

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XIII (2015)

ISSN 2081-1861

*Dorota Michulka*

## „Wiedza rozsypana” i dziecko w świecie hipertekstowego czytania

### Czytanie interaktywne a interdyscyplinarność

Czasopisma dla dzieci i młodzieży wypełniały od zawsze lukę między edukacją szkolną i domową, promowały cele poznawcze i wychowawcze, uzupełniały braki i niedostatki szkolnego kształcenia eksponując, element ludyczny i samokształceniowy, uaktualniały sytuacje społeczno-kulturowe, próbowały nadążyć za zmieniającą się szybko rzeczywistością i bieżącymi potrzebami dzieci. W zakresie problemowo-tematycznym, szczególnie na początku swego istnienia, miały często charakter uniwersalny (mini-encyklopedii; poradnika życiowego, „szkoły przetrwania”) z dominującym elementem wychowawczo-patriotycznym a dopiero w dwudziestoleciu międzywojennym, kiedy to wprowadzano w życie teorie psychologii rozwojowej – czasopisma zaczęto dostosowywać do kolejnych etapów rozwoju i dojrzewania dzieci, np. do wieku przedszkolnego (3–6), wczesnoszkolnego (7–9), szkolnego (10–12), – obecnie gimnazjalnego (13–16) oraz wypromowano zabawę<sup>1</sup>.

Badanie czasopiśmienniczego rynku wydawniczego w kilkunastu ostatnich latach pokazuje pewną tendencję – wersja papierowa czasopisma obecna jest już na rynku wydawniczym równoległe z jego wersją elektroniczną, która zakłada przede wszystkim: atrakcyjność przekazu, dostępność, różnorodność tematyczno-problemową i ich aktualność, interdyscyplinarność i wielofunkcyjność (od funkcji dydaktyczno-wychowawczej do ludycznej a więc: rozrywki, zabawy i gry). Istotna staje

<sup>1</sup> Zob. Z. Sokół, *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*, „Poradnik Bibliotekarza” 1996, nr 6; J. Jarowiecki, *Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, Kraków 1990; oraz także *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989–1995*, [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1999; S. Aleksandrak, *Tendencje rozwojowe polskich czasopism dla dzieci*, [w:] S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 2, Warszawa 1983. W artykule przedrukowano zmodyfikowane, niewielkie fragmenty opublikowanych wcześniej dwóch tekstów: „Victor Junior” i interdyscyplinarność. W stronę hipertekstu? W: „Czasopisma stare i nowe”, red. B. Olszewska, Opole 2014 oraz *Dziecko we współczesnym świecie digital resources. Sposoby percepcji w: „Kultura i literatura popularna”*, red. A. Gemra, (2) 2014.

się także obecna w nich zmiana kategorii odbiorcy i intencja pobudzenia go do działania (interakcja): dziecko – czytelnik pasywny jako uczestnik forum i internetowych gier oraz twórca blogów zamienia się dzięki elektronicznym wersjom czasopism w odbiorcę aktywnego, stając się jednocześnie widzem oraz graczem.

Punktem wyjścia do niniejszych rozważań stał się proces transformacji elektronicznych czasopism dla dzieci i młodzieży, które przekształciły się z czasem w wielofunkcyjne portale internetowe przeznaczone dla różnych kategorii odbiorców (nie tylko dzieci, ale także młodzieży, rodziców, nauczycieli i pedagogów). Owe portale jako *Digital resources* stały się swoistym tekstem kultury obecnym w cyberprzestrzeni, obiektem zainteresowania młodych odbiorców, aktywnych użytkowników sieci.

Rozważając tu nową jakość „czytania w sieci” (także czytania dziecięcego), jesteśmy wciąż, jak się zdaje niedaleko literatury, literaturoznawstwa i narratologii. „Elektroniczne linki, jedna z cech definicyjnych hipertekstu, są także praktycznym ucieleśnieniem pojęcia intertekstualności w ujęciu Julii Kristevej, zainteresowań Michała Bachtina wielogłosowością, koncepcji struktur władzy rozproszonej Michela Foucaulta czy idei myśli rizomatycznej i nomadycznej Gilles’a Deleuze’a i Felixa Guattariego” – twierdzi znawca hipertekstu – George P. Landow<sup>2</sup>.

Mariusz Pisarski – polski badacz literatury i nowych mediów – natomiast konstatuje – „Literatura elektroniczna to termin – kameleon. W ciągu trzech ostatnich dekad próbowano nim opisać różnorodne zjawiska: tekstowe gry przygodowe na komputery Commodore (lata 80.), zdigitalizowane zasoby biblioteczne i literaturę w Internecie (lata 90.) aż po literaturę prezentowaną na kieszonkowych czytnikach e-booków”<sup>3</sup>.

O procesie przemian w rozumieniu „sensu” i funkcji komunikacji literackiej – również w kontekście literatury ergodycznej<sup>4</sup> – pisał także przekonująco Erazm Kuźma, zastanawiając się nad semantycznymi fluktuacjami pojęcia komunikacji, w tym jego ewolucją od linearności do cyrkularności, spiralności, sinusoidalności, labiryntowości i nomadyczności<sup>5</sup>. Ze względu na bogactwo zasobów internetowych

---

<sup>2</sup> Zob. także G. P. Landow, *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, 1994, s. 1. Zob. także, *The Rhetoric of Hypermedia: Some Rules for Authors*. *Hypermedia and Literary Studies*, ed. Paul Delany, George P. Landow, The MIT Press, Cambridge 1994, s. 81–103.

<sup>3</sup> *Hiperteksty literackie. Literatura i nowe media*, red. M. Pisarski, P. Marecki, Kraków 2011, s. 6.

<sup>4</sup> Ergodyczny – „odnoszący się do procesu, którego każdy kolejny odcinek jest statystycznie taki sam i dlatego jednakowo reprezentatywny dla całości. Etym. – zob. erg 1; centrum; -odyczny, zob. -od(a)”. Zob. [online:] [http://poewiki.org/index.php?title=Literatura\\_ergodyczna](http://poewiki.org/index.php?title=Literatura_ergodyczna) [dostęp: 10.04.2015].

<sup>5</sup> E. Kuźma, *Od linearnej do cyrkularnej komunikacji literackiej, a stąd do milczenia. O sytuacji we współczesnych doktrynach literackich*, „Przestrzenie Teorii” Poznań 2002, nr 1, s. 47–64, zob.: [online:] [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/9233/1/03\\_Erazm\\_kuzma\\_Od\\_linearnej\\_do\\_cyrkularnej\\_](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/9233/1/03_Erazm_kuzma_Od_linearnej_do_cyrkularnej_) [dostęp: 25.04.2015].

badacz dostrzega tu moment „wielkiej przemiany” – kończy swój wywód bowiem także objaśnieniem kwestii związanych z cybertekstem i pojęciem czytania hipertekstu. Kuźma eksponuje inną funkcję czytelnika – interaktywnego użytkownika, który przynależąc do nowej generacji MUD<sup>6</sup> – reprezentuje nową formę komunikacji, charakteryzującą się formą dyskursu/dialogu/współpracy z innymi użytkownikami tej „cybernetycznej gry” i zakładającą już – poza schematem autor – tekst – czytelnik (czy triadą: informacja – przekaz – rozumienie) i poza doświadczeniem czytania, iluminacją, ekstazą, epifanią – przede wszystkim „b y c i e w e w s p ó l n o c i e” i kreowanie nowego znaczenia tekstu.

Niniejsze rozważania na temat hipertekstowego czytania czasopism przeznaczonych dla młodego odbiorcy oparte zostały także o badania Christiana Vandendorpe – wybitnego kanadyjskiego antropologa i medioznawcy, absolwenta filologii klasycznej i semiotyki, znawcy kognitywizmu, głównie o jego publikację *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury* (pol. wyd. 2008). Co istotne dla badań nad dziecięcą recepcją czytelnictwa – praca Vandendorpe przywołuje m.in. sposoby, z pomocą których dzieci uczą się czytać bajki (*Apprendre à lire des fables*, 1989), uwzględnia zmiany w nawykach czytelniczych powodowanych pojawieniem się hipertekstu, ale jest – w szerokim aspekcie tego zjawiska – przede wszystkim „mediocentrycznym” spojrzeniem na historię kultury.

