

**ZAINTERESOWANIE TEKSTAMI O TEMATYCE DYSTOPICZNEJ
I POSTAPOKALIPTYCZNEJ WŚRÓD UCZNIÓW W WIEKU GIMNAZJALNYM**

Paulina Słoma

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska
E-mail: spaulina02@gmail.com



ABSTRAKT

Cel badań. Celem badania było rozpoznanie tych zainteresowań czytelniczych nastolatków, które odnoszą się do tekstów kultury o tematyce postapokaliptycznej i dystopijnej. Wychodząc od założeń dotyczących popularności tego typu fabuł (Czaja, Gładzowski, Nijaszewski, Polak), poprzez odniesienia do zagadnień dotyczących kultury popularnej i kultury medialnej (Wałaszewski, Melosik, Krajewski) oraz kwestię funkcjonowania w społeczeństwie współczesnym (Giddens, Appadurai), Autorka relacjonuje i omawia uczniowskie wskazania i refleksje, zebrane podczas badania ankietowego. Poczynając od teoretycznego ujęcia fascynacji fabułami postapokaliptycznymi i dystopijnymi, teksty kultury omówione zostały pod kątem ich oddziaływania na uczniów nastoletnich, osadzenia współczesnego adolescenta w kulturze konwergencji oraz potencjału dydaktycznego zaproponowanych przez uczniów tytułów.

Metoda. Przedmiotem rozważań stały się w głównej mierze wyniki badania ankietowego, przeprowadzonego wśród 59 nastoletnich respondentów na początku roku 2017 podczas współorganizowanych przez Autorkę lekcji warsztatowych. Część pierwsza ankiety wymagała od uczniów podania tytułów znanych im utworów postapokaliptycznych i dystopijnych pochodzących kolejno z książek, filmów i gier komputerowych oraz wskazania tych cech fabularnych, które respondenci uznali za najbardziej interesujące. Część druga pozwoliła uczniom na zaprezentowanie swojego stanowiska w dwóch kwestiach: powodu, dla którego polecają rówieśnikom tego typu pozycje oraz powodu, dla którego, ich zdaniem, powinny one wybrzmieć jako kontekst podczas lekcji języka polskiego (Janus-Sitarz, Nowak).

Wyniki. Autorka, na podstawie uczniowskich odpowiedzi, uwypukla cechy odbioru tekstów kultury przez współczesnych nastolatków. Zwraca również uwagę na zagadnienia, które porusza literatura postapokaliptyczna i dystopijna, a które stają się dla uczniów ważne i wymagające uwzględnienia również w dydaktyce przedmiotowej.

Wnioski. Obecne w tego typu literaturze połączenie uniwersalnych problemów jednostki z niebezpieczeństwem związanym z funkcjonowaniem we współczesnym świecie, pozwala na kontekstowe odniesienia, może stanowić przyczynek do dyskusji i debat w klasie, uruchamia również możliwość kształcenia u uczniów krytycznej interpretacji tekstu.

Słowa kluczowe: popkultura, postapokalipsa, dystopia, interpretacja, dydaktyka, współczesność

Interest in the dystopic and postapocalyptic text in middle school age

ABSTRACT

Aim of research. The aim of the study is to recognize the interests of reading teenagers, which refer to post-apocalyptic and dystopic cultural texts. Starting from the assumptions regarding the popularity of this type of plot (Czaja, Głazewski, Nijaszewski, Polak) through references to issues concerning popular culture and media culture (Wałaszewski, Melosik, Krajewski) and the issue of functioning in contemporary society (Giddens, Appadurai), the author reports and discusses students' indications and reflections collected during the survey. Starting from the theoretical approach to fascination with post-apocalyptic and dystrophic plots, cultural texts are discussed in terms of their impact on teenage students, the placement of a modern student in convergence culture and the didactic potential of the students' titles.

Methodology. The main subject of consideration will be the results of a survey conducted among 59 teenage respondents, carried out at the beginning of 2017 during workshop lessons co-organized by the author. The first part of the survey required students to give titles of post-apocalyptic and dystopic works known to them successively from books, films and computer games, as well as indications of those features that the respondents considered the most interesting. The second part allowed students to present their position on two issues: the reason why they recommend such positions to their peers, and the reason why, in their opinion, they should resound as a context during Polish language lessons.

Results. The author, based on students' answers, emphasizes the features of receiving cultural texts by contemporary teenagers. It also draws attention to the issues raised by post-apocalyptic and dystopic literature, which are becoming important for students and also need to be included in the subject-based didactics.

Conclusions. The combination of the universal problems of the individual with the danger associated with functioning in the modern world present in this type of literature allows contextual references, can contribute to discussions and debates in the classroom, and also initiates the students' critical interpretation of the text.

Key words: pop culture, post-apocalypse, dystopia, interpretation, didactics, modernity

WSTĘP

Mody czytelnicze panujące wśród nastolatków – za sprawą nieustannego przemieszczania głównej osi fabularnej najpoczytniejszych z nich – wymagają ciągłej obserwacji i analizy. Tematem niniejszego artykułu stała się popularność książek o tematyce dystopicznej oraz postapokaliptycznej. Preferencje tej tematyki uwidoczniły się podczas ankiety czytelniczej, przeprowadzonej na rzecz pracy magisterskiej *Preferencje czytelnicze uczniów szkół gimnazjalnych. Wpływ popkultury na zainteresowania czytelnicze nastolatków*. Podczas analizy odpowiedzi respondentów z ankiety pierwszej, zdecydowałam się na przeprowadzenie drugiego badania, zawężonego do tematyki tekstów kultury dotyczących wizji postapokalipsy i systemów dystopicznych.

Głównym powodem tej decyzji była obecność podobnych pozycji w ankiecie pierwszej – nie tylko na poziomie wskazywania konkretnych książek, ale również w dodawanych przez uczniów zapiskach na marginesach ankiet. Badanie, przeprowadzone na terenie jednego z dawnych gimnazjów poznańskich podczas lekcji warsztatowej w 2017 roku, dotyczyło 59 respondentów w wieku 13-15 lat. Ankieta składała się z pytań zamkniętych i otwartych, odnoszących się do tematycznych tekstów kultury, uczniowskich preferencji fabularnych, refleksji na ich temat i stanowiska odpowiadających wobec wykorzystania utworów podczas lekcji języka polskiego. Przytoczone w artykule odpowiedzi są oryginalnym zapisem uczniowskich opinii.

