UNIWERSYTET KARDYNAŁA STEFANA WYSZYŃSKIEGO
W WARSZAWIE
WYDZIAŁ NAUK HUMANISTYCZNYCH
INSTYTUT LITERATUROZNAWSTWA

Marcin Piotr Miłko

„Kryzysy współczesności" w prozie dla dzieci i młodzieży XXI wieku. Konteksty edukacji polonistycznej w szkole podstawowej

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:
dr hab. Joanny Zajkowskiej, prof. ucz

Warszawa 2026

Oświadczenie osoby kierującej pracą

Oświadczam, że niniejsza praca została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie tytułu zawodowego.

Data Podpis

Oświadczenie autora pracy

Świadomy odpowiedzialności prawnej oświadczam, że niniejsza praca dyplomowa została napisana przez mnie samodzielnie i nie zawiera treści uzyskanych w sposób niezgodny z obowiązującymi przepisami.

Oświadczam również, że przedstawiona praca nie była wcześniej przedmiotem procedur związanych z uzyskaniem tytułu zawodowego w wyższej uczelni.

Oświadczam ponadto, że niniejsza wersja pracy jest identyczna z załączoną wersją elektroniczną.

Data Podpis

PODZIĘKOWANIA

Praca nad niniejszą rozprawą doktorską nie byłaby możliwa bez wsparcia, życzliwości i inspiracji wielu osób, którym pragnę w tym miejscu ją zadedykować oraz serdecznie podziękować za wszystko, co zrobili.

Rodzicom Bogumile i Tomaszowi za to, że zawsze wierzyli w to, co robię, otwierali kolejne drzwi oraz wspierali podejmowane przeze mnie decyzje.

Profesor Joannie Zajkowskiej za odwagę w podjęciu wyzwania poprowadzenia pracy o charakterze dydaktycznym, a także za nieocenioną pomoc, szczerość, bezpośredniość i merytorykę w trakcie przygotowywania rozprawy. Jestem ogromnie wdzięczny za pokazanie innego wymiaru bycia badaczem literatury, a także za poczucie humoru i wszelkie rozmowy nie tylko na gruncie zawodowym.

Dr Małgorzacie Furgale za bycie wzorem dydaktyka i nauczyciela akademickiego, ale przede wszystkim za ukształtowanie we mnie nauczycielskiej tożsamości. Bez wspólnych rozmów i inspiracji ta praca nie powstałaby w takim kształcie.

Dr Karolinie Zioło-Pużuk za zaangażowanie mnie w pracę akademicką, stworzenie przestrzeni do pracy dydaktycznej i naukowej oraz pomoc w części badawczej rozprawy.

Pani Dyrektor Beacie Wilkowskiej i Dyrekcji Szkoły Podstawowej im. Samuela Bogumiła Lindego w Warszawie oraz Pani Agnieszce Bednarkiewicz-Sowińskiej Prezes Zarządu Fundacji Ewangelickiego Towarzystwa Oświatowego za wyrozumiałość, elastyczność oraz stworzenie warunków do łączenia pracy zawodowej w szkole z pracą naukową.

Studentkom i Studentom, którzy inspirowali, pokazywali nowe perspektywy oraz byli „królikami doświadczalnymi", czasem szalonych, pomysłów dydaktycznych.

Wszystkim Najbliższym osobom, które mam szczęście mieć przy sobie. Agacie i Patrycji za każde dobre słowo otuchy i wsparcia, szczególnie w czasie naszych spotkań. Ani K., Iwonie i Sylwii za wspaniałą współpracę oraz mnóstwo radości w murach szkoły. Ani K.-G. za mocne trzymanie kciuków oraz nasze (współ)wychowawstwo. Kasi za każdą wolną chwilę spędzoną wspólnie, które były (i wciąż są) niczym wzięcie głębokiego oddechu. Mai za to, że pokazuje zupełnie inny świat poza szkołą i akademią, nie boi się zadawać trudnych pytań oraz potrafi skłonić do refleksji. Marcinowi za wszystkie radosne i te trudne rozmowy, a także pokazanie nowych wymiarów humanistyki, ale przede wszystkim motywowanie do pracy.

SPIS TREŚCI

Wstęp …… 6
Rozdział I Rzeczywistość w (poli)kryzysie…… 12
1.1 Życie w płynnej rzeczywistości…….. 17
1.2 Dorastanie w „płynnym" świecie …… 30
1.3 Edukacja (polonistyczna) i szkoła w czasach „płynnej nowoczesności" ……... 47
1.3.1 Edukacja i nauczyciele wobec wyzwań „płynnej nowoczesności" …… 49
1.3.2 Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu …… 53
1.3.3 Kryzysy i wyzwania szkolnej lingwodydaktyki …… 58
1.3.4 Kryzysy i wyzwania szkolnej edukacji literackiej ……68
1.4 „Kryzysy współczesności" jako wyzwanie dla szkolnej edukacji polonistycznej. Podsumowanie ……..…….. 85
Rozdział II „Kryzysy współczesności" i „trudne tematy" jako obszar badań tematologicznych w najnowszej literaturze dla dzieci i młodzieży w kontekście szkolnej edukacji polonistycznej …… 87
2.1 Temat i serie tematyczne w terminologii literaturoznawczej …….. 88
2.2 Literatura dla dzieci i młodzieży – przemiany, funkcje, rynek książki ……94
2. 3 Katalog „trudnych" tematów i serii tematycznych ……112
2.3.1 Katalog tematyczny literatury dziecięcej …… 115
2.3.2 Katalog tematyczny literatury młodzieżowej …….. 124
2.3.3 Katalog tematyczny wybranych podręczników do języka polskiego w szkole podstawowej …… 136
2. 4 „Trudne" tematy literackie w szkole podstawowej …… 148
Rozdział III „Kryzysy współczesności" w literaturze dla dzieci i młodzieży z perspektywy nauczycieli języka polskiego ……..….. 152
3.1. Dzieci i młodzież a „kryzysy współczesności"……..… 153
3.2 Czytelnictwo dzieci i młodzieży …… 155
3.3 Cel badań własnych ……...……. 157
3.4 Problem badawczy …… 158
3.5 Hipotezy badawcze …… 158
3.6 Tematy i motywy literacki …… 159
3.7 Literatura dla dzieci i młodzieży …… 159
3.8 Lektury szkolne ……...160
Rozdział IV Metodologia badań własnych ……...170
4.1 Osoby badane …… 170
4.2 Procedura badania …….. 171
4.3. Kwestionariusz badania …… 171
Rozdział V Analiza i interpretacja wyników badań własnych ……... 173
5.1 Znajomość literatury dla dzieci i młodzieży …….. 173

5.1.1 Zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży …….. 173
5.1.2 Zainteresowanie najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży …….. 174
5.1.3 Utwory dla dzieci i młodzieży przeczytane przez nauczycieli w ostatnich 3 latach ……...…… 175
5.1.4 Utwory czytane przez uczniów …… 178
5.2 Lektury obowiązkowe w klasach IV-VI i VII-VIII …… 183
5.2.1 Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI i VII-VIII ……..... 183
5.2.2 Sposób tworzenia listy lektury obowiązkowych ……. 190
5.2.3 Tematy w lekturach obowiązkowych …….. 191
5.2.4 Wnioski i rekomendacje dotyczące lektur obowiązkowych ……... 194
5.3 Lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach IV-VI …… 196
5.3.1 Tematy w lekturach uzupełniających w klasach IV-VI …… 197
5.3.2 Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI ……. 198
5.3.3Wnioski i rekomendacje dotyczące lektur uzupełniających w klasach IV-VI …….. 207
5.4 Lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach VII-VIII …… 209
5.4.1. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach VII-VIII …… 209
5.4.2 Wybór lektur uzupełniających w klasach VII-VIII …….. 211
5.4.3 Wnioski i rekomendacje nt. lektur uzupełniających w klasach VII-VIII . 220
5.5 Pomysły nauczycieli …….. 223
5.6 Podsumowanie badań własnych …… 226
Rozdział VI „Kryzysowe" czytanie literatury w szkole podstawowej. Propozycje lekturowe i metodyczne …… 230
6.1 Lista lektur jako narzędzie dydaktyczne …… 231
6.2 Propozycje lekturowe i metodyczne ……... 251
6.2.1 Najmłodsi wobec nierówności społecznych ……... 255
6.2.2 Między współczesnością, historią a legendami ……...…… 260
6.2.3 Nowe oblicza współczesnego patriotyzmu …… 264
6.2.4 Młodzież wobec nowoczesnych technologii i cyberświata …… 267
6.3 „Kryzysy współczesności" jako klucz do angażujących lekcji języka polskiego……..275
Zakończenie ……...…… 277
Bibliografia …… 282
Spis wykresów i tabel …… 305
Aneks …….. 307

WSTĘP

Po pandemii COVID-19, która w 2020 roku doprowadziła do zakłócenia funkcjonowania globalnych społeczeństw[1], konieczna stała się głęboka refleksja nad reorganizacją codziennego życia oraz przewartościowaniem dotychczasowych sposobów postrzegania świata. Po raz pierwszy od wielu dekad cała populacja, niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania czy statusu ekonomicznego, została zmuszona do nagłego zatrzymania się, pozostania w domach i przeniesienia aktywności zawodowej oraz edukacyjnej do przestrzeni wirtualnej. Jedyną grupą, która nie mogła sobie na to pozwolić, byli pracownicy ochrony zdrowia, codziennie konfrontujący się z chorobą i podejmujący wysiłki, aby ratować życie pacjentów. Okres ten unaocznił, jak poważne trudności mogą pojawić się w sytuacji nagłej, nieznanej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, ujawniając jednocześnie, że społeczeństwa nie są w pełni przygotowane na wszystkie czynniki mogące zakłócić dotychczasowy porządek. W kolejnych miesiącach stało się również jasne, że wiele problemów zapoczątkowanych w pierwszym roku pandemii pozostaje nierozwiązanych, a niektóre z nich uległy wręcz pogłębieniu.

Jedną z tych przestrzeni, która, jak się wydaje ucierpiała najbardziej, jest szkoła, a w wraz z nią uczniowie, studenci oraz cała kadra pedagogiczna i naukowa podtrzymująca obowiązek nauki oraz wychowania z wykorzystaniem nowoczesnych technologii. Zdalna edukacja pokazała, a wręcz uwypukliła, problemy i wyzwania, przed którymi stał (i nadal stoi) polski system oświaty, a do których należą: skupienie się wyłącznie aspekcie pozyskiwania

[1] Globalizacja to wielowymiarowy i dynamiczny proces zacieśniania się współzależności pomiędzy państwami, narodami i regionami, który integruje cały współczesny świat – nie tylko w sferze gospodarczej, ale także politycznej, społecznej i kulturowej. Polega on na rozciąganiu relacji społecznych w taki sposób, że wydarzenia i decyzje podejmowane w jednej części globu mają bezpośredni wpływ na życie mieszkańców w odległych miejscach, prowadząc do postrzegania świata jako jednego wspólnego miejsca. Globalne społeczeństwo obywatelskie to dynamiczna sfera działań i struktur usytuowanych na przecięciu państwa, rynku i sfery prywatnej, której zasadniczym celem nie jest zdobycie władzy politycznej ani zysk ekonomiczny, lecz wywieranie wpływu na decyzje globalne poprzez funkcję kontrolną i sygnalizacyjną. Często definiowane jako „trzecie supermocarstwo" lub „przeciwwładza", stanowi ono opozycję wobec dominacji globalnego kapitału i biurokracji, organizując się w sieci ruchów społecznych i organizacji pozarządowych opartych na moralnym oburzeniu lub wspólnych wartościach. Zjawisko to nie tworzy statycznej całości, lecz jest płynnym procesem, w którym lokalne problemy zyskują wymiar międzynarodowy, a obywatele jednoczą się ponad granicami państw w imię solidarności i odpowiedzialności za losy planety. (Por. E. Pietrzak, *Dyskusja na temat globalnego społeczeństwa.* „Filo-Sofija" 2015, s. 15- 29; K. Haratyk, *Globalne społeczeństwo obywatelskie jako przeciwwładza.* „Studia Socjologiczne" 2011, nr 4, s. 47–74; M. Megier, *Modne słowo „globalizacja". Krytyczny przegląd definicji.* „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne" 2009, nr 21,s. 45–56; P. Maśloch, *Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji,* „Przedsiębiorczość–Edukacja" 2005, nr 1, s. 17–26).

encyklopedycznej wiedzy, kosztem kształcenia kompetencji; narastanie nierówności społecznych i rozwarstwienia społecznego; trudności w utrzymywaniu relacji.[2]

Liczne zmiany społeczne, psychologiczne i technologiczne wpłynęły także na literaturę: sposoby jej odczytywania, a co za tym idzie, także sposoby uczenia o niej.[3] Jednakże polska szkoła, w tym przede wszystkim edukacja polonistyczna, pozostaje oporna na nowe sposoby interpretowania tekstów literackich, a także nie włącza do swojego „kanonu" najnowszych dzieł zarówno literackich, jak i pozostałych tekstów kultury. Doskonałym przykładem może być choćby propozycja czytania powieści Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy* z perspektywy postkolonialnej, która wniosłaby wiele ciekawych treści na lekcjach języka polskiego.[4] Z niewiadomych jednak powodów pokazywanie Afryki z innego nieeuropejskiego punktu widzenia nadal pozostaje nieobecne w ogólnodostępnych opracowaniach metodycznych, choć z własnej praktyki oraz rozmów z nauczycielami mogę stwierdzić, że tego typu treści są poruszane w szkole podstawowej. Już w 2012 roku Anna Adamczuk-Stęplewska zauważyła i postulowała o włączeniu nowych sposobów odczytywań tekstów.

> Kształcenie literackie opierające się na założeniach najnowszych metodologii literaturoznawczych stanowi ważny element edukacji polonistycznej i jest czynnikiem ukierunkowującym proces reform w tym zakresie, z racji, że sposób postrzegania literatury jako przekaźnika indywidualnego doświadczenia osobiście odbieranego przez każdego czytelnika stanie się czynnikiem motywującym młodzież do lektury. Spełnienie wymagań stawianych przez dzieło literackie wzbudza bowiem poczucie satysfakcji ucznia, skutkując sięganiem po kolejne wyzwania. […] Świadomość wielu istniejących obok siebie „światów" […] może przynieść wiele pożytku dla edukacji.[5]

Badaczka w swojej monografii bardzo szeroko prezentuje problematykę dydaktyki literatury w szkole ponadgimnazjalnej, pokazuje, jak można pracować z literaturą i kulturą najnowszą, aby ukazywać ich wartość, wykorzystując przy tym najnowsze metodologie humanistyczne. Prace Adamczuk-Stęplewskiej, jak i innych naukowców,[6] mogą być zbiorem

---

[2] Por. M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 44-52.

[3] Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 40-53.

[4] A. Janus-Sitarz, *Klasyka literacka w szkole. Poszukiwanie drogi do czytelnika lub drugie życie lektury* [w:] *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna,* red. tejże, Kraków 2019, s. 83-93; B. Tomalak, *Postkolonializm w literaturze młodzieżowej, czyli… mamy problem!* „Świat i słowo" 2017, nr 29, s. 87-104.

[5] A. Adamczuk-Stęplewska, *Polska literatura najnowsza (1989-2009) w szkole,* Lublin 2012, s.11.

[6] A. Zadęcka-Cekiera, *Współczesna literatura dla dzieci w edukacji polonistycznej* [w:] *Kultura – sztuka – edukacja,* red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016. T.2, s.152-161; E. Paczkowska, *Współczesność w szkole – wahania, wątpliwości, dylematy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1999, nr 15, s. 27–37; E. Saran-Pasoń, *Literatura trudno obecna w szkole. Strategie czytania literatury współczesnej po 1989 roku w liceum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria" 2009, nr 9, s. 74–82; K. Biedrzycki, M Rusek, K. Jarzyńska, A. Prałat, A. Kałafut, K. Sowa, *Czy (m) zastąpić Orzeszkową?: debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach,* Kraków 2016, https://fragile.net.pl/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-

istotnych wskazówek i rekomendacji dla nauczycieli języka polskiego na każdym etapie edukacyjnym, ale przede wszystkim polityków odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej.

Tymczasem w 2017 roku nastąpiła reforma strukturalna i programowa szkolnictwa powszechnego, która zmieniła filozofię uczenia, opierając ją na wiedzy, a nie na kształtowaniu umiejętności i kompetencji przydatnych w dorosłym życiu. Moment ten (jak i wcześniejszych reform) zapoczątkował szeroką debatę publiczną nad istotą i sensem powszechnego szkolnictwa oraz do jakiej rzeczywistości chcemy przygotować młodych ludzi. Język polski jako przedmiot szkolny stał się głównie przestrzenią transmisji treści narodowych, historycznych oraz uczenia o strukturze (teorii) języka, przy jednoczesnym ograniczeniu zagadnień związanych ze współczesnością uczniów. Egzaminy zewnętrzne (egzamin ósmoklasisty, matura) miały przede wszystkim weryfikować wiedzę teoretycznoliteracką i teoretycznojęzykową, znajomość treści lektur obowiązkowych, a ich konstrukcja nie zachęcała do sięgania i poznawania tekstów kultury niewskazanych w podstawach programowych. Wyeliminowano w zasadzie aspekt kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych i promowania czytelnictwa jako czynności sprawiającej przyjemność oraz wpływającej na rozwój wrażliwości, empatii i kreatywności; skupiono się na liczbie książek do przeczytania, nie dając czasu na obcowanie z dziełem literackim.[7] Równolegle można było zauważyć rozwój technologii, mediów społecznościowych czy też aplikacji, które oferowały łatwą rozrywkę, w której książka od razu przegrywała, przyczyniając się do spadku czytelnictwa wśród dorosłych i dzieci. Szkoła nie odpowiada na potrzeby młodych ludzi, a stała się miejscem, gdzie trzeba przyswoić jedynie encyklopedyczną wiedzę (dostępną przecież na wyciągnięcie w ręki w ekranie smartfona), napisać test czy sprawdzian i wrócić do domu z poczuciem braku przygotowania do życia w ciągle zmieniającej się rzeczywistości.

Przestrzenią dostarczającą nowych i nieznanych przeżyć pozostaje wciąż literatura, choć i ona, zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego, radzi sobie coraz gorzej w obliczu przemian społecznych, medialnych i psychorozwojowych młodych czytelników, jednak nadal może być atrakcyjna, o ile zostaną spełnione pewne warunki.

> Książka przestała być przedmiotem pożądania i społecznego kultu. Lektura nie jest naturalną potrzebą młodego człowieka. Potrzebę tę należy w nim wykształcić, a to można uczynić jedynie poprzez takie utwory, które on, dziecko „buntu mas", zaakceptuje. Jak nigdy wcześniej,

wspolczesnej-w-szkolach/ [dostęp: 15:.02.2026 r.]; M. Pieniążek, *Uczeń jako aktor kulturowy: polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013; M. Tabaczyński, *Między formowaniem i formatowaniem. Kanon literatury współczesnej w praktyce edukacyjnej.* „Przegląd Kulturoznawczy" 2015, nr 24, s. 160–173.

[7] Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika…*, dz. cyt., s. 38-48.

> biblioteka przeznaczona dla nastolatka musi być jego własną biblioteką, inaczej grozi jej banicja. Jego własna biblioteka to taka, która kusi nowoczesnością zbiorów, a nie zniechęca patyną staroci; prowokuje do pytań i zmusza do refleksji, a nie drażni mentorstwem narracji i belferstwem pouczeń; zamiast umoralniających książek eksponuje kontrowersyjne – takie, których lektura zmusi nastolatka do zmierzenia się z jego własnymi problemami, bo szydercza popkultura wiecznego rechotu i ignorancji nie pomoże mu w budowaniu wewnętrznego ładu. To ma być biblioteka dla czytelników, którzy nie gdzie indziej, tylko tu i teraz żyją i zmagają się z własnym losem.[8]

Książka dla dziecka i nastolatka ma być jego własnym wyborem, nie może mu zostać narzucona, jak ma to w miejsce w reformie z 2017 roku, w której to został odgórnie określony kanon „lektur obowiązkowych", czego nie było we wcześniejszych Podstawach programowych. Zakres tematyczny i gatunkowy utworów literackich powinien także dotyczyć tego, co jest aktualne oraz ważne dla młodych ludzi, zmusić go do zmierzenia się z sobą samym, co pozwoli go w jakiś sposób ukształtować. Bardzo ważne jest pokazanie uczniom celu czytania, a także odpowiedź na pytania: Co chcę czytać? Po co to czytam? Dlaczego warto znać tę książkę? Jak ona na mnie wpłynie? Stąd też Katarzyna Wądolny-Tatar proponuje dwa modele lektury najnowszej książki dla dzieci i młodzieży: (re)kontrukcyjnego jako reakcję wobec przeszłości i pamięci oraz interwencyjnego – jako działania wobec teraźniejszości i przyszłości.[9] Niniejsza praca ma być właśnie odpowiedzią na to, co i jak w nieznanej, stale zmieniającej się i pełnej kryzysów współczesności czytać, aby młodzi ludzie mieli poczucie przygotowania do życia w XXI wieku.

Główną inspiracją do podjęcia problematyki przedstawionej w dalszej części pracy były słowa Macieja Michalskiego z artykułu *Edukacja literacka wobec współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań*: „dzisiejsza dydaktyka, w tym polonistyczna, niebezpiecznie mocno i coraz bardziej oderwana jest od rzeczywistości i problemów współczesnych ludzi, a to wystawia na próbę naszą (wszystkich dorosłych, a dydaktyków w szczególności) wiarygodność"[10], a także własna kilkuletnia praktyka nauczyciela języka polskiego pracującego w szkole podstawowej. Wynika z niej, że coraz trudniej przekonać dzieci

---

[8] G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010, s.11.
[9] Por. K. Wądolny-Tatar, *Narracje (re)konstrukcyjne, narracje interwencyjne, literackie reprezentacje dzieciństwa*, Warszawa 2021, s.10-20.
[10] M. Michalski, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań,* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 22. Teza Michalskiego jest dokładniej analizowana i rozwijana w wydanej rok później książce *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*[10], a twierdzenia i wnioski badacza częściowo zostały także wykorzystane we współtworzonym przez niego i innych ekspertów projekcie nowej *Podstawy programowej* w ramach reformy „Kompas Jutra 2026" https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/OdPodstaw/OdPodstaw_j%C4%99zyk_polski.pdf [dostęp: 15.02.2026 r.]

i młodzież do czytania różnorodnych tekstów literackich, a także ciężko nawiązywać w czasie lekcji do wyzwań współczesności, wykorzystując teksty zapisane na liście lektur obowiązkowych. Stąd też potrzebne były poszukiwania utworów dopasowanych do potrzeb czytelniczych, edukacyjnych oraz psychorozwojowych dzieci i młodzieży w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Lektury wybranych tekstów literackich z XXI-wiecznej literatury dla dzieci i młodzieży utwierdziły mnie w przekonaniu, że na rynku wydawniczym/czytelniczym dostępna jest literatura mogąca wspierać młodych ludzi w kształtowaniu ich charakteru, będąca przeciwwagą dla klasycznych, często już nieaktualnych w przekazie czy warstwie aksjologicznej dzieł literackich ze wcześniejszych okresów.

Zawarta w temacie kategoria „kryzysów współczesności" ma przedstawiać panoramę wyzwań i problemów stojących przed dorosłymi, ale przede wszystkim, przed młodymi ludźmi, na oczach których świat z dnia na dzień ulega zmianom. Istotna jest również obecność tychże kryzysów w dyskursie publicznym, ponieważ kształtują one zbiorową świadomość i wpływają na kondycję fizyczną oraz psychiczną wszystkich członków globalnych społeczeństw. Szkoła, a w szczególności edukacja polonistyczna, powinna być właśnie tą przestrzenią, w której uczniowie mierzą się z trudnościami i podejmują wyzwania na rzecz przeciwdziałania wszelkim zagrożeniom oraz związanymi z nimi lękom. Małgorzata Wójcik-Dudek, na przykładzie kryzysu migracyjnego, wyjaśnia, w jaki sposób spotkanie z wyzwaniami współczesności może przyczynić się do lepszego wspierania młodych osób

> Szkoła jest przestrzenią, w której może i powinna pojawić się problematyka emigracyjna i uchodźcza, choćby dlatego, aby wyposażyć młodych ludzi w narzędzia sprzyjające krytycznemu czytaniu najprostszych komunikatów. Ćwiczenia z podejrzliwości względem języka mogą, choć wcale nie muszą, postawić w stan podejrzenia taką na pozór niewinną frazę, jak „kryzys uchodźczy". Zjawisko opatrzone etykietą „kryzysu" pozornie nie wymaga już żadnego rozpoznania, a jego „kryzysowa" klasyfikacja skutecznie ucina rzeczową debatę, uruchamiając za to ciąg negatywnych skojarzeń: zagrożenie, lęk, niemoc, koniec.[11]

Język, którym posługujemy się na co dzień oraz literatura czytana w szkole, stają się doskonałymi „narzędziami" do kształtowania postawy otwartości, kompetencji krytycznego myślenia oraz uczenia szacunku wobec przyrody, zwierząt i ludzi.

Głównym przedmiotem badań w niniejszej rozprawie jest proza dla dzieci i młodzieży powstająca po 2010 roku oraz możliwości jej wykorzystania w szkolnej edukacji polonistycznej na etapie szkoły podstawowej w klasach IV-VIII. Cezura ta została wybrana przede wszystkim ze względu na przywołane już monografie Leszczyńskiego *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna*

[11] M. Wójcik-Dudek, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne" 2019, s. 35.

netgeneracji i Adamczuk-Stęplewskiej *Polska literatura najnowsza (1989-2009) w szkole*, którzy dokładnie pokazują przemiany literatury wysokoartystycznej oraz dziecięcej i młodzieżowej do 2010 roku. Wybór utworów prozatorskich jest podyktowany dominacją tej formy literackiej zarówno w dydaktyce szkolne, jak i w ofercie wydawniczej skierowanej dla młodych odbiorców[12]. Celowo pomija się w pracy literaturę zagraniczną, nie ze względu na chęć jej dewaluowanie czy też brak wartości estetyczno-aksjologicznych, lecz z powodów metodologicznych: odwołania do literatury obcej wymagałyby użycia narzędzi komparatystycznych. W zdefiniowaniu „kryzysów współczesności" wykorzystano prace socjologiczne oraz psychopedagogiczne połączone z literaturoznawczymi badaniami nad tematem literackim (tematologią), a także stworzono badania ankietowe przeprowadzone na grupie nauczycieli języka polskiego pracujących w szkołach podstawowych – przedstawione zagadnienia sprawiają, że rozprawa jest w dużej mierze napisana w duchu socjologii literatury[13]. Wnioski i rekomendacje wypływające z poszczególnych rozdziałów posłużą przede wszystkim implementacji na grunt szkolnej dydaktyki polonistycznej[14] w klasach IV-VIII celem wsparcia nauczycieli i studentów przygotowujących się do zawodu w doborze lektur szkolnych, które mogą posłużyć do „kryzysowego czytania" literatury.

W pracy zadano następujące pytania badawcze, którym podporządkowane są kolejne rozdziały pracy.

1. Czym są kryzysy współczesności stosujące przed dziećmi i młodzieżą?
2. Jakie tematy, problemy i wyzwania przedstawia oraz porusza literatura dla dzieci i młodzieży po 2010 roku?
3. W jaki sposób literatura dla niedorosłego czytelnika przedstawia współczesne problemy dzieci i młodzieży?
4. Jakie tematy oraz problemy dzieci i młodzieży są przedstawione w lekturach szkolnych w *Podstawie programowej* z 2017 roku?

[12] „Pewien niedosyt może pozostawiać nikła obecność poezji w ofercie autorsko-wydawniczej. Nie są wznawiane znakomite książki poetyckie (jako samodzielne całości słowno-obrazowe) z wierszami poetów tworzących w drugiej połowie XX wieku […]. Ich twórczość – jeśli można tak rzec – charakteryzowała się dobrym zbilansowaniem jakości sztuki poetyckiej, utwory odpowiadały na zróżnicowane dziecięce potrzeby ciekawości, marzenia, zabawy, ale też kontemplacji, wyciszenia, estetycznych odczuć pod wpływam słowa poetyckiego. W powstających w XXI wieku wierszach dominują aspekty lingwistyczne i habituacyjne […]. Żart, kalambur, gra słowna łączę się z sytuacyjną sferą codzienność w dość wąskim znaczeniu". K. Wądolny-Tatar*, Narracje*…, dz. cyt., s. 9-10.

[13] Zob. B. Owczarek, W. Grajewski, *Socjologia literatury,* [w:] *Słownik literatury XX wieku*, red. A. Brodzka i in., Wrocław 1992, s.1014-1021.

[14] „Dydaktyka skoncentrowana jest na refleksji na nauczaniem jako zjawiskiem społecznym (dydaktyka ogólna), natomiast przedmiotem zainteresowania metodyki, inaczej dydaktyki szczegółowej, są właściwości nauczania-uczenia się konkretnego przedmiotu lub charakterystyczne dla etapu edukacyjnego albo środowiska". Zob. J. Fiszbak, *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź 2019, s. 28-30; 38-40.

5. Jakie pozycje z literatury dla dzieci i młodzieży po 2010 roku wybierają nauczyciele języka polskiego?
6. Jakie książki (autorzy, tytuły), zdaniem nauczycieli, wybierają dzieci i młodzież z literatury po 2010 roku?
7. W jaki sposób nauczyciele języka polskiego mogą wykorzystać literaturę dla dzieci i młodzieży wydaną po 2010 roku na lekcjach przedmiotowych?

Rozdział pierwszy stanowi teoretyczny fundament rozprawy, osadzając problematykę edukacji polonistycznej i literatury dla dzieci i młodzieży w szerokim kontekście socjologicznym oraz psychologicznymi. Wychodząc od diagnozy rzeczywistości jako stanu „polikryzysu", czyli współwystępowania wielu powiązanych ze sobą zagrożeń (klimatycznych, ekonomicznych, geopolitycznych), które trwale destabilizują poczucie bezpieczeństwa jednostki. W analizie tej wykorzystano koncepcję „płynnej nowoczesności" Zygmunta Baumana oraz „społeczeństwa ryzyka" Ulricha Becka, wskazując na zanik trwałych struktur społecznych i konieczność ciągłego redefiniowania tożsamości w warunkach niepewności. Rozdział omawia specyfikę dorastania pokolenia Z (dzieci urodzonych między 1995 a 2012 r.) i Alpha (dzieci urodzonych między 2010 a 2025 r.)[15], które określane są mianem „globalnych nastolatków" funkcjonujących w świecie „sprzecznych różnorodności" i paradoksów, takich jak napięcie między globalizacją a lokalnością czy konsumpcjonizmem maskującym pustkę aksjologiczną a wyższymi wartościami duchowymi. W powyższym kontekście omówiono kryzys edukacji, ze szczególnym naciskiem na kształcenie literackie i językowe w szkole podstawowej wciąż opierające się na transmisyjnym modelu wiedzy, nieprzystającym do wymogów płynnej nowoczesności i społeczeństwa wiedzy. W tym rozdziale podkreśla się rolę nauczyciela polonisty jako przewodnika po świecie wartości, który powinien uczyć krytycznego myślenia i „od-uczania się" schematów, a także diagnozuje wyzwania stojące przed lingwodydaktyką oraz edukacją literacką.

Drugi rozdział koncentruje się na literaturoznawczej analizie współczesnej prozy dla niedorosłych odbiorców, wykorzystując narzędzia tematologii do wyodrębnienia kluczowych zagadnień obecnych w tekstach literackich „tej czwartej". Zdefiniowano pojęcie tematu literackiego i serii tematycznej jako nadrzędnych instancji organizujących tekst i pozwalających na jego interpretację w szerszym kontekście kulturowym. Przedstawiono ewolucję literatury „czwartej" (dziecięcej i młodzieżowej) od dydaktyzmu w stronę „wrażliwości antropologicznej", co wiąże się z odważnym podejmowaniem tematów dotąd

[15] Obszerniejsza tych dwóch generacji będzie podana w I rozdziale pracy.

tabuizowanych, takich jak śmierć, choroba, wykluczenie czy seksualność. Wyróżniono także specyfikę literatury *young adult* jako ważnego zjawiska literackiego charakterystycznego dla współczesnej literatury młodzieżowej. Na podstawie analiz prac literaturoznawczych przeprowadzono analizę porównawczą katalogów tematycznych literatury oraz szkolnych podręczników, wykazując istotny rozdźwięk między nimi.

Kolejne części pracy mają charakter analityczny i dotyczą omówienia ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języka polskiego ze szkół podstawowych. Tę część otwiera teoretyczno-kontekstowe wprowadzenie do badań własnych koncentrujące się na kondycji psychicznej uczniów oraz stanie czytelnictwa. Przywołano raporty dotyczące zdrowia psychicznego młodzieży wskazując na zjawisko „triady kryzysu psychicznego": samotności, niskiej samooceny i braku sprawczości. Omówiono wpływ środowiska cyfrowego na dobrostan uczniów oraz ich kompetencje społeczne, a także w oparciu o badania Biblioteki Narodowej (m.in. Zofii Zasackiej) scharakteryzowano czytelnictwo dzieci i młodzieży. W tej części pracy został sformułowany cel badań własnych, którym jest analiza wiedzy i postaw nauczycieli wobec najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży oraz ich gotowości do omawiania „trudnych tematów" w czasie lekcji języka polskiego. W czwartym rozdziale precyzuje się procedurę badawczą zastosowaną w pracy, w której narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz składający się z 46 pytań (zamkniętych i otwartych) dotyczących znajomości literatury, oceny lektur obowiązkowych, kryteriów doboru lektur uzupełniających oraz identyfikacji tematów istotnych dla dzieci oraz młodzieży. Piąty rozdział przedstawia szczegółową analizę ilościową zebranego materiału empirycznego. Wyniki wskazują, że nauczyciele są świadomi kryzysów dotykających młodych, jednak ich znajomość najnowszej literatury młodzieżowej często ogranicza się do pozycji kanonicznych. Badanie potwierdza także część hipotez badawczych sformułowanych w tej części pracy.

Ostatni rozdział ma charakter „praktyczny" i służy zaimplementowaniu wyników analiz i badań ze wcześniejszych część pracy. Zawiera on autorskie propozycje dydaktyczne oparte na koncepcji „kryzysów współczesności" i własnej praktyce. Zaprezentowano konkretną listę lektur dla klas IV–VIII, uwzględniającą „trudne tematy" takie jak: neuroróżnorodność, uzależnienia, ukazywanie historii z perspektywy dziecka, a także cyberprzemoc i manipulacja oraz dbanie o zdrowie psychiczne Dla każdego etapu edukacyjnego przygotowano komentarze metodyczne oraz propozycje działań aktywizujących (projekty, debaty, prace z wykorzystaniem metody przekładu intersemiotycznego), które mają wspierać rozwój kompetencji emocjonalnych, społecznych i krytycznych uczniów, a także oswajać ich z „kryzysami współczesności".

ROZDZIAŁ I RZECZYWISTOŚĆ W (POLI)KRYZYSIE

Każda sytuacja kryzysowa charakteryzuje się odrębną specyfiką, dynamiką oraz osadzeniem w określonym kontekście społecznym. Osoby jej doświadczające, zarówno jednostki, jak i profesjonaliści zajmujący się analizą zjawisk społecznych, podejmują próbę jej konceptualizacji i interpretacji, natomiast sam proces nadawania im nazw i znaczeń stanowi istotny element poznawczego i emocjonalnego oswajania. Z perspektywy psychologicznej czas pandemii może być rozumiany jako sytuacja czy też doświadczenie graniczne[16], które ujawnia mechanizmy adaptacyjne człowieka, jego strategie radzenia sobie ze stresem oraz sposoby reinterpretacji rzeczywistości w warunkach niepewności. Analiza tego zjawiska pozwala dostrzec zarówno indywidualne, jak i społeczne aspekty funkcjonowania w kryzysie, w tym: procesy przystosowawcze, zachowania wspólnotowe i zmiany w postrzeganiu wartości.[17]

Przywołana pandemia COVID-19 z 2020 roku staje pewnego rodzaju cezurą w badaniach społecznych i ekonomicznych z powodu ogromnych zmian, jakie wywarła na wszelkie sfery życia. Nie da się ukryć, że wydarzenie to wpłynęło na każdą osobę niezależnie od wieku i w jakimś stopniu odcisnęło swoje piętno na sposobie postrzegania i funkcjonowania rzeczywistości. Ostatnie lata pokazują jednak, że okres zamknięcia w domach z powodu koronawirusa nie jest jedynym czynnikiem, z powodu którego należy na nowo interpretować otaczający człowieka świat.

> Czasy współczesne naznaczone są doświadczeniem wielowymiarowego kryzysu, a w zasadzie wielu powiązanych, nakładających się na siebie i dotykających różnych obszarów życia społecznego kryzysów. I choć kryzys nie jest w historii Europy ani świata zdarzeniem wyjątkowym, skala zachodzących obecnie zjawisk wydaje się bezprecedensowa. Kryzys klimatyczny, rosnąca od początku XXI wieku fala migracji i będący tego konsekwencją kryzys uchodźczy, światowy kryzys finansowy, postępujący kryzys liberalnej demokracji, wybuch pandemii COVID-19, najazd zbrojny Rosji na Ukrainę, konflikt palestyńsko-izraelski – wszystko to narusza stabilność społeczeństw na całym świecie, wywołując niepokój i poczucie zagrożenia. [18]

---

[16] „Sytuacjami granicznymi nazywam to, że stale znajduję się w jakichś sytuacjach, że nie mogę żyć bez walki i cierpienia, że biorę na siebie winę i nie mogę tego uniknąć, wreszcie muszę umrzeć. Sytuacje graniczne nie zmieniają się różnią się jedynie sposobem, w jaki się przejawiają; są one odniesieniem do naszego bytu empirycznego ostatecznie. Nie da ich się przeniknąć poznawczo: empirycznie nie widzimy już poza nimi nic innego. Są jak mur, o który uderzamy, o który się rozbijemy. Nie potrafimy ich zmienić, lecz jedynie naświetlić, nie mogąc ich wywieść ani wyjaśnić przez odniesienie do czego innego. Nie da się ich oddzielić od samego istnienia empirycznego. Granica oznacza: istnieje coś innego, ale zarazem: to coś innego nie istnieje dla świadomości empirycznej. [...] Domeną sytuacji granicznej jest egzystencja – tak jak domeną sytuacji w ogóle jest świadomość, która pozostaje w immanencji". K. Jaspers, *Sytuacje graniczne*, tłum. S. Tyrowicz [w:] *Jaspers*, wyb. S. Tyrowicz, red. R. Rudziński, Warszawa 1978, s. 188-189.

[17] Por. W. Poleszak, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 7-10.

[18] K. Gadowska, *Socjologia wobec kryzysu. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne" 2024, t. 2, s. 5.

Kaja Gadowska ukazuje globalne wydarzenia mające bardzo duży wpływ nie tylko na poszczególne kraje, ale także społeczności lokalne funkcjonujące w każdym państwie. Jedną z takich pomniejszych grup są szkoły mierzące się z przyjęciem dużej liczby uczniów z Ukrainy[19] oraz wpływem edukacji zdalnej na poziom wiedzy i umiejętności.[20] Za sprawą, między innymi social mediów, wzrasta także świadomość dzieci i młodzieży o kryzysie klimatycznym mającym bezpośredni wpływ na ich przyszłość.[21] Duża liczba nakładających i przeplatających się między sobą światowych zdarzeń o charakterze społecznym, ekonomicznym czy też środowiskowym sprawia, że żyjemy w czasach tzw. polikryzysu (ang. *polycrisis)*.[22] Pojęcie to w ostatnich latach zyskało szczególne znaczenie w analizach społecznych, politycznych i ekonomicznych, zwłaszcza po 2022 roku. I choć sam termin nie jest nowy, to jego pierwsze użycie w literaturze naukowej datuje się na rok 1999, ale źródła wskazują nawet na lata 60. XX wieku. Współczesny kontekst jego funkcjonowania odzwierciedla rosnącą złożoność zjawisk globalnych oraz nasilone współoddziaływanie kryzysów w skali planetarnej. Aktualne rozumienie pojęcia ugruntowały m.in. wypowiedzi Jean-Claude'a Junckera z 2016, refleksje historyka Adama Tooze'a oraz raport Światowego Forum Ekonomicznego z 2023 roku.[23]

W ujęciu teoretycznym polikryzys definiowany jest jako: „współwystępowanie wielu przyczynowo powiązanych kryzysów, których efekty mają charakter synergistyczny i kaskadowy, prowadząc do pogorszenia perspektyw funkcjonowania ludzkości w różnych wymiarach".[24] Istotą zjawiska jest jego systemowy charakter wynikający ze wzajemnych sprzężeń między procesami społecznymi, politycznymi, ekologicznymi i ekonomicznymi. W przeciwieństwie do zwykłej kumulacji kryzysów, badacze opisują to zjawisko jako charakteryzujące się nieliniowością i wielowymiarowością skutków, przy czym wzajemne interakcje między poszczególnymi zjawiskami sprawiają, że ich łączny wpływ przekracza sumę oddziaływań pojedynczych czynników. Źródeł polikryzysu należy poszukiwać w uwarunkowaniach systemowych, wśród których kluczową rolę odgrywa dominujący model

[19] Zob. A. Regulska, K. Stankiewicz, A. Żurek, A. Najda, *Od edukacji od integracji uczniów z Ukrainy. Raport z badań*, Lublin 2023.
[20] Zob. E. Kulawska, *Osiągnięcia szkolne i kondycja psychiczna uczniów w warunkach zdalnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne*"* 2023, t. 13, nr 2, s. 175–191.
[21] M. Ochwat, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N – Educatio Nova" 2020, s. 185-204.
[22] J. J. Rakowski, L. N. Schaan, R. van Klink, I. Herzon, A. Arth, G. Hagedorn, J. Rode, F. Creutzig, G. Pe'er, *Characterizing the Global Polycrisis: A Systematic Review of Recent Literature*, „Annual Review of Environment and Resources" 2025, s. 159–183. Występują także inne nazwy dla tego zjawiska, tj. metakryzys (*metacrisis*) czy kryzys permanentny (*permacrisis*),
[23] Por. Tamże, s. 165-170.
[24] Tamże, s. 176. Tłumaczenie własne z wykorzystaniem narzędzi AI.

neoliberalnego kapitalizmu, zakładający nieograniczony wzrost gospodarczy i konsumpcję przy lekceważeniu ograniczonych zasobów Ziemi. Dodatkowo istotne są czynniki kulturowe i aksjologiczne: indywidualizm, krótkowzroczność decyzyjna, alienacja człowieka od natury, które to sprzyjają reprodukowaniu destrukcyjnych wzorców rozwoju.[25] Przywołana wcześniej wielowymiarowość pojęcia obejmuje trzy główne obszary: socjopolityczny, środowiskowy i ekonomiczny. W pierwszym z nich szczególnie widoczne są kryzysy zdrowotne (m.in. pandemia COVID-19 i rosnący kryzys zdrowia psychicznego), nasilające się konflikty zbrojne, kryzys migracyjny oraz postępująca erozja demokracji liberalnej. Kolejnym dominującym zjawiskiem jest kryzys klimatyczny, któremu towarzyszy utrata bioróżnorodności, degradacja ekosystemów i wyczerpywanie zasobów naturalnych. Z kolei wymiar ekonomiczny obejmuje kryzysy finansowe, energetyczne oraz strukturalne problemy globalnego kapitalizmu.[26]

Życie wśród polikryzysu i zarządzanie nimi stanowi poważne wyzwanie dla współczesnego człowieka oraz wszelkich instytucji, ponieważ próby rozwiązania pojedynczych problemów często prowadzą do pogłębienia innych, dlatego konieczne jest podejście holistyczne i transformacyjne, oparte na identyfikacji punktów o największym potencjale wpływu (*leverage points*[27]) w systemach społecznych i gospodarczych. Przedstawiona koncepcja ma także walor epistemologiczny i dydaktyczny – umożliwia adekwatniejsze opisywanie współczesnej rzeczywistości oraz zwiększa świadomość społeczną w zakresie złożoności i współzależności globalnych procesów.[28]

Celem rozdziału jest zaprezentowanie wyzwań i trudności wynikających z życia w czasach płynnej nowoczesności i permanentnego kryzysu, które przekładają się na codzienne życie społeczne, dorastanie i edukację, w szczególności polonistyczną, w XXI wieku. W kolejnych częściach rozprawy będą scharakteryzowane wybrane aspekty rzeczywistości wpływające na funkcjonowanie uczniów w szkole podstawowej, ale przede wszystkim na tematykę podejmowaną przez twórców najnowszej, powstającej od 2010 roku literatury dla dzieci i młodzieży. Na podstawie analiz zostanie także stworzony katalog „kryzysów współczesności" będący jednocześnie podstawą do badań własnych.

[25] Por. Tamże, s. 167-169.
[26] Zob. Tamże, s. 164.
[27] Tamże, s. 165.
[28] Por. A. Malewska, *Koncepcja polikryzysu w naukach o polityce*, „Politeja*"* 2025, nr 4, s. 284-287.

1.1. Życie w płynnej rzeczywistości

„Nie da się skleić tego, co rozpadło się na kawałki. Porzućcie wszelką myśl o całości – zarówno przyszłej, jak i przeszłej – wy, którzy wstępujecie do świata płynnej nowoczesności”[29] pisał jeden z najwybitniejszych socjologów i filozofów Zygmunt Bauman o czasach przełomu XX i XXI wieku. Przedstawiona w cytacie diagnoza nie budzi optymizmu i pokazuje, że bardzo trudno podejmować jakikolwiek wysiłek w celu zrozumienia oraz „opanowania” współczesnego świata. W kolejnych latach sytuacja nie ulega poprawie, ponieważ problem niejednolitości, rozłamu i niepewności świata pogłębia się wraz z rozwojem technologii oraz coraz intensywniejszą refleksją nad tym, jak przygotować się na przyszłość. Społeczeństwo nie powinno skupiać się wyłącznie na „tu i teraz”, lecz także na dalszej perspektywie stale wydłużającego się życia. Jak pisze Yval Noah Harari:

> Ludzkość staje w obliczu niespotykanych rewolucji, wszystkie nasze dawne narracje upadają, a w ich miejsce nie powstała jeszcze żadna nowa. Jak możemy przygotować samych siebie i swoje dzieci do życia w świecie, który cechują tak niespotykane przemiany i tak radykalna niepewność? Dziecko, które urodzi się dzisiaj, w 2050 roku będzie miało trzydzieści parę lat. Jeśli wszystko pójdzie dobrze, w 2100 roku to dziecko wciąż będzie żyło, a może nawet będzie aktywnym obywatelem XXII wieku. Czego powinniśmy je nauczyć, by pomóc mu przetrwać i rozwijać się w świecie połowy XXI wieku lub w wieku XXII? Jakich umiejętności będzie potrzebowało, aby zdobyć pracę, rozumieć, co się wokół niego dzieje i odnajdywać drogę w labiryncie życia? Niestety, ponieważ nikt nie wie, jak będzie wyglądał świat w 2050 roku – nie mówiąc już o 2100 – nie znamy odpowiedzi na te pytania. Oczywiście ludzie nigdy nie potrafili dokładnie przewidywać przyszłości. Dzisiaj jednak jest to trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej, ponieważ z chwilą, gdy technika umożliwia nam konstruowanie ciał, mózgów i umysłów, nie możemy być pewni już niczego – także rzeczy, które dotychczas wydawały się trwałe i odwieczne.[30]

Harari jest bardzo często przywoływany w różnych pracach dotyczących problematyki współczesnego świata, ponieważ jego książki pokazały, z jakimi wyzwaniami mierzy się człowiek żyjący w drugiej dekadzie XXI wieku i jednocześnie wyznaczają kierunek zmian w wielu sferach życia, które powinny nastąpić w myśleniu o teraźniejszości oraz przyszłości. Podejmowanie tematyki życia w płynnej nowoczesności i ponowoczesności, szczególnie w naukach humanistycznych w kontekście edukacji polonistycznej, nie jest niczym nowym, gdyż wymienione kategorie wpływają na codzienne życie, system szkolny, procesy uczenia się, rozwój dzieci i młodzieży oraz na kształcenia nauczycieli.[31]

---

[29] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność,* Kraków 2006*,* s. 35.
[30] Y. N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M.Romanek, Kraków 2018, s. 331.
[31] Warto tutaj zwrócić uwagę na wybrane teksty i monografie: A. Pilch, *Świadomość nowoczesności w polonistycznej edukacji*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2012, t. 21, s. 7–16; A. Rypel,

Pojęcie „płynnej nowoczesności" odnosi się do charakterystyki współczesnych społeczeństw, w których dominują zmienność, nieciągłość oraz osłabienie trwałych struktur społecznych i instytucjonalnych. Koncepcja ta opisuje warunki życia człowieka funkcjonującej na przełomie XX i XXI wieku, których zjawiska generują liczne konsekwencje. W niniejszej części pracy przedstawione zostaną kluczowe założenia charakterystyczne dla współczesnej fazy nowoczesności, a także ich implikacje dla funkcjonowania jednostki w warunkach środowiska społecznego naznaczonego wysoką zmiennością i nieprzewidywalnością.

Refleksja nad uwarunkowaniami egzystencji we współczesnych czasach prowadzi do fundamentalnych ustaleń w zakresie charakteru porządku społecznego oraz pozycji ludzi w tym dynamicznym świecie. Pojęcie „płynnej nowoczesności", często zestawiane z terminami takimi jak późna nowoczesność czy ponowoczesność, stanowi nazwę nowej epoki w dziejach współczesnej cywilizacji, a jednocześnie jest składową postmodernistycznej wizji świata.[32] Konieczne staje się doprecyzowanie samego pojęcia postmodernizmu, zwłaszcza że w dyskursie naukowym i publicznym narosło wokół niego wiele znaczeń, co sprzyja niejednoznaczności i interpretacyjnym rozbieżnościom. Przyjęta tutaj zostanie definicja, a raczej wyjaśnienie, Jeana-Francoisa Lyotarda, który wychodzi od terminu „modernizm":

> [...] estetyka modernistyczna jest estetyką wzniosłości, aczkolwiek pełną nostalgii; pozwala ona bowiem czynić aluzje do nieprzedstawialnego jedynie pod postacią nieobecnej treści, podczas gdy forma, dzięki jej rozpoznawalnej spoistości, w dalszym ciągu prowadzi czytelnika lub widza ku przyjemności bądź pocieszeniu. Odczucia te nie tworzą jednak prawdziwego odczucia wzniosłości, które jest wewnętrzną kombinacją przyjemności i bólu: przyjemności z tego, że rozum wyprzedza wszelkie przedstawienie bólu z powodu nieprzystawalności wyobraźni i zmysłów do pojęcia. Postmodernistyczne będzie więc to, co w modernistycznym przedstawieniu odsyła do nieprzedstawialnego; to, co wyrzeka się pocieszenia podsuwanego przez poprawne formy, odrzuca zgodę na smak, umożliwiający wspólne doświadczenie nostalgii za nieosiągalnym; to, co poszukuje nowych przedstawień nie po to, aby się nimi delektować, lecz po to, by lepiej odczuć istnienie nieprzedstawialnego.[33]

Postmodernizm bezpośrednio czerpie z modernizmu – wynika to już z przedrostka post – jednak czy tak naprawdę odwraca dotychczasowe jego znaczenie? A może nadaje mu zupełnie inny sens? Zdaniem Lyotarda postnowoczesność pogłębia to, co w modernizmie już powstało. Nowoczesność posługiwała się jedynie aluzją nieprzedstawialności, dawała poczucie poznania,

---

Wzorzec osobowy nauczyciela polonisty we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, t. 1, s. 119-124; A. Pilch, M. Trysińska, *Nowoczesność w polonistycznej eduk@cji. Pytania, problemy, perspektywy*, Kraków 2013.

[32] R. Fudala, *Płynna nowoczesność: czas zabawy i karnawału,* „Ogrody Nauk i Sztuk" 2014, nr 4, s. 122.

[33] J. F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* tłum. M. P. Markowski [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 60.

tworzyła jedynie projekcję odczuć bólu i przyjemności, jednakże wszystko to zamykało się ramach konwencji artystycznych, pewnego „smaku" oraz wspólnych doświadczeń odbiorców. Natomiast postnowoczesność to wszystko przełamuje i stawia przede wszystkim na bezpośrednie poczucie nieprzedstawialności, burzy wspomnianą już wspólnotę doświadczeń. W jaki sposób artysta może osiągnąć opisane cele?

> Artysta, pisarz postmodernistyczny znajduje się w sytuacji filozofa: tekst, który pisze, dzieło, które tworzy, z zasady swej nie rządzi się już ustanowionymi regułami i nie może być oceniane za pomocą sądu determinującego, przez zastosowanie powszechnie znanych kategorii do tego właśnie tekstu, do tego właśnie dzieła. Owe kategorie, owe reguły są właśnie tym, czego dzieło lub tekst poszukuje. Artysta i pisarz pracują więc bez reguł, po to, by ustanowić reguły tego, co *zostanie stworzone*.[34]

Odrzucenie tego, co znane przez odbiorcę, sprawia, że każdy pisarz tworzy jedynie swoją wersję literackości. Właśnie do tego dąży postnowoczesność: do częściowego, jeśli nie całkowitego, odrzucenia tradycji, samostanowienia o regułach sztuki, jednostkowości wypowiedzi artystycznej bez poszanowania dotychczasowych zasad, porzucenia transcendencji[35]. Poza podważaniem istniejących reguł, postnowoczesność postuluje pluralizm przekonań, relatywizm oraz bezkrytyczność wobec odmienności, obcości, a na wyżyny wynosi to co marginesowe, wieloznaczne i pozbawione celowości.[36]Jeśli chodzi o sztukę postmodernistyczną, to przełamuje ona barierę pomiędzy tym, co elitarne i popularne; włącza się w obiegi rynkowe (komercyjne); odrzuca oryginalność i naśladownictwo; wykorzystuje to, co już zostało stworzone i przerabia na swój własny sposób poprzez parodię, ironię, groteskę, cytat, pastisz, stylizację; odrzuca zamknięty układ dzieł i zaprzecza regułom spójności.[37]

Przedstawione powyżej zagadnienia, to jedynie syntetyczne ujęcie tego, czym właściwie jest postmodernizm, które nie jest głównym zagadnieniem tej pracy. Niniejsze zjawisko jest obiektem refleksji oraz badań wielu filozofów, literaturoznawców, kulturoznawców, socjologów oraz antropologów, którzy bardzo różnie postrzegają ten okres w historii kultury światowej. Nie do końca wiadomo, w jaki sposób go ocenić, ponieważ częściowo wymyka się klasyfikacjom – głównie ze względu na to, że jest przedmiotem badań wielu nauk. Warto się również zastanowić, czy nadal żyjemy w okresie postnowoczesności, czy może jednak nastąpiła już „popostnowoczesność", a może – metanowoczesność

[34] Tamże.
[35] Tamże, s. 61.
[36] Por. J. Sławiński, *Postmodernizm* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 413.
[37] Por. Tamże, s. 414.

(metamodernizm).[38] Pewne jest natomiast to, że otaczająca nas rzeczywistość nie jest stała i nieustannie „przelewa się" oraz modyfikuje na naszych oczach.

Stworzona przez Baumana metafora płynności, czy też „ciekłości", opisuje przełom XX i XXI wieku, oddając trafnie, istotę tej fazy historycznej, w której wzorce i porządki, ulegają ciągłym zderzeniom, przestają przestrzegać granic, miejsc i zasad, przez co stają się plastyczne i trudne do utrzymania w stałym kształcie. Jedną z kluczowych cech płynnej nowoczesności jest radykalne zaniknięcie trwałych, niezmiennych i przewidywalnych form życia społecznego, ustępujących miejsca strukturom nieustannie przekształcającym się i zmieniającym swoją formę.[39] Anthony Giddens zauważa także, że obecna epoka wyróżnia się niesłychanym dynamizmem i kompulsywną, obsesyjną, nieprzerwaną modernizacją, połączoną z niezaspokojonym pragnieniem twórczej destrukcji. [40] W takich warunkach wartości same w sobie nie pozostają zakorzenione, lecz wędrują w przestrzeni znaczeń, zmieniając swoje *loci* i osadzając się w odmiennych kontekstach z dużą szybkością.[41] Dla jednostki egzystencja w tym posttradycyjnym porządku staje się przede wszystkim zadaniem do wykonania, wymagającym ciągłego wysiłku, a jej tożsamość przestaje być czymś danym: jest świadomie konstruowana i rutynowo podtrzymywana przez refleksyjnie działający podmiot.[42] W świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności, w którym zanika nadrzędny autorytet, a recepty na udane życie mają krótki „termin przydatności", jednostka musi refleksyjnie mierzyć się z pytaniem „jak żyć?".[43] Paradoks tej sytuacji pogłębia powszechny nakaz bycia oryginalnym i wyjątkowym, co w konsekwencji prowadzi do poszukiwania gotowych, indywidualnych osobowości oferowanych na rynku konsumpcyjnym.

Nowoczesność narzuca konieczność refleksyjnego projektowania własnej biografii, która jest przeżywana jako trajektoria przecinająca różne ramy instytucjonalne. Osiągnięcie spójności tożsamości zakłada narrację „Ja", którą trzeba kształtować i modyfikować w obliczu gwałtownych zmian społecznych,[44] jednakże ten projekt jest zagrożony przez ogromną różnorodność opcji i możliwości. Współczesny człowiek musi wpisać w swoje życie ryzyko, niepewność i zmienność, akceptując ten stan jako normatywny, w rezultacie czego życie jawi się jako nieustanna wędrówka bez wyznaczonego celu ostatecznego.[45] Zbyszko Melosik zwraca

[38] Zob. A. Łebkowska, *Wyzwania metamodernizmu*, „Teksty Drugie" 2025, nr 3, s. 314–323.
[39] Por. R. Fudala, *Płynna…*, dz. cyt., s. 123-124.
[40] Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość,* tłum. A. Sulżycka, Warszawa 2001, s. 17-18.
[41] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 45.
[42] A. Giddens, *Nowoczesność…*dz.cyt., s.74.
[43] Tamże, s. 21.
[44] Tamże, s. 192-193.
[45] Z. Baumann, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 2011, nr 1, s. 445.

uwagę na pewną charakterystyczną dla płynnej nowoczesności cechę, szczególnie młodych, ludzi. Jest to orientacja na natychmiastowość przekładająca się na styl życia typu *instant* i tożsamość typu *pop*, czemu towarzyszy neurotyczne poszukiwanie nowości i wrażeń.[46] Współczesny świat dorosłych cechuje się karnawalizacją, czyli dążeniem do nadania każdej aktywności charakteru szybkiej i przyjemnej zabawy, mającej tuszować wysiłek. Nieustający karnawał, pełen hedonistycznych wartości, ma za zadanie odwracać uwagę od trudów codzienności. Jest to kultura, w której miarą sukcesu staje się kolekcjonowanie przeżyć i doznań, a nie gromadzenie dóbr materialnych. Jednocześnie przyzwolenie na karnawalizację i kult bezmyślności uniemożliwia rozwój oraz utrudnia młodym ludziom radzenie sobie w płynnym świecie, gdyż rozwój wymaga wysiłku i przekraczania granic.[47] W przedstawionych powyżej warunkach płynnej tradycyjne wzorce osobowe zastępowane są innymi bardziej nowoczesnymi wzorcami osobowymi. Kluczowe jest, że te wzorce nie są wybierane w sprzeczności do siebie, lecz współwystępują i przenikają się wzajemnie w życiu tych samych ludzi, co prowadzi do chronicznej niespójności i niekonsekwencji. Człowiek miota się wśród niepasujących do siebie strzępków doświadczeń, skazany na niepewność i wieczne niezadowolenie z siebie, ponieważ żaden wybór nie przynosi pełnej satysfakcji, zawsze bowiem wiąże się z utratą jakiegoś aspektu samego siebie.[48]

Życie w niepewnej i pełnej zmian rzeczywistości generuje chroniczny dyskomfort, a także stałe poczucie narastającego niebezpieczeństwa oraz ryzyka, co jest dodatkowym czynnikiem utrudniającym stałe usankcjonowanie tożsamości. Wprowadzona przez Ulricha Becka koncepcja „społeczeństwa ryzyka", ściśle powiązana z fazą wysoko rozwiniętej nowoczesności, stanowi kluczowy element analizy współczesnego porządku społecznego. Ujęcie to nie sprowadza się do stwierdzenia wzrostu zagrożeń w porównaniu z epokami wcześniejszymi, lecz akcentuje zasadniczą rolę kategorii ryzyka w sposobach organizowania rzeczywistości społecznej przez zarówno ekspertów, jak i osoby bez specjalistycznego przygotowania.[49] W dojrzałym stadium cywilizacji uprzemysłowionej pojawia się system ryzyk, które są w istotnej mierze niekontrolowalne oraz trudne do przewidzenia. Są one produktem ubocznym procesów modernizacyjnych, odróżniają się zasadniczo od historycznych zewnętrznych zagrożeń, takich jak na przykład klęski żywiołowe, ponieważ wynikają bezpośrednio z działania struktur społecznych, technologicznych i ekonomicznych właściwych

[46] Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna" 2003, nr 1, s. 23-24.
[47] Por. R. Fudala, *Płynna…*, dz. cyt., s. 126-127.
[48] Patrz: Z. Bauman, *Ponowoczesne…,* dz. cyt., s. 456-458.
[49] Por. A. Giddens, *Nowoczesność…*dz. cyt., s. 41.

nowoczesności. W tym ujęciu społeczeństwo ryzyka stanowi etap rozwoju, w którym dominacja niepewności i potencjalnych zagrożeń nad poczuciem bezpieczeństwa staje się zjawiskiem systematycznym. Ryzyka te mają charakter globalny, przekraczają granice przestrzenne i czasowe, a ich społeczna produkcja prowadzi do pojawienia się uniwersalnego, często destrukcyjnego poczucia zagrożenia. Co jeszcze istotne, że erozji ulegają tradycyjne podziały: klasowe, narodowe czy regionalne, które wcześniej organizowały dystrybucję niebezpieczeństw. Jednym z kluczowych mechanizmów przemiany jest transformacja paradygmatu nierówności: proces dystrybucji dóbr ulega przeobrażeniu w dystrybucję niebezpieczeństw. Podczas gdy społeczeństwo przemysłowe koncentrowało się na produkcji „społecznego bogactwa", społeczeństwo ryzyka charakteryzuje się rozproszeniem i intensyfikacją „społecznie wytwarzanych zagrożeń". W tym kontekście bezpieczeństwo staje się dobrem ograniczonym, natomiast ryzyka podlegają zjawisku demokratyzacji.[50] Charakterystyczną cechą współczesnych zagrożeń jest ich niewidzialność i abstrakcyjność, co sprawia, że wiele z nich wymyka się percepcji zmysłowej i staje się przedmiotem debaty eksperckiej, politycznej oraz medialnej, w których zderzają się różne interpretacje dopuszczalności, skali i istoty danego zagrożenia i to właśnie te spory konstytuują współczesną dynamikę.

Społeczeństwo ryzyka nie ogranicza się do rosnącej liczby zagrożeń, ale jest fazą rozwojową nowoczesności, w której ryzyka generowane przez industrializację uzyskują charakter globalny i systemowy, przekształcając podstawowe struktury społeczne, polityczne i ekonomiczne. Problematyka dystrybucji oraz percepcji niebezpieczeństw staje się kluczowym elementem życia publicznego, a zarządzanie niepewnością – jedną z centralnych kompetencji późnonowoczesnych społeczeństw.[51] Proces permanentnego namysłu nad warunkami życia i podejmowania działań przez jednostki generuje nowe obszary ryzyka, podważając stabilność dawnych, posttradycyjnych zasad życia,[52] a świat dotychczas zorientowany na kontrolę nad przyrodą oraz świadome kształtowanie biegu historii eliminuje dotychczasowe pojęcia losu czy przeznaczenia jako czynników wyznaczających kierunek ludzkiego życia.[53]

Anthony Giddens twierdzi także, że jedną z podstawowych właściwości społeczeństwa ryzyka pozostaje stałe napięcie między teraźniejszością a niepewną przyszłością, prowadzące do poczucia ciągłej nieprzewidywalności. W kulturach tradycyjnych przyszłość była pochodną

[50] Por. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* tłum. S. Cieśla, Warszawa 2002, s. 25-48.
[51] Tamże, s. 58-64.
[52] Tamże, s. 28.
[53] Tamże, s. 101.

przeszłości i ustalonych praktyk; w nowoczesności zostaje ona nieustannie konstruowana, a jej kształt podlega ocenom opartym na analizach prawdopodobieństwa. Myślenie w kategoriach szacowanego ryzyka staje się nieodłącznym elementem działania, choć precyzyjne przewidywania pozostają ograniczone ze względu na ciągłą zmienność warunków i niestabilność instytucji społecznych, co w efekcie prowadzi ocen ryzyka obciążonych znaczną liczbą niewiadomych. W warunkach permanentnej niepewności jednostki zmuszone są do nieustannego podejmowania decyzji, przy czym wybory korzystne w jednej sytuacji mogą ujawnić swoje ograniczenia w innej. Taki stan rzeczy wymusza elastyczność oraz gotowość do redefiniowania przyjętych strategii, co sprzyja modelowi działania przypominającemu logikę gry, w której liczy się sposób wykorzystania dostępnych możliwości, a nie przekonanie o ich trwałości.[54]

Nowoczesność eliminuje wiele tradycyjnych zagrożeń, równocześnie wprowadzając nowe formy ryzyka o znacznie szerszej skali i globalnych konsekwencjach. Do najbardziej dotkliwych należą m.in. ryzyko konfliktów o charakterze masowym, katastrofy ekologiczne czy destabilizacja globalnych rynków. Ich ogólnoświatowy zasięg sprawia, że świadomość realnych skutków bywa ograniczona; gdy działanie systemów zawodzi, reakcja naprawcza często nie jest już możliwa. W obliczu wszechobecnego ryzyka jednostki poszukują różnorodnych strategii adaptacyjnych. Z jednej strony ludzie sami się na nie wystawiają (uprawiając na przykład sporty ekstremalne), a z drugiej alternatywną odpowiedzią bywa przyjęcie postawy fatalistycznej, która polega na rezygnacji z prób kontrolowania zdarzeń; choć pozostaje w sprzeczności z racjonalnością nowoczesności, nadal stanowi dla wielu jednostek formę radzenia sobie z nadmiarem niepewności. Utrzymanie konsekwentnego fatalizmu okazuje się jednak trudne, co prowadzi do postaw pośrednich, takich jak pragmatyczna akceptacja czy cyniczny pesymizm.[55]

W perspektywie społeczeństwa ryzyka zrozumiała staje się normalizacja kryzysu. Kryzys przestaje być incydentalnym zaburzeniem porządku i staje się trwałą cechą środowiska społecznego, niemożliwą do rutynizacji, lecz równocześnie włączoną w codzienne doświadczenie jednostek.[56] Złożoność wyborów oraz wielość możliwych scenariuszy zwiększają poczucie obciążenia odpowiedzialnością za kształt własnej biografii i sens podejmowanych działań. Nowoczesność tworzy zatem warunki egzystencji oparte na nieustannej analizie możliwych sposobów działania, zarówno tych sprzyjających rozwojowi,

[54] Por. A. Giddens, *Nowoczesność…*, dz. cyt., s. 101-103.
[55] Por. Tamże, s. 181.
[56] Tamże, s. 167.

jak i tych, obarczonych potencjalnie negatywnymi konsekwencjami, które jednostki muszą rozpoznawać i weryfikować w ramach własnej codziennej praktyki społecznej.

Funkcjonowanie w świecie kryzysów oraz procesów ciągłego rekonstruowania rzeczywistości wymaga od każdego posiadania ogromnych zasobów wiedzy i informacji pozwalających na krytyczne odbieranie i „czytanie" świata. Jacek Kochanowski w artykule *Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących* definiuje, jaką rolę pełni wiedza w dzisiejszym społeczeństwie.

> Społeczeństwo wiedzy[57] to w rozumieniu socjologicznym taki typ społeczeństwa, w którym wiedza i powiązane z nią umiejętności stanowią podstawowy element społecznego kapitału jednostki oraz modernizacyjnych zasobów społeczeństwa. Niesie to ze sobą dwie podstawowe konsekwencje. Po pierwsze, warunkiem sukcesu modernizacyjnego państwa […] rozumianego jako wszechstronny kulturowy, polityczny, gospodarczy i społeczny rozwój kraju – jest inwestycja w wiedzę i w naukę jako główną instytucję zajmującą się wytwarzaniem oraz rozpowszechnianiem wiedzy. Po drugie zaś, warunkiem pomyślnego odnalezienia się jednostki w konkurencyjnej gospodarce wolnorynkowej, a co za tym idzie, warunkiem jej sukcesu biograficznego, jest gruntowne, możliwie wszechstronne i […] inwestowanie we własne wykształcenie. [58]

Można podsumować słowa Kochanowskiego twierdzeniem: bez zdobywania wiedzy, nie ma rozwoju (jednostki, społecznego, gospodarczego i państwowego); jest ona niezbędna do budowania własnej tożsamości oraz szeroko pojętego sukcesu; bez niej człowiek jest skazany na zagubienie w płynnej nowoczesności i nie będzie mógł sobie poradzić z otaczającymi go kryzysami. Podczas gdy w nowoczesności wiedza pełniła przede wszystkim funkcję instrumentu władzy, obecnie staje się narzędziem sprzyjającym ograniczaniu dominacji oraz wspieraniu różnorodności form życia społecznego. Umożliwia ona emancypację jednostek oraz promuje działania zmierzające do ograniczania destrukcyjnej ingerencji człowieka w środowisko. Równocześnie stanowi także podstawę kompetencji obywatelskich, potrzebnych do racjonalnego uczestnictwa w procesach demokratycznych, w tym w deliberacji publicznej, dlatego tak ważne jest uwrażliwienie na rozwój edukacyjny. [59]

> Rzecz odwracając, należy stwierdzić, iż państwo nie inwestujące w rozwój wiedzy, w tym w rozwój instytucji naukowych i edukacyjnych, skazuje siebie w krótszej lub dłuższej perspektywie na wyhamowanie procesów modernizacyjnych, zmniejszenie tempa rozwoju społecznego, kulturowego i gospodarczego aż do wartości ujemnych. Podobnie jednostka, która nie inwestuje – bądź nie ma możliwości inwestowania z powodu procedur dyskryminacji i wykluczenia społecznego – we własny kapitał wiedzy i umiejętności skazuje siebie (bądź jest

[57] Nazywane także społeczeństwem opartym na wiedzy lub społeczeństwem informacyjnym, które charakteryzuje się wykorzystaniem wiedzy z pomocą nowoczesnych technologii (Zob. J. Kochanowski, *Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy – kilka uwag porządkujących*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2006, nr 1, s. 87.)
[58] J. Kochanowski, *Ponowoczesne…*, dz. cyt., s. 84.
[59] Por. Tamże, s. 93-94.

skazywana) na marginalizację i pauperyzację, nie osiągając tym samym satysfakcjonującego poziomu życia i satysfakcjonującego stopnia samorealizacji.[60]

W obszarze edukacji społeczeństwo wiedzy wyznacza szkole zadanie przygotowania młodego pokolenia do funkcjonowania w warunkach przyspieszonej zmienności cywilizacyjnej. Oczekiwane postawy obejmują inicjatywę (proaktywność), przedsiębiorczość, oraz gotowość do podejmowania ryzyka. W sytuacji, w której wiedza nie może być już przyswajana wyłącznie poprzez spontaniczne uczestnictwo w życiu społecznym, instytucje edukacyjne odgrywają kluczową rolę w przygotowaniu jednostek do pełnienia zróżnicowanych funkcji społecznych i zawodowych, tym samym stając się centrum kształcenia na rzecz twórczości i innowacyjności.[61]

Rozwój wiedzy i instytucji edukacyjnych ma pomóc budować przyszłość i wspierać procesy modernizacyjne, lecz w czasach płynnej nowoczesności rola informacji coraz bardziej się modyfikuje, podlegając procesowi komercjalizacji. Melosik i Szkudlarek zauważają, jak w ostatnich latach zmienia się funkcja nauki, co prowadzi do jej kryzysu.

> Nauka chyba nie może być tym samym, czym była jeszcze pięćdziesiąt lat temu. Naukowcy nadal tworzą teorie i przeprowadzają eksperymenty, publikują i polemizują: jednak jakby już nie po to, co dawniej. Wyparowała gdzieś optymistyczna, oświeceniowa, fundamentalna nadzieja na zjednoczenie wysiłków dla racjonalnej przebudowy świata i stworzenia „globalnej" krainy szczęśliwości. Zniknęło gdzieś poczucie moralnej misji i faustyczne uniesienie samotnego zmagania się z tajemnicami Kosmosu. Znacznie częściej naukowcy „wytwarzają wiedzę" dla potrzeb i za pieniądze korporacji, które wykorzystują pasję badaczy Kosmosu do produkcji patelni, a marzenia o odkryciu tajemnicy życia do przedłużenia okresu przechowywania pomidorów. Dla nauk społecznych, tej chluby i nadziei społeczeństwa nowoczesnego, podstawowym obszarem zainteresowania (i zastosowania) staje się *sprzedawanie*: pasty do zębów i programów politycznych, proszków do prania i społecznej akceptacji dla wojen.[62]

Wspomniany już kryzys wiedzy jest wzmacniany przez sam mechanizm definiujący nowoczesność, czyli jej refleksyjność. Wiedza, zamiast stanowić trwały fundament działania, nieustannie ingeruje w warunki, które opisuje i analizuje, co w rezultacie wytwarza nowe niejasności. Każda doktryna naukowa, nawet ugruntowana empirycznie, pozostaje otwarta na rewizje i potencjalne odrzucenie wobec pojawienia się nowych ujęć teoretycznych. Ten związek współczesnej cywilizacji z radykalnym wątpieniem staje się nie tylko kwestią epistemologiczną, lecz także źródłem pogłębiającego się niepokoju egzystencjalnego

[60] Tamże.
[61] Por. M. Sztaba*, Zadania nauczyciela w szkole XXI wieku,* „Rozprawy Społeczne" 2015, nr 3, s. 12-13.
[62] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura…*, dz.cyt., s.11.

jednostek.[63] Ciągłe podważanie wiedzy i nauki odbija się negatywnie w wymiarze społecznym w formie rosnącej nieprzejrzystości systemów eksperckich oraz spadku zaufania do ich kompetencji. Wobec braku jednoznacznych, tradycyjnych punktów odniesienia jednostka zmuszona jest poruszać się między sprzecznymi komunikatami i konkurencyjnymi systemami abstrakcyjnej wiedzy, a trudność w rozstrzygnięciu, które twierdzenia są wiarygodne, stoją w sprzeczności z wcześniejszymi, co też generuje poczucie ciągłej niepewności.[64] Wszechobecność wiedzy specjalistycznej nie wzmacnia poczucia kontroli, lecz sprzyja jej utracie. Podczas gdy w społecznościach przednowoczesnych jednostka mogła opierać się na wiedzy lokalnej wspólnoty, współcześnie zakres oddziaływania systemów naukowych obejmuje wszystkie sfery życia, uniemożliwiając jakiekolwiek wycofanie się spod ich wpływu, co prowadzi do doświadczania ciągłej zmienności i poczucia kryzysu[65] i jednocześnie prowadzi do wzrostu grup pseudoekspertów szerzących alternatywne wizje rzeczywistości. W wyniku opisanego kryzysu poddaje się pod wątpliwość codzienne tematy, tj. rodzaj stosowanej diety, sposoby przygotowywania posiłków czy też ubierania się, lecz także fundamentalne wydawałoby się kwestie, jak podważanie kształtu kuli ziemskiej, wpływ szczepionek na zdrowie człowieka, czy sensowność systemu edukacji. Każdy człowiek, niezależnie od posiadanego wykształcenia, może głosić swoje „teorie" i pokazywać własną prawdę o świecie, a nowoczesne media internetowe tylko ułatwiają transmisję takich zapatrywań i przekonań. W sytuacji braku pewnej wiedzy o świecie, przy jednoczesnej obecności przeróżnych narracji, konieczne staje się ciągłe dokonywanie wyborów (zwłaszcza związanych z przyszłością), co tylko wzmacnia poczucie dezorientacji, chronicznego niezadowolenia, a także zmusza do rekonstruowania własnej biografii i tożsamości.[66]

Rozwój społeczeństwa wiedzy (czy też opartego na wiedzy) jest silnie powiązany z rozwojem technologicznym, który jest głównym motorem transformacji gospodarczej i cywilizacyjnej. Dziś nie można zaprzeczyć, że techniki medialno-informacyjne wspomagają niemal wszystkie sfery ludzkiej działalności. Wzrost znaczenia technik cyfrowych wymaga od jednostek posiadania wiedzy i umiejętności z zakresu korzystania z nowoczesnych technologii na wysokim poziomie oraz w kilku innych dziedzinach, wymuszając jednocześnie daleko idącą mobilność i elastyczność w zmieniających się warunkach wolnorynkowych.[67] Kolejnym kluczowym przejawem roli technologii jest jej zdolność do radykalnej reorganizacji

[63] Por. A. Giddens, *Nowoczesność…*, dz.cyt., s. 28-30.
[64] Por. Tamże, s. 140-141.
[65] Por. Tamże, s. 43.
[66] Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory…*, dz.cyt., s. 458.
[67] Por. J. Kochanowski, dz.cyt., s. 89-90.

doświadczenia czasu i przestrzeni, ponieważ zjawisko globalizacji, polegające między innymi na ogromnym skróceniu czasu przepływu informacji oraz przemieszczania się, znacząco ułatwia przekazywanie wiedzy. Wszelkie media elektroniczne i Internet, jako podstawowe narzędzia komunikacji cyfrowej, odgrywają konstytutywną rolę w powstawaniu uniwersum działań społecznych, a infrastruktura medialna stała się podstawą sieci i obiegów informacyjnych o zasięgu od lokalnego do globalnego. Nowoczesne technologie i media (Internet, media społecznościowe, sztuczna inteligencja), przyczyniają się do przyspieszenia tempa życia i umożliwiają interaktywne uczestnictwo w sieci oraz kreowanie różnorodnych relacji.[68]

Rozwój globalizacji i cyfryzacji wpłynął także różne formy sztuki. Wspomniana wcześniej interaktywność, a także wpływająca na wszelkie zmysły multimedialność, powodują znaczące zmiany w estetyce tekstów kultury i ich odbiorze. Anna Pilch zauważa:

> W dzisiejszym świecie cyberkultury, która buduje swą przestrzeń, obserwuje się zatem pewną aktywność przedmiotów (także i artystycznych), która powoduje percepcyjną integrację wszystkich elementów, by tak rzec, pola estetycznego. Taka sytuacja poszerzenia pola estetycznego oznacza nowe relacje, nowe związki pomiędzy wszystkimi uczestnikami wydarzeń estetycznych. Obserwacje dzisiejszej kulturowej rzeczywistości sugerują potrzebę koncepcji w dziedzinie estetyki, które integrowałyby nowe ludzkie relacje i doświadczenia. Taka nowa teoretyczna wizja nowej kultury w nowej przestrzeni „mogłaby objąć szerokie spektrum sztuki i różnych jej gatunków, ich pełniejszą integrację z innymi działaniami ludzkich społeczeństw, a także ich bardziej ogólny.[69]

Wszelkie teksty kultury przenikają się, tworząc zupełnie nowe jakości estetyczne wpływające na wiele poziomów percepcyjnych człowieka. Takie właściwości dzieła artystycznego sprawiają, że jesteśmy w nie dużo bardziej „zanurzeni" i chętniej z nim obcujemy. W dalszej części swojego artykułu badaczka pokazuje (na przykładzie tekstu Julii Hartwig i obrazu Henriego Matisse'a), jak łączyć „figury dyskursu" z „figurami obrazu", dzięki czemu tworzona jest nowa przestrzeń wizualno-werbalna, co ma udowodnić istotność kompetencji czytania tekstów kultury na różnych poziomach.[70] Pilch zaznacza jednocześnie, jak istotne jest pokazywanie nowej estetyki tekstów kultury i uczenie ich odbioru, jednak należy to łączyć z dotychczasową tradycją interpretacyjną oraz zachowaniem równowagi między nowoczesnością i tradycją. Ogromną rolę w tym procesie pełni nauczyciel „jako przewodnik po przestrzeniach literatury, sztuki i kultury; ktoś kto ogarnia całość, składa ją z fragmentów".[71]

---

[68] Por. J. Szymański, *Socjologia edukacji,* Warszawa 2013, s. 129-130.
[69] A. Pilch, *Polonistyka nowoczesna – nowe wyzwania i tradycja* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 58-59.
[70] Por. Tamże, s.63-68.
[71] Tamże, s. 66.

Ważną cechą estetyki czasów płynnej nowoczesności jest także to, że każdy może być twórcą tekstów kultury, co jest zarówno szansą, jak i zagrożeniem dla wszelkiego rodzaju sztuk. Stanisław Bortnowski, odnosząc się do prac Baumana, zdaje się skłaniać ku drugiemu biegunowi przedstawionej alternatywy i roztacza niezbyt optymistyczną wizję:

> Podstawową cechą nowej komunikacji stają się decentralizacja i interaktywność. Między agorą a Hyde Parkiem zacierają się różnice ku przerażeniu intelektualistów a zachwytowi tłumów. Cząstkowość, chwilowość, anonimowość to wyznaczniki nowej poetyki. Internet umożliwia zaistnienie każdemu: wystarczy zrobić zdjęcie wypadku samochodowego, pożaru lub pokazać, jak uczniowie nakładają na głowę nauczyciela kosz, by zaistnieć publicznie. Słowem: koniec z hierarchizacją problemów, za autorytetami, z nadrzędnością. Wszyscy czytają swoje teksty, nikt nie jest pominięty, nikt źle oceniony. Równość totalna w genialności i grafomanii, w mądrości i głupocie.[72]

Sztuka, tak samo jak rzeczywistość, podlega zasadzie płynności, niestałości oraz całkowitej demokratyzacji (a nawet liberalizacji), ponieważ każdy może stać się jej twórcą. Nie ma też jasnych i obiektywnych kryteriów jej oceny, gdyż to odbiorca „usensawnia tekst"[73] na swoich zasadach. Już w 2009 roku Bortnowski zauważa, jak wiele zagrożeń dla literatury i edukacji polonistycznej wypływa z estetyki płynnej nowoczesności[74]: hipertekstowość[75], konflikt między kulturą wysoką a niską, symulacyjność rzeczywistości[76], seryjność[77] kultury – wymienione czynniki powodują, że żyjemy w „cywilizacji spektaklu"[78], w której kreowany jest „człowiek wizualny", tworzący swoje życie na wzór i podobieństwo filmowych, serialowych czy growych kadrów i schematów.[79] Funkcjonowanie w kulturze multimedialnej oraz cyfrowej, stymulującej wszystkie możliwe zmysły, prowadzi do diametralnej zmiany stylu życia i zbudowania nowego modelu świata, w którym człowiek żyje równocześnie w przestrzeni rzeczywistej oraz wirtualnej, co także bezpośrednio wpływa na struktury społeczne oraz komunikacyjne. [80]

> Technologie zatem, zmieniając ontologię, dehumanizują, a zarazem wyznaczają ludzkim możliwościom nowy zasięg, wykraczający poza granice ciała poprzez włączanie w ich

[72] S. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009, s. 13.
[73] Tamże, s. 22.
[74] Zob. Tamże, s. 16-24.
[75] Zob. M. Bogaczyk-Vormayr, *Wszystko jest Tekstem? Hipertekstualność jako nowe doświadczenie literatury*, „Teksty Drugie" 2008, nr 1–2, s. 256–269; R. Siemianowski, J. Roszak, *Hipertekst. Znamiona, badania, poetyka*, „Przestrzenie Teorii" 2007, nr 7, s. 369–381;
[76] J. Baudrillard, *Symulakry i symulacja*, przeł. Sławomir Królak, Warszawa 2005, s. 5-12.
[77] D. Łuba-Brzezińska, *Seryjność* [w:] *Performatyka: terytoria*, red. E. Bal, D. Kosiński, Kraków 2017, s. 267–277.
[78] „Jest to cywilizacja świata, w którym pierwsze miejsce na liście uznawanych wartości zajmuje rozrywka i w którym powszechnym pragnieniem staje się zabawa i ucieczka przed nudą". M. V. Losa, *Cywilizacja spektaklu*, przeł. M. Szafrańska-Brandt, Kraków 2013, s. 26.
[79] Zob. A. Warzocha, *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa 2020, s. 23-40.
[80] Por. P. Kasprzak, Z. A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016, s. 86-89.

> doświadczenie protez mediów. Człowiek i jego środowisko stają się hybrydą przez połączenie tego, co wirtualne, z tym, co realne, maszyny i biologii, techniki i natury.[81]

Opisany przez Baumana współczesny świat, rozumiany także jako epoka „płynnej nowoczesności", charakteryzuje się głęboką niepewnością, nieciągłością struktur społecznych i destabilizacją tradycyjnych wzorców życia. Ogromna dynamika przemian cywilizacyjnych, technologicznych i kulturowych sprawia, że jednostka musi nieustannie adaptować się do zmieniających się warunków, rekonstruować własną tożsamość i podejmować decyzje w obliczu permanentnego ryzyka. Życie w społeczeństwie ryzyka, jak je definiuje Beck, ujawnia, że zagrożenia wynikające ze współczesności mają charakter systemowy i globalny, a tradycyjne punkty odniesienia przestają funkcjonować, co wymusza na jednostkach refleksyjne podejście do własnego życia oraz konieczność samodzielnego kształtowania własnej biografii. W takich warunkach życia rozwój wiedzy, edukacji i kompetencji cyfrowych staje się nie tylko narzędziem przetrwania, lecz także podstawą samorealizacji i uczestnictwa w życiu społecznym. Społeczeństwo oparte na wiedzy wymaga, aby jednostka była proaktywna, elastyczna i gotowa do podejmowania ryzyka, a instytucje edukacyjne – szczególnie szkoła – powinny pełnić rolę przewodników w złożonym świecie informacji, technologii i kultury. Jednocześnie współczesna sztuka i teksty kultury odzwierciedlają te procesy, wprowadzając pluralizm, interaktywność i demokratyzację wartości estetycznych, co stawia odbiorcę wobec konieczności samodzielnego nadawania sensu doświadczanym treściom.