Najważniejszym i najbardziej radykalnym novum w dziedzinie kontaktu z tekstem – konstatuje Vandendorpe – staje się w tym przypadku interaktywność: „Możliwość wyrażenia własnej opinii i komentowania tekstów, programów czy filmów, jaką każdemu stwarza cyberprzestrzeń, [co, dop. D.M] urzeczywistnia prądowe sny o powszechnej, d e m o k r a t y c z n e j p a r t y c y p a c j i [zazn. D. M.]”<sup>7</sup>.

Wydaje się, że dziecko w swoich pragnieniach funkcjonowania w grupie i wielką potrzebą dzielenia się własnymi opiniami, realizuje powyższe „wytyczne” znakomicie, także dlatego, że elektroniczne wersje czasopism przeznaczonych dla młodego odbiorcy – ze względu na różnorodność zamieszczanych w nich tekstów, odsyłaczy i załączników oraz „wpisanych” w sam proces czytania/odbioru zadań do wykonania i pytań, na które trzeba odpowiedzieć – realizują tu także – choć w rzeczywistości wirtualnej – ale jednak cele społecznej komunikacji. Można by przypuszczać, że czytanie hipertekstowe (tu: hipertekstowa paraliteratura) ma swoje źródło także w twórczych zabawach dzieci, które dzięki swojej wyobraźni i inwencji kreują nowe światy (jak w grze w *puzzle*) z różnych „elementów” nadając im nową jakość semantyczną.

<sup>6</sup> MUD – skrót od: Multi User Dungeon, Multi User Domain, Multi User Dialogue, Multi User Dimensions. Zob. E. J. Aarseth, *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*, Baltimore and London 1997.

<sup>7</sup> Cytat z okładki książki Ch. Vandendorpe, *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, Warszawa 2008.

Przekonującym przykładem objaśniającym intencję i cel takiej „zabawy” tekstem stanie się niewątpliwie eksperymentalny w swym kształcie, wydany we Francji w 1961 roku tomik poetycki *Sto tysięcy miliardów wierszy* (org. *Cent mille milliards de poèmes*) Raymonda Queneau. Zbiór dziesięciu sonetów o tych samych rymach bez przerzutni, łączy tu literaturę z kombinatoryką i przypomina dziecięcą zabawę w „wyrazową lub zdaniową rozsypankę”, z której trzeba ułożyć logicznie brzmiący i semantycznie spójny tekst. Każdy sonet Queneau’a zapisano bowiem na oddzielnej kartce papieru i – według pojedynczych wersów - pocięto ją na czternaście poziomych pasków. Czytelnik może tu zatem w dowolny sposób manewrować fragmentami wierszy, tworząc za każdym razem inny, własny utwór (tu: oryginalny sonet). „Queneau obliczył, że można w ten sposób uzyskać sto tysięcy miliardów różnych sonetów, a przeczytanie wszystkich możliwych kombinacji zajęłoby w sumie niecałe 200 milionów lat (zakładając, że ułożenie pasków zajmuje 15 sekund, przeczytanie jednego utworu 45 sekund, a czytelnik poświęca na lekturę tomu całą dobę). Inspiracji do stworzenia tak skomponowanego tomu dostarczyła autorowi książeczka dla dzieci pt. *Têtes folles* (lub *Têtes de Rechange*), w której na każdej, pociętej na poziome paski stronie, znajduje się inna postać; czytelnik może tworzyć dowolne postacie, manewrując paskami<sup>8</sup> [...] Książka, o której mowa, składa się z dwudziestu ustępów stworzonych na wzór baśni dla dzieci w formacie idealnym dla silnej interakcji z czytelnikiem:

1. Czy chcesz posłuchać bajeczki o trzech małych dziarskich ziarnkach grochu?

Jeśli tak, patrz pod 4.

Jeśli nie, patrz pod 2.

2. A może wolisz bajeczkę o trzech wysokich suchych podpórkach? [...]<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Zob. J. Olczyk, *Matematyka i literatura*, [w:] R. Queneau, *Sto tysięcy miliardów wierszy*. Korporacja Ha!art, Kraków 2008; R. Queneau *Instrukcja obsługi*, [w:] tenże, *Sto tysięcy...*, Korporacja Ha!art, Kraków 2008. Tomik zdobył wielką popularność. Ukazały się m.in. przekłady na: a) język polski – dwa miesiące po wydaniu oryginału trzy sonety ze zbioru opublikowano w czasopiśmie „Przekrój”. Tłumaczenie podpisane było pseudonimem H. Olekinaz. Pod tym nazwiskiem kryła się prawdopodobnie Wanda Błońska lub Ludwik Jerzy Kern. W 2008 nakładem wydawnictwa Ha!art ukazał się cały tom w tłumaczeniu Jana Gondowicza; b) na język angielski – pierwszego przekładu tomu dokonał Stanley Chapman (pt. *A Hundred Thousand Billion Poems*). Chociaż tłumaczenie to zyskało aprobatę autora, to jednak zostało opublikowane dopiero w 1998 roku w antologii *Oulipo Compendium* (sonety nie były w tym wydaniu pocięte na paski, zrobieniem tego miał się zająć sam czytelnik). Wcześniej, w 1983 roku, opublikowano w 500 egzemplarzach przekład Johna Crombiego (pt. *One Hundred Million Million Poems*). Autorem trzeciego tłumaczenia na język angielski jest Beverley Charles Rowe; c) w 1994 roku opublikowano niemiecki przekład tomu; d) natomiast po szwedzku *Sto tysięcy miliardów wierszy* ukazało się w roku 1992. Zob. także [online:] [http://pl.wikipedia.org/wiki/Sto\\_tysi%C4%99cy\\_miliard%C3%B3w\\_wierszy](http://pl.wikipedia.org/wiki/Sto_tysi%C4%99cy_miliard%C3%B3w_wierszy) [dostęp: 7.05.2015].

<sup>9</sup> Tłum. J. Lisowski. Tekst oryginalny i ilustracje zob. także [online:] [http://www.e-criatures.org/\\_PER/cont0.html](http://www.e-criatures.org/_PER/cont0.html)

Ten typ interakcji można odnaleźć także w odbiorze elektronicznych wersji czasopism przeznaczonych dla młodego odbiorcy, realizującym zadania dla czytelnika bardziej myślącego i ambitniejszego. Należy do nich niewątpliwie *Victor Junior*, adresowany do dzieci w szkole podstawowej (w wieku 10–12 lat). Jest on drugą częścią wydawniczej triady: pojawia się obok *Kumpla* (przeznaczonego dla dzieci w wieku 7–9) i *Victora* – kierowanego do młodzieży gimnazjalnej (13–15 lat)<sup>10</sup>. *Victor Junior* to jedna z ciekawszych propozycji na rynku publikacji tego typu, wyjątkowa edycja, która łączy w sobie cechy wydawnictw o charakterze edukacyjnym: poznawczym, kształcącym i wychowawczym (np. szkolnych podręczników) i popularnonaukowym (np. umiejętne zestawianie tekstu i obrazu – wypowiedzi o charakterze informacyjnym z ilustracjami i zdjęciami), różne kategorie i typy narracji w prezentowaniu wiedzy (np. definicje i fragmenty tekstów naukowych, teksty fabularyzowane, informacyjne, ciekawostki i skandale, opisy wydarzeń opatrzone tytułami wskazującymi na „sposoby przetrwania” w szkole (*Szkolne dole i niedole, czy W mojej zakręconej klasie*), kalendaria zdarzeń, narracja odautorska w formie komentarzy i refleksji) oraz posiada cechy życiowego poradnika z fachowcem – psychologiem w roli głównej. Wydawnictwo zadbało także o literacki aspekt edycji; oprócz omawianych szczegółowo lektur szkolnych zamieszcza także informacje o charakterze reklam zachęcających do czytania oraz prowadzi promocję czytelnictwa, omawiając wydawnicze nowości literackie. W wersji papierowej czytelnika przyciąga również bogata szata graficzna, np. dobrej jakości ilustracje, historyjki obrazkowe, komiksy, rysunki, reprodukcje obrazów. Dominuje duża gama kolorów i przemyślane, konstruktywne rozmieszczenie informacji oraz obrazów na każdej stronie (ekranie komputera). Czytelna jest wielkość zróżnicowanej graficznie czcionki; pojawiają się o różnych kształtach ramki, w których zamieszcza się notatki różnej treści, oceny wydarzeń, opinie znawców (np. porady psychologa); dużo miejsca zajmuje słownictwo (w tym objaśnianie na marginesach nowych trudnych terminów, np. leksyki pochodzenia obcego) oraz zabawy frazeologiczne. Formy narracyjne są krótkie, często utrzymane w poetyce fragmentu, hasła, czy rozbudowanych definicji, ale także opowiadań. Materiał jest różnorodny, już same tytuły sugerują odpowiednie treści. Są np. *Idole Victora, Wiersze bez tajemnic, Top temat, Wakacyjny koktajl, Galeria, Goście, Punkt widzenia, Obciach w górach, czyli wspomnienie wychowawczyni, Mapa najpiękniejszych miejsc w Polsce, Podróże*, historyjki obrazkowe *Na stołówce, Na basenie*. W czasopiśmie pojawiają się także sprawozdania, opisy natury (w tym pejzażu czy zwierząt), psychozabawy, quizy, wyraziste charakterystyki literackich bohaterów, aktualności o charakterze kulturalnym (np. dlaczego warto obejrzeć film „Matrix?”), czy prozdrowotnym np. „sok z buraków poprawia wyniki krwi”.

