

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum  
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Anna Ślósarz

## Szkolna interpretacja w epoce mass mediów i multimediów

### Upoglądowanie wstępne, równoczesne i następcze?

Odczytanie i interpretacja symbolicznych znaczeń tekstów nie są zadaniami łatwymi. Wsparcie ikoniczne ułatwia jednak wytworzenie wzorców konkretyzacyjnych. Sposoby wykorzystywania obrazów w lekcyjnym procesie analizy i interpretacji tekstów wskazywali m.in. Zenon Uryga<sup>1</sup>, Aniela Książek-Szczepanikowa<sup>2</sup>, Stanisław Bortnowski<sup>3</sup>, Barbara Dyduch<sup>4</sup>. Współcześnie prezentacja ikonografii odbywa się najczęściej na ekranie i może mieć miejsce przed rozpoczęciem, w trakcie lub po zakończeniu pracy z tekstem. Te trzy modele wykorzystywania dydaktycznych obrazów Leopold Blaustein nazwał odpowiednio upoglądowaniem wstępnym, równoczesnym i następczym<sup>5</sup>. Wstępne – według tego przedwojennego lwowskiego psychologa – wprowadza do analizy, zaciekawia. Równoczesne wykorzystywane jest do ukierunkowania i pogłębienia interpretacji, natomiast następcze – do jej utrwalenia lub podsumowania. We współczesnym imperium ekranów przekazowi werbalnemu towarzyszy zwykle wizualny (np. telefon przy relacji korespondenta, mapy pokazywane w trakcie prognozy pogody). Dzisiejszy czytelnik (w tym uczeń) przystępuje do lektury najczęściej z gotowym wyobrażeniem na temat tekstu, które stworzył sobie na podstawie np. zasobów Internetu bądź filmowej adaptacji. Trudno więc o lekcyjne upoglądowanie wstępne, zwłaszcza w wersji „pełnej” i „istotnej”, jest ono raczej „fragmentaryczne” i „nieistotne”. W kontekście wytwarzających autonomiczną hiperrzeczywistość *simulacrów*<sup>6</sup> autonomia tekstu stała się iluzją. Koniecznością staje się odwołanie do dekonstrukcyjnego modelu,

---

<sup>1</sup> Por. Z. Uryga, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Historia i teoria nauczania języka polskiego” 1961, s. 113–131.

<sup>2</sup> A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996, zwł. s. 123–208.

<sup>3</sup> S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego. Inspiracje metodyczne dla nauczycieli szkół średnich*, Warszawa 1991.

<sup>4</sup> B. Dyduch, *Między słowem a obrazem*, Kraków 2007.

<sup>5</sup> Por. K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury (wprowadzenie do metodyki literatury)*, Warszawa 1970, s. 260–261.

<sup>6</sup> Określenie J. Baudrillarda, *Simulacres et Simulations*, Paryż 1981.

który zakłada szukanie znaczeń tekstu w środowisku innych tekstów<sup>7</sup>. Wiąże się to z wpisaniem go we współczesne uniwersum interpretacyjne (w tym ikono- oraz audiosferę) i zbliżeniem tekstu do komunikacyjnych kodów ucznia, a tym samym zachęceniem do lektury. Przekaz ikoniczny (bądź audialny) może być też wykorzystany do stwarzania sytuacji problemowych. Powinien współgrać na lekcji z przekazem werbalnym. W epoce zintegrowania mediów elektronicznych: komputera, kina, telewizji, radia, telefonu – odwoływanie się do ich przekazów jest niezbędne w procesie uprzyśpieszenia literackiego tekstu (i rozszerzania ukształtowanej przez media percepcji) na drodze wpisania go w kontekst współczesnych praktyk komunikacyjnych, które kreują świadomość odbiorców multimedialnych komunikatów, pośrednicząc w prezentowaniu świata. Młodzi odbiorcy określają się dziś najczęściej wobec tekstów multimedialnych, nie zaś drukowanych książek.

