

Luka lekturowa – lektury szkolne a cyfrowe lektury domowe w edukacji polonistycznej

„Reading gap” – school readings vs. digital home
readings in Polish language education

Mirosław Wobalis

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-9311-9515

Abstract: In the realities of the turn of the second and third decades of the 21st century, interactivity, virtuality and multimedia have become the main formal determinants of messages for hybrid and digital generations (generations X, Y, Z). The most popular “domestic” cultural texts are mostly interactive and disseminated in the form of video games and interactive plots growing out of games. These forms, according to the author, not only become the basic spontaneous ‘home reading’ of digital generations today but will become the ‘dominant reading’ in the third decade of the 21st century. The article will characterize the phenomenon of the reading gap, the reading preferences of young people will be discussed along with the analysis of the new paradigm of plot reception defined in the article as the performative turn in reading.

Key words: new media, video games, teenagers, literature, plot, performativity, Polish language education

Streszczenie: W realiach przełomu drugiego i trzeciego dziesięciolecia XXI wieku interaktywność, wirtualność i multimedialność stały się głównymi wyznacznikami formalnymi przekazów bliskich pokoleniom hybrydowym i cyfrowym (pokolenia X, Y, Z). Najpopularniejsze „domowe” teksty kultury są w zdecydowanej większości interaktywne i upowszechniane w formie gier wideo oraz wyrastających z gier fabuł interaktywnych. Formy te, zdaniem autora, nie tylko stają się współcześnie podstawowymi spontanicznymi lekturami domowymi pokoleń cyfrowych, ale staną się dominującymi lekturami w trzecim dziesięcioleciu XXI wieku. W artykule scharakteryzowane zostanie zjawisko luki lekturowej, omówione zostaną preferencje lekturowe młodych wraz z analizą nowego paradygmatu odbioru fabuł określonego w artykule jako lekturowy zwrot performatywny.

Słowa kluczowe: nowe media, gry wideo, młodzież, literatura, fabuła, performatywność, kształcenie polonistyczne

Luka lekturowa

W artykule omówiona zostanie problematyka związana ze zjawiskiem współistnienia w tym samym czasie dwóch obiegu lekturowych (szkolno-instytucjonalnego oraz domowo-prywatnego) z odmiennymi dla tych

obiegów tekstami kultury, innym ich przepływem wśród odbiorców, a nawet odmiennymi praktykami czytelniczymi. Szczególnie zaś interesuje mnie proces czasowego wykluczenia interaktywnych tekstów kultury i powstawanie luki lekturowej, skutkującej postępującą/powiększającą się nieprzystawalnością „nauczycielskich” lektur szkolnych i „uczniowskich” cyfrowych lektur domowych.

Luką lekturową nazywam czasową nieobecność w polonistycznej edukacji szkolnej wybranych tekstów kultury wynikającą z uwarunkowań politycznych, ideologicznych, społeczno-kulturowych, technicznych lub generacyjnych.

Wyróżniam następujące źródła tworzenia się luk lekturowych:

1. Świadome i celowe wykluczenie z obszaru edukacji instytucjonalnej wybranych tekstów kultury uznawanych za niewygodne lub szkodliwe dla pewnej grupy (społecznej, rasowej, etnicznej itd.) lub uważanych za mało wartościowe (np. ze względów estetycznych).
2. Samoistne wyłączenie przez nauczyciela wybranych tekstów kultury ze względu na czynniki społeczno-polityczne (autocenzura), techniczne (brak dostępu do wymaganego sprzętu, narzędzi, nośników), kompetencyjne (brak umiejętności pracy z wybranym tekstem kultury lub kategorią tekstów) lub generacyjne (wynikające z nieznamomości języka danego medium, konwencji, poetyki itp.).
3. Eliminacja wybranych tekstów kultury (lub ich grup) ze względu na politykę rynkową wydawnictw edukacyjnych zajmujących się tworzeniem podręczników szkolnych. Z jednej strony mamy tutaj proste uwarunkowania techniczno-finansowe (relacja nakład/zysk), prawno-finansowe, ale także bardziej złożone zależności rynkowe, związane z dostępem do rynku jako takiego (wydawnictwo drukuje wyłącznie te treści, które odpowiadają aktualnym decydom rynkowym).

Warto w tym miejscu postawić roboczą tezę, wymagającą z pewnością osobnego rozważenia, że im bardziej zamknięty staje się kanon lekturowy, im szczegółowsze są zapisy podstaw programowych i innych dokumentów oświatowych, tym ryzyko pojawienia się luki lekturowej staje się większe¹.

Z lukami lekturowymi typu ideologicznego mieliśmy wielokrotnie do czynienia w komunistyczno-socjalistycznej przeszłości, współcześnie również możemy obserwować wpływ decydom instytucjonalnych na wykluczanie tytułów niewygodnych lub niepasujących do jakiejś wizji ideologicznej (Gombrowicz/Sienkiewicz, Kołakowski/Wyszyński). Z tego rodzaju lukami radzono sobie na różne sposoby – od przemykania wartościowych tekstów w opracowaniach naukowych po szeroko rozumiany drugi obieg literacki. Jednym z ciekawszych opracowań świadczących o tego typu praktykach

¹ W tym kontekście wyróżnić można trzy kategorie dzieł powiązanych z pojawianiem się luk lekturowych: a) dzieła jeszcze nie lekturowe, b) utwory już nie lekturowe, c) utwory lekturowe „kanoniczne”.

(a jednocześnie materialne potwierdzenie zjawiska występowania luki lekturowej) jest *Literatura współczesna „źle obecna” w szkole* w opracowaniu Bożeny Chrzóstowskiej ze wstępem tejże oraz Ewy Wiegandt (*Literatura współczesna „źle obecna” w szkole*, 1991).

