https://doi.org/10.18778/8445-131-1.01

Adam Regiewicz
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
https://orcid.org/0000-0003-1367-7697

„NA CO KOMU DZIŚ WCZORAJSZA MIŁOŚĆ?" FILOLOG W SZKOLE (BEZ) JUTRA

Streszczenie
Pytaniu o jutro szkoły musi towarzyszyć refleksja nad kondycją literatury w szkole, a ta z bardzo różnych powodów: zmian cywilizacyjnych, technologicznych, poszerzonego o nowe media obiegu literatury, odejścia od imagologicznego charakteru literatury, prywatyzacji doświadczenia kulturowego itp. jest zła. Kształcenie literackie czy humanistyczne kompletnie rozmija się z praktykami kulturowymi nowych pokoleń. Celem niniejszego artykułu jest nie tyle diagnoza tego stanu rzeczy, co pobudzenie świadomości na temat konieczności budowania nowego modelu edukacyjnego, a tym samym nowego kształtu szkoły jutra.
Słowa kluczowe: kształcenie literackie, edukacja polonistyczna, kultura postpisma, *augmented reality*

„WHO NEEDS YESTERDAY'S LOVE TODAY?" A PHILOLOGIST IN A SCHOOL WITH NO TOMORROW

Summary
Any discussion of the future of the school must be accompanied by a reflection on the state of literature in education, which, for a variety of reasons – including civilizational and technological changes, the expansion of literary circulation through new media, the decline of literature's imagological character, and the privatization of cultural experience - is in a poor condition. Literary and humanities education has become completely disconnected from the cultural practices of younger generations. The aim of this article is therefore not so much to diagnose this state of affairs as to raise awareness of the need to develop a new educational model and, consequently, a new vision of the school of tomorrow.
Keywords: literary education, polish language and literature education, post-literacy culture, augmented reality

Przywołany w tytule fragment piosenki Lady Pank[1] nie jest tylko chwytem retorycznym, ale także określeniem kontekstu, w jakim stawiam tezę o końcu szkoły, jaką znamy. Mam tu na myśli model szkoły „tradycyjnej", zarówno pod względem transmisji wiedzy, jak i struktury organizacyjnej. Przywołana w piosence „wczorajsza miłość" dobrze oddaje sytuację zmierzchu wciąż utrzymującego się na powierzchni systemu edukacji, ale co ważniejsze, zwiastuje ów koniec także w odniesieniu do filologii. Jakiej filologii? Tej odartej z afektywnego potencjału lektury, która skupiła się w pierwszej kolejności na wiwisekcji materiału literackiego. Tę sytuację dobrze oddaje wiersz Zbigniewa Herberta *Epizod w bibliotece*:

> Jasna dziewczyna pochyliła się nad wierszem. Ostrym jak lancet ołówkiem przenosi na białą kartkę słowa i zamienia je na kreski, akcenty, cezury. Lament poległego poety wygląda teraz jak salamandra objedzona przez mrówki[2].

A przecież, jeśli sięgnąć do etymologii greckiego słowa (*filo-logos*), dostrzeżemy emocjonalny charakter czytania.

Dobra lektura powinna być emocjonalna. Wspomina o tym Ryszard Koziołek w *Dobrze się myśli literaturą*. I nie chodzi mu o zwykłe wzbudzanie radości, smutku, gniewu czy irytacji, choć w jakiejś części tak jest („Dlaczego ta idiotka Izabela nie kocha Wokulskiego?"[3]), ale o to, że literatura pozwala zanurzyć się czytelnikowi w afektywnych wyobrażeniach, pozwala rozpoznać, nawet nazwać to, co rodzi się w nas pod wpływem lektury. Nawet sczytany i „upupiony" przez szkołę *Janko Muzykant* może stawiać niezwykle aktualne pytania i wywoływać emocje: Dlaczego nie mówi się o ojcu Janka? Czy jest półsierotą? Czy też ojciec zostawił matkę, która odtąd samotnie wychowuje syna? Dlaczego dziecko jest bite? Do którego roku stosowano kary cielesne? Czy ekonom pozostał bezkarny?[4]

Ale w filologii chodzi także o to, co literatura z nami – czytelnikami – robi. Przypomina mi to refleksję Stefana Szymutki, który odkrywa dyskomfort między tym, co się czyta a swoim własnym doświadczeniem:

> Nawet *Pan Tadeusz* wywoływał frustrację. Jak można było zasycać się litewskim chłodnikiem, kiedy proszony obiad kojarzył się z tartymi kluskami i modrom kapustom? Jak można było czuć się swojo wśród kontuszowych gości, jeśli za uroczysty strój nauczono uważać czorny abcug i bioło koszula? Tym bardziej, gdy z obcością estetyczną łączyła się klasowa: identyfikowało się tylko z tymi bohaterami

[1] Piosenka *Na co komu dziś* pochodzi z albumu Lady Pank pt. *Na Na* nagranego w 1994 r.

[2] Z. Herbert, *Hermes, pies i gwiazda*, Wrocław 1997, s. 119.

[3] R. Koziołek, *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec–Katowice 2015, s. 9.

[4] Por. R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023, s. 23.