<sup>10</sup> Wszystkie te czasopisma wydawane są przez Agencję Wydawniczą AGA PRESS, a ich pomysłodawcą jest Katarzyna Droga. Od końca 2006 roku w prasie pojawia się także komiks (w wersji polskiej i angielskiej), którego bohaterami są Tarantula oraz jej 13-letni przyjaciel Wiktor. Wcześniejsze numery czasopisma przedrukowywały, w formie obrazów, listy od czytelników. Obecnie taką formę przyjmuje *Strefa śmiechu*.

Osobną rolę pełnią w czasopiśmie rozmaite zadania o charakterze edukacyjnym wymagające od odbiorcy aktywnego, twórczego uczestnictwa i odważnego „zaprezentowania siebie” (w tym m.in. napisania recenzji filmowej, teatralnej, przedstawiania różnych prac pisemnych, np. legend swojego regionu, tworzenie współczesnych baśni i komiksów, zamieszczanie własnych zdjęć i rysunków w internetowych galeriach). W tym obszarze – wychowawczym – pojawi się także szerokie spektrum gier edukacyjnych, których zadaniem jest kształtowanie i rozwój różnorodnych kompetencji i umiejętności dzieci.

### Czytanie hipertekstowe a literatura

Jak widać przedmiotem analizy stały się w czasopiśmie zagadnienia natury interdyscyplinarnej a wprowadzenie do internetowej edycji różnych typów tekstów i informacji (od fragmentów literatury, przez wywiady z autorytetami po psychozabawę) wymaga od odbiorcy „czytania zaangażowanego”, aktywnego i wielopoziomowego. Niemało miejsca zajmują w nich także literatura.

Egzemplifikując. W czasopiśmie znajdują się pomysły na rozwiązania dydaktyczne lekcji, np. w rozdziale *Wiersze bez tajemnic* (jak wyjaśnić metaforę?), został zamieszczony wywiad Juniora z upersonifikowaną metaforą. Młodzieżowy język i formy deminutivne wykorzystane w wywiadzie wydają się bliższe 12-letniemu czytelnikowi:

Junior: Wszyscy mówią, że jesteś trudna i zgrywasz waźniaka. To prawda! Metafora: Bądź nieco uprzejmiejszy koleś! Rozmawiasz z najważniejszym spośród środków stylistycznych! Ja mam moc zmieniania zwykłych słów w poezję! Junior: Dobrze już dobrze, ale nie tylko ty! Na przykład wiadomo, że niektórzy nazywają cię skróconym porównaniem. Dlaczego?; Metafora: Phi! Nie rozśmieszaj mnie. Gdzie do mnie prostemu porównaniu? Z tym jego niedostępnym „jak”, bez którego nie może sobie poradzić. Jak by ci to powiedzieć, ja to już wyższy poziom wtajemniczenia, nie dla przeciętniaków.

Podobna forma pojawia się przy realizacji tematu z mitologii, gdzie zamieszczono *Wywiad z Apollem*:

Junior: Jesteś ponoć bogiem słońca i światła? To dlatego w Twojej krainie jest tak pięknie, świetliście i radośnie?; Apollo: No nie rób ze mnie jakiegoś elektryka. Lubię jasność, to prawda, ale uroda mojego Parnasu jest nie tylko kwestią oświetlenia. Panuje u nas mądrość...

Relacje intersemiotyczne widać natomiast w interpretacji wiersza Gałczyńskiego *Spotkanie z matką*. Wydawcy, oprócz szeregu zadań do lektury, „otoczyli” bowiem tekst poety stosownymi – nawiązującymi do tematu wiersza obrazami, np. Gustawa Klimta *Matka i dziecko*, Mary Cassatt *Matka i dziecko*, *Matka kąpiąca śpiące dziecko*, Augusta Renoira *Matka i dziecko* (2002/3/s. 46).

Edukacyjny wymiar posiada dodatek specjalny, pojawiający się w każdym numerze czasopisma opatrzony tytułem: *Lektury i wypracowania* a w nim omówione są kolejno utwory literackie, które uczniowie czytają w poszczególnych klasach, np. *Szatan z siódmej klasy*, *Historia żółtej cizemki*, *Robinson Crusoe*, *Tajemniczy ogród*, *Wyspa Skarbów*, *Ten obcy*, *Inna?*, *Sachem*, *Katarynka*, *Balladyna*, *Chłopcy z Placu Broni*, *W pustyni i w puszczy*, *Przygody Tomka Sawyera*, *W 80 dni dookoła świata*, *Ania z Zielonego Wzgórza*, *Hobbit*, *czyli tam i z powrotem*.

I tu w obszar hipertekstowego kształcenia literacko-kulturowego wpisują się m.in. zagadnienia opracowane na podstawie lektury *Księga dżungli* Kiplinga, za tytułowane w czasopiśmie *Mowgli kontra tygrys*. Czytelnika „przyciągają” równoważnikowe konstrukcje zdań i sformułowania w trybie rozkazującym, np. to trzeba wiedzieć! zapamiętaj! zwróć uwagę! Literacki materiał i jego metodyczna oprawa są bogato ilustrowane. Informacje dotyczące autora, tekstu i jego kulturowych kontekstów są „rozsypane” na stronie, pojawiają się jako tekst „wpisany” w ramki, zróżnicowaną graficznie czcionką, ale przede wszystkim zawierają wiele pytań do czytelnika (zadań do lektury), ukierunkowujących interpretację i przygotowujących do szkolnej dyskusji w klasie, np.

„To trzeba wiedzieć o lekturze”: autor, tytuł, gatunek; „Wiedza na szóstkę” np. „Rudyard Kipling (1865–1936) chociaż był pisarzem angielskim, większość życia spędził w Indiach, i temu właśnie krajowi poświęcił wiele ze swych książek. W 1907 roku otrzymał nagrodę Nobla”. „O co może zapytać Cię nauczyciel po lekturze «Księgi dżungli»: „Które z opowiadań podoba Ci się najbardziej i dlaczego?” O chłopcu wychowywanym przez wilki traktują trzy opowiadania całego zbioru (pozostałe cztery nie są ze sobą w ogóle związane tematycznie). Dla większości osób są to jednak trzy najciekawsze opowiadania... Jakich argumentów użyłbyś, aby przekonać o tym swojego nauczyciela? Oto przykłady dotyczące opowiadania pt. *Łowy węża Kaa*: 1. Opowiadanie ma wartką akcję (cały czas coś się w nim dzieje); 2. Bardzo długo nie jest wiadomo, czy wszystko skończy się dobrze (napięcie wzrasta w toku lektury); 3. W czasie opowiadania poznajemy inną stronę niektórych bohaterów (czarna pantera Bagheera i niedźwiedź Baloo pokazują, jak bardzo kochają Mowglię i ile mogą dla niego zrobić), (2002/3/ s. 46–47).

Istotną część interpretacji utworu Kiplinga, prowokującą odbiorcę do dyskusji, zajmują niewątpliwie kwestie etyczne związane z przestrzeganiem kodeksu zachowań w dżungli. I w tym przypadku czasopismo pomaga odbiorcy syntetyzować treści i interpretować zawarte w kodeksie zasady przetrwania:

Wymień trzy prawa dżungli. Czy ten kodeks postępowania ułatwiał, czy utrudniał zwierzętom życie? Trzy prawa dżungli: 1. Nie wolno bez ostrzeżenia zmieniać swojego siedliska; 2. Zwierzęta nie mogą polować i zjadać ludzi, chyba, że uczą polować swoje młode; 3. Wilki muszą przedstawiać swoje młode przed Gromadą.