Rozważania nad ponowoczesnością oraz jej przejawami i cechami w edukacji, kulturze i życiu społecznym wskazują, że jednostka żyjąca w czasach płynnej nowoczesności zmaga się z chroniczną niepewnością, koniecznością wyboru wśród fragmentarycznych doświadczeń oraz z wyzwaniami związanymi z dynamicznym przemieszczaniem się znaczeń i wartości. Wobec tego edukacja, wiedza i rozwój kompetencji krytycznych stają się najważniejszymi narzędziami umożliwiającymi jednostce nie tylko przetrwanie, lecz także aktywne kształtowanie własnej przyszłości w świecie, w którym trwałość ustępuje płynności, a stabilność – nieustannym przemianom.

[81] Tamże, s. 89.

1.2 Dorastanie w „płynnym" świecie[82]

> Nasze spojrzenie na młodych to punkt widzenia osób, które uległy rozpuszczeniu w nieunikniony sposób zmieniając kształt własnych granic – jesteśmy produktem tego, co uczyniły z nami okoliczności naszego życia. Z tymi n a m i, którzy nie należą już dzisiaj do naszej teraźniejszości, a zatem pozostaje im tylko przyglądać się w twarzach innych.[83]

Teraźniejszość, jak i niedaleka przyszłość, należą do osób urodzonych w latach 1995 - 2010. Pokolenie to nazywane „zetkami" lub „pokoleniem zmiany"[84] wpłynęło na zmiany w stylu życia i codzienność każdej jednostki żyjącej w ponowoczesnym społeczeństwie. Następne pokolenie alfa[85] (dzieci urodzonych po 2010 roku), już wyznacza kolejne kierunki, trendy i kreuje nową rzeczywistość, wykorzystując do tego media i technologię. Nikt nie jest w stanie zatrzymać postępujących zmian, gdyż są one naturalnym porządkiem rzeczy – ważne jest, żeby nauczyć się dostrzegać w nich potencjał i nie wartościować ich z góry negatywnie, a przede wszystkim nie oceniać kategoriami poprzednich pokoleń, dlatego też należy wiedzieć, z czym wiąże się dorastanie w XXI wieku.

Rozwój dzieci i młodzieży w obliczu płynnej nowoczesności jawi się jako proces głęboko transformowany przez niestabilność i nieprzewidywalność otoczenia społecznego, gospodarczego i kulturowego. Nieustająca zmienność warunków funkcjonowania, charakteryzująca ponowoczesną rzeczywistość, wymusza na młodych ludziach ciągłą elastyczność i gotowość do adaptacji, a konsekwencją tych przeobrażeń jest zanik trwałych struktur i norm, co z jednej strony stwarza niezliczone możliwości rozwoju i samorealizacji, z drugiej zaś generuje poczucie niepewności, zagubienia i głębokiego niepokoju egzystencjalnego. Centralnym zadaniem rozwojowym w okresie dorastania jest formowanie tożsamości, ale w warunkach płynnej nowoczesności proces ten zyskuje nową, bardziej indywidualną i złożoną formę. W społeczeństwach tradycyjnych jednostka przyjmowała gotowe „pakiety tożsamościowe"[86], ściśle zdeterminowane przez pozycję społeczną i tradycję.

---

[82] Fragmenty rozdziału zostały opublikowane w artykule: M. Miłko, *Postać globalnego nastolatka w najnowszej polskiej prozie dla dzieci i młodzieży (Beręsewicz, Orlińska, Ryrych)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2025, t. 13, s. 203–225, DOI: 10.24917/23534583.13.11.

[83] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, tłum. Sz. Żuchowski, Warszawa 2018, s. 13-14.

[84] Zob. A. Całek, *Pokolenie Z – próba diagnozy,* „Zeszyty Prasoznawcze" 2021, nr 1, s. 105–108; A. Nowicka, *Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej,* „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu" 2023, t. 53, s. 175–188.

[85] E. Baron-Polańczyk, A. Nowak-Łojewska: *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2022, nr 2, s. 94-105; M. Nowicka, *Pokolenie Alfa w klasach początkowych – głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne" 2023, t. 43, s. 107–122.

[86] Zob. J. Szymański, *Socjologia edukacji,* Warszawa 2013, s. 51.

Obecnie tożsamość staje się zadaniem wymagającym ciągłego wysiłku, autorefleksji i troski o samego siebie. Młody człowiek musi aktywnie konstruować siebie, balansując między poszukiwaniem odrębności (tożsamość „Ja”[87]) a potrzebą przynależności (tożsamość „My”[88]). Wymiar jednostkowy, związany z poczuciem odrębności, identyczności, ciągłości i integralności, jest nieustannie weryfikowany przez zmienny kontekst społeczno-kulturowy.[89]

Jedną z najbardziej widocznych zmian jest wydłużenie drogi ku dorosłości, co zaowocowało pojawieniem się zjawisk takich jak: odraczanie dorosłości i faza wyłaniającej się dorosłości.[90] Choć młodzi ludzie osiągają dorosłość w sensie biologicznym i prawnym, odsuwają w czasie podejmowanie trwałych zobowiązań życiowych, takich jak stała praca czy założenie rodziny. Ten okres moratorium rozwojowego jest psychologicznie scharakteryzowany przez poczucie „bycia pomiędzy” *(in-between*) oraz ambiwalencję, polegającą na jednoczesnym odczuwaniu podniecenia i strachu przed dorosłym życiem. O ile społeczeństwo toleruje ten stan poszukiwań, o tyle zbyt długie odwlekanie decyzji i brak zaangażowania prowadzą do ryzyka utrwalenia statusu tożsamości rozproszonej lub kryzysu, gdyż „zegar społeczny i biologiczny” tyka niezależnie od psychologicznej gotowości. Dla pomyślnego funkcjonowania w tym dynamicznym środowisku kluczowa jest zdolność do akceptacji chronicznej niepewności i ryzyka jako normalnego stanu rzeczy. Rozwój tożsamości wymaga nie tylko zasobów osobistych (takich jak kreatywność i krytyczne myślenie), ale też wewnętrznej aktywności prospektywnej, czyli zdolności i motywacji do myślenia o własnej przyszłości oraz o przyszłości świata. Niemniej jednak, niepewność i wielość opcji mogą skracać horyzont temporalny, prowadząc do koncentracji na najbliższej przyszłości i obniżając motywacyjną wartość celów odległych.[91]

Istotnym elementem rozwoju w płynnej nowoczesności jest zmiana natury interekacji społecznych. W kontekście relacji międzypokoleniowych, szybkie tempo zmian prowadzi do narastającego ryzyka braku porozumienia między dorosłymi a młodzieżą. Dorośli nie są w stanie przewidzieć, do jakiego świata przygotowują młode pokolenie, co skutkuje nieprzystawalnością ich ofert wychowawczych. Stosunki z rodzicami ulegają reorganizacji: choć młodzież nadal potrzebuje rodziców jako ostoi bezpieczeństwa, dąży do uniezależnienia emocjonalnego i poszerzenia kręgu kontaktów rówieśniczych. W wielu rodzinach obserwuje

[87] Tamże, s. 73.
[88] Tamże, s. 182.
[89] Zob. Tamże, s. 49-53.
[90] Zob. A.I.Brzezińska, R. Kaczan, K. Piotrowski, M. Rękosiewicz, *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?* „Nauka” 2011, nr 4, s. 67–107.
[91] Por. *Wkraczanie w dorosłość w szybkozmiennym świecie,* red. A. I. Brzezińska, Warszawa 2024, s. 24-28.

się postawę „racjonalnej kooperacji", polegającą na instrumentalnym traktowaniu rodziców, od których oczekuje się wsparcia finansowego i ułatwiania drogi do sukcesu edukacyjnego. Równocześnie, deficyt ogólnego wsparcia ze strony rodziny i instytucji szkolnych, utrudnia nabywanie zdolności adaptacyjnych, przyczyniając się do niepożądanych zachowań, w tym agresji i alienacji społecznej.[92]

Kluczowym warunkiem optymalnego rozwoju jest możliwość dokonywania wyborów, co jest fundamentalnym warunkiem osiągnięcia sprawstwa. Rozwój zależy od tego, czy środowisko stwarza dziecku możliwość aktywnego eksplorowania ofert i podejmowania decyzji, co sprzyja formowaniu dojrzałego stylu życia nastawionego na zmianę. Wybieranie wymaga jednak gotowości do rezygnacji i pogodzenia się ze stratą niewybranych możliwości. Rozwój w płynnej nowoczesności polega zatem na ciągłym równoważeniu otwartości na nowe możliwości, z umiejętnością zarządzania niepewnością i ryzykiem, co wymaga intensywnego rozwoju kompetencji psychicznych, takich jak odpowiedzialność, samodzielność i stabilność emocjonalna. Bez tego wysiłku istnieje ryzyko uwięzienia w powierzchowności, poczuciu chaosu i ostatecznie – pustki.[93] Ciągłe „(re)konstruowanie siebie", spełnianie różnych, często skrajnych, wymagań czy oczekiwań, budzi w młodym człowieku napięcie i frustrację. Większość nauczycieli dojrzewała w zupełnie innych czasach, w których nie było aż tylu czynników wpływających na ich „Ja", dlatego też tak istotne jest, żeby każdy pracujący i przygotowujący się do pracy pedagog zdawał sobie sprawę, jak opisywana jest „płynna nowoczesność". Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko, korzystając z prac Giddensa i Baumana, zidentyfikowały kluczowe czynniki (tzw. sprzeczne różnorodności[94]), które wpływają na rozwój młodych ludzi[95].

Pojęcie sprzecznej różnorodności odnosi się do niejednolitego, dialektycznego i pełnego napięć charakteru współczesności, określonych wcześniej jako „płynną nowoczesność". Zjawisko sprzecznych różnorodności manifestuje się w ścieraniu i nakładaniu się tendencji, które są wobec siebie przeciwstawne lub wzajemnie wykluczające, co jest szczególnie intensyfikowane przez procesy globalizacyjne. W obliczu tych przemian znikają dawniej stabilne struktury życia społecznego i ontologiczne bezpieczeństwo, a to, co było postrzegane jako fundament, ulega rozmyciu. Myślenie ponowoczesne w sposób radykalny sprzeciwia się pragnieniu „fundamentu", czyli stabilnej struktury bycia, która w nowoczesności często

[92] Por. A. Oleszkowicz, A. Senejko, *Psychologia dorastania: Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2020, s. 175-190.
[93] Por. *Wkraczanie w dorosłość*, dz. cyt., s. 13-29.
[94] A. Oleszkowicz, A. Senejko… dz. cyt., s.13.
[95] Por. A. Oleszkowicz, A. Senejko, dz. cyt., s. 12-26.

prowadziła do zniewolenia jednostki przez mechanizmy władzy i abstrakcyjną racjonalność systemów teoretycznych. W kontekście sprzecznych różnorodności kluczowe jest zrozumienie, że wzorce i porządki, które dotąd wydawały się trwałe, zderzają się ze sobą, a ich przykazania wzajemnie sobie przeczą. Wzajemne relacje i wzorce zależności stają się plastyczne: łatwiej jest im nadać kształt, niż go utrzymać. Sprzeczne różnorodności można usystematyzować wokół kilku fundamentalnych dychotomii, które stanowią „kanwę napięcia" w doświadczeniu współczesnego człowieka.

1. Globalność versus lokalność. Jedna z najbardziej oczywistych sprzeczności wynika ze współzależności istniejących w skali globalnej, z możliwością dotarcia do każdego zakątka świata (tworząc ideę „globalnej wioski"[96]) oraz z rosnącym poczuciem bycia „obywatelem świata". W kontrze do tych tendencji globalizacyjnych, jednocześnie nasilają się procesy odśrodkowe i tendencje lokalizacyjne. Objawiają się one w ruchach narodowowyzwoleńczych, chęci odseparowania się grup etnicznych, nacjonalizmie czy tradycyjnych formach patriotyzmu lokalnego. Jednostka jest zmuszona do odnalezienia się w dwoistości identyfikacji: między przynależnością do symbolicznej wspólnoty globalnej a potrzebą zakorzenienia w najbliższej, fizycznej lub etnicznej wspólnocie.

2. Dewaluacja wzorców kulturowych a poszukiwanie stabilności relacyjnej. W płynnej nowoczesności zastosowanie metodologicznego wątpienia[97] do wszelkich powinności i zobowiązań prowadzi do korozji zasad etycznych i reguł społecznego funkcjonowania. Kultura, która niegdyś określała normalność świata i normy postępowania, okazała się słaba w obliczu złożoności współczesności, w której sensy rozwiewają się w ideologiach, pozostawiając puste formy, co skutkuje zagubieniem etycznym i aksjologicznym. W odpowiedzi na ten chaos ludzie często wycofują się do osobistych światów, poszukując stabilności, zrozumiałości i sensowności życia poprzez angażowanie się w tak zwane czyste relacje (np. romantyczne związki lub przyjaźnie). Sprzeczność polega na tym, że taka relacja, choć oparta na więzi emocjonalnej i wzajemnym oddaniu, z natury rzeczy zakłada w sobie ryzyko zerwania, ponieważ trwa tylko do momentu odczuwania wzajemnej satysfakcji emocjonalnej. Jej wierność i dbałość o rozwój nie wynikają z powinności kulturowych, lecz z delikatnej więzi emocjonalnej.

[96] „Metaforyczne określenie naszej planety, która od czasu pojawienia się telegrafu została pod wpływem elektryczności zredukowana do rozmiarów wioski – i to we wszystkich aspektach swojego funkcjonowania i organizacji społecznej" M. McLuhan, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, Warszawa, 2004, s. 456.
[97] A. Oleszkowicz, A. Senejko , dz. cyt, s. 15.

3. Wielość możliwości i równowartościowość wyborów a konieczność zobowiązania. Cywilizacja ponowoczesna oferuje „obszerny i zmienny zestaw propozycji, z których każda, z założenia, ma taką samą wartość”[98]. Ta wielość równowartościowych możliwości jest sprzeczna z zadaniem rozwojowym dorastającego, jakim jest podejmowanie zobowiązań w procesie kształtowania tożsamości. Nieprzewidywalność przyszłości (gdyż współczesna rzeczywistość oferuje wiele różnorodnych możliwości, często ukierunkowanych przeciwstawnie, z podobnym prawdopodobieństwem realizacji) wymaga od jednostki akceptacji chronicznej niepewności i ryzyka. Decyzje podejmowane w jednym aspekcie mogą okazać się błędne w innym czasie lub sytuacji. Ta sprzeczność między mnogością dostępnych, równowartościowych opcji, a koniecznością wyboru, prowadzi do ciągłego odraczania decyzji życiowych.

4. Konsumpcjonizm i kult ciała a pustka aksjologiczna[99].W płynnej nowoczesności dominuje kult indywidualizmu, hedonizmu i utylitarystycznych postaw oraz dążenie do bliżej niezdefiniowanego szczęścia oraz maksymalizacja wrażeń zmysłowych. W tym przypadku sprzeczne różnorodności charakteryzują się:

- wewnętrznym poczuciem pustki. Z jednej strony, kultura nastawiona na hedonizm i konsumpcję prowadzi do aksjologicznej pustki i nieuporządkowanej wizji życia, a z drugiej, ten sam konsumpcjonizm, z jego kultem „gadżetów” i możliwością nabywania towarów, staje się sposobem na tymczasowe zapełnienie tej pustki, dając młodemu człowiekowi krótkotrwałe poczucie szczęścia i podniesienie własnej wartości.
- kultem aktywności oraz przymusem nieustannej zabawy. Ideologia konsumpcjonizmu promuje „styl życia typu instant”, oparty na nakazie funkcjonowania w permanentnej „natychmiastowości”, ciągłych zmianach oraz odrzuceniu perspektywy odraczania doświadczeń. Bardzo ważne jest życie „tu i teraz”, bez odkładania go na później, co staje się dominującym przekazem. W efekcie egzystencja społeczeństwa konsumpcyjnego przybiera formę nieustającego spektaklu rozrywki (karnawalizacji), podczas gdy autentyczne potrzeby młodzieży pozostają marginalizowane.

Również w sferze poznawczej sprzeczne różnorodności objawiają się w dwojakim procesie myślenia dojrzewających osób. Rozwój myślenia w szybkozmiennym świecie wymaga posługiwania się myśleniem relatywistycznym, a nawet dialektycznym. Myślenie to jest bardziej „czułe” na nieprzystające do siebie aspekty rzeczywistości psychicznej

[98] K. Obuchowski, *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz 2001, s. 34.
[99] Por. A. Krajewska, *Konsumpcjonizm jako zagrożenie dzieci i młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, „JoMS” 2015, 26, nr 3, s. 115–127.

i społecznej, pozwalając na scalanie sprzeczności i funkcjonowanie w układach entropijnych. W przeciwieństwie do logiki klasycznej, która dopuszcza jedynie poszukiwanie jedynej, absolutnej prawdy, myślenie relatywistyczne jest niezbędne do radzenia sobie z wielością równowartościowych możliwości wyboru. Zdolność do myślenia abstrakcyjnego i złożoności poznawczej, które rozwijają się w okresie dorastania, stając się fundamentem dla kształtowania się światopoglądu i poczucia sensu życia. Jednocześnie wczesna adolescencja, z racji dopiero kształtujących się operacji formalnych, narażona jest na absolutyzm logiczny i radykalizm, co w połączeniu z transgresyjnością działań i brakiem kontroli etycznej może prowadzić do zachowań destrukcyjnych. U tej samej jednostki regresowi w jednym obszarze (np. emocjonalnym) może towarzyszyć skok rozwojowy w innym (np. poznawczym). Rozwój może przybierać formy zaawansowane (typowe dla dorosłych) lub niedojrzałe (typowe dla wcześniejszych etapów). To jest sprzeczne z tradycyjnym modernistycznym modelem rozwoju, który zakładał stały, jednotorowy profil dojrzewania.[100]

Według badaczek omawiane dylematy współczesności stawiają wyzwania przed ludźmi żyjącymi w XXI wieku, wpływając jednocześnie na kierunek zmian w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości.[101] Jednym z tych wyzwań jest konieczność ciągłego rozwoju, niezbędnego do osiągnięcia celów młodego człowieka oraz uniknięcia alienacji. Istotne są także umiejętności myślenia relatywistycznego, umożliwiające elastyczność zachowań w różnych sytuacjach oraz tolerancja, rozumiana jako akceptacja różnorodnych możliwości i przyczyn. Wszystkie te elementy sprawiają, że współczesna cywilizacja wymaga od nas stałego wychodzenia poza zastane warunki życia oraz obowiązujące struktury społeczne i kulturowe, a także nieustannym wykazywaniem się kreatywnością, rozumianej jako zdolności do działania i myślenia w inny sposób niż wcześniej ustanowione wzory.

Akceptowanie stałej niepewności i ryzyka wymaga rozwijania pewnego rodzaju odporności w życiu i psychice, określanej terminem „rezyliencja". W powszechnym ujęciu jest ona definiowana jako zdolność jednostek lub systemów (np. ekologicznych, społecznych czy gospodarczych) do przetrwania w świecie dynamicznie zmieniającym się, naznaczonym skrajnie złożonymi i nieprzewidywalnymi kryzysami i napięciami. Etymologicznie termin ten, choć bywa tłumaczony jako „odporność", „sprężystość" czy „prężność", jest najczęściej używany w spolszczonej formie, aby uniknąć redukcji jego wewnętrznej złożoności.[102]

[100] Por. A. Oleszkowicz, A. Senejko, dz. cyt., s. 112-113.
[101] Zob. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016 s. 245-297.
[102] M. Gwiżdż, *Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży* [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie* – rozwój, red. B. Majarek, A. Domagała-Kręcioch, Kraków 2021, s. 76-77.

Rezyliencja polega na zdolności radzenia sobie z zakłóceniami, adaptacji do ciężkich warunków oraz powrocie do pewnej formy normalnego stanu po okresie kryzysu, który naruszył dotychczasowe *status quo*. Można ją ująć jako dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobrą adaptację jednostki, pomimo doświadczanych zagrożeń lub przeżyć traumatycznych. W psychologii i pedagogice jest powszechnie definiowana jako cecha osobista lub proces związany z pozytywną adaptacją w obliczu poważnych przeciwności losu, traumy, tragedii, zagrożeń lub innych źródeł stresu. Jest traktowana jako podstawowy element odporności psychicznej. W ramach ujęć psychologicznych wyróżnia się trzy główne obszary jej rozumienia:

> 1. Rezyliencja jako cecha (ego-resiliency). Zespół cech osobowościowych lub trwała właściwość jednostki, wyrażająca się w dzielności w pokonywaniu trudności, umiejętności rozwiązywania problemów oraz zdolności przystosowania się do różnych warunków życiowych.
> 2. Rezyliencja jako proces (skuteczne radzenie sobie). Skuteczne radzenie sobie z doświadczanymi trudnościami.
> 3. Rezyliencja jako proces rozwojowy. Zdolność do nabywania i korzystania z zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w celu pozytywnej adaptacji pomimo przeciwności losu.[103]

Programy profilaktyczne w edukacji, opierające się na ideach odporności psychicznej i psychologii pozytywnej, zakładają, że można ją kształtować i wzmacniać w ciągu życia. Praktyka uważności jest uznawana za narzędzie pomagające w jej formowaniu, poprzez zwiększanie stabilności emocjonalnej i zdolności do przewidywania następstw własnych zachowań, co stanowi kluczowe elementy odporności psychicznej. W socjologii i psychologii społecznej „sprężystość psychiczna" odnosi się także do zdolności grup społecznych i wspólnot do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Kładzie się tu nacisk na rolę kapitału społecznego, solidarności, wsparcia i spójności, które pozwalają złagodzić negatywne konsekwencje kryzysów. Kolejnym typem jest rezyliencja wspólnotowa, rozumiana jako ciągły proces, w którym jednostki wzajemnie się wzmacniają, umożliwiając wspólnocie utrzymanie podstawowych struktur i funkcji oraz uzgodnienie pozytywnej trajektorii rozwoju. W centrum paradygmatu „sprężystości psychicznej" znajdują się często marginalizowane elementy, takie jak edukacja, umiejętność krytycznego myślenia, wydajność nauki i rozwoju, spójność społeczna oraz pewność prawa. Choć rezyliencja jest koncepcją atrakcyjną i ważną w dyskusji nad bezpieczeństwem i dobrostanem wszystkich ludzi, badacze podchodzą do niej ostrożnie, a krytyka koncentruje się na braku powszechnie uznanej metodologii do jej pomiaru. Jest ona koncepcją o wewnętrznym zróżnicowaniu, która w obliczu globalnych, przewlekłych kryzysów

[103] Por. Tamże.

proponuje przesunięcie uwagi z obrony przed wrogiem, na ciągłe zwiększanie odporności i zdolności adaptacyjnych na poziomie jednostki, wspólnoty i całego systemu.[104] Warto też zauważyć, że rośnie liczba popularnonaukowych i poradnikowych publikacji, mających na celu naukę i rozwijanie tejże umiejętności, co może być przydatne w pracy pedagogicznej.[105] Dzieci i nastolatkowie z pokolenia Z i Alpha muszą sobie radzić z wieloma niewiadomymi dotyczącymi ich przyszłości: zmiany w systemie edukacji, na rynku pracy, niestabilna sytuacja geopolityczna, ciągła obecność w świecie cyfrowym oraz wiele innych czynników sprawia, że można się zagubić w otaczającej rzeczywistości. Stały dostęp do mediów oraz wiadomości z całego świata mogą wywoływać lęki i niepokoje, a „rezyliencja" powoli staje się umiejętnością kształtowaną w procesie edukacji (także polonistycznej) i wychowania.[106]

W obliczu globalnej rzeczywistości istnieje zagrożenie, że wszelkie zasoby: ludzkie, naturalne czy duchowe, mogą zostać użyte przeciwko innym lub że może dojść do sytuacji, w której zaniknie wzajemny szacunek ludzi do siebie. W związku z tym istnieje konieczność rozwijania wrażliwości etycznej, ponieważ wiele dotychczasowych norm ubioru i zachowań utraciło swoją aktualność, a współczesny człowiek musi przejąć funkcje normatywne kultury, dlatego tak ważne jest kształtowanie poczucia odpowiedzialności.[107] Oleszkowicz i Senejko identyfikują jej trzy poziomy w kontekście różnych kategorii: odpowiedzialność za siebie, za najbliższych oraz za symboliczną, zglobalizowaną wspólnotę.[108]

---

[104] Por. *Psychologia dorastania…*, dz. cyt., s. 129-139; M. Gwiżdż, *Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży* [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie* – rozwój, red. B. Majarek, A. Domagała-Kręcioch, Kraków 2021; M. Rutkowska, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice* „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika" 2016, nr 1, s. 29-48; M. Stępka, *Rezyliencja jako paradygmat bezpieczeństwa w czasach przewlekłych kryzysów*, „Przegląd Politologiczny" 2021, nr 2, s. 105-117.

[105] Zob. R. Hanson, F. Hanson, A. Sawicka-Chrapkowicz, *Rezyliencja: jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, Sopot 2023; G. R. Schiraldi, S. Pikiel, *Siła rezyliencji: jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu*, Sopot 2022.

[106] Literaturoznawstwo nie pozostaje obojętne na zjawisko „rezyliencji" i pojawiły się już prace Anny Janus-Sitarz oraz Magdaleny Rembowskiej-Płuciennik dotyczące opisywanego zjawiska. [A. Janus-Sitarz, *Szkolne wypalenie. O dobrostanie nauczyciela oraz ucznia w badaniach i najnowszej literaturze dla młodego odbiorcy*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae" 2024, nr 15, s. 39-50; M. Rembowska-Płuciennik, *Literatura straconego pokolenia czy straconej szansy?* „Teksty Drugie. Interpretacje" 2024, nr 2, s. 278–295; M. Rembowska-Płuciennik: *Bunt czy depresja? Czy literatura w szkole i szkoła w literaturze dostrzegają różnicę?* „Teksty Drugie. Humanistyka publiczna?" 2025, nr 3, s. 113–130.

[107] W ujęciu psychologicznym odpowiedzialność jest mocno powiązana z rozwojem myślenia poznawczego i moralnego. Rozwój świadomości i myślenia abstrakcyjnego umożliwia młodym ludziom refleksję nad regułami życia społecznego, prowadząc do uświadamiania sobie własnych procesów psychicznych i ich opanowania. Natomiast pełne osiągnięcie dojrzałej odpowiedzialności za wybory i działania jest możliwe jedynie wtedy, gdy jednostka osiągnie zdolność do podejmowania decyzji w oparciu o własny, zinternalizowany system wartości i osobiste przekonania. Wobec postmodernistycznego chaosu aksjologicznego, współczesny człowiek musi przejąć normatywne funkcje kultury, opierając je na własnych potencjałach twórczych, tożsamości i doświadczeniu życiowym, co wymaga kształtowania nowych form odpowiedzialności moralnej. (Por. Oleszkowi, Senejko, dz. cyt, s. 156-158).

[108] J. Oleszkowicz, A. Senejko, dz. cyt., s. 23-25; 255-258.

Pierwsza z omawianych kategorii ma charakter fundamentalny i jest ściśle powiązana z procesem kształtowania tożsamości osobistej i samorealizacją. Odpowiedzialność ta dotyczy podejmowanych decyzji oraz dbałości o własny dobrostan[109]. Jej moralnym wyrazem jest autentyczność, postrzegana jako szczerość wobec samego siebie, co umożliwia głębsze zrozumienie własnej osoby. Na tej płaszczyźnie odpowiedzialność przejawia się w zdolności do regulowania i organizowania własnego zachowania w zgodzie ze sobą, a także w gotowości do permanentnego rozwoju niezbędnego do uniknięcia wyalienowania oraz świadomego kierowania własnym życiem. Przyjęcie odpowiedzialności za własne życie i relacje jest uznawane za jeden z podstawowych wyznaczników dorosłości. W kontekście globalizacyjnego ryzyka odpowiedzialność za siebie wymaga także zaakceptowania chronicznej niepewności i zmienności, co wiąże się z postawą pokory wobec faktu, że życie wymyka się spod pełnej kontroli.

Drugim istotnym obszarem jest współodpowiedzialność za najbliższych koncentrująca się na budowaniu tak zwanych „czystych relacji”[110]. W obliczu dewaluacji tradycyjnych wzorców kulturowych i ról społecznych, odpowiedzialność ta wymaga podważenia usankcjonowanych przez tradycję obowiązków (np. podział ról w rodzinie) i konieczności budowania własnych, uzgodnionych systemów zobowiązań i wartości. Odpowiedzialność ta obejmuje sferę intymnych więzi, w których kluczową rolę odgrywa oddanie i wzajemne zaufanie. W relacjach hierarchicznych, jak te między dorastającymi dziećmi a rodzicami, współodpowiedzialność ta ewoluuje, a wraz ze zbliżaniem się potomstwa do dorosłości i niezależności, stosunki te powinny opierać się na refleksyjnym zaufaniu i wzajemnie uznawanych zobowiązaniach wobec relacji. Jest to szczególnie istotne w kontekście reorganizacji relacji z rodzicami, w których autonomia adolescenta nie powinna prowadzić do całkowitej izolacji społecznej. Ponadto odpowiedzialność ta dotyczy sfery seksualności, gdzie późne dojrzewanie płatów czołowych i dominacja ciała migdałowatego w okresie dorastania, ograniczają pełną kontrolę hamującą, co skutkuje zwiększonym ryzykiem podejmowania nieodpowiedzialnych zachowań (np. wczesne rodzicielstwo, cyberprzemoc).

Trzecia płaszczyzna dotyczy współodpowiedzialności za symboliczną, zglobalizowaną wspólnotę. Zjawiska takie jak migracja i atomizacja wspólnot lokalnych sprawiają, że dla współczesnego człowieka nierzadko łatwiej jest poczuć odpowiedzialność za ogół mieszkańców Ziemi, niż za społeczność lokalną. Ta zmiana adresata wrażliwości etycznej

[109] Zob. J. Pyżalski: *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, t. 20, nr 2, s. 92–115.
[110] A. Giddens, *Nowoczesność…*, dz.cyt., s. 122-130; Zob. A. Oleszkowicz, A. Senejko, dz. cyt., s. 15-16.

z lokalnego na globalny wiąże się z poczuciem więzi opartym na świadomym wyborze. Kształtowanie cnót obywatelskich, w tym solidarności społecznej i aktywności na rzecz wspólnoty, staje się kluczowe, stanowiąc przeciwwagę dla hedonizmu i konsumpcjonizmu promującego przez współczesną kulturę. [111]

Oprócz ciągłej konieczności (re)konstruowania własnej tożsamości, życiu w ciągłym poczuciu napięcia i wśród sprzecznych różnorodności, młody jednostka rozwija się i staje się dorosła w społeczeństwie informacyjnym[112] oraz w kulturze audiowizualnej[113], które mają istotny wpływ na sposób postrzegania i interpretowania otaczającego świata. Jak zauważa Anna Warzocha:

> Człowiek XXI wieku, który ma odpowiadać aktualnemu zamówieniu społecznemu poprzez sprawne posługiwanie się narzędziami technologicznymi, wykazywanie aktywności sportowej, bycie ładnym, dobrze poinformowanym, powinien jednaka, idąc tropem humanistów, „odnaleźć duchowe treści swojego istnienia" (za Ireną Wojnar).[114]

Funkcjonowanie w takim świecie stawia przed młodymi ludźmi mnóstwo wyzwań, które sprawiają, że dojrzewanie dziecka i nastolatka w zglobalizowanym świecie nie jest łatwe. Nie dość, że musi sobie radzić ze światem pełnym sprzeczności, wszystko ciągle się zmienia, to jeszcze musi sprostać oczekiwaniom społecznym.

Jednym z podstawowych wyzwań, przed którymi staje współczesne dziecko, jest przeciążenie informacyjne oraz wynikające z niego zmiany w procesach poznawczych. Młody człowiek funkcjonuje w środowisku zdominowanym przez nadmiar bodźców, szybkie tempo zmian oraz nieustanny napływ zróżnicowanych i często sprzecznych informacji. Współczesna przestrzeń medialna pozbawiona jest oparcia w stabilnych wartościach obyczajowych oraz wiarygodnych tradycjach etycznych, co utrudnia orientację aksjologiczną i poznawczą. Nadmierny przepływ danych, pozbawiony kryteriów selekcji, nie stymuluje rozwoju poznawczego, lecz prowadzi do rozproszenia uwagi, rozdrażnienia i osłabienia zdolności koncentracji.[115] Edukacja oparta na testowaniu wiedzy nie sprzyja rozwijaniu kreatywności, krytycznego myślenia, empatii czy ciekawości poznawczej, co w rezultacie prowadzi do bycia biernym odbiorcą rzeczywistości, a nie jej refleksyjnym uczestnikiem.

Drugim istotnym obszarem zagrożeń jest wpływ kultury konsumpcyjnej i technologii. W społeczeństwie wysokiej konsumpcji dzieci w coraz większym stopniu funkcjonują jako

---

[111] A. Oleszkowicz, A. Senejko, dz. cyt., s. 281-282.
[112] Zob. B**.** Urbanek*, Społeczeństwo informacyjne – społeczeństwem wiedzy*, „Edukacja humanistyczna" 2014, t. 30, nr 1, s. 217-227.
[113] M. Hopfinger, *Literatura w kulturze audiowizualnej* „Pamiętnik Literacki" LX X X III, 1992, z. 1, s. 98-113.
[114] A. Warzocha, *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa 2020, s. 12.
[115] Z. Baumann, *Ponowoczesne wzory…*, dz. cyt., s. 443-444.

pełnoprawni konsumenci, poddawani presji rynkowych ideologii, takich jak kult młodości, ciała i sukcesu. Nowe media – zwłaszcza internet i urządzenia mobilne – stają się narzędziem kształtowania świadomości, narzucając wzorce zachowań i style życia. Dziecko zanurzone w kulturze natychmiastowości, trendów i obrazów doświadcza zacierania się granic pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Zjawisko to, określane mianem „kompresji wiekowej"[116], sprzyja przedwczesnej seksualizacji, narażając młode osoby, bardzo często dziewczęta, na przemoc i molestowanie. Współczesne dzieci poruszają się w „wysokiej przestrzeni życia" (*verinselter Lebensraum*)[117], czyli w rozproszonym, wielowątkowym świecie, w którym różne aktywności odbywają się w oderwaniu od siebie. Brak dystansu wobec rzeczywistości dorosłych sprawia, że najmłodsi stają się szczególnie podatni na negatywne zjawiska, takie jak cyberprzemoc czy przemoc rówieśnicza. Przemoc w sieci (obejmująca nękanie, kradzież tożsamości czy publikację obraźliwych treści) ma ogromny wpływ i oddziałuje na młodych ludzi, ponieważ dzięki mediom cyfrowym przekaz ten dociera do szerokiego grona odbiorców, potęgując poczucie upokorzenia ofiar.

Kolejnym aspektem, w którym uwidaczniają się przemiany dzieciństwa, są zmiany w kontekście rodzinnym i społecznym. Współczesne rodziny, najczęściej o charakterze nuklearnym, funkcjonują w warunkach intensywnej pracy zawodowej i ograniczonego czasu wspólnego[118]. W wielu przypadkach dziecko staje się „projektem" wychowawczym, w którym nadmiar zajęć pozaszkolnych ma zapewnić mu wszechstronny rozwój. W praktyce jednak prowadzi to do przeciążenia, a nie do harmonijnego wzrostu. Szczególnie narażone na ryzyko są tzw. „rodziny ryzyka" (*risk systems*),[119] które nie tworzą dziecku warunków do eksploracji i zdobywania zróżnicowanych doświadczeń. Ich funkcjonowanie często opiera się na izolacji społecznej, jak i emocjonalnej wynikającej z dążenia do samowystarczalności, ochrony statusu materialnego lub nadmiernej kontroli nad kontaktami dziecka z otoczeniem. Brak doświadczenia różnorodności utrudnia dzieciom budowanie poczucia odrębności i tożsamości, ponieważ pozbawia je punktów odniesienia niezbędnych do określenia własnej wyjątkowości. W globalnym, zindywidualizowanym świecie dorosłych, zaabsorbowanych własnym rozwojem i karierą, dziecko coraz częściej doświadcza emocjonalnego osamotnienia i instrumentalizacji relacji rodzinnych.

[116] A. Oleszkowicz, A. Senejko… dz. cyt., s.30.
[117] A. Giddens, dz. cyt., s. 40-41.
[118] A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej* [w:] *Edukacja regionalna*, red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, Warszawa 2006, s. 25.
[119] Zob. *Wkraczanie w dorosłość…*, dz. cyt., Warszawa 2024, s. 101-106.

Nie bez znaczenia pozostają również ryzyka psychospołeczne i emocjonalne, które towarzyszą dorastaniu w warunkach współczesnej kultury. Brak wsparcia ze strony dorosłych, poczucie niezrozumienia, a także presja społeczna prowadzą do wzrostu zachowań agresywnych, zarówno werbalnych, jak i fizycznych. Agresja ta staje się formą kompensacji frustracji i emocjonalnego napięcia, jej konsekwencją jest osłabienie zdolności adaptacyjnych. Zjawiskiem szczególnie niepokojącym jest narastająca alienacja, samotność młodych ludzi, poczucie wyobcowania i izolacji emocjonalnej, które mogą skutkować powstawaniem osobowości alienacyjnej, charakteryzującej się niezdolnością do nawiązywania autentycznych więzi społecznych. Samotność, przeżywana jako niechciana i dotkliwa pustka, stanowi poważny czynnik ryzyka dla zdrowia psychicznego, sprzyjając uzależnieniom, zachowaniom ryzykownym, trudnościom szkolnym oraz zaburzeniom emocjonalnym.

Wreszcie, jednym z kluczowych problemów współczesnego dzieciństwa jest nadużywanie internetu. Przymus bycia online i traktowanie przestrzeni wirtualnej jako środka kompensacji deficytów emocjonalnych lub narzędzia ucieczki od realności, prowadzą do zaburzeń równowagi między światem cyfrowym a pozawirtualnym. Ucieczka w rzeczywistość cyfrową, motywowana hedonistycznymi i kompensacyjnymi potrzebami, generuje realne szkody w sferze relacji społecznych, edukacji i zdrowia psychicznego. W świetle tych zjawisk dzieciństwo w epoce płynnej nowoczesności jawi się jako kategoria dynamiczna i niejednoznaczna, silnie naznaczona wpływem technologii, mediów i ekonomii. Staje się ono okresem przyspieszonego dojrzewania w warunkach niedojrzałego świata dorosłych – światem, w którym dziecko, pozbawione tradycyjnych punktów odniesienia, zmuszone jest samodzielnie negocjować własną tożsamość i sens istnienia.[120]

Pomimo wielu czynników wpływających na adolescencję oraz osobowość dzieci i młodzieży udało się młodym ludziom wykształcić unikalną dla nich tożsamość nazywaną „globalnym dzieckiem/nastolatkiem" charakteryzująca się własnymi odrębnymi cechami. Pokolenie Z i Alpha żyją i dorastają w świecie sprzeczności, a jednocześnie oni sami są pełni różnego typu dychotomii. Z jednej strony chcą być niezależni od innych, a z drugiej strony są stale podłączeni do urządzeń elektronicznych (smartfonów, smartwatchy, słuchawek bezprzewodowych etc.) oraz internetu, w którym znajdują interesujące ich treści. Chcą być traktowani z szacunkiem, podczas gdy sami często są niesłowni i nie wykazują inicjatywy. Bardzo mocno stawiają na swoją indywidualność i wyjątkowość, a okazuje się, że wiele z nich żyje w bardzo podobny sposób. Kim tak naprawdę jest „globalne dziecko/ nastolatek"?

[120] Por. A. Józefowicz, *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych,* Białystok 2021, s. 77-98; A. Warzocha, *Wychowanie…*, dz. cyt., s. 23-40.

> Kategorię „globalnego nastolatka" coraz częściej można spotkać we współczesnych studiach kulturowych, a postać określana tym mianem oczywiście także w rzeczywistości. Tożsamość takiego nastolatka jest w znacznie mniejszym (lub nawet niewielkim) stopniu kształtowana przez wartości narodowe i państwowe, w znacznie większym – przez kulturę popularną, mass media oraz konsumpcje.[121]

Melosik wskazuje na pierwszą ze sprzeczności wyróżnioną przez Oleszkowicz i Senejko, czyli życie w globalnej wiosce i jednoczesne bycie obywatelem danego kraju z odmiennymi wartościami. Refleksja badacza tak naprawdę jest dużo szersza, gdyż dokonuje on także kolejnych uogólnień dotyczących tego, kim tak naprawdę jest. Globalny nastolatek, niezależnie od kraju i kontynentu, należy do wielkomiejskiej młodzieży z klasy średniej:

> nastolatek żyjący w Paryżu, Warszawie, Los Angeles, Pekinie, Bangkoku jest bardziej podobny do swojego rówieśnika z Sydney, Lagosu, Sztokholmu czy Limy z tej samej klasy niż do osoby w tym samym wieku żyjącej w jego własnym kraju, ale w rodzinie chłopskiej lub robotniczej […]. Więcej jeszcze – powstanie globalnej kultury młodzieżowej powoduje, że nastolatki na całym świecie (włączając w to kraje Trzeciego Świata) są znacząco bardziej podobne do siebie wzajemnie niż do pokolenia swoich rodziców. Globalna kultura popularna i globalna komunikacja, działając w poprzek granic i kontynentów, rozpraszają różnice – narodowe, państwowe, etniczne i językowe.[122]

Zdecydowanie więcej łączy niż dzieli nastolatków z pokolenia Z i Alpha, co jednocześnie ułatwia refleksję nad tym, kim jest współczesne dziecko, jednakże zarazem zasmuca, ponieważ coraz trudniej będzie o znalezienie wyjątkowości i różnic pomiędzy poszczególnymi państwami czy kręgami kulturowymi. Poza wskazanymi powyżej cechami globalnego nastolatka można także wymienić inne, charakterystyczne dla niego atrybuty:[123]

- Jest pragmatyczny, łatwo się komunikuje;
- Jest tolerancyjny dla różnić i odmienności;
- Cechuje go sceptycyzm wobec idei większego zaangażowania, gdyż żyje w obliczu konieczności ciągłej adaptacji i zmian;
- Wszelkie prawdy i wiedza są przez niego stale relatywizowane;
- Nie identyfikuje się ze znaczeniami i wartościami typowymi dla jego społeczności czy kultury;
- Akceptuje mozaikowość i bogactwo świata;
- Może żyć wszędzie, nie odczuwając alienacji, wyższości kulturowej nad tym co lokalne (tożsamość „każda");

[121] Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 141-142.
[122] Tamże.
[123] Por. Tamże, s. 142-154; E. Rzońca, *Pokolenie Z – aktywność na portalach społecznościowych a więzi społeczne,* Warszawa 2023, s. 22-26.

- Trywializuje odmienne konteksty kulturowe;
- Obawia się nudnego, monotonnego życia; jest w ciągłym ruchu;
- Swobodnie potrafi kształtować i modyfikować swoją tożsamość, dostosowując ją do własnych potrzeb;
- Potrzebuje nowych technologii do sprawnego funkcjonowania w codzienności;
- Jest wielozadaniowy, kreatywny, pozostaje pod wpływem wielu bodźców;
- Spotyka się ze znajomymi i przyjaciółmi częściej online niż na żywo;
- W sytuacji zagrożenia jest solidarny z innymi;
- Przyswaja ogrom informacji z różnych serwisów.

Powyższa lista typowych cech i zachowań globalnego nastolatka pokazuje, w jaki sposób może być ukazany potencjalny odbiorca najnowszej prozy dziecięcej i młodzieżowej oraz kim może być uczeń, z którym nauczyciele spotykają się w szkolnym środowisku. Do tego „portretu" warto także dodać perspektywę samych młodych.

Zgodnie z raportem *Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie*[124] pokolenie Z tworzy zróżnicowaną i wewnętrznie niejednorodną grupę, sprzeciwiającą się uproszczonym uogólnieniom i stereotypom. Młodzi podkreślają swoją indywidualność i autentyczność, jednocześnie pozostając świadomymi uczestnikami kultury cyfrowej. Deklarują potrzebę treści wiarygodnych i użytecznych dla nich, wysoko cenią szczerość i transparentność, wykazują krytyczny stosunek do pozornie proekologicznych działań instytucji oraz marek. Najważniejszym priorytetem „Zetek" jest rozwój osobisty, który stawiają nawet ponad tradycyjnie pojmowane wykształcenie. W hierarchii wartości istotne miejsce zajmują również relacje przyjacielskie oraz zdrowie. Rodzina, praca i pieniądze pozostają ważne, lecz nie dominują w systemie wartości, a młodzi Polacy w niewielkim stopniu utożsamiają spełnienie życiowe z założeniem rodziny, zawarciem małżeństwa czy posiadaniem potomstwa.

Omawiane pokolenie cechuje duża świadomość w obszarze zdrowia psychicznego – regularne korzystanie z pomocy psychologów i terapeutów jest traktowane naturalnie i pozbawione jakiegokolwiek tabu. Jednocześnie młodzież wskazuje na wzmożone poczucie presji społecznej oraz trudności w zakresie samooceny, które wynikają między innymi z procesu porównywania się z innymi w mediach społecznościowych.

„Zetki" pozostają pragmatyczne w podejściu do pracy, szukają elastyczności, równowagi między życiem zawodowym i prywatnym oraz bezpieczeństwa finansowego,

[124] A. Landowska, A. Kubik, P. Rogacz-Czerpak, A. Korczak-Malczewska, red. A.Landowska, *Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie. Jakie są polskie Zetki? Insighty o generacji bez generalizacji*, Warszawa 2024, Uniwersytet SWPS & They.pl.

jednocześnie odrzucając model pracy oparty na poświęceniu. Często myślą o własnej działalności i oczekują jasnych warunków zatrudnienia, w tym jawnych widełek płacowych. W relacjach z technologią charakteryzuje ich intensywne funkcjonowanie online; media społecznościowe stanowią centrum codziennych aktywności, jednocześnie generując ryzyko uzależnienia i problemów z koncentracją. Choć „Zetki" dystansują się wobec instytucjonalnych form religijności, pozostają zainteresowane duchowością rozumianą indywidualnie. Wysoko rozwinięta świadomość ekologiczna współistnieje z poczuciem bezsilności wobec kryzysu klimatycznego, a odpowiedzialność za ten stan młodzi często przypisują poprzednim pokoleniom. Mimo że część przedstawicieli generacji wyraża umiarkowany optymizm w kwestii przyszłej sytuacji finansowej, dominuje niepewność związana z przyszłością społeczną i zawodową. Wielu młodych rozważa emigrację w poszukiwaniu lepszych perspektyw. Obraz polskiego Pokolenia Z ukazuje generację świadomą, zdolną do autorefleksji, krytyczną wobec rzeczywistości, ale jednocześnie zmagającą się z lękiem przed przyszłością i poczuciem braku wpływu na globalne procesy.

Ten różnorodny obraz pokolenia pokazuje, jak trudno jest „zamknąć" młodych w sztywnych ramach i opisach. Wszystkie powyższe procesy dorastania i dojrzewania w czasach „płynnej rzeczywistości", odnajdują już od jakiego czasu swoje odbicie w literackim obrazie dziecka i nastolatka.

> Każde dzieło sztuki daje możliwość poznania hipotetycznego odbiorcy, jego gustów i nawyków, postawy moralnej, standardów etycznych, jego wyobrażenia o człowieczeństwie, problemów, z którymi musi się zmagać, wyzwań, wobec których staje. To, co pozostawiły po sobie pokolenia, jest kluczem do wiedzy o ich wierzeniach, rytuałach, doświadczeniach historycznych, kulturze, sposobie postrzegania świata, systemach wartości, strukturze społecznej, radościach i dramatach, życiu i przemijaniu. […] To założenie pozwala na poszukiwanie w prozie inicjacyjnej ostatnich lat dwudziestu odpowiedzi na pytania o portret młodego pokolenia przełomu wieków XX i XXI. Jaki obraz samych siebie znajdują w literaturze ci spośród nastolatków, którzy jeszcze czytają? Kim jest dzisiejsi zbuntowany chłopak, kim pogrążona w rozterkach młodziutka dziewczyna? Jaki jest stan ich duszy? Jakie władają nimi emocje? Jakimi kierują się wartościami? Jakie doświadczenia decydują o ich duchowej, biograficznej i generacyjnej tożsamości?[125]

Leszczyński nawiązuje tą wypowiedzią do jednej z najważniejszych powieści inicjacyjnych przełomu XX i XXI wieku, która odcisnęła duże piętno na młodych czytelnikach i nazywa kolejne generacje „Pokoleniem Nikt"[126]. Termin ten odnosi się do literacko skonstruowanego wizerunku młodzieży przełomu lat 90. poprzedniego stulecia i 2000.,

[125] G. Leszczyński, *Bunt czytelników*, Warszawa 2010, s. 17.
[126] Tamże, s. 17.

ukazanej jako generacja doświadczająca egzystencjalnego kryzysu, co zostało wyraziście zaprezentowane w powieści Tomasza Tryzny *Panna Nikt*.[127] Analiza literackich i kulturowych kontekstów pozwala wskazać szereg cech konstytuujących obraz tego pokolenia, wpisujący się w szerszy dyskurs antropologiczny i socjologiczny dotyczący kryzysu młodości w dobie ponowoczesności.

> Jednym z kluczowych wyznaczników „Pokolenia Nikt" jest egzystencjalne zagubienie oraz kryzys tożsamości. W dobie globalizacji i integracji kulturowej, obok tematyki o charakterze uniwersalnym (międzynarodowym), w szkolnym kształceniu humanistycznym pojawiły się zagadnienia uwzględniające specyfikę tożsamości psychologicznej i społecznej. Do lektur tego kręgu należy niewątpliwie wspomniana już *Panna Nikt* Tomka Tryzny. Oprócz uniwersalnych problemów, z jakimi stykają się dojrzewające dziewczyny: odkrywania własnej odrębności i poszukiwania tożsamości, wspomniana powieść wydobywa istniejące wciąż w polskim społeczeństwie – socjologiczne i kulturowe różnice między wsią i miastem. Bohaterka *Panny Nikt*, kilkunastoletnia Marysia, jest jedną z wielu dziewczęcych postaci pojawiających się w literaturze XX wieku. Problemy społeczne dotyczące dorastania współczesnej młodzieży ukazane zostały wieloaspektowo, zwłaszcza w powieściach dla dziewcząt, w których prym wiodą nie grzeczne i potulne Marysie, lecz mocne charaktery – sprytne, ambitne i inteligentne Klaudyny, „panny z mokrą głową", „dziewczyny wyzwolone".[128]

Bohaterowie literaccy reprezentujący tę generację funkcjonują w świecie pozbawionym stabilnych wartości i punktów odniesienia, co prowadzi do poczucia psychicznej i duchowej bezdomności. Młody człowiek zostaje pozostawiony sam w „labiryncie cierpienia i niepamięci" i zmuszony jest samodzielnie poszukiwać odpowiedzi na fundamentalne pytania egzystencjalne.[129] Towarzyszy temu doświadczenie pustki i poczucia braku sensu pogłębiające dystans wobec świata dorosłych i uniemożliwiające jednoznaczne określenie własnej tożsamości. Wizerunek „Pokolenia Nikt" w literaturze łączy się także z przekonaniem o braku perspektyw i ograniczonych możliwościach sprawczości. W przeciwieństwie do bohaterów klasycznej prozy młodzieżowej, określanych niegdyś mianem „panów świata", współcześni adolescenci zostali pozbawieni iluzji dotyczących uporządkowanego świata oraz jasnych ścieżek życiowych. Sytuacja młodych staje się egzystencjalnym polem walki, prowadzonej nie po to, by osiągnąć sukces, ale w imię zachowania integralności psychicznej. Konfrontacja z rzeczywistością społeczną jest dla bohaterów traumatyzująca, a zwycięstwo (jeśli w ogóle osiągalne) jawi się jako niepełne i niepewne. W obliczu braku nadziei młodzi często sięgają po substancje psychoaktywne, traktując je jako źródło chwilowej ucieczki lub kompensacji emocjonalnych deficytów. Propozycja Leszczyńskiego w pewnych aspektach jest nadal

[127] T. Tryzna, *Panna Nikt,* Warszawa 1994.
[128] D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013, s. 336.
[129] Zob. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 63, 125.

aktualna i wciąż wpisuje się w obraz obecnych generacji, jednak warto by poszukać innych polskich wzorców literackich, które mogłyby posłużyć do opisu pokolenia po 2010 roku.[130]

Kolejnym elementem konstytuującym literacki obraz tego pokolenia jest rozpad więzi i kryzys rodziny. Dom nie jest przedstawiany jako przestrzeń bezpieczeństwa i wsparcia, lecz przeciwnie – jako środowisko opresji, przemocy i emocjonalnego chłodu. Literatura poruszająca tematykę młodości coraz częściej eksponuje destrukcyjne relacje rodzinne, ukazując przemoc fizyczną, psychiczną i emocjonalną jako doświadczenia codzienne, a nie marginalne. Dom rodzinny zostaje zdekonstruowany jako podstawowa przestrzeń socjalizacyjna i przestaje pełnić funkcję ochronną, stając się natomiast źródłem cierpienia. Współczesna proza inicjacyjna, określana metaforycznie przez Leszczyńskiego mianem „strony Tryzny", konsekwentnie odchodzi od schematów fabularnych opartych na optymistycznej wizji dojrzewania i edukacji sentymentalnej. Utwory literackie, wyróżnione w późniejszej części pracy, ukazujące „Pokolenie Nikt", charakteryzują się subiektywizacją narracji, realizowaną poprzez formę pierwszoosobowej relacji, co umożliwia wgląd w świat wewnętrznych przeżyć bohaterów i podkreśla ich emocjonalną autentyczność. Autorzy odważnie podejmują tematy wcześniej pomijane w literaturze młodzieżowej, takie jak uzależnienia, przemoc rówieśnicza, kryzys wartości czy rozpad więzi społecznych. Charakterystyczny jest także brak moralizatorskiego tonu, a teksty te nie oferują łatwych rozwiązań ani jednoznacznych ocen, lecz skłaniają odbiorcę do refleksji i interpretacji. Wizerunek młodego bohatera zyskuje rys buntowniczy, co wiąże się z odrzuceniem konformizmu, jako destrukcyjnego i fałszywego społecznego przystosowania. Literacki obraz „Pokolenia Nikt", choć nacechowany pesymizmem i przesycony doświadczeniem kryzysu, pełni ważną funkcję kulturową i wychowawczą. Literatura prezentująca tę grupę ukazuje złożone problemy współczesnej generacji adolescentów i nie tyle epatuje negatywną rzeczywistością, ile skłania do zmierzenia się z nią w perspektywie refleksyjnej. Jej celem jest nie moralizowanie, lecz inicjowanie dyskusji i wzmacnianie odporności psychicznej czytelnika poprzez konfrontację z trudnymi pytaniami o sens, wartości i tożsamość.[131]

Można dostrzec wiele wspólnych elementów między obrazem dzieci i nastolatków przedstawionym w zreferowanych pracach psychologiczno-pedagogicznych, a tym co zostało opisane już w 2010 roku przez Leszczyńskiego. Obie te diagnozy są w pewien sposób niepokojące, gdyż dużo jest w nich pesymizmu, jednakże nie można zapominać, że obecne

[130] Być może taką powieścią byłaby *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej wydana w 2007 roku, lecz potwierdzenie tej tezy wymagałoby dużo szerszych badań, szczególnie z zakresu czytelnictwa młodzieży.
[131] Por. Tamże, s. 17-30.

pokolenia Z i Alpha, pomimo swej kruchości, często są także bardzo elastyczne i potrafią o siebie zadbać, o ile dostarczy się im odpowiednie narzędzia. Młodzi potrafią wykorzystywać zasoby cyfrowe w wielu życiowych sytuacjach i dość wcześnie wiedzą, co chcą w życiu osiągnąć – co prawda często cele te są powiązane z aspektem materialnym życia. Bardziej istotne jest to, co dorośli (rodzice, nauczyciele) mogą zrobić, żeby wesprzeć młodsze generacje w ich dalszym życiu, a następnie stworzyć odpowiednie warunki do poszukiwania, doświadczania i konstruowania indywidualnej tożsamości. Znajomość czynników wpływających na proces adolescencji jest niezwykle istotny, ponieważ dzięki nim można lepiej zrozumieć, z czym mierzą się uczniowie szkół i spróbować dostosować metody oraz narzędzia do czasów, w których wiedza i wszelkie informacje są na wyciągniecie ręki. Z tego wynika również zmiana myślenia i modyfikacja dotychczasowych paradygmatów uczenia i położenie większego nacisku na kształtowanie kompetencji mogących realnie wpłynąć na jakość życia w kolejnych latach.

1.3.Edukacja (polonistyczna) i szkoła w czasach „płynnej nowoczesności”

Od wielu lat znajdujemy się w kryzysie, który bardzo trudno zauważyć i który może mieć dla naszej obecnej demokratycznej samorządności oraz dla następnych pokoleń tragiczne skutki. Nie chodzi o światowe problemy finansowe (tj. krach na giełdzie amerykańskiej w 2008 rok, inflacja, nierówność ekonomiczna) mające oczywiście ogromny wpływ na nasze codzienne życie, ale o to, co jest związane ze szkołą, nauką, edukacją. Martha Nusbaum w książce *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*[132] zauważa, że w pogoni za zyskiem (przede wszystkim finansowym) wprowadza się zmiany w programach edukacyjnych przynoszące krótkoterminowe korzyści, służące jedynie powiększeniu portfela wielkich firm i koncernów.[133] Zapomina się natomiast o tak bardzo istotnym humanistycznym oraz społecznym aspekcie edukacji, odpowiedzialnym za kształtowanie świadomych i kreatywnych obywateli. Autorka obawia się, że może zabraknąć samodzielnie i krytycznie myślących ludzi, którzy powinni wpływać na otaczającą nas rzeczywistość.

> Edukacja nie służy jedynie kształceniu obywateli. Przygotowuje także ludzi do zawodu i, co ważne, pomaga w wytyczaniu życiowych celów. […] Młodzi ludzie na całym świecie,

[132] M. C. Nussbaum, *Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Warszawa 2016.
[133] Również na polskim gruncie można odnaleźć prace, w których badacze i badaczki zastanawiają się nad rolą humanistów i kształcenia humanistycznego w dzisiejszych czasach. Zob. T. Kostkiewiczowa *Czy świat potrzebuje humanistów?* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, t.1, s. 25-32; D. Michułka, *Wobec wyzwań nowej edukacji humanistycznej – teorie i praktyki lektury* „Polonistyka. Innowacje.” 2022, nr 15, s. 35-45;

> w każdym państwie cieszącym się ustrojem demokratycznym, powinny być wychowywani na uczestników tej formy rządu, w której ludzie mogą zasięgnąć informacji na temat najistotniejszych spraw, z którymi będą musieli się zmierzyć jako wyborcy, a niekiedy jako urzędnicy. Każda nowoczesna demokracja to także społeczeństwo złożone z ludzi zróżnicowanych pod wieloma względami. […] Bez wsparcia ze strony odpowiednio wykształconych obywateli żadna demokracja nie może zachować stabilności. [134]

Amerykańska badaczka snuje niepokojącą wizję dewaluowania nauk humanistycznych, społecznych i artystycznych we współczesnych systemach demokratycznych. Zaznacza jednocześnie, jak istotne jest kształtowanie młodego człowieka w duchu samodzielności, krytycznego myślenia, kreatywności oraz szacunku do innych. Dostrzega także, jak ważne jest zatrzymanie codziennego pędu za tym, co przyjemne i materialne oraz zwraca uwagę na psychiczny i duchowy aspekt życia człowieka.

> Zdajemy się jednak zapominać o duszy, o tym, na czym polega wydobycie z niej myśli oraz połączenie człowieka ze światem w bogaty, subtelny i złożony sposób. Zapominamy, jak dostrzec w drugiej osobie podmiot duchowy, a nie jedynie użyteczne narzędzie lub przeszkodę na drodze do naszych celów; zapominamy, co to znaczy rozmawiać jako istota duchowa z kimś innym, kogo postrzegamy jako osobę o równej głębi i złożoność.[135]

Szkoła[136] jest miejscem, w którym młode osoby pozyskują wiedzę i uczą się korzystania z różnych źródeł, nawiązują różnego typu relacje społeczne, zdobywają nowe umiejętności. Głównym celem powszechnej oświaty jest przygotowanie młodego człowieka do życia we współczesnym świecie, dbanie o jego wszechstronny rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny, fizyczny oraz etyczny. Służą ku temu różnego typu programy kształcenia i programy profilaktyczne wykorzystywane w placówkach edukacyjnych.

Niestety system oświaty pomimo swoich zapisów o stwarzaniu warunków do wszechstronnego rozwoju oraz przyjaznego środowiska, nie gwarantuje możliwości rozwoju realizacji powyższych celów. Przepełnione klasy, nastawienie jedynie na wynik (tzw. punktokracja), duża ilość materiału do realizacji, brak indywidualizacji nauczania sprawiają, że tylko niektórzy nauczyciele chcą i potrafią zrealizować postawione cele. Jednakże nauczyciel w natłoku biurokracji i stojących przed nim wyzwań ma możliwość wykorzystania kompetencji, które mogą wesprzeć go i jego uczniów w procesie edukacyjnym.

---

[134] Tamże, s. 25.
[135] Tamże, s. 22.
[136] W rozprawie zawarte są fragmenty nieopublikowanej pracy magisterskiej *Coaching edukacyjny w kształceniu polonistycznym. Szanse – perspektywy – wyzwania* napisanej pod kierunkiem dr Diany Malinowskiej na Collegium Civitas w Warszawie w 2017 roku.

1.3.1 Edukacja i nauczyciele wobec wyzwań „płynnej nowoczesności”

Coraz częściej zdarza się, że młodemu człowiekowi, również i rodzicom, szkoła nie wystarcza, gdyż sposób przekazywania wiedzy pozostawia wiele do życzenia. Zbyt mała liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na dany przedmiot, za duża liczba osób w klasie nie pozwalające na indywidualną pracę z uczniem, nadmierna biurokracja obciążająca nauczycieli, pośpiech, uczenie pod klucz – to zmory współczesnego nauczyciela utrudniające mu codzienną pracę. Oczywiście nie tylko zmiany administracyjne wpływają negatywnie na nauczycieli. Jak twierdzi Szymański:

> Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych. W latach 60. i 70. XX wieku wiązało się to głównie z procesami urbanizacji i uprzemysłowienia poszczególnych krajów, a także rozwojem kultury masowej. Obecnie głównymi siłami sprawczymi stają się: globalizacja, integracja społeczności różnych krajów, rozwój gospodarki rynkowej, bardzo szybki rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, przemiany kultury oraz postępująca demokratyzacja życia społecznego [...]. Zwiększa się edukacyjne znaczenie zakładów pracy, mediów, instytucji kultury, fundacji i stowarzyszeń oraz innych ośrodków życia publicznego.[137]

W takim kontekście cywilizacyjnym tradycyjny model edukacji, oparty na adaptacji do zastanego świata oraz na przekazie wiedzy o charakterze encyklopedycznym, staje się niewystarczający. Uczenia się nie można sprowadzać do reprodukcji informacji ani utrwalania niezmiennych wzorów zachowań, wręcz przeciwnie – musi ono pełnić funkcję transformacyjną, wspierając sprawczość jednostki i zdolność do krytycznej reinterpretacji rzeczywistości. Kluczowym wyzwaniem współczesnej szkoły staje się zatem rozwijanie kompetencji uczenia się przez całe życie, rozumianego jako proces autonomiczny i świadomy, wymagający zarówno ciekawości poznawczej, jak i motywacji wewnętrznej do eksploracji rzeczywistości. Powinno się wspierać nabywanie umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w kulturze cyfrowej, obejmujących nie tylko sprawność operacyjną w zakresie technologii informacyjnych, lecz także umiejętność krytycznej analizy przekazów medialnych oraz świadomego ich wartościowania. Równolegle współczesne kształcenie powinno sprzyjać rozwijaniu myślenia krytycznego i twórczego, umożliwiającego rozwiązywanie problemów w sposób innowacyjny i odpowiedzialny. Zamiast reprodukować wiedzę, rolą nauczyciela jest stwarzanie warunków do jej konstruowania poprzez refleksję, stawianie pytań i argumentację. Istotnym elementem tego procesu jest rozwijanie kompetencji projektowania, umożliwiającej przekształcanie rzeczywistości w sposób zgodny z potrzebami jednostki i społeczeństwa –

[137] M. J. Szymański, dz. cyt., s. 9.

zdolność ta wiąże się bezpośrednio z kształtowaniem umiejętności samoregulacji poznawczej i emocjonalnej, warunkującej autonomiczność decyzji i odpowiedzialność podmiotową.[138]

W warunkach współczesności konstruowanie tożsamości staje się procesem wymagającym aktywnego i świadomego zaangażowania jednostki. Nie jest już ona dana, lecz musi być nieustannie negocjowana i aktualizowana w odpowiedzi na zmieniające się warunki życia, dlatego też szkoła powinna wspierać proces samopoznania, rozumienia siebie i innych ludzi oraz rozwijać zdolność do przyjmowania różnych perspektyw interpretacyjnych, co stanowi fundament dla budowania otwartości aksjologicznej i dialogiczności społecznej. Jednym z najważniejszych wyzwań współczesnego kształcenia jest konieczność od-uczania się[139], rozumianego jako krytyczne przekraczanie schematów myślowych, a także nawyków interpretacyjnych reprodukowanych przez tradycyjne modele edukacji. Proces ten nie oznacza negacji wiedzy, lecz twórcze jej przekształcenie poprzez refleksję i ponowne nadawanie znaczeń. Edukacja staje się dzięki temu przestrzenią ryzyka poznawczego i egzystencjalnego nazywanym „pięknym ryzykiem", ponieważ otwiera możliwość autentycznego spotkania ze światem i sobą samym. Właśnie w tym sensie kształcenie zawiera w sobie wymiar nadziei – pozwala bowiem nie tylko przystosowywać się do rzeczywistości, lecz także ją współtworzyć.[140]

Życie w świecie ciągłych zmian jest bardzo trudne i może wywoływać w człowieku duży dyskomfort, gdyż sam nie wie lub nie potrafi wytyczyć swojej ścieżki. Jednakże współczesność ze wszystkimi swoimi uwarunkowaniami i różnorodnymi procesami społecznymi, gospodarczymi i technologicznymi przede wszystkim kreuje oraz wymaga od człowieka bycia samosterownym, odważnym, aktywnym, a skupianie się na „wtłaczaniu" człowiekowi encyklopedycznej wiedzy nie rozwija umiejętności samodzielnego myślenia i radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami[141] Ogromna ilość napływających zewsząd informacji wymaga od każdej jednostki bardzo dużych umiejętności filtrowania i dobierania ich do swoich indywidualnych potrzeb. Trudno jest oddzielić młodemu człowiekowi informacje przydatne w jego przyszłym życiu od tych, które są jedynie realizacją programów nauczania. Dlatego też właściwe kształcenie nie powinno dotyczyć wyłącznie młodych pokoleń ma pobudzić do poszukiwania własnych ścieżek w życiu, ponieważ uczenie się jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka. Współcześnie zbliżamy się również do sytuacji,

[138] Por. Z. A. Kłakówna, *Szkoła na XXI wiek…*, „Polonistyka. Innowacje" 2018, nr 3, s. 191-208.
[139] Zob. T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Katowice 2022, s. 72-73.
[140] Por. Tamże, s. 60-75.
[141] J. Nowosielska, D. Bartnicka, *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania edukacji XXI wieku,* Warszawa 2016, s.7.

w których niemalże każda osoba będzie kształciła się przez całe życie (ang. LLL – *lifelong learning*) stale lub dorywczo, z większym lub mniejszym natężeniem, grupowo lub indywidualnie. Kształcenie i samokształcenie stają się bardzo ważnym elementem biografii człowieka, gdyż realizowanie własnych celów (nie tylko edukacyjnych) zapewnia poczucie zdobywania osiągnięć, jednocześnie podtrzymując świadomość dystansu, jaki wciąż należy przekraczać i pokonywać.[142]

Współczesna szkoła przechodzi wiele przemian od tych związanych z postępującą cyfryzacją społeczeństwa, poprzez zmiany w wychowaniu dzieci i młodzieży, kończąc na reformach wprowadzanych przez państwo. W dobie ciągłych przeobrażeń funkcja systemu edukacji wciąż pozostaje ta sama – edukowanie i wychowywanie młodego człowieka oraz przygotowanie go do codziennego życia. Szkoła powinna kształtować ogólną postawę otwartości poznawczej, której towarzyszy ciągły wysiłek zdobywania i porządkowania swojej wiedzy. Kolejnym istotnym zadaniem szkoły jest kształcenie umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy dla lepszego funkcjonowaniu w życiu w taki sposób, aby żaden uczeń nie stał się funkcjonalnym analfabetą, który nie potrafi posługiwać się zdobytą wiedzą oraz umiejętnościami.[143]

Wzrost wskaźników scholaryzacji widoczny w ostatnich latach niewątpliwie powinien cieszyć, z drugiej jednak strony umasowienie edukacji nie idzie w parze ze wzrostem poziomu kształcenia i powoduje obniżenie standardów. Dlatego też niezbędna jest modyfikacja poglądów nauczycieli oraz osób zajmujących się edukacją, gdyż każdy z nich musi podjąć wyzwanie zmiany swojego sposobu uczenia. Trudno wyobrazić sobie nauczyciela, który będzie przygotowywał swoich wychowanków do życia w zglobalizowanym świecie, podczas gdy sam nie do końca potrafi się w nim poruszać, dlatego też należy zredefiniować rolę osób uczących we współczesnym systemie oświaty.

W tradycyjnym modelu edukacji nauczyciel pełnił funkcję transmitera wiedzy i strażnika obowiązujących kanonów (nie tylko literackich), natomiast w realiach społeczeństwa informacyjnego, globalizacji i neoliberalnych mechanizmów wpływających na obieg informacji, jego rola uległa zasadniczej transformacji. Powinien on być depozytariuszem treści, a staje się moderatorem procesu samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów oraz inicjatorem ich intelektualnej i aksjologicznej autonomii. Współcześnie jego zadania sytuują się na styku dydaktyki i wychowania, a ich realizacja wymaga kompetencji umożliwiających

[142] M. J. Szymański, dz. cyt., s.6.
[143] Por. M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze.* Warszawa 2011, s. 10-21.

funkcjonowanie w warunkach nieustannej zmiany, niepewności i złożoności.[144] W obszarze kształcenia nauczyciel powinien wspierać rozwój zdolności poznawczych wyższego rzędu, warunkujących świadome uczestnictwo w kulturze wiedzy i informacji. Proces nauczania przestaje polegać na przekazywaniu gotowych treści, a przekształca się w inicjowanie myślenia problemowego oraz uczenie metod eksploracji i dochodzenia do samodzielnych rozstrzygnięć, poprzez wspieranie konstruowania pojęć, umiejętności łączenia faktów, rozwijanie sprawności argumentacyjnych, planowania działań i zarządzania własnym procesem uczenia się. Tym samym rozwija kompetencje projektowe, uznawane obecnie za kluczowe dla świadomego kształtowania własnego życia zawodowego.[145]

Nauczanie w warunkach ponowoczesności wymaga również rozwijania myślenia krytycznego i twórczego, które umożliwia analizę złożonej rzeczywistości, jej wartościowanie oraz podejmowanie działań innowacyjnych. W tym kontekście nauczyciel powinien stymulować rozwój intelektualny uczniów poprzez inspirowanie ich do samodzielnego poszukiwania rozwiązań, uczenia się poprzez doświadczenie i konfrontowanie się z sytuacjami problemowymi wymagającymi refleksji, elastyczności i kreatywności. Edukacja staje się zatem przestrzenią dialogu, współpracy i wymiany argumentów, a nie biernej reprodukcji wiedzy. Jednym z nieodzownych wymiarów profesjonalizmu współczesnego pedagoga jest troska o rozwijanie kompetencji medialnych i technologicznych. Uczniowie funkcjonują w przestrzeni cyfrowej i podlegają intensywnym wpływom kultury audiowizualnej, dlatego szkoła musi przygotowywać ich do świadomego uczestnictwa w tej rzeczywistości. Odpowiedzialność nauczyciela obejmuje zatem kształtowanie umiejętności krytycznej analizy przekazów medialnych, ocenę wiarygodności informacji, właściwe odczytywanie tekstów polisemiotycznych oraz refleksyjny udział w komunikacji cyfrowej.[146]

Zadania szkoły i systemu edukacji nie ograniczają się jednak do wymiaru poznawczego, ponieważ zgodnie z humanistyczną tradycją, jest on procesem integralnego rozwoju osoby, a nauczyciel wspiera ucznia w budowaniu tożsamości, rozwijaniu autonomii i kształtowaniu dojrzałości. W płynnej nowoczesności, w której zanika stabilność wzorców kulturowych, a jednostka zmuszona jest do ciągłej redefinicji siebie, pedagog pełni pewnego rodzaju funkcję przewodnika w procesie samowychowania, wprowadza w świat relacji społecznych, rozwija kompetencje komunikacyjne, uczy empatii oraz odpowiedzialności za drugiego człowieka, tym samym przyczyniając się do kształtowania postaw prospołecznych, otwartości na dialog

[144] M. J. Szymański, dz. cyt., s. 120-123.
[145] M. Sztaba*, Zadania nauczyciela*…, dz. cyt., s.15.
[146] Por. Z. A. Kłakówna, dz. cyt.; M. Sztaba, *Zadania…*dz. cyt., s. 12-20.

i gotowości do współdziałania. W duchu pedagogiki krytycznej i hermeneutyki[147] edukacji, nauczyciel powinien również poddawać refleksji obowiązujące normy i założenia systemu oświaty oraz inicjować procesy zmiany. Przestaje być wykonawcą narzuconych procedur stając się współtwórcą szkoły jako przestrzeni autentycznego spotkania, otwartej na różnorodność perspektyw i interpretacji. Jego zadaniem jest kreowanie sytuacji edukacyjnych, które prowadzą ucznia do samodzielności intelektualnej i moralnej. Warunkiem realizacji tak rozumianej misji jest gotowość do samokształcenia, pokora oraz umiejętność ciągłego rewidowania własnego stanowiska. Dlatego współczesny nauczyciel musi być tym, kto nie tylko uczy, lecz także sam pozostaje w procesie uczenia się.[148]

1.3.2 Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu

Edukacja polonistyczna pełni w systemie oświaty istotną rolę, której celem jest przygotowanie ucznia do odbioru językowej rzeczywistości oraz tworzenia tekstów, a także zapoznanie go z tradycją kulturową kraju. Poza przekazywaniem wiedzy oraz kształceniem sprawności językowo-literackich, jej ważnym zadaniem jest także wychowanie wrażliwego człowieka dostrzegającego i akceptującego potrzeby innych, wartości i poglądy bez względu na rasę, narodowość czy status społeczny. Poprzez zaznajamianie się z tradycją literacko-kulturową uczeń powinien zdobyć również umiejętności komunikacyjne, rozpoznawania własnych emocji, wyrażania ich oraz nawiązywania relacji z drugim człowiekiem.[149] Edukacja polonistyczna, podobnie jak jego szkolna reprezentacja pod nazwą przedmiotu język polski, jest bardzo pojemnym i płynnym pojęciem[150], dlatego też na początku warto określić, co się na nią składa i jakie może rodzić to komplikacje. Bliska jest tutaj konstatacja Zenona Urygi, który pisze, że:

> nasz obraz świata jest kształtowany w dużej części przez język i teksty – są one zarówno źródłem problemów (na przykład w wypadku mowy nienawiści czy wykluczenia), jak i diagnozy problemów oraz propozycji rozwiązań. Polonistyka ma właściwe zasoby, aby poprzez świat tekstów wprowadzać do utekstowionego świata, co oczywiście od dawna robi. […] język polski jest przedmiotem węzłowym, integrującym, zastępującym siłą rzeczy przedmioty, których w szkole nie ma (jak psychologia czy socjologia) albo które są obecne marginalnie (jak etyka czy filozofia). Ta integracja sprzyja patrzeniu z wielu perspektyw na świat, toteż jako przedmiot węzłowy i podstawowy język polski nie powinien uciekać od wyzwań współczesności, ale je podejmować, nawet kosztem rozwijania tradycyjnych (często

[147] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura*…, dz. cyt, s. 28-44.
[148] Por. T. Sławek, dz. cyt., s. 35-40.
[149] Por. A. Janus-Sitarz, *Edukacja polonistyczna wobec Innego,* Kraków 2014, s. 9-29.
[150] Zob. Z. Uryga, *Wymiary przedmiotu* [w:] *Metodyka literatury*, wyb. J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz Warszawa 2001, t. 1, s.233-234

już anachronicznych) specjalistycznych obszarów i problemów. […] nie ma chyba innego przedmiotu szkolnego, który umożliwiałby zasadne zajmowanie się różnorodnymi tekstami, a za ich sprawą wielorakimi przekonaniami i uczuciami, tematami i problemami. To na lekcjach polskiego można zmierzyć się z tymi kwestiami, które wymykają się ścisłej przedmiotowej klasyfikacji i mają charakter interdyscyplinarny.[151]

Maciej Michalski dowodzi, że szkolny język polski wykracza daleko poza literaturę oraz język, sięgając do innych nauk humanistycznych i społecznych. Badacz w swoim artykule odnosi się przede wszystkim do poziomu szkół średnich, ale tak naprawdę jego refleksję można odnieść także do szkół podstawowych, w których także potrzebna jest interdyscyplinarność spojrzenia, chociaż głównymi filarami wciąż pozostają: kształcenie literackie i kształcenie językowe dokładnie opisane w obowiązującej podstawie programowej[152] do języka polskiego. Poza wyrażonymi wprost obszarami kształcenia, inny badacz – Zenon Uryga – w złożoności przedmiotowej języka polskiego uwzględnia cztery[153] inne wymiary: instrumentalny – związany umiejętnościami czytania, pisania i mówienia; historyczny – uwzględniający treści związane z dziedzictwem kulturowym i wychowawczym przeszłości; filozoficzno-społeczny – nawiązujący do kontekstu psychologicznego, aksjologicznego i społecznego rzeczywistości oraz estetyczny, którego celem jest pokazanie wartości artystycznych poznawanych utworów literackich. Interdyscyplinarność języka polskiego przekłada się także na szczegółowe treści nauczania.

Treści kształcenia właściwe przedmiotowi wynikają z antropocentrycznej konstrukcji. Nic mogą być zatem prostym przenoszeniem struktury wiedzy poszczególnych dyscyplin polonistycznych czy humanistycznych, na które przedmiot się otwiera. Wymagają wyboru i wzajemnego wiązania, uwzględniającego – odpowiednio do etapu edukacji – odmienne dominanty zadań. Wymagają też precyzyjnego, lecz na tyle ogólnego formułowania, aby pozostawiać wystarczająco wiele miejsca samodzielnym decyzjom nauczyciela.[154]

Uryga pokazuje, że w centrum zainteresowania języka polskiego stoi człowiek – nie tylko jego przeszłość i dotychczasowa działalność, ale także współczesny, żywy uczeń wraz ze

[151] M. Michalski, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 30-31.
[152] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dz.U. 2017, poz. 356. *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz szkoły policealnej*. Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854. W dalszych częściach pracy wymienione dokumenty będą często przywoływane i omawiane dokładniej, dlatego też dla porządku, każdy zapis odnoszący się do nich będzie dotyczył tychże rozporządzeń.
[153] Zob. Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1995.
[154] Tamże, s. 30.

swoimi potrzebami, dlatego jest także potrzebny samodzielny nauczyciel umiejący połączyć różne zagadnienia i dopasować je do umiejętności i potrzeb swoich podopiecznych, co rodzi sporo wyzwań na poziomie odpowiedniego przygotowania pedagogicznego.

> Wielowymiarowy charakter i niezwykle szeroki zakres treści przedmiotu stawia przed systemem edukacyjnym dwa bardzo trudne do spełnienia warunki. Pierwszy dotyczy kształcenia nauczycieli, którzy powinni posiadać nie tylko rozległą, a zarazem przydatną i funkcjonalną wiedzę, ale również świadomość dydaktyczną i kompetencje w zakresie różnorodnych zadań kształcenia. Drugi wymaga uznania wyjątkowej roli języka polskiego jako przedmiotu odpowiedzialnego za formację duchową młodego pokolenia, za jego socjalizację i sprawnościowe przygotowanie do społecznego komunikowania się, za poziom uczestnictwa w kulturze. Uznanie to, zrozumienie wielości i wagi zadań wymagających stałego ćwiczenia, powinno się wyrazić odpowiednim przydziałem godzin lekcyjnych, zapobiegającym mechanicznej redukcji wymiarów przedmiotu. [155]

Nauczyciel języka polskiego powinien być osobą wszechstronną, która potrafi korzystać z różnych źródeł oraz czerpać inspirację z otaczającego świata. Na poziomie ideowym polonista jest przewodnikiem po tekstach kultury oraz współwychowawcą, jednak nie można zapominać, że w pewnym sensie jest także opiekunem mającym zapewnić bezpieczeństwo dzieciom i urzędnikiem państwowym respektującym narzucone przepisy prawne, w tym również, podstawę programową.

Zgodnie z przywołanym dokumentem nauczyciel realizuje cele i treści nauczania sformułowane w czterech głównych obszarach (identyczne dla szkoły podstawowej i ponadpodstawowej): kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi, samokształcenie.

1. Kształcenie literackie i kulturowe. Ten obszar koncentruje się na czytaniu przede wszystkim utworów literackich i (dużo rzadziej) innych tekstów kultury, rozwijając wrażliwość aksjologiczną i estetyczną uczniów. Główne cele i treści obejmują:

- wprowadzanie w świat wartości, takich jak: solidarność, altruizm, patriotyzm czy szacunek dla tradycji;
- wychowanie ku wartościom – budowanie własnej hierarchii dobra i zła oraz odnajdywanie wartości uniwersalnych w tekstach literackich;
- poznanie najważniejszych (kanonicznych[156]) utworów literackich i tekstów kultury – obejmujących dzieła literatury polskiej i światowej od starożytności po współczesność, reprezentatywne dla różnych gatunków;

[155] Tamże.
[156] O problemie kanonu literackiego będzie mowa w dalszej części pracy.

- analizę i interpretację utworów literackich w kontekstach egzystencjalnych, aksjologicznych i historycznych;
- edukację kulturową – przygotowanie ucznia do świadomego uczestnictwa w kulturze narodowej i europejskiej;
- interdyscyplinarność – integrowanie wiedzy z zakresu filozofii, historii, sztuki, muzyki czy mediów.

2. Kształcenie językowe. Kształcenie językowe jest kluczowym filarem edukacji polonistycznej i ma charakter zarówno praktyczny, jak i formacyjny. Obejmuje ono:
- rozwój sprawności komunikacyjnych (mówienia, pisania, czytania, słuchania);
- przyswajanie wiedzy o języku (gramatyki, słownictwa, ortografii, fonetyki, stylistyki i kultury języka);
- wzbogacanie zasobu leksykalnego;
- rozwijanie świadomości językowej, rozumienia wartości języka ojczystego i jego znaczenia w budowaniu tożsamości;
- kształcenie w zakresie języka edukacji szkolnej niezbędnego w uczeniu się innych przedmiotów;
- uwzględnianie kontekstu regionalnego i międzykulturowego języka, promującego postawy otwartości i tolerancji językowej.

3. Tworzenie wypowiedzi. Obszar ten obejmuje kształcenie umiejętności formułowania spójnych, logicznych i dostosowanych do sytuacji komunikacyjnych wypowiedzi ustnych oraz pisemnych. W ramach tego obszaru wyróżnia się:
- kształcenie retoryczne i komunikacyjne, czyli rozwijanie umiejętności argumentowania, formułowania opinii i prowadzenia dyskusji;
- tworzenie dłuższych tekstów o charakterze użytkowym i naukowym (rozprawka, przemówienie, esej);
- sprawne posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych – prywatnych, publicznych i zawodowych.

4. Samokształcenie. Ten obszar przygotowuje uczniów do samodzielnego uczenia się oraz funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym. W ramach tego obszaru można wydzielić:
- edukację informacyjną i medialną – umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji;
- rozpoznawanie manipulacji językowej i zjawisk takich jak postprawda, stereotyp czy nowomowa;
- rozwijanie kreatywności, myślenia logicznego i krytycznego;

- kształcenie kompetencji społecznych i zawodowych – komunikatywności, współpracy, rozwiązywania problemów, samoorganizacji i otwartości międzykulturowej.

Uczenie języka polskiego ma na celu rozwijanie wszechstronnych kompetencji humanistycznych, umożliwiających świadome i odpowiedzialne uczestnictwo w życiu społecznym i kulturowym. Poprzez kształcenie językowe i literackie uczniowie uczą się nie tylko sprawnego posługiwania się językiem, ale także rozumienia świata wartości, tradycji i symboli, które współtworzą ich tożsamość. Powyższy syntetyczny opis celów i treści kształcenia dla szkoły podstawowej i średniej mają pokazać, jakie są główne cele edukacji polonistycznej wykraczające często poza tradycyjnie rozumiane ramy podziałów na literaturę i język. Trudno jest uczyć o odbiorze dzieła literackiego i użyciu języka, nie znając kontekstu społeczno-kulturowego czy historycznego, dlatego też siłą rzeczy nauczyciele języka polskiego muszą sięgać do innych dziedzin, aby wesprzeć uczniów w objaśnianiu dawnego i współczesnego świata. Niestety język polski jako przedmiot szkolny bardzo rzadko sięga po to, co aktualne i ważne dla uczniów, ponieważ przy obecnym kształcie oraz zapisach podstawy programowej (szczególnie w szkole średniej) trudno jest znaleźć przestrzeń na rozmowę o wyzwaniach, jakie stawiają przed nami dynamiczna teraźniejszość i trudna do przewidzenia przyszłość.[157] W tej części pracy omówione zostaną współczesne problemy szkolnej edukacji polonistycznej. Analiza rozpocznie się od przedstawienia filaru językowego, który stanowi podstawę każdego aktu komunikacyjnego, w tym także literackiego. Następnie zostanie przedstawiony filar literacki, który ze względu na literaturoznawczy charakter rozprawy będzie stanowił główny punkt odniesienia w dalszych rozważaniach. Należy jednak podkreślić, że wiele wyzwań i trudności dotyczy równocześnie obu obszarów edukacji polonistycznej, zarówno językowego, jak i literackiego.

[157] M. Michalski, *Polonistyka…*, dz. cyt., s 63-65.