> Narodowej epopei, którym wieszcz Mickiewicz, zamknąwszy usta, nakazał gdzieś w tle orać ziemię, sprzątać we dworze, służyć swym panom. […] Później było jeszcze gorzej. […] Jak znaleźć głębszy sens we włóczeniu się jakiegoś faceta po Dublinie z podrobami w kieszeni, kiedy podroby wywołują wspomnienie jeszcze ciepłej wątrobianki, którą dostawało się od ujka Antka w dzień świniobicia?[5]

Dlaczego to takie ważne? Chodzi bowiem o doświadczenie. Doświadczenie wiąże człowieka z tym, co przeżywa. Mówiąc językiem Marii Janion, trzeba wiedzieć, co się przeżywa[6]. A to jest możliwe tylko wtedy, gdy lektura stanie się osobista. Można rozumieć ten podmiotowy charakter lektury dosłownie jako czytanie na głos, które jest rodzajem przepuszczania tekstu przez swoje ciało. Zwraca na to uwagę Milan Dolar, pisząc, że dopóki czytelnik nie wykona tekstu – nie wypowie go głosem czytelnika, pozostaje on jedynie martwym zapisem. W czytaniu na głos, przekonuje słoweński filozof, dokonuje się indywidualizacja aktu lektury[7]. Jeszcze dalej idzie Harry Matthews, który pisze: „Za każdym razem [czytelnik] tworzy – tak, właśnie tworzy – nową wersję książki. A skoro na tę wersję wpływa tyle rzeczy, przeżycia, lektury, nawet zapachy, czy można mówić o popełnianiu błędów i gubieniu drogi, albo że jedna wersja jest lepsza od drugiej?"[8].

Ale owa somatyczność czytania prowadzi do czegoś większego – pozwala konfrontować się z własną historią. Dziś nazwalibyśmy to lekturą w kluczu hermeneutycznym. Paul Ricoeur w odniesieniu do sytuacji tłumaczenia swego życia za pomocą tekstu pisze: „Czyż nie uważamy ludzkich żywotów za bardziej czytelne, gdyż są objaśnione poprzez historie, jakie ludzie opowiadają na swój temat?"[9]. Mówiąc inaczej, w lekturze osobistej chodzi o zaangażowanie. Tekst czytany angażuje moją uwagę, wciąga mnie w swoje sprawy, a tym samym zmienia moje patrzenie na świat, konfrontuje[10].

---

[5] S. Szymutko, *Nagrobek ciotki Cili*, w: tegoż, *Nagrobek ciotki Cili*, Katowice 2001, s. 21.

[6] M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996 (2018).

[7] M. Dolar, *Polityka głosu*, tłum. P. Bożek, G. Nowak, „Teksty Drugie" 2015, nr 5, s. 245.

[8] Cyt. za: M.P. Markowski, *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001, s. 103.

[9] P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2003, s. 190.

[10] „Literatura […] odsłania momenty, w których to świat angażuje mnie w siebie, wciąga mnie w swoje (a nie wyłącznie „moje") sprawy. […] Świat działa we mnie, działa mną, nie zaś odwrotnie – co wydawało mi się niewzruszone". T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Katowice 2021, s. 48–49.

W takiej lekturze chodzi poniekąd także o wyzwolenie. Czytanie jest gestem mesjańskim, który uwalnia spod władzy własnych uprzedzeń, przedsądów. „Czytanie – jak mówi Michał Paweł Markowski – jest wystawianiem na próbę własnych przekonań, własnego słuchu, własnych myśli, własnego języka. Żeby czytać, trzeba zgodzić się na to, że po przeczytaniu książki mogę być już kimś innym niż wcześniej”[11]. To jest klucz do czytania literatury. Literatura nie chce od nas chłodu poznania, rozumowego badania, ale wymaga żarliwości. Stąd filo-logia, która domaga się emocjonalnego zaangażowania, reakcji – nawet odrzucenia, ale zawsze reakcji.

Kto tak dzisiaj czyta w szkole?

Dlatego do tej sytuacji pasuje użyte w piosence określenie: „**wczorajsza** miłość”. Bo odnoszę wrażenie, że zabiliśmy tę miłość. Uczyniliśmy w procesie unifikacji, systematyzacji, procesów ewaluacji, walidacji i innych ‘-acji’ z kształcenia literackiego maszynę do czytania, a właściwie nie-czytania[12], tylko wiedzy

[11] M.P. Markowski, *W moim miejscu stoi ktoś inny*, „Tygodnik Powszechny” 2012, nr 27, dodatek: „Conrad”, https://www.tygodnikpowszechny.pl/w-moim-miejscu-stoi-ktos-inny-16472 (dostęp: 26.04.2025).

[12] W niepowtarzalnym ironicznym stylu skomentowała ten fakt Wisława Szymborska w wierszu z 2007 r. *Nieczytanie*.

Do dzieła Prousta
nie dodają w księgarni pilota,
nie można się przełączyć
na mecz piłki nożnej
albo na kwiz, gdzie do wygrania volvo.

Żyjemy dłużej,
ale mniej dokładnie
i krótszymi zdaniami.

Podróżujemy szybciej, częściej, dalej,
choć zamiast wspomnień przywozimy slajdy.
Tu ja z jakimś facetem.
Tam chyba mój eks.
Tu wszyscy na golasa,
więc gdzieś pewnie na plaży.