Rozważania wokół tekstów literackich i paraliterackich na etapie szkoły podstawowej wskazują także na zagadnienie bohatera i jest on – jak się zdaje

– tematem dominującym w czasopiśmienniczych materiałach. Opis bohatera literackiego może odwoływać się do trzech kategorii: 1) Stereotypu wypracowanego przez określony gatunek literacki; 2) Modelu wzorca osobowego, który nawiązuje do typów postaci obecnych w świecie rzeczywistym; 3) Wzorca wychowawczego, który stanie się moralno-etycznym ideałem<sup>11</sup>. Młody czytelnik utożsamia się często z konkretną postacią pojawiającą się w utworze lub na zasadzie negacji – nie akceptuje jej. Dlatego i charakterystyka postaci Mowgliego zajmuje w interpretacji utworu zasadnicze miejsce. Prezentacja bohatera *Księgi dżungli*, wykreowana w czasopiśmie zasadza się na kilku pytaniach, które mogą mieć także charakter opiniotwórczy i wartościujący a odbiorca/użytkownik czasopisma ma tu szansę na zbudowanie wyrazistego obrazu postaci:

Czego nauczył się Mowgli w dżungli? (np. trudnej sztuki przetrwania, prawa dżungli, języków różnych gatunków zwierząt); Czego nauczył się Mowgli u ludzi? (np. ludzkiego języka, życia pod dachem, przewodzenia innym); Jaki był Mowgli, gdy skończył 10 lat? (odważny, bystry, przywiązany do swej wilczej rodziny, porywczy, zwawy, wesoły, silny); Przyjaciele i wrogowie Mowgliego.

Całość lekturowej interpretacji *Księgi dżungli* Kiplinga uwzględnia swoiste rozgałęzienia, „rozsypanie” informacji na stronie, rozbudowanie niektórych kwestii, odsyłanie do dodatkowych pojęć, założenie powtórzeń i łatwego „technicznie” powrotu do przeczytanego wcześniej fragmentu tekstu, także tekstowe archiwa.

Interesująco metodycznie prezentują się w magazynie także materiały opatrzone tytułem *Tajemnice wszechświata*. Widać w nich podjętą ambitną próbę przygotowania uczniów do testu kończącego edukację w szkole podstawowej. Zagadnienie „kosmosu” jako problemu egzaminacyjnego, potraktowane zostało tu bowiem szerzej, tzn. interdyscyplinarnie. Najpierw w omawianej tu części czasopisma, pojawia się tekst poetycki – utwór Antoniego Słonimskiego *Gwiazdy* (np. „Cisza płonie w przestworzu,/ Morze coraz ciemniejsze, /Gwiazdki, nawet najmniejsze,/ Odbijają się w morzu./ Ośmielone milczeniem,/ Rozpalone tą ciszą,/ Drżą leciutko i wiszą,/ Ponad wody złocieniem./ Ale są tak malutkie, / Wyglądają tak blade,/ Że ze wstydu i smutku/ Na dno morza się kładą./ (19/2009). Następnie autorzy zamieszczają pytania ukierunkowujące interpretację utworu i przygotowujące ucznia do dyskusji, np. skomentuj wyrażenia: a) „wszechświat jest wielki, a Ziemia – malutka” lub b) Człowiek gubi się we wszechświecie.

Właściwym, jak się zdaje, kontekstem dopełniającym interpretację utworu staje się geograficzny i astronomiczny opis kosmosu podparty fragmentem przywołanym z podręcznika do geografii (R. Malarz, *Puls ziemi. Podręcznik do geografii dla pierwszej klasy gimnazjum*, Gdańsk 2009):

wszechświat, nazywany też kosmosem, to cała otaczająca nas przestrzeń. Materię znajdującą się w nim tworzą gwiazdy, planety, planetoidy, komety, meteory i pył

<sup>11</sup> Zob. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Podręczny słownik terminów literackich*, Warszawa 1999.

gwiazdny [...] W kosmosie znajdują się też obiekty umieszczone tam przez człowieka: satelity, sondy i stacje kosmiczne [...] Gwiazda jest ciałem niebieskim zbudowanym z gazów. Ma kształt kuli [...] Miliardy gwiazd tworzą wielkie skupiska czyli galaktyki.

Opracowany przez wydawnictwo test na temat kosmosu ma charakter holistyczny, całościowy i interdyscyplinarny, odsyła do wiedzy, umiejętności i kompetencji humanistycznych, wprowadza także poziom filozoficzny (tu uwypuklono związane z kosmosem słowa – klucze: cisza i milczenie) oraz ćwiczy wiele sprawności, np. opowiadanie czy czytanie ze zrozumieniem. Czytelnik czasopisma znajdzie w nim prawidłowe rozwiązania i uwagi do poleceń.

Osobne miejsce zajmują w magazynie recenzje nowości literackich, mające charakter reklamy wydawniczej ale także spełniających dydaktyczne cele – zachęcających do czytania. Język zamieszczonych w czasopiśmie recenzji odwołuje się do rzeczywistości młodego odbiorcy, np. jego kontaktów z rówieśnikami, relacji z dorosłymi (w tym z rodzicami), przygody i sensacji, zostaje uwspółcześniony i przystosowany do kompetencji językowych dziecka. Wydaje się, iż wydawcy *Victora Juniors*, zachęcając do lektury wykorzystują tu znajomość świata wyobraźni dziecka i jego emocji literackich<sup>12</sup>.

## Konwergencja i czytanie hipertekstowe jako gra

Jedną z pierwszych form literatury, w której zawarta została idea narracji z rozgałęzieniami stała się *Bajeczka na twoją modłę* Raymonda Queneau (1967)<sup>13</sup>. Wiele cech wspólnych odnaleźć można także w rozwijającej się intensywnie w latach 70. i 80. XX wieku teorii gier, jak zauważa Christian Vandendorpe –

szczególnie rozważania nad zabawowym aspektem opartej na przypadku kombinatoryki, jaka występuje choćby w rzutach kostką. Anglicy Steve Jackson i Ian Livingstone, pasjonaci fabularnych gier wyobraźni RPG typu *Dungeons and dragon*, swoje zainteresowanie problematyką odgałęzień wykorzystali do stworzenia gatunku narracyjnego, który pod nazwą *Fighting Fantasy Gamebooks* błyskawicznie zyskał wielką popularność wśród młodzieży. W utworach tego typu każdy ustęp ma swój numer i otwiera się na różne możliwości wyboru. Niektóre z nich zmuszają czytelnika do powrotu tam, gdzie już był lub do natychmiastowego zakończenia opowieści. Ten typ narracji wymaga od autora stworzenia na samym początku pewnego schematu organizacyjnego, precyzyjnie wyszczególniającego rozmaite rozgałęzienia. Inaczej pogubi się sam i wyprowadzi na manowce czytelników<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Zob. J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1995.

<sup>13</sup> Książka opublikowana została w 1967 roku a lata 60. i 70. XX wieku – przypomnijmy – to także intensywny rozwój badań nad strukturą opowieści i narratologią (np. prace Lévi-Straussa poświęcone mitom czy Proppa na temat bajek) oraz nad logiką możliwych sposobów narracji (np. publikacje Barthes'a, Greimas'a, Larivaille'a i Bremonda).

<sup>14</sup> Ch. Vandendorpe, *Od papirusu...*, dz. cyt., s. 98.