1.3.3 Kryzysy i wyzwania szkolnej lingwodydaktyki

Edukacja językowa (czy też lingwodydaktyka[158]) stanowi integralny komponent kształcenia polonistycznego i ma charakter wielowymiarowy: z jednej strony pełni funkcję instrumentalną[159], ukierunkowaną na rozwój praktycznych sprawności komunikacyjnych, z drugiej – posiada wymiar formacyjny, związany z kształtowaniem tożsamości, myślenia oraz postaw etycznych.[160] W ujęciu narzędziowym jej podstawowym celem jest doskonalenie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów, rozumianej jako umiejętność sprawnego posługiwania się językiem w mowie i piśmie, a także świadome odbieranie i tworzenie różnych tekstów kultury. Ważnym elementem tego procesu jest systematyczne rozwijanie wiedzy o języku, obejmującej zagadnienia gramatyczne, leksykalne, ortograficzne i fonetyczne, która stanowi niezbędne zaplecze do kształtowania poprawności językowej oraz wzbogacania zasobu słownictwa. Równie istotne jest rozwijanie świadomości językowej[161], czyli refleksyjnego stosunku do języka jako narzędzia komunikacji, nośnika wartości kulturowych oraz jednego z kluczowych elementów tożsamości narodowej.[162]

Wymiar formacyjny edukacji językowej polega na kształtowaniu człowieka zdolnego do odpowiedzialnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Sprzyja ona kształtowaniu umiejętności prowadzenia dyskusji, wyrażania opinii oraz obrony własnego stanowiska przy jednoczesnym szacunku dla rozmówcy. Język, będąc podstawowym medium myślenia, umożliwia artykulację poglądów, wyrażanie emocji oraz prowadzenie dialogu. W tym kontekście szczególnie ważne jest rozwijanie odpowiedzialności za słowo i wrażliwości na jego etyczny wymiar,[163] co wiąże się z przeciwdziałaniem wulgaryzacji języka oraz uczeniem zasad kultury języka i etykiety komunikacyjnej. Edukacja językowa pełni także istotną funkcję tożsamościową, ponieważ umożliwia budowanie więzi z tradycją narodową, wspólnotą kulturową i rodzinną oraz sprzyja rozumieniu własnego miejsca w świecie.

Wobec przemian cywilizacyjnych i dynamicznego rozwoju technologii, lingwodydaktyka nabiera również znaczenia w kontekście kompetencji medialnych

---

[158] Zob. J. Nocoń, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego* „Lingwistyka Stosowana" 2015, nr 2, s. 49-64; J. Nocoń, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku: konteksty – koncepcje – dylematy*, Opole 2018.

[159] Z. Uryga, *Godziny…*, dz. cyt., s. 15-19.

[160] J. Nocoń, *Problemy…*, dz. cyt., s. 63.

[161] Zob. K. Maćkowiak: *Świadomość językowa – problem definicji*, „Poradnik Językowy" 2011, nr 2, s. 5-23.

[162] Por. M. Rusek, *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji***,** *Polonistyka dziś…*dz. cyt., s. 448-450.

[163] J. Puzynina, *O języku wartości w szkole,* „Polonistyka" 1996, nr 4, s. 196-201; A. Mikołajczuk *Możliwości i ograniczania kształtowania postaw poprzez język w szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, red. taż, Lublin 2013, s.169-192.

i cyfrowych. Współczesny uczeń funkcjonuje w środowisku informacyjnym zdominowanym przez przekazy multimedialne oraz komunikację cyfrową, dlatego proces dydaktyczny musi uwzględniać rozwijanie umiejętności selekcji, analizy i krytycznej oceny informacji pochodzących z różnych źródeł. Istotne jest także wyposażenie uczniów w umiejętność rozpoznawania takich zjawisk jak: manipulacja językowa, mowa nienawiści oraz dezinformacja, co umożliwia świadome i odpowiedzialne funkcjonowanie w przestrzeni publicznej, również tej wirtualnej. W tym kontekście edukacja językowa zbliża się do dydaktyki języków obcych, między innymi poprzez zastosowanie elementów metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)[164], która integruje naukę treści przedmiotowych z rozwijaniem kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Szczególnym wyzwaniem współczesnej edukacji językowej są warunki wielokulturowości i migracji, które wpływają na zróżnicowanie doświadczeń językowych uczniów. Coraz większe znaczenie zyskuje w tym kontekście język edukacji szkolnej (JES-PL)[165], czyli odmiana funkcjonalna języka polskiego stosowana w procesie dydaktycznym, inna od języka codziennej komunikacji. Jej znajomość jest niezbędna do efektywnego uczestnictwa w życiu szkolnym, ponieważ stanowi narzędzie zdobywania wiedzy i formułowania wypowiedzi w stylu naukowym. Edukacja językowa powinna ponadto respektować zróżnicowanie regionalne i dialektalne polszczyzny, ukazując je jako zjawiska kulturowo bogate i dynamiczne. W środowiskach egzolingwalnych, takich jak polskie szkoły na Wileńszczyźnie, nauczanie języka polskiego wymaga dodatkowej wrażliwości międzykulturowej oraz uwzględnienia specyfiki sytuacji dwujęzyczności lub wielojęzyczności uczniów, która może stać się zasobem motywującym do pogłębiania kompetencji językowej.[166]

Lingwodydaktyka jest procesem złożonym, przekraczającym ramy tradycyjnie pojmowanej dydaktyki języka, łączy w sobie funkcje poznawcze, komunikacyjne, aksjologiczne i kulturowe, a jej celem jest przygotowanie młodego człowieka do sprawnego, odpowiedzialnego i etycznego uczestnictwa w świecie, w którym język pozostaje podstawowym narzędziem porozumiewania się, poznawania rzeczywistości i budowania relacji

---

[164] Zob. B.K. Jędryka*, CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, „Z problematyki kształcenia językowego" 2022, t. VIII, s. 158-182; M. Rzeszutko-Iwan, *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka – w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2016, nr 23, s. 97–113.

[165] A. Seretny, *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Kraków 2024; B. K. Jędryka, *Jak uczyć języka zadań szkolnych? Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, „Języki obce w szkole" 2025, nr 3, s. 17-28.

[166] Por. J. Nocoń, *Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie – o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku* [w:] *LEKCJA POLSKIEGO Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku,* red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobaliss, Poznań 2021, s. 251-263.

społecznych. Wieloaspektowość akademickiej nauki o języku rodzi wiele trudności nie tylko na poziomie uniwersyteckim, ale przede wszystkim szkolnym, na którym bardzo trudno jest połączyć naukową refleksję z praktyką dydaktyczną. Bowiem, chociaż badania naukowe dostarczają nowych propozycji metodycznych, to ich implementacja w szkole bywa ograniczona. Jednym z kluczowych obszarów problemowych w tej perspektywie są dylematy teoretyczno-metodologiczne. Lingwodydaktyka mierzy się z koniecznością pogodzenia podmiotowości, akcentującej indywidualny rozwój ucznia i jego doświadczenia językowe, z perspektywą przedmiotową, która koncentruje się na systematycznym przekazywaniu wiedzy o języku. Współcześnie stawia się pytania o zasadność utrzymywania tradycyjnego modelu dydaktyki opartego na transmisji wiedzy oraz o potrzebę wypracowania nowej funkcjonalno-komunikacyjnej koncepcji nauczania języka polskiego. Szczególnej refleksji wymaga także relacja między kształceniem językowym a literackim – obszarami, które od lat funkcjonują oddzielnie, mimo że w praktyce dydaktycznej powinny tworzyć zintegrowaną całość. Praktyka dydaktyczna coraz częściej funkcjonuje niezależnie od teorii lub wręcz wbrew niej, odwołując się do bezrefleksyjnego doświadczenia i rutyny nauczycielskiej. Wynika to między innymi z kryzysu lingwodydaktyki akademickiej, która w niewielkim stopniu pełni dziś funkcję teoriotwórczą i aplikacyjną, a także z komercjalizacji rynku wydawniczego, prowadzącej do dominacji podręczników o niskiej wartości dydaktycznej.[167]

Poza trudnościami w transferze wiedzy z poziomu akademickiego na szkolny lingwodydaktyka stoi przed mnóstwem innych wyzwań wewnątrz- i pozaszkolnych, a szczególnie problematyczny jest stan szkolnej nauki o języku. Po reformie edukacji w 1999 roku ograniczono znaczenie nauczania gramatyki i wiedzy o języku, co doprowadziło do osłabienia świadomości językowej uczniów. Próba przywrócenia tego obszaru w podstawie programowej z 2008 roku, poprzez kategorię „świadomości językowej", okazała się nieskuteczna, ponieważ pojęcie to było niejasne i trudne do operacjonalizacji w praktyce dydaktycznej. [168] Pomimo deklaratywnego wprowadzenia podejścia funkcjonalnego, w szkolnej praktyce nadal dominuje tradycyjne podejście systemowo-gramatyczne, często o charakterze normatywnym. Natomiast funkcjonalność nauczania pozostaje pozorna. Jedną z przyczyn tej sytuacji jest brak odpowiednich opracowań teoretycznych oraz niewystarczające przygotowanie merytoryczne nauczycieli w zakresie funkcjonalnego opisu języka.[169]

[167] Por. J. Nocoń, *Problemy i dylematy…*, dz. cyt., s. 59-64.
[168] Por. Tamże, s. 50-53.
[169] Zob. J. Nocoń, *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2020, t. 11, s. 27–38.

Kolejny obszar zagrożenia stanowi kształcenie umiejętności pisania. Współczesna szkoła zmaga się z niskim poziomem kompetencji piśmienniczych uczniów, charakteryzujących się ubogą strukturą składniową wypowiedzi, ograniczonym zasobem słownictwa oraz brakiem umiejętności budowania spójnych, logicznych tekstów. Pogłębiają się zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego oraz hybrydyzacji języka pisanego, łączącego cechy stylu mówionego (tzw. nowa oralność[170]) z formą pisemną. Zaburzenia linearności myślenia wynikające z dominacji przekazów multimedialnych utrudniają uczniom rozwijanie akademickiego stylu pisania i refleksji abstrakcyjnej. Jednocześnie w dydaktyce utrwala się zjawisko schematyzacji wypowiedzi – uczniowie konstruują swoje teksty według szablonowych wzorców szkolnych, tracąc indywidualność i kreatywność językową. W kontekście kompetencji pisania nie można także zapomnieć o opisywanych już wpływach globalnych procesów cywilizacyjnych, takich jak: dominacja kultury masowej, rozwój mediów i globalizacja komunikacji prowadzą do ekspansji języka potocznego oraz osłabienia prestiżu języka literackiego. W rezultacie osłabieniu ulega piśmienność, rozumiana jako umiejętność posługiwania się tekstem pisanym w sposób logiczny, spójny i refleksyjny. Jednocześnie obserwuje się marginalizację wartości humanistycznych oraz kształtowanie się nowych wzorców komunikacyjnych nacechowanych często uproszczeniem, emocjonalnością i agresją werbalną. Coraz większym wyzwaniem staje się także edukacja dzieci z doświadczeniem migracyjnym i wielojęzycznym, które posiadają ograniczone kompetencje w zakresie języka polskiego jako języka edukacji szkolnej.[171]

Należy jednak pamiętać o tym, że nie tylko uczniowie mają trudności w zakresie świadomości językowej i używania języka, ponieważ problem ten jest także zauważalny na poziomie przygotowywania przyszłych nauczycieli polonistów. Jak zauważa Helena Synowiec:

> Słabą kompetencję językową ujawniają coraz częściej studenci polonistyki, przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego. Wiadomo, że w toku nauki w 3-letnim liceum [obecnie 4-letnim, lub 5-letnim technikum – przyp. M. M.] tylko sporadycznie byli oni zaznajamiani z wiadomościami o języku, nie pozwalał na to bowiem niewielki wymiar godzin wyznaczonych na nauczanie języka polskiego oraz obszerny zakres materiału literacko-kulturowego. Z tej samej przyczyny poloniści nie wprowadzali na tym etapie edukacji ćwiczeń poprawnościowych (zakładano milcząco, że normy gramatyczne i ortograficzne młodzież dobrze opanowała w szkole podstawowej i gimnazjum). Dlatego studentom – przyszłym polonistom brakuje nie tylko kompetencji językowej, ale często także motywacji do poznawania języka. Przed osobami prowadzącymi zajęcia z dydaktyki języka staje więc zadanie przekonania studentów polonistyki, że wiedza o języku – jego budowie, mechanizmach działania i funkcjach jest potrzebna każdemu wykształconemu Polakowi, by mógł świadomie posługiwać się

[170] Zob. A. Dąbrowska, *Piśmienność młodzieży w epoce nowej oralności*, Warszawa 2023, s. 137-182.
[171] Por. J. Nocoń, *Kształcenie umiejętności pisania w edukacji polonistycznej w XXI wieku – od sprawności do kreatywności*, „Polonistyka. Innowacje" 2021, nr 14, s. 75–86.

> polszczyzną. Budowanie kompetencji wykonawczych (sprawności) bez uwzględnienia tej wiedzy prowadzi często do bezrefleksyjnego pragmatyzmu, a rozwijanie świadomości językowej nie jest możliwe bez zaznajomienia uczniów ze strukturą i funkcjonowaniem systemu języka.[172]

Badaczka zauważa także, że przyszli nauczyciele sami nie mają zazwyczaj dobrych wzorców w doświadczeniach edukacyjnych w zakresie nauki o języku w szkole. Często przygotowane przez nich lekcje mają charakter odtwórczy, wykładowy i teoretyczny, nie odnoszą się one do nowych podejść w edukacji językowej, a w szczególności nie pokazują funkcji użytkowo-komunikacyjnej języka ojczystego.[173] Opisana już wcześniej lingwodydaktyczna tradycja szkolna, reforma edukacji z 2017 roku oraz powiązane z nią egzaminy centralne (egzamin ósmoklasisty, matura) nie ułatwiają nauczycielom pokazywania i uczenia języka, jako narzędzia do porozumiewania się w różnych sytuacjach. Zapisy Podstawy programowe*j* zostały tak skonstruowane, że wymaga się od uczniów, a tym samym nauczycieli, znajomości teorii języka i wiedzy z zakresu gramatyki opisowej, co zostało mocno skrytykowane przez środowisko akademickie.[174] Zofia Agnieszka Kłakówna w swoich wykładach metodycznych[175] rozbraja edukacyjne mity dotyczące kształcenia językowego pokazując, na czym powinni się skupić nauczyciele.

1. Mit systematycznego kursu gramatyki opisowej. Zakłada on konieczność konsekwentnego i szczegółowego nauczania gramatyki opartego na definiowaniu pojęć i zapamiętywaniu reguł. W praktyce dydaktycznej prowadzi to do dominacji suchej, teoretycznej wiedzy o języku nad jego funkcją komunikacyjną. Przekonanie, że systematyczny kurs gramatyczny jest warunkiem logicznego myślenia i poprawnego posługiwania się językiem, nie znajduje potwierdzenia w badaniach glottodydaktycznych, ani lingwistycznych.
2. Mit „kartoteki do zapamiętania". Według tego założenia nauka o języku powinna prowadzić przede wszystkim do zapamiętania i utrwalenia reguł gramatycznych. Skutkiem takiego

---

[172] H. Synowiec, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2020, nr 56, s. 38-39.
[173] Por. Tamże, s. 42-44.
[174] Rada Języka Polskiego wydała opinię na temat zmian w *Podstawie programowej*, jednak ze względu na zmiany na stronie internetowej RJP trudno jest obecnie dotrzeć do oficjalnego dokumentu, lecz stanowisko wspomnianej instytucji było także szeroko omawiane w mediach. https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1686856%2C1%2Crada-jezyka-polskiego-krytycznie-o-zmianach-w-podstawie-programowej-z-jezyka-polskiego.read?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 25.10.2024]; J. Fiszbak: *Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2021, nr 12, s. 42–59; M. Latoch-Zielińska: *Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2019, nr 10, s. 52–66.
[175] Z. A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki,* Kraków 2016.

podejścia jest mechaniczne przyswajanie treści i traktowanie wzorców gatunkowych jako schematów do odtworzenia. Taka dydaktyka nie rozwija kompetencji komunikacyjnych, ani twórczego myślenia językowego; utrwala zaś schematyzm i powierzchowność wypowiedzi.

3. Mit rozumienia języka poprzez odtwarzanie definicji. Utrwalone jest także przekonanie, że prawidłowe posługiwanie się językiem wymaga opanowania terminologii gramatycznej. Tymczasem sama znajomość terminów nie świadczy o rozumieniu zjawisk językowych. W praktyce szkolnej często myli się znajomość definicji z rzeczywistą kompetencją językową. Terminologia powinna pełnić funkcję pomocniczą i być wprowadzana dopiero wówczas, gdy uczniowie potrafią rozpoznać dane zjawisko w użyciu.

4. Mit oświeceniowy – prymat języka literackiego. Będący pozostałością tradycji normatywnej mit zakłada, że jedynie język literacki zasługuje na miano poprawnego i wartościowego. Style potoczne, mówione lub regionalne postrzegane są jako „gorsze". Współczesna lingwistyka odrzuca takie podejście, uznając, że o poprawności decyduje funkcjonalność języka w określonej sytuacji komunikacyjnej.

5. Mit „wzorowego" stylu myślenia. Według tego przekonania dojrzałe myślenie rozwija się wyłącznie poprzez analizę struktur języka ojczystego, co rzekomo warunkuje opanowanie także innych języków. W rzeczywistości zdolność do myślenia i komunikowania się kształtuje się w realnych aktach porozumiewania się, a nie w wyniku abstrakcyjnych analiz składniowych. Problemy komunikacyjne uczniów nie mogą być rozwiązane poprzez izolowane ćwiczenia językowe oderwane od praktyki.[176]

W jaki sposób zatem powinno funkcjonować szkolne kształcenie językowe? Przede wszystkim należy pokazywać zagadnienia językowe w aspekcie komunikacyjnym i użytkowym tak, żeby uczniowie mieli poczucie, że to czego się uczą, przekłada się na codzienną praktykę. W dyskursie publicznym coraz częściej pojawiają się tezy kwestionujące zasadność nauczania języka polskiego jako odrębnego przedmiotu szkolnego. Wskazuje się między innymi na to, że uczniowie już posiadają kompetencje językowe w zakresie mówienia i pisania w języku ojczystym, a rozwój narzędzi sztucznej inteligencji[177] ma rzekomo redukować potrzebę analizowania tekstów czy znajomości gramatyki. Tego rodzaju stanowiska

[176] Por. Tamże, s. 151-163.

[177] Zob. L. Kowalczyk, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości" 2023, t. 53, s. 9-40; J. Olszowy, P. Nanek, *Edukacja w erze Chat GPT i AI: szansa na rozwój czy potencjalne zagrożenie?* [w:] *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i Przemysłu 5.0*, red. J. Olszowy, Łódź 2024, s. 13-46.

opierają się jednak na uproszczonym rozumieniu funkcji edukacji językowej i są sprzeczne z ustaleniami współczesnej lingwistyki, psycholingwistyki oraz dydaktyki języka.

Nauczanie języka ojczystego w szkole nie sprowadza się przecież do doskonalenia poprawności ortograficznej ani do analizy utworów literackich w oderwaniu od rzeczywistości komunikacyjnej. Jego podstawowym celem jest rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych uczniów, które obejmują zarówno sprawność w zakresie odbioru i tworzenia tekstów, jak i umiejętność interpretacji, argumentacji oraz logicznego myślenia. Przedstawione założenia korespondują z klasycznym i nowoczesnym pojmowaniem retoryki[178] jako dyscypliny analizującej procesy komunikacyjne, strategie argumentacyjne oraz formy perswazji obecne w praktykach społecznych. Jak podkreśla Magdalena Swat-Pawlicka:

> Nauczanie retoryki, nastawione na dialog, powinno zarazem przygotowywać uczniów do etycznego wykorzystania wiedzy o retoryce i narzędzi analizy. W częściach podstawy dotyczących retoryki pojęcie *etyka* pojawia się jedynie w zapisie szczegółowym, dotyczącym rozpoznawania manipulacji językowej (w dzisiejszej kulturze obrazkowej warto wprowadzić uczniów w zjawisko manipulacji w akcie retorycznym, rozumianym szerzej niż językowe zjawisko). Obrona przed manipulacją stała się dziś kluczową umiejętnością i musi łączyć się z myśleniem krytycznym i świadomą kontrolą otrzymywanych informacji (na przykład dzięki świadomości mechanizmów powstawania fakenewsow czy zjawiska mikrotargetingu). Tak rozumiana retoryka wymaga świadomości barier komunikacyjnych, kontekstu wypowiedzi, zgody na różnorodność stanowisk oraz rozumienia tej różnorodności. Wiąże się z kształtowaniem postawy etycznej, dyskutowanej nie tylko w kontekście manipulacji. [179]

Kompetencja retoryczna ma charakter złożony: obejmuje komponent językowy, pragmatyczny, kulturowy oraz emocjonalny i wymaga systematycznej refleksji metajęzykowej, która jest możliwa wyłącznie w ramach zorganizowanego procesu dydaktycznego.[180] Samo posługiwanie się językiem ojczystym w codziennej komunikacji nie jest równoznaczne ze świadomym i adekwatnym użyciem języka w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych. Brak umiejętności dostrzegania intencji nadawcy, odczytywania kontekstów, metafor czy ironii prowadzi do zaburzeń w rozumieniu tekstu i ogranicza możliwości uczestnictwa w życiu społecznym oraz akademickim. Obserwacje nauczycieli oraz wyniki diagnoz szkolnych potwierdzają ponadto narastające trudności uczniów w tworzeniu spójnych i logicznych wypowiedzi, a także w interpretacji treści o charakterze symbolicznym i wartościującym.[181]

---

[178] Zob. A. Okopień-Sławińska, *Retoryka* [w:] *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 472-474.
[179] M. Swat-Pawlicka, *Retoryka w szkole w kontekście społeczeństwa obywatelskiego* [w:] *LEKCJA…*dz. cyt, s. 320.
[180] Por. E. Awramiuk, *Ćwiczenia językowe w edukacji polonistycznej* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego IV*, red. tejże, Białystok 2012, s.251-253.
[181] Zob. A. Dąbrowska, *Piśmienność…*dz. cyt.

W kontekście rozwoju technologii, w tym narzędzi wykorzystujących sztuczną inteligencję, rośnie znaczenie myślenia krytycznego, umiejętności analizy i oceny treści oraz odpowiedzialnego posługiwania się słowem. Sztuczna inteligencja umożliwia generowanie poprawnych formalnie wypowiedzi, jednak nie jest zdolna do samodzielnego rozumienia sensów, emocji i złożonych kontekstów kulturowych, tym samym nie zastępuje ona kompetencji interpretacyjnych oraz refleksji nad językiem, lecz zwiększa zapotrzebowanie na te umiejętności.[182]

Edukacja językowa pełni zatem funkcję fundamentalną w procesie kształcenia ogólnego, ponieważ wspiera rozwój myślenia, budowania relacji interpersonalnych oraz świadomy udział w kulturze. Jej wartość jest uniwersalna i nie ogranicza się wyłącznie do uczniów o zainteresowaniach humanistycznych, ponieważ precyzja językowa, umiejętność argumentacji czy klarownego formułowania myśli stanowią niezbędne kompetencje również w zawodach ścisłych i technicznych. Język nie jest jedynie narzędziem komunikacji, lecz także podstawowym narzędziem poznania i interpretacji rzeczywistości[183], a edukacja językowa nie ma na celu kształcenia przyszłych poetów, lecz świadomych użytkowników języka, zdolnych do refleksji, krytycznego myślenia i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym.[184]

Bardzo dużym problemem wciąż pozostaje to, że nauka o języku funkcjonuje głównie w szkole podstawowej, a na wyższym etapie edukacyjnym pojawia się sporadycznie, przede wszystkim jako teoria języka i to głównie w kontekście omawianych utworów literackich. Nie ma czasu na ćwiczenie pisania różnych form wypowiedzi, czytanie tekstów nieliterackich, analizę przekazów medialnych i budowanie świadomości językowej, ponieważ sam egzamin maturalny skupia się głównie na „odtwarzaniu" wiedzy z historii literatury i z treści lektur. Obecna *Podstawa programowa* zakłada, że uczeń zdobywa większość kompetencji językowych na poziomie szkoły podstawowej, a rozwija je w szkole średniej, jednak w świetle wyników badań[185] ciężko jest się zgodzić z takim założeniem. Anna Dąbrowska zauważa, że:

> Analiza tekstów pisanych przez badaną młodzież kończącą szkołę podstawową i gimnazjum pozwala stwierdzić duże trudności uczniów w zakresie budowania wypowiedzi na piśmie. Problemy dotyczą różnorodnych warstw tekstu – począwszy od realizacji tematu wyrażonego w poleceniu, skończywszy na poprawności językowej. Młodzież ma kłopot z uogólnieniem treści i oderwaniem się od konkretnych przykładów oraz abstrahowaniem. Wiele prac zawiera usterki w kompozycji tekstu. Tworzenie struktury wypowiedzi nie jest dla uczniów zadaniem

[182] Por. J. Olszowy, P. Nanek, *Edukacja w erze…*dz. cyt., s. 32-33.
[183] Zob. K. Adamska: *Język jako narzędzie poznania i komunikacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica" 2013, nr 17, s. 21–37.
[184] Por. Z. A. Kłakówna, *Wykłady…*, dz. cyt., s. 139-150.
[185] Zob. A. Dąbrowska, A. Konarzewska, *Pisanie to wyzwanie. O tekstach młodzieży w edukacji szkolnej*, Warszawa 2024, s. 64-135.

łatwym. Najczęściej budują ją na wzór wypowiedzi ustnej. Dominuje w niej raczej pole tematyczne niż linearne prowadzenie wywodu; wyraźny jest dygresyjny, skojarzeniowy charakter konstrukcji. W tekstach uwidaczniają się także problemy ze spójnością. Zdania nie zawsze są powiązane ze sobą. Pojawiają się luki logiczne. Niekiedy trudno jest uchwycić zgodność między zaprezentowaną opinią autora a argumentacją i podsumowaniem wypowiedzi. W pracach uczniów widać też niejednorodność stylistyczną. Dominuje potoczność, na jej tle użyte niekiedy książkowe sformułowania rażą sztucznością. Młodzież ma ponadto kłopot z poprawnością językową. W wypowiedziach dziewcząt i chłopców pojawiły się właściwie wszelkiego typu błędy językowe – leksykalne, składniowe, stylistyczne. Trudności nastręcza nastolatkom samodzielne formułowanie myśli. W swoich tekstach często posługują się cytatem, nie opatrując go własnym komentarzem. Prawdopodobnie według autorów ma on mówić sam za siebie, co w ich opinii zwalnia z prób własnego ujęcia tematu. Dla uczniów nie jest łatwe dostrzeganie kontekstu, podsumowanie rozważań oraz wnioskowanie świadczące o zrozumieniu istoty faktów, zjawisk i zależności między nimi.[186]

Przedstawione powyżej wyzwania szkolnego kształcenia językowego miały posłużyć jako pewien kontekst i pokazanie dużo szerszego problemu, przed którym stoi cała edukacja polonistyczna. Na przykładzie problemów i wyzwań szkolnej lingwodydaktyki można wysnuć pewne wnioski, a część z nich da się odnieść także do szkolnej nauki o literaturze.

1. Edukacja językowa ma kluczowe znaczenie w rozwoju ucznia, pełni funkcje nie tylko komunikacyjne, lecz także poznawcze, kulturowe i aksjologiczne oraz wpływa na rozwój myślenia, kształtowanie tożsamości oraz uczestnictwo w życiu społecznym.
2. Obecny model nauczania języka jest nieskuteczny. Wciąż dominuje tradycyjne i teoretyzujące podejście systemowo-gramatyczne, które nie rozwija umiejętności użycia języka w realnych sytuacjach komunikacyjnych, a szkolna refleksja nad językiem często ma charakter czysto reprodukcyjny.
3. Widoczny jest kryzys kompetencji językowych, skutkiem czego uczniowie mają poważne trudności w budowaniu spójnych i logicznych wypowiedzi, interpretowaniu tekstów, argumentacji oraz pisaniu zgodnie z zasadami. Narasta problem analfabetyzmu funkcjonalnego i hybrydyzacji języka.
4. Zaniedbano rozwijanie świadomości językowej. Po reformie edukacji ograniczono zakres nauki o języku, co doprowadziło do osłabienia kompetencji metajęzykowych. Pojęcie „świadomości językowej" w podstawie programowej okazało się mało operacyjne dydaktycznie.
5. Przygotowanie nauczycieli jest niewystarczające i zauważa się, że studenci polonistyki mają braki w wiedzy o języku, dlatego często powielają nieefektywne, podające metody nauczania, oparte na definicjach i schematach.

[186] Tamże, s. 133-134.

6. System egzaminacyjny ogranicza rozwój językowy – egzamin ósmoklasisty i matura promują odtwarzanie wiedzy teoretycznej z zakresu historii literatury kosztem rozwijania praktycznych umiejętności językowych, krytycznego myślenia i twórczego pisania.
7. Lingwodydaktyka wymaga modernizacji, przez co konieczne jest odejście od nauczania normatywnego na rzecz podejścia funkcjonalno-komunikacyjnego, integrującego kształcenie językowe z literackim oraz rozwijającego kompetencje medialne, informacyjne i cyfrowe.
8. Nowe wyzwania edukacyjne wymagają nowej strategii dydaktycznej, a szkoła powinna uwzględniać realia komunikacji cyfrowej, zjawiska manipulacji językowej, wielokulturowość i wielojęzyczność uczniów oraz rosnący wpływ technologii i sztucznej inteligencji.

Edukacja językowa w obecnym kształcie nie nadąża za potrzebami współczesności, rozwojem społeczeństwa informacyjnego i społeczeństwa ryzyka. Wymaga głębokiej reformy dydaktycznej, która przywróci jej funkcję kształcącą, komunikacyjną i kulturotwórczą oraz pozwoli na zmianę jej postrzegania. Język jest podstawowym narzędziem umożliwiającym interpretację i analizę dzieł literackich oraz kulturowych w kontekście ludzkiego doświadczenia, a tym samym ma służyć także do „czytania świata". [187] Jak się okaże, przedstawione powyżej rozważania z zakresu lingwodydaktyki, można odnieść do refleksji nad edukacją literacką, wskazując tym samym wspólne problemy iwyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacja polonistyczna. [188] Język polski jako nazwa szkolnego przedmiotu stanowi spójną całość, a jego sztuczne rozdzielanie na odrębne, niezależne obszary – językowy i literacki – należy uznać za poważne uproszczenie prowadzące do utraty integralnego charakteru kształcenia humanistycznego.

[187] Por. Z. A. Kłakówna, *Wykłady*…, dz. cyt., s. 205-212.
[188] Zob. J. Kowalikowa, *Kształcenie językowe dla budowania uczniowskiego warsztaty interpretatora* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyka literacką a dydaktyką literatury* red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s 119-130.

1.3.4 Kryzysy i wyzwania szkolnej edukacji literackiej

Edukacja literacka, czy też jak to jest określone w Podstawie programowej z 2017 roku, kształcenie literackie w powszechnym dyskursie (szczególnie medialnym[189]) skupia się głównie na odpowiedzi na pytania, co polski uczeń powinien czytać oraz co należy do tzw. kanonu literackiego[190]. Od czasu, kiedy w 1999 roku wprowadzono obowiązkowe listy lektur, nieustannie trwa spór o spis utworów literackich, z którymi należy zapoznawać się w szkole.[191] W dyskursie publicznym i medialnym widać, że zdecydowana większość dyskusji wokół kształtu edukacji polonistycznej dotyczy głównie list lektur, a nie lingwodydaktyki polonistycznej[192], co pokazuje także, jak istotną rolę pełni literatura w świadomości Polaków. Troska dorosłych o poziom czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży wydaje się jednocześnie zjawiskiem paradoksalnym, ponieważ dane z badań Biblioteki Narodowej od wielu lat wskazują na systematyczny spadek czytelnictwa we wszystkich grupach wiekowych,[193] co sugeruje, że niepokój wobec młodego pokolenia jest w rzeczywistości przejawem szerszego kryzysu kultury czytelniczej obejmującego całe społeczeństwo. Istotnym elementem przeciwdziałania obserwowanemu regresowi stanu czytelnictwa jest identyfikacja oraz neutralizacja czynników wpływających na podejmowanie lektury tekstów literackich.

Jednym z nich, różnicującym skalę uczestnictwa w kulturze czytelniczej, okazuje się płeć: chłopcy znacznie częściej niż dziewczęta deklarują całkowity brak zainteresowania książką, co wiąże się z brakiem utrwalonych wzorców czytelniczych w środowisku rodzinnym

---

[189] Warto tutaj wskazać dyskusje medialne wokół listy lektur dla projektu najnowszej *Podstawy programowej https://www.rp.pl/plus-minus/art41080781-kanon-lektur-szkolnych-jest-naukowa-bzdura?utm_source=chatgpt.com* [dostęp: 20.10.2025], lecz debaty i rozważania trwają już o wiele dłużej: https://www.polskieradio.pl/8/10640/artykul/3361359%2Ckanon-lektur-czy-trzeba-go-zmieniac-literatura-w-szkole-sluzy-przede-wszystkim-uczeniu-czytania?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 15.06.2025 r.]; https://oko.press/kanon-lektur-szkola [dostęp: 15.06.2025 r.]; https://dzieje.pl/edukacja/eksperci-problemem-jest-nie-kanon-lektur-poziom-czytelnictwa?utm_source=chatgpt.com [dostęp 15.06.2025 r.]

[190] „Zespół dzieł uznawanych w obrębie danej kultury narodowej za najwybitniejsze i najwartościowsze, przekazujące w sposób doskonały żywotne w niej wartości, idee i przekonania; jako swoista całość k. odpowiada wyobrażeniom o tym, co z estetycznego punktu widzenia najcenniejsze, co jest czynnikiem zapewniającym kulturową ciągłość". M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2008, s. 234. Problematyka kanonu literackiego i kanonu szkolnego jest przedmiotem badań wielu literaturoznawców, lecz temat ten będzie rozwinięty w dalszej części tego rozdziału,

[191] A. Korczak, *Dziewczęce i kobiece postaci literackie w kanonach lektur szkolnych klas IV-VI po 1989 r. w perspektywie gender studies*, Warszawa 2023, s. 21-22. [nieopublikowana rozprawa doktorska https://repozytorium.uw.edu.pl/entities/publication/4e082cfd-330f-426f-bfa2-d6d4722f8a16, dostęp: 31.05.2025 r.]

[192] W dyskursie medialnym pojawiają się teksty dotyczące głównie nauczania języków obcych, a nie języka ojczystego.

[193] Zob. R. Chymkowski, Z. Zasacka, *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2024 roku – komunikat*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2024, https://www.bn.org.pl/download/document/1744372368.pdf [dostęp: 12 X 2025]; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej" 2020, t. LI, s. 11-242, https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/90455_Rocznik-51-Zasacka-s-11-242.pdf [dostęp: 12 X 2025].

i rówieśniczym oraz z niskim poziomem kultury lekturowej w otoczeniu społecznym. Badania wykazują, że niemal jedna czwarta chłopców nie przeczytała żadnej książki w ciągu sześciu miesięcy, podczas gdy w grupie dziewcząt odsetek ten nie przekracza 10%.[194] Wyniki są istotną wskazówką dla nauczycieli, którzy powinni poszukiwać metod i utworów literackich zachęcających wszystkich do uczestnictwa w kulturze czytelnictwa.

Kolejnym aspektem przedstawionego zjawiska jest utrata „przyjemności lektury", zastępowanej przez aktywności o charakterze rozrywkowym, zapewniające natychmiastowy dostęp do bodźców emocjonalnych (np.: gry komputerowe, media społecznościowe czy treści audiowizualne). Czytanie książek nie jest postrzegane jako źródło satysfakcji estetycznej czy intelektualnej, lecz jako działanie wymagające wysiłku poznawczego, które nie przynosi bezpośrednich korzyści praktycznych. Współczesna młodzież charakteryzuje się postawą silnie pragmatyczną, ujawniającą się często w pytaniach o użyteczność szkolnych lektur („Po co mi *Dziady*, skoro idę na ekonomię?"), co świadczy o instrumentalnym podejściu do edukacji literackiej.[195] Na wzrost zjawiska instrumentalizacji literatury i pragmatyzację szkolnego kształcenia literackiego ma z pewnością kształt egzaminów zewnętrznych – testowa forma oceniania promuje strategie uczenia się koncentrujące się na odtwarzaniu treści i faktów fabularnych, zamiast na refleksji nad sensem i wartościami dzieła literackiego. Dlatego nie powinno dziwić, że aż 81% uczniów deklaruje, że głównym sposobem przygotowywania się do egzaminów jest rozwiązywanie testów, także w ramach zajęć dodatkowych[196]. Tym samym system egzaminacyjny wzmacnia model edukacji oparty na reprodukcji wiedzy, marginalizując czytanie jako proces poznawczy, estetyczny i emocjonalny, a szkoła w coraz mniejszym stopniu pełni funkcję kształtowania trwałych postaw czytelniczych.

W powszechnej wizji czytanie utworów literackich i zapoznawanie z historią literatury ma służyć młodym ludziom w kształtowaniu osobowości i czerpaniu wzorców do naśladowania[197], jednakże czy właśnie takie podejście powinno dominować we

[194] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży…*dz. cyt., s. 4.
[195] Por. A. Janus-Sitarz, *Uczeń na lekcji (nieczytanej?) literatury*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, W. Bobiński, R. Przybylska, Kraków 2014, t. 1, s. 176-177.
[196] Zob. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność…*, dz. cyt., s. 33.
[197] Ta powszechnie panująca opinia znajduje także swoje odzwierciedlenie w celach i treściach kształcenia *Podstawy programowej* z 2017 roku (za aktualizacją od r. szk. 2024/2025). Np. Cel dla klas IV-VIII SP: „Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji kulturowej jako podstawy tożsamości narodowej"; Treść kształcenia dla klasy VII-VIII: „wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi"; Cel dla szkół średnich: „Rozumienie historii literatury i dziejów kultury jako procesu, a także dostrzeganie roli czynników wewnętrznych i zewnętrznych wpływających na ten proces; Kształcenie umiejętności rozpoznawania i wartościowania postaw budujących szacunek dla człowieka (np. wierność, odpowiedzialność, umiar) oraz służących budowaniu wspólnot: państwowej, narodowej, społecznej (np. patriotyzm, sprawiedliwość, obowiązkowość, szlachetność, walka, praca, odwaga, roztropność)".

współczesnej edukacji literackiej? Już w 1975 roku Stanisław Burkot, Bolesław Faron i Zenon Uryga mieli zgoła odmienne zdanie w tym zakresie i otwarcie krytykowali taką perspektywę nauczania literatury w szkole.

> Po modelu dydaktyki pozytywistycznej dziedziczymy dziś dość prymitywne przeświadczenie, że najważniejsze w szkolnej nauce literatury jest traktowanie dzieła jako ilustracji dziejów lub stawianie przed oczyma młodzieży „dobrych przykładów". We współczesnej krytyce literackiej obliczonej na szkolnego odbiorcę powtarza się stale sprawa tzw. wzorców osobowych, których szukać powinna młodzież w utworach literackich z różnych epok, a także kwestia pozytywnego bohatera. Podstawę tych koncepcji znajdziemy w pozytywistycznym programie „literatury utylitarnej". Chcemy zakwestionować, a raczej zmodyfikować zarówno przeświadczenie o służebnej roli nauki o literaturze wobec nauki historii jak i rozumienie funkcji wychowawczych literatury pięknej. Dziś szkolna nauka literatury może uwolnić się od części serwitutów na rzecz historii. Istnieją inne okoliczności i sposoby zaznajamiania młodzieży z tym zakresem wiedzy. Stwierdzić trzeba także, iż poznanie nawet całej literatury pięknej nie zabezpiecza młodego człowieka przed pomyłkami i dramatami w kształtowaniu własnego losu. Traktowanie literatury jako zbioru wzorców osobowych jest uzurpacją i nieporozumieniem, upraszcza zadania wychowawcze, stwarza pozory rozwiązań. Zapis cudzego losu i cudzych, niekiedy bardzo odległych sposobów myślenia tworzyć może tylko określoną sytuację humanistyczną, na tle której przystępować należy do samodzielnego rozwiązywania zadań życiowych. **Literatura może kształcić sposób odczuwania i przeżywania, rozwijać wyobraźnię, zmuszać do samodzielnego myślenia, nie może natomiast dawać w tym zakresie rozwiązań gotowych, schematów nadających się do wypełnienia i powtórzenia** [podkr. – M. M.].[198]

Czytanie tekstów literackich ma przede wszystkim motywować do samodzielnego myślenia, pomagać w kwestionowaniu rzeczywistości, kształtować osobowość, ale na zasadzie pracy nad sobą, autorefleksji, a nie wtłaczania gotowych wzorców zachowań. Utwory literackie mają wskazywać drogę, być drogowskazem, a nie konkretną instrukcją, jak należy żyć. Badacze już ponad 50 lat temu zauważyli, że to „pozytywistyczne podejście" jest nieaktualne i niezgodne z podejściem wychowawczym lat 70. XX wieku. W podobnym duchu pisze Stanisław Bortnowski, który poddaje refleksji przede wszystkim funkcję wychowawczą literatury w szkole i pokazuje, że wskazane we wcześniejszym fragmencie słowa o utylitarności i moralistyce mogą mieć różnego typu skutki: zarówno pozytywne, jak i negatywne.

> Oto pierwsze pytanie tak ważne dla strategii lekcyjnej i naszej – polonistów – służebności. Z mocą Sienkiewicza i Żeromskiego wołam: literatura może spowodować wstrząs duchowy. Poemat Adama Mickiewicza nie tylko trafił pod strzechy, ale nad dalekiej obczyźnie ratował od nostalgii wycieńczonych trudami życia i emigracyjną tułaczką Polaków.
> Lecz czy utwory literackie zawsze oddziałują w podobny sposób? […]
> Zatem jak to jest z literaturą: wychowuje nas czy nie wychowuje? Zaimek „nas" sugeruje, aby rozpatrywać problem ogólnie, w odniesieniu do wszystkich osób, tymczasem rzecz jest wyłącznie subiektywna. Literatura jednego wychowuje, drugiego może znieprawić, a dla kogoś trzeciego jest czymś całkowicie obojętnym i obcym. […] **Literatura sprawdzić się zatem**

[198] S. Burkot, B. Faron, Z. Uryga, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki" 1975, nr 2, s. 82.

> **może tylko w cichym, intymnym, kameralnym kontakcie z czytelnikiem. Moralistyka zaś może odnieść pozytywny skutek tylko wtedy, jeśli do dzieła zbliżamy się z ufnością i dobrą wolą**. [podkr. – M. M.] na odwrót: gdy dobra wola ustępuje złej, sięga się wtedy po książkę (dziś raczej po film na kasecie czy płycie) jak po owoc zakazany, szukając w niej tego, co niedozwolone.[199]

Kluczem do czytania i uczenia się z wykorzystaniem literatury jest dobra wola, osobisty kontakt z dziełem literackim, a nie opresja i narzucanie konkretnej interpretacji mającej wpłynąć na tożsamość młodego odbiorcy. Dlaczego więc, mając dostęp do wielu refleksji znamienitych mistrzów metodyki polonistycznej, sprowadza się edukację literacką do czystej wiedzy o treści i budowie utworów literackich oraz narzucania konkretnego kanonu? Z jakich względów nie uczy się obcowania i odkrywania głębi utworów literackich? Skąd przeświadczenie, że ilość przeczytanych tekstów ma realnie wpłynąć na kompetencje czytelnicze dzieci i młodzieży? Jak powinno wyglądać nowoczesne kształcenie literackie, uwzględniające przygotowanie do przyszłości? Janus-Sitarz w jednej ze swoich monografii już na wstępie określa istotę uczenia literatury, która jest spójna z twierdzeniami wcześniej przywołanych badaczy.

> Nauczanie literatury to teoria i praktyka, sztuka i rzemiosło, to dyscyplina obejmująca swym zakresem zarówno przekazywanie wiedzy o dziejach kultury, krytyce literackiej, sposobach lektury, walorach arcydzieł, jak i weryfikację arcydzielności tekstu w spotkaniu z młodym czytelnikiem. W dydaktyce nauka nierozerwalnie wiąże się z jej praktycznym wykorzystaniem, a nauczyciel literatury świadomy jest konieczności nie tylko nieustannego doskonalenia się w swej profesji, zagłębiania w nowe książki lub odkrywania nowych odczytań dzieł już dobrze znanych, ale i wsłuchiwania się w głosy ich potencjalnych odbiorców, poszukiwania dróg wprowadzenia ich w krąg ludzi umiejących czerpać radość i pożytek z lektury. Tylko bowiem poznając potrzeby, oczekiwania, możliwości oraz niepokoje uczniów, mamy szansę przeciwstawić się czytelniczej zapaści i kształcić ludzi wrażliwych na słowa drugiego człowieka, gotowych do przeżycia literackiej przygody, a także do rozwijania własnej osobowości w rozmowie z dziełem.[200]

Na podstawie powyższej wypowiedzi można wydzielić różne aspekty szkolnej edukacji literackiej: poznawczy (wiedza o historii kultury, szczególnie literatury); umiejętnościowy (różne sposoby czytania i interpretacji tekstu); estetyczno-wychowawczy (kształtowanie wrażliwości na słowo i arcydzielność oraz system wartości). Badaczka jednocześnie podkreśla, że kształcenie literackie powinno iść w parze z działaniem, aktywnościami, odkrywaniem znaczeń tekstów i przeżywaniem literackich przygód kształtujących jednocześnie charakter uczniów. Wizje przedstawione powyżej zdają się być bardzo realne i warto je realizować.

[199] S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury,* Warszawa 2005, s. 52-54.
[200] A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 9.

Jednakże szkolna rzeczywistość stawia wyzwania, z którymi muszą się mierzyć poloniści. Marta Rusek w swoim artykule *Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej* idzie nawet o krok dalej i mówi wprost o kryzysie czytelniczym, na który składają się następujące czynniki: wzrost dominacji kultury wizualnej, zmniejszenie roli inteligencji, „zła sława" lektur i obowiązek czytania ich pod przymusem, niewspółczesny, często archaiczny język i zamknięcie uczniów na to, co nowe.[201] Dodatkowym elementem utrudniającym odbiór jest narastająca obcość językowa i kulturowa, co w konsekwencji prowadzi do traktowania literatury instrumentalnie, jako materiału dydaktycznego służącego do realizacji podstawy programowej, a nie jako przestrzeni doświadczenia estetycznego i intelektualnego. [202] Stanisław Bortnowski uważa jednak, że utwory literackie czytane w szkole służą kreowaniu wrażliwości estetycznej, a nie tylko powinny być „odhaczane" w kategoriach czysto poznawczych. Krakowski metodyk przedstawia własne założenia czytania szkolnych lektur:

> Czytanie lektury staje się powinnością wpisaną w społeczną rolę ucznia, przymusem. Lekturę należy bezwzględnie przeczytać w określonym terminie i w określony sposób. Zamiast „romansu z tekstem", czyli jak chce Błoński zamiast „zakotwiczenia w niedowiedzionym", „budowania na emocjonalnym", mamy do czynienia z „obiektywną uczonością". Czytanie staje się pracą podporządkowaną trzem dyrektywom: przygotowania, wykonania i kontroli. Kontrola oczywiście łączy się z sankcją: za fałszywą lub niepełną interpretację arcydzieła można otrzymać dwójkę, ba, za nieznajomość Mickiewicza lub Słowackiego – pozostać na drugi rok w tej samej klasie. Można zatem mówić o „procesie poznawania lektury w szkole", o redukcji sfery nieinstrumentalnych doznań estetycznych, o odejściu od „karnawału" ku „rytuałowi". Dzieło literackie funkcjonuje w szkole jako cząstka systemu wiedzy. Wszystko to powoduje niechęć uczniów do czytania obowiązkowej lektury, wznieca złość na tekst i przekorę wobec pisarzy, utrwala przekazywany z pokolenia w pokolenie mit złej lektury, nudnej, beznadziejnej, głupiej. Mit oczywiście wpływa na praktykę czytelniczą, paraliżuje chęci, obezwładnia. Uczeń reaguje na zaburzenia sytuacji procesami wyrównawczymi, reakcją obronną staje się odkładanie pracy, przerywanie jej, improwizacja zmierzająca do zastąpienia lektury tekstem zastępczym: streszczeniem, brykiem, wstępem.[203]

Na początek warto zwrócić uwagę na zjawisko „brykowatości"[204] utworów literackich, któremu Bortnowski poświęca dość dużo miejsca w swojej metodycznej refleksji. „Bryk lekturowy" stanowi skróconą, uproszczoną formę opracowania utworu literackiego obejmującą streszczenie jego treści, omówienie głównych wątków fabularnych, charakterystykę postaci oraz analizę podstawowych motywów i problemów podejmowanych w dziele. Jest to

[201] Por. M. Rusek, *Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej*, „Konteksty Kultury*"* 2019, nr 4, s. 500–501.
[202] Zob. E. Kaczyńska, *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej* [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, W. Bobiński, R. Przybylska, Kraków 2014, t. 2, s. 319-322.
[203] S. Bortnowski, *O dzisiejszych normach czytania (uczniów)* [w:] *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego*, pod red. J. Kowalikowej, Kraków 1985, s. 50.
[204] S. Bortnowski, *Jak zmienić…*, dz. cyt., s. 81.

opracowany już tekst lektury o charakterze pomocniczym, której zasadniczym celem jest syntetyczne przedstawienie kluczowych elementów utworu w sposób umożliwiający szybkie zapoznanie się z jego treścią oraz ułatwienie zrozumienia jego sensów. W strukturze bryku zazwyczaj wyróżnia się kilka podstawowych komponentów: streszczenie fabuły prezentowane w porządku chronologicznym lub zgodnym z przebiegiem akcji; charakterystykę bohaterów pierwszo- i drugoplanowych; omówienie problematyki i motywów literackich, a ponadto bryki często zawierają informacje o autorze i epoce, w której powstało dzieło, a także krótką analizę formalną, obejmującą budowę utworu. Część opracowań uwzględnia również syntetyczną interpretację, omówienie głównych idei lub przesłania utworu, a nawet propozycje pytań testowych czy tematów wypracowań (wraz z odpowiedziami), które nauczyciel może wykorzystać na lekcjach, lub które mogą się pojawić w jakimś kontekście na egzaminach zewnętrznych. Tego typu „pomoce dydaktyczne" w dużej mierze „unieważniają polonistę"[205], odbierają uczniowi inicjatywę i możliwość krytycznego obcowania z utworem literackim. W obliczu łatwej dostępności wszelkich opracowań lekturowych (w formie książkowej, jak i w internecie) należy przekształcać lekcje w taki sposób, aby nie miały one charakteru odtwórczego, tak aby uczeń musiał przedstawić treści zupełnie inaczej w formie, na przykład przekładu intersemiotycznego[206], uwspółcześnieniu treści, sądu nad sprawą[207], projektu, gry dydaktycznej czy innych twórczych metod. „Bryk" nie może zastąpić samodzielnej lektury dzieła, lecz może pełnić w procesie dydaktycznym pewną funkcję wspomagającą, ponieważ pozwala uczniowi uporządkować wiedzę, zweryfikować rozumienie treści oraz przygotować się do sprawdzianu, egzaminu lub matury. Ułatwia także orientację w strukturze tekstu i podstawowych zagadnieniach interpretacyjnych, stanowiąc narzędzie wspierające rozwój kompetencji literackich i kulturowych. Należy jednak podkreślić, że tego typu wydanie jest formą wtórną wobec dzieła i nie oddaje jego pełnego wymiaru artystycznego oraz poznawczego, a jego rola powinna być ograniczona do funkcji pomocniczej w procesie kształcenia czytelniczego.

Bortnowski w swojej refleksji o „gotowcach lekturowych" odnosi się głównie do lektur obowiązkowych i kanonicznych omawianych przede wszystkim w szkole średniej i gimnazjum, zastąpionym w 2017 roku przez ośmioletnią szkołę podstawową. Jednak podobnie wygląda sytuacja w zreformowanej szkole podstawowej, w której wszystkie obligatoryjne teksty

[205] Tamże, s. 80.
[206] Zob. A. Grodecka, *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica 5" 2017, nr 1, s. 48–61. E. Zienkiewicz-Franczak, *Przekład intersemiotyczny w ujęciu teoretyków literatury i w praktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk*"* 2017, nr 7, s. 137–148;
[207] S. Bortnowski, *Jak zmienić…*, dz. cyt., s. 152-153.

literackie są już na wskroś opracowane pod kątem zagadnień pojawiających się na lekcjach oraz zadań na egzaminie ósmoklasisty. W odróżnieniu jednak od szkoły średniej – w której nauczyciel ma dużo mniejsze możliwości w doborze utworów literackich ze względu na: konstrukcję podstawy programowej, wielość wymagań egzaminacyjnych do matury, liczbę godzin do dyspozycji – poloniści w szkole podstawowej mogą bez większych strat omawiać lektury uzupełniające dotychczas nieopracowane przez autorów „bryków" i dobierać teksty odpowiadające choćby na wyzwania współczesności. Utwory te mogą należeć do klasyki literatury dziecięcej i młodzieżowej[208] lub być nowościami wydawniczymi omawianymi w całości lub fragmentach[209] w zależności od dostępności oraz pomysłów metodycznych samego nauczyciela. Podstawą kształcenia literackiego jest czytanie i obcowanie z utworami literackimi, jednak badania empiryczne dowodzą, że niewielki odsetek uczniów deklaruje czytanie lektur w całości, podczas gdy większość ogranicza się do streszczeń lub fragmentów, co prowadzi do utraty autentycznego kontaktu z tekstem. Nauczyciele coraz częściej adaptują metody pracy do tej sytuacji, zakładając niejako brak pełnej lektury po stronie ucznia. [210]

Do czynników wpływających na obecny kształt edukacji literackiej należy jeszcze dołączyć ciągłe reformy szkolnictwa i egzaminów zewnętrznych, które wpływają na sposób rozmawiania o literaturze, sprowadzając teksty literackie do formuły testowej.[211] Reforma z 1999 roku, o charakterze strukturalnym i programowym, wprowadziła zróżnicowane programy nauczania i umożliwiła tworzenie autorskich rozwiązań dydaktycznych, co stanowiło przejaw demokratyzacji edukacji.[212] Jednak reforma z 2017 roku, likwidująca gimnazja i przywracająca ośmioletnią szkołę podstawową, spotkała się z krytyką środowisk humanistycznych ze względu na anachroniczne treści zorientowane na przeszłość, tradycyjne metody pracy, kierowniczą rolę nauczyciela, płyciznę celów edukacyjnych i wychowawczych, pozbawienie uczniów wolności i decyzyjności[213], a także brak zapisów odnoszących się do,

[208] Więcej o literaturze dla dzieci i młodzieży będzie mowa w II rozdziale niniejszej rozprawy.
[209] Praca z fragmentem utworu literackiego jest powszechną i ważną praktyką w edukacji polonistycznej, często wynikającą z braku czasu lub konieczności dostosowania obszernych dzieł do możliwości młodego odbiorcy. Stosowanie ich wiąże się z określonymi celami dydaktycznymi i wymaga zastosowania specyficznych metod, aby nie utracić literackiego sensu całości. Zagadnienie pracy z fragmentem jest bardzo bogato opisane w bibliografii przedmiotowej dydaktyki literatury, np. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s. 35-53; D. Michułka, *Ad usum Delphini…,* dz. cyt., s. 36-48; K. Białek, *Świadomość i proceduralność. Czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji* [w:] *LEKCJA* POLSKIEGO…, dz. cyt., t.2, s. 395-406; S. Bortnowski, *Jak zmienić…*, dz. cyt., s. 148-152; W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992, s.69-89; Z. A. Kłakówna, *Język polski*…, dz. cyt, s. 267-282 Z. Uryga, *Godziny*…, dz. cyt, s. 31-43.
[210] Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu…,* dz. cyt., s. 35-130; S. Bortnowski, *Jak zmienić*…, dz. cyt. s. 79-90.
[211] Zob. A. Korczak, dz.cyt., s. 3-9.; B. Myrdzik, *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej" 2010, t. 101, z. 3, s. 244–248;
[212] D. Michułka, *Ad*…, dz. cyt., s. 283-285.
[213] Zob. P. Sadura, *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa 2017, s. 248-250

edukacji medialnej, wielokulturowości czy dialogu międzykulturowego[214] oraz aktualnych problemów otaczającego uczniów świata.[215] Współczesna *Podstawa programowa* pozostaje przeładowana, a nauczyciele zmuszeni są do pośpiesznego realizowania zbyt licznych treści kosztem pogłębionej refleksji nad tekstem literackim.[216] Do wyzwań edukacji literackiej należy także dodać nieustanny od 1999 roku spór o kanon lektur[217] – jego skład i liczbę, które często przybierają charakter ideologiczny i polityczny, marginalizując rzeczywiste potrzeby uczniów oraz funkcję literatury jako narzędzia formacji kulturowej.[218] Jak pisze Aleksandra Korczak:

> W kontekście repertuaru lektur szkolnych „kanon" jest pojęciem niestałym, zmiennym, odsyłającym do tworu podlegającego rozmaitym ingerencjom, przy czym każda zmiana to akt znaczący, a jednocześnie nowa jakość. W zależności od obowiązującej podstawy programowej i wieku uczniów kanon może być obowiązkowy, proponowany, zalecany, może być wzbogacony o spis lektur uzupełniających albo obejmować pulę utworów do wyboru przez podmiot porządkujący tok nauczania. Może zawierać konkretne tytuły utworów lub nazwiska twórców czy też nazwy gatunków literackich, na przykład w zaleceniu, by uczeń zapoznał się z wybranymi przez nauczyciela mitami, legendami, baśniami albo jakąkolwiek powieścią przygodową bądź przykładem konkretnego gatunku uprawianego przez danego autora. Przykładowo: w gimnazjum w latach 2008-2019, aby zrealizować wytyczne zawarte w spisie lektur, polonista musiał z uczniami omówić „wybraną powieść historyczną Henryka Sienkiewicza". Obserwowana na przestrzeni lat dynamika przeobrażeń w kanonie wynika jednak głównie z przesłanek ideologicznych.[219]

Listy „kanonicznych" lektur zmieniały się kilkukrotnie w ciągu ostatnich lat i zmiany te zawsze były powiązane z polityką edukacyjną, lub jak określa do Przemysław Sadura polityką w edukacji,[220] państwa czy partii, która akurat zdobywała większość. Wspomniany badacz opisuje, że ostatnia reforma edukacji miała na celu wdrożenie ukrytego programu partii, a także wprowadzenie zmian zidentyfikowanych wcześniej wśród ognisk społecznego

---

[214] Zob. M. Miłko, *Szkoła podstawowa bez Innego. Od (braku) wielokulturowości w szkolnej edukacji literackiej i kulturowej ku praktycznym rozwiązaniom*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura*"* 2022, nr 1, s. 45–66.
[215] A. Janus-Sitarz, *Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego na uczą pierwsze lata reformy,* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2020*, t*. 29, s. 177-178.
[216] Tamże, s. 183.
[217] Temat kanonu i wyborów tekstów literackich w szkole jest poruszany przez wielu badaczy, dlatego trudno też zebrać wszystkie teksty poruszające ten temat. Dalej zostały zaprezentowane jedne z nowszych opracowań tego tematu dotyczące głównie nowe *Podstawy programowej* z 2017 roku. Zob. D. Michułka, *Ad…*, dz. cyt., s. 23-35; S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 15-28. P. Czernek-Pasierbek, *Od czego zaczynać? Dyskusja o lekturach szkolnych w dobie antropocentrycznej opresji*, „Paidia i Literatura" 2021, nr 3, s. 1–11; J. Kaniewski, *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2023, nr 14, s. 11–23; G. Lewandowicz-Nosal, *Między „starym" a „nowym". Kanon nie tylko lektur szkolnych — dyskusje, polemiki, propozycje,* [w:] Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 5, red. K. Tałuć, Katowice 2017, s. 17-32.
[218] Zob. M. Rusek, *Alert…*, s. 498.
[219] A. Korczak, dz. cyt., s. 12.
[220] P. Sadura, dz. cyt., s. 254.

niezadowolenia, a także łączenie poszczególnych problemów w szersze pakiety ustaw. [221] W podobnych duchu została wprowadzona aktualizacja *Podstawy programowej* w czerwcu 2024 roku[222], chociaż w tym wypadku odwoływano się głównie do potrzeb przeciążonych uczniów. Pomimo tego, że kanon literacki w Polsce jest głównie kształtowany przez decyzje polityczne, to nie można zapominać, że jest również wiele innych czynników wpływających na jego kształt. Należy wyjść od tego, czym w ogóle szkolny kanon literacki jest i jakie funkcje ma spełniać:

> W literaturoznawczych i dydaktycznych polemikach wokół kanonu literackiego – jego statusu, kryteriów decydujących o wyborze tekstów, zawartości – bezdyskusyjne pozostaje przekonanie trwałej potrzebie istnienia w życiu społecznym kanonu, rozumianego jako zbiór utworów literackich powszechnie uznanych za wartościowe. Podtrzymuje on zbiorową pamięć, jest nośnikiem tradycji, bez której społeczność nie mogłaby trwać i rozwijać się, konstytuuje związki między jednostkami zakorzenionymi w tym samym obszarze swojskości. Utwory z kanonu utrwalają i przekazują wartości, których dziedziczenie przez kolejne pokolenia gwarantuje istnienie zbiorowej tożsamości.[223]

Tradycyjnie kanon literacki opiera się na „milcząco przyjętym" oraz deklarowanym zespole wartości o charakterze estetycznym, etycznym i narodowym, a jego trwałość i znaczenie wynikały z mechanizmów podtrzymywania tradycji oraz przekazywania dziedzictwa kulturowego, które pełniły funkcję spoiwa międzypokoleniowego. W tym ujęciu kanon stanowi nie tylko zbiór tekstów uznanych za wzorcowe pod względem artystycznym i aksjologicznym, lecz także narzędzie utrwalania wspólnej tożsamości kulturowej. Funkcja ta zapewnia ciągłość dziedzictwa oraz przyczynia się do konstytuowania wspólnoty narodowej poprzez odwoływanie się do wspólnych wartości, doświadczeń i mitów kulturowych. Ten ostatni element budzi zazwyczaj najwięcej kontrowersji w dyskursie społecznym oraz medialnym, ponieważ poddaje się zazwyczaj pod refleksję, co takiego powinny znać kolejne pokolenia czytelników. Przykładem tego jest dyskusja wokół *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza[224], które to ostatecznie zostało „przesunięte" z listy lektur obowiązkowych do

[221] Tamże. 258.
[222] Zob. https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe-rozporzadzenia-podpisane
[223] E. Nowak, *Klasyka w szkole – o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 29.
[224] Zob. *Awantura o „W pustyni i w puszczy". Lewicowy poseł: bardzo szkodliwa lektura. Odpowiedź resortu*, „Dziennik.pl", https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8111890,maciej-gdula-w-pustyni-i-w-puszczy-rasizm-lista-lektur-ministerstwo-edukacji-henryk-sienkiewicz.html [dostęp: 15.06.2025]

lektur uzupełniających do wyboru przez nauczyciela[225], a funkcjonowało jako lektura kanoniczna od 1989 roku. [226]

Michułka w przywoływanej już pracy *Ad usum Delphini…*, powołując się na rozważania innych badaczy, pogłębia refleksje wokół kolejnych funkcji i wymiarów szkolnego kanonu literackiego. Badaczka pisze o wybranych fragmentach kanonicznych tekstów obecnych w podręcznikach szkolnych, które nie są jedynie neutralnym zestawem materiałów dydaktycznych, lecz stanowią nośnik określonego projektu wychowawczego i światopoglądowego. Ich dobór odzwierciedla założenia systemu edukacyjnego, ujawniając wartości, które dana kultura uznaje za istotne w procesie kształtowania tożsamości młodego pokolenia. Według takich założeń kanon szkolny nie tylko odtwarza, lecz także konstruuje rzeczywistość kulturową, reprodukując lub negocjując obowiązujące wzorce aksjologiczne i ideowe.[227] Współczesne refleksje literaturoznawcze, reprezentowane między innymi przez Ryszarda Koziołka[228], podkreślają konieczność redefinicji kryteriów wartościowania tekstów włączanych do kanonu. W miejsce tradycyjnego prymatu wartości estetycznych proponuje się kategorię sprawczości kulturowej, rozumianą jako zdolność literatury do generowania znaczeń, wywoływania debat społecznych i inicjowania przemian w sferze symbolicznej. Tego rodzaju podejście akcentuje funkcję literatury jako narzędzia uczestnictwa w kulturze zdolnego do kształtowania wyobraźni zbiorowej oraz do konfrontowania odbiorców z aktualnymi problemami cywilizacyjnymi i etycznymi.[229] Jednocześnie kanon literacki pełni istotną funkcję w procesie transmisji dziedzictwa kulturowego. Jego obecność w edukacji szkolnej stanowi mechanizm podtrzymywania pamięci kulturowej i wzmacniania ciągłości wspólnoty, choćby na przykładzie takich dzieł jak takie jak *Dziady* czy *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Lalka* Bolesława Prusa czy też *Akademia Pana Kleksa* Jana Brzechwy, są nie tylko tekstami o utrwalonej wartości artystycznej, lecz także elementami tożsamości narodowej, konstytuującymi polskie imaginarium historyczne i aksjologiczne.[230]

Współczesne ujęcie kanonu literackiego wymaga więc jego reinterpretacji w kontekście zmieniających się potrzeb kulturowych i edukacyjnych młodego odbiorcy, ponieważ „lista lektur obowiązkowych" nie może być rozumiana jako statyczny zbiór dzieł o utrwalonej

[225]https://glos.pl/nowy-kanon-lektur-co-wypadlo-z-listy-lektur-obowiazkowych-a-co-bedzie-omawiane-tylko-we-fragmentach;https://www.pap.pl/aktualnosci/lista-lektur-i-podstawa-programowa-minister-edukacji zapowiada-zmiany [dostęp: 15.06.2025 r.]
[226] Zob. A. Korczak, dz.cyt., s. 109-112.
[227] Por. D.Michułka, dz.cyt, s. 24-25.
[228] Zob. R. Koziołek, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza", 13 czerwca 2014, s. 24.
[229] Zob. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu…*, dz.cyt., s. 58-60.
[230] Por. D. Michułka, dz. cyt., s. 30-31.

wartości, lecz jako dynamiczna struktura podlegająca ciągłemu przekształcaniu i reinterpretacji w dialogu z aktualnym doświadczeniem społecznym. Jego konstruowanie powinno uwzględniać świadomość kulturowego zjawiska polegającego na nieustannym przetwarzaniu, reinterpretowaniu i aktualizowaniu motywów literackich oraz znaczeń zakorzenionych w tradycji. Z perspektywy szkolnego kształcenia literackiego szczególnego znaczenia nabiera zdolność kanonu do inicjowania dialogu między przeszłością a teraźniejszością.[231] Literatura, jako medium pamięci kulturowej, powinna jednocześnie umożliwiać krytyczną refleksję nad współczesnymi wartościami i modelami społecznymi, które w obliczu wyzwań późnej nowoczesności, takich jak globalizacja, cyfryzacja czy zmiana wzorców uczestnictwa w kulturze, powinny ukierunkowywać edukację literacką (szerzej humanistyczną) na kształtowanie kompetencji przyszłości[232], a także postaw przedsiębiorczości, kreatywności i odpowiedzialności obywatelskiej.[233] Aktualizowanie kanonu literackiego nie ma na celu unieważnianie i naśladowanie polskości z dawnych lat, wręcz przeciwnie, ma ją pokazywać z innej perspektywy i inspirować do poznawania naszego dziedzictwa.

> Czytając „stare" lektury „na nowo" (tzn. w zmienionych uwarunkowaniach polityczno-społeczno-kulturowych), mamy na uwadze nie tylko rolę reprezentacji dzieł kultury w procesach kształtowania pamięci historycznej. Czytanie „na nowo" oznacza także, a może przede wszystkim, odkrywanie ich aktualizacyjnego potencjału aksjologicznego. Pamiętać przy tym trzeba, że z wielu utworów z przeszłości dla młodego czytelnika wyłania się „chory", bo skrajnie etnocentryczny obraz polskiego patriotyzmu. […] Stąd ważna jest i w tym kontekście nauka uważności (i ostrości) widzenia rzeczywistości społecznej. Wśród projektowanych tam wzorów myślenia o świecie, z którymi młodzi Polacy uczą się identyfikować, ważne miejsce zajmuje nauka relacji z Innym, w tym także – zaufania i szacunku dla jego patriotyzmu.[234]

Kanon powinien zatem pełnić funkcję nie tylko chroniącą dziedzictwo, lecz również inspirującą do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym. Jego współczesna formuła powinna łączyć szacunek dla tradycji z otwartością na nowe formy ekspresji oraz wartości charakterystyczne dla społeczeństwa wiedzy i gospodarki kreatywnej, dlatego też tak istotne jest otwarcie (Podstawy programowej, nauczycieli, uczniów) na najnowszą literaturę oraz pokazanie im, w jaki sposób można odczytywać na nowo teksty literackie.

W odpowiedzi na problemy i wyzwania czasów „płynnej nowoczesności" współczesna refleksja dydaktyczna postuluje przebudowę modelu całego kształcenia literackiego, a nie

---

[231] Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu…*, dz. cyt., s. 58-60.
[232] Zob. M. Miłko, *Kształtowanie kompetencji przyszłości na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej* [w:] *Szkoła jutra (?) Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Łódź 2023, s. 203-222.
[233] Z. Budrewicz, M. Sienko, *Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego,* [w:] *LEKCJA POLSKIEGO*…, dz. cyt., t. 1, s. 91-106.
[234] Tamże, s. 103.

tylko, jak się przeważnie uważa, listy lektur. W która stronę powinny dążyć wspomniane zmiany? Odpowiedź na to znalazł Maciej Michalski:

> Edukacja powinna, w mojej opinii, skupić się na rozwijaniu wrażliwości (na innych ludzi i ich przekonania oraz potrzeby, a także na problemy środowiska naturalnego i zwierząt), tolerancji i odpowiedzialności (za ludzi i naturę) oraz kompetencji społecznych sprzyjających realizacji wspólnych celów. Istotne jest uczenie rozumienia i funkcjonowania w świecie wielości światopoglądów, wartości, postaw, tożsamości, również poprzez umiejętność prowadzenia dialogu. W zakresie umiejętności poznawczych należy rozwijać zdolność krytycznego myślenia (w tym weryfikowania źródeł), poznawania i rozumienia różnych perspektyw, światopoglądów, emocji, postaw – pozwoli to mierzyć się nieco skuteczniej z kryzysem poznawczym. Edukacja winna też oswajać z nieprzewidywalnością życia i świata – to być może najistotniejszy postulat! – oraz przygotowywać na różne, w tym trudne, doświadczenia egzystencjalne poprzez kształtowanie postawy odporności (*resilience*), czemu sprzyja kształcenie szeroko rozumianych kompetencji społecznych i komunikacyjnych. I wreszcie istotne jest, aby budzić nadzieję - edukacja nie powinna być tylko reaktywna i retrospektywna, lecz także proaktywna i prospektywna, kształtująca poczucie sprawczości. [235]

Refleksje Michalskiego wpisują się w nurt kulturowej teorii literatury[236], poetyki doświadczenia[237]oraz humanistyki antropocentrycznej[238] i można zauważyć obecność wymienionych podejść i sposobów czytania literatury w badaniach nad szkolną dydaktyką polonistyczną.[239] Podkreśla także to, o czym pisał Koziołek, że literatura powinna motywować do podejmowania inicjatywy społecznej w celu wprowadzania z zmian w najbliższym otoczeniu. Niestety ciężko znaleźć jeszcze odzwierciedlenie powyższych podejść w szkolnej praktyce, jednak jest to prawdopodobnie związane z aktualnymi zapisami podstawy programowej i innymi systemowymi ograniczeniami. Propozycje badacza są powiązane przede wszystkim z kształtowaniem umiejętności przydanych w teraźniejszości oraz przyszłości, jednak nie odrzuca on dawnych tekstów, a pokazuje, że należy z nimi inaczej pracować i ograniczyć ich liczbę, żeby uczniowie mieli więcej czasu na zaznajomienie się z najnowszymi

---

[235] M. Michalski, *Edukacja…*dz. cyt., s. 29. Badacz rozwija także swoje refleksje w pracy: M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk–Sopot 2022.

[236] Zob. A. Burzyńska, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycza, Kraków 2012, s. 41-92; M. Antuszewicz: *Kulturowa teoria literatury a uczniowska recepcja tekstów kultury*, [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek -Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 431–444; M. Pieniążek: *Poetyka kulturowa dla szkoły. Dydaktyka polonistyczna wobec wyzwań antropologii literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 58. Studia Historicolitteraria" 2008, s. 137–156.

[237] R. Nycz, *Poetyka doświadczenia. Teoria – nowoczesność – literatura*, Warszawa 2012, s. 128-156.

[238] Zob. J. Zdunik, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11, s. 47-61; B. Niesporek-Szamburska, *Kształcenie językowe w czasach antropocenu – w kierunku zrównoważonej edukacji* „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2024, nr 15, s. 269-283; M. Ochwat, *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, Katowice 2025.

[239] Zob. M. Pieniążek: *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Kraków 2013, s. 63-83.

tekstami kultury. Podobną perspektywę ma także Jolanta Fiszbak, która proponuje reformy obejmujące przede wszystkim modyfikacje treści merytorycznych, mające na celu dostosowanie edukacji do współczesnych realiów kulturowych i komunikacyjnych. Wskazuje ona na konieczność rozszerzenia zakresu analizowanych tekstów kultury tak, aby program nauczania obejmował nie tylko literaturę, lecz również media, teatr, film, sztuki wizualne oraz konteksty historyczno-kulturowe, ponieważ uważa, że współczesna edukacja polonistyczna powinna umożliwiać uczniom kontakt z różnorodnymi formami przekazu, kształtując kompetencje interpretacyjne i krytyczne wobec złożonych zjawisk kultury.[240] Badaczka szczególne znaczenie przypisuje tzw. tekstom trudnym kulturowo[241], czyli utworom wymagającym pogłębionej refleksji i interpretacji, często odległych od współczesnego doświadczenia odbiorcy. Ich obecność w procesie dydaktycznym ma chronić istotne elementy dziedzictwa kulturowego przed zapomnieniem oraz wspierać rozwój wrażliwości aksjologicznej i historycznej uczniów.

Jednocześnie postulaty zmian obejmują aspekt wychowawczy i rozwojowy kształcenia. Edukacja polonistyczna powinna sprzyjać kształtowaniu postaw twórczych, otwartości poznawczej oraz umiejętności krytycznego i refleksyjnego myślenia. Kluczowym celem staje się rozwijanie kompetencji pozwalających na samodzielne dekodowanie i interpretowanie komunikatów kulturowych, co ma szczególne znaczenie w kontekście młodego pokolenia funkcjonującego w przestrzeni cyfrowej.[242] Aby móc budować przestrzeń do rozwoju (poznawczego, społecznego, wychowawczego), należy także uwzględnić zmianę relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem. Interakcja pomiędzy nimi powinna opierać się na dialogu, partnerskiej wymianie doświadczeń i współtworzeniu znaczeń, co sprzyja aktywizacji uczniów i podnosi efektywność procesu dydaktycznego. Dlatego tak ważne jest poszanowanie podmiotowości ucznia i przesunięcie akcentu z transmisji wiedzy na rozwijanie samodzielności poznawczej.[243] Literatura ma stawać się narzędziem refleksji nad sobą i światem, a nie jedynie materiałem do analizy szkolnej. Dlatego postuluje się również (patrz: Michalski), większe otwarcie edukacji polonistycznej na współczesność, na problemy społeczne, kulturowe i ekologiczne XXI wieku, takie jak wielokulturowość, zmiany klimatyczne czy empatia wobec

[240] Por. J. Fiszbak, *Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2021, nr 12 s. 51–53.
[241] Tamże, s. 53. Zdaniem autorki są to między innymi: *Quo vadis, Pan Tadeusz, W pustyni i w puszczy* czy *Chmury* Arystofanesa.
[242] Por. Tamże, s. 53-54.
[243]Por. M. Latoch-Zielińska, *Jak „obudzić szkołę"? O nowych trendach w edukacji nie tylko polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2020, nr 1, s. 405-408.

zwierząt. Wymienione tematy nie wyczerpują katalogu problemów i „kryzysów", które powinny być obecne w lekturach czytanych na lekcjach języka polskiego, jednakże pojawienie się i rozmawianie o nich sprawi, że uczniowie będą mieli poczucie bycia „tu i teraz", a nie rozmawiania tylko o niedostępnej, często niezrozumiałej, dla nich przeszłości. Poprzez literaturę oraz teksty nieliterackie, po które niestety w szkole rzadko kiedy się sięga, należy pokazywać świat dostępny dzieciom i młodzieży, bliski ich doświadczeniom, dzięki czemu uzyskamy uwagę, a także zaangażowanie w pracę na lekcji. Bardzo ważne jest zaplanowanie odpowiednich działań do tekstów literackich i przeznaczenie na nie odpowiedniej ilości czasu, ponieważ jak zauważa Janus-Sitarz:

> Warto pamiętać, że najwięksi wrogowie lektury szkolnej to pośpiech (szybkie, nastawione na szukanie informacji czytanie przynosi zniechęcenie, odrzuca się bowiem to, czego się nie rozumie), a także nuda i schematyzm (spotkania z lekturą powinny przynieść okazję do przekonania uczniów, że książka może śmieszyć, wzruszać, prowokować pytania).[244]

Dlatego też należy sięgać po niekonwencjonalne rozwiązania, eksperymentować z doborem tekstów, pokazywać inne oblicze literatury, szczególnie w szkole podstawowej, która jest etapem, nie tylko uczenia czytania pod kątem technicznym, ale także kształtowania wrażliwości na piękno, na to co jest ukryte. Odpytywanie z treści i wykorzystywanie jej wyłącznie pod kątem egzaminacyjnym nie sprawi, że wychowamy młodego czytelnika sięgający świadomie, z zainteresowaniem po teksty literackie.

Przedstawione dotychczas refleksje literaturoznawców i metodyków polonistycznych pokazują, że czytanie ma bardzo duży wpływ na rozwój różnych kompetencji, ale także kształtowanie charakteru, osobowości i tożsamości ucznia. Badacze skupiają się przede wszystkim na roli analizowania oraz interpretowania tekstów literackich, natomiast nie uwzględnia się ogromnej roli, jaką ma także czytanie tekstów pochodzących z innych rejestrów stylistycznych, np. dziennikarskiego, popularnonaukowego. Kinga Białek analizuje wyzwania, z jakimi mierzy się współczesna szkoła w XXI wieku, zwracając uwagę na wyniki badań PISA, które ujawniają poważne trudności uczniów w interpretacji tekstów nieliterackich. Autorka podkreśla również znaczenie wprowadzania do procesu dydaktycznego (nie tylko podczas lekcji języka polskiego) różnorodnych źródeł wiedzy o świecie oraz narzędzi umożliwiających ich krytyczne odczytywanie i refleksyjne podejście do rzeczywistości. [245] Wskazuje także na rozwiązania mogące wyrównywać szanse młodzieży.

---

[244] A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu…,* dz. cyt., s. 185.
[245] K. Białek, *Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury" 2019, nr 4, s. 515-520.

> O ile dzięki omawianiu na lekcji różnych ciekawych tekstów i tematów uczniowie mają szansę spotkać się z ciekawymi zagadnieniami, o tyle takie lekcje nie będą służyć wyposażeniu ich w uniwersalne narzędzia przydatne do radzenia sobie w sytuacjach pozaszkolnych. Dotyka to najmocniej tych uczniów, którzy wiedzę i umiejętności czerpią wyłącznie ze szkoły – pochodzących ze środowisk mniej uposażonych, którzy nie funkcjonują w głównym nurcie kultury. Dla nich szczególnie szkoła powinna zadbać o to, by zapewniać dostęp do tekstów autentycznych, życiowych, pochodzących z różnych źródeł (i mediów tradycyjnych, i elektronicznych). Powinno się także zatroszczyć o to, by zbudować w nich nawyki i postawy na tyle trwałe, by mogli się nimi posługiwać w różnych warunkach. Takimi nawykami będą: uważne, wielokrotne czytanie, częste notowanie, wnioskowanie na podstawie szczegółów w tekście i wreszcie – podawanie w wątpliwość też autora.[246]

Czytanie jako umiejętność powinna być ćwiczona na różnych materiałach, ale musi być także łączona z krytycznym odbiorem i technikami pozwalającymi na „przyglądanie się" tekstom z różnych perspektyw. Wymaga to zmiany myślenia o szkolnej polonistyce jako o przedmiocie, którego głównym celem nie jest wyłącznie zapoznawanie z historią i teorią literatury, a jest nim także wyposażenie uczniów w niezbędne do funkcjonowania w codziennym świecie kompetencje. Nauczyciele języka polskiego mogą wykorzystywać w tym celu swoje obycie z różnymi formami narracji i pokazywać przydatność filologii do mierzenia się z arcydziełami literackimi, jak również z codzienną tekstosferą.[247]

Powyższe rozważania ukazują różnorodne aspekty szkolnej edukacji literackiej wraz z wyzwaniami stojącymi przed szkołą i nauczycielami. Można podsumować je w poniższych punktach.

1. W debacie publicznej problematyka edukacji literackiej redukowana jest do sporów o kanon lektur szkolnych, pomijając jej głębszy wymiar dydaktyczny i kulturowy. Zainteresowanie czytaniem stanowi wskaźnik kondycji kultury literackiej w społeczeństwie i odzwierciedla ogólny poziom uczestnictwa w kulturze.
2. Kryzys czytelnictwa – dane Biblioteki Narodowej od lat wskazują na systematyczny spadek czytelnictwa w Polsce. Problem ten dotyczy wszystkich grup wiekowych i jest szczególnie widoczny wśród młodzieży szkolnej, zwłaszcza chłopców. Lektura przestaje być postrzegana jako źródło przyjemności i refleksji, stając się obowiązkiem pozbawionym sensu praktycznego.
3. Szkolna praktyka lekturowa traci wymiar estetyczny i poznawczy, stając się narzędziem przygotowania do egzaminów. Dominacja testowych form oceniania utrwala mechaniczne strategie czytania i zniechęca uczniów do samodzielnej interpretacji tekstów literackich.

[246] Tamże, s. 521.
[247] Por. M. Michalski, *Polonistyka końca…*, dz. cyt., s. 170.

4. Tradycyjny model edukacji zakładał, że literatura ma pełnić funkcję wychowawczą i moralizatorską. Współczesne ujęcia dążą do tego, by kontakt z tekstem literackim stawał się doświadczeniem egzystencjalnym, umożliwiającym refleksję, samopoznanie i rozwój empatii.
5. Nauczanie literatury wymaga integracji różnych płaszczyzn: poznawczej, interpretacyjnej i aksjologicznej. Współczesna dydaktyka dąży do rozwijania krytycznego myślenia, kompetencji interpretacyjnych i wrażliwości estetycznej uczniów, a nie jedynie do przekazywania wiedzy faktograficznej.
6. Zmiany programowe po 1989 roku, zwłaszcza reformy z 1999 i 2017 roku, ograniczyły autonomię nauczycieli i pogłębiły formalizm nauczania. Przeładowane podstawy programowe oraz sztywne wymogi egzaminacyjne utrudniają pogłębione czytanie i refleksję nad literaturą.
7. Kanon szkolny stanowi istotny element pamięci kulturowej i tożsamości narodowej, lecz powinien być postrzegany jako struktura dynamiczna, podlegająca reinterpretacji. Dobór lektur odzwierciedla wartości dominujące w kulturze, a jego zmiana wiąże się z redefinicją celów edukacyjnych i aksjologicznych.
8. Potrzeba redefinicji kanonu, który powinien łączyć ochronę dziedzictwa z otwartością na nowe formy literackie i problemy współczesności. Współczesna literatura, film, teatr czy media mogą pełnić funkcję kulturowych pomostów między tradycją a współczesnością.
9. Edukacja polonistyczna powinna koncentrować się na rozwijaniu empatii, krytycznego myślenia, tolerancji oraz zdolności do dialogu i interpretacji. Należy promować lekturę jako doświadczenie estetyczne, społeczne i kulturowe, a nie jedynie obowiązek szkolny.
10. Współczesne kształcenie literackie wymaga głębokiej przebudowy programowej i metodycznej. Kluczowe jest odejście od testocentryzmu, włączenie nowych tekstów kultury, zwiększenie autonomii nauczyciela i przywrócenie lekturze funkcji refleksyjnej oraz wychowawczej. Celem edukacji literackiej powinno być kształtowanie świadomego, wrażliwego i krytycznego uczestnika kultury.

Jakie jest remedium na powyżej przedstawione wyzwania szkolnego kształcenia literackiego? Janus-Sitarz w książce *W poszukiwaniu czytelnika…* przywołuje słowa Bortnowskiego i pokazuje, że pomimo ogromnych trudności w motywowaniu do czytania, możliwe jest stworzenie „czytelnika entuzjasty" i „czytelnika solidnego", a kluczem do tego jest sam nauczyciel oraz metody, które może zastosować w pracy z uczniami.[248] Po pierwsze, zaleca częste stosowanie głośnego czytania, recytacji i inscenizacji, które rozwijają sprawność czytelniczą oraz przywracają lekturze walor wspólnego doświadczenia estetycznego. Po drugie,

[248] Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu…*, dz. cyt., s. 141.

postuluje, by nauczyciel rozpoznawał skalę nieczytania i diagnozował „wyspy czytelnicze", czyli obszary indywidualnych zainteresowań uczniów. Zachęca do prowadzenia otwartych rozmów o lekturach, również tych niechętnie odbieranych, aby oswoić negatywne nastawienie wobec obowiązkowych tekstów. Po trzecie, proponuje zawieranie z uczniami tzw. „umów czytelniczych", które regulują zasady pracy z lekturą i angażują młodzież w proces wyboru książek. Taka umowa, w której znajdują się zarówno obowiązki, jak i prawa ucznia (np. prawo do krytyki i niezrozumienia tekstu), ma wzmacniać poczucie współodpowiedzialności za proces nauki. Po czwarte, autorka zaleca przygotowywanie uczniów do odbioru lektury poprzez zajęcia motywacyjne, np. konkursy na najlepszą reklamę książki. Dzięki takim działaniom nauczyciel może wykorzystać język i formy bliskie młodzieży, by uczynić literaturę bardziej atrakcyjną. Po piąte, Bortnowski zachęca polonistów do odwagi i twórczej swobody w prowadzeniu lekcji. Uważa, że innowacyjne, niestandardowe zajęcia rozwijają w uczniach ciekawość i emocjonalny stosunek do książki, w przeciwieństwie do stereotypowych lekcji skoncentrowanych na analizie fabuły i przygotowaniu do egzaminów.[249]

Kształcenie literackie, które należałoby przeformułować w szersze pojęcie edukacji czytelniczej lub edukacji praktyk kulturowych[250], w swoim założeniu powinno przygotowywać młodych ludzi do odbioru rzeczywistości i odczytywania jej na wielu różnych płaszczyznach. Żeby to zrobić należałoby odciążyć szkolną polonistykę z treści stricte faktograficznych związanych jedynie z fabułą lektur i nakierować ją bardziej na teraźniejszość i przyszłość, a także dać możliwość włączenia w nią każdego ucznia, także tego, który nie sięga sam po literaturę. Kluczowe jest także ukazywanie społecznego wpływu literatury (a także innych sztuk) oraz wykorzystanie jej jako „zapalnika" do podejmowania działania wobec samego siebie, społeczności lokalnej oraz globalnej. Utwory literackie nadal powinny stanowić filar edukacji polonistycznej, lecz należy je także pokazywać jako możliwą inspirację dla pozostałych typów współczesnych mediów, tj. filmu, serialu czy też gry komputerowej; natomiast wybór innych tekstów kultury należałoby uniezależnić od „kanonów" i zamkniętych narzuconych list. Przedstawione w dalszych rozdziałach niniejszej rozprawy utwory literackie z kręgu najnowszej literatury dziecięcej i młodzieżowej mają posłużyć jako przykłady do tego, w jaki sposób można realizować założenia współczesnej edukacji literackiej.