POSTAPOKALIPSA I DYSTOPIA – TEORETYCZNE ASPEKTY GATUNKU

Tytuły nawiązujące do tematyki postapokaliptycznej i dystopijnej sytuują swoją popularność pomiędzy grami komputerowymi, książkami i filmami, przy czym bardzo często łączą się ze sobą za sprawą wzajemnych oddziaływań i rozwijających się stale motywów. Dzięki inspiracji powieścią braci Strugackich zapoczątkowana została seria *S.T.A.L.K.E.R.*, natomiast stylistyka *Fallouta* opuściła ramy gry komputerowej, stając się pewnym rozpoznawalnym kanonem, wzorem gatunku *postnuke*. „W istocie zatem postapokalipsa to swoisty »metagatunek« kultury popularnej, który w wykreowanym świecie po wielkiej katastrofie umieszcza akcję rozgrywającą się zgodnie z regułami innego gatunku czy gatunków” (Nijakowski, 2011).

Rodzaje motywów postapokaliptycznych, czy raczej – rodzaje apokalips – dają się łatwo wyodrębnić głównie za sprawą filmów, proponując scenariusze końca od atomowej zagłady po groźbę efektu cieplarnianego (Wałaszewski, 2010). Nie sposób nie zauważyć pewnej zależności w różnicowaniu wizji końca świata. Zagłada spowodowana zmianami klimatu (*Zapowiedź, Pojutrze*, 2012) czy zagrożeniem wywołanym trajektorią lotu komety (*Armageddon, Deep Impact*), skutkami badań laboratoryjnych (*28 dni później, Resident evil, Jestem legendą*) oraz mutacjami (*The Walking Dead*) w obrębie tekstów kultury ostatnich kilkunastu lat, kieruje uwagę ku niepokojom społeczeństw osadzonych w „rzece czasu” (Czaja, 2016), starających się oswoić przeszłość, zdiagnozować teraźniejszość i spojrzeć – również pesymistycznie – w przyszłość. Tam, gdzie widoczny staje się konflikt, niebezpieczeństwo, możliwość popełnienia błędu (w tekstach tematycznych będzie to m.in.: wojna, odwiert, błąd naukowców) realizują się wizje apokalipsy – końca jako przyczynowo-skutkowego dopełnienia splotu wydarzeń. Nie bez powodu publikacje świadczące o popularności tematów postapokaliptycznych i dystopijnych operują terminami „ostrzeżenie” (Polak, 2015) w kategorii rozważenia rzeczywistego popełnienia zaprezentowanego błędu, czy „swojskość” (Głazewski, 2010), jako odbicia indywidualnej obserwacji świata, prowadzącej do zainteresowania fabułą.

Specyfika zaprezentowanych historii, których akcja – zgodnie z przyjętą formułą – zawsze będzie dotyczyła upadku świata znanego do tej pory, może budzić zaciekawienie również za sprawą tendencji do seryjności danego tytułu, podzielenia go na kilka tomów, co uruchamia mechanizm tzw. „niedomknięcia figury” (Trzebiński, 2014). Główna warstwa fabularna tego typu opowieści zastaje bohaterów w sytuacji najczęściej nieodwracalnej, natomiast za sprawą nieoczekiwanych zwrotów akcji możliwe jest dotarcie do finału, który w procesie odbioru staje się trudny do przewidzenia.

W perspektywie zaobserwowanych preferencji czytelniczych nastoletnich uczniów warto wziąć pod uwagę okres rozwojowy przypadający na wiek respondentów. Kwestia podstawowego zaufania (Giddens, 2001), przyzwyczajenie do rutyny dnia codziennego zostaje skonfrontowane z autorską kreacją świata pozbawionego możliwości do naturalnego rozwoju jednostki. Daje to młodym odbiorcom możliwość przyjrzenia się pewnym wizjom „przyszłości” skrajnie różniącej się od codzienności. Dodatkowo – również na zasadzie chęci oswojenia i poznania świata – pozwala na poszukiwanie odpowiedzi związanych z niepokojami i trudnościami czekającymi ich w życiu dorosłym. Przeniesienie zainteresowań uczniów na literaturę postapokaliptyczną i dystopijną może wydawać się zatem zastąpieniem wcześniejszych preferencji czytelniczych dotyczących literatury poruszającej temat uzależnień czy koegzystencji ludzi z istotami nadnaturalnymi (Zasacka, 2014). Bunt, samodzielne wybory czy sytuacje rodzinne w tekstach gatunku postapokaliptycznego i dystopijnego nie stanowią już jedynego przyczynku do rozwinięcia się sytuacji wrogiej i obcej dla młodych odbiorców – problem zostaje rozszerzony o konotacje społeczne, bezradność jednostki w stosunku do ładu społecznego i sytuacji zastanej. Głównymi bohaterami są młodzi ludzie, w przedziale wiekowym od 16 do 20 roku życia (Artem z *Metra 2033*, urodzony w 2013r.), żyjący w świecie odradzającym się po zagładzie wywołanej przez działania człowieka, którzy wchodzą w dorosłość w społecznościach kształtowanych przez obywateli lub narzucany odgórnie. Dla nastoletnich fanów prezentowanych gatunków problemy czasu dorastania przedstawione w książce przestają należeć do najbliższego im środowiska – szkoły i domu – przeniesione zostają w zniszczony, bezwzględny świat, w którym tylko silne jednostki mają, dosłownie, możliwość przeżycia.

Dla nastolatków literatura postapokaliptyczna i dystopijną może być przeniesieniem lęku (Giddens, 2001) spowodowanego obserwacją otaczającego ich świata, aktywności społecznej ukierunkowanej na kontakt cyfrowy – a tym samym funkcjonowania równocześnie w społeczeństwie globalnym (Appadurai, 2010) oraz poza kontaktem osobistym – w rezultacie lektura staje się materiałem do refleksji na temat własnej przyszłości.

