

I Edukacja literacka i kulturowa

Krystyna KOZIOŁEK

Dydaktyka literatury i nowe media

1

W *Ziemi obiecanej* Reymont przedstawił obrazy technologicznego przyspieszenia, jakiemu uległa na przełomie XIX i XX wieku Łódź, zwana wówczas „polskim Manchesterem”. Pełna drastycznych opisów powieść ukazuje miasto jako arenę darwinowskiej walki o przetrwanie. Sukces nielicznych zostaje okupiony klęską innych. Miasto reprezentuje okrutną sprawiedliwość: niszczy zarówno tych, którzy akceptują morderczy wyścig, jak i tych, którzy sprzeciwiają się podobnej wizji ludzkiego losu. Jak pamiętamy, powieść ma trzech bohaterów, a każdy stanowi odmianę Balzakovskiego Rastignaca: Niemiec — Max Baum, Żyd — Moryc Welt i Polak — Karol Borowiecki. Każdy z nich obsesyjnie pragnie zdobyć fortunę, bez względu na koszty, jakich mogłoby to wymagać. I w końcu dostają to, czego tak bardzo pragnęli. Przypominam te oczywistości, aby przywołać jedną scenę z powieści, którą chciałabym uczynić modelem przemian technologii uczenia. Ojciec Maxa, stary Baum, jest właścicielem fabryki, w której nadal pracuje się na ręcznych krosnach; to fabryka bez parowych tkalni. We wspomnianej scenie oglądamy umierającą fabrykę oczami Trawińskiego, który przychodzi pożyczyć od Bauma pieniądze:

Suchy trzask warsztatów ręcznych, rozlegający się monotonnie, rozlewał po korytarzach mrocznych, zaśmieconych odpadkami bawełny i resztkami starych warsztatów, usypiający nastrój nudy i smutku. [...]

W salach fabrycznych również było pusto, mroczno i sennie.

Były to wielkie prostokąty, podparte w środku szeregiem żelaznych słupów, zapchane ręcznymi tkackimi warsztatami Jaccarda, które stały w dwa rzędy, pod gęsto rozłożonymi oknami. Połowa warsztatów stała nieczynna, obrośnięta niby mchem siwym, pyłem bawełnianym. [...]

Robotnicy byli starzy, spoglądali zagasłymi oczami apatycznie na przechodzącego i tkali dalej również sennie i automatycznie.

Trawiński z przykrością przechodził przez te na pół żywe sale, z przykrością patrzył na agonię ręcznego przemysłu, który z uporem szaleńców chciał walczyć z tymi potworami, których olbrzymie cielska rozdrwane energią, huczące siłą niepokonaną, widać było z okien tych sal.

Pytał o Bauma; pokazywali mu ruchem ręki lub głowy, nie odrywając się od roboty, nie podnosząc nawet głosu, jeśli mówili; wszyscy poruszali się jak senni, półmartwi, obojętni i smutni — smutkiem tych sal oślepych, cichych, umierających, przez które przechodził potykając się w ciemności o filary i o nieczynne warsztaty, o ludzi.

Przeszedł przez całe piętro dwóch pawilonów i wszędzie była ta sama pustka, nuda i senność.

Trawińskiego, ze względu i na własne położenie ogarniał coraz większy smutek, tracił zupełnie wiarę w pomoc Bauma i siedł z tym uczuciem, z jakim się idzie do konających — bo fabryka, która kiedyś pracowała w 500 ludzi, poruszała się teraz tylko stoma i wydawała mu się chorym, konającym organizmem, któremu nawet olbrzymie drzewa szumiące za oknami zdawały się śpiewać hymn śmierci¹.

Sugestywne obrazy umierania przestarzałej technologii włókienniczej czynię alegorią technologii komunikacyjnej, jaką posługuje się literatura. Jej funkcjonalność podkreśla także fakt, że ręczne warsztaty tkackie, opisane w powieści, wytwarzały wysokiej jakości produkt, jednak były zbyt praco- i czasochłonne.