[249] Por. Tamże, s. 141-145.
[250] Zob. M. Michalski, *Polonistyka…*, dz. cyt., s. 128.

1.4 „Kryzysy współczesności" jako wyzwanie dla szkolnej edukacji polonistycznej. Podsumowanie

Współczesność coraz częściej opisywana jest jako rzeczywistość funkcjonująca w cieniu polikryzysu(ów), rozumianego jako splot wzajemnie powiązanych i wzmacniających się zjawisk o charakterze globalnym: kryzys klimatyczny, konflikty zbrojne, pandemia COVID-19, nasilające się migracje, niestabilność ekonomiczna oraz kryzys zdrowia psychicznego nie występują dziś jako odrębne problemy, lecz tworzą systemowe zagrożenia podważające społeczną stabilność i poczucie bezpieczeństwa jednostek.

> Samo słowo „polikryzys" swoją popularność w znacznej mierze zawdzięcza temu, że jest niezwykle intuicyjne – odbiorca nie musi znać jego precyzyjnej definicji, żeby domyślić się, co oznacza. Zastosowane do opisu czasów, w jakich żyjemy, wydaje się nie tylko trafnie podsumowywać sytuację globalną, ale też odczucia pojedynczych ludzi, którzy na co dzień są zmuszeni konfrontować się ze skutkami rozmaitych kryzysów oraz powszechną niepewnością.[251]

Adekwatną ramą interpretacyjną dla powyższych zjawisk pozostaje nadal koncepcja płynnej nowoczesności Baumana, według której współczesny świat charakteryzuje się zanikiem trwałych struktur społecznych, nieciągłością doświadczenia oraz brakiem stabilnych punktów odniesienia. Zjawiska te korespondują z teorią społeczeństwa ryzyka Becka, wskazującą na demokratyzację i globalny charakter zagrożeń, które dotykają wszystkich niezależnie od granic geograficznych czy pozycji społecznej. Towarzyszy temu narastające poczucie niepewności, potęgowane dodatkowo przez kryzys autorytetów poznawczych oraz nadmiar informacji, które w warunkach relatywizmu poznawczego prowadzą do dezorientacji i epistemicznego chaosu.

Konsekwencje powyżej przedstawionych globalnych zjawisk ujawniają się szczególnie wyraźnie w doświadczeniu dorastania. Współczesna młodzież, określana między innymi mianem „globalnych nastolatków", funkcjonuje w świecie, w którym tożsamość nie jest już gotową i narzuconą kategorią, lecz projektem wymagającym nieustannej rekonstrukcji i negocjacji. Młodzi ludzie zmuszeni są do godzenia sprzecznych porządków aksjologicznych i kulturowych: globalności z lokalnością, wielości dostępnych możliwości z presją konieczności dokonywania wyborów. Dorastanie w takich warunkach wiąże się z nasilonym stresem, kruchością psychiczną, poczuciem alienacji oraz eskapizmem w sferę wirtualną. Dlatego też coraz większego znaczenia nabiera pojęcie rezyliencji, rozumianej jako zdolność

[251] A. Malewska, *Koncepcja…*, dz. cyt., s. 276.

adaptacji, a także odporności psychicznej wobec wszelkich kryzysów. Przedstawiony obraz i cechy młodych ludzi znajdują swoje odzwierciedlenie we współczesnej literaturze młodzieżowej, która często portretuje pokolenie pozbawione stabilnych autorytetów, doświadczające rozpadu więzi rodzinnych i braku czytelnych perspektyw rozwojowych.

Na tle przedstawionych zjawisk społecznych oraz psychologicznych system edukacji ujawnia istotne trudności adaptacyjne. Szkoła wciąż w dużej mierze opiera się na transmisyjnym modelu nauczania, który okazuje się niewystarczający w warunkach powszechnego dostępu do informacji i dynamicznych przemian technologicznych. W tej sytuacji redefinicji wymaga rola nauczyciela, który nie może już pełnić wyłącznie funkcji depozytariusza wiedzy, lecz powinien stać się moderatorem procesów poznawczych, przewodnikiem i mentorem uczącym krytycznego myślenia oraz świadomej selekcji informacji. Szczególne zaniepokojenie budzi marginalizacja humanistyki, podporządkowywanej logice użyteczności ekonomicznej, mimo że to właśnie ona odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu empatii, refleksyjności i kompetencji obywatelskich.Edukacja polonistyczna jawi się jako obszar o szczególnym potencjale, ale zarazem dotknięty poważnymi kryzysami strukturalnymi, które zostały przedstawione wcześniej.

Na podstawie przytoczonych prac Baumana, Becka, Oleszkowicz, Senejko, Bortnowskiego, wielu innych badaczy i badaczek, ale przede wszystkim własnych obserwacji i doświadczeń nauczycielskich należy wyróżnić istotnie społeczne tematy, które powinny pojawiać się w dyskursie edukacyjnym, nie tylko na lekcjach języka polskiego, ale całej szkolnej przestrzeni edukacji humanistycznej, artystycznej jak i przyrodniczej. Przede wszystkim należałoby wyróżnić następującej treści: budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”); cyberprzemoc; kryzys środowiska naturalnego; Obcość/Inność; odporność psychiczna (rezyliencja); problemy z uczeniem się (edukacyjne); tworzenie relacji z dorosłymi i rówieśnikami; wielo-/międzykulturowość; wykorzystanie nowoczesnych technologii, zdrowie fizyczne i psychiczne. Wymienione tematy nie stanowią zamkniętego katalogu, jednakże posłużą one jako punkt wyjścia do refleksji nad zawartością tematologiczną najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży.

ROZDZIAŁ II „KRYZYSY WSPÓŁCZESNOŚCI" I „TRUDNE TEMATY" JAKO OBSZAR BADAŃ TEMATOLOGICZNYCH W NAJNOWSZEJ LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY W KONTEKŚCIE SZKOLNEJ EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Sformułowanie „trudne tematy", niezbyt fortunne pod kątem stylistycznym i metodologicznym, jednak funkcjonujące w dyskursie naukowym, jest dość istotne, gdyż w edukacji (nie tylko polonistycznej) nie powinno być rzeczy, które się stygmatyzuje.[252] Najistotniejsza jest gotowość uczniów oraz samego nauczyciela do podjęcia wyzwania, jakim jest rozmowa o rzeczach budzących silne emocje. Wiele źródeł wiedzy, różnorodne teksty kultury (auto)refleksje dzieci i młodzieży są ogromnym zasobem, z których możemy czerpać na lekcjach i spróbować zobaczyć świat „oczami młodych". Tekst literacki natomiast może być zapalnikiem, pretekstem do tego, aby poruszyć kwestie nurtujące młodego człowieka, pokazać inną perspektywę, otworzyć na nowe, ale tylko dzięki własnej odwadze, kreatywności i poszukiwaniom nauczyciel będzie w stanie zrobić coś nietypowego, nieszablonowego, coś, co wykracza poza standardowe opracowania literackie i metodyczne[253].

Najnowsza książka dla dzieci i młodzieży coraz częściej odpowiada na wyzwania współczesności i porusza tematy (także te „trudne"), interesujące młodzież, o których nie ma okazji porozmawiać w szkole. Anna Józefowicz we wstępie do swojej monografii zauważa:

> Wiele książek wydanych po 2000 roku podejmuje nowe problemy cywilizacyjne, chociażby zaburzonych relacji międzyludzkich, które coraz częściej są sprowadzane przez Internet czy telefon komórkowy, prowadzą do wypaczonych, powierzchownych form bycia razem. Świat ludzi w wielu powieściach jest światem osób samotnych, pogubionych, obojętnych na znaczenie więzi międzyludzkich, bezpośredniej bliskości, którzy mają problem z odróżnieniem rzeczywistości od komputerowej iluzji.[254]

Światy przedstawione najnowszej literatury to nie tylko obrazy problemów relacyjnych między dorosłymi a dziećmi czy też między rówieśnikami. To także fabuły opisujące relacje ze sobą samym, opisujące konflikty wewnętrzne, refleksje czy też poszukiwania własnej tożsamości. Leszczyński w *Buncie czytelników* postawił ponurą diagnozę obrazu dzieci i dzieciństwa w poszukiwaniu siebie w najnowszych dziełach literackich.

---

[252] Określenie „trudne tematy" pojawia się między innymi w pracy J. Adamczewski, *Młody czytelnik i książka. Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2023, nr 44, s. 109–119.

[253] Por. D. Zawadzka, *Emocjonujący świat lektur szkolnych* [w:] *Lektura wobec wyzwań współczesności,* red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 164-172.

[254] A. Józefowicz, *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych,* Białystok 2020, s. 15.

> Młody człowiek naszych czasów jako bohater utworów literackich, filmowych i teatralnych w stopniu wcześniej niespotykanym i w natężeniu obcym wcześniejszym przekazom kultury pogrążony jest w świecie chaosu i tragizmu, przesiąknięty złem, które okazuje się wszechobecne i przed którym nie ma żadnej ucieczki; w świecie, który nie otwiera żadnych perspektyw nadziei, nie „uskrzydla" młodości, przeciwnie: unicestwia podłoże, na którym właściwe młodości marzenia mogłyby się rozwinąć. Szczelnie osaczony przez zło sam złem nasiąka[255].

Wielu młodych mierzy się z wyzwaniami, ale z drugiej strony mają też mnóstwo możliwości, z których nie boją się korzystać. Odwaga i siła, otwartość na świat jest ich zasobem, dlatego też nie możemy lekceważyć kolejnych pokoleń, gdyż to oni, jak stwierdził Bauman, są naszą przyszłością i teraźniejszością. Nauczyciel jedynie dobiera odpowiednie narzędzia (w tym wypadku teksty literackie i inne teksty kultury) tak, aby każdy uczeń odnalazł w sobie motywację do działania i aby wspierać jego rozwój.

W tej części rozprawy zostaną poddane analizie teoretycznoliterackie ujęcia zagadnienia tematu literackiego oraz serii tematycznych, a także zarysowana historia i główne kierunki przemian literatury dla dzieci i młodzieży. Szczególna uwaga zostanie poświęcona problematyce zakresu tematycznego tzw. „literatury czwartej". Na podstawie przywołanych opracowań badawczych zostanie zrekonstruowany katalog tematów charakterystycznych dla obiegu literackiego adresowanego do młodego odbiorcy. Następnie katalog ten posłuży jako punkt odniesienia do analizy porównawczej propozycji tematycznych obecnych w wybranych seriach podręczników przeznaczonych dla szkoły podstawowej.

2.1 Temat i serie tematyczne w terminologii literaturoznawczej

Zagadnienie tematu literackiego w szkolnej edukacji polonistycznej jest istotne, ponieważ nauczycielskie wybory związane z dostosowaniem treści i metod kształcenia w trakcie omawiania lektur obowiązkowych i uzupełniających, a także dobór innych tekstów literackich i tekstów kultury, wiążą się z kształtowaniem aksjologii[256], moralności i wrażliwości

[255] G. Leszczyński, *Bunt czytelników…*, dz. cyt., s. 18.

[256] Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze jest ważnym zagadnieniem w kontekście badania szkolnej recepcji i interpretacji dawniejszych i współczesnych utworów skierowanych do dzieci i młodzieży, gdyż jest mocno powiązana ze wspieraniem procesu wychowania uczniów. Zob. A. Józefowicz, *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku: W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*, Białystok 2020, s. 35-52; A. Przecławska, *Funkcja książki w kulturze współczesnej* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania,* red. taż, Warszawa 1978, s. 12-27; B. Szargot, *Problem wartościowania książki dziecięcej w ujęciach współczesnej krytyki literackiej* [w:] *Książka dziecięca 1990-2005*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 245-254; D. Karkut, *Wychowanie do lektury wobec świata wartości uczniów* [w:] *lektura wobec wyzwań współczesności,* red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 26-39; S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich* [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 59-72.

estetycznej uczniów[257] oraz realizacją zapisów podstawy programowej. Jednym z jej istotnych obszarów jest wprowadzanie młodych ludzi w świat wartości poprzez zaznajamianie uczniów w trakcie lekcji oraz w czasie samodzielnej lektury z różnymi tekstami kultury. Po przeczytaniu całości lub fragmentu utworu literackiego jednym z podstawowych pytań kierowanych do uczniów jest pytanie: „O czym jest ten tekst?". Odnosi się ono w sposób naturalny do treści poznanego dzieła i pozwala nauczycielowi rozpoznać zakres zrozumienia utworu przez uczniów. Jednocześnie pytanie to inicjuje dyskusję oraz stanowi punkt wyjścia do dalszych zaplanowanych działań dydaktycznych. W praktyce szkolnej odpowiedzi uczniów koncentrują się jednak najczęściej na warstwie fabularnej tekstu, z pominięciem jego głębszych sensów aksjologicznych, przedstawiając przygody bohaterów, a dopiero w dalszej kolejności odkrywając, ze wsparciem nauczyciela, głębiej ukryte dla nich tematy, motywy, sensy oraz wartości danej lektury.

Podejmowane w tej części pracy zagadnienie ma służyć refleksji, w jaki sposób „kryzysy współczesności" funkcjonują w warstwie tematologicznej lektur uzupełniających, którego docelowym odbiorcą jest uczeń szkoły podstawowej w wieku 10-15 lat. Stąd też na początku potrzebna jest refleksja i uspójnienie terminologii.

> Określenie tematologii jako nauki o tematach równa się podaniu słownikowego sensu nazwy; w dalszym ciągu pozostaje wszakże zagadką przedmiotowej wiedzy, która od pewnego czasu próbuje wywalczyć sobie (z widocznymi już rezultatami) prawo do autonomicznej egzystencji, podlegając zarazem coraz to nowym podziałom wewnętrznym. […]
> Dla ustalenia i wskazania obiektu badań tematologicznych niezbędne jest rozszyfrowanie pierwszego składnika nazwy uformowanej dla oznaczenia tychże badań oraz dla desygnowania zespołu odpowiednich rezultatów poznawczych. Elementem tym jest „temat" – termin, który współtworząc określenie dyscypliny naukowej pojawia się również jako niezależna jednostka nomenklatury, a co więcej, cieszy się wśród tematologów niewątpliwym wzięciem, stanowi instrument użytkowany często i z upodobaniem, przy czym w wielu wypadkach przysługuje mu cecha wyłączności okazuje się mianowicie narzędziem jedynym i wystarczającym dla wytyczenia obszaru poszukiwań badawczych. [258]

Pojęcie tematu, w szerszym niż literackim zakresie, jest obecne w szkole już w zasadzie od samego początku procesu dydaktycznego. Nauczyciel ma obowiązek poinformowania uczniów, o czym będzie dana lekcja, wpisuje też stosowaną adnotację do dziennika i sprawdza, czy uczniowie osiągnęli, w ramach zaprezentowanego tematu, zaplanowane cele edukacyjne

[257] Zob. A. Janus Sitarz, *Wstęp. Literatura-emocje-empatia-etyka* [w:] *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży,* red. taż, Kraków 2022, s. 9-14.
[258] E. Sarnowska-Temeriusz, *W kręgu badań tematologicznych* [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa,* red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976, s. 146.

i wychowawcze.[259] Pozwala to na ukierunkowanie myślenia i działań w czasie zajęć. W kontekście nauki o literaturze Anna Łebkowska zauważa:

> temat staje się tu terminem w swym zakresie, by tak rzec: niesamowystarczalnym i domagającym się zróżnicowań. Obok zatem „tematu" pojawia się tu podtemat i metatemat, tematyzacje, manifestacje i wariacje tematyczne, pole tematyczne, tematyzowanie i, co bodaj najważniejsze: tematyzujący.[260]

Liczne derywaty słowa „temat" wprowadzają „wielorakie ładunki semantyczne"[261] i dodatkowo komplikują zrozumienie omawianego pojęcia. Różnorodne tradycje i podejścia nie ułatwiają także jednoznacznego określenia istoty „tematologii"[262], a do tego działu literaturoznawczej refleksji dochodzą także kolejne terminy i nazwy:

> Dodać trzeba jednak, iż nierzadko „tematowi" towarzyszą inne jeszcze nazwy, które należy uznać bądź to za jego synonimy, bądź też za całkowicie odrębne jednostki terminologiczne służące opanowaniu odpowiednio większego terytorium przedmiotowego. Chodzi tu przede wszystkim o triadę topos – motyw – wątek. Każda z wymienionych nazw obsługuje inny dział „tematologiczny".[263]

Z pozoru proste pytanie „o czym jest tekst?" tak naprawdę implikuje bardzo głęboką i wielowarstwową refleksję o zawartość utworu literackiego, z której często młodzi odbiorcy nie zdają sobie sprawy, gdyż w szkole dopiero uczą się „pracy" z tekstem literackim i w procesie kształcenia polonistycznego są zaznajamiani z literaturoznawczą terminologią. Przedmiotem tematologii będą zatem relacje między jej składnikami: toposem, motywem, wątkiem, fabułą i – najważniejsze – tematem. Ostatnie z pojęć jest także szczególnie powiązane z odbiorcą i „skazane" na swego rodzaju relatywizacje. „Literacki temat jest punktem spotkania między odniesieniem tekstu do własnego świata, światem poza tekstem a uwagą odbiorcy",[264] deszyfracją, odkrywaniem i znajdowaniem tego, co w utworze się mówi i do tego, o czym się mówi.[265]

Abramowska w jednej ze swoich prac dotyczących serii tematycznych[266] dużo miejsca poświęca funkcjom i cechom tematu literackiego. Według badaczki hasła tematyczne i motywy

---

[259] W dydaktyce ogólnej rozróżnia się pojęcia tematu i celu lekcji, jednak ze względu na wywód oba te pojęcia zostały uznane za tożsame. Por. *Polonistyczna dydaktyka ogólna,* red. J. Fiszbak, s. 161-188.
[260] A. Łebkowska, *Nowe oblicze krytyki tematycznej?* „Teksty Drugie" 1994, nr 4, s. 108.
[261] E. Sarnowska-Temeriusz, dz. cyt., s. 147.
[262] Por. A. Łebkowka, dz. cyt., s. 100-105.
[263] E. Sarnowska-Temeriusz, dz. cyt., s. 147.
[264] A. Łebkowska, dz. cyt., s. 109.
[265] Zob. W. Tomaszewska, *Metafizyczne i religijne: Problem subtematu w dziele literackim na przykładzie prozy kresowej Włodzimierza Odojewskiego*, Warszawa 2011, s. 336-339.
[266] J. Abramowska, *Serie tematyczne* [w:] tejże, *Powtórzenia i wybory. Studia z tematologii i poetyki historycznej*, Poznań 1995. Zagadnienie to zostanie wyjaśnione w dalszej części pracy.

są podstawowym narzędziem do porządkowania i badania literatury. Służą nie tylko kategoryzacji, ale przede wszystkim do zrozumienia znaczenia tekstu i procesu jego interpretacji. Niektóre motywy i tematy w kulturze zachodniej cechują się uniwersalnością i trwałością – funkcjonowały przez wieki, podlegając ciągłej reinterpretacji. Nie są one jednak statyczne; ewoluują, zmieniają się, są adaptowane i reinterpretowane w różnych okresach historycznych, kulturach oraz formach literackich. Często pozostają w ścisłym związku z szerszymi kontekstami filozoficznymi lub mitologicznymi, stając się fundamentem kluczowych haseł tematycznych, jak choćby postaci Fausta, Romea i Julii, Orfeusza czy Hioba.

Zagadnienia tematyczne stanowią podstawę zrozumienia tekstu literackiego oraz jego kontekstu. Kategorie tematyczne wykorzystywane są do klasyfikowania dzieł i organizowania wiedzy na ich temat, często w powiązaniu z postaciami literackimi. Autorka podkreśla również znaczenie badań intertematycznych, które umożliwiają analizę przenikania się tematów między różnymi tekstami i kulturami, nierzadko w połączeniu z analizą intertekstualną. Studium tematów odgrywa istotną rolę w analizie przemian kulturowych, takich jak transformacje mitów czy obrzędów, gdyż tematy literackie są dynamicznymi nośnikami sensu, wpływającymi na interpretację i typologię dzieł. Metodyka pracy z nimi opiera się na ich systematycznym opracowywaniu, porównywaniu i analizowaniu w różnych kontekstach, co prowadzi do tworzenia szczegółowych przeglądów tematycznych. Abramowska ukazuje temat jako dynamiczny, ewoluujący i fundamentalny element literatury, kluczowy nie tylko dla jej klasyfikacji, lecz przede wszystkim dla pogłębionego zrozumienia i interpretacji utworów w szerokim kontekście kulturowym i historycznym.

Można zauważyć, że temat (dzieła literackiego) może mieć charakter subiektywny (psychologizujący, związany z autorem i odbiorcą; znajduje się poza dziełem literackim)[267] oraz obiektywny (tekstowy, związany z treścią dzieła literackiego)[268]. Oba ujęcia znajdują swoją realizację w szkolnej edukacji polonistycznej w trakcie omawiania lektur. Z jednej, strony w czasie początkowych rozmów i działań, nauczyciel rozmawia z uczniami o ich odbiorze tekstu, wrażeniach i przeżyciach estetycznych, co siłą rzeczy prowadzi do określenia tematu omawianego utworu literackiego. Ten moment jest czasem swobodnej dyskusji, zawsze popartej argumentami, w której każdy może się wypowiedzieć, jak rozumie treść utworu. Z drugiej strony, w toku zaplanowanych lekcji, nauczyciel wraz z zespołem klasowym, odkrywa to, co znajduje się w tekście. Wykorzystuje się do tego znane już interpretacje i opracowania służące „obiektywizacji" odczytań danej lektury – często wykorzystywane do

[267] Por. E. Sarnowska-Temeriusz, dz. cyt., s. 150-164; J. Pelc, *O pojęciu tematu*, Wrocław 1961, s. 5-21.
[268] Por. J. Pelc, dz.cyt., s. 22-62.

przygotowania form sprawdzających czy też egzaminów zewnętrznych. Obiektywne odczytania tematów mają często charakter kanoniczny, powszechnie znany i „bezpieczny"; rzadko odnoszą się do uczniowskiej rzeczywistości. Nawiązują do tradycyjnych interpretacji historycznoliterackich i nie poruszają tematów aktualnych, żywo interesujących młodych odbiorców. Proponowane w tekstach literackich zagadnienia nie zawsze odpowiadają zainteresowaniom młodych odbiorców, a także nie zawsze pozostają w bezpośrednim związku ze światem dziecięcych i młodzieżowych wartości. [269] Z tego względu konieczne staje się doprecyzowanie pojęcia tematu literackiego, którym posługuje się niniejsza rozprawa. Na potrzeby tej pracy zostanie przyjęta następująca definicja.

Temat literacki jest nadrzędną instancją organizującą cały tekst literacki, zapewniającą spójność, wiążącą elementy i decydującą o strukturalnym uporządkowaniu. Jego zindywidualizowana forma może stanowić aktualizację pewnego zespołu motywów. Temat[270] jest powiązany ze stroną treściową utworu literackiego, wpływa na jego stronę formalną obecną w dziele, jak i odczytywaną w procesie interpretacji. Uwidacznia się poprzez inne, wspominane już, elementy treściowe: motyw, wątek, ideę, tytuł, problem, a także fabułę, a stopień tego uwidocznienia jest różny – może być też głęboko ukryty i niełatwy do zidentyfikowania. Każdy tekst literacki może utworem mono- lub politematycznym, a atematyczność może świadczyć o braku spójności.[271]

Można zauważyć problem relacyjności tematu z innymi elementami dzieła literackiego: motywem, wątkiem, tytułem i problemem.[272] Z perspektywy praktyki nauczycielskiej bardzo ważne jest omówienie związków tematu z motywami, gdyż oba te pojęcia są ze sobą mocno powiązane i często się wzajemnie przenikają, zwłaszcza w szkolnej nauce o literaturze.[273] Wiesława Tomaszewska w swojej monografii[274] pokazuje, jak w zależności od metodologii i podejścia różni badacze rozumieją te skomplikowane relacje. Według Pelca oraz innych polskich literaturoznawców (m. in. Ryszarda Handkego, Andrzeja Kulawika i Ewy Miodońskiej-Brookes), temat jest nadrzędną jednostką utworu literackiego i wszelkie motywy są mu podporządkowane. Dopiero rozpoznanie i określenie tematu determinują znalezienie poszczególnych motywów, które składają się na jego całość.

---

[269] Por. J. Sławiński, *Temat* [w:] *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 577.
[270] Por. G. B. Tomaszewska, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Gdańsk 2019, s. 41-71.
[271] Por. W. Tomaszewska, dz. cyt. s. 343.
[272] Zob. Tamże, s. 337-340.
[273] Zob. B. Chrząstowska*, Lektura i poetyka,* Warszawa 1987, s. 22-35.
[274] Por. W. Tomaszewska, dz. cyt.

Rozgraniczenie wspomnianych dwóch jednostek pojawia się także w pracach Andrzeja Stoffa, który sprzeciwia się „motywiczności" tematu i uważa go za „wytwór poznawczego obcowania z utworem oraz ogólny jednozdaniowy sąd o nim".[275] W krytyce tematycznej zakwestionowano natomiast wskazaną relację i temat jest traktowany bardzo szeroko, jako element przekazu i wypowiedzi danego pisarza, także tych pozaliterackich.[276] Mieczysław Chomicz, w recenzji książki Raymonda Troussona, pokazuje, że motyw ma byt pozaliteracki, ogólny i odnosi się do sfery ludzkich doświadczeń, a temat jest jego pewną realizacją, czyli ma charakter podrzędny.[277] Harry Levin uważa natomiast, że tematy są wieloznaczne jak symbole i przybierają różne znaczenia w zależności od okoliczności, natomiast motywy są już jednostkowymi sytuacjami ukształtowanymi przez autora.[278]

Wielość refleksji wokół relacyjności tematu i motywu w akademickiej nauce o literaturze pokazuje, że nie jest łatwe jednoznaczne zdefiniowanie niektórych terminów. Na potrzeby pracy motyw będzie rozumiany jako element jednostkowy, składnik pierwiastkowy świata przedstawionego: zdarzenie, przedmiot, sytuacja, przeżycie itd. Łączy się na zasadzie współrzędności lub hierarchiczności z innymi jednostkami, tworząc zespoły wyższego rzędu takie jak postać, wątek czy temat[279], któremu będzie całkowicie podlegać.

Szkolna edukacja literacka jest mocno powiązana z czytaniem lektur przez pryzmat podobnych tematów, motywów czy też toposów[280] (określonych często w podstawie programowej), co pokazuje, jak duży wpływ na kształt obecnych programów i sposobów uczenia literatury ma postmodernizm[281] i problematyka intertekstualna[282]. Jak zauważa Abramowska: „teksty sytuuje się wobec wszystkiego, co zostało napisane (i przeczytane)",[283] stąd też jednym z przedmiotów badań w tej pracy są „serie, czyli zbiory tekstów

---

[275] A. Stoff, *Temat utworu literackiego* [w:] *Z teorii dzieła literackiego*, red. A. Stoff, M. Cyzman, Toruń 2003, s. 3-5.
[276]Zob. M. Głowiński, *Francuska krytyka tematyczna. Wprowadzenie*, „Pamiętnik Literacki" 1971, z. 2, s. 175-187.
[277] Zob. M. Chomicz, "*Thèmes et mythes, questions de méthode. Arguments et documents", Raymond Trousson, Bruxelles* 1981 [recenzja], „Zagadnienia Rodzajów Literackich" 1986, z. 1, s. 104-106.
[278] Zob. H Levin, *Tematyka a krytyka*, „Pamiętnik Literacki" 1972, t. 63, nr 1, s. 267–286.
[279] Por. J. Sławiński, *Motyw*, [w:] dz. cyt., s. 325.
[280] Zob. W. Zaborowska, *Kontekstualność w nauczaniu literatury*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica*"* 2002, t. 5, s. 307–338; A. Grodecka, *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2017, nr 5, s. 48–61.
[281]Zob. J. F. Lyotard, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?* tłum. M. P. Markowski [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Kraków 1998, s. 47-62; J. Sławiński, *Postmodernizm* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 413.
[282] Zob. R. Nycz, *Poetyka intertekstualna: problematyka i perspektywy* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2012, s. 153-181; J. Sławiński, *Intertekstualność* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński i in., Wrocław 2010, s. 219.
[283] J. Abramowska, *Serie tematyczne* [w:] taż, *Powtórzenia i wybory. Studia z tematologii i poetyki historycznej*, Poznań 1995, s. 35.

spokrewnionych”[284]. Badaczka wyróżnia kilka obszarów, którym warto się przyjrzeć przy rekonstruowaniu poszczególnych serii, a są to: topika, gatunek literacki oraz, najważniejsze z perspektywy niniejszej rozprawy, temat.

Budowanie serii tematycznych charakteryzuje się dużą elastycznością i otwartością konstrukcji – nie istnieje jeden gotowy wzorzec, a każda z serii powstaje w efekcie indywidualnej koncepcji badawczej. Taka struktura pozwala na swobodne kształtowanie zestawień tematycznych i ich dostosowywanie do specyfiki analizowanego materiału. Kluczowe jest przy tym, aby przedmiotem serii były nie tylko zjawiska empiryczne, lecz przede wszystkim modele, do których autorzy świadomie lub nieświadomie się odwołują. Tym samym chodzi nie o powierzchowne podobieństwa między tekstami, lecz o głębsze, konceptualne związki. Serie tematyczne stanowią zbiory spójnych tekstów, które funkcjonują w kulturze, często wyrastając ze wspólnego źródła. Mimo że tematy ulegają ewolucji i reinterpretacjom, zachowują swój rozpoznawalny rdzeń znaczeniowy. Ważnym aspektem budowania serii jest przejrzystość i możliwa jednoznaczność kryteriów klasyfikacyjnych – mimo otwartości konstrukcji, zasady porządkowania powinny być zrozumiałe i konsekwentnie stosowane. Jednocześnie zbiór tych kryteriów powinien być otwarty i rozbudowywalny, co umożliwia jego dostosowanie do nowych odkryć i zmieniających się kontekstów badawczych. Nieodzownym elementem pracy z seriami tematycznymi są badania empiryczne, ponieważ ich konstrukcja musi opierać się na analizie konkretnych dzieł literackich i zachodzących między nimi relacji. Wreszcie, same tematy w obrębie serii pozostają dynamicznymi nośnikami sensu – ich zmienność wpływa bezpośrednio na sposoby interpretacji i typologie utworów, dlatego budowa serii musi uwzględniać historyczne, kulturowe i literackie przemiany, którym tematy ulegają.[285]

Abramowska stawia bardzo jasne warunki i kryteria tworzenia serii tematycznych, stąd też ważne jest również przyjęcie pewnych założeń. Przedmiotem badań będą utwory prozatorskie, głównie powieści, z kręgu literatury dla dzieci i młodzieży wydane po 2010 roku, które mogą być wykorzystane jako lektury omawiane w całości lub we fragmentach na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. W pracy zostaną zrekonstruowane oraz przeanalizowane serie tematyczne nazwane „kryzysami współczesności” (nazywane bardziej dostępnym językiem „trudnymi tematami”), czyli tematy literackie powiązane z problematyką życia w społeczeństwie ryzyka i płynnej nowoczesności w XXI wieku.

[284] Tamże.
[285] Por. Tamże, s. 47-50.

2.2 Literatura dla dzieci i młodzieży – przemiany, funkcje, rynek książki

Dotychczasowe rozważania pokazują, jak bogata i różnorodna jest tradycja oraz praktyka badawcza nad tematem literackim, jednak, aby dokładniej omówić jego specyfikę w kontekście szkolnych lektur i „kryzysów współczesności", należy opisać specyfikę „tej czwartej", która stanowi dziś jeden z najbardziej dynamicznie rozwijających się obszarów współczesnej kultury literackiej. Literatura ta podlega nieustannym przemianom, zarówno w wymiarze estetycznym, jak i tematycznym, dostosowując się do zmieniających się potrzeb młodego odbiorcy oraz do uwarunkowań społecznych, edukacyjnych i kulturowych. Równocześnie istotną rolę odgrywa rynek książki, który wpływa na formy publikacji, strategie wydawnicze, sposoby promocji. W niniejszym podrozdziale literatura dziecięca i młodzieżowa zostanie omówiona jako zjawisko wielowymiarowe uwzględniające swoje historyczne przemiany, pełnione funkcje oraz miejsce w obrębie współczesnego rynku wydawniczego.
Na początku warto wyjść od refleksji Anny Czabanowskiej-Wróbel trafnie opisującej obecną refleksję naukową nad wskazanym obszarem:

> Badania nad literaturą dziecięcą mają we współczesnym literaturoznawstwie swoją ugruntowaną pozycję, bez większych opóźnień docierają do nich rezultaty kolejnych „zwrotów" w humanistyce, zachowują przy tym swoją specyfikę związaną z wyjątkowym odbiorcą. Z tych samych powodów, dla których literatura adresowana do dzieci nie była najbardziej wdzięcznym przedmiotem badań dawnej historii literatury, wywiedzionej jeszcze z pozytywistycznej tradycji, stanowi obecnie pole różnorodnych obserwacji, zwłaszcza w ramach badań kulturowych, studiów nad dzieciństwem i badań nad przekładem. Okazała się bowiem szczególnym miejscem, w którym z dużą wyrazistością, a zarazem bez uproszczeń, można zobaczyć te procesy, które w „dorosłej" literaturze są odzwierciedlone w sposób o wiele bardziej skomplikowany.[286]

Literatura dla dzieci i młodzieży stanowi obszar piśmiennictwa, który, choć często ujmowany łącznie, odznacza się znaczną różnorodnością i podlega nieustannym przemianom. Specyfika wynika z faktu, że jest adresowana do wyjątkowego odbiorcy, jakim jest dziecko, nastolatek lub młody dorosły, co też bezpośrednio wpływa na formę, tematykę i funkcje utworów. W literaturoznawstwie, literatura dla dzieci i młodzieży początkowo była określana mianem „literatury czwartej"[287] lub „osobnej"[288].

[286] A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dziecięca–pomiędzy literaturą światową i globalna*, „Wielogłos" 2016 nr 1, t. 27, s. 1.
[287] Cz. Hernas, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej* [w]: *O współczesnej kulturze literackiej*, t. 1, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, Wrocław 1973.
[288] Zob. J. Cieślikowski, *Literatura osobna*, Warszawa 1985, s. 9-22.

Zofia Adamczykowa zauważa, że określenia Jerzego Cieślikowskiego i Czesława Hernasa wskazują na odrębność literatury dziecięcej i młodzieżowej względem literatury ogólnej. Terminy te podkreślają specyfikę tego obszaru twórczości, zwracając uwagę zarówno na szczególne funkcje przypisywane literaturze adresowanej do młodego odbiorcy, jak i na charakterystyczne cechy wewnętrzne. Badaczka zaznacza, iż przywołane określenia mają charakter umowny, niemniej jednak przeprowadzone przez nią analizy pozwalają na wskazanie wyraźnych wyznaczników dystynktywnych różnicujących literaturę dla dzieci i młodzieży od literatury ogólnej (wysokoartystycznej).

Jednym z podstawowych wyróżników literatury „czwartej" jest jej teleologiczność, rozumiana jako ukierunkowanie na określone cele. Od momentu swego powstania piśmiennictwo dla młodego odbiorcy realizowało przede wszystkim funkcje dydaktyczno-edukacyjne oraz wychowawczo-perswazyjne podporządkowane ideałom kształtowania młodego pokolenia. Cele te mają charakter dynamiczny i historycznie zmienny, a ich treść odzwierciedla aktualne potrzeby społeczne, kulturowe oraz pedagogiczne. Teleologiczność ujawnia się szczególnie wyraźnie w literaturze użytkowej i edukacyjnej, nastawionej na osiąganie celów doraźnych, choć teksty tego typu rzadko spełniają kryteria literatury artystycznej w ścisłym znaczeniu. Adamczykowa wyróżnia również kategorie immanentne, które przybierają swoistą postać oraz znacznie większe natężenie niż w literaturze ogólnej.
Do najistotniejszych z nich należą:
- dydaktyzm, stanowiący kategorię podstawową przejawiający się w funkcjach edukacyjnej oraz wychowawczej, wynikających z naturalnego procesu uczenia się i kształtowania w okresie dzieciństwa;
- fantastyka, obecna w wielu odmianach, zwłaszcza w formule baśniowej;
- komizm, realizowany za pomocą różnorodnych środków dostosowanych do poziomu percepcyjnego odbiorcy;
- paidialność, czyli odniesienie do dzieciństwa, dziecięcej wyobraźni, języka, sposobu poznawania świata oraz elementów folkloru;
- specyficzne relacje nadawczo-odbiorcze, oparte na zasadach pedagogiki i psychologii rozwojowej zakładające aktywny dialog z czytelnikiem.

Istotnym aspektem refleksji Adamczykowej nad opisywanym obiegiem literackim jest również jego wymiar artystyczny i intelektualny; aby mógł on zostać uznany za literaturę piękną, powinien realizować funkcję estetyczno-ekspresywną oraz spełniać ogólne kryteria literackości. Dzieło literackie adresowane do młodego odbiorcy powinno rozwijać jego wrażliwość estetyczną, wzbogacać intelektualnie, a zarazem kształtować osobowość.

Najwyższą formę tej twórczości stanowi literatura, która potrafi przekroczyć wąski adres odbiorczy i stać się literaturą „bez dla", to znaczy wartościową niezależnie od wieku czytelnika.

Poza cechami wewnątrztekstowymi istotna jest specyfika relacji nadawczo-odbiorczych opierająca się przede wszystkim na z góry założonej asymetryczności kontaktu między twórcą a odbiorcą. Nierównorzędność ta wynika z wyraźnego dystansu dzielącego dorosłego nadawcę i niedorosłego czytelnika, uwarunkowanego różnicami w poziomie świadomości, zasobie doświadczeń życiowych oraz sposobach myślenia i przeżywania świata. Aby akt komunikacji literackiej mógł okazać się skuteczny, dorosły autor zmuszony jest dystans ten niwelować poprzez dostosowanie struktury dzieła i użytego języka do możliwości percepcyjnych adresata, co sprawia, że w literaturze dziecięcej to właśnie odbiorca staje się strukturalną dominantą tekstu, determinującą przyjętą strategię pisarską.[289]

W ramach tej sytuacji komunikacyjnej nadawca i odbiorca funkcjonują w swoistym „teatrze ról": historycznie dorosły twórca przyjmował często maskę autorytatywnego guwernera, nauczyciela lub moralizatora, przypisując dziecku rolę biernego i nieświadomego słuchacza, jednak z biegiem czasu, w celu skrócenia dystansu i nawiązania bardziej intymnej relacji, autorzy zaczęli występować w konwencji „dobrego wujka", „cioci" bądź „przyjaciela".[290] Współcześnie natomiast pisarz dziecięcy bywa postrzegany jako swoisty animator czy aktor sceniczny, którego zadaniem jest przede wszystkim zaangażowanie i „uwiedzenie" wymagającej publiczności, a nie jedynie jej pouczanie. Dodatkowym czynnikiem komplikującym relację nadawczo-odbiorczą jest niejednorodność samego adresata, w obrębie którego wyróżnia się odbiorcę wirtualnego, immanentnie wpisanego w strukturę tekstu, odbiorcę potencjalnego, projektowanego przez autora w procesie twórczym, oraz odbiorcę rzeczywistego, którego faktyczna recepcja może znacząco odbiegać od intencji pisarza.

Ważnym wyróżnikiem komunikacji literackiej w obrębie literatury „czwartej" pozostaje również obecność osoby trzeciej – dorosłego pośrednika lektury[291], takiego jak rodzic, nauczyciel czy bibliotekarz, zwłaszcza na wczesnym etapie rozwoju dziecka, gdy tekst najczęściej dociera do niego w formie głośnego czytania. Pośrednik ten pełni rolę zewnętrznego narratora, który nie tylko przekazuje treść, lecz także interpretuje ją poprzez intonację, komentarz, gest czy mimikę.

[289] Por. Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001, s. 7-15.
[290] Por. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Warszawa 1975, s. 25-27.
[291] Oczywiście ta kategoria dotyczy przede wszystkim literatury dla najmłodszych odbiorców. W interesującej nas w tej rozprawie grupie wiekowej (10-15 lat – t.j. klasa IV-VIII szkoły podstawowej) dorosły pośrednik jest nieco mniej istotny.

Książka przeznaczona dla młodszych dzieci często ma charakter intersemiotyczny, co oznacza, że jej ostateczny kształt jest rezultatem współpracy kilku twórców: autora, grafika i edytora. Wspólne ich działania prowadzą do powstania spójnego przekazu artystycznego, w którym słowo, obraz i kompozycja edytorska wzajemnie się uzupełniają.[292]

Warto podkreślić, że ewolucja literatury „czwartej" zmierza w kierunku przezwyciężania asymetrii i dydaktyzmu na rzecz dialogu opartego na względnej symetryczności relacji, w której twórca rezygnuje z pozycji nadrzędności, a akt lektury staje się przestrzenią partnerskiego spotkania, pozwalającego dziecku uczyć się dorosłej interpretacji świata, a dorosłemu – dziecięcego sposobu jego przeżywania.[293]

Ważnym zjawiskiem w literaturze dziecięcej jest także dwuadresowości, pojawiająca się wtedy, gdy utwór jest skonstruowany w taki sposób, że staje się ważny zarówno dla czytelnika dziecięcego, jak i dorosłego. Obaj ci odbiorcy, odczytują wprawdzie te same treści, lecz na odmiennych poziomach świadomości i refleksji. Wydaje się, że dwuadresowość jest zjawiskiem charakterystycznym dla literatury dziecięcej tworzonej od połowy XX wieku, czyli w momencie, w którym uległa ona znacznej profesjonalizacji i zaczęła aspirować do literatury wysokoartystycznej[294]. W literaturze najnowszej autorzy nierzadko świadomie wprowadzają aluzje kulturowe i gry intertekstualne przeznaczone wyłącznie dla dorosłego czytelnika.

Dostrzeżenie dziecka i dzieciństwa jako ważnego etapu życia każdego człowieka spowodowało rozwój literatury i kultury dla najmłodszych. Wraz z upływem lat oraz upowszechnieniem się szkolnictwa wzrastała liczba różnorodnych tekstów literackich oraz coraz łatwiejszy stawał się dostęp do nich, co sprawiło, że zaczął formułować się obieg literacki skierowany stricte do niedorosłego czytelnika.[295] Początkowo był on traktowany jako coś „osobnego", „odrębnego" w stosunku do innych występujących w tym czasie zjawisk literackich, jednakże doczekał się swojej waloryzacji i osiągnął status „pełnoprawnej" literatury. Jak pisze Leszczyński:

> sformułowana niegdyś przez Krystynę Kuliczkowską teza o ewolucji literatury dla dzieci i młodzieży „od dydaktyzmu do artyzmu", żywo dyskutowana, niekiedy kwestionowana, dotykała ważnego i odwiecznego problemu „ciągłej, w każdej epoce, a więc i współcześnie

[292] Por. Z. Adamczykowa, *Literatura dla…*, dz. cyt., s. 20-50.
[293] Por. G. Leszczyński*, Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 18-19.
[294] Klasycznym już przykładem takiej literatury jest chociażby *Mały książę* A. Saint-Exupéry'ego. Można jednak odnieść wrażenie, że dwuadresowa lektura utworów „tej czwartej" staje się pewną tendencją badawczą, czego najciekawszym przykładem jest publikacja Beaty Mytych-Forajter i Iwony Gralewicz-Wolny *Po pierwsze. O literaturze dla dzieci (i nie tylko)*, Kraków 2020.
[295] Zob. A. Philippe, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, A. Kunicka, Warszawa 2025, s. 33-82.

> oscylacji literatury dla dzieci [i młodzieży – przyp. M. M.] od naiwnych beletryzacji i «wierszyków» do utworów o wybitnej wartości artystycznej". [296]

W XX w. czasie ewolucji wspominanej przez Leszczyńskiego wyróżniano „literaturę dla dzieci", z reguły o charakterze dydaktycznym oraz „literaturę dziecięcą" o wysokich walorach artystycznych, często operującą dziecięcym punktem widzenia.[297]

Utwory „dla dzieci" opierają się na dwubiegunowej, jednoznacznej aksjologii: świat przedstawiony jest wyraźnie podzielony na dobro i zło, przy czym dobro zawsze zwycięża, a negatywne zachowania spotykają się z karą. Istotną rolę pełni autorytarny narrator – dorosły mentor, który poucza, moralizuje i narzuca właściwe wzorce, podczas gdy dziecko pozostaje biernym odbiorcą oddziaływań wychowawczych.[298] Charakterystyczny jest także ideał „małego dorosłego": bohatera zdyscyplinowanego, poważnego i podporządkowanego zasadom, często wychowywanego poprzez straszenie konsekwencjami błędów. Oprócz funkcji wychowawczej literatura ta spełnia funkcję poznawczą, przekazując wiedzę o świecie (np. historyczną czy geograficzną). Całość podlega ścisłej selekcji i cenzurze treści, tak aby eliminować elementy uznawane za niepedagogiczne.[299]

Literatura dziecięca, w przeciwieństwie do instrumentalnej „literatury dla dzieci", stanowi autonomiczne i pełnoprawne zjawisko artystyczne. Nie jest ona już narzędziem pedagogicznym, lecz przestrzenią sztuki, zabawy i autentycznego doświadczenia literackiego. Nadrzędną rolę odgrywa w niej funkcja estetyczna: celem utworu jest dostarczanie radości lektury, przeżyć emocjonalnych i intelektualnych, przy zachowaniu wysokich standardów artystycznych porównywalnych z literaturą dla dorosłych. Istotną dominantą kompozycyjną staje się dziecięcy punkt widzenia - świat ukazywany jest z perspektywy dziecka, a młody odbiorca traktowany jest jako pełnoprawny, kompetentny czytelnik. Relacja nadawczo-odbiorcza ma charakter dialogowy i symetryczny, a zjawisko dwuadresowości sprawia, że wiele utworów funkcjonuje jednocześnie w obiegu dziecięcym i dorosłym, umożliwiając spotkanie obu perspektyw oraz wspólne odczytywanie sensów. Literatura ta chętnie sięga po komizm, absurd, nonsens i groteskę, a autorzy często podważają skostniałe hierarchie i ośmieszające nadmierny dydaktyzm. Istotne jest również to, że wysokoartystyczne utwory dziecięce nie unikają trudnych tematów egzystencjalnych: cierpienia, lęku, samotności czy śmierci, lecz podejmuje je w sposób szczery i empatyczny, pomagając dziecku oswajać

[296] G. Leszczyński*, Książki pierwsze…*, dz. cyt., s. 12.
[297] Zob. A. Baluch, *Archetypy literatury dziecięcej,* Wrocław 1993, s. 5-15.
[298] Por. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Warszawa 1975, s. 24-25.
[299] Por. *Dydaktyzm literatury dla dzieci i młodzieży* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002, s. 94-95.

złożoność świata i rozwijać wrażliwość moralną. [300] Skutkiem czego literatura dziecięca kształtuje w młodym odbiorcy głęboką humanistyczną wrażliwość, nazywaną przez Danutę Świerczyńską-Jelonek „wrażliwością antropologiczną".[301]

Kategoria ta oznacza głębokie zainteresowanie różnorodnymi sposobami życia ludzi, a także dostrzeganie odmiennych doświadczeń i zróżnicowanych wyborów, jakich człowiek dokonuje w przełomowych, egzystencjalnych momentach. Pojęcie to wskazuje na literaturę, która zdecydowanie odrzuca uproszczone schematy i broni się przed tradycyjnymi powinnościami dydaktycznymi. Książki odznaczające się tą wrażliwością nie mają na celu dyktowania młodym odbiorcom, w jaki sposób ma żyć, lecz zapraszają do refleksyjnej rozmowy o życiu i o tym, co nadaje mu wartość. Dostarczają one młodemu, poszukującemu mądrości człowiekowi materiału literackiego, z którego może on samodzielnie wyciągnąć własne wnioski. Kluczowym aspektem wrażliwości antropologicznej jest ukierunkowanie czytelnika i bohatera na spotkanie z Innym. Literatura ta celowo konfrontuje odbiorcę ze światopoglądami ludzi obcych, kulturowych odmieńców czy dziwaków. Daje to czytelnikowi unikalną możliwość spojrzenia na świat nie przez pryzmat własnego „ja", lecz cudzymi oczami. Nadrzędnym celem tak pojętej wrażliwości w literaturze jest wyrwanie młodego człowieka z niewoli jego własnych lęków, upokorzeń, ograniczeń, a także prywatnych mitów i dotychczasowych doświadczeń. W ostatecznym rozrachunku zdolność do wejścia w perspektywę Innego i zrozumienia go staje się dla czytelnika drogą do głębszego poznania i zrozumienia samego siebie.[302]

Rozdział na literaturę „dla dzieci" i „dziecięcą" jasno pokazywał także, które tytuły oraz teksty mogły się nadawać do wykorzystania w szkole, a które z nich były do czytania dla przyjemności i zabawy. Współcześnie jednak podział literatury dla młodego czytelnika na tę dydaktyczną i tę literacką, jest już dość archaicznym podejściem i należy spojrzeć na twórczość dla niedorosłych jako na pewnego rodzaju całość. W dalszych częściach pracy utwory dla dzieci i młodzieży będą przedmiotem analiz głównie pod kątem możliwości wykorzystania ich na lekcjach języka polskiego w szkole, jednakże nie wykluczając jednocześnie czytania ich przez

[300] Por. K. Zabawa, *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*, „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3, s. 124-126.

[301] D. Świerczyńska-Jelonek, *Poprowadzić w życie między ludzi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej* [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci, perspektywy badawcze, problemy animacji*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2009, s. 249.

[302] Por. Tamże, s. 249-253.

kategorie literackie, z uwzględnieniem jej walorów zabawowych i przyjemnościowych. Anna Józefowicz wskazuje jeszcze na inne cechy najnowszej twórczości dla młodych odbiorców.

> Beztroska i nieustanna zabawa, trwanie w bezczasie, przygody, które niesie życie codzienne, to najczęstsze motywy współczesnej prozy dla najmłodszego odbiorcy. Codzienne sytuacje zmieniają się tu w niebywałe przygody, a kontakt z akceptującym i wspierającym rodzicem, dziadkiem czy przyjacielem jest najważniejszy. Dwuadresowość tej literatury jest sprawą naturalną, po części za względu na ważność wspólnego czytania z dzieckiem (wspomniana powyżej nauka kultury czytelniczej i budowania więzi), po części zaś, jak twierdził Kazimierz Wyka, ze względu na odbijanie się w niej jak w szklanej kuli wszystkich problemów literatury ogólnej. Współcześnie twierdzi się, że nie ma osobnej literatury dla dzieci i osobnej dla dorosłych, tak jak nie ma osobnej czekolady. Jeżeli literatura jest dobra, czytają ją z równym zainteresowaniem dzieci i dorośli.[303]

Badaczka, charakteryzując prozę dla najmłodszego odbiorcy, wskazuje na bardzo istotne cechy opisywanego nurtu: brak konkretnego adresata, ukazywanie problemów przedstawionych w literaturze w ogóle (a tym samym i problemów społecznych) oraz jej wysokoartystyczność. Dodatkowymi korzyściami czytania jest budowanie relacji z najbliższymi oraz przeżywanie niesamowitych przygód. Poza literaturą dziecięcą rynek książki dla dzieci i młodzieży jest jednak dużo bogatszy i wyróżnia się bardzo wysokim poziomem. Niestety czytelnictwo dzieci i młodzieży nie podąża za tym trendem i nie wskazuje większego zainteresowania literaturą.[304] Można jednak zauważyć powrót do pięknie wydawanych i ilustrowanych książek dziecięcych, co budzi optymizm wśród badaczy. Obserwuje się także stopniowy wzrost liczby wydawanych tytułów dla dzieci i młodzieży w latach 2001-2015, a od 2014 roku książki dla niedorosłych czytelników stanowią około połowy liczby książek dla dorosłych.[305]

W badaniach literaturoznawczych i marketingowych coraz wyraźniej zaznacza się także odrębność „literatury dla młodzieży”[306], która wyodrębnia się z szeroko pojętej „literatury czwartej” i „osobnej”. Ta odmiana twórczości dla niedorosłych odbiorców podlega w XXI wieku dynamicznym przemianom, które uwarunkowane są przeobrażeniami społeczno-kulturowymi, rozwojem rynku wydawniczego oraz ewolucją samej kategorii nastoletniego odbiorcy. Postrzeganie tego segmentu piśmiennictwa uległo znaczącej zmianie, ponieważ odeszło się od traktowania jej jako literatury ściśle podporządkowanej paradygmatom

---

[303] A. Józefowicz, *Kluczowa problematyka i wartości najnowszej polskiej prozy dla dzieci*, „Edukacja Humanistyczna” 2015, nr 2, t. 33, s. 43–44.
[304] Zob. Z. Zasacka, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, t. LI, s. 11–242.
[305] Por. Tamże, s. 135-142; D. Borowski*, Między dzieciństwem a dorosłością… Przemiany polskiej prozy dla młodzieży w XXI wieku*, Kraków 2020, s. 25-41 Dostęp: https://ruj.uj.edu.pl/ [11.08.2025 r.]; A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi* „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 86-88.
[306] Zob. D. Borowski, dz.cyt., s. 4-9. Dostęp: https://ruj.uj.edu.pl/ [11.08.2025 r.]

dziecięcym. Uznano ją także za autonomiczną przestrzeń twórczości, nierzadko wykazującą zacieraniem się granic z literaturą wysokoartystyczną i popularną. Istotnym wyróżnikiem jest także ewolucja wewnątrzgatunkowa, określana w dyskursie badawczym jako „przejście od dydaktyzmu do artyzmu". Polega ona na radykalnym odrzuceniu nachalnego moralizatorstwa oraz tzw. „pedagogicznej sterylizacji", która w przeszłości nakazywała łagodzenie przekazu i unikanie tematów uznawanych za drastyczne lub obyczajowo kontrowersyjne.[307] Najnowsza proza dla nastolatków charakteryzuje się natomiast głęboką „wrażliwością antropologiczną", co oznacza usytuowanie w centrum uwagi człowieka wraz z jego indywidualnymi, często skrajnymi doświadczeniami. Poza cechami wewnątrztekstowymi na obecny kształt literatury młodzieżowej ma znaczący wpływ popularność anglojęzycznych kategorii *young adult* (skrót: YA) i *new adult* (skrót: NA).[308]

> Współcześnie istotną część literatury dla młodzieży stanowi wspomniany już gatunek *young adult*, który skierowany jest do młodych dorosłych, będących nowszą koncepcją ujmowania młodzieży. Gatunek ten teoretycznie przeznaczony jest dla młodzieży, jednak granice wiekowe są niezwykle płynne. Pojawiają się informacje, że wydawcy nastawieni są na odbiorców w wieku 12-18 bądź 16-18 lat. Z kolei skierowana do trochę starszego grona odbiorów proza new adult dotyczy osób w wieku 18-25, 18-20 czy nawet 18-30 lat. W opracowywanych przez Bibliotekę Narodową raportach dotyczących czytelnictwa Polaków wyodrębniona została łączna kategoria dla osób w wieku 15-24 lata. […] Okazuje się bowiem, że grupa osób sięgających po te publikacje może być bardziej rozbudowana, niż mogłoby się wydawać.[309]

---

[307] Tamże, s.14-15.

[308] A. Całek, K. Olkusz, A. Korczak, M. Skowera, *Ta dziwna instytucja zwana fantastyką młodzieżową*, „Creatio Fantastica" 2017, t. 56, nr 1, s. 115–125; A. S. Pattee, *Between Youth and Adulthood: Young Adult and New Adult Literature*, „Children's Literature Association Quarterly" 2017, t. 42, nr 4, s. 426–441. https://muse.jhu.edu/article/660188 [dostęp: 11.08.2025]; K. Rogowicz, *Literatura dla młodzieży – między popularnością a dydaktyzmem*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" t. 26, 89-98; L. McCaffery, *Building an ESL Collection for Young Adults: A Bibliography of Recommended Fiction and Nonfiction for Schools and Public Libraries*, Westport: Libraries Unlimited, 1998; M. Adamus, *Młodzi dorośli trzęsą rynkiem wydawniczym. Przyglądamy się literaturze young adult*, „Krytyka Polityczna" 2023, 18 lutego, dostęp online: https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/magdalena-adamus-mlodzi-dorosli-young-adult-literatura-rynek-wydawniczy/?utm_source=chatgpt.com; M. Rogoż, *Literatura dla młodzieży na polskim rynku wydawniczym w latach 2008–2018 (tendencje, nurty, zjawiska)*, „Perspektywy Kultury" 2019, t. 26, nr 3, s. 145–163; *New Adult Fiction* [online], EBSCO Research Starters. Dostępny w Internecie:https://www.ebsco.com/research-starters/literature-and-writing/new-adult-fiction [dostęp: 11.08.2025]; A. Pattee, *Between Youth and Adulthood: Young Adult and New Adult Literature*, „Children's Literature Association Quarterly" 2017, t. 42, nr 2, s. 218–230; R. Chance, *Young Adult Literature in Action: A Librarian's Guide*, Santa Barbara, 2020, s. 1-23; S. Kane, *Teaching and Reading New Adult Literature in High School and College*, New York: Routledge, 2023, s. 1-32; W. Kostecka, *Czym jest wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa i jak ją badać? Propozycje metodologiczne z perspektywy literaturoznawczej w kontekście polskim*, „Wielogłos" 2021, nr 47, s. 123–149; S. Marciniak, *Zmiany i perspektywy rozwoju polskiego rynku literatury dla młodzieży*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne", 2022, nr 2(31), s. 9–27.

[308] S. Marciniak, *Zmiany i perspektywy rozwoju polskiego rynku literatury dla młodzieży* „Toruńskie Studia Bibliologiczne" 2021, nr 2, s. 129.

[309] Tamże.

Rynek książki młodzieżowej dynamicznie się rozwija jako osobny segment oferujący nowe publikacje podejmujące aktualne tematy dla nastolatków; jest on uważany za bardzo opłacalny ze względu na stabilność i ugruntowanie preferencji czytelniczych. Historycznie literatura „dla dzieci i młodzieży" była traktowana łącznie, jednak obecnie wyraźnie dostrzega się potrzebę wyodrębnienia literatury dla młodzieży jako samodzielnej kategorii. Popularność zyskały wspomniane wcześniej anglojęzyczne odmiany literackie, takie jak *young adult* (YA) i *new adult*, odnoszące się do prozy poruszającej problematykę dorastania, często podejmując odważniejsze i bardziej kontrowersyjne wątki. Wydawnictwa i księgarnie coraz częściej rezygnują ze wspólnego kategoryzowania literatury dziecięcej i młodzieżowej, ponieważ młodzież chce odciąć się od grupy dzieci i uplasować bliżej literatury dla dorosłych. W polskim kontekście wciąż używa się terminu „literatura osobna", jednak jest on nieprecyzyjny i zazwyczaj odnosi się do całości literatury dla dzieci i młodzieży, dlatego też w wyniku rosnącego zróżnicowania tematyki, motywów i form narracji w najnowszych pracach proponowany jest podział na literaturę dziecięcą (do 11-12 lat), dla nastolatków (12-15 lat) oraz młodzieżową (16-19 lat).[310]

Na listach bestsellerów i w amatorskich recenzjach blogowych dominują zagraniczne tytuły, co wynika m.in. z fascynacji gatunkiem *young adult fiction*. Wydawana jest zbliżona liczba polskich i obcych książek dla niedorosłych czytelników, ze znaczącą przewagą tej drugiej grupy. Przyczyną tego stanu rzeczy jest globalizacja kultury i dominacja popkultury, które można zauważyć po sukcesie serii o Harrym Potterze".[311] Od 2001 roku wspomniany cykl znacząco wpłynął na rozwój segmentu literatury młodzieżowej, a wampiryczne powieści Stephenie Meyer[312] zyskały popularność od 2009 roku. Polska literatura młodzieżowa ma bardzo duży potencjał, jednak brakuje jej odpowiedniej promocji, przez co często umyka uwadze młodych czytelników. Młodzież w Polsce dobrze zna zagraniczne pozycje, słabiej orientując się w polskich książkach, co wskazuje, że rodzima literatura pozostaje na peryferiach kultury literackiej.

Platformy społecznościowe, takie jak BookTube, Bookstagram czy BookTok, odgrywają coraz większą rolę w popularyzacji książek oraz kształtowaniu gustów czytelniczych młodzieży. Młodzi twórcy internetowi i użytkownicy platform recenzują książki,

[310] Por. D. Borowski, dz. cyt., s. 44-70; S. Marciniak, dz. cyt., s. 128-154.
[311] Zob. D. Kowalewska, *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter" J. K. Rowling,* Kraków 2005, s.125-168.
[312] Zob. P. Gamus, P*opularność literackiego tematu wampirów na przykładzie sagi Zmierzch Stephenie Meyer*, „ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS Folia Librorum" 2014, nr 2, t. 19, s. 10-24; A. Godos, *Piękno, rozkosz, nieśmiertelność, czyli co fascynuje współczesną młodzież w powieściach o tematyce wampirycznej,* „Dydaktyka Polonistyczna" 2017, t. 12, nr 3, s. 98–105.

prowadzą dyskusje i tworzą literackie treści, natomiast platformy streamingowe, takie jak Netflix czy HBO GO, przyczyniają się do popularyzacji książek poprzez ekranizacje i adaptacje, co często skutkuje wznowieniami książek z filmowymi okładkami. Blogokrytyka stanowi nową, efektywną formę krytyki literackiej, która szybko reaguje na nowości wydawnicze i buduje bezpośrednie relacje z czytelnikami, często współpracując z wydawnictwami. Zjawisko fan fiction świadczy o silnym przywiązaniu młodzieży do literackich światów i bohaterów.[313] Książka młodzieżowa zaczyna w sobie łączyć elementy świata internetu i gier komputerowych, a w celu ich promocji powstają także powstają tzw. booktrailery, czyli zwiastuny książkowe. Mimo wzrostu liczby wydawanych książek i zwiększonej ich promocji w internecie, odsetek nastolatków deklarujących, że nie czyta, pozostaje wciąż dość wysoki – w 2017 roku sięgał 35%. Obowiązek czytania klasyki w szkole, która nie zawsze odpowiada potrzebom młodzieży, może wzbudzać niechęć, dlatego też tak istotne jest zróżnicowanie gatunkowe i stylistyczne utworów literackich i łączenie w procesie edukacyjnym utworów klasycznych, jak i współczesnych.[314]

Badania dotyczące stanu czytelnictwa dzieci i młodzieży pokazują jak kształtują się gusta oraz potrzeby czytelnicze młodych ludzi. Poza przyjrzeniem się, co i jak czytają uczniowie, warto także zwrócić uwagę na czytelnictwo nauczycieli języka polskiego, którzy są bezpośrednio odpowiedzialni za animację czytelniczą oraz listy lektur w szkole podstawowej. Znajomość bądź nieznajomość, współczesnych trendów oraz kierunków rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży może wpływać także na dobór tytułów i treści edukacyjne realizowanych w trakcie lekcji języka polskiego.

Można zauważyć, jak przez ostatnie lata zmieniało się pojmowanie „tej czwartej". Chociaż pewne cechy i funkcje wciąż pozostają te same, zmianie podlegają światy przedstawione, tematy i fabuły, ale także sam odbiorca stojący w centrum jej zainteresowania. Dlatego też twórczość dla niedorosłych czytelników wyróżnia się świadomym dostosowaniem do ich możliwości percepcyjnych i zainteresowań. Jak już zostało zauważone historycznie dominował w niej dydaktyzm: opowieści dla dzieci i młodzieży miały kształcić, wychowywać, przekazywać wiedzę i wzorce moralne, jednakże współcześnie coraz częściej rezygnuje się z nachalnego moralizowania na rzecz subtelnego pobudzania refleksji, wrażliwości i otwartości

[313] Zob. A. Kobus, *Fanfiction a funkcjonowanie literatury popularnej. Zarys perspektywy historycznej*, „Kultura Popularna" 2013, nr 37, s. 146–159; B. Kulesza-Gulczyńska, *Znaczenie internetu w rozwoju fan fiction, czyli twórczość fanowska i nowe media* [w:] *Media – kultura popularna – polityka. Wzajemne oddziaływania i nowe zjawiska*, red. J. Bierówka, K. Pokorna-Ignatowicz, Kraków 2014, s. 163-180.
[314] Por. S. Marciniak, dz. cyt., s. 128-154; M. Wróblewski, *Zmącone nadzieje, czyli literatura „czwarta" na najwyższym biegu*, „Polonistyka. Innowacje" 2018, nr 7, s. 34-37.

na różnorodne światopoglądy. Ważną funkcją książki, szczególnie dziecięcej, pozostaje wciąż ludyczność. Literatura ta stanowi formę zabawy, rozwija wyobraźnię, a czytanie ma sprawiać radość. Jednocześnie współczesne utwory dla odbiorów w różnym wieku coraz śmielej podejmują tematy trudne, wcześniej tabuizowane, tj. przemoc, choroba, śmierć, seksualność czy kryzysy tożsamości, odchodząc od „modelu ochrony" dziecka ku „modelowi przygotowania" go do stawienia czoła realnym problemom. Bardzo ważnym pojęciem we wspomnianym kontekście jest noosfera literacka, czyli „swoista sfera ochronna, jaką tworzy literatura wokół dziecięcego odbiorcy".[315] Stąd też istotne są w tej literaturze funkcje terapeutyczne i kompensacyjne wspierające odbiorcę w radzeniu sobie z emocjami, lepszym rozumieniu siebie i innych, a także skłaniające do przemyśleń własnych doświadczeń.

Duży nacisk kładzie się na wysoką jakość artystyczną tekstu i ilustracji, a także na atrakcyjną oprawę edytorską, łączące słowo z obrazem, dźwiękiem czy elementami interaktywnymi, ponieważ współczesna literatura dla dzieci i młodzieży stoi w obliczu wielu wyzwań. Należy do nich zalew przeciętności i komercjalizacja rynku, gdzie o ofercie często decyduje potencjał sprzedażowy, a nie jakość artystyczna. Silną konkurencję stanowią media elektroniczne: gry komputerowe, filmy, seriale czy internetowe opowieści fan fiction, które skutecznie zaspokajają potrzebę fabuły i rozrywki. Dodatkowym problemem jest izolacja młodego czytelnika, ponieważ książka bywa kojarzona wyłącznie z okresem dzieciństwa, a więc z etapem, który należy porzucić w dorosłym życiu. Wobec tego szczególnie ważne staje się tworzenie literatury łączącej przeszłość z teraźniejszością, tak aby obraz świata był dla młodego odbiorcy spójny i zrozumiały.

Znaczącą rolę w odbiorze tekstów dla niedorosłych odgrywają chwyty intertekstualne i metanarracje, czyli wszelkie nawiązania do klasyki literatury dziecięcej ujęte w nowoczesny kostium tematyczny i ilustracyjny, nierzadko w formie cytatu, parodii lub pastiszu, których celem jest przekazanie nowego obraz czy też reinterpretacja klasycznych tekstów.[316] I tak na przykład:

> *Czerwony Kapturek* wskazuje na zgubne skutki uległości, dowodzi potrzeby buntu (symbolicznym jego obrazem jest obrzydliwa czapeczka w kolorze malinowym, nałożona dziewczynce na głowę). *Jaś i Małgosia* to pesymistyczna diagnoza współczesnej rodziny, podsumowana jednak budującym obrazem przemiany, jaka dokonała się w rodzicach po zniknięciu dzieci. Morał *Kopciuszka* zostaje wypowiedziany wprost: „Jeśli ktoś chce być jak

[315] A. Ungeheurer-Gołąb, M. Chrobak, *Wprowadzenie* [w:] *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. tychże, Rzeszów 2012, s. 9; A. Baluch, *Noosfera w podkulturze i literaturze dziecięcej* [w:] *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheurer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 13-21.

[316] Zob. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 198-209; W. Kostecka, B*aśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa 2014, s. 21-56.

każdy, zwykle jest jak nikt po prostu"'; nie ma to wiele wspólnego z moralistką dzieła bazowego, przeciwnie: sytuuje się właśnie poza tą moralistyką, destabilizuje ją.[317]

Nowe odczytywanie baśni czy też tekstów literackich mających wpływ na wcześniejsze pokolenia ma przede wszystkim rozbudzać w czytelnikach ciekawość poznawczą, zachęcać do nowych odczytań utworów, a także zainspirować do sięgnięcia po klasykę literatury dla dzieci i młodzieży.

Bardzo powszechne stało się także stwierdzenie o korzyściach wynikających ze wspólnego czytania dziecka oraz dorosłego.[318] Dlatego też, w związku ze stosowaniem postmodernistycznych strategii i technik literackich, ważną cechą staje się dwuadresowość[319] tekstów literackich skierowanych jedynie z pozoru dla młodych odbiorców. Podstawowym aspektem dwuadresowości jest wielopoziomowość odbioru, ponieważ literatura o podwójnym adresie łączy dwa pozornie wykluczające się paradygmaty lektury: dziecięcy i dorosły. [320] Dzięki temu dzieło może być odbierane na różnych płaszczyznach, oferując odmienne sensy i doświadczenia zależnie od wieku i dojrzałości czytelnika. Niektóre utwory potrafią połączyć świat dziecka, jego wrażliwość na przyrodę, uczucia i miłość, ze światem dorosłych, dzięki czemu stają się wartościowe także dla dojrzałych czytelników. Dwuadresowość przejawia się ponadto w złożoności psychologicznej i emocjonalnej „czwartego obiegu", gdyż często podejmują one tematykę o głębszym, uniwersalnym przesłaniu, które dotyka zarówno doświadczeń dzieciństwa, jak i refleksji dorosłości. Dorośli czytelnicy mogą w tego typu utworach odnajdywać swoiste „powtórne wtajemniczenie w dzieciństwo"[321], rozpoznając siebie zarówno współczesnych, jak i dawnych jednocześnie. Nie bez znaczenia pozostaje również wartość artystyczna i poznawcza książek o podwójnym adresie ich bogactwo formalne i treściowe pozwala na głębszą autorefleksję i poszerzanie wiedzy, niezależnie od wieku czytelnika.[322]

Powyższe cechy dotyczą całego kręgu literackiego dla dzieci i młodzieży, jednakże rozgraniczenie w ostatnich latach twórczości na dziecięcą i młodzieżową implikuje także pewne zmiany w poetyce utworów literackich. Te różnice są bardzo istotne ze względu na szkolną edukację literacką, ponieważ wewnętrzny podział podstawy programowej na klasy

[317] G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 202.
[318] J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981, s. 35-66; A. Józefowicz, *Obrazy…*, dz.cyt., s. 93-97.
[319] Por. Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci,* dz. cyt., s. 45-48.
[320] Zob. G. Leszczyński, *Style lektury dziecięcej Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheurer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012, s. 22-47.
[321] G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 159.
[322] Por. tamże, s. 97-101; A. Baluch, *Archetypy…*, dz. cyt., s. 34-35.

IV-VI i VII-VIII jest powiązany stricte z wiekiem odbiorców i warto wykorzystywać znajomość cech poszczególnych tekstów w celu doboru lektur na lekcjach języka polskiego.

Odmiana literatury	**Literatura dziecięca[323] (klasy IV, V, VI połowa klasy VI)**	**Literatura młodzieżowa[324] (w tym, *young adult*) (II połowa klasy VI, klasa VII i VII)**
Cel	Ma za zadanie kształtować uczucia, postawy moralne i uwrażliwiać na drugiego człowieka, a także rozbudzać zainteresowania czytelnicze i przywiązanie do książki. Pełni również funkcje kompensacyjne i terapeutyczne.	Ma na celu eksplorację trudnych problemów współczesności i rozwój samodzielnego myślenia. Pomaga młodym ludziom zmierzyć się z własnymi lękami i dylematami w bezpiecznej przestrzeni tekstu. Literatura ta nie tyle przekazuje wiedzę, ile pobudza do refleksji, umożliwia raczej samopoznanie i budowanie tożsamości.
Funkcje	Funkcje poznawcze, wychowawcze, estetyczne.	Katarktyczne (oczyszczające), terapeutyczne i kompensacyjne.
Tematyka	Często posługuje się prostymi fabułami z pozytywnymi zakończeniami, gdzie dobro triumfuje, a bohaterowie są nagradzani lub karani. Tradycyjnie stosowano w niej „model ochrony" dziecka, unikając mówienia o przemocy, cierpieniu, chorobie czy śmierci. Literatura dziecięca zawiera „wielkie tematy" o ogrodzie, królewnie, przewodniku czy Księdze, często oparte na archetypach i mitach.	Charakteryzuje się śmiałością w podejmowaniu zagadnień i świadomym przekraczaniem „tabu", takich jak: przemoc (fizyczna i psychiczna, rodzinna i rówieśnicza), uzależnienia (narkotyki, alkohol, gry komputerowe), seksualność (inicjacja, orientacja seksualna, nieplanowane ciąże, molestowanie), kryzysy tożsamości, osamotnienie, śmierć, wojna i uchodźstwo. Często przedstawia młodzieżowego bohatera

[323] Por. A. Baluch, *Archetypy…*, dz. cyt., s. 5-15; A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi* „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3; K. Zabawa, *Współczesna literatura dziecięca – propozycje* „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3, s. 123-133; J. Adamczewski, *Młody czytelnik i książka. Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2023, nr 44, s. 109–119; A. Józefowicz, *Literatura dla dzieci o dzieciach – problematyka i wartości w najnowszej polskiej prozie dla młodego odbiorcy*, [w:] *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz, Białystok 2020, s. 215–226.

[324] Ze względu na bliskość cech charakterystycznych dla literatury nastoletniej, młodzieżowej i YA oraz przedstawiony już podział na klasy IV-VI i VII-VIII wymienione odmiany powieści zostały ujęte w jednej wspólnej kolumnie. Por. D. Borowski, dz. cyt., s.25-43; G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 28-64; K. Rogowicz, *Literatura dla młodzieży – między popularnością a dydaktyzmem*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2016, t. 26, s. 89-98; W. Matras-Mastalerz, *Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej* [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży na początku XXI w. Szkice bibliologiczne,* red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2013, s. 117–135.

	Odwołuje się do mitu dziecięcej zabawy, która jest podstawą dziecięcego funkcjonowania i twórczości.	z jego poczuciem zagubienia wartości, braku zakorzenienia i egzystencjalnej pustki. Porusza tematy złożonych relacji rodzinnych, w tym ich erozji, destrukcji i patologii.
Narracja i styl	Dorosły narrator często pełnił rolę wszechwiedzącego mentora, przekazującego ustalone wartości moralne. Wprowadzono do niej pojęcie „dziecięcego autodydaktyzmu". Utwory często miały „ładny" wygląd, niekiedy wpadając w konwencję kiczu, by sprostać oczekiwaniom dorosłych. Kanon literatury dziecięcej jest stosunkowo łatwo rozpoznawalny i powtarzalny w danym kręgu kulturowym.	Cechuje ją złożona fabuła, często z otwartymi zakończeniami, które zmuszają czytelnika do samodzielnej refleksji i poszukiwania rozwiązań. Narracja jest często prowadzona z pierwszoosobowej perspektywy nastoletniego bohatera, co zwiększa autentyczność i pozwala na głębsze utożsamienie się z postacią. Autorzy unikają moralizowania i gotowych odpowiedzi, prowokując czytelnika do samodzielnego formułowania ocen. Występuje w niej intertekstualność, odwołująca się do znanych dzieł kultury w sposób prowokacyjny lub parodystyczny. Wyróżnia się dwie dominujące tendencje: „stronę Tryzny" (ukazującą zagubienie i niemoc) oraz „stronę Musierowicz[325]" (koncentrującą się na ponadczasowych wartościach i umiejętności radzenia sobie z problemami).
Odbiorca	Dzieci mają naturalne predyspozycje do chłonięcia utworów przemawiających językiem symboli, metafor i fantazji, a także silną potrzebę mityczności i wiarę w sprawczą siłę słów. Literatura dziecięca stanowi naturalne wprowadzenie do literatury „wysokiej" i pomaga zrozumieć najgłębsze złoża kultury. Dziecko uczy się od dorosłego interpretacji świata, a dorosły od dziecka sposobu przeżywania świata.	Nastoletni czytelnik jest postrzegany jako „osobny odbiorca" i nie potrzebuje literatury dostosowanej artystycznie w takim stopniu jak dzieci; często czyta również książki przeznaczone dla dorosłych. Młodzież chętnie sięga po literaturę popularną, taką jak fantastyka i romanse, a także po twórczość typu fan fiction. Dziewczęta stanowią znaczący odsetek czytelników.

Tabela 1. Cechy literatury dziecięcej i młodzieżowej. Opracowanie własne.

[325] Zob. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 64.

Tabela podsumowuje najważniejsze cechy współczesnej prozy dziecięcej i młodzieżowej, a zaproponowany w niej podział na grupy wiekowe wraz z dopasowaniem do konkretnych klas ma sugerować, w jaki sposób można dobierać teksty literackie uwzględniające specyfikę wieku i związane z nią potrzeby czytelnicze.

Powyższe omówienie cech oraz wyróżników literatury dla dzieci i młodzieży z pewnością nie wyczerpuje w pełni opisu jej specyfiki, a przywołane prace miały przede wszystkim posłużyć jako kontekst do rekonstrukcji tego, w jaki sposób „ta czwarta" może być rozumiana w środowisku szkolnym. Niniejsza rozprawa ma na celu ukazanie, w jaki sposób najnowsza literatura kierowana do młodego odbiorcy może być wykorzystywana w praktyce szkolnej, dlatego niezbędne jest wskazanie tendencji rozwojowych tego nurtu. Jej kształt determinują zarówno przemiany społeczne i kulturowe, jak i ewolucja rynku wydawniczego, co prowadzi do dynamicznych przeobrażeń w zakresie problematyki, formy oraz funkcji tej twórczości. Poniżej przedstawiono cztery główne obszary tych zmian.

1. Zmiana roli i zadań literatury. Współczesna literatura odchodzi od klasycznego dydaktyzmu na rzecz dialogu i rozwoju krytycznego myślenia, chociaż funkcja wychowawcza w nowej formie wciąż jest obecna.

• Od dydaktyzmu do artyzmu[326] i dialogu. Literatura dla młodzieży odchodzi od nachalnego moralizowania, stając się „dydaktycznie otwarta"[327], stawiającą pytania, a nie podającą gotowe odpowiedzi. Lektura ta często przybiera postać intelektualnej gry z czytelnikiem.

• Kształtowanie krytycznego myślenia. Kształtowanie potrzeby i nawyku czytania jest warunkiem rozwoju krytycznego myślenia, wyobraźni, wrażliwości i empatii u dziecka.[328]

• Rola dorosłego pośrednika w literaturze dziecięcej. Ze względu na intertekstualizm i eklektyzm współczesnych utworów, konieczne jest, aby były one czytane i objaśniane przez przewodnika (opiekuna, rodzica, nauczyciela). Dorosły pośrednik, często utożsamiany z nauczycielem czy bibliotekarz, jest kluczowy w procesie literackiej inicjacji, pomagając w doborze tekstów.

• Lektura jako doświadczenie egzystencjalne. W kontekście kryzysu czytelnictwa i zmian w edukacji, postuluje się, by czytanie stało się doświadczeniem ważnym egzystencjalnie,

[326] A. Baluch, *Archetypy…*, dz. cyt., s. 5-6.
[327] Zob. D. Świerczyńska-Jelonek, dz. cyt. *Poprowadzić w życie między ludzi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej* [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci, perspektywy badawcze, problemy animacji*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2009, s. 249-260.
[328] Patrz. W. Matras-Mastalerz, *Nowe tendencje…*, dz. cyt.

umożliwiającym odkrywanie i rozumienie mediacyjnej roli literatury. Poprzez poznawanie utworów literackich młody odbiorca ma zadawać pytania sobie samemu.[329]

2. Przełamywanie tabu i wrażliwość antropologiczna. Jednym z najbardziej widocznych kierunków jest świadome przekraczanie tematów tabu i odchodzenie od tradycyjnego modelu „ochrony dziecka" na rzecz modelu „przygotowania na wyzwania świata", stąd też można wyróżnić nowe tendencje tematyczne.

• Śmiałe podejmowanie trudnych zagadnień. Literatura cechuje się śmiałością w poruszaniu dotychczas omijanych tematów, prowokując do rozmowy na tematy trudne. Przekraczanie tabu obejmuje takie kwestie jak przemoc, cierpienie, choroba, śmierć, rozwód rodziców, adopcja, wojna, granice tolerancji czy „inność".

• Odważniejsza problematyka inicjacyjna. Pojawiają się zagadnienia związane z fizjologią, dojrzewaniem i seksualnością, wprowadzane już u dzieci przedszkolnych.[330]

• Realizm i mroczny obraz dorastania. Literatura dla młodzieży często ukazuje wiek dorastania jako okres cierpienia, zagubienia, buntu i zmagania się z destrukcją wartości, a młodzi bohaterowie mierzą się z przemocą, uzależnieniami, kryzysami tożsamości, samotnością i brakiem wsparcia dorosłych. Coraz częściej pojawia się motyw dziecka osamotnionego.[331]

• Współczesny obraz rodziny. Tradycyjny model rodziny ulega erozji, a literatura ukazuje jej destrukcję i patologię. Jednocześnie promowany jest wzorzec ojca nowoczesnego, angażującego się emocjonalnie w życie dziecka, co przełamuje stereotyp męskości.[332]

• Literatura „wrażliwości antropologicznej". Współczesna literatura inicjacyjna koncentruje się na dylematach i przemianach młodego człowieka, stając się narzędziem do samopoznania i zrozumienia otaczającego świata. Jest również wyrazem potrzeby uwrażliwiania na zło oraz pełnienia funkcji terapeutycznej.

• Nowoczesność jako krytyka. Istotą nowoczesności w utworach jest zdystansowane i krytyczne ujęcie rzeczywistości, zorientowane na demistyfikację i zakłócenie stabilności percypowanego obrazu świata, demaskując demagogiczne porządkowanie chaosu.[333]

3. Zmiany w poetyce i estetyce. Literatura dziecięca i młodzieżowa ewoluuje w duchu formuły „od dydaktyzmu do artyzmu", co znajduje wyraz w akcentowaniu jakości estetycznej. Można to zauważyć między na innymi na poziomie budowy dzieła literackiego.

---

[329] Zob. M. Rusek, *Alert – kryzys – przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej*, „Konteksty Kultury" 16 (2019), nr 4, s. 495–511.
[330] Por. W. Matras-Mastalerz, *Nowe tendencje…*, dz. cyt.
[331] Por. G. Leszczyński, *Bunt…*. dz. cyt., s. 63-65.
[332] Por. D. Borowski, dz. cyt., 202-205.
[333] Por. G. Leszczyński, *Książki pierwsze…*dz. cyt., s. 7-10.

• Eklektyzm i formy nieczyste. Charakteryzuje ją duża różnorodność form literackich, nowatorskie rozwiązania fabularne oraz stosowanie strategii intertekstualnych. .

• Gatunki pograniczne i hybrydowe. Coraz częściej pojawiają się utwory łączące cechy różnych gatunków, zacierając tradycyjne podziały.

• Dominacja fantastyki. Na rynku wydawniczym obserwuje się dominację fantastyki (w tym fantasy, science fiction i dystopii), która stanowi formę ucieczki od trudnej rzeczywistości, ale też ukazuj struktury mityczne i dynamiczne fabuły.

• Literatura dla młodych dorosłych (YA). Następuje silne wyodrębnienie gatunku *young adult* (YA) oraz *new adult* (NA, dla osób 18-30 lat), które poruszają problematykę dorastania. Literatura YA jest często kojarzona z prozą realistyczno-obyczajową lub łączy elementy fantastyki z literaturą przygodową i obyczajową.

• Otwartość zakończeń. W prozie dla nastolatków coraz częściej odchodzi się od schematów szczęśliwych zakończeń, pozostawiając zakończenia otwarte.

• Aspekty wizualne i multimedialne. W literaturze dla dzieci kluczowy jest wysoki poziom artystyczny warstwy plastycznej i edytorskiej, np. w *picturebookach* (książkach obrazkowych). Współczesna książka staje się multimedialna, angażując różne zmysły i odwołując się do świata internetu i gier komputerowych.[334]

4. Dynamika rynkowa i cyfrowa. Rynek książki dziecięcej i młodzieżowej jest bardzo dynamiczny i globalny, co wpływa na promocję i dystrybucję literatury.

• Globalizacja vs. literatury lokalne. Zjawiska globalizacji, komercjalizacji i umiędzynarodowienia mają ścisły związek ze zmianami w przemyśle książki.

• Wzrost wydawnictw i serii. Liczba wydawanych tytułów stale rośnie. Wydawnictwa stawiają na serie wydawnicze i cykle (np. *Plus minus 16*, *Seria z kropką*), co zapewnia systematyczną lekturę i ułatwia identyfikację marki dla czytelników.

• Dominacja przekładów. Polski rynek dla młodzieży jest silnie zdominowany przez tłumaczenia literatury obcej.

• Kierunki promocji i mediów cyfrowych. Literatura młodzieżowa funkcjonuje w kontekście kulturowym, który opiera się na działaniach promocyjnych (np. Narodowy Dzień Czytania, akcje Fundacji ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom"). Wzmacnia się rola internetu i mediów społecznościowych w promocji, w tym: tworzenie blogów czytelniczych, forów dyskusyjnych, a nawet książkowych zwiastunów (booktrailerów) i profili społecznościowych promujących literaturę (bookstagram). [335]

---

[334] Por. A. Czabanowska-Wróbel, dz. cyt, s. 10-12.
[335] K. Zabawa, *Współczesna…,* dz. cyt., s. 125-128.