Siedem tomów – litości.
Nie dałoby się tego streścić, skrócić,
albo najlepiej pokazać w obrazkach.

o lekturach. W różnego typu dyskusjach, jakie pojawiają się przy okazji refleksji o lekturach, kanonie, o tym, co czytać, a czego nie czytać, zawsze padają argumenty o potrzebie budowania wspólnoty kulturowej, o symbolicznym myśleniu, pewnej ekumenie wyobraźni, którą budują wspólne lektury. Można wyjaśnienia te złożyć na karb polskiej tożsamości, doświadczeń historycznych, utraty niepodległości i wypracowanej w XIX w. koncepcji „ducha", który może przetrwać w myślach i języku symbolicznym. Wspomniany już wcześniej Ryszard Koziołek w felietonie *Człowiek skulony*, pisał: „W polskiej rzeczywistości bez własnego państwa humanistyka była terapią udręczonego narodu, a lektury kanoniczne miały chronić i konserwować niepodległą tożsamość Polaka"[13]. Ale można ową specyficzną potrzebę konstruowania gramatyki kultury wyjaśnić teorią mediów, o czym wspomina w najnowszej książce *Nexus* Yuval Noah Harari. Pisze on o roli opowieści tożsamościowych, które ukonstytuowały grupę kulturową – pozwoliły zachować tożsamość nawet daleko poza swoim miejscem zamieszkania. Opowieści te, posługujące się mitami (kulturowymi, narodowymi czy religijnymi) konstruują pewną płaszczyznę wartości, przekonań, idei wspólnych dla danej grupy[14]. Czy nie tak właśnie patrzy się na kanon literacki dzisiaj w szkole?

Jednak takie postrzeganie roli kształcenia literackiego, czy szerzej – humanistycznego[15], dzisiaj nie wytrzymuje próby czasu. Przede wszystkim dlatego, że

---

Szedł kiedyś serial pl. Lalka,
ale bratowa mówi, że kogoś innego na P.

Zresztą, nawiasem mówiąc, kto to taki.
Podobno pisał w łóżku całymi latami.
Kartka za kartką,
z ograniczoną prędkością.
A my na piątym biegu
i – odpukać – zdrowi.

W. Szymborska, *Tutaj*, Kraków 2009, s. 28–29.

[13] R. Koziołek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny" 2020, nr 37.

[14] Y.N. Harari, *Nexus. Krótka historia informacji. Od epoki kamienia do sztucznej inteligencji*, tłum. J. Hunia, Kraków 2024, s. 64–69.

[15] Warto by podkreślić postulat antropologiczno-filozoficznej koncepcji kształcenia humanistycznego, w ramach którego byłyby wpisane lekcje języka polskiego i projektowana lektura. Kształcenie humanistyczne, o czym pisał Fernand Braudel w latach 60. XX w., oznacza przesunięcie akcentu w stronę kultury, w której żyjemy poprzez język i teksty, które ją tworzą. F. Braudel, *Gramatyka cywilizacji*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 2006.

dzisiaj niemal nikt nie czyta tego zestawu tekstów, który przewiduje się w procesie kształcenia. Co więcej, strażnicy kanonu zdają się nie zauważać rosnących z roku na rok rozbieżności pomiędzy założeniami programowymi powstającymi w cieniu gabinetów a odmiennością doświadczeń młodych pokoleń. Jak zauważa Agnieszka Kłakówna, „listy lektur układają dorośli, przyjmując na siebie rolę znawców. Najczęściej z całkowitym pominięciem bezpośrednio tak czy inaczej zainteresowanych […]"[16]. Kolejne ekipy odpowiedzialne za kształcenie „prześcigają" się w pomysłach na zwiększenie skuteczności oddziaływania lekturowego, co zazwyczaj sprowadza się do manipulacji tymże kanonem.

> Problem sprowadza się na ogół wyłącznie do procedur wpisywania lub wymazywania pewnych utworów z tego odgórnie programowanego spisu: *W pustyni i w puszczy* skreślić, zamiast *Trylogii* obowiązkowo czytać *Ziemię obiecaną*, „ubogacić" listę utworami Karola Wojtyły i Stefana Wyszyńskiego, opowiastkę Kołakowskiego o pechowym nosorożcu ze szkoły wyrugować, do podstaw programowych wprowadzić większą liczbę kobiet[17].

Sytuacja dzisiejszej szkoły przypomina konstatacje Pierre'a Bayarda z książki *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*[18]. Zdecydowana większość uczniów bazuje na tym, co zasłyszane, a nie przeczytane, nie mówiąc już o tym, co przemyślane czy doświadczone. Zdaje się egzaminy z wiedzy o książkach, których się nie czytało.

Spotkanie z lekturą stało się „polonistyką szkolną" czy „edukacją polonistyczną", która przenosi uniwersytecką koncepcję filologii w przestrzeń licealną, w efekcie „przerabia" lektury, „przekazuje" wiedzę na ich temat, by potem żądać odtworzenia tych przekazów informacji[19]. W konsekwencji zamiast lektury mamy wiedzę o książkach, na temat których wypowiadają się uczniowie bez

---

[16] Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016, s. 211.

[17] Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Kraków 2025, s. 140.

[18] „Istnieje bardzo wiele sposobów nie-czytania książek, a najbardziej radykalny polega na tym, by nigdy do nich nie zaglądać. W istocie do takiej właśnie totalnej abstynencji sprowadza się stosunek prawie wszystkich czytelników, choćby najbardziej sumiennych, do większości istniejących na świecie publikacji. Można wręcz uznać tę abstynencję za podstawę naszej relacji ze słowem pisanym […]. Właściwie przez całe życie jesteśmy zmuszeni wypowiadać się na temat tekstów, których nie czytaliśmy […]". P. Bayard, *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2008, s. 15.