Norbert Bolz zauważa, że nowy świat mediów wykreował zjawisko entropii informacji, niepojęte w świecie Galaktyki Gutenberga<sup>8</sup>. W okresie gwałtownych przemian technologicznych i komunikacyjnych, stymulujących przeobrażenia społeczne, polityczne, kulturowe oraz dezintegracji struktury tekstu przez hipertekstowy model lektury szczególnie ważna staje się więc hierarchizacja przywoływanych treści dydaktycznych. Antropocentryczne ukierunkowanie edukacji polonistycznej wymaga m.in. pokazania dorastającemu i poszukującemu sensu egzystencji człowiekowi zawartych w literackich tekstach wzorców postępowania, istotnych dla jego tożsamości osobniczej i narodowej. W dorosłym życiu będzie on zmuszony do odpowiedzialnego wartościowania zjawisk, zdarzeń i zachowań, wybierania wartości i określania celów. Teksty kultury (zwłaszcza literackie) są mu w stanie pomóc w określeniu się wobec lektury, gdy uprawomocniona osobistym doświadczeniem i przeżyciem zostanie trwale wpisana w emocjonalno-poznawczy horyzont. Rolą nauczyciela jest inspirowanie tego procesu bez ingerencji w jego osobisty charakter<sup>9</sup>. Media wizualne są tu pomocne, ponieważ odwołują się do konkretnych przedmiotów (kod językowy operuje abstrakcyjnymi pojęciami), odsyłających do sfery indywidualnych doświadczeń, budzą emocjonalne reakcje. Funkcjonują zatem na poziomie emocjonalnym, a nie racjonalnym. W związku z tym ich oddziaływanie ma charakter bardziej perswazyjny niż komunikacyjny.

### Hipertekstowy model lektury

Książka Galaktyki Gutenberga zobowiązuje do czytania „od deski do deski”, czyli sekwencyjnego, linearnego. Dopiero po zakończeniu lektury możliwe jest tworzenie czytelniczych wyobrażeń i interpretacji. Równoległe powstały jednak teksty

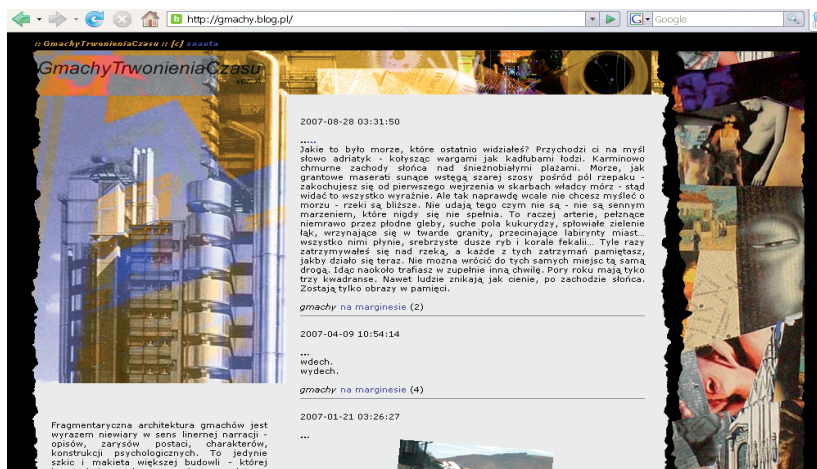
---

<sup>7</sup> Por. R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków 2000, s. 119.

<sup>8</sup> N. Bolz, *Rozstanie z galaktyką Gutenberga*, [w:] *Po kinie?... Audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, wybór, wprowadzenie i oprac. A. Gwóźdź, Kraków 1994, s. 49.