• Coraz powszechniejszym zjawiskiem w polskim życiu literackim jest pojawianie się tzw. „protoautora", czyli dziecka piszącego dla dzieci lub nastolatka tworzącego dla rówieśników, co istotnie zmienia sytuację literatury „czwartej".[336] Jest to także ściśle powiązane z rozwojem platform społecznościowych umożliwiających samodzielne publikowanie utworów literackich.

Powyższe zestawienie pokazuje, na jak wielu poziomach zmienia się książka dla młodego odbiorcy. Tego typu syntezy są niezbędne także w codziennej pracy nauczyciela, ponieważ z racji wielu zadań i licznych godzin lekcyjnych, mogą nie mieć czasu na (samo)kształcenie w zakresie poszukiwania nowych książek[337], co też zostanie przedstawione w rozdziale opisującym wyniki badań ankietowych.

2.3 Katalog „trudnych" tematów i serii tematycznych

Temat literacki nie bez powodu jest w centrum zainteresowania niniejszej pracy, ponieważ, jak zauważa Baluch, ujęcie i sposób odbioru lektury coraz częściej podlega przemianom prowadzącym właśnie do skupienia się na tej literaturoznawczej kategorii.

> W tradycyjnym opracowaniu lektury dominował jak dotąd porządek fabularny, traktowany jako naśladowanie działań bohaterów literackich. Nastawienie to (wywodzące się od Arystotelesa) powodowało, że w bezpośrednim odbiorze literatury czytelnicy byli uwrażliwieni przede wszystkim na odczuwanie ciągłości następstwa zdarzeń. Jednak w naturalnym kontakcie z dziełem literackim następuje w miarę upływu czasu utrata poczucia tej ciągłości. Wtedy uwaga czytelnika koncentruje się na pytaniu: o czym to dzieło było? Zmierza więc w stronę tematu.
> Propozycja tematycznego ujęcia lektury zakłada taką koncepcję odbioru dzieła literackiego, w którym układ linearny zdarzeń zastąpiony jest układem koncentrycznym, gdzie najważniejsze okazują się wybrane ośrodki zainteresowania czytelnika. Układają się one najczęściej w porządku przedmiotowym, alegorycznym lub mitycznym.[338]

Porządek przedmiotowy wydaje się jednym ze sposobów klasyfikowania utworów literackich, szczególnie u młodszych dzieci, dla których, psychorozwojowo, występuje potrzeba porządkowania różnego typu treści. Można także zauważyć, że młodzi czytelnicy zazwyczaj sięgają po podobne tematycznie, interesujące ich teksty.[339] Wykorzystanie

---

[336] M. Wróblewski, *Zmącone nadzieje…*, dz. cyt., s. 35-36.
[337] Zob. A. Janus-Sitarz, *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych* [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. taż, Kraków 2012; A. Biernacka, *Fascynacje czytelnicze* [w:] *Doskonalenie …*, dz. cyt.
[338] A. Baluch, *Tematyczne ujęcie lektury* [w:] tejże, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wrocław 1993, s. 25.
[339] Por. K. Appelt, A. I. Brzezińska, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk 2016, s. 175-177; L. Muzyczuk-Polak, *Percepcja lektur u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne Pedagogiczne" 1994, nr 25, s. 86-91; J. Papuzińska, *Inicjacje literackie*…, dz. cyt., s. 13-18; A. Ungeheuer-Gołąb, *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka*, Rzeszów 2021, s. 91-95.

perspektywy tematologicznej w badaniu literatury dla dzieci i młodzieży wydaje się zatem jednym z lepszych wyborów metodologicznych. Istotny jest także pewnego rodzaju „klucz" doboru utworów, ponieważ, jak zauważa Abramowska: „właściwym przedmiotem badań tematologicznych są jednak jednostki nie tylko po prostu powtarzalne, ale wyraźnie skonwencjonalizowane i skonkretyzowane fabularnie".[340] Wspomnianym kluczem pozwalającym na stworzenie katalogu, który będzie także wykorzystany w dalszych badaniach ankietowych, będą „kryzysy współczesności", czyli tak zwane „trudne" tematy.

Wykorzystany do opisu przymiotnik niejako implikuje pewne treści i konwencje literackie (np. powieści obyczajowe, inicjacyjne), choćby już wielokrotnie wspomniane wyzwania, wynikające z życia w społeczeństwie ryzyka i kulturze audiowizualnej, tworząc tzw. serię tematyczną, czyli zbiór tekstów spokrewnionych, w których możemy odróżnić znany wszystkim tekst prototypowy[341] (wersję kanoniczną) oraz jego pochodne. Przykładem tekstu kanonicznego może być już wielokrotnie przywoływana *Panna Nikt* Tryzny lub *Jeżycjada* Musierowicz, które to stają się inspiracją dla innych autorów tworzących teksty literackie dla młodego odbiorcy. Seria tematyczna narasta stopniowo i rozwija się w czasie, dzięki czemu może być wciąż wykorzystywana w tych samych, podobnych lub zupełnie innych użyciach[342]. Teksty nawiązujące do danego tematu literackiego są wersjami zestereotypizowanymi, „posiadają swój podstawowy sens i kształt fabularny należący do wiedzy kulturowej"[343], chociaż dla młodego odbiorcy mogą być czymś nowym, do tej pory niepoznanym i nierozpoznanym ze względu na brak znajomości kontekstów kulturowych wynikający z młodego wieku. Dlatego też tak istotny jest właściwy dobór tekstów pozwalający na budowanie „wewnętrznej biblioteki" [344] uczniów.

> Pierre Bayard dowodzi, że kulturowym wyposażeniem intelektualnym każdego człowieka jest wewnętrzna biblioteka. To ona „konstytuuje naszą osobowość i nasze relacje z ludźmi". Biblioteka ta utkana jest „z fragmentów książek zapomnianych i wymyślonych. Właśnie one pośredniczą w naszym pojmowaniu świata". „Nie tylko nosimy w sobie te wewnętrzne biblioteki, lecz także jesteśmy nimi – jesteśmy tymi wszystkimi nagromadzonymi w nich książkami, które nas stopniowo stwarzały. […] Słowa godzące w nasze wewnętrzne biblioteki, a więc wymierzone w to, co stanowi część nas, potrafią zranić bardzo głęboko". Wewnętrzna biblioteka staje się częścią nas samych, naszej świadomości, sfery doświadczeń i wrażliwości, kształtuje nasz stosunek do świata. […] Jak dobro i zło tworzą nierozerwalną

[340] J. Abramowska, *Serie tematyczne* [w:] tejże, *Powtórzenia i wybory. Studia z tematologii i poetyki historycznej*, Poznań 1995, s. 34.
[341] Zob. J. Slawiński, *Prototyp* [w:] *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 440.
[342] Por. tamże, s. 33-37.
[343] Tamże, s. 42.
[344] Grzegorz Leszczyński stosuje to określenie za Pierrem Bayardem. Zob. P. Bayard, *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało,* Warszawa 2008.

całość, jak śmierci nie byłoby bez życia, dnia bez nocy, a wiosny bez jesieni, tak nas samych nie byłoby, gdyby nie było księgi.[345]

Jednym z głównych zadań nauczycieli – nie tylko języka polskiego, ale także przedszkolnych i wczesnoszkolnych – jest wychowywanie do lektury i wyposażanie młodego człowieka w wiedzę i kompetencje czytelnicze pozwalające na mierzenie się z płynną nowoczesnością, bo bez nich trudno będzie budować (samo)świadomość, wrażliwość i empatię.[346] Niestety trudno w dzisiejszych szkolnych realiach kształtować postawy i wartości wspierające rozwój tak głęboko zakorzenionych w humanistyce ideałów, ponieważ współczesny polski system edukacyjny jest dużo bardziej skupiony na realizacji treści kształcenia oraz wynikach edukacyjnych. Nie wyklucza to jednak perspektywy, że odpowiednio zaplanowany proces edukacji polonistycznej, w którym zostaną uwzględnione potrzeby uczniów oraz czynniki wpływające na zmiany we współczesnym świecie, pozwoli chociaż w minimalny sposób wpłynąć na budowanie „wewnętrznej biblioteki" tematycznej uczniów.

W pracach literaturoznawczych trudno jest znaleźć listę tematów, serii tematycznych wraz z propozycjami tytułów utworów literackich wartych omawiania na lekcjach języka polskiego. Dużo częściej konstruowano listy kanonicznych utworów literackich, które powinien poznać każdy młody czytelnik. Za przykład może tutaj posłużyć praca Leszczyńskiego *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*. [347] Badacze znacznie częściej koncentrują się na ogólnych refleksjach dotyczących edukacji literackiej oraz roli, funkcji i poetyki literatury dla dzieci i młodzieży, a także na analizie i interpretacji konkretnych utworów literackich. Można zauważyć, że znacznie częściej refleksji naukowej poddawano problematykę nauczania języka polskiego w szkołach średnich niż w szkołach podstawowych. W ostatnich latach dostrzegalne jest jednak większe zainteresowanie wcześniejszym etapem edukacyjnym, lecz tendencja ta nasiliła się szczególnie po reformie edukacji z 2017 roku. W jej wyniku zlikwidowano gimnazja, które we wcześniejszych latach również stanowiły ważny obiekt zainteresowania badaczy.[348]

Nieco inaczej wygląda to w naukach społecznych (pedagogice, socjologii edukacji), na gruncie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, gdzie szczególną uwagę przykłada się do kształtowania kompetencji tekstotwórczych, czytelniczych oraz samej inicjacji literackiej.

[345] G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 109-110.
[346] Zob. A. Warzocha, *Wychowanie do lektury 2.0,* Częstochowa 2020, s. 61-101.
[347] G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*, Warszawa 2007.
[348] Przemiany zainteresowań można zauważyć w monografiach z serii *Edukacja nauczycielska polonisty* pod. red. A. Janus-Sitarz.

Prace kilkorga badaczy i badaczek, przedstawionych w dalszej części rozdziału, prezentuje swoje wyniki badań w zakresie edukacji literackiej w klasach I-III szkoły podstawowej, ale wnioski i rekomendacje wynikające z ich prac, mogą okazać się bardzo przydatne w pracy nauczycieli języka polskiego z klas IV-VIII. Przedstawione dalej refleksje pedagogów wpisują się w założenia metodologiczne niniejszej pracy, ponieważ wprost są przedstawione katalogi tematyczne i motywologiczne wraz z propozycjami teksów literackich do omawiania.

Rozdział ten zostanie podzielony na mniejsze części ze względu na współczesny wewnętrzny podział „tej czwartej". Na początku zostaną przeanalizowane prace dotyczące literatury dziecięcej (do 12 roku życia, dla klas IV-VI), a następnie literatury młodzieżowej (od 12 roku życia, dla klas VII-VIII), co pozwoli stworzyć odrębne katalogi tematyczne dla każdej grup wiekowych.

2.3.1 Katalog tematyczny literatury dziecięcej

W niniejszym podrozdziale uwaga zostanie skierowana na zestawienia tematyczne i listy lektur opracowane przez innych badaczy zajmujących się problematyką edukacji literackiej oraz literatury dla dzieci i młodzieży. Celem tej części pracy nie jest tworzenie nowej, autorskiej listy, lecz krytyczna analiza istniejących propozycji badawczych. Pozwoli ona uchwycić dominujące tendencje interpretacyjne, kryteria doboru materiału oraz obszary szczególnego zainteresowania, co następnie posłuży do rekonstrukcji listy tematycznej dla obszaru dziecięcego i młodzieżowego twórczości dla młodych odbiorców.

Pierwszą z analizowanych list tematów jest ujęcie Przemysława Grzybowskiego[349], który w swoich badaniach skupia się przede wszystkim na edukacji między- i wielokulturowej i posługuje się tym „kluczem" doboru utworów literackich. Lista lektur wymieniona w artykule Grzybowskiego może stanowić punkt wyjścia do rozmów z uczniami na temat Obcości i Inności. Przy ich wyborze istotne jest przede wszystkim kształtowanie wrażliwości emocjonalnej, rozwój postaw moralnych oraz otwartości na drugiego człowieka. Równie ważne w procesie czytania jest dostrzeżenie własnych możliwości i budzenie zainteresowania literaturą prowadzące do samodzielnego sięgania po różnorodne książki. Poza wypisaniem tematów, motywów i tekstów badacz jasno określa, jaka jest funkcja utworów literackich przedstawionych w stworzonym przez niego spisie.

[349]P. Grzybowski, *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*, [w:] *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej,* Bydgoszcz 2018, s. 144-154.

> Zestawienie zostało opracowane we współpracy z nauczycielkami i nauczycielami na co dzień zajmującymi się realizacją zajęć na temat Innych i Obcych, zarówno w szkołach, jak i w działalności organizacji pozarządowych. […] Lektury mogą być wykorzystywane jako środki dydaktyczne podczas lekcji, a także jako „czytadła" w sferze prywatnej. Zawsze jednak ich wspólne czytanie z dziećmi lub polecenie ich do samodzielnego studiowania powinny być poprzedzone odpowiednim wprowadzeniem przez osobę dorosłą, w którym zostałby uwzględnione wcześniejsze doświadczenia młodych czytelniczek i czytelników z Innością i Obcością w rozmaitych kontekstach.[350]

Poniższa tabela prezentuje serie tematyczne i poszczególne tematy wypisane przez badacza, wraz z liczbą pozycji lekturowych, w których Grzybowski dostrzega wskazane zagadnienia. Wyszczególniono także utwory wydane po 2010 roku.

Seria tematyczna	**Tematy**	**Liczba pozycji**	**Pozycje wydane po 2010 roku wraz z przykładami z literatury polskiej**
Swoi, Inni i Obcy	odmienność wyglądu, zachowania, kultury, statusu i roli społecznej; nieporozumienia, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty; odrzucenie, dyskryminacja, samotność; zaciekawienie, dialog, porozumienie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń; płeć, gender;	31	19 -Gill-Piątek H., Krzywonos H., *Bieda. Przewodnik dla dzieci*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2010. - Piotrowska E., *My ludzie*, Wydawnictwo Czarna Owieczka, Warszawa 2014. - Stanecka Z., Oklejak M., *Basia i kolega z Haiti*, Literacki Egmont, Warszawa 2011.
Nietolerancja, rasizm, antysemityzm, ludobójstwo	odmienność rasy i kultury; niezrozumienie, nieporozumienie, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty, eksterminacja, Holokaust, wojna; zakorzenienie w kulturze narodowej i etnicznej; historyczne podejście do zróżnicowania kulturowego; zaciekawienie, dialog, porozumie- nie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń;	21	15 -Beręsewicz P., *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Wydawnictwo Literatura, Muzeum Powstania Warszawskiego, Łódź, Warszawa 2010. -Czerwińska-Rydel A., *Listy w butelce. Opowieść o Irenie Sendlerowej*, Literatura, Łódź 2017.

[350] P.P. Grzybowski, *Lektury…*, dz. cyt., s. 129.

			- Mikołajewski J., *Wędrówka Nabu*, Wydawnictwo Austeria, Kraków 2016.
Obce kultury	odmienność warunków i stylów życia, idei, tradycji, obyczajów; ciekawość i poznawanie świata mimo różnic kulturowych; niepewność i radość związana z odkrywaniem różnic kulturowych, dialog kultur	8	5 -Grzelińska O., *Mama dookoła świata*, W.A.B., Warszawa 2012. -Jaskulska-Węgierek K., *Apetyt na świat. Meksyk – familia*, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Warszawa 2012. -Krysiak P., Witkowska M., Buszewicz M., *Dzieci świata*, Arkady, Warszawa 2011.
Wiek	odmienność wieku i związanych z nim potrzeb, oglądu świata, stylów życia, postaw; nieporozumienia, napięcia i konflikty pokoleń; poszukiwanie podstaw do dialogu i współpracy, porozumienie, zrozumienie; prawa związane z wiekiem;	10	6 - Stanecka Z., *Świat według dziadka*, W drodze. Poznań 2013. - Zakrzewska-Morawek I., *Świat według Żunia*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Warszawa 2016.
Chorowanie i cierpienie	odmienność stanu zdrowia i związanych z nim potrzeb, oglądu świata, stylów życia, postaw, oczekiwań; odmienne reakcje na chorowanie i cierpienie; nieporozumienie, napięcia i konflikty; akceptacja, dialog, porozumienie, zrozumienie, współpraca, opieka; ADHD, astma, autyzm, choroba nowotworowa, depresja, hemofilia, lęki, padaczka, zaburzenia odżywiania, zaburzenia psychotyczne, zaburzenia tikowe, zespół Downa;	47	36 -Chmielewska A., seria *Bajki bez barier* Stowarzyszenie Rodziców Dzieci Niepełnosprawnych „Światełko”, Szklarska Poręba 2016-2017. - Grabowska-Grzyb A., *O Małpce, która spadła z drzewa*, TacyJakJa.pl, Piaseczno 2010.
Prawa człowieka	prawa dziecka, prawa człowieka, prawa kobiet, feminizm, gender, tolerancja dla Inności i Obcości w sferze publicznej;	9	8 -Czerwińska-Rydel A., Piątkowska R., *Moje prawa? Ważna sprawa!*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2014. - Olech J., Bąk E., *Mam prawo i nie zawaham się go użyć*, Wydawnictwo Wytwórnia,

			Warszawa 2014.
Umieranie, śmierć i żałoba	odmienność zachowania, stylów życia, postaw, oczekiwań itp. związanych z umieraniem, śmiercią, stratą i żałobą; odmienne reakcje na umieranie i śmierć; umieranie i żałoba w różnych kulturach;	30	11 - Kosmowska B., *Dziewczynka z parku*, W.A.B., Warszawa 2012. - Piasecka W., *Tańczące czarownice*, Wydawnictwo Niko, Kijewo Królewskie 2017.
Religia	odmienność religii, wartości, postaw, wzorców osobowych, stylów życia; podobieństwo i tożsamość wzorów kulturowych; poszukiwanie wspólnych korzeni religijnych; szacunek, dialog, tolerancja, ekumenizm;	2	1 Dziedziul B., Busłowska L., Wigłasz T., Konopacki A., Karkowska A., Chutkowski A., Misiejuk A., Miśkiewicz T., Miśkiewicz B., *Religie Podlasia. Przewodnik nie tylko dla dzieci*, Centrum im. Ludwika Zamenhofa w Białymstoku, Białystok 2012.
Bajki, baśnie i legendy z różnych stron świata	regionalne i lokalne odmienności wzorów kulturowych, oglądu świata, postaw; niezrozumienie, nieporozumienia, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty; odrzucenie, dyskryminacja, samotność; zaciekawienie, dialog, porozumienie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń; fantastyczne wyobrażenia Innych i Obcych;	33	Brak

Tabela 2. Tematy opracowane przez Przemysława Grzybowskiego.[351]

Grzybowski w swoim spisie umieścił także serię zatytułowaną „bajki, baśnie i legendy z różnych stron świata", których z literaturoznawczego punktu widzenia nie można zaklasyfikować jako tematu literackiego, gdyż wymienione pojęcia należą do genologii literackiej. Zostały one wypisane, aby w pełni zaprezentować pracę bydgoskiego badacza, a ich

[351] Na podstawie: J. Adamczewski, *Młody czytelnik i książka. Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2023, nr 44, s. 116. Tabela została przygotowana przez innego badacza i zaadaptowana na potrzeby pracy literaturoznawczej. Kolumnę „kategorie" zamieniono na „seria tematyczna", a „treści" na temat. Dodano także kolumnę z liczbą pozycji książkowych wydanych po 2010 roku, aby zobrazować, jaką część stanowi literatura najnowsza, która jest jednym z przedmiotów badawczych w tej pracy.

obecność ma istotne znaczenie dla dziecięcego czytelnictwa, ponieważ pełnią niezwykle ważną i wieloaspektową rolę, obejmującą funkcje rozwojowe, psychologiczne, moralne oraz estetyczne, zwłaszcza w kontekście dziecięcego odbioru. Jednakże ze względu na przyjętą w pracy metodologię literaturoznawczą nie będą one przedmiotem dokładnego opisu.

Nie można jednak pominąć faktu, że świat baśni, legend i bajek jest skarbnicą różnorodnych tematów i motywów literackich, które bardzo trudno zamknąć w jednym katalogu, ponieważ tradycja gatunkowa jest nadal kontynuowana we współczesnych formach (adaptacjach czy tekstach oryginalnych, autorskich) baśniowych. Często teksty te nawiązują do problemów i wyzwań stojących przed młodymi odbiorcami (relacje rówieśnicze, poszukiwanie siebie/konstruowanie tożsamości, spotkanie z Obcością i Innością, odporność psychiczna), mają „dodawać młodym skrzydeł"[352], a także są wykorzystywane często jako narzędzie terapeutyczne w biblioterapii i baśnioterapii.[353] Warto tutaj wspomnieć o zbiorach i seriach tj.: *Wszystkie kolory świata*[354], *Siedmiu wspaniałych*[355], *O wiadukcie kolejowym, który chciał zostać mostem nad rzeką, i inne bajki*[356], *Kraina baśni jest dla wszystkich*[357] , *Bajki, które uczą, jak być szczęśliwym*[358], lecz nie są to klasyczne baśnie, o których pisał Bruno Bettelheim w swoich pracach.[359] Trudno zaklasyfikować konkretne tematy literackie do baśni, bajek i legend, gdyż ze względu na specyfikę gatunkową zawarte są w nich wszelkie możliwe tradycyjne i współczesne wątki.[360]

Anna Józefowicz w wielokrotnie cytowanej już w tej pracy monografii *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku* analizuje sposoby przedstawiania dzieciństwa w historii i tradycji literackiej na przestrzeni wieków, a następnie porównuje je ze współczesnymi obrazami dzieciństwa, jakie można wytworzyć w oparciu o badania społeczne i najnowszą literaturę dla odbiorcy w wieku 6-10 lat. Badaczka skupia się przede wszystkim na

---

[352] Tak opisano serię autorstwa R. Jędrzejewskiej-Wróbel, *Siedem szczęśliwych. Baśnie nie dość znane*, wyd. Bajka, Warszawa 2022. https://bajkizbajki.pl/ksiazki/serie-wydawnicze/Siedem-szczesliwych [dostęp: 19.09.2025 r.]

[353] Zob. A. Sobańska, *Biblioterapia i baśnioterapia w przestrzeni biblioteki szkolnej* [w:] *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych,* red. P. Szymczyk, E. Chodźko, Lublin 2022; M. Kubiak, *Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne", nr 36–37, 2020, s. 85–100.

[354] *Wszystkie kolory świata*, opracowanie zbiorowe, Warszawa 2021.

[355] R. Jędrzejewska-Wróbel, *Siedmiu wspaniałych*, il.. M. Oklejak,Warszawa 2019.

[356] T. Oziewicz, *O wiadukcie kolejowym, który chciał zostać mostem nad rzeką, i inne bajki*, il. M. Hanulak, Warszawa 2024.

[357] L. Blecz, B. Nagy, *Kraina baśni jest dla wszystkich*, tłum. zbiorowe, Warszawa 2021.

[358] B. Ibarrola, *Nowe bajki, które uczą, jak być szczęśliwym*, tłum. K. Okrasko, Warszawa 2020.

[359] Zob. B.Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, Warszawa 2023, s. 33-56.

[360] Należy oczywiście wprowadzić tematy literackie tj.: bajkowość, bajeczność czy legendarność, ale byłoby to jedynie zabiegiem językowym, dzięki któremu uzyskano by spójność w nazewnictwie tematologicznym.

czytaniu i wykorzystaniu współczesnych narracji o dzieciach i z perspektywy dzieci w edukacji szczególnie elementarnej, tj. w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej. Autorka zauważa, że:

> Treści wydobyte z literatury pięknej, mogą stanowi wartość edukacyjną. Są to narracje wspierające rozwój tożsamości dziecka w wymiarze jego rozwoju indywidualnego (poznawczego, emocjonalnego, moralnego, estetycznego) oraz grupowego (rodzinnego, regionalnego, narodowego, europejskiego). Często stanowią wartość edukacyjną w znaczeniu możliwości transmisji, wskazanych przez lekturę wartości na międzyludzkie relacje. Dobra książka posiada właściwości niemalże lecznicze, ma istotny wpływ na rozwijanie świadomości siebie i świata, a rodzic, opiekun, wychowawca, nauczyciel dziecka-czytelnika powinien go wspierać w jej wyborze, otwierając przed nim jak najszerszy wachlarz wartościowych lektur.[361]

Wydobyte treści, o których pisze Józefowicz, stanowią obszary tematyczne opisywane w najnowszej prozie dla dzieci. Trzeba jednocześnie zaznaczyć, że zapisane w poniższej tabeli serie tematyczne i tematy są zawsze powiązane z nadrzędną kategorią opisywaną w monografii badaczki – dzieciństwem[362] – i są podporządkowane wywodowi autorki. Relacja między nimi determinuje sposoby czytania i interpretacji omawianej pracy, stawiając w centrum zainteresowania zawsze młodego odbiorcę oraz dziecięcego bohatera/narratora, tak charakterystycznego dla przywoływanej przez Józefowicz prozy.[363]

Seria tematyczna	**Tematy literackie**	**Wybrane utwory literackie**
Szczęście	Rodzina (dobrze funkcjonująca), zabawa (homo ludens[364]), życie codzienne, relacje rodzinne, natura	Bardijewska L., *Dom ośmiu tajemnic,* Nasza Księgarnia, Warszawa 2006; Piątkowska R., *Ciekawe, co będzie jutro?*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2014; Jędrzejwska-Wróbel R., *Florka. Z pamiętnika ryjówki*, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2015.
Międzypokoleniowość (dziadkowie)	Relacje rodzinne, relacje międzypokoleniowe, mądrość, wiedza, zabawa, tradycje i obyczaje, przeszłość, historia	Kosmowska B., *Niezłe* ziółko, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2014; Ryrych K., *Koniec świata nr 13*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2016; Szczygielski M., *Czarownica piętro niżej*, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2013 wraz z kolejnymi tyułami z serii:

[361] A. Józefowicz, dz. cyt., s. 19.
[362] Zob. Tamże, s. 25-76.
[363] Zob. K. Zabawa, *Narrator-autor. Strategie narracyjne; Narrator-postać. Dziecięcy punkt w widzenia* [w:] tejże, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, s. 224-257.
[364]Zob. J. Cieślikowski, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985, s. 12-14.

		Tuczarnia motyli (2014)*, Klątwa dziewiątych urodzin* (2016), *Bez piątej klepki* (2018).
Zwierzęcość	Relacja człowiek-zwierzę, bohater subdziecięcy (zwierzę jako bohater), zwierzę jako członek rodziny, przyjaźń ze zwierzętami, ochrona zwierząt, zwierzę jako terapeuta, przyroda, natura, folklor.	Gortat G., *Miasteczko Ostatnich Westchnień*, Ezop, Warszawa 2014; Jędrzejwska-Wróbel R., *Florka. Z pamiętnika ryjówki*, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2015; S.Pennypacker, *Pax*, Iuvi, Kraków 2016
(Samo)rozwój	Kreatywność, zabawa, twórczość, pasje, hobby, wyobraźnia, podróże (wyimaginowane), wolność, współpraca	Czerwińska-Rydel A., seria *Opowieść o*… (biografie znanych Polaków); J.Fabicka, *Rutka,* Agora, Warszawa 2016.
Trudy dzieciństwa	Rodzina dysfunkcyjna, samotność i osamotnienie, agresja rówieśnicza, agresja rodzinna, dom dziecka, świat wirtualny (cyfrowy), dziecko jako dorosły, dojrzałość	Ostrowiecka B., *Zła dziewczyna¸* Wydawnictwo Literatura, Łódź 2014; K.Ryrych, *Jasne dni, ciemne dni*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2016; Szczygielski M., *Teatr Niewidzialnych Dzieci*, Latarnik, Warszawa 2016;
Choroba, starość, śmierć	Starość, śmierć, cierpienie, przemijanie, umieranie, pomoc, uczucia i emocje (szczególnie umiejętność ich wyrażania), przemijanie w świecie natury, relacje rówieśnicze, niepełnosprawność	Kosmowska B., *Dziewczynka z parku*, W.A.B., Warszawa 2012 K. Ryrych, *Wyspa mojej sisotry,* Wydawnictwo Literatura, Łódź 2011; M.Szczygielski, *Za niebieskimi dzrzwiami*, Latarnik, Warszawa 2010;
Świat zewnętrzny	Wojna, trauma wojenna, prawa człowieka, patriotyzm, tożsamość narodowa, migracje, uchodźctwo, dojrzałość, człowieczeństwo, Obcy, Inny, wielokulturowość, pamięć, historia, przeszłość	Rusinek M., *Zaklęcie na w* Wydawnictwo Literatura, Warszawa 2014; Beręsewicz P., *Czy wojna jest dla dziewczyn?*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2010; Combrzyńska-Nogala D., *Odysejki*, Wydawnictwo Literatura, Łodź 2023.

Wyzwania cywilizacyjne	Tożsamość, globalizacja, konsumpcjonizm, relacje rówieśnicze, świat wirtualny (cyfrowy), uzależnienia, dobrostan, zdrowie psychiczne, emocje, lęk przed przyszłością.	Beręsewicz P.,*Szeptane,* Nasza Księgarnia, Warszawa 2018; Suwalska D., *Tabletki na dorosłość,* Adamada, Warszawa 2018.

Tabela 3. Tematy opracowane przez Annę Józefowicz. Opracowanie własne.

Badaczka w zakończeniu swojej książki formułuje wnioski na temat zaproponowanych przez nią obrazów dzieciństwa i dostrzega w nich dwie większe grupy: radosne, szczęśliwe i spełnione dzieciństwo (cztery pierwsze serie tematyczne: Szczęście, Międzypokoleniowość, Zwierzęcość[365], (Samo)rozwój) przeciwstawione dzieciństwu trudnemu z powodu przemian i wyzwań wynikających w postmodernistycznej rzeczywistości (cztery kolejne serie tematyczne: Trudy dzieciństwa, Choroba, starość, śmierć, Świat zewnętrzny, Wyzwania cywilizacyjne). Kolejnym istotnym wnioskiem jest również to, w jaki sposób dzieciństwo jest ukazywane w prozie XXI wieku.

> Obrazów dzieciństwa w polskiej literaturze dziecięcej początków XXI stulecia zapewne wyróżnić można więcej, jednakże te prezentowane w pracy uważam za wiodące. Ponadto, szala tematów najnowszej prozy niebezpiecznie przechyla się w stronę dzieciństwa zdominowanego przez formy cierpienia, bólu (wyłaniające się między innymi z ideologii konsumpcji czy też niestabilności życia w każdym obszarze ponowoczesności). Zauważyłam sytuację odchodzenia wielu pisarzy dziecięcych od modelu „chronienia" dziecka przed przykrymi tematami, świadomego wybierania drogi przekraczania tabu i w ich obliczu prowokowania czytelnika do dyskusji. Uważam, że to dobrze, gdyż wielu dorosłych czuje się bezradnie w obliczu sytuacji granicznych, tematów „niewygodnych", nie wie jak o nich rozmawiać, kiedy dzieci oczekują, potrzebują, domagają się takich rozmów. Literatura piękna jest narzędziem przychodzącym z pomocą w zaspokajaniu dziecięcej ciekawości, oferuje bogactwo treści oraz propozycje i wskazania dla opiekunów, pracowników oświaty, bibliotekarzy, jak prowadzić tak trudne rozmowy, jak mierzyć się z przeciwnościami losu.[366]

Najnowsza literatura skierowana do najmłodszego odbiorcy oferuje różnorodne tematy literackie, dzięki którym może oswajać trudną rzeczywistość. Z drugiej strony dość niepokojąca może być diagnoza o dominacji tekstów zawierających „formy cierpienia i bólu"[367], jednakże z powodów zmiennej rzeczywistości, tak istotne jest pokazywanie już od najmłodszych lat całej gamy uczuć, emocji i przeżyć. Jakub Adamczewski w artykule *Młody czytelnik i książka.*

[365] Józefowicz posługuje się tym określeniem w kontekście określenia tematu relacji dziecko/nastolatek-zwierzę lub wskazania na bohatera zwierzęcego.
[366] A. Józefowicz, dz. cyt., s. 470-471.
[367] Tamże, s. 471.

Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka dochodzi także do podobnych wniosków co Józefowicz, podkreślając jednocześnie, że obraz trudnego dzieciństwa musi być uzupełniany także przez pozytywne i dobre historie.

> Ważne i jednocześnie trudne tematy, takie jak śmierć, wojna czy różnorodność i wielokulturowość, pomimo swojej obecności w wiadomościach, dziecięcych obserwacjach najbliższego świata i filmach oraz grach komputerowych, zostały przykryte utworami pełnymi pozytywnych bohaterów żyjących w idealnym świecie.[368]

W przywołanych wyżej propozycjach Przemysława Grzybowskiego i Anny Józefowicz można dostrzec równowagę między trudnymi a optymistycznymi (i pozytywnymi) tematami literackimi. Na podstawie wyżej analizowanych prac można zrekonstruować listę wspólnych dla literatury dziecięcej tematów. Katalog ten jest uporządkowany alfabetycznie, a nie frekwencyjnie dla dzieci do 12 roku życia.

- Agresja
- Choroba
- Cierpienie
- Emocje
- Historia (przeszłość)
- Inny/Obcy
- Konflikty
- Migracje
- Natura
- Niepełnosprawność
- Patriotyzm
- Prawa człowieka
- Przyjaźń
- Relacje rodzinne
- Relacje międzypokoleniowe
- Rodzina
- Samotność
- Starość
- Szkoła
- Śmierć, umieranie
- Tożsamość
- Tolerancja
- Tradycje
- Wielokulturowość
- Zabawa
- Zwierzęta
- Żałoba

[368] J. Adamczewski, *Młody…*, dz. cyt., s.118.

2.3.2 Katalog tematyczny literatury młodzieżowej

Dopiero od lat dziewięćdziesiątych XX wieku literatura młodzieżowa staje się przedmiotem systematycznej w polskiej refleksji literaturoznawczej, dotąd zdominowanej przez badania nad literaturą dziecięcą. W 1998 roku, Alicja Baluch napisze:

> Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży znajduje się w czwartym rzędzie (wg Cz. Hernasa po literaturze wysokoartystycznej, ludowej i popularnej). Nazywa się ją „osobną", przede wszystkim z powodu specyficznych form i tematów skrupulatnie opisanych przez badaczy literatury dziecięcej. Literatura młodzieżowa natomiast nie doczekała się jeszcze tak wnikliwych i porządkujących ujęć; najczęściej przedstawiana jest przez wybrane motywy tematyczne i odmiany gatunkowe.[369]

Nie oznacza to oczywiście braku jej obecności ani zainteresowania ze strony młodego odbiorcy, lecz wskazuje na fakt, iż była ona badana w tych samych kategoriach co literatura dziecięca. Ostatnie lata pokazują jednak, że stanowi ona odrębny nurt literatury, a ze względu na jej stale zwiększającą się popularność wśród nastolatków, należałoby się jej dokładniej przyjrzeć.

> Analizując ofertę współczesnego rynku wydawniczego, można zauważyć, że panuje na nim coraz większa segmentacja. Poszczególne grupy czytelników tworzą odrębne publiczności literackie, dla których przeznacza się odmienne typy publikacji odpowiadające ich gustom i potrzebom. Taką kategorię odbiorców stanowią nastoletni czytelnicy, do których skierowana jest literatura dla młodzieży. Choć teksty literackie dla nastolatków zajmują odrębną półkę w księgarni, to według wielu badaczy wciąż stanowią część literatury „czwartej". [370]

Podstawą zrekonstruowania katalogu tematycznego dla literatury młodzieżowej będą cytowane już prace Leszczyńskiego *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji* oraz *Książki pierwsze, książki ostatnie. Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności* oraz rozprawa doktorska Dominika Borkowskiego *Między dzieciństwem a dorosłością… Przemiany polskiej prozy dla młodzieży w XXI wieku*, a także wybrane artykuły Katarzyny Wądolny-Tatar. Dobór tych nazwisk podyktowany jest faktem, że głównym obszarem ich refleksji naukowej i analiz literaturoznawczych jest właśnie literatura młodzieżowa.

Punktem wyjścia do dalszych rozważań będzie książka Leszczyńskiego tworząca pewnego rodzaju cezurę w historii badań literatury młodzieżowej, ponieważ autor bardzo dokładnie analizuje zjawiska literackie i charakteryzuje przy tym współczesnego odbiorcę. We wstępie Leszczyński odwołuje się do koncepcji José Ortegi y Gasseta zawartej w *Buncie*

[369] A. Baluch, *Powieść inicjacyjna dla młodzieży – próba definicji (na przykładzie wybranych utworów)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Historycznoliterackie XII" 1998, z. 197, s. 111.
[370] D. Borowski, dz. cyt., s. 3.

mas[371], zgodnie z którą współczesność charakteryzuje się dyktaturą gardzącego elitami tłumu. Hiszpański filozof i eseista wskazywał, że panowanie pospolitości intelektualnej jest jednym z najbardziej charakterystycznych i kontrastujących z przeszłością zjawisk życia publicznego. Sytuacja ta ma doniosłe konsekwencje dla kultury, gdyż oznacza triumf hiperdemokracji, w ramach której masy narzucają wszystkim własne upodobania i preferencje. W takim układzie pisarz podejmujący trudny temat musi liczyć się z tym, że przeciętny czytelnik, dotąd niezainteresowany tą problematyką, nie będzie poszukiwał w lekturze wiedzy ani refleksji, lecz raczej wyda wyrok na autora, jeśli treść okaże się niezgodna z banalną przeciętnością jego umysłowości. Tendencja młodego pokolenia do pochopnej oceny literackiej, o ile w ogóle ona następuje, pokazuje, że w szkole bardzo trudno będzie omawiać utwory poruszające istotną tematykę, ponieważ dużo ważniejsze będą osobiste doznania czytelnika.[372]

Leszczyński podkreśla także, że zasady oceny zjawisk, wykształcone w społeczeństwie masowym i utożsamiane z postępowością czy nowoczesnością, są szybko przyswajane przez młode pokolenie. Młodzież postrzega je jako realizację marzeń o „ruszaniu z posad bryły świata"[373]. Nowe tendencje (kulturowe, literackie, społeczne itd.), wcześniej marginalne, stają się wyznacznikiem nowoczesności, a ich dynamizacja prowadzi niekiedy do wyolbrzymienia i deformacji, które dla starszych generacji bywają źródłem zdziwienia czy wręcz przerażenia. Portret współczesnego nastolatka odpowiada określeniu Ortegi y Gasseta: „zadufany paniczyk"[374] , czyli jednostka, która przyszła na świat, aby robić to, co jej się podoba. Taki młody człowiek nie postrzega książki jako przedmiotu kultu czy pożądania. Literatura, która ma szansę do niego dotrzeć, musi więc odpowiadać jego oczekiwaniom: powinna pokazywać współczeność, prowokować do pytań i refleksji, unikać dydaktyzmu i mentorskości, a także stawiać przed czytelnikiem problemy bliskie jego własnym doświadczeniom. Tradycyjne książki umoralniające tracą znaczenie, a ich miejsce zajmują utwory kontrowersyjne, zdolne do wywołania dyskusji i konfrontacji z rzeczywistością. Należy sobie zadać następujące pytania: jakie są w takim razie tematy literackie wywołujące wymienione zachowania i emocje? Co żywo interesuje młodzież? Co się znajduje w „wewnętrznej bibliotece" współczesnej młodzieży? oraz w konsekwencji: Jakimi kryteriami powinien kierować się nauczyciel w doborze tekstów literackich w dydaktyce szkolnej?

---

[371] J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 2021.
[372] Na podstawie własnej praktyki pedagogicznej, w czasie której autor omawiam *Pozłacaną rybkę* Barbary Kosmowskiej w klasie siódmej, mogę stwierdzić, że uczniom nie podoba się historia Alicji, gdyż jest ona dla nich zbyt nudna i nie wywołuje w nich żadnych emocji z powodu braku akcji. Powoduje to, że uczniowie niechętnie czytają tę powieść, pomimo zawarcia w niej wielu ważnych treści.
[373] G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s.9.
[374] Tamże, s. 11.

Zdaniem Leszczyńskiego, czytelnik (nie tylko młody), przejął władzę jako dyktator gustów, lecz jednocześnie jest kapryśny, szybko się zniechęca i odchodzi w kierunku łatwo dostępnych, powierzchownych rozrywek (tj. serial, media społecznościowe itp.). W tych okolicznościach rodzi się zainteresowanie prozą inicjacyjną jako formą literatury szczególnie ważną dla współczesnej młodzieży. Leszczyński definiuje ją jako literaturę dotyczącą wtajemniczenia, które w przypadku pokolenia netgeneracji, przybiera często postać autoinicjacji, wymuszonej brakiem autorytetów i doświadczeniem samotności egzystencjalnej. Proza inicjacyjna ukazuje młodych ludzi zagubionych wśród wartości, pozbawionych zakorzenienia i tożsamości, świadomych egzystencjalnej pustki. Leszczyński wspomina również o inicjacji inwersyjnej, prowadzącej do rozpadu osobowości i degradacji bohatera po opuszczeniu dzieciństwa. Według niego jednym z zadań literatury jest ukazywanie dróg nadziei, prowadzących do wewnętrznej prawdy, piękna i dobra. Poszukiwania te mogą przejawiać się zarówno w refleksji nad sensem czytania i pożytkami lektury, w nowoczesnych eksperymentach artystycznych, jak i w wizji kosmicznego ładu Wszechświata, do którego młodzi uciekają w literaturze fantasy, poszukując tam filozoficznych refleksji i wzorów mądrego życia.[375]

Autor *Buntu czytelników* stawia znak równości między literaturą młodzieżową przełomu XX/XXI wieku a inicjacyjną, ponieważ nurt ten koncentruje się na ukazywaniu szeregu problemów egzystencjalnych, psychologicznych i społecznych, odzwierciedlających kondycję współczesnego młodego pokolenia, określanego przez niego jako „Pokolenie Nikt". Propozycje tematologiczne Leszczyńskiego można syntetycznie ująć i zaprezentować w formie tabeli.

Seria tematyczna	**Temat**
Inicjacja i zagubienie egzystencjalne	Dojrzewanie jako proces, ból adolescencji, sytuacja graniczna; Poszukiwanie (młodzi psychicznie i duchowo bezdomni); (Auto)inicjacja (wymuszona samotnością i brakiem autorytetów); Tragizm i pustka w życiu, brak ucieczki, brak wiary w sens życia; Poszukiwanie ładu, siebie, spokoju; Emocje jako źródło cierpienia.
Rodzina, relacje i środowisko społeczne	Rozpad więzi, dysfunkcyjna rodzina, destrukcyjny wpływ środowiska; Przemoc domowa, okrucieństwo rodziców, emocjonalne odrzucenie, dziedziczenie krzywd; Kryzys relacji, rozpad przyjaźni, konflikty

[375] Por. tamże. s. 9-22.

	międzypokoleniowe i w grupie rówieśniczej Brak akceptacji / odrzucenie.
Sfera seksualności i moralności	Seks, inicjacja seksualna; Poszukiwanie doznań, erotyzm jako źródło ekscytacji, seks bez miłości; kazirodztwo, pedofilia, wczesne ciąże, sadomasochizm; Nihilizm i hedonizm kultura ignorancji, skrajny relatywizm.
Tematyka społeczna i antropologiczna	Choroba i cierpienie (w tym autyzm, depresja, nowotwory, samotność, pytania egzystencjalne); Uzależnienia – alkohol i narkotyki; Inność i wielokulturowość, problem tolerancji, rasizm, antysemityzm, spotkanie z Innym; Konflikty pokoleń różnice wieku i potrzeb, napięcia generacyjne.

Tabela 4. Serie tematyczne i tematy wg Grzegorza Leszczyńskiego. Opracowanie własne.

Poza seriami tematycznymi i tematami literackimi Leszczyński, podobnie jak Grzybowski, opisuje zagadnienia związane z problematyką wybranych konwencji i gatunków literackich. O ile w grupie młodszych czytelników ważna była szeroko rozumiana konwencja baśniowa, w przypadku literatury młodzieżowej, ważne okazują się ramy gatunkowe fantasy,[376] powieść historyczna[377] i powieść przygodowa[378], które za pomocą „kostiumu gatunkowego" pokazują egzystencjalne tematy.

Fantasy jako gatunek literacki charakteryzuje się znacznym synkretyzmem, łącząc cechy baśni i science fiction. Jego specyfika polega na swobodnym wykorzystywaniu motywów z przeszłości, które stają się rezerwuarem wątków i tematów poddawanych przekształceniom. Inspirację stanowią tu elementy gotycyzmu, powierzchownie rozumiana mistyka średniowieczna, ludowe wierzenia, a także obyczaje, wojny czy aspekty architektoniczne i etnograficzne dawnych epok. Strukturalnie utwory te łączą elementy realizmu i fantastyki: akcja często rozpoczyna się w świecie realistycznym, po czym bohater przenosi się do innych rzeczywistości za pomocą magicznych przedmiotów, tajemniczych przejść lub niezwykłych przewodników. Zasadniczą cechą fantasy jest także zastosowanie

[376] Zob. *Fantasy, powieść fantastyczna* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002; J. Papuzińska, *Literatura fantastyczno-naukowa* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania,* red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 150-160.

[377] Zob. G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939-1989*, Gdańsk 2008, s. 171-210; J. Papuzińska, *Literatura historyczna* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania,* red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 114-125; *Powieść historyczna* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.

[378] Zob. J. Papuzińska, *Egzotyka. Podróże. Przyroda* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania,* red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 126-139; *Powieść podróżniczo przygodowa historyczna* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.

logiki modalnej – świat fantastyczny nie funkcjonuje tu jako hipotetyczny „świat możliwy", lecz jako przestrzeń konieczna, realnie obecna w pozazmysłowym doświadczeniu człowieka.

Funkcja literatury fantasy wiąże się z jej szczególnym oddziaływaniem na młodego czytelnika. Gatunek ten oferuje ucieczkę od rzeczywistości, a jednocześnie pełni istotną funkcję aksjologiczną, gdyż w jego obrębie podejmowane są poszukiwania ładu i sensu, otwierające perspektywę nadziei na odnalezienie wewnętrznej prawdy. Młodzież odnajduje w tych tekstach refleksję filozoficzną oraz wzory życia podporządkowanego wartościom fundamentalnym – prawdzie, dobru i pięknu. Typowy bohater fantasy ma do wykonania zadanie przywrócenia zachwianej równowagi aksjologicznej, co wymaga konfrontacji ze złem i doświadczenia jego gorzkiego smaku. Gatunek ten odwołuje się do mitów i rytuałów inicjacyjnych, czerpiąc z bogatego dziedzictwa legend, podań i opowieści bohaterskich. W tym kontekście realizowany bywa mit ikaryjsko-prometejski, który przejawia się w kreacji młodych buntowników podejmujących heroiczne dzieło ratowania świata, często kosztem ofiary i cierpienia. Dzięki temu fantasy proponuje alternatywny obraz młodości, kontrastujący z wizją rozpadu i kryzysu charakterystyczną dla realistycznej prozy inicjacyjnej. Wyjście poza realność umożliwia tu spotkanie z Transcendencją, rozpoznanie praw rządzących dobrem i złem oraz doświadczenie Tajemnicy świata. Stylizacja narracji na misterium sprawia natomiast, że odbiór cykli, takich jak *Harry Potter, Zwiadowcy* czy wybranych powieści Doroty Terakowskiej, np. *Córka czarownic, Władcy Lewawu*, wymaga lektury uczestniczącej, zakładającej odczytywanie sensów ukrytych w symbolach i pytaniach egzystencjalnych.[379]

Kolejnym istotnym wymiarem jest intertekstualność i gra z konwencjami. Powieści autorów takich jak Terry Pratchett czy Andrzej Sapkowski wprowadzają wielopoziomową grę z czytelnikiem, odwołując się do klasycznych baśni (m.in. Andersena, Grimmów czy Perraulta) oraz do motywów ludowych. Niekiedy całość osadzona zostaje w konwencji karnawału, groteski i zabawy, co wymaga od odbiorcy znajomości kodów kulturowych i myślenia metaforycznego. Szczególną odmianą jest także fantasy parodystyczno-ironiczna wymagająca umiejętności rozwiązywania problemów, kalkulowania i dekodowania wielopoziomowych znaczeń.[380]

Powieść historyczna, od samego początku swojego rozwoju, pozostaje w ścisłej relacji z historią i rzeczywistością. Jej elementarnym wyznacznikiem jest to, że opisuje zdarzenia dziejowe odnoszące się do czasu niedostępnego bezpośredniemu poznaniu autorskiemu. Jej funkcje zmieniały się wraz z epokami. Tradycyjnie miała ona znaczenie poznawcze

[379] Por. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 223-234.
[380] Por. G. Leszczyński, *Książki…*, dz. cyt., s. 113-120.

i edukacyjne, dostarczając wiedzy z zakresu historii ojczystej i wzmacniając świadomość narodową. Współcześnie jednak jej rola poznawcza została w dużej mierze przejęta przez media audiowizualne i elektroniczne, które oferują szybszy i atrakcyjniejszy dostęp do wydarzeń historycznych. W efekcie gatunek ten uległ pewnego rodzaju marginalizacji oraz stereotypizacji, a niekiedy wręcz uznaje się go za wymarły lub rozwijający się na uboczu głównych nurtów literatury. Już sto lat temu przepowiadano jego kres, wskazując, że musi on przekształcić się w krytykę i historię. Obecnie, jeśli powieść historyczna dla młodzieży nie dostarcza emocji, nie porusza i nie zachwyca estetycznie, traci swoje miejsce na rynku, nawet jeśli zawiera wartościowe treści edukacyjne.[381]

We współczesnych utworach historycznych na uwagę zasługuje również specyfika narracji. Często to czytelnik posiada większą wiedzę niż narrator, a celem autora nie jest już przekazywanie faktografii, lecz skonfrontowanie tej wiedzy z subiektywną wizją wydarzeń. Dzięki temu literatura przekształca abstrakcyjne pojęcia i ogólne wyobrażenia związane z biegiem dziejów w konkretne ludzkie biografie, stawiając pytania o autonomię jednostki i jej zdolność do działania w obliczu dziejowych nacisków. Klasyczna powieść historyczna dla młodzieży, rozwijana w duchu Waltera Scotta i Henryka Sienkiewicza, charakteryzowała się wiernością wobec realiów, obecnością aktywnego bohatera i misją krzepienia serc. Współczesna literatura[382] z tego nurtu uległa natomiast subiektywizacji, psychologizacji i marginalizacji, koncentrując się przede wszystkim na dramacie jednostki uwikłanej w historię oraz na refleksji nad prawdą i wartościami.[383] Warto także podkreślić, że proza historyczna kształtująca tożsamość narodową i postawy patriotyczne, powraca w zupełnie nowej formule[384] i ukazuje przeszłość między innymi w duchu „literatury zaangażowanej", o czym pisze Dorota Michułka w swoim artykule:

> współczesna polska literatura o tematyce historycznej przeznaczona dla młodego odbiorcy, eksponująca dziedzictwo komunizmu, sceny działań dziecięcych bohaterów „podszyte" oporem, niezgodą i buntem, inspirowana pragnieniem odzyskania wolności, antropologiczną wrażliwością i empatią wykorzystuje sytuacje kryzysowe, polityczne konfrontacje i konflikty (np. czasy Solidarności), aby nadać im charakter sprawczy. Wpisuje się tym samym w nurt „literatury zaangażowanej", stanowi bowiem swoistą kulturową i społeczną formę pamięci o

[381] Por. G. Skotnicka, *Barwy…*, dz. cyt., s. 211-218.
[382] Zob. K. Wądolny-Tatar, *W splocie z przeszłością: historiografia w literaturze dla dzieci i młodzieży w XXI wieku w perspektywie nowej humanistyki*, „Przestrzenie Teorii", 2020, nr 33, s. 173–189.
[383] Por. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 115-20.
[384] Zob. D. Michułka, *Solidarność, wspólnota i etyka w kontekście humanistyki zaangażowanej (współczesne powieści historyczne dla młodego odbiorcy jako przykłady literatury sprawczej)*, „Annales UMCS Sectio N Educatio Nova*"* 2023, nr 1, s. 311-328; I. Morawska, *Literackie kreacje postaci historycznych w cyklu książek dla młodych czytelników „Zdarzyło się w Polsce*" „Filoteknos" 2022, nr 12, s. 333-344; M. Ostasz, *Proza dziecięco-młodzieżowa w drugiej połowie XX stulecia* „Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia" 2008, nr 6, s. 89-104.

> ludziach i zdarzeniach z tamtych lat, może prowokować do dyskusji na temat narodowej tożsamości, dziejowej prawdy, a także może stać się istotnym elementem edukacji humanistycznej i pobudzać do krytycznej refleksji o charakterze egzystencjalno-etycznym.[385]

Czytanie „nowej" prozy historycznej przez młodzież nie wyklucza jednocześnie ukazywania tematyki „kryzysów współczesności" i może być przestrzenią, w której przeszłość spotyka się z aktualnymi wyzwaniami oraz potrzebami młodych odbiorców.

Powieść przygodowa, szczególnie w kontekście literatury młodzieżowej i powieści historycznej, wyróżnia się szeregiem cech związanych zarówno z jej funkcją inicjacyjną i dydaktyczną, jak i zaspokajaniem potrzeb ludycznych odbiorców. Jej schemat fabularny często opiera się na motywie podróży i wyzwania, realizowanym w formie robinsonady. Bohaterowie (zazwyczaj młodzi), podejmują samotne wędrówki w poszukiwaniu domu, rodziców lub w celu wykonania określonej misji. Przekroczenie granic dotychczasowej codzienności i opuszczenie bezpiecznego domu prowadzi do wtajemniczenia i odkrywania prawdy o ludzkiej naturze, samotności i procesie dojrzewania. Motyw podróży często przyjmuje postać ucieczki z domu, wynikającej z wewnętrznego imperatywu bądź trudnej sytuacji rodzinnej, a doświadczenia bohaterów związane są z przebywaniem w obcych, nieznanych miejscach. Badania czytelnicze, prowadzone już w latach sześćdziesiątych XX wieku, wskazywały, że młodzi odbiorcy najchętniej sięgają po utwory, w których przygody odpowiadają ich własnym marzeniom – czy to o podróżach w egzotyczne krainy, odkrywaniu tajemnic natury, lotach kosmicznych, czy też o klasycznych motywach indiańskich, kowbojskich i wojennych. Co istotne, podróż i przygoda nie tylko dostarczają emocji, lecz także przyczyniają się do rozwoju wewnętrznego bohatera, dynamizując jego przeżycia i prowadząc do stopniowego dojrzewania.

Centralną rolę w tego typu prozie odgrywa aktywny bohater, który w klasycznym ujęciu jawi się jako „król życia", zdolny do pokonywania przeszkód i odnoszenia zwycięstw. Tradycyjnie przygoda wiązała się z elementami heroizmu, a jej sensacyjność miała nie tylko bawić, lecz także kształtować wiarę w siłę indywidualnego wysiłku i zwycięstwo dobra nad złem. W robinsonadach, takich jak *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, działania bohaterów motywowane były raczej pragnieniem triumfu wartości moralnych niż chęcią osiągnięcia osobistych korzyści. Współczesne warianty gatunku, łącząc elementy przygodowe z fantastyką, często ponownie odwołują się do marzenia o niezwykłym, pełnym przygód życiu, którego efektem jest przywrócenie harmonii i poczucia sensu.[386]

---

[385] D. Michułka, *Solidarność, wspólnota…*dz.cyt., s. 325.
[386] Por. G. Leszczyński, *Bunt…*, dz. cyt., s. 230-235.

Funkcja powieści przygodowej tradycyjnie związana była z zaspokajaniem potrzeb ludycznych młodych odbiorców. Jednak w epoce kultury audiowizualnej jej rola uległa marginalizacji, ponieważ obszar przygody został w dużej mierze zawłaszczony przez film i gry komputerowe. Obecnie elementy przygodowe częściej wplata się w inne gatunki literackie. Dobrym przykładem może być cykl *Jeżycjada* Małgorzaty Musierowicz, w którym opisy codziennych wydarzeń wzbogacone są o przygodowy rys, bądź powieść Katarzyny Ryrych *Za wszelką cenę*, w której nietypowa podróż bohaterki prowadzi do odkrycia tajemnic rodzinnych.

Warto także przyjrzeć się narracji w powieści przygodowej. Wiąże się ona często z dydaktyzmem i pewnym schematyzmem fabularnym. Równocześnie, dzięki dziecięcemu punktowi widzenia, w utworach z udziałem młodych bohaterów realistyczne postrzeganie rzeczywistości łączy się z elementami magicznego myślenia, nadając fabule niezwykły wymiar. W ten sposób literatura przygodowa nie tylko kształtuje wyobraźnię i postawy odbiorców, lecz także pełni rolę inicjacyjną, wprowadzając młodego czytelnika w świat wartości.[387]

Powyższe omówienie cech gatunków wymienionych przez Leszczyńskiego było niezbędne do pokazania, jak tematologia łączy się z genologią utworów literackich charakterystycznych dla literatury młodzieżowej. Przywołanie ich jest jednocześnie wskazówką dla nauczycieli wybierających lektury do omówienia, którzy mogą korzystać z wielu różnych konwencji gatunkowych, aby poruszać ważne kwestie dla uczniów. Dodatkową wartością jest także to, że twórca *Buntu czytelników* pokazuje, że w każdym z nich można odnaleźć tematy oraz treści godne uwagi młodych odbiorców. O ile powieść historyczna czy przygodowa były doceniane w polskiej edukacji polonistycznej na przestrzeni wieków, o tyle fantastyka (fantasy, science-fiction) musiała zawalczyć o swoje miejsce i zostać zrehabilitowana w oczach wielu badaczy, a tym samym i nauczycieli.[388]

Proza „Pokolenia Nikt", bogato scharakteryzowana przez Leszczyńskiego, pokazuje, jak kształtowała się i zmieniała literatura młodzieżowa na przestrzeni XX i XXI wieku. Dominik Borowski, autor przywoływanej już rozprawy *Między dzieciństwem a dorosłością…*,

---

[387] Por. D. Borkowski, *Między…*, dz. cyt., s. 33-35.

[388] Zob. R. Handke *Czy fantastyka naukowa jest gatunkiem trywialnym*? „Ruch Literacki" 1979, nr 2, s. 115-128; A. Stoff, *Czy krytyka literacka ma jakieś obowiązki wobec science fiction*? [w:] tegoż, *Lem i inni. Szkice o polskiej science fiction*, Bydgoszcz 1990, s. 269-272; tenże, *Science fiction a rozumienie rzeczywistości*, s. 57-77; R. Klementowski, *Dlaczego fantastyka?* [w:] tegoż, *Modelowe boksowanie ze światem. Polska literatura fantastyczna na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, Toruń 2003, s. 238-242. M. Roszczynialska, *Fantastyczna krytyka – krytyczna fantastyka. O kłopotach współczesnej krytyki literackiej z literaturą fantastyczną*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria" 2005, nr 5, s. 220–232; A. Mazurkiewicz, *O (nie tylko estetycznych) pożytkach z lektury fantastyki naukowej*, „Bibliotekarz Podlaski" 2021, nr 3, s. 221-232.

skupia swoją uwagę na najnowszych tekstach literackich skierowanych do osób powyżej 12 roku życia. Na podstawie badań własnych zrekonstruował tematy literackie i zobrazował je przykładami polskich powieści. Poniższa grafika prezentuje wyniki rozważań badacza.[389]

Borowski wyróżnia dwa typy tematów: funkcjonujące od zawsze w literaturze młodzieżowej, uniwersalne (środkowy okrąg) i te związane z czasem i panującymi literackimi trendami (największy).

> Pierwszy [obszar – przyp. M.M.] tworzą tematy, motywy i zagadnienia, które od zawsze funkcjonują w charakteryzowanym dziale twórczości. Zalicza się tutaj m. in. następujące treści: dom i rodzina, szkoła, relacje rówieśnicze, czas wolny, wakacje itp. Wymieniane problemy bez względu na realia kulturowe i czas powstania pojawiają się zazwyczaj w powieściach dla młodzieży. Drugi obszar tworzą tematy, na które wpływają aktualne trendy kulturowe, a zatem pojawiają się one tylko w określonych momentach historycznych. Bardzo często są to rozszerzenia lub modyfikacje zagadnień z poziomu uniwersalnego.[390]

Zaprezentowany podział pokazuje, że literatura młodzieżowa na bieżąco „reaguje" na potrzeby czytelnicze odbiorców i często jest powiązana z podobnymi tematami poruszanymi w innych mediach, np. w serialach czy filmach.[391] Badacz także dookreśla tematy związane z aktualnymi trendami kulturowymi i podaje przykłady współczesnych powieści.[392]

Temat	Przykłady utworów i autorów (rok wydania)
Rodzina zrekonstruowana	J. Jagiełło, *Kawa z kardamonem* (2012); A. Mańczyk, *Rupieciarnia na końcu świata* (2012)
Rodzina dysfunkcyjna	A. Gil, *Herbata z jaśminem* (2012); A. Onichimowska, *Hera moja miłość* (2011); E. Jodko-Kula, *Adam* (2009); B. Ciwoniuk, *Ten gruby* (2014)
Eurosieroctwo	P. Rowicki, *16.10 do Bergamo* (2017); M. Sienkiewicz, *Hajlajf* (2013)
Homoseksualizm	A. Onichimowska, *Koniec gry* (2012); B. Ostrowicka, *Przecież Cię znam* (2014); B. Ciwoniuk, *Musisz to komuś powiedzieć* (2012)
Uzależnienia	I. Banaś, *Iwo w krainie gandzi* (2006); K. Szymeczko, *Czworo i kości* (2015)
Adopcja	Marcel A. Marcel, *Oro* (2012); E. Jodko-Kula, *Makary* (2013);

[389] Źródło grafiki: D. Borowski, dz. cyt., s. 36.
[390] Tamże.
[391] E. Konieczna, *Seriale i ich odbiór jako odbicie zmian społeczno-kulturowych*, „Dyskursy Młodych Andragogów /Adult Education Discourses" 2022, nr 22, s. 85–97; K. Rączy, *Medialne obrazowanie dylematów etycznych w serialach nowej generacji*, Kraków 2024, s. 13-76; W. Jakubowski, *„Sex Education", czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży, „*Studia Edukacyjne*"* 2020*,* nr 57, s. 17-32.
[392] D. Borowski, dz. cyt., s. 36-38.

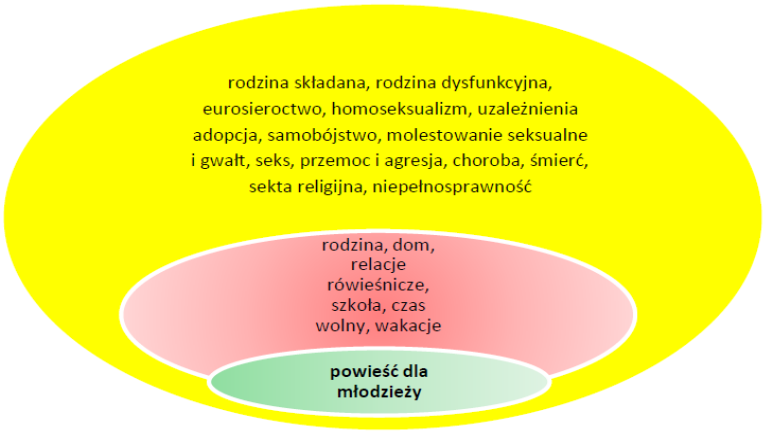
	A. Łacina, *Niebo nad pustynią* (2016)
Samobójstwo	E. Przybylska, *Most nad Missisipi* (2012); A. Olejnik, *Zabłądziłam* (2014); G. Bąkiewicz, *Stan podgorączkowy* (2011)
Molestowanie seksualne i gwałt	G. Bąkiewicz, *O melba!* (2015); M. Fox, *Karolina XL zakochana* (2011); E. Nowak, *Bardzo biała wrona* (2013)
Seks	A. Onichimowska, *Samotne wyspy i storczyk* (2008); B. Ostrowicka, *Zła dziewczyna* (2005)
Przemoc i agresja	M. Kozłowska, *Zupa z jeża* (2012); G. Gortat, *Do pierwszej krwi* (2006); A. Wojdowicz, *Strażnicy Nirgali. Łowcy Aniołów* (2012)
Choroba	A. Piwkowska, *Franciszka* (2014); B. Kosmowska, *Pozłacana rybka* (2007); M. Gutowska-Adamczyk, *Wystarczy, że jesteś* (2008); M. Gutowska-Adamczyk, *13. Poprzeczna* (2008)
Śmierć	B. Ostrowicka, *Świat do góry nogami* (2014); M. Warda, *5 sekund do IO* (2015)
Sekta religijna	A. Onichimowska, *Demony na smyczy* (2014)
Niepełnosprawność	K. Szymeczko, *Tetrus* (2015); E. Nowak, *Bransoletka* (2014); M. Szczygielski, *Za niebieskimi drzwiami* (2010)

Tabela 5. Serie tematyczne i tematy wg Dominika Borowskiego.

Większość książek przywołanych przez Borowskiego stanowią powieści społeczno-obyczajowe[393] i psychologiczne[394] w konwencji realistycznej wydane po 2010 roku, a jedynie nieliczne z nich pochodzą ze wcześniejszych lat. Co ciekawe znaczącą część głównych postaci stanowią dziewczyny w wieku nastoletnim lub późnonastoletnim, co może też zbliżać gatunkowo wymienione teksty do powieści dla dziewcząt.[395]. Bohaterki występują głównie w tekstach: Jagiełło, Mańczyk, Przybylskiej, Olejnik, Fox, Nowak, Ostrowickiej, Piwkowskiej, Kosmowskiej, Gutowskiej-Adamczyk i Wardy. W wielu innych przypadkach chłopcy stanowią mniejszą część protagonistów wskazanych utworów, co też przekłada się na czytelnictwo prozy wśród nastolatków płci męskiej.[396] Borowski na podstawie zrekonstruowanego katalogu tematycznego dochodzi do istotnych wniosków.

[393] Zob. M. Głowiński, *Powieść społeczno-obyczajowa* [w:] *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2010.
[394] Zob. *Powieść psychologiczna* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.
[395] Zob. *Powieść dla dziewcząt* [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.
[396] Zob. Zofia Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, [dostęp: 27 IX 2025]; Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej" 2020, t. LI, s. 11–242.

Omówione rozszerzenie tematyczne jednoznacznie świadczy o tym, że powieść dla młodzieży jest wrażliwa antropologicznie. Tym terminem określa się twórczość, która w centrum zainteresowania stawia człowieka wraz z jego życiowymi doświadczeniami i podejmowanymi decyzjami, które dla każdego mogą być inne. Wrażliwość antropologiczna zakłada odejście od utartych schematów i rezygnację z nachalnego dydaktycznego tonu, a zamiast tego chce pokazać różnorodność i zachęcić do dyskusji o niej. W ten sposób literatura może stać się pomocnikiem w „porządkowaniu świata wewnętrznych przeżyć" oraz „źródłem wiedzy o ludziach". Najnowsza powieść dla młodzieży próbuje odzwierciedlić zróżnicowanie otaczającej rzeczywistości, zwracając szczególną uwagę na skrajności. W ten sposób przekazuje czytelnikom, że świat nie jest biało-czarny, co w konsekwencji prowadzi do trudności w jednoznacznej ocenie jakiegoś człowieka. W ten sposób zachęca do podjęcia dyskusji nad wartościami humanistycznymi i odkrywania prawdy o rzeczywistości. Trzeba zauważyć, że wprowadzone zmiany przyczyniają się do przesunięcia się powieści dla młodzieży ku literaturze ogólnej, uniwersalnej. Można zatem stwierdzić, że coraz częściej staje się ona powieścią młodzieżową, której adresatem niekoniecznie musi być nastolatek.[397]



Zaprezentowane wnioski wskazują na istotne przekształcenia w obrębie współczesnej tematyki powieści młodzieżowej. Kategoria „wrażliwości antropologicznej"[398] staje się kluczem interpretacyjnym umożliwiającym odkrywanie nowych znaczeń fabuł analizowanego nurtu literackiego, ponieważ wskazana wrażliwość zakłada przesunięcie akcentu z dydaktyzmu i normatywności, ku indywidualnym doświadczeniom człowieka, jego niepowtarzalnym wyborom i sytuacjom granicznym. Taki kierunek rozwoju tematologii literatury dla młodego odbiorcy wyraźnie wpisuje się w szeroką tendencję humanistyczną, której celem jest eksponowanie różnorodności i pluralizmu doświadczeń, a także inspirowanie do refleksji oraz dialogu. Powieść młodzieżowa, wychodząc poza ramy gatunkowe i tradycyjną funkcję wychowawczą, a tym samym może być czytana nie tylko przez młodzież, lecz także przez dorosłych, dla których może stanowić źródło wiedzy o złożoności ludzkiej kondycji. Wspomniane przemiany sprzyjają zacieraniu się granic między literaturą młodzieżową

[397] D. Borowski, dz. cyt., s. 40-41.
[398] Zob. D. Świerczyńska-Jelonek, dz. cyt.

a literaturą wysokoartystyczną (ogólną), co z jednej strony świadczy o jej „dojrzałości artystycznej", z drugiej zaś dowodzi, że młody czytelnik traktowany jest coraz poważniej jako partner w rozmowie o wartościach i tym, co dzieje się we współczesnym świecie.

Wnioski Borowskiego wpisują się w nurt współczesnych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży, akcentujących jej znaczenie w kształtowaniu kompetencji aksjologicznych, emocjonalnych i społecznych. „Wrażliwość antropologiczna", ujawniająca się w najnowszej twórczości, czyni z niej narzędzie nie tylko estetycznego przeżycia, lecz także poznania i autorefleksji. W rezultacie powieść dla młodzieży zyskuje status medium kulturowego o uniwersalnym znaczeniu zdolnego do pełnienia roli łącznika między różnymi grupami odbiorców.[399]

Na podstawie prac Leszczyńskiego i Borowskiego można stworzyć listę uniwersalnych tematów dla literatury młodzieżowej, które mogą stanowić inspirację tematologiczną dla rodziców, ale co ważniejsze, nauczycieli pracujących w szkołach. Niektóre z nich mogą budzić pewnego rodzaju kontrowersje natury światopoglądowej czy też mogą wywoływać dyskomfort wynikający z braku odpowiedniej wiedzy lub narzędzi dydaktycznych potrzebny do ich omówienia. Nie można jednak udawać, że przedstawione problemy i zjawiska w ogóle nie istnieją w otaczającym nastolatków świecie, a pomijanie ich może powodować różnego rodzaju skutki wpływające na proces edukacyjny. Poniższy katalog tematów literatury młodzieżowej przedstawiony jest alfabetycznie i stanowi podstawę do dalszych analiz.

- Agresja
- Choroba
- Cierpienie
- Emocje
- Inicjacja
- Inny
- Konflikty
- Miłość
- Niepełnosprawność
- Odrzucenie
- Przemoc
- Przyjaźń
- Relacje rodzinne
- Relacje międzypokoleniowe
- Rodzina
- Samotność
- Seksualność
- Śmierć
- Tożsamość
- Tolerancja
- Uzależnienia
- Wartości
- Wielokulturowość
- Zagubienie
- Żałoba

[399] Zob. K. Wądolny-Tatar, *Narracje (re)konstrukcyjne, narracje interwencyjne, literackie reprezentacje dzieciństwa*, Warszawa 2021, s. 16-24.

2.3.3 Katalog tematyczny wybranych podręczników do języka polskiego w szkole podstawowej

Podręcznik[400] jest jednym z kluczowych, aczkolwiek nie najważniejszych i niezbędnych, narzędzi wykorzystywanych w nauczaniu języka polskiego w szkole. Umożliwia uczniom systematyczne zdobywanie wiedzy z zakresu literatury, gramatyki i kultury oraz rozwijanie umiejętności językowych w uporządkowany sposób. Wspiera jednocześnie nauczyciela w planowaniu pracy, prowadzeniu zajęć, pozwalając wprowadzać nowe zagadnienia, utrwalać poznane treści i monitorować postępy uczniów. Pełni on wiele różnych funkcji:

1. Funkcja informacyjna – dostarcza uczniom wiedzy o języku, literaturze i kulturze, przedstawia fakty, pojęcia, reguły gramatyczne oraz konteksty historyczne i literackie, umożliwiając systematyczne poznawanie treści edukacyjnych.
2. Funkcja dydaktyczna – wskazuje cele nauczania, proponuje ćwiczenia i zadania, które wspierają rozwój umiejętności analizy tekstu, interpretacji literackiej, wypowiedzi pisemnej i ustnej oraz ćwiczenia kompetencji językowych.
3. Funkcja wychowawcza – poprzez dobór tekstów literackich i innych tekstów kultury, a także przedstawia przykłady językowe, podręcznik kształtuje postawy moralne, społeczne oraz wrażliwość estetyczną uczniów, wspierając rozwój osobowości i tożsamości kulturowej.
4. Funkcja kulturotwórcza i inspiracyjna – przybliżają uczniom dziedzictwo literackie i kulturowe, zachęcają do twórczej aktywności, refleksji nad wartościami i rozwijania zainteresowań czytelniczych, pełniąc rolę pomostu między teorią a praktyką językową i literacką.

W tej części pracy szczególna uwaga zostanie poświęcona funkcji kulturotwórczej i inspiracyjnej podręczników, ponieważ zawarte w nich różnorodne teksty kultury (przede wszystkim utwory literackie, ale także materiały popularnonaukowe, publicystyczne, grafiki, fragmenty komiksów, reprodukcje dzieł sztuki, fotosy filmowe i niekiedy elementy gier) mogą motywować uczniów do samodzielnych poszukiwań i twórczych działań. Podręczniki do języka i literatury polskiej wyróżniają się na tle innych przedmiotowych opracowań tym, że pełnią także wiele innych istotnych ról niż tylko przekazanie encyklopedycznej wiedzy.

[400] Zob. *Podręcznik. Budowa, typy i funkcje* [w:] *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Łódź 2019, s. 360-380; Z. Uryga, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego 3", 1986, z. 102, s. 203–224; Z. Uryga, *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 36–47.

Ich specyfika polega na podporządkowaniu tekstu literackiego celom edukacyjnym, co prowadzi do jego pragmatyzacji, adaptacji i fragmentaryzacji. Jako „wtórni nadawcy" utworów literackich podręczniki nie tylko przekazują treści literackie, ale również kształtują określoną strategię odbioru i interpretacji, utrwalając w świadomości uczniów hierarchię wartości i wyobrażenia o dorobku literackim. Zjawisko adaptacji polega na przystosowywaniu dzieł literatury wysokoartystycznej do możliwości percepcyjnych młodego odbiorcy. Zakres dostosowania tekstów obejmuje puryfikację, uproszczenia oraz fragmentaryzację utworów, które, funkcjonując w oderwaniu od całości, zyskują status samodzielnych lektur szkolnych. Choć proces ten często prowadzi do deformacji sensu oryginału, pełni jednak funkcję dydaktyczną i wychowawczą. Czasem proces adaptacji może znacząco wpłynąć na zakres tematologiczny danego utworu literackiego, gdyż nie znamy jego całości tylko pewien dostosowany do hasła, przewodniej myśli zawartej w tytule rozdziału wyimek. Zazwyczaj uczniowie poznają dany tekst jako już gotową interpretację lub realizację konkretnego motywu zaproponowaną przez autorów opracowania.

Poza wartościami edukacyjnymi podręczniki stanową źródło wiedzy o przemianach społecznych i kulturowych oraz ddzwierciedlają dominujące idee wychowawcze, światopogląd epoki oraz obowiązujące modele aksjologiczne, Różnice w treściach podręczników dla chłopców i dziewcząt w XIX wieku pokazują ich związek z ówczesnym podziałem ról społecznych i kulturowych. W konsekwencji podręcznik literacki należy postrzegać nie tylko jako narzędzie dydaktyczne, lecz również jako świadectwo kultury i ideologii swojego czasu; medium kształtujące czytelnika, system wartości oraz sposób uczestnictwa w tradycji literackiej.[401]

Po reformie edukacyjnej z 1999 roku oraz po wejściu Polski do Unii Europejskiej rola i funkcje podręczników szkolnych, zwłaszcza tych przeznaczonych do edukacji literackiej i kulturalnej, uległy znaczącej transformacji. W centrum zmian znalazło się kształtowanie nowej, wielowymiarowej tożsamości ucznia, rozwijanie postawy otwartości na kulturę europejską, promowanie tolerancji oraz wspieranie rozwoju krytycznego i refleksyjnego myślenia. Podręczniki zaczęły pełnić ważną funkcję w budowaniu tożsamości narodowej, regionalnej i europejskiej, ukazując ucznia jako uczestnika procesów globalizacji i integracji kulturowej. Wprowadzono perspektywę edukacji sprzyjającej zrozumieniu odmienności i akceptacji różnorodności kulturowej, kładąc nacisk na kształtowanie postaw prospołecznych i antyksenofobicznych. Jednocześnie realizowana była idea edukacji regionalnej, której celem

[401] Por. D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013, s. 10- 25.

stało się przekształcanie bogactwa kultur lokalnych – kaszubskiej, śląskiej czy góralskiej – w część kultury ogólnonarodowej, przy zachowaniu świadomości wspólnej tożsamości.

Nowoczesne szkolne materiały edukacyjne nie ograniczają się do przekazywania wiedzy literackiej, lecz stają się narzędziem rozwijania kompetencji kulturowych, językowych i komunikacyjnych. Podkreślają znaczenie aktywnego uczestnictwa ucznia w kulturze, wprowadzając teksty literackie, nieliteracki i paraliterackie. Współczesny model kształcenia literackiego promuje refleksyjność i krytycyzm, zachęcając do interpretacji tekstów w szerokim kontekście aksjologicznym, socjokulturowym i psychologicznym. Ważnym aspektem jest także kształcenie językowe. Coraz większy nacisk kładzie się również na praktyczny wymiar nauki języka: rozwój umiejętności komunikacyjnych, argumentacji i negocjacji, które stają się niezbędne w zintegrowanej Europie.[402] Równocześnie podręczniki wykorzystują nowe formy przekazu i środki dydaktyczne, odwołując się do współczesnych mediów i elementów ludycznych. Materiał ikoniczny: ilustracje, kadry filmowe, reprodukcje dzieł sztuki – staje się równorzędnym komponentem edukacyjnym, a filmowe adaptacje klasyki literackiej pełnią funkcję wspomagającą proces interpretacji. Fragmentaryzacja dzieł literackich, mimo zarzutów o deformację sensu, jest często uzasadniona dydaktycznie – pozwala bowiem dostosować treści do możliwości percepcyjnych ucznia, ułatwiając kontakt z trudniejszymi utworami.

Pomimo wprowadzanych modernizacji i nowoczesnych strategii dydaktycznych, współczesne podręczniki zachowują ciągłość funkcji wychowawczej. Wciąż obecne wychowanie do wartości, kształtowanie wrażliwości moralnej i estetycznej oraz rozwijanie świadomości aksjologicznej pozostają niezmiennie istotnymi elementami edukacji humanistycznej.[403] Często jednak bywa, że podręcznik staje głównym, jeśli nie jedynym, narzędziem edukacyjnym, który nauczyciele bez większej refleksji realizują strona po stronie, przez co nie dostosowują treści do potrzeb uczniów i nie poszukują własnych metod przedstawienia wiedzy literackiej i językowej. Z drugiej strony realizacja wszystkich materiałów daje poczucie bezpieczeństwa i pewności, że podstawa programowa zostanie w pełni zrealizowana i nikt nie podważy tego, czego uczą się dzieci oraz młodzież

[402] Zob. H. Synowiec, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2020, t. 56, nr 1, s. 31–51; J. Nocoń, *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Studia ad Didacticam SAD" 2020, t. 315, nr 11, s. 27–38; J. Nocoń, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego, „*Lingwistyka Stosowana*"* 2012, t. 5, s. 49-64*; K. Białek, Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka, Warszawa 2020*.
[403] Por. D. Michułka, *Ad…*, dz. cyt., s. 268-291.

Głównym obiektem analizy i interpretacji zawartości tematologicznej będą spisy treści, a dokładniej tytuły[404] poszczególnych rozdziałów w czterech wybranych seriach podręczników do języka polskiego w szkole podstawowej: *Słowa z uśmiechem*[405]*/Myśli i słowa*[406] (wyd. WSiP), *ZamieńMy słowo*[407] (wyd. WSiP) *Nowe słowa na start*[408] (wyd. Nowa Era), *Między nami*[409] (wyd. GWO). Przegląd ten ma charakter przekrojowy i pobieżny. W dalszych etapach pracy oczywiste byłoby także wyodrębnienie i interpretacja tekstów kultury, z naciskiem na fragmenty utworów literackich, znajdujących się w wymienionych materiałach edukacyjnych, lecz wtedy rozdział ten skupiałby się zbytnio na analizie samych podręczników i ich zawartości. Innym aspektem niniejszej rozprawy jest także to, że skupia się ona na twórczości autorów po 2010 roku, a w wielu podręcznikach znajdują się teksty wcześniejsze, co mija się z założeniami metodologicznymi rozprawy. Dlatego też analiza ma posłużyć do przedstawienia list tematów literackich obecnych w podręcznikach oraz porównać je z katalogami tematycznymi literatury dziecięcej i młodzieżowej.

Każda z tabel poświęcona jest kolejnym klasom II etapu edukacyjnego; w spisie tematów literackich dla klas IV-VI zostanie wykorzystany katalog tematyczny literatury dziecięcej, a dla klas VII-VIII – literatury młodzieżowej.

Tytuł serii (wydawnictwo)	**Tytuły rozdziałów**	**Tematy literackie**
KLASA IV		
Słowa z uśmiechem (WSiP)	1. Przygody dnia codziennego 2. Świąteczne nastroje 3. Marzenia zwykłe i niezwykłe 4. Karuzela z uczuciami 5. Historie nie z tej ziemi	Szkoła, relacje rodzinne i międzypokoleniowe, rodzina, tradycje, zabawa

[404] Zob. T. Kostkiewiczowa, *Tytuł* [w:], *Słownik terminów…*, dz. cyt., 596; W. Pisarek, *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*, „Zeszyty Naukowe WSP w Katowicach. Prace Językoznawcze" 1966, nr 3 s. 67–81; D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Tytuły podręczników szkolnych – ich formuły i funkcje* [w:] *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, red. tychże, Warszawa 2023.

[405] E. Horwath, A. Żegleń, *Słowa z uśmiechem. Język polski. Literatura i kultura. Podręcznik. Klasa IV-VI*, Warszawa 2017-2019.

[406] E. Nowak, J. Gaweł: *Myśli i słowa. Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, Warszawa 2017.

[407] I. Bartol, M. Biskupska, J. Najmanowicz-Michalak, *ZamieńMy słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa IV-VI*, Warszawa 2023-2025; A. Karolczyk-Kozyra, M. Krajewska, D. Kujawa-Weinke, A. Sieńczak:, *ZamieńMy słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, Warszawa 2023-2024.

[408] A. Klimowicz, M. Derlukiewicz, *NOWE Słowa na start! Język polski. Podręcznik. Klasa IV-VI*, Warszawa 2023-2025; J. Kościerzyńska, J. Ginter, K. Łęk, N. Bielawska, J. Kostrzewa, J. Krzemińska, *NOWE Słowa na start! Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, Warszawa 2023-2024.

[409] A. Łuczak, E. Prylińska, K. Krzemieniewska-Kleban, A. Suchowierska, *Między nami. Język polski. Podręcznik. Klasa 4-8*, Warszawa 2019-2023.

ZamieńMy słowo (WSiP)	1. Kim jestem? 2. Ja i rodzina 3. Ja i nauka 4. Ja i Ty 5. Ja w wolnym czasie 6. Ja i świat wyobraźni 7. Ja i świat wokół mnie	Tożsamość, rodzina, relacje rodzinne, międzypokoleniowe i przyjacielskie, emocje, zabawa, szkoła
Nowe słowa na start (Nowa Era)	1. Mój dom, moi najbliżsi 2. Szkolne radości, szkolne smutki 3. O sobie, o nas 4. Opisać Polskę 5. Baśniowe krainy 6. Co jest w życiu ważne	Emocje, historia (przeszłość), konflikty, patriotyzm, relacje rodzinne i międzypokoleniowe, tożsamość
Między nami (GWO)	1. Wśród znajomych i przyjaciół 2. W szkole 3. W domu 4. Na podwórku i poza jego granicami 5. W krainach snu, marzeń i baśni	Relacje rodzinne i międzypokoleniowe, tożsamość, zabawa
KLASA V		
Słowa z uśmiechem (WSiP)	1. Bratnie dusze 2. Mali i wielcy w historii 3. Herosi mitów i legend 4. Bawiący się słowami 5. Mali i wielcy podróżnicy	Przyjaźń, historia, patriotyzm, zabawa, relacje międzypokoleniowe
ZamieńMy słowo (WSiP)	1. Zaangażowanie 2. Hojność 3. Dziedzictwo antyczne 4. Dobre obyczaje 5. Nauka i zabawa 6. Patriotyzm 7. Radość	Historia, zabawa, emocje
Nowe słowa na start (Nowa Era)	1. W poszukiwaniu przyjaźni 2. Uwaga, uczucia! 3. Ideały, autorytety, idole 4. Przystanek historia 5. Mitologiczne krainy 6. W poszukiwaniu drogowskazów 7. Smak przygody	Przyjaźń, emocje, historia, tożsamość, tradycje
Między nami (GWO)	1. Dziwny ten świat 2. Gdzie stopy nasze 3. Świat ludzkich spraw 4. Twórca i dzieło	Obcy, wielokulturowość, tożsamość, natura
KLASA VI		

Słowa z uśmiechem (WSiP)	1. Światy wyobraźni 2. Wartości poszukiwane 3. Małe filozofowanie 4. Piękno uchwycone 5. Czas relaksu	Wyobraźnia, wartości, refleksja, piękno, odpoczynek
ZamieńMy słowo (WSiP)	1. Fantazja 2. Dociekliwość 3. Mądrość 4. Więzi 5. Kultura 6. Odwaga 7. Samodzielność	Wiedza, mądrość, relacje, kultura, odwaga, samodzielność, wartości
Nowe słowa na start (Nowa Era)	1. Inni, obcy, tacy sami? 2. Trudne sprawy 3. Jacy jesteśmy? 4. Odkrywanie świata 5. Na skrzydłach fantazji 6. A było to dobre 7. Spotkania z naturą	Inność, empatia, dorastanie, fantazja, natura
Między nami (GWO)	1. Między dzieciństwem a dorosłością 2. Nasze korzenie 3. Zanurzeni w historii 4. Zanurzeni w fantazji	Dorastanie, tożsamość, historia, fantazja

Tabela 6. Analiza tematologiczna podręczników do klas IV-VI.