[19] Z.A. Kłakówna, *Głos w sprawie edukacji …*, s. 143.

wcześniejszego spotkania się z tekstem. Faszerujemy uczących się gotowymi, cudzymi opiniami na temat jakiejś lektury i wymagamy powtórzenia wyuczonych formuł podczas egzaminów, że Eliza Orzeszkowa to *Nad Niemnem*, *Dobra Pani*, *ABC*, emancypacja i praca u podstaw, a Mickiewicz to poeta wieszcz i mesjanizm. Gałkiewicz żyje i ma się dobrze.

Takie „czytanie" przypomina wizytę w muzeum starego typu, w którym trzeba założyć kapcie na buty, by nie pobrudzić posadzki, gdzie taśma oddziela oglądających od eksponatów, gdzie nie tylko nie można niczego dotykać, ale także głośno mówić czy oddychać. To, co w gablotach czy na witrynach jest niczym ślad z innej, niedostępnej planety. Patrz, ale nie dotykaj. Podziwiaj z dystansu. I zachwycaj się, jakie piękne. I takie podejście wciąż patronuje całemu procesowi lektury. Razem z Gombrowiczem podśmiechujemy się z frazy że „Słowacki wielkim poetą był", ale wciąż budujemy pomniki, pod którymi trzeba składać wieńce. Nie ma tekstów, są monumenty.

Zarysowany powyżej kontekst „wczorajszej miłości" nie sprowadza się jedynie do czynników wewnętrznych. Przyczyn dzisiejszego coraz bardziej pogłębiającego się rozziewu między uczącymi się pokoleniami a wciąż obowiązującym modelem lektury należałoby szukać także na zewnątrz, chociażby w zmianie kulturowej. Za cytowaną już Agnieszką Kłakówną można by powtórzyć, że bariery czytelnicze dotyczą dzisiaj obrazu świata, jaki obserwujemy w rzeczywistości, a jaki wyłania się z książek, obserwowanych obecnie sposobów bycia, realiów wszelkiego rodzaju[20]. Można by tu wymieniać cały szereg innych przyczyn: od globalnej ekumeny wyobraźni, która zmieniła nam opowieści tożsamościowe, przez zmiany cywilizacyjne (wszak nowe pokolenia wychowane są już na zupełnie innych wartościach, dla których dawna literatura jest kompletnie niezrozumiała, nieprzystająca do ich życia, a przynajmniej taka się wydaje, bo nikt nie podejmuje trudu, by wykazać, że opowiada ona te same wątpliwości na temat miejsca jednostki w świecie), aż po zmiany technologiczne, które zmieniają dzisiaj nie tylko obieg literatury, czy rozumienie samej lektury, ale także wpływają na ludzką neurobiologię[21], co w efekcie prowadzi do braku koncentracji i cierpliwości, potrzeby szybkiej gratyfikacji. Trudno nie dostrzec w tych zmianach zależności między

[20] Z.A. Kłakówna, *Język polski…*, s. 211.

[21] Współczesny człowiek, przyswajając coraz większą ilość informacji, nie potrafi ich selekcjonować, ma problem z określeniem wagi części z nich, nie potrafi podejmować nad nimi refleksji i problematyzować ich treści, nie zapamiętuje, ma problem z wartościowaniem. D. Wiener, *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, z Dawidem Wienerem rozmawia Krzysztof Włodarski, „Gazeta Wyborcza", 16.08.2009.

proponowanym wciąż przez system szkolny modelem lektury a masową wręcz niechęcią do tradycyjnego sposobu czytania.

Zatrzymajmy się przez chwilę na tym ostatnim – technologicznym aspekcie zmian cywilizacyjno-kulturalnych, w kontekście których czytelniczy kryzys będzie się tylko pogłębiał. Pytaniem, które warto zadać wobec zachodzących zmian, jest: dlaczego w ogóle i po co czytać literaturę? Posługując się tytułem książki Stefana Szymutki, można by zapytać: „Po co literatura jeszcze jest?"[22].

Jacek Dukaj próbuje dać odpowiedź, odwołując się do Josepha Conrada, który w Przedmowie do *Murzyna z Załogi „Narcyza"*, pisze, że: „Każda sztuka przemawia do zmysłów, by przemówić poprzez zmysły do tego, co dotyka istoty przeżyć – stanu ducha". I dalej pisze: „Takie zadanie przed sobą postawiłem: słowem pisanym sprawić, byś usłyszał, byś poczuł, a nade wszystko – zobaczył. Tyle i nic więcej, tyle – gdyż w tym jest wszystko"[23]. Chodzi zatem o to, by czytelnik przeżył fikcyjne doświadczenia, wczytał je w siebie, poczuł je w sobie. Powyższa uwaga nie jest daleka od refleksji, którą przedstawiliśmy wcześniej – w czytaniu chodzi o afekt, o transfer przeżyć, jaki oferuje nam sztuka. Jednak Dukaj zauważa, że wraz ze zmieniającą się technologią, ulega także zmianie proces przenoszenia znaczeń i przekształcania ich w przeżycie[24]. Droga ta wyraźnie się skraca dzięki użyciu coraz bardziej zaawansowanej technologii najpierw audiowizualnej, a obecnie *augmented reality*. Pójdźmy przez chwilę tym tropem.