<sup>9</sup> Por. J. Chaciński, *Zorientowana na ucznia edukacja estetyczna w heterogenicznym środowisku (o percepcji, rozumieniu i przeżywaniu sztuki w świecie paradoksów wartościowania i oceniania)*, [http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci\\_ski\\_zorientowana\\_na\\_ucznia.pdf](http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XIII/06.J.Chaci_ski_zorientowana_na_ucznia.pdf) [dostęp: 7 stycznia 2007]. Referat wygłoszony na XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej: „Uczenie się i egzamin w oczach uczniów”, Łomża, 5–7 października 2007.

komponowane tak, jak *Kubuś Fatalista* D. Diderota, *W poszukiwaniu straconego czasu* M. Prousta, *Ulisses* J. Joyce'a, wreszcie *Gra w klasy* (1963) Julio Cortazara, uważana za pierwszy w literaturze hipertekst, czytany jednak zgodnie z sugestiami autora – jak współczesne powieści sieciowe: *Blok* Sławomira Shuty, *Tramwaje w przestrzeniach zespolonych* dr. Muto oraz *Gmachy Trwonienia Czasu* xnauty. Wraz z pojawieniem się czasopism tekst został podzielony na partie (często anonsowane na pierwszej stronie), związane z ilustracjami, a ukończenie lektury nie jest konieczne. W postmodernistycznym świecie rozpadły się bowiem Wielkie Narracje (określenie Jeana-François Lyotarda<sup>10</sup>), czyli obiektywne i racjonalne systemy wiedzy, roszcujące sobie pretensje do słuszności i prawdy. Postmodernizm to czas emancypacji podmiotów i pluralizmu małych narracji, które może tworzyć każdy. Ich globalnym forum stał się Internet preferujący nowy, hipertekstowy model lektury. Hipertekst ma zaś wielu współautorów, wśród nich również użytkowników jako performerów produkujących własne znaczenia tekstów. Nawigacja aktywizuje bowiem semantycznie dzieło. Rozwija się również poezja wizualna, zbliżając się do interaktywnej sztuki multimediiów.



Ryc. 1. x-nauta, *Gmachy trwonienia czasu*<sup>11</sup>

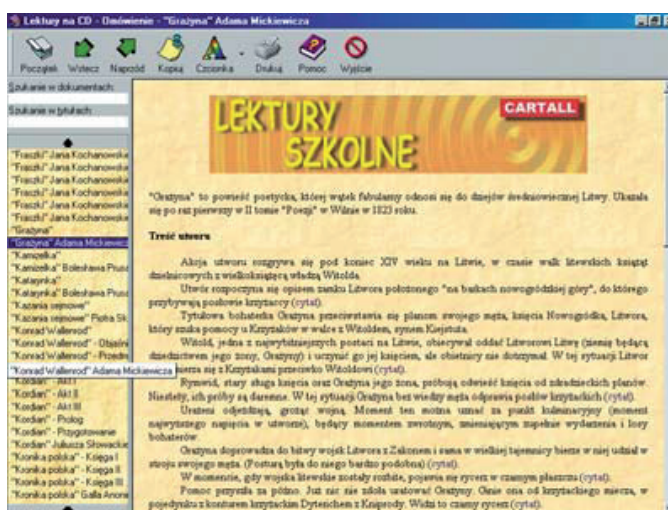
Nowe media zerwały z transmisyjnym, jednokierunkowym modelem komunikacji. Hipertekst uniemożliwia ukończenie lektury i zmusza do zastąpienia linearnej lektury nawigacją, co wiąże się z niesekwencyjnym, dywergencyjnym sposobem myślenia w interaktywnym środowisku. Badania psychologów dowodzą, że wychowywane przy włączonym telewizorze dzieci nie czytają literek po kolei, lecz obejmują wzrokiem od razu całą stronę – jak ekran. Dlatego percepcja tekstu werbalnego sprawia im trudność, lecz bardzo dobrze radzą sobie z ilustracjami, komiksami, gramami. Do strategii poznawczych współczesnego ucznia przystosowano więc architek-

<sup>10</sup> J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Warszawa 1997.