W niniejszym artykule pominię historyczno-literacką analizę tego interesującego, wielowymiarowego zjawiska i skupię się jedynie na relacji między współczesnym światem lektur szkolnych oraz współistniejącym obok niego światem cyfrowych „lektur” domowych.

Wspomniana wyżej Bożena Chrzóstowska w taki sposób scharakteryzowała edukacyjną oczywistość:

Szkoła jest z natury konserwatywna i choć taka być musi, nie oznacza to jeszcze, że ma być także archaiczna. Wciąż jednak język szkoły i język domu to dwa zbyt różne języki: A tak się dzieje, kiedy dzieci wkraczające w świat kultury poprzez obrazy – nieruchome (komiks) i ruchome (film) – w szkole kontaktują się najczęściej ze słowem literackim i to często w XIX-wiecznym wydaniu! (Chrzóstowska 1996, 295).

Po ponad ćwierćwieczu od wydrukowania powyższego tekstu nie sposób się z Mistrzynie nie zgodzić – uczniowski świat szkoły i prywatny świat domu to niezmiennie dwa przeciwstawne obszary życia: z odmiennym kanonem zachowań, innymi rytuałami i innym zestawem narzędzi komunikacyjnych. To także inne światy odbioru kultury, inne ich reprezentacje, inne praktyki czytelnicze. W obszarze szkoły życie lekturowe przebiega wzdłuż (a czasami w poprzek) mniej lub bardziej zamkniętego kanonu dzieł. W obszarze domu spotkamy spontaniczny i różnorodny odbiór dzieł „dla przyjemności”. Różnice występują nie tylko w katalogu dzieł, ale dostrzeżemy odmienne style odbioru i sposoby interpretacji tych utworów². Inne jest też życie uczniowskich tekstów kultury – w świecie szkoły dzieło częstokroć umiera i zostaje zapomniane krótko po lekturze, w świecie domu utwór istnieje znacznie dłużej i często staje się ważnym składnikiem życia społecznego młodych przez kanały komunikacji właściwych wchodzącej generacji: serwisy społecznościowe, media streamingowe, blogi, strony i serwisy fanowskie (tzw. „fanpage”)³.

Powyższe uwagi nie dotyczą jedynie współczesnych praktyk lekturowych czytelników jednego wybranego pokolenia. Ten sam mechanizm, związany z nieprzystawalnością światów lekturowych szkoły i domu, pojawiał się już wcześniej i związany był ze zjawiskiem rozszerzającej się luki lekturowej o **charakterze generacyjnym**. W tym przypadku istotne jest zwrócenie uwagi na rolę „sygnalistów”, którzy wskazywali na konieczność uwzględniania w kształceniu polonistycznym nowych form twórczości literackiej, nowych typów dzieł, nowych sposobów odczytania dobrze (lub zbyt dobrze)

² Pisała o tym m.in. Ewa Wiegandt we wstępie do wspomnianej wyżej *Literatury współczesnej „źle obecnej” w szkole*. Zob. także: Głowiński M., 1976, *Odbiór, konotacje, styl*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, Kraków; Polakowski J., Uryga Z., 1978, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki”, 69/4, 163-186.

³ Gaśowska L., 2015, *Fan Fiction. Nowe formy opowieści*, Korporacja Ha!art, Kraków; Lisowska-Magdziarz M., 2017, *Fandom dla początkujących, t. 1, Społeczność i wiedza*, Kraków; Lisowska-Magdziarz M., 2018, *Fandom dla początkujących, t. 2, Tożsamość i twórczość*, Kraków.

znanych dzieł, potrzebę włączania nowych kontekstów, nowych mediów i kontekstów medialnych. W ślad za włączaniem obrazu jako bardzo ważnego kontekstu odbioru literatury (rozważania na ten temat sięgają dwudziestolecia międzywojennego i ważnych prac Wóycickiego i Balińskiego)⁴, pojawiały się głosy kolejnych „sygnalistów” dotyczące włączania filmu, muzyki, komiksu⁵. Na fali dynamicznego rozwoju kultury popularnej, mediów masowych, a przede wszystkim Internetu pojawiły się postulaty dotyczące edukacji medialnej, potrzeby włączania w obszar kształcenia polonistycznego pop-kultury, multimedii, Internetu, a wreszcie nowych mediów, nowych nowych mediów i gier wideo⁶.

Cóż po bogatej i narastającej literaturze przedmiotu, spójnej i nadal aktualnej metodologii (np. teorii i praktyki „przekładu intersemiotycznego” Anieli Książek-Szczepanikowej, koncepcji kształcenia wychodzącego poza układ historycznoliteracki m.in. Bożeny Chrzastowskiej, teoretycznych i praktycznych sposobach kształcenia inkluzowego – włączającego wszelkie dostępne nauczycielowi i uczniowi konteksty kulturowe) oraz sporej grupie badaczy zaangażowanych w propagowanie nowych mediów w nauczaniu, skoro światy lekturowe wciąż się oddalają i odnieść można wrażenie, że proces ten coraz bardziej przyspiesza. Czy jakiegokolwiek aktualizacje kanonu cokolwiek zmieniają, czy może sam system operowania „kanonem” literackim w formie listy dzieł jest błędny sam w sobie? Czy sposób prezentowania tradycji w sposób chronologiczny, tak mocno krytykowany od lat 80. XX wieku przez Bożenę Chrzastowską, znowu nie wymaga radykalnej zmiany. O jakiej kanonicznej wspólnocie lekturowej myślą decydenci, skoro młodzież sama z siebie chce wystawiać *Dziady* w oknach bloku żoliborskiej ulicy

⁴ Wóycicki K., 1923, *Obraz w nauczaniu języka polskiego i literatury*, Warszawa; Baliński J., 1931, *Omawianie obrazów w szkole*, Poznań oraz m.in. Uryga Z., 1970, *Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego*, w: *Wybór pism z metodyki nauczania języka polskiego w liceum*, Lausz K. (red.), Warszawa; Bortnowski S., 2003, *Modele prezentacji malarstwa grafiki i rysunku w podręcznikach gimnazjalnych*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, Kosętko H., Uryga Z. (red.), Warszawa.