W cyrograficznym modelu kultury, czyli takim, w którym do niedawna funkcjonowaliśmy, przenoszenie doświadczeń świata w stan ducha dokonywało się za pomocą kodu. Aby mogło zaistnieć jakiekolwiek przeżycie wewnętrzne, odbiorca na podstawie tekstu – kodu językowego musiał wyobrazić sobie sytuację, która wywoływała określone wrażenia zmysłowe, poruszenia serca. Na podstawie tekstu czytelnik tworzył symulacje dla przedstawienia zmysłowych czy emocjonalnych treści. Do takiego modelu niewątpliwie wciąż odwołuje się szkoła, argumentując konieczność budowania wspólnej ekumeny wyobraźni. I z pewnością miałaby rację – nie da się bowiem zbudować symulacji, która prowadzi do przeżycia, jeśli nie zna się kodu – gdyby nie fakt, że ten współczesny model został już dawno wyparty: najpierw przez audiowizualność, która skróciła i uprościła ten proces dekodowania słów i przekształcania ich na obrazy, a następnie przez *augmented reality*, która zaczyna oddziaływać bezpośrednio na zmysły w celu zintensyfikowania doznań.

---

[22] S. Szymutko, *Po co literatura jeszcze jest? Pisma rozproszone*, Katowice 2013.

[23] J. Conrad, przedmowa do *Murzyna z załogi „Narcyza"*, tłum. J. Lemański, Warszawa 1938, s. 3.

[24] J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 159–160.

Doświadczenie audiowizualne zmieniło ten proces, rzeczywistość przedstawiona przestała bowiem wymagać samodzielnego dekodowania symboli przez czytelnika. Rzeczywistość w tym modelu zostaje przedstawiona przez warstwę oglądową. Symulacja, jaka wcześniej dokonywała się na podstawie wyobrażeń powstających pod wpływem symboli, teraz zostaje zwyczajnie zaprezentowana na ekranie. Wyobrażenia powstają na podstawie *imaginariów* dostarczonych przez obrazy medialne, to one stają się źródłem przeżyć. Warto jednak zauważyć, że w Polsce (podobnie jak w krajach „demokracji ludowej") aż do 1989 r. audiowizualność nie miała okazji rozwinąć się w takim stopniu jak miało to miejsce na Zachodzie czy za Oceanem. W ten sposób pełniła funkcję służebną wobec literatury. Dopiero przemiany gospodarczo-polityczne lat 90. XX w. ujawniły potencjał audiowizualności, która bardzo intensywnie, ale też w bardzo krótkim czasie zawłaszczyła sobie uwagę odbiorców. Przypomnijmy w tym miejscu niezwykle popularne wypożyczalnie kaset wideo czy wchodzących na rynek płyt DVD, które popularnością biły na głowę tradycyjne biblioteki[25]. Odpowiadając na to wyzwanie, do szkół wprowadzono ścieżkę edukacyjną poświęconą kulturze filmowej i audiowizualnej, rozszerzono konteksty, wraz z Polskim Instytutem Kinematografii przygotowano specjalny pakiet edukacyjny z arcydziełami polskiego kina z opracowaniami. Jednak wszystkie te zabiegi w rzeczywistości jedynie utrwalały klasyczny model transmisji.

Proces rozziewu pomiędzy rzeczywistym obiegiem kultury a szkołą stał się jeszcze bardziej widoczny po 2000 r. Cyfryzacja, usieciowienie, wreszcie „nowe nowe media"[26] wywołały lawinę nowych zjawisk, które zawłaszczyły całą uwagę odbiorców kultury. Wynika to z samej natury nowych mediów, które maksymalnie angażują zmysły (wzrok, słuch, dotyk), odcinając je od rzeczywistości, aby wywoływać określone przeżycia. Tym samym jeszcze bardziej skraca się zarysowana przed chwilą droga, w której świat zewnętrzny staje się przeżyciem wewnętrznym. Wzmocnienie odczucia zmysłowego, jakiego dostarcza *augmented reality*, powoli wchodząca przez media elektroniczne, ruguje potrzebę posługiwania się kodem, a nawet wyczekiwania opowieści. Wszystko otrzymuje się szybko i bezpośrednio, a do tego niezwykle intensywnie.

---

[25] Zob. M. Filiciak, E. Wasiak, *Weź pan Rambo! Społeczna historia magnetowidów*, Gdańsk 2022.

[26] Pojęcie to odnosi się do mediów usieciowionych, mobilnych i społecznych zarazem, realizujących nowy typ komunikacji typu *spread* (każdy do każdego) wymieniających treści w postaci audiowizualnej. P. Levinson, *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka-Strączek, Kraków 2010.

Wiele świadczy o tym, że Jacek Dukaj ma rację i znajdujemy się w okresie przejściowym między kulturą pisma i kultura postpiśmienną[27]. Coraz bardziej oczywiste staje się dla współczesnego użytkownika kultury posługiwanie się bezpośrednim transferem przeżyć w komunikacji jak choćby nagrywanie wiadomości zamiast ich pisanie, przesyłanie krótkich filmików z miejsca niż wysyłanie kartek, realizowanie streamingów itp. Jakkolwiek by obrażać się na tę rzeczywistość i definiować ją jako barbarzyńską, to stała się ona faktem, a historie o „wyciągnięciu wtyczki" jako zbliżającym się szybkim rozwiązaniu problemu i powrocie do „normalności" należałoby zakwalifikować do kategorii rozważań apokaliptycznych. Raczej trzeba by zadać sobie pytanie, co wynika z tego dla lektury? Czy zmiany w transmisji kulturowej, jakie dokonały się w ostatnich dekadach, wpłynęły na samo czytanie?