Na podstawie analizy tytułów rozdziałów w podręcznikach i katalogu tematycznego literatury można stwierdzić, że w szkolnych materiałach występuje połowa wymienionych wcześniej tematów literackich. Najczęściej poruszane z nich to (w kolejności alfabetycznej): emocje, przeszłość (historia), natura, Obcy, patriotyzm, przyjaźń, relacje rodzinne, relacje międzypokoleniowe, rodzina, szkoła, tożsamość, tradycje, wielokulturowość, zabawa. Należy zauważyć, że pewne tematy w ogóle nie pojawiają się w tym zestawieniu; są to: agresja, choroba, cierpienie, Inny, konflikty, migracje, prawa człowieka, samotność, starość, śmierć/umieranie, tolerancja, zwierzęta, żałoba. Dominują tematy uznawane i odbierane głównie jako pozytywne czy też neutralne, „chroniące" dziecko, jak i nauczyciela, co stoi w sprzeczności badaniami Józefowicz, która zauważa, że w najnowszej prozie dziecięcej (szczególnie skierowanej do uczniów w klasach I-III) występują raczej teksty powiązane z trudną tematyką „zdominowaną przez formy cierpienia i bólu".[410] Oczywiste jest także, że podręczniki nie zawierają tylko i wyłącznie tekstów z literatury najnowszej, dlatego też tematyka fragmentów dzieł jest bardzo różnorodna i odnosi się także do lat wcześniejszych. Biorąc pod uwagę wyniki dotychczasowych analiz, warto jednak włączać do procesu

[410] A. Józefowicz, dz. cyt., s. 471.

edukacyjnego utwory (lub ich fragmenty) spoza podręcznika, ukazujące wybrane tematy literackie, które nie zostały ujęte w szkolnych opracowaniach. Zakres i ich wybór jest zależny od kompetencji nauczyciela oraz potrzeb uczniów. Michułka zauważa:

> Ze względu na przyjęty przez autorów podręczników porządek tematyczno-problemowy fragmenty zostają wkomponowane w większe bloki. W ten sposób tworzą wraz z innymi tekstami cykle problemowe. Jest to jedno z ważniejszych kryteriów wyznaczających tematyczne granice istnienia utworów w szkolnej edukacji polonistycznej. Organizacja procesu dydaktycznego przez „problemową cykliczność" umożliwia wielorakie oświetlenie problemu, a wiele tekstów, nawet tych krótszych, „przyciętych", zaadaptowanych, tworzy w poszczególnych częściach (blokach) podręcznika swoistą całość: ujawnia problem (temat) na wiele sposobów, podaje uczniowi rozmaite ujęcia, rodzaje i modele istnienia oraz interpretowania tematu. I dopiero w takim podręcznikowym, „szeregowym" kontekście liczne zbiory fragmentów lub skróconych tekstów wypełniają temat podrozdziału w podręczniku.[411]

Autorzy serii podręczników pomijają częściowo popularne i newralgiczne tematy w dyskursie medialnym, tj. problem migracji, konflikty (np. wojenne), Inność (np. problematyka seksualności), samotność, śmierć, prawa człowieka czy zwierząt – może być to powiązane z brakiem wiedzy uczniów na dane tematy lub sposobem wychowania dzieci przez rodziców w różnych systemach wartości i światopoglądów. Rozmowa wokół wspomnianych zagadnień może stanowić źródło nieporozumień na linii uczeń-uczeń, uczniowie-nauczyciel, nauczyciel-rodzic, lecz strach, niepewność czy inne bariery nie mogą być powodem do pozbawiania dzieci i młodzieży spotkania z tekstami literackimi budującymi ich tożsamość, wiedzę o świecie, empatię czy system etyczny. [412] Anna Janus-Sitarz zaznacza, jak ogromną rolę pełni nauczyciel w procesie poznawania i rozmowy o aktualnych tematach:

> Szacunek pedagoga wobec każdego ucznia, a także wymaganie szacunku do siebie i do innych uczniów w sytuacjach lekcyjnych to warunki, które muszą być spełnione, jeśli chcemy nauczyć młodych ludzi szacunku wobec każdego Innego, kryjącego się za zadrukowaną stroną książki. Jeśli zlekceważymy odmienne zdanie, choćby naiwne lub prowokacyjne, wypowiedziane przez „zbuntowanego" ucznia: ośmieszymy, zbagatelizujemy lub pominiemy milczeniem – to nie mamy prawa oczekiwać, że on z należytą uwagą potraktuje irytujące go, niezrozumiałe teksty literackie. Zasada działa i w odwrotną stronę: jeśli uda nam się przyzwyczaić naszych uczniów do cierpliwości w lekturze, do poświęcenia początkowo niezrozumiałemu czy nudnemu tekstowi wystarczająco dużo czasu, by wysiłek ten nagrodzony został albo przyjemnością zrozumienia, albo satysfakcją z krytycznej refleksji, sprowokowanej lekturą, to możemy się spodziewać, iż w rzeczywistości przeniosą oni postawę szacunku i chęci usłyszenia, co ktoś inny ma do powiedzenia, na relacje międzyludzkie.[413]

---

[411] D. Michułka, *Ad…*, dz. cyt. s. 40.

[412] Zob. A. Janus-Sitarz, *Wstęp. Literatura – emocje – empatia – etyka* [w:] tejże, *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży,* Kraków 2022, s. 9-15.

[413] A. Janus-Sitarz, *Konieczność otwarcia na różnorodność praktyk czytania* [w:] tejże, P*rzyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Kraków 2009, s. 383.

W kolejnej tabeli analizie zostały poddane spisy treści podręczników przeznaczone dla klas VII i VIII przeznaczonych dla uczniów w wieku od 12 do 15 lat.

Tytuł serii (wydawnictwo)	Tytuły rozdziałów	Tematy literackie
KLASA VII		
Myśli i słowa (WSiP) – kontynuacja *Słowa z uśmiechem*	1. Zmienność losu 2. Piękno świata, piękno człowieka 3. Mrok i światło 4. Dla ojczyzny 5. Wspólna droga 6. Życiowe wybory 7. Moralna odpowiedzialność 8. W obronie wolności 9. Meandry uczuć 10. Pokonać bariery 11. Jaką siłę ma słowo? 12. Rycerski świat 13. Mieć czy być 14. Magia świata 15. Sztuka optymizmu 16. Malowanie słowem 17. Wymiary człowieczeństwa 18. Zmagania z losem 19. Siła rozumu	Emocje, historia, Tożsamość, Niepełnosprawność, prawa człowieka
ZamieńMy słowo (WSiP)	1. Ambicja 2. Sprawiedliwość 3. Odpowiedzialność 4. Altruizm 5. Bunt 6. Nadzieja 7. Wrażliwość	Emocje, tożsamość, tolerancja, wartości
Nowe słowa na start (Nowa Era)	1. Oblicza miłości 2. Pochwała życia 3. Charaktery 4. Ojczyzna 5. Wyobraźnia 6. Dobro i zło 7. Nadzieja	Emocje, przeszłość, tożsamość, wartości
Między nami (GWO)	1. U źródeł 2. Śladami cywilizacji - dom 3. Człowiek i prawo 4. Przeszłość dla przyszłości	Przeszłość, tożsamość, prawa człowieka

KLASA VIII		
Myśli i słowa (WSiP)	1. Życiowe wędrówki 2. Małe ojczyzny 3. Widzieć sercem 4. Ocalić tożsamość 5. Na regionalną nutę 6. Stracone pokolenie 7. W ogniu walki 8. Sprawdzian przyjaźni 9. Uwikłani w historię 10. Wojenna groza 11. Czas pogardy 12. Trudy porozumienia 13. W świecie ludzi i zwierząt 14. W poszukiwaniu wartości 15. Koleje losu 16. Literackie przesłanie 17. Odcienie samotności 18. Na swój temat 19. Ścieżki życia	Przeszłość, relacje, tożsamość, przyjaźń, samotność
ZamieńMy słowo (WSiP)	1. Równowaga 2. Tradycja 3. Szacunek 4. Wierność 5. Praca 6. Relacje 7. Rozwój	Przeszłość, wartości, emocje, tożsamość
Nowe słowa na start (Nowa Era)	1. Ja w społeczeństwie 2. Niepokoje egzystencjalne 3. Wzorce 4. Polskość 5. Utopie 6. Życiowe wybory 7. Dostrzec piękno	Tożsamość, emocje, cierpienie, śmierć
Między nami (GWO)	1. U źródeł filozofii 2. Wartości i wybory 3. Konflikt i pojednanie 4. Człowiek i sztuka	Przeszłość, wartości, tożsamość, konflikty

Tabela 7. Analiza tematologiczna podręczników do klas VII-VIII.

W podręcznikach dla klas VII i VIII można zauważyć dużo mniej wspólnych tematów literackich z katalogiem literatury młodzieżowej niż w przypadku klas IV-VI. Jest także dość duża rozbieżność między tym, co oferują szkolne materiały, a tym, jakie tematy pojawiają się na przykład w opracowaniach Borowskiego i Leszczyńskiego. Do najczęściej pojawiających się tematów zalicza się (w kolejności alfabetycznej): cierpienie (przede wszystkim egzystencjalne), emocje, konflikty, niepełnosprawność, przyjaźń, relacje (rówieśnicze, międzypokoleniowe) samotność, śmierć, tożsamość, tolerancja, wartości. Natomiast w analizie

tytułów spisów treści nie pojawiają się w ogóle takie treści jak: agresja, choroba, inicjacja, Inny, miłość, odrzucenie, przemoc, seksualność, uzależnienia, wielokulturowość, zagubienie, żałoba. Niektóre z tematów (np. seksualność, inicjacja, uzależniania) nie pojawiają się w analizowanych materiałach dydaktycznych oraz nie można ich znaleźć w żadnych lekturach obowiązkowych i uzupełniających dla szkół podstawowych. Powstaje zatem pytanie, czy w ogóle powinny być omawiane w toku edukacji polonistycznej? Wspomniane tematy mogą być zbyt osobiste i „trudne" także dla nauczycieli, gdyż wymagają od nich dodatkowej wiedzy i kompetencji, którą posiadają głównie specjaliści z zespołów psychologiczno-pedagogicznych. Naturalne jest, że pewne tematy literackie nie powinny być omawiane podczas lekcji języka polskiego ze względu na zróżnicowaną wrażliwość oraz poziom rozwoju dzieci, a także uwarunkowania prawne, gdyż nie są one ujęte w podstawie programowej, a ponadto rodzice mogą nie wyrażać zgody na ich poruszanie w trakcie zajęć szkolnych. Nie znaczy to oczywiście, że powyższe kwestie powinny być tabuizowane[414], jednak należy się zastanowić, czy to, co występuje w ogólnym obiegu literatury dziecięcej i młodzieżowej, powinno mieć także swoje pełne odbicie w literackiej ofercie szkolnych programów nauczania. Marta Nadolna-Tłuczykont poddaje refleksji problem tabu w twórczości dla młodego odbiorcy.

> zastanawiając się nad podjętym problemem tabu, trzeba mieć także na uwadze funkcje, które powinien spełniać omawiany rodzaj twórczości literackiej. Najważniejszą z nich wydaje się funkcja estetyczno-ekspresywna, zwłaszcza gdy literatura „czwarta" „ma aspiracje bycia literaturą piękną" – pisze Zofia Adamczykowa. W dalszej kolejności wskazać trzeba funkcje edukacyjno-poznawczą i dydaktyczno-wychowawczą, ponieważ ma ona uczyć i moralizować. Dlatego tak istotna jest merytoryka treści książek dla młodych i troska o ich piękną warstwę graficzną, aby spójna całość mogła pozytywnie oddziaływać na dziecko, pomagać w terapii, spełniać rolę kompensacyjną (w postaci przeżycia zastępczego oraz katharsis) lub ludyczną (zabawową, rozrywkową). Nie wszystkie wymienione elementy w pełnym stopniu realizują się w jednej książce.[415]

W tym kontekście teksty literackie – zarówno w całości, jak i we fragmentach – wykorzystywane w edukacji szkolnej powinny spełniać zróżnicowane kryteria przedstawione powyżej. Choć „użyteczność" utworu pozostaje ważna, równie istotne są jego walory estetyczne i dydaktyczne, które mają wzbogacać oraz kształtować młodego odbiorcę. Biorąc pod uwagę wszystkie wyznaczniki literatury dziecięcej i młodzieżowej, współczesną tematykę „tej czwartej", potrzeby czytelnicze młodych odbiorców, a także szkolne uwarunkowania, może

[414] Zob. *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*; red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań 2012.
[415] M. Nadolna-Tłuczykont, *Tabu w literaturze dla młodego czytelnika* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 5*, red. K. Tałuć, Katowice 2017, s. 91-92.

być ogromna trudność w doborze odpowiednich dzieł literackich, które uczniowie będą z chęcią czytali i będą odpowiadały na potrzeby trudnej współczesności i przyszłości.

> Co więcej, każda próba rozmowy – także tej poprzez książkę – z dzieckiem [oraz nastolatkiem – przyp. M.M.] na tematy intymne bądź mające charakter tabu (kulturowego czy obyczajowego), winna - oprócz przekazywania wiedzy merytorycznej – uczyć także szacunku dla ludzkiego ciała oraz przekazywać informacje o potrzebie intymności i poszanowania dla niej. Nie wolno ośmieszać ludzkiej seksualności lub fizjologii, a tym bardziej jej wulgaryzować. To może być dla dziecka raniące, ale też nauczy je lekceważenia drugiego człowieka i wszystkich jego spraw. Dlatego pisanie o tych kwestiach jest najtrudniejszym zadaniem autorów książki dla dziecka.[416]

Pisanie książek podejmujących „trudne" tematy wymaga od autorów dużego szacunku oraz wrażliwości wobec młodych odbiorców, równie istotne są jednak nauczycielska empatia i mądrość w doborze tekstów, które mogą wspierać rozwój ucznia i ukazywać mu odmienne perspektywy.

Nie tylko kwestię aktualnych problemów dzieci i młodzieży należy wziąć pod uwagę, analizując zawartość tematologiczną szkolnych podręczników. We wszystkich seriach szkolnych materiałów dla klas IV – VIII pojawia się temat literacki, którego próżno szukać w literaturze dziecięcej czy młodzieżowej, a dokładniej chodzi o historię i przeszłość. Młodzi czytelnicy raczej niechętnie sięgają po prozę historyczną, opisującą przeszłość, kształtującą ich „polskość"[417], ponieważ nie jest w ich horyzoncie oczekiwań odbiorczych. Wynika to prawdopodobnie z tego, że w szkole, która jest w dużej mierze odpowiedzialna za kształtowanie tożsamości narodowej, nastolatkowie poświęcają bardzo dużo czasu na naukę o przeszłości na lekcjach historii i języka polskiego, dlatego też wolą wykorzystać swój wolny czas na czytanie tekstów odnoszących się do ich teraźniejszości. Stereotypowy obraz nauczania historii w szkole podstawowej sprowadza się najczęściej do schematycznego przekazu wiedzy faktograficznej, w którym dominują daty, wydarzenia polityczne, wojny oraz postacie „wielkich bohaterów" narodowych. Historia bywa wówczas przedstawiana jako ciąg następujących po sobie faktów, wymagających zapamiętania i odtworzenia, co sprzyja kształtowaniu pamięciowego modelu uczenia się, a nie rozumieniu procesów historycznych czy zależności przyczynowo-skutkowych. Taka narracja często pomija perspektywę życia codziennego, doświadczenia zwykłych ludzi oraz emocjonalny wymiar przeszłości, ograniczając możliwość identyfikacji uczniów z omawianą problematyką. W ujęciu stereotypowym dominuje także

[416] Tamże, s. 95.
[417] Zob. J. Kaniewski, *Polskość jako zadanie i jako wyzwanie w edukacji szkolnej* [w:] *Lekcje POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021, s. 153-170.

jednolity, oficjalny punkt widzenia, rzadko poddawany krytycznej refleksji lub konfrontacji z innymi interpretacjami źródłowymi. Historia staje się zamkniętą opowieścią o minionych czasach, słabo powiązaną ze współczesnością oraz doświadczeniami dzieci, co utrudnia dostrzeżenie jej aktualności i znaczenia dla kształtowania postaw obywatelskich, moralnych i społecznych. Choć taki model nauczania nie oddaje złożoności współczesnej dydaktyki historii, nadal funkcjonuje w świadomości społecznej jako dominujący sposób jej szkolnej realizacji.[418] W kontekście powyższej wizji nauczania historii, warto zadać kilka pytań. Czy to, że młodzi czytelnicy raczej nie są zainteresowani „czytaniem przeszłości" powinno wpływać na dobór tekstów literackich? Czy nauczyciele języka polskiego powinni rezygnować z kształcenia patriotycznego w ramach edukacji literackiej i ulec czytelniczym modom? Jak zauważa Jan Kaniewski w kontekście słów Zofii Budrewicz:

> Rozpatrując aktualne uwarunkowania edukacji patriotycznej, Zofia Budrewicz stwierdza: „kształtowanie systemu aksjologicznego uczniów w kontekście wspólnoty ideologicznej jest dużym wyzwaniem w rzeczywistości wielokulturowej. Z drugiej jednak strony zauważyć trzeba, że budowanie poczucia identyfikacji narodowej jest ważne, zwłaszcza że właściwie prowadzona edukacja patriotyczna przekłada się nie tylko na kształtowany wśród uczniów obraz wspólnoty, ale i – co w moim przekonaniu jest równie ważne, szczególnie w odniesieniu do dorastającego człowieka – na indywidualny obraz własnego „ja, zawsze postrzeganego w kontekście określonej zbiorowości. Z dzisiejszej perspektywy kluczową rolę odgrywa pytanie postawione przez krakowską znawczynię dydaktyki na początku przywołanego szkicu: „Jak kształtować i rozwijać w wychowankach świadomość bycia członkiem wspólnoty ideologicznej w wielokulturowej rzeczywistości i jak rozumiany jest/powinien być patriotyzm?[419]

Warto się zastanowić, czy w nowoczesnej edukacji polonistycznej jest w ogóle miejsce na to, co było i czy nauka o „dawnych", z perspektywy uczniów szkół podstawowych, czasach w ogóle przynosi jakąkolwiek korzyść? A co ważniejsze, jak przygotować przyszłych nauczycieli do rozmowy o przeszłości, żeby nie popadali w moralizatorskie tony?[420] Małgorzata Gajak-Toczek zastanawia się także, jak włączać historię w kontekst globalizacji oraz budowania własnej podmiotowości.

> Jak o patriotyzmie mówić z przyszłymi nauczycielami? Jak przygotować ich do tej misji? Co we współczesnym świecie znaczy być Polakiem, Europejczykiem, obywatelem świata? Jak i jaką literaturę poloniści powinni przybliżać uczniom, by modelować w nich patriotyzm otwarty, oparty na poszanowaniu godności innego, daleki od szowinizmu oraz kosmopolityzmu,

---

[418] Por. W. Polak, *Nauczanie historii jako element wychowania patriotycznego. Edukacja i polityka historyczna w dzisiejszej Polsce* [w:] *Narracje pamięci. Między polityką a historią,* red. K. Kącka, J. Piechowiak-Lamparska, A. Rake-Majewska, Toruń 2015, s. 18-21.

[419] Tamże, s. 167.

[420] Wokół problematyki historii i patriotyzmu w edukacji polonistycznej powstały dwie monografie, które teoretycznie i praktycznie pokazują, w jaki sposób uczyć o przeszłości. A. Kania: *„Polak młody" na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Kraków 2015; *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Kraków 2018.

> rozmywającego myślenie o autonomii państwa, jego odrębności, integralności kulturowej, warunkowanej przeszłością, tradycją oraz językiem? Na jakich podstawach teoretycznych i metodologicznych zbudować kształcenie patriotyczne mieszkańców globalnej wioski? Które działania otwierają młodzież na uniwersalne wartości podmiotowe, społeczne, wspólnotowe, wielokulturowe, a które kładą się cieniem na przekaz edukacyjny?[421]

Podręczniki do języka polskiego są narzędziem pracy nauczyciela, które są ściśle powiązane z obowiązującymi przepisami, w tym przede wszystkim z podstawą programową. Dlatego też nie może w nich być tematów i zagadnień sprzecznych z zapisami prawnymi, a zagadnienia związane z kształtowaniem tożsamości narodowej są wprost wpisane w aktualną *Podstawę* („Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji kulturowej jako podstawy tożsamości narodowej" *Podstawa programowa* 2024*,* s. 60.) Nauczyciel języka polskiego znajduje się, w pewnym sensie, w pozycji negocjatora pomiędzy polską a globalną tożsamością, łączy niezmienną przeszłość z płynną i ciągle zmieniającą się teraźniejszością i nieznaną, trudną do przewidzenia przyszłością. Szkolne podręczniki dla klas IV-VI w dużej części pokazują tematy charakterystyczne dla najnowszej prozy dziecięcej, a w nieco mniejszym stopniu dla twórczości dla młodzieży uczącej się w klasach VII-VIII. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę z zakresu najnowszej literatury oraz umiejętność łączenia jej z zagadnieniami z podstawy programowej*,* tak aby mógł zaplanować proces edukacyjny pozwalający na realizację narzuconych przez prawo celów i treści kształcenia, ale także przygotować uczniów do krytycznego odbioru rzeczywistości poprzez wykorzystanie najnowszej literatury i poruszanie aktualnej społecznej problematyki.

2. 4. „Trudne" tematy literackie w szkole podstawowej

Wprowadzenie kategorii „trudnych tematów" do kształcenia literackiego wymaga świadomego namysłu ze strony nauczycieli, aby nie utrwalać stereotypów oraz podtrzymywać mechanizmów wykluczenia określonych treści w dyskursie szkolnym. Z perspektywy dydaktycznej można bowiem założyć, że żaden obszar doświadczenia ludzkiego nie jest z definicji wyłączony z refleksji edukacyjnej, o ile istnieją warunki do podjęcia rozmowy o emocjach, kryzysach oraz problemach marginalizowanych w codziennej praktyce szkolnej.

Tekst literacki powinien być traktowany jako czynnik inicjujący dialog, pełniący rolę impulsu do dyskusji i refleksji, a nie jedynie jako obiekt analizy formalno-strukturalnej.

[421] M. Gajak-Toczek, *Jaki patriotyzm? – kilka lekcji na XXI wiek* [w:] *Lekcje POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021, s. 310.

Zarysowana w ten sposób perspektywa teoretyczna wpisuje się bezpośrednio w nurt tematologii, rozumianej jako obszar badań nad tematami i motywami literackimi. Tak ujmowany temat jest postrzegany jako nadrzędna instancja organizująca strukturę tekstu i zapewniająca jego spójność semantyczną. Jednocześnie podkreśla się jego dynamiczny charakter, realizujący się w obrębie serii tematycznych podlegających historycznym i kulturowym reinterpretacjom. Przyjęty klucz „kryzysów współczesności", związany z funkcjonowaniem jednostki w warunkach społeczeństwa ryzyka i płynnej nowoczesności, ma porządkować refleksję nad wybranymi tematami literackimi w najnowszej literaturze dla dzieci i młodzieży. Nie można jednak zapominać o tym, że analizowana tematyka utworów literackich (oraz innych tekstów kultury) powinna być także wykorzystana do realizacji podstawy programowej oraz innych obowiązujących dokumentów oświatowych.

W „tej czwartej" zauważalne jest także wyraźne odejście od modelu dydaktycznego opartego na jednoznacznym moralizowaniu na rzecz narracji dialogicznych, otwartych i zakorzenionych w tzw. „wrażliwości antropologicznej", koncentrującej się na doświadczeniu jednostki oraz jej wyborach egzystencjalnych. Równocześnie obserwuje się przejście od modelu ochronnego, polegającego na eliminowaniu tematów uznawanych za tabu, do modelu przygotowującego młodego odbiorcę do konfrontacji z realnymi wyzwaniami współczesnego świata, takimi jak choroba, śmierć, Inność czy kryzys tożsamości. Istotnym elementem tych przemian jest wyraźne zróżnicowanie literatury adresowanej do młodszych dzieci oraz do nastolatków. W przypadku odbiorców z klas IV-VI dominują formy podejmujące problematykę trudnych doświadczeń przy jednoczesnym założeniu obecności dorosłego pośrednika interpretacyjnego. Natomiast literatura młodzieżowa, funkcjonująca także w obrębie nurtów *young adult* i *new adult*, charakteryzuje się zniesieniem tabu tematycznego, mrocznym obrazem dorastania oraz koncentracją na motywach inicjacji, buntu i aksjologicznego zagubienia.

Rekonstrukcja katalogów tematycznych obecnych w najnowszej literaturze dziecięcej i młodzieżowej oraz ich zestawienie z zawartością podręczników szkolnych wskazuje na napięcie pomiędzy obrazem bezpiecznego, szczęśliwego dzieciństwa a reprezentacjami dzieciństwa trudnego, naznaczonego doświadczeniami agresji, choroby, niepełnosprawności, śmierci, żałoby czy dysfunkcyjnych relacji rodzinnych. Jednocześnie wciąż w refleksji literaturoznawczej i praktyce dydaktycznej podkreślana jest niezmienna rola baśni i legend, które pełnią funkcję terapeutyczną i inicjacyjną, umożliwiając symboliczne oswajanie lęków i doświadczeń granicznych. Z drugiej strony, w literaturze młodzieżowej dominuje proza inicjacyjna, ukazująca kondycję generacji doświadczającej kryzysu sensu, rozpadu więzi społecznych oraz aksjologicznej niepewności. W centrum narracji lokowane są problemy

związane z seksualnością, uzależnieniami, depresją, zachowaniami autodestrukcyjnymi oraz przemocą, w tym przemocą cyfrową. Istotną rolę odgrywają również narracje fantastyczne, pełniące funkcję kompensacyjną i porządkującą, a także realistyczna proza obyczajowa o wyraźnym ukierunkowaniu antropologicznym.

Analiza zawartości podręczników szkolnych przeznaczonych dla klas IV-VIII ujawnia dość wyraźny rozdźwięk pomiędzy tematami obecnymi w najnowszej literaturze a tymi, które funkcjonują w oficjalnym dyskursie edukacyjnym. W materiałach dydaktycznych dominują zagadnienia uznawane za bezpieczne i neutralne, takie jak historia, patriotyzm, przyjaźń, fascynacja naturą czy zabawa, podczas gdy tematy trudne i kontrowersyjne pozostają marginalizowane lub całkowicie pomijane. W rezultacie powstaje dysonans pomiędzy doświadczeniami i zainteresowaniami uczniów, koncentrującymi się na teraźniejszości, przyszłości oraz narracjach fantastycznych, a szkolnym modelem lektury, ukierunkowanym na przeszłość i formowanie tożsamości narodowej. Taki stan rzeczy może osłabiać potencjał edukacji literackiej jako przestrzeni dialogu, refleksji i interpretacji współczesnych doświadczeń kulturowych.

Tematyczna lista nie jest pomysłem autorskim; jest zainspirowana refleksjami wokół własnych obserwacji, szkolnych doświadczeń zawodowych oraz osobistych lektur przedstawiających zmienną rzeczywistość, w której znajdują się uczniowie, nauczyciele i rodzice. Maciej Michalski, autor tekstu stanowiącego bezpośredni impuls do podjęcia problematyki niniejszej pracy, w swojej publikacji wprost określa zagadnienia, które powinny zostać uwzględnione w szkolnym kanonie literackim dla szkół ponadpodstawowych. Gdański badacz wprost formułuje listę tematów oraz kategorii:

> Wielości perspektyw powinna towarzyszyć wielość prezentowanych tematów, doświadczeń czy też – szerzej – kategorii interdyskursywnych. Można – z pewnym trudem wprawdzie – wyobrazić sobie taką koncepcję podstawy programowej, która będzie zawierać w pierwszej kolejności nie tyle listę lektur czy zakres wiedzy, którą uczniowie powinni opanować, ile właśnie spis tematów i doświadczeń, o których (także za pomocą literatury) uczniowie powinni umieć rozmawiać i pisać, z uwzględnieniem różnych ujęć. Na tematycznej liście mogłyby znaleźć się takie obszary, jak: czas, przestrzeń, natura, zwierzęta, inni ludzie (kultury, społeczności), relacje i emocje (miłość, przyjaźń, rodzina, społeczeństwo). Na liście doświadczeń można sobie wyobrazić inicjacje, dojrzewanie, podróże, chorobę, utratę (w tym żałobę), wykluczenie i dyskryminację, nieprzewidywalność. Wymienione tu zagadnienia domagają się wręcz naświetlenia z perspektywy różnych ujęć i dyscyplin, a omawiane w szkole stają się bardzo dobrą płaszczyzną do międzyprzedmiotowej integracji.[422]

[422] M. Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 185-186.

Na podstawie przeprowadzonych analiz literatury przedmiotu oraz wybranych serii podręczników można sformułować dla niniejszej rozprawy katalog tematyczny dopasowany do możliwości psychorozwojowych uczniów szkół podstawowych. Lista ta będzie stanowiła podstawę do przeprowadzania badań własnych na grupie nauczycieli uczących na drugim etapie edukacyjnym. Niektóre z przedstawionych tematów zostały uproszczone lub połączone w większe serie tematyczne, tak, aby język kwestionariusza był dostosowany do odbiorców i nie budził wątpliwości co do rozumienia poszczególnych tematów literackich. Zsyntetyzowanie pojęć ma także wpłynąć na czas wypełnienia badania przez jego odbiorców, tak żeby nie musieli poświęcać dużo czasu na odpowiedź na pytania.

- Agresja rówieśnicza
- Agresja w rodzinie
- Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)
- Cyberprzemoc
- Historia, przeszłość
- Kryzys środowiska naturalnego
- Neurorożnorodność
- Obcość/Inność
- Odporność psychiczna (rezyliencja)
- Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
- Relacje z dorosłymi
- Relacje z rówieśnikami
- Samoocena
- Uzależnienia
- Wielo-/międzykulturowość
- Wygląd zewnętrzny
- Wykorzystanie nowoczesnych technologii
- Zdrowie fizyczne
- Zdrowie psychiczne

ROZDZIAŁ III „KRYZYSY WSPÓŁCZESNOŚCI" W LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI JĘZYKA POLSKIEGO

Do 2025 roku powstało wiele raportów dotyczących życia dzieci i młodzieży oraz wyzwań związanych z ich funkcjonowaniem w XXI wieku, jednakże są to rozważania wykorzystujące metodologię nauk społecznych, tj. badania ilościowe i jakościowe. Kwestionariusze oraz ankiety bywają wykorzystywane w badaniach humanistycznych, szczególnie na gruncie językoznawstwa[423], lecz niebyt często służą temu, aby badać zagadnienia *stricte* literaturoznawcze. Dość rozpoznawalnym w mediach przykładem z pogranicza nauk społecznych i humanistycznych, są badania stanu czytelnictwa w Polsce prowadzone przez Bibliotekę Narodową przy współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji i Instytut Badań Edukacyjnych, którymi corocznie kieruje Zofia Zasacka.[424] Raporty i rekomendacje tworzone w ramach prac nad stanem czytelnictwa poruszają opinię publiczną, są szeroko dyskutowane w mediach, a także ukazują trendy czytelnicze dorosłych, dzieci oraz młodzieży. Autorski kwestionariusz (ankieta), inspirowany także badaniami Zasackiej, posłużył do stworzenia rekomendacji do wykorzystania najnowszej literatury dla niedorosłego czytelnika w szkolnej praktyce edukacyjnej. Nie ulega wątpliwości, że wszelkiego typu badania społeczne (szczególnie pedagogiczne) powinny być źródłem wiedzy dla nauczycieli, a wypływające z nich wnioski realnie wpływać na zmiany w systemie oświaty. Niestety, często bywa tak, że tego typu opracowania nie trafiają do szkół lub nie odbijają się zbyt szerokim echem w szkolnym środowisku, przez co dość trudno jest wprowadzić zmiany w polskiej szkole.

Z racji tego, że język polski w szkole podstawowej i średniej jest przedmiotem inter- i multidyscyplinarnym, z dość dużą liczbą godzin dydaktycznych (zwłaszcza w szkole podstawowej), to naturalnym wydawałby się fakt, że nauczyciele przedmiotu powinni być jednymi z głównych odbiorców tego typu opracowań, gdyż to właśnie oni na co dzień pracują z dziećmi oraz młodzieżą, których różne „kryzysy współczesności" dotykają. Najnowsza literatura dla niedorosłego czytelnika może być bardzo dobrym narzędziem do oswajania trudnej rzeczywistości, a także wzmocnienia procesów edukacyjnych i wychowawczych.

---

[423] Zob. A. Pawłowski, *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2010, s. 117–131; J. Sambor*, Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego,* Wrocław 1972.

2.1.Dzieci i młodzież a „kryzysy współczesności”

Ostatnie lata, szczególnie po pandemii COVID-19, obfitowały w raporty z badań nad kondycją fizyczną i psychiczną dzieci oraz młodzieży.[425] Szczególnie drugi z wymienionych obszarów był i nadal pozostaje przedmiotem zainteresowania wielu badaczy reprezentujących psychologię, pedagogikę oraz inne dyscypliny, w tym literaturoznawstwo. Przywołane badania przedstawiają ogólny obraz młodych ludzi funkcjonujących w systemie szkolnym, który nie napawa optymizmem. Pokolenia Z, Alpha oraz tzw. mikropokolenie „Zalpha” jawią się w nich jako generacje złożone, wielowymiarowe i silnie naznaczone paradoksami. Dorastanie tych generacji przebiega w warunkach rzeczywistości określanej mianem świata VUCA[426] (zmienność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność) oraz BANI[427] (kruchość, niespokojność, nieliniowość, niezrozumiałość), co w sposób zasadniczy wpływa na ich kondycję psychiczną, społeczną i aksjologiczną oraz jest spójne z koncepcją „płynnej nowoczesności” Zygmunta Baumanna omówioną w poprzednich rozdziałach pracy.

Jednym z najbardziej niepokojących wniosków płynących z przywoływanych raportów badawczych jest głęboki kryzys zdrowia psychicznego młodego pokolenia, określany mianem „triady kryzysu psychicznego”, na którą składają się: chroniczne poczucie samotności, deklarowane przez znaczną część badanych, skrajnie niska samoocena oraz obniżone poczucie sprawczości, co w praktyce oznacza trudności w radzeniu sobie z problemami, doświadczenie bezradności oraz brak wiary we własne możliwości. Konsekwencją tego stanu są wysokie wskaźniki podejrzenia depresji oraz rozpowszechnienie w mediach społecznościowych myśli samobójczych (treści suicydalnych)[428], przy czym szczególnie niekorzystna jest sytuacja

---

[425] A. Kubik, P. Rogacz-Czerpak, A. Korczak-Malczewska, M. Szajna, Z. Bieńko, Ł. Fleszar, M. Murawska, F. Hajdukiewicz, D. Perłowska, A. Szczęsny, K. Dytewska, N. Jakubowski, J. Siarkiewicz, A. Živković, *Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie. Jakie są polskie Zetki?*, They.pl, Uniwersytet SWPS, Warszawa 2024; *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele,* red. J. Pyżalski, Warszawa 2020. Dostęp online**:** https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp-content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 20 sieprnia 2024 r.) K. Nabrdalik, K. Płaza, K. Szymańska, K. Dutkiewicz, D. Świoro, M. Adamowicz, M. Stec, J. Herbst, *Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej. Raport foresightowy*, Warszawa: Fundacja Teach for Poland, Fundacja Stocznia, 2024; K. Sztop-Rutkowska, *Młodzi w Polsce – przegląd badań*, współpraca: A. Maszkowska, Białystok 2023, https://www.szkola-liderow.pl/raport-o-stanie-mlodych/ (dostęp: 20.08.2024 r. M. Dębski, J. Flis, *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Warszawa: Fundacja UNAWEZA, 2023.

[426] Volatility (zmienność), Uncertainty (niepewność), Complexity (złożoność) i Ambiguity (niejednoznaczność), *VUCA*, *Encyklopedia Zarządzania*, mfiles.pl, dostęp: dd.mm.2025, https://mfiles.pl/pl/index.php/VUCA (dostęp: 14.08.2025 r.); T. Krawczyńska-Zaucha, *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie VUCA*, w: *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, 2020, s. 51-70.

[427]Brittle (krucha), Anxious (lękowa), Nonlinear (nielinearna), Incomprehensible (niezrozumiała); Z. Kłos, J. Kłos, *O niektórych panaceach na problemy świata BANI*, „Problemy Jakości 57” 2025, nr 3; https://www.ey.com/pl_pl/insights/workforce/swiat-bani-co-to-jest (dostęp: 14.08.2025 r.).

[428] Zob. A. Gralczyk, *Cyfrowe uwikłanie rodziców a prewencja zachowań suicydalnych dzieci. Między percepcją zachowań online a potrzebą edukacji medialnej*, „Społeczeństwo i Polityka” 2025, nr 3, s. 83-111.

dziewcząt, częściej doświadczających intensywnych negatywnych emocji i obciążeń psychicznych.

Istotnym kontekstem funkcjonowania młodzieży jest środowisko cyfrowe, które stanowi integralną część codziennego doświadczenia tej generacji. Obniżanie wieku inicjacji w mediach społecznościowych, wielogodzinne przebywanie online oraz traktowanie technologii, jako naturalnego i „przezroczystego" elementu rzeczywistości sprzyjają budowaniu głównie wirtualnych relacji często kosztem rzeczywistych interakcji międzyludzkich. Przestrzeń cyfrowa kreuje nierealistyczne wzorce wyglądu i sukcesu, co prowadzi do uzależnienia poczucia własnej wartości od zewnętrznej akceptacji. Zjawiska takie jak hejt, ekspozycja na przemoc, pornografię czy patotreści, a także mechanizmy uzależniające obecne w grach i mediach społecznościowych, potęgują problemy emocjonalne i sprzyjają zachowaniom ryzykownym. W tym kontekście zwraca uwagę wysoki odsetek młodych osób przejawiających symptomy problematycznego użytkowania internetu.[429]

Na tle tych uwarunkowań ujawnia się również wyraźna luka kompetencyjna związana z funkcjonowaniem systemu edukacji. Szkoła postrzegana jest przez wielu uczniów jako jedno z głównych źródeł stresu, a dominujący model kształcenia nie zawsze odpowiada na realne potrzeby młodych ludzi. Pomimo wysokich kompetencji cyfrowych obserwuje się deficyty w zakresie umiejętności społecznych, odporności psychicznej (rezyliencji) oraz krytycznego myślenia. Zwraca się uwagę na obniżenie zdolności analitycznych, podatność na dezinformację oraz trudności w samodzielnym podejmowaniu decyzji. Dodatkowo towarzyszy temu powszechnie deklarowany brak motywacji, który osłabia zaangażowanie edukacyjne.

Postawy młodego pokolenia kształtowane są również przez niepewność co do przyszłości wynikającą z globalnych kryzysów, takich jak zmiany klimatyczne, niestabilność ekonomiczna czy konflikty zbrojne. Lęk o przyszłość staje się doświadczeniem pokoleniowym, a wizja katastrofy klimatycznej bywa opisywana jako wspólna, transnarodowa trauma. W sferze zawodowej obserwuje się jednocześnie ambicję i pragmatyzm: młodzi ludzie cenią elastyczność, równowagę między życiem prywatnym a pracą oraz bezpieczeństwo psychiczne, odrzucając model nadmiernego poświęcenia na rzecz kariery. Z powodów ekonomicznych i emocjonalnych coraz częściej dochodzi do opóźnienia wejścia w dorosłość, co przejawia się m.in. w zjawisku długotrwałego pozostawania w domu rodzinnym. W obszarze wartości oraz relacji społecznych widoczny jest kryzys zaufania do innych ludzi oraz erozja tradycyjnych autorytetów. Jednocześnie postępuje proces laicyzacji i odchodzenia od instytucjonalnych form

[429] Zob. A. Zduniak, *Problematyczne użytkowanie internetu w czasie wolnym przez młodzież w perspektywie psychologii uzależnień*, „*Studia Humanistyczne AGH"* 2023, nr 1, s. 47-59.

religijności na rzecz indywidualnych poszukiwań duchowych lub postaw niereligijnych. Mimo trudności komunikacyjnych i poczucia niezrozumienia rodzina, zwłaszcza rodzice, pozostaje jednak kluczowym źródłem wsparcia emocjonalnego. Charakterystycznym zjawiskiem jest także wewnętrzna polaryzacja młodego pokolenia: obok wzrostu znaczenia wartości inkluzywności i różnorodności pojawiają się tendencje radykalne i nacjonalistyczne, wzmacniane przez dezinformację i brak krytycznej refleksji nad przekazami medialnymi.

Współczesna młodzież ukazuje się jako grupa o kruchej kondycji psychicznej, funkcjonująca pod silną presją niestabilnego świata i środowiska cyfrowego, co sprzyja wycofaniu społecznemu oraz zachowaniom ryzykownym. Jednocześnie jest to pokolenie poszukujące autentyczności, świadome globalnych zagrożeń i skłonne do redefiniowania pojęcia sukcesu życiowego w kierunku dobrostanu, jakości życia i równowagi, a nie wyłącznie osiągnięć zawodowych. Powyższa charakterystyka, przedstawiona na podstawie różnych badań społecznych przeprowadzonych przez naukowców, stowarzyszenia i fundacje, jest całkowicie spójna z obrazem młodych ludzi pokazanym w I rozdziale niniejszej pracy, co potwierdza tylko, że perspektywa pracy z „globalnym dzieckiem" i „globalnym nastolatkiem" w czasie lekcji języka polskiego powinna uwzględniać potrzeby oraz wyzwania stojące obecnie przed młodymi ludźmi. Zaprezentowanie wyników badań na temat wiedzy nauczycieli o „kryzysach współczesności" pozwoli ustalić, w jakim kierunku powinno rozwijać się kształcenie i dokształcenie pedagogów w zakresie najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży.

3.2 Czytelnictwo dzieci i młodzieży

Na podstawie badań przeprowadzonych przez Zofię Zasacką[430] i Karolinę Żuk[431] można dokonać opisu stanu czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Aktywność czytelnicza wspomnianej grupy cechuje się znaczną złożonością i wyraźnym zróżnicowaniem, determinowanym zarówno płcią, jak i kontekstem społecznym. Badania wskazują, że wśród nastolatków (13-16 lat) około 40% deklaruje lekturę książek poza obowiązkami szkolnymi co najmniej raz w tygodniu, jednak jednocześnie 13% nie czyta żadnych książek: ani lektur szkolnych, ani tekstów wybieranych spontanicznie. W młodszych rocznikach, np. wśród uczniów klas szóstych, przeważają czytelnicy o niewielkiej intensywności kontaktu z książką:

[430] Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej" 2020, t. LI, s. 11–242; *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2024 roku*, red. Jakub Bazyli Motrenko, Roman Chymkowski, Zofia Zasacka, Izabela Koryś, Warszawa 2025.
[431] K. Żuk, *Czytelnictwo uczniów szkół podstawowych. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klas szóstych*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media" 2019, nr 4, s. 205–225.

43% czyta mniej niż jedną książkę miesięcznie, a jedynie 17% przekracza próg trzech książek w miesiącu. Mimo stosunkowo niskiej ogólnej intensywności lektury, ponad połowa nastolatków stanowi grupę tzw. czytelników aktywnych, łączących czytanie lektur szkolnych z lekturami fakultatywnymi.

Najsilniejszym czynnikiem różnicującym postawy wobec czytania jest płeć. Dziewczęta znacznie częściej i chętniej sięgają po książki. Połowa z nich czyta regularnie (przynajmniej raz w tygodniu), podczas gdy wśród chłopców odsetek ten wynosi 30%. Różnice te widoczne są również w grupie nieczytelników: wśród uczniów nieczytających książek dobrowolnie przeważają chłopcy, a w grupie nieczytającej w ogóle chłopcy stanowią ponad trzykrotność udziału dziewcząt. Dziewczęta częściej deklarują silną motywację wewnętrzną do czytania, podczas gdy chłopcy częściej traktują lekturę jako czynność obowiązkową.

Motywacje i postawy czytelnicze uległy zauważalnym zmianom w latach 2013-2017: ogólny poziom motywacji czytelniczych spadł, zwłaszcza wśród chłopców. Choć niemal połowa uczniów klas szóstych postrzega czytanie jako atrakcyjną formę spędzania czasu, jednak jedynie 20% deklaruje, że czyta przede wszystkim dla przyjemności. Równocześnie wzrasta poczucie trudności związanych z czytaniem, co osłabia samoocenę kompetencji czytelniczych. Preferencje gatunkowe kształtują się szczególnie intensywnie w wieku 10-13 lat. Literatura fantastyczna stanowi główny obszar lektur wybieranych spontanicznie, przy czym jest to jedyna kategoria wyraźnie atrakcyjna dla obu płci. Chłopcy preferują książki fantastyczne, przygodowe, wojenne i awanturnicze, unikając wątków emocjonalnych i psychologicznych. Dziewczęta częściej wybierają literaturę obyczajową i romansową, poszukując w niej wątków emocjonalnych, moralnych i społecznych. W ostatnich latach obserwujemy zwiększanie się obszarów wspólnych – dziewczęta coraz częściej sięgają po fantastykę, powieść przygodową i kryminał.

Znaczącą rolę w kształtowaniu kompetencji i nawyków czytelniczych odgrywa środowisko wychowawcze. Wysoki poziom rodzinnego kapitału kulturowego mierzony m.in. liczebnością domowego księgozbioru oraz wykształceniem rodziców, sprzyja intensywniejszym praktykom czytelniczym. Największy odsetek nieczytelników występuje w rodzinach o najniższym kapitale kulturowym. Socjalizacja do czytania ma również wymiar zróżnicowany płciowo: dziewczęta częściej pamiętają, że rodzice czytali im na głos, zabierali do bibliotek czy księgarń oraz dbali o ich kontakt z książką podczas wakacji. Jednocześnie media elektroniczne stanowią silną konkurencję dla książki: wśród nastolatków spędzających ponad pięć godzin dziennie przed ekranem aż 35% to osoby nieczytające.

W obszarze strategii czytelniczych istotne pozostają preferencje dotyczące formy książki. Polscy piętnastolatkowie, jeśli mają wybór, częściej decydują się na książki drukowane, co koreluje z wyższym kapitałem kulturowym rodzin. Czytelnictwo cyfrowe natomiast jest częściej praktyką osób niechętnych czytaniu; dziewczęta korzystają głównie z telefonu (zwłaszcza w kontekście platform typu Wattpad), podczas gdy chłopcy częściej wybierają komputery i tablety. W pozyskiwaniu książek ważną rolę odgrywają samodzielne zakupy, ale także obieg towarzyski i rekomendacje rówieśnicze. Zwiększona dostępność literatury młodzieżowej w bibliotekach szkolnych wspiera rozwój czytelnictwa w środowiskach o ograniczonym dostępie do kultury literackiej.

Charakterystyka czytelnictwa młodych ukazuje zatem proces kształtowania indywidualnych kierunków lekturowych, które rozwijają się pod wpływem płci, rodzinnego kapitału kulturowego, motywacji oraz dostępnych form uczestnictwa w kulturze. Dziewczęta, dysponując zazwyczaj silniejszym wsparciem kulturowym, częściej rozwijają szerokie kompetencje czytelnicze i eksplorują różnorodne obszary literatury, podczas gdy chłopcy (szczególnie ci pozbawieni odpowiednich wzorców rodzinnych) częściej rezygnują z lektury na rzecz bardziej dostępnych i mniej wymagających form rozrywki. W rezultacie różnice w aktywności czytelniczej między płciami utrwalają się i pogłębiają, odzwierciedlając szersze nierówności w dostępie do kapitału kulturowego. Wnioski z powyższych badań powinny trafiać do szkół oraz instytucji odpowiedzialnych za animację czytelniczą najmłodszych, aby w kolejnych latach wdrażać skuteczne programy wspierania rozwoju czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży.

2.2.Cel badań własnych

Celem badania własnego jest analiza stosunku czynnych nauczycieli języka polskiego pracujących w szkołach podstawowych do listy lektur obowiązkowych i uzupełniających oraz poziomu ich wiedzy o najczęściej występujących w tych tekstach tematów i motywów literackich powiązanych z kategorią „kryzysy współczesności". W kwestionariuszu zawarte były także pytania dotyczące powodów, jakie towarzyszą wyborom lektur uzupełniających. Przeprowadzone badanie miała wykazać, czy nauczyciele języka polskiego znają najnowszą prozę dla dzieci, jakie pozycje przeczytali w ostatnim czasie, a także jakie tematy i motywy literackie powinny być omawiane w czasie lekcji języka polskiego. Wyniki tego badania posłużyły do zaproponowania listy lektur uzupełniających, uwzględniających problematykę „kryzysów współczesności" omówioną we wcześniejszych

rozdziałach niniejszej rozprawy, a także rekomendacje i wskazówki do pracy dla nauczycieli języka polskiego.

2.3 Problem badawczy

W pracy sformułowano następujące pytania badawcze.

1. Jakie są problemy, wyzwania dzieci i młodzieży żyjącej w XXI wieku?
2. Jakie tematy, problemy i wyzwania przedstawia/porusza literatura dla dzieci i młodzieży po 2010 roku?
3. Jakie tematy oraz problemy dzieci i młodzieży są przedstawione w lekturach szkolnych (obowiązkowych i uzupełniających) w *Podstawie programowej* z 2017 roku (wraz z jej nowelizacjami)?
4. W jaki sposób literatura dla niedorosłego czytelnika przedstawia współczesne problemy dzieci i młodzieży?
5. Jakie pozycje wybierają dzieci i młodzież z literatury po 2010 roku?
6. Jakie pozycje z literatury po 2010 roku wybierają i czytają nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych?
7. W jaki sposób nauczyciele języka polskiego mogą wykorzystać literaturę dla dzieci i młodzieży po 2010 roku na lekcjach przedmiotowych?

Kwestionariusz przygotowany na potrzeby niniejszej rozprawy, miał przede wszystkim na celu znalezienie odpowiedzi na pytania: 3-6, co miało być podstawą do przygotowania rekomendacji czytelniczych oraz metodycznych dla nauczycieli. Podczas analizy i interpretacji badań należy pamiętać, że przedstawione wyniki są oparte na podstawie obserwacji respondentów i prezentują zsubiektywizowaną wizję czytelnictwa dzieci i młodzieży. Zdaję sobie sprawę, że wyniki nie pokazują pełnego wyobrażenia nauczycieli na temat najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży, jednakże mogą być wykorzystane do wskazania dalszych kierunków badań oraz możliwości wsparcia polonistów pracujących w szkołach podstawowych.

2.4 Hipotezy badawcze

Wyniki kwestionariusza posłużą do weryfikacji sformułowanych poniżej hipotez badawczych.

A. Lektury obowiązkowe nie odpowiadają na potrzeby uczniów szkoły podstawowej oraz nie poruszają istotnych dla nich tematów.

B. Nauczyciele języka polskiego nie wiedzą, jakie są kryzysy współczesności i z czym mierzą się obecnie dzieci i młodzież
C. Nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych wykorzystują lektury uzupełniające wskazane w *Podstawie programowej* i programach nauczania oferowanych przez wydawnictwa metodyczne.
D. Nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych nie znają najnowszych pozycji literackich z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży.
E. Nauczyciele mają małą wiedzę na temat tego, jakie tematy i motywy literackie interesują dzieci i młodzież.

3.6 Tematy i motywy literackie

Na potrzeby badania przyjęto następujące definicje tematu i motywu literackiego.[432] Zgodnie z definicją Janusza Sławińskiego temat literacki będzie rozumiany jako nadrzędny element organizującym tekst literacki, który zapewnia jego spójność i porządek strukturalny. Odnosi się do warstwy treściowej utworu i wpływa zarówno na jego formę, jak i sposób interpretacji. Ujawnia się poprzez takie składniki, jak motywy, wątki, fabuła, idee czy tytuł, przy czym jego obecność może być wyraźna lub ukryta.[433] Natomiast za motyw literacki będę rozumiał podstawowy, jednostkowy element świata przedstawionego, taki jak zdarzenie, sytuacja, przedmiot czy przeżycie. Motywy łączą się ze sobą w relacjach hierarchicznych lub równorzędnych, tworząc struktury wyższego rzędu, m.in. wątki, postacie i temat, któremu są podporządkowane. [434]

3.7 Literatura dla dzieci i młodzieży

Literatura dla dzieci i młodzieży[435], określana w literaturoznawstwie jako literatura „czwarta" lub „osobna", stanowi kategorię piśmiennictwa definiowaną przede wszystkim przez jej wyjątkowego odbiorcę. W tradycyjnym ujęciu literatura dziecięca i młodzieżowa traktowana była łącznie, jednak współczesne badania podkreślają jej odrębność, wynikającą ze specyfiki możliwości intelektualnych i percepcyjnych czytelników.[436]

[432] Dokładniejsze omówienie poruszanych zagadnień znajdują się w II rozdziale pracy.
[433] Por. J. Sławiński, *Temat*, w: *Słownik terminów literackich*, M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2010, s. 577.
[434] Por. J. Sławiński, *Motyw* [w:], *Słownik terminów…*, dz. cyt., s. 325.
[435] Dokładniejsze omówienie rozumienia literatury dla dzieci i młodzieży znajdują się w II rozdziale pracy.
[436] Por. A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dziecięca–pomiędzy literaturą światową i globalna*, „Wielogłos" 2016 nr 1, t. 27, s. 2 - 4.

W literaturoznawstwie wyróżnia się kilka sposobów definiowania tej literatury. W ujęciu instytucjonalnym i kulturowym literatura dla dzieci funkcjonuje jako instytucja, która zwraca się do osób uznawanych przez daną kulturę za dzieci, przekazując im treści dostosowane do ich wieku. Zakres tego przekazu jest zmienny w czasie i zależy od społecznej definicji dziecka w danym okresie. Terminologiczne rozróżnienie między literaturą „dla dzieci" a literaturą „dziecięcą" pozwala wskazać istotne różnice funkcjonalne. Literatura dla dzieci ma charakter instrumentalny, obejmuje utwory intencjonalnie adresowane do najmłodszych, nastawione na realizację celów dydaktyczno-wychowawczych i poznawczych. Z kolei literatura dziecięca posiada walory ludyczne i artystyczne – często prezentuje dziecięcy punkt widzenia, strukturę zabawy i wartości estetyczne; zdarza się, że nie ma wyraźnego adresata, co umożliwia jej odbiór także przez dorosłych (tzw. dwuadresowość[437]).

Segment literatury dla młodzieży definiowany jest głównie przez bohatera i sugerowanego czytelnika-nastolatka. Charakteryzuje się tematyką inicjacyjną, koncentrującą się na problemach dorastania, poszukiwaniu tożsamości oraz zagadnieniach społeczno-obyczajowych. W badaniach należy także wyodrębnić literaturę *young adult* (YA), czyli literaturę dla „młodych dorosłych", która stanowi odrębny segment piśmiennictwa usytuowany między literaturą młodzieżową a literaturą dla dorosłych, Adresowana jest do grupy wiekowej o płynnych granicach, która tradycyjnie obejmowała osoby w wieku 14-21 lat, jednak współcześnie kategoria ta uległa rozszerzeniu i dotyczy odbiorców nawet do 25. roku życia. Należy także zaznaczyć, że oba typy literatury często zacierają granice między piśmiennictwem dla niedorosłych a literaturą ogólną, pełniąc funkcję swego rodzaju „pomostu" do literatury wysokoartystycznej.[438]

Wyróżniki literatury dziecięcej i młodzieżowej obejmują odrębny obieg komunikacyjny, własne wydawnictwa, targi, biblioteki oraz osoby wyspecjalizowane w tym obszarze, takie jak redaktorzy, animatorzy czytelnictwa, bibliotekarze i badacze zajmujący się tą dziedziną. „Ta czwarta" funkcjonuje jako autonomiczny obszar kultury literackiej, dostosowany do potrzeb, możliwości i specyfiki percepcyjnej młodych odbiorców, jednocześnie umożliwiając integrację doświadczenia literackiego ze światem dorosłych.

[437] K. Zabawa, *Współczesna literatura dziecięca – propozycje,* „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3, s. 124-126.
[438] A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dziecięca…,* dz. cyt., s .2-4.

3.8 Lektury szkolne

Lektura szkolna nie jest definiowana jedynie jako tekst literacki omawiany podczas zajęć, lecz jako złożony fenomen historycznie i społecznie relatywny, który istnieje w nierozerwalnym związku z kanonem, stanowiącym jedyny sposób istnienia lektury w obiegu edukacyjnym. W ujęciu socjologicznym i dydaktycznym kanon lekturowy, funkcjonujący w ramach strategii pedagogicznej, jest instytucjonalnym stymulatorem przymusu czytelniczego, który ogranicza horyzont indywidualnych wyborów literackich, ale jednocześnie tworzy wspólny teren doświadczeń kulturowych oraz gwarantuje ciągłość w kształtowaniu kultury literackiej.[439] Spis lektur stanowi twór ideologiczny, będący wypadkową napięć aksjologicznych, nadrzędności konkretnych teorii literackich oraz strategii pedagogicznych, co pozwala postrzegać go jako element współzależności wiedzy i władzy w rozumieniu Michela Foucaulta. W wymiarze funkcjonalnym lektury szkolne są narzędziem wychowawczym i socjalizującym, służącym wprowadzaniu uczniów w tradycję kultury narodowej i europejskiej oraz uczeniu istnienia w kulturze w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym, tak, aby stała się ona wewnętrzną własnością dziecka.[440] W celu uproszczenia oraz spójności pojęciowej lektura szkolna będzie rozumiana jako: zarówno „czynność – proces czytania, jak i przedmiot – materiał do czytania, a więc to, ‘co się czyta lub należy przeczytać’ oraz ‘spis książek przeznaczonych do czytania’ np. kanon lektury szkolnej”.[441] Listy lektur obowiązkowych i uzupełniających od 2021[442] roku i czerwca 2024[443] roku zostały przedstawione poniżej w tabeli w celach informacyjnych i porównawczych. Jednakże, co zostanie opisane w dalszej części rozdziału, badanie ankietowe skonstruowane na potrzeby rozprawy dotyczyło wyłącznie listy pozycji omawianych w latach od 2018 do czerwca 2024

[439] Por. D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013, s. 28-30.
[440]A. Korczak, *Dziewczęce i kobiece postaci literackie w kanonach lektur szkolnych klas 4-6 po 1989 r. w perspektywie gender studies* Warszawa 2023, s. 11-13. (nieopublikowana rozprawa doktorska https://repozytorium.uw.edu.pl/entities/publication/4e082cfd-330f-426f-bfa2-d6d4722f8a16, dostęp: 31.05.2025 r.)
[441] B. Chrząstowska, *Lektura i poetyka,* Warszawa 1987, s. 14.
[442] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2021, poz. 1533.
[443] Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2024. Poz. 996.

(lewa kolumna tabeli). Warto przy tym wspomnieć, że aktualizacja rozporządzenia z 2021 roku obejmuje tylko kilka pozycji książkowych i nie wprowadza zbyt wielu zmian w konstrukcji oraz treściach kształcenia, jak jest to w przypadku rozporządzenia z czerwca 2024 roku.

Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI w latach 2017-2024 (lista na podstawie rozporządzenia z 2021 roku).	**Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI od 2024 roku**
1. Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa* 2. Janusz Christa, *Kajko i Kokosz. Szkoła latania* (komiks) 3. René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikołajek* (wybór opowiadań) 4. Ignacy Krasicki, wybrane bajki 5. Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* 6. Adam Mickiewicz, *Powrót taty*, *Pani Twardowska*, *Pan Tadeusz* (fragmenty, w tym: opisy, zwyczaje i obyczaje, polowanie i koncert Wojskiego) 7. Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni* 8. Bolesław Prus, *Katarynka* 9. Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* 10. Juliusz Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrówny* 11. John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* 12. Józef Wybicki, *Mazurek Dąbrowskiego*	Lektury obowiązkowe (pozycje książkowe poznawane w całości): 1. Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa* 2. Janusz Christa, *Kajko i Kokosz. Szkoła latania* (komiks) 3. Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* 4. Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni* 5. John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* Krótkie utwory literackie poznawane w całości, utwory literackie poznawane we fragmentach oraz utwory poetyckie: 1. René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikołajek* (wybór opowiadań) 2. Ignacy Krasicki, wybrane bajki 3. Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (wybrane fragmenty) 4. Józef Wybicki, *Mazurek Dąbrowskiego* 5. Wybrane mity greckie, w tym: mit o powstaniu świata oraz mity o Prometeuszu, Syzyfie, Demeter i Korze,

13. Wybrane mity greckie, w tym mit o powstaniu świata oraz mity o: Prometeuszu, Syzyfie, Demeter i Korze, Dedalu i Ikarze, Heraklesie, Tezeuszu i Ariadnie, Orfeuszu i Eurydyce 14. Biblia: stworzenie świata i człowieka oraz wybrane przypowieści ewangeliczne, w tym: o siewcy, o talentach, o pannach roztropnych, o miłosiernym Samarytaninie 15. Wybrane podania i legendy polskie, w tym: o Lechu, o Piaście, o Kraku i Wandzie 16. Wybrane baśnie polskie i europejskie, w tym: Charles Perrault, *Kopciuszek*; Aleksander Puszkin, *Bajka o rybaku i rybce* 17. Wybrane wiersze Władysława Bełzy, Jana Brzechwy, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Anny Kamieńskiej, Joanny Kulmowej, Adama Mickiewicza, Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Juliusza Słowackiego, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Jana Twardowskiego oraz pieśni i piosenki patriotyczne.	Dedalu i Ikarze, Heraklesie, Tezeuszu i Ariadnie 6. Biblia: stworzenie świata i człowieka oraz wybrane przypowieści ewangeliczne, w tym: o talentach, o miłosiernym Samarytaninie 7. Wybrane podania i legendy polskie 8. Wybrane baśnie polskie i europejskie 9. Wybrane wiersze: Jana Brzechwy, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Anny Kamieńskiej, Joanny Kulmowej, Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Jana Twardowskiego oraz pieśni patriotyczne (w tym *Rota* Marii Konopnickiej)

Tabela 8. Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI szkoły podstawowej.

Na przestrzeni prawie dziesięciu lat funkcjonowania 8-letniej szkoły podstawowej można zauważyć dość niewielkie zmiany w zakresie lektur obowiązkowych. W latach 2017-2024 z lektur obowiązkowych do uzupełniających przeniesiono jedynie powieść Rafała Kosika *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi*, pozostałe pozycje pozostawiając bez zmian. Jest to powiązane z konsekwentnym realizowaniem przez ówczesnych ministrów edukacji

(Annę Zalewską, Dariusza Piontkowskiego i Przemysława Czarnka[444]) założeń programowych dotyczących systemu szkolnictwa. Po wyborach samorządowych w 2023 roku założeń minister Barbara Nowacka obiecała zmodyfikować i okroić wszystkie *Podstawy programowe*, aby uczniowie oraz nauczyciele mieli czas na spokojne realizowane i utrwalanie treści kształcenia. Skutkiem tej decyzji była także modyfikacja listy lektur obowiązkowych i wprowadzenie podziału na teksty czytane w całości i te, czytane na lekcjach we fragmentach. Usunięto cześć tekstów Adama Mickiewicza, zmniejszono obowiązkową liczbę mitów i przypowieści. Nauczyciele otrzymali też możliwość większego wyboru różnych tekstów (np. legend czy baśni); przesunięto *Katarynkę* Bolesława Prusa i *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza do lektur uzupełniających oraz usunięto z części obowiązkowej twórczość niektórych poetów (Marian Hemar, Jarosław Marek Rymkiewicz, Kazimierz Wierzyński, Jan Lechoń, Jerzy Liebert), z których twórczością uczniowie musieli się zapoznać.

Lektury obowiązkowe dla klas VII-VIII w latach 2017-2024 (na podstawie rozporządzenia z 2021 roku).	**Lektury obowiązkowe dla klas VII-VIII od 2024 roku**
1. Charles Dickens, *Opowieść wigilijna* 2. Aleksander Fredro, *Zemsta* 3. Jan Kochanowski, wybór fraszek, pieśni i trenów, w tym: *Tren I, Tren V, Tren VII, Tren VIII* 4. Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec* 5. Ignacy Krasicki, *Żona modna* 6. Adam Mickiewicz, *Reduta Ordona*, *Śmierć Pułkownika*, *Świtezianka*, *Dziady* część II, wybrany utwór z cyklu *Sonety krymskie*, *Pan Tadeusz* (całość) 7. Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*	Lektury obowiązkowe (pozycje książkowe poznawane w całości): 1. Charles Dickens, *Opowieść wigilijna* 2. Aleksander Fredro, *Zemsta* 3. Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec* 4. Adam Mickiewicz, *Dziady* część II 5. Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę* 6. Juliusz Słowacki, *Balladyna* Krótkie utwory literackie poznawane w całości, utwory literackie poznawane we fragmentach i utwory poetyckie: 7. Jan Kochanowski, wybór fraszek, wybrana pieśń, *Treny VII i VIII*

[444] Formalnie był jeszcze jeden minister Krzysztof Szczucki, jednak jego kadencja była tak krótka, że nie zdążył wprowadzić żadnych modyfikacji w *Podstawach programowych.*

8. Henryk Sienkiewicz, *Quo vadis*, *Latarnik* 9. Juliusz Słowacki, *Balladyna* 10. Stefan Żeromski, *Syzyfowe prace* 11. Sławomir Mrożek, *Artysta* 12. Melchior Wańkowicz, *Tędy i owędy* (wybrany reportaż) 13. Wybrane wiersze poetów wskazanych w klasach IV-VI, a ponadto utwory Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Stanisława Barańczaka, Cypriana Kamila Norwida, Bolesława Leśmiana, Mariana Hemara, Jarosława Marka Rymkiewicza, Wisławy Szymborskiej, Kazimierza Wierzyńskiego, Jana Lechonia, Jerzego Lieberta oraz fraszki Jana Sztaudyngera i aforyzmy Stanisława Jerzego Leca.	8. Adam Mickiewicz, *Reduta Ordona*, *Świtezianka*, *Pan Tadeusz* (księgi: I, II, IV, X, XI, XII) 9. Sławomir Mrożek, *Artysta* 10. Henryk Sienkiewicz, *Latarnik*, *Quo vadis* (fragmenty) 11. Stefan Żeromski, *Syzyfowe prace* (fragmenty) 12. Wybrane wiersze poetów wskazanych w klasach IV-VI, a ponadto wybrane wiersze: Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Bolesława Leśmiana, Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Wisławy Szymborskiej oraz aforyzmy Stanisława Jerzego Leca

Tabela 9. Lektury obowiązkowe dla klas VII-VIII szkoły podstawowej.

Podobne zapisy, co w klasach IV-VI, wprowadzono w klasach starszych – pojawił się zapis o tekstach czytanych w całości i tych poznawanych we fragmentach oraz czytanych na lekcji; zmniejszono liczbę obowiązkowych pozycji do omówienia, np. tekstów autorstwa Jana Kochanowskiego, Adama Mickiewicza i innych poetów; usunięto fragmenty reportaży Melchiora Wańkowicza. Dużym zaskoczeniem dla polonistycznego środowiska było „skrócenie" *Pana Tadeusza* do wybranych ksiąg, a także nieomawianie *Quo vadis* Sienkiewicza i *Syzyfowych prac* Stefana Żeromskiego w całości, co wywołało konsternację wśród nauczycieli, którzy nie do końca wiedzieli, na jakich zasadach dokonać wyboru odpowiednich fragmentów i zaplanować ich omawianie w trakcie lekcji.

Bardzo duża zmiana nastąpiła w listach lektur uzupełniających (w ich konstrukcji oraz tytułach), które są propozycjami twórców *Podstawy programowej* z 2017 roku i twórców kolejnych aktualizacji, jednakże nie stanowią zamkniętego katalogu książek, ponieważ na końcu każdej z nich znajduje się zapis „inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela". Do czerwca 2024 roku obowiązywały dwie odrębne listy dla klas IV-VI

i VII-VII, a do tego nauczyciel w każdym roku musiał omówić co najmniej dwa wybrane utwory literackie. Po ostatniej aktualizacji powstała jedna wspólna lista lektur uzupełniających dla wszystkich poziomów oraz zmieniła się liczba pozycji do omówienia: w klasach IV-VI zostały co najmniej dwie pozycje, natomiast w klasach VII-VIII – co najmniej jedna. Nauczyciel ma prawo do omawiania tekstów w całości lub w wybranych fragmentach, tak, aby wspierały one zaplanowany proces edukacyjny, a także dawały możliwość realizacji *Podstawy programowej*.

Lektury uzupełniające dla klas IV-VI i VII-VIII w latach 2017-2024 (na podstawie rozporządzenia z 2021 roku).	**Lektury uzupełniające dla klas VII-VIII od 2024 roku**
1. Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy* 2. Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród* lub inna powieść 3. Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów* 4. Carlo Collodi, *Pinokio* 5. Aleksander Dumas, *Trzej muszkieterowie* 6. John Flanagan, *Zwiadowcy. Księga 1. Ruiny Gorlanu* 7. Olaf Fritsche, *Skarb Troi* 8. Emilia Kiereś, *Rzeka* 9. Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli* 10. Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy* 11. Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* 12. Zofia Kossak-Szczucka, *Topsy i Lupus* 13. Marcin Kozioł, *Skrzynia Władcy Piorunów* 14. Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż* 15. Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty) 16. Bolesław Leśmian, *Klechdy sezamowe*	1. Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy* 2. Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty) 3. Justyna Bednarek, *Dom nr 5* 4. Paweł Beręsewicz, *Wszystkie lajki Marczuka* 5. Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród* lub inna powieść 6. Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów* 7. Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna 8. Carlo Collodi, *Pinokio* 9. Lloyd Cassel Douglas, *Wielki Rybak* 10. Aleksander Dumas, *Trzej muszkieterowie* 11. Arkady Fiedler, *Dywizjon 303* 12. John Flanagan, *Zwiadowcy. Księga 1. Ruiny Gorlanu* 13. Olaf Fritsche, *Skarb Troi* 14. Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze* 15. Emilia Kiereś, *Rzeka* 16. Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli* 17. Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*, *Bankructwo małego Dżeka*

17. Kornel Makuszyński, wybrana powieść 18. Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo* 19. Alan Aleksander Milne, *Kubuś Puchatek* 20. Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza* 21. Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść 22. Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze* 23. Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa* 24. Sat-Okh, *Biały Mustang* 25. Longin Jan Okoń, *Tecumseh* 26. Ferdynand Antoni Ossendowski, *Słoń Birara* 27. Jacek Podsiadło, *Czerwona kartka dla Sprężyny* 28. Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant* 29. Alfred Szklarski, wybrana powieść 30. Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera* 31. Louis de Wohl, *Posłaniec króla* 32. Wybrane pozycje z serii *Nazywam się…* (np. *Mikołaj Kopernik*, *Fryderyk Chopin*, *Maria Skłodowska-Curie*, *Jan Paweł II* i inni) lub inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela.	18. Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* 19. Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka* 20. Barbara Kosmowska, Paweł Beręsewicz i inni, *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach* 21. Zofia Kossak-Szczucka, *Bursztyny* (wybrane opowiadanie), *Topsy i Lupus* 22. Marcin Kozioł, *Skrzynia Władcy Piorunów* 23. Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż* 24. Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945* (fragmenty) 25. Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty) 26. Bolesław Leśmian, *Klechdy sezamowe* 27. Kornel Makuszyński, wybrana powieść 28. Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo* 29. Alan Aleksander Milne, *Kubuś Puchatek* 30. Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza* 31. Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść 32. Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze* 33. Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa* 34. Sat-Okh, *Biały Mustang* 35. Longin Jan Okoń, *Tecumseh* 36. Raquel Jaramillo Palacio, *Cudowny chłopak* 37. Katherine Paterson, *Most do Terabithii* 38. Sara Pennypacker, *Pax* 39. Jacek Podsiadło, *Czerwona kartka dla Sprężyny* 40. Bolesław Prus, *Katarynka*, *Placówka*, *Zemsta* 41. Rick Riordan, *Percy Jackson i bogowie olimpijscy*
1. Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty) 2. Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna 3. Lloyd Cassel Douglas, *Wielki Rybak* 4. Arkady Fiedler, *Dywizjon 303* 5. Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze* 6. Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka* 7. Zofia Kossak-Szczucka, *Bursztyny* (wybrane opowiadanie)	

8. André Frossard, *Nie lękajcie się! Rozmowy z Janem Pawłem II* 9. Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945* (fragmenty) 10. Bolesław Prus, *Placówka*, *Zemsta* 11. Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy*, *Sąd Ozyrysa* 12. Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża* 13. Nicolas Sparks, *Jesienna miłość* 14. Melchior Wańkowicz, *Bitwa o Monte Cassino* (fragmenty), *Ziele na kraterze* 15. Inne utwory literackie i teksty kultury wybrane przez nauczyciela, w tym wiersze poetów współczesnych i reportaże	42. Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*, *Krzyżacy*, *Sąd Ozyrysa*, *W pustyni i w puszczy* 43. Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża* 44. Nicolas Sparks, *Jesienna miłość* 45. Marcin Szczygielski, *Teatr Niewidzialnych Dzieci*, *Arka czasu* 46. Alfred Szklarski, wybrana powieść 47. Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera* 48. Melchior Wańkowicz, *Bitwa o Monte Cassino* (fragmenty), *Ziele na kraterze* 49. Danuta Wawiłow, Natalia Usenko, *Wierzbowa 13. Opowieści z Wierzbowej 13* 50. Louis de Wohl, *Posłaniec króla* 51. Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania* 52. Marcus Zusak, *Złodziejka książek* 53. Wybrane pozycje z serii *Nazywam się…* (np. *Mikołaj Kopernik*, *Fryderyk Chopin*, *Maria Skłodowska-Curie*, *Jan Paweł II* i inni) 54. Inne utwory literackie i teksty kultury, w tym wiersze poetów współczesnych i reportaże

Tabela 10. Lektury uzupełniające w szkole podstawowej.

Obie listy lektur uzupełniających w pewnej mierze się pokrywają i obejmują klasyczne utwory literatury dziecięcej i młodzieżowej (m.in. Frances H. Burnett, Lewis Carroll, Carlo Collodi, Aleksander Dumas, Rudyard Kipling, Janusz Korczak, Lucy M. Montgomery, Mark Twain), a także wybrane pozycje literatury polskiej XX wieku (Kornel Makuszyński, Edward Niziurski, Rafał Kosik, Emila Kiereś, Andrzej Maleszka). W obu zestawieniach obecna jest również literatura historyczna i wojenna (Arkady Fiedler, Karolina Lanckorońska, Melchior Wańkowicz, Miron Białoszewski). Lista z lat 2017-2024 w większym stopniu koncentruje się na klasyce i narracjach przygodowo-historycznych przy ograniczonej reprezentacji najnowszej prozy dla młodego odbiorcy. Zasadnicza różnica polega na zakresie i stopniu aktualizacji repertuaru, ponieważ lista z 2024 roku ma charakter znacznie bardziej rozbudowany i różnorodny: poszerzono kanon o liczne teksty współczesne, w tym także nagradzane, m.in. Justyna Bednarek, Paweł Beręsewicz, Raquel J. Palacio, Katherine Paterson, Markus Zusak,

Roksana Jędrzejewska-Wróbel, Marcin Szczygielski, a także o literaturę podejmującą kwestie relacji rówieśniczych, tożsamości, wykluczenia i traumy. Modyfikacja i uwspółcześnienie list oraz tematyki, mogą wskazywać na kierunek planowanych zmian w ramach planowanej reformy „Kompas Jutra”[445]. Powyższe porównanie pokazuje, jak zmieniała się na przestrzeni lat lista lektur obowiązkowych i uzupełniających. Miało ono także na celu uporządkowanie treści opisywanych i wykorzystywanych w skonstruowanym na potrzeby pracy badaniu nauczycieli, ponieważ było ono realizowane na podstawie zapisów z 2021 roku.

[445] https://reforma26.men.gov.pl/o-reformie/ (dostęp: 17.01.2026 r.)

ROZDZIAŁ IV METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Rozdział ten ma na celu charakterystykę grupy badanych osób, metod pozyskiwania danych oraz opisu budowy kwestionariusza, który był wypełniany przez nauczycieli języka polskiego pracujących w szkołach podstawowych.

2.5 Osoby badane

W badaniu ankietowym wzięło udział 239 nauczycieli i nauczycielek pracujących w szkołach podstawowych w Polsce. Nie dokonano rozdziału na płeć badanych, gdyż tego typu dane nie są potrzebne do odpowiedzi na pytania badawcze ani nie pozostają w związku z hipotezami badawczymi. Wydaje się, że kategoria płci w żaden sposób nie koreluje z innymi danymi, choć dane statystyczne wskazują, że zawód nauczyciela (nauczycielki) języka polskiego jest bardzo sfeminizowany.

Wiek. Znaczną część osób badanych (46%) stanowiły osoby w przedziale wiekowym 41-50 lat; następną grupą były osoby z przedziału 50+ (23%); osoby w wieku 34-40 (19%), nauczyciele w wieku 27-33 lata stanowili 9%, zaś najmłodszą grupę 21-26 lat, reprezentowało jedynie 2% wypełniających ankietę.[446]

Miejsce pracy: 41% respondentów pracuje w szkołach wiejskich, 26% w miastach do 50 tys. osób, 12% w miastach od 150 do 500 tys. i powyżej 500 tys. mieszkańców. Najmniejszą grupę (9%) stanowią nauczyciele pracujący w miastach od 50 do 150 tys. mieszkańców.[447]

Staż pracy: 43% respondentów pracuje w edukacji ponad 20 lat; 18% – w przedziale od 3 do 8 lat, 17% – od 9 do 15 lat, 16% stanowiły odpowiedzi osób pracujących w edukacji 15-20 lat, 5% pracuje w branży edukacyjnej od 0-3 lat.[448]

Stopień awansu zawodowego. Ponad połowę wyników stanowiły odpowiedzi nauczycieli dyplomowanych (56%), następnie nauczycieli mianowanych (25%) i w sumie 17% nauczycieli początkujących, w tym 13% dawniej nauczycieli kontraktowych, którzy z racji zmiany systemu awansu zawodowego[449] ponownie są nauczycielami początkującymi. Niecały 1% stanowią osoby bez stopnia awansu zawodowego. [450]

[446] Zob. Diagram nr 1. Wiek. Załącznik nr 2.
[447] Zob. Diagram nr 2. Miejsce pracy. Załącznik nr 2
[448] Zob. Diagram nr 3. Staż pracy. Załącznik nr 2
[449]Zob.https://www.portaloswiatowy.pl/slowa-kluczowe/awans-zawodowy-nauczyciela-4244 [dostęp: 15.01.2026 r.]
[450] Zob. Diagram nr 4. Stopień awansu zawodowego. Załącznik nr 2

Typ szkoły. 87% respondentów pracuje w szkołach publicznych, 9% w szkołach niepublicznych, 2% w szkołach społecznych i po 1% stanowią osoby pracujące w edukacji domowej lub innych formach kształcenia. [451]

Na podstawie powyższych danych można zauważyć, że w wynikach będą dominowały odpowiedzi osób z dużym doświadczeniem zawodowym, które pracują raczej w mniejszych, niż większych miastach. Wyniki tej ankiety ukazują także, jak duże są różnice wiekowe w grupie nauczycieli języka polskiego oraz że młodzi pedagodzy stanowią wyraźną mniejszość respondentów. Pokazuje to duży problem braków kadrowych i „starzenia się" nauczycieli jako grupy zawodowej.[452]

4.2 Procedura badania

Badania były prowadzone od lutego do czerwca 2024 roku. Wykorzystano w tym celu ankietę internetową (CAWI), do której link był umieszczany na grupach zamkniętych dla nauczycieli języka polskiego na portalu Facebook oraz na stronach znanych nauczycieli-blogerów tj. *Zakręcony Belfer* (Joanna Krzemińska), *Kreatywny polonista* (Agata Karolczyk-Kozyra) czy *Dorota Kujawa-Weinke szkolenia, mentoring.* Kwestionariusz ankiety był także przesyłany za pośrednictwem poczty elektronicznej do szkół podstawowych oraz uniwersyteckich ośrodków badawczych współpracujących z nauczycielami polonistami.

4.3 Kwestionariusz badania

Do celów badania został stworzony autorski kwestionariusz w formie internetowej składający się 46 pytań podzielonych na 7 części:

1. metryczka;
2. znajomość literatury dla dzieci i młodzieży;
3. lektury obowiązkowe w szkole podstawowej w klasach IV-VI
4. lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach IV-VI;
5. lektury obowiązkowe w szkole podstawowej w klasach VII-VIII;
6. lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach VII-VIII;
7. utwory literackie, filmowe, muzyczne i pozostały teksty kultury.

[451] Zob. Diagram nr 5. Typ szkoły. Załącznik nr 2.
[452] Zob. *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, red. K. Paczuska, Warszawa 2025, s. 45-48.

Kwestionariusz[453] składał się głównie z pytań zamkniętych jednokrotnego lub wielokrotnego wyboru. Pięć pytań miało charakter otwarty: respondenci mogli wpisywać tam własne oraz uczniowskie pozycje czytelnicze z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży.

Pierwszą część stanowiła metryczka, w której respondenci odpowiadali na pytania dotyczące miejsca i stażu pracy. W drugiej części uczestnicy badania pisali o osobistym stosunku do najnowszej literatury dla niedorosłego czytelnika oraz o własnych i uczniowskich doświadczeniach czytelniczych z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Części 3.,4.,5. i 6. dotyczyły lektur obowiązkowych i uzupełniających dla klas IV-VII VII-VIII zgodnie z *Podstawą programową z* 2017 r.[454] Nauczyciele mogli wyrazić swoje opinie i spostrzeżenia co do zawartości tematologicznej i motywologicznej szkolnego kanonu, a także opisać w jaki sposób dobierają lektury uzupełniające oraz dlaczego je omawiają w czasie lekcji języka polskiego. W ostatniej części ankiety nauczyciele mogli podzielić się własnymi pomysłami wykorzystania innych tekstów kultury w ramach procesu dydaktycznego. Pytanie to było związane z refleksjami oraz spostrzeżeniami badaczy oraz nauczycieli na temat wykorzystywania różnych tekstów kultury w szkole i niezamykania się jedynie na utwory literackie. [455]

[453] Treść kwestionariusza ankiety znajduje się w Załączniku nr 1 na końcu pracy. Dużego wsparcia w skonstruowaniu kwestionariusza udzieliła dr Karolina Zioło-Pużuk (WNH UKSW), za co chciałbym jej serdecznie podziękować.

[454] Praca nie uwzględnia nowelizacji *Podstawy programowej* z czerwca 2024 r., gdyż badanie do tej pracy było prowadzone przed wprowadzeniem zmian. Pytania w ankiecie, szczególnie co do lektur obowiązkowych, miały bardziej ogólny charakter, dlatego też nie wpływają znacząco na wyniki. W części dla lektur uzupełniających nie ma kilku tytułów pojawiających się w rozporządzeniu z czerwcu 2024. Odniesienie się do nowelizacji z 2024 roku będzie uwzględnione w przypisach.

[455] Zob. M Pachowicz, *Nauczyciel polonista i standardy kształcenia w XXI wieku*, w: *Lekcja polskiego. Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku,* red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021. M. Latoch-Zielińska, *Polski system kształcenia nauczycieli – historia i rzeczywistość* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*"* 2023, t. 32, s. 1–16.

ROZDZIAŁ V ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

Przedstawione poniżej analizy w większości mają charakter ilościowy. W pytaniach o charakterze otwartym odpowiedzi zostały przedstawione głównie w formie tabel, a w pytaniach do wyboru w formie graficznej. Wszystkie opracowane wyniki oraz wizualizacje mają źródło w przeprowadzonych badaniach własnych. W pracy wykorzystano narzędzia cyfrowe tj. NotebookLM do analizy i częściowej interpretacji danych z kwestionariusza. Dla ciągłości i jasności wywodu praca została podzielona na mniejsze podrozdziały dopasowane do sekcji i części kwestionariusza ankiety.

5.1 Znajomość literatury dla dzieci i młodzieży

Pierwsza część ankiety, poza metryką, dotyczyła uczestnictwa w zajęciach z literatury dla dzieci i młodzieży w czasie studiów. W drugim punkcie nauczyciele zostali zapytani o stopień zainteresowania utworami dla niedorosłego czytelnika. W kolejnych dwóch pytaniach o charakterze jakościowym respondenci byli pytani o czytelnictwo i znajomość pisarzy oraz tytułów „tej czwartej". Ta cześć kwestionariusza miała charakter wprowadzający do całego badania, miała zweryfikować elementarną wiedzę o czytelnictwie literatury dla młodego odbiorcy.

5.1.1 Zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży

Przygotowanie pedagogiczne do zawodu nauczyciela polonisty wymaga uczestniczenia w zajęciach z psychologii, pedagogiki oraz metodyk szczegółowych, a także odbycia praktyk na poszczególnych etapach kształcenia.[456] Na wielu uczelniach państwowych kształcących filologów polskich z uprawnieniami pedagogicznymi, poza minimum przewidzianym w państwowych dokumentach, są prowadzone kursy z literatury dla dzieci i młodzieży, będące źródłem wiedzy na temat teoretycznych i historycznych podstaw specyfiki historycznoliterackiej „literatury osobnej". W zależności od placówki przedmiot ten bywa częścią kursu obligatoryjnego, w którym uczestniczą wszyscy studiujący lub stanowi część specjalizacji nauczycielskiej.[457]

[456] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102).
[457] Od kilku lat w programie specjalizacji nauczycielskiej na filologii polskiej na UKSW prowadzone są zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży w kontekście dydaktycznym (Zob. https://wnh.uksw.edu.pl/studenci/programy-studiow/studia-stacjonarne/).

Tabela 11. przedstawia informację o tym, czy nauczyciele w czasie studiów mieli zajęcia na temat literatury dla dzieci i młodzieży. 72% wszystkich badanych zadeklarowało, że brało udział w tego typu kursach, natomiast 23% nie miało takiej możliwości, a 5% nie pamięta.

Uczestniczenie w zajęciach	n	%
Tak	171	72
Nie	56	23
Nie pamiętam	12	5

Tabela 11. Zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży.

Uczestnictwo w zajęciach na temat literatury dla niedorosłego czytelnika powinno przekładać się na większe zainteresowanie nauczycieli utworami dla tego kręgu czytelniczego, a tym samym bardziej świadomym wyborem tekstów lektur uzupełniających, jednakże – co zostanie przedstawione w dalszej części badań – nie koreluje z wynikami na temat samodzielnych wyborów czytelniczych respondentów w obszarze lektur uzupełniających.

5.1.2 Zainteresowanie najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży

Pytanie skierowane do nauczycieli o znajomość najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży jest jednym z kluczowych zagadnień dla tego badania oraz całej pracy. Uzyskane w tym obszarze wyniki pokazują, czy nauczyciele są w ogóle zorientowani w tym, czy i co czytają ich uczniowie.