⁵ Zob. m.in. Kowalczyk M., 1987, *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej*, Warszawa; Kurczab H., 1992, *Typy integracji literatury z innymi dziedzinami sztuki*, „Dydaktyka”, nr 2; Korulska E., 1997, *Kontekstowe czytanie kultury*, „Polonistyka”, nr 5; Jędrzychowska M., 1994, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Warszawa-Kraków; Skowronek B., 1995, *Od Spielberga do Felliniego, czyli o roli kina masowego w szkole*, w: *Kompetencje szkolnego polonisty*, Warszawa; Książek-Szczepanikowa A., 1996, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin; Wyslouch S., 1998, *Filmowe konteksty polonistycznej edukacji*, w: *Konteksty polonistycznej edukacji*, Kwiatkowska-Ratajczak M., Wyslouch S. (red.), Poznań.

⁶ Zob. m.in. Wobalis M., 1998, *Multimedia i edukacja*, „Polonistyka”, nr 3; Rippel R., 1998, *Wędrowka humanisty po cyberprzestrzeni*, „Polonistyka”, nr 3; Godzic W., 1999, *Humanista w cyberprzestrzeni*, Kraków; Rawicka T., 1999, *Edukacja medialna i czytelnicza – poradnik, klasa 4-6 szkoły podstawowej*, Toruń; Wiegandt P., 2000, *Czy rewolucja informatyczna?*, „Polonistyka”, nr 1; Wieczerzycki W., 2001, *Technologie informacyjne dziś i jutro*, „Polonistyka”, nr 1; Biernacka A., 2001, *Szkoła w społeczeństwie informacyjnym*, „Polonistyka”, nr 1; Bura M., 2002, *Komputerowe nauczanie ortografii*, „Polonistyka”, nr 9; Kwiatkowska-Ratajczak M., 2003, *Mickiewicz i Edu-Romy*, w: *Sokołowski M., 2003, Media i edukacja w globalizującym się świecie*, Olsztyn; Krzyżyk D., Przybyła O., 2003, *Komputer w kształceniu polonistycznym*, w: tamże; Żuchowska W., 2003, *Ścieżka medialna. Otoczenie sieciowe, Biblioteczka metodyczna „To lubię!”*, Kłakówna Z.A. (red.), Kraków; Strokowski W., 2004, *Polonista polimedialny*, w: Janus-Sitarz A., 2004, *Polonista w szkole. Podstawy wykształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków; Biernacka A., 2004, *Szkoła i polonistyka w społeczeństwie informacyjnym*, w: tamże; M. Wobalis, 2011, *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*, „Poznańskie Studia Polonistyczne”, Poznań; Kochanowicz R., 2013, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii i dydaktyki literatury*, Poznań.

Mickiewicza w Warszawie (Gazeta Wyborcza”, 31.10.2020), a „Awantura” o *Dziady* w Teatrze Juliusza Słowackiego w Krakowie rozpaliała publiczność oraz media na przełomie roku 2021 i 2022 („E-teatr.pl”, 26.11.2021). A co jeśli to nie kanon jest zły, tylko należy go przeczytać na nowo? Tylko jak?

Czytelnictwo literatury a nowe media i gry wideo

Bolesna dla literaturoznawcy prawda o tym, że czytelnictwo literatury w Polsce znajduje się w kryzysie, jest dobrze zweryfikowana w badaniach statystycznych – warto tu odwołać się do sukcesywnie publikowanych danych Biblioteki Narodowej pt. *Stan czytelnictwa w Polsce (Stan czytelnictwa książek w Polsce)*. Z tychże analiz wynika, że Polacy jako społeczeństwo są w większej części nieczytający – przeczytanie przynajmniej jednej książki w roku deklaruje mniej niż połowa naszych rodaków (38%). W przypadku młodzieży szkolnej sprawa jest nieco bardziej złożona, gdyż wymaga rozróżnienia na czytelnictwo wynikające z przymusu szkolnego i domowej, spontanicznej lektury dla przyjemności. Według badań Zofii Zasackiej, opublikowanych w raporcie *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, aż 82% dziewcząt w wieku gimnazjalnym deklaroowało spontaniczne czytelnictwo książek, zaś wśród chłopców było to 49% (Zasacka 2017, 38). Najwięcej badanych (29%) nastolatków przeczytało w ciągu roku (od stycznia do połowy listopada) 4–9 książek. Co dziesiąty piętnastolatek czytający książki w czasie wolnym jest czytelnikiem sporadycznym – w tej grupie więcej jest chłopców, natomiast w grupach czytających więcej niż trzy książki przeważają dziewczęta. Co czwarty nastolatek to intensywny czytelnik, czyli taki, który przeczytał więcej niż 9 książek. W tej grupie było 30% dziewcząt i 16% chłopców (Zasacka 2017, 39). Wartym odnotowania w badaniach Zasackiej jest zauważony przez autorkę fakt, że:

czytanie książek poza obowiązkami szkolnymi jest składnikiem codzienności 40% badanej młodzieży, częściej dziewcząt: co druga nastolatka i tylko 30% chłopców deklarowali czytanie książek co najmniej raz w tygodniu. Dziewczęta znacznie przeważają wśród codziennych czytelników – 27% dziewcząt i 11% chłopców (Zasacka 2017, 32).

