

EWA SZCZĘSNA

*Uniwersytet Warszawski*

## DYSKURS KSZTAŁCENIA DIGITALNEGO<sup>1</sup>. ONTOLOGIA DYSKURSU KSZTAŁCENIA DIGITALNEGO I JEGO FUNKCJE

ABSTRACT. Szczęsna Ewa, *Dyskurs kształcenia digitalnego. Ontologia dyskursu kształcenia digitalnego i jego funkcje* [The discourse of e-learning]. *Studia Edukacyjne* nr 26, 2013, Poznań 2013, pp. 277-296. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2658-1. ISSN 1233-6688

The aim of the paper is to present the status of the learning discourse (especially forms of experimental use of educational text) in e-learning. Digital communication and digital tools (especially learner services, Internet, Web browsers) create a highly-effective and multi-dimensional learning environment. They modify the learning goals, methods and strategies, transform relationships between text and discourse, and between learning and teaching. They make education more flexible and intelligent. Digital technology used for the purpose of facilitating and supporting the educational process changes the status of the student and transforms the experience of multimedia training. It forces the student to become more creative, active and collaborative, commit himself to experiencing not only knowledge but also the learning discourse. It offers diversified and socially rich learning contexts.

**Key words:** discourse, education, media, digitalization, e-learning

Dyskurs edukacyjny jest dyskursem nadbudowanym nad innymi dyskursami, które przywołuje, przetwarza i których używa we właściwy dla siebie sposób. W przypadku edukacji humanistycznej są to zwłaszcza: dyskurs nauk humanistycznych, dyskurs sztuki, ale także dyskurs filozofii. Dyskurs kształcenia upraszcza je i przysposabia – adaptuje; interpretuje celowościowo – podporządkowuje własnym celom kształtowania sposobu postrzegania danej rzeczy, konstruowania wyobrażeń o niej, budowania zasobów wiedzy. Dodatkowo, dyskurs kształcenia digitalnego ufundowany jest na komunikacji cyfrowej, której narzędzia, pod-

---

<sup>1</sup> Artykuł opublikowano w ramach realizacji projektu badawczego nr 3983/B/H03/2011/40, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

dając dyskurs kształcenia permanentnej transformacji, dodają mu mocy sprawczej.

Potwierdzenia dla tezy o powinowactwie różnych dyskursów dostarcza myśl Martina Heideggera, który zarówno w kontekście nauki, jak i techniki pisze o wy-dobywaniu. Według filozofa, nauka jest teorią tego co rzeczywiste, a to co rzeczywiste wypełnia obszar działania, przy czym działać, to tyle co wy-dobywać, prezentować, wystaczać coś obecnego<sup>2</sup>. Mówiąc o technice jako sposobie odkrywania, również lokuje ją w przestrzeni wy-dobywania, poznawania<sup>3</sup>, odsłania jej twórczy charakter. Analogii między różnymi dyskursami dowodzą też bardziej współcześni myśliciele i badacze, by przywołać tu choćby rozważającego relacje między nauką i sztuką Paula Feyerabenda<sup>4</sup>, tropiącego interakcje między sztuką, nauką i technologią Stephena Wilsona<sup>5</sup>, czy analizującego powiązania sztuki, nauki i technologii Piotra Zawojkiego<sup>6</sup>.

Dyskurs edukacji i dyskurs digitalny, mimo iż mają odmienny status ontologiczny, łączy dyspozycja działania interpretacyjnego, przetwarzającego inne dyskursy. Dyskurs edukacji przetwarza zasoby istniejących dyscyplin wiedzy, z kolei dyskurs digitalny – narzędzia i formy komunikacji. W przypadku platformy internetowej wzmocnienie sprawczego działania dyskursu edukacji jest efektem modyfikacji narzędzi paratekstowych, zdolnych do generowania różnorodnych form komunikacji, np. forów dyskusyjnych, interaktywnych zadań, quizów, co zresztą jest nie tyle cechą wyróżniającą platformy edukacyjne, ile własnością tekstu digitalnego w ogóle.

Cyfrizacja przekazu nie jest (...) wyłącznie źródłem szerszej dostępności tekstów kultury, ale prowadzi równocześnie do swoistego obudowywania pierwotnego tekstu wieloma zjawiskami natury paratekstowej – różne wersje, zapowiedzi, komentarze, fora dyskusyjne, dokumentacje procesu produkcji (...), wywiady z twórcami, tematyczne strony internetowe, multimedialne dodatki, gry komputerowe itd.<sup>7</sup>

Włączenie mediów komputerowych i Internetu do procesu uczenia się skutkuje między innymi bardziej elastycznym, odpowiadającym na potrzebę określonej, indywidualnej sytuacji dobozem egzemplifikacji – argumentów potwierdzających tezy formułowane w dyskursie kształcenia

<sup>2</sup> M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, przekł. J. Mizera, Warszawa 2007, s. 42-43.

<sup>3</sup> Tamże, s. 14-15.

<sup>4</sup> P. Feyerabend, *Sztuka a nauka*, przekł. W. Sawicki, 1984, nr 3.

<sup>5</sup> S. Wilson, *Information Arts. Intersection of Art., Science, and Technology*, London 2002.

<sup>6</sup> P. Zawojski, *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Katowice 2010.

<sup>7</sup> M. Składanek, *Parateksty w środowiskach informacyjnych mediów interaktywnych*, [w:] *Pogranicza audiowizualności*, red. A. Gwóźdź, Kraków 2010, s. 400.

oraz materiału ćwiczeniowego – służącego do wykonania określonych zadań edukacyjnych. Ułatwia różnicowanie kształcenia w obrębie jednej grupy, zastosowanie w tym samym czasie różnych metod nauczania, uwzględnienie indywidualnych predyspozycji i zainteresowań osoby uczącej się w doborze przykładów i zadań. Umożliwia spontaniczne, jednorazowe reakcje w dyskursie kształcenia (np. odwołanie się do określonej strony internetowej czy podanie linku z przykładem ilustrującym daną tezę).

Udział mediów digitalnych w kształceniu powoduje też wzrost konkurencji medialnej na rynku edukacji, a w konsekwencji w przyszłości być może daleko idącą specjalizację medialną i ekonomizację w sferze doboru narzędzi medialnych – możliwie najlepszego ich wyboru i dostosowania do określonych dziedzin wiedzy, treści edukacyjnych oraz możliwości intelektualnych i potrzeb odbiorcy. Oznacza wreszcie rosnącą zależność dyskursu edukacji od mediów cyfrowych, co wiąże się m.in. z rosnącym uniezależnieniem edukacji od przestrzeni szkoły, uczelni (rosnącą atrakcyjnością kształcenia na odległość), a także z istotną redukcją bezpośrednich kontaktów międzysobniczych w społeczności grupy szkolnej czy uczelnianej. W rezultacie, oznacza zatem przebudowanie nie tylko samego dyskursu edukacji, ale i społecznych, czasoprzestrzennych i komunikacyjnych warunków jego funkcjonowania.

Ukierunkowane edukacyjnie digitalne parateksty aktywizują uczestników dyskursu. Wymagają bowiem od nich podjęcia konkretnych działań w określonym czasie. Zróżnicowane zadania związane z tekstem sprzyjają zapamiętywaniu treści nauczania na drodze nieustannego powrotu do przedmiotu poznania, cyrkulacji tych samych treści poddawanych w warstwie formalnej przetworzeniom, recyklingowi. Uatrakcyjnieniu przekazu sprzyja też łatwość korzystania z form multimedialnych, zaś łatwiejszemu przyswojeniu treści – możliwość ich wizualizacji. W efekcie, poczucie monotonii, nudy związanej z tak charakterystycznym dla procesu uczenia się pamięciowego powtarzania treści ulega redukcji. Treści edukacyjne, powracając wielokrotnie w różnych formach komunikacyjnych, interaktywnych gatunkach wypowiedzi, zapisują się w pamięci użytkowników bez konieczności ich specjalnego przyswajania (np. za pośrednictwem wielokrotnego powtarzania).

Dyskurs edukacji, tradycyjnie zazwyczaj adialogowy, ukierunkowany na przekazanie ustalonego programami zakresu wiedzy, wypracowanie określonych umiejętności, wytworzenie danych kompetencji u osoby kształconej, posługując się dialogowymi formami komunikacji cyfrowej, redukuje swój apodyktyczny charakter. Fora, quizy, czaty, zasoby Internetu żądając uczestnictwa ze strony osoby uczącej się, stawiają ją w pozycji dochodzenia do wiedzy, odkrywania jej, wydobywania, a nie jedynie

przyjęcia wiedzy gotowej, danej do przyswojenia. Ćwiczenia, otwarte na wielokrotne modyfikacje i poprawki, przesuwają jednorazowość i ostateczność wykonania danego zadania w sferę próby, możliwości poprawy błędu, wielokrotnego wykonania otwierającego umysł na samodzielne rozwiązywanie problemów. Wprowadzenie digitalnych struktur komunikacyjnych do dyskursu kształcenia daje efekt retoryczny<sup>8</sup>: przekaz edukacyjny zyskuje nowe wyposażenie komunikacyjne, w którym tekst edukacyjny z jego dotychczasową strukturą ulega restrukturyzacji i rekontekstualizacji komunikacyjnej.

Niemniej istotne jest także ćwiczenie umysłu w kierunku nowych sprawności w sferze myślenia. Ogromna ilość informacji dostępnych w Internecie wymaga od użytkownika wykształcenia umiejętności wyszukiwania danych, a ponadto ich hierarchizowania, odrzucania informacji dla niego nieistotnych, a wydobywania informacji ważnych.

Jest rzeczą oczywistą, że szukanie informacji w internecie to zadanie o innym charakterze niż czytanie książki – pisze Don Tapscott. (...) W przeciwieństwie do podróży, w którą ruszamy, kiedy zaczynamy czytać książkę, tutaj nikt nie trzyma nas za rękę, ani nie służy nam za przewodnika. Jesteśmy zdani tylko na siebie. Potrzebujemy tych samych umiejętności, które są konieczne do czytania książek, i kilku dodatkowych – umiejętności przeglądania, nawigowania, analizowania, które informacje są istotnie, syntetyzowania, pamiętania o pytaniu, na które poszukujemy odpowiedzi, klikając kolejne odnośniki<sup>9</sup>.

Tapscott odwołuje się do badań Donalda Leu<sup>10</sup>, który zwraca uwagę na konieczność zredefiniowania umiejętności czytania i pisanie w kontekście mediów elektronicznych, uzupełnienia ich o umiejętność wyszukiwania potrzebnych informacji w możliwie najkrótszym czasie. „Czytelnik online musi nie tylko przeczytać tekst i go zrozumieć, ale również stworzyć własną mentalną drogę, klikając odnośniki w poszukiwaniu informacji”<sup>11</sup>.

Już samo korzystanie z nowego narzędzia jest działaniem edukacyjnym, kształcącym uczestnika kultury w kierunku bycia użytkownikiem (a nie widzem, jak w przypadku medium kina czy telewizji, czytelnikiem

<sup>8</sup> Kategorii tej używam tu w znaczeniu, jakie nadał jej Jurij Łotman. „Efekt retoryczny powstaje przy zderzeniu znaków odnoszących się do różnych rejestrów i tym samym prowadzi do strukturalnego odnowienia poczucia granicy pomiędzy zamkniętymi w sobie światami znaków”. Zob. J. Łotman, *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekł. B. Żyłko, Gdańsk 2008, s. 117.

<sup>9</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przekł. P. Cypryjański, Warszawa 2010, s. 199.

<sup>10</sup> D.J. Leu i in., *Evaluating the Development of Scientific Knowledge and New Forms of Reading Comprehension during Online Learning, Exploratory Research*, 28.06. 2005, podaję za: D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, s. 201.

<sup>11</sup> D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość*, s. 200.

– w przypadku książki, czy słuchaczem w przypadku radia). Uczestnictwo w komunikacji cyfrowej kształci umiejętność w zakresie kreowania, obróbki i publikowania tekstów. Uczestnictwo w grach sieciowych, najrozmaitszych formach komunikacji internetowej kształci umiejętność w dziedzinie cyfrowych form zachowań społecznych. Korzystanie z Internetu ćwiczy też pamięć, choć może nie tyle w kierunku zapamiętywania szczegółowych danych dotyczących zawartości tekstów, co raczej w kierunku zapamiętywania mentalnych dróg dochodzenia do informacji, kombinacji, adresów, haseł, czy nazw użytkownika.

Pokolenie sieci musi porządkować i archiwizować dane oraz zapamiętywać sposób dostępu do nich. Mają od 100 do 700 znajomych na Facebooku (jak się nazywa ten gość w czerwonym kapeluszu?), muszą opanować nowy język akronimów, takich jak OMG czy LOL, nie mówiąc już o tytułach dziesiątków blogów i adresach tysięcy stron internetowych<sup>12</sup>.

Zapamiętywanie dotyczy więc bardziej danych dyskursywnych – obsługi dyskursu, elementów umożliwiających uczestnictwo w dyskursie, niż zawartości tekstów.

Zastosowanie nowych narzędzi i metod oznacza modyfikację dyskursu edukacji, zmianę procesu nauczania, jego swoiste odświeżenie, które w efekcie prowadzi do przewyciężenia powtarzalności działań, metodycznej pewności, wręcz rutyny na rzecz eksperymentu, pobudzenia myślenia, ożywienia dyskursu edukacyjnego zgodnie z tezą, iż „tam, gdzie dość długo działa się >tak samo<, tam myślenie wysycha”<sup>13</sup>. Zróżnicowanie kanałów dystrybucji informacji, przekazywanie jej w różnych wariantach komunikacyjnych, nie oznacza pomnażania informacji<sup>14</sup>. Jest raczej zabiegiem mnemotechnicznym oraz sposobem wyakcentowania tego, co nadawca uważa za najistotniejsze.

Zagadnienie zaprezentowane w formie polisemiotycznej i różnodyskursywnej (tekstu drukowanego, nagrania dźwiękowego – wykładu; ikonicznej – zilustrowane przykładami w formie graficznej, filmowej z wykorzystaniem zasobów Internetu; ujęte w formę ćwiczeniową – warsztatu praktycznego, dyskusji na forum, czatu, quizu) daje efekt wie-

<sup>12</sup> Tamże, s. 205-206.

<sup>13</sup> Z. Cackowski, *Kilka uwag o pojmowaniu epistemologii*, [w:] *Epistemologia współczesnie*, red. M. Hetmański, Kraków 2007, s. 102.

<sup>14</sup> Równoległość wielu kanałów dystrybucji informacji jest cechą współczesnej komunikacji społecznej. Jak pisze Maciej Mrozowski, „(...) wzrost różnorodności periodyków i kanałów tematycznych jest zwykle większy niż rzeczywisty wzrost różnorodności przekazywanych w nich treści, bo często ‘walkują’ one te same tematy i ‘ogrywają’ te same *celebrities* lub zgoła powielają te same przekazy (...)” – M. Mrozowski, *System medialny. Struktura i zasady działania*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów (nowa edycja)*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, Kraków 2010, s. 53.

loperspektywiczności poznania, a tym samym zwiększa odczucie prawdy, rozumianej jako zgodność z rzeczywistością.

Polisemiotyczność umożliwia semiotyczną emfazę (zaznaczenie ważności przez podkreślenie, wielkość, kolor czcionki) i hierarchizowanie treści nauczania pod względem ważności. Przemodelowuje też gruntownie takie formy tekstu słownego, jak opis. Nie ma bowiem potrzeby ukazywać słowami wyglądków, które same przedstawiają się naszym oczom (zamiast tego uzasadnione staje się wskazanie na cechy, na które nadawca chciałby zwrócić uwagę odbiorcy). Łatwość zamieszczania fotografii wszelkich form przedstawień, np. w charakterze przykładu, zobrazowania tezy, sprawia, że obiektywny opis jako forma przedstawienia ustępuje miejsca opisowi ukierunkowanemu, jawnie subiektywnemu, mającemu sterować sposobem postrzegania danego przedstawienia ikoniznego.

To, co pokazane, zapisuje się w pamięci ikoniznej jako jeden element (jako całość) – szybciej i w sposób bardziej trwały niż to, co wyobrażone na podstawie opisu słownego, a co zapisane w pamięci wymagającej utrwalenia poszczególnych elementów opisu. Pośrednictwo fotografii danej rzeczy charakteryzuje się też większym odczuciem prawdopodobieństwa (a wręcz wiary w identyczność przedstawienia z rzeczą), niż pośrednictwo opisu słownego, który wymaga wytworzenia przedstawień w wyobraźni odbiorcy. Sprawia to, że przedstawienia ikonizne – zwłaszcza zaś fotografie, postrzegane jako odbicie rzeczywistości, stawiane są w opozycji do opisów słownych, jako subiektywnych, interpretujących przedstawienia. Przypisanie fotografii cech odbicia rzeczywistości sprawia, że zakryciu ulega interpretacyjny w istocie jej charakter. Tymczasem, wybór wycinka fotografowanej rzeczywistości i perspektywy, zabiegi stosowane podczas naświetlania, wreszcie – coraz dalej idąca obróbka cyfrowa obrazu mają wartość interpretacyjną. Digitalne użycia wszelkich form przedstawień – ikoniznych, słownych, dźwiękowych, polisemiotycznych mają także, już w samej swej istocie, charakter retoryczny czy wręcz perswazyjny: będąc interpretacyjnymi zapośredniczeniami danej rzeczy czy przedstawienia, odbierane są jako same te rzeczy, z nimi identyfikowane. Obcowanie z przedstawieniami cyfrowymi łatwo mylone jest z obcowaniem z rzeczami, które reprezentują.

Dyskurs kształcenia digitalnego wpisuje się w perswazyjny w swej istocie dyskurs edukacji. Sterujący jest wybór przedmiotu poznania (faktów poznania), metod kształcenia; to, że przypisany zostaje tym a nie innym faktom walor prawdy, obiektywizmu; że fakty te zostają ustawione na pozycji apriorycznej. Dyskurs kształcenia jest dyskursem gotowych odpowiedzi, dyskursem, który „z góry wie”. Odzwierciedla to struktura programów kształcenia, w których szczególnie nacisk kładzie się

obecnie na określenie efektów kształcenia (w szczególności zdobytych przez uczącego się umiejętności). Pod tym względem dyskurs edukacji digitalnej bliższy jest dyskursowi nauki (który nastawiony jest na odkrycie czegoś, czego istnienie się zakłada), czy polityki (gdzie chodzi o realizację założonego z góry modelu uznanego przez inspiratorów dyskursu za najlepszy i podporządkowanie mu wszystkich aspektów życia społecznego), niż dyskursowi sztuki, czy filozofii, których istotą jest postawa otwarta, kreująca, bądź poszukująca, zapytująca. Tę specyfikę dyskursu kształcenia akcentuje też w swoich pracach Martin Heidegger.

Namysł ma inną istotę niż świadomość i wiedza naukowa, inną istotę niż kształcenie. Słowo „kształtować” [*bilden*] oznacza po pierwsze: ustanawiać wzorzec [*Vorbild*] i ustalać przepis. Po drugie oznacza ono: formować dane z góry wyposażenie. Kształcenie stawia przed człowiekiem wzorzec, zgodnie z którym wykształca on swoje postępowanie. Kształcenie wymaga zapewnionego z góry przewodniego obrazu i obwarowanego zewsząd stanowiska. Stanowienie wspólnego ideału kształcenia i jego panowanie zakładają niekwestionowane, od każdej strony zabezpieczone położenie człowieka. Przesłanka ta musi się opierać na wierze w nieodpartą moc niezmiennego rozumu i jego zasad<sup>15</sup>.

Charakterystyczne dla digitalnych platform edukacyjnych ustrukturywanie dyskursu oznacza ustanowienie wspólnego dla uczestników dyskursu wzorca ogólnego – zaprojektowanie ramy kształcenia przy jednoczesnym otwarciu się na wielowariantywność jednostkowych rozwiązań, które sprzyjają dostosowaniu poszczególnych analiz, zadań mających kształcić określone umiejętności i kompetencje do predyspozycji indywidualnych.

### **Modyfikacje w sferze społecznej sytuacji kształcenia (czas, przestrzeń, tekst)**

Digitalizacja znosi granice między dyskursami. Możliwe staje się niemal równoległe (a z pewnością bliskie) uczestnictwo w wielu dyskursach równocześnie. Sąsiedztwo innych, zdigitalizowanych dyskursów, np. dyskursu ekonomii, nauki, sztuki, rozrywki wiąże się z jednej strony z łatwością porzucania jednego dyskursu na rzecz uczestnictwa w innych, ale także z możliwością sięgania po nieograniczone ich zasoby. To ostatnie w przypadku dyskursu kształcenia wnosi możliwość uwiarygodnienia też edukacyjnych poręcznością i podręcznością przywoływanych przykładów, treści, po które można łatwo sięgać i „przetwarzać” edukacyjnie.

<sup>15</sup> M. Heidegger, *Odczyty i rozprawy*, s. 61-62.

Uczestnictwo w oficjalnym, zinstytucjonalizowanym, niedigitalnym dyskursie edukacji łączy się z przebywaniem w danym czasie w określonej przestrzeni – w miejscu ustanowionym jako miejsce pobierania nauk (uniwersytecie, akademii, szkole, czytelni itp.), w postawie przyjęcia określonej roli<sup>16</sup>. Oznacza zawłaszczenie przez konkretny dyskurs jakiejś rzeczywistej przestrzeni i czasu, a także przypisanie do nich wielu osób. Takie czasy i przestrzenie zawłaszczają również inne dyskursy. Na przykład, dyskurs sztuki zawłaszcza przestrzeń teatru, sceny i czas przedstawienia, czy przestrzeń muzeum i czas trwania wystawy; dyskurs nauki zawłaszcza z kolei przestrzeń laboratorium badawczego i czas jego działania.

Internet dokonuje oderwania dyskursu edukacji od określonej, powołanej do tego celu rzeczywistej przestrzeni. Interioryzuje przestrzeń i czas, przenosząc je do świata wirtualnego, w którym w znacznie większym stopniu zostają powiązane z konkretnym użytkownikiem i jego potrzebami. Kształcenie digitalne uwalnia zewnętrzność od konieczności bycia mediami tekstu: produkcji przedmiotów – nośników tekstu (np. książka, czasopismo). Dyskurs edukacji w swych konkretnych realizacjach może mieć ponadto zasięg globalny. Możliwe staje się tworzenie grup zajęciowych z osób oddalonych od siebie o setki kilometrów, także zajęć międzyuczelnianych, interdyscyplinarnych i międzynarodowych, co sprzyja uniwersalizacji i unifikacji form, metod, treści nauczania i uczenia się.

Platformy edukacyjne zacierają jednocześnie granice między kształceniem oficjalnym, grupowym a indywidualnym (sprzężenie obu tych form), a także między nauczaniem i uczeniem się. To ostatnie widoczne jest choćby w przypadku forum tematycznego, gdzie uczestnicy, odnosząc się do zagadnienia przewodniego, ale też do wypowiedzi innych dyskutantów, przyjmują rolę raz to uczącego się, raz to nauczającego.

Digitalizacja wprowadza też nowe sposoby posługiwania się tekstem, przejawiające się w możliwości ulokowania każdego tekstu w przestrzeni eksperymentu. Możliwość rozmontowania tekstu, swobodnego przekształcania go w nieskończoność, zarówno jeśli chodzi o zawartość treściową, jak i formę graficzną, sprawia, że każdy tekst uznany w kulturze druku za skończony, tu zyskuje status materii, która może ulegać dalszym przekształceniom.

Zmiany widoczne są też w sferze relacji poznający podmiot – tekst. Charakterystyczna dla kultury druku pozycja dystansu poznającego podmiotu względem tekstu, wynikająca z odbioru wzrokowego, oglądania bez fizycznej ingerencji w tekst, ulega znaczącej modyfikacji. Działanie

---

<sup>16</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Warszawa 2000.

na tekście sprawia, że znacznej redukcji ulega postawa dystansu na rzecz zaangażowania. Czynnikiem silnie aktywizującym jest dotyk, który czyni daną rzecz namacalną i przestrzenną.

O ile dotyk – pisze Walter Ong – wymaga maksymalnej bliskości – fizycznego kontaktu między aparatem zmysłowym a jego przedmiotem – widzenie wymaga zawsze pewnego dystansu, i w tym sensie sprzyja abstrakcji w znaczeniu dystansowania się poznającego od poznawanego<sup>17</sup>.

Dotyk, jak zauważa Ong, uprzestrzenia daną rzecz, dodajmy też, że czyni ją bardziej własną. Działania na tekście sprawiają, że poznający podmiot staje się majsterkowiczem. Uczenie się nie jest wyłącznie rozważaniem danego tekstu w ciszy własnego umysłu, ale łączy się z możliwością przekształcenia go, odsłonięcia zakrytych, innych możliwych perspektyw. Uczenie się za pośrednictwem działania na tekście jest czymś w rodzaju rzemiosła tekstowego, tekstowych warsztatów, które umożliwiają poznanie cielesności danego tekstu. Są czymś, co można przyrównać do studiowania anatomii człowieka, która zapoznana z atlasów anatomii, zyskuje właściwe dopełnienie podczas ćwiczeń w sali prosektoryjnej.

Współobecność różnych perspektyw sprawia, że poznanie staje się bardziej pełne.

Ludzkie rozumienie czegokolwiek korzysta z powiązań z dotykiem i widzeniem w tym sensie, że nasza wiedza się maksymalizuje, gdy rozporządza bliskością i dystansem. By poznanie czegoś było możliwie pełne, potrzebujemy bliskości (fizycznej, doświadczalnej, intelektualnej, emocjonalnej i każdej innej możliwej), a jednocześnie – dystansu, by mieć „perspektywę”, zdecydowanie odróżnić przedmiot od nas samych<sup>18</sup>.

Badacze Internetu (np. George Landow, Sherry Turkle) stawiają tezę, iż hipertekst cyfrowy w pełni realizuje to, o czym w swoich pracach pisali Foucault, Derrida czy Barthes (i co, trzeba zaznaczyć, istniało w tekście dotychczasowym, jednak nie wchodziło do zestawu cech konstytutywnych, obowiązkowych): polifoniczność, otwartość, intertekstualność tekstu. Dodajmy do tego polisemiotyczność i multimedialność. Może jednak należałoby odwrócić tę tezę: może nie jest tak, że nowe technologie umożliwiły tekstową, pełną realizację wspomnianych cech tekstu i rozwój określonych form tekstowych (postaci tekstu), ale tak, że to rozwój technologii umożliwia pojawienie się nowych form tekstowych, w których uzewnętrzniają się (wypowiadają) sposoby naszego myślenia: świat tekstu konstruujemy na kształt tego, co postrzegamy i jak postrzegamy.

<sup>17</sup> W.J. Ong, *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, przekł. J. Japola, Warszawa 2009, s. 329.

<sup>18</sup> Tamże.

Dotychczasowe technologie stawiały opór, uniemożliwiały pełne wypowiedzenie się, uzewnętrznienie poznawania. Opór technologii stymulował rozwój form tekstowych, narzędzi i metod uczenia się inspirowanych przezwyciężaniem niemożności. Jej rozwój powoduje ekspansję tego, co naturalne w poznawaniu, a więc tego, iż zawsze jest ono jednocześnie przetwarzaniem i tworzeniem, że – jak pisze Nelson Goodman – wszystkie czynności światotwórcze uczestniczą w poznawaniu<sup>19</sup>.

### Struktura platformy edukacyjnej

Platforma edukacyjna jest wieloznakową i wielodyskursywną strukturą wspólną dla wielu kursów. Jest swoistym językiem, gramatyką kursu dającą efekt uporządkowania, organizującą różne typy aktywności dydaktycznej. W tej mierze wpisuje się w teorię strukturacji Anthony Giddensa, zgodnie z którą

Struktury nie można konceptualizować jako domeny przymusu, wywieranego na działanie podmiotowe, ale winna ona być pojmowana jako czynnik tworzący możliwość takiego działania (...). Badanie strukturacji praktyk społecznych oznacza poszukiwanie wyjaśnienia, jak dochodzi do tego, iż struktura jest konstytuowana przez działanie oraz odwrotnie – jak działanie jest tworzone pod wpływem struktury<sup>20</sup>.

Stała organizacja struktury platformy edukacyjnej prowadzi do jej transparentności, oznaczającej swobodę poruszania się w przestrzeni digitalnej edukacji. Struktura ta wyznacza określone formy aktywności i formy tekstowe możliwe do zaistnienia. I tak, składnikiem tego dyskursu są nie tylko materiały – teksty słowne, ikoniczne, filmowe, muzyczne, nie tylko materiał poznawczy czy ćwiczeniowy, nie tylko zadania sprawdzające wiedzę i kształcące umiejętności. Jego elementem są również aktywności związane z organizacją kursu, jego przebiegiem, warunkami zaliczenia (np. na forum aktualności), a więc wypowiedzi metatekstowe i metadyskursywne, a także zagadnienia techniczne (forum techniczne).

Jednocześnie, struktura platform edukacyjnych, formy komunikacji, jakie dostępne są w komunikacji cyfrowej, w pewnej mierze nowe, zasadniczo wpisują się w kontinuum narzędzi wypracowanych w toku rozwoju komunikacji kulturowej i dyskursu edukacji. Wpisuje się też w poetykę przekazów internetowych, zakotwicząc treści i metody nauczania w wirtualnym świecie. Odwołanie się do typowych stron internetowych

<sup>19</sup> N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, przekł. M. Szczubiałka, Warszawa 1997, s. 32.

<sup>20</sup> A. Giddens, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, przekł. G. Woroniecka, Kraków 2001, s. 226.

i typowej organizacji przestrzeni wirtualnej umieszcza strony platform edukacyjnych w przestrzeni tego, co łatwe do oswojenia. Służy zintegrowaniu ich ze swoistym uniwersum kultury, dzięki któremu przyswojenie ich języka (praw i zasad nimi rządzących) nie sprawia użytkownikowi większych problemów. Na istnienie takich ponadkulturowych i ponadjęzykowych struktur tekstowych, które są podstawą rozumienia i porozumienia między tekstem i odbiorcą, a także podstawą identyfikacji<sup>21</sup>, zwracają uwagę w swoich pismach semiotycy, jak choćby Jurij Łotman (nie podnosząc zresztą zagadnienia komunikacji cyfrowej), według którego

W ostatecznym rachunku istnienie dla wszystkich ziemskich cywilizacji określonych uniwersaliów czyni w zasadzie wszelki tekst kultury ludzkiej w jakimś stopniu przetłumaczalny na język innej kultury, czyli w jakimś stopniu zrozumiałą<sup>22</sup>,

czy Umberto Eco, który rozważając zagadnienie form myślenia, podkreśla potrzebę wykazania, że „(...) myśl człowieka określają takie współrzędne, które pozwalają ująć nowożytność i dawne epoki w obrębie tej samej logiki”<sup>23</sup>.

Dyskurs kształcenia digitalnego naśladuje i przekształca istniejące formy komunikacji międzyludzkiej (w szczególności medialnej<sup>24</sup>), formy edukacji, sposoby realizowania się tekstualności w zastanej kulturze. Tym samym, pozwala oswoić edukację digitalną i zakotwiczyć ją w dotychczasowym dyskursie kształcenia i dyskursie medialnym, włączyć ją w system kultury. Do podstawowych środków rządzących sposobem organizacji platformy edukacyjnej należą pastisz i parafraza. Na przykład, forum jest jednocześnie naśladowaniem i przekształceniem dyskusji. Wypowiedzi kolejnych uczestników forum tematycznego są modelowane medialnie. W efekcie zastąpienia żywego słowa i bezpośredniego spotkania uczestników dyskusji słowem zapisanym i spotkaniem wirtualnym, redukcji, czy wręcz wyeliminowaniu, ulega spontaniczność wypowiedzi. Nie ma bowiem fizycznej współobecności uczestników spotkania i żywej reakcji na gestykulację, mimikę, głosowy sposób kształtowania wypo-

<sup>21</sup> N. Goodman, *Jak tworzymy świat*, s. 16.

<sup>22</sup> J. Łotman, *Uniwersum umysłu*, s. 153.

<sup>23</sup> U. Eco, *Podziemni bogowie. Wybór szkiców*, przekł. J. Ugniewska, P. Salwa, Warszawa 2007, s. 95.

<sup>24</sup> Jak pisze Piotr Celiński, powołując się m.in. na prace Lwa Manovicha i Piotra Sitarskiego, „Tak interfejsy tekstowe, jak i graficzne korzystają z już istniejących w kulturze standardów technologicznych, są ewolucją oswojonych już technologicznych form. Cyfrowe środowiska graficzne wykorzystują elementy wszystkich dotąd istniejących mediów, które posługują się przekazem wizualnym” – P. Celiński, *Interfejsy. Cyfrowe technologie w komunikowaniu*, Wrocław 2010, s. 100.

wiedzi (intonację, głośność), które w fizykalnym świecie mogą być nośnikami ironii, oburzenia, irytacji czy poparcia. Zachowania te, jeśli mają być wyakcentowane w komunikacji digitalnej, muszą być ujęte bądź to w semantyce wypowiedzi, bądź to w organizacji graficznej tekstu (stosowaniu określonej czcionki, emotikonów itp.).

Sytuacja zapisu wytwarza też rodzaj dystansu, wpływa na większą kontrolę własnej wypowiedzi, dbałość o formę i zawartość treściową, co wynika z większej świadomości (odczucia) pośrednictwa słowa w przekazywaniu myśli w przypadku pisma niż w przypadku mowy oraz z wiązania zapisu z utrwalonym dokumentem. Znacznie większa elastyczność czasowa – możliwość zamieszczania tekstu np. w ciągu kilku dni – daje uczestnikom edukacji digitalnej możliwość przemyślenia wypowiedzi, wcześniejszego jej opracowania, przygotowania. Kolejne wypowiedzi pisemne, zwykle bardziej staranne i dopracowane niż improwizowane – ustne, mają też bardziej doniosłą wartość poznawczą dla innych uczestników dyskusji, wpływają na staranność zapisów innych osób, podnosząc poziom całego dyskursu.

A oto przykład. W bloku tematycznym poświęconym relacjom między różnymi systemami znakowymi i różnymi mediami, realizowanym w ramach kursu internetowego pt. „Tekst medialny w interpretacji porównawczej”<sup>25</sup>, pojawiło się zadanie polegające na wzięciu udziału w dyskusji na forum na temat: „Sposoby wyrażania malarskości w przekazach literackich i filmowych”. Dyskusję poprzedziło przedstawienie zagadnienia od strony teoretycznej, zaś inspiracji do rozważań miały dostarczyć: lektura zamieszczonych skanów – fragmentów powieści *Hannemann* Stefana Chwina w konfrontacji z obecnymi w zasobach Internetu fotografiami malarstwa Caspara Davida Friedricha oraz cytaty filmowe z filmu „Frida” (reż. Julie Taymor) i „Między piekłem i niebem” (reż. Vincent Ward). Oto krótkie fragmenty wyjęte z dyskusji liczącej ponad 40 tysięcy znaków.

Wypowiedź 1:

*Myślę, że niektóre ujęcia filmowe czy teksty literackie tak silnie działają na wyobraźnię odbiorcy, że od razu zaczyna on poszukiwać skojarzeń. Czasem nawet niekoniecznie trzeba obejrzeć całe dzieło – w przypadku wspomnianej już „Dziewczyny z perłą” wystarczy sam tytuł. Oczywiście wszystko zależy od wiedzy i doświadczeń odbiorcy, można nawet powiedzieć – jego umiejętności poruszania się w świecie kultury. (...)*

<sup>25</sup> Kurs autorski „Tekst medialny w interpretacji porównawczej” współprowadziłam z moim doktorantem, magistrem Piotrem Kubińskim w roku akademickim 2010/2011 w ramach kursów IBIZA, organizowanych przez Uniwersytet Warszawski na platformie Moodle.

## Wypowiedź 2

Zestawiając obraz "Kobieta w oknie" Caspara Friedricha oraz fragment powieści "Hanemann" Stefana Chwina warto zwrócić uwagę na indywidualizację przestrzeni. Przestrzeń w obu przypadkach przyjmuje cechy przedstawianej osoby, jest "nakrapiana" uczuciami postaci. To właśnie przeżycie nadaje niezwykłości i z przeżycia wypływa poetyckość. Nie zachwyca nas słowo samo w sobie (bo samo w sobie nie jest wzniosłe) czy przesyt barw. Słowa są proste, zdania krótkie, każde z nich stanowi odrębną cechę ukazywanego, zdaje się odrywać od całości opisu. Zdania i barwy to epitety niosące ze sobą subiektywne doznanie, epitety odsłaniane stopniowo, subtelnie odkrywane przez odbiorcę. Są równoważone pauzą przez autora ze względu na swoją wagę – każdy równoważnik jest istotny, bez jednego z nich postać jest wybrakowana. Analogicznie wybrakowana będzie przestrzeń wokół postaci i sama postać obrazu, jeśli malarz nie będzie "rozcinał" światła cieniem. Światłu obrazu można nadać podobną rolę do pauzy w utworze literackim. Pauza i światło wydobywają każdy szczegół i zespalają go z całością. Tworzą lekkość lub czynią odbiór ciężkim w zależności od stopnia użycia. W taki też sposób zwykły motyw, zwykły świat jest uwznioślony, bo wzrasta w nim tajemnica (opozycja jasność – mrok, zamyślenie, intymność jednostki, drobna postać w ogromie wszechświata).

Film „Między piekłem a niebem” wykorzystuje symbolikę motywów, np. romantycznych – postać w ogromie natury, samotne drzewo kontrastujące z jasnym, pełnym obłoków niebem, zachód słońca, ale malowniczość, barwy wyciskane z kwiatów możemy kojarzyć jako metaforę puentylizmu, czyli techniki impresjonistycznej. (...) Jeśli chodzi o film pt. „Frida” po obejrzeniu fragmentu nasunęła mi się refleksja zupełnie niezwiązana z fabułą filmu: w dziełach sztuki każdy odnajdzie swój ideał, swoje upodobanie, poczucie utraconego piękna. Ideał jest subiektywny. Zawsze dostrzeżemy w obrazie to, co chcemy zobaczyć i bierzemy to za wzór. (...)

W trakcie lektury zamieszczonych materiałów, przypomniałam sobie o pewnym filmie, który moim zdaniem idealnie wpisuje się w poruszaną problematykę. Mam na myśli „Nightwatching” w reż. Petera Greenawaya (2007). Wprowadza on nową interpretację obrazu Rembrandta znanego jako „Straż nocna”.

Nie chciałabym tworzyć swojego opisu filmu, dlatego zamieszczam linki: 1. Trailer: <http://www.youtube.com/watch?v=uZ1fvZOAYSM>

2. strona na [filmweb.pl](http://www.filmweb.pl): <http://www.filmweb.pl/Nightwatching> (...) przy tworzeniu filmu postarano się o to, aby scenografia i oświetlenie nawiązywały do charakterystycznego stylu Rembrandta van Rijn, jego zafascynowania efektami światła i głębokich cieni. Widać to już w zapowiedzi (do której link umieściłam wyżej) – za pomocą oświetlenia wydobywa się z mrocznych pomieszczeń jeden najważniejszy obiekt np: łożo i rozmawiających na nim kochanków, a reszta zdaje się rozpływać w niebycie. Ciekawe są też sceny rekonstrukcji pozujących arkebuzerów na podstawie autentycznego dzieła. Pomimo kilku mankamentów film uważam za ciekawy i (zwłaszcza w kontekście tej dyskusji) godny polecenia. Pozdrawiam serdecznie!

### Wypowiedź 3

Po przeczytaniu i obejrzeniu załączonych materiałów nasuwają mi się opowiadania Jarosława Iwaszkiewicza i adaptacje jego tekstów. Wcześniej Michał wspominał o „Tataraku”, mnie jednak utkwiły w pamięci sceny z „Panien z Wilka” oraz z „Brzeziny”. Iwaszkiewicz od lat fascynuje twórców filmów plastycznością swoich tekstów i niezwykłą umiejętnością budowania trudno uchwytnego nastroju subtelności i pewnych niedopowiedzeń. Wajdzie z filmie „Brzezina” z 1970 roku udało się uchwycić iwaszkiewiczowską zmysłowość i ulotność wrażeń. Dużą rolę z pewnością odgrywa płynny i powolny ruch kamery, niemalże leniwie śledzący ruchy aktorów. Nie bez znaczenia wydaje się także kolorystyka: sine, niebieskawe barwy w jakich utrzymany jest cały obraz filmowy. Po obejrzeniu tego filmu i powtórnej lekturze opowiadania miałam wątpliwości, które obrazy powstały już w mojej głowie, a które są scenami z filmu Wajdy.

Zamieszczony fragment filmu "Frida" przypomniał mi o filmie „Wszystkie poranki świata” (reż. Alain Corneau), którego wiele scen przypomina niemalże martwą naturę. Ma się wrażenie, że aktor pozuje malarzowi, a nie gra przed kamerą. Tu załączam link z jedną ze scen z filmu:

<http://www.youtube.com/watch?v=MoXrMOsnRVo&playnext=1&list=PLE6F64B28F76B2E2F>

Moją uwagę zwraca genialne zestawienie czerwonego kostiumu młodego wionoczelisty i stojących za nim kwiatów, dopełnione przez nieregularne tło szarej ściany i drzwi. Wszystkie barwy są wyraziste i odmienne, ale mają jednak jakby ten sam ciepły odcień.

Swoją barwnością i wielokolorowością oraz plastycznością obrazu zawsze będzie mnie także urzekał Almodovar (np. w filmach "Volver", czy "Wszystko o mojej matce"). Wyraziste, wręcz jaskrawe kolory, w których utrzymane są te filmy podkreślają temperament bohaterów i przeżywane przez nich emocje. Zabieg reżysera uważam za bardzo udany. (...)

### Wypowiedź 4

Poza ukazywaniem biografii malarzy w filmach, warto przyjrzeć się postrzeganiu tych osób w kinematografii. I tu przychodzi mi to głowy świetny film Woody’ego Allena „Vicky Cristina Barcelona”. Jednym z głównych bohaterów jest właśnie malarz – Juan Antonio. Jest on beztroski, romantyczny, uczuciowy, pełny pasji, w pełni wyzwolony. Z życia czerpie inspiracje dla swoich dzieł, na które przelewa wszystkie swoje emocje. (...) Jego była żona – Maria Ellena także jest malarką, bardzo wybuchową i rozchwianą emocjonalnie.

W filmie reżyser konfrontuje dwa światy – hiszpańskiej bohemy artystycznej, malarzy, pogardzających tradycyjnymi wartościami, ze światem amerykańskiego purytanizmu – poprawnych tradycjonalistów. W momencie zetknięcia dochodzi do wybuchowej mieszanki, na której i tak wszyscy skorzystają. Warto po prostu czasem spojrzeć na życie okiem malarza.

## Wypowiedź 5

(...) Warto zwrócić również uwagę na wpływ malarstwa na muzykę, czy właściwie słowa piosenki – mam tu na myśli "Krzyk" Jacka Kaczmarskiego, który daje wskazówkę, że słowa nawiązują do obrazu "Krzyk" Muncha. Można powiedzieć, że Kaczmarski dokonuje transpozycji kodu malarskiego na kod słowno-muzyczny. Koncentruje się on przede wszystkim na przekazie ekspresji, nie ma to jednak nic wspólnego z psychologizmem. Dynamizm przekazu wyrażony jest w stosowaniu czasowników oraz powtarzających się wielokrotnie rzeczowników, co jest zbieżne z techniką ekspresjonizmu, która dbała o lapidarność formy i kontrastowe zestawienia kolorystyczne. Ponadto patos słów, zwłaszcza w pytaniach, wyraża wewnętrzne napięcie podmiotu mówiącego. Oszczędność plastycznego obrazowania została zastąpiona dbałością o formę – ekspresję i wywołaniem określonych emocji u odbiorcy, nie malarskich (co najczęściej łączy się z oddziaływaniem wzrokowym), ale raczej uaktywnieniem wrażliwości słuchowej. Graficzna kompozycja, u Muncha w kształcie koła, zostaje u Kaczmarskiego zastąpiona wykrzyknieniami, które organizują całość.

## Wypowiedź 6

(...) Zastanawia mnie jeszcze inna kwestia, która dotyczy tłumaczeń tytułów filmów na język polski. "Między piekłem a niebem" jest polską wersją oryginalnego, anglojęzycznego tytułu "What dreams may come". Nietrudno zauważyć, że ich znaczenia nie są tożsame, gdyż ten obcojęzyczny w wolnym tłumaczeniu miałby, jak sądzę, taką formę: "Co mogą przynieść sny". (...) Zwracam na to uwagę, ponieważ tłumacząc książkę czy film musimy go zinterpretować, a często odbywa się to mimowolnie. "What dreams may come" może nie być odpowiednie w polskim tłumaczeniu. Jednak dlaczego jego ostateczną formą jest akurat "Między piekłem a niebem"? Jestem przekonana, że można by wymyślić co najmniej pięć równie trafnych polskich tytułów dla tego filmu. Dlaczego jednak ten, a nie inny jest ostatecznym? Na to pytanie odpowiedzi nie znajdziemy, ale z pewnością będzie można jej szukać w szeroko pojętym zagadnieniu interpretacji.

## Wypowiedź 7

Pragnę zauważyć, iż dużo osób odnosiło się do utworów bezpośrednio związanych z malarstwem, np. "Dziewczyna z perłą", która jest rzeczywiście świetnym przykładem i muszę przyznać, że była pierwszym dziełem, jakie przyszło mi na myśl. Z racji, że temat został już poruszony postanowiłam szukać dalej. Chciałabym odwołać się do dzieła, które moim zdaniem porusza nie tylko wyobraźnię, ale przede wszystkim inne zmysły (a trzeba przyznać, że zbytnio uzależniamy się od wzroku). Mowa o "Pachnidle" Patricka Suskinda (historii człowieka obdarzonego genialnym węchem), ale w szczególności o jego adaptacji filmowej, której reżyserem był Tom Tykwer. (...) Reżyser zastosował świetne zbliżenia poruszających się nozdrzy, gdy mężczyzna stara się wychwycić zapach oraz wszelkich obiektów, które "bada" węchem: kwiaty, włosy, perfumy, których kształtne

*i barwne flakoniki pozwalają wyobrazić sobie ich cudowny zapach. (...) Podobnie jest w książce. Narracja jest wręcz rewelacyjna. Słowa zamieniają się w zapachy. Wykreowany świat tak silnie oddziałuje na zmysły, że aż wciąga czytelnika do środka. Czytając kolejne strony powieści, ma się wrażenie, że opisane z pełną wirtuozerią zapachy roztaczają się wszędzie wokół. Muszę przyznać, że nie przypuszczałam, że można zrobić tak dobry i wciągający film, obrazujący zmysł węchu, na który praktycznie nie zwracamy uwagi, mimo że podobnie jak obrazów – otacza nas tysiące zapachów.*

#### Wypowiedź 8

*Od dłuższego czasu obserwowałam dyskusję, jednak nie szybko pojawiły się w mojej głowie pomysły, co do sposobów wyrażania malarskości w filmach i literaturze – mimo zapoznania się z materiałami na ten tydzień. Inspiracji szukałam podczas rozmów ze znajomymi.*

*Przypomniałam sobie o filmie „Chłopiec w pasiastej piżamie”, z 2008 r. Marka Hermana. Jest to dramat niemieckiej rodziny, który miał pokazać, że w wyniku drugiej wojny światowej ucierpieli wszyscy: i ci, którzy zostali zaatakowani, i ci, którzy ją rozpętali. (...) Chciałam skupić się na scenie finałowej filmu. Można obejrzeć ją, wchodząc w poniższy link:*

*[http://www.youtube.com/watch?v=jcb\\_obGjm54&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=jcb_obGjm54&feature=related)*

*Przywodzi mi ona na myśl mroczne malarstwo ekspresjonistyczne, czyli odnajduję tutaj tendencję, o której wspominała Pani dr Szczęsna: nawiązania do stylu, wytwarzanie językiem filmu (itp.) analogii do języka malarstwa, sugestywne odsyłanie do stylistyki sztuk plastycznych. W szczególności odnajduję w niej korespondencję z obrazem Muncha Krzyk z 1893 r. (...) Znalazłam informację, że Munch wykonał 4 wersje Krzyku, w których kolor tła rozwijał się od jasnopomarańczowego do ciemnoczerwono-pomarańczowego, co jeszcze mocniej koresponduje z ostatnią sceną film Hermana. Pojawiły się teorie, że Malarz zaczerpnął inspirację do swojego ekspresjonistycznego dzieła po erupcji wulkanu Krakatau. Popioły tego wulkanu przykryły prawie całą ziemię. Niebo codziennie podczas zachodu słońca przybierało ciemnoczerwony kolor. Przestraszeni ludzie spodziewali się końca świata. Widzę tutaj niesamowite powiązanie z finałową sceną Chłopca..., ponieważ jej bohaterowie odczuwali koniec świata – własnego świata. Tu kończą się moje smutne, acz prawdziwe refleksje.*

*Pozdrawiam! I dziękuję wszystkim za bardzo ciekawe spostrzeżenia, śledzenie tej dyskusji było dla mnie absorbujące. Uśmiech.*

Cechą przytoczonych fragmentów jest stopniowe odchodzenie od zasugerowanych inspiracji w stronę własnych przykładów, skojarzeń, czy nawet uwag luźniej związanych z samym tematem (np. wypowiedź 6 komentująca przekłady tytułów obcojęzycznych na język polski i ich wpływ na interpretację filmu). Prowadzi to do poszerzania granic zagadnienia inspirowanego wypowiedziami poprzedników. Na przykład, autor

wypowiedzi 4 odchodzi od zagadnienia sposobów wyrażania malarskości w literaturze, filmie w stronę zagadnienia: malarz-artysta w świecie; w wypowiedzi 5 pojawia się temat inspiracji utworów muzycznych dziełem malarskim (na przykładzie twórczości Jacka Kaczmarskiego), zaś autor wypowiedzi 7 deklaruje celowe odejście od sposobów oddawania doznań wzrokowych w mediach w stronę zabiegów literackich i filmowych, służących wyrażaniu doznań węchowych (na przykładzie „Pachnidła” Patricka Suskinda i adaptacji powieści dokonanej przez Toma Tykwera).

Możliwość, a wręcz konieczność zapoznania się z wcześniejszymi głosami – a taka konieczność wpisana jest w poetykę dyskusji na forum – redukuje powtórzenia, które pojawiają się bardzo często wówczas, gdy studenci wypowiadają się na zadany temat, nie mając dostępu do odpowiedzi swoich kolegów. Zmusza też kolejne osoby do wprowadzenia nowych treści, wyszukania innych przykładów, wzbogacenia wypowiedzi analityczno-interpretacyjnych odnoszących się do zamieszczonych przez prowadzącego przykładów o nowe uwagi. Zachęca do wzajemnych odwołań, polemiki, przyjęcia postawy dialogowej wobec czytanych tekstów. Sprawia, że uczestnicy forum uczą się wzajemnie od siebie, poszukują wiedzy w innych źródłach, nie poprzestają na wiedzy powszechnie znanej, co ma zwykle miejsce w przypadku żywej dyskusji. Odsyłają do konkretnych przykładów – cytują linki stron internetowych (np. wypowiedź 2, 3, 8) z fragmentami filmów, rezygnując świadomie (co znajduje wyraz w wypowiedziach typu: nie będę opowiadać, zobaczcie) z opowiadania treści, na rzecz analizy przykładu pod kątem omawianego zagadnienia oraz na rzecz syntetyzowania. Ważne miejsce zajmują wypowiedzi o charakterze metadyskursywnym, integrujące poszczególne głosy, odnoszące się do aktualnego zdarzenia komunikacyjnego, jakim jest konkretna dyskusja na forum. Są to wzajemne pozdrowienia, odwołania do wypowiedzi konkretnych osób, refleksje dotyczące tematu dyskusji i samego jej przebiegu (uwagi okolo tekstowe).

Struktura platform edukacyjnych pozwala też na uczenie się za pośrednictwem działań kreatywnych, eksperymentu i ćwiczebnego montowania tekstu. Na przykład, jedno ze zrealizowanych, w ramach wspomnianego kursu, zadań, służących przyswojeniu zagadnienia kalki semiotycznej i strukturalnej we współczesnych tekstach kultury, polegało na napisaniu (lub namalowaniu, lub nagraniu) przez studentów utworu, który pozostawałby w analogicznej relacji interpretacyjnej do pomysłu „Sonetu pijackiego” („Trinkersonett”) Karla Rihy (il. 1), jak tenże pozostaje w stosunku do struktury klasycznego sonetu.



(rosnące znaczenie pomysłu). Efektem zmian jest też wspomniane już zacieranie granic między zastanymi dyskursami, a także między poznawaniem i kreacją, skoro aktywność uczenia się nabiera cech kreacji artystycznej.

\*\*\*

W Internecie (i szerzej dyskursie digitalnym) – jako środowisku tekstowym i formie komunikacji – dyskurs edukacji zyskuje przede wszystkim źródło nowych narzędzi i metod kształcenia, co prowadzi do istotnych przemian w sposobie myślenia o edukacji oraz w społecznym i kulturowym jego funkcjonowaniu. Ponadto, zyskuje w nim nowy przedmiot nauczania – tak technicznego, jak i medialnego, czy wreszcie tekstowego.

## BIBLIOGRAFIA

- Cackowski Z., *Kilka uwag o pojmowaniu epistemologii*, [w:] *Epistemologia współcześnie*, red. M. Hetmański, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2007.
- Celiński P., *Interfejsy. Cyfrowe technologie w komunikowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010.
- Eco U., *Podziemni bogowie. Wybór szkiców*, przekł. J. Ugniewska, P. Salwa, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 2007.
- Feyerabend P., *Sztuka a nauka*, przekł. W. Sawicki, Pismo Literacko-Artystyczne, 1984.
- Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*, przekł. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przekł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak, Wydawnictwo KR, Warszawa 2000.
- Goodman N., *Jak tworzymy świat*, przekł. M. Szczubiałka, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
- Heidegger M., *Odczyty i rozprawy*, przekł. J. Mizera, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2007.
- Leu D.J. i in., *Evaluating the Development of Scientific Knowledge and New Forms of Reading Comprehension During Online Learning, Exploratory Research*, New Literacies Research Team, 28.06. 2005.
- Łotman J., *Uniwersum umysłu. Semiotyczna teoria kultury*, przekł. B. Żyłko, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Mrozowski M., *System medialny. Struktura i zasady działania*, [w:] *Dziennikarstwo i świat mediów (nowa edycja)*, red. Z. Bauer, E. Chudziński, TA i WPN UNIVERSITAS, Kraków 2010.
- Ong W.J., *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*, przekł. J. Japola, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.
- Składanek M., *Parateksty w środowiskach informacyjnych mediów interaktywnych*, [w:] *Pogranicza audiowizualności*, red. A. Gwóźdź, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2010.

- Tapscott D., *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przekł. P. Cypriański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.
- Wilson S., *Information Arts. Intersection of Art., Science, and Technology*, MIT Press, London 2002.
- Zawojski P., *Cyberkultura. Syntopia sztuki, nauki i technologii*, Wydawnictwo Poltext, Katowice 2010.