2

Nauczanie lektury literackiej podlega nie tylko przemianom w zakresie metody i zestawu tekstów, ale także jest częścią rozwoju technologii komunikacji. Choć właściwie należałoby powiedzieć, że jest tego rozwoju ofiarą. Mój zawód polega na uczeniu czytania literatury w liceum oraz na uczeniu studentów filologii polskiej, jak uczyć czytania literatury w szkole. Uczę więc lektury i meta-lektury — co jest profesją tradycyjną i nieco staroświecką. Coraz częściej też postrzegam mój przedmiot, jego komentowanie i dydaktykę, jako dyscyplinę historyczną, badającą medium komunikacyjne, którego pierwszoplanowa rola odchodzi właśnie w przeszłość. Czuję się, jakbym pracowała w fabryce starego Bauma. Oczywiście, zdaję sobie sprawę, że miliony ludzi nadal czyta książki, ale zarazem mam rosnącą pewność, że ten kontakt z fikcją literacką staje się czymś w rodzaju przestarzałej technologii, której zarazem nie da się niczym zastąpić, więc jej kres zdaje się niewy-

¹ W.S. Reymont: *Ziemia obiecana*. T. 1—2. Oprac. M. Popiel. Wrocław 1996, s. 215—216.

obrażalny. Przejście od kultury słowa do kultury obrazu jest zmianą jakościową. To nie proste usprawnienie i ekonomizacja odbioru jak w procesie transformacji płyty gramofonowej, kolejno: w taśmę, kasetę, płytę CD, mp3. Nie wydaje mi się, aby elektroniczne edytory książek czy audiobooki ożywiły na większą skalę kulturę książki.

Niewątpliwie kurczy się przestrzeń czytania. W najprostszym rozumieniu, które obrazuje statystyka liczby przeczytanych książek przypadającej na jednego obywatela (1,2 książki w 2008 roku), poprzez specyficzne doświadczenie spotkania ze światem fikcji i metafory, jakie dokonuje się dzięki lekturze, aż po kontakt z wyjątkowym artefaktem wydawniczym, jakim jest wydrukowana na papierze książka. W przestrzeni publicznych dyskursów, pośród różnych odmian systemów znaków coraz rzadziej literatura dostarcza języka symbolicznego wspólnocie, w obrębie której powstaje. Bezpośrednim skutkiem zmniejszania się społecznej przestrzeni lektury jest przemiana odbiorcy. Maleją jego kompetencje literackie, mniej czytając, coraz mniej potrafi przeczytać, tj. — kontynuując metaforę technologiczną — obsłużyć złożoną i obcą mu maszynę tekstu.

W obliczu społecznej atrofii lektury na ironię zakrawa nurt teorii odbioru, który w post-strukturalnym wydaniu przyznaje czytelnikowi (czy raczej jego teoretycznemu fantomowi) wielką swobodę interpretacji, niemal nieograniczoną wolność lektury. Post-strukturalne teorie interpretacji przynoszą nową koncepcję lektury. Czytelnik nie jest już tylko odbiorcą, który deszyfruje językowe kody, ale staje się podmiotem różnorodnych operacji czytania, takich jak: rozumienie, skojarzenia, oceny, emocje. I co szczególnie dla nas ważne: czytaniu przyznana została moc przemiany umysłu i wrażliwości odbiorcy.

Realizacja podobnej koncepcji lektury tekstu w szkole wymaga jednak dwóch — niemal utopijnych — założeń: indywidualizacji nauczania oraz ciekawości i aktywności ucznia i nauczyciela, co przekłada się na wysiłek skupienia, konieczność praktykowania dialogu z uczniem, zgody na wypowiedzi emocjonalne, nawet pozbawione wartości merytorycznej. W ekonomii dydaktycznej zgoda na taką lekturę oznacza wydatek, trwonienie, inwestycję o niejasnych, choć pewnych zyskach. Taka lektura, jak pisze Michał Paweł Markowski,