Interesująco, w kontekście domowego i spontanicznego kontaktu z kulturą cyfrową (w tym z literaturą i tekstami w sieci⁷), przedstawiają się kolejne raporty *Nastolatki 3.0*, *Polskie badanie EU Kids* a zwłaszcza raport *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Ze wszystkich wymienionych raportów jednoznacznie wynika, że dla nastolatków najważniejsze (po muzyce) są programy telewizyjne i filmy oglądane na ekranie komputera lub smartfona (*EU Kids Online 2018*, 18). Następnymi w kolejności są aktywności związane z komunikowaniem się ze znajomymi i rodziną oraz korzystanie z mediów społecznościowych. Dziewczęta nieco intensywniej niż chłopcy wykorzystują telefony do codziennej komunikacji

⁷ Mam tu na myśli głównie tekstowe media komunikacyjne: portale społecznościowe, blogi, czaty i komunikatory.

z bliskimi: 90% dziewcząt i 84% chłopców co najmniej raz dziennie rozmawia przez telefon lub wysyła SMS do rodziny lub rówieśników (Zasacka 2017, 29).

W wymienionych wyżej badaniach na wysokich miejscach listy preferowanych aktywności na wszystkich dostępnych platformach cyfrowych (komputer, konsole, smartfon), znajdują się gry wideo (mobilne, stacjonarne, sieciowe). Według badania *Game Story 2*, przeprowadzonego w Polsce przez agencję badawczą IQS w roku 2021, aż 87% nastolatków w wieku 12-18 lat grało minimum raz w tygodniu w gry wideo. W grupie wiekowej 9-18 lat odsetek ten wynosi natomiast 91% (*Raport Game Story 2*). Dla badanych przez Zofię Zasacką uczniów granie w gry wideo jest zajęciem powszechnym: 68% chłopców deklaruje, że gra w nie codziennie, a 92% robi to co najmniej raz w tygodniu. Dziewczęta są mniej zainteresowane taką formą spędzania czasu – co druga gra co najmniej raz w tygodniu, a co czwarta codziennie (Zasacka 2017, 31).

Według raportu *Kondycja polskiej branży gier* główną motywacją grających jest potrzeba zrelaksowania się i radzenia sobie ze stresem (tę motywację wskazało 67% respondentów grających w gry na komputerach osobistych, 65% ankietowanych grających na smartfonie bądź tablecie oraz 61% graczy użytkujący przeglądarki internetowe). Równie częstą motywacją dla grających jest nuda i potrzeba „zabicia czasu” (68% wskazań graczy). Do celów towarzyskich, czyli spotkania się z innymi graczami, najczęściej wykorzystywane są gry na konsolach (38%) oraz gry w przeglądarce internetowej (36%). Wartą odnotowania motywacją jest możliwość performatywnego wcielania się w nowe role i postacie – motywację taką wybierało 31% graczy (w tym 35% graczy korzystających z komputera) (*Kondycja polskiej branży gier 2017*, 38).

Martyna Kotyśko w artykule *Młodość i gry komputerowe – motywy, emocje i problemy związane z graniem* sklasyfikowała podstawowe czynniki, które motywują młodzież szkolną do grania. W kolejności są to: rozrywka/przyjemność (74% badanych wskazało tę opcję), nuda (58%), nauka/umiejętności/kompetencje (31%), odpoczynek psychiczny/odstresowanie się (23%), kontakt z innymi/relacje (22%), dla zabicia czasu (17%), ciekawość (15%), rywalizacja (15%), dla wyżycia się (9%). Ta sama autorka sklasyfikowała również emocje, które towarzyszą młodzieży w trakcie grania w gry wideo oraz po zakończeniu tej czynności. Listę emocji otwiera szczęście (72,4% wskazań graczy), następną jest złość (67%), kolejne miejsce zajmuje zaskoczenie (51,9%), dalej jest strach (14,2%) i jako ostatnią wskazywano smutek (12%). Listę emocji raportowanych po zakończeniu grania ponownie otwiera szczęście (44,6% wskazań graczy), następną jest złość (36%), kolejne miejsce zajmuje smutek (23,4%), dalej jest zaskoczenie (20,5%) i jako ostatnią wskazywano strach (6%). Warto dodać, że w cytowanych badaniach ankietowani mogli również wskazać odczuwalne przez siebie krótkotrwałe stany: wesołość (78% w trakcie, 42,7% po jej

zakończeniu), zmęczenie (15,8% w trakcie i aż 32,5% po) oraz wstyd (2,8% w trakcie i 2,8% po) (Kotyśko 2020).

Podsumowując powyższe ustalenia: młodzi grają spontanicznie, często i długotrwanie – aż do uzależnień (Bójko, Dzielska, Mazur, Oblacińska 2018), grają w wiele tytułów naraz, znają i wybierają wiele gatunków gier w zależności od aktualnych potrzeb. Grają na różnych platformach – komputerach, smartfonach, tabletach, konsolach, telewizorach (częstokroć równocześnie na kilku urządzeniach w tym samym czasie). Grają sami, z innymi, jawnie, po kryjomu, w domu, poza domem. Miejsce zamieszkania, wiek i płeć nie odgrywają tu żadnej roli (poza wyborem gatunku i sposobu prowadzenia rozgrywki), a jedynym ograniczeniem może być status materialny oznaczający brak dostępu do najnowszych gier. Na to też jest rozwiązanie – zamiast grać, można obserwować, jak grają inni na platformach streamingowych, grać w gry starsze lub mobilne. **Granie w gry wideo jest po prostu znakiem nowego pokolenia cyfrowego.**