UCZNIOWIE I KONIEC ŚWIATA- WYNIKI I ANALIZA ANKIET

Książki o tematyce dystopijnej i postapokaliptycznej	13 lat		14 lat		15 lat		Suma
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	
Metro 2033	1	1	4	8	3	3	20
Igrzyska śmierci	2	1	7	1	4	2	17
Niezdogna	0	0	7	1	3	0	11
Więzień labiryntu	0	0	2	0	3	0	5
Dying light. Aleja koszarów	0	0	0	2	0	0	2
Czerwona królowa	0	0	1	0	0	0	1
Rywalki	0	0	0	0	1	0	1
Endgame	0	0	1	0	0	0	1

Źródło: opracowanie własne

Trzy książki, spośród wybranych przez uczniów odpowiedników gatunkowych dystopii i postapokalipsy, które zdobyły w pytaniu pierwszym najwyższą liczbę głosów, zasługują na przeanalizowanie ich pod kątem tematyki tak interesującej młodych czytelników. Tematy poruszane często wymagają samodzielnej interpretacji większości sytuacji przedstawionych, przy czym ich główne aspekty są jedynie wspomniane, opisywane z perspektywy bohatera, próbującego zrozumieć otaczające go realia.

Cieszące się największą popularnością *Metro 2033* ukazuje w sposób bezpośredni wizję wydarzeń, których koleje doprowadzają się do odrodzenia ludzkości, mimo nuklearnej tragedii. Staje się więc, zgodnie ze słowami Andrzeja Polaka „opowieścią o próbach zachowania człowieczeństwa w sytuacjach skrajnych” (Polak, 2015). Glukhowsky, choć przez większość czasu ukazuje w swoich powieściach proces tworzenia się światopoglądów, ustrojów politycznych na poszczególnych stacjach i próby radzenia sobie z nowym, nieznanym gatunkiem zmutowanych istot, sporo miejsca poświęca również na opisy działań mających na celu przywrócenie kultury. Oczekiwanie na wędrowca-stalkera, w celu wysłuchania opisu świata, którego większość rodzin nie ma możliwości ujrzeć, staje się w pewien sposób ponownymi narodzinami kultury oralnej, natomiast zachowanie tradycji dawnych czasów w powieści odbywa się przez gromadzenie i przechowywanie w metrze książek, pocztówek czy zdjęć. Dzieci, które urodziły się po katastrofie nie są w stanie poznać dawnego świata w inny sposób, niż dzięki połączeniu pracy rodziców i znoszących relikty cywilizacji stalkerów, a edukacja oparta jest przede wszystkim na „bajkach, legendach i artefaktach minionej kultury, skupionych na gloryfikacji tego, co stworzył człowiek siłą inteligencji” (Wierel, 2016).

Nieco inna wizja towarzyszy drugiemu w kolejności tytułowi wyłonionemu przez uczniów, tj. *Igrzyskom śmierci*. Na gruzach Stanów Zjednoczonych najwyższa władza – osadzona na tzw. Kapitolu – rokrocznie dysponuje życiem kilkudziesięciu dzieci, by dopełnić tradycji *hunger games* – igrzysk głodowych, zapoczątkowanych w celu upamiętnienia upadku nieistniejącego już (bo zrównanego z ziemią) buntującego się dystryktu 13. Przedstawienie wizji przyszłości w *Igrzyskach śmierci* stanowić może rozpoznanie pewnych cech świata, z którymi nastolatki mają do czynienia, wspomnianych zgodnie z konwencją wydobywania przez kulturę popularną tematów wstydliwych i umieszczonych w dystopijnej wizji autorki. Zmagania uczestników (trybutów) realizowane są w formie reality show z licznymi powtórkami. Zawodnicy obserwowani są w każdej części areny, za pomocą wszczepionych im nadajników. Nad samymi nastolatkami pracuje sztab specjalistów - trybuci zobowiązani są przykuwać uwagę widowni swoim wyglądem, zachowaniem, historią. Im lepiej zaprezentują się medialnie, tym większą przychylność sponsorów zdobędą – co oznacza możliwość otrzymania prowiantu czy leków.

Nad życiem ich rówieśników w powieści *Niezgodna* czuwa władza, rozmieszczająca młodych ludzi podczas ceremonii Próby do poszczególnych Frakcji, mających od tej pory stanowić dla nastolatków substytut rodziny. Przydział konkretnej jednostki nie opiera się jednak na umiejscowieniu jej w dystrykcie zgodnym z miejscem urodzenia lub statusem majątkowym, ale w wyniku klasyfikującego testu. Podzielenie społeczności na pięć frakcji: Altruizm, Serdeczność, Nieustrasżoność, Prawość, Erukcja stanowiło raczej rodzaj eksperymentu, mającego na celu wyeliminowane ze

społeczności tych cech charakteru, które w przyszłości mogą prowadzić do kolejnych wojen (akcja serii rozgrywa się w futurystycznym mieście powstałym na gruzach Chicago). Młodzi mieszkańcy (po ukończeniu 16 roku życia), zgodnie z wynikami testu predyspozycji – polegającego na wykonaniu kilku zadań w sztucznie wykreowanej rzeczywistości – przenoszą się do wydzielonych części miasta, by tam rozwijać swoje umiejętności.

Pozostałe tytuły: *Więzień labiryntu*, *Czerwona Królowa*, *Dying Light*, *Rywalki* czy *Endgame* zawierają w sobie poszczególne elementy fabularne, które pojawiały się w umieszczonym powyżej opisie trzech najpopularniejszych historii. Motyw izolacji, nierówności społecznej, wpływu władzy na życie społeczeństw i poszczególnych jednostek, kwestia mutacji czy upadek lub skrajna cyfryzacja społeczeństwa tworzą pierwszą pulę zagadnień uznawanych przez adolescentów za szczególnie interesujące.

Filmy i seriale o tematyce dystopicznej i postapokaliptycznej	13 lat		14 lat		15 lat		Suma
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	
<i>Igrzyska śmierci</i>	1	0	9	5	6	3	24
<i>The Walking Dead</i>	1	0	2	6	1	2	12
<i>Niezdarna</i>	0	0	4	0	2	0	6
<i>Więzień labiryntu</i>	0	0	3	0	0	0	3
<i>2012</i>	0	0	0	1	1	0	2
<i>Mad Max</i>	0	0	0	1	0	1	2
<i>Resident evil</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Wyścig z czasem</i>	0	0	1	0	0	0	1
<i>The 100</i>	0	0	1	0	0	0	1
<i>Droga</i>	0	0	0	0	0	1	1
<i>Księga ocalenia</i>	0	0	0	0	0	1	1
<i>Ludzkie dzieci</i>	0	0	0	0	0	1	1
<i>Piąta fala</i>	0	1	0	0	0	0	1
<i>World War Z</i>	1	0	0	0	0	0	1
<i>Pojutrze</i>	0	0	1	0	0	0	1

Źródło: opracowanie własne

W przypadku tego pytania każdy z respondentów deklarował znajomość przynajmniej jednego tytułu osadzonego w omawianych realiach. O ile najwyższa pozycja *Igrzysk śmierci* w tabeli nie stanowi zaskoczenia, godne przeanalizowania jest wyprzedzenie pozostałych tytułów skierowanych dla młodzieży przez serial *The Walking Dead*.

Stworzony na kanwie serii amerykańskich komiksów, w założeniu adresowany jest do odbiorcy dorosłego. Trwająca już od 2010 roku do chwili obecnej historia prezentuje w sposób brutalny problemy jednostek borykających się nie tylko z zagrożeniem spowodowanym przejęciem świata przez hordy „nieumarłych”, ale przede wszystkim z własnym człowieczeństwem, które w skrajnej sytuacji przechodzi niewątpliwą próbę. Mimo faktu, iż opowieść komiksowa została przez twórców serialu złągodzona do tego stopnia, by umożliwić dystrybucję telewizyjną, znajomość i za-

interesowanie serialem zarówno wśród uczennic, jak i uczniów w danym przedziale wiekowym jest rzeczą wartą przeanalizowania. Historie bohaterów następują po sobie i komponują się w całość jako obraz absolutnej samotności jednostki w okrutnym świecie, co oddaje hasło reklamowe serialu: *No fear Dead, fear alive*. Jakkolwiek dla okresu dojrzewania naturalne jest ciągle poszukiwanie nowych doświadczeń, tak decyzje i poczynania niektórych bohaterów być może zaprezentują uczniom „coś nowego”, jednak przez trudności interpretacyjne w żaden sposób nie mogą na tym etapie przysłużyć się samodzielnemu kształtowaniu wartościowych refleksji.

W warstwie dosłownej bohaterowie dzielą się na tych, którzy doskonale radzą sobie w nowej rzeczywistości i na tych słabych, którzy swoją obecnością jedynie utrudniają przetrwanie grupy. Trudności w analizie wymiaru etycznego niektórych zdarzeń mogą prowadzić mniej doświadczonego odbiorcę do brutalnych uogólnień lub faworyzowania „tych lepszych, silniejszych, bardziej bezwzględnych”.

Pozostałe tytuły wskazywane przez niektórych uczniów odnoszą się przede wszystkim do omawianych już klasycznych koncepcji filmów katastroficznych (2012, *Pojutrze*). Pojawia się również: wskazanie na trudną w wymiarze refleksji o kondycji człowieka, a obfitującą w niezbędne do przetrwania umiejętności survivalowe, ekranizację *Drogi*, przedstawiającą niebezpieczne dla ludzkości spotkanie z obcą cywilizacją w *Piątej fali*, dystopiczna produkcja *Ludzkie dzieci*, postapokaliptyczne *Mad Max* i *Księga ocalenia* oraz ponownie poruszający temat wirusa niszczącego ludzkość *World War Z*. Różnorodność w wyborach filmowych o tej tematyce świadczy o potrzebie samodzielnego poszukiwania wśród uczniów odpowiedzi na coraz trudniejsze pytania.

Gry o tematyce dystopicznej i postapokaliptycznej	13 lat		14 lat		15 lat		Suma
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	
<i>Fallout</i>	0	0	0	3	0	5	8
<i>Dying light</i>	0	0	0	2	0	2	4
<i>S.t.a.l.k.e.r</i>	0	0	0	2	0	2	4
<i>Resident evil</i>	0	0	1	2	0	0	3
<i>Metro Last Light</i>	0	1	0	1	0	0	2
<i>Neuroshima Hex</i>	0	1	1	0	0	0	2
<i>Deus ex</i>	0	0	1	0	0	0	1
<i>The Walking Dead</i>	1	0	0	0	0	0	1

Źródło: opracowanie własne

Mimo wskazań na znajomość pierwowzoru książkowego gry *Metro Last Light*, tylko dwoje uczniów wskazało na jedną z części gier osadzonych w tym świecie. Zainteresowanie klasycznymi pozycjami gatunku, takimi jak *Fallout* i *S.t.a.l.k.e.r*, pojawia się u uczniów starszych. Na podstawie rozmów przeprowadzonych z respondentami w trakcie warsztatu, mogą stwierdzić, że nawet ci nie grający w konkretne tytuły mniej więcej rozpoznają specyficzne dla ich fabuł miejsca czy atrybuty, co może świadczyć o trwałym zakorzenieniu się gatunku w świadomości młodych ludzi.

Uczennice z kolei wzbogaciły bazę tekstów kultury o planszową grę *Neuroshima Hex* oraz pojawiające się w jednym wskazaniu dystopicznego *Deus ex*, skupionego bardziej wokół rozwiązywania zagadek powstałych z destrukcyjnej, korporacyjnej działalności antagonistów, niż eliminowaniu bezpośredniego zagrożenia. Choć było to pojedyncze wskazanie na tytuł, warto zauważyć, że w perspektywie odbioru tego typu tekstów kultury na atrakcyjność wpływa również narracja środowiskowa, która pogłębia odbiór gry „wykorzystując percepcję gracza” (Krogulec, 2016), co w przypadku tego rodzaju fabuł jest elementem niezbędnym. Wskazania na *Dying Light* i *Resident Evil* uwidaczniają zainteresowanie fabułami skoncentrowanymi na tematyce zombie, co przeanalizowane zostało w części poświęconej filmom i po raz kolejny kieruje ku obserwacji potrzeby młodego odbiorcy, by teksty z którymi obcuje dostarczały mu nowych bodźców, w tym przypadku kierujących oś fabularną ku istotom odgrywającym „rolę lękotwórczą” (por. Olkusz, 2016)

W perspektywie poprzednich wskazań uczniów zapisy dotyczące gier były nie-liczne. Pojawiały się najczęściej w dwóch wariantach: tytuły zapisywane jako jedyne teksty kultury dotyczące tej tematyki, które uczniowie wypełniający ankietę znali lub też znajdowały się w ankietach uczniów- fanów gatunku, podających nazwy ulubionych tytułów ukazujących się za pośrednictwem wszystkich trzech mediów.

UCZNIOWSKIE SPOJRZENIE NA TEMATYCZNE TEKSTY KULTURY – SURVIVAL I KWESTIE MORALNE

Interesujące elementy fabuł	13 lat		14 lat		15 lat		Suma
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	
Groza, aura tajemniczości (anomalie, mutacje)	3	2	13	12	6	5	41
Opisy sposobów wykorzystywania zasobów/survival	1	2	11	13	6	4	37
Postawa głównego bohatera i jego przemyślenia	0	2	11	10	4	7	34
Opisy zmagania bohaterów z przeciwnościami	3	3	14	9	4	1	34
Wpływ władzy na życie społeczeństwa	0	1	8	10	2	6	27
Tworzenie się systemów, grup społecznych	0	3	8	9	2	3	25
Opisy technologii wykorzystywanej przez bohaterów	0	1	8	6	2	7	24
Opisy funkcjonowania władzy	0	1	6	6	0	4	17
Inne	0	0	3	2	0	0	5

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie ankietowe miało w założeniu przybliżyć konkretne elementy fabularne, które czynią opisywaną tematykę ciekawą dla uczniów w przedziale wiekowym 13-15 lat. Wskazania zostały ułożone zgodnie z najczęściej zaznaczanymi przez nich odpowiedziami – w wersji pierwotnej ankiety warianty fabularne przedstawione zostały w tabeli w zupełnie innej kolejności.

Najwięcej wskazań uzyskał nie tyle jeden z wariantów fabularnych, co sama estetyka gatunku. Aż 41 z 59 respondentów za interesujące uważa wykorzystanie w opowieściach

elementów grozy, konwencji horroru i opisu niewyjaśnionych zjawisk. Kwestia zmagania się bohaterów z Nieznany w dużej mierze odpowiada tekstom kultury o tematyce postapokaliptycznej – głównie ze względu na przedstawienie w nich wpływu radioaktywności na ludzi i zwierzęta oraz nowe gatunki powstałe za sprawą mutacji genów. Wszystkie te opisy znaleźć można właśnie w serii *Metro*, znajdującej się na najwyższej pozycji we wskazaniach książkowych. Kolejny bardzo wysoki wynik – zarówno wśród uczennic jak i uczniów – uzyskały zawarte w fabułach opisy sposobów wykorzystywania zasobów i ogólnie rozumianego survivalu. Tłumaczy to również poniekąd zainteresowanie serią *The Walking Dead* – to w niej zdolności survivalowe są konieczne do przetrwania, a dodatkowo zacierają się różnice pomiędzy rolami społecznymi – każdy z bohaterów wykonuje te czynności, które wymagane są w konkretnej chwili dla zapewnienia bezpieczeństwa. Elementy fabuły skupiające się na samych bohaterach – ich przemyśleniach i opisach zmagania z przeciwnościami – zgodnie z zaznaczeniami uczniów – pojawiły się dopiero na pozycji trzeciej i czwartej. Za pośrednictwem protagonisty uczniowie mogą poznawać prezentowany świat oraz sposoby radzenia sobie w niebezpiecznym środowisku, jednak to właśnie te czynności, a nie sam bohater wzbudzają w nich największe zainteresowanie, co poświadczą również odpowiedzi na kolejne, otwarte pytanie ankietowe.

Fabuły odnoszące się szerzej do problematyki dystopicznej, mimo popularności tejsze w wyborach tekstów kultury, prezentują elementy interesujące uczniów. O ile wpływ władzy na życie społeczeństw jest dla respondentów tematem ciekawym, same opisy funkcjonowania władzy nie cieszyły się popularnością. Natomiast tworzenie systemów i grup społecznych, opartych na hierarchii pozwalającej na jak najdłuższe przetrwanie (w przypadku fabuł postapokaliptycznych i dystopicznych), jak i korzystanie z zaawansowanej technologii przyszłości (w fabułach dystopicznych) zdobyły mniej niż połowę głosów, będąc dla uczniów najpewniej wyłącznie dodatkiem do całości.

Ostatnie pięć wskazań wariantu „inne” odnosiło się przede wszystkim do uszczegółowienia propozycji przykładów poprzednich o zainteresowanie opisami broni, infrastruktury, strojów i przedmiotów użytku codziennego.

Przy pytaniu w jakich słowach gimnazjaliści poleciliby lekturę jednej z książek o tej tematyce swoim rówieśnikom, pojawiające się odpowiedzi były w większości o wiele bardziej skonkretyzowane niż w przypadku podawania powodów, dla których teksty te powinny pojawiać się na lekcjach języka polskiego. Odpowiedzi te pokrywają się z preferencjami dotyczącymi fabuł.

- | | |
|--|--|
| o <i>Będziesz wiedział co robić gdy stanie się taka sytuacja. Możesz przemyśleć jak ty byś zrobiła w takiej sytuacji (uczennica, 14)</i> | o <i>Takie książki są pouczające. Są w nich opisy sytuacji, których się nie spotyka w życiu codziennym (uczeń, 14)</i> |
| o <i>Pokazują różne sposoby wykorzystywania sytuacji. Pokazują dążenie do zwycięstwa osób, które według innych już przegrały (uczennica, 13)</i> | o <i>Dają możliwość przemyśleń, jak świat będzie wyglądał za kilkanaście lat (uczeń, 14)</i> |
| o <i>Mogą się tobie kiedyś przydać (uczeń,</i> | o <i>Książki te przedstawiają hipotetyczną wizję świata. Jest to ciekawy temat (uczeń, 15)</i> |

Źródło: opracowanie własne

Respondenci zapisywali przede wszystkim możliwość wyniesienia z tekstów wiedzy na temat działania w trudnych warunkach. We wszystkich zaprezentowanych odpowiedziach uwidaczniają się niepokojące założenia uczniów, że historie przedstawione w fabułach tematycznych rzeczywiście mogłyby się zrealizować, a informacje w nich zawarte służyć jako jedno z podstawowych źródeł zdobywania umiejętności zapobiegania katastrofie lub przetrwania po niej. Z drugiej strony uczniowie sygnalizują przemyślenia dotyczące kondycji współczesnego świata, które te fabuły umożliwiają.