Można by zatem stwierdzić, że dziecko w dzisiejszym świecie konwergencji mediów styka się ze specyficznym – konwergencyjnym sposobem społecznego porozumiewania się i kulturą uczestnictwa<sup>15</sup>. Konwergencja jako zmiana kulturowa zakłada 1) docieranie do nowych informacji, 2) tworzenie połączeń między treściami, które znajdują się w różnych środkach przekazu oraz 3) przepływ treści między różnymi platformami medialnymi<sup>16</sup>. Owa cyrkulacja treści jest mocno uzależniona od zaangażowania i aktywnego udziału samych odbiorców. Każdy z nich (w tym dziecko) tworzy własny obraz (sieć) z części oraz fragmentów informacji wydobytých ze strumienia mediów i przekształca je w portale (platformy, *digital resources*) przypisując mu określoną rolę, wyznaczając cel, który związany jest z jego własnymi potrzebami i określonymi wyraźnie funkcjami, np. poznawczą czy rozrywkową<sup>17</sup>. Mając na uwadze zarówno sztukę społecznego komunikowania się, jak i sposoby percepcji, nowe *digital resources* jako produkty medialne (np. [www.victor-junior.pl](http://www.victor-junior.pl), [www.kumpel.com.pl](http://www.kumpel.com.pl), [www.czasdzieci.pl](http://www.czasdzieci.pl) czy [www.republika.pl](http://www.republika.pl)) będą zawsze zakładały interakcję, a więc dialog między nadawcą i odbiorcą, negocjację, wymianę poglądów i idei, która prowadzi do ustanowienia nowego znaczenia i/lub do uzgodnienia interpretacji<sup>18</sup>. Komunikowanie potraktowane tu jest zatem jako *generowanie znaczenia*, zrówna status nadawcy i odbiorcy a kategoria przekazu - utożsamiona zostanie z pojęciem tekstu jako obiektu interpretacji<sup>19</sup>.

W elektronicznych wersjach czasopism, które przekształciły się z czasem w polifunkcyjne portale dla dzieci – obok promocji książek, filmów, galerii prac dzieci, blogów, konkursów i porad dla rodziców – znaczącą rolę odgrywają gry. Gry komputerowe to często hybrydy łączące *agon* (współzawodnictwo) z *mimicrq* (naśladowaniem) (por. R. Caillois), zakładają aktywną (interaktywną) konsumpcję tekstów medialnych (por. Jenkins) połączoną z intencją kształcenia samodzielności działań użytkownika – kojarzoną z regułą pedagogiki Montessorii, która brzmi: „pomóż mi, abym zrobił to sam”<sup>20</sup>.

Gra to działanie swobodne i dobrowolne, wyróżniające się niecodziennością czasu, miejsca i specyfiką praw. Gry dostarczają przyjemności oraz rozrywki i są celem samym w sobie. Grze towarzyszy uczucie napięcia i radości. Gra to proces,

<sup>15</sup> McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, wprowadzenie L. H. Laphama, Warszawa 2004. Zob. także R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*, Kraków 2001.

<sup>16</sup> H. Jenkins, *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa 2007, s. 9.

<sup>17</sup> Tamże, s. 9.

<sup>18</sup> Zob. R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna...*, dz. cyt., s. 15. Zob. T. O.Sullivan, *Studying the media*, London 1998.

<sup>19</sup> R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna...*, dz. cyt., s. 12–33. O procesie generowania znaczeń, nazywając tę koncepcję semiotyczną, pisze m.in. John Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, Wrocław 1999; *Understanding Popular Culture*, London 1989; tenże, *Reading the Popular*, London 1989.

<sup>20</sup> R. Kramer, *Maria Montessori*, University of Chicago Press, Chicago 1976.

który toczy się w czasie, opiera się na współzawodnictwie (nawet jeśli jest ono elementem gry internetowej), nagrodzie, walce „o coś”, „przy pomocy” czegoś, jej cechą jest rywalizacja według określonych zasad. Gra posiada element namiętności, emocji, angażuje użytkownika, ma element ryzyka i napięcia, spowodowanego m.in. niepewnymi szansami na wygraną, niepewnością wyniku, gra ma jednak konkretny cel (np. zdobycie czegoś), integruje graczy (jeśli jest ich wielu), tworzy wspólnotę, ponieważ tylko uczestnicy znają zasady i dobrowolnie akceptują je. Dobra gra wymaga zaangażowania myślowego w celu rozwiązania jakiegoś problemu, może kształcić wiele kompetencji i umiejętności, uczy ciekawości świata, refleksu, odpowiedzialności za podejmowanie decyzji (szczególnie wtedy, gdy w grze pojawia się element alternatywy) i rozwija wyobraźnię. Wyniki gry na różnych etapach są dobrze znane użytkownikom, co może motywować do dalszej rywalizacji. Gry powinny mieć ciekawe (ekscytujące gracza) zadania, wiele nowych wyzwań na różnych etapach gry, aby podtrzymać napięcie rywalizacji, także elementy niespodzianek. Często dodawane są w nich partie narracyjne wymagające uważnego przeczytania (czytanie ze zrozumieniem) lub wysłuchania, czasami wymagają pracy lidera (koordynatora)<sup>21</sup>.

Trzy ważne elementy struktury gier komputerowych wpisują się szerzej w opisane już w nowych mediach zjawisko kultury uczestnictwa<sup>22</sup> i nową rolę aktywnego (interaktywnego) odbiorcy (element pierwszy). Drugim istotnym – scalającym strukturę gry elementem staje się zespół ustalonych wcześniej reguł. Jako trzeci wyróżniony został cel gry – jest nim najczęściej zabawa (ludus, por. Huizinga) i satysfakcja płynąca z rozrywki, ale także – na poziomie kognitywnym, w przypadku gier edukacyjnych – nauka i poznanie.

Wirtualne gry edukacyjne obecne na polskich *Digital resources*, zakładają „hipertekstową zabawę” połączoną z nauką i wyobraźnią (np. portal [www.ciufcia.pl](http://www.ciufcia.pl), [www.porajuniora.pl](http://www.porajuniora.pl), [www.planetaedukacji](http://www.planetaedukacji.pl), [www.edugames.pl](http://www.edugames.pl), [www.smyki.pl](http://www.smyki.pl), [www.sieciaki.pl](http://www.sieciaki.pl), [www.puchatek.pl](http://www.puchatek.pl)). „Edugames” np. to platforma WSiP (Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych) z gotowymi scenariuszami lekcji przygotowanymi dla nauczyciela i osobno materiałami dla ucznia, które są dostosowywane także do ich wyświetlania na tablicach interaktywnych. Wspomagają one szkolne kształcenie humanistyczne, uczą ortografii, gramatyki, geografii, chemii, historii, języków obcych i innych przedmiotów. Twórcy takich portali, powołując się na klasyczne i współczesne teorie psychologii rozwojowej zapewniają małych użytkowników (oraz ich rodziców i nauczycieli) o dostosowaniu strategii gier do wieku dziecka i jego intelektualnych oraz emocjonalnych kompetencji oraz zwracają uwagę na kształcenie relacji społecznych. Gry i zabawy prowadzone przez dzieci w sieci są także przez nie oceniane ale również monitorowane i diagnozowane przez dorosłych. „Magię gier wirtualnych”<sup>23</sup> opisuje i porządkuje m.in. S. Łukasz. Badacz wskazując

<sup>21</sup> J. Huizinga, *Homo ludens*, Warszawa 1999.

<sup>22</sup> R. Caillois, *Gry i ludzie*, przeł. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska, Warszawa 1997.

<sup>23</sup> S. Łukasz, *Magia gier wirtualnych*, Warszawa 1998, s. 27.

na racjonalne ich wykorzystywanie oraz tematyczną różnorodność, stwierdza, iż gry symulacyjne, jak np. poruszanie się samochodem, symulowanie pracy komandosów, policjantów ćwiczą wyobraźnię i kreatywność; strategie, np. te podobne do sztabowych gier wojennych, wymagają umiejętności planowania, zarządzania, opracowywania taktyki, zręczności, manipulacji, pomagają ćwiczyć odkrywczność, inteligencję, przedsiębiorczość, systematyczność, rozważność; gry rzeczowe np. ćwiczą refleks i zręczność, zwinność; gry przygodowe, np. takie, które zawierają fabułę wymagają od gracza rozwiązywania łamigłówek, poszukiwania przedmiotów (skarbów), docierania do właściwych informacji, ćwiczą pamięć, ucą wnioskowania; gry fabularne formują wiele kompetencji i umiejętności – ponieważ gracz musi stworzyć postać – wybrać dla niej profesję, nadać jej cechy, kształcą, np. wyobraźnię, ucą innowacji i kreatywności; gry logiczne natomiast wymagają logicznego myślenia i konsekwencji w działaniu, ćwiczą precyzyjność, staranność i bystrość<sup>24</sup>. Wiele z propozycji portalu „Ciufcia”, których odbiór zasada się na czytaniu hipertekstowym (oczywiście z pozycji dziecka!), realizuje powyższe cele. Pełniąc m.in. funkcje poznawcze, rozwija także indywidualne zainteresowania dzieci, np. w obrębie zagadnień opatrzonych tytułami: *Jak pracuje mózg?*; *Mały chemik*; *Z wizytą na farmie*; *Poznajemy dom duchów*; *Wyprawa w nieznane*; *Poznajemy przyrodę krok po kroku*; *Wirujące kolory*; *Spotkanie z mrówkami*; *Dziecko w sieci*; *Dziecko w kuchni*, *Gabinet lekarski*. Gry znajdujące się na portalu ciufcia.pl nawiązują także do znanych tekstów kultury (np. klasycznych baśni), bywają ich skrótami, uproszczeniami i obrazkowymi adaptacjami. „Ciufcia” dzieli swój materiał na „Gry i zabawy dla maluchów”, np. nauka, zamek, ciało, dom, natura, twórczość, miasto, „Gry i zabawy dla starszaków”, np. literki, przyroda i geografia, liczby i miary, zabawy twórcze, kolorowy świat, obserwatorium, mały bankier oraz „Przygody” np. ekologiczna planeta, bezpieczna kraina, daleka kraina<sup>25</sup>.