<sup>11</sup> <http://gmachy.blog.pl> [dostęp 10 stycznia 2008].

tonikę dydaktycznego tekstu<sup>12</sup>. Układ typograficzny współczesnych podręczników odwołuje się coraz częściej do hipertekstu: płaszczyzna strony zostaje podzielona na przypominające ekrany moduły wyodrębnione kolorem apli, obramowaniem, rodzajem czcionki, układem graficznym itp. Pozwala na łączenie przekazu werbalnego z ikonycznym oraz na dowolny kierunek lektury (tzw. nawigację), dzięki czemu uczeń pomija to, co już wie, orientuje się na tekst według własnych schematów poznawczych. Poszczególne partie tekstu anonsowane są jak w tabloidach tytułami, np. *Tragedia i tragizm, Dialogi z tradycją* lub opatrzone propozycjami zastosowania dydaktycznego: *Czytamy i interpretujemy teksty literackie, Ćwiczymy swój język*. Funkcję metatekstowych etykiet pełnią też często ikony, co zbliża model komunikacji do komputerowych środowisk Linux i Windows, znanych współczesnym młodym użytkownikom od dzieciństwa.

Hipertekst stał się narzędziem poznawczym, hipertekstowy kod zastosowano więc w takich współczesnych konstrukcjach dydaktycznych, jak np. podręczniki elektroniczne, programy multimedialne, kursy e-learningowe. Funkcjonuje on w elektronicznych tekstach, które są nieciągłe oraz często pozbawione powiązań tematycznych i logicznych. Struktury wiedzy nie są już podane, lecz muszą być odtwarzane z luźnych fragmentów. Powinny powstać w toku pracy ucznia i zaowocować wytworzeniem pojęć, ich kategoryzacją i wzbogaceniem języka.



Ryc. 2. Ekran programu *Lektury na CD*<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Za: J. Nocoń, *Wpływ nowych mediów na architekturę tekstu dydaktycznego*, [w:] *Teksty kultury. Oblicza komunikacji XXI wieku*, red. J. Mazur, M. Rzeszutko-Iwan, Lublin 2006, s. 279–298.

<sup>13</sup> Wyd. Cartall. Program zamieszczony na CD-romie zawiera teksty i omówienia 52 lektur (w tym *Pana Tadeusza, Lalki*), biogramy pisarzy, tematy wypracowań, schowek. Zalecany przez MEN do użytku szkolnego.

## Wyszukiwanie informacji

Pełny odbiór dzieła wymaga poznania jego macierzystego kontekstu oraz odczytania go w odniesieniu do współczesnych paradygmatów interpretacyjnych. Według Zenona Urygi, „metoda analizy dokumentacyjnej korzysta [...] z kontekstów ikonicznych i audialnych, odwołuje się w interpretacji tekstów literackich, do ich korespondencji z malarstwem, rzeźbą, architekturą, muzyką (w pokrewieństwie motywów, charakterystycznych cechach stylu epoki itp.<sup>14</sup>)”. Również Stanisław Bortnowski podkreśla, że wyszukane w różnych źródłach konteksty, dotyczące utworu, pomagają w jego rozumieniu:

sztuka interpretacji polega między innymi na szukaniu kontekstu, czyli odnoszeniu dzieła do jakiegoś systemu poglądów (filozoficznych, psychologicznych itp.), na odwoływaniu się do skojarzonej z utworem sytuacji (przede wszystkim historycznej), na wskazywaniu podobieństw lub różnic między utworem literackim a dziełem przynależnym do innego rodzaju sztuki<sup>15</sup>.

Interpretacja wymaga zatem poszukiwań kontekstualnych, a informacja – podawania w szerokich kontekstach, opisujących współczesne, najbliższe uczniowi środowisko społeczno-kulturowe. Nadaje to podmiotowy charakter związanym z tekstem uczniowskim działaniom, a lektura zyskuje istotne dla młodego czytelnika odniesienia.

Pilną koniecznością jest wskazywanie godnych zainteresowania serwisów internetowych i demonstrowanie korzystania z ich zasobów. Kształcenie kompetencji informacyjnych w dobie permanentnej edukacji wydaje się jednym z najpilniejszych wyzwań edukacyjnych. W najnowszym podręczniku dydaktyki Bolesław Niemierko przewiduje, że nieformalne sieci uczenia się (tworzone przez zakłady pracy, stowarzyszenia, ośrodki, kluby) będą stopniowo wyręczać szkoły<sup>16</sup>.