Tabela 12. pokazuje poziom zainteresowania szkolnych polonistów. 41% badanych odpowiedziało, że jest zainteresowane najnowszymi tekstami literackimi dla młodego czytelnika, 28% jest trochę zainteresowanych, a 21% bardzo się nimi interesuje. Łącznie 10% osób wcale lub bardzo mało wie o najnowszej literaturze dla dzieci i młodzieży.

Poziom zainteresowania	n	%
1 (nie interesuję się wcale)	7	3
2	17	7
3	66	28
4	99	41
5 (bardzo się interesuję)	50	21

Tabela 12. Zainteresowanie najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży

Można więc przyjąć, że zdecydowana większość polonistów jest zorientowana w najnowszych tendencjach literackich i deklaruje wykorzystywanie współczesnych utworów literackich na swoich lekcjach.

5.1.3 Utwory dla dzieci i młodzieży przeczytane przez nauczycieli w ostatnich 3 latach

Pytanie 9. miało charakter otwarty i jego celem było sprawdzenie, którzy autorzy i jakie tytułu są najczęściej czytane przez nauczycieli polonistów. W analizie dokonano zestawienia tekstów pod kątem frekwencyjnym, dlatego też wyniki będą przedstawiały najczęściej pojawiające się tytuły i autorów [458] z zakresu dla literatury i młodzieży wraz z rokiem ich wydania. Powtarzające się nazwiska wraz z różnymi przykładami ich utworów będą policzone sumarycznie, aby ukazać popularność danego twórcy wśród grupy badawczej.

Autor/tytuł(y)	Liczba wystąpień
Rafał Kosik, seria *Felix, Net i Nika* (2004-2018)	26
Andrzej Maleszka, seria *Magiczne drzewo* (2009-2023)	22
Marcin Szczygielski,[459] *Za niebieskimi drzwiami* (2010), *Czarny młyn* (2011), *Arka czasu* (2013), *Antosia w bezkresie* (2022-2023)	21
Katarzyna Ryrych,[460] *Wyspa mojej siostry* (2011), *Zupełnie inna bajka* (2023),	20
Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka* (2007)	19
Brandon Mull, seria *Baśniobór* (2006-2015)	16
Weronika Marczak, seria *Rodzina Monet* (2022-2024)	13
Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze* (2008)	13
Marcin Kozioł, *Skrzynia władcy piorunów* (2022)	11
Joanne K. Rowling, seria o Harrym Potterze (1997-2007)	10
Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania* (2021)	8
John Flanagan, seria *Zwiadowcy* (2004-2022)[461]	7
INNE (NIC, LEKTURY SZKOLNE, WIERSZE)	18

Tabela 13. Utwory literackie czytane przez nauczycieli

Trzema najczęściej pojawiającymi się w ankietowych odpowiedziach autorami są współcześni polscy pisarze dla dzieci i młodzieży: Rafał Kosik, Andrzej Maleszka i Marcin Szczygielski. Każdy z nich wykorzystuje konwencję fantastyczną (fantasy lub

[458] Za minimalną liczbę wystąpień danego autora czy książki przyjęto 10 wskazań.
[459] Poszczególne powieści autora: *Za niebieskimi drzwiami – 10; Czarny młyn – 4; Arka czasu – 4; Antosia w bezkresie - 3*
[460] Poszczególne powieści autorki: *Wyspa mojej siostry – 6; Zupełnie inna bajka – 1;* pozostałe wskazania były sformułowane jedynie w formie nazwiska.
[461] Wyróżniono w tabeli dwie pozycje poniżej 10 pojawień, gdyż są to teksty zapisane w *Podstawie programowej* w zakresie lektur uzupełniających dla klas IV-VI (Flanagan) i VII-VIII (Jędrzejewska-Wróbel od czerwca 2024 r.). – Do tekstu głównego

science-fiction) w swoich utworach, a dwóch z nich (Kosik, Maleszka) stworzyło (i wciąż tworzy) rozbudowane serie powieściowe dla młodych odbiorców, co także pokazuje popularność fabuł wskazanych serii. Pojawiające się w dalszej kolejności polskie pisarki współczesne: Ryrych, Kosmowska, Nowak, Marczak, piszą powieści o charakterze społeczno-obyczajowym przedstawiające codzienne życie dziecka lub nastolatków zmagających się z trudami dojrzewania oraz „kryzysami współczesności". Interesującym zjawiskiem jest pojawienie się literatury z nurtu *young adult*[462] reprezentowanej przez cykl Marczak *Rodzina Monet*. [463] Są to powieści skierowane raczej do młodzieży w wieku 16+ oraz młodych dorosłych, niż do uczniów szkół podstawowych. Nie powinien jednak dziwić fakt, że respondenci poznali ten cykl, ponieważ był i nadal jest bardzo popularny, także wśród młodszych czytelniczek. Nie można także zignorować faktu, że książki polskiej pisarki osiągnęły ogromne wyniki sprzedaży w Polsce i na świecie.[464] W gronie wyróżnionych autorów można także znaleźć Rafała Kozioła, twórcę *Skrzyni władcy piorunów*, znanego raczej z książek dla dużo młodszych odbiorców: przedszkolaków czy uczniów edukacji wczesnoszkolnej.[465]

Jak łatwo zauważyć, niektóre z powyżej wymienionych utworów były ujęte w *Podstawie programowej,* np. *Pozłacana rybka* Kosmowskiej, *Felix, Net i Nika i Gang Niewidzialnych Ludzi* Kosika*,*[466], *Magiczne drzewo* Maleszki czy Skrzynia *władcy piorunów* Kozioła, dlatego należy podejrzewać, że ich popularność wśród nauczycieli mogła być związana z faktem zapisu w różnych dokumentach szkolnych (*Podstawie programowej*, gotowych programach i rozkładach materiału z poszczególnych wydawnictw edukacyjnych). Wymienione powieści uzupełniają treści związane z realizacją *Podstawy programowej* (np. powieść Kozioła można połączyć z omawianiem greckich mitów), a także przedstawiają współczesną i znaną dzieciom rzeczywistość.

---

[462] Zob. K. Rogowicz, *Literatura dla młodzieży – między popularnością a dydaktyzmem*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2017, t. 26, s. 89-98. J. Eccleshare, *Teenage Fiction. Realism, Romances, Contemporary Problem Novels*, w: *International Companion Encyclopedia of Childrens Literature*. Ed. P. Hunt. New York 2004. Niektóre z powieści B. Kosmowskiej lub R. J. Wróbel także można uznać za literaturę *young adult,* jednakże nie do końca spełniają wszelkie wymogi gatunkowe charakterystyczne dla tego nurty literackiego dla dzieci i młodzieży.

[463] W tej części pracy zostaną przedstawione wyniki badań własnych, a omówienie poszczególnych tytułów oraz ich wartości dydaktyczno-estetycznych znajduje się w dalszej części pracy.

[464]Zob. https://niestatystyczny.pl/2024/03/17/zdetronizowala-mroza-weronika-anna-marczak-sprzedaje-najwiecej-ksiazek/ (dostęp: 23.07.2024 r.); https://wyborcza.pl/7,75517,30704146,rodzina-monet-i-dlugo-nic-na-liscie-najchetniej-kupowanych.html ((dostęp: 23.07.2024 r.)

[465] Warto odnotować zjawisko przygotowywania przez autorów lub ich współpracowników gotowych opracowań i scenariuszy lekcji. Zob. https://www.skrzyniawladcypiorunow.pl/ [dostęp: 21.01.2026 r.]

[466] Powieść była lekturą obowiązkową dla klas IV-VI w latach 2017-2020, jednak została przesunięta do lektur uzupełniających w sierpniu 2020 roku.

W powyższym zestawianiu można zauważyć dominację polskich autorów piszących dla dzieci i młodzieży, co stoi w sprzeczności z badaniami Zofii Zasackiej, w których dominują głównie tytuły zagraniczne, jednak może być to związane z różnorodnymi grupami respondentów. Tylko troje pisarzy jest spoza granic Polski, a jeden nich został wymieniony w *Podstawie programowej* (J. Flanagan *Zwiadowcy. Księga I*). Jednakże nie są to jedyni przedstawiciele literatury zagranicznej, gdyż w wynikach pojawiają się także takie nazwiska jak: Rick Riordan, twórca m.in. serii o Percy'm Jacksonie (2010-2023) czy Nancy Springer autorka książek detektywistycznych o Enoli Holmes (2008-2023) – siostrze znanego na całym świecie Sherlocka Holmesa. *Baśniobór,* seria Harry Potter i *Zwiadowcy* należą także do nurtu literatury fantasy, co też jest dość znaczące, gdyż jest potwierdzone badaniami nad stanem czytelnictwa dzieci i młodzieży[467] oraz naturalną potrzebą dziecka do czytania nierzeczywistych fabuł. Prawdopodobne jest to, że nauczyciele znają te teksty, ponieważ były (i wciąż są) bardzo popularne wśród różnorodnych grup odbiorców, wśród nich można także znaleźć wiele filmowych adaptacji, a także dlatego, że można w nich znaleźć wartości oraz treści godne poruszenia i omawiania w szkole. Być może nauczyciele wybierają powyższe teksty, aby zmotywować uczniów do lektury jakichkolwiek książek, a dużo łatwiej jest zachęcić do czytania kolejnych tomów danej serii niż omawiać oraz poszukiwać samodzielne powieści.

W tabeli uwzględniono również odpowiedzi zaklasyfikowane jako „inne" (18 osób, 13,27% badanych), obejmujące szczegółowe wypowiedzi udzielone w odpowiedzi na pytanie: nic (11 wskazań), lektury szkolne (6 wskazań) oraz wiersze dla dzieci (1 odpowiedź). Należy uznać, że wskazana grupa badanych jest niezainteresowana poszukiwaniem i czytaniem tekstów dla dzieci i młodzieży, jednakże kwestionariusz nie badał motywacji respondentów w zakresie czytelnictwa i nie można dokonać żadnych interpretacji, a tym samym przedstawić wniosków w tym zakresie.

Wśród odpowiedzi badanych osób pojawiły się także inne polskie oraz zagraniczne nazwiska i tytuły: Joanna Olech (5 wskazań), Małgorzata Musierowicz (5 wskazań), Grzegorz Kasdepke (4 wskazania), francuska pisarka Clementine Beauvais z powieścią *Pasztety, do boju! Osobliwy dom Pani Peregrine* autorstwa amerykańskiego pisarza Ramsona Riggsa (2 wskazania). Wymienieni polscy autorzy bardzo często pojawiają się w szkolnych podręcznikach do języka polskiego, co może dodatkowo zachęcać respondentów do poznawania ich twórczości.

[467] Por. Z. Zasacka, *Czytelnictwo…*dz.cyt., s.107-150.

Uzyskane odpowiedzi umożliwiają również odniesienie się do jednej z hipotez badawczych, zgodnie z którą nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych mogą mieć ograniczoną znajomość najnowszych pozycji z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Wyniki wskazują jednak, że poloniści są zaznajomieni z popularnymi wśród dzieci i młodzieży współczesnymi utworami literackimi oraz starszymi serami literackimi, lecz raczej rzadko sięgają po utwory innych pisarzy oraz nie poszukują samodzielnie inspiracji czytelniczych do wykorzystywania na lekcjach języka polskiego. Część z wyżej wymienionych tekstów literackich powstało po 2010 roku, lecz niektóre z nich należą do serii wydawniczych rozpoczętych przed wskazaną datą (np. seria o Harrym Potterze, *Zwiadowcy*, *Felix, Net i Nika, Baśniobór*). Wielu młodych czytelników z chęcią sięga po wymienione tytuły z różnorodnych powodów, ale jednym z nich na pewno jest możliwość „zanurzenia się" w świecie fantasy w celach kompensacyjnych i eskapistycznych.[468] Kolejnym ważnym elementem literatury tego nurty jest budowanie przez autorów serii wydawniczych, co pozwala na przeżywanie kolejnych przygód bohaterów w stworzonych uniwersach, a także obserwowanie dorastania ulubionych postaci literackich.

Do wielu z wymienionych serii czy też utworów (np. seria *Zwiadowcy, Magiczne drzewo, Felix, Net i Nika,* powieść *Pozłacana rybka)* istnieje dość dobrze przygotowana obudowa metodyczna: scenariusze lekcji, karty pracy, prezentacje, gry i zabawy dydaktyczne udostępniane przez wydawnictwa tworzące podręczniki do nauki języka polskiego lub przez innych nauczycieli. Pozwala to zaoszczędzić nauczycielowi dużo czasu na przygotowanie zajęć, gdyż samodzielne opracowanie cyklu lekturowego nieznanej szerszemu gronu książki, wymaga tworzenia autorskich konspektów i materiałów.

5.1.4 Utwory czytane przez uczniów

Pytanie 10. także miało charakter otwarty. Respondenci na podstawie własnych obserwacji oraz rozmów z uczniami i uczennicami mieli wymienić tytuły i serie wydawnicze najchętniej czytane w szkole lub poza nią. Podobnie jak w poprzednim podrozdziale, tak i tutaj zostaną dokonane uproszczenia oraz generalizacje, dlatego też wyniki będą przedstawiały pojawiające się minimum 5 razy pozycje z zakresu dla literatury i młodzieży wraz z podaniem roku ich wydania. Zmiana liczby wskazań jest związana z dużo większą różnorodnością pojawiających się nazwisk autorów i tytułów powieści. Za punkt odniesienia posłużą

[468] Zob. B. Trocha, *Degradacja mitu w literaturze fantasy,* Zielona Góra 2009, s. 20-45

odpowiedzi nauczycieli przedstawione w Tabeli 13. Utwory literackie czytane przez nauczycieli. Udzielone odpowiedzi pozwolą na stworzenie zestawienia między wyborami czytelniczymi nauczycieli oraz uczniów.

Autor/tytuł(y)	**Liczba wystąpień**
Weronika Marczak, seria *Rodzina Monet* (2022-2024)	80
John Flanagan, seria *Zwiadowcy* (2004-2022)	27
Joanne K. Rowling, seria o *Harrym Potterze* (1997-2007)	23
Erin Hunter, *Wojownicy* (oryg. *Warrior cats*) (2003-obecnie, polskie tłumaczenia od 2015 roku)	18
Andrzej Maleszka, seria *Magiczne drzewo* (2009-2023)	17
Rafał Kosik, seria *Felix, Net i Nika* (2004-2018)	16
Brandon Mull, seria *Baśniobór* (2006-2015)	13
Young adult np. Marta Łabęcka seria *Flaw(less)* (2021- obecnie); Kelsey Hartwell *11 papierowych serc* (2022)[469]	10
Jeff Kinney, seria *Dziennik cwaniaczka* (2007-obecnie)	8
komiksy i/lub mangi (różne tytuły, różne daty wydań)	7
Alice Oseman, seria powieści graficznych *Heartstopper* (2020-obecnie)	7
powieści Marcina Szczygielskiego (brak przywołania konkretnych tytułów)	6
Suzanne Collins, seria *Igrzyska śmierci* (2008-2010; 2020)	5
INNE ODPOWIEDZI (BRAK ODPOWIEDZI, NIC, LEKTURY OBOWIĄZKOWE, NIE WIEM, NIE PAMIĘTAM, NIE PYTAŁAM)	27

Tabela 14. Utwory czytane przez uczniów.

W ankietach na tematy czytelnictwa uczniów widoczna jest wyraźnie większa reprezentacja tekstów autorstwa pisarzy zagranicznych, co pozostaje spójne z wynikami badań dotyczących czytelnictwa dzieci i młodzieży[470]. Dominują także cykle wydawnicze składające się co najmniej z kilku tomów, co także pokazuje pewien kierunek rozwoju czytelnictwa i wybory lekturowe młodych odbiorców.[471] Jednym z liczniejszych wskazań wśród wyborów

[469] Marta Łabęcka seria *Flaw(less)* – 4; Kelsey Hartwell *11 papierowych serc* – 6.
[470] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo…,* dz. cyt, s.106-112.
[471] Wśród odpowiedzi respondentów 8 razy został wskazany *Hobbit* J. R. R. Tolkiena, lecz nie został on ujęty w tabeli ze względu na to, że jest to lektura obowiązkowa w klasach IV-VI i każdy uczeń musi znać ten utwór.

uczniów, a nieobecnym na liście nauczycieli, jest seria *Wojownicy*, składająca się z kilku pomniejszych serii. Są to powieści fantasy o plemionach kotów żyjących w dziczy, a główni bohaterowie zazwyczaj mają za zadanie wypełnić tajemniczą przepowiednię i ochronić swoją wioskę przed nadciągającą katastrofą.[472]

Pod względem frekwencyjnym w zestawieniu dominuje wspomniana wcześniej seria *Rodzina Monet* autorstwa Weroniki Marczak, co pokazuje ogromną popularność tego tytułu grupie uczniów, pomimo sugerowanego wieku 16+.[473]

W obserwacjach[474] nauczycieli bardzo nielicznie lub w ogóle nie występują polscy autorzy, tj.: Marcin Szczygielski (6 razy), Andrzej Sapkowski *Wiedźmin* (4 razy) Barbara Kosmowska (3 razy), Joanna Papuzińska (2 razy), Małgorzata Musierowicz (2 razy), Katarzyna Ryrych (1 raz), Nela Mała Reporterka (1 raz), Agnieszka Stelmaszyk (1 raz), Paweł Beręsewicz (1 raz), Roksana Jędrzejewska-Wróbel (0 razy). W tym przypadku zjawisko seryjności czy cykliczności, np. cyklu wiedźmińskiego czy *Kronik Archeo* Stelmaszyk nie przekłada się na częstsze wybieranie wymienionych powieści. W badaniach Zasackiej[475] także widać tendencję dzieci i młodzieży do wybierania zagranicznych tytułów, co może wskazywać, że młodzi odbiorcy, jak i nauczyciele nie mają zbyt dużego rozeznania w polskiej literaturze dla niedorosłego czytelnika.

Poza powieściami *sensu stricte* nauczyciele wymienili także jeszcze trzy gatunki łączące w sobie obraz oraz tekst, czyli: komiks, mangę oraz powieść graficzną[476] (w tym wypadku na przykładzie serii *Heartstopper).* Nie powinien dziwić fakt, iż dzieci i młodzież sięgają właśnie po tego typu lektury, gdyż pod wieloma względami są one dla nich dużo atrakcyjniejsze, a także bardziej dostępne poznawczo niż kanoniczne utwory literackie, a także prawdopodobnie nie kojarzą się z obowiązkiem czytelniczym. Wskazane gatunki są wybierane

[472]Zob.https://bookland.com.pl/blog/post/seria-wojownicy-jak-czytac-i-co-musisz-o-niejwiedziec?srsltid=AfmBOoo8hDxQSQsKFpFhrru02GdkFUuJDaiD-gsmDvFTqiLryYTu-nfn (dostęp:15.10.2024);https://ksiegarnianowabasn.com/pl/i/Wojownicy-kolejnosc-czytania/13(dostęp: 15.10.2024).

[473] Warto zastanowić się, dlaczego książki Marczak są tak popularne wśród dzieci i młodzieży. Na podstawie osobistej lektury pierwszego tomu mogę powiedzieć, że tekst jest napisany bardzo prostym językiem, fabuła nie jest zbyt skomplikowana i nie wymaga od odbiorców zaangażowania poznawczego. Seria autorki łączy w sobie gatunki powieści obyczajowej, thrillera oraz romansu i przypomina konstrukcyjnie popularne seriale dla młodzieży oglądane na platformach streamingowych. Powieść nie ma w sobie wielu wartości estetycznych, aksjologicznych i dydaktycznych, a losy głównej bohaterki reprodukują schemat „Kopciuszka".

[474] To pytanie jest obarczone bardzo dużą subiektywnością respondentów i oczywiste jest także, że opiera się na powierzchownych obserwacjach czy rozmowach nauczycieli. Jednak wyniki dają pewien obraz stanu czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz pokazują wybory czytelnicze młodych osób. Z pewnością dużo dokładniejszy obraz przyniosłyby badania uczniów, jednak ze względu na cele niniejszej pracy grupę badawczą stanowią jedynie nauczyciele języka polskiego.

[475] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo…*, dz. cyt., s.146-154.

[476] Zob M. Wróblewski, *Powieść graficzna. Studium gatunku z perspektywy kognitywistycznej*, Łódź, 2016, s.151-189.

ze względu na ich „rozrywkowy i przyjemnościowy" charakter. W *Podstawie programowej* dla szkół podstawowych umieszczono tylko jeden przykład takiego tekstu: *Kajko i Kokosz. Szkoła latania* Janusza Christy i jest on omawiany najczęściej w klasie czwartej. Niedobór tego typu tekstów kultury w szkole może skutkować tym, że właśnie poza czasem lekcji są one tak chętnie czytane i też nie powinno dziwić, że młodzi odbiorcy częściej sięgają po zagraniczne teksty z wyżej wymienionych gatunków, ponieważ stanowią one atrakcyjną wizualnie i łatwą w odbiorze formę narracji, w której dominują dynamiczne kadry i ekspresyjna estetyka rysunku, ułatwiające szybkie zaangażowanie czytelnika. Ich wyjątkowo szeroka różnorodność gatunkowa pozwala młodym odbiorcom znaleźć treści dostosowane do ich wieku i zainteresowań, co odróżnia mangę od wielu komiksów zachodnich. Mangi często poruszają tematy bliskie młodzieży, takie jak dorastanie, relacje rówieśnicze czy poszukiwanie tożsamości, co sprzyja identyfikacji z bohaterami i wzmacnia immersję emocjonalną podczas lektury. Popularność mangi wzmacnia także jej silny związek z anime oraz szeroko pojętą kulturą młodzieżową (od mody po społeczności internetowe), które tworzą poczucie przynależności i umożliwiają młodym osobom aktywne uczestnictwo w globalnych praktykach fanowskich. Jednocześnie kontakt z mangą i anime sprzyja poszerzaniu horyzontów kulturowych, wprowadzając młodzież w estetykę i wartości kultury japońskiej, odgrywające coraz większą rolę w kształtowaniu współczesnej popkultury.[477]

Ostatnia odpowiedź *Inne* celowo została przedstawiona na końcu, aby wyróżnić ją spośród listy autorów i tytułów tekstów literackich. 9% respondentów (27 osób) nie wpisało żadnego konkretnego przykładu pisarza lub utworu literackiego, lecz uzupełniło ankietę wypowiedziami typu: „nic"/ „szkolne lektury"/ „nie wiem, nie pytałam". Wskazane odpowiedzi dowodzą, że są uczniowie, którzy nie sięgają samodzielnie po żadne utwory literackie oraz nie znają niczego poza lekturami obowiązkowymi. Z drugiej strony, wybrane wypowiedzi nauczycieli pokazują także, że niektórzy z nich nie mają informacji lub nie rozmawiają z uczniami o ich wyborach czytelniczych. Zachowania takie mogą być o tyle zaskakujące, gdyż jednym z niepisanych, ale naturalnych, zadań nauczyciela języka polskiego jest kształtowanie gustu czytelniczego dzieci i młodzieży oraz promowanie czytelnictwa wśród najmłodszych. Odpowiedzi respondentów (Tabela 15.) pozwalają zestawić wybory czytelnicze nauczycieli oraz ich uczniów, z którymi na co dzień pracują w szkole i sformułować częściowe wnioski.

[477] Zob. Z. Zasacka, *Czytelnictwo…,* dz. cyt, s.140; Por. K. Zarychta, *Zarys historii mangi* „Gdańskie Studia Azji Wschodniej" 2015, nr 7, s. 159-173. W. Birek, *Spór o mangę – rzut oka z perspektywy badacza komiksu* „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication" 2023, nr 44, s. 23-31.

Autor/tytuł(y)	Liczba wystąpień (nauczyciele)/ Liczba wystąpień (uczniowie)
Andrzej Maleszka, seria *Magiczne drzewo*	22/17
Powieści Barbary Kosmowskiej	19/3
Brandon Mull, seria *Baśniobór*	16/13
Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze*	13/7
Joanne. K. Rowling, seria Harrym Potterze	10/23
John Flanagan, seria *Zwiadowcy*	7/2
Katarzyna Ryrych	20/1
Powieści Marcina Szczygielskiego	21/6
Rafał Kosik, seria *Felix, Net i Nika*	26/16
Roksana Jędrzejewska-Wróbel*, Stan splątania,*	8/0
Weronika Marczak, seria *Rodzina Monet*	13/80
Literatura *young adult*	0/10

Tabela 15. Zestawienie utworów czytanych przez nauczycieli i uczniów.

NAUCZYCIELE

1. Dominują książki z przekazem dydaktycznym kształtujące świat wartości i postaw uczniów;
2. W dużej części pojawiają się powieści współczesne zapisane w *Podstawie programowej*;
3. Zostało wymienionych wiele znanych serii wydawniczych, np. *Zwiadowcy,* Harry Potter;
4. Wydaje się, że niewielu respondentów samodzielnie poszukuje tekstów literackich; nauczyciele raczej starają się obserwować, jakie trendy czytelnicze dominują w ich zespołach klasowych.
5. Można zauważyć równowagę między konwencją rzeczywistą a fantastyczną oraz polskimi i zagranicznymi autorami.

UCZNIOWE

1. Wśród uczniów dominują serie i powieści w konwencji fantasy , napisane głównie przez pisarzy zagranicznych;
2. Książki czytane są głównie w celach ludycznych/przyjemnościowych;

3. Uczniowie chętniej podążają za trendami i marketingiem wydawniczym, szczególnie jeśli chodzi o utwory z nurtu *young adult*.

5.2. Lektury obowiązkowe w klasach IV-VI i VII-VIII

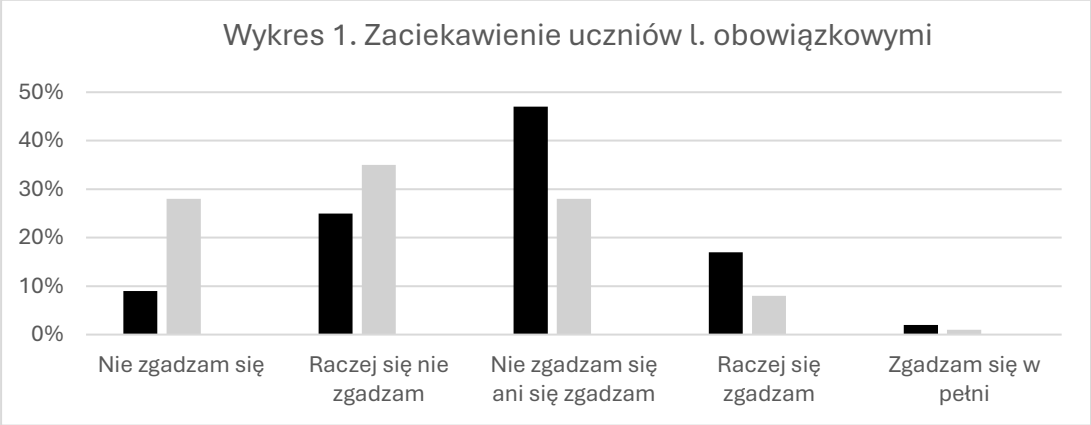
Od czasów wprowadzenia gimnazjów w 1999 roku, listy lektury obowiązkowych przybierały bardzo różny kształt na każdym z etapów edukacyjnych. Wraz z reformą edukacji w 2017 roku twórcy *Podstawy programowej* zdecydowali się na dość radykalny ruch polegający na tym, że w klasach IV-VI i VII-VIII należy omówić konkretne teksty literackie, których docelowo znajomość treści i problematyki byłyby sprawdzane na egzaminie centralnym. O ile w szkołach podstawowych i gimnazjach od lat funkcjonował spis tekstów literackich obowiązkowy dla każdego ucznia, tak pierwszy raz po 2017 roku, jednym z przedmiotów weryfikacji wiedzy miały być konkretne utwory literackie. Decyzja ta wywołała w dyskursie publicznym, szczególnie wśród nauczycieli i rodziców, ale także w środowisku naukowym, wiele skrajnych emocji, ponieważ nie była zgodna z założeniami współczesnej edukacji polonistycznej, promowania czytelnictwa i czytania literatury w ogóle (*sensu largo*). Narzucone przez Ministerstwo utwory literackie były w dużej mierze przestarzałe, niezrozumiałe i niedostosowane do etapu psychorozwojowego uczniów. Do tego szczegółowe zapisy z *Podstawy programowej* często narzucały sposób omawiania tychże tekstów, ograniczając działania nauczycieli jedynie do przygotowania „pod egzamin".

W drugiej i trzeciej części kwestionariusza respondenci odpowiadali na pytania jedno- lub wielokrotnego wyboru dotyczące zawartości tematologicznej oraz własnych obserwacji na temat lektur obowiązkowych (skrót l.ob.) dla klas IV-VI i VII-VIII. Poza wyrażeniem swojego stosunku do utworów literackich omawianych w szkole podstawowej, nauczyciele mogli także wskazać poruszane w nich „trudne" tematy i motywy literackie. Jedno z pytań dotyczyło także sposobu powstawania/konstruowania listy lektur obowiązkowych. W celach porównawczych na wykresach zostaną przedstawione odpowiedzi respondentów dotyczące lektur obowiązkowych w klasach IV-VI (kolor czarny) i VII-VIII (kolor szary).

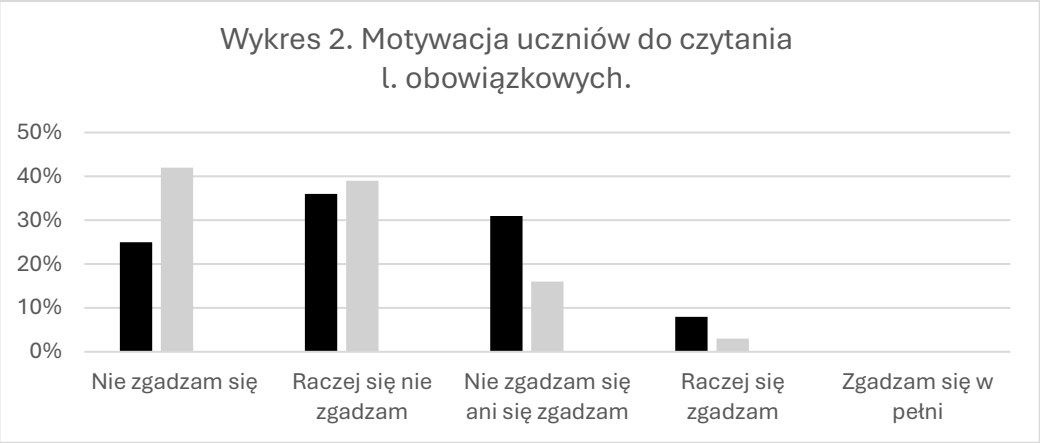
5.2.1. Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI i VII-VIII

W kwestionariuszu uwzględniono pytania dotyczące różnych aspektów czytelnictwa lektur obowiązkowych w szkole podstawowej. Respondenci mogli odnieść się do poziomu zaciekawienia uczniów, działań podejmowanych w celu aktywizowania czytelnictwa, a także

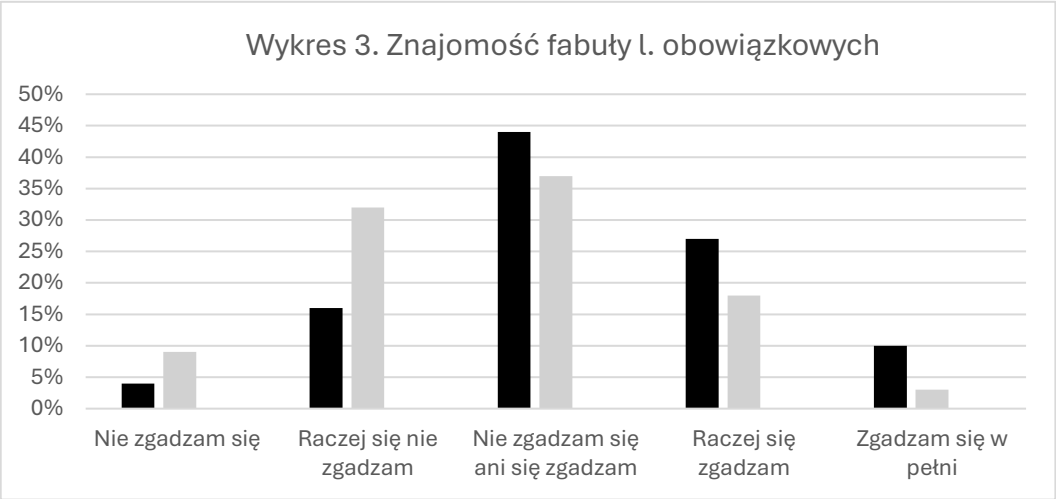
do znajomości fabuły oraz treści tematologicznej omawianych utworów. W ostatnim pytaniu nauczyciele zaznaczali także odpowiedź, w jaki sposób powinna być skonstruowana lista lektur obowiązkowych.



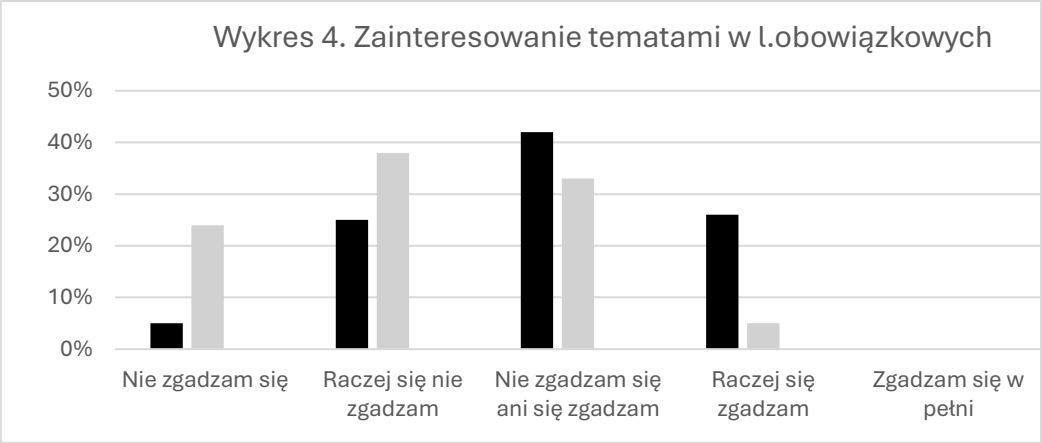
Na podstawie subiektywnych obserwacji nauczycieli zaprezentowanych na wykresie wyników widać wyraźną dysproporcję ocen atrakcyjności lektur obowiązkowych między etapami edukacyjnymi: klasy IV-VI charakteryzuje przede wszystkim postawa neutralna, podczas gdy w klasach VII-VIII dominuje brak zainteresowania. W młodszych klasach łącznie 47% respondentów wskazało odpowiedź „ani się nie zgadzam, ani się nie zgadzam", co sugeruje pewnego rodzaju obojętność i brak jednoznacznego stanowiska w kwestii zaangażowania czy zniechęcenia uczniów do czytania lektur. Jednocześnie 34% badanych dostrzega, że omawiane tam teksty są raczej nieinteresujące dla uczniów, a jedynie 19% uznaje, iż lektury rzeczywiście zaciekawiają. W klasach starszych sytuacja jest odmienna: łącznie 63% osób badanych nie zgadza się (w różnym stopniu) ze stwierdzeniem, że te książki są w stanie zaciekawić uczniów. Zestawienie to pozwala przyjąć, że w obu analizowanych grupach lista lektur nie wzbudza ciekawości, choć w klasach IV-VI dominuje raczej obojętność niż wyraźna niechęć, natomiast w klasach VII-VIII przeważa negatywna ocena ich atrakcyjności. Postawa uczniów w klasach starszych wynika zapewne z kilku czynników, m.in.: braku literatury dostosowanej do wieku odbiorców, potrzebą przygotowania do egzaminu zewnętrznego oraz okresem buntu wśród nastolatków, którzy nie chcą w pełni angażować się w lekcje.



Kolejny wykres (nr 2.) pokazuje to, czy zdaniem nauczycieli, uczniowie są zmotywowani do czytania lektury obowiązkowych. W obu przypadkach można zauważyć, że teksty narzucone przez *Podstawę programową* są raczej niechętnie czytane. O ile jeden z wyników jeść dość wyrównany („Raczej się nie zgadzam”*:* klasy IV-VI 36% i klasy VII-VIII 39%), to w przypadku pierwszej odpowiedzi dla klas VII-VIII („Nie zgadzam się”) 42% osób odpowiedziało, że uczniowie nie są zmotywowani do poznawania: *Dziadów cz. II, Małego Księcia, Zemsty* itd. Na podstawie powyższych danych widać, że uczniowie nie są zmotywowani do czytania. 37 % nauczycieli „zgadza się lub raczej się zgadza” z tym, że uczniowie klas IV-VI znają wydarzenia z lektur, jednakże podobnie jak w poprzednich dwóch pytaniach, inaczej wygląda sytuacja w klasach starszych. 41% respondentów „nie zgadza się lub raczej się nie zgadza” z twierdzeniem o znajomości wydarzeń części tekstów literackich. Dane te pozwalają wyciągnąć wniosek, że uczniowie szkoły podstawowej na ogół znają treść utworów literackich, jednakże trudno jest stwierdzić, czy podstawą tej znajomości jest samodzielna lektura czy też opracowania i streszczenia.

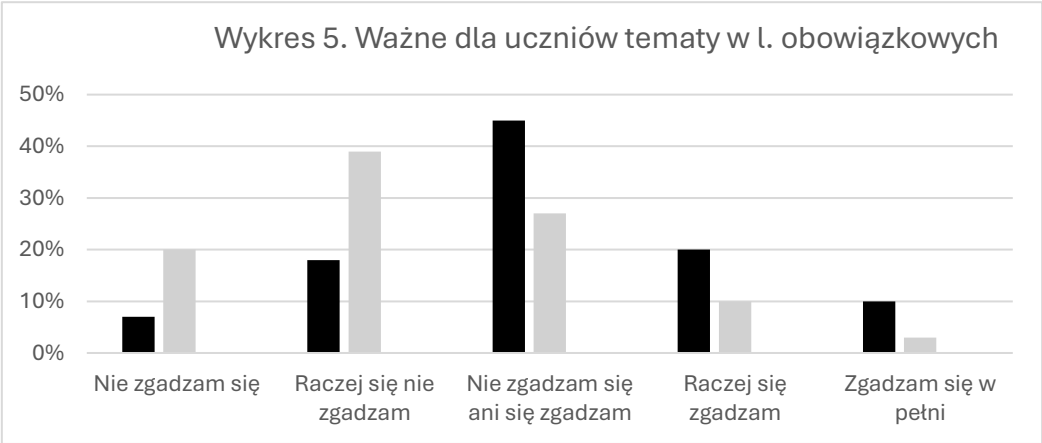


Wykres 3. przedstawia subiektywną ocenę nauczycieli dotyczącą znajomości fabuły lektur obowiązkowych przez uczniów. Około 45% nauczycieli w pierwszej grupie oraz około 35% w drugiej grupie przyjmuje postawę neutralną wobec stwierdzenia dotyczącego znajomości fabuły lektur przez uczniów. Może to oznaczać, że nauczyciele dostrzegają duże zróżnicowanie poziomu wiedzy uczniów lub mają trudność z jednoznaczną oceną tego obszaru. Dość licznie reprezentowana jest również odpowiedź „Raczej się zgadzam" – około 27% w pierwszej grupie i 18% w drugiej. Wskazuje ona, że znaczna część nauczycieli skłania się ku przekonaniu, iż uczniowie w pewnym stopniu znają fabułę lektur obowiązkowych, choć wiedza ta nie jest oceniana jako pełna ani w pełni satysfakcjonująca. Zdecydowanie pozytywna ocena („Zgadzam się w pełni") pojawia się sporadycznie: około 10% w pierwszej grupie i jedynie 3% w drugiej, co sugeruje, że nauczyciele rzadko uznają znajomość fabuł lektur przez uczniów za bardzo dobrą. Odpowiedzi negatywne również są obecne, szczególnie w drugiej grupie. Opcja „Raczej się nie zgadzam" została wskazana przez około 32% respondentów, podczas gdy w pierwszej grupie – przez około 16%. Może to świadczyć o tym, że część nauczycieli ocenia poziom znajomości fabuły lektur przez uczniów jako niewystarczający i wymagający pogłębienia lub systematycznego utrwalania. Analiza odpowiedzi pokazuje, że nauczyciele najczęściej oceniają znajomość fabuły lektur obowiązkowych przez uczniów jako umiarkowaną lub trudną do jednoznacznego określenia. Przewaga odpowiedzi neutralnych i umiarkowanie pozytywnych wskazuje, że uczniowie posiadają pewną wiedzę na temat fabuł omawianych utworów, jednak zdaniem respondentów nie zawsze jest ona pogłębiona.



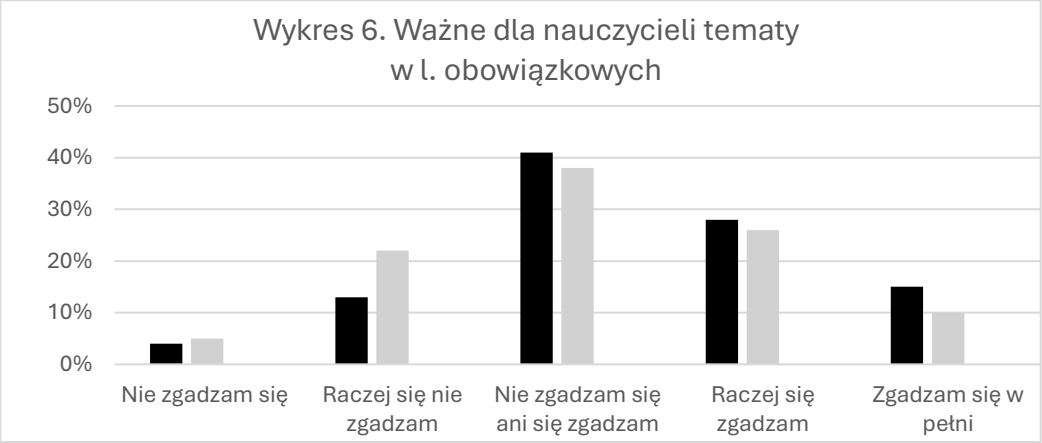
Powyższy wykres (nr 4.) przedstawia, czy dzieci i młodzież są zainteresowanie tematyką lektur obowiązkowych. W klasach IV-VI można zauważyć, że zainteresowanie jest większe (42% „nie zgadzam się ani się zgadzam"; 26% „raczej się zgadzam") niż w klasach starszych, gdzie większość respondentów (24% „nie zgadzam się"; 38% „raczej się nie zgadzam"; 33% „nie zgadzam się ani się nie zgadzam") ocenia jako nieinteresujące. Na podstawie wyników z tego pytania, można uznać, że uczniowie z klas IV-VI są bardziej zainteresowani tematyką lektur niż starsi odbiorcy.

Dane przedstawione na Wykresie 5. ponownie ukazują dysproporcję między klasami młodszymi i starszymi.



45% respondentów „nie zgadza się ani się zgadza", że lektury IV-VI poruszają ważne tematy. Jednakże łącznie 30% nauczycieli (20% raczej się zgadza i 10% zgadza się) uznaje tematykę tych tekstów za istotną, lecz w klasach VII-VIII jest odwrotnie. Tylko 13% respondentów (10% „raczej się zgadza"; 3% „zgadza się w pełni") dostrzega wartościową dla uczniów tematykę. Większość nauczycieli (39% „raczej się nie zgadza"; 20% „nie zgadza się") ma prawdopodobnie tę samą opinię co uczniowie: lektury dla klas VII-VIII nie podejmują interesującej i istotnej dla nastolatków tematyki.

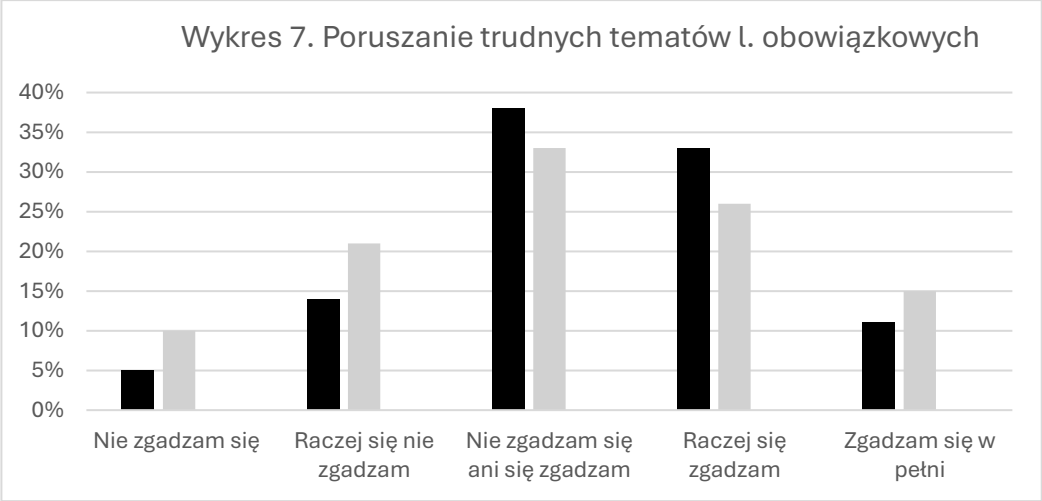
Na podstawie wyników można porównać opinie nauczycieli na temat tematów literackich poruszanych w lekturach obowiązkowych, z tym co sądzą o nich uczniowie (Wykres nr 6). To zestawienie pozwoli także na pokazanie czy perspektywa tych obu grup jest podobna.



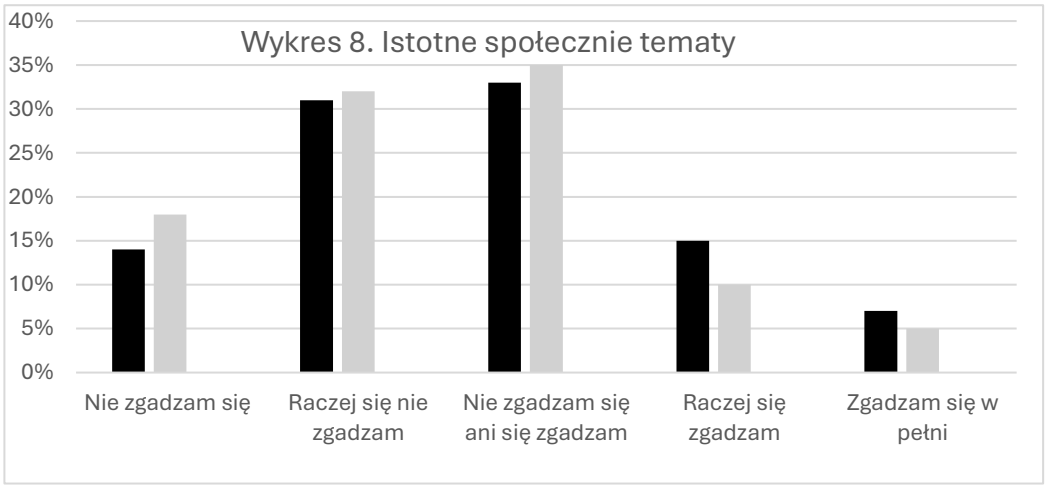
Analiza odpowiedzi nauczycieli na twierdzenie „Lektury obowiązkowe poruszają istotne dla Pani/Pana tematy" wskazuje, że w obu etapach edukacyjnych dominuje postawa neutralna (IV-VI: 41%; VII-VIII: 38%), co sugeruje raczej wyważoną ocenę niż jednoznaczną akceptację bądź sprzeciw wobec tematyki lektur z perspektywy dorosłych. Jednocześnie widoczny jest istotny odsetek ocen pozytywnych: w klasach IV-VI łącznie 43% respondentów deklaruje zgodę (28% „raczej się zgadzam"; 15% „zgadzam się w pełni"), przy łącznym sprzeciwie na poziomie ok. 16% („raczej się nie zgadzam" 13%; „nie zgadzam się" 3%). W klasach VII-VIII akceptację deklaruje łącznie 36% (26% „raczej się zgadzam"; 10% „zgadzam się w pełni"), podczas gdy odsetek odpowiedzi negatywnych sięga ok. 27% („raczej się nie zgadzam" 22%; „nie zgadzam się" 5%). Oznacza to, że ogólny stosunek pedagogów do zawartości tematologicznej lektur w szkole podstawowej można określić jako neutralny, przy czym w młodszych klasach równowaga wyraźniej przechyla się ku aprobacie, a w starszych pojawia się silniejsza polaryzacja i relatywnie większy udział ocen negatywnych. Z jednej strony może to świadczyć o częściowej identyfikacji nauczycieli z wartościami i problematyką przedstawianą w kanonie, z drugiej o pewnej ambiwalencji wobec jego adekwatności, szczególnie na późniejszym etapie kształcenia.

Kolejne pytania dotyczyły zagadnień określanych jako trudne (Wykres 7.) oraz istotnych społecznie (Wykres 8.) w kontekście szkolnych lektur obowiązkowych. Pojęcie „trudnych tematów" odnosi się do wątków związanych z „kryzysami współczesności" analizowanymi w poprzednich rozdziałach pracy, natomiast drugie pytanie badało, czy

omawiane utwory podejmują ważne i aktualne społecznie kwestie obecne w dyskursie publicznym i medialnym, takie jak cyberprzemoc, kryzys klimatyczny, uzależnienia lub zagadnienia wielo- i międzykulturowości.



Nauczyciele w większości nie przyjęli jednoznacznego stanowiska wobec tezy, że lektury obowiązkowe poruszają „trudne" tematy (38% dla klas IV-VI i 33% dla klas VII-VIII). W omawianych odpowiedziach można jednak zauważyć odwrotną niż dotychczas tendencję. Respondenci pozytywniej wypowiadają się o zawartości tematologicznej szkolnego kanonu: w klasach IV-VI badani w 33% „raczej się zgodzili" i 11% „w pełni się zgodzili" z podanym twierdzeniem, natomiast w klasach VII-VIII raczej się zgodziło 26% badanych i w pełni – 15%. Nadal jednak lektury w klasach starszych są gorzej oceniane niż w klasach młodszych („raczej się nie zgadzam" 14% dla klas IV-VI i 21% dla klas VII-VIII; „nie zgadzam się" 5% dla klas IV-VI i 10% dla klas VII-VIII), co udowadnia, że utwory literackie dla starszego poziomu edukacyjnego nie są dostosowane do aktualnych wyzwań stojącymi przed uczniami.



Analiza wyników ostatniego pytania (Wykres 8.) z tej sekcji wskazują na przewagę ocen neutralnych i negatywnych. W klasach IV-VI oraz VII-VIII najliczniejsze są odpowiedzi „nie zgadzam się ani się zgadzam”: odpowiednio 33% i 35% oraz umiarkowanie negatywne „raczej się nie zgadzam”: 31% i 32%, przy czym odsetki te są do siebie bardzo zbliżone, co sugeruje pewnego rodzaju ambiwalencję nauczycieli wobec „społecznej aktualności” omawianych utworów. Dodatkowo grupa respondentów „nie zgadza się” (14% w klasach IV-VI i 18% w klasach VII-VIII) z twierdzeniem, co łącznie z kategorią „raczej się nie zgadzam” daje przewagę ocen negatywnych nad pozytywnymi (IV-VI: 45% vs 22%; VII-VIII: 50% vs 15%). Oznacza to, że nauczyciele częściej nie dostrzegają w lekturach obowiązkowych tematów uznawanych za istotne i aktualne społecznie (np. cyberprzemoc, kryzys klimatyczny, uzależnienia, wielo- i międzykulturowość), a ten sceptycyzm nasila się w starszych klasach. Jednocześnie wysoki odsetek odpowiedzi neutralnych może wynikać z obojętnej postawy wobec kanonu, co w konsekwencji prowadzi do wniosku, że na żadnym z analizowanych poziomów edukacyjnych kanon nie jest powszechnie postrzegany jako odzwierciedlający kluczowe problemy współczesności

5.2.2 Sposób tworzenia listy lektury obowiązkowych

Ostatnie pytanie w sekcji poświęconej lekturom obowiązkowym dotyczyło sposobów konstruowania list książek, z którymi każdy uczeń musi zapoznać się w toku całej edukacji. Reforma edukacji z 2017 roku narzucała nauczycielom z klas IV-VIII konkretne tytuły omawiane na poszczególnych etapach. Do tego, w każdym roku nauczyciele musieli także obowiązkowo omówić dwie lektury uzupełniające. *Novum* było także to, że na egzaminie na



koniec ósmej klasy uczniowie byli rozliczani ze znajomości konkretnych tekstów, co nie miało wcześniej miejsca w 6-letniej szkole podstawowej ani w gimnazjum.
Z powyższych danych (Wykres 9.) wynika, że najczęściej stosowanym rozwiązaniem jest obowiązkowa lista lektur samodzielnie dobranych przez nauczyciela, uzupełniona o dodatkowe propozycje. Ten sposób wskazało około 44% respondentów w klasach IV-VI i około 47% w klasach VII-VIII, co czyni go zdecydowanie dominującym modelem. Tego typu rozwiązanie świadczy to o dużej autonomii nauczycieli w doborze tekstów literackich oraz o próbie łączenia kanonu lektur obowiązkowych z innymi pozycjami literackimi. Tego typu rozwiązanie może się też wydawać o tyle bezpieczne, że na egzaminie zewnętrznym można się spodziewać pewnego zamkniętego zestawu tekstów.

Drugim, najczęściej wybieranym sposobem jest lista lektur współtworzona przez nauczyciela i uczniów, która uzyskała około 45% wskazań w jednej grupie i około 43% w drugiej. Wysoki odsetek odpowiedzi w tej kategorii sugeruje, że coraz większą wagę przywiązuje się do uczestniczenia uczniów w procesie dydaktycznym oraz do uwzględniania ich zainteresowań czytelniczych. Taki model może sprzyjać większemu zaangażowaniu uczniów oraz pozytywnemu nastawieniu do czytania.

Pozostałe formy tworzenia list lektur mają znacznie mniejsze znaczenie. Samodzielnie tworzona przez nauczyciela lista lektur bez elementu obowiązkowego została wskazana jedynie przez około 3-5% respondentów, co pokazuje, że nauczyciele rzadko rezygnują całkowicie z ustalonego kanonu. Jeszcze rzadziej pojawiają się rozwiązania takie jak zamknięta i ograniczona lista lektur oraz lista tworzona wyłącznie przez uczniów, które uzyskały zaledwie około 1-2% wskazań. Może to świadczyć o obawach przed zbyt dużym ograniczeniem doboru tekstów lub przed całkowitym oddaniem decyzji uczniom. Kategoria „inne” została wskazana przez niewielki odsetek badanych (około 3-4%), co sugeruje, że alternatywne, niestandardowe modele tworzenia list lektur występują sporadycznie i nie mają istotnego znaczenia w skali badania.

Analiza wykresu pokazuje, że najbardziej preferowanym modelem jest elastyczna lista lektur, w której nauczyciel odgrywa kluczową rolę, ale jednocześnie dopuszcza możliwość uzupełniania kanonu oraz współdecydowania uczniów. Wyniki te wskazują na stopniowe odchodzenie od sztywno narzuconych list na rzecz rozwiązań bardziej otwartych, sprzyjających motywacji i aktywności czytelniczej uczniów.

5.2.3 Tematy w lekturach obowiązkowych

Lektury obowiązkowe w obecnej *Podstawie programowej* stanowią główny filar kształcenia literackiego i kulturowego, a także są głównym punktem odniesienia dla twórców zadań na egzaminie zewnętrznym z języka polskiego. Znajomość ich fabuły i przesłania jest w zasadzie weryfikowana na koniec szkoły podstawowej i ma tworzyć wspólnotę tożsamościową oraz kulturową dla wszystkich uczniów. Poniżej przedstawiona tabela pokazuje, jak nauczyciele postrzegają zawartość tematologiczną utworów literackich, które muszą być omówione na przestrzeni 5 lat drugiego etapu edukacyjnego.

Tematy w lekturach obowiązkowych	**Lektury IV-VI**	**Lektury VII-VIII**
Agresja rówieśnicza	28	8
Agresja w rodzinie	10	21
Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)	119	108
Cyberprzemoc	9	2
Historia, przeszłość	160	208
Kryzys środowiska naturalnego	4	6
Neurorożnorodność	2	1
Obcość/Inność	90	68
Odporność psychiczna (rezyliencja)	20	29
Problemy z uczeniem się (edukacyjne)	12	9
Relacje z dorosłymi	156	111
Relacje z rówieśnikami	183	95
Samoocena	26	29
Uzależnienia	4	14
Wielo-/międzykulturowość	12	16
Wygląd zewnętrzny	38	22
Wykorzystanie nowoczesnych technologii	21	7
Zdrowie fizyczne	7	1
Zdrowie psychiczne	6	11
Inne	6	10

Tabela 16. Tematy w lekturach obowiązkowych.

Analiza wyników wskazuje, że zarówno w klasach IV-VI, jak i VII-VIII dominują tematy o charakterze tożsamościowym, społecznym i historycznym. Najczęściej wskazywanym zagadnieniem w obu etapach edukacyjnych jest historia i przeszłość, przy czym temat ten wyraźnie zyskuje na znaczeniu w klasach VII-VIII (208 wskazań) w porównaniu z klasami IV-VI (160 wskazań). Świadczy to o dość dużym nacisku twórców *Podstawy programowej* na kształtowanie świadomości historycznej i narodowej uczniów starszych klas.

Bardzo istotną rolę w młodszych klasach odgrywają także relacje z rówieśnikami (183) oraz relacje z dorosłymi (156 wskazań). W klasach VII-VIII liczba wskazań tych tematów znacząco maleje (odpowiednio 95 i 111), co może sugerować przesunięcie akcentu z problematyki relacyjnej na zagadnienia społeczne. W obu grupach wiekowych wysoki poziom wskazań uzyskał temat budowania własnej tożsamości, który pozostaje jednym z kluczowych zagadnień rozwojowych uczniów. Choć w klasach IV-VI temat ten pojawia się nieco częściej (119 wskazań) niż w klasach VII-VIII (108), jego obecność w obu etapach potwierdza jego uniwersalny i ponadczasowy charakter – tak bardzo istotny z ogromnej potrzeby ciągłego rekonstruowania własnej tożsamości w czasach „płynnej nowoczesności".

Zauważalne różnice występują w zakresie problemów o charakterze emocjonalnym i społecznym. W klasach IV-VI częściej pojawia się agresja rówieśnicza (28 wskazań wobec 8 w klasach VII-VIII), natomiast w starszych klasach wyraźnie wzrasta znaczenie tematu agresji w rodzinie (21 wskazań wobec 10 w młodszych klasach). Może to świadczyć o większej gotowości uczniów starszych do konfrontowania się z trudniejszymi i bardziej złożonymi problemami społecznymi.

Tematy związane z odpornością psychiczną (rezyliencją), samooceną oraz zdrowiem psychicznym częściej występują w lekturach dla klas VII-VIII, co wskazuje na rosnącą potrzebę wspierania uczniów w radzeniu sobie z presją, stresem i wyzwaniami okresu adolescencji. Jednocześnie zagadnienia takie jak uzależnienia są znacznie częściej obecne w lekturach starszych klas (14 wskazań wobec 4), co odzwierciedla profilaktyczny charakter doboru treści. Liczba tych wskazań jest dość niska prawdopodobnie ze względu na brak odpowiednich lektur obowiązkowych mogących poruszać tego typu kwestie Z kolei tematy związane z nowoczesnymi technologiami i cyberprzemocą pojawiają się zdaniem nauczycieli częściej w klasach IV-VI niż w VII-VIII, co może wynikać z potrzeby wczesnej edukacji w zakresie bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych. Należy jednak zauważyć, że ogólna liczba wskazań w tych kategoriach pozostaje stosunkowo niska, ponieważ brakuje współczesnych lektur odnoszących się do tej tematyki.

Najrzadziej reprezentowane są zagadnienia takie jak: neuroróżnorodność, kryzys środowiska naturalnego oraz zdrowie fizyczne, co może wskazywać na ich marginalną obecność w kanonie lektur obowiązkowych, mimo ich rosnącego znaczenia we współczesnym dyskursie edukacyjnym i społecznym. Można dojść do wniosku, że lektury obowiązkowe w klasach IV-VI koncentrują się głównie na relacjach interpersonalnych i podstawowych problemach rozwojowych, natomiast w klasach VII-VIII większy nacisk kładzie się na refleksję historyczną, społeczną oraz kwestie związane z dojrzewaniem i kształtowaniem świata wartości. Wyniki te sugerują stopniowe dostosowywanie tematyki lektur do wieku, doświadczeń i potrzeb rozwojowych uczniów, lecz jak widać brakuje utworów literackich poruszających tak istotne zagadnienia, jak: nowoczesne technologie, cyberbezpieczeństwo, kryzys klimatyczny czy zdrowie psychiczne. Przyczyną tego jest tempo zmian społecznych wraz z ich oddziaływaniem na najnowszą literaturę. Z powodu akceleracji otaczającej rzeczywistości (rozwój technologii, pandemia COVID-19 i związane z tym przemiany psychorozwojowe) zmieniło się zapotrzebowanie na tematy podejmowane przez pisarzy oraz potrzeby czytelników, co także powinno poskutkować zmianami w *Podstawie programowej* i aktualizacją lektur w kontekście brakujących tematów literackich,

5.2.4 Wnioski i rekomendacje dotyczące lektur obowiązkowych

Na bazie przedstawionych powyżej wyników badań można sformułować wnioski i rekomendacje dotyczące lektur obowiązkowych. Ich treść nie jest nowa, ponieważ już od dawna w literaturze przedmiotowej, ale także w dyskursie publicznym, mówi się wprost o konieczności wprowadzenia zmian w obowiązkowych listach lektur.

WNIOSKI

1. **Niska atrakcyjność lektur obowiązkowych**. Zarówno w klasach IV-VI, jak i VII-VIII lektury obowiązkowe są postrzegane jako mało angażujące, przy czym w starszych klasach ocena ta jest wyraźnie bardziej negatywna. Wskazuje to na narastający rozdźwięk między kanonem szkolnym a zainteresowaniami czytelniczymi uczniów.
2. **Niska motywacja do czytania lektur**. Wyniki potwierdzają brak motywacji uczniów do sięgania po lektury obowiązkowe, szczególnie w klasach VII-VIII. Sugeruje to, że obecny dobór tekstów nie spełnia funkcji motywacyjnej i nie sprzyja rozwijaniu trwałych nawyków czytelniczych.

3. **Powierzchowna znajomość treści**. Choć uczniowie (zdaniem nauczycieli) znają fabułę lektur, trudno jednoznacznie stwierdzić, że znajomość ta wynika z samodzielnej lektury. Może to świadczyć o dominacji opracowań i streszczeń kosztem bezpośredniego kontaktu z tekstem literackim.
4. **Ograniczone zainteresowanie tematyką lektur**. Tematyka lektur jest lepiej oceniana w klasach IV-VI niż w VII-VIII, jednak w obu grupach dominuje postawa neutralna lub negatywna. W starszych klasach wyraźnie przeważa przekonanie o jej nieatrakcyjności i nieadekwatności do potrzeb młodzieży.
5. **Niedostateczna reprezentacja współczesnych problemów społecznych**. Analiza tematyczna wykazała, że w kanonie dominują zagadnienia historyczne, tożsamościowe i relacyjne, natomiast kwestie kluczowe dla współczesnych uczniów, tj. takie jak cyberprzemoc, uzależnienia, zdrowie psychiczne, kryzys klimatyczny czy neuroróżnorodność,
   są marginalizowane.
6. **Preferencyjny elastyczny model tworzenia list lektur**. Nauczyciele najczęściej wybierają model, w którym obowiązkowy kanon jest uzupełniany przez własne propozycje lub współtworzony z uczniami. Świadczy to o potrzebie większej autonomii pedagogicznej i dostosowywania doboru tekstów do realnych potrzeb edukacyjnych.

REKOMENDACJE

Poniżej przedstawione rekomendacje skierowane są do nauczycieli, jak i osób mających wpływ na kształt dokumentów oświatowych związanych z celami i treściami edukacyjnymi – ministerstwa, współtwórców podstaw programowych, kuratoriów.

1. Aktualizacja kanonu lektur obowiązkowych. Zaleca się wprowadzenie do listy lektur większej liczby tekstów współczesnych, poruszających problemy bliskie doświadczeniom dzieci i młodzieży, zwłaszcza w klasach VII-VIII.
2. Zwiększenie udziału tematów społecznie aktualnych. Warto systematycznie włączać utwory dotyczące zdrowia psychicznego, cyberbezpieczeństwa, relacji w świecie cyfrowym, neuroróżnorodności, kryzysu klimatycznego i uzależnień, aby literatura szkolna odpowiadała na realne wyzwania współczesności.
3. Wzmocnienie roli uczniów w doborze lektur. Rekomenduje się rozwijanie modeli partycypacyjnych, w których uczniowie współdecydują o wyborze lektur, co może zwiększyć ich zaangażowanie i motywację do czytania.

4. Odejście od sztywnego kanonu na rzecz elastycznych list oraz zmiana formuły egzaminu zewnętrznego. Warto formalnie usankcjonować elastyczne listy lektur, umożliwiające nauczycielom dostosowywanie tekstów do kontekstu klasy, poziomu uczniów i aktualnych potrzeb wychowawczych. Należy także zmodyfikować formułę egzaminu ósmoklasisty, tak, żeby sprawdzał umiejętności czytania tekstów, a nie jedynie odtwarzanie/reprodukowanie treści lektur obowiązkowych.
5. Wzmocnienie pracy z tekstem w procesie dydaktycznym. Należy promować strategie dydaktyczne sprzyjające rzeczywistej lekturze tekstów (np. czytanie fragmentów na lekcji, praca projektowa, krytyczne czytanie i interpretacja), aby ograniczyć zastępowanie lektury streszczeniami (brykami).
6. Zrównoważenie tradycji i nowoczesności. Postuluje się zachowanie klasycznego dziedzictwa literackiego, przy jednoczesnym uzupełnianiu go tekstami współczesnymi, co pozwoli na budowanie ciągłości kulturowej bez rezygnacji z aktualności i atrakcyjności przekazu.

5.3 Lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach IV-VI

Jednym z celów niniejszej pracy jest stworzenie rekomendacji dla nauczycieli oraz uzupełnienie list lektur uzupełniających zawierających istotne i godne omawiania na lekcjach tematy oraz motywy literackie. Zgodnie z przepisami i obecną *Podstawą programową* nauczyciele nie mają wpływu na lektury obowiązkowe, jednak mogą dobierać teksty literackie omawiane w ramach lektur uzupełniających. To jest właśnie przestrzeń, w której jest możliwość wybrania aktualnych i interesujących tekstów literackich.

Nauczyciele języka polskiego mają do dyspozycji stale aktualizowane źródła[478], z których mogą czerpać inspiracje dla uczniów, jednak, jak wynika z dotychczasowych wyników badań ankietowych, raczej niechętnie z nich korzystają, aby wybierać najnowsze pozycje czytelnicze. Dlatego też dużo dokładniej zostanie omówiona część związana z lekturami, które może wybrać nauczyciel.

[478] *Złota Lista Książek* Fundacji „Cała Polska czyta Dzieciom" https://calapolskaczytadzieciom.pl/polecamy/zlota-lista/ (dostęp: 22 sierpnia 2025 r.); *Alternatywna Lista Lektur* Fundacji „Edico" https://alternatywnalistalektur.pl/ (dostęp: 22 sierpnia 2025 r.); Noty o książkach Polskiej Sekcji IBBY (*International Board on Books for young People*) – Stowarzyszenia Przyjaciół Książki dla Młodych http://www.ibby.pl/?page_id=221 (dostęp: 22 sierpnia 2025 r.).

5.3.1 Tematy w lekturach uzupełniających w klasach IV-VI

Poniższa tabela prezentuje opinię nauczycieli na temat zainteresowania dzieci tematami zaproponowanymi w badaniu oraz zawartością tematyczną w zaproponowanych przez twórców *Podstawy programowej* lekturach uzupełniających.

Tematy w lekturach obowiązkowych	**Zainteresowanie dzieci (zdaniem nauczycieli)**	**Tematy omawiane na lekcjach**
Agresja rówieśnicza	96	122
Agresja w rodzinie	33	59
Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie")	125	140
Cyberprzemoc	56	67
Historia, przeszłość	12	32
Kryzys środowiska naturalnego	17	25
Neurorożnorodność	19	28
Obcość/Inność	89	84
Odporność psychiczna (rezyliencja)	63	99
Problemy z uczeniem się (edukacyjne)	45	44
Relacje z dorosłymi	101	90
Relacje z rówieśnikami	185	144
Samoocena	78	71
Uzależnienia	30	23
Wielo-/międzykulturowość	20	42
Wygląd zewnętrzny	55	7
Wykorzystanie nowoczesnych technologii	51	16
Zdrowie fizyczne	7	8
Zdrowie psychiczne	19	60
Inne	2	1

Tabela 17. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach IV-VI.

Porównanie zainteresowań uczniów z tematami faktycznie omawianymi na lekcjach ujawnia zarówno obszary zgodności, jak i wyraźne rozbieżności. Punkty wspólne dotyczą zagadnień związanych z relacjami społecznymi, takich jak relacje z rówieśnikami, budowanie

własnej tożsamości, obcość i inność, relacje z dorosłymi oraz kształtowanie samooceny. W tych obszarach treści realizowane na lekcjach w dużym stopniu odpowiadają rzeczywistym zainteresowaniom uczniów, co można uznać za pozytywny aspekt praktyki dydaktycznej. Jednocześnie widoczna jest dysproporcja w zainteresowaniach tematycznych o charakterze narodowym i historycznym, które nie budzą w uczniach ciekawości.

Dość ciekawe wydaje się, że nauczyciele w tekstach lektur obowiązkowych oraz w samych treściach kształcenia dostrzegają tematykę zdrowia psychicznego, odporności psychicznej (rezyliencji), agresji w rodzinie oraz wielo- i międzykulturowości, przy jednoczesnym niewielkim zainteresowaniu uczniów tego typu tematyką. Pierwsze dwa zagadnienia są o tyle istotne, że kładzie się na nie bardzo duży nacisk w kontekście przygotowywania młodych do życia w „płynnej nowoczesności". Niestety badanie nie pozwala na weryfikację, w jaki sposób te tematy się pojawiają w utworach literackich oraz jak są realizowane, jednakże dostrzeżenie ich przez nauczycieli jest bardzo ważnym wnioskiem pozwalającym na dalsze podejmowanie inicjatyw mogących wpłynąć na kształt edukacji polonistycznej. Niektóre obszary istotne z perspektywy młodych odbiorców są wyraźnie niedostatecznie eksponowane w dydaktyce polonistycznej. Dotyczy to przede wszystkim zagadnień związanych z wyglądem zewnętrznym, wykorzystaniem nowoczesnych technologii oraz uzależnieniami. Choć tematy te są obecne w doświadczeniu uczniów i budzą ich zainteresowanie, nie znajdują one odzwierciedlenia w tekstach omawianych na lekcjach.

Najmniejsze znaczenie w obu kategoriach mają zagadnienia związane ze zdrowiem fizycznym, kryzysem środowiska naturalnego oraz neuroróżnorodnością, choć w części przypadków ich obecność w dydaktyce przewyższa poziom zainteresowania uczniów. Całość wyników wskazuje na potrzebę lepszego zrównoważenia różnych treści wychowawczych i programowych z realnymi doświadczeniami oraz potrzebami młodych odbiorców, tak aby zwiększyć ich zaangażowanie w lekturę i interpretację tekstów literackich.

5.3.2 Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI

W klasach IV-VI omawia się minimum 6 lektur uzupełniających w ciągu trzech lat, jednakże nic nie stoi na przeszkodzie, aby wybrać ich większą liczbę. Poza lekturą całych tekstów literackich, można także zdecydować się 3obszerniejsze fragmenty wybranego przez nauczyciela czy uczniów utworu. Poniższa tabela nie uwzględnia innych tekstów niż tych, które wskazuje *Podstawa programowa*, gdyż z własnych obserwacji środowiska nauczycielskiego wynika, że bardzo mała część nauczycieli wybiera utwory literackie spoza propozycji

zawartych w *Podstawie programowej*. Poza tym, jedno z pytań kwestionariusza odrębnie badało, czy i jakie teksy spoza ministerialnych zestawień wybierają nauczyciele.

Autor i tytuł	Liczba wskazań
Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród lub* inna powieść;	187
Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo*;	163
Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*;	163
Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi*;	153
Carlo Collodi, *Pinokio*;	95
Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*;	94
Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść;	81
Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera*;	75
Kornel Makuszyński, wybrana powieść;	71
Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze*;	68
Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*;	55
Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty);	51
Marcin Kozioł, Skrzynia *Władcy Piorunów*;	48
Wybrane pozycje z serii *Nazywam się…* (np. *Mikołaj Kopernik*, *Fryderyk Chopin*, *Maria Curie-Skłodowska*, *Jan Paweł II* i in.)	47
Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*;	31
John Flanagan, *Zwiadowcy. Księga 1. Ruiny Gorlanu*;	27
Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*;	26
Olaf Fritsche, *Skarb Troi*;	26
Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*;	23
Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy*;	20
Alan Aleksander Milne, *Kubuś Puchatek*;	19
Alfred Szklarski, wybrana powieść;	17
Jacek Podsiadło, *Czerwona kartka dla Sprężyny*;	6
Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*;	6
Bolesław Leśmian, *Klechdy sezamowe*;	5
Sat-Okh, *Biały Mustang*;	5
Aleksander Dumas, *Trzej muszkieterowie*;	3
Emilia Kiereś, *Rzeka*;	2
Ferdynand Antoni Ossendowski, *Słoń Birara*;	1
Zofia Kossak-Szczucka, *Topsy i Lupus*	1
Longin Jan Okoń, *Tecumseh*;	0
Louis de Wohl, *Posłaniec króla*;	0

Tabela 18. Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI.

Pytanie dotyczące konkretnych autorów i tytułów literackich omawianych w ramach lektur uzupełniających ujawniło wyraźne zróżnicowanie preferencji czytelniczych badanych. Największą popularnością cieszyła się powieść *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett,

która uzyskała 187 wskazań – można w niej odnaleźć tematykę związaną z relacjami z rówieśnikami, dorosłymi oraz spotkaniem z Innym (niepełnosprawnym). Bardzo wysoką liczbę wskazań odnotowały również współczesne książki dla dzieci i młodzieży, takie jak *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki (163), a także *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* Rafała Kosika (153) oraz klasyczna powieść skierowana do dziewcząt *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery (163). Wyniki te świadczą o dużej atrakcyjności zarówno klasycznych, jak i nowoczesnych utworów narracyjnych, poruszających (zdaniem nauczycieli) uniwersalne tematy bliskie młodemu czytelnikowi, tj. przyjaźń, budowanie własnej tożsamości, relacje z dorosłymi.

W kolejnej grupie książek o tzw. „średnim" poziomie popularności znalazły się przede wszystkim znane od wielu lat lektury szkolne. *Pinokio* Carla Collodiego oraz nowela *Janko Muzykant* Henryka Sienkiewicza uzyskały odpowiednio 95 i 94 wskazania, co potwierdza ich ugruntowaną pozycję w edukacji polonistycznej. Nieco mniej wskazań, lecz nadal znaczącą liczbę, otrzymały wybrane powieści Małgorzaty Musierowicz (81), *Przygody Tomka Sawyera* Marka Twaina (75) oraz *Pajączek na rowerze* Ewy Nowak (68). Kolejne miejsca przypadły utworom: *Sposób na Alcybiadesa* Edmunda Niziurskiego (55) oraz fragmentom *Cyberiady* Stanisława Lema (51), co może wskazywać na zainteresowanie zarówno literaturą obyczajową, jak i elementami fantastycznonaukowymi.

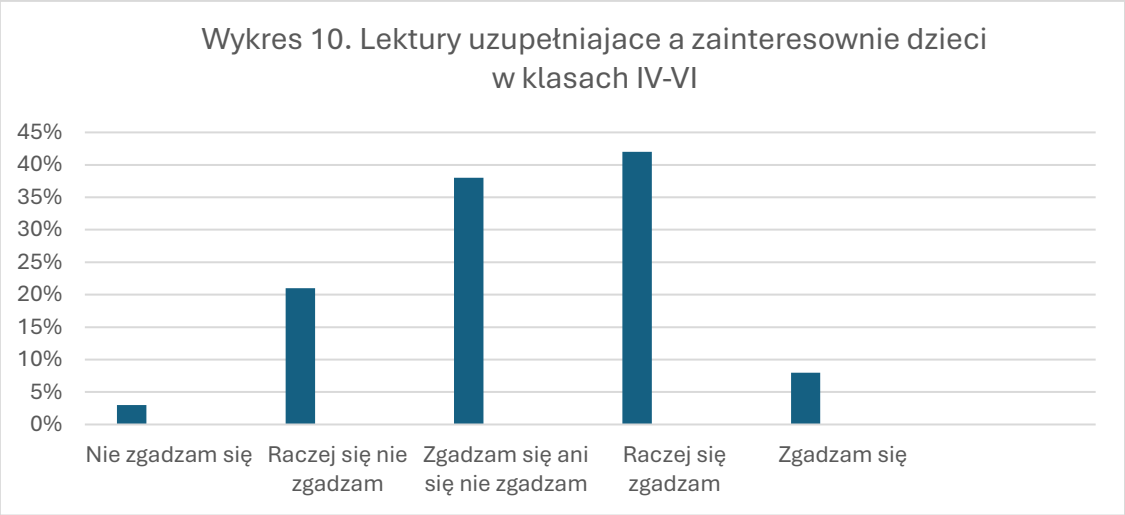
Dużo niższe wartości odnotowano w przypadku tytułów mniej eksponowanych w aktualnym kanonie lektur lub rzadziej omawianych w praktyce szkolnej. Do tej grupy należą m.in. *Skrzynia Władcy Piorunów* Marcina Kozioła (48), pozycje z serii „Nazywam się…" (47), *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla (31) oraz *Zwiadowcy. Ruiny Gorlanu* Johna Flanagana (27). Jeszcze mniejszym zainteresowaniem cieszyły się takie książki jak *Król Maciuś Pierwszy* Janusza Korczaka i *Skarb Troi* Olafa Fritschego (po 26 wskazań) oraz *Księga dżungli* Rudyarda Kiplinga (23).

Najrzadziej wskazywane były klasyczne utwory przygodowe lub historyczne, które uzyskały pojedyncze wskazania bądź nie zostały wskazane wcale. Wśród nich znalazły się m.in. *Cudowna podróż* Selmy Lagerlöf, *Klechdy sezamowe* Bolesława Leśmiana, *Biały Mustang* Sat-Okha, a także *Trzej muszkieterowie* Aleksandra Dumasa. Dwie pozycje (*Tecumseh* Longina Jana Okonia oraz *Posłaniec króla* Louisa de Wohla) nie uzyskały żadnych wskazań.

Przedstawione wyniki sugerują, że nauczyciele znacznie częściej sięgają po literaturę bliższą doświadczeniom i zainteresowaniom dzieci (np. *Magiczne drzewo* czy *Felix, Net i Nika*) natomiast starsze lub mniej przystępne utwory stopniowo tracą na popularności (np. *Trzej muszkieterowie, Księga dżungli)*. W dużej mierze dominują teksty w konwencji fantastycznej

czy baśniowej (*Magiczne drzewo, Pinokio, Cyberiada*), jednakże nie brakuje także realistycznych powieści obyczajowych (*Ania z Zielonego Wzgórza*, wybrana powieść Musierowicz, *Sposób na Alcybiadesa, Przygody Tomka Sawyera*). Zaskakująca jest tak niska pozycja *Zwiadowców* Flanagana, która wydawałaby się bardzo dobrą lekturą uzupełniającą ze względu atrakcyjną dla młodych odbiorców konwencję fantasy, ale również zawartość tematologiczną (odkrywanie swojej tożsamości, budowanie relacji z rówieśnikami).

Wykres 10. prezentuje, czy lektury uzupełniające wskazane w *Podstawie programowej* są zgodne z zainteresowaniami dzieci w klasach IV-VI.



Najliczniej reprezentowaną odpowiedzią jest: „Raczej się zgadzam" (ok. 42%), co oznacza, że znaczna część badanych dostrzega potencjał lektur uzupełniających w budzeniu zainteresowania uczniów. Drugą co do wielkości grupę stanowią osoby, które wybrały odpowiedź „Zgadzam się ani się nie zgadzam" (ok. 38%), co może świadczyć o ambiwalentnym lub niejednoznacznym odbiorze tych tekstów. Odpowiedzi negatywne pojawiają się rzadziej: „Raczej się nie zgadzam" wskazało ok. 21% respondentów, natomiast „Nie zgadzam się" – jedynie ok. 3%. Najmniejszy odsetek dotyczy odpowiedzi „Zgadzam się" (ok. 8%), co sugeruje, że zdecydowanie pozytywne opinie występują stosunkowo rzadko. Lektury uzupełniające są generalnie postrzegane jako raczej interesujące dla uczniów, choć dominacja odpowiedzi umiarkowanych i neutralnych wskazuje na brak jednoznacznie silnego entuzjazmu oraz na potrzebę dalszego dostosowywania doboru tekstów do zainteresowań dzieci i młodzieży.

Warto także przyjrzeć się, z jakich powodów nauczyciele wybierają teksty zapisane w *Podstawie programowej*, ponieważ pozwoli to zobaczyć, jakimi kryteriami kierują się poloniści w tworzeniu list lektur w młodszych klasach szkoły podstawowej.

Powody wyboru lektur uzupełniających z listy zapisanej w *Podstawie programowej* w klasach IV-VI	**Liczba wskazań**
Dostępność w bibliotekach	121
Atrakcyjne dla uczniów	97
Poruszanie istotnych dla dzieci tematów	75
Kanon literacki i kulturowy	59
Kształtowanie świata wartości uczniów	59
Łatwy i przystępny język	22
Inne	14

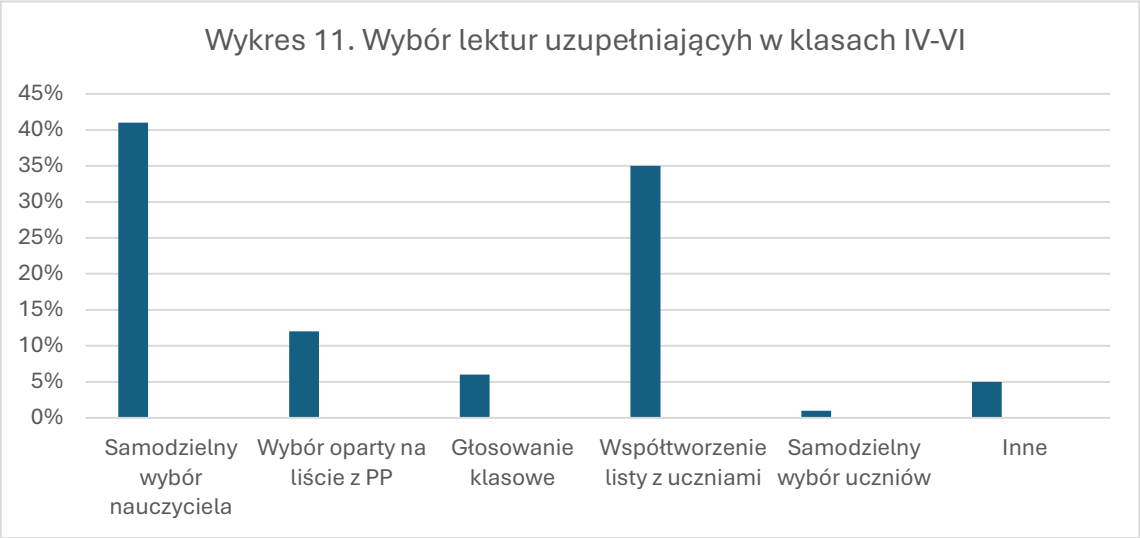
Tabela 19. Powody wyboru lektur uzupełniających w klasach IV-VI.

Decyzje nauczycieli są w największym stopniu uwarunkowane czynnikami organizacyjnymi oraz praktycznymi – najczęściej wskazywanym kryterium jest dostępność książek w bibliotekach (121 wskazań), co sugeruje, że realne możliwości pozyskania egzemplarzy przez uczniów w znacznym stopniu determinują dobór tekstów. Na drugim miejscu znalazła się atrakcyjność utworów dla uczniów (97 wskazań), co pokazuje na wyraźne uwzględnianie perspektywy młodego odbiorcy i jego zainteresowań. Istotnym, choć rzadziej wskazywanym powodem, jest poruszanie tematów ważnych dla dzieci (75 wskazań), co świadczy o świadomości wychowawczej i rozwojowej funkcji literatury. Mniejszą, lecz nadal zauważalną rolę odgrywają względy kanoniczne oraz aksjologiczne, takie jak przynależność do kanonu literackiego i kulturowego oraz kształtowanie świata wartości uczniów (po 59 wskazań). Najrzadziej wskazywane są cechy językowe tekstów, takie jak prostota i przystępność języka (22 wskazania), a kategoria „inne" pojawia się marginalnie (14 wskazań).

Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI jest przede wszystkim podporządkowany dostępności materiałów oraz ich czytelniczej atrakcyjności, a dopiero w dalszej kolejności przesłankom dydaktycznym, aksjologicznym i kulturowym. Sugeruje to pragmatyczny charakter decyzji nauczycieli, którzy starają się łączyć wymagania programowe z realnymi warunkami organizacyjnymi oraz potrzebami i zainteresowaniami dzieci. Jednocześnie stosunkowo niska liczba wskazań dotyczących języka i wartości może świadczyć o tym, że aspekty te są traktowane jako oczywiste lub wtórne wobec dostępności i atrakcyjności tekstów.

Ostatni w tej sekcji wykres będzie prezentował, w jaki sposób nauczyciele powinni uwzględniać w swoich listach lektur i rozkładach materiałów pozycje z sekcji lektur uzupełniających. Przypominając, że zgodnie z zapisami *Podstawie programowej,* poloniści

mają obowiązek omówić co najmniej dwie pozycje (ale mogą więcej) w danym roku szkolnym, a sposób ich wyboru nie jest w żaden sposób narzucony instytucjonalnie.