Wskazałbym na tę chwilę trzy takie zmiany.

Pierwsza jest efektem audiowizualności. Film, a właściwie narracja filmowa, dzisiaj świetnie reprezentowana przez wszelkiego rodzaju opowieści streamingowe, z sukcesem zastąpiła potrzebę realizowaną przez XIX-wieczne powieści realistyczne. Nie trzeba czytać kilkusetstronicowych tekstów, by zaspokoić chęć przeżycia, wejścia w czyjś fikcyjny świat, przez chwilę żyć jego życiem. To wszystko zaspokaja dzisiaj Netflix lub inna platforma streamingowa. Nie ulega wątpliwości, że najlepszym sposobem opowiadania historii, przedstawiania fabuły stała się narracja wideo. Facebook zakłada, że wiadomości tekstowe docelowo zostaną zastąpione (perspektywa czterech lat) przez transmisje z urządzeń mobilnych, streamingi oraz relacje wideo. W tym kontekście sensem literatury nie jest już czytanie samo w sobie, ale przeżywanie opowieści. Tym samym ma rację Koziołek, gdy pisze: „Nie powinniśmy utożsamiać literatury z książką. Literatura jest wszędzie tam, gdzie są narracja i metafora"[28]. Także w przestrzeni opowieści medialnej. Potrzeba zatem dokonać przewartościowania: z książki na narrację.

Druga zmiana wynika z obiegu samego tekstu. Paradoksalnie rynek księgarski nie słabnie, ale zmienia swój obieg. Literatura przestała kojarzyć się wyłącznie z książką, a książka z literaturą. Ta pierwsza pojawia się w formie audiobooków lub wersjach cyfrowych. Zresztą w ostatniej dekadzie widać wyraźny wzrost (obecnie ponad 10% rynku) zainteresowania dźwiękowymi postaciami tekstu. Towarzyszy temu ekspansja produktów książkowych. Pod tym pojęciem kryją się zarówno e-booki jak i formy okołoksiążkowe budujące markę autora lub dzieła. Mam tu na myśli wypowiedzi w mediach społecznościowych na temat książek, blurby, spotkania autorskie itp., które budują pozycję danego tekstu literackiego. W tym

[27] J. Dukaj, *Po piśmie…*, s. 187.

[28] R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać…*, s. 7.

modelu „kariery" książki, lektura samego tekstu wydaje się czymś ubocznym. Książka służy raczej za token, jak pisze Jacek Dukaj, a więc coś, co autor przekazał czytelnikom jako materialny symbol doświadczenia, przeżycia, które wcześniej opowiedział bardziej bezpośrednio na YouTubie, Instagramie czy Facebooku[29]. Tym samym literatury się słucha (audiobooki), literaturę się ogląda (wideo), literaturę się przeżywa (spotkania autorskie).

Na pewno literatury się nie czyta. A przynajmniej nie w tradycyjnym tego słowa znaczeniu i nie tak powszechnie jak miało to miejsce jeszcze 30 lat temu. Badania stanu czytelnictwa pokazują[30], że w miarę regularnie czyta około 10% dorosłych Polaków. Ale gdyby wykluczyć z tego grona studentów i uczniów zobligowanych do lektury, procent ten okazałby się jeszcze niższy. Ilu z tych trzech milionów czytelników sięga po literaturę wysokoartystyczną, czyli tę, której znajomości domaga się szkoła? Badania pokazują, że zaledwie 3%. Zdecydowana większość sięga po literaturę sensacyjną (kryminały), obyczajową (romanse) i poradniki. Maciej Michalski komentuje: „Podejrzewam, że nawet badania wykonane wśród polonistów pokazałyby, że to nie pozycje z kanonu czy nawet nagradzane w literackich konkursach książki dominują wśród filologicznych lektur"[31], i z pewnością się nie myli.

Z tym wiązałbym trzeci efekt zmian, jakie towarzyszą obecnej epoce przejściowej, o której wspominał Dukaj. Czytanie staje się dzisiaj domeną technologii. Zostało sprowadzone do „odczytywania" danych. Czyta się nie po to, by coś zrozumieć, ale po to, by zdefiniować strukturę. To co ludzkie lokuje się w sferze przeżycia, a to, jak już powiedzieliśmy wcześniej, gwarantują nam dzisiaj audiowizualność i *augmented reality*.

Biorąc pod uwagę dokonujące się zmiany, zewnętrzne okoliczności cywilizacyjne oraz technologiczne, powinniśmy nieco inaczej zacząć myśleć o edukacji humanistycznej. Dość wyraźnie widać, że w epoce transferu bezpośredniego najwyższą wartością jest przeżycie. Im silniejsze, bardziej zmysłowe, namacalne, tym lepiej. Dlatego proces kształcenia powinien uwzględniać zaangażowanie emocji, osobiste spotkanie, przeżycie, a nie wiedzę, zestaw pojęć, które należy przyswoić. Po minionych latach szkolnych wciąż pamięta się uczucia, jakie towarzyszyły lekturze *Chłopców z Placu Broni*, a kompletnie nie kojarzy się informacji o autorze czy dacie powstania książki.

---

[29] J. Dukaj, *Po piśmie…*, s. 257.

[30] R. Chymkowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2021.

[31] M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 114.

Marshall McLuhan, ojciec koncepcji determinizmu technologicznego dowodził[32], że wynalazki techniczne nieodmiennie prowadzą do zmiany kulturowej. Zmiana ta niewątpliwie nastąpiła. Jak reaguje na nią szkoła? Stąd to pytanie w temacie o jutro szkoły i wyrażona w nieco pesymistycznym duchu wątpliwość. Czy dzisiejsza szkoła jest „szkołą jutra"?

Jeśli podążyć za kanadyjskim teoretykiem mediów, to odpowiedź na to pytanie nie rysuje się w jasnych barwach. Za zmianami technologicznymi idą przemiany w typie komunikacji – coraz częściej tradycyjna komunikacja zastępowana jest przez jej medialne odpowiedniki. Dotyczy to także samego sposobu budowania relacji, transmisji kulturowej, czego wyrazem są streszczenia na TikToku, rolki z 90-sekundowymi streszczeniami, szybkie formy komunikacji. Mówienie o tym, że dzisiaj nikt nie jest w stanie czytać długich tekstów, jest banałem. Każdy nauczyciel szkoły średniej ma świadomość, że mierzenie się z wielkimi lekturami XIX w.: *Lalką*, *Potopem* czy *Chłopami* przypomina wyprawę Don Kichota na wiatraki. A jednak gdy dochodzi do jakiejkolwiek dyskusji na temat czytania fragmentów zamiast całości, rodzi się sprzeciw godny obrońców Okopów Świętej Trójcy.

Druga kwestia, którą podnosi McLuhan, to kanały komunikacyjne stanowiące podstawową przyczynę zmian kulturowych. Szkoła już dawno przestała być jedynym źródłem wiedzy o świecie. Dostęp do sieci, możliwość zdobywania informacji z całego świata spowodowały, że szkoła straciła swój monopol na wiedzę. Stała się jednym z wielu kanałów transmisji kulturowych. Czy z typem transmisji „pójdź dziecię, ja cię uczyć każę", która nadal pokutuje w wielu ośrodkach oświatowych, szkoła może stanąć wobec wyzwań przyszłości? Czy bazowanie nawet na najlepszym podręczniku może być wystarczające, nie mówiąc już o tym, czy będzie satysfakcjonujące? Wreszcie, czy panujący obecnie model zero-jedynkowej wiedzy, jakiej oczekuje się od ucznia na egzaminie, odpowiada współczesnej koncepcji świata?

Taka monolityczna narracja, jaką prezentuje szkoła, wydaje się dzisiaj nie do utrzymania. Dlatego obecnie człowiek w szkole sam chce decydować o tym, w jaki sposób się uczy, nie chce masowej, jednolitej narracji – chce wybierać. To poniekąd efekt nowych mediów i ich właściwości: selektywności, opcjonalności. Ale nie tylko. Dodajmy do tego skutki pandemii i zamknięcia edukacji w domach, co przyspieszyło proces personalizacji edukacji szkolnej. W ciągu ostatnich lat bardzo wyraźnie daje się zaobserwować ten proces prywatyzacji nauczania. Według statystyk w 2021 r. w tym trybie uczyło się 19 947 dzieci i młodzieży, w 2022

[32] M. McLuhan, *Zrozumieć media*, w: tegoż, *Wybór tekstów*, tłum. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań 2001, s. 209–258.

– 31 770, w 2023 – 42 329, a do stycznia 2024 r. liczba ta wzrosła aż do 53 968. W roku szkolnym 2024/2025 liczba uczniów na nauczaniu domowym to aż 57 798[33] (a mowa tylko o danych oficjalnych, trudno powiedzieć, ilu uczniów uczy się w trybie indywidualnym w ramach obowiązku szkolnego). Co ciekawe, wśród zalet takiego formowania edukacji rodzice wskazują nie tylko na większy komfort psychiczny dziecka, brak stresu, czy większą ilość czasu, ale też na dostosowanie nauki do indywidualnych potrzeb, naukę w dowolnym miejscu i czasie oraz posiadanie więcej czasu na realizowanie pasji. Aż trzy wskazane zalety dotyczą indywidualizacji nauczania. Czy nie jest to wyraźny sygnał do zmiany koncepcji kształcenia wyrażonej poprzez kanon, pomyślany jako sztywna lista lektur?

Trzecia sprawa, na którą zwraca uwagę McLuhan, to przekonanie, że technologia nie tylko sama w sobie jest przekazem, wpływa na zawarte tam treści, ale także zmienia sposób rozumienia i definiowania świata. Media masują nasz mózg (*medium is the massage*). Mówiąc inaczej, media nie tylko rozszerzają nasz zasięg i zwiększają skuteczność, ale również działają jak filtr, który pozwala zorganizować i zinterpretować naszą społeczną egzystencję. Tę prawdę widać chociażby w sposobie działania algorytmów. To one w dużej mierze decydują o tym, co dzisiaj się czyta, ogląda, w jaki sposób wyraża się opinie. Algorytmy, jak pisze Harari w *Nexusie*, organizują nam nie tylko kulturę, ale i sposób myślenia. Wydaje mi się, że ten właśnie punkt jest z perspektywy szkoły jutra najistotniejszy. Chodzi bowiem o wolność myślenia, które nie daje się zmanipulować algorytmom. Jak to zrobić? Jak zauważa Yuval Harari, „zamiast coraz większej ilości informacji, ludziom potrzebna jest zdolność ich rozumienia, odróżniania tego, co ważne od tego, co nie, przede wszystkim zaś zdolność łączenia wielu bitów informacji w szerszy obraz świata"[34]. Nie można sprowadzić edukacji do masy danych.

Szkoła jutra powinna przygotowywać do krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji, kreatywności[35] – tych wszystkich umiejętności, jakich będzie

---

[33] P. Wilczyński, *Edukacja domowa: już niemal 58 tysięcy osób uczy się poza szkołami*, „Tygodnik Powszechny" 2024, nr 41.

[34] Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Kraków 2018, s. 334.

[35] „Czego zatem powinniśmy uczyć? Wielu ekspertów zajmujących się pedagogiką twierdzi, że szkoły powinny przestawić się na uczenie «czterech K» – krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Ujmując to szerzej, szkoły powinny kłaść mniejszy nacisk na umiejętności techniczne, a silniej akcentować uniwersalne umiejętności życiowe. Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą uczenia się nowych rzeczy i zachowywania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach". Tamże, s. 335.

się oczekiwało za pół wieku. Z ręką na sercu: kto mógłby powiedzieć, że dzisiejsza szkoła to właśnie oferuje uczniowi? Harari dowodzi, że aby przetrwać i rozwijać się w świecie jutra, potrzebne będą niezwykła elastyczność umysłowa i potężne rezerwy równowagi emocjonalnej, trzeba będzie „nieustannie rezygnować z kolejnych rzeczy, które świetnie się zna, a przyzwyczajać do tego, co nieznane”[36]. Czy współczesna szkoła przyzwyczaja do tego, co nieznane? Czy wręcz przeciwnie, uczy odtwarzać zapamiętaną lekcję?

Taka szkoła nie ma jutra. Świat nam odjechał. Szkoła – ta, jaką znamy jeszcze sprzed 30 lat – rozpadła się na naszych oczach. System nie wytrzymuje naporu nowoczesności.

Potencjał do zmiany tej sytuacji widzę właśnie w nowym sposobie nauczania: po pierwsze interdyscyplinarnego, po drugie humanistycznego, a nie *stricte* polonistycznego, po trzecie bardziej emocjonalnego, zaangażowanego, wprowadzającego w doświadczenie tu i teraz, konfrontującego. Jeśli nie zrezygnujemy z myślenia kanonem rozumianym w sposób ścisły jako rezerwuar mitów narodowych i społecznych wyrażony w pełnej „arcydzieł” liście lektur, których nikt nie czyta, jeśli nie otworzymy się na lekturę jako na doświadczenie – spotkanie z tekstem, jeśli nie rozszerzymy rozumienia tekstu o kontekst narracji transmedialnej, za chwilę trzeba będzie posłużyć się frazą z Villona: „Ach gdzie są niegdysiejsze śniegi”.

Bibliografia

Bayard P., *Jak mówić o książkach, których się nie czytało*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2008.

Braudel F., *Gramatyka cywilizacji*, tłum. H. Igalson-Tygielska, Warszawa 2006.

Chymkowski R., Zasacka Z., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2020 roku*, Warszawa 2021.

Conrad J., przedmowa do *Murzyna z załogi „Narcyza”*, tłum. J. Lemański, Warszawa 1938.

Dolar M., *Polityka głosu*, tłum. P. Bożek, G. Nowak, „Teksty Drugie” 2015, nr 5.

Dukaj J., *Po piśmie*, Kraków 2019.

Filiciak M., Wasiak E., *Weź pan Rambo! Społeczna historia magnetowidów*, Gdańsk 2022.

Harari Y.N., *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M. Romanek, Kraków 2018.

Harari Y.N., *Nexus. Krótka historia informacji. Od epoki kamienia do sztucznej inteligencji*, tłum. J. Hunia, Kraków 2024.

[36] Tamże, s. 339.

Herbert Z., *Hermes, pies i gwiazda*, Wrocław 1997.
Janion M., *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996 (2018).
Kłakówna Z.A., *Głos w sprawie edukacji. Polska szkoła w pułapce paradoksów i stereotypów (uwagi z lat 2012–2024)*, Kraków 2025.
Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki*, Kraków 2016.
Koziołek R., *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny" 2020, nr 37.
Koziołek R., *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023.
Koziołek R., *Dobrze się myśli literaturą*, Wołowiec–Katowice 2015.
Levinson P., *Nowe nowe media*, tłum. M. Zawadzka-Strączek, Kraków 2010.
Markowski M.P., *W moim miejscu stoi ktoś inny*, „Tygodnik Powszechny" 2012, nr 27, dodatek: „Conrad", https://www.tygodnikpowszechny.pl/w-moim-miejscu-stoi-ktos-inny-16472 (dostęp: 26.04.2025).
Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001.
McLuhan M., *Wybór tekstów*, tłum. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Poznań 2001.
Michalski M., *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022.
Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, tłum. M. Kowalska, Warszawa 2003.
Sławek T., *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Katowice 2021.
Szymborska W., *Tutaj*, Kraków 2009.
Szymutko S., *Nagrobek ciotki Cili*, Katowice 2001.
Szymutko S., *Po co literatura jeszcze jest? Pisma rozproszone*, Katowice 2013.
Wiener D., *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, z Dawidem Wienerem rozmawia Krzysztof Włodarski, „Gazeta Wyborcza", 16.08.2009.
Wilczyński P., *Edukacja domowa: już niemal 58 tysięcy osób uczy się poza szkołami*, „Tygodnik Powszechny" 2024, nr 41.