## Ekran dydaktyczne

W wieku ekranów obraz – zwłaszcza elektroniczny – wkracza również do szkół, w których – dobrze użyty – pomaga w wytwarzaniu struktur wiedzy i kształci potrzebne współczesnemu człowiekowi kompetencje komunikacyjne. Dzięki niemu dokonywana bywa wizualizacja zapisu, przywoływane zostają konteksty (zwłaszcza malarskie i filmowe), hierarchizowane i syntetyzowane informacje. Ekran pomaga w strukturuwaniu przekazywanych treści nauczania, dostrzeganiu związków i zależności (zwłaszcza jeżeli ułożono je tabelarycznie lub wykorzystano semantyczną funkcję ruchu, koloru, kroju czcionki), proporcji i hierarchii elementów (pomocne tu są zwłaszcza schematy)<sup>17</sup>. Istotą funkcjonalnej wiedzy jest utrwalenie w umyśle jej struktur. Według Klemensa Stróżyńskiego, wykorzystywanie tabel i schematów

<sup>14</sup> Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa 1996, s. 128.

<sup>15</sup> S. Bortnowski, *Konteksty dzieła literackiego...*, s. 19–20.

<sup>16</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 136.

<sup>17</sup> Za: K. Stróżyński, *Interpretacja tekstu literackiego inaczej (Ujęcie wysoko ustrukturowane)*, „Zeszyty Szkolne” 2006, nr 4, s. 24.



uczy odbioru „tekstów informacyjnych i popularnonaukowych, a także wzbogaca i porządkuje interpretację tekstu literackiego oraz ułatwia jej uzasadnienie”<sup>18</sup>.

### Hermeneutyczny model

Kiedy Hans-Georg Gadamer pisał o hermeneutycznym stapieniu się w akcie rozumienia horyzontów: historycznego (dzieła) i współczesnego (czytelnika), miał na myśli akt interpretacji, jedność *intelligere* i *explicare* „zastosowanie rozumianego tekstu do aktualnej sytuacji interpretatora”<sup>19</sup>. Dzięki rozumieniu i interpretacji następuje bowiem między dziełem a czytelnikiem akt komunikacji, w którym dzieło (nie tylko literackie) za pośrednictwem symboli odsłania ważne treści dotyczące świata, człowieka i indywidualnie doświadczanej przez niego kultury, tradycji, w tym problemów aksjologicznych<sup>20</sup>. Dziś, gdy wpływ mass mediów jest zauważalny w wychowaniu<sup>21</sup> i nauczaniu, a tekst literacki utracił przewodnią rolę w kulturze symbolicznej, połączenie tych horyzontów stało się jednym z najważniejszych wyzwań dydaktycznych. Rewolucja informatyczna ukształtowała bowiem w młodym pokoleniu nie tylko nowe wzorce etyczne, hierarchie wartości (w których nad sakralnymi i etycznymi dominują utylitarne i hedonistyczne) i kategorie estetyczne, lecz także narzuciła nowe strategie odbioru, nieliniarne procesy poznawcze i nieznane dotąd dyspozytywy odbiorcze. Media określiły sposób percepcji rzeczywistości, tekst literacki bywa wręcz postrzegany jako wtórny, gdyż przystępując do lektury, mamy już na jego temat wyrobione zdanie na podstawie filmowej adaptacji, recenzji, opinii poznanych za pośrednictwem telewizji, radia, gazety, Internetu itp. Związane z kulturą druku logikę, hierarchię, obiektywizm i dyscyplinę – świat nowych mediów zastępuje obrazem, emocjonalnością, szybką reakcją i natychmiastową gratyfikacją<sup>22</sup>. Sześć lat temu Ryszard Kluszczyński zauważył, że „interaktywność i medialność [...] wypierają dziś tradycyjne pojęcia estetyczne, takie jak kontemplacja czy piękno”<sup>23</sup>, a zdaniem George’a P. Landowa, pojęcia z *Poetyki* Arystotelesa, takie jak „fabuła”, „narracja”, wkrótce mogą okazać się nieprzydatne<sup>24</sup>.