## Czytanie hipertekstowe jako reminiscencje, retrospekcje i powroty

Espen Aarseth – jeden z najważniejszych postaci z kręgu ludologii, norweski badacz nowych mediów i literatury elektronicznej twierdzi, że hipertekst zakładający złożoność medium i mechaniczną organizację tekstu, odwołuje się jednak do starych modeli organizacji wiedzy. Dominują w nim powtórzenia, ale i nowe rozumienie pojęcia „centrum”, które staje się ruchome i zmienne w czasie „układania”

---

<sup>24</sup> S. M. Kwiatkowski, *Gry komputerowe – wzory zachowań prowadzące do sukcesu*, [w:] pod red. J. Izdebskiej, T. Sosnowskiego, *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa. Komputer i Internet w życiu dziecka i obraz jego dzieciństwa*, Białystok 2005, cyt za J. Izdebską, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.

<sup>25</sup> M. Braun-Gałkowska, *Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 8.

indywidualnej (kreowanej przez jednostkowego odbiorcę) wersji historii i za każdym razem może pojawiać się gdzie indziej.

Wróćmy na moment jeszcze do początków hipertekstowego czytania, aby poprzez reminiscencje, retrospekcje, powroty ukazać także ich funkcję edukacyjną. Pierwszą uznaną przez badaczy powieścią hipertekstową stała się – przypomnijmy – opublikowana w 1987 roku powieść Michaela Joyce'a *Popołudnie, pewna historia* (ang. *afternoon, a story*). Opowieść składa się z 500 tekstowych segmentów i ponad 800 linków, które w swoisty sposób scalają/spajają/łączą te fragmenty.

Samego tekstu – piszą Mariusz Pisarski i Piotr Marecki – nie jest wiele i gdyby złożyć go w jeden ciąg, utwór liczyłby nie więcej niż 100 stron, niektóre ogniwa zawierają pojedyncze słowo, zdarzają się też puste segmenty z kilkoma znakami interpunkcyjnymi. Fabuła jest epizodyczna, ale zorganizowana wokół powracającego wątku. Peter, główny bohater, gorączkowo usiłuje się dowiedzieć, czy w wypadku, którego był świadkiem, brali udział jego była żona i syn, co się z nimi stało i gdzie teraz są. Sposób prezentacji powieściowego materiału, z jakim mamy do czynienia w *popołudniu...*, wyznaczył ogólne standardy literackiej praktyki pisarzy hipertekstualistów. Czytelnik sam decyduje o kolejności lektury wybranych paragrafów. Wariantywność obejmuje jednak nie tylko warstwę *sjużet* (sposobu opowiadania)<sup>26</sup>, lecz sięga do warstwy *fabuła* (opowiadanej historii). Niektóre z powieściowych zdarzeń mają kilka wersji. O wiele mocniej, niż w eksperymentalnej prozie drukowanej, przekształcone zostają tradycyjne związki pomiędzy elementami jednego opowiadania. Przenosząc się z jednego epizodu do drugiego, czytelnik nie może być pewien, kto mówi, gdyż skonfrontowany jest z kilkoma narratorami, których tożsamość trzeba ustalać w oparciu o zmieniający się na bieżąco kontekst. Następstwa w czasie, związki przyczynowo-skutkowe i związki celowościowe fabuły także podlegają ciągłemu przewartościowaniu. Dynamiczny kontekst sterowany jest nie tylko wyborami czytelnika. Rządzi nim również bogaty repertuar linków warunkowych, które nie pozwalają czytelnikowi przedostać się do kolejnego segmentu, jeśli nie przeczytał wcześniej ściśle określonego epizodu lub nie aktywował ściśle określonego linku. W konsekwencji, gdy czytelnik natrafi raz jeszcze na tę samą scenę, to często czyta jej inną wersję. Ważnym wyróżnikiem powieści jest to, że hiperłącza nie są oznaczone według konwencji wprowadzonych później w Internecie. Linki są niewidoczne i mogą się kryć pod każdym słowem („words that yield”)<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Pojęcie *sjużet* wskazuje na rozmieszczenie epizodów i scen rozwijających temat dzieła literackiego oraz sposób ich uporządkowania i przedstawienia; osadzone dzisiaj już mocno w narratologii, opracowane zostało wcześniej przez szkołę rosyjskich formalistów. *Sjużet* zestawiany bywa zwykle z fabułą, która (jak twierdzą formaliści) jest raczej schematem i zbiorem zdarzeń zawartych w utworze oraz postaci w niej występujących. Termin *sjużet* wykorzystywany jest w badaniach filmoznawczych, które akcentują istotną rolę np. w rekonstrukcji fabuły filmu. Zob. R. Zimand, „Sjużet” – co to za zwierzę?, „Teksty” 1972, nr 6; M. Przyłipiak, *Kino stylu zerowego*, Gdańsk 1994, s. 64–66; R. Walsh, *Fabula and fictionality in narrative theory* (ang.) [dostęp: 08.04.2012].

<sup>27</sup> *Hiperteksty literackie. Literatura i nowe media*, red. M. Pisarski, P. Marecki, Kraków 2011, s. 12.

Sformułowanie to używane w kontekście badań nad hipertekstem może oznaczać „słowa aktywne”<sup>28</sup>.

Inny – przestrzenny sposób/styl czytania internetowej lektury w ujęciu Jay Davida Boltera, podkreśla natomiast swobodę ruchu i wyboru kierunku. Użyt-kownik/czytelnik/odbiorca

na nawigacyjnym pasku może nacisnąć komendy „tak” lub „nie”, w okienku tekstowym napisać jakieś słowo i sprawdzić czy skutkować będzie to sensowną i przekonującą zmianą w przebiegu tekstu, rozwinąć menu ze wszystkimi linkami prowadzącymi z jednego ogniwa do innych, może wreszcie naciskać przycisk „enter” i śledzić domyślną sekwencję zdarzeń. Espen Aarseth, analizując utwór Michaela Joyce’a w kontekście wbudowanych w powieść mechanizmów, stwierdza, że czytelnik – użytkownik ma tu [jednak, dop. D.M.] wyjątkowo mało miejsca na własną inwencję<sup>29</sup>. [...] Najbardziej charakterystyczny dla *popołudnia, pewnej historii* wydaje się specyficzny rodzaj powtórzenia: pojawienie się na ekranie tego samego tekstu w zmienionym kontekście lub zmienionego tekstu w tym samym kontekście. Rytm powtórzeń, wprowadzających nowe warianty do istniejących już wariantów „oryginalnych” i „pierwotnych”, to rytm nowej prozy Joyce’a: „Nasze wybory zmieniają naturę tego, co czytamy. Ponowne odczytanie – i dotyczy to każdego medium – jest świadomym zestawem takich wyborów, są one jak zmienianie skóry. Odwlekamy postęp swojej lektury lub celowo cofamy się i sprawiamy, że każde ponowne zdenerowanie lub przejście staje się swoim własnym, nowym lub odświeżonym tekstem, poszukiwaniem mrocznej spoiny znaczenia, która zwykły, prosty wybór wydaje się rozświetlać i (wahamy się to przyznać) stwarzać specjalnie dla nas<sup>30</sup>.