Ponowoczesne praktyki czytelnicze

Poszukując odpowiedzi na pytania, w jakim celu młodzi tak intensywnie uczestniczą w praktykach sieciowych oraz dlaczego tak chętnie i spontanicznie sięgają m.in. po gry wideo, warto zestawić powyższe dane z analizami zaprezentowanymi w raporcie *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze* (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010). Najważniejsze formy uczestnictwa młodych we współczesnej kulturze ujęto w wielce mówiące tytuły-klucze: „bycie razem”, „intensywność”, „miłość” oraz „technologie refleksyjności”. W rozdziale pierwszym podkreśla się prymat współ-przebywania, współ-działania oraz współ-odczuwania w pokoleniach cyfrowych, przy czym nie musi to oznaczać kontaktu „twarzą w twarz”:

Nowe technologie służą do koordynacji tych spotkań, zapośredniczenia kontaktu, gdy nie jest on już możliwy (np. po powrocie ze szkoły do domu) oraz utrzymywaniu poczucia bliskości (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 22-32).

Co istotne, owo współ-przebywanie niejednokrotnie oznacza dosłowną obecność ze sobą przez całą dobę – tyle że zapośredniczoną przez media. Tym medium współ-obecności może być zarówno czat w popularnym komunikatorze, profil w popularnym serwisie społecznościowym, ale również sieciowa gra wideo. Jak piszą autorzy raportu:

technologie zapewniające teledostępność i teleobecność wprowadzają swoich użytkowników w specyficzny stan czuwania. Na fizyczną przestrzeń rozmowy twarzą-w-twarz nakładają się sieci komunikacyjne, do których zawsze można się wpiąć, by częściowo przekraczać czasoprzestrzenne ograniczenia towarzyskiego życia. Efektem jest doświadczenie połączenia i podłączenia – intensyfikacja tego, co ludzkie i społeczne (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 33-43).

Intensywność hybrydowego „czuwania” przekłada się na emocje i uczucia (m.in. rozmycie tego, co prywatne i intymne od tego, co medialne i udostępnione-upublicznione). Warto w tym miejscu podkreślić istotne znaczenie społeczności fanowskich generujących (poprzez takie media jak TikTok, YouTube czy Twitch) niespotykane wcześniej w kulturze emocjonalne sposoby jej odbioru⁸. Zintensyfikowana kultura współ-obecności i współ-odczuwania ma silny wpływ na kształtowanie hybrydowej tożsamości pokoleniowej, gdy:

nowe technologie komunikowania stają się „technikami siebie”. Ważnym elementem tego procesu jest refleksyjność – materializując ulotne myśli, emocje i kontakty w przeszukiwalne bazy danych, cyfrowe media sprzyjają pracy nad sobą, która angażuje płynące z sieci informacje zwrotne (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010, 3; 50-69).

Ponowoczesne praktyki kulturowe wiążą się więc przede wszystkim z aktywnym korzystaniem z gier wideo, nowych mediów, a szczególnie nowych nowych mediów – przy czym mówimy tutaj o wyraźnie aktywnym, sensoryczno-motorycznym ich użytkowaniu przeciwstawianemu zazwyczaj biernemu dostępowi do mediów (głównie dotyczy to radia i telewizji) lub odbiorowi tekstu wymagającego uważnej lektury i skupienia. W realiach trzeciego dziesięciolecia XXI wieku i powszechnego dostępu do dóbr cyfrowych zmiana nie dotyczy więc posiadania kompetencji cyfrowych jako takich⁹, ale polega na pojawianiu się nowych praktyk i zwyczajów odbioru kultury.

Analizując oczekiwania i potrzeby młodych odbiorców kultury, można przyjąć, że dokonuje się **lekturowy zwrot performatywny**, który modyfikuje relację między dziełem a jego odbiorcą¹⁰. Zmiana ta rozszerza pojęcie narracji, otwierając ją na formy maszynowe, interaktywne i otwarte. Uruchamia nowe przestrzenie funkcjonowania fabuł od odbioru linearnego do odbioru interaktywnego. Gry wideo postrzegane są dzisiaj jako interaktywne, performatywne i sensoryczne cyfrowe teksty kultury ujęte w formę programów komputerowych. Podobnie jak kino mają kilkudziesięcioletnią tradycję (sięgającą lat 60. XX wieku), ustalone gatunki, typy, formy, nośniki, a także bogatą literaturę przedmiotu. Badania nad grami również przechodziły swoje „rewolucje” i przekształcenia – od wczesnego zagarnięcia przez informatyków i fanów aż do współczesnych *game studies* realizowanych głównie przez filologów, kulturoznawców, socjologów

⁸ Tutaj warto wymienić „tradycyjne” praktyki i zabawy performatywne (LARP, RPG), te same praktyki i zabawy performatywne w wersjach cyfrowych z wykorzystaniem rzeczywistości rozszerzonej AR, praktyki i zabawy związane z wcielaniem się w postaci z kultury cyfrowej (cosplay), emocjonalne formy wyrażania opinii w sieci (hype, hejt), praktyki związane z potrzebą uzewnętrznienia i upublicznienia swoich zachowań lub opinii – zwykle nacechowanych emocjonalnie (streaming), praktyki zabawy związane z wyzwaniem społecznościowymi publikowanymi w formie krótkich filmików (głównie w serwisie TikTok).

⁹ Dzięki powszechnemu dostępowi do smartfonów, tabletów i telewizji kompetencje cyfrowe nabywane są już samoistnie przez małe dzieci.

¹⁰ Warto nadmienić, że o „polonistyce performatywnej” w nieco odmienniejszej niż tutaj perspektywie pisze Marek Pieniążek w wydanej w 2018 roku książce *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*.

oraz badaczy z obszaru nauk o sztuce¹¹. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Ernesta Adamsa, którą warto tu odnotować, podstawowymi elementami funkcjonalnymi są: a) granie (aktywność, uczestnictwo, performans), b) udawanie (uczestniczenie w wyimaginowanej/wirtualnej rzeczywistości), c) wyzwanie/cel oraz d) reguły/mechaniki (Adams 2010, 34). Najpopularniejszymi rodzajami gier wideo są gry i zabawy zręcznościowe (w tym logiczne i wieloosobowe tzw. „games of skill”) uruchamiane przed dziećmi i dorosłymi na wszystkich urządzeniach, traktowane jako „zabijacz czasu” na równi z aktywnościami w serwisach społecznościowych oraz z filmami w serwisach streamingowych¹². O ile zabawy tego typu wykorzystywane są w edukacji dzieci od lat 90. XX wieku, to gatunkiem szczególnie nas interesującym w kontekście lekturowym i edukacji młodzieży są **fabuły interaktywne**. Są to interaktywne, sensoryczne, a zwłaszcza performatywne aktywności polegające na uczestnictwie użytkownika programu komputerowego w cyfrowej narracji (linearno-liniowej lub hipertekstowej) odbywającej się w przestrzeni wirtualnej o konstrukcji zamkniętej, otwartej lub półotwartej. Jest to forma aktywności najbardziej zbliżona do klasycznych form narracyjnych (literatura, film, teatr) uwzględniająca jednak możliwość manipulowania rozwojem fabuły, ale przede wszystkim możliwość wcielenia się w bohatera lub bohaterów fabuły.

W dobie kultury cyfrowej odbiorca chce być uczestnikiem lub współuczestnikiem lektury i kultury jako takiej, a nie jej biernym odbiorcą (w dodatku usadzonym w szkolnej ławce). *Dziady* Mickiewicza można wystawić w oknie bloku, stając się częścią wydarzenia zarówno polityczno-kulturowego jak i pokoleniowo-cyfrowego¹³. W podobny sposób odbiorca-uczestnik gry wideo *Wiedźmin 3* może wesprzeć Guślarza w odprawieniu rytuału dziadów i również stać się aktywnym uczestnikiem tego wydarzenia w rzeczywistości wirtualnej¹⁴. W tym kontekście szkolnego polonistę zainteresować może więc to, że cyfrowa kultura uczestnictwa realizuje się głównie w działaniach performatywnych – zarówno w ramach uczestnictwa w utworze cyfrowym (tzw. rozgrywka lub *gameplay*), jak i ewentualnego upublicznienia rozgrywki (indywidualnego performansu) w przestrzeni Internetu. To właśnie potencjał kreatywności fabuł interaktywnych jest tym elementem, który pozwolić może na wykorzystanie potencjału nauczyciela uzbrojonego w bogaty bagaż kulturowy tekstów i kontekstów.

¹¹ Wybrane prace polskich literaturoznawców z obszaru *game studies*: Kochanowicz R., 2013, *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii i dydaktyki literatury*, Poznań; Majkowski T., 2019, *Języki gropowieści. Studia o różnojęzyczności gier cyfrowych*, Kraków; Stasińko, J., 2005, *Alien vs Predator gry komputerowe a badania literackie*, Wrocław; Kubiński P., 2016, *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków.

¹² Zabawy takie, o czym zaświadczały prezentowane wcześniej raporty, mogą trwać od kilku do nawet kilkunastu godzin dziennie.

¹³ Spektakl, o którym mowa już była wcześniej, transmitowany był na żywo przez uczestników na licznych kanałach w mediach społecznościowych.

¹⁴ W serwisach YouTube oraz Twitch znaleźć można wiele filmów będących *gameplay*'ami stanowiącymi swoisty dziennik przeżycia tej przygody przez gracza (co istotne, filmy te niejednokrotnie pochodzą z transmisji takiego przeżycia na żywo).

W dobie Internetu powszechnego, zgodnie z opisanymi przez Lva Manovicha w *Nowych mediach* cechami mediów cyfrowych, dochodzi do fragmentaryzacji kultury. Realizacją tego połączenia jest praktyka stałego, nieprzerwanego i nieskończonego przetwarzania oraz remiksowania (łączenia, mieszania) wszystkich dostępnych w świecie cyfrowym utworów „klasycznych” i tych z rodowodem cyfrowym¹⁵. Kultura taka staje się **strumieniem danych** podlegającym nieprzerwanym modyfikacjom i multiplikacjom. Wojciech Burszta, analizując praktyki kulturowe młodych ludzi, pisze o tożsamości typu insert, czyli:

otwartej na propozycje i gotowej włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile mogą one, na określony czas, «warunkowo», stworzyć koherentną całość. Tożsamości takie jednak na równi «włączają», jak i pozbywają się rzeczonych materiałów, stąd są ciągle w trakcie budowania-burzenia (Burszta 2004, 37).

W świecie mediów cyfrowych doświadczenia lekturowe częstokroć przebiegają jedynie po powierzchni różnorodnych zjawisk, opierają się sztywnym zabiegom pedagogicznym zmierzającym do ustalenia stanu faktycznego, chcącym zamknąć tę płynną interpretację w ustalone porządki tożsamościowe (genderowe, narodowe, kulturowe, medialne). Ewa Szczęsna w *Poetyce mediów* tak charakteryzuje ten typ odbiorcy kultury:

Są to tożsamości otwarte, płynne i łatwo podmienialne, często o walorach kompensacyjnych. Mają charakter okazjonalny, mogą być powoływane na jedną chwilę, konstytuowane z doświadczeń indywidualnych, które ulegają redukcji na rzecz doświadczeń zapośredniczonych – medialnych, zdeterminowanych technologicznie i mogących stanowić alternatywę wobec rzeczywistości (Szczęsna 2007, 201-202).

Urszula Pawlicka, autorka *Literatury cyfrowej*, opisała ciekawe zjawisko – literatura cyfrowa nie jest popularna w pokoleniu lat 90. (młodsza część pokolenia Y). Jak zauważyła, jest to o tyle dziwne, że taka forma literatury w zasadzie powinna odpowiadać na interaktywne potrzeby młodych (Pawlicka 2017, 259). Trudno się z Pawlicką nie zgodzić. Na pytanie o znajomość utworów reprezentujących literaturę cyfrową na 107 studentek i studentów I roku filologii polskiej IFP w Poznaniu pozytywnie odpowiedziała jedna osoba¹⁶. Rzecz w tym, że literatura pokoleń cyfrowych po prostu nie interesuje – ani tradycyjna, ani cyfrowa. I nie chodzi tu o nośnik, treść czy przesłanie, lecz o podstawowe sposoby budowania fabuły (konstrukcja świata przedstawionego, bohaterowie), sposób opowiadania (prowadzenia narracji), ale przede wszystkim sposób-model odbioru dzieła, który jest w tym przypadku czymś więcej niż tylko odbiór – jest uczestnictwem¹⁷.

¹⁵ O stosowaniu metody remiksu w odniesieniu do kultury multimedialnej pisał Ryszard W. Kluszczyński w wydanej w roku 2001 książce *Spółczesność informacyjna. Cyberkultura. Sztuka multimedialna*.

¹⁶ Badanie *Preferencje lekturowe studentów filologii polskiej na 1 poziomie studiów*. Niepublikowane badania własne, 2022.

¹⁷ Warto w tym miejscu zauważyć dwie ciekawe enklawy literackości, które potwierdzają powyższą konstatację: hip-hop i twórczość fanowską (fanfiki). W obu przypadkach istotną rolę (jeśli nie równorzędną) odgrywają tekst, jego autorskie przetworzenie oraz upublicznienie utworu poprzez

Anna Janus-Sitarz, w artykule o znaczącym dla omawianego tu zagadnienia tytule *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*, zacytowała taką oto opinię gimnazjalisty o czytaniu literatury:

Nie można mieć możliwości rozwiązania jakiegokolwiek sytuacji, czytając książkę gdzie wszystko jest zaplanowane. „Wchodzisz w inny świat utożsamiasz się”, nie bardziej bzdurnego. Czytając książkę, tylko spogląda się na inny świat nie wchodzi się do niego, nie utożsamiasz się z niczym, gdyż nie masz wpływu na żadne działanie. Wchodzi się w inny świat w dobrych grach „Role Play Games” (RPG), gdzie utożsamiasz się z postacią, którą sterujesz i z całym światem w grze przedstawionym, którego losy zależą od twoich wyborów, zachowań. Nie w książce, w której nie masz nic do powiedzenia i nic od ciebie nie zależy (Janus-Sitarz 2014, 176).

Literatura cyfrowa nie jest i nigdy nie będzie klasyczną literaturą ujętą w ramy komputerowego ekranu – wynika to chociażby z samego digitalnego rodowodu tych utworów. Fabuły interaktywne, przynależąc całkowicie do porządku nowo medialnego, nie są i nie będą literaturą (choć posiadają silny potencjał fabularny i narracyjny), nie są filmem i nie mogą być filmami (choć w szerokim stopniu ze środków filmowych korzystają) i nie są także powieściami wizualnymi (choć warstwa graficzna odgrywa w nich wielką rolę). Multimedialne fabuły interaktywne wypadają więc skategoryzować jako niezależne i innowacyjne w formie dzieła cyfrowe wywodzące się z klasycznych, literackich sposobów opowiadania połączonych ze środkami filmowymi i tradycją teatralnego performansu. Tym, co konstytuuje te opowieści i odróżnia od form „klasycznych”, jest nowy sposób usytuowania odbiorcy w ramach dzieła¹⁸. Nie jest on tutaj bowiem biernym czytelnikiem czy widzem, ale z założenia staje się pełnoprawną i aktywną częścią dzieła: jest bohaterem/protagonistą, odbiorcą utworu i jego sprawcą jednocześnie. Lektura takiego dzieła staje się doświadczeniem performatywnym (często współ-doświadczeniem wielu osób równocześnie) i tak postrzegana forma wyrazu artystycznego mieści się w ramach dostrzeganego w wielu obszarach sztuki tzw. przewrotu performatywnego.

Zamykając rozważania nad luką lekturową między klasycznymi dziełami „szkolnymi” i cyfrowymi utworami „domowymi”, chciałbym w pierwszej kolejności podkreślić fakt, iż generacyjny charakter omawianej tu zmiany, z jednoczesną ekspansją nowych mediów, nowych narracji, nowych poetyk oraz nowych praktyk odbioru tekstów kultury, sprawia, że mamy do czynienia ze zjawiskiem głębokim i nieodwracalnym. Po drugie – kolejne pokolenia w coraz większym stopniu uzależnione będą od mediów i narzędzi kanały cyfrowe. Istotną rolę w tym procesie odgrywa ostatni i kluczowy element w postaci natychmiastowej informacji zwrotnej od społeczności sieciowej (widzów, słuchaczy, czytelników), która zarówno odbiera, jak i przeżywa dzieło w ramach wspólnego cyfrowego performansu. Inną ciekawą specyfiką twórczości cyfrowej jest jej niejednokrotnie kooperatywny wymiar realizujący się poprzez media cyfrowe – serwisy społecznościowe, aplikacje komunikacyjne, smartfony lub czaty.

¹⁸ Pewną ciekawostką jest fakt, że twórcami najważniejszych dzieł w tej kategorii (w tym takich arcydzieł jak *The Last of Us*, *Death Stranding* czy *Detroit. Become Human*) są przedstawiciele pokolenia X – a więc osoby urodzone w latach 1965-1980.

cyfrowych, to zaś powodować będzie dalszą zmianę paradygmatu lekturowego i sposobu funkcjonowania w kulturze. Po trzecie – istnieje prawdopodobieństwo, że cyfrowa luka lekturowa zmniejszy się może dopiero w wyniku zmian demograficznych – czyli wtedy, gdy w szkole „cyfrowi” będą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie.

Konstatacje powyższe skłaniają do zasygnalizowania kilku problemów, a jednocześnie otwartych pytań, dotyczących tego, w jaki sposób należałoby przekonfigurować (stworzyć?) formułę kształcenia języka rodzimego, uwzględniającego bogactwa hybrydowej rzeczywistości komunikacyjno-kulturowej (stare i nowe media, tradycyjne i cyfrowe teksty kultury). Jak powiązać ze sobą konieczność zachowania ciągłości tradycji (literackiej ale także ogólnie kulturowej) ze specyfiką cyfrowej różnorodności i zasadą remiksu? Czy aktualne ramy nauczania polonistycznego są wystarczające do łączenia świata literackiej tradycji ze światem cyfrowej wirtualności jutra? Czy wystarczające będzie zmodyfikowanie teorii i praktyki nauczania polonistycznego (w zakresie oczekiwanej wiedzy i umiejętności w ramach kształcenia językowo-literackiego, postrzegania „kanonu”, zalecanych metod i środków dydaktycznych), czy może konieczne będzie opracowanie zupełnie nowej metodyki nauczania uwzględniającej powszechne stosowanie sztucznej inteligencji oraz bioinżynierii?

I ostatni, najtrudniejszy chyba problem: jak skutecznie zachęcić graczy do spontanicznego czytania literatury?

Bibliografia:

- Adams Ernest, 2010, *Fundamentals of Game Design*, New Riders Publishing.
- Awantura o „Dziady”. Władza boi się teatru i ma powody, „E-teatr.pl”, 26.11.2021.
- Bójko Martyna, Dzielska Anna, Mazur Joanna, Oblacińska Anna, 2018, *Częstość grania oraz objawy uzależnienia od gier komputerowych a wybrane kompetencje emocjonalne nastolatków*, „Polskie Forum Psychologiczne”, tom 23, nr 3.
- Burszta Wojciech Józef, 2004, *Różnorodność i tożsamość. Antropologia jako kulturowa refleksyjność*, Poznań.
- Burszta Wojciech Józef, 2004, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, w: *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, Bolecki W., Nycz R. (red.), Warszawa.
- Chrzastowska Bożena, 1996, *Dary kina*, „Polonistyka”, nr 5.
- Dziady na Mickiewicza. Kolejny protest pod domem Kaczyńskiego, byli Zalewski, Przybysz, Szpak*, „Gazeta Wyborcza”, 31.10.2020.
- Filiciak Mirosław, Danielewicz Michał, Halawa Mateusz, Mazurek Paweł, Nowotny Agata, 2010, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*, Warszawa.

- Janus-Sitarz Anna, 2014, *Uczeń na lekcjach (nieczytanej?) literatury*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra. Tom 1*, Biedrzycki K., Bobiński W., Janus-Sitarz A., Przybylska R. (red.), Kraków.
- Kondycja polskiej branży gier*, 2017, Kraków.
- Kotyśko Martyna, 2020, *Młodzież i gry komputerowe – motywy, emocje i problemy związane z graniem*, „Roczniki Pedagogiczne”, tom 12(48), nr 3.
- Literatura współczesna „źle obecna” w szkole. Antologia tekstów literackich i pomocniczych dla klas maturalnych*, 1991, Chrzęstowska B. (oprac.), Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Pawlicka Urszula, 2017, *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*, Gdańsk.
- Pyżalski Jacek, Zdrodowska Aldona, Tomczyk Łukasz, Abramczuk Katarzyna, 2019, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań.
- Raport Game Story 2*, IQS, <https://grupaiqs.pl/pl/raporty/game-story-2>.
- Raport z badania. Nastolatki 3,0*, 2017, Kamieniecki W., Bochenek M., Lange R. (red.), Warszawa.
- Stan czytelnictwa książek w Polsce, 2022*, Zasacka Z., Chymkowski R. (oprac.), Warszawa.
- Szczęśna Ewa, 2007, *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*, Warszawa.
- Wobalis Mirosław, 2017, *Nowe media i technologie cyfrowe w kształceniu polonistów*, Poznań.
- Zasacka Zofia, 2020, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, t. LI.

O Autorze:

Mirosław Wobalis, dr hab., profesor na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, literaturoznawca i groznawca, uczeń prof. Bożeny Chrzęstowskiej i prof. Seweryny Wysłouch. Autor publikacji o technologiach w nauczaniu, technologiach w życiu codziennym i technologiach w kulturze. Członek Centrum Badań nad Literaturą Elektroniczną na UAM w Poznaniu, koordynator laboratorium inteligentnej analizy i interpretacji w ramach ogólnopolskiego projektu „Cyfrowa Infrastruktura Badawcza dla Humanistyki i Nauk o Sztuce DARIAH – PL”.

