Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XI SECTIO N 2026

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2026.11.123-136

Gdy kanon zaczyna grać. O funkcjach mediów cyfrowych w szkolnej interpretacji lektury

When the Canon Starts to Play: On the Functions of Digital Media in the School Interpretation of Set Texts

UMCS

Małgorzata Gajak-Toczek

Uniwersytet Łódzki
Wydział Filologiczny
ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, Polska
malgorzata.gajak@uni.lodz.pl
https://orcid.org/0000-0002-9774-887X

Abstract. The article examines the functions of digital media in upper-secondary Polish language and literature education, with particular emphasis on the interpretation of compulsory reading. It takes as its point of departure a hermeneutic understanding of tradition as a space of meaning and a condition of understanding. The author argues that digital tools are didactically justified only when they remain subordinate to the aims of literary education. Rather than replacing reading, they lead students back to the text, and their educational value depends on a clear distinction between activation and interpretation. The theoretical discussion is complemented by examples drawn from Adam Mickiewicz's *Forefathers' Eve, Part III* and Bolesław Prus's *The Doll*. Digital technologies do not generate the meaning of a literary work, but they can help create educational situations conducive to a deeper understanding of literature.

Keywords: Polish literary education; digital media; literary tradition; hermeneutics; secondary school

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

Abstrakt. Artykuł dotyczy funkcji mediów cyfrowych w edukacji polonistycznej w szkole ponadpodstawowej, ze szczególnym uwzględnieniem interpretacji lektur obowiązkowych. Punktem wyjścia jest hermeneutyczne rozumienie tradycji jako przestrzeni sensu i warunku rozumienia. Autorka dowodzi, że narzędzia cyfrowe są dydaktycznie zasadne tylko wtedy, gdy pozostają podporządkowane celom kształcenia polonistycznego, nie zastępują lektury, lecz prowadzą z powrotem do tekstu, a ich wartość zależy od wyraźnego odróżnienia aktywizacji od interpretacji. Rozważania teoretyczne uzupełniają przykłady pracy z *Dziadami, cz. III* Adama Mickiewicza i *Lalką* Bolesława Prusa. Technologie nie generują sensu dzieła, ale mogą współtworzyć sytuacje dydaktyczne sprzyjające pogłębionemu rozumieniu literatury.

Słowa kluczowe: dydaktyka polonistyczna; media cyfrowe; tradycja literacka; hermeneutyka; szkoła ponadpodstawowa

WPROWADZENIE

Jednym z podstawowych zadań edukacji polonistycznej w szkole ponadpodstawowej jest wprowadzanie uczniów w tradycję literacką i kulturową. Przedsięwzięcia tego nie sposób ograniczyć ani do przekazywania wiadomości o przeszłości, ani do mechanicznego utrwalania wiedzy o epokach, autorach i motywach. Jego istota wiąże się z takim organizowaniem spotkania z tekstem kultury, które pozwala uczniowi rozpoznać literaturę w perspektywie pytań wciąż aktualnych, domagających się refleksji oraz odniesienia do własnego doświadczenia. Barbara Myrdzik (2006) twierdzi, że lektura szkolna nie polega na przejęciu gotowych sensów, lecz na wchodzeniu w relację z tekstem, który współtworzy doświadczenie ucznia. Anna Janus-Sitarz (2019: 182) podkreśla, że język polski jest przedmiotem, który „przygotowuje do życia, a nie tylko do egzaminu". Tak rozumiana tradycja[1] nie stanowi zatem zbioru treści, lecz jawi się

[1] Franciszek Chmielowski (1993) interpretuje pojęcie tradycji w ujęciu Gadamera jako swoistą formę pamięci w wymiarze duchowym. Jest to jego zdaniem kultywowana pamięć zbiorowa, do której „zaistnienia i utrzymania potrzebne są różne rodzaje obiektywizacji ducha (formy jego zapisu i utrwalenia) oraz hermeneutyczny wysiłek interpretacji, mający na celu ich zachowanie w określonej ciągłości i perspektywie rozumienia". Autor podkreśla również, że „zniszczenie lub utrata pamięci, zarówno w wymiarze indywidualnej psychiki (amnezja), jak i w dziedzinie ducha (przerwanie i zniszczenie ciągłości kulturowej tradycji), prowadzą do utraty tożsamości indywidualnej jednostki lub tożsamości społeczeństwa" (tamże: 62–63). Andrzej Bronk (1988: 233) obecną w rozważaniach filozofa tradycję definiuje jako „1) (…) jedną z postaci autorytetu; [która] 2) stanowi konieczny warunek możliwości poznania; 3) potraktowanie jej na sposób przedmiotu niszczy jej pierwotną postać i przekreśla samą możliwość poznawania; 4) istnieje zasadnicza niemożliwość zreflektowania i uświadomienia sobie do końca jej treści i wpływu; 5) istotną cechą tradycji jest jej językowy charakter" (zob. także: Gadamer 2007: 384–385). Zdaniem Katarzyny Rosner (1991: 170), komentatorki myśli filozofa, „Gadamer wierzy głęboko, że obcowanie z tradycją może nas duchowo wzbogacić. Co więcej, jeżeli obcowanie z tradycją ma sens i wartość, to przede wszystkim ze względu na tę szansę".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

jako warunek rozumienia – horyzont, w którym współczesny odbiorca tworzy interakcję z tym, co wcześniejsze, odmienne, niekiedy obce, a zarazem poznawczo i egzystencjalnie formujące (Bronk 1988; Gadamer 2004).