Współczesną formację kulturową cechuje decentralizacja, pluralizacja, fragmentaryzacja, intertekstualność, a nawet pantekstualizm. W postmodernistycznej epoce dzieło jest pojmowane jako „intertekstualny konstrukt”. Bezpośredni odbiór przekazu kultury coraz częściej bywa zastąpiony zapośredniczonym. Również

<sup>18</sup> Tamże, s. 28. Por. tegoż, *Struktura wiedzy*, „Nowe w Szkole” 2006, nr 7; „*Tworzenie ujęć strukturalnych w praktyce*”, „Kierowanie Szkołą” 2006, nr 8 i *Ujęcia strukturalne na lekcji*, „Nowe w Szkole” 2006, nr 8 – wszystkie artykuły dostępne też w portalu <http://www.scholaris.pl/Portal> [dostęp: 1.01.2009].

<sup>19</sup> H.-G. Gadamer *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. R. Baran, Kraków 1993, s. 291.

<sup>20</sup> Za: B. Myrdzik, *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*, Lublin 1999, s. 7–11, 21.

<sup>21</sup> Por. A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Łódź 2000, s. 49.

<sup>22</sup> Por. N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. Anna Tanalska-Dulęba, Warszawa 2004, s. 29.

<sup>23</sup> R. Kluszczyński, *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimediów*, Kraków 2001, s. 95.

<sup>24</sup> G.P. Landow, *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore–London 1992, s. 181.

w świadomości współczesnego ucznia tekst literacki funkcjonuje jako remediatoryzowany zapis, element przywołań, obiekt rozważań znany z telewizji, kawiarenek internetowych, muzyki rockowej itp. Zmienia to sytuację dydaktyczną, podobnie jak charakterystyczne dla współczesnej kultury odejście od linearności przekazu, logiczności wynikania<sup>25</sup>, dekontekstualizacja, rekontekstualizacja, kultura fragmentu i dystans wobec tradycji. Gregory Ulmer zauważył już w latach osiemdziesiątych XX wieku, że szkoła wieku „post-drukowanego” powinna uwzględniać modele komunikacyjne technologii elektronicznej. W miejsce dotychczasowych metod nauczania proponuje wypracowanie kompetencji, którą nazywa „oralizą”. Postuluje włączanie form audiowizualnych do nauczania każdego przedmiotu<sup>26</sup>. Jest to warte przypomnienia w kontekście współczesnych szkolnych procedur interpretacyjnych przebiegających w coraz bardziej ekspansywnych kontekstach medialnych. Wrażliwość estetyczna współczesnego ucznia nie koresponduje z literackimi arcydziełami. Powinien je jednak poznać.



Ryc. 3. Elektroniczny papier<sup>27</sup>

Według Wojciecha Kalagi, rozważając uwarunkowania interpretacji, należy wziąć pod uwagę współdziałanie mocy wirtualnej tekstu (jego predyspozycje interpretacyjne, większe w przypadku *Makbeta* niż *Trędowatej*), paradygmat interpretacyjny (uwarunkowany światopoglądem, systemem wartości, preferencjami percepcyjnymi interpretatorów) oraz uniwersum interpretacyjne (wspólne czytelnikom środowisko tekstów z paradygmatem interpretacyjnym)<sup>28</sup>. W sytuacji szkolnej omawiane są najczęściej arcydzieła, czyli teksty o wielkiej wirtualnej mocy i co za tym idzie – szerokim spektrum możliwości interpretacyjnych.

<sup>25</sup> Por. K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, [w:] J. Gajda, S. Juszczyk, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2004, s. 374.

<sup>26</sup> T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych. Konsumenci w nowych sytuacjach audiowizualnych*, Katowice 2002, s. 40–41.

<sup>27</sup> Źródło: [http://aving.co.kr/newproduct/np\\_etc/epaper.jpg](http://aving.co.kr/newproduct/np_etc/epaper.jpg) [dostęp: 9 stycznia 2008]. Ekologiczny, ultracienki, polimerowy wyświetlacz daje się składać, rolować, magazynuje kilkakrotnie książek. Produkowany przez firmy: Fujitsu, Philips, Xerox, Sharp, Sony, TDA.

<sup>28</sup> W. Kalaga, *Tekst – wirtualność – interpretacja: w sprawie przybijania gwoździ*, „Teksty Drugie” 1997, nr 48, s. 83–92.

Jednak stosowane przez uczniów paradygmaty interpretacyjne nie wchodzą z nimi w interakcje, co zniechęca do czytania i pociąga za sobą poszukiwanie ułatwień w postaci bryków i ściąg, ostatnio także elektronicznych. Obowiązujące w szkole znaczenia kanonicznych tekstów literackich zostały utrwalone przed wielu laty, a nie zawsze właściwe funkcjonowanie egzaminu dojrzałości powoduje, że nauczyciel i uczniowie rzadko ryzykują wpisywanie utworu w kontekst swojego interpretacyjnego uniwersum. Schematyczne lekcje i standaryzowane „gotowce” narzucają więc usankcjonowane znaczenia i schematy kulturowe, marginalne dla szkolnego czytelnika relacje między tekstem a paradygmatem interpretacyjnym. W ten sposób powstają złe, nieprzekonujące dla nikogo interpretacje<sup>29</sup>, odstręczające od czytania i podejmowania wysiłków analityczno-interpretacyjnych. Użycia tekstów, spreprowane z cudzych sądów i zafałszowanych wartości, kształcą postawy zakłamania i hipokryzji.

Podstawową zasadą nauczania powinno stać się uwzględnienie współczesnego uniwersum interpretacyjnego, które zdominowały elektroniczne media. Dostrzeżenie ich obecności wydaje się jednym z najważniejszych zadań współczesnej dydaktyki. Ryszard Kluszczyński uważa wręcz, że

jedynie sztuka interaktywnych multimedii wydaje się zdolna do nawiązania głębokiego, dialogowego kontaktu ze współczesnością. Jedynie ona potrafi umieścić swego odbiorcę/interaktora w sytuacji, która odzwierciedla strukturę i sposób funkcjonowania jego nowej rzeczywistości i która stwarza mu zarazem możliwość interpretującego doń odniesienia<sup>30</sup>.

Współczesny globalny język multi- i hipermediów stoi w opozycji do werbalnego. Maryla Hopfinger podkreśla wręcz opozycję między kulturą werbalną i percepcją typograficzną a audiowizualnym mechanizmem odbiorczym, który nazwała „syndromem audiowizualnym”<sup>31</sup>. Stwierdza, że „audiowizualność staje się dla ludzi XX w. dominującym sposobem orientacji w kulturze”<sup>32</sup>. Lekceważenie jej pociąga zatem za sobą alienację ucznia i rodzi postawy niechęci wobec tekstu werbalnego wymagającego percepcji odmiennej od potrzebnej na co dzień.

Dzieło literackie żyje w konkretyzacjach. Dzięki nim powstają „wartości sytuacyjne”<sup>33</sup>, uwarunkowane historycznie, osobniczo oraz geograficznie. Mogą być podobne w sytuacjach zbliżonych egzystencjalnie bądź strukturalnie. Jednak nie można nimi manipulować: narzucić ich szkolnym programem czy mocą autorytetu tradycji, nauczyciela, katechety, rodzica itp. – ani też wyperswadować. Aktualizują się w adaptacjach teatralnych i filmowych zarówno na etapie ich tworzenia, jak i odbioru. Wyprzedzają i ukierunkowują odbiór dzieła literackiego. Teksty audiowizualne

---

<sup>29</sup> Por. tamże, s. 92.

<sup>30</sup> R.W. Kluszczyński, *Film, wideo, multimedia. Sztuka ruchomego obrazu w erze elektronicznej*, Kraków 2002, s. 230.

<sup>31</sup> M. Hopfinger, *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa 1997, s. 61.

<sup>32</sup> M. Hopfinger, *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, Warszawa 2002, s. 9.

<sup>33</sup> A. Stoff, *Wartości sytuacyjne dzieła literackiego*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Łyszczuk, Lublin 1992, s. 111–135.



wykazują przy tym wysoki stopień semiotyzacji, co wzbogaca znaczenia pierwowzoru poprzez wpisanie ich w kody komunikacyjne właściwe uniwersum interpretacyjnemu twórców. Wykorzystywanie np. adaptacji filmowej w procesie interpretacji pierwowzoru powinno być zatem powiązane ze zwróceniem uwagi na jej genezę i wpisany w nią projekt wirtualnego odbiorcy. W kontekście niedawnej ideologizacji polskiej kultury jest to zadanie ważne. Szeroki dobór tekstów umożliwia wykrycie wpisanych w medialne konteksty ideologicznych matryc i produkowanych przez nie znaczeń, a także wykrywanie automatyzmów poznawczych, które poddają odbiorców medialnej przemocy. Tekst drukowany traci więc swą uprzywilejowaną pozycję na rzecz audiowizualnego nie tylko w dziedzinach informacji, propagandy czy rozrywki, lecz również w edukacji. Współczesne zrozumienie tekstu wymaga zatem nie tylko przeprowadzenia jego analizy i interpretacji, lecz także konfrontacji z innymi obiegami kultury, procedur komparatystyczno-kulturoznawczych.

### Wnioski

Tadeusz Miczka zauważa, że „ewolucja naszych podstawowych działań komunikacyjnych osiąga poziom, na którym [...] analiza językowa, lektura, transmisja informacji i percepcja [...] tracą swoje pierwszorzędne znaczenie w kulturze”<sup>34</sup>. Sytuacji tej nie wolno lekceważyć. Szkoła musi kształcić umiejętności wpisujące się w aktualne praktyki społeczne. Nieprzestrzeganie zasady wiązania teorii z praktyką pociąga dydaktyczne niepowodzenie. Podmiotowe traktowanie ucznia wymaga uwzględnienia kulturowych cech jego środowiska edukacyjnego. Nowe media stały się dlań interfejsem rzeczywistości<sup>35</sup>, a nauczyciel nie jest już ani głównym przekaznikiem wiedzy, ani nie kształci podstawowych sprawności. Odpowiednie przygotowanie nauczyciela do stapienia Gadamerowskich horyzontów w epoce informacyjnego tsunami wydaje się jednym z najważniejszych wyzwań stających przed polonistyką przebudowywaną w duchu nowych edukacyjnych wyzwań, aby nie spełniło się przewidywanie Jeana Baudrillarda, że „sztuczna inteligencja [...] stanie się protezą gatunku, który zapodział gdzieś zdolność myślenia”<sup>36</sup>.

### School interpretation in the era of mass media and multimedia

#### Abstract

The iconic context helps to create substantiation and to read symbolic meanings of texts. The contemporary teacher should refer to the deconstructionist model, which assumes that the reader should seek the meaning of the text in the environment of other texts, and thus include it in the contemporary interpretative universe, which is dominated by electronic media. It assimilates the text to the communication practice of pupils.

During Polish language lessons teachers ought to shape the pupils' abilities necessary to read net-literature and the hypertextual lay-out of printed handbooks, to use electronic handbooks, multimedia programmes, e-learning courses, to show pupils the value of noticing internet services and to demonstrate the use of its resources, and to use didactic screens

<sup>34</sup> T. Miczka, *O zmianie zachowań komunikacyjnych...*, s. 127.

<sup>35</sup> B. Skowronek, *Paradoksy edukacji medialnej*, „Nowa Poliszczyzna” 2004, nr 3–4, s. 70–77.

<sup>36</sup> J. Baudrillard, *Świat wideo i podmiot fraktalny*, tłum. A. Gwóźdź, [w:] *Po kinie?...*, s. 255.

supplemented with the teacher's verbal annotations. The latter do not only recall contexts, but they also arrange and synthesize information, and also show dependences, enriching the interpretation.

Nowadays, a direct reception of texts has been replaced by an indirect one. The literary text is often perceived as derivative. Subjective treatment of pupils demands considering the cultural attribute of their educational environment, in which the new media became the interface of reality. Today the main duty of the Polish teacher is the fusion of Gadamer's horizons: the historic one (of works) and the contemporary one (of readers).