

Ekologia medialna

– rozmowa Sławomira Jacka Żurka
z prof. dr. hab. Leonem Dyczewskim OFMConv
z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

■ **Sławomir Jacek Żurek:** Jakie znaczenie mają media elektroniczne dla rozwoju współczesnej kultury?

■ **Prof. Leon Dyczewski:** Podobne, jak przez wiele wieków miało słowo drukowane. To właśnie dzięki książce drukowanej (od 1450 r.) oraz prasie (od 1609 r.) upowszechniały się ludzkie przemyślenia i przeżycia, odkrycia i urządzenia, wzory życia, metody pracy i formy zabawy. To właśnie drukiem przekazywano przeszłość, teraźniejszość i wizje rozwojowe małych i wielkich narodów. Upowszechniano idee, wartości, normy, świat doczesny i nadprzyrodzony, słowo ludzkie i Słowo Objawione Boga. Przekazywano wytwory kultury materialnej, społecznej i symbolicznej. A także pobudzano do nowej twórczości. Dzisiaj tę rolę pełnią media elektroniczne, a czynią to bardziej wyraziście, bo dysponują ogromnym bogactwem kolorów, dźwięków i ruchu. Dzięki możliwości włączania w tworzenie i przekaz dorobku kulturowego efektów wizualnych, akustycznych i ruchowych, media elektroniczne stały się szybko ważnym, a śmiem twierdzić – dzisiaj podstawowym – czynnikiem tworzenia i upowszechniania kultury, i to we wszystkich jej dziedzinach. I od tego, w czyich rękach znajdują się dzisiaj media elektroniczne, kto przez nie „przemawia”, w ogromnej mierze zależy kultura przyszłości. Mogą one upowszechniać wytwory o byle jakiej jakości, trywialne

Leon Dyczewski
OFMConv
prof. dr. hab.;
kierownik Katedry
Socjologii Kultury
KUL; dyrektor
Studium Komuni-
kowania Społecz-
nego i Dziennikar-
stwa KUL.

treści i formy, pobudzać do poszukiwania głównie przyjemności i wygody życia, a tym samym kształtować przede wszystkim kulturę materialną, postawy egoistyczne. Mogą też propagować takie treści i formy, które sprzyjają poszukiwaniu prawdy, czynieniu dobra i tworzeniu piękna. Wówczas kultura nowoczesnego społeczeństwa będzie bogata w wytwory kultury, zarówno materialnej, jak i duchowej, o „ludzki oblicz”. Będzie to kultura potrzeb rozwojowych osoby ludzkiej.

■ **Jakie szanse otwierają media elektroniczne przed ich użytkownikami, szczególnie na polu edukacji?**

■ Funkcja edukacyjna mediów jest powszechnie uważana za najważniejszą. I jeżeli obecnie tzw. media komercyjne rozwijają przede wszystkim funkcję rozrywkową (zabawową), to media publiczne są zobowiązane przez społeczeństwo, do którego należą, do pełnienia funkcji edukacyjnej. Zresztą edukacja towarzyszy także funkcji rozrywkowej i informacyjnej. Przez zabawę uczymy się bardzo wiele. A dobra informacja jest podstawowym elementem edukacji. Jak tę funkcję edukacyjną pełnią dzisiaj najbardziej powszechne media w Polsce, a więc telewizja, radio i prasa, to zupełnie inny problem. Formułujemy wiele zarzutów i postulatów pod adresem telewizji publicznej i radia publicznego, bo szczególnie od nich domagamy się, aby funkcję edukacyjną pełniły jak najlepiej. Przecież zarządowi i dziennikarzom tych mediów powinno zależeć na tym, aby obywatele III Rzeczypospolitej byli świątliwi, bo z ich woli i na bazie ich pieniędzy one funkcjonują.

Media coraz szerzej są włączane przez instytucje edukacyjne w proces

nauczania. Coraz więcej szkół wyposażonych jest w komputery z dostępem do Internetu, w pracownie akustyczno-wizualne, gdzie uczniowie sami tworzą audycje radiowe i telewizyjne. Media są wykorzystywane do nauczania historii, literatury, nauk ścisłych. Ułatwiają kontakt szkoły z innymi szkołami i różnymi instytucjami. Same media i ich funkcjonowanie stały się tematem nauczania szkolnego.

Funkcjonują już uniwersytety oparte o media elektroniczne – studenci pozostają w miejscach swojego zamieszkania i pracy, a przy pomocy sieci elektronicznej korzystają z wykładów, konsultują się z profesorami. Tylko dwa, trzy razy w roku przyjeżdżają na egzamin. Ułatwia to zdobywanie wyższego wykształcenia tym, którzy z powodu pracy zawodowej, obowiązków domowo-rodziny lub stanu zdrowia nie mogą studiować w trybie stacjonarnym w ośrodku akademickim. W Stanach Zjednoczonych w roku 2000 w ten sposób studiowało około 750 tys. osób. W Europie najbardziej znany jest tego typu uniwersytet w Hadze.

■ **Jak można zdefiniować pojęcie „ekologia medialna”, którego używa Książd Profesor w swoich rozprawach naukowych?**

■ Ekologię tworzą wszystkie elementy, które względnie stale towarzyszą życiu człowieka i które on stara się umiejętnie wykorzystać dla swojego rozwoju. Ich obecność zaznacza się w stylu życia. Wiele takich elementów jest wspólnych dla milionów ludzi, a wiele swoistych dla określonych regionów geograficznych, środowisk społeczno-kulturowych, kategorii i grup społecznych. Tak więc, mieszkańcy terenów nadmorskich, ludzie jezior i wielkich rzek uczą się pływać, budują łodzie, zapory wodne, szyją

odpowiednie ubranie, uczą się łapania ryb i przyrządzania z nich różnorodnych potraw. Te umiejętności nie są potrzebne ludziom gór. Ci z kolei uczą się chodzić po nierównych terenach, budują pojazdy z hamulcami, stawiają domy ze spadzistymi dachami, tak śpiewają, by ich daleko słyszano i w razie zaginięcia odnaleziono itp. Ludzie nad morzem i w górach mają swoje specyficzne warunki egzystencji i odmienne style życia, czyli własną ekologię, z którą związali swój osobisty i społeczny rozwój. W ekologię życia ludzi XXI wieku włączane są media elektroniczne. Upowszechniają się one w błyskawicznym tempie, jak żadne z dotychczasowych wynalazków. Przeciętny obywatel społeczeństwa informacyjnego coraz częściej sięga po Internet i telefon komórkowy. W Niemczech w 2001 roku 50% dzieci i młodzieży w wieku 12–19 lat miało telefon komórkowy, 85% użytkowało komputer, prawie 70% korzystało z Internetu. Przeciętny Niemiec w wieku 14–49 lat mediom poświęcał 7,5 godzin dziennie, najwięcej telewizji i radiu. Jednakże wielu współcześnie żyjących ludzi w obcowaniu z mediami elektronicznymi przypomina analfabetę lub dziecko nieumiejące jeszcze czytać. Trzyma ono w ręku wspaniałą książkę, ale nie potrafi z niej korzystać. Ogląda więc tylko obrazki i też rozumie z nich niewiele albo zgoła nic, bo klucz do ich rozumienia zawierają teksty obok obrazków. Człowiek XXI wieku przed mediami elektronicznymi nie ucieknie i nie może być wobec nich obojętny. Musi je więc poznawać i mądrze włączać w całość swojego życia.

■ **Czy do korzystania z mediów należy wychowywać? Jeśli tak, to w jaki sposób?**

■ Wychowywanie do mediów rozwinęło się szczególnie w tych krajach, które mają najdłuższą historię powszechnego korzystania z nich, a więc w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemczech, Szwecji. W wielu szkołach jest tam specjalny przedmiot albo zorganizowane są zajęcia, podczas których dzieci uczą się krytycznie oglądać programy medialne, dokonywać ich oceny i wyboru, a także tworzyć proste programy telewizyjne i radiowe. Pozwala to kształtować świadomość, że świat ukazany w mediach jest światem sztucznie tworzonym.

W Polsce nie ma jeszcze powszechnego przekonania, że do mediów należy wychowywać. Badania przeprowadzone na ten temat przez Katedrę Socjologii Kultury KUL w Lublinie i Kolbuszowej w 2002 roku wykazały, że spośród 100 pytanых na ten temat rodziców mających dzieci w klasie IV szkoły podstawowej tylko 53% widzi potrzebę specjalnego przygotowania dziecka do korzystania z mediów, 22% takiej potrzeby raczej nie widzi, 5% uważa to za zbędne, a 20% nie ma na ten temat zdania. Świadomość rodziców na temat przygotowania dziecka do korzystania z mediów jest zatem niewysoka, zarówno w małym, jak i w dużym mieście, a poziom wykształcenia różnicuje ją w niewielkim stopniu. A w nowoczesnym świecie jest konieczne, by dziecko uczyło się umiejętności życia z mediami i wykorzystywania ich dla pełnego rozwoju swojej osobowości.

Edukacja medialna powinna odbywać się w domu, w szkole i poprzez media, a media publiczne powinny ją prowadzić obowiązkowo. Edukacja medialna w szkole winna: dać dzieciom wiedzę ogólną o mediach, mechanizmach i skutkach ich oddziały-

wania, uczyć obsługi sprzętu medialnego, dawać możliwość tworzenia przez dzieci audycji telewizyjnych i radiowych, własnych programów komputerowych i gier, wideotekstów, wideoklipów itp., wprowadzać dzieci w ogólną kulturę medialną, w jej język i mechanizmy funkcjonowania, aby jako dorośli byli nie tylko jej krytycznymi odbiorcami, ale i pożytecznymi twórcami.

■ **W jakie kompetencje medialne musi być zaopatrzony współczesny odbiorca mediów?**

■ Kompetencja medialna to nowe określenie, które w ostatnich latach często pada w dyskusjach na temat mediów i się upowszechnia. I dobrze, bowiem wyraża ono postulat, by dzisiejszy człowiek miał odpowiednią wiedzę na temat mediów i odpowiednią praktykę obcowania z nimi. Harald Gapski w swojej książce pt. *Medienkompetenz*, wydanej w 2001 roku, przytacza aż 104 definicje kompetencji medialnej. Dzisiaj jest ich zapewne więcej. Kompetencja medialna jest umiejętnością nieodzowną dla aktywnego i twórczego życia jednostki w społeczeństwie informacyjnym. Przejawia się ona w znajomości technologii mediów, ich organizacji i mechanizmów działania; w znajomości języka mediów, skutków oddziaływania samych mediów oraz treści i form przez nie przekazywanych; w refleksyjnym, krytycznym i selektywnym odbiorze tego, co media oferują; w znajomości form używania mediów w życiu osobistym i rodzinnym; w posługiwaniu się mediami w życiu publicznym; w znajomości prawa medialnego oraz sposobów obrony przed negatywnymi skutkami użytkowania mediów. Posiadanie umiejętności w tych zakresach chroni tożsamość jednostek, sprzyja roz-

wojowi zarówno ich osobowości, jak i życia społecznego.

■ **Czy dziś możemy już mówić o pedagogice medialnej?**

■ Jak najbardziej. Jest ona już nawet wykształtowaną dyscypliną naukową, coraz bardziej popularną. Świadczy o tym wzrastająca liczba publikacji i konferencji naukowych organizowanych na ten temat. Drugie wydanie książki bpa Adama Lepy *Pedagogika mass mediów* (jednej z pierwszych i podstawowych publikacji na ten temat) bez szczególnej reklamy szybko się rozchodzi.

■ **Jak rozumie Ksiądz Profesor pojęcie „multimedialność”?**

■ To obok kompetencji medialnej drugie pojęcie najczęściej spotykane w dzisiejszej literaturze na temat społeczeństwa informacyjnego. Jest to pojęcie ogólne, obejmujące wiele nowych produktów i usług komputerowych, telekomunikacyjnych oraz innych środków medialnych.

Multimedia mają trzy istotne cechy: możliwość interaktywnej komunikacji, tzn. użytkownik mediów jest nie tylko biernym odbiorcą, ale używając do tego odpowiednich środków, może przekazywać swoje treści i formy nadawcy oraz innym użytkownikom mediów; zintegrowane użycie różnych mediów, tzn. dynamiczne media (wizualne i akustyczne) są łączone ze statycznymi (np. tekst, dane statystyczne, wykresy); cyfrowa technologia, która pozwala na przechowywanie, obrabianie i przekazywanie ogromnej liczby danych.

■ **Jakie jest Księdza ulubione medium?**

■ Chyba nie mam ulubionego. Najczęściej używam komputera. Lubię słuchać dobrej muzyki z radia lub CD. Jeżeli mam czas, chętnie oglądam te-

matyczne reportaże i filmy dokumentalne. Niestety, te dobre audycje są najczęściej nadawane zbyt późno, kiedy przeciętny człowiek już śpi, by następnego dnia móc wydajnie pracować.

■ **Ile godzin dziennie Książd Profesor spędza przed komputerem, surfując w Internecie?**

■ Przy komputerze spędzam wiele godzin, bo jest on moim podstawowym narzędziem pracy. Służy mi do pisania wszystkiego, od książek do prywatnych listów. A w Internecie surfuję wtedy, kiedy czegoś celowo szukam, i tyle czasu na to poświęcam, aż znajdę. Czasami, zniechęcony brakiem efektu, przerywam poszukiwanie.

Rozmowę przygotowała do druku
Elżbieta Żurek

Klemens Stróżyński

Digitalizacja ćwiczeń w pisaniu, czyli wpływ komputerów na szkolną polonistykę



Klemens Stróżyński

polonista, pedagog, dziennikarz i publicysta, redaktor Wydawnictwa Szkolnego PWN w Poznaniu; wykładowca w Pierwszym Podyplomowym Studium Ewaluacji i Egzaminowania Uniwersytetu Gdańskiego; moderator witryny internetowej „Ocenianie” (www.klubnauczyciela.pl). Jego główne kierunki zainteresowań to dydaktyka, ewaluacja, zarządzanie oświatą, technologie informacyjne. Autor wielu publikacji, m.in.: *Zasady oceniania wewnątrzszkolnego* (2000), *Jak oceniać i uczyć samooceny* (2000), *Jakość szkoły, jej planowanie i diagnoza* (2000), *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach* (2001), *Technologia informacyjna w nowoczesnej szkole. Poradnik dla humanistów i innych nauczycieli* (2001), *Szansa na sukces egzaminacyjny. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne z przedmiotów humanistycznych w gimnazjum* (2001), współaut. Z. Lisiecka).

Dwa lub trzy lata temu zacząłem pisać *Przemówienie Fontu nad grobem Czcionki*. Wydawało się bowiem, że zapisywanie tekstu ręką lub na maszynie (a także druk tradycyjny) definitywnie przechodzi do przeszłości, na rzecz tekstów zapisywanych elektronicznie. I nie chodzi tu tylko o samą technikę stawiania i utrwalania znaków, choć w przypadku nauczycieli kształcenia początkowego ważne jest przekonanie o sensowności ćwiczenia ręki ucznia w związku z wprowadzaniem liter.

Po jakimś czasie zarzuciłem tekst, ponieważ stwierdziłem, że jeśli nawet tradycyjny sposób pisania (który określiłem za pomocą metafory „czcionka”) istotnie przechodzi do przeszłości, to ów grób będzie jeszcze długo kopany. Co nie zmienia faktu, iż stosowanie komputerów, a szczególnie rozwój Internetu, w istotny sposób zmienia sposób komunikowania się, w tym zwłaszcza wytwarzania tekstów. Te zmiany trzeba nie tylko zauważyć i zrozumieć, ale zaakceptować i stosować w nauczaniu.

Pora wytłumaczyć się z tytułu prezentowanego szkicu. Jest zaskakujący, tak jak zaskakujące i paradoksalne jest zjawisko, na które zwraca uwagę. Font¹ to, oczywiście, metafora tekstu komputerowego, Czcionka² – główny znak Galaktyki Gutenberga, czyli metafora pisma dostępnego dla wszystkich, druku, na którym wyrosła cywilizacja nowoczesna. Cywilizacja, w której wszyscy mogą uczestniczyć w kulturze. Cywilizacja masowej szkoły, masowego odbiorcy literatury. Już w tym miejscu dodajmy: masowego **biernego** odbiorcy.

Pismo, a także mowa, w istocie ma charakter analogowy, czyli ma postać zmieniającej się wielkości fizycznej. Jeśli spojrzeć na rodowód alfabetu, to ową analogię (źródłosłów wyrazu „analogowy”) można dostrzec przynajmniej w ideogramach poprzedzających powstanie liter. Zmiana zapisu z analogowego na cyfrowy daje ogromne i dawniej nieznane możliwości, co najlepiej widać na przykładzie cyfrowego zapisu dźwięku na płytach kompaktowych lub cyfrowego zapisu obrazu fotograficznego. To nie tylko jakość, to przede wszystkim możliwość przekształcania. Zapis tekstu w komputerze to ciąg cyfr, dokładniej: ciąg liczb zapisanych poprzez sekwencje otwarcia lub zamknięcia bramki logicznej. Obserwowanym przez wszystkich efektem takiego zapisu jest możliwość powiększania lub pomniejszania czcionki na ekranie, zmiana jej kroju, zastępowanie alfabetu łańciskiego cyrylicą itd., a także możliwość innych jeszcze przekształceń (choćby zamiany na dźwięk), o których

nie ma potrzeby tu wspominać. A tytułowa digitalizacja (po polsku zwana nieładnie „cyfryzacją”) to właśnie zmiana postaci sygnału z analogowej na cyfrową.

To naprawdę paradoksalne, że zmiana sposobu zapisywania tekstu na zupełnie obcy naszym doświadczeniom zmysłowym może spowodować pozytywne zmiany w sposobie komunikowania się, może uczynić sposoby naszej wypowiedzi bardziej funkcjonalnymi. I to tylko poprzez uelastycznienie techniki utrwalania i przesyłania tekstu i dzięki możliwościom jego przekształcania.

Czytanie wczoraj i jutro

Ten podrozdział nie dotyczy ćwiczeń proponowanych niżej, ale jest potrzebny dla zrozumienia, jak głębokie są zmiany dokonane przez rewolucję komputerową zarówno w sferze percepcji tekstów, jak i w sposobie ich kreowania adekwatnie do zakładanej percepcji. Jesteśmy – postawię taką, może zbyt śmiałą tezę – na „kulturowym zakręcie”, jeśli chodzi o czytanie. Przechodzimy od będącego fundamentem naszej kultury czytania linearnego do przyszłościowego czytania hipertekstowego (może lepiej nazwać je strukturalnym).

Linearność czytania polega na tym, że czyta się w takiej kolejności, w jakiej poszczególne informacje zostały utrwalone. Sama kolejność zapisu wpływa więc na to, w jaki sposób treść jest przyswajana, decyduje zatem w pewnym stopniu o strukturze wiedzy czytelnika. Autor wybiera pewne strategie zapisu,

¹ Font – zestaw znaków pisarskich dla urządzenia elektronicznego lub programu (*Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998); potocznie: znak elektroniczny litery lub cyfry.

² Czcionka – rodzaj nośnika pisma drukowanego; ma postać prostopadłościennego słupka (gł. z metalu lub tworzywa sztucznego); tworzy na podłożu drukowym obraz znaku graficznego (np. litery, cyfry...) – tamże.

na przykład: wstęp, rozwinięcie, zakończenie (struktura rozprawki); przechodzenie od rzeczy prostszych do bardziej skomplikowanych; zaczynanie od przykładu, by wnioskować, albo podanie najpierw tezy, by ją potem zilustrować przykładami itp.

Czytanie „zgodne z kulturą”, tradycyjne, polegało na przejściu przez cały tekst w takiej kolejności, jak to przewidywał czy – lepiej – zaplanował autor. Takie czytanie „od deski do deski” uważane było za najwartościowsze (taka też jest wymowa przytoczonego frazeologizmu). To było czytanie dokładnie linearne. Jego zasadniczą wadą było to, iż nie uwzględniało ani wiedzy czytelnika, ani jego schematów poznawczych. Dopiero po przeczytaniu całości poznana treść była indywidualnie restrukturyzowana, włączana w system wiedzy czytelnika.

Ten sposób odbioru zaczął się zmieniać od czasu, kiedy pojawiły się gazety. W nich programowo zrezygnowano ze strategii czytania „od deski do deski” na rzecz **strategii oferowania**. Ta strategia przejawiała się w zaplanowaniu działów tematycznych czasopism, w konstruowaniu nagłówków artykułów (zasada konkurencyjności tekstów względem siebie), wreszcie – to zjawisko ostatnich dziesięcioleci – w zwyczaju umieszczania na pierwszej stronie skrótów artykułów znajdujących się głębiej.

Zasada oferowania pojawiła się prawdopodobnie w wyniku obserwowania lektury niestarannej, spowodowanej czy to brakiem czasu, czy brakiem zainteresowania. Taka lektura, potępiana przez myślenie średniowieczne, jest właściwa

naturze człowieka. Wystarczy obserwować małe dzieci, które najpierw sprawdzają, czy w książce są obrazki, czy są one ciekawe – a dopiero potem decydują o ewentualnym przystąpieniu do czytania. W podobny sposób ludzie przeglądają książki przed ich zakupem, przerzucając kartki, czytając spis treści, zaglądając na koniec.

Pełna realizacja zasady oferowania i uwzględnienia indywidualnych potrzeb odbiorczych czytelnika mogła zostać zrealizowana dopiero wtedy, kiedy rozwój technologii informatycznej (nie „informacyjnej”, ale tej ściśle związanej z komputerami) umożliwił pojawienie się hipertekstu. Rozpoczął się okres czytania nielinearnego. Już na etapie przeglądania hipertekstu dokonuje się wyboru, które informacje zostaną poznane i przyswojone, a które pominięte.

Istotą hipertekstu jest **zniknięcie autora jako podmiotu organizującego lekturę**. Tę funkcję przejmuje czytelnik. To możliwość lepszego wykorzystania czasu lektury, dostosowania kolejności informacji do indywidualnych potrzeb, możliwość wyboru bardziej powierzchownego lub głębszego zapoznania z treścią przez opuszczanie rzeczy już znanych lub mniej interesujących. Hipertekst bowiem to system powiązanych ze sobą całości treściowych, tekstów, od których można przechodzić do następnych.

Tak więc hipertekst wręcz wymusza podmiotowość odbiorcy, umożliwia czytanie dostosowane do już istniejącej wiedzy czytelnika na dany temat, adekwatne do jego schematów i strategii odbiorczych³.

³ Por. K. Stróżyński, *Koniec epoki Gutenberga, czyli krótki kurs hipertekstu*, „Język Polski w Liceum” 2002/2003, nr 2, w przygotowaniu.

Czego uczymy w szkole?

Może najistotniejszą umiejętnością, której w szkole powinno się uczyć, a czego na ogół się nie robi, jest **umiejętność uzyskiwania pomocy**. Szkoła jednak głównie oczekuje samodzielnych pisemnych prac uczniów i samodzielnych odpowiedzi. Odpisywanie, ściąganie, podpowiadanie są nie tylko zabronione, ale wprost demonizowane. A przecież późniejsza praktyka życiowa dezawuuje takie postawy pedagogiczne. Doprowadzenie dzieła do ostatecznej postaci następuje po wykorzystaniu wszelkich środków jego ulepszenia.

Dopiero ostatnio zapisy w podstawie programowej dotyczące kształtowania umiejętności współpracy w zespole oraz narastająca w związku z tym popularność metod takich, jak projekty, powoduje odchodzenie od dogmatu samodzielności. I właśnie w pracy zespołowej Krzysztof Kruszewski widzi szansę nauczania uzyskiwania pomocy: „[...] a przecież umiejętność uzyskiwania pomocy to istotna strategia uczenia się [...]. Dopiero w grupie strategia ubiegania się o pomoc jest spleciona ze strategią udzielania pomocy w jedną nadrzędną strategię współpracy”⁴.

W dalszej części tekstu chcę wskazać, że dzisiaj nie tylko praca zespołowa, ale wykorzystanie Internetu może – inaczej niż to widzi Kruszewski – uczyć umiejętności uzyskiwania pomocy. Oczywiście, z zachowaniem norm społecznych i moralnych, odróżniających wymienioną umiejętność od kradzieży intelektualnej. Ale czy, represjonując odpisywanie, szkoła uczyła właściwego

uzyskiwania pomocy? Jeśli tak, to rzadko i nieskutecznie.

Druga sprawa to kwestia **narracyjności i dialogiczności** naszego języka. Narracja i dialog to dwa sposoby wypowiedzi, na których opiera się nasza cywilizacja. Narracja jest formą kulturową, dialog – z samej jego funkcji komunikacyjnej – społeczną. Ale od zawsze dialog był „atrakcyjny kulturowo”. Przynajmniej od czasów tragedii antycznej. Narracyjność i fabularność leżą u podstaw całej literatury. Wszelkie dwudziestowieczne kontestacje fabularności, wszelkie awangardy musiały zakładać, że narracja i fabuła jest przez odbiorców niejako wyssana z mlekiem matki. Tylko wtedy zakwestionowanie tej najprostszej zasady opowiadania miało sens i mogło być atrakcyjne.

Narracja nie jest dialogiczna. Autor zakłada, mniej lub bardziej trafnie, oczekiwanie i wiedzę słuchacza lub czytelnika oraz stara się tak swoją wypowiedź zorganizować, aby osiągnąć cele – zainteresowanie bądź zmianę postaw, wiedzy, przekonań adresatów. Wraca się obecnie do starożytnej sztuki skutecznego i pięknego mówienia – retoryki. Każę ona liczyć się z odbiorcą, ale to w gruncie rzeczy narracja. Reakcje odbiorcy się przewiduje, ale nie ma czasu na praktyczne ich uwzględnienie. Dowodem tego jest pisanie przemówień przed wygłoszeniem, czyli założenie, że nie będzie istotnych zmian ani treści, ani formy pod wpływem reakcji słuchaczy. A w piśmie jest to jeszcze bardziej oczywiste. *Verba volant, scripta manent* (słowa ulatują, pismo pozostaje) – mawiali starożytni. Szkoła jest oparta na

⁴ K. Kruszewski, *45 minut. Prawie cała historia pewnej lekcji*, Warszawa 1993, s. 48.

retoryce, narracji, dialog jest w głębokim cieniu.

Szkoła właściwie nie umie uczyć dialogu, mimo iż mówi się także o dyskursywności tekstów. Po pierwsze, dlatego że współczesna szkoła jest, w odróżnieniu od renesansowych uniwersytetów włoskich, autorytarna – i to także dzisiaj, choć pojawiły się tendencje do przezwyciężenia tej autorytarności. Jednak nadal nauczyciel z definicji ma rację. Po drugie i najważniejsze, dlatego że jest masowa, a klasy przepełnione uczniami dialog uniemożliwiają, a przynajmniej bardzo utrudniają. Po trzecie wreszcie, dlatego że zakłada ujednoczenie poziomu osiągnięć uczniów w sposób arbitralny, to znaczy według niezindywidualizowanych wymagań. To ostatnie dotyczy zwłaszcza wyższych etapów edukacji: gimnazjum i liceum.

A jak być powinno?

Współczesne systemy demokratyczne idą w kierunku upowszechnienia wykształcenia (średniego i wyższego), co powoduje znaczące korzyści społeczne, ale zarazem określone koszty, jeśli chodzi o jakość edukacji. Korzyści społeczne to nie tylko wyższe aspiracje absolwentów szkół średnich i uczelni, to także większa świadomość obywatelska, nawet wyższa kultura osobista, schludniejszy ubiór. To ważne, aby ludzie mieli o sobie raczej wyższe mniemanie niż niższe. Wtedy będą (najczęściej) więcej od siebie wymagali. A koszty? Cóż, nie da się ich uniknąć. Szkoły skończy pewna liczba osób marnie wykształconych. **My, w Europie, przywiązujemy zbyt dużą wagę do tego faktu.** Znany amerykański psycholog społeczny pisze:

„[...] istnieje tendencja do przydawania cechom negatywnym większej wagi niż tym pozytywnym. [...] niepowodzeniom przypisywana jest większa waga niż sukcesom”⁵. W normalnie funkcjonującym, zdrowym społeczeństwie o losach ludzi i ich karierze zawodowej decyduje przede wszystkim to, co potrafią, a nie to, czego nie umieją. I umiejętność uzyskiwania pomocy. Natomiast myślenie panujące w szkołach braki w wiedzy demonizuje.

W szkołach ponadgimnazjalnych wszystkich w zasadzie typów, ze względu na społecznych, obok grup ponadstandardowych znajdują się grupy substandardowe, pod względem nie tylko uzdolnień, ale także motywacji. Zadaniem gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej jest więc stworzenie **oferty** edukacyjnej dla obu wyżej opisanych grup, czyli silniejsze niż kiedykolwiek różnicowanie wymagań i indywidualizowanie pracy z uczniami – bardzo zdolnymi, o wysokich aspiracjach, i bardzo słabymi, o niskich aspiracjach.

Zwróćmy uwagę na zapisy w podstawie programowej. Powtarza się tam myśl, że szkoła ma obowiązek **umożliwić** uczniom zdobywanie umiejętności i wiedzy. Umożliwić, a nie zmusić ich do tego. Nie ma zapisanego dolnego progu wymagań, tak jak nie ma, bo nie może być, progu górnego. Ten dolny próg ustalą sami pedagodzy. Wynikać on musi ze świadomości, że **poniżej określonego pułapu wiedzy dalszy rozwój staje się niemożliwy.**

W kwestii autorytarności szkoły: postępująca demokratyzacja tę autorytarność bardzo ograniczy.

Tradycyjne szkolne teksty, których tworzenia uczymy, jeszcze długo nie

⁵ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 109.

odejdą w niebyt. Teksty, w których do-
wodzi się racji nikogo nieinteresują-
cych, charakteryzuje postaci nikogo nie-
obchodzące; teksty adresowane do na-
uczyciela, czyli odbiorcy nieautentycz-
nego, bo czytającego je za pieniądze⁶.
Ale musimy już uczyć innej techniki
tworzenia tekstów: dialogicznej, wyko-
rzystującej pomoc innych. Bo umiejęt-
ność pisania takiego tekstu na pewno
będzie potrzebna po ukończeniu szkoły.

Komputer, Internet zmieniają moż-
liwości w zakresie obiegu informacji
oraz korzystania z nich. Może najbar-
dziej zauważalnymi są tempo, szybkość
i częstotliwość wymiany komunikatów.
Przy okazji wpływają także na modyfi-
kację tradycyjnych relacji między sposo-
bami wypowiedzi (dialog, narracja) na
korzyść tych społecznych (dialog). Te
zmiany mogłyby zaistnieć i bez kompu-
terów, ale byłyby wtedy tak trudne tech-
nicznie, że mało prawdopodobne.

Ludzie listy piszą...

Dialogiczność tradycyjnego listu jest
albo pozorna (jak w przypadku listów
„literackich”, które wyrażają stany du-
chowe autora, a informacje o faktach
organizują wokół właśnie tych stanów),
albo ograniczona, jeżeli istotnie oczeku-
jemy odpowiedzi na zadane pytania. Fakt
jednak, iż na ogół w liście o coś się pyta-
my, potwierdza dialogiczne korzenie tej
formy wypowiedzi. Nawet jeśli są to pyta-
nia grzecznościowe, konwencjonalne.

Pytania zawarte w tradycyjnym liście
mogą przynieść odpowiedź po kilku
dniach, co w warunkach obecnego tem-
pa życia najczęściej nie wystarcza. Jeżeli
tych pytań jest więcej, to odpowiedź na
nie wymaga wielokrotnego spoglądania

na list. Samo czytanie odpowiedzi przez
odbiorcę też powoduje konieczność od-
nalezienia własnego listu z pytaniami,
ponieważ po paru dniach nie pamięta-
my dokładnie, o co pytaliliśmy. Tak więc
list nie jest tekstem autonomicznym,
należy raczej mówić o korespondencji,
rozpatrywać rzecz w aspekcie wymiany
tekstów.

Już w młodszych klasach szkoły pod-
stawowej uczymy pisania listów. To
pierwsze z tzw. pism użytkowych. Uczy-
my, myślę, niedobrze, a przynajmniej
powierzchniowo, bo zatracając ową wspo-
mnianą wyżej rozciągłość, „koresponden-
cyjność”, nie rozpatrując jednego tekstu
w aspekcie i odniesieniu do drugiego
i trzeciego. Pomijając dialogiczność tej
formy wypowiedzi, najczęściej z prozaicz-
nego powodu – oszczędności czasu lek-
cyjnego. A ta dialogiczność jest zupełnie
naturalna w listach elektronicznych,
wymienianych za pośrednictwem pocz-
ty elektronicznej. Pojawiła się ona dlate-
go, że takie możliwości daje komputer
– i na naszych oczach zmienia formę li-
stu. Jest chyba bezdyskusyjne, że w szko-
le na razie oprócz (a nie „zamiast”) formy
listu tradycyjnego musi pojawić się list
elektroniczny, potocznie zwany mailem.
Przyjrzyjmy się, jak on powstaje, by
uchwycić jego specyfikę.

Adam pisze do Ewy (20.11.2002, godz. 16.53):

Ewuniu, musisz mi pomóc. Na polskim
Klemens dał nam prace, mam pisać o tym,
czy tragedia antyczna jest jeszcze żywa w
kulturze współczesnej. Ty wiesz wszystko,
Ewuniu, znajdź mi coś, co będę mógł wy-
korzystać. Pozdrawiam, Adam.

List elektroniczny daje ważną moż-
liwość – odpowiadania „w tekście”. Je-

⁶ Ostatnie zdanie to taki wypróbowany test percepcyjny. Jeśli się, Czytelniku, w tym miej-
scu nie obraziłeś, to gratuluję, masz dystans wobec własnej pracy.

żeli wybierzemy z ekranowego menu polecenie „Odpowiedz”, to do naszej odpowiedzi jest dołączony tekst, na który odpowiadamy. Nie ma potrzeby szukania listu, mamy go przed oczyma. Więcej – możemy nasze odpowiedzi wstawiać bezpośrednio po pytaniach nadawcy. Oczywiście, dla przejrzystości najczęściej wpisujemy je innym kolorem czcionki. Tak też odpowiedziała Ewa. Zwróćmy uwagę na tempo odpowiedzi (widać Ewa także ma zwyczaj po lekcjach odbierać pocztę elektroniczną).

Z uwagi na sposób publikacji, nie dający możliwości posługiwania się pełną gamą kolorów, w poniższym przykładzie czerwoną czcionką odpowiedzi Ewy zastąpię kursywą, a drugi tekst Adama, odpowiedź na odpowiedź Ewy, zamiast zieloną czcionką, wyróżnię podkreśleniem. Na ekranie jednak to przyporządkowanie autorstwa i kolejności jest bardziej czytelne. Załączony przez komputer tekst pierwotnego listu oddzielał poziomą linią od tzw. nowej wiadomości.

Ewa odpowiada Adamowi (20.11.2002, godz. 17.02):

Miło mi, że piszesz, Adasiu, szkoda, że tylko wtedy, kiedy masz interes. Reszta w tekście niżej. Pzdrwm, Ewa.

Ewuniu, musisz ładniej byłoby: proszę o pomoc mi pomóc. Na polskim Klemens nowy belfer, co? dał nam prace, mam pisać o tym, czy tragedia antyczna jest jeszcze żywa w kulturze współczesnej. Ty wiesz wszystko, Ewuniu, subtelniejszych komplementów nie masz w bazie? znajdź mi coś, co będę mógł wykorzystać dobre słowo, delikatniejsze od 'oderznąć'. Ale masz rację, własnym ro-

zumem taki temat trudno pokonać. Wies, mam coś dla Ciebie. U mamy we wrześnieowej „Polonistyce” widziałam tekst, z którego możesz wziąć myśl, chociaż, jak Cię znam, weźmiesz dużo więcej. Pa, Ewa. Pozdrawiam, Adam.

Nas interesuje przede wszystkim ów tekst pierwotnego listu, który zmienia się poprzez wtręty odpowiadającego. Pomysł, oczywiście, stary jak świat, zapewne skojarzy się ze średniowiecznymi księgami⁷, w których takie uwagi nazywano glosami. Tyle że funkcją glos było przede wszystkim wyrażenie przez czytelnika opinii, a wtórnie – ewentualne przekazanie informacji innemu (zupełnie nieznanemu) czytelnikowi rękopisu. Ale przeczytajmy jeszcze kolejny list Adama.

Adam ponownie do Ewy (21.11.2002, godz. 18.17):

Serdeczne dzięki, Ewuniu, uratowałaś mi życie. Masz u mnie 5 bezinteresownych maili. Uściski, Adam. Reszta niżej.

Miło mi, że piszesz, Adasiu, szkoda, że tylko wtedy, kiedy masz interes no, nie do końca jest to prawda, choć nie zaprzeczam. Reszta w tekście niżej. Pzdrwm, Ewa.

Ewuniu, musisz ładniej byłoby: proszę o pomoc to 'musisz' jest metaforyczne, a nie dosłowne mi pomóc. Na polskim Klemens nowy belfer, co? obiecał nas nauczyć radzenia sobie – no to się staram dał nam prace, mam pisać o tym, czy tragedia antyczna jest jeszcze żywa w kulturze współczesnej. Ty wiesz wszystko, Ewuniu, subtelniejszych komplementów nie masz w bazie? Jak tylko coś szczerze napiszę, to od razu

⁷ Internet więcej wzięły ze średniowiecza, niż myślimy. Znak w adresie elektronicznym, stojący za identyfikatorem właściciela konta pocztowego, nazywany potocznie „małpą”, to stylizowana litera „a”, którą średniowieczni mnisi zastępowali często używany łaciński przyimek *ad* ('do, w, przy'; np. *ad acta, ad personam*). Czytać to należy „ad”, a nie, wedle angielskiej wymowy, „et”, choć pewnie „małpa” już się zdążyła zadomowić w internetowej polszczyźnie.

się obrażasz znajdź mi coś, co będę mógł wykorzystać dobre słowo, delikatniejsze od 'oderżnąć'. tak brutalnie? Raczej: przere-dagować Ale masz rację, własnym rozumem taki temat trudno pokonać. No, widzisz? Wiesz, mam coś dla Ciebie. Jak zwykle, jesteś niezawodna. Jednak wiesz wszystko! U mamy we wrześniowej „Polonistyce” widziałam tekst Gdyby jeszcze ten artykuł był w Internecie i przysłałaś mi link..., z którego możesz wziąć myśl, chociaż, jak Cię znam, weźmiesz dużo więcej. Ani grama więcej, niż to konieczne. Pa, Adam. Pa, Ewa. Pozdrawiam, Adam.

To przykład korespondencji uczniowskiej, ale w taki sam sposób piszą do siebie ludzie korzystający z poczty elektronicznej dla pracy zawodowej. To **oszczędza czas i służy precyzji komunikowania się** – argumenty pierwszorzędnej wagi w dzisiejszych czasach. Dlatego zachęcam do ćwiczenia tego na lekcjach, choćby dla zaznajomienia uczniów z taką formą listu. Oczywiście najlepiej przeprowadzać tego typu ćwiczenia w warunkach możliwie naturalnych dla takiej korespondencji, czyli z wykorzystaniem komputera.

Powyższy przykład (zwłaszcza ów tekst pierwotny w trzeciej, wcale nie ostatniej, wersji⁸) pokazuje **różnicę** między czytaniem linearnym a – nazwijmy to jak wcześniej – strukturalnym. Czytanie linearne da w efekcie wrażenie bełkotu; czytanie strukturalne pozwala w pełni zrozumieć wymianę komunikatów, uwzględnia bowiem kategorie nadawcy i odbiorcy (tutaj inaczej usytuowane niż w tradycyjnym liście) oraz wymiar czasu (następstwa), bez którego tekst nie jest czytelny.

Poza tym wszystkim tekst ma cechy tradycyjnego listu. Warto przeprowadzić na lekcji również bardziej tradycyjną analizę tego tekstu pod kątem funkcji językowych poszczególnych fragmentów. Wyraźnie wyodrębnia się funkcja fatyczna (kontaktowa), w przypadku listu absolutnie niezbędna i kulturowo uwarunkowana; wyraźne są też fragmenty o funkcji informacyjnej (dotyczące tematu wypracowania, rodzaju pomocy, wskazania oczekiwanego przez Adama tekstu).

A kto zechce, postanowi z listu odczytać strategię nadawcy Adama i Ewy oraz spróbuje osoby te scharakteryzować na podstawie ich wypowiedzi, określić ich wzajemne relacje... Takie ulotne teksty też mają swoje warstwy znaczeniowe. Warto się tym zająć, choćby w ramach pozyskiwania i porządkowania informacji. Może to prawdziwsze, niż podobne ćwiczenia na tekstach literackich.

Recenzja i konsultacja

Bardzo podobne zasady pracy z tekstem dadzą się stosować w przypadku „prowadzenia” przez nauczyciela obszerniejszych prac uczniowskich, tzw. zadań rozciągniętych, np. typu „coursework”, albo projektów. Wtedy używamy poczty elektronicznej dla przesyłania większych tekstów w formie załącznika, najczęściej w formacie dokumentu Worda.

Recenzja nauczycielska pod wypracowaniem uczniowskim jest nie tylko po to, żeby uzasadnić ocenę (to jej funkcja drugorzędna), ale przede wszystkim po to, żeby pomóc uczniowi w pisaniu lepszych prac. Użyłem określenia „pisaniu”, sugerując, że to kolejne prace mają być lepsze, a ta recenzowana to już sprawa zamknię-

⁸ Kto sięgnie do wspomnianego wrześniowego numeru „Polonistyki”, może dopisać zaskakujący i zgoła sensoryjny dalszy ciąg owej korespondencji.

ta. Tak jest w praktyce szkolnej. Nie jest to jednak rozwiązanie, z dydaktycznego punktu widzenia, doskonałe.

Znacznie lepsze są recenzje i komentarze *in tractu*, w czasie powstawania pracy, dotyczące jej kolejnych wersji, a na początku samej koncepcji. Jest to jednak znacznie żmudniejsza i czasochłonna forma pracy nauczyciela z uczniem, przez to rzadko stosowana w szkole, natomiast wykorzystywana w przypadku prowadzenia prac magisterskich oraz prac końcowych na dobrych studiach podyplomowych.

Zalety recenzowania *in tractu* są tak duże, że gorąco polecam tę formę pracy polonistom – głównie szkół ponadgimnazjalnych – choć nic nie stoi na przeszkodzie, żeby robić to także w gimnazjach. Czas nauczyciela i czas ucznia (o ten ostatni należy dbać tak samo skrupulatnie, jak o własny) zostanie zaoszczędzony, jeżeli tekst od początku będzie

zdigitalizowany, czyli w pliku. Z możliwościami wstawiania, przestawiania, a także komentowania z użyciem kolorowej czcionki albo zaznaczania fragmentów kolorami.

W przypadku takiej pracy bardzo istotne jest nie tylko udzielanie właściwych wskazówek uczniowi, ale również stosowanie odpowiedniej formy doradzania – nie raniącej, lecz motywującej, zarazem konkretnej, ale nie wyřęczającej ucznia w pracy. Przy ostatecznej ocenie takiego wypracowania bierzemy pod uwagę nie tylko jakość osiągnięcia w sensie **efektu**, ale także jakość **procesu**. A to najwartościowsza ocena.

Ale to temat na zupełnie odrębny artykuł, zwłaszcza że konieczny byłby przykład pracy z tekstem uczniowskim. I nie wiem, czy jest zapotrzebowanie nauczycieli na taki artykuł. Czy jest ono już dzisiaj?

Jacek Brzozowski

Baczyński w biały dzień

O wierszu Wisławy Szymborskiej



Jacek Brzozowski

wykładowca w Katedrze
Literatury Romantyzmu
i Literatury Współczesnej
Uniwersytetu Łódzkiego;
autor licznych publikacji,
m.in.: *Topos muz* (1986),
Odczytywanie znaczeń.
Studia o poezji Mickiewicza
(1997).

*Do pensjonatu w górach jeździłby,
na obiad do jadalni schodziłby,
na cztery świerki z gałęzi na gałąź,
nie otrząsając z nich świeżego śniegu,
zza stolika pod oknem patrzyłby.*

*Z bródką przyciętą w szpic,
łysawy, siwiejący, w okularach,
o pogrubiałych i znużonych rysach twarzy,
z brodawką na policzku i faldzistym czołem,
jakby anielski marmur oblepila glina –
a kiedy to się stało, sam nie wiedziałby,
bo przecież nie gwałtownie, ale pomalutku
zwykując cena za to, że się nie umarło wcześniej,
i również on tę cenę placiłby.*

*O chrząstce ucha, ledwie drażnionej pociskiem
– gdy głowa uchyliła się w ostatniej chwili –
„cholerne miałem szczęście” mawiałby.*

*Czekając, aż podadzą rosół z makaronem,
dziennik z bieżącą datą czytałby,
wielkie tytuły, ogłoszenia drobne,
albo bębnił palcami po białym obrusie,
a miałby już od dawna używane dłonie
o spierzchłej skórze i wypukłych żyłach.*

*Czasami ktoś od progu wołałby:
„panie Baczyński, telefon do pana” –
i nic dziwnego w tym nie byłoby,
że to on i że wstaje obciągając sweter
i bez pośpiechu rusza w stronę drzwi.*

*Rozmów na widok ten nie przerywano by,
w pół gestu i w pół tchu nie zastygano by,
bo zwykle to zdarzenie – a szkoda, a szkoda –
jako zwykle zdarzenie traktowano by.*

Wisława Szymborska, *W biały dzień*¹

¹ Pierwodruk w „Polityce” 1980, nr 14. Pierwodruk książkowy: *Poezje wybrane*, Warszawa 1983. Później Szymborska włączyła wiersz do tomu *Ludzie na moście*, Warszawa 1986 (wyd. drugie: 1988).

Omawiając poetykę „światów możliwych” w licznych wierszach Szyborskiej i wyodrębniając wśród nich „liryczne narracje hipotetyczne”, pisał Stanisław Balbus:

I tak oto w wierszu *W biały dzień* naprawdę, w głębi znaczeń, czci poetka pamięć o faktycznej wielkości i niezwykłości postaci Krzysztofa Kamila Baczyńskiego. Na powierzchni zaś, w konstrukcji formalnej, snuje jakby nieobowiązująco przypuszczenia, co by było, gdyby Baczyński przeżył wojnę i teraz jeździł sobie zwyczajnie, jak każdy z nas, do domu pracy twórczej w Zakopanem. A cała ta „zabawa w tryb przypuszczający”, więc w „świat możliwy” – po to, aby w zakończeniu utworu powiedzieć pośrednio, że niezwykłość pojedynczego, choćby i bardzo wybitnego, życia zaciera się w każdej jego aktualności, faktyczności, a objawia zaś zawsze z opóźnieniem, bo dopiero w obliczu jego śmierci².

Lekcja Balbusa streszcza sens oraz przesłanie hipotetycznej opowieści Szyborskiej. Jest jednak w tej lekcji niezupełnie jasny drobiazg. Mianowicie trudno powiedzieć, co znaczy słowo „jakby” w zdaniu, że poetka „snuje **jakby** nieobowiązująco przypuszczenia, co by było, gdyby...”? Składniowa proteza? Stylistyczny liczman? A może należałoby rzecz brać jak najdosłowniej, tzn. że autorka *Radości pisania* tylko z pozoru nieobowiązująco snuje przypuszczenia? Przyznam, że właśnie ta niejasność zwróciła moją uwagę na rzecz tyleż oczywistą, co zasadniczą: na stopień wiarygodności przypuszczeń Szyborskiej. Mówiąc inaczej: na stopień rzetelności czy też prawdopodobieństwa hipotetycznego portretu, jaki wystawia ona Baczyńskiemu. Powiem od razu: jest to portret niezwykle rzetelny. Nawiasem mówiąc, wśród parudziesięciu tekstów, jakie napisano „o”, „dla” czy (najczęściej) „pamięci” Baczyńskiego³, chyba jedyny tak rzetelny i – co najważniejsze – niebanalny, tudzież pełen respektu dla podmiotowości bohatera⁴. Wypadnie się temu w kilku notatkach na marginesie wiersza przyjrzeć.

■ 1

Po pierwsze – sam pomysł właśnie takiego wiersza, o Baczyńskim właśnie. Owszem, ma on swoje umocowanie w światopoglądzie i poetyce Szyborskiej. Warto może jednak pamiętać, że podobny pomysł znał także Baczyński. Myślę o prozie poetyckiej *Pomnik* (listopad 1940): nocnej zimowej wizji, zderzającej zamkniętą w kamienny kształt legendę o starym herosie z tegoż herosa „biografią możliwą”:

A oto i ty, i ciężkie wspomnienie zastygłe, pokryte białą warstwą ciszy. Przywykłeś już do obcej powłoki, w którą boleśnie wtłoczyła cię fantazja młodego artysty. Stoisz

² S. Balbus, *Świat we wszystkich stron świata. O Wisławie Szyborskiej*, Kraków 1996, s. 135–136.

³ Jest tych tekstów blisko siedemdziesiąt, od wiersza *Do Krzysztofa Baczyńskiego albo Elegia nocy zimowej* (1942) Jerzego Kamila Weintrauba, po *Baczyńskiego* (1985) Marcina Świetlickiego. Połowę z nich podaje aneks do książki Zbigniewa Wasilewskiego, *Legenda Baczyńskiego*, Warszawa 1996; zob. też zestawienie bibliograficzne [w:] K.K. Baczyński *Utwory zebrane*, oprac. A. Kmita-Piorunowa, K. Wyka, t. I–II, Kraków 1994.

⁴ Co tym bardziej jeszcze znamienne, że status Baczyńskiego jest w wierszu niezupełnie jednoznaczny: z jednej strony główny bohater, z drugiej – tylko przykład, *exemplum* dla ostatecznego przesłania.

w niej jak w za ciasnym ubraniu, a patetyczny gest ręki przyklejonej do zimowego nieba nawet już nie męczy.

Już i najstarsi mówią, że wyglądałeś tak zawsze. Nikt cię nie pamięta – wszyscy uwierzyli w pomnik. A gdybyś był żywy, siedziałbyś w bujającym fotelu albo ubrany w kratkowaną piżamę grał w szachy ze zgrzybiałym przyjacielem-smokiem, który z odwiecznie otwartą paszczą stoi pod cokołem pomnika (I 149)⁵.

Można by również w tym miejscu przypomnieć zakończenie nieco wcześniejszego wiersza *Pożegnanie żalosego strzelca* (II 535):

*Zbyt jest trudno wrócić do was młodym, żywym,
zbyt jest trudno...
łatwo zostać bohaterem...
Jakie szczęście, że nie można tego dożyć,
kiedy pomnik ci wystawią, bohaterze.*

Z pewnością, nie sposób w tym wypadku mówić o jakichś głębszych – jeśli w ogóle – związkach między opowieścią Szymborskiej i tekstami Baczyńskiego. Znamienne przecież, że hipotetyczny portret poety niezupełnie jest odległy od tego, co niekiedy pojawiało się w jego wyobraźni, było częścią jego duchowej treści.

■ 2

Po drugie – choć to domysł bardzo już kruchy – tytuł wiersza: „w biały dzień”. Jeden to z licznych u Szymborskiej frazeologizmów. Ale czy tylko? Kiedy np. pamiętać o romantycznych uwikłaniach zarówno samej twórczości, jak i legendy Baczyńskiego? Zapewne jest w tym przesada, nie potrafię jednak nie słyszeć w tej formule echa Mickiewiczowskiego „dnia białego” z *Romantyczności*. Z wiersza o wizji – czymże zresztą, jeśli nie swego rodzaju wizją, jest wiersz Szymborskiej? – i wiersza o tym, że kiedy patrzeć powierzchownie – a na ogół tak właśnie patrzymy, zwyczajnie i normalnie, bo jakże inaczej mamy patrzeć – nieodmiennie prześlepia się to, co istotne, niepowtarzalne, niezwykle⁶.

■ 3

Po trzecie – czas i miejsce:

*Do pensjonatu w górach jeździłby,
na obiad do jadalni schodziłby,
na cztery świerki z gałęzi na gałąź,
nie otrząsając z nich świeżego śniegu,
zza stolika pod oknem patrzyłby.*

⁵ Teksty Baczyńskiego cytuję za *Utworami zebranymi* z 1994 r.; w nawiasie tom i strona.

⁶ Wypadnie również zauważyć, że Szymborska samą składnią opowieści o Baczyńskim dobitnie podkreśliła, że wrażliwość poetycka nie prześlepia tego, co niepowtarzalne i niezwykle. Tryb przypuszczający opowieści jest w tym wypadku oczywistością. Nie jest już natomiast oczywistością szyk zdania, przestawnia; dodałbym: klasycystyczna przestawnia, jeden z tropów naj-

Mają te realia, mają góry, śnieg, świerki i zima swoje znaczące – niemało znaczące – miejsce w wierszach Baczyńskiego. Mówiąc w skrócie – składają się na jeden z wyrazistych i zasadniczych krajobrazów na mapie jego poezji: *Narty* (kwiecień 1938), *W górach* (lato 1939), *** *Nocą, gdy sanie szeptem przesuną po drodze...* (6 stycznia 1939), *Powrót w Tatry* (początek 1940), *Elegie zimowe* (styczeń 1940), *Śnieg* („Ileż dziś skrzydeł ptasich spadło i zgasło...”, 1941), *Pokolenie* („Do palców przymarzły struny...”, listopad 1941), *Ballada zimowa* (listopad 1941), *Śnieg* („Bóg jest śniegiem, on ziemię połączy...”, 8 grudnia 1941), *Krajobraz zimowy* (luty 1942), *Piosenka śnieżna żołnierza* (14 stycznia 1944).

Nie jest to zatem przypadek, że Szymborska wysyła Baczyńskiego – Baczyńskiego-poetę – i zimą, i w góry. Wysyłając, każe mu patrzeć „na cztery świerki z gałęzi na gałąź, nie otrząsając z nich świeżego śniegu”. W pierwszej chwili zdanie brzmi trochę dziwacznie, a w każdym razie zastanawiająco: nie otrząsając, kiedy tylko patrzyłby, „zza stolika pod oknem” patrzyłby? Ostatecznie przecież właśnie tak, i nie jest to również przypadek. Jakże bowiem inaczej – znakomicie to Szymborska zrobiła – mógłby patrzeć poeta, który napisał jedną z najsubtelniejszych w naszej poezji lirycznych strof o śniegu (*Śnieg*, I 142):

*Ileż dziś skrzydeł ptasich spadło i zgasło,
jakbyś sam w anielski ich trzepot się dostał?
Rzeźbi cisza spokojny gotyk – blanki, miasto
na maleńkich wieżach ostów.
Placz, płacz w rozdwojone wrota snów:
po obłoki zasypany w spokój.
Jak po szeregach głów,
po głowach zasypanych,
po stopniach powietrza wstępujesz najwyżej,
w glorię marmurowych obłoków.*

Jakże inaczej – tzn. jakżeby z mniejszą uwagą i nie zwyczajnie, nie zwykle – mógłby patrzeć ten, dla którego śnieg był puchem anielskim („Śnieg – stratowane anioły”, *Elegie zimowe*, I 98; „Jest to pióro anielskie zapomniane we śnie, które upuścił Bóg, gdy spał”, *Krajobraz zimowy*, I 285)⁷ i samym Bogiem („Bóg jest śniegiem, on ziemię połączy z niebem na kształt liści milczących”, *Śnieg*, I 233).

Najrzetelniej więc jest u siebie i najrzetelniej jest i pozostał sobą Baczyński-poeta w wierszu Szymborskiej. I jest w tym wierszu również najrzetelniej jako człowiek – w górach, które przed laty go oczarowały, w pensjonacie (niekonicznie, jak chciał Balbus, w zakopiańskim domu pracy twórczej):

częściej stosowanych przez klasyków. Mówiąc najkrócej, nie zwykły szyk zdania – tutaj zaś tym dobitniej brzmiący, że wyznacza go epiforyczna jednosylabowa partykuła trybu przypuszczającego – uniezwykła (uklasycznia) poetę w sposób bardzo rzeczowy, daleki od sztuczności i koturnowości „legandy Baczyńskiego”. Bodaj w ogóle można by w tym wypadku mówić o osobliwej, tzn. zwykłej wzniosłości.

⁷ Zob. również: „To dławi – te święta świerkowej pieśni, / śnieży śnieg, po którym przeszło już tyle ludzi. Omotany w śnieżyce innych aniołów, śmiertelnych, nie śnij” (*Święta Bożego Narodzenia*, 13 grudnia 1940, I 438).

Poznałam go w Zakopanem zimą 1937/38 r. – wspomina Ewa Winnicka. – Pani Anna Kowalczevska, znajoma mej matki z lat młodych, poleciła p. Stefani Baczyńskiej nasz pensjonat. [...]

Zima była piękna. Krzysztofa oczarowały Tatry. [...] Nie mówił jednak o tym. [...] W Nowy Rok 1938 urządziliśmy wycieczkę do Doliny Rostoki. Do Wodogrzmotów Mickiewicza podwiozła nas taksówka. Krzysztof stał oparty o poręcz mostu i patrzył, jak mróz zatrzymał w pędzie pieniący się latem wodospad, rzeźbiąc go w fantastyczne kształty o kolorze lekkiego seledynu. Smreki po obu stronach szosy do Morskiego Oka jakby przystanąły, a ich gałęzie, ciężkie od śniegu, rozbrły się w słońcu tysiącem brylantów. [...]

W parę dni później pojechaliśmy kuligiem na Bukowinę. [...]

Kiedy Krzysztof zobaczył góry z Bukowiny, stanął jak wryty. Spojrzeniem obejmował panoramę Tatr i cicho, prawie szeptem powiedział: „Chciałbym tu jeszcze wrócić”. Zaraz potem ferie się skończyły i Krzysztof wyjechał do Warszawy. Ale zobaczyłam go raz jeszcze. W lipcu 1939 r. odwiedził nas wraz ze swym przyjacielem Ryszardem Bychowskim. Wakacje spędzali na Bukowinie. [...]

Krzysztof jeszcze raz napisał do mojej matki w czasie okupacji, że „ożenił się i chciałby parę dni spędzić z żoną w Zakopanem. Czy to możliwe?”. Matka odpisała, ale odpowiedzi nie było⁸.

„Chciałbym tu jeszcze wrócić”, „chciałbym parę dni spędzić”... Jeżeli „w wierszu *W biały dzień* naprawdę czci poetka pamięć o faktycznej wielkości i niezwykłości postaci Krzysztofa Kamila Baczyńskiego” – to nie mogła tego zrobić prościej, trafniej i głębiej, tzn. wychodząc naprzeciw jego oczarowaniu – i spełniając marzenia, których tam i naówczas nie było mu dane zrealizować.

■ 4

Po czwarte – portret poety. Drobiazgowy, realistyczny w drobiazgach portret starzejącego się – starego – mężczyzny. Wydaje się – co zresztą naturalne – że kilka szczegółów mogła wziąć Szymborska z fotografii czy to samego poety („łysawy”), czy – po trosze w myśl Goethowskiego „vom Vater hab’ ich die Statur” („po ojcu smukłość mam postawy”) – Stanisława Baczyńskiego („bródka przycięta w szpic”, „siwiejący”, „znużone rysy twarzy”, „fałdziste czoło”). Niepomnie jednak ważniejsze od tych mniej czy więcej prawdopodobnych realiów jest porów-

⁸ Ewa Winnicka, *W Zakopanem*, [w:] *Żołnierz, poeta, czasu kurz... Wspomnienia o Krzysztofie Kamile Baczyńskim*, red. Z. Wasilewski, wyd. drugie poprawione i rozszerzone, Kraków 1970, s. 125–127. Warto też przypomnieć wspomnienia Zuzanny Chuweń (*Wakacje*, [w:] *Żołnierz, poeta, czasu kurz...*, s. 123; Zuzanna i Baczyński po raz pierwszy spotkali się latem 1938 w Jugosławii, na prywatnej kolonii dzieci polskich na wyspie Šolta koło Splitu. Zuzanna miała wówczas 15 lat): „Do ponownego mojego spotkania z Krzysztofem doszło w lutym w 1939 w Zakopanem. Przyjechałam z rodzicami, on był sam. Bardzo się sobą cieszyliśmy. Pokazywał mi Zakopane. Znow chodziliśmy na długie spacerzy, sankami pojechaliśmy na Cyrhłę, wśród wygwieżdżonego nieba snuł na głos swoje marzenia. [...] Widziałam wówczas Krzysztofa po raz ostatni. Wakacje mieliśmy razem spędzić w górach. Tymczasem pisywaliśmy do siebie, jednak na wakacjach nie spotkaliśmy się”.

nanie, które podsumowuje fizjonomię starego poety: „jakby anielski marmur oblepiała glina”.

Lapidarna ta fraza określa przepaść między twarzą postarzałego „pana Baczyńskiego” a twarzą tamtego młodzieńca – bladą, gładką, właśnie jakby „anielską” twarzą młodzieńca zatrzymanego na kilku fotografiach w zenicie młodości i jednocześnie zastygłego tą swoją młodością w pośmiertnej legendzie (jak w marmurze zastygłego, wyrzeźbionego...). Ale chyba nie tylko to określa owa fraza...

Anioł jest w wierszach poety jedną z najczęściej pojawiających się postaci – w różnych zresztą konfiguracjach i uwikłaniach. Raz Baczyński stwierdza brak w sobie anioła czy w ogóle jego nieobecność bądź ucieczkę ze świata i tego konsekwencje: *Piosenka* (lato 1940), *Ballada o szczurach* (październik 1940), *Żal* (luty 1941), *Historia* (8 marca 1942). Innym razem marzy o aniele, pragnie go, oczekuje, próbuje w sobie stworzyć, doświadcza – pomimo wszystko – jego obecności: *Mapa* (luty 1941), *Pieśń o dłoniach* (20 lutego 1942), *Promienie* (19 kwietnia 1942), *Śpiew o rycerzu purpurowej chmury* (21 kwietnia 1942), *Samotność* (29 kwietnia 1942), *U niebios rozkwitających* (30 maja 1942), *Modlitwa II* (17 września 1942), *** *Nie to, co mi się śniło...* (23 kwietnia 1944). Jest na koniec grupa wierszy, w których anioł jest bądź przedmiotem mistycyzującego widzenia, bądź duchowym przewodnikiem poety, bądź wreszcie okazuje się z nim tożsamy: *W żalu najczystszy* (21 marca 1942), *Natarcie burzy. Prolog (Ojczyzna)* (5 kwietnia 1942), *Ugory* (28 maja 1942), *** *Ach, umieram, umieram. Jesień...* (12 października 1942), *Wybór* (maj–wrzesień 1943).

Wydaje się, że porównanie, jakie znalazła Szymborska, odsyła – odsyła ponad tym, do czego się ono bezpośrednio odnosi w ramach poetyckiej fikcji – do samej istoty fenomenu Baczyńskiego: do anhelicznego wymiaru poezji Krzysztofa Kamila.

Niewykluczone zresztą, że myśląc swój „anielski marmur”, pamiętała poetka o wierszu, który już cytowałem: „Ileż dziś skrzydeł ptasich spadło i zgasło, / jakbyś sam w anielski ich trzepot się dostał? [...] / po stopniach powietrza wstępujesz najwyżej, / w glorię marmurowych obłoków”.

Niewykluczone także, że pamiętała o tym, co pisali o Baczyńskim – a o podobłocznym czy anielskim poecie pisali (choć różnie widzieli kształt jego twórczej dojrzałości, spełnienia, pełni) – Jan Błoński oraz Kazimierz Wyka:

nie umiem odpędzić nierozumnego przekonania, że łaska wypełnienia była u Baczyńskiego związana ze śmiercią, którą zobaczył w wewnętrznym jasnowiedzeniu. Jest trochę tak, jakby nie było już dla Baczyńskiego miejsca na ziemi, jakby każdym wierszem żegnał się ze światem, ukochanym, ale już niepotrzebnym. Przelotny gość wśród nas, niepojęty dla wielu, ponad wszystko cenny dla innych, zniknął odpychając „spodloną planetę”, nieprzychylną aniołom poezji⁹.

⁹ J. Błoński, *Pamięci Anioła*, „Życie Literackie” 1961, nr 36, s. 5. W rozszerzonej i zmienionej wersji szkicu formułował to Błoński inaczej: „Sprowadzona do okoliczności, choćby niezwykłych, poezja Baczyńskiego nie zdradza swego głębokiego sekretu, którym jest dwukrotna przemiana czarodzieja w żołnierza i żołnierza w świętego... świętego czy raczej anioła, świadomego klęski i wzniesionego nad klęskę” (*Literatura wobec wojny i okupacji. Studia*, red. M. Głowiński, J. Sławiński, Wrocław 1976, s. 101).

Chociaż śmierć poety zaledwie 23-letniego pozostanie przedwczesna i skutkiem tego tragiczna, nawet śmierć z wyboru, z bronią w ręku, Krzysztof Baczyński nie przerwał swojego dorobku w połowie, w jakiejś ćwierci niekształtnego i niepełnego zdania. Dojrzałość osiągnął Baczyński w sposób zdumiewająco szybki, osiągnął ją całkowitą, jego twórczość to zdanie pełne i skończone. Każda bowiem poezja wysokiego i samodzielnego lotu, chociażby ów lot trwał krótko, jest pełnym zdaniem o świecie, wypowiedzianym spod obłoków, z wysokości¹⁰.

■ 5

I ostatni drobiazg – zwyczajność bohatera hipotetycznej opowieści. Nie zwykłość tego, co ta opowieść przedstawia (i na czym Szymborska opiera to przesłanie, o jakim pisał Balbus), ale właśnie zwyczajność starego „pana Baczyńskiego”.

Podniosłość, patos, niekiedy koturnowość – nieobce były wielu wierszom poety (co może i po trosze sugeruje ów „anielski marmur”¹¹). Sam poeta... żołnierz – daleki był od tego. Daleki był od mitologizowania czy budowania legendy. Wyraźnie to widać przy lekturze wspomnień o Baczyńskim. Sam zresztą, jakby przewidując, że rzecz potoczy się jednak inaczej, pisał w jednym z ostatnich wierszy (9 marca 1944, II 101):

*Gdy broń dymiącą z dłoni wyjmę
i grzbiet jak pręt rozgrzany stygnie,
niech mi nie kładą gwiazd na skronie
i pomnik niech nie staje przy mnie.*

Po latach, w biały dzień, Szymborska pozwoliła poecie być sobą. Czego chyba kwintesencję zamyka linijka: „cholerne miałem szczęście» mawiałyby”. Doprawdy, w każdym calu rzetelny jest wiersz poetki o jednym z jej pokolenia (i właśnie to miałem na myśli, kiedy wspomniałem na początku, że ocala ona podmiotowość Baczyńskiego).

■ 6

I na samo już zakończenie.

Motto do tych notatek mogłyby stanowić dwa fragmenty szkicu Jana Błońskiego – pierwsze zdanie tego szkicu oraz kilka końcowych:

Paradoks Baczyńskiego: najmniej nadawał się na poetę, którym pozostał w społecznej pamięci: poetę wojennego doświadczenia.

[...]

nie lubię myśleć o przekreślonej zgonem przyszłości Baczyńskiego. Cóż to byłby za poeta – powiadają. Jaki to był poeta – odpowiadam. [...] Jego poetycka autobio-

¹⁰ K. Wyka, *Posłowie*, [w:] K. K. Baczyński, *Utwory wybrane*, wybór i posłowie K. Wyka, wyd. II, Kraków 1973, s. 292 (tak samo w wydaniach kolejnych: 1976, 1982, 1986).

¹¹ Niewykluczone, że sposób, w jaki Szymborska każe Baczyńskiemu patrzeć na śnieg i świerki za oknem, również jakoś się odnosi do gęstej, norwidowsko-czechowiczowsko-miłoszowskiej składni poety.

grafia jest zamknięta, zupełna. Rozważanie, jakby się potoczyła dalej, wydaje mi się nie tylko niedorzeczne, ale także... trochę świętokradcze¹².

Nie umiem się oprzeć wrażeniu, że Szymborska trochę na przekór i jednocześnie jakże bardzo w duchu tych zdań pomyślała swój wiersz o autorze *Elegii zimowych*.

Napisała dorzeczny wiersz o „starym Baczyńskim” – wiersz o nieprzekreślonej zgonem przyszłości poety. Być może niektóre linijki tego wiersza – ośnieżone świerki za oknem pensjonatu w górach, a przede wszystkim twarz jak anielski marmur – powściągliwie, ale wymownie określają, jaki to był poeta: mistrz zimowego pejzażu oraz anhelliczny, i w tym sensie – jak chcieli Wyka i Błoński – dojrzały, spełniony poeta. Czego jednak – tutaj uzupełniłbym lekcję Balbusa – nie zauważano by, gdyby poeta miał „cholerne szczęście”. Nie widziano by godnej uwagi poezji w młodzieńczych wierszach starego „pana Baczyńskiego”. Słowem, gdyby nie śmierć – i gdyby nie jej przesłaniające istotę rzeczy konsekwencje, tzn. legenda i mit – nie byłoby spełnionego, w pełni dojrzałego młodego poety.

Na szczęście – w całym tym dalekim od szczęścia i poplątanym węzle poezji i prawdy, legendy i mitu – Baczyński znalazł swoich egzegetów: Wykę i Błońskiego. I znalazł po latach – najchętniej powtórzyłbym za Michałem Głowińskim¹³ – swojego poetę.

¹² J. Błoński, *dz. cyt.*, s. 81, 102.

¹³ M. Głowiński, *Jest wielkim poetą*, „Arkusz” 1995, nr 5 (przedruk pt. *Opinia o twórczości poetyckiej Pani Wisławy Szymborskiej*, [w:] *Wokół Szymborskiej*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka”, Poznań 1995).

Zofia Pomirska

Zastosowanie technik medialnych w terapii pedagogicznej dzieci dyslektycznych

Męka czytania

„Albo jestem uosobieniem życia, albo płaczę jak dziecko. Wiem, że to nie przystoi człowiekowi tak wyrosniętemu i dorosłemu, lecz przecież tylko w samotności folguję moim smutom; języków uczę się z trudem, gramatyki, które ich twarz stanowią, szczerzą ku mnie zęby niczym ohydne szkielety, czuję słabość moją, a to mi wiarę odbiera” – pisał niegdyś Hans Christian Andersen. Słowa te można by jednak włożyć w usta niejednego dzisiejszego ucznia.

Dysleksją, dysgrafią i dysortografią nazywane są specjalne trudności w uczeniu się czytania i pisania. Specjalne dlatego, że nie wynikają ani z niskiej inteligencji ucznia, ani z braku jego motywacji do nauki, ani nieodpowiednich kwalifikacji nauczyciela. Przyczyną tego typu zaburzeń mogą być mikrouszkodzenia tych części kory mózgowej, które odpowiedzialne są za rozpoznawanie głosek, identyfikację liter i procesy syntetyczne związane z tworzeniem wyrazów.

Dlatego dziecko dyslektyczne myli podobne głoski, podobne litery, przestawia je w wyrazach, opuszcza lub dodaje sylaby, a w rezultacie niepoprawnie czyta i pisze. Czytanie jest dla takiego dziecka wielkim wysiłkiem.

„Kiedy czytam – mówi dziesięcioletni chłopiec – litery się poruszają, jak gdyby oddychały. Muszę czytać bardzo szybko [jest to odczucie subiektywne, chłopiec czyta w tempie „dyslektycznym” – Z.P.], żeby nie pojawiła się taka czarna kropka. Ta kropka mnie oślepia. Wygląda tak, jak po spojrzeniu na Słońce, gdy widzi się je nadal, ale ciemne, nie jasne. Kropka próbuje zasłonić mi literę, którą właśnie czytam, dlatego się spieszę, aby ona nie zdążyła tego zrobić. Dość często zdarza się, że mdli mnie, gdy czytam. Czytanie jest dla mnie najcięższą pracą. Przy niczym innym nie jestem tak wyczerpany. Jak gram w piłkę, to mam koszulkę mokrą od potu, ale nie jestem zmęczony. Próbuję, ale nie przypominam sobie tak ciężkiego zajęcia, żebym był podobnie zmęczony, jak przy czytaniu”.

Dysleksja w liczbach

Zaburzenia czytania i pisania występują u około 10–14 proc. uczniów i niestety nie ustępują bez odpowiedniej terapii. Dziecko dyslektyczne ma kłopoty nie tylko z językiem polskim, lecz także z nauką języków obcych, a w niektórych przypadkach także z dziedzinami wymagającymi orientacji przestrzennej – geometrią, geografiją (czytanie mapy), chemią (wzory strukturalne).

Pierwszy przypadek dysleksji rozwojowej opisał ponad sto lat temu angielski okulista, do którego trafił czternastoletni chłopiec niemogący nauczyć się czytać. Początkowo właśnie lekarze zainteresowali się problemem zaburzeń w czytaniu. Nowe zjawisko, z jakim się spotkali, nazwali „wrodzoną ślepotą słowną”. Od tego czasu datuje się historia badań nad dysleksją, które dzisiaj angażują naukowców z wielu dziedzin.

Równoległe do rozważań na temat podłoża genetycznego dysleksji, sposobu funkcjonowania mózgu dyslektyka i zaburzeń procesów poznawczych prowadzone są badania dotyczące skuteczności terapii. Jest to poważny problem, ponieważ szacunkowa liczba osób wykazujących zaburzenia w czytaniu wynosi w naszym kraju od 200 tysięcy do miliona!

Skomplikowana terapia

Czytanie jest skomplikowanym procesem fizycznym, fizjologicznym i psychicznym, który wymaga współdziałania wielu sfer ludzkiego umysłu. W ramach terapii pedagogicznej stosuje się zajęcia korekcyjne, pomagające w rozwijaniu zaburzonych funkcji wzrokowych, słuchowych i motorycznych, oraz zajęcia kompensacyjne, ćwiczące niezabu-

zone funkcje o charakterze wspomagającym. Ćwiczenia muszą być tak dobrane, żeby skupiały uwagę dziecka i były dla niego atrakcyjne. Temu zadaniu sprzyja stosowanie technicznych środków nauczania.

Terapia z magnetofonem

Magnetofon można wykorzystać do zarejestrowania głośnego czytania dziecka i regularnego sprawdzania postępów w tej dziedzinie. Zapis będzie dokumentacją, która potwierdzi sens pracy dziecka i będzie motywować je do wysiłku. W szkole średniej magnetofon (dyktafon) służyć może uczniowi do szybkiego notowania dłuższych instrukcji słownych, pytań egzaminacyjnych, których odczytywanie zajęłoby mu zbyt wiele czasu¹. Także dla studentów z problemami w czytaniu i pisaniu materiał tekstowy zapisany na taśmie może być podstawą ćwiczeń w notowaniu. Nagrywanie i przesłuchiwanie własnych wypowiedzi słownych w czasie przygotowania się do odpowiedzi czy egzaminu pomaga w utrwaleniu wiadomości. Jest to korzystne dla osób mających trudności z przypominaniem sobie materiału, pozwala także na sformułowanie krytycznego osądu o własnych wypowiedziach, w celu ich doskonalenia.

Magnetofon przydaje się też do odtworzenia tzw. „książek mówionych” i ćwiczeń w jednoczesnym śledzeniu tekstu w książce i słuchaniu go z taśmy. W krajach Europy Zachodniej, zarówno w pierwszym okresie nauki czytania jak i w klasach wyższych, dzieci dyslektyczne korzystają z taśm magnetofonowych wydawanych łącznie z książką, której treść została nagrana. Równoczesne śledzenie wzrokiem i słuchanie tekstu

¹ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 118.

przyspiesza naukę czytania i stanowi formę ćwiczeń terapeutycznych². W naszym kraju do tej pory z nagrań utworów literackich na kasetach korzystali niewidomi. Obecnie, dzięki wsparciu Polskiego Towarzystwa Dysleksji, również uczniowie z trudnościami w czytaniu mogą tą drogą poznawać lektury szkolne. Dzieciom, dla których słowo pisane stanowi olbrzymią barierę czytelną, kasyety umożliwiają kontakt z literaturą.

Pomocne w usprawnianiu funkcji słuchowych jest wykorzystanie nagrań magnetofonowych rozmaitych dźwięków, które dziecko powinno zidentyfikować (np. odgłosy ulicy, dźwięki instrumentów, głosy ptaków, domowe hałasy). Każdy efekt dźwiękowy jest ilustrowany barwnym obrazkiem, przez co ćwiczy się koordynację wzrokowo-słuchową.

Dzieci przygotowujące się do nauki pisania „Metodą Dobrego Startu” Marty Bogdanowicz, dzięki nagrany na kasiecie piosenkom połączonym z ćwiczeniami manualnymi w formie zabawy, zapoznają się z literami. Metoda ta wspomaga rozwój psychoruchowy dzieci w wieku przedszkolnym, zapobiega niepowodzeniom szkolnym dzieci o nieharmonijnym rozwoju spostrzegania wzrokowego, słuchowego, ruchowego i mowy oraz dzieci leworęcznych i dyslektycznych. Odpowiednia modyfikacja tego programu edukacyjnego wykorzystywana jest w terapii dzieci upośledzonych umysłowo, autystycznych, z mózgowym porażeniem dziecięcym.

Terapia z filmem

Rodzice uczniów ze specjalnymi trudnościami w nauce czytania często wy-

pożyczają swoim dzieciom filmy będące adaptacjami lektur. Z punktu widzenia dydaktyki szkolnej jest to rozwiązanie dyskusyjne. Inaczej niż w przypadku „książek mówionych”, tekst schodzi tu na dalszy plan, ustępując miejsca obrazowi, co nie wydaje się najbardziej korzystne dla rozwoju dziecka.

Terapia z komputerem

Prawdziwą rewolucję w terapii osób z dysleksją rozwojową rozpoczęło wprowadzenie komputerów. Pozwalają one realizować zasadę „ucząc, bawić – bawiąc, uczyć” i zwiększają atrakcyjność terapii. Komputery wyposażone w multimedia pozwalają na nauczanie polisensoryczne, angażujące jednocześnie zmysł wzroku, słuchu i dotyku. Dzieci bardzo łatwo uczą się je obsługiwać i nabywają umiejętności przydatne do dalszej nauki i pracy. Czas poświęcony nauczeniu dzieci posługiwania się danym programem jest zdumiewająco krótki, gdy się go porówna z czasem, jakiego potrzebują dorośli. Niebagatelną zaletą jest też fakt, że programy komputerowe mogą być wielokrotnie wykorzystywane i nie „zużywają się”. Dziecko powtarza dane ćwiczenia dowolną ilość razy, ponadto otrzymuje natychmiast informację zwrotną o błędach, a ta „krytyka” ze strony maszyny jest mniej stresująca niż uwagi nauczyciela. Dzięki sieci komputerowej nauczyciel może pracować z kilorgiem dzieci jednocześnie, zapewniając im przy tym taki kontakt, jak przy terapii indywidualnej. Należy podkreślić, że programy dostosowywane są do indywidualnych potrzeb dziecka. Może ono na przykład wybrać optymalną dla siebie wielkość liter, ich kolor i kolor tła, przez co łatwiej jest mu

² Tamże, s. 119.

czytać z ekranu niż z zeszytu. W przypadku nauki języka obcego uczeń sam wybiera język, poziom nauczania, rodzaj ćwiczenia, czas ekspozycji materiału, ilość powtórzeń. Może jednocześnie korzystać z pomocy ortograficznej i językowej oraz analizatora głosu. Komputer jest tutaj zarówno narzędziem pracy, jak i nauczycielem. Jest obiektywny, natychmiast poprawia błędy, doradza, chwali i krytykuje, pozwala utrwalić przyswojone umiejętności, modyfikować je i udoskonalać. Dla uczniów o niskim poziomie graficznym pisma edytor tekstu umożliwia przygotowanie czytelnych notatek, które mogą być zachowane, wydrukowane i powielane z dużą łatwością³.

Zalety terapeutycznych programów komputerowych

Istniejące programy komputerowe umożliwiają wykonanie szeregu zadań terapeutycznych w sferze percepcyjno-motorycznej, słuchowej, wzrokowej, intelektualnej oraz psychoterapeutycznej.

W obszarze percepcyjno-motorycznym dzięki nim można: rozwijać zdolności oraz usprawniać funkcje integracji percepcyjno-motorycznych, eliminować zaburzenia elementarnych funkcji percepcyjno-motorycznych oraz umożliwiać pracę z komputerem osobom upośledzonym ruchowo.

W obszarze słuchowym dzięki nim można: kształtować i utrwalać prawidłową wymowę, usuwać zaburzenia głosu, nauczać mowy w przypadkach jej braku oraz usuwać trudności w czytaniu i pisaniu.

W obszarze wzroku terapię komputerową można stosować w celu: usuwania specyficznych zaburzeń w czytaniu, wspomagania procesu usprawniania czytania, kształtowania umiejętności gramatycznych, psychoterapeutycznego oddziaływania uspokajającego i aktywizującego dziecko do nauki.

W obszarze intelektualnym za pomocą komputera: pomagamy rozwijać różnego rodzaju uzdolnienia twórcze, eliminujemy zaburzenia w rozwoju intelektualnym, wspieramy rozwój osób upośledzonych umysłowo, porozumiewamy się z osobami dotkniętymi afazją, autyzmem, udarem mózgu.

W obszarze psychoterapeutycznym wykorzystujemy komputer do: zachęcania dziecka do nauki, rozwijania właściwej postawy wobec siebie i przeciwdziałania trudnościom w nauce⁴.

Komputer i wiara w siebie

Dziecko dyslektyczne ma etykietkę „dziecko głupiego i leniwego”, co sprawia, że nie wierzy we własne możliwości, w osiągnięcie sukcesu, a tym samym osiąga oceny niewspółmiernie niskie w stosunku do włożonego wysiłku (np. ma obniżone oceny za brzydkie pismo). Program komputerowy stwarza szansę powodzenia, co pozwala na stopniową zmianę myślenia o sobie i swoich możliwościach. Pozwala mu dostrzec, że potrafi wykonać zadanie, zrobić to, co do tej pory było dla niego niewykonalne, odnieść sukces w dziedzinach, w których do tej pory ich nie odnosiło i z góry było skazane na niepowodzenie. W związku z tym, że dziecko osiąga sukcesy, tym samym nabiera wiary we

³ B. Wszeborowska-Lipińska, *Dysleksja i komputery w Wielkiej Brytanii*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 1996, nr 7, s. 38.

⁴ B. Siemieniecki, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Toruń 1996, s. 21.

własne siły i z większą chęcią podejmując wysiłek. Można to ująć w samonapędzające się koło: osiąga sukces – lepiej myśli o sobie – osiąga lepsze wyniki – ma motywację do pracy.

Komputery są bardzo pomocne dzieciom z zaburzoną koncentracją uwagi, gdyż pozwalają dostosować czas lekcji do możliwości dziecka, wprowadzając przerwy na gry i zabawy (przez zmianę programu). Gdy uczeń opuści część materiału bądź nie może go sobie przypomnieć, wystarczy cofnąć się do poprzednich lekcji.

Podręczniki elektroniczne

W szkołach angielskich z wielkim entuzjazmem spotkało się wprowadzenie elektronicznie wydanych podręczników. Dyslektyków ucieszył fakt, że większość książek na płytach CD posiada opcję „czytania na głos”, więc nawet osoba mająca trudności w czytaniu może z nich korzystać⁵. „Mówiące”, a nawet „grające”, „tańczące” i „śpiewające” książki na płytach CD swoją pomysłowością mogą konkurować z popularnymi grami komputerowymi. Jednocześnie dostarczają nie tylko rozrywki, ale i rzetelnej wiedzy.

Informatycy w służbie dyslektyków

Informatycy wspomagani przez psychologów i terapeutów pracują nad programami przeznaczonymi specjalnie dla dyslektyków. Zawarte w nich odpowiednie aplikacje służą do wczesnego wykrywania tzw. ryzyka dyslek-

sji u dzieci w wieku 4–8 lat. Programy dla uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu wykorzystywane są jako pomoce terapeutyczne przeznaczone do ćwiczenia zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych czy rozwijania świadomości fonologicznej oraz orientacji przestrzennej i pamięci sekwencyjnej. Na Zachodzie istnieją również programy dla dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się matematyki (dyskalkulia).

Z dostępnych na naszym rynku programów, które mogą być wykorzystane w profilaktyce i terapii dysleksji, można wymienić: *BBC Pingu* i *BBC Noddy* (dla najmłodszych dzieci), *Kajko i Kokosz w krainie Borostworów*, *Multimedialny świat Jana Brzechwy* i *Multimedialny świat Juliana Tuwima*, *Śpiąca królewna* i *Czerwony Kapturek* (bajki), *Między nami literkami*, *Sam czytam, Sam piszę, Idę do szkoły, Klik uczy czytać, Logo, Mała ortografia, Dyslektyk* i *Dyslektyk II*⁶.

Gry i zabawy z komputerem

Pomocą dla dyslektyków są także komputery sterowane głosem. Dźwięki z komputera program przetwarza na pismo. Człowiek korzystający z takiego urządzenia elektronicznego wcale nie musi umieć pisać. Nowością są również skanery czytające – miniaturowe urządzenia elektroniczne z ekranem, przykładane do tekstu. Na małym ekranie ukazuje się fragment tekstu „wydrukowany” dużymi literami. Z kolei Sketch Board to tabliczka o rozmiarze mniej więcej kartki formatu A4, w komplecie

⁵ B. Wszeborowska-Lipińska, *Komputerowa technologia w edukacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 1, s. 44–49.

⁶ Na rynku wciąż pojawiają się nowe programy edukacyjne, dlatego przytoczone tytuły mają jedynie charakter informacyjny. W pozycjach zamieszczonych w bibliografii można znaleźć opisy starszych programów wspomagających terapię uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu.

z elektronicznym piórem i komputerem. Wszystko, co nakreśli się na tabliczce, natychmiast ukazuje się na ekranie komputera. Otrzymany rysunek można pokolorować, wybierając z bogatej palety barw dowolny kolor. Zabawę ułatwiają i urozmaicają specjalne komputerowe efekty – np. w trakcie rysowania lub pisania komputer wygrywa fanfary, piszczy lub trąbi. Tworzeniu dziecięcych dzieł mogą też towarzyszyć ulubione piosenki. Ogromną frajdę sprawia dziecku możliwość ożywiania rysunków w komputerze – wszystko może zacząć się ruszać i płąsać.

Warto również wspomnieć o stosowanych na Zachodzie elektronicznych słownikach ortograficznych, tzw. spellcheckerach, które poprawiają pisownię wyrazów. W przypadku, gdy dziecko błędnie wystuka na klawiaturze jakiś wyraz, na wyświetlaczu słownika uka-

zuje się poprawna pisownia tego wyrazu. Dodatkowo zostaje wyświetlony numer strony, na której w ilustrowanym Słowniku Webstera znajduje się rysunek oznaczający dane słowo.

*

Wiele z opisanych tutaj środków technicznych jest w Polsce nieznanymi, bądź stosowanymi w bardzo ograniczonym kręgu. Jednak szansę, jaką może dać wykorzystanie nowych mediów w terapii dysleksji, zauważyło Ministerstwo Edukacji Narodowej, które w 1999 roku w wyniku dyskusji i uzgodnień między członkami Polskiego Towarzystwa Dyslektycznego i MEN postanowiło włączyć do programu „Internet w każdej gminie” projekt wykorzystania techniki komputerowej do wspomaganie dzieci z dysleksją.

Bibliografia

1. M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994.
2. S. Juszczyk, W. Zając, *Komputerowa edukacja uczniów z zaburzeniami w czytaniu i pisaniu*, Katowice 1997.
3. B. Siemieniecki, *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Toruń 1996.
4. A. Skrzypek, M. Modzelewski, A. Tokarski, *Uwagi wynikające z praktyki stosowania programów komputerowych w terapii dzieci mających trudności w nauce czytania*, „Scholasticus” 1995, nr 2.
5. B. Wszeborowska-Lipińska, *Dysleksja i komputery w Wielkiej Brytanii*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 1996, nr 7.
6. B. Wszeborowska-Lipińska, *Komputerowa technologia w edukacji*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 1.

Zofia Pomirska

asystentka w Zakładzie Metodyki Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Gdańskiego; współpracuje z Ośrodkiem Terapii i Diagnostyki Dysleksji USUS w Gdańsku.