Hans-Georg Gadamer pisał:

> Tradycja, w której żyjemy, nie jest fragmentem naszego doświadczenia świata, nie jest tzw. tradycją kulturową, składającą się jedynie z tekstów i pomników, przekazujących nam na nowo pewien językowo zredagowany i historycznie udokumentowany sens. To raczej sam komunikatywnie doświadczany świat jest nam stale przekazywany (*traditur*) jako nigdy niekończące się zadanie. Świat ten nie jest nigdy światem pierwszego dnia, lecz zawsze już jest zastany. (Gadamer 1977: 260, cyt. za: Bronk 1988: 23)

Przywołana konceptualizacja tradycji przesuwa akcent z transmisji treści na proces rozumienia. Neil Postman (2002) przekonuje, że zmiana dominujących form komunikacji we współczesnym świecie prowadzi do przekształcenia sposobów myślenia i uczenia się, a tym samym wymusza redefinicję praktyk edukacyjnych. Uczniowie żyją w kulturze cyfrowej, charakteryzującej się dominacją obrazu, kondensacją treści, ich przyspieszonym obiegiem oraz możliwością aktywnego uczestnictwa (Jenkins 2007). Wspomniana transpozycja nie znosi jednak potrzeby lektury, wymaga natomiast ponownego namysłu nad modelami kształtowania kontaktu z tekstem literackim. Pytanie dotyczy więc nie tyle samej obecności mediów cyfrowych w życiu młodego człowieka, ile ich funkcji w edukacyjnie organizowanym procesie lektury. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera klasyka literacka, która – jak podkreśla Janus-Sitarz (2018: 6) – stwarza „szansę na temat do rozmowy o sprawach ważnych i dziś".

W artykule prowadzę namysł w perspektywie dydaktyki licealnej. Nie stanowi on obrony nowych mediów ani nie jest próbą dowiedzenia, że komponent cyfrowy może zastąpić interpretację literacką. Celem jest rozpoznanie, czy i w jakim zakresie narzędzia cyfrowe wspierają szkolny kontakt z dziedzictwem literackim i kulturowym, zwłaszcza w procesie projektowania sytuacji lekturowej, opracowywania materiału oraz inicjowania rozmowy o sensie utworu. Przedmiotem refleksji pozostaje zatem nie technologia sama w sobie, lecz funkcja narzędzi cyfrowych w rekonstrukcji znaczeń obowiązkowych lektur.

W swojej wypowiedzi formułuję trzy zasadnicze tezy. Po pierwsze, narzędzia cyfrowe uzyskują dydaktyczną zasadność wyłącznie wówczas, gdy pozostają w zgodzie z celami kształcenia polonistycznego. Po drugie, nie zastępują one aktu czytania, lecz uruchamiają działania prowadzące z powrotem do tekstu: ułatwiają selekcję materiału, analizę cytatów oraz formułowanie sądów

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

interpretacyjnych i argumentacyjnych. Po trzecie, potencjał technologii ujawnia się tam, gdzie nauczyciel wyraźnie oddziela aktywizację od pracy nad sensem dzieła i nie utożsamia działania z rozumieniem.

Proponowane ujęcie prowadzi do redefinicji miejsca mediów cyfrowych w edukacji literackiej. Nie stanowią one ani czynnika autonomicznego, ani wyłącznie środka motywacyjnego. Ich rola polega na współtworzeniu warunków rozumienia lektury: wyostrzaniu problemów, inicjowaniu pytań oraz organizowaniu aktywności uczniowskich. Technologie nie generują sensu omawianych tekstów, tylko uczestniczą w tworzeniu sytuacji, w której znaczenia mogą zostać wypracowane.

TRADYCJA JAKO PRZESTRZEŃ ROZUMIENIA

Refleksja nad miejscem dziedzictwa literackiego w edukacji polonistycznej ma długą historię. Kwestia sposobów wprowadzania ucznia w kulturę stanowi jedno z istotnych zagadnień polskiej dydaktyki literatury. Znamienne przy tym jest to, że stosunkowo wcześnie zarzucono ujmowanie dziedzictwa w kategoriach prostego zbioru wiadomości przeznaczonych do transmisji. Coraz mocniej podkreślano natomiast jego związek z procesami poznania, formacji oraz uczestnictwa w kulturze.

Precyzyjnie problem ten ujmował Michał Głowiński (1980: 102)[2], wskazując, że szkolnej historii literatury nie można upodobnić do wykładu uniwersyteckiego, a jej swoistości trzeba szukać w takich formach postępowania dydaktycznego, które najlepiej odpowiadają poznawczym i wychowawczym zadaniom szkoły. Uwaga ta zachowuje pełną aktualność. Badacz przypomina bowiem, że edukacja literacka nie opiera się na uproszczonym przekazie wiedzy akademickiej. O jej wartości rozstrzyga bowiem sposób modelowania sytuacji lekturowych prowadzących do rozumienia, interpretacji i świadomego uczestnictwa w kulturze.