Najwyższy odsetek, wynoszący około 41%, wskazuje, że dominującą praktyką jest samodzielny wybór nauczyciela. Jest to wyraźny sygnał, że w większości klas decyzja o doborze lektur uzupełniających pozostaje w gestii nauczyciela, co może odzwierciedlać tradycyjne podejście do procesu dydaktycznego, w którym nauczyciel pełni rolę głównego projektanta procesu edukacyjnego. Drugą co do frekwencji metodą, wybieraną przez około 35% respondentów, jest współtworzenie listy lektur z uczniami. Ten wynik sugeruje, że coraz częściej stosuje się podejście bardziej partycypacyjne, angażujące uczniów w proces decyzyjny, co może zwiększać ich motywację do czytania i identyfikację z proponowanymi tekstami. Pozostałe metody, takie jak wybór oparty wyłącznie na liście z *Podstawie programowej* (ok. 12%), głosowanie klasowe (ok. 6%), samodzielny wybór uczniów (ok. 1%) wykazują znacznie mniejszą popularność. Szczególnie niska wartość w przypadku samodzielnego wyboru uczniów wskazuje, że autonomiczne decyzje uczniów w tym zakresie są rzadko stosowane.

W procesie doboru lektur uzupełniających dominującą rolę pełnią nauczyciele, co można wiązać z potrzebą zachowania spójności programowej oraz kontroli merytorycznej materiałów. Współpraca nauczyciela z uczniami przy tworzeniu listy lektur stanowi istotną, choć wciąż mało popularną praktykę sprzyjającą partycypacji i zaangażowaniu uczniów. Metody o charakterze w pełni demokratycznym, takie jak głosowanie klasowe czy samodzielny wybór lektur przez uczniów, pozostają stosunkowo marginalne, co wskazuje na ograniczoną autonomię młodych osób. Być może wprowadzenie większej liczby metod partycypacyjnych mogłoby zwiększyć zaangażowanie uczniów i rozwijać ich kompetencje w zakresie

samodzielnego podejmowania decyzji o wyborze tekstów literackich, co mogłoby się przełożyć na wzrost czytelnictwa i motywację uczniów.

Ostatnie pytanie z sekcji lektur uzupełniających dla klas IV-VI miało charakter otwarty, w którym to respondenci mogli wpisać własne tytułu książek niewymienione w *Podstawie programowej*, a omawiane w trakcie lekcji. W tabeli zestawiono najczęściej pojawiające się pozycje; pogrubieniem zaznaczono tytuły wpisane w nowelizację z czerwca 2024 roku, a podkreślono tytuły wydane po 2010 roku. Ważna jest także informacja, że 47% odpowiadających nie wpisało żadnej odpowiedzi, co pozwala założyć, że niektórzy nauczyciele bazują jedynie na utworach literackich zapisanych w *Podstawie programowej.*

Autor, tytuł książki	**Liczba wskazań**
Brandon Mull, *Baśniobór*	17
Irena Jurgielewiczowa, *Ten obcy*	15
Rick Riordan, *Percy Jackson i Bogowie Olimpijscy*	**14**
Roald Dahl, *Charlie i fabryka czekolady*	13
Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*	**13**
Marcin Szczygielski, *Arka czasu*	**11**
J.K. Rowling, *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*	11
Dorota Terakowska, *Władca Lewawu*	11
Astrid Lindgren, *Bracia Lwie Serce*	10
Renata Piątkowska, *Która to Malala? / Nazywam się Malala*	10
Michael Ende, *Momo*	10
Joanna Olech, *Dynastia Miziołków*	8
R. J. Palacio, *Cudowny chłopak*	**7**
Natalia Osińska, *Fanfik*	7
Marcin Szczygielski, *Teatr Niewidzialnych Dzieci*	**7**
Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*	**6**
Katarzyna Wasilkowska, *Już, już!*	4
N.H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*	4
Marcin Szczygielski, *Za niebieskimi drzwiami*	**4**
Stanisław Lem, *Bajki robotów*	3
George Orwell, *Folwark zwierzęcy*	3

Barbara Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom*	3
John Flanagan, *Zwiadowcy*	**3**
Marcin Szczygielski, *Czarny Młyn*	**2**
Arkady Fiedler, *Dywizjon 303*	**2**
J.R.R. Tolkien, *Hobbit*[479]	2
Katarzyna Ryrych, *Król*	2
Olaf Fritsche, *Skarb Troi*	**2**
Kornel Makuszyński, *Szatan z siódmej klasy*	**2**
Justyna Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek*	1
Arthur Conan Doyle, *Pies Baskerville'ów*	1
Henryk Jerzy Chmielewski, *Tytus, Romek i Atomek*	1
Juliusz Verne, *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*	1

Tabela 20. Lektury uzupełniające w klasach IV-VI zaproponowane przez nauczycieli.

Na podstawie danych z tabeli można stwierdzić, że wśród najczęściej wskazywanych lektur uzupełniających dominują współczesne powieści przygodowe i fantasy, które cieszą się dużą popularnością wśród uczniów. Najwięcej wskazań uzyskał cykl *Baśniobór* Brandona Mulla (17), a następnie powieść obyczajowa *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej (15) oraz seria *Percy Jackson i Bogowie Olimpijscy* Ricka Riordana (14). Ten ostatni tytuł można bardzo dobrze wykorzystać jako lekturę po omówieniu cyklu mitów greckich w klasie V.

Wysokie miejsca zajmują również takie tytuły jak *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla oraz *Oskar i pani Róża* Erica-Emmanuela Schmitta (po 13 wskazań), co świadczy o łączeniu w praktyce szkolnej literatury o charakterze rozrywkowym z utworami o wyraźnym wymiarze refleksyjnym i wychowawczym. Ciekawe jest jednocześnie pojawienie się powieści Schmitta w klasach IV-VI (zapewne omawiana jest w klasie szóstej, jednak badanie tego nie wskazuje), ponieważ w wielu propozycjach wydawnictw pedagogicznych/dydaktycznych utwór ten jest raczej omawiany w klasach VII-VIII jako utwór wprowadzający tematykę choroby, śmierci i związanych z nimi trudnych emocji.

Widoczna jest także silna obecność literatury poruszającej tematy egzystencjalne i społeczne (choćby Inności, wielokulturowości), m.in. *Arka czasu* Marcina Szczygielskiego, *Bracia Lwie Serce* Astrid Lindgren, *Momo* Michaela Endego czy *Cudowny chłopak*

[479] *Hobbit* J. R. R. Tolkiena jest lekturą obowiązkową, którą nauczyciele muszą omówić w klasach IV-VI, więc zapewne respondenci błędnie uzupełnili tę część ankiety.

R. J. Palacio. Równocześnie pojawiają się klasyczne utwory literatury młodzieżowej, takie jak *Harry Potter i Kamień Filozoficzny* J. K. Rowling, czy *Szatan z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego, choć liczba ich wskazań jest niższa niż w przypadku pozostałych tytułów. Konwencja realistyczna wraz z wykorzystywaniem powieści obyczajowych często porusza istotnie społeczne tematy, ukazując jednocześnie sytuacje graniczne. Teksty o charakterze fantastycznym czy też powieści fantasy także często przedstawiają podobne zagadnienia, jednakże są one atrakcyjniejsze fabularnie dla uczniów z klas IV-VI, ponieważ korzystają z tradycji baśni.

Warto również zwrócić uwagę na teksty realistyczne, takie jak *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* Nancy H. Kleinbaum (4) czy *Król* Katarzyny Ryrych (2). Pojawiają się także inne współczesne tytuły, poruszające aktualne problemy młodzieży, np. *Fanfik* Natalii Osińskiej (7), *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej (6), *Już, już!* Katarzyny Wasilkowskiej (4), *Teraz tu jest nasz dom* Barbary Gawryluk (3) oraz powieści z elementami fantastyki czy grozy *Za niebieskimi drzwiami* i *Czarny Młyn* Marcina Szczygielskiego (odpowiednio 4 i 2 wskazania). Obecne są również teksty humorystyczne i komiksowe, takie jak *Tytus, Romek i A'Tomek* Henryka Jerzego Chmielewskiego (1) czy *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek* Justyny Bednarek (1), co świadczy o chęci włączania tekstów z ciekawą warstwą graficzną. Wśród lektur detektywistycznych i przygodowych pojawiają się m.in.) *Skarb Troi* Olafa Fritschego (2) oraz *Pies Baskerville'ów* Arthura Conana Doyle'a (1). Uzupełniają je utwory o charakterze alegorycznym i fantastyczno-filozoficznym, takie jak *Bajki robotów* Stanisława Lema (3).

Mniejszą popularnością cieszą się klasyczne lektury o charakterze alegorycznym lub historycznym, jak *Folwark zwierzęcy* George'a Orwella, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera czy *W osiemdziesiąt dni dookoła świata* Juliusza Verne'a, które uzyskały pojedyncze lub nieliczne wskazania. W przypadku Orwella czy Fiedlera sytuacja wygląda podobnie jak *Oskara i pani Róży* – raczej omawia się wskazane utwory w klasach VII-VIII, choć nie jest zabronione omawianie ich fragmentów na wcześniejszym etapie, uwzględniając dojrzałość uczniów. Można też przyjąć, że respondenci popełnili błąd podczas wypełniania ankiety, wpisując wymienione tytuły do klas IV-VI.

Wnioski z analizy wskazują, że nauczyciele najchętniej sięgają po lektury atrakcyjne fabularnie, osadzone w konwencji przygody i realizmu obyczajowego, które umożliwiają identyfikację uczniów z bohaterami i poruszają bliskie im problemy emocjonalne oraz społeczne. Jednocześnie zachowana jest równowaga między literaturą współczesną a wybranymi utworami klasycznymi, co pozwala łączyć cele wychowawcze, kulturowe

i motywacyjne w edukacji czytelniczej. Często na czynnik atrakcyjności tekstu wpływa też wybór powieści z gatunku fantasy. Warto także poddać pod wątpliwość, czy niektóre z wymienionych pozycji (*Oskar i pani Róża*, *Folwark zwierzęcy*, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów*, *Dywizjon 303*) są odpowiednio dopasowane do wieku odbiorców, jednak ze względu na obecną konstrukcję podstawy ich realizacja we wcześniejszych klasach nie jest zakazana.

5.3.3. Wnioski i rekomendacje dotyczące lektur uzupełniających w klasach IV-VI

Na podstawie przedstawionych powyżej wyników badań można sformułować wnioski i rekomendacje dotyczące lektur uzupełniających w klasach IV-VI. Ich treść może posłużyć do stworzenia szkoleń czy materiałów metodycznych, które będzie można wykorzystać w kształceniu przyszłych nauczycieli.

WNIOSKI

1. **Konwencje gatunkowe.** Obserwuje się wyraźny zwrot ku literaturze współczesnej, zwłaszcza powieściom przygodowym i fantasy (np. serie: Baśniobór, Percy Jackson, Harry Potter), które dominują nad klasycznymi utworami historycznymi czy alegorycznymi (np. *Trzej muszkieterowie*, *Księga dżungli*). Klasyczne pozycje stopniowo tracą na popularności na rzecz tekstów umożliwiających uczniom łatwiejszą identyfikację z bohaterami.
2. **Rozbieżność tematyczna**. Widoczna jest wyraźna luka między zagadnieniami poruszanymi w szkolnych lekturach a obszarami, które realnie angażują uczniów. Młodzi odbiorcy interesują się przede wszystkim kwestiami związanymi z wyglądem zewnętrznym, nowoczesnymi technologiami, uzależnieniami czy cyberprzemocą, czyli tematami słabo reprezentowanymi w obowiązującym kanonie. Tymczasem wątki historyczne i narodowe, choć istotne w edukacji, cieszą się niewielkim zainteresowaniem uczniów.
3. **Pragmatyzm w doborze lektur**. Głównym kryterium wyboru lektur przez nauczycieli jest ich dostępność w bibliotekach, a dopiero w drugiej kolejności atrakcyjność dla ucznia. Walory językowe czy kryterium kanoniczności odgrywają mniejszą rolę.[480]

[480] Warto także zaznaczyć, że większość respondentów pochodzi z mniejszych miejscowości, w których szkolna biblioteka może być jedynym źródłem książek w okolicy. Na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń mogę także potwierdzić, że podobna postawa nauczycielowi jest dostrzegalna w dużych miejscowościach, pomimo łatwiejszego dostępu do bibliotek oraz księgarń. Często dyrekcje i rodzice wymuszają na nauczycielach języka polskiego czytanie lektur dostępnych w szkolnej bibliotece lub finansują książki na koniec roku w ramach nagród, które będą omawiane w kolejnej klasie.

4. **Dominująca rola nauczyciela**. Mimo pojawiających się praktyk współtworzenia listy lektur z uczniami (ok. 35%), nadal dominuje model, w którym to nauczyciel samodzielnie decyduje o doborze tekstów (41%). Metody w pełni demokratyczne, jak głosowanie czy wolny wybór ucznia, są marginalne.

5. **Niewielkie korzystanie z tekstów spoza propozycji *Podstawy programowej***. Blisko połowa nauczycieli nie wskazała żadnych dodatkowych lektur, co sugeruje silne przywiązanie do zapisów podstawy programowej i ograniczoną elastyczność w doborze tekstów.

REKOMENDACJE

1. **Aktualizacja tematyki lektur**. Należy dążyć do wprowadzenia tekstów poruszających tematy bliskie codziennym doświadczeniom współczesnej młodzieży, takie jak cyberprzemoc, nowoczesne technologie, uzależnienia czy kwestie samooceny związane z wyglądem, aby zwiększyć zaangażowanie uczniów w proces czytania.

2. **Zwiększenie partycypacji uczniów**. Zaleca się szersze stosowanie metod demokratycznych przy wyborze lektur, takich jak głosowania klasowe czy umożliwienie uczniom indywidualnego wyboru części tekstów. Może to wpłynąć na wzrost motywacji czytelniczej i poczucia sprawstwa u dzieci.

3. **Weryfikacja dostępności bibliotecznej**. Skoro dostępność książek jest kluczowym czynnikiem wyboru, dyrekcje szkół i biblioteki powinny priorytetowo traktować zakup nowości wydawniczych i literatury popularnej (fantasy, powieści obyczajowe), aby bariery „logistyczne" nie blokowały omawiania atrakcyjnych dla dzieci tytułów.

4. **Ostrożność w doborze lektur pod kątem ich treści**, **rozwoju psychofizycznego, gotowości podjęcia „trudnych" tematów**. Nauczyciele powinni krytycznie analizować zasadność omawiania w klasach IV-VI utworów o ciężkim ładunku emocjonalnym lub ich alegoryczności (np. utwory Orwella czy Schmitta), rozważając, czy uczniowie na tym etapie rozwoju są gotowi na ich pełny odbiór, czy też lepiej przenieść rozmowę o nich do starszych klas.

5. **Wykorzystanie literatury popularnej jako pomostu**. Warto wykorzystywać popularne cykle, takie jak cykl o Percym Jacksonie, do wprowadzania trudniejszych treści programowych (np. jako kontynuację omawiania mitów greckich), co pozwoli łączyć lekturę przyjemnościową z realizacją celów edukacyjnych.

Poza powyższymi punktami wskazane jest także rozszerzenie praktyki sięgania po literaturę spoza zapisów *Podstawy programowej*, zwłaszcza po współczesne powieści młodzieżowe, teksty poruszające aktualne problemy społeczne i emocjonalne oraz utwory reprezentujące różnorodność kulturową i tożsamościową. Jednocześnie zasadne jest

zrewidowanie listy lektur uzupełniających w *Podstawie programowej* w taki sposób, aby lepiej odpowiadała ona zainteresowaniom uczniów, zawierała więcej tekstów osadzonych w realiach współczesnych oraz uwzględniała potrzeby emocjonalne i społeczne młodych czytelników. Niezbędne jest także rozwijanie badań jakościowych dotyczących sposobu realizacji trudnych tematów, takich jak zdrowie psychiczne, przemoc czy inność, co pozwoli na rzetelniejszą ocenę ich faktycznej obecności oraz skuteczności w dydaktyce, nie tylko polonistycznej.

5.4 Lektury uzupełniające w szkole podstawowej w klasach VII-VIII

Podrozdział dotyczący lektur uzupełniających w klasach VII-VIII będzie miał identyczną strukturę, jak część dotyczą wcześniejszego śródetapu nauczania. W tym miejscu należy przypomnieć, że w latach 2017-2024 nauczyciele byli zobowiązani do omawiania co najmniej dwóch lektur uzupełniających w roku szkolnym, a od nowelizacji w czerwcu 2024 co najmniej jednej. Decyzja ta miała sprawić, że uczniowie będą mieli więcej czasu na powtarzanie i utrwalanie materiału, lepsze przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty, a nauczyciele nie musieli spieszyć się z realizacją podstawy. Z dzisiejszej perspektywy trudno jest ocenić skutki tej decyzji, ponieważ nie ma przygotowanych narzędzi ewaluacyjnych wspomnianej nowelizacji. Można jedynie odnieść się do wyników egzaminu ósmoklasisty i porównać je pomiędzy poszczególnymi rocznikami, jednak byłoby to mało mierzalne badanie ze względu na zróżnicowane czynniki (czas trwania egzaminów, różne wymagania egzaminacyjne dla poszczególnych roczników itd.).

5.4.1. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach VII-VIII

Poniższa tabela prezentuje opinię nauczycieli na temat zainteresowania młodzieży tematami zaproponowanymi w badaniu oraz zawartością tematyczną w zaproponowanych przez twórców podstawy lekturach uzupełniających.

Tematy w lekturach obowiązkowych	Zainteresowanie dzieci	Tematy omawiane na lekcjach
Agresja rówieśnicza	87	107
Agresja w rodzinie	36	49
Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)	153	144
Cyberprzemoc	58	69

Historia, przeszłość	17	48
Kryzys środowiska naturalnego	13	20
Neurorożnorodność	21	27
Obcość/Inność	98	85
Odporność psychiczna (rezyliencja)	83	92
Problemy z uczeniem się (edukacyjne)	25	22
Relacje z dorosłymi	83	84
Relacje z rówieśnikami	160	128
Samoocena	84	84
Uzależnienia	66	50
Wielo-/międzykulturowość	20	34
Wygląd zewnętrzny	56	12
Wykorzystanie nowoczesnych technologii	25	22
Zdrowie fizyczne	4	5
Zdrowie psychiczne	36	54
Inne	2	2

Tabela 21. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach VII-VIII.

Wyniki wskazują, że uczniowie w największym stopniu interesują się zagadnieniami związanymi z relacjami społecznymi i rozwojem osobistym, w szczególności relacjami z rówieśnikami, budowaniem własnej tożsamości, obcością i innością, agresją rówieśniczą, samooceną, relacjami z dorosłymi oraz odpornością psychiczną. Tematy te zdaniem nauczycieli w dużej mierze znajdują odzwierciedlenie w praktyce szkolnej, co świadczy o relatywnie dobrej wrażliwości treści edukacyjnych na potrzeby emocjonalne i rozwojowe uczniów. Odpowiedzi respondentów są także spójne z badaniami na temat zawartości tematologicznej literatury młodzieżowej, w której dominują najliczniej wskazane w tabeli tematy.

Jednocześnie widoczne są obszary, w których występuje wyraźna rozbieżność między zainteresowaniami dzieci, a tematami poruszanymi na lekcjach. Dotyczy to zwłaszcza problematyki wyglądu zewnętrznego, która mimo stosunkowo wysokiego zainteresowania uczniów jest rzadko omawiana w szkole. Podobnie niedostatecznie reprezentowane są zagadnienia związane z uzależnieniami oraz niektórymi aspektami zdrowia psychicznego. Nie powinno dziwić, że te tematy żywo interesują uczniów, gdyż – jak wynika z zaprezentowanych badań dotyczących dzieci i młodzieży – jest bardzo duże zapotrzebowanie

i oczekiwanie ze strony młodzieży na poruszanie wymienionych zagadnień. Z drugiej strony pewne tematy, takie jak historia i przeszłość są omawiane częściej, niż wynikałoby to z deklarowanych zainteresowań uczniów, co może świadczyć o silnym wpływie tradycji szkolnej i podstawy programowej na dobór lektur, których akcja w dużej mierze rozgrywa się w przeszłości. Zastanawiająca jest obecność zagadnień związanych z między- i wielokulturowością w edukacji polonistycznej, których obecność jest raczej znikoma w siódmej i ósmej klasie. Ponadto marginalna jest obecność zagadnień związanych z kryzysem środowiska naturalnego, neuroróżnorodnością czy zdrowiem fizycznym i psychicznym wskazuje na niewystarczające uwzględnianie współczesnych problemów społecznych i zdrowotnych w edukacji literackiej. Odpowiedzi sugerują potrzebę większej elastyczności w doborze lektur oraz tematów omawianych na lekcjach, tak, aby lepiej odpowiadały one aktualnym doświadczeniom i oczekiwaniom uczniów.

5.4.2. Wybór lektur uzupełniających w klasach VII-VIII

W klasach VII-VIII omawiało się minimum łącznie 4 lub aktualnie omawia się 2 lektury uzupełniające w ciągu dwóch lat, jednakże, podobnie jak we wcześniejszych klasach, można omówić ich większą liczbę. Poniższa tabela nie uwzględnia innych tekstów niż te, wskazane w *Podstawie programowej* do aktualizacji z czerwca 2024 roku.

Autor i tytuł	Liczba wskazań
Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna	127
André Frossard, *Nie lękajcie się! Rozmowy z Janem Pawłem II*	4
Arkady Fiedler, *Dywizjon 303*	69
Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*	67
Bolesław Prus, *Placówka*, *Zemsta*	38
Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*	198
Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*	127
Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy, Sąd Ozyrysa*	11
Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945* (fragmenty)	16
Lloyd Cassel Douglas, *Wielki Rybak*	0
Melchior Wańkowicz, *Bitwa o Monte Cassino* (fragmenty)*, Ziele na kraterze*	59
Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty)	105
Nicolas Sparks, *Jesienna miłość*	20
Zofia Kossak-Szczucka, *Bursztyny* (wybrane opowiadanie)	13

Tabela 22. Lektury uzupełniające w klasach VII-VIII.

Interpretację wyników można przeprowadzić z dwóch perspektyw: literaturoznawczej z wykorzystaniem zagadnień tematologicznych oraz pragmatyczno-szkolnych. Na początku wybory nauczycieli będą poddane analizie w pierwszym ze wskazanych podejść. Największą liczbę wskazań uzyskała powieść Erica-Emmanuela Schmitta *Oskar i pani Róża* (198), co jednoznacznie wskazuje na silne zainteresowanie literaturą poruszającą problemy egzystencjalne, choroby, śmierci, relacji międzyludzkich oraz sensu życia, przedstawione w formie przystępnej emocjonalnie i narracyjnie. Wysoka pozycja tej książki sugeruje zapotrzebowanie na teksty, które łączą refleksję filozoficzną z perspektywą młodego bohatera i umożliwiają identyfikację czytelnika. Utwór Schmitta doskonale też można wykorzystać jako kontekst do omówienia *Trenów* Jana Kochanowskiego.

Drugą grupę najczęściej wskazywanych lektur tworzą: Agatha Christie – wybrana powieść kryminalna (127), Ernest Hemingway – *Stary człowiek i morze* (127) oraz Miron Białoszewski – *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (105). Popularność powieści kryminalnych wskazuje na potrzebę narracji dynamicznych, opartych na zagadce, napięciu i akcji. Z kolei wysoka liczba wskazań dla Hemingwaya i Białoszewskiego dowodzi, że uczniowie są otwarci na literaturę klasyczną i trudniejszą w odbiorze, jeśli porusza ona uniwersalne tematy, takie jak walka, cierpienie, sens życia, doświadczenie graniczne czy wojna widziana z perspektywy jednostki. Obecność Białoszewskiego nie powinna także dziwić ze względu na podobieństwo tematologiczne z obowiązkową lekturą, jaką są *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego.

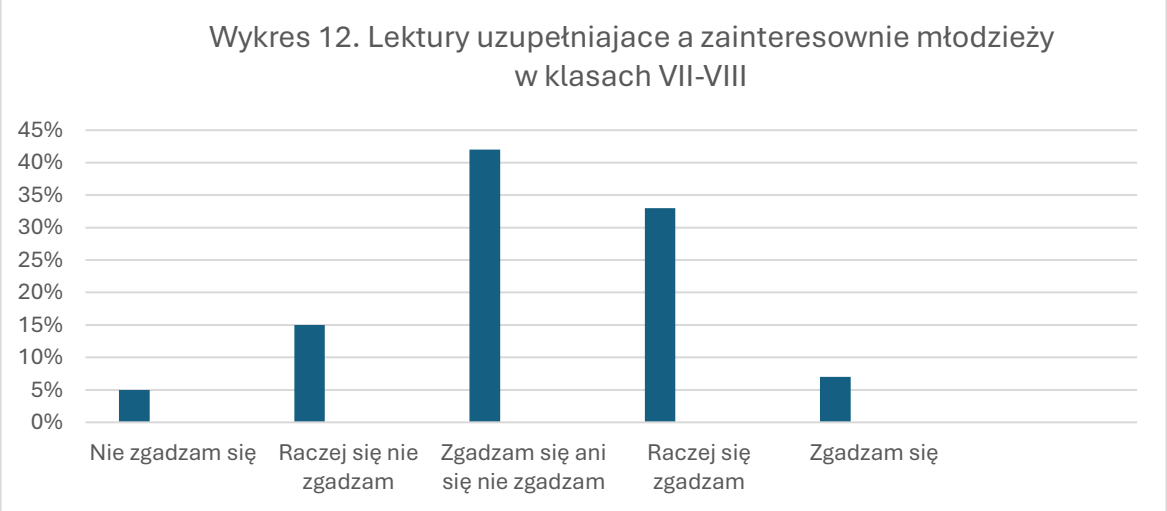
Kolejną grupę stanowią utwory takie jak: Arkady Fiedler – *Dywizjon 303* (69), Barbara Kosmowska – *Pozłacana rybka* (67) oraz Melchior Wańkowicz – *Bitwa o Monte Cassino*, *Ziele na kraterze* (59). Ich popularność potwierdza zainteresowanie literaturą faktu oraz narracjami wojennymi i biograficznymi, szczególnie wtedy, gdy są one osadzone w konkretnych losach bohaterów i mają wyraźny wymiar emocjonalny lub moralny. Widoczna jest także otwartość na współczesną literaturę młodzieżową podejmującą temat choroby, straty i relacji rodzinnych, jak w przypadku twórczości Barbary Kosmowskiej.

Niższą liczbę wskazań uzyskały utwory takie jak: Bolesław Prus – *Placówka*, *Zemsta* (38), Nicholas Sparks – *Jesienna miłość* (20), Karolina Lanckorońska – *Wspomnienia wojenne* (16), Zofia Kossak-Szczucka – *Bursztyny* (13) oraz Henryk Sienkiewicz – *Krzyżacy*, *Sąd Ozyrysa* (11). Wyniki te mogą wskazywać na malejące zainteresowanie tradycyjną literaturą, zwłaszcza utworami o rozbudowanej narracji historycznej, archaicznym języku lub wyraźnie dydaktycznym charakterze. Jednocześnie stosunkowo niskie wskazania dla literatury obyczajowo-romansowej (Sparks) sugerują, że choć tematyka relacyjna jest ważna, uczniowie

preferują jej bardziej złożone, egzystencjalne lub problemowe ujęcia. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że utwór Lloyda C. Douglasa – *Wielki Rybak* nie uzyskał żadnego wskazania (0). Może to świadczyć o całkowitym braku rozpoznawalności tej lektury wśród nauczycieli lub o niskiej atrakcyjności jej tematyki i formy w kontekście współczesnych oczekiwań czytelniczych.

Z perspektywy pragmatyczno-szkolnej wyniki pokazujące najczęstsze propozycje lektur uzupełniających wybieranych przez nauczycieli wcale nie są zaskakujące. *Oskar i pani Róża* oraz *Stary człowiek i morze* to dość krótkie teksty literackie, które poruszają istotną problematykę pracy nad sobą i wytrwałości, a nauczyciele wybierają je ze względu na długość oraz możliwość szybkiego ich omówienia, co też zostanie pokazane w dalszych analizach wyników. Można także przyjąć tezę, że niektóre ze wskazanych pozycji przywołanych (np. Sparks, Douglas czy nawet Kossak-Szczucka) mogą nie być znane wśród polonistów i trudno je jakoś powiązać z pojęciem „kanonu literackiego". Trudno także znaleźć gotowe opracowania metodyczne do wspomnianych utworów, co także jest istotnym czynnikiem przy wyborze lektur uzupełniających.

Wykres 12. pokazuje, czy zdaniem nauczycieli wskazane lektury są zgodne z zainteresowaniami uczniów.



Największą grupę respondentów stanowią osoby, które wybrały odpowiedź „Zgadzam się ani się nie zgadzam" (42%). Wskazuje to na dominację postaw neutralnych, co może świadczyć o ambiwalencji nauczycieli wobec doboru lektur uzupełniających lub o zróżnicowaniu ich doświadczeń metodycznych. Neutralność ta sugeruje, że lektury nie są jednoznacznie oceniane ani jako atrakcyjne, ani jako nieadekwatne do zainteresowań młodzieży w klasach VII-VIII. Drugą co do liczebności grupę tworzą osoby, które „Raczej się

zgadzają” (33%). Oznacza to, że istotna część badanych skłania się ku pozytywnej ocenie doboru lektur, choć nie jest to aprobata zdecydowana. Można uznać za umiarkowane dopasowanie propozycji czytelniczych do potrzeb i preferencji młodych odbiorców.

Znacznie mniej liczne są odpowiedzi jednoznacznie pozytywne: „Zgadzam się” – około 7%. Niski odsetek pełnej zgody sugeruje, że tylko niewielka grupa nauczycieli postrzega lektury uzupełniające jako w pełni zgodne z zainteresowaniami i potrzebami młodzieży, co może świadczyć o ograniczonej atrakcyjności oferty czytelniczej. Po stronie odpowiedzi negatywnych „Raczej się nie zgadzam” wybrało około 15% respondentów, a „Nie zgadzam się” – około 5%. Łącznie około 20% badanych wyraża niezadowolenie z doboru lektur uzupełniających, co stanowi istotną, choć mniejszościową grupę.

Rozkład odpowiedzi ujawnia przewagę postaw neutralnych i umiarkowanie pozytywnych, przy jednoczesnym niskim poziomie pełnej aprobaty. Wyniki te sugerują, że lektury uzupełniające tylko częściowo odpowiadają zainteresowaniom dzieci i młodzieży. Wskazane byłoby zatem wzmocnienie elementów partycypacyjnych w doborze tekstów oraz większe uwzględnienie współczesnych tematów i form narracyjnych, aby zwiększyć identyfikację uczniów z proponowanymi tekstami.

Kolejne pytanie, podobnie jak w sekcji dla klas IV-VI, dotyczyło kryteriów wyborów wskazanych lektur uzupełniających. Respondenci musieli wskazać dwie odpowiedzi, jednakże w porównaniu do poprzedniego pytania dodano jeszcze kryterium „można je wykorzystać na egzaminie ósmoklasisty”, co także jest istotne z perspektywy pracy z uczniami w starszych klasach.

Powód wyboru lektur uzupełniających w klasach VII-VIII	**Liczba wskazań**
Są łatwo dostępne w bibliotekach	90
Stanowią kanon literacki i kulturowy	58
Poruszają istotne dla dzieci tematy	62
Podobają się uczniom	58
Są napisane łatwym i przystępnym językiem	5
Kształtują świat wartości uczniów	86
Można je wykorzystać na egzaminie ósmoklasisty	60
Inne	8

Tabela 23. Powody wyboru lektur uzupełniających w klasach VII-VIII.

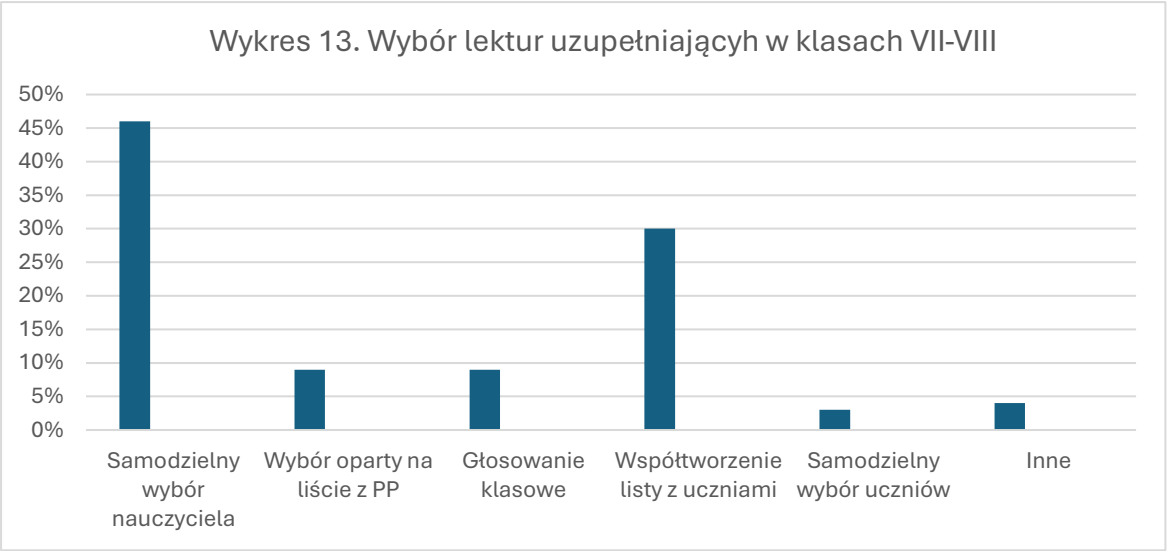
Najczęściej wskazywanym powodem jest łatwa dostępność w bibliotekach (90 wskazań). Wynik ten pokazuje, że decyzje nauczycieli są w dużym stopniu uwarunkowane

czynnikami organizacyjnymi i logistycznymi. Dostępność materiałów staje się kluczowym warunkiem ich włączenia do praktyki dydaktycznej, co może ograniczać różnorodność i aktualność doboru lektur. Drugim najważniejszym kryterium jest funkcja aksjologiczna, czyli przekonanie, że lektury kształtują świat wartości uczniów (86 wskazań). Wysoka pozycja tej odpowiedzi świadczy o silnym zakorzenieniu myśli o wychowawczej roli literatury w praktyce szkolnej. Teksty literackie są postrzegane nie tylko jako narzędzie kształcenia kompetencji językowych, lecz także jako środek formowania postaw moralnych i społecznych. Kolejne istotne powody to: poruszanie tematów ważnych dla dzieci (62 wskazania) oraz możliwość wykorzystania lektur na egzaminie ósmoklasisty (60 wskazań). Wyniki te wskazują na próbę równoważenia dwóch perspektyw: z jednej strony potrzeby uczniów i ich doświadczeń, z drugiej wymagań systemowych oraz pragmatycznych celów edukacyjnych, co pokazuje, że egzamin zewnętrzny stanowi istotny punkt odniesienia przy doborze tekstów.

Na dalszym miejscu znajdują się motywy związane z kanonem literackim i kulturowym oraz z tym, że lektury podobają się uczniom (po 58 wskazań). Równa liczba wskazań dla obu kryteriów sugeruje napięcie między tradycyjnym podejściem do edukacji literackiej, opartym na kanonie, a próbami uwzględniania preferencji młodych czytelników, jednak żadna z tych przesłanek nie dominuje w sposób wyraźny. Zdecydowanie najmniej istotnym czynnikiem okazuje się przystępność językowa tekstów (5 wskazań). Tak niski wynik może wskazywać, że nauczyciele rzadko kierują się poziomem trudności językowej przy wyborze lektur, zakładając, iż uczniowie powinni dostosować się do tekstu, a nie odwrotnie. Może to również świadczyć o utrzymującym się modelu edukacji nastawionym bardziej na wymagania programowe niż na indywidualne kompetencje czytelnicze uczniów. Kategoria „inne” (8 wskazań) ma charakter marginalny i nie wpływa znacząco na ogólną strukturę motywacji.

Analiza danych z tabeli wskazuje, że wybór lektur uzupełniających w klasach VII-VIII jest w największym stopniu determinowany przez czynniki organizacyjno-logistyczne, funkcję wychowawczą literatury oraz wymogi egzaminacyjne, natomiast relatywnie słabo uwzględnia się łatwość odbioru językowego oraz w mniejszym stopniu preferencje uczniów. Wyniki te sugerują potrzebę większego zrównoważenia kryteriów doboru lektur tak, aby skuteczniej łączyć cele wychowawcze i programowe z realnymi potrzebami oraz możliwościami młodych czytelników.

Wykres 13. (przedstawiony na następnej stronie) będzie prezentował, w jaki sposób, zdaniem nauczycieli przebiega sposób doboru lektur uzupełniających w klasach VII-VIII.



Najczęściej stosowaną formą wyboru lektur uzupełniających jest samodzielny wybór nauczyciela, który stanowi około 45-46% wszystkich wskazań. Oznacza to, że niemal większość badanych podejmuje jednoosobową decyzję o kształcie listy lektur na dany rok szkolny, co może potwierdzać silną pozycję nauczyciela, jako głównego decydenta w obszarze edukacji literackiej oraz dominację modelu eksperckiego i transmisyjnego. Drugą, najczęściej stosowaną praktyką, jest współtworzenie listy lektur z uczniami, obejmujące około 30% odpowiedzi. Jest to istotny wynik, wskazujący na rosnącą rolę metod partycypacyjnych oraz próbę włączania uczniów w proces decyzyjny. Choć forma ta nie dominuje, stanowi wyraźny kontrapunkt wobec modelu autorytarnego i świadczy o częściowej otwartości szkoły na dialog oraz współodpowiedzialność uczniów za proces uczenia się. Na dalszym miejscu znajdują się: wybór oparty na liście z *Podstawy programowej* oraz głosowanie klasowe, które uzyskują zbliżone wartości – po około 9%. Pierwsza z tych praktyk wskazuje na znaczenie dokumentów programowych jako punktu odniesienia dla nauczycieli, natomiast głosowanie klasowe stanowi przykład demokratyzacji decyzji, jednak jego marginalny udział sugeruje, że metody w pełni partycypacyjne są rzadko stosowane. Metoda ta jest o tyle trudna, że uczniowie muszą już coś wiedzieć o tekstach, nad którymi głosują. Z drugiej strony, można też wokół tego procesu stworzyć ciekawe ćwiczenie składające się z wyszukiwania informacji oraz prezentacji nieznanych dotąd tekstów. Najmniej rozpowszechnione są formy polegające na samodzielnym wyborze uczniów (około 3%) oraz kategoria „inne” (około 4%). Niski udział samodzielnych decyzji uczniowskich świadczy o bardzo ograniczonej autonomii uczniów w zakresie doboru lektur, nawet w starszych klasach szkoły podstawowej.

Wyniki wykresu wskazują na przewagę modelu nauczycielocentrycznego w doborze lektur uzupełniających, przy jednoczesnym, choć wciąż niewystarczającym, udziale praktyk współdecydowania. Uczniowie rzadko pełnią rolę samodzielnych decydentów, a metody demokratyczne mają charakter marginalny. Dane te sugerują potrzebę dalszego rozwijania form partycypacyjnych, które mogłyby zwiększać zaangażowanie uczniów, ich motywację czytelniczą oraz kompetencje w zakresie autonomicznego wyboru tekstów literackich, co też pokrywa się wnioskami dotyczącymi tych procesów w klasach IV-VI.

Ostatnie pytanie z sekcji lektur uzupełniających dla klas VII-VIII miało charakter otwarty, w którym to respondenci mogli wpisać tytułu książek niewymienione w podstawie, a uwzględniane we własnej praktyce dydaktycznej ankietowanych nauczycieli. Ważna jest tu podstawowa informacja, że aż 59% respondentów nie dało żadnej odpowiedzi, co może świadczyć o bazowaniu jedynie na utworach wpisanych w dokumenty oświatowe.

W analizowanym materiale grupa nauczycieli (12 wskazań) zapisało odpowiedzi typu:

- Nie mam na to czasu;
- Nie starcza czasu;
- W klasach VII-VIII nie ma czasu na zapoznawanie z literaturą;
- Brak, ledwo wyrabiam się z podstawa do przerobienia;
- Kiedy to robić? :([sic];
- Nie omawiam więcej, obowiązkowych jest bardzo dużo*;*
- W tych klasach nie ma czasu na rozbudzanie zainteresowania literaturą spoza podstawy....

Powyższe wypowiedzi pokazują, że rozporządzenie z czerwca 2024 roku dotyczące ograniczenia treści kształcenia miało duży sens ze względu na przeciążenie uczniów i nauczycieli materiałem. Jednocześnie wskazują jednak na pewien niepokój związany z tym, że w praktyce nie zawsze realizowany jest wymóg minimalnej liczby lektur uzupełniających przewidzianych dla danej klasy.

W Tabeli 24. dokonano zestawienia propozycji utworów literackich i innych tekstów kultury omawianych przez nauczycieli w klasach VII-VIII. Teksty występujące dwukrotnie lub jednokrotnie zgromadzono w jednej grupie, w celu pokazania różnorodności tytułów wskazywanych przez respondentów. Podkreślono teksty wydane po 2010 roku (włącznie), a pogrubiono uwzględnione w rozporządzeniu z 2024 roku.

Autor – Tytuł	**Liczba**
N. H. Kleinbaum, *Stowarzyszenie umarłych poetów*	18
G. Orwell, *Folwark zwierzęcy*	9
S.Collins, *Igrzyska śmierci*	5
E.E.Schmitt, *Oskar i pani Róża*	4
M.Zusak, *Złodziejka książek*	4
P. Coelho, *Alchemik*	3
C. Beauvais, *Pasztety do boju*	3
R. Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania*	3
A.Sapkowski, wybrana powieść o Wiedźminie	3
O. Tokarczuk, *Maski zwierząt*; *Podróż ludzi Księgi*; *Przetwory;*	3
A. Mencwel, *Betonoza*; *Hydrozagadka*; E. Nowak. *Drzazga;* E.E. Schmitt, *Dziecko Noego;* N. Osińska, *Fanfik;* A. Kowaleczko-Szumowska, *Galop 44;* J.K. Rowling, Harry Potter (wybrany tom); W. Szpilman, *Pianista*	2
Adam Mickiewicz, *Lilije*; Agatha Christie *I nie było już nikogo*; Anna Onichimowska, *Dziesięć stron świata*;; Anne Frank, *Dziennik Anny Frank*; Bogdan Bartnikowski, *Dzieciństwo w pasiakach*; Bolesław Prus, *Kamizelka*, *Z legend dawnego Egiptu*; Charlie Higson, *Wróg*; Christelle Dabos, *Lustrzanna*, t. 1; Dorota Terakowska, *Poczwarka*; Eric E. Schmitt, *Widzieć przez trzy dni*; Ewa Nowak, *Yellow Bahama w prążki*; Franceso D'Adamo, *Iqbal*; Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy*; Ida Fink, *Zabawa w klucz*; Irena Jurgielewiczowa, *Ten obcy*; James Bowen, *Kot Bob i ja*; Jarosław Iwaszkiewicz, *Ikar*; Joanne K. Rowling, *Zbrodnie Grindelwalda*; John Boyne, *Chłopiec w pasiastej piżamie*; John Green, *Gwiazd naszych wina*; Johnny Thomson, *Filozofia dla zabieganych*; Juliusz Verne, *W 80 dni dookoła świata*; Leena. Krohn, *Pelikan*; Małgorzata Musierowicz, *Kwiat kalafiora;* Maria Dąbrowska, *Marcin Kozera*;	1

Marta Fox, *Magda.doc*; Marten Sanden, *Święta dzieci z dachów*; Mikołaj Kołyszko, *Dziady, które nie spieprzają*; Nancy Springer, *Enola Holmes*; **Paweł Beręsewicz, *Wszystkie lajki Marczuka***; Paweł Zych, Witold Vargas, *Bestiariusz słowiański*; Przemysław Staroń, *Szkoła bohaterów i bohaterek*; Ranson Riggs, *Osobliwy dom pani Peregrine*; **Rick Riordan, *Percy Jackson i bogowie olimpijscy***; Suzanne Crossan, *Kasieńka*; S. Crossan, *Tippi i ja*; Terry Pratchett, *Równoumagicznienie*; William Shakespeare, *Romeo i Julia*; Yves Grevet, *Meto. Dom*; Zofia Nałkowska, *Medaliony*.	

Tabela 24. Propozycje lektur uzupełniających w klasach VII-VIII.

Najczęściej wskazywaną pozycją jest, *Stowarzyszenie umarłych poetów* (18 wskazań), co może świadczyć o dużym uznaniu tego utworu za tekst (filmowego, literackiego) ważny z wychowawczego i aksjologicznego punktu widzenia, sprzyjającego refleksji nad tożsamością, wolnością, relacją uczeń-autorytety oraz rolą szkoły. Na drugim miejscu znajduje się G. Orwell, *Folwark zwierzęcy* (9 wskazań), który pełni funkcję tekstu o charakterze uniwersalnym, umożliwiającego zaplanowanie lekcji tematycznych o mechanizmach władzy, manipulacji i totalitaryzmie, a także wykorzystać go jako punkt wyjścia do rozmów o perswazji i manipulacji językowej. Oba wskazane utwory nie są też zbyt duże objętościowo, co wpisywałoby się w kryterium pragmatyczne tak istotne dla nauczycieli.

Kolejne pozycje, takie jak: S. Collins, *Igrzyska śmierci* (5), E. E. Schmitt, *Oskar i pani Róża* (4) oraz M. Zusak, *Złodziejka książek* (4), reprezentują literaturę współczesną i młodzieżową, poruszającą problemy dorastania, cierpienia, śmierci, wojny oraz odpowiedzialności moralnej. Dodatkową korzyścią omawiania utworów Collins i Zusak jest możliwość obejrzenia ich adaptacji filmowych, a w przypadku *Igrzysk śmierci* – zachęcenie do przeczytania całej serii. Grupa tytułów wskazywanych trzykrotnie (m.in. *Alchemik* P. Coelho, *Wiedźmin* A. Sapkowskiego, utwory O. Tokarczuk, C. Beauvais czy R. Jędrzejewskiej-Wróbel) ukazuje szerokie spektrum gatunkowe – od fantastyki, przez literaturę obyczajową skierowaną do młodzieży (Beauvais, Jędrzejewska-Wróbel), po prozę refleksyjną i egzystencjalną. Jednocześnie wymienione książki reprezentują także literaturę wysokoartystyczną (Tokarczuk), jak i popularną (Coelho, Sapkowski). Kategoria pozycji wskazywanych dwukrotnie obejmuje zarówno literaturę młodzieżową (np. Harry Potter, *Fanfik*, *Galop 44*), jak i teksty o wartości historycznej i etycznej (*Pianista*, *Dziecko Noego*). Można także przyjąć,

że różnorodność konwencji i gatunków wypisanych utworów jest powiązana z indywidulanymi preferencjami czytelniczymi badanych oraz łatwą dostępnością adaptacji filmowych.

Najliczniejszą grupę stanowią jednak tytuły wskazane jednokrotnie. Obejmuje ona bardzo szeroki wachlarz autorów i tekstów – od klasyki polskiej i światowej (Mickiewicz, Sienkiewicz, Prus, Nałkowska, Shakespeare, Verne), przez literaturę współczesną dla młodzieży, aż po fantastykę i literaturę popularną (Pratchett, Riordan, Riggs, Rowling, Sapkowski). Ta różnorodność wskazuje na silną indywidualizację decyzji nauczycielskich oraz brak jednego dominującego kanonu lektur uzupełniających, lecz w kontekście 59% braku odpowiedzi w tej sekcji pokazuje, że jedynie zdecydowana mniejszość nauczycieli sięga po teksty spoza propozycji *Podstawy programowej* i samodzielnie poszukuje tekstów mogących zainteresować młodzież.

Wyniki analizy wskazują, że w doborze lektur uzupełniających dominuje niewielka grupa tekstów, takich jak *Stowarzyszenie umarłych poetów* czy *Folwark zwierzęcy*, które łączą walory literackie z potencjałem wychowawczym. Jednocześnie zauważalna jest dość silna obecność literatury współczesnej i młodzieżowej, co świadczy o dążeniu do dostosowania wyborów do zainteresowań uczniów oraz do problematyki bliskiej ich doświadczeniom. Duża liczba tytułów wskazanych jednokrotnie ujawnia, że jest grupa nauczycieli samodzielnie poszukujących tekstów lektur uzupełniających, którzy nie sugerują się kanonem lektur. Podejście to może opierać się na równoważeniu klasyki tekstami z zakresu literatury popularnej oraz na traktowaniu lektury nie tylko jako narzędzia poznawczego, lecz także jako środka kształtowania postaw, wartości i refleksji nad tożsamością oraz relacjami społecznymi. Trzeba jednak na sam koniec zaznaczyć, że analizowane wyniki pochodzą jedynie od 41% respondentów oraz że mniej niż połowa ankietowanych samodzielnie dobiera pozakanoniczne teksty kultury.

5.4.3 Wnioski i rekomendacje nt. lektur uzupełniających w klasach VII-VIII

Na podstawie przedstawionych powyżej wyników badań można sformułować wnioski i rekomendacje dotyczące lektur uzupełniających w klasach VII-VIII. Ich treść może posłużyć do stworzenia szkoleń czy materiałów metodycznych, które można wykorzystać w kształceniu przyszłych nauczycieli.

WNIOSKI

1. Trafność tematyczna lektur uzupełniających, choć w dużej mierze odpowiada zainteresowaniom młodzieży, pozostaje tylko **częściowo zgodna z rzeczywistymi potrzebami uczniów**. Nadal dostrzegalna jest nadreprezentacji literatury historycznej i wojennej, choć jednocześnie można dostrzec zagadnienia, takie jak relacje rówieśnicze, tożsamość, inność czy odporność psychiczna. Niestety zbyt rzadko pojawiają się tematy szczególnie istotne z perspektywy młodych ludzi dotyczące wyglądu zewnętrznego, uzależnień, zdrowia psychicznego, neuroróżnorodności czy kryzysu środowiskowego.

2. W praktyce dydaktycznej obserwuje się dominację **ograniczonego repertuaru „bezpiecznych" tytułów**, takich jak *Oskar i pani Róża*, *Stary człowiek i morze*, wybrane powieści Agathy Christie czy *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, których wybór jest determinowany przede wszystkim niewielką objętością, szeroką dostępnością opracowań oraz łatwością wykorzystania ich w trakcie przygotowań do egzaminu ósmoklasisty.

3. **Pełna zgodność między doborem lektur a zainteresowaniami uczniów pozostaje na niskim poziomie**, gdyż jedynie około 7% nauczycieli deklaruje całkowite przekonanie o adekwatności oferty lekturowej, natomiast dominujące postawy neutralne lub umiarkowanie pozytywne wskazują na brak silnej wiary w atrakcyjność i aktualność proponowanych tekstów.

4. **Kryteria doboru lektur mają charakter przede wszystkim organizacyjny i egzaminacyjny**, co przejawia się w priorytetowym znaczeniu dostępności w bibliotekach, funkcji wychowawczej oraz możliwości wykorzystania tekstów w kontekście egzaminacyjnym, przy jednoczesnym marginalizowaniu kryterium przystępności językowej.

5. **Model nauczycielocentryczny pozostaje dominującym sposobem podejmowania decyzji lekturowych**, ponieważ około 45-46% nauczycieli samodzielnie ustala listę tekstów, jedynie około 30% deklaruje współtworzenie jej z uczniami, natomiast autonomia uczniowska w postaci samodzielnego wyboru lektur ma charakter marginalny.

6. Ograniczenia czasowe w sposób istotny determinują praktykę dydaktyczną, gdyż wielu nauczycieli sygnalizuje trudności nawet w realizacji minimum programowego, co skutkuje rezygnacją z dodatkowych lektur oraz ograniczeniem działań ukierunkowanych na rozwijanie zainteresowań czytelniczych; nowelizacja z 2024 r., polegająca na zmniejszeniu liczby lektur uzupełniających, stanowi odpowiedź na przeciążenie programowe, lecz nie rozwiązuje problemu jakości doboru tekstów.

7. **Warto podkreślić, że niemal 41% nauczycieli wskazało własne propozycje lektur spoza podstawy programowej**. Ta grupa „poszukujących" polonistów sięga przede wszystkim po teksty współczesne i młodzieżowe (m.in. *Stowarzyszenie umarłych poetów*, *Folwark zwierzęcy*, *Igrzyska śmierci*, *Złodziejka książek*), co wyraźnie pokazuje realny potencjał zmiany w kierunku bardziej aktualnych i angażujących treści, jednak mimo tej obiecującej tendencji, skala takich oddolnych działań wciąż pozostaje ograniczona.

REKOMENDACJE

1. **Zwiększenie reprezentacji tematów kluczowych dla współczesnej młodzieży** powinno polegać na systematycznym włączaniu do list lektur uzupełniających tekstów podejmujących zagadnienia związane z wyglądem zewnętrznym i obrazem ciała, zdrowiem psychicznym i emocjami, uzależnieniami, neuroróżnorodnością oraz kryzysem klimatycznym i środowiskowym, co umożliwi lepsze dostosowanie treści dydaktycznych do realnych doświadczeń uczniów.
2. **Wzmocnienie partycypacji uczniów w doborze lektur** wymaga systemowego promowania współtworzenia list lekturowych, organizowania głosowań klasowych oraz realizacji projektów czytelniczych opartych na wyborach uczniowskich, a także rozważenia wprowadzenia formalnych zapisów w dokumentach programowych, które zachęcałyby do współdecydowania uczniów o doborze tekstów.
3. **Zrównoważenie kanonu literackiego z literaturą współczesną** powinno polegać na utrzymaniu obecności klasyki przy jednoczesnym jej uzupełnianiu nowoczesnymi formami narracji, takimi jak literatura młodzieżowa, *young adult,* reportaż, fantasy, dystopia czy literatura faktu oraz na silniejszym powiązaniu omawianych tekstów z doświadczeniami i problemami uczniów.
4. **Zwiększenie dostępności opracowań metodycznych do nowszych tekstów** jest niezbędne, ponieważ brak gotowych materiałów dydaktycznych ogranicza zakres wyboru lektur, dlatego rekomenduje się tworzenie scenariuszy zajęć oraz organizowanie szkoleń dla nauczycieli w zakresie pracy z literaturą współczesną.
5. **Urealnienie kryterium przystępności językowej** powinno polegać na uznaniu go za jedno z kluczowych kryteriów doboru lektur, zwłaszcza w klasach VII-VIII, gdzie poziom czytelnictwa jest silnie zróżnicowany oraz na zachęcaniu do stosowania modelu zróżnicowanego czytania poprzez dobór tekstów o różnym stopniu trudności.
6. **Ograniczenie dominacji kryterium egzaminacyjnego** wymaga odejścia od traktowania egzaminu ósmoklasisty jako głównej determinanty wyboru lektur uzupełniających, co

powinno wiązać się ze zwiększeniem autonomii programowej nauczycieli oraz z rezygnacją z instrumentalnego podejścia do literatury.

7. **Wspieranie nauczycieli w pracy z ograniczeniami czasowymi powinno obejmować tworzenie krótkich i elastycznych form pracy z tekstem, takich jak lektura fragmentów**, tekstów o mniejszej objętości czy form multimedialnych, a także rozważenie włączenia filmów, reportaży i podcastów jako równorzędnych tekstów kultury oraz uznanie ich za formę wspierającą realizację lektur uzupełniających i kontaktu z innymi formami tekstowości.
8. Monitorowanie skutków nowelizacji z 2024 r. oraz reformy „Kompas jutra" wymaga **opracowania precyzyjnych narzędzi ewaluacyjnych**. Powinny one umożliwiać systematyczne badanie tego, w jaki sposób zmniejszenie liczby lektur uzupełniających wpływa na jakość nauczania, zaangażowanie uczniów oraz na stopień realizacji celów edukacyjnych. Konieczne jest zatem stworzenie zestawu wskaźników, metod i procedur, które pozwolą nie tylko ocenić efekty wprowadzonych zmian, lecz także szybko identyfikować obszary wymagające modyfikacji.

5.5 Pomysły nauczycieli

Ostatnie pytanie w ankiecie miało charakter otwarty i brzmiało: „W tej części proszę podać Pani/Pana pomysły na to, jakie inne teksty literackie i kultury powinny być omawiane w ramach lekcji języka polskiego w szkole podstawowej. Proszę także wpisać krótkie uzasadnienie. Jeśli nie ma Pani/Pan żadnych propozycji, proszę wpisać: „-". 67% ankietowanych (156 osób) nie udzieliło żadnej odpowiedzi, natomiast na podstawie pozostałych wynikó można przygotować analizę jakościową analizę i wyodrębnić kilka spójnych obszarów problemowych wraz z postulatami, które ujawniają pewne tendencje w myśleniu nauczycieli o doborze tekstów kultury w edukacji polonistycznej na poziomie szkoły podstawowej.

Jednym z nich jest zwiększenie podmiotowości uczniów w procesie wyboru lektur i innych tekstów kultury. Nauczyciele podkreślali, że umożliwienie dzieciom i młodzieży realnego udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących treści omawianych na lekcjach sprzyja wzrostowi ich zaangażowania, poczucia sprawczości oraz współodpowiedzialności za przebieg procesu dydaktycznego. Wskazywano, że dobór tekstów powinien być elastyczny i dostosowany do specyfiki konkretnego zespołu klasowego, jego potrzeb rozwojowych,

doświadczeń życiowych oraz aktualnych zainteresowań, co w konsekwencji sprzyja budowaniu wspólnoty klasowej i wzmacnianiu relacji.

Respondenci wyrażali wyraźną aprobatę dla literatury i tekstów kultury współczesnej. W ich opinii obowiązujący kanon wymaga poszerzenia o utwory napisane przystępnym językiem, osadzone w realiach bliskich doświadczeniom młodzieży oraz podejmujące aktualne problemy społeczne i emocjonalne, takie jak kształtowanie tożsamości, relacje interpersonalne, zdrowie psychiczne, samotność, odrzucenie czy presja społeczna. W wypowiedziach często pojawiały się odniesienia do literatury młodzieżowej (*young adult*) oraz twórczości autorów współczesnych, m.in. Ewy Nowak, Marcina Szczygielskiego, Katarzyny Ryrych, Rafała Kosika czy Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel. Szczególne znaczenie przypisywano także tekstom poruszającym tematykę dobrostanu psychicznego i emocjonalnego, które odpowiadają na realne potrzeby uczniów funkcjonujących w warunkach zwiększonej niepewności i presji społecznej.

Istotnym elementem analizowanych wypowiedzi była również silna obecność filmu, jako równorzędnego tekstu kultury w edukacji polonistycznej. Nauczyciele postrzegają go jako medium szczególnie bliskie kodom kulturowym młodzieży, ułatwiające podejmowanie rozmów na tematy trudne i wrażliwe oraz wspierające proces interpretacji tekstów literackich, zarówno poprzez adaptacje, jak i poprzez konteksty kulturowe. Wskazywano zarówno na kino współczesne, jak i na klasykę filmową oraz zasoby Filmoteki Szkolnej[481], akcentując jednocześnie potrzebę systemowego włączenia filmu do podstawy programowej jako pełnoprawnego i równorzędnego wobec literatury tekstu kultury.

Nauczyciele wskazują na rozszerzenie edukacji polonistycznej o inne dziedziny sztuki. Wskazywano na potencjał dydaktyczny muzyki, w szczególności tekstów piosenek, rapu, hip-hopu oraz poezji śpiewanej, a także sztuk wizualnych, takich jak malarstwo, grafika, plakat czy fotografia. Zwracano uwagę na znaczenie teatru, zarówno w formie spektakli, jak i Teatru Telewizji, oraz na różnorodne formy audiowizualne, w tym słuchowiska, animacje i krótkie formy internetowe. Praca z wielością kodów semiotycznych była postrzegana jako czynnik sprzyjający rozwijaniu kompetencji interpretacyjnych, kreatywności i wrażliwości estetycznej uczniów, a także jako naturalna przestrzeń realizacji przekładu intersemiotycznego. W wielu wypowiedziach pojawiał się również postulat włączania do edukacji tekstów popkultury i nowych mediów, takich jak komiksy, powieści graficzne, manga i anime, gry komputerowe oparte na motywach literackich czy seriale i miniseriale. Respondenci podkreślali jednak, że

[481] https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/pl/ [dostęp: 15.11.2025 r.]

efektywna praca z tego typu tekstami wymaga odpowiedniego przygotowania metodycznego nauczycieli oraz opracowania wzorcowych rozwiązań dydaktycznych, które pozwalałyby na krytyczną i pogłębioną analizę tych form kultury.

Analiza odpowiedzi wskazuje także na potrzebę tematycznego ukierunkowania edukacji literackiej. Nauczyciele postulowali odejście od sztywnej listy lektur na rzecz elastycznej listy motywów i problemów, obejmujących m.in. relacje rodzinne i rówieśnicze, uzależnienia i cyberprzemoc, kryzysy tożsamościowe, wielokulturowość, doświadczenie inności, a także temat choroby, straty czy wojny. Zwracano przy tym uwagę na konieczność korelacji międzyprzedmiotowej oraz współpracy nauczyciela języka polskiego z pedagogiem szkolnym i wychowawcą, co mogłoby sprzyjać spójnemu i wieloaspektowemu podejściu do omawianych problemów.

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można także przygotować listę rekomendowanych przez nich innych tekstów kultury. Wśród propozycji pojawiają się zarówno konkretne tytuły, jak i dość ogólne sformułowania dotyczące pewnej grupy tekstów[482].

- Film, serial, animacja: *Miasto 44*, *Lista Schindlera*, *Pianista*, *Zielona mila, Billy Elliot, Życie jest piękne, Most do Terabithii* (film i książka) *Cudowny chłopak* (film i książka), *Chłopiec w pasiastej piżamie* (film i książka), *O chłopcu, który ujarzmił wiatr* (film i książka), *Panna Nikt* (film), *Ekspres polarny* (film), *Jojo Rabbit* (film, reż. Taika Waititi), *Miasteczko Perfect* (H. Duggan, film lub książka), *Asterix i Obelix, Ulica krokodyli,* Filmy Hayao Miyazaki, filmy z Filmoteki Szkolnej, animacje Grzegorza Bagińskiego, Serial *Magiczne drzewo,* mini-seriale i filmy dostępne w internecie (np. grupa filmowa Darwin na YouTube), wybrane anime.
- Muzyka: Sanah, Dawid Podsiadło, Lemon, Ralf Kamiński, Tako Hemingway, Majka Jeżowska, Grubson (*Na szczycie*), Gibbs (*Pociąg dalszy nastąpi*), poezja śpiewana: SDM, Marcin Styczeń, rap i hip-hop polski (np. Eldo), współczesny pop.
- Sztuki plastyczne: Vincent van Gogh, Claude Monet, Salvador Dali, MarcChagall, Hans Memling (*Sąd Ostateczny*), plakaty, grafika, rzeźba, architektura.
- Teatr: Teatr Telewizji, spektakle teatralne dla dzieci i młodzieży, musicale, np. *Kajko i Kokosz,* słuchowiska teatralna.
- Gry i nowe media: Podcasty, gry komputerowe oparte na literaturze (np. *Wiedźmin*).

[482] Wszystkie propozycje zostały przedstawione dokładnie w takiej formie, w jakiej respondenci zapisali je
w ankiecie.

W odpowiedziach respondenci wyraźnie sygnalizują istnienie istotnych ograniczeń systemowych i materialnych. Wskazywano przede wszystkim na deficyt czasu wynikający z przeładowania *Podstawy programowej*, ograniczone zasoby finansowe bibliotek szkolnych oraz brak nowoczesnych opracowań dydaktycznych dotyczących literatury współczesnej. Należy także wziąć pod uwagę, czy faktycznie wszystkie propozycje nauczycieli (np. piosenki hip-hopowe, gry komputerowe czy inne materiały z mediów społecznościowych) faktycznie nadają się do omawiania w szkole Podkreślano, że bez zapewnienia odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego i organizacyjnego nawet najlepiej zaprojektowane zmiany programowe pozostaną w dużej mierze postulatywne i trudne do realizacji w codziennej praktyce szkolnej.

5.6 Podsumowanie badań własnych

Powyższe wyniki badania nauczycieli języka polskiego pozwalają zweryfikować postawione hipotezy i częściowo odpowiedzieć na pytania badawcze określone w III rozdziale pracy.

Lektury obowiązkowe nie odpowiadają na potrzeby uczniów szkoły podstawowej oraz nie poruszają istotnych dla nich tematów. Weryfikacja: POTWIERDZONA. Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że lektury obowiązkowe są postrzegane jako mało angażujące i niedostosowane do potrzeb uczniów. W klasach VII-VIII aż 63% badanych nauczycieli uznało, że książki te nie są w stanie zaciekawić uczniów. Uczniowie nie są zmotywowani do ich czytania, a znajomość fabuły wynika często z opracowań, a nie z bezpośredniego kontaktu z tekstem. Ponadto kanon lektur marginalizuje kwestie kluczowe dla współczesnej młodzieży, takie jak cyberprzemoc, uzależnienia, zdrowie psychiczne czy kryzys klimatyczny, koncentrując się na zagadnieniach historycznych i narodowych.[483]

Nauczyciele języka polskiego nie identyfikują kryzysów współczesności i nie wiedzą z czym mierzą się obecnie dzieci i młodzież. Weryfikacja: ZWERYFIKOWANA NEGATYWNIE. Analiza odpowiedzi sugeruje, że nauczyciele mają świadomość problemów, z jakimi borykają się uczniowie. Wskazują oni na obecność w lekturach (lub potrzebę omawiania) tematów takich jak zdrowie psychiczne, odporność psychiczna (rezyliencja) czy agresja w rodzinie, nawet jeśli uczniowie nie zawsze dostrzegają te wątki w omawianych

[483] Teksty literackie odnoszące się do najnowszych zjawisk, takich jak kryzys klimatyczny czy cyberprzemoc, mogą być wciąż słabo dostępne w obiegu czytelniczym zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wynika to z faktu, że ich pozyskanie wymaga dodatkowych nakładów finansowych oraz czasowych, na które nie wszyscy mogą sobie pozwolić.

tekstach. Nauczyciele zauważają również, że uczniowie interesują się zagadnieniami związanymi z wyglądem zewnętrznym, nowoczesnymi technologiami i uzależnieniami, mimo że są one rzadko obecne w realizowanym materiale literackim. Świadczy to o tym, że pedagodzy diagnozują te potrzeby, lecz brakuje im narzędzi (lektur) do ich realizacji.

Nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych wykorzystują lektury uzupełniające wskazane w *Podstawie programowej* i programach nauczania wydawnictw. Weryfikacja: POTWIERDZONA. Większość nauczycieli bazuje na tytułach zawartych w dokumentach oświatowych. W klasach IV-VI aż 47% respondentów nie wpisało żadnej propozycji spoza oficjalnej listy, co sugeruje silne przywiązanie do zapisów podstawy programowej. W klasach VII-VIII odsetek ten był jeszcze wyższy i wynosił 59%. Decyzje o wyborze lektur są w największym stopniu determinowane czynnikami organizacyjnymi, takimi jak dostępność książek w bibliotekach, co ogranicza wprowadzanie nowości spoza kanonu. Istotny jest także wątek konstrukcji egzaminu ósmoklasisty, który w dużej mierze sprawdza znajomość tekstów z zakresu lektur obowiązkowych, a inne utwory uzupełniające mogą być wykorzystane fakultatywnie w formach retorycznych w wypracowaniu.

Nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych nie znają najnowszych pozycji literackich z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży. Weryfikacja: CZĘŚCIOWO POTWIERDZONA. Choć nauczyciele znają popularne pozycje, które weszły do kanonu lub są promowane w podręcznikach (np. seria *Magiczne drzewo*, seria *Felix, Net i Nika*), rzadko sięgają po utwory spoza tego kręgu i nie poszukują samodzielnie inspiracji czytelniczych. Poloniści częściej podążają za trendami uczniowskimi niż sami proponują nowe, wartościowe teksty, a ich znajomość ogranicza się głównie do polskich autorów obecnych w *Podstawie programowej*.

Nauczyciele mają małą wiedzę na temat tego, jakie tematy i motywy literackie interesują dzieci i młodzież. Weryfikacja: ZWERYFIKOWANA NEGATYWNIE. Wyniki ankiet wskazują, że nauczyciele trafnie identyfikują obszary zainteresowań uczniów. Wiedzą, że dzieci i młodzież są żywo zainteresowane tematami relacji rówieśniczych, budowania tożsamości, a także wyglądu zewnętrznego czy nowoczesnych technologii. Rozbieżność nie wynika z niewiedzy nauczycieli, lecz z faktu, że tematy interesujące uczniów (np. wygląd, uzależnienia) nie są dostatecznie reprezentowane w omawianych lekturach. Nauczyciele języka polskiego dostrzegają i są świadomi tej luki tematycznej, co wskazuje na rozdźwięk pomiędzy potrzebami oraz zainteresowaniami młodych czytelników a szkolnym doborem tekstów literackich. Poza weryfikacją hipotez badawczych uzyskane wyniki pozwalają również udzielić odpowiedzi na trzy pytania badawcze postawione we wstępie pracy: w jaki sposób literatura

dla niedorosłego czytelnika przedstawia współczesne problemy dzieci i młodzieży, jakie pozycje z literatury po 2010 roku wybierają dzieci i młodzież oraz jakie utwory z tego okresu wybierają i czytają nauczyciele języka polskiego pracujący w szkołach podstawowych.

Analiza tematyki lektur szkolnych, zarówno obowiązkowych, jak i uzupełniających, ujętych *w Podstawie programowej* z 2017 roku (wraz z nowelizacjami do czerwca 2024 r.), wskazuje na wyraźną dominację wątków historycznych oraz zagadnień związanych z tożsamością, przy jednoczesnym marginalizowaniu problemów wynikających z dynamicznych przemian współczesności. Szczególnie wyraźny jest nacisk na edukację historyczną i narodową, co znajduje odzwierciedlenie w lekturach obowiązkowych dla uczniów klas siódmych i ósmych, które najczęściej podejmują tematy związane z przeszłością, jej znaczeniem oraz rolą jednostki w historii. W młodszych klasach, w szczególności od czwartej do szóstej, dominują natomiast zagadnienia dotyczące kształtowania własnej tożsamości oraz relacji interpersonalnych, zarówno z rówieśnikami, jak i dorosłymi, przy czym w lekturach uzupełniających częstym motywem jest przedstawienie „Innego" i doświadczenia obcości, co znajduje wyraz w powieściach takich jak, *Cudowny chłopak* czy *Tajemniczy ogród*. W starszych klasach coraz częściej pojawiają się natomiast problemy społeczne i emocjonalne, w tym agresja w rodzinie, rezyliencja oraz kształtowanie poczucia własnej wartości, a w lekturach uzupełniających dla tego etapu edukacyjnego nauczyciele dostrzegają także wątki związane z chorobą, śmiercią oraz pytaniami o sens życia, jak ma to miejsce w przypadku *Oskara i pani Róży*. Jednocześnie analiza wykazuje istotne luki tematyczne(kryzysów współczesności) w zakresie zagadnień istotnych dla uczniów, którzy funkcjonują w środowisku cyfrowym; problemy związane z cyberprzemocą, uzależnieniami, nowoczesnymi technologiami, neuroróżnorodnością czy kryzysem klimatycznym są poruszane marginalnie lub wcale, zarówno w kanonie obowiązkowym, jak i uzupełniającym, co ujawnia wyraźny dysonans między treściami szkolnymi a rzeczywistymi zainteresowaniami i doświadczeniami młodych odbiorców.

Literatura przeznaczona dla niedorosłego czytelnika może pełnić w tym kontekście funkcję narzędzia umożliwiającego oswajanie trudnej rzeczywistości oraz wspierającego budowanie tożsamości w niestabilnym świecie, przy czym szczególne znaczenie mają utwory fantasy i powieści obyczajowe, które umożliwiają młodym odbiorcom identyfikację z bohaterami i przeżywanie emocji oraz problemów społecznych w bezpiecznej przestrzeni fikcji. Współczesne teksty literackie podejmują trudne tematy egzystencjalne i społeczne, w tym chorobę, śmierć, niepełnosprawność, wykluczenie czy traumę wojenną widzianą oczami dziecka, co znajduje odzwierciedlenie w takich utworach jak *Cudowny chłopak*, *Oskar i pani*

Róża, *Arka czasu* czy *Złodziejka książek*. Literatura ta kładzie także nacisk na problemy dojrzewania, poszukiwania własnej tożsamości oraz relacje rówieśnicze, zgodnie z potrzebami rozwojowymi uczniów. Pomimo poruszania istotnych zagadnień psychologicznych, rzadko odzwierciedla cyfrową rzeczywistość młodzieży (w tym media społecznościowe czy zjawisko hejtu w sieci) przez co uczniowie nie znajdują w niej pełnego odbicia codziennych doświadczeń związanych z technologią.

Analiza wyborów czytelniczych dzieci i młodzieży wskazuje na wyraźną dominację literatury, silnie powiązanej z trendami z mediów społecznościowych, a także na zainteresowanie cyklami wydawniczymi, w szczególności z gatunku fantasy, czego przykładem jest popularność serii *Wojownicy* Erin Hunter. Szczególne miejsce wśród najnowszych preferencji czytelniczych zajmuje seria *Rodzina Monet* Weroniki Marczak, zaliczana do nurtu *young adult* i czytana masowo także przez młodszych odbiorców, mimo sugerowanego wieku 16+. Uczniowie chętnie sięgają również po formy wizualne, takie jak komiksy, mangi oraz powieści graficzne, np. *Heartstopper* Alice Oseman, oraz po inne tytuły z nurtu *young adult*, jak książki Marty Łabęckiej czy Kelsey Hartwell, przy czym zainteresowanie współczesną literaturą polską pozostaje relatywnie niewielkie. Kontrastuje to z wyborami nauczycieli, którzy starają się nadążać za czytelniczymi trendami uczniów i jednocześnie znają popularne teksty oraz serie wydane przed 2010 rokiem.

Nauczyciele języka polskiego w szkołach podstawowych wykazują natomiast zachowawczość w doborze lektur, ograniczając się zazwyczaj do pozycji ujętych *w Podstawie programowej* lub promowanych przez wydawnictwa edukacyjne. Wybory pedagogów obejmują głównie współczesną literaturę polską z kanonu, w tym twórczość Marcina Szczygielskiego (*Za niebieskimi drzwiami*, *Czarny młyn*, *Arka czasu*), Marcina Kozioła (*Skrzynia Władcy Piorunów*), Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel (*Stan splątania*) oraz Andrzeja Maleszki (*Magiczne drzewo*, seria kontynuowana po 2010 r.). Nauczyciele śledzą także popularne wśród uczniów tytuły, takie jak seria *Rodzina Monet*, jednak rzadziej wprowadzają je do zajęć, a w zakresie literatury zagranicznej wybierają przede wszystkim pozycje uznane lub szeroko obecne w edukacji, np. *Cudowny chłopak* Raquel J. Palacio, *Igrzyska śmierci* Suzanne Collins czy *Złodziejka książek* Markusa Zusaka. Wybory polonistów charakteryzuje ograniczona samodzielność i pragmatyzm, determinowany dostępnością książek w bibliotece szkolnej oraz istnieniem gotowych materiałów dydaktycznych, co kontrastuje z aktywnością czytelniczą uczniów i ich preferencjami wobec literatury popularnej, wizualnej i zagranicznej.

ROZDZIAŁ VI „KRYZYSOWE" CZYTANIE LITERATURY W SZKOLE PODSTAWOWEJ. PROPOZYCJE LEKTUROWE I METODYCZNE

Ostatnia część pracy ma na celu transfer teorii z dwóch pierwszych rozdziałów oraz wyników badań na nauczycielską praktykę i propozycje metodyczne przydatne w codziennej pracy. Z własnej nauczycielskiej perspektywy oraz wieloletniego doświadczenia mogę stwierdzić, że nie ma nic gorszego niż brak materiałów oraz rozwiązań metodycznych, które można wykorzystać w trakcie lekcji. Przedstawione dalej refleksje mogą być punktem wyjścia do własnych poszukiwań lekturowych, ale jednocześnie nie mają charakteru „rewolucyjnego" czy też odrzucającego dotychczasową tradycję i sposoby czytania szkolnych lektur, co czasem prowadzi do pewnego rodzaju konfliktów. Iwona Morawska używa terminu „wojny lekturowe". Pisze ona:

> Póki co spory o książki omawiane w szkole trwają, co z jednej strony można oceniać pozytywnie, jako przejaw autentycznego zatroskania o dobrą jakość edukacji lekturowej, o jej rzeczywistą odnowę, z drugiej strony – retoryka wojenna nadmiar złych emocji, jałowość tego sporu połączona często z lekceważeniem/tłumieniem konstruktywnych refleksji na ten temat, przyczynia się do utrwalania stereotypowego myślenia o lekturach szkolnych jako narzędziach opresji, przymusu, uniformizacji itp. […] lektury szkolne mogą okazać się ważnym dla dorastającego człowieka doświadczeniem formacyjnym, poznawczym, kulturowym; mogą zapisać się w pamięci na długo i realnie oddziaływać/towarzyszyć na ścieżkach życia.
> Omawianie lektur w szkole to tradycja, która mimo zmian zachodzących w świecie i stale odnawiane wokół niej spory (a może właśnie dlatego), zasługuje na wartościowe wzbogacanie, odnowę.[484]

Ciągłe spory wokół kanonu literackiego nie przynoszą w dłuższej perspektywie żadnych konstruktywnych korzyści szkolnej edukacji literackiej, przede wszystkim zaś uczniom, którzy są ich głównymi odbiorcami. Rola tekstów literackich, pomimo zmian w otaczającej rzeczywistości, w szkole jest niezmienna od lat – formowanie tożsamości młodych ludzi, a także wzmacnianie kompetencji przydatnych w dorosłym życiu. Dlatego też, żeby przygotować uczniów do nieznanej im przyszłości, należy stale wzbogacać i „odświeżać" spojrzenie na utwory literackie i poszukiwać „kluczy" do nowych interpretacji.

Celem rozdziału jest pokazanie, w jaki sposób można konstruować listy lekturowe dla uczniów, uwzględniając wybrane „kryzysy współczesności", a także zaproponowanie kilku lektur uzupełniających dla klas IV-VIII uwzględniających wspomniane kryterium tematologiczne.

---

[484] I. Morawska, *Jak znajdować klucze do lektur szkolnych? Refleksje inspirowane nową „Podstawą programową" (i nie tylko)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2018, t. 9, s. 125.

6.1 Lista lektur jako narzędzie dydaktyczne

Proces konstruowania listy lektur na dany rok szkolny stanowi złożone i wymagające wyzwanie dydaktyczne, w którym nauczyciel języka polskiego musi pogodzić formalne wymogi *Podstawy programowej* z dynamicznie zmieniającymi się potrzebami, możliwościami percepcyjnymi oraz doświadczeniem kulturowym współczesnych uczniów. Stworzenie takiej listy nie może być zredukowane do mechanicznego odtwarzania ministerialnych zestawień, lecz powinno przyjmować postać przemyślanej strategii pedagogicznej uwzględniającej kryteria aksjologiczne, psychologiczne i socjokulturowe, a także najnowsze ustalenia badań nad czytelnictwem młodzieży oraz edukacją kulturową.

Punktem wyjścia dla planowania dydaktycznego pozostają zapisy podstawy programowej, których charakter na przestrzeni ostatnich dekad ulegał wielu zmianom w zakresie autonomii przyznawanej nauczycielowi. O ile reformy z lat dziewięćdziesiątych XX wieku oraz z 1999 roku gwarantowały znaczną swobodę w doborze tekstów, ograniczając się do ram gatunkowych lub problemowych, o tyle regulacje wprowadzone w 2017 roku przywróciły sztywny podział na lektury obowiązkowe i uzupełniające, precyzując konkretne tytuły, które muszą zostać omówione. Współczesny polonista, konstruując rozkład materiału, jest zatem zobligowany do uwzględnienia w pierwszej kolejności korpusu tekstów obowiązkowych mających na celu wprowadzenie ucznia w tradycję i kulturę narodową i europejską oraz budowanie wspólnego kodu kulturowego. Natomiast przestrzeń do własnych decyzji pozostaje głównie w obszarze lektur uzupełniających oraz tekstów kultury dobieranych kontekstowo. Warto dodać, że współczesne interpretacje prawa oświatowego dopuszczają pracę na fragmentach dzieł obszernych, co bywa uzasadniane zarówno względami organizacyjnymi, jak i potrzebą pogłębionej analizy w warunkach ograniczonego czasu dydaktycznego.

W procesie doboru tekstów, zwłaszcza tych należących do grupy lektur uzupełniających, kluczowe jest zastosowanie wielu kryteriów oceny ich przydatności dydaktycznej. Dorota Michułka przywołuje koncepcję Carla Hugo Björnssona, wyróżniającego trzy parametry oceny książki dla młodego odbiorcy: *läsbarhet*, czyli językową przystępność tekstu, *lästihet*, odnoszącą się do właściwości edytorskich wpływających na motywację do lektury, oraz *läsvarde*, rozumianą jako wartość treściową i etyczną utworu.[485] W praktyce oznacza to konieczność uwzględnienia kompetencji językowych i kulturowych uczniów, aby

[485] Por. D. Michułka, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*, Wrocław 2013, s. 19-20.

uniknąć sytuacji, w której archaiczna składnia, leksyka lub złożona struktura narracyjna prowadzą do całkowitego odrzucenia tekstu na rzecz jego uproszczonych opracowań. Równie istotne pozostaje kryterium aksjologiczne, zgodnie z którym dobór lektur powinien służyć nie tylko kształceniu literackiemu, lecz także formowaniu tożsamości, wrażliwości moralnej i empatii. W tym kontekście literatura bywa ujmowana jako forma „ćwiczenia etycznego", umożliwiająca symulowanie doświadczeń i konfrontację z Innym, co znajduje potwierdzenie w badaniach nad wpływem czytania literatury pięknej na rozwój teorii umysłu i kompetencji społecznych.[486] Warto zatem wybierać teksty, które stawiają istotne pytania egzystencjalne i etyczne, podejmując tematy trudne, takie jak: choroba, śmierć, wykluczenie czy kryzys tożsamości. Jednocześnie istotne jest, aby utwory literackie były dostosowane do wrażliwości i etapu rozwoju odbiorcy, unikając zarówno banalizacji, jak i uproszczonego moralizatorstwa. Stąd też akcentuje się konieczność uwzględniania kryterium percepcyjnego i afektywnego, określanego niekiedy mianem „Stimmung"[487], czyli nastrojowości tekstu odpowiadającej wrażliwości młodych czytelników. Oznacza to potrzebę włączania do list lektur literatury najnowszej, w tym utworów z kręgu *young adult*, które poruszają aktualne problemy tożsamościowe, społeczne i emocjonalne, stanowiąc jednocześnie pomost do literatury wysokiej i umożliwiając aktualizację sensów dzieł kanonicznych. Tego rodzaju dobór sprzyja budowaniu ciągłości doświadczenia lekturowego i zapobiega postrzeganiu literatury szkolnej jako anachronicznej oraz oderwanej od rzeczywistości uczniów.

Efektywne konstruowanie listy lektur wymaga odejścia od arbitralnych decyzji na rzecz strategii diagnostycznych i partycypacyjnych. Proces ten powinien być poprzedzony rozpoznaniem potrzeb, zainteresowań i barier czytelniczych uczniów, na przykład poprzez ankiety, rozmowy lub obserwację ich aktywności kulturowej. Pozwala to na indywidualizację doboru tekstów i budowanie motywacji wewnętrznej, która stanowi jeden z kluczowych czynników skutecznego rozwoju kompetencji czytelniczych. Równocześnie zaleca się włączanie uczniów w proces decyzyjny, choćby poprzez głosowanie na wybrane tytuły, tworzenie rankingów czy wspólne ustalanie list lektur uzupełniających, co zwiększa poczucie sprawczości i odpowiedzialności za własny proces uczenia się.[488]

Istotnym elementem nowoczesnej strategii doboru lektur w szkole podstawowej jest również odejście od chronologicznego modelu nauczania historii literatury na rzecz układów

[486] Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016, s.179-180.
[487] Zob. M. Michalski, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań* „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 38.
[488] Por. A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu*…, dz. cyt., s. 59-60.

problemowo-tematycznych, w których zestawia się dzieła dawne i współczesne w dialogu międzytekstowym. Taki sposób organizacji materiału pozwala na aktualizację sensów klasyki, ukazanie jej uniwersalnego przesłania oraz powiązanie z doświadczeniem współczesnego odbiorcy, co sprzyja głębszemu rozumieniu zarówno tekstów kanonicznych, jak i nowych form literackich. Coraz większe znaczenie zyskuje także postulat indywidualizacji i różnicowania lektur, inspirowany doświadczeniami dydaktycznymi krajów anglosaskich i skandynawskich. Zamiast modelu „jedna książka dla wszystkich w tym samym czasie" proponuje się strategie polegające na oferowaniu uczniom wyboru spośród kilku utworów o zbliżonej tematyce lub problematyce, co umożliwia pracę w grupach zainteresowań oraz wymianę doświadczeń na forum klasy. Tego rodzaju podejście sprzyja uwzględnieniu zróżnicowanych kompetencji, stylów uczenia się i preferencji czytelniczych, a także pozwala na skuteczniejsze dotarcie do uczniów mniej zainteresowanych tradycyjną beletrystyką, na przykład poprzez włączenie literatury faktu, reportażu czy dziennika.[489] Należy także uwzględnić inne formy kultury, w tym film, komiks, gry narracyjne, teksty cyfrowe oraz formy multimodalne, które stanowią naturalne środowisko funkcjonowania współczesnej młodzieży.[490] Włączenie tych form do edukacji polonistycznej nie oznacza rezygnacji z literatury wysokoartystycznej, lecz tworzy pomost między tradycją a nowoczesnością, umożliwiając rozwijanie kompetencji interpretacyjnych w odniesieniu do różnych kodów semiotycznych.

Wymienione powyżej aspekty są bardzo ważne z perspektywy estetycznej i aksjologicznej, jednak nie można także zapominać o aspekcie pragmatyczno-logistycznym, który bardzo mocno został wykazany w badaniach ankietowych. Nauczyciele wskazywali, że dobór lektur uzupełniających jest mocno uzależniony od dostępności tekstów źródłowych w bibliotece szkolnej, a nie każdy rodzic (z różnych względów) chce kupować nowe książki. Jest to dość duże utrudnienie, ponieważ teksty mogą być niedostępne w odpowiedniej liczbie lub po prostu będzie brakować na półkach współczesnych tytułów, które warto omawiać na lekcjach. Należy także uwzględnić plany i rozkłady materiałów innych nauczycieli uczących w szkole, bo być może też chcą omawiać te same utwory, przez co czas na wypożyczenie książki i czas na obcowanie z tekstem literackim jest ograniczony.

---

[489] Zob. K. Biedrzycki, *Literatura w fińskiej podstawie programowej* [w:] *Lektury w ręku nauczyciela,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 151-162; W. Bobiński, *Być blisko tekstu i słuchać siebie. O niektórych sposobach kształcenia literackiego w Europie i USA* [w:] *Lektury w ręku nauczyciela,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2019, s. 163-176.

[490] Zob. W. Bobