użytym przez poetę sformułowaniu „serdeczni przyjaciele" (o wyjaśnienie tego określenia uczeń zostaje poproszony w ostatnim poleceniu).



Interakcyjna forma ćwiczeń wykorzystująca hipertekstowe odsyłacze, możliwość dokonywania uzupełnień w trakcie pracy pełnią funkcję motywacyjną. Jednak graficzna strona obu prezentacji wymaga jeszcze dopracowania – zbyt duża liczba kolorów może rozpraszać uwagę, a pastelowe litery sprawiać trudności w odczytywaniu poleceń.

Kolejna prezentacja (autorstwa Justyny Cichosz), poświęcona powieści *Mały Książę* Saint-Exupéry'ego, składa się z czterdziestu siedmiu slajdów. Zawiera wiele przydatnych informacji, ciekawostek na temat autora i jego dzieła, przy czym podstawowe (np. biograficzne) zostały podane na pierwszym planie, dodatkowe zaś uczniowie mogą odnaleźć, korzystając z linku odsyłającego do strony internetowej[14].



[14] Adres strony: http://oskarm.republika.pl/pl/autor.html, [dostęp: 2007-11-10]. Zamieszczono tu nie tylko biografię Saint-Exupéry'ego oraz informacje na temat *Małego Księcia*, lecz także np. cały tekst powieści w różnych językach.

Każdy uczeń samodzielnie decyduje o sposobie poznania wiadomości na temat tekstu, korzystając z odsyłaczy-haseł: „przypowieść", „narrator", „bohaterowie", „akcja", „fabuła", „wątki". Zamieszczenie wybranych fragmentów powieści na kilku slajdach ma zachęcić odbiorcę do przeczytania jej w całości.

Autorka prezentacji zaplanowała również ćwiczenia sprawdzające odbiór tekstu, wykorzystując jako metodę przekład intersemiotyczny. W jednym z ćwiczeń zadaniem ucznia jest połączenie obrazka z odpowiednim fragmentem utworu, co wymaga odczytania ich znaczeń. Kolejne zadanie zmusza do aktywności twórczej – uczeń, korzystając z narzędzi programu PowerPoint lub Paint, ma zilustrować podane fragmenty lektury.

Uczniowskie prace pozwolą nauczycielowi określić poziom rozumienia tekstu literackiego. Rolę podsumowania spełniają testy zamieszczone pod koniec prezentacji, umożliwiające usystematyzowanie i utrwalenie wiadomości.

Inną funkcję pełni prezentacja (autorstwa Joanny Kołak) poświęcona scenom biblijnym w sztuce. Na kolejnych slajdach zamieszczono reprodukcje znanych dzieł sztuki (m.in. Boscha *Pokłon Trzech Króli*, El Greca *Modlitwa w Ogrójcu*, Caravaggia *Złożenie do grobu*) oraz podstawowe informacje na ich temat.

Prezentacja ta może posłużyć do zilustrowania omawianych tekstów biblijnych, porównania sposobu ujęcia danego motywu czy sceny w różnych tekstach kultury, jak również zostać wykorzystana podczas interpretacji wybranych dzieł sztuki.

Celem prezentacji multimedialnych opracowywanych przez młodzież jest obrazowe przedstawienie biografii pisarza lub motywowanie innych uczniów do lektury utworów nadobowiązkowych. Fotografie twórców, ciekawostki z ich życia przybliżą te postaci młodemu człowiekowi, wprowadzenie kontekstu biograficznego i historycznego pomoże również w odczytaniu tekstów. Z kolei przygotowane przez uczniów krótkie prezentacje lektur nadobowiązkowych, uzupełniających pozwolą nauczycielowi poznać upodobania czytelnicze młodzieży i umożliwią kształtowanie ich świadomości odbiorczej.

Omówione powyżej studenckie prace dotyczą zaledwie pewnego wycinka zadań dydaktycznych, przedstawianych zarówno w formie prostych pokazów multimedialnych, które mogą być wykorzystywane jako ilustracja krótkiego wykładu nauczyciela, jak i bardziej skomplikowanych mini programów powtórzeniowo-ćwiczeniowych dla ucznia. Wymagają one od odbiorców odczytania i utrwalenia informacji bądź bardziej złożonych działań na wyższym poziomie interakcji, odtwórczych i twórczych, takich jak:

- czytanie obrazów,
- łączenie informacji zakodowanych w obrazie z tekstem,
- tworzenie tekstu własnego w oparciu o obraz, z wykorzystaniem podanych słów,
- czytanie ze zrozumieniem tekstu literackiego,
- zastosowanie nabytych umiejętności w praktyce.

Sposób graficznego uporządkowania prezentacji ułatwia uczniowi wykonywanie poszczególnych działań (układ punktowy, często mapa hipertekstowa w obrębie okna komputera z łączami do innych okien, zawierających dodatkowe informacje, weryfikujących działania, daje możliwość łatwego przejścia od informacji do ćwiczeń oraz powrotu do danego fragmentu tekstu). Operowanie różnymi barwami, czcionkami, obrazami przykuwa uwagę ucznia, ułatwia i uatrakcyjnia proces kształcenia. Jednak należy pamiętać, że zbyt żywa, agresywna kolorystyka szybko męczy wzrok i rozprasza (szczególnie nadmiar czerwieni, ostrych żółci i barwy pomarańczowej; za kolory neutralne uznaje się niebieski, stonowane zielenie, szarości, brązy, beże). Prezentacje te, wymagając zweryfikowania po zastosowaniu na lekcji, wykorzystane świadomie i celowo, uatrakcyjnią, ułatwią i przyspieszą proces kształcenia, w trakcie którego nauczyciel może zainspirować efektywny dialog ucznia z komputerem:

> Komunikując się z dobrze opracowanym programem dydaktycznym, uczniowie mają szansę rozwoju własnej twórczej aktywności i przedsiębiorczości oraz wygodną platformę zrozumienia poszczególnych przedmiotów. Staje się to możliwe dzięki interaktywnym cechom opro-

> gramowania, które pozwala na zrozumiałą komunikację z komputerem i dokonywanie zmian podczas realizacji programu. Taka komunikacja oddziałuje na różne rodzaje aktywności ucznia: sensoryczną, werbalną, emocjonalną i motoryczną. Poprzez pobudzanie aktywności ucznia można doskonalić jego dyspozycje poznawcze, zdolności celowego, twórczego myślenia i działania[15].

Nie należy zapominać o tym, że dobrze przygotowana prezentacja powinna odznaczać się prostotą wyrażającą się w jasnym, precyzyjnym, przyjaznym sposobie komunikacji z użytkownikiem, motywującą do pracy z tekstem multimedialnym (mini programem edukacyjnym) poprzez graficzną strukturę i sposób zobrazowania poszczególnych elementów, różnorodność typów i rodzajów zadań do wykonania.

Nauczyciel języka polskiego może w procesie kształcenia wykorzystywać gotowe edukacyjne programy komputerowe, może również samodzielnie opracowywać proste prezentacje komputerowe lub polecić ich przygotowanie uczniom w ramach zadania domowego. Prezentacja multimedialna staje się wówczas doskonałym narzędziem usprawniającym proces kształcenia. Wykorzystanie dostępnego oprogramowania (np. PowerPoint) pozwala na integrowanie różnych elementów przekazu, wprowadzenie interakcji, stworzenie nowego stylu narracji, imitowanie doświadczeń osobistych poprzez zastosowanie animacji, symulacji zjawisk i procesów[16]. Prezentacja multimedialna pełni więc funkcje „informacyjną, aktywizującą, motywującą, inspirującą [i] jest traktowana jako planowe, systematyczne oddziaływanie bezpośrednie”[17].

[15] S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, Katowice 1998, s. 135.
[16] Por. W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, s. 45.
[17] Tamże, s. 45–46.

ALEKSANDRA DZIAK

Programy multimedialne w edukacji polonistycznej

Według *Słownika pojęć i tekstów kultury* program multimedialny łączy edukację z rozrywką. Tego rodzaju aplikacje (programy użytkowe) są różnicowane w zależności od dziedziny wiedzy, której dotyczą, oraz od kręgu adresatów. Istnieją programy kształcące umiejętności w zakresie ortografii, języków obcych, programy o tematyce przyrodniczej, geograficznej, ale także takie, które przybliżają wiedzę z zakresu literatury i języka[1].

Za przesłankę, że dany program jest pełnowartościowym środkiem dydaktycznym, można uznać fakt, że został wpisany na ministerialną listę środków wspomagających proces kształcenia[2]. Dokument ten zawiera 272 pozycje, z czego 18 jest przeznaczonych do nauki języka polskiego. Przy każdym z nich określono etap edukacyjny, na którym może być wykorzystany, oraz umiejętności, jakie kształci użytkownik przy pracy z daną aplikacją. Zamieszczono tu również rekomendacje rzeczoznawców uwzględniające m.in. poprawność merytoryczną, językową, sposób instalacji oraz oprawę graficzną programu[3]. W procedurach tych bierze się pod uwagę:

---

[1] Por. *Słownik pojęć i tekstów kultury. Terytoria słowa*, red. E. Szczęsna, Warszawa 2002, s. 233.

[2] Por. *Środki dydaktyczne zalecane do użytku szkolnego przez ministra edukacji narodowej w zakresie przedmiotów ogólnokształcących*, [online:] http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/start2.html, [ten adres i następne – dostęp: 2008-08-25].

[3] Por. *Informacje o zasadach zalecania środków dydaktycznych*, [online:] http://www.srodki-dydaktyczne.men.gov.pl/www/start2.html.

- przekaz treści programowych,
- wizualizacja materiału nauczania,
- sprawdzanie poziomu osiągnięć uczniów,
- monitorowanie procesu kształcenia,
- stymulowanie do działań twórczych,
- wspieranie procesu samodzielnego wykonywania zadań,
- symulowanie zjawisk i procesów rzeczywistych będących przedmiotem kształcenia,
- wspieranie procesu rozwiązywania problemów.

Funkcje te wiążą się z różnymi aspektami działań dydaktycznych, dlatego łączy się je ze strategiami szeroko pojmowanego kształcenia (wielostronnego) uwzględniającymi, wg Wincentego Okonia, podstawowe rodzaje ludzkiej aktywności: intelektualną, emocjonalną oraz praktyczną[4]. Technologia informacyjna (w tym programy multimedialne) jest tu uznawana za środek, który poprzez ich pobudzanie, sprzyja kształtowaniu osobowości[5].

Poniżej zostaną poddane analizie (według wcześniej wymienionych wyznaczników) cztery wybrane programy multimedialne do nauki języka polskiego na etapie ponadgimnazjalnym, które są wpisane na wyżej wspomnianą listę:

1. *Język polski. Kompendium wiedzy*[6];
2. *Maturzysta. Język polski. Vademecum*[7];
3. *Przeszłość to dziś. Romantyzm. Materiały multimedialne*[8];
4. *Przeszłość to dziś. Średniowiecze i renesans. Materiały multimedialne*[9].

[4] Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 191. Teoria kształcenia wielostronnego powstawała w wyniku badań prowadzonych w Katedrze Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego. Jej pierwszy zarys pojawił się w 1965 r. w rozprawie Okonia *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów.* W wersji rozszerzonej teoria ta została przedstawiona w kolejnych książkach tego autora: *Podstawy kształcenia ogólnego* (1967) i *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole* (1975). Inni zajmujący się tym zagadnieniem to: Bohdan Komorowski, Józef Galant, Tadeusz Krajewski, Jadwiga Walczyna, Władysław Piotr Zaczyński, Mieczysław Oryl oraz Danuta Nakoneczna (podaję za: W. Okoń, dz. cyt., s. 191).

[5] Por. A. Barańska, *Komputer w teorii kształcenia wielostronnego*, „Edukacja i Dialog" 2003, nr 2, [online:] http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2003/02/komputer.html.

[6] *Język polski. Kompendium wiedzy* (wyd. Techland), Ostrów Wielkopolski 2002.

[7] *Maturzysta. Język polski. Vademecum* (wyd. LYNX-SFT), Warszawa 1999.

[8] *Przeszłość to dziś. Romantyzm. Materiały multimedialne.* CD-ROM (wyd. Stentor), Warszawa 2006.

[9] *Przeszłość to dziś. Średniowiecze i renesans. Materiały multimedialne.* CD-ROM (wyd. Stentor), Warszawa 2006.

Zasadnicza różnica między tymi aplikacjami dotyczy przekazu treści programowych, które się w nich znajdują. *Przeszłość to dziś* ogranicza się do określonych epok literackich. Jeden z programów tej serii odkrywa przed użytkownikiem realia średniowiecza (dział *Świat średniowieczny*), z dominującą w nim religią (*Rola Kościoła*) i tematyką egzystencjalną (*Śmierć i zaświaty*), z wzorcem osobowym idealnego wojownika (*Rycerz)* oraz doszukiwaniem się w tekstach treści naddanych (*Alegoryzm)*. Prezentuje również człowieka epoki następnej (*Człowiek renesansu*) w kontekście zdobywanej przez niego wiedzy (*Nauka i rozum)*, otaczającej go przyrody (*Człowiek i natura*), jak również w relacji do Absolutu (*Bóg renesansu*) i transcendencji (*Wobec śmierci i wieczności*), a także do systemu geopolitycznego (*Jednostka i państwo*). Drugi program stentorowski zawiera szczegółowe opracowanie dwóch utworów: *Dziady* i *Pan Tadeusz* oraz interaktywną mapę, pozwalającą na zapoznanie się z kulturowym zapleczem miast europejskich w XIX w., do których podróżowali np. Mickiewicz, Słowacki, Krasiński i Norwid. W obrębie dramatu romantycznego program prezentuje wiadomości w porządku kolejnych części utworu, poczynając od ballady *Upiór,* a kończąc na symbolicznej wymowie *Dziadów Drezdeńskich.* Przy naszej epopei narodowej zostało omówione staropolskie życie szlachty (z uwzględnieniem m.in. opisu dworów szlacheckich, myślistwa, czy herbarzy). Płyty z obydwu programów zostały dodatkowo wyposażone w *Poradniki metodyczne*[10].

Kompendium wiedzy obejmuje swym zakresem wszystkie epoki literackie, są to materiały, na które składają się podstawowe informacje o danej epoce (okres jej trwania, najważniejsze wydarzenia, literatura, panująca filozofia, a także wpływ na twórczość następnych pokoleń). Oprócz tego można tu odnaleźć biografie autorów oraz omówienia ponad pięćdziesięciu lektur szkolnych (niestety, ta część programu, uporządkowana według schematu: streszczenie, geneza, problematyka oraz wybrane cytaty, przypomina w swej formie i treści popularne papierowe bryki, różniąc się jedynie nośnikiem informacji). W dziale *Analiza i interpretacja* lektor odczytuje wykłady przygotowujące do pracy z tekstem literackim. Użytkownik dowiaduje się z nich, że tekst kultury nie istnieje w oderwaniu od innych dzieł i w każdym obecne są nawiązania do różnych utworów na poziomie gatunkowym oraz w zakresie tematu (*Forma i treść*) bądź poprzez wykorzystanie dwóch środków artystycznych (*Symbol i metafora*). Zwrócono uwagę także na konieczność analizy rzeczywistości pozatekstowej, wiążącej się np. z badaniem kontekstów biograficznych. Dodatkowo sekcja *Wykłady* dostarcza informacji na temat współczesnej polszczyzny, prezentując podstawowe funkcje komunikatu

[10] T. Kosyra-Cieślak, *Średniowiecze i renesans. Materiały multimedialne.* CD-ROM. *Poradnik metodyczny*, Warszawa 2007 oraz [online:] http://stentor.pl/download/Poradnik%20metodyczny%20sredniowiecze%20i%20renesans.pdf; A. Wojnowska, *Przeszłość to dziś. Romantyzm. Materiały multimedialne.* CD-ROM. *Poradnik metodyczny*, Warszawa 2007, [online:] http://www.stentor.com.pl/download/romantyzm_poradnik_internetowy.pdf.

językowego według Romana Jacobsona. Pokazano tu również elementy kultury śródziemnomorskiej (*Tradycja*) oraz jej dziedzictwo w postaci uniwersalnych wartości, których klasyfikacji dokonała Jadwiga Puzynina. Wszystkie z wyżej wymienionych wykładów posiadają przejrzystą strukturę i posługują się przykładami ilustrującymi omawiane zagadnienia. Jednakże, ponieważ recepcja treści przekazywanych przy pomocy wykładu oscyluje w granicach jedynie od 20 do 50%[11], ta oferta wydaje się propozycją do wyboru.

W *Vademecum* wiedza z zakresu literatury została uporządkowana według dziesięciu elementów (*Motywy*), jakie można odnaleźć w prezentowanym materiale literackim, m.in. cierpienie, miłość czy totalitaryzm. Charakterystyka poszczególnych epok ogranicza się do lakonicznie sformułowanych tekstów, nie obejmujących swym zakresem nawet podstawowych wiadomości na temat tła historycznego czy filozofii danego okresu. Podobnie zresztą rzecz wygląda, jeśli chodzi o twórców i ich dzieła. Omówienie poszczególnych utworów odbywa się według schematu: streszczenie oraz charakterystyka postaci opatrzona obszernymi fragmentami tekstu. Ten rodzaj eksponowania treści, podobnie jak w wypadku *Kompendium wiedzy*, ma niską wartość merytoryczną.

W *Vademecum* umieszczono także materiały z zakresu nauki o języku. Omawia się tu m.in. problem pochodzenia języka polskiego (*Historia języka*). Poszczególne działy językoznawstwa zawierają informacje m.in. na temat funkcjonowania narządów mowy, czy sposobów artykulacji spółgłosek i samogłosek polskich (*Fonetyka*). Sekcje dotyczące gramatyki ukazują język polski jako fleksyjny (*Fleksja*) i wyszczególniają rodzaje popełnianych przez użytkowników błędów językowych (*Kultura języka*). W tym zakresie program spełnia przypisaną mu w jego tytule rolę vademecum, czyli podręcznej pomocy zawierającej podstawowe wiadomości z jakiejś dziedziny[12].

3

Program multimedialny powinien w sposób atrakcyjny wypełniać zadanie w zakresie wizualizacji materiału nauczania. Najpełniej tę funkcję spełniają płyty z serii „Przeszłość to dziś" oraz *Kompendium wiedzy*. Te pierwsze wykorzystują w swych prezentacjach liczne ilustracje, filmy i utwory muzyczne. I tak np. w materiałach dotyczących *Dziadów* można wysłuchać fragmentu opery *Wolny strzelec* Carla Marii von Webera, która zainspirowała Mickiewicza do napisania *Pieśni strzelca* wchodzącej w skład I części dramatu, oraz zapoznać się z cyklem foto-

[11] Por. Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 90.
[12] Por. *Słownik wyrazów obcych*, [online:] http://swo.pwn.pl/haslo.php?id=28669.

grafii dotyczących współczesnych Zaduszek obchodzonych na terenach Białorusi i Ukrainy. Archiwalne fragmenty *Polskiej Kroniki Filmowej* prezentują zaś warszawski Teatr Osobny i Mirona Białoszewskiego grającego w spektaklu z 1963 r. (*Miron Białoszewski jako Gustaw z IV części Dziadów A. Mickiewicza*).

W *Kompendium wiedzy* w dziale *Media* użytkownik ma dostęp do fragmentów ekranizacji i adaptacji takich dzieł, jak: *Pan Tadeusz* (reż. Andrzej Wajda), *Przedwiośnie* (reż. Filip Bajon), *Chłopi* (reż. Jan Rybkowski) czy *Lalka* (reż. Wojciech Jerzy Has). Materiały dotyczące poszczególnych epok literackich wzbogacone są przykładowymi dziełami wybitnych muzyków i malarzy tworzących w czasach, na które epoki te przypadały (np. przy pozytywizmie można wysłuchać fragmentów muzyki z baletu *Jezioro łabędzie* Piotra Czajkowskiego i obejrzeć reprodukcje obrazów Jana Matejki *Bitwa pod Grunwaldem*, *Kazanie Skargi* i *Stańczyk*).

W programie *Średniowiecze i renesans* na szczególną uwagę zasługuje strategia zastosowana wybranych dzieł sztuki do prezentacji, wykorzystująca oprawę interaktywną. Przykładowo, przy oglądaniu reprodukcji obrazu Jana van Eycka *Święty Hieronim w pracowni* użytkownik ma możliwość powiększania elementów będących alegorią życia pogrążonego w kontemplacji. Zabieg ten jest pomocny w przybliżeniu uczniowi zagadnienia alegorii średniowiecznej[13].

Twórcy programów multimedialnych poprzez stosowanie tak rozmaitych form wizualizacji materiału nauczania, dostosowują się do potrzeb użytkowników, którzy przyswajają informacje poprzez różne kanały zmysłowe. Omawiane tu środki dydaktyczne zostały przez Okonia umieszczone w kategorii środków złożonych, wśród których wymienia się: mechaniczne wzrokowe (np. aparat fotograficzny), słuchowe (np. magnetofon), słuchowo-wzrokowe (np. telewizja) i automatyzujące proces uczenia się (np. program multimedialny). Funkcjonują one w opozycji do środków dydaktycznych prostych – wzrokowych (oryginalne przedmioty lub ich modele, obrazy, wykresy) i słownych, które ograniczają się jedynie do słowa drukowanego (np. podręczniki). Zdaniem Okonia to właśnie złożone środki dydaktyczne (a zwłaszcza te, które automatyzują system kształcenia) mogą w znacznie większym stopniu niż proste wspierać proces edukacyjny[14].

4

Stałe ogniwo kształcenia to sprawdzanie poziomu osiągnięć osoby uczącej się, która powinna mieć świadomość, jakie cele jest zobowiązana osiągnąć[15].

[13] Por. T. Kosyra-Cieślak, dz. cyt., s. 1.
[14] Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 277–278.
[15] Por. tamże, s. 151.

Próbę realizacji tego zadania podejmują wszystkie z analizowanych programów. Poprzez wykonanie serii gier i ćwiczeń edukacyjnych zaproponowanych przez autorów płyt z serii „Przeszłość to dziś" użytkownik może zweryfikować stopień opanowania materiału m.in. z zakresu analizy i interpretacji utworów literackich, a także rozpoznawania gatunków i środków stylistycznych[16]. Przykładem może tu być gra *Gatunki literackie w „Panu Tadeuszu"*, która polega na przyporządkowywaniu fragmentów utworu odpowiednim nazwom gatunków literackich, lub gra *Pejzaże dźwiękowe „Pana Tadeusza"* opatrzona nagraniami śpiewu ptaków wymienionych w utworze, mająca na celu rozwijanie umiejętności rozpoznawania np. takich środków stylistycznych, jak onomatopeja czy instrumentacja głoskowa. W wypadku ćwiczenia *Larwa* uczeń, wykonując serię poleceń do wiersza Norwida, samodzielnie analizuje kompozycję tekstu, w rezultacie uświadamiając sobie możliwość różnorodnych jego interpretacji[17].

Problematykę związaną z analizą tekstu literackiego podejmuje także program *Kompendium wiedzy*, który oferuje jeden typ zadania, wykorzystujący schemat analizy utworu zaprezentowany na przykładzie *Świętego Szymona Słupnika* Stanisława Grochowiaka. W tej aplikacji przeważają testy z pytaniami zamkniętymi dotyczącymi wiedzy ogólnej o epokach, znajomości cytatów, kalendarium bądź terminologii związanej z danym okresem literackim. Podobną strategię w zakresie sprawdzania poziomu osiągnięć maturzysty wykorzystuje *Vademecum*. Należy jednak zwrócić uwagę, że zamieszczone tu zadania odnoszą się jedynie do wiedzy z zakresu nauki o języku, pomijając wszystko, co dotyczy literatury.

Program multimedialny powinien stwarzać możliwość monitorowania całego procesu kształcenia, a więc kontroli postępów użytkownika w trakcie pracy z daną aplikacją. W tym zakresie *Kompendium wiedzy* oraz *Vademecum* są dość tradycyjne i proponują procentową ocenę wykonanych zadań. Natomiast obie płyty z serii „Przeszłość to dziś" zawierają aplikacje o nazwie *Serwer*, które podczas lekcji w zsieciowanej pracowni multimedialnej umożliwiają nauczycielowi śledzenie na bieżąco na ekranie własnego monitora pracy wszystkich uczniów. Po zakończeniu zadania przez któregoś z nich, w tabeli automatycznie pojawia się wynik, który za pomocą ikony *Zapisz wyniki* można zarchiwizować w postaci pliku HTML. Kliknięcie nazwiska konkretnego ucznia pozwala natomiast zoba-

[16] Por. A. Wojnowska, dz. cyt., s. 13.
[17] Por. tamże.

czyć, jakich odpowiedzi udzielił na poszczególne pytania. Aplikacja ta stanowi zatem ogromne udogodnienie w zakresie kontroli i ewaluacji osiągnięć.

Wśród czynności nauczyciela przewidzianych w procesie kształcenia wymienia się „organizowanie zajęć praktyczno-wytwórczych”[18], związane ze stymulowaniem ucznia do podejmowania działań kreatywnych. Takie zadanie stoi również przez programem multimedialnym. Najpełniej funkcję tę realizuje program Stentora, a dotyczy ona kształcenia umiejętności świadomego odbioru tekstów kultury. „Polonistyczne” czytanie dzieł sztuki – jak zauważa Teresa Kosyra-Cieślak – służy rozwijaniu kompetencji w odnajdywaniu związków między literaturą a innymi dziełami sztuki[19]. Przykładem są ćwiczenia *Upiorny komiks*, w którym użytkownik musi aktywnie oglądać reprodukcję obrazu Bernta Notkego *Taniec Śmierci* i dopasować jego elementy do fragmentów *Rozmowy mistrza Polikarpa ze Śmiercią*. W ten sposób buduje się w świadomości ucznia pojęcie średniowiecznego uniwersalizmu, ukazując jednocześnie sposoby realizacji motywu *danse macabre* w różnych dziedzinach sztuki[20]. Z kolei treści dotyczące *Pana Tadeusza* mogą się stać punktem wyjścia do wykonywania takich twórczych zadań, jak np. zbudowanie kolejnego modułu prezentacji dotyczącej mody staropolskiej, przyrody w epopei lub wizerunku polskiego szlachcica[21].

W tradycyjnym systemie kształcenia wykonywanie pierwszych samodzielnych czynności przez uczniów odbywa się przy stałej kontroli nauczyciela. Stanowią one bowiem kluczowy etap w opanowaniu danej umiejętności. Nadzór zapobiega powtarzaniu niepoprawnie wykonywanych działań i stwarza możliwość ich korekty[22]. Cecha programów multimedialnych jaką jest interaktywność, polegająca na wzajemnym oddziaływaniu aplikacji i użytkownika, umoż-

[18] W. Okoń, dz. cyt., s. 135.
[19] Por. T. Kosyra-Cieślak, dz. cyt., s. 2.
[20] Por. tamże, s. 1–2.
[21] Por. A. Wojnowska, dz. cyt., s. 10.
[22] Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 149.

liwia wspieranie samodzielności. *Kompendium wiedzy* spełnia tę funkcję poprzez stawianie pytań ukierunkowujących analizę utworu literackiego. W ćwiczeniu dotyczącym tekstu *Szczur i kot* Ignacego Krasickiego użytkownik odpowiada na pytania odnoszące się m.in. do podmiotu lirycznego, zabiegów językowych zastosowanych w tekście oraz jego związku z innymi tekstami kultury. Jeśli mu się nie udaje, ma możliwość skorzystania z opcji *Odpowiedź*, która dostarczy mu niezbędnych informacji. Zatem w każdym momencie istnieje możliwość sprawdzenia poprawności obranej drogi.

Proces samodzielnego wykonywania zadań wspomagają również płyty z serii „Przeszłość to dziś", gdzie zastosowano zabieg ukierunkowanego oglądania materiałów filmowych. Przykładem mogą tu być dwie różne propozycje interpretacji fragmentu *Improwizacji* z III cz. *Dziadów,* do których użytkownik dochodzi poprzez serię pytań porównawczych, skupiających jego uwagę na określonych elementach spektaklu. (Tego rodzaju działania sprzyjają również kontrolowaniu czynności ucznia rozwijających umiejętność odbioru audiowizualnych tekstów kultury).

Kluczową rolę w kształceniu odgrywa aktywność ucznia oparta na bezpośrednim poznawaniu rzeczywistości, kiedy to źródłem wiedzy stają się procesy i zdarzenia prezentowane w naturalnych warunkach i sytuacjach[23]. Jednak nie zawsze jest to możliwe. Wówczas za dobre rozwiązanie można uznać symulację. Symulowanie, wg *Słownika języka polskiego*, oznacza „sztuczne odtwarzanie właściwości danego obiektu lub zjawiska za pomocą jego modelu"[24]. Programy multimedialne spełniają właśnie takie zadanie. *Kompendium wiedzy* np. prezentuje „wywiad" z utworem literackim, w którym pytania zadawane wyimaginowanemu rozmówcy stają się wzorem postępowania w procesie analizy każdego dzieła.

Średniowiecze. Renesans zawiera grę *Czytamy staropolską książkę*, pozwalającą uczniowi stać się specjalistą w zakresie transkrypcji dawnych tekstów. Przez chwilę odtwarza tę rolę po to, aby wykonać zadanie, pracując z fragmentem utworu Kochanowskiego *Satyr, albo Dziki mąż*, po czym może skonfrontować własne wyniki z efektem pracy eksperta w dziedzinie transkrypcji tekstów staropolskich. Zabieg wcielania się w czyjąś postać wykorzystano także w grze *Poszukiwanie św. Graala*, podczas której użytkownik zamienia się w średniowiecznego rycerza,

[23] Por. tamże, s. 199.
[24] *Słownik języka polskiego*, [online:] http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=symulowa%E6.

wyruszającego z misją odnalezienia legendarnego kielicha. Na jego drodze stoi wiele przeszkód w postaci pytań z zakresu kultury średniowiecza. Po udzieleniu poprawnych odpowiedzi na wszystkie z nich otrzymuje nagrodę, którą jest materiał dotyczący historii Graala. W ten sposób uczeń ma możliwość poznać w atrakcyjny sposób styl życia stanu rycerskiego.

Na płycie poświęconej romantyzmowi symulowanie zjawisk występuje w dziale dotyczącym *Pana Tadeusza*, a funkcję tę pełni film będący swego rodzaju kursem tańca pt. *Poloneza czas zacząć*, przybliżający uczniowi *Księgę XII*.

Założeniem nauczania problemowego jest formowanie wiedzy w trakcie rozwiązywania zadań[25]. Tok pracy ucznia może być w miarę potrzeby wspierany pytaniami nauczyciela, które obniżają próg napotkanej trudności[26]. W wypadku programu multimedialnego, w którym w znacznej mierze stosowane są rozwiązania charakterystyczne dla tego rodzaju nauczania, rolę wspierającą przejmuje technologia informacyjna. W każdej z analizowanych aplikacji funkcja ta realizowana jest poprzez umieszczanie informacji na temat poprawności kolejnych odpowiedzi. Jeśli wiedza użytkownika okaże się niewystarczająca, może on skorzystać z podpowiedzi mających postać krótkich definicji niektórych terminów zawartych w danym ćwiczeniu. Na przykład w zadaniu *Pomniki nieśmiertelnej sławy*, umieszczonym na jednej z płyt z serii „Przeszłość to dziś", a odnoszącym się do charakterystycznych cech nagrobków średniowiecznych i renesansowych, terminy te dotyczą sarkofagu lub tumby – grobowca z wyrzeźbionym wizerunkiem zmarłego.

Do materiałów multimedialnych dołączane są także słowniki. W wypadku *Vademecum* jest to *Słownik gramatyczny*, zawierający wiedzę z zakresu nauki o języku, a *Kompendium wiedzy* umieszcza słownik obejmujący informacje o motywach literackich, figurach stylistycznych, gatunkach i kierunkach artystycznych oraz tendencjach w literaturze różnych okresów.

[25] Por. A. Serdyński, *Psychologiczno-pedagogiczne uwarunkowania projektowania witryn edukacyjnych wspomagających proces edukacyjny*, [online:] http://www.ap.krakow.pl/ptn/ref2004/serdynsk.pdf, s. 3.

[26] Por. W. Okoń, dz. cyt., s. 214.

Powyższa analiza wybranych programów multimedialnych do nauki języka polskiego potwierdza wartość tego rodzaju aplikacji jako pełnowartościowych środków dydaktycznych, które mogą być wykorzystywane w kształceniu polonistycznym. Realizują one bowiem strategie kształcenia wielostronnego poprzez pobudzanie wspomnianych wyżej trzech aktywności człowieka. Przede wszystkim umożliwiają użytkownikowi poznanie i przyswojenie wiedzy z zakresu literatury, kultury i nauki o języku (jej efektywność zwiększa atrakcyjna wizualizacja). W procesie wykonywania szeregu ćwiczeń wykorzystujących nowo nabyte informacje aktywność intelektualna użytkownika jest uzupełniona przez praktyczną, obcowanie zaś z wybitnymi dziełami kultury sprzyja przeżywaniu nagromadzonych w nich wartości i podejmowaniu próby własnej ich hierarchizacji, co łączy się z aktywnością emocjonalną[27].

[27] Por. tamże, s. 196–197.

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA

e-Kształcenie – nowe możliwości polonistyki

Przetrwanie gatunku zależy od jego umiejętności dostosowania się do zmian.
Karol Darwin

Odwołanie do podstawowego twierdzenia teorii Darwina w tekście poświęconym polonistyce może wywołać zdziwienie. Nie jest moim celem zaskoczenie odbiorców, ale zwrócenie ich uwagi na fakt, iż coraz częściej nauczyciele uświadamiają sobie, jak bardzo ograniczone stają się możliwości tradycyjnych form i metod kształcenia zarówno wobec potrzeb i oczekiwań uczniów, jak i wyzwań otaczającego świata. W szybko rozwijającej się epoce cywilizacji informacyjnej najważniejszym działaniem szkoły na każdym etapie kształcenia powinno być przygotowanie podopiecznych do funkcjonowania w rzeczywistości opartej na wiedzy[1]. Szczególna rola w tym procesie dostosowania się do zachodzących

[1] Wyrazem dążenia do kreowania społeczeństwa informacyjnego jest m.in. program *eEurope: An Information Society for All*, stymulujący zrównoważony ekonomicznie rozwój gospodarki opartej na wiedzy (GOW), czyli przemysłów zaawansowanych technologii, takich jak informatyka i telekomunikacja oraz sektorów wykwalifikowanej siły roboczej, jakimi są finanse i edukacja (por. K. Piech, *Gospodarka oparta na wiedzy i jej rozwój w Polsce*, „e-mentor" 2004, nr 4), zdolnej tworzyć nowe miejsca pracy (tzw. strategia lizbońska). Inicjatywa ta zakłada ponadto: a) upowszechnienie dostępu do usług internetowych przy jednoczesnym wzroście bezpieczeństwa sieci; b) inwestowanie w ludzi i w ich umiejętności (m.in. upowszechnienie możliwości korzystania z gospodarki opartej na wiedzy); c) pobudzanie wykorzystania Internetu (m.in. przyspieszenie rozwoju elektronicznej gospodarki). Zasadniczym obszarem zainteresowań staje się zatem problematyka wymiany wiedzy i informacji, a zarazem traktowanie wiedzy w kategoriach tradycyjnie pojmowanego dobra. Wiedza staje się zarówno przyczyną, jak i skutkiem wzrostu gospodarczego. Por. W. Pawnik, *Społeczeństwo polskie wo-*

zmian przypada szkole wyższej kształcącej nauczycieli. Od jakości bowiem ich przyszłej pracy będzie zależał stan wiedzy i zakres umiejętności uczniów. Jedną z form, którą możemy zastosować w kształceniu przyszłych polonistów, jest e-kształcenie, definiowane potocznie jako nowoczesna metoda przekazywania wiedzy wykorzystująca bogaty zestaw środków elektronicznej transmisji informacji, tj. Internet, technologię ekstranetu[2] i intranetu[3], nagrania audio i video, animacje flash itp.

Powszechnie uważa się, że nauczanie online realizuje postulaty konstruktywistycznego podejścia w dydaktyce, według którego:

> [...] ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują swoją wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Nie rejestrują informacji, ale budują struktury wiedzy z dostępnych informacji. Konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swą rzeczywistość[4].

---

bec paradygmatu gospodarki wiedzy, [online:] http://www.jezyk-polski.pl/pts/dzialy/pawnik2.html), [dostęp: 2007-07-20].

[2] Ekstranet, korzystając z technologii internetowych, tworzy zewnętrzną sieć przedsiębiorstwa, która zawiera zasoby informacyjne niezbędne do efektywnej pracy podmiotów współpracujących z daną firmą. Mogą to być zarówno partnerzy handlowi, jak również kluczowi klienci oraz przedstawiciele świata mediów. Ekstranet jest narzędziem umożliwiającym kształtowanie polityki współpracy firmy z ww. grupami. Głównym założeniem systemu ekstranetowego jest stworzenie zamkniętego obszaru wymiany informacji między firmą a określonym podmiotem lub grupą podmiotów współpracujących z przedsiębiorstwem. Dzięki temu tworzy się sieć, która umożliwia efektywny proces komunikowania i pozwala na: obniżenie kosztu procesu obsługi partnera, klienta, przedstawiciela mediów (dostęp do aktualnych cenników, ofert promocyjnych, instrukcji, raportów, informacji specjalnie przygotowanych dla mediów itp.); utrzymanie trwałych relacji firmy z jednostkami współpracującymi, zwiększenie ich lojalności; dostęp do części zasobów przedsiębiorstwa przeznaczonych wyłącznie dla wybranych grup; realizację procesu zamówienia produktów; obsługę systemu szkoleń. Por. [online:] http://www.ideo.pl/pl/ebiznes/extranet/, [dostęp: 2008-08-05].

[3] Intranet – wewnątrzfirmowa sieć komputerowa oparta na zasadach, protokołach i aplikacjach identycznych z internetowymi, zakładana w firmach na ogół celem usprawnienia komunikacji pomiędzy pracownikami firmy oraz ułatwienia dostępu do potrzebnych danych bez konieczności ujawniania ich osobom postronnym. Intranet wykorzystywany jest również jako narzędzie szkoleń, telekonferencji, do organizowania wewnętrznej pracy firmy. Por. *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Kraków 2006, s. 85–86.

[4] S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [online:] http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf, [dostęp: 2008-07-20].

W nauczaniu na odległość istotnie zmienia się rola nauczyciela i ucznia. e-Nauczyciel rezygnuje z pozycji wykładowcy na rzecz towarzyszenia uczniowi w procesie poznawania świata. Najważniejszym celem jego działań jest pomoc w zrozumieniu obiektywnej rzeczywistości oraz zastosowaniu zdobytej wiedzy. Zamiast wykładu student otrzymuje zadania do wykonania. Są one tak skonstruowane, że wymagają formułowania samodzielnych wniosków i obserwacji, szukania alternatywnych rozwiązań. Aby zmierzyć się z problemem, uczeń musi odnaleźć niezbędną do tego wiedzę. Taki sposób nauki jest o wiele bardziej skuteczny niż „gdyby najpierw otrzymał porcję wiadomości do zapamiętania, a dopiero później dowiadywał się, gdzie można je zastosować"[5]. Poniżej różne role, jakie pełni e-nauczyciel.

Rola projektanta

W tej roli musi on umieć określić zakres materiału oraz zweryfikować go w kontekście nauczania w wirtualnym środowisku, do prezentacji różnych materiałów dobrać odpowiednie narzędzia oferowane przez platformę oraz inne interaktywne formy prezentowania treści w środowisku online i odpowiednio zaplanować parametry czasowe. Ważną sprawą jest umiejętne zarządzanie obszarem kursu zdalnego i monitorowanie pracy na takim kursie.

Rola społecznika

Nauczyciel ma największy wpływ na relacje między samymi uczniami, między nim a uczniami oraz na atmosferę w wirtualnej klasie. Aby podołać temu zadaniu, musi mieć nie tylko zdolności komunikacji interpersonalnej, lecz także współpracy w grupie, negocjacji i umiejętność dyskutowania, zadawania pytań i odpowiadania na nie. W tej roli mieszczą się również zagadnienia związane z wiedzą o odpowiednim motywowaniu uczniów do udziału w zajęciach online – swego rodzaju zarządzanie relacjami między nimi i procesem nauczania oraz tworzenie dobrego klimatu do nauki.

[5] M. Zając, *Dydaktyczne aspekty tworzenia kursów on-line*, [online:] http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=6&id=69, [dostęp: 2008-01-09]. Taki sposób dochodzenia do wiedzy jest zgodny z tym, co twierdzą konstruktywiści, według których uczący się aktywnie budują własną wiedzę, a nie przyswajają jej jako przekazanej przez nauczycieli, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale budowniczymi struktur własnej wiedzy (por. F. C. Lunenburg, *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*, „Journal of Instructional Psychology" 1998, nr 2 – inf. za S. Dylak, art. cyt.). Wiedza nie składa się wyłącznie z faktów, zasad i teorii wyprowadzanych z obserwacji zjawisk i zdarzeń; wiedza to także zdolność wykorzystywania informacji w racjonalny sposób, uczucia i interpretacje i wreszcie – nieustanna interpretacja znaczenia zdarzeń i zjawisk. Por. S. Dylak, art. cyt.

Rola „wiedzącego”

Ważne jest, by nauczyciel wiedział, czym jest zdalne nauczanie i w jaki sposób wspomagać nim zajęcia tradycyjne. Tylko wtedy przygotowane przez niego materiały i kursy będą przynosić wymierną korzyść zarówno jemu samemu, jak i uczniom. Istotne jest, aby umiał właściwie prezentować swoją wiedzę, dyskutować, współpracować i odpowiednio oceniać uczniów (co w perspektywie kursów zdalnych, prowadzonych na odległość, jest trudne). Musi mieć też przynajmniej podstawową wiedzę o technologii, której używa, co pomoże mu w sposób optymalny wykorzystać to, na co pozwala system i platforma.

Rola opiekuna

Ta rola wymaga praktycznego udowodnienia zdolności prowadzenia zdalnego kursu i umiejętnego dostosowywania go do zastanych potrzeb i sytuacji. Ważne jest, by nauczyciel krytycznie podchodził do nauczania w sieci i zręcznie wydobywał to, co jest w nim najlepsze[6].

Wyróżnia się kilka typów zdalnego nauczania. Podstawę klasyfikacji stanowi rodzaj wykorzystywanej technologii oraz stopień formalizacji procesu uczenia[7]:

- wykorzystywanie bazy danych – najprostsza forma e-kształcenia polegająca na dostępie online (Internet, intranet) lub offline (CD, DVD) do multimedialnych encyklopedii, bibliotek, materiałów szkoleniowych itp.;
- konsultacje online – oferują szybkie odpowiedzi na pytania zadawane przez użytkowników Inter- czy intranetu; wymiana informacji i wiedzy odbywa się poprzez e-maile, newslettery, fora dyskusyjne, czaty czy system FAQ[8];
- typ synchroniczny – między nauczycielem a studentem istnieje stały kontakt, obydwie strony oddziałują na siebie w tym samym czasie; do technik takiego nauczania należą audiokonferencje, wideokonferencje, interaktywna telewizja, czaty internetowe, a nauczanie to stwarza możliwości „żywej interakcji, pracy zarówno indywidualnej, jak i grupowej, prowadzenia dysku-

[6] Por. [online:] *E-nauczyciel*, http://www.nettrainers-training.org, [dostęp: 2006-09-15].

[7] Na podstawie opracowania: [b.a.] *Różne modele nauczania na odległość,* [online:] http://www.nettrainers-training.org, [ten adres i następne – dostęp: 2006-07-15].

[8] FAQ (ang. *Frequently Asked Questions*) – zbiór najczęściej zadawanych pytań przez internautów, które opatrzone są odpowiedziami, co pozwala administratorom danej strony WWW uniknąć zbędnych powtórzeń [przyp. red].

sji, dostępu do materiałów źródłowych i narzędzi, które mogą być zarówno prezentowane, przerabiane, gromadzone, jak i usuwane, bądź zmieniane, monitorowania – każda aktywność ucznia bądź jej brak może być łatwo zauważona"[9];

- typ asynchroniczny – nie wymaga obecności studentów i nauczycieli w tym samym czasie i miejscu; ci pierwsi sami wybierają czas nauki, a drudzy określają tematykę i tempo nauczania oraz terminy zaliczenia poszczególnych zadań, testów, modułów i całego kursu; wykorzystuje się środki audio, wideo, strony WWW, pocztę elektroniczną, forum dyskusyjne; takie nauczanie daje możliwość nauczania z dowolnego miejsca – tradycyjne nauczanie odbywa się zwykle w budynku szkolnym, natomiast Internet umożliwia pracę i nauczycielowi, i studentom m.in. w domu; elastyczność – dostęp do materiałów w dowolnym czasie i z dowolnego miejsca; więcej czasu na przemyślenia (w trybie synchronicznym jest on ograniczony); niskie koszty – przede wszystkim prowadzenia zajęć i przygotowania materiałów[10];
- typ komplementarny (mieszany) – najbardziej efektywny model nauczania, podczas którego stosuje się formy i tradycyjne, i wirtualne.

Obecnie rozróżnia się trzy podstawowe systemy zarządzania procesem zdalnego nauczania[11]:

- LMS (ang. *Learning Management System*) – to system umożliwiający administrowanie kursami i prezentowanie treści, monitorowanie postępów w nauce studenta oraz określanie praw do poszczególnych modułów i kursów dla kursantów indywidualnych bądź grup szkoleniowych;
- LCMS (ang. *Learning Course Management System*) – oprócz funkcji systemu LMS posiadają moduły służące do tworzenia treści dydaktycznych, tzw. kursów WBT (ang. *Web Based Training*);
- systemy mieszane – zorganizowane w pięciu modułach (moduł zarządzania przedmiotami, pozwalający ustalać harmonogram dostępnych przedmiotów w systemie, udostępniać związane z nimi informacje i śledzić proces nauki studentów zapisanych na poszczególne przedmioty; moduł zdalnego samokształcenia, umożliwiający studentom korzystanie z przygotowanych zdalnych kursów oraz udostępniający informacje o wynikach ich pracy; moduł komunikacyjny, pozwalający na tryb synchroniczny i asynchroniczny; moduł budowy kursów, pozwalający nauczycielom tworzyć szkielety kursów oraz wypełniać je treścią; moduł quizów, pozwalający opracowywać pytania

[9] J. Zielińska, *Techniki zdalnego nauczania w kształceniu ustawicznym*, [online:] http://www.nettrainers-training.org.

[10] [b.a.] *Internetowa technologia nauczania zdalnego*, [online:] http://www.nettrainers-training.org.

[11] Por. tamże.

i udostępniać je studentom w trybie samosprawdzenia wiedzy lub przeprowadzenia egzaminu.

Nauczanie online wymusza zmiany zarówno w samym procesie nauczania, jak i w programach, zadaniach, formach i metodach pracy. Przygotowanie zajęć w tej formie wymaga znajomości zasobów sieci, ciągłego ich śledzenia, atrakcyjnego i poprawnego merytorycznie doboru materiału dydaktycznego oraz opracowania odpowiedniego scenariusza zajęć przy zachowaniu pełnej elastyczności w jego realizacji i indywidualnym traktowaniu uczących się, ich potrzeb i wiedzy[12]. Przyjmuje się, że podstawą tworzenia kursów online jest teoria edukacyjna „Projektowanie instrukcji" (ang. *Instructional Design*)[13], określająca zasady nauczania, które uaktywnia studenta (ucznia). Poniżej dziewięć uniwersalnych kroków (elementów składowych) tej instrukcji – sformułowanych przez Roberta M. Gagné'a – uznawanych powszechnie za niezbędne przy konstruowaniu kursów online.

1. Motywowanie studenta (ang. *Motivate the Learner*) – jedną z form motywowania jest atrakcyjność materiałów dydaktycznych. Projektując kurs, musimy pamiętać o różnych stylach uczenia się. Jedni lepiej przyswajają wiedzę podaną w formie opisu słownego, inni preferują dane przedstawione w formie punktów, schematów czy tabel, dla jeszcze innych skuteczniejsze jest wysłuchanie wykładu niż jego odczytanie. Aby dać w miarę możliwości równe szanse wszystkim, warto stosować wielorakie formy.

2. Wyjaśnienie (poinformowanie), co będzie treścią nauczania (ang. *Explain What is to be Learned*) – zadaniem autora kursu jest zaraz na początku szkolenia precyzyjne zdefiniowanie, jakie wiadomości i/lub umiejętności będą wymagane na końcu szkolenia. Materiał zapisany w formie strony WWW może wykorzystywać technikę odsyłaczy (hiperłączy), co pozwala studentowi na swobodne przemieszczanie się i pomijanie treści już znanych bądź też zagłębianie się w te, które go szczególnie zainteresują (choć w takiej swobodnej wędrówce łatwo też zgubić wątek i pominąć informacje niezbędne dla opanowania wymaganych treści).

3. Nawiązanie do wcześniejszej wiedzy (ang. *Recall Previous Knowledge*) – wskazanie powiązań, a jeszcze lepiej odwoływanie się do znanych już prawidłowości, zjawisk i faktów nie tylko przyspiesza przyswajanie nowej wiedzy, ale

[12] Por. J. Zielińska, art. cyt.
[13] Więcej na ten temat w: M. Zając, art. cyt.

dodatkowo utrwala pojęcia poznane wcześniej. Co więcej, odwoływanie się do informacji podanych w innej jednostce kursu zmusza do przypomnienia lub poznania ich w sytuacji, gdy student nie opanował ich w odpowiednim czasie. Ważne jest również konstruowanie przykładów oraz pytań i zadań, tak aby rozwiązanie wymagało sięgnięcia do poznanej uprzednio wiedzy.

4. Prezentacja nauczanych treści (ang. *Present the Material to be Learned*) – autor kursu, przygotowując materiał do prezentacji w Internecie, powinien oprócz różnych stylów uczenia się uwzględniać także specyfikę pracy online. Oznacza to, że poszczególne jednostki lekcyjne nie powinny przekraczać 15-20 minut wykładu, a przede wszystkim, że tę tradycyjną metodę nauczania (uznawaną za podstawę w akademickim kształceniu stacjonarnym) należy w miarę możliwości zastępować metodami aktywizującymi, głównie dyskusją (pomiędzy studentami oraz pomiędzy studentami i prowadzącym zajęcia), a także pracą w grupach (realizacja projektów, studium przypadku). Wiedza teoretyczna powinna być zawarta bądź w dołączonym pliku PDF, bądź we wskazanych pozycjach literatury w postaci tradycyjnej lub też w formie listy adresów WWW.

5. Wspieranie uczących się (ang. *Provide Guidance for Learning*) – ponieważ znaczna część pracy studenta odbywa się samodzielnie, ważne jest, aby w razie potrzeby mógł skorzystać z odpowiednich wskazówek czy nawet podpowiedzi. Zaleca się zamieszczanie w materiałach możliwie dużej liczby przykładów, zwłaszcza odnoszących się do praktycznych zastosowań prezentowanej wiedzy. Czasami skuteczne jest dołączenie listy najczęściej zadawanych pytań i odpowiedzi na nie (FAQ). Jest bowiem wielce prawdopodobne, że te same trudności czy pytania, będą mieli także inni kursanci.

6. Zachęcanie do aktywności własnej studenta (ang. *Active Involvement*) – od tej aktywności w dużym stopniu zależy efektywność nauczania online. Dlatego należy tworzyć środowisko sprzyjające różnym jej formom przez dyskusje oraz pracę grupową.

7. Dostarczanie informacji pozwalającej na samoocenę postępów w nauce (ang. *Provide Feedback*) – podczas rozwiązywania wszelkiego rodzaju zadań czy to utrwalających, czy sprawdzających, student powinien otrzymywać bieżące uwagi dotyczące poprawności proponowanych przez niego odpowiedzi, możliwości innych rozwiązań, lub też podpowiedzi w sytuacji, gdy nie radzi sobie z problemem. Należy pamiętać, że nie każdy i nie od razu zdecyduje się wysłać zapytanie do prowadzącego i znacznie prościej będzie mu sięgnąć po wskazówki zamieszczone np. w osobnym odsyłaczu.

8. Ocena przebiegu procesu uczenia się (ang. *Test Comprehension*) – niezależnie od zadań i testów pozwalających studentowi przekonać się, czy opanował wiadomości wymagane w danym module, także prowadzący zajęcia musi mieć możliwość oceny jego postępów, a wobec tego przewidzieć zadania dla każdego (do zrobienia indywidualnie lub w projekcie grupowym). Dobrym czynnikiem motywującym do efektywnej pracy jest prezentacja wyników zadań na forum

grupy, tak aby były poddane ocenie również innych studentów (w dyskusji). Zestawem zadań do wykonania powinna się kończyć każda jednostka dydaktyczna danego modułu.

9. Wspieranie (zachęta) procesu utrwalania oraz poszerzania zdobytej wiedzy i umiejętności (ang. *Provide Enrichment or Remediation*) – lepszemu przyswajaniu wiadomości służy nie tylko wskazanie ich powiązań z wiedzą wcześniej poznaną, lecz także podanie sposobu poszerzania aktualnie przedstawianych treści. Zadanie takie z powodzeniem wypełnia literatura uzupełniająca, odsyłacze do stron WWW o pokrewnej problematyce oraz słowniki najważniejszych pojęć[14].

5

Mimo że polski rynek e-kształcenia jest jeszcze bardzo młody, już można zaobserwować wiele ciekawych inicjatyw w tym zakresie. Nauczanie elektroniczne ma zastosowanie we wszystkich dziedzinach życia wykorzystujących tradycyjne metody zdobywania wiedzy. Jest stosowane w szkolnictwie średnim i wyższym[15]. Na coraz większą popularność e-kształcenia mają wpływ liczne jego zalety[16] ponieważ, najogólniej rzecz biorąc, skraca ono czas nauki[17], redukuje jej koszty, prowadzą je fachowcy, a wykorzystywany w nim materiał szkoleniowy jest wysokiej jakości, pozwala zdobyć doświadczenie, przyspiesza zapamiętywanie, pozytywnie wpływa na motywację uczestników szkoleń.

[14] Por. tamże.

[15] Do bardziej znanych inicjatyw w tym zakresie należy Polski Uniwersytet Wirtualny (PUW), będący wspólnym przedsięwzięciem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzi przez Internet studia oraz kursy uzupełniające. Jego główne zadanie to wspomaganie szkoleń i wykładów tradycyjnych oraz promowanie nowoczesnych metod kształcenia. PUW tworzy centrum kompetencyjne w zakresie metodyki, technologii i organizacji e-kształcenia (por. [online:] http://www.puw.pl). Nie mniej ciekawa jest inicjatywa Szkoły Głównej Handlowej (SGH) w Warszawie. Utworzono tam Centrum Rozwoju Edukacji Niestacjonarnej (CREN), które ma organizować działalność Uczelni w zakresie rozwoju nauczania przez Internet oraz prowadzić szkolenia i kursy dla instytucji zewnętrznych i kadry pracowniczej SGH. Powstała specjalna platforma e-kształcąca (e-sgh), administrowana przez CREN. Centrum promuje e-kształcenie przez publikację artykułów w pismach naukowych oraz wydawanie dwumiesięcznika „e-mentor" poświęconego zagadnieniom edukacji na odległość, kształcenia ustawicznego, e-biznesu oraz zarządzania wiedzą, a także metod i form kształcenia (por. [online:] http://www.cren.pl).

[16] Zaletom e-kształcenia poświęcony jest artykuł na stronie http://szkolenia.wp.pl/kat,23913,wid,6878758,wiadomosc.html?ticaid=1135b.

[17] Student uczący się przy wykorzystaniu rozwiązań e-kształcenia uniezależnia się od miejsca i czasu, a materiał przyswaja w czasie najbardziej dla siebie odpowiednim. Elastyczny rozkład zajęć redukuje koszty szkolenia oraz zwiększa efektywność nauki. Por. tamże.

Moja przygoda z nauczaniem online rozpoczęła się od udziału w kursie Net-Trainers[18]. Jego celem było przygotowanie uczestników do samodzielnego projektowania i prowadzenia zajęć przez Internet. W obszarze moich zainteresowań znalazły się ćwiczenia dla studentów II roku (uzupełniających studiów magisterskich w trybie niestacjonarnym) z metodyki nauczania języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, ponieważ liczba godzin przeznaczonych na realizację programu jest niezwykle mała. Uznałam, iż rozszerzenie go o zajęcia online stworzy możliwości wnikliwszego poznania materiału i lepszego opanowania umiejętności.

Projektując swój pierwszy kurs[19], zdawałam sobie sprawę, że stoi przede mną wiele zadań[20], z których najważniejsze to określenie celów dydaktycznych całego przedsięwzięcia. Kurs „Metodyka-online" miał być uzupełnieniem programu realizowanego na zajęciach tradycyjnych. Zdecydowałam, iż będzie zbudowany z pięciu modułów: 1. Praca w polonisty w szkole ponadgimnazjalnej w świetle dokumentów oświatowych, 2. Programy nauczania języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej, 3. Matura z języka polskiego, 4. Planowanie pracy polonisty w szkole ponadgimnazjalnej, 5. Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych ucznia.

Dla każdego modułu sformułowałam szczegółowe cele operacyjne, aby móc obserwować postępy uczestników kursu oraz przeprowadzać bieżącą ewaluację całego programu. W obrębie poszczególnych modułów zaplanowałam kolejne lekcje. Najwięcej czasu zajęło mi przygotowanie materiałów dydaktycznych i ich opracowanie graficzne (zgadzam się w pełni ze stwierdzeniem Marii Zając, iż przygotowanie materiału do prezentacji online wymaga starannego przemyślenia

[18] Kurs ten był zorganizowany w roku 2006 przez UMCS przy współpracy z European Net Trainers Association. Odbywał się jednocześnie w 9 krajach partnerskich projektu Innovative Aspects of the Net-trainers Project finansowanego z funduszy Unii Europejskiej.

[19] Powstał na platformie najbardziej rozpowszechnionej w polskiej wersji językowej – Moodle.

[20] Maria Zając do tych zadań zalicza określenie celu dydaktycznego całego kursu oraz zadań szczegółowych , do których zalicza: odpowiedź na pytanie, jaką wiedzę i jakie umiejętności powinien posiadać student po zakończeniu szkolenia; sposób realizacji zamierzonego celu – zdecydowanie, które informacje muszą być przekazane bezpośrednio (w formie wykładu), po które można odesłać do literatury, innych stron WWW lub do pokrewnych przedmiotów; sposób zaliczenia przedmiotu i zakres wymaganej wiedzy; staranne przemyślenie i określenie struktury kursu – podziału na mniejsze jednostki (moduły, lekcje), układu powiązań zarówno pomiędzy poszczególnymi częściami (modułami) bieżącego materiału, jak i odwołań do wiedzy wcześniejszej, a także (dla osób bardziej dociekliwych czy zainteresowanych) – do informacji uzupełniających i rozszerzających; przygotowanie właściwej treści wykładu, ilustracji, schematów i wykresów oraz tematów do dyskusji na forum; opracowanie zestawu pytań i zadań sprawdzających zarówno do samooceny, jak i do oceny przez prowadzącego; przygotowanie materiałów pomocniczych – słownika kluczowych pojęć, spisu literatury podstawowej i uzupełniającej. Por. M. Zając, art. cyt.

wszystkich aspektów kursu w momencie jego tworzenia[21]). Bardzo czasochłonne okazało się także stworzenie tzw. biblioteki, zawierającej przede wszystkim odnośniki do stron internetowych z materiałami dydaktycznymi: artykułami, planami pracy, scenariuszami lekcji, sprawdzianami i testami. Podzieliłam ją na następujące działy (tematyczne): „Pakiety edukacyjne", „Planowanie metodyczne", „Rozmaitości metodyczne", „Warto przeczytać". Stworzyłam także „Sieciowy niezbędnik polonisty", w którym znalazły się najbardziej przydatne adresy WWW.

Należało też przygotować harmonogram kursu, procedury komunikacji ze studentami oraz system oceniania i tryb ewaluacji. Każdy moduł miał zaplanowane swoje forum dyskusyjne oraz czat. Aby zachęcić studentów do udziału w kursie, opracowałam prezentację multimedialną, w której przedstawiłam najważniejsze korzyści płynące z udziału w nim, jego strukturę oraz cele szczegółowe.

W testowej wersji kursu (dla chętnych) wzięło udział 10 osób, które stwierdziły, iż dla osób studiujących zaocznie taka organizacja dodatkowych zajęć jest bardzo korzystna. Szczególnie cenna wydala się im możliwość korzystania w dowolnym czasie z platformy, wymiana poglądów na forum i czacie oraz otrzymywanie od prowadzącego informacji zwrotnej na temat wykonanych zadań. Studenci podkreślali, iż dzięki tym eksperymentalnym zajęciom stworzyli własne biblioteczki metodyczne z materiałów wypracowanych w zespołach i indywidualnie. Największą barierą dla uczestników pilotażu okazały się zbyt słabe umiejętności informatyczne oraz kłopoty z oprogramowaniem i stałym dostępem do Internetu.

6

Rozwój mobilnych i bezprzewodowych technologii informacyjnych sprawił, że edukacja stanęła wobec nowych możliwości i wyzwań. Mobilne nauczanie nie tylko stało się możliwe technologicznie, ale znajduje ono także silne uzasadnienie w zmieniających się możliwościach i preferencjach percepcyjnych młodego pokolenia, pierwszego, które urodziło się w świecie komputerów i Internetu, a dziś powszechnie używa telefonów komórkowych[22].

e-Kształcenie z całą pewnością otwiera nowe możliwości przed polonistyką uniwersytecką. W kursie online studenci uczęszczający na tradycyjne wykłady

[21] Por. tamże.

[22] L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, [online:] http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=13&id=239, [ten adres i następne – dostęp: 2008-01-02].

i ćwiczenia znajdą materiały uzupełniające (zarówno systematyzujące nabytą wiedzę, jak też poszerzające program kształcenia[23]), atrakcyjne środki dydaktyczne oraz takież formy i metody pracy[24].

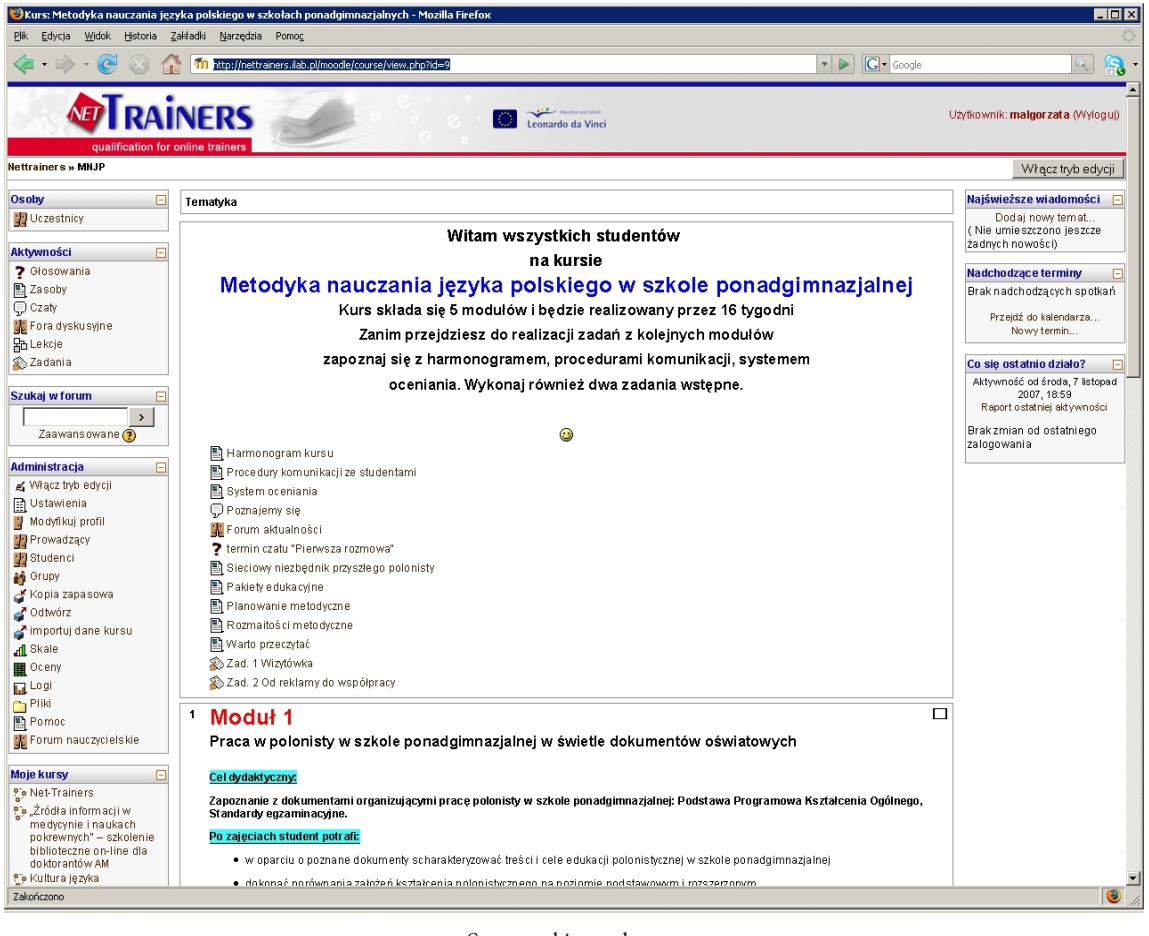
Współczesna szkoła potrzebuje nauczyciela świadomie korzystającego ze zdobyczy nowoczesnej technologii medialnej w procesie nauczania. Dlatego wydaje się, że istnieje nie- cierpiąca zwłoki konieczność:

> [...] przygotowania i przekonania do wirtualnej edukacji przede wszystkim nauczycieli akademickich, gdyż to od nich w dużej mierze będzie zależało dalsze kształcenie nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych do prowadzenia e-edukacji także na tych poziomach. Trzeba kształcić przyszłych polonistów tak, aby umieli skutecznie korzystać z nowych form nauczania, które oferują technologie teleinformatyczne, w tym Internet[25].

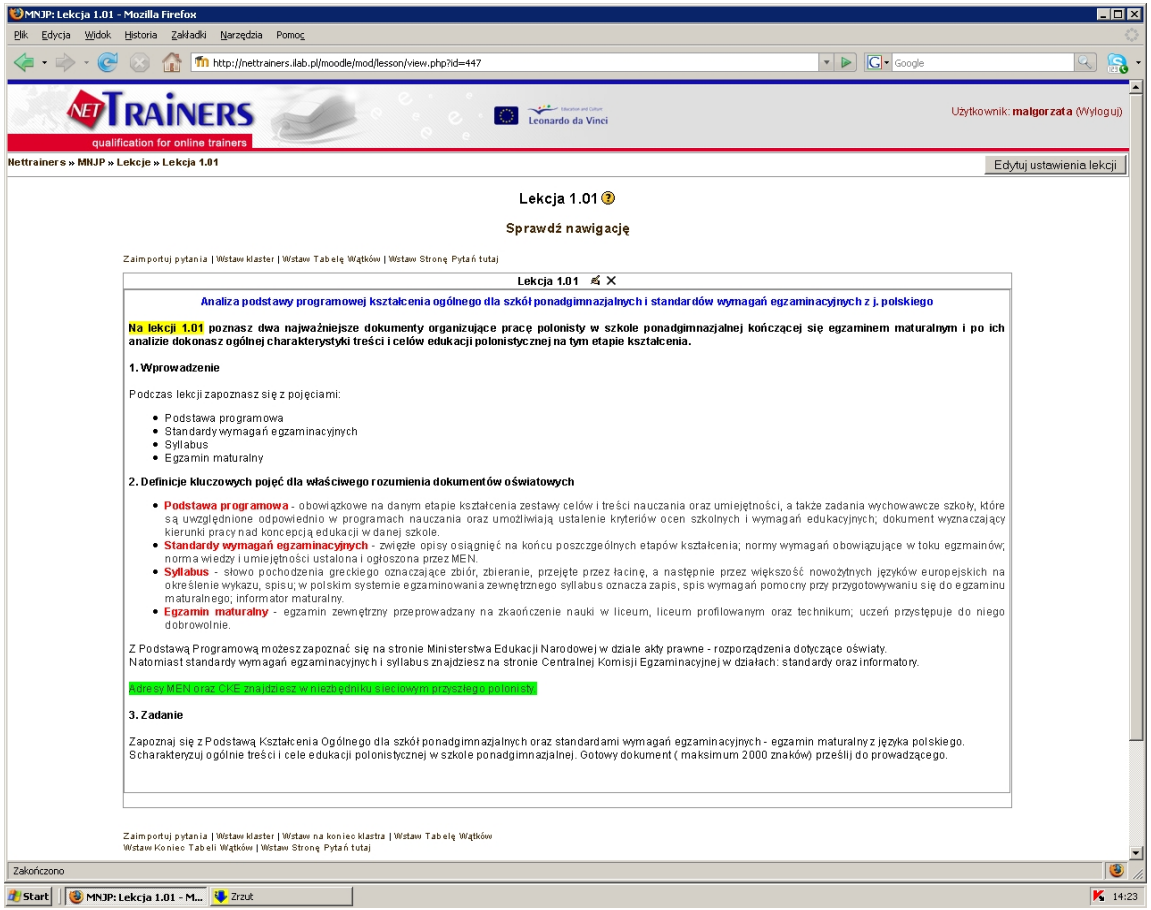
[23] UMCS podejmował już takie prekursorskie działania. W roku akademickim 2002/2003 i 2003/2004 studenci historii oraz międzywydziałowych historyczno-filozoficznych studiów europejskich, którzy wybrali specjalizację nauczycielską, studiowali dydaktykę historii, uczestnicząc w tradycyjnych zajęciach oraz dodatkowo w wirtualnych, wykorzystując platformę e-kształceniową „Akademia". Por. Z. Osiński, *E-learning na studiach dziennych – wnioski z eksperymentu*, [online:] http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=6&id=79.

[24] Szczególną rolę mogą spełnić dwie formy pracy: forum dyskusyjne i czat. Celem forum jest przede wszystkim aktywizacja studentów. Umieszczane na nim tematy do dyskusji dotyczące omówionej partii materiału są okazją do utrwalenia i pogłębienia zdobytej już wiedzy i umiejętności. Czat natomiast może służyć studentom zaocznym, najczęściej pracującym zawodowo i nie mającym czasu na osobiste kontakty z wykładowcą, jako zastępcza forma konsultacji.

[25] M. Zając, *E-learning z perspektywy nauczyciela*, [online:] http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=5&id=55.



Strona główna kursu



Struktura lekcji

PAWEŁ SPOREK

Nowoczesne TI w procesie samokształcenia polonistycznego

Człowiek uczy się przez całe życie. Nabywa doświadczeń, zdobywa nowe umiejętności (sprawności) i doskonali stare, ciągle docierają do niego nakładające się na siebie informacje (wiedza)[1]. Proces samokształcenia stanowi podstawę edukacji ustawicznej, która rozciąga się poza etap szkolny[2]. Jednak to właśnie szkoła ma zadanie wykształcenia i utrwalenia w uczniu właściwych nawyków samokształceniowych, od których będzie zależeć sposób, w który jako dorosły już człowiek skorzysta z możliwości zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności. Szczególnie zasadny wydaje się nacisk na rozwój podstaw samokształcenia w gimnazjum – badania pokazują, że wiek 12–15 lat wyjątkowo temu sprzyja[3]. W nowoczesnej dydaktyce, jak zauważa Zenon Uryga, to działanie w obrębie praktyki szkolnej najczęściej rozumiane jest jako:

> [...] wprowadzanie uczniów w technikę uczenia się i wyposażania ich w narzędzia samodzielnej pracy naukowej, a także pobudzanie postaw kreatywnych ucznia w procesie zdobywania umiejętności i gromadzenia wiedzy[4].

Najogólniej chodziłoby więc o to, aby uczyć wychowanka uczenia się i rozwijania podstawowych sprawności, aby wyposażyć go odpowiednie narzędzia

---

[1] Por. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 171.
[2] Por. Z. Matulka, *Metody samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 4.
[3] Por. J. Rudniański, *Metody pracy umysłowej ucznia*, Warszawa 1967, s. 8.
[4] Z. Uryga, *Polonistyczne cele i drogi edukacji gimnazjalnej*, [w:] *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, red. Z. Uryga i Z. Budrewicz, Kraków 2001, s. 9.

warsztatu badawczego. To poważne zadania stojące zarówno przed nauczycielem, jak i podręcznikiem, który ma zachęcać do samodzielnych i dobrowolnych poszukiwań[5].

Na gruncie edukacji polonistycznej takie rozumienie samokształcenia jest niejako konsekwencją przemian społeczno-kulturowych, jakie dokonują się w otoczeniu informacyjnym człowieka, a więc także i ucznia. Ten bowiem coraz częściej korzysta nie tylko z wiedzy wyniesionej z lekcji czy podręcznika, lecz także z innych źródeł. Szczególne znaczenie mają tu media, za pośrednictwem których zderza się z rozmaitymi informacjami, niejednokrotnie o interaktywnym charakterze. Informacjami, trzeba dodać, które wprawdzie wypierają wiedzę książkową, lecz same także podlegają bardzo szybko procesowi starzenia, szczególnie w sytuacji, kiedy ich przyswojenie przerasta możliwości percepcyjne człowieka. Łatwo zauważyć, że współczesny człowiek nie nadąża już w przyjmowaniu rozmaitych informacji, które docierają do niego za pośrednictwem wielu środków przekazu medialnego.

Ów sygnalizowany natłok informacji dotyka także szkołę, zwłaszcza na gruncie edukacji polonistycznej – rozwój dyscyplin wchodzących w zakres zintegrowanej struktury tego przedmiotu powoduje, że wiedzy ciągle przybywa. W tej sytuacji szkoła musi się pogodzić z tym, że po pierwsze już nie jest jedynym jej źródłem, a po drugie, że nawet ta zdobyta w szkolnych (oraz uczelnianych) murach nie wystarcza na całe życie i wymaga ciągłej aktualizacji. To stąd jednym z nadrzędnych zadań szkoły staje się rozbudzanie zainteresowań intelektualnych ucznia oraz wdrażanie go w rozmaite formy samodzielnego poszukiwania informacji, zwłaszcza te, których ewolucja wiąże się bezpośrednio z rozwojem cywilizacyjnym i informatycznym współczesnego świata.

Zagadnienia związane z procesem samokształcenia zostały wyeksponowane w podstawie programowej wyznaczającej kierunek kształcenia na różnych etapach edukacji. Warto prześledzić przykładowe zapisy z ostatniej wersji tego dokumentu. *W Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów* można odnaleźć zapisy, że nauczyciele stwarzają uczniom warunki do „[...] planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności, [...] poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną", a także „[...] rozwijania sprawności umysłowych oraz osobistych zainteresowań"[6]. Edukacja powinna „rozwijać umiejętności dziecka poznawania siebie oraz otoczenia rodzinnego, społecznego, kulturowego, tech-

[5] Por. W. Okoń, *Funkcja i treść podręcznika szkolnego*, [w:] *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973, s. 78.

[6] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*, „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej" z 31 sierpnia 2007 r., nr 157, poz. 1100, s. 11560.

nicznego i przyrodniczego dostępnego jego doświadczeniu”[7]. W zakresie zadań ujętych w obrębie ścieżki medialnej dokument ministerialny wyraźnie wskazuje na potrzebę kontaktowania ucznia z technologią informacyjną również w kontekście samokształcenia. W edukacji medialnej wśród rozmaitych celów wymienia się bowiem m.in. przygotowanie do korzystania z różnych źródeł informacji, rozwijanie umiejętności segregowania informacji i krytycznego ich odbioru, przygotowanie do pracy samokształceniowej i wykorzystywania mediów jako narzędzi pracy intelektualnej[8]. Dokument ten zakłada także potrzebę samodzielnego wykorzystywania w edukacji rozmaitych mediów i przekazów audiowizualnych. Na przykład jednym z zadań gimnazjum jest „[...] wprowadzanie uczniów w technikę uczenia się i wyposażanie ich w narzędzia samodzielnej pracy umysłowej”[9]. Podobnie sprawa się przedstawia na poziomie wszelkiego typu szkół ponadgimnazjalnych.

Te i inne zapisy podstawy zdają się współbrzmieć z głosami dydaktyków, którzy dostrzegają konieczność przesunięcia punktu ciężkości w zakresie formułowanych celów edukacji polonistycznej na samodzielność i samokształcenie przy użyciu technologii informacyjnej. To współcześnie ważny kierunek dydaktyczny, ukierunkowany na praktykę, adekwatny do aktualnych warunków społeczno-kulturowych.

2

Pojęcie technologii informacyjnej w odniesieniu do szkoły i procesu edukacyjnego musi być rozpatrywane wieloaspektowo, z uwzględnieniem jego bogactwa semantycznego – w centrum sytuuje się informacja oraz środki i narzędzia jej upowszechniania[10]. W tym sensie nie jest ono niczym nowym, choć wydaje się powszechnie, że jego ugruntowanie w świadomości współczesnego człowieka wiąże się z postępującą industrializacją, a zwłaszcza z rozwojem przemysłu komputerowego i Internetu. Sięgając zresztą do rozmaitych opracowań poświęconych temu zagadnieniu, możemy często przeczytać, że są to narzędzia rozpowszechniania informacji nieodłącznie kojarzone z technologią informacyjną[11].

[7] Tamże, s. 11561.
[8] Por. tamże, s. 11575.
[9] Tamże, s. 11580.
[10] Por. H. Batorowska, *Technologia informacyjna w kształceniu ogólnym*, Kraków 2001, s. 11–17.
[11] Por. tamże, s. 11.

Tradycyjne środki przekazu funkcjonują w szkole od dawna. Ich przydatności nie da się w żaden sposób zakwestionować. Na nich do tej pory opierał się proces wdrażania uczniów do samokształcenia, mającego (jak to już było wspomniane) rozciągać się poza obszar edukacji szkolnej. Umiejętność korzystania ze zbiorów bibliotecznych, notowania, konspektowania, wreszcie ekonomicznego i skutecznego organizowania własnej pracy to sprawności, które zawsze będą ważne i ich praktyczna znajomość w dużej mierze może warunkować przyszły kontakt uczniów z informacją. Jednak obok rozwijania tych sprawności należy uwzględniać stałe unowocześnianie narzędzi kształcenia, a co za tym idzie, dostosowywać do nich także metody i techniki nauczania. Technika informacyjna jest czynnikiem nie tylko motywującym ucznia do pracy (choć i taka rola jest istotna), ale i praktycznym, ułatwiającym proces nabywania wiedzy i umiejętności.

3

W związku z koniecznością otwarcia szkoły na technologię informacyjną, odwołań do niej można się spodziewać w podręcznikach. Analiza niektórych z nich, przeznaczonych dla uczniów gimnazjum, pokazuje, że do materiałów audiowizualnych i nowoczesnych mediów odsyła wiele wydawnictw, chociażby krakowski Znak i jego seria „Do Itaki". Wśród poleceń można znaleźć następujące:

- „Korzystając z dostępnych Ci materiałów (obraz, fotografia, fragment filmu), opisz wygląd wybranego przez siebie wojownika"[12] (przy omawianiu *Pieśni zimowej* Jerzego Harasymowicza);
- „Wyszukaj na podanych stronach internetowych obrazy malarskie mogące stanowić ilustracje do stereotypów zawartych w zwrotach: włóczyć się jak Żyd, wieczny tułacz, zakochany jak Żyd w handlu, zawzięty jak Żyd w tańcu. Skorzystaj z następujących adresów: http://artyzm.com/galeria.htm lub http://webart.omikron.com.pl"[13] (przy tematyce żydowskiej).

Dyrektywy i pytania z tego zakresu to mocna strona krakowskiego podręcznika, zachęcającego do samodzielnego poszukiwania wiedzy w wielu źródłach, m.in. w filmach, na stronach internetowych czy w programach multimedialnych. Ucznia zazwyczaj odsyła się do konkretnych źródeł i dokładnie precyzuje

[12] T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. Z Panem Cogito. Kształcenie literacko-kulturowe, podręcznik dla ucznia, 2 klasa gimnazjum*, Kraków 2000, 2001, s.135.

[13] T. Garsztka, Z. Grabowska, G. Olszowska, *Do Itaki. W rodzinnej Europie. Kształcenie literacko-kulturowe, podręcznik dla ucznia, 3 klasa gimnazjum*, Kraków 2001, s. 85.

zadania korespondujące z koncepcją opartego na autorskim programie podręcznika i przewodnika dla nauczyciela[14].

Także w tytułach innych oficyn znajdziemy liczne zachęty do wykorzystania technologii informacyjnej w procesie samokształcenia (są wśród nich np.: *Kto czyta, nie błądzi* wyd. Stentor; *Rozwinąć skrzydła* wyd. Nowa Era; *To lubię!* Wydawnictwa Edukacyjnego[15]).

4

Jednak są też podręczniki, w których możliwości, jakie daje technologia, nie są wykorzystane należycie – do audiowizualnych środków przekazu i multimediów odsyła się raczej przygodnie, okazjonalnie, nie biorąc pod uwagę naturalnego dla współczesnej młodzieży odruchu sięgania po informacje w pierwszej kolejności do Internetu i płyt z programami multimedialnymi.

Nauczyciel otwarty w swojej pracy na postęp cywilizacyjny, świadom korzyści, jakie rozwój techniki wnosi do edukacji, to ten, który odsyła swoich uczniów zarówno do źródeł drukowanych, jak i odpowiednich stron internetowych, poleca wartościowe edukacyjne programy multimedialne. Uczy przy tym świadomego „bycia w kulturze", a więc jej wartościowania.

5

O technologii informacyjnej w służbie szkoły należy także myśleć przez pryzmat jej przydatności dla nauczyciela. Istnieją internetowe kluby tej grupy zawodowej zakładane pod patronatem niektórych wydawnictw[16], bądź powstałe

[14] Por. *Program nauczania języka polskiego w klasach I-III gimnazjum*, oprac. G. Olszowska przy współpracy T. Garsztki i Z. Grabowskiej, Kraków 1999 oraz *Poradnik metodyczny dla nauczyciela. Metody. Konspekty. Ścieżki międzyprzedmiotowe. Materiały dydaktyczne*, red. R. Chojnacki, Kraków 2001.

[15] A. Kowalczykowa, K. Mrowcewicz, *Kto czyta, nie błądzi. Literatura i kultura*, Warszawa 2000; T. Michałkiewicz, *Rozwinąć skrzydła. Kształcenie kulturowe*, Warszawa 2000, 2001, 2002, 2003, 2005; M. Jędrychowska, Z. A. Kłakówna, *To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia*, Kraków 2000, 2001.

[16] Inicjatywę tę wnikliwie omawia Małgorzata Latoch-Zielińska w tekście *Nauczycielskie kluby internetowe Wydawnictwa Szkolnego PWN*, [w:] *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.

z inicjatywy tych, którzy odczuwają potrzebę wymiany doświadczeń pedagogicznych i rozwijania tą drogą swojego warsztatu dydaktycznego.

Wydawnictwa proponują też nauczycielom fachowe strony w Internecie[17]. Znaleźć tam można nie tylko katalogi rozmaitych produktów edukacyjnych dystrybuowanych przez dane wydawnictwo, lecz także rozmaite karty pracy, testy, sprawdziany, scenariusze lekcji (te akurat nie zawsze na dobrym poziomie), wreszcie informacje o szkoleniach, konferencjach, czasem także artykuły dotyczące kształcenia. Pomoce te można wydrukować, można też ściągnąć do własnego komputera i według swojego uznania modyfikować. Oferowane do sprzedaży drogą internetową materiały audiowizualne (płyty, kasety itp.), chociaż niejednokrotnie pomyślane jako uzupełnienie konkretnego podręcznika, mogą być wykorzystywane także z innymi. Tak się dzieje choćby w wypadku propozycji Znaku, Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego (seria „Między nami") czy poznańskiego wydawnictwa eMPi^2 („Naucz się dziwić").

Ciekawie prezentują się także edukacyjne serwisy dla nauczycieli, umożliwiające wymianę informacji, prezentujące wiadomości ważne z punktu widzenia określonych dziedzin wiedzy. Są to serwisy zarówno wydawnictw, jak i niezależne[18]. Naturalnie wartość samą w sobie dla tej grupy pedagogów stanowią strony internetowe eksponujące dzieła literatury i sztuki. Jeżeli chodzi o te pierwsze, to szczególnie warta polecenia jest internetowa Biblioteka Literatury Polskiej[19], przygotowana przez Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, w obrębie której czytelnicy mają dostęp do tekstów literackich, fachowych biogramów twórców, a także opracowań z zakresu literatury i kultury. Posługując się wyszukiwarką, łatwo tu odnaleźć osobne serwisy poświęcone określonym pisarzom i poetom (np. Prusowi[20] czy Norwidowi[21]).

Dostęp w sieci do reprodukcji dzieł malarskich polskich twórców możliwy jest m.in. za pośrednictwem Galerii Malarstwa Polskiego[22] bądź serwisu *Sztuka*[23]. Są także strony poświęcone konkretnym artystom, zawierające zarówno kopie ich dzieł, jak i informacje o życiu i twórczości. Jeżeli chodzi o malarzy zagranicznych, to szczególnie warty polecenia jest obcojęzyczny serwis WebMu-

[17] Np. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe pod adresem [online:] http://www.gwo.pl, [ten adres i następne – dostęp: 2007-09-12], a wyd. Stentor – [online:] http://www.stentor.com.pl.

[18] Np. [online:] http://www.profesor.pl czy http://www.interklasa.pl, ale jest ich znacznie więcej.

[19] [online:] http://monika.univ.gda.pl/~literat/indexx.htm.

[20] [online:] http://www.naleczow.com.pl/prus/prus.php.

[21] [online:] http://www.norwid.poezja.eu/index.php.

[22] [online:] http://www.pinakoteka.zascianek.pl.

[23] [online:] http://sztuka.zaprasza.eu.

seum[24], gdzie znajduje się indeks 199 artystów z informacjami biograficznymi i skatalogowanymi reprodukcjami ich dzieł.

Nauczyciele mogą także korzystać z rozmaitych witryn, na których zostały zgromadzone teksty naukowe udostępniane przez ich autorów. Czasami są to strony prywatne, innym razem duże serwisy tematyczne propagujące wiedzę o określonych pisarzach, epokach czy zjawiskach kulturowych[25].

Wydaje się, że w procesie samokształcenia ucznia technologia informacyjna ma znaczenie szczególne. Dostrzegają to autorzy podręczników, obudowując je audiowizualnie – są to przeważnie płyty CD lub DVD z materiałami powtórzeniowymi bądź uzupełniającymi poznawane treści. W zamierzeniu autorów często funkcjonują one jako materiał do samodzielnego opracowania w domu (choć zwykle nadają się także do wykorzystania na lekcjach). Uzupełnieniem tej oferty mogą być również rozmaite programy multimedialne o charakterze edukacyjnym, prezentujące wiedzę z różnych dziedzin[26], przykładowo – interaktywne gry i zabawy ortograficzne, prezentacje multimedialne poświęcone epokom literackim czy autorom, wreszcie przeróżne sprawdziany, także te bezpośrednio przygotowujące do etapowych weryfikacji wiedzy i umiejętności, jakimi są sprawdzian po klasie szóstej, egzamin gimnazjalny i matura[27]. (Trzeba zresztą wspomnieć, że taka sytuacja dotyczy nie tylko języka polskiego, ale i innych przedmiotów szkolnych[28]).

Za pomocą łączy internetowych uczeń, tak jak nauczyciel, może korzystać z bibliotecznych zbiorów dostępnych w trybie online, a także wirtualnych galerii malarskich. Oprócz wspomnianych wyżej stron powołanych do istnienia przez oficjalne instytucje, są to witryny pasjonatów literatury i sztuki, które często zaskakują profesjonalizmem oraz poziomem merytorycznym i opracowaniem

[24] [online:] http://www.ibiblio.org/wm/paint/auth.

[25] Np. [online:] http://www.racjonalista.pl – serwis gromadzący opracowania z rozmaitych dziedzin wiedzy; http://www.staropolska.pl/index.php – strona poświęcona literaturze staropolskiej; http://www.milosz.pl –strona poświęcona życiu i twórczości Czesława Miłosza; http://czytaj.elendili.pl – strona skupiona wokół literatury Tolkiena, [dostęp do wymienionych tu stron: 2007-09-18].

[26] Tego typu programy można by długo wyliczać, ale są to np.: *Dysleksja 2004/2005 Deluxe*; *Język Polski w Zoo*; *Ortograficzna pułapka*. Poza tym istnieje wiele programów skupionych wokół lektur szkolnych, epok czy prądów. Oczywiście różnią się one od siebie zarówno poziomem opracowania merytorycznego, jak i dydaktycznego. Większość z nich jest do nabycia w sklepach internetowych, ale niektóre rozprowadzane są z prasą codzienną bądź w specjalnych wydaniach przeznaczonych do sprzedaży w punktach kolportażu prasy.

[27] Mirosław Wobalis w artykule *Multimedia i edukacja* („Polonistyka" 1998, nr 3, s. 132–136) nie tylko pisze o możliwościach edukacyjnych, jakie daje wykorzystanie tych narzędzi w procesie kształcenia, lecz także wykazuje ich przydatność do tego, by opracować podręcznik multimedialny, którego konstrukcja powinna być uzależniona od postawionych przed nim zadań.

[28] Uprzywilejowane są w tym względzie, jak się wydaje, podręczniki do sztuki i historii.

edytorskim. Za pomocą komputera podłączonego do sieci uczeń, poszukując konkretnych książek bądź adresów bibliograficznych, może także korzystać z katalogów prawie wszystkich większych bibliotek w kraju. Strony tematyczne przygotowują często fachowcy cieszący się autorytetem naukowym. Na popularnej *Staropolskiej online*[29] czytelnik zapozna się z najważniejszymi tekstami z tego okresu oraz materiałami krytyczno-naukowymi poświęconymi literaturze staropolskiej. Warto w tym miejscu zauważyć, że czymś normalnym staje się obecnie dostęp i ucznia, i nauczyciela do tych samych źródeł informacyjnych, co przed tym drugim (który siłą rzeczy przestaje być głównym dostarczycielem wiedzy na określony temat) stawia nowe wyzwania, dotyczące budowania swojego autorytetu w innych warunkach społeczno-kulturowych niż miało to miejsce przed upowszechnieniem Internetu.

Naturalnie możliwości, jakie oferuje współczesna technologia informacyjna, okazują się nie tylko błogosławieństwem, lecz także przekleństwem współczesnej szkoły. Łatwo w Internecie odnaleźć rozmaite ściągi i streszczenia lektur, a nawet tzw. gotowce do ustnych egzaminów maturalnych. Jest sprawą ogólnie znaną, że strony internetowe zawierające te materiały cieszą się wśród uczniów wielką popularnością (ich przeszukiwanie to dla niektórych nawet pierwszy etap odrabiania pracy domowej). Moralnie negatywny wydźwięk tego typu praktyk jest jednoznaczny, choć niestety, zyskują one niejednokrotnie akceptację ze strony rodziców, a także wydawnictw. Wiele z nich oferuje uczniom materiały (teraz głównie audiowizualne), które można określić jedynie mianem bryków. Osobną sprawą jest ich jakość. Zazwyczaj nie podlegają żadnej korekcie, są napisane niedbale, z pogwałceniem zasad poprawności językowej, prawideł interpunkcji, a nawet ortografii. Taka sytuacja wymaga wzmożonej czujności nauczycieli. Przyzwolenie na bylejakość ze strony polonisty, schematyzm prowadzonych lekcji i poleceń w zadaniach domowych z całą pewnością będą ugruntowywały bryki w sieci. Z kolei innowacyjność i kreatywność nauczyciela mogą skutecznie eliminować tego typu „pomoce", jako nieprzydatne. Ważne jest, żeby pedagodzy zdawali sobie sprawę z problemu, znali te strony oraz potrafili wraz z uczniami krytycznie je oceniać.

Tak więc szkoła, a w niej polonista mają z jednej strony otwierać swoich podopiecznych na rozmaite źródła wiedzy, z drugiej zaś uczyć (systematycznie,

[29] [online:] http://www.staropolska.pl/index.php, [dostęp: 2007-09-12].

nie okazjonalnie) rozsądnego z nich korzystania. Umberto Eco słusznie kiedyś zauważył, że:

> Obfitość informacji może informację zniszczyć. Między dysponowaniem milionami megabitów informacji na jakiś temat a niedysponowanie ani jednym nie ma wielkiej różnicy[30].

Współczesnego ucznia nie trzeba przekonywać do otoczenia informacyjnego, toteż należy go uczyć, jak zachowywać się wobec natłoku napływających do niego wiadomości, tak aby nie utonął w ich bezmiarze i potrafił się do nich krytycznie ustosunkować. Jest to ważne nie tyle w aspekcie edukacji szkolnej, ile jego przyszłego, dorosłego życia. Samodzielność w odbiorze rozmaitych przekazów, zwłaszcza medialnych, i odporność na szum informacyjny, to efekt wcześniejszego przygotowania do funkcjonowania w rzeczywistości XXI w. Od tego mogą zależeć przyszłe wybory kulturowe człowieka, a więc także jego kompetencje do odbioru i rozpoznawania wytworów kultury wysokiej oraz popularnej.

[30] U. Eco, *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, [w:] *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, red. M. Hopfinger, Warszawa 2002, s. 538.

MAREK SZAFRANIEC

WebQuest jako interaktywna metoda kształcenia uczniów i dorosłych na odległość

W niniejszym opracowaniu zamierzam przedstawić możliwości, jakie daje w kształceniu na odległość metoda WebQuest opracowana na Uniwersytecie Stanowym w San Diego w 1995 r. W całości została ona oparta na założeniach konstruktywizmu i stanowi dobry przykład konstruktywistycznego zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w kształceniu uczniów i dorosłych, wykorzystującego Internet i jego zasoby. Termin „WebQuest" został wprowadzony w połowie lat dziewięćdziesiątych przez Bernie Dodge'a dla określenia działań motywujących uczniów do badawczego dociekania, w którym wykorzystywane są narzędzia internetowe i informacje w większości lub całkowicie pochodzące z Internetu[1].

WebQuest przypomina dobrze znaną metodę projektu edukacyjnego i jest właściwie jej wariantem, co powoduje, że twórcy szkoleń e-kształceniowych nie będą mieli trudności z wprowadzeniem go w życie. Może on odgrywać rolę samodzielnego, w pełni interaktywnego kursu e-kształceniowego lub stanowić podstawę do tworzenia interaktywnych kursów składających się z kilku WebQuestów ułożonych w porządku przyczynowo-skutkowym, o określonym początku, środku i zakończeniu. Ponadto WebQuest może być wykorzystywany jako narzędzie wspierające i wzbogacające szkolenia prowadzone na platformie Moodle. Istnieją też dodatkowe możliwości wykorzystywania WebQuest – do egzaminów

[1] Por. B. Dodge, *Some Thoughts About WebQuests*, [online:] http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html, [ten adres i następne – dostęp: 2008-10-30].

czy zaliczania przedmiotów. Tak dzieje się już np. na Akademii Świętokrzyskiej, gdzie realizacja zdefiniowanych zadań w WebQueście *Kim jest dla mnie Inny? Diagnoza stanu i potrzeb edukacji międzykulturowej we współczesnej szkole* jest podstawą do zaliczenia segmentu „Konteksty Współczesnej Edukacji".

Niniejsze opracowanie skupia się wokół dwu zagadnień:

1. wyzwania współczesnej edukacji w społeczeństwie wiedzy,
2. WebQuest – definicja, atrybuty, zastosowanie.

Jak trafnie zauważył Seymour Papert, dostarczanie uczniom informacji nie jest głównym problemem współczesnej edukacji. Jest nim natomiast **budowanie intelektualnych modeli rzeczywistości**, które czynią tę informację użyteczną, a więc przekształcanie jej w wiedzę i umiejętność zaprezentowania (przedstawienia), poprzedzone krytyczną oceną, selekcją i porządkowaniem. To właśnie Papert jako jeden z pierwszych zastanawiał się nad wpływem programów komputerowych na rozwój człowieka, próbując odpowiedzieć na postawione przez siebie w 1981 r. pytanie: czy to uczniowie programują komputery, czy też oni sami są przez nie programowani?[2]. Bezpośrednią odpowiedź na to pytanie zawarł w swojej książce *Burze mózgów – dzieci i komputery*[3], w której przewijają się dwie bardzo ważne myśli:

- znacząca zmiana we wzorcach rozwoju intelektualnego nadejdzie poprzez zmiany kulturowe;
- najbardziej prawdopodobnym nośnikiem potencjalnej istotnej zmiany kulturowej w najbliższej przyszłości jest wzrastająca obecność komputera w naszym życiu.

Papert stara się przede wszystkim przekazać kilka uniwersalnych prawd o sposobie uczenia się dzieci oraz o roli komputera jako narzędzia wspomagającego proces dydaktyczny, dających się streścić w następujący sposób:

- wszystkie dzieci w odpowiednich warunkach i w odpowiednim środowisku mogą nauczyć się programować;
- dzieci, ucząc się stosowania komputerów, mogą zmienić swój sposób uczenia się wszystkiego innego;

[2] Por. J. Morbitzer, *Mikrokomputer dla nauczyciela humanisty*, Kraków 1994 (autor przywołuje w niej wydaną w 1981 r. w Paryżu książkę Paperta *Jaillssements de l'espprit etapprentissage*).

[3] S. Papert, *Burze mózgów – dzieci i komputery*, przeł. T. Tymosz, Warszawa 1996.

- dzieci mają predyspozycje do zdobycia umiejętności wykorzystywania komputera w mistrzowski sposób;
- relacja pomiędzy dzieckiem i komputerem powinna być taka, aby dziecku ułatwić programowanie komputera, nie zaś by komputer programował zachowanie i postępowanie dziecka (to zadanie wydaje się szczególnie ważne);
- warunki niezbędne do prawidłowego nawiązania przez dziecko kontaktu z komputerem wymagają dostępu do komputera szerszego i swobodniejszego niż to przewidują obecne programy nauczania, oraz stworzenia odpowiedniego naturalnego dla dziecka środowiska nauki;
- należy zmienić podejście do komputera w szkole, tak aby powoli stawał się on normalnym narzędziem pracy i nauki, jakim od dawna są pióro, długopis czy kalkulator.

Postawione przez Paperta pytania oraz sformułowane przez niego odpowiedzi były na tyle nośne, iż obiegły cały świat i zapoczątkowały sposób patrzenia na programy komputerowe jako na środek wspierający rozwój sfery poznawczej i osobowościowej człowieka. Ta tendencja znalazła swój wyraz w wypowiedziach wielu innych pedagogów, także polskich. Warto przytoczyć w tym kontekście wypowiedź Janusza Morbitzera, pedagoga i informatyka, kierownika Pracowni Technologii Nauczania Akademii Pedagogicznej w Krakowie:

> Coraz częściej źródłem bogactwa jest dostęp do informacji, nowoczesnych technologii, wykorzystanie własnej wiedzy i kreatywności. Wprowadza to zupełnie nową jakość, bowiem wiedza i kreatywność – w odróżnieniu od ziemi, surowców naturalnych czy kapitału – są zasobami niewyczerpalnymi. W przeciwieństwie do elementów, które decydowały o bogactwie w minionych epokach, informacja i wiedza posiadają tę zdumiewającą własność, jaką możemy przypisać także szczęściu, które się „mnoży, gdy się je dzieli". Istotnie, np. nauczyciel, dzieląc się swoją wiedzą z uczniami, pomnaża ją, sam jej przecież nie tracąc[4].

Warto w tym kontekście podkreślić, iż jesteśmy świadkami procesu tworzenia społeczeństwa informacyjnego, niosącego ze sobą zarówno liczne nadzieje i szanse, jak i poważne zagrożenia. Do dobrego w nim funkcjonowania należy się odpowiednio przygotować, także w ramach oddziaływań edukacyjnych we współczesnej szkole, tak aby uczniowie byli w stanie zbudować – mówiąc w przenośni – **intelektualną twierdzę,** chroniącą ich przed zalewem informacji i pozwalającą być **kreatorami rzeczywistości**, a nie biernymi odbiorcami. To właśnie ludzka twórczość może odgrywać najważniejszą rolę w społeczeństwie informacyjnym.

[4] J. Morbitzer, *Od motyki do komputera, czyli droga do społeczeństwa informacyjnego*, „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie" 2001, nr 8, s. 38; [online:] http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt8/morbitzer8.html.

3

Metoda WebQuest posiada rzadkie właściwości pozwalające przezwyciężyć szereg ograniczeń związanych z wykorzystywaniem Internetu i multimediów w edukacji, zarówno w kształceniu stacjonarnym, jak i otwartym oraz na odległość. Daje ona możliwość stosowania takich sposobów kształcenia wspomaganego przez technologie informacyjno-komunikacyjne, które uwzględniają pożądane w realizowanym projekcie elementy: uczenie się przez działanie, odkrywanie, doświadczanie, nazywanie, nadawanie sensu, przyswajanie i na koniec tworzenie i ewaluację własnych działań. WebQuest uczy bowiem ukierunkowanego poszukiwania informacji i ich przetwarzania, krytycznego oraz twórczego myślenia, współpracy w zespole, a ponadto pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów i wspomaga proces myślowy ucznia na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji. Nauczycieli ukierunkowuje zaś na promowanie nauczania metodą rozwiązywania problemów.

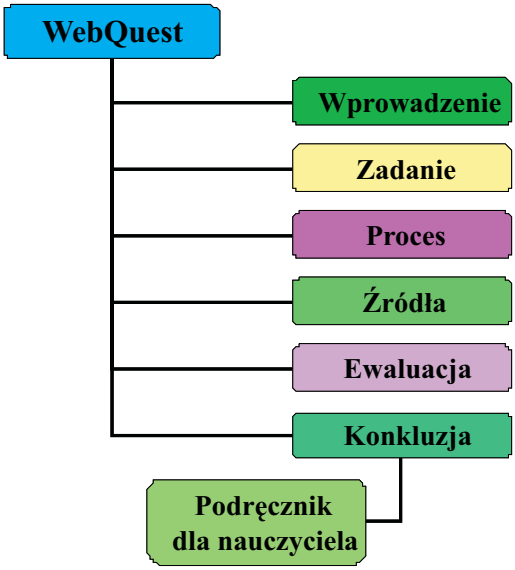
Wspomniany już Dodge, tworząc WebQuest, zamierzał wykorzystać fakt, iż w tym czasie w Stanach Zjednoczonych tysiące szkół było połączonych z Internetem, a ich liczba rosła w postępie wręcz geometrycznym. Brakowało natomiast ściśle określonych metod nauczania wykorzystujących zasoby internetowe oraz możliwość bezpośredniego i szybkiego komunikowania się, jakie stwarzała ogólnodostępna sieć Internetu.

4

Ze względu na czas realizacji wyróżnia się dwa rodzaje WebQuestów: krótkie i długie. Podczas realizacji krótkich (ang. *Short-Term WebQuests*) studenci i uczniowie nabywają oraz integrują wiedzę oraz zmagają się – jak to określa Dodge – ze znaczeniem nowego materiału, a także próbują nadać sens nowo pozyskanym informacjom. Tego typu WebQuesty z reguły realizowane są w czasie trzech jednostek lekcyjnych.

Z kolei realizacja WebQuestów długoterminowych (ang. *Long-Term WebQuests*) służy rozszerzaniu i krystalizowaniu wiedzy za pomocą pogłębionych jej analiz, a następnie (poprzez kreowanie własnych opracowań, prezentowanych bezpośrednio lub za pomocą Internetu) dowodzeniu, że została właściwie zrozumiana. Czas realizacji tego typu WebQuestów może zamykać się w granicach od jednego do kilku tygodni (zazwyczaj nie przekracza jednak miesiąca).

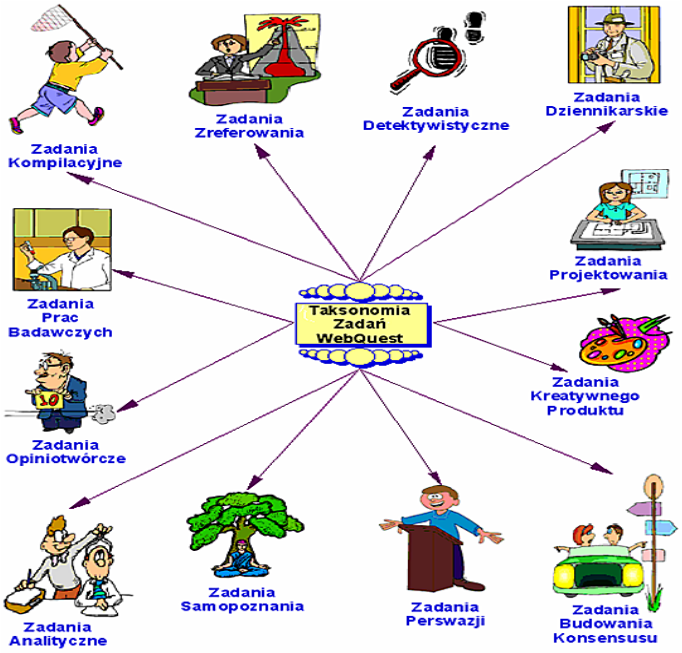
Obydwa rodzaje WebQuestów mają na celu maksymalne wykorzystanie czasu nauczania i połączeń internetowych – bezmyślne surfowanie i dryfowanie po sieci zostaje zastąpione ściśle określonymi zadaniami. Do tego potrzebne jest, by każdy z nich opierał się na wzorcu składającym się z sześciu ogniw spełniających właściwe sobie funkcje. Nauczyciel czy twórca szkoleń e-kształceniowych rozpoczynający pracę metodą WebQuest musi być świadomy, że ma napisać dla uczniów instrukcję zbudowaną właśnie z tych ogniw-komponentów[5]:



- **Wprowadzenie** powinno przedstawiać główny problem i dostarczać niezbędnych informacji kontekstowych dotyczących jego tła i uwarunkowań w taki sposób, by angażować u uczących się różne sposoby myślenia (odwołując się zarówno do emocji, jak i argumentów racjonalnych; wykorzystując treści i idei nośne dla młodzieży, czasem kontrowersyjne; wzbudzając zainteresowanie, np. poprzez zagadkę do rozwiązania).
- **Zadanie** ma określić końcowy rezultat nauki. W zależności od możliwości uczniów i ich stopnia zaawansowania w używanie technologii informacyjnej (TI), może to być budowanie witryny internetowej, tworzenie prezentacji multimedialnej, biuletynu internetowego, wirtualnej galerii, napisanie scenariusza i nakręcenie filmu.

[5] Wszystkie rysunki wg koncepcji realizatorów projektu InterEOL (niektóre są adaptacją rysunków autorstwa Dodge'a). Por. http://www.intereol.net.

Taksonomia zadań wg Dodge'a wygląda następująco:



Procedurę wyboru zadań graficznie można zaś przedstawić tak:

- **Proces** w sposób przejrzysty winien określać kolejne kroki, które pozwolą zrealizować zadanie zgodnie z wytyczoną ścieżką – wyodrębnić zadania cząstkowe, opisywać role do odegrania i perspektywy do przyjęcia przez każdą z osób uczących się. Niektóre z WebQuestów mogą zawierać dodatkowe poradniki w formie przewodników z pytaniami pomocniczymi i wskazówkami typu harmonogramy działań, mapy pojęciowe, diagramy przyczynowo-skutkowe.
- **Źródła** informacji w WebQueście to wykaz linków do stron WWW, źródeł bibliograficznych i ewentualnie adresów e-mailowych ekspertów, tytuły książek i czasopism, z których uczniowie powinni skorzystać, budując swoją własną wiedzę. Źródła te przed podaniem ich uczniom należy zweryfikować od strony merytorycznej i etycznej. Należy też próbować nakłaniać uczniów do korzystania z tradycyjnych miejsc, takich jak biblioteki czy muzea, gdzie mogą uzyskać wiele wartościowych informacji.
- **Ewaluacja** jest nieodzownym elementem samokontroli i śledzenia stopnia wykonania zadania przez uczniów w WebQueście. Tradycyjna tabela ewaluacyjna WebQuestu zawiera trzy lub cztery poziomy realizacji (w trzypoziomowej: początkujący, rozwijający się, znakomity; w czterostopniowej dodatkowo wzorcowy[6]). Na gruncie polskim przyjęto niepisaną zasadę konstruowania tabel ewaluacyjnych zgodnie z taksonomią Bolesława Niemierki, wyróżniającą następujące poziomy osiągnięć uczniów: podstawowy, rozszerzający, dopełniający, wykraczający[7]. Czasami tworzy się do niej równoległą skalę punktową, przypisując określonym poziomom odpowiednie wartości, pozwalające na wystawienie oceny szkolnej.
- **Konkluzja** przynosi zamknięcie poszukiwań, przypomnienie uczniom, czego się nauczyli, a często także zachętę do rozszerzania tego typu doświadczeń na inne obszary wiedzy. Obok podsumowania zdobytych doświadczeń zawiera refleksje na temat procedury i sugestie do klasowej dyskusji. Dobre podsumowanie winno być zalążkiem dalszych badań własnych i poszukiwań prowadzonych przez uczni.
- **Zadaniem podręcznika/przewodnika nauczyciela** (*Strona dla nauczyciela*) jest przekazanie pomocnych wskazówek innym nauczycielom, którzy będą chcieli wykorzystać projekt w pracy z uczniami. Bywają tam też opisy motywów, jakie przyświecały twórcom danego WebQuestu. Dobrym zwyczajem i przejawem kultury jest podanie wykorzystanych hiperłączy do oryginal-

[6] Różni amerykańscy pedagodzy posługujący się metodą WebQuest podają czasami inne, własne nazwy tych poziomów.

[7] Por. *ABC testów osiągnięć szkolnych*, red. B. Niemierko, Warszawa 1975. W WebQuestach amerykańskich podstawą do tworzenia rubryk ewaluacyjnych jest taksonomia Benjamina Blooma (por. L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Complete edition*, Nowy Jork 2001).

nych źródeł grafiki, muzyki, opracowań, słowników, encyklopedii multimedialnych. Tu także powinno się zamieścić wykaz bibliograficzny literatury książkowej.

WebQuesty zazwyczaj są formą grupowej aktywności, ale mogą także być wykorzystywane do indywidualnych poszukiwań w nauczaniu na odległość, w pracy bibliotecznej czy też nieformalnych studiach. Efektywność nauczania za pomocą tej metody jest większa niż w wypadku tradycyjnych metod dzięki wielu czynnikom motywującym, m.in. możliwości wcielania się w różne role (naukowców, detektywów, reporterów itp.), kontaktowania się z autorytetami ze świata nauki, sztuki i polityki poprzez e-maile lub organizowane telekonferencje, uczestnictwa w zainscenizowanych sytuacjach według zaproponowanych scenariuszy (np. festiwalu teatralnego, wystawy w muzeum).

WebQuesty mogą dotyczyć jednej dziedziny wiedzy lub też mogą mieć charakter interdyscyplinarny[8].

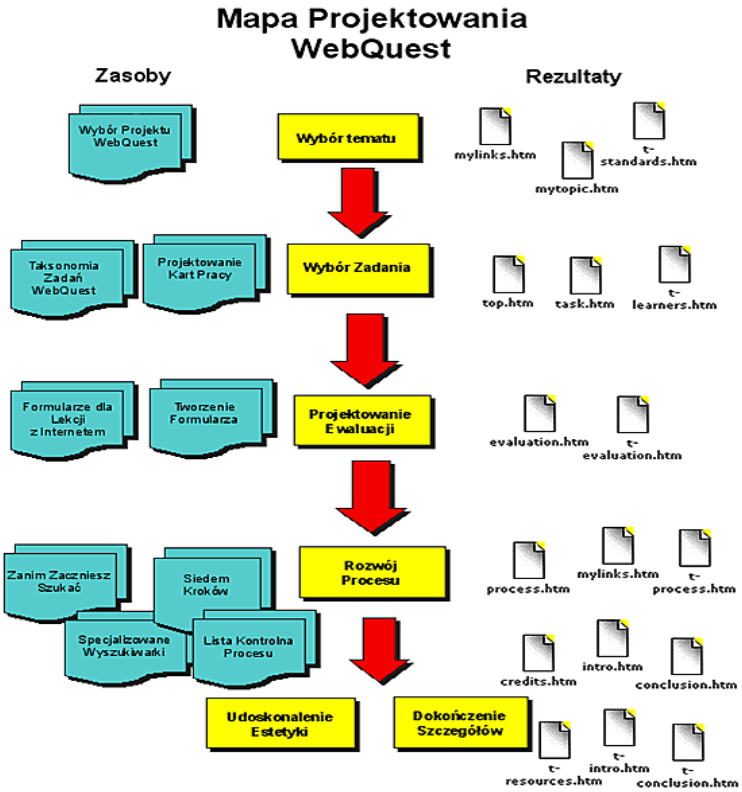
Do działań charakterystycznych dla tej metody należą:

- budowanie internetowych baz danych dotyczących różnych obszarów wiedzy;
- tworzenie interaktywnych opowieści i studiów przypadków;
- sporządzanie dokumentów opisujących kontrowersyjne sytuacje, wobec których uczący muszą przyjmować własne stanowiska i je uzasadniać;
- naśladowanie osobistości świata polityki, sztuki i biznesu podczas symulowanych wywiadów online[9].

Wytwory i rezultaty procesów myślowych uzyskane w wyniku realizacji WebQuestów są zamieszczane na stronach internetowych przede wszystkim w celu zainteresowania uczniów konkretnymi, wysokiej jakości zadaniami (następnie przedstawionymi do publicznego oglądu) i poprzez pocztę internetową uzyskania od osób z zewnątrz zwrotnej informacji na temat swoich wytworów.

Dla osób uczących się projektowania WebQuestu Dodge przedstawia kolejne kroki do wykonania:

[8] Por. B. Dodge, dz. cyt.
[9] Por. tamże.



Jak już wyżej powiedziano, WebQuest przypomina znaną powszechnie metodę projektów i jest właściwie jej przypadkiem. Model kształcenia oparty na nim realizuje w praktyce osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Paperta, a przede wszystkim pierwszą i drugą:

- uczenie się przez tworzenie – uczymy się lepiej, gdy dotyczy to czegoś, co nas interesuje, a najskuteczniej, gdy możemy użyć tego, czego się nauczyliśmy, do zrobienia czegoś, co bardzo chcemy;
- technologia jako tworzywo – dysponując technologią, możemy tworzyć znacznie więcej interesujących rzeczy, a tworząc je, możemy znacznie więcej się nauczyć (dotyczy to szczególnie technologii cyfrowej, wszelkich komputerów i programów)[10].

Ze względu na swoje właściwości metoda WebQuest nadaje się do zastosowania w różnych obszarach edukacji.

[10] Por. A. Walata, *Osiem wielkich idei konstrukcjonistycznych Seymoura Paperta*, [online:] http://mrostkow.oeiizk.waw.pl/k1.htm, [dostęp: 2007-04-12].

Przykładowe możliwości wykorzystania WebQuestu:

Dzięki przedstawionej w niniejszym opracowaniu metodzie WebQuest w kształceniu otwartym i na odległość, wykorzystującym Internet i jego zasoby, można zaprojektować wiele interesujących kursów online dla uczniów i dorosłych, a także stosować ją w pracy zespołowej (w klasie) lub w samokształceniu. Wymaga ona jednak od nauczających znajomości konstruktywizmu jako teorii wiedzy, poznawania i uczenia się, a ponadto zdobycia przez nich odpowiednich kwalifikacji i umiejętności stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej.

Spis treści

ANEKS

Indeks osób

Aarseth Espen 22, 60, 80, 81, 83, 85, 86
Akscyn Robert 19
Anderson Lorin W. 247
Andriolli Michał Elwiro 145
Anonim Gall 144, 146
Antoszewski Roman 145
Apollinaire Guillaume 30
Aptacy Piotr 107
Arystoteles 26, 66
Ashbaugh Dennis 82
Assange Julian 141

Bachtin Michaił 39, 79
Bajon Filip 211
Balcerzan Edward 60, 62
Bańka Józef 169
Barańczak Stanisław 59
Barańska Anna 208
Barański Paweł 136, 138
Barthes Roland 30, 31, 35, 56, 64, 79, 86
Batinic Bernad 90
Batorowska Hanna 233
Bazarnik Katarzyna 42
Bednarek Bogusław 36
Beißwenger Michael 96
Bergmann Jörg R. 91
Bernat Karolina 200
Berners-Lee Tim 19
Bernhardt Stephen A. 59
Białoszewski Miron 211
Blake William 138
Bloom Benjamin 247
Bobiński Witold 152
Bolter Jay David 9,19, 53, 61, 80, 133
Bonaparte Napoleon 67
Borecka Irena 124, 125
Borges Jorge Luis 9, 35, 39, 53, 56, 59, 60, 61, 74
Borkowski Marcin 166
Bortnowski Stanisław 151, 158
Bosch Hieronim 203
Bourriaud Nicolas 75
Boy-Żeleński Tadeusz 62
Braffort Paul 78
Bralczyk Jerzy 158
Branny Emilia 80
Brotchie Alastair 78
Brown Peter 19
Brzechwa Jan 126, 145
Brzeziński Krzysztof 42
Bucholc Marta 167
Budrewicz Zofia 231
Burewicz Andrzej 188
Bush Vannevar 64
Buzan Tony 35, 36, 66

Cabak Adriana 152
Calvino Italo 48, 78
Campbell Joseph 29
Caravaggio Michelangelo Merisi 203
Cayley John 82
Chądzyńska Zofia 34
Chesher Chris 107
Chojnacki Robert 235
Christie Agata 53, 58, 59, 61
Chrząstowska Bożena 154, 182, 186
Chwin Stefan 31, 40
Cichosz Justyna 202
Coleridge Samuel Taylor 46
Cooper Muriel 51
Cortazar Julio 31, 34, 39, 48, 80, 82
Cypryański Piotr 43, 80, 108, 176
Czajkowski Piotr 211
Czerski Piotr 45
Czyżewski Tytus 30

Dam (van) Andries 19
Darwin Karol 217
Dawidek-Gryglicka Małgorzata 42
Delany Paul 74
Deleuze Gilles 64
Derrida Jacques 64, 86
Długosz Jan 149
Dobrowolska Hanna 152
Dodge Bernie 175, 241, 244, 246, 248
Dołęga-Mostowicz Tadeusz 145
Douglas Jane Y. 23
Döring Nicola 90
Dreyfus Suelette 141
Dutko Maciej 41
Dylak Stanisław 218, 219
Dynak Władysław 36
Dzwonkowska Mariola 153, 156

Eco Umberto 39, 64, 77, 78, 80, 239
Eile Stanisław 26
El Greco (Dominikos Theotokopulos) 203
Engelbart Douglas 19
Escher Maurits Cornelis 104
Eustachiewicz Lesław 39
Eyck (van) Jan 211

Fajfer Zenon 42, 48, 52, 138
Fedorowicz Małgorzata 127
Feiner Steven 19
Filiciak Mirosław 102
Fiore Quentin 73
Foks Dariusz 136, 138
Foucault Michel 64, 79, 86
Fritz Gerd 91

Gabler Hans Walter 55
Gagné Robert M. 222
Gajda Janusz 163, 164
Galant Józef 208
Gałężewska Iwona 153, 154
Gałuszka Jadwiga 39
Garsztka Tadeusz 234, 235
Gere Charlie 17
Gibson William 82
Gifford Don 55
Glegoła Ryszard 101
Goban-Klas Tomasz 133, 166, 167, 168
Gołębiewska Maria 31, 56, 79
Gombrowicz Witold 39, 183
Gordon Thomas 155
Goszczyński Seweryn 144
Grabowska Zuzanna 234, 235
Graca Tadeusz 159
Grochowiak Stanisław 212
Grusin Richard 80
Grzenia Jan 89
Gulińska Hanna 188
Gutenberg Jan 30, 53, 77, 141, 153, 195
Guzek Krzysztof 152
Günther Hartmut 90
Gwóźdź Andrzej 107, 196

Halasz Frank 19
Halawa Mateusz 164
Harasymowicz Jerzy 234
Hart Michael 141
Has Wojciech Jerzy 211
Hausken Liv 84, 85
Hausmann Raoul 33
Heidegger Martin 105
Hemar Marian 145

Hendrykowska Małgorzata 182
Hendrykowski Marek 182
Henne Helmut 91, 92, 94
Herbert Zbigniew 145
Higgins Dick 42, 44, 46, 47, 48, 49
Hildebrandt Andrzej 101
Hjelmslev Louis 105
Hojnacki Lechosław 226
Hołówka Jacek 168
Hopfinger Maryla 195, 239
Howie Margaret 124
Huelle Paweł 31, 40
Hundsnurscher Franz 91

Jackson Shelley 48
Jacobson Roman 80, 139, 210
Jan Paweł II 7
Janiec Irena 166
Janiec Roman 166
Jankowska Hanna 166
Janus-Sitarz Anna 152
Japola Józef 49
Jarniewicz Jerzy 77
Jazownik Leszek 125
Jędrychowska Maria 235
Jędryczkowski Jacek 198
Johnson Barbara 34
Joyce James 53, 55, 61, 62
Joyce Michael 19, 25, 48, 65, 85, 86
Juszczyk Stanisław 163, 164, 197, 205

Kaplan Nancy 40
Kapuściński Ryszard 172
Kasprowicz Jan 146
Kasprzyk Krystyna 105
Kerckhove (de) Derrick 101, 106
Klejnocki Jarosław 136, 138
Kluszczyński Ryszard W. 40
Kłakówna Zofia Agnieszka 235
Kmieć Stanisław 159, 160
Koch Peter 90
Kochanowski Jan 31, 145, 214
Kolberger Krzysztof 145
Kołak Joanna 203
Kołcz Bogusław 152
Kołodziejczyk Witold 180
Kołyszko Piotr 29
Komorowski Bohdan 208
Komza Małgorzata 41
Kondrat Marek 145
Konopnicka Maria 145
Kosiarek Teresa 178
Kossak-Szczucka Zofia 172
Kosyra-Cieślak Teresa 209, 211, 213
Kowalczykowa Alina 235
Kowalska Małgorzata 140
Krajewski Tadeusz 208
Krasicki Ignacy 199, 214
Krasiński Zygmunt 209
Kraska Marcin 113
Krathwohl David R. 247
Kreisberg Alina 39
Kristeva Julia 79
Kruszewski Krzysztof 189
Kruszewski Tomasz 126, 127
Książek-Szczepanikowa Aniela 123, 127, 133, 135, 196
Kudliński Romuald 147
Kupisiewicz Czesław 189, 210
Kurkowska Halina 105

Lajoie Mark 109
Landow George P. 18, 48, 74, 85, 86
Latoch-Zielińska Małgorzata 151, 160, 235
Laurel Brenda 82
Legeżyńska Anna 61, 62
Lekszycki Paweł 136, 138
Lepa Adam 164, 165
Leśmian Bolesław 145
Levinson Paul 166
Lewis Jason 42, 50, 51
Lewowicki Tadeusz 198
Logan Robert K. 197
Lovell Bernard 176
Lunenburg Fred C. 219
Lyotard Jean-François 140

Maciejowski Marcin 38
Majeran Tomasz 136
Makowiecki Andrzej 152

Malicki Marian 30
Mallarmé Stéphane 30, 34, 138
Manovich Lev 43, 80, 108, 176
March Tom 175
Marcinkiewicz Paweł 136, 138
Marecki Piotr 35, 38, 43, 45, 85, 138
Marino Mark C. 82
Markowski Andrzej 152
Markowski Michał Paweł 31, 34, 56, 79
Matejko Jan 211
Mathews Harry 78
Matulka Zofia 231
McCracken Donald 19
McLuhan Eric 30, 170
McLuhan Marshall 30, 73, 170, 171, 175, 195
McQuail Denis 167
Mead Margaret 168
Meyrowitz Norman 19
Michałkiewicz Teresa 235
Mickiewicz Adam 144, 145, 146, 153, 157, 197, 209, 211
Migasiński Jacek 140
Migdałek Jacek 169
Migoń Krzysztof 41
Miłosz Czesław 158, 237
Minard Charles J. 67
Mizera Janusz 105
Mizrach Steven 166
Młodożeniec Stanisław 33
Modzelewska Natalia 39
Molicka Maria 125
Moran Thomas 19
Morbitzer Janusz 168, 169, 170, 175, 242, 243
Morka Jerzy 36
Moulthrop Stuart 74
Mrowcewicz Krzysztof 235
Myrdzik Barbara 151, 235

Naborowski Daniel 31
Nagajowa Maria 152
Nagy Sandor 19
Naisbitt John 176
Naisbitt Nana 176
Nakoneczna Danuta 208
Nałkowska Zofia 146
Napoleon Bonaparte p. Bonaparte Napoleon
Nasiłowska Anna 135
Nelson Theodor H. 8, 17, 18, 19, 20, 22, 47, 64, 65
Nerval (de) Gérard 77
Niemierko Bolesław 156, 170, 197, 247
Nocuń Adam 152
Norwid Cyprian 145, 209, 212, 236
Notke Bernt 213
Nowak Ewa 156
Nowakowski Radosław 30, 37, 38, 48, 138
Nürnberg Peter J. 65

Oesterreicher Wulf 90
Okoń Wincenty 153, 208, 211, 213, 215, 231, 232
Oleksiuk Michał 39
Olszański Grzegorz 136, 138
Olszowska Gabriela 234, 235
Ong Walter Jackson 49
Oryl Mieczysław 208
Osiński Zbigniew 227
Osmańska-Furmanek Wielisława 198, 205
Ostrowicki Michał 103
Otto Ludwig 90
Ożóg Kazimierz 153

Papanagnou Vaios 56
Papert Seymour 242, 243, 249
Parnowski Tadeusz 232
Pasterska Jolanta 153
Paszyński Włodzimierz 152
Pawnik Wojciech 217
Perec George 82
Petöfi Janos 20
Philips Douglas 176
Piech Krzysztof 217
Pisarek Walery 177, 218
Pisarski Mariusz 35, 54, 75, 83, 85
Piskorz Artur 109
Platon 53, 54, 59
Plisiecki Janusz 153

Podsiadło Jacek 138
Pol Wincenty 145
Pomian Krzysztof 104/105
Porfiriusz z Tyru 66
Postman Neil 165, 169, 170, 176
Potocki Jan 30, 33, 35, 39
Pranckiewicz Waldemar 75
Prus Bolesław 145, 146, 236
Przyboś Julian 138
Przybyszewski Stanisław 157
Przyłucka Beata 159
Puszczewicz Barbara 164
Puzynina Jadwiga 210

Redlicka Alicja 153, 155
Rehbock Helmut 91, 92, 94
Rej Mikołaj 173
Rosenbaum Oliver 89
Rotkiewicz Halina 195
Rowland Wade 101
Różalska Ewa 30, 170
Różycki Tomasz 30
Rubin Rhea Joyce 124
Rudniański Jarosław 231
Ryan Marie-Laure 23, 79, 84, 86
Rybkowski Jan 211
Rypson Piotr 47, 49
Rzewuski Henryk 144

Saarinen Esa 123
Saint-Exupéry (de) Antoine 153, 155, 202
Sałata Elżbieta 159
Sas-Badowska Anna 159
Saussure (de) Ferdynand 105
Schulz Brunon 138
Schutte William 55
Serdyński Andrzej 215
Shaw George Bernard 53
Shuty Sławomir 26, 37
Siemieniecki Bronisław 126, 127, 128, 163, 164, 197, 198
Sienkiewicz Henryk 145, 156
Sitarski Piotr 80
Skalska-Zlat Maria 41
Skórka Stanisław 181
Skrzydlewski Wojciech 163
Skrzypczak Józef 187, 188
Sławiński Janusz 77, 86
Słowacki Juliusz 145, 209
Small David 42, 44, 51, 52
Smith John 19
Staff Leopold 145
Stasieńko Jan 84
Stobrawa Katarzyna 75
Stokłosa Jacek M. 30, 170
Storrer Angelika 96
Straus Grażyna 113
Strykowski Wacław 164, 168, 197
Strzelecki Sebastian 21
Sujkowska-Sobisz Katarzyna 36
Superczyńska Ewa 180
Suszczyński Zbigniew 33
Szafrańska-Poniewierska Dorota 155
Szczepanik Justyna 199
Szczęsna Ewa 207
Szekspir William 153, 154
Szetyński Tomasz 115
Szmaglewska Seweryna 130
Szmigel Maria Krystyna 170
Szulżycka Alina 167

Tanalska-Dulęba Anna 165
Tanaś Maciej 197
Taraszkiewicz Małgorzata 156
Taylor Mark C. 123
Thaler Verena 92
Titkow Tomasz 136
Tokarczuk Olga 141
Tolkien John Ronald Reuel 237
Tomasik Ewa 125
Trembecki Jakub Teodor 32
Trigg Randall 19
Tryzna Tomasz 40
Tuwim Julian 126, 145
Tymosz Tadeusz 242

Unterschuetz Alicja 176
Ursel Marian 36
Uryga Zenon 169, 170, 182, 186, 187, 188, 231

Vincenz Andrzej 30
Vitacolonna Luciano 20

Wajda Andrzej 211
Walata Andrzej 249
Walczyna Jadwiga 208
Wardrip-Fruin Noah 65
Wasilewska Anna 78
Waśniowski Wojciech 31
Ważyk Adam 30
Weber (von) Carl Maria 210
Weinsberg Adam 105
Wenta Kazimierz 163, 164
Weyers Alex 42, 50, 51
Wierny Sebastian 113
Wilk Eugeniusz 166
Wilkoszewska Krystyna 103
Wilmański Tomasz 34
Winiarska-Żmigrodzka Sylwia 153
Wirtemberska Maria 144
Wiśniewski Janusz L. 39
Witkiewicz Stanisław Ignacy 144
Włodarczyk Anna 125
Wobalis Mirosław 237
Wojciechowska Leokadia Ewa 170
Wojnowska Agnieszka 209, 212, 213
Wolff Katarzyna 113
Wong Yin Yin 42, 50
Woźniczka-Paruzel Bronisława 124
Wójtowicz Ewa 36
Wroczyński Tomasz 152
Wyrwas Katarzyna 36
Wysłouch Seweryna 182
Wyspiański Stanisław 138, 144

Zaczyński Władysław Piotr 208
Zając Maria 169, 219, 222, 225, 227
Zawisza-Chlebowska Teresa 153, 154
Zawojski Piotr 33
Zgółka Tadeusz 182
Zielińska Jolanta 221, 222
Zielińska Teresa 46
Zieliński Marek 46
Zingrone Frank 30, 170

Żbikowska-Migoń Anna 41
Żegnałek Kazimierz 160
Żeromski Stefan 144, 146
Żuk Tadeusz 164
Żurek Sławomir Jacek 152, 158, 159, 160
Żydek-Bednarczuk Urszula 92, 93, 96

Noty o autorach

Emilia BRANNY – doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (UJ); absolwentka informatyki na Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie; stypendystka Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej
e-mail: emilia.branny@interia.pl

Renata BRYZEK – dr; adiunkt w Katedrze Polonistycznej Wiedzy Stosowanej Instytutu Filologii Polskiej (IFP) Akademii Podlaskiej w Siedlcach
e-mail: rbryzek@o2.pl

Wojciech CELLARY – prof. zw. hab. inż.; kierownik Katedry Technologii Informacyjnych na Wydziale Informatyki i Gospodarki Elektronicznej Akademii Ekonomicznej w Poznaniu; kierownik wielu projektów naukowych i wdrożeniowych finansowanych z Programów Ramowych Unii Europejskiej, przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, przemysł polski, francuski i amerykański; autor książek, m.in.: *Polska w drodze do społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym UNDP* (2002)
e-mail: cellary@kti.ae.poznan.pl

Aleksandra DZIAK – doktorantka; asystentka w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego (KDLiJP) w IFP Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II (KUL); administratorka stron WWW KDLiJP; współpracownik czasopisma metodycznego „Zeszyty Szkolne"
e-mail: adziak@kul.pl

Dorota Katarzyna HOLAJDA – dr; adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Języka Polskiego i Literatury na Wydziale Filologiczno-Historycznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
e-mail: dorota.katarzyna.holajda@wp.pl

Małgorzata JANUSIEWICZ – doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego (UWr), absolwentka Podyplomowego Studium Reżyserii Teatru dla Dzieci i Młodzieży oraz Studium Zarządzania
e-mail: majanusiewicz@neostrada.pl

Małgorzata LATOCH-ZIELIŃSKA – dr; adiunkt w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka i Literatury Polskiej w IFP Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego; egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie
e-mail: gosialz@poczta.onet.pl

Katarzyna ŁUPIŃSKA – asystentka w Katedrze Polonistycznej Wiedzy Stosowanej w IFP Akademii Podlaskiej w Siedlcach; literaturoznawca; dydaktyk
e-mail: klupinska@o2.pl

Agnieszka MAJCHERCZYK – absolwentka polonistyki oraz Studium Dziennikarskiego w IFP Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UP)
e-mail: agnieszka.majcherczyk@poczta.onet.pl

Magdalena MARZEC – dr; asystentka w KDLiJP w IFP KUL; nauczycielka języka polskiego w Prywatnym Gimnazjum i Liceum im. Królowej Jadwigi w Lublinie
e-mail: vx2@interia.pl

Magdalena OSTROKULSKA – doktorantka w KDLiJP w IFP KUL; nauczycielka języka polskiego w Gimnazjum nr 16 im. Fryderyka Chopina w Lublinie
e-mail: magdalena.ostrokulska@wp.pl

Andrzej PAJĄK – dziennikarz i redaktor; pracownik magazynu komputerowego „CHIP", współtwórca magazynu internetowego „Techsty", poświęconego związkom literatury z cyfrowymi mediami
e-mail: andrzej.pajak@techsty.art.pl

Mariusz PISARSKI – doktorant w Pracowni Komparatystki Literackiej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM); krytyk, tłumacz i promotor literatury elektronicznej; współtwórca i redaktor naczelny magazynu internetowego „Techsty"
e-mail: hiperteksty@wp.pl

Agnieszka PRZYBYSZEWSKA – doktorantka w Katedrze Teorii Literatury Uniwersytetu Łódzkiego (UŁ) oraz studentka kulturoznawstwa tegoż uniwersytetu; stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN); laureatka I miejsca w konkursie im. Czesława Zgorzelskiego
e-mail: agnieszka_p@smrw.lodz.pl

Paweł RYBSZLEGER – dr; adiunkt w Zakładzie Lingwistycznych Studiów nad Przekładem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM; członek Stowarzyszenia Germanistów Polskich
e-mail: pawerybs@poczta.onet.pl

Dorota SIKORA – doktorantka w Instytucie Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej UWr; redaktor magazynu internetowego „Techsty"
e-mail: dorota.sikora@techsty.art.pl

Paweł SPOREK – dr; dydaktyk literatury i nauczyciel języka polskiego w Prywatnym Akademickim Centrum Kształcenia w Krakowie oraz Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 52 w Krakowie; pracownik IFP UP; sekretarz i redaktor czasopisma „Nowa Polszczyzna"
e-mail: psporek@interia.pl

Marek SZAFRANIEC – konsultant Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM" w Katowicach; pomysłodawca i realizator projektu InterEOL – Interkulturowa Edukacja OnLine; współautor podręcznika: *InterEOL – Edukacja Interkulturowa OnLine* (2006)
e-mail: mszafraniec@womkat.edu.pl

Ewa SZCZĘSNA – dr; adiunkt w Zakładzie Komparatystyki w Instytucie Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego; autorka książek, m.in.: *Poetyka reklamy* (2001); *Słownik pojęć i tekstów kultury: terytoria słowa* (2002); *Poetyka mediów: polisemiczność, digitalizacja, reklama* (2007)
e-mail: e.szczesna@uw.edu.pl

Anna ŚLÓSARZ – dr; adiunkt w KDLiJP w IFP UP; ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli; członek Zarządu Stowarzyszenia Polonistów przy Wydziale Polonistyki UJ w Krakowie; dyplomowany nauczyciel języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Myślenicach; autorka książek, m.in.: *Media w służbie polonisty* (2008)
e-mail: aslosarz@ap.krakow.pl

Mirosław WOBALIS – dr; adiunkt w Zakładzie Nauk Pomocniczych i Edytorstwa w IFP UAM; autor koncepcji kształcenia hybrydowego, łączącego nośniki i metody interaktywne z tradycyjnymi oraz projektu platformy e-kształceniowej w formule e-podręcznika
e-mail: wobalis@amu.edu.pl

Sławomir Jacek ŻUREK – dr hab., prof. KUL; kierownik KDLiJP i Pracowni Literatury Polsko-Żydowskiej w IFP KUL; redaktor naczelny czasopisma metodycznego „Zeszyty Szkolne"; kierownik grupy ekspertów MEN pracujących nad humanistyczną częścią („kultura i język polski") nowej podstawy programowej; członek Kapituły MEN ds. Profesorów Oświaty
e-mail: zureks@kul.pl

Wykaz skrótów

IFP	–	Instytut Filologii Polskiej
KDLiJP	–	Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
KUL	–	Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
MEN	–	Ministerstwo Edukacji Narodowej
UAM	–	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
UJ	–	Uniwersytet Jagielloński
UŁ	–	Uniwersytet Łódzki
UP	–	Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
UWr	–	Uniwersytet Wrocławski

Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Instytucie Filologii Polskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II powstała w 2000 r., a jej kierownikiem w latach 2000-2006 był dr hab. Roman Doktór, prof. KUL. Od roku akademickiego 2006/2007 stanowisko to objął dr hab. Sławomir Jacek Żurek, prof. KUL. W Katedrze zatrudnieni są ponadto: mgr Aleksandra Dziak, dr Maria Gorlińska, dr Magdalena Marzec, a na stałe współpracują, prowadząc zajęcia na specjalizacji pedagogicznej: mgr Magdalena Bajan, mgr Sylwia Brańka, dr Anna Jeziorkowska-Polakowska, mgr Justyna Malicka, mgr Magdalena Ostrokulska, mgr Barbara Smutek, mgr Joanna Wójtowicz.

W Katedrze prowadzone są badania nad:

1. recepcją twórczości pisarzy oświeceniowych i romantycznych w polskiej szkole, czego owocem był m.in. tom *Cyprian Norwid w nowej szkole* w oprac. Romana Doktóra (Lublin 2004), a także artykuł tegoż *Norwid wśród młodzieży szkół ponadgimnazjalnych* („Studia Norwidiana", nr 20-21, Lublin 2002-2003);
2. problematyką pracy nad poezją w szkolnej edukacji polonistycznej, czego owocem była praca doktorska Marii Gorlińskiej *Poezja i uczniowie. Praca nad rozwijaniem kompetencji czytelniczych w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* (Lublin 2004);
3. nad stanem czytelnictwa wśród licealistów i nauczycieli języka polskiego (badania ankietowe pod kierunkiem Sławomira Jacka Żurka, na zlecenie Instytutu Literackiego w Paryżu), czego owocem były następujące publikacje - S. J. Żurek, *Czytelnicy bez przesady* „Kultura" 1999, nr 1-2, s. 39-64 (1998-1999, faza pierwsza); S. J. Żurek, *Co czytają maturzyści?*, „Zeszyty Szkolne" 2004, nr 3, s. 128-140 oraz S. J. Żurek, *A co z polonistami?* – część druga artykułu *Co czytają maturzyści?*, „Zeszyty Szkolne" 2004, nr 4, s. 128-135 (2003-2004, faza druga);
4. nad stanem wiedzy o reformie systemu szkolnictwa wśród nauczycieli (badania ankietowe prowadzone pod kierunkiem S. J. Żurka), czego owocem były następujące publikacje - B. Smutek, S. J. Żurek, *Bierność, wyczekiwanie i sporo goryczy*, „Tygodnik Powszechny" 1999; nr 39, s. 4; B. Smutek, S. J. Żurek, *Nauczyciel wobec reformy polskiego systemu szkolnictwa*, „Scriptores Scholarum" 1999, nr 2-3 (23-24), s. 183-196 (1998- 1999, faza pierwsza); S. J. Żurek, *Co słychać w gimnazjum? O nauczycielach, uczniach i szkole po sześciu latach reformy,* „Zeszyty Szkolne" 2005, nr 4, s. 68-75 (2004-2005, faza druga).

Ponadto R. Doktór i S. J. Żurek są współautorami książki *Ścieżki Europy. Źródła naszej cywilizacji. Humanistyczne ścieżki edukacyjne w gimnazjum* (Warszawa 2003), a ten drugi wraz z Beatą Jesionek-Biskupską przewodnika metodycznego do tej publikacji. S. J. Żurek jest także redaktorem naczelnym kwartalnika edukacyjnego „Zeszyty Szkolne".

e - polonistyka 2

3-4 grudnia 2009

Zapraszamy na konferencję naukową, której organizatorem jest
Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego
w Instytucie Filologii Polskiej
Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Oczekujemy wystąpień poruszających następującą problematykę:

- Nowe nurty we współczesnej poezji: poezja cybernetyczna, cyberpoezja
- Cyberdramat jako nowy gatunek literacki?
- Narzędzia do tworzenia nowoczesnych form literackich
- Rozwój polskiej i światowej e-literatury
- e-Książka (powieść hipertekstowa, podręcznik multimedialny, e-słowniki, e-encyklopedie) czy nowoczesne formy zagrażają tradycyjnej postaci książki?
- Net art – Internet jako medium sztuki
- Jaki wpływ wywierają nowoczesne media elektroniczne na współczesny język i komunikację językową?
- Wpływ Internetu na modyfikacje w pisowni, interpunkcji, leksyce i tworzeniu się nowych gatunków tekstowych
- Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania e-kształcenia w edukacji
- Jak zmienia się rola nauczyciela w przestrzeni kulturowej Internetu?
- Stan prawny form edukacji na odległość w Polsce
- Przykłady zastosowania form edukacji na odległość w szkolnictwie niższego szczebla
- Narzędzia do prowadzenia procesu kształcenia polonistycznego na odległość
- Humanistyczny kontekst kształcenia na odległość
- e-Społeczności/wirtualne społeczności edukacyjne jako nowe środowisko edukacji na odległość
- Funkcjonowanie zagadnień związanych z TI na poziomie treści polonistycznych w szkole

Na propozycje tematów wystąpień oraz jednostronicowy abstrakt czekamy do **30 czerwca 2009 r**. Zgłoszenia (wraz z kartą uczestnictwa) można przesyłać pocztą na adres Uniwersytetu: 20-950 Lublin; Al. Racławickie 14 lub w wersji elektronicznej na adres: **poldyd@kul.pl**. Organizatorzy zastrzegają sobie prawo wyboru referatów spośród zgłoszonych propozycji. Informujemy jednocześnie, iż opłata konferencyjna wynosi 300 zł. W tej kwocie mieści się jeden nocleg oraz posiłki podczas trwania konferencji.

Dr hab. Sławomir Jacek Żurek, prof. KUL – kierownik konferencji (zureks@kul.pl)
Mgr Aleksandra Dziak – sekretarz konferencji (adziak@kul.pl)