W polskiej dydaktyce literatury przekaz pokoleniowy jawi się zatem w perspektywie spotkania z tekstem, uruchamiającego proces samopoznania i refleksyjnego namysłu. Szczególnie wyraźnie uwidacznia się to w nurcie hermeneutycznym. Myrdzik, odwołując się do dialogowego modelu lektury, podkreśla, że kontakt z dziełem dawnym nie sprowadza się do przejęcia gotowych sensów. W tym ujęciu istotne jest, by młody człowiek wchodził w relację ze spuścizną

[2] Nawiązuję do następujących słów: „Istota zagadnienia tkwi w tym, że szkolnej historii literatury nie można upodobnić do naukowego wykładu uniwersyteckiego, że nie ma ku temu żadnych danych, należy zatem szukać jej swoistości tak, aby najlepiej spełniała swe poznawcze i dydaktyczne zadania. Szkolna historia literatury, pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej, może stać się tylko jej karykaturą" (Głowiński 1980: 102).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

kulturową współkształtującą sposób rozumienia siebie i świata. „Dialog z tradycją – zdaniem badaczki – wiąże się z rozumieniem, interpretacją tekstów, które dzieli od nas dystans dziejowy, ale które mają ważną prawdę do przekazania nam współczesnym" (Myrdzik 2006: 384).

Analogicznie zagadnienie to ujmują Zofia Agnieszka Kłakówna (2003), Bożena Chrząstowska (1978) i Zenona Uryga (1996). W ujęciu tych badaczy literatura dawnych epok powinna być odczytywana z perspektywy pytań, języka i doświadczeń wychowanka, a więc powinna stanowić element dziedzictwa kulturowego, zachowującego poznawczą i aksjologiczną aktualność.

Równie istotny okazuje się etyczny i wspólnotowy wymiar aktu szkolnego czytania. Janus-Sitarz (2012, 2019), przywracając czytaniu „przyjemność i odpowiedzialność", przypomina, że lektura nie może ograniczać się ani do reprodukowania pamięciowo opanowanych wiadomości, ani do interpretacyjnej dowolności. Powinna natomiast opierać się na możliwości formułowania indywidualnych sądów przez młodych ludzi, którzy wypowiadają je w poczuciu zobowiązania wobec tekstu. Z kolei Zofia Budrewicz (2012: 64, 67) wydobywa solidarnościowy i aksjologiczny wymiar obcowania z literaturą. Dziedzictwo literackie pełni w jej ujęciu funkcję pamięci przeszłości, a zarazem wprowadza ucznia w świat wartości organizujących relacje społeczne i kulturowe. Szczególnego znaczenia nabiera pojęcie doświadczenia wyobrażonego, które pozwala widzieć lekturę jako proces oddziałujący na tożsamość podmiotu i jego sposób sytuowania siebie wobec zbiorowości.

Powyższe zestawienie umożliwia wyłonienie podstawowych wymiarów tradycji w dydaktyce polonistycznej. Pierwszy tworzy przestrzeń rozumienia, w której teksty przeszłości pozostają dialogicznie otwarte na współczesnego odbiorcę. Drugi wiąże się z formacją, ponieważ lektura angażuje samowiedzę, odpowiedzialność i możliwość podejmowania refleksji aksjologicznych przez młodych ludzi. Trzeci ma charakter wspólnotowy: wprowadza ucznia w język wartości budujących byt społeczny.

Tak rozumiane dziedzictwo nie jest archiwum sensów ani jedynie tłem dla szkolnych aktywności. Ryszard Nycz (2012: 131) przypomina, że „opisy znaczenia nie są wcale neutralnymi nośnikami (…) sensów – ich rola jest bowiem konstytutywna, a nie wtórno-reproduktywna". Tradycja tworzy zatem dialogiczne doświadczenie interpretacyjne. Właśnie z tej perspektywy należy pytać o media cyfrowe: nie o ich atrakcyjność samą w sobie, tylko o ich zdolność do wspierania aktów poznawczych. Pytanie o obecność technologii na lekcji dotyczy więc nie efektowności zajęć, lecz tego, czy poloniści są w stanie inicjować sytuacje, w których wychowanek wraca do tekstu, porządkuje materiał i przechodzi od działania do odczytania dzieła.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

TECHNOLOGIA A SYTUACJA INTERPRETACYJNA

Badania nad zastosowaniem technologii w edukacji jednoznacznie wskazują, że o ich skuteczności decyduje sposób dydaktycznego użycia, a nie sama obecność medium (Granito, Chernobilsky 2012). W podobnym kierunku zmierza refleksja dydaktyki polonistycznej, która podkreśla, że narzędzia cyfrowe – zarówno te o charakterze interaktywnym, jak i te służące organizowaniu materiału – uzyskują wartość poznawczą wyłącznie wówczas, gdy pozostają w ścisłym związku z celami kształcenia i prowadzą do pogłębionego odczytania tekstu (Kijak-Furczyńska 2023; zob. także: Podemska-Kałuża 2018).