W przeciwieństwie do zainteresowania wcześniejszymi popularnymi fabułami (czarodzieje, wampiry), nastoletni fani gatunku nie analizują już możliwości współistnienia dwóch światów – realnego i fantastycznego – ani kwestii istnienia fantastycznych postaci lub zjawisk „kiedyś” i „obecnie”. Zastanawiają się raczej nad potencjalnym „w przyszłości”. Wypowiedzi typu „gdy będzie się działo podobnie/ gdy stanie się taka sytuacja” czy nawet konkretna próba określenia czasu, czyli „za kilkanaście lat”, wskazują na projektowane przez nastoletnich czytelników założenia, mogące wynikać z codziennej obserwacji świata. „Celem utworów PA wydaje się rozegranie budzącego lęk scenariusza w celu osłabienia jego wpływu” (Gaska, 2016).

Wśród argumentów pojawiły się przede wszystkim odniesienia do ogólnej kondycji człowieka w świecie dystopicznym i postapokaliptycznym. Przykłady analizy stanu psychicznego bohaterów w trudnych warunkach, m.in. „*jak są zamknięci*”, ukazują problematykę *Metra*, jako ważną dla respondentów.

Drugą ważną cechą uczniowskich odpowiedzi jest pewna spójność w wyrażaniu opinii dotyczącej ich stosunku do fabuły, jako odbicia wiadomości, które udało im się pozyskać za sprawą nieograniczonego obiegu informacji z całego świata. Również w przypadku fabuł dystopicznych i postapokaliptycznych warto mieć na uwadze fakt, że uczniowskie preferencje fabularne mogą wynikać z chęci skonfrontowania fabuły z własnymi refleksjami. Żyjąc w świecie, w którym zarówno telewizja, jak i Internet nieustannie przenoszą w centrum ogólnej uwagi informacje „przed którymi jednostka nie może się bronić” (por. Melosik, 2015).

- *Są one (moim zdaniem) inspirujące do zwalczania swoich problemów, ale nie w bezpośredni sposób (uczennica, 13)*
- *Są one ciekawe, czasami problematyczne, pokazują reakcję ludzi na śmierć i koniec świata (uczennica, 14)*
- *Na pewno powiedziałabym o tym, jakie skutki mogą być z wojny atomowej. Drugie, że pokazują relację między ludźmi w tak trudnych warunkach, jak są zamknięci. (uczennica, 14)*
- *Pokazują w jaki sposób normalni ludzie zmagają się z zagrożeniami, które dotąd nie zostały tak opisane i opisy funkcjonowania społeczeństw (jeżeli jeszcze istnieją) (uczeń, 14)*

Źródło: opracowanie własne

Kwestia moralności w warunkach skrajnych, podejmowanie prób analizy tych zachowań ocenienia ich i zrozumienia lub potępienia pojawiają się w całej ankiecie, zarówno w uczniowskich wypowiedziach jak i podanych wyżej wskazaniach tekstów kultury. Przedstawione wyżej historie wykraczają poza schematy przyjęte w powieściach obyczajowych – wzrasta ranga nieporozumień międzyludzkich, zaciera się kwestia pokrewieństwa, a wybory bohaterów często podejmowane są „dla większe-

go dobra”, bez uwzględnienia potrzeb poszczególnych jednostek. Mnogość tematów, które według uczniów warte są omówienia w perspektywie edukacyjnej, może służyć przede wszystkim kontekstowemu odniesieniu do uniwersalnych problemów prezentowanych podczas edukacji polonistycznej.

TEKSTY TEMATYCZNE WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI

Teksty wywodzące się z kultury popularnej warte są przeanalizowania pod kątem ich użyteczności w dydaktyce szkolnej. Problem wartościowania popkultury, umiejętność wydobywania z niej elementów istotnych głównie ze względu na nośność pewnych kodów kulturowych, doskonalenie wśród młodych odbiorców umiejętności oceny treści jest czynnością wymagającą zaangażowania i nieustannego śledzenia nowości pojawiających się w sferze kultury popularnej i masowej. Nie ułatwia tego sama specyfika popkultury będącej, zgodnie ze słowami Krajewskiego, kulturą „bardziej przeżywaną i doświadczaną, niż myślaną” (Krajewski, 2011). Dlatego tak ważna staje się kategoria dialogu podczas lekcji – dialogu ucznia z nauczycielem, kultury wysokiej z niską, tekstów klasycznych z produktami popkultury.

Uczniowie, podając swoje preferencje względem fabuł i motywów w nich zawartych, w pewien sposób ustanawiali hierarchię wartości, które zajmują ich najbardziej. W przypadku spostrzeżeń mających zachęcić rówieśników do zapoznania się z ulubionym tytułem były to dostrzeżone odbicia ich własnych refleksji. W przypadku pytania o miejsce tekstów kultury o charakterze dystopijnym i postapokaliptycznym uczniowie dopełnili swoje odpowiedzi o zasygnalizowanie chęci dyskusji

- | | |
|--|---|
| ○ <i>Tak, zastanawianie się nad problematyką tych tekstów, zachowaniami towarzyszącymi skrajnym sytuacjom. I na przykład ocenianie bohaterów (uczennica, 15)</i> | ○ <i>Moglibyśmy się nauczyć tego samego, tylko, że na takich ciekawszych tekstach (uczennica, 14)</i> |
| ○ <i>Tak, to jest taki temat, który można czytać dla rozrywki ale też jako dobry przykład nieograniczonego wykorzystywania władzy (uczennica, 14)</i> | ○ <i>Nawet chciałabym, żeby jedna z lektur była o takiej tematyce (uczennica, 14)</i> |
| ○ <i>Tak ponieważ są dobrym tematem do przemyśleń i dyskusji. Osobiście chętnie bym omówiła „Igrzyska śmierci” (uczennica, 14)</i> | ○ <i>Tak, ponieważ takie książki przedstawiają historię „co by było, gdyby” (uczeń, 14)</i> |
| ○ <i>Chciałabym, żeby były omawiane tego typu teksty kultury, a zwłaszcza fragmenty, gdy trzeba wybierać między swoim życiem, a kogoś innego, to wpływa na moje przemyślenia (uczennica, 14)</i> | ○ <i>Tak. Uważam, że to jest ważne by omówić możliwy świat za np. 100 lat, itd. Pomogłoby to również dotrzeć/zapobiec pewnym sytuacjom w przyszłości (uczennica, 15)</i> |
| ○ <i>Oczywiście, np. z Metra, te o wpływie niebezpieczeństw na bohaterów (uczeń, 15)</i> | ○ <i>Tak, przykładowo igrzyska śmierci, opowiadają one bardzo ciekawie o wpływie władzy na ludzi (uczeń, 15) Tak, na przykład o Igrzyskach śmierci, przygotowałoby to nas do przemyślanego zachowania w takiej sytuacji w przyszłości (uczeń, 14)</i> |

Źródło: opracowanie własne

Były to przede wszystkim elementy życia opierające się na relacjach międzyludzkich, sensowności wyborów, przed którymi zmuszeni byli stanąć bohaterowie, przejawy działalności ludzkiej w różnych światach wykreowanych czy kwestie sądenia i sprawiedliwości. Obecna w części drugiej ankiety chęć zadawania pytań i potrzeba weryfikacji swoich sądów w większej grupie (dyskusja w klasie) może uświadamiać z kolei możliwość wykorzystywania tekstów popularnych nie tylko, by uczyć wartościowania, ale tego jak wartościować (Janus-Sitarz, 2009).

Odpowiedzi można pogrupować ze względu na powtarzające się argumenty. Pierwszym z nich jest możliwość urozmaicenia lekcji poprzez dołączenie do omawianych fragmentów również tekstów dotyczących tematyki dystopicznej i postapokaliptycznej. Uczniowie – przyzwyczajeni do sposobów omawiania tekstów kultury na zajęciach – w swoich propozycjach starali się jak najbardziej upodobnić sposób omówienia fragmentów preferowanej przez nich literatury do schematu lekcji poświęconych analizie lektury szkolnej. Proponują zatem m.in.: wspólną próbę oceny wyborów bohatera, wyodrębnienie konkretnych wątków i ich ogólną analizę, podejmowanie tematu konkretnej kwestii egzystencjalnej, interpretację zachowań. W większości uwidoczniła została chęć dyskusji – respondenci stawiali przyjęte przez siebie tezy i formułowali pytania odpowiadające w pełni metodzie problemowej (por. Nowak, 2012). Podążając za sugestiami uczniów warto wyodrębnić zatem trzy główne cechy tekstów kultury o tematyce dystopicznej i postapokaliptycznej, które zdaniem respondentów uzasadniać mogą ich obecność podczas lekcji języka polskiego. Po pierwsze będzie to dowolność w konstruowaniu scenariusza takiej lekcji, opierającej się w większości na metodach już znanych i sprawdzonych; po drugie wzbudzająca zainteresowanie ze względu na swoją „nowość”, a po trzecie możliwości interpretacyjne, jakie za sobą, zdaniem uczniów, niesie.

Co takiego ukazują preferowane przez uczniów teksty literatury dystopicznej i postapokaliptycznej? W celu uwypuklenia elementów fabuł tych utworów, które znalazły się na szczycie tabel, warto wykorzystać rozpoznania poczynione przez Antoniego Smuszkiewicza w kwestii aksjologicznych wartości literatury science-fiction – przede wszystkim spotkania z Nieznanym i rozgraniczenia podstawowych pojęć moralnych. Kontekst Nieznanego, Innego w perspektywie postapokaliptycznych i dystopicznych tekstów kultury jest tym, który bezsprzecznie uwidacznia się w trakcie rozwoju fabuły, wpływając zdecydowanie zarówno na uczniowski odbiór treści, jak również potencjał dydaktyczny.

W *Metrze* Nieznanym dla społeczności staje się przede wszystkim tzw. „góra” – dawny świat, od którego ludzie, dla ich własnego bezpieczeństwa, oddzieleni zostali śluzami i bramami poszczególnych stacji. Projektowanie wizji obecnego wyglądu powierzchni, podsycane przez opowieści stalkerów i niebezpieczeństwo ze strony anomalii oraz zmutowanych istot tworzy przestrzeń dla opowieści, wspomnień. Nawet partie metra niedostępne dla społeczności pozwalają na kreowanie mitów i legend (tajne tunele, tzw. Drugie Metro dla władzy, sekta Wielkiego Czerwia, tworzącego korytarze by ocalić ludzi), umożliwiając tym samym ukazanie mechanizmu ich powstawania (por. Appadurai, 2010).

Kolejnym Nieznanym w świecie *Metra* są potencjalnie niebezpieczne stworzenia tzw. „Czarni” – istoty, powstałe najpewniej na skutek mutacji, które przemieszcza-

ją się w wyższych partiach dworca budząc grozę i doprowadzając mieszkańców do oblędu. Główny bohater – Artem – stał się tym, który potrafi nawiązać z nimi więź, kontaktować się telepatycznie. Jako jedyny dostrzega on możliwość koegzystowania z Czarnymi, uznania ich za nową, bardziej rozwiniętą rasę, skorzystania z ich pomocy. Wewnętrzne rozdarcie bohatera, który w trakcie niszczenia Gniazda objawiał „niezgodę na obojętność tłumu” wobec Innego (por. Janus-Sitarz, 2014), musiał ulec bezwzględnej społeczności. Innych zdecydował się upamiętnić zmianą swoich personaliów, co skutkowało nazywaniem go w następnych tomach Artemem Czarnym.

W *Igrzyskach śmierci*, oprócz tego, że dla młodych bohaterów Nieznanym staje się, podobnie jak w *Metrze*, świat zastany, kierowany przez wyrachowaną władzę, dodana została kwestia bliźniego jako Obcego. Pod wpływem walki o przetrwanie na arenie młodzi ludzie nie są w stanie przewidzieć zachowania rywala. Kierowani wolą życia i pozyskiwaniem niezbędnych do przetrwania przedmiotów zawodnicy potrafią w jednej chwili podjąć współpracę, by w następnej stanowić śmiertelne zagrożenie. Na tę kwestię zwracali, przede wszystkim uczniowie proponujący dyskusję podczas lekcji.

W przypadku fabuły *Niezdolnej* obcość kreowana jest poprzez decyzję władzy. Rozmieszczanie młodych ludzi w poszczególnych frakcjach z jednej strony, zgodnie z propagandą, przyczynia się do doskonalenia cech wrodzonych, jednak z drugiej – w sposób sztuczny – prowadzi do kastowości i uprzedzeń (różnice pomiędzy Nieustraszonymi a Serdecznymi czy uprzywilejowani Prawi). Również losy głównej bohaterki kierują ku refleksji, iż w obliczu Próby ona sama stanowi dla siebie Nieznane.

W sytuacji rozgraniczenia podstawowych dylematów moralnych lektura wszystkich trzech pozycji dostarcza przede wszystkim materiału do refleksji nad kwestiami dotyczącymi relacji międzyludzkich, uporządkowania wartości w obliczu zagrożenia i rywalizacji, zagadnień dotyczących odmienności i inności, tematyki propagandy i relacji władza-obywatel oraz wyborów indywidualnych.

PODSUMOWANIE

Kwestia zainteresowania uczniów literaturą dystopiczną i postapokaliptyczną łączy się z obserwacjami dotyczącymi zarówno odniesień preferencji do współczesnego współdzielenia historii przez wiele mediów, ale przede wszystkim odbioru i prób interpretacji niektórych zjawisk. Skłania to respondentów – czego wyraz dali w części otwartej ankiety – do refleksji nad specyfiką znanej im rzeczywistości oraz potrzebnych rozważań na temat kondycji człowieka przyszłości.

Deklarowana przez uczniów chęć dyskusji na tematy, z którymi spotykają się w znanych im tekstach kultury, ukazuje natomiast możliwość wykorzystania ich ciekawości w ramach zajęć poświęconych literaturze. Uniwersalność problemów pojawiających się w tekstach tematycznych może tym samym przysłużyć się równocześnie pogłębianiu ich zainteresowań poznawczych w połączeniu z nabywaniem umiejętności selekcjonowania i wskazywania treści wartościowych.

Wychodzące od uczniów próby opisywania, charakteryzowania i oceniania zjawisk oraz bohaterów obecnych na kartach czytanych przez nastolatków tytułów, kierują z kolei uwagę na możliwości kontekstowego włączenia fragmentów w treści edukacyjne. Uniwersalne problemy przedstawione z perspektywy współczesnej,

znajdujące się w tekstach omawianych na lekcjach, mogą posłużyć do łatwiejszego ich omówienia i większej aktywności podczas zajęć.

Rezultaty przeprowadzonej ankiety skłaniają do częstszego śledzenia preferencji czytelniczych młodych odbiorców. Opinie pozyskiwane od nich na tematy dotyczące przeżyć fabularnych pozwalają wydobywać i porządkować informacje dotyczące nie tylko nowych mód, preferencji odbioru, upodobań fabularnych, ale również współczesnego świata widzianego oczami adolescentów.

BIBLIOGRAFIA

1. Appadurai, A. (2005). *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*. tłum. Z. Pucek. Kraków: UNIVERSITAS Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych.
2. Czaja, D. (2016). Wstęp. W: D. Czaja (Red.), *Scenariusze końca. Zmierzch, kres, apokalipsa* (s.3). Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
3. Gaska, P. (2016). *Historie rozwoju konwencji postapokaliptycznej jako odbicie lęków kultury zachodniej*. Lublin: UMCS.
4. Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. tłum. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Głażewski, M. (2010). Dystopia albo ontologia Zło-bytu. *Przegląd Pedagogiczny* 13, 45-61.
6. Janus-Sitarz, A. (2014). Obszary wykluczenia i obojętności. W: A. Janus-Sitarz (Red.), *Edukacja polonistyczna wobec Imego* (ss. 9- 45). Kraków: Universitas.
7. Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.
8. Krajewski, M. (2005). *Kultury kultury popularnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
9. Melosik, Z. (2012). Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej. *Media-Edukacja-Kultura*, 32-49.
10. Nijakowski, L. M. (2011). Popularne postapokalipsy późnej nowoczesności. W: P. L. Kowalski (Red.), *Mit, prawda, imaginacja* (ss. 149-157). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
11. Nowak, E. (2012). Sztuka zadawania pytań. W: A. Janus-Sitarz (Red.), *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Kraków: Universitas.
12. Olkusz, K. (2015). Mistrzowie drugiego planu. Motyw zombie w perspektywie literackiego sztafazu – od survival-horroru przez dystopię do romansu paranormalnego. *Przegląd Humanistyczny* 3, 77-87.
13. Polak, A. (2015). „Metro 2033” czyli postapokaliptyczna przestrzeń labiryntu. *Rusycystyczne studia literaturoznawcze*, Tom XXIII, 125–142.
14. Smuszkiewicz, A. (2013). *Fantastyka i pajdologia. Studia i szkice*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie Studia Polonistyczne.
15. Trzebiński, J. (2014). Wpływ dynamiki epizodów i klarowności wątków na siłę oddziaływania historii. W: D. Filar, D. Piekarczyk (Red.), *Narracyjność języka i kultury*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
16. Wałaszewski, Z. (2010). Fallout II: postmodernistyczna gra komputerowa. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Literatura i Kultura Popularna*. Tom XVI, 133-142.
17. Wierel, K. (2016). *Postapokaliptyczna wizja człowieka w powieściach Dmitrija Głuchowskiego Metro 2033, Metro 2034 i Metro 2035*. Lublin: Insignis.
18. Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo wśród dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.