jest nie tylko aktem, do czego jesteśmy przyzwyczajeni przez szkoły hermeneutyczno-filologiczne, nie jest wyłącznie rekonstrukcją zastanych konwencji, do czego sprowadza czytanie strukturalizm, ale jest też zdarzeniem, w którym ujawnia się nieoswajalna do końca inność tekstu, przekształcająca nas samych. Inność bowiem, jak pamiętamy, jest relacją; ma ona podwójną moc transformacji podmiotu: to, co inne, przekształca się dla niego w to samo (gdyż inaczej nigdy by niczego nie pojął), zarazem jednak on sam przekształca się w innego od siebie samego (bo inaczej nie pozwoliłby zaistnieć temu, co inne)².

² M.P. Markowski: *Zwrot etyczny w badaniach literackich*. „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1, s. 244.

Terytorium lektury staje się wówczas przestrzenią doświadczeń estetycznych i etycznych, gdzie uczeń może konfrontować swoje doświadczenia z innymi, gorszymi bądź lepszymi niż jego własne. W tym postrzegam największy walor lektury literackiej w szkole. Uporczywie poszukuję bowiem w czytaniu i komentowaniu literatury przestrzeni mediacji jednostki z innym oraz ze wspólnotą, która to mediacja byłaby istotna dla życia poza tekstem czy tekstowym zawodem. Dlatego nie waham się pytać teksty komentowane na lekcji: jakiemu istnieniu sprzyjają; jaki charakter promują: wrażliwy czy obojętny; dociekliwy czy powierzchowny; pretensjonalny czy skromny; dogmatyczny czy tolerancyjny? A pytanie to zostaje pomnożone i odmieniane na lekcji dzięki spotkaniu się ludzi, którzy czytają i rozmawiają o tym samym tekście. Ukrytą treścią tych sytuacji kolektywnej lektury jest proces uświadomienia uczniom, że „niezrozumiałość” czy „trudność” tekstu jest jego nieredukowalną własnością, a skomplikowanie przekazu jest uzasadnione złożonością treści, jaka zostaje w ten sposób wyrażona. Proces to żmudny, anachroniczny metodycznie, wymagający znalezienia formuły na pogodzenie intelektualnych, zmysłowych i emocjonalnych składników odbioru tekstu. Heterogeniczność i anarchia takiej lektury rzuca wyzwanie konwencji odbioru ukształtowanym przez ruchomy obraz, ale także ekonomii nauczania i potrzebie standaryzacji wiedzy. Lektura jako medium wiedzy o języku i rzeczywistości staje się na naszych oczach przestarzałą technologią reprezentacji.

3

Jak zmienia się miejsce lektury w klasie, kiedy nauczyciel dysponuje takimi środkami, jak np.: multimedialne konteksty historyczne; tekstowe, muzyczne, ikonograficzne komentarze; plany, mapy i schematy dawnych przestrzeni i budowli; zeskanowane edycje źródłowe i krytyczne; ścieżki muzyczne i pliki video dostępne on-line; słowniki, encyklopedie *etc.* W czym problem? — mógłby ktoś zapytać. Wszak to tylko technologiczne usprawnienie, ubogacenie literackiej dydaktyki, uczynienie nauczania bardziej atrakcyjnym i skutecznym. A jednak to nie to samo. I nie mam na myśli oczywistej odmienności tworzywa — różnicy między tekstem a obrazem. Chodzi mi raczej o inny rodzaj wspólnoty odbioru, jaka powstaje przy kolektywnej lekturze tekstu lub obrazu. Nie mam zamiaru kreślić tu czarnej wizji lekcji literatury w post-Gutenbergowskim świecie. Chętnie korzystam z różnych odmian hipertekstów na lekcjach literatury. Mój punkt widzenia naznaczony jest melancholią. Intryguje mnie przyszłość czytania, stąd z umiarkowanym sceptycyzmem myślę o zastosowaniu nowych mediów w edukacji literackiej.

Szkoły nie sposób sprowadzić do technologii uczenia. Jeśli to miałyby być jej istotą, wówczas nie ma powodu, aby państwo ponosiło takie wydatki. Edukacja internetowa załatwi to taniej i skuteczniej. Ale my, ludzie szkoły, wiemy, że jest ona specyficzną wspólnotą organizującą się wokół i w obrębie wiedzy. Być może

ostatnią tego typu wspólnotą w ponowoczesnym świecie, w której dochodzi do bezpośredniego, tj. fizycznego, spotkania tak wielu różnych jednostek i osobowości. Spotykają się w niej rozmaite społeczne grupy (rasowe, religijne, miejskie, wiejskie, zamożne i ubogie) i różnorodne osoby (wyrafinowane, prostolinijne; erudyci, ignoranci; uprzejme, chamskie itd.). W efekcie tych różnic wiedza zostaje przez ową wspólnotę natychmiast rozszczępiona, dzięki indywidualnym i społecznym osobowościom jej członków. Na tym właśnie polega edukacyjna użyteczność literatury, która w swoich historycznych odmianach stanowi model myślenia o świecie z różnych — często sprzecznych — perspektyw, a w dodatku oferuje miejsce głosowi czytelnika.

Kiedy patrzę na obraz, mój umysł jest zdominowany przez jedną — można by rzec — kartezyjską perspektywę. Taki punkt widzenia jest charakterystyczny dla postawy teoretyzującej i „przywołuje źródłowe znaczenie greckiego słowa *theoros* — obserwator. Zatem teoria staje się dziełem obserwatora, tym, co robią widzowie i słuchacze”³ — pisze Valentine Cunningham.

Kwestia ograniczeń poznania opierającego się na czystej obserwacji nie jest niczym nowym. Szczególnie mocno podejmuje ją refleksja nad fotografią i malarstwem impresjonistycznym. Omawiając modernistyczną dyskusję nad tym problemem, Martin Jay przywołuje spór Paula Gaugina z impresjonistami:

Oni zwracają uwagę wyłącznie na to, co widzą oczy i zaniedbują duchowy wymiar refleksji — co spycha ich w naukową zdroworozsądkowość... Cóż można usłyszeć w ich wypowiedziach o sztuce? Pełen afektacji, powierzchowny opis tworzywa. Nie ma tam refleksji⁴.

Spadek zaufania do epistemologicznej przewagi wzroku łączy się z nieufnością wobec technologii opartej na ludzkim spojrzeniu. Dylematy artystów opisywane przez Jaya korespondują wyraźnie z moimi wątpliwościami nauczyciela, kiedy zastanawiam się nad wadami i zaletami przemian w technologii nauczania. Wątpliwości nie znikają nawet przy podglądaniu nauczania przedmiotów, które bez oporów sięgają po media elektroniczne. Oto przykład. W numerze amerykańskiego pisma „Etnografia i Edukacja” znajdujemy dwa artykuły poświęcone omawianemu problemowi. Pierwszy, *Hipermedia etnograficzne w przestrzeni edukacyjnej: możliwości i wyzwania*⁵, mówi o korzyściach, jakie przynosi uczniowi i nauczycielom wprowadzenie w przestrzeń lekcji różnego rodzaju „hiperme-

³ V. Cunningham: *Theory, What Theory?* In: *Theory's Empire. An Anthology of Dissent*. Ed. D. Patai, W.H. Corral. New York 2005, s. 26.

⁴ Cyt. za M. Jay: *Kryzys tradycyjnej władzy wzroku. Od impresjonistów do Bergsona*. Przeł. J. Przeźmiński. W: *Odkrywanie modernizmu. Przekłady i komentarze*. Red. i wstęp R. Nycz. Kraków 1998, s. 300.

⁵ A. Coffey, E. Renold, B. Dicks, B. Soyinka, B. Mason: *Hypermedia ethnography in educational settings: possibilities and challenges*. „Ethnography and Education” 2006, T. 1, nr 1, s. 15—30.

dialnych aplikacji”. Autorzy kładą nacisk na możliwości interaktywnej nauki, jaką umożliwiają świetnie wyposażone centra naukowe.

W tym samym wydaniu można znaleźć artykuł pt. *Budowanie współpracy: proces konstruowania wspólnoty w miejskiej szkole podstawowej*⁶. Autorzy: Kathleen Grove i Douglas Fisher, towarzyszyli grupie studentów i nauczycieli podczas ich pracy w szkole. Obserwacje i rozmowy stały się podstawą głoszonej w artykule tezy, że tworzenie wspólnoty wymaga przede wszystkim czasu i rozmów, aby przeszkody i trudności wspólnego bycia w przestrzeni edukacji mogły zostać przezwyciężone.

I w tym właśnie, moim zdaniem, tkwi sedno rozdarcia, jakiemu podlega nauczyciel we współczesnej szkole, nawet ten najlepiej uzbrojony w metody oraz narzędzia nowoczesnej dydaktyki. Z jednej strony atrakcyjne i sugestywne multimedia oraz elektroniczne treści dydaktyczne, z drugiej — „tworzenie wspólnoty, która potrzebuje czasu i rozmowy”. Mnie, nauczycielce literatury, metodologia nowych mediów w dydaktyce zdaje się obiecywać równowagę między czytaniem a patrzeniem. Podejrzewam jednak, że ów optymistyczny punkt widzenia stara się ukryć nieusuwalny konflikt. Dostrzegam dwa podstawowe powody koniecznej obecności mediów elektronicznych w nauczaniu: większa efektywność wykorzystania czasu lekcyjnego oraz troska o uczynienie nauczania coraz bardziej atrakcyjnym. Lekcja zmierza w ten sposób w stronę wizualnej prezentacji, a celem wydaje się jakiś rodzaj interaktywnego, edukacyjnego *show*. I tu pojawia się wątpliwość: czy te oszczędzające czas „edukacyjne maszyny” pozwalają nam — nauczycielom i uczniom — zyskać dodatkowy czas na rozmowę i refleksję? Wątpię. Podejrzewam, że ich nad-użycie ma w sobie coś z histerycznego lęku przed czystą rozmową lub myśleniem, bądź po prostu przed nudą.

Mam jeszcze inną wątpliwość. Czy przypadkiem za ekspansją mediów w nauczaniu, także literatury, nie stoi rodzaj wstydu i poczucia winy instytucji kształcenia literackiego, że nie są one wystarczająco nowoczesne? Że literatura jest starym medium, przestarzałą maszyną znaczeń, starym modelem przedstawienia? Stary Baum w powieści Reymonta opierał się nowej technologii produkowania tkanin. Heroicznie zmierzał do bankructwa, ciągle jednak wytwarzał wysokiej jakości produkty, jednak zbyt drogie w porównaniu z wyrobami konkurencji, nawet dużo gorszej jakości.

Czytanie literatury jest istotnie nieco staroświeckim procederem, czasochłonną inwestycją o niepewnych zyskach. Jednak opuszczenie tego pola i oddanie nauczania i wyobraźni ucznia coraz bardziej wyemancypowanym obrazom zmienia go w rodzaj biernego przechodnia w muzeum wiedzy. Zanik doświadczenia lektury powoduje m.in. zamieranie rozmowy; przerywa swoisty trening w dialogu z innymi niż własna perspektywami postrzegania świata.

⁶ K. Grove, D. Fisher: *Doing collaboration: the process of constructing an educational community in an urban elementary school*. „Ethnography and Education” 2006, T. 1, nr 1, s. 53—66.

Czy na dzisiejszej lekcji literatury w szkole są jeszcze czytelnicy, czy już tylko widzowie?

4

John Hillis-Miller pisze:

Drukowana literatura była wykorzystywana jako podstawowy środek, za pomocą którego obywatele danego narodu byli zaznajamiani z poglądami, ideami, wartościami i formami zachowań, które miały ich uczynić lepszymi obywatelami. Obecnie tę rolę w coraz większym stopniu będą odgrywać — lepiej lub gorzej — radio, kino, telewizja, video, DVD oraz internet⁷.

Nawet najważniejszą zdawałoby się funkcję budowania tożsamości etnicznej przejmują powoli od literatury inne media, co zadziwia nawet ludzi kina, jak Andrzej Wajda, dla którego film był jednak zawsze w jakiś sposób wypełnieniem literatury. Pytany, czego uczy się od swoich studentów, odpowiada:

— Urodzili się patrząc na obrazki i aż mnie zdumiewa, co potrafią z nimi zrobić. W moim pokoleniu tylko jeden Jerzy Kawalerowicz wiedział instynktownie, jak sfotografować człowieka w samochodzie, tak by wszystkie ujęcia się potem zmontowały, a dla nich to żadna filozofia⁸.

Bez wątpienia skończył się czas, kiedy to literatura pełniła funkcję modelu zarówno rzeczywistości, jak i fantazji. Nowe pokolenie nie szuka obrazu swoich czasów najpierw w literaturze. Zarazem nadmierne zaufanie nauczyciela i ucznia do dydaktycznej siły obrazu gotuje na nich pułapkę. Kognitywny optymizm obrazu sugeruje, że wszystkiego można nauczyć, jeśli się to wystarczająco jasno przedstawi; a wówczas każdy problem może znaleźć rozwiązanie. Literatura, ta, którą cenię, nigdy nic podobnego nie obiecywała. A raczej przeciwnie, zmuszała do aktywności wyobraźni, prowokowała bezwiedne niemal praktyki interpretacji, przełamywała postawę widza, bo też nic tu poza literami do zobaczenia nie ma. Dzięki tej skromności środków literatura stawia nas w sytuacji, w której wysiłek języka napisanego jest bezowocny bez naszego wsparcia. Fryderyk Nietzsche pisze o takiej postawie następująco:

Zatroskani jednak nie niepokieszeni, stajemy na chwilę na uboczu, jako postrzegacze, którym dozwolono być świadkami owych potwornych walk

⁷ J. Hillis-Miller: *On Literature*. London—New York 2002, s. 9.

⁸ „Czytam, szukam, tropię”. Z Andrzejem Wajdą rozmawiają Katarzyna Janowska, Piotr Mucharski. Wywiad dostępny w Internecie: http://www.teatry.art.pl/portrety/wajda_a/czyta.htm.

i przejść. Ach! Jest czarem tych walk, że kto na nie patrzy, musi je też toczyć!⁹

Kino, telewizja i sieć, pomnażając bez końca na naszych oczach obrazy, obiecują — poza informacją — nieograniczone możliwości tworzenia potencjalnych wspólnot. W rzeczywistości jednak monitor alienuje nas, podobnie jak maszyna XIX-wiecznego łódzkiego robotnika. Przebywając wspólnie z innymi w jednej hali, pozostawał uwięziony w niewidzialnej celi łączącej go z maszyną, podobnie jak my przyłączeni jesteśmy do jakiejś odmiany ekranu. Nie ustanawiamy w ten sposób żadnej realnej wspólnoty użytkowników sieci. Komunikacja tego typu stanowi jedynie substytut więzi emocjonalnych, jakie mogą powstać tylko w bezpośrednim kontakcie z innym, w bliskości dialogu i kontrowersji.

Obcowanie z ekranem przetwarza nas w istoty coraz bardziej niecierpliwe, „skipujące” i „klikające”, aby w kółko tasować obrazy, którymi coraz szybciej się nudzimy, więc szukamy kolejnego, „odświeżonego”. Zauważalnym efektem kultury szybkich obrazów jest rosnący problem z koncentracją, jakiego doświadcza wielu uczniów. Coraz trudniej przychodzi im skupienie na pojedynczych niesymultanicznych komunikatach — tekście, mowie, muzyce, pojedynczym obrazie czy fotografii.

Szkoła musi więc szukać równowagi między efektywnością i atrakcyjnością nowych środków dydaktycznych a sztuką cierpliwego dialogu. W tym postrzegam rolę literatury nie tylko jako przedmiotu, ale właśnie jako środka do uprawiania ćwiczeń z uwagi i wyobraźni. Język literatury nie pozwala przy tym zapomnieć o sobie, trudniej osuwa się w przezroczystość, podczas gdy

ekran — pisze Andrzej Gwóźdź — staje się przestrzenią reprezentacji, znosi różnice między sobą jako powierzchnią projekcji a tym, co projektowane: wymazuje siebie jako formę, w jednej chwili stając się medium¹⁰.

Podstawową funkcją odbiorcy staje się już nie aktywność wyobraźni i interpretacja, ale proste rozpoznanie. Refleksja zlewa się z percepcją, a „ekran jest po prostu interfejsem między podmiotem, a tym, co percypowane”¹¹.

Ta wiedza nie jest nowa. Od czasów Marksa, a w naszych czasach McLuhana, wiemy, że technologia nie jest tylko środkiem, w którym narzędzie sprzymierzone z intelektem daje mocy człowiekowi kolejną protezę, aby skuteczniej przekształcać rzeczywistość. Niebezpieczna emancypacja technologii daje o sobie znać zwłaszcza w momentach gwałtownej transformacji. Geografia zysku przemieszcza wte-

⁹ F. Nietzsche: *Narodziny tragedii czyli Grecy i pesymizm*. Przeł. L. Staff. Warszawa 1907, s. 108.

¹⁰ A. Gwóźdź: *Technologie widzenia, czyli media w poszukiwaniu autora: Wim Wenders*. Kraków 2004, s. 54.

¹¹ Ibidem, s. 56.

dy kapitał, na pozór zależny od ludzi i rzeczy. W efekcie technologia wyparowuje z przestrzeni, usuwając z niej też ludzi, a rzeczy pozbawiając ciepła ludzkiej ręki.

To przestroga, której udzielam sobie, kiedy śnię na jawie o utopijnym przemierzu umysłu, ciała, rzeczy i techniki w nauczaniu; o niewinnym następstwie mediów: elektronicznego w miejsce drukowanego.

Крыстына Козелек

ДИДАКТИКА ЛИТЕРАТУРЫ И НОВЫЕ МЕДИА

Резюме

Обучение литературе подвергается не только переменам в области дидактических методов и списка канонических текстов, но также является частью развития технологии коммуникации. Автор статьи задумывается над тем, как изменяется статус обязательного чтения в школе, когда учитель располагает такими средствами, как мультимедийные исторические контексты; текстовые, музыкальные, иконографические комментарии; саундтреки и видеоряды, доступные он-лайн; словари, энциклопедии и т.д.

Автор поднимает вопрос, позволяют ли совершенствующие уроки «образовательные машины» учителям и ученикам выиграть дополнительное время на беседу и размышления. Не стоит ли случайно за экспансией медиа в процессе обучения определенный вид стыда и чувство вины институтов литературного образования, что они не являются достаточно современными, а сама литература становится на наших глазах архаическим посредником, устаревшим механизмом значений, старой моделью представления?

Krystyna Koziółek

DIDACTICS OF LITERATURE AND NEW MEDIA

Summary

Teaching literature undergoes not only changes within didactic methods and a set of canonic texts, but it is also a part of the communication technology development. The author of the article ponders upon the ways in which the status of the school reading changes, the situations in which the teacher uses such means as, for example, multimedia historical contexts, textual, musical and iconographic comments, musical soundtracks and video files available on-line, dictionaries, encyclopaedias, etc.

The author asks the question if the “educational machines” facilitating the lesson allow the teachers and students to gain extra time for discussion and reflection. Is it not the case that the expansion of media in teaching is accompanied by shame and sense of guilt of the literary education institution that they are not modern enough whereas the literature itself has become an archaic medium, an old-fashioned machine of meanings, an old model of presentation?