Kluczowe znaczenie ma w tym kontekście rozróżnienie między aktywizacją a interpretacją. Aktywizacja zwiększa udział ucznia w procesie dydaktycznym, uruchamia działanie, emocje i współpracę, nie gwarantuje jednak rozumienia dzieła. Młody człowiek może pozostawać zaangażowany i równocześnie funkcjonować na poziomie powierzchownego kontaktu z utworem. Interpretacja wymaga zatrzymania się przy słowie oraz uwzględnienia wpisanych w tekst rozpoznań kulturowych, systemów wartości i modeli ludzkiego doświadczenia, ponieważ – jak wskazuje Nycz (2023: 24) – bez ich nazwania tekst nie zostaje w pełni zrozumiany. Sens utworu nie stanowi gotowej, uprzednio danej całości, lecz kształtuje się w procesie jego odczytywania.

Z tej perspektywy komponent cyfrowy należy rozumieć raczej jako narzędzie ułatwiające określone operacje interpretacyjne niż dodatek do lektury. Może on przyjmować różne formy: zadań wykorzystujących mechanizmy gry, środowisk współpracy, tablic wizualnych, map cyfrowych czy struktur pojęciowych. Wspólną cechą wspomnianych rozwiązań pozostaje nie tyle ich atrakcyjność czy interaktywność, ile zdolność do wspierania takich działań jak: selekcja materiału, zestawianie fragmentów, organizowanie relacji, wizualizacja napięć, konstruowanie i weryfikowanie hipotez interpretacyjnych. To właśnie przywołane operacje – a nie sama aktywność – stanowią istotę pracy nad tekstem.

Jak zauważa Katarzyna Prajzner (2022: 223), środowiska cyfrowe mogą angażować odbiorcę w działania przypominające proces lektury, wymagające rozpoznawania relacji i rekonstruowania sensu. Jednocześnie – co podkreśla Jerzy Białomyzy (2017: 243) – brak ich zakorzenienia w refleksji krytycznej prowadzi do uproszczeń i wytwarzania wiedzy pozornej. Oznacza to, że technologie powinny wspierać rozumienie, ale tylko wówczas, gdy są przyporządkowane jasno określonej strukturze zadania analitycznego.

W praktyce szkolnej szczególnego znaczenia nabierają zatem metodologiczne zabezpieczenia korzystania z narzędzi cyfrowych. Po pierwsze, konieczne jest zakorzenienie aktywności w tekście, wymagające odwołania się do konkretnego

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

fragmentu, cytatu, motywu lub relacji między postaciami. Po drugie, istotny jest obowiązek uzasadnienia wyboru, który wymusza przejście od intuicji do argumentacji. Po trzecie, pojawia się refleksja nad sensem – pytanie o to, co dane rozpoznanie odsłania w obrazie człowieka, wspólnoty, historii i wartości. Tak rozumiane zastosowanie narzędzi cyfrowych przeciwdziała instrumentalizacji utworu literackiego. Ich rola polega na projektowaniu sytuacji, w których możliwe staje się przejście od działania do rozumienia. Technologie nie generują sensu utworu, lecz współtworzą warunki dla jego wypracowania poprzez umożliwienie równoczesnego widzenia wielu elementów tekstu, ich porównania oraz uchwycenia związków, które w lekturze linearnej pozostają rozproszone.

DZIADY, CZ. III – ESCAPE ROOM WSPIERANY NARZĘDZIAMI CYFROWYMI

Jedną z bardziej interesujących form wykorzystania narzędzi technologicznych w dydaktyce polonistycznej są escape roomy literackie, w których rozwiązywanie zagadek strukturyzuje kontakt z utworem (Jeznach, Kowalkiewicz-Kulesza 2024). Poszczególne zadania odsyłają do motywów, symboli i fragmentów dzieła, posiadających swoje „kotwice tekstowe" w postaci cytatów, obrazów czy rekwizytów, kierujących uwagę ucznia ku tekstowi źródłowemu i inicjujących jego ponowną lekturę. Proponowana organizacja pracy tworzy sytuację, w której wybór fragmentów, ich konfrontowanie oraz opatrywanie komentarzami sprzyjają uchwyceniu sensu utworu.

Escape room wymaga jednak doprecyzowania swojego statusu. Jest formą organizacji doświadczenia lektury, bazującą na określonych narzędziach cyfrowych (Genially, kody QR, Padlet, Miro, Google Forms). Ich rola polega na takim rozmieszczeniu materiału, które uwidacznia zależności między jego elementami i ułatwia proces ich odczytywania. Medium nie zastępuje odbioru, tylko stwarza warunki dla jego zaistnienia, inicjując tok działań interpretacyjnych od operowania tekstem ku jego rozumieniu.

Analiza fragmentów *Prologu*, *Sceny więziennej* oraz relacji Jana Sobolewskiego w *Dziadach, cz. III* Adama Mickiewicza odsłania napięcie między doświadczeniem jednostkowym a doświadczeniem zbiorowym. Materiały udostępniane za pomocą kodów QR kierują ku wybranym partiom dramatu, które następnie funkcjonują w przestrzeni współdzielonej (Padlet, Miro) jako wypowiedzi opatrywane uwagami młodych ludzi i ujmowane we wzajemnych odniesieniach. W utworze Mickiewicza jednostka nie jest bytem autonomicznym; jej życie autor wpisał w porządek pamięci wspólnotowej. W relacji Sobolewskiego indywidualne świadectwo rozszerza się i przekształca w głos pokoleniowy: „Małe chłopcy,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

znędzniałe, wszyscy jak rekruci / Z gołymi głowami; – na nogach okuci. / Biedne chłopcy!" (Mickiewicz 1984: 34). Równocześnie w wypowiedzi Tomasza Zana pojawia się obraz młodości poddanej przemocy historii: „Ja stałem na waszego towarzystwa czele, / Mam obowiązek cierpieć za was, przyjaciele; / Dodajcie mi wybranych jeszcze kilku braci, / Z takich co są sieroty, starsi, nieżonaci, / Których zguba niewiele serc w Litwie zakrwawi" (tamże: 27). Wspólne ujęcie tych fragmentów pozwala rozpoznać mechanizm włączający doznania jednostkowe w strukturę reprezentacji zbiorowej. Akt lektury przestaje mieć charakter linearny, przyjmując formę oglądu dzieła z perspektywy związków między elementami tekstu, co odpowiada ustaleniom Ewy Jaskółowej (2015: 639–640), akcentującej konieczność kierowania odbiorcy ku strukturze dramatu, a nie wyłącznie ku jego przebiegowi fabularnemu.

Podobnie *Wielką Improwizację* warto odczytywać w perspektywie literackiej ekspresji pełnej napięcia i wewnętrznego ruchu. Zastosowanie formularzy cyfrowych oraz przestrzeni współdzielonych sprzyja przypisywaniu kategorii znaczeniowych do kolejnych partii monologu oraz ich wzajemnemu powiązywaniu. Konrad nie ujawnia się od razu w postaci figury dominacji; jego słowa wyrastają z identyfikacji ze wspólnotą („Nazywam się Milijon – bo za milijony / Kocham i cierpię katusze" [Mickiewicz 1984: 58]), by stopniowo przybrać postać roszczenia do absolutnej władzy duchowej („Ja chcę duszami władać" [tamże: 56]). Równoczesny ogląd kolejnych fragmentów czyni możliwym dostrzeżenie przemiany bohatera – uwypukla przesunięcie roszczeń: od solidarności ku zawłaszczeniu, od współodczuwania ku dążeniu do władzy. W innych partiach monologu uwypukla się przekroczenie granic ludzkiej miary: „Kłamca, kto Ciebie nazywał miłością, / Ty jesteś tylko mądrością" (tamże: 56). W rezultacie Konrad przestaje być rzecznikiem wspólnoty, a zaczyna jawić się w roli podmiotu, który przypisuje sobie prawo do kierowania jej losem.

Mickiewiczowski bohater nie jest ani prostym buntownikiem, ani jednoznacznym reprezentantem narodu. Jego postawa obrazuje konflikt między odpowiedzialnością a pychą, uczestnictwem a dominacją. Zdaniem Aliny Witkowskiej (1975: 55) wspomniana konfiguracja zbliża go do figur autokratycznych, dla których reprezentowanie zbiorowości oznacza jednocześnie próbę sprawowania nad nią władzy. Tragizm Konrada wynika z niemożliwości pogodzenia sprzecznych systemów wartości ujawniających się w toku jego monologu.

Zestawienie *Wielkiej Improwizacji* ze sceną *Widzenia Księdza Piotra*, umożliwione przez równoległe uobecnienie obu fragmentów w przestrzeni cyfrowej, ukazuje odmienne modele rozumienia działania w historii. Konrad usiłuje nadać sens rzeczywistości poprzez akt własnej woli, podczas gdy wizja księdza Piotra wprowadza wymiar przekraczający jednostkową sprawczość: „Z matki obcej;

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

krew jego dawne bohatery, / A imię jego będzie czterdzieści i cztery" (Mickiewicz 1984: 84). Mickiewicz nadaje tej postaci wymiar metafizyczny, przekraczający autonomię podmiotu: „On ślepy, lecz go wiedzie anioł pacholęcy" (tamże). Konfrontacja przywołanych perspektyw nie prowadzi do rozstrzygnięcia. Dramat podtrzymuje je w napięciu, domagając się uwzględnienia współobecności sprzecznych modeli rozumienia świata.

Zaprojektowane wyżej działania dowodzą, że escape room przygotowuje warunki dla aktu interpretacji. Pamiętać przy tym trzeba, że ryzyko fragmentaryzacji utworu i redukcji lektury do sekwencji zadań pozostaje realne, dlatego metoda ta nie powinna funkcjonować autonomicznie. Jej znaczenie uwypukla się wówczas, gdy inicjuje rozmowę, w której praktyka lekturowa przekształca się w rozumienie. Wspomniane rozwiązania sprzyjają projektowaniu pracy z tekstem w sposób stopniowy, prowadząc od analizy fragmentu do uchwycenia relacji między elementami utworu. Cyfrowo kształtowana sytuacja dydaktyczna wpisuje się zatem w hermeneutyczne rozumienie procesu interpretacji, o którym pisał Gadamer: sens nie jest przekazywany w postaci gotowej treści, lecz wyłania się w akcie spotkania – w ruchu między tekstem, jego odczytaniem i doświadczeniem odbiorcy.

LALKA – MIĘDZY TRAGIZMEM A „NIEKOŃCZĄCYM SIĘ ZADANIEM". CYFROWE FORMY ORGANIZOWANIA ROZUMIENIA

W omówieniu *Lalki* Bolesława Prusa bardziej adekwatne niż konstruowanie alternatywnych zakończeń okazują się takie rozwiązania dydaktyczne, które umożliwiają uchwycenie relacji między perspektywą bohatera, narracją, przestrzenią miasta oraz strukturą podejmowanych przez niego decyzji. Ich funkcja nie polega na „przepisywaniu" utworu ani generowaniu hipotetycznych wariantów fabularnych, lecz na odsłanianiu napięć wpisanych w tekst. Powieść Prusa może być zatem traktowana – zgodnie z intuicją Kazimierza Bartoszyńskiego (1991: 45) – w kategoriach „niekończącego się zadania", wymagającego ponawianych odczytań i oporu wobec ostatecznego domknięcia sensu[3].

Zarysowana perspektywa znajduje rozwinięcie w refleksji Doroty Samborskiej-Kukuć (2012), która podkreśla, że *Lalka* odsłania się dopiero w lekturze

[3] Perspektywę tę pogłębia Henryk Markiewicz (2004: 150), wskazując na szczególny status *Lalki* jako dzieła otwartego, opierającego się jednoznacznej klasyfikacji i redukcji do jednego porządku znaczeń. Powieść nie jest syntezą; raczej kształtuje przestrzeń napięć nierozstrzygalnych, odpowiadając tym samym doświadczeniu nowoczesności: rozproszonej, wieloperspektywicznej i wewnętrznie sprzecznej.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

czujnej i „podejrzliwej", nastawionej na wychwytywanie kontrapunktów, powtórzeń oraz ukrytych struktur. Czytanie nie prowadzi tu do uchwycenia stabilnego znaczenia, lecz do stopniowego ujawniania znaczeń, które wyłaniają się w procesie wielokrotnego powrotu do tekstu. Utwór nie tyle poddaje się interpretacji, ile rozrasta się wraz z czytelnikiem, wymagając od niego aktywności, uważności i gotowości do rewizji własnych ustaleń.

Na tym tle wyraźnie zarysowuje się tragiczny wymiar losu bohatera. Jak zauważa Tomasz Baudysz (2015), Stanisław Wokulski funkcjonuje w przestrzeni głębokiej nieprzystawalności między jego formacją duchową a strukturą świata społecznego. Zdolność do wnikliwego rozpoznawania rzeczywistości nie prowadzi do integracji doświadczenia, lecz ujawnia konflikt między aspiracjami a realnymi możliwościami ich realizacji. Tragizm bohatera nie wynika z pojedynczego błędu, tylko z trwałej sprzeczności wpisanej w samą konstrukcję świata przedstawionego.

Środowiska cyfrowe mogą wspierać proces budowania sensów, gdy – jak już wspomniałam – nie zastępują pracy z tekstem, lecz ją kreują. Ich znaczenie polega na umożliwieniu operacji trudnych do przeprowadzenia w lekturze linearnej: równoczesnego zestawiania fragmentów, wizualizacji relacji, śledzenia napięć oraz powracania do utworu w zmienionym układzie odniesień.

W wariancie pierwszym proponuję zestawienie dwóch perspektyw: „Wokulski widzi" oraz „narracja ujawnia". W środowisku typu Padlet lub Miro uczniowie przypisują do obu pól konkretne fragmenty powieści, opatrując je uzasadnieniem opartym na analizie języka i sytuacji narracyjnej. Zestawienie tych dwóch wymiarów pozwala uchwycić mechanizm samoiluzji bohatera. Wokulski nie tyle poznaje Izabelę, ile konstruuje jej obraz zgodny z własnymi pragnieniami, co zostaje skonfrontowane z jej stanowiskiem: „Ale on był tylko kupcem, w dodatku – galanteryjnym!…" (Prus 1986: 239). W scenie podróży pociągiem moment rozpoznania nie przynosi mężczyźnie spójności doświadczenia, lecz akcentuje jego rozpad.

Inne działanie, warte polecenia, wiąże się z analizą topografii Warszawy poprzez zastosowanie narzędzi mapowych (np. Google My Maps). Uczniowie nanoszą miejsca istotne dla bohatera i przypisują im komentarze analityczne wraz z cytatami, koncentrując się na regułach społecznych organizujących dane miejsce oraz na ich wpływie na bohatera. Mapa staje się narzędziem ułatwiającym jednoczesne uchwycenie relacji między układem miejsc, praktykami społecznymi i doświadczeniem jednostki.

W toku pracy należy m.in. wyodrębnić: sklep Wokulskiego – przestrzeń skutecznego działania; salony arystokratyczne – sferę konwenansu i wykluczenia; Powiśle – obszar nędzy i etycznego zaangażowania; Zasławek – iluzoryczną

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

możliwość harmonii. Dopiero ich zestawienie prowadzi do rozpoznania, że świat powieści nie stanowi neutralnego tła, tylko ukazuje rzeczywistość społeczną pełną sprzeczności, pomiędzy którymi bohater przemieszcza się bez możliwości trwałego zakorzenienia.

Trzeci obszar lekcyjnej aktywności dotyczy rekonstrukcji struktury działań Wokulskiego. Wspólna przestrzeń cyfrowa (np. tablica Miro lub interaktywna mapa pojęć) umożliwia wyodrębnienie zasadniczych pól jego aktywności: ekonomicznego, społecznego, naukowego i uczuciowego. Uczniowie przypisują do nich konkretne działania bohatera, opatrując je cytatami i komentarzem analitycznym, a następnie wskazują sprzeczności między poszczególnymi wymiarami doświadczenia.

Zestawienie tych elementów prowadzi do rozpoznania, że aktywność ekonomiczna, zapewniająca bohaterowi realną sprawczość, zostaje skorelowana z płaszczyzną uczuciową; dążenie do awansu społecznego nie przynosi integracji, tylko pogłębia doznanie wykluczenia; zainteresowania naukowe pozostają niezrealizowanym horyzontem, natomiast życie uczuciowe organizuje percepcję świata w sposób, który nie poddaje się racjonalnej kontroli. W rezultacie egzystencja Wokulskiego rozwija się w obrębie kilku równoległych, lecz niespójnych projektów, których nie potrafi on zsyntetyzować.

Wokulski nie jest więc jedynie kupcem, filantropem, uczonym amatorem czy nieszczęśliwym kochankiem, tylko podmiotem funkcjonującym w sprzecznych realiach, które nie poddają się uzgodnieniu ani hierarchizacji. Jego dramat polega na niemożności zbudowania formy życia integrującej działanie, pragnienie, poznanie i wrażliwość etyczną.

Wspomniane doświadczenie zostaje wyrażone również w sposobie przeżywania świata: „Zdawało mu się, że każda taka rzecz jest chora albo zraniona (…) i że tylko on słyszy i rozumie jej skargi" (tamże: 93). Świat jawi się tu w postaci rzeczywistości naruszonej, domagającej się odpowiedzi, której nie sposób udzielić w sposób pełny i skuteczny, co pogłębia wewnętrzne rozdwojenie bohatera.

W świetle powyższych ustaleń *Lalka* okazuje się utworem wymagającym lektury pogłębianej, wielokrotnie powtarzanej. Szkolna praca z tekstem nie zmierza do ustalenia jednego znaczenia, lecz do organizowania procesu jego budowania. Technologia może ten proces intensyfikować, o ile służy celowi poznawczemu: nie generuje sensu, lecz współtworzy warunki jego wypracowania poprzez zestawienie, porównanie i uzasadnienie. W tym ujęciu staje się medium uważnej percepcji, umożliwiającej pełniejsze rozpoznanie struktury znaczeń utworu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

ZAKOŃCZENIE

Technologie nie stanowią alternatywy dla hermeneutycznego rozumienia tradycji. Ich rola ujawnia się dopiero wtedy, gdy zostają włączone w takie sytuacje dydaktyczne, które prowadzą ucznia ku stopniowemu pogłębianiu refleksji nad tekstem: od inicjalnego kontaktu i działania, przez porządkowanie materiału oraz problematyzowanie, aż po samodzielne konstruowanie i uzasadnianie sensów. W tym ujęciu środowiska cyfrowe nie konkurują z lekturą, tylko współtworzą warunki umożliwiające jej bardziej świadome i intensywne doświadczenie. Edukacja literacka pozostaje procesem hermeneutycznym, w którym – jak wskazywał Gadamer (2008) – rozumienie dokonuje się zawsze w napięciu między tradycją a współczesnością. Oznacza to, że każda sytuacja dydaktyczna – także ta wspierana technologią – powinna prowadzić do spotkania z tekstem w perspektywie przestrzeni sensu, a nie jedynie przedmiotu działania.

Refleksję tę wzbogaca Ryszard Koziołek (2016), który podkreśla, że tradycja literacka nie jest jedynie archiwum tekstów, lecz językiem, w którym kultura mówi o sobie samej. Spotkanie z literaturą pozwala czytelnikowi uczestniczyć w rozmowie przekraczającej granice czasu i doświadczenia. „Oto właśnie jeden z cudów literatury: pisarz sprzed czterystu lat nie pisał dla mnie, nic o mnie nie wiedział i nie mógł wiedzieć. Ja czytam jego słowa po czterech wiekach i traktuję je tak, jakby były napisane wyłącznie dla mnie" (tamże: 11).

Właśnie tutaj ujawnia się zasadnicza rola nauczycieli. Nie polega ona na administrowaniu narzędziami ani na zwiększaniu atrakcyjności zajęć, lecz na projektowaniu sytuacji edukacyjnych, w których technologię determinują cele polonistyczne. Polonista występuje w roli mediatora między tekstem, tradycją i doświadczeniem współczesnego ucznia – osoby, która potrafi przeprowadzić go od działania do rozumienia, od zaangażowania do refleksji, od bodźca do namysłu nad znaczeniem. Dopiero w tak zorganizowanym procesie możliwe staje się spotkanie z literaturą w perspektywie przestrzeni sensu – nie jedynie jako element szkolnej aktywizacji, lecz forma doświadczenia, które kształtuje sposób myślenia, rozumienia i bycia w świecie.

BIBLIOGRAFIA

Bartoszyński, K. (1991). Interpretacja – „niekończące się zadanie". Przykład „Lalki" Bolesława Prusa. W: *Powieść w świecie literackości. Szkice* (s. 45–56). Warszawa: IBL PAN.

Baudysz, T. (2015). „Lalka" – „Ludzie bezdomni". Z zagadnień tragizmu bohaterów. *Ogrody Nauk i Sztuk*, (5), 466–471. DOI: 10.15503/onis2015.466.471.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

Białomyzy, J. (2017). Gry jako nowa forma edukacji. W: K. Andruczyk, E. Gorlewska, K. Korotkich (red.), *Szkice o pograniczach języka, filozofii i literatury* (s. 241–248). Białystok: Instytut Filologii Polskiej, Wydział Filologiczny Uniwersytetu w Białymstoku.

Bronk, A. (1988). *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*. Lublin: KUL.

Budrewicz, Z. (2012). Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. W: K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz (red.), *Doświadczenie lektury. Między krytyką a dydaktyką literatury* (s. 63–73). Kraków: Universitas.

Chmielowski, F. (1993). *Sztuka, sens, hermeneutyka. Filozofia sztuki H.-G. Gadamera*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Chrząstowska, B. (1978). *Polonistyka szkolna w procesie komunikacji literackiej*. Warszawa: WSiP.

Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa: PWN.

Gadamer, H.-G. (2007). *Estetyka i hermeneutyka*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyny Naukowej.

Gadamer, H.-G. (2008). *Rozum, słowo, dzieje*. Warszawa: PWN.

Głowiński, M. (1980). Szkolna historia literatury. Wprowadzenie w tradycję. W: B. Chrząstowska, T. Kostkiewiczowa (red.), *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego* (s. 100–108). Warszawa: WSiP.

Granito, M., Chernobilsky, E. (2012). The Effect of Technology on a Student's Motivation and Knowledge Retention. *NERA Conference Proceedings*, 17, 1–22.

Janus-Sitarz, A. (2012). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz, A. (2018). Uważność i żarliwość lektury a „duch nowej humanistyki". *Polonistyka. Innowacje*, (7), 3–10. DOI: 10.14746/pi.2018.7.1.

Janus-Sitarz, A. (2019). *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*. Kraków: Universitas.

Jaskółowa, E. (2015). „Dziady. Część III" Adama Mickiewicza. Z warsztatu dydaktyka literatury. *Wiek XIX. Rocznik Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza*, 8, 639–650. DOI: 10.18318/wiekxix.2015.35.

Jenkins, H. (2007). *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Jeznach, K., Kulesza-Kowalkiewicz, A. (2024). *Zagadkowy język polski. Escape roomy w kształceniu polonistycznym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kultury Regionalnej i Badań Literackich im. Franciszka Karpińskiego.

Kijak-Furczyńska, D. (2023). Gry komputerowe jako skuteczna pomoc dydaktyczna w trakcie prowadzenia lekcji języka polskiego. W: Z. Dacko-Pikiewicz, K. Szczepańska-Woszczyna (red.), *Interdyscyplinarne prace studentów i doktorantów Akademii WSB* (t. 3; s. 170–181). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.

Kłakówna, Z.A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*. Kraków: Universitas.

Koziołek, R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 25/11/2026 15:28:22

Markiewicz, H. (2004). Co się stało z „Lalką"? W: *Przygody dzieł literackich* (s. 117–158). Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.

Mickiewicz, A. (1984). *Dziady, cz. III*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo.

Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Nycz, R. (2012). *Poetyka doświadczenia. Teoria, nowoczesność, literatura*. Warszawa: IBL PAN. DOI: 10.4000/books.iblpan.788.

Nycz, R. (2023). O co chodzi w antropologii literatury i dlaczego to jest ważne dla wszystkich uprawiających badania literackie. Perspektywa subiektywna. *Teksty Drugie*, (3), 12–29. DOI: 10.18318/td.2023.3.2.

Podemska-Kałuża, A. (2018). Gamifikacja w edukacji polonistycznej: od modelu teoretycznego do praktyki szkolnej. *General and Professional Education*, (4), 29–34.

Postman, N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.

Prajzner, K. (2022). Między grami a literaturą. Wokół książki Michała Dawida Żmudy: „Zgrywanie literatury. Intermedialne związki gier komputerowych z literackością". *Zagadnienia Rodzajów Literackich*, (4), 221–226. DOI: 10.26485/ZRL/2022/65.4/10.

Prus, B. (1986). *Lalka*. Warszawa: PIW.

Rosner, K. (1991). *Hermeneutyka jako krytyka kultury: Heidegger, Gadamer, Ricoeur*. Warszawa: PIW.

Samborska-Kukuć, D. (2012). Moje czytanie „Lalki". *Czytanie Literatury. Łódzkie Studia Literaturoznawcze*, (1), 171–178. DOI: 10.18778/2299-7458.01.19.

Uryga, Z. (1996). *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*. Warszawa–Kraków: PWN.

Witkowska, A. (1975). *Mickiewicz. Słowo i czyn*. Warszawa: PWN.