W tym sensie hipertekst i w obecnym kształcie funkcjonujący np. w czasopiśmie dla dzieci i młodzieży mógłby stać się narzędziem do badania pamięci. Reminiscencje, retrospekcja, powroty i sięganie do tych samych miejsc oraz ich redefiniowanie, jako swoiste „powtórzenia” opowiedanej historii spełniają tu zatem istotną rolę edukacyjną. Aarseth tworząc swą teorię badań nad cybertekstem, obok dominujących na tym polu terminów, takich jak węzły, ujęcia narracyjne, wielorakość ścieżek, wprowadził „nowe rozumienie samej natury twórczości słownej,

---

<sup>28</sup> Sformułowanie „words that yield” w kontekście hipertekstowych łączy w tekście literackim, w opisowym tłumaczeniu Eugeniusza Wilka brzmiałoby „słowa aktywne”. Zob. E. Wilk. *Nawigacje słowa. Strategie werbalne w przekazach audiowizualnych*, Kraków 2000, s. 20.

<sup>29</sup> E. Aarseth, *Cybertekst. Spojrzenia na literaturę ergodyczną*, tłum. M. Pisarski, P. Schreiber, D. Sikora, M. Tabaczyński, wstęp M. Tabaczyński, Kraków 2014. Aarseth zastanawia się m.in. nad formułą zakończenia hipertekstu, choć – jak twierdzi – „hipertekst nie ma przecież końca”. Cybertekst zdaje się jednak książką tradycyjną, kodeksową („co stanowi znany i rozpoznany paradoks nowych mediów: ich teoria wciąż korzysta ze starych modeli organizacji wiedzy”): „Podając się konstruktywnego badania pola literatur ergodycznych, uważałem [twierdzi Aarseth, dop. D.M.], że muszę się skupić na szerokim spektrum najbardziej oczywistych problemów, takich jak konflikt pomiędzy pragnieniami użytkowników a ambicjami twórców czy problemami starej terminologii i teorii, która ciąży na nowych zjawiskach”, s. 6. Zob. też *Hiperteksty literackie...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>30</sup> E. Aarseth, dz. cyt., s. 14.

widząc niektóre dzieła jako rekonfigurujący się albo rekonfigurowany zbiór słownych części, jako niestałe, proteuszowe mechanizmy – które użytkownik musi wprowadzić w ruch<sup>31</sup>, pokazując, iż to nie o nowe medium tu chodzi i o „dziwne” cechy jego twórczości, ale pewną zmienność odczytań, która była obecna już w tradycyjnych mediach np. w chińskiej *Księdze przemian*<sup>32</sup>.

## Czytanie intertekstualne

Hipertekst jako system połączeń między dokumentami w sposób czytelny nawiązuje także do zjawiska intertekstualności<sup>33</sup> oraz w sposób węższy, wg teorii Barthes'a wskazuje na zjawisko „rozgwieżdzania się” tekstu. Jako przykład podajemy tu stronę główną Victora Juniora ([www.victor-junior.pl](http://www.victor-junior.pl)), na której pojawiają się m.in. następujące słowa – klucze, uaktywniające się po kliknięciu i odsyłające do „głębszych” poziomów informacji: prenumerata, książki, o nas, wasze sprawy, o tym pisaliśmy, archiwum, ciekawostki, zabawne historie, prawdziwy bohater, czytamy razem, komentowane, czytane, oceniane i inne. Zakładana jest tu wyraźnie dobrowolność uruchamiania niektórych łączy oraz wybrana przez użytkownika kolejność. Internetowe hasła – odsyłają także do rzeczywistego świata (np. przywołują okładki książek i promują papierowe ich wydania), zakładają intersemiotyczność przekazu ukazując obrazy i dźwięki (np. fragmenty utworów muzycznych, fragmenty filmów wraz ze ścieżką dźwiękową).

Michał Głowiński konstatuje: „nie każdą relację, jaka zachodzi między danym tekstem a tekstem innym (bądź tekstami innymi), można zakwalifikować jako intertekstualną. I choć nadal pojawiają się niekiedy ujęcia o charakterze bardzo ogólnym, dominuje tendencja, by przez intertekstualność rozumieć tylko pewnego typu związki, łączące dany tekst z innymi”<sup>34</sup>. Badacz zaznacza także, iż intertekstualna

<sup>31</sup> Cytat z okładki książki E. Aarseth, *Cybertekst. Spojrzenia na literaturę ergodyczną*, tłum. M. Pisarski, P. Schreiber, D. Sikora, M. Tabaczyński, wstęp M. Tabaczyński, Kraków 2014.

<sup>32</sup> *Księga przemian – Yijing* – „księga reprezentująca chińską kosmologię i filozofię; była i jest używana do wróżb, które w starożytnych Chinach pełniły wyjątkową rolę m.in. przy sprawowaniu władzy, organizowaniu ceremonii, wypraw wojennych itd. [...]”; składa się z 64 rozdziałów, w każdym znajduje się wykładnia symbolicznego znaku określanego jako *heksagram* jest to figura złożona z sześciu linii poziomych. Linia może być ciągła (twarda) albo pośrodku przerwana (miękką). W sposób oczywisty te linie są to elementy binarne, czyli bity, ponieważ przyjmują tylko dwie wartości. Układ takich sześciu linii daje 64 różne symbole ( $2^6 = 64$ ). Każdy z tych 64 heksagramów symbolizuje pewien proces, a więc przemianę”, [online:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Yijing> [dostęp: 01.10.2015].

<sup>33</sup> G. P. Landow, *Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media an Era of Globalization*, Baltimore 2006.

<sup>34</sup> M. Głowiński, *Powieść jako metodologia powieści*, [w:] tegoż, *Intertekstualność, groteska, parabola. Szkice ogólne i interpretacje*, Kraków 2000, s. 6. Zob. także R. Nycz, *Intertekstualność i jej zakres: teksty, gatunki, światy*, [w:] tegoż, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Warszawa 1995. „W kontekście intersemiotycznym hipertekst zbliża się do intertekstualności jeszcze bardziej niż w kontekście wewnątrzliterackim. Tutaj jeszcze pełniej staje się on materializacją i dramatyzacją intertekstu. W sposób natychmiastowy,

zależność musi zostać w tekście wyraźnie wskazana – jest nią zwykle właśnie hiperłącze, umieszczone na ekranie komputera w pobliżu tekstu właściwego, co pozwala na natychmiastowe jego użycie. „Sieciowa zależność” poszczególnych elementów i bliskość ich położenia, określa styl pracy użytkownika z tekstem i ułatwia młodemu odbiorcy porządkowanie/organizację wiedzy, jej przeniesienie i wykorzystanie w „nowym kontekście” oraz (wy)modelowanie całości własnego tekstu. Michael Riffaterre zauważył:

Intertekstualność, ustrukturyzowana sieć wytwarzanych przez tekst i narzucanych czytelnikowi ograniczeń, jest przeciwieństwem wytwarzanej przez czytelnika swobodnej sieci luźnych skojarzeń, którą jest hipertekstualność<sup>35</sup>. Bo przecież istnieją także łącza, których czytelnik nie chce uruchamiać<sup>36</sup>, a jeśli już się na coś zdecyduje może to czynić w wybranym porządku i zakresie<sup>37</sup>.

Mamy tu zatem do czynienia z rodzajem *Xanadu* – swoistym węzłem informacyjnym, wielką ogólnościową księgiarnią (pojęcie Teda Nelsona), symboliczną figurą pamięci jako skarbcza. Dostęp do informacji odbywa się tu za pomocą s e l e k c j i (jak Borgesowski ideał „rozwidlających się ścieżek”), a s o c j a c j i (model typowy dla encyklopedii), c i ą g ł o ś c i c z y s t r a t y f i k a c j i (czytelnik – odbiorca dociera do grupy informacji/ dyskursu o różnym charakterze, np. bardziej teoretycznym, popularnonaukowym, szczegółowym – dotyczącym konkretnych pojęć), np. w zakładce „książki” odnajdziemy zaproszenie o treści: „wejdź z nami do najbardziej interaktywnej biblioteki na świecie” oraz reklamę powieści Chrisa Grabensteina *Biblioteka Pana Lemoncella*, „Bestseller New York Timesa!”. Przechabawna i pełna najdziwniejszych postaci opowieść w sam raz dla miłośników „Charliego i fabryki czekolady” i „Nocy w muzeum”. Tu ekscentryczny miliarder – pan Lemoncello – zaprasza grupę nastolatków do świata fantazji i przygody” (<http://www.victor-junior.pl/index/strona/url/2987>).

Inny przykład promocji książki Karoliny Preweckiej *Kim będę wiąże się z tematem planów na przyszłość. „W rozmowach uczestniczy dziewięcioro dzieci, z których każde po swojemu marzy o tym, kim będzie w przyszłości; i dziewięcioro dorosłych, a wśród nich znane osoby ze świata sportu, kultury i sztuki (m.in. Stanisława Celińska, Tomasz Majewski). Ich konwersacje są mądre i poważne, ale też dowcipne, pełne anegdot. Książkę wyróżnia wysmakowana*

---

w polu tego samego ekranu, hipertekst jest w stanie przywoływać odsyłające do siebie elementy literackie, muzyczne, wizualne i filmowe”. Cyt. za M. Pisarski, *Xanadu. Hipertekstowe przemiany prozy*, Kraków 2013, s. 43.

<sup>35</sup> M. Riffaterre, *Intertextuality vs Hypertextuality*, „New Literary History” 1994, nr 4, s. 781.

<sup>36</sup> M. Bernstein, *More than Legible. On Links that Readers Don't Want to Follow* [w:] *Hypertext 2000. Proceedings of the Eleventh ACM Conference on Hypertext and Hypermedia*, New York 2000, s. 216.

<sup>37</sup> Zob. rozróżnienie R. Nycza na intertekstualność właściwą i fakultatywną w R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 64.

szata graficzna i oryginalne połączenie różnych technik ilustracyjnych. Np. Muniek Staszczuk w dzieciństwie chciał być kierowcą autobusu. Nastoletnia Stanisława Celińska zastanawiała się, czy zostać aktorką, czy fizykiem? Tomasz Majewski do piętnastego roku życia w ogóle nie trenował. I co? Muniek został muzykiem rockowym, Stanisława Celińska wybitną aktorką, Tomasz Majewski – mistrzem olimpijskim w pchnięciu kulą”. Reklama książki kończy się pytaniem do czytelnika: a kim ty będziesz gdy dorośniesz? I tu na stronie jest miejsce na odpowiedź własną oraz komentarze do innych wypowiedzi (<http://www.victor-junior.pl/index/strona/url/2989-Kim%20b%C4%99d%C4%99%E2%80%A6>).

## Konkluzja

Ciekawym i nowym doświadczeniem – także dla młodego człowieka aktywnie działającego w cyberprzestrzeni – jest opisane przez Patricję Wallace zagadnienie nowej tożsamości – „tożsamości w sieci”, dzięki której można prowadzić swoistą grę – np. wcielać się w kogoś innego, kogoś grać: „Internet pomaga nam przyjmować różne role – twierdzi badaczka – i eksperymentować ze swą tożsamością. Dzięki wyjątkowym cechom tego środowiska możemy w zadziwiający sposób manipulować własną osobowością, na przykład przypisując sobie inną płęć lub wiek”<sup>38</sup>. Inną kwestią, istotną w przypadku sposobów percepcji treści i aktywnego uczestnictwa w świecie *Digital resources* stanie się – także dla współczesnego dziecka – specyficzna dla sieci dynamika zachowania grupowego. Będą nimi: konformizm, polaryzacja grupy, burza mózgów, konflikt grupowy czy współpraca. Spójrzmy tu na aktywne dziecięco-młodzieżowe internetowe fora, na których nawiązują się nowe znajomości, przyjaźnie, realizują wspólne marzenia i zainteresowania, następuje wymiana doświadczeń i informacji o nowościach: nowych książkach, filmach, ubraniach, pojawia się nie tylko integracja we wspólnej zabawie, ale także wspólne rozwiązywanie problemów. Mimo wielofunkcyjności współczesnych portali internetowych dla dzieci oraz realizowanych tam założeń o interaktywności, niewątpliwie najważniejszym czynnikiem i wyznacznikiem zachowania w różnych internetowych środowiskach będzie **w s p ó l n y c e l**, który łączy grupę aktywnie udzielającą się w sieci. W przypadku dzieci i ich rodziców będą nimi zarówno informacja i edukacja, jak i rozrywka oraz zabawa.

Wydaje się, iż w obecnych czasach interaktywny młody użytkownik elektronicznych portali w związku z wielką „potrzebą bycia we wspólnocie” wpisuje się w kombinację trzech dyscyplin. Podstawowym elementem staje się tu potrzeba działania – 1) między **p e d a g o g i k ą** i **e d u k a c j ą** (tu: rozwijanie sprawności, umiejętności i kompetencji, zdobywanie wiedzy, oraz jej selekcjonowanie, porządkowanie i przypominanie, także – dzięki archiwom i powtórkom – ćwiczenie pamięci); 2) **p s y c h o l o g i ą** (tu: pragnienie, marzenie bycia kimś innym, „wirtualne realizowanie marzeń”, wcielanie się w kogoś innego, utożsamianie się

<sup>38</sup> P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2001, s. 9.

z „bohaterem” internetowego tekstu, bycie we wspólnocie) a 3) Społeczny wymiar kultury i kulturą uczestnictwa (tu: zdobywanie lub sprawdzenie wiedzy o kulturze, wymiana myśli, wyrażanie własnych refleksji, wypowiedzi polemiczne oraz teksty wartościujące różne zjawiska kultury)<sup>39</sup>.

## Bibliografia

- Civic life online: learning how digital media can engage youth*, ed. W. Lance Bennett, MA: MIT Press, Cambridge 2008.
- Dresang E.T., *Radical Change: Books for youth in a digital age*, The H.W. Wilson Company, New York 1999.
- Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, pod red. B. Łaciak, Warszawa 2003.
- Eco U., *Nowe środki masowego przekazu a przyszłość książki*, tłum. A. Szymanowski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996.
- Filiciak M., *Druk kontra piksele. Hipertekst w literaturze*, [w:] *Liternet. Literatura i Internet*, red. P. Marecki, Rabid, Kraków 2002.
- Hopfinger M., *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa 2003.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok 2007.
- Jędrzejko M., Taper A., *Dzieci a multimedia*, Warszawa – Dąbrowa Górnicza 2012.
- Jenkins H., *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak, Warszawa 2007. Tytuł org. *Convergence culture: Where old and new media collide*, New York University Press, New York 2006.
- Kluszczyński R., *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001.
- Lichański J. Z., *Retoryka – hiperteksty – cyberprzestrzeń. Wyjaśnienie pewnych nieporozumień*, [w:] *Tekst (w) sieci. T I Tekst. Język. Gatunki*, Warszawa, red. D. Ulicka, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Grupa Kapitałowa WSiP, 2009.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Grupa Kapitałowa WSiP, Warszawa 2006.
- McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, wprowadzenie L. H. Lapham, tłum. N. Szczucka, Warszawa 2004.
- Pisarski M., *Powieść jako zwierciadło umysłu. O poetyce hipertekstu na przykładzie klasyki gatunku: Afternoon. A story, Patchwork girl, A further Xanadu*, [w:] *Liternet. Literatura i Internet*, red. P. Marecki, Rabid, Kraków 2002.
- Pisarski M., *Hipertekst i hiperfikcja*, w: Marecki P. (red.) *Liternet.pl*, Kraków, Rabid, 2003
- Reynolds K., *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformation in Juvenile Fiction*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, New York 2007.
- Vandendorpe Ch., *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, tłum. A. Sawisz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.
- Wallace P., *Psychologia Internetu*, tł. T. Hornowski, Poznań 2001.

---

<sup>39</sup> M. Hopfinger, *Między reprodukcją a symulacją rzeczywistości. Problemy audiowizualności i percepcji*, [w:] tegoż, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa 1997.

Wolski M., *Czy hipertekst to przyszłość literatury*, [online:] <http://orgiamysli.pl/node/158> dostęp: 07 luty 2012].

## **“Scattered Knowledge” and the child in the world of hypertextual reading**

### **Abstract**

The starting point for this discussion was the process of electronic transformations of periodicals for children and youth, which have gradually become multifunctional web portals for many different types of users (apart from children and young adults, also parents, teachers, and educators). As digital resources operating on the principle of convergence, such portals have become texts of culture that are present in the cyberspace and consequently are very popular with young recipients, who are the most active group of Internet users. The study of the new quality of “reading online”, which is hypertextual reading (including children’s reading), seems to be still closely connected to literature, literary studies, and narratology. Electronic links, one of the defining features of hypertext, are also practical manifestations of the concept of intertextuality. This article considers several separate issues, such as hypertextual reading as a way of communication; as reminiscences, retrospections and returns; as a game; and as community building.

**Key words:** culture studies, social communication, media, narratology, pedagogy, press studies

Dorota Michułka  
Wrocław University  
Institute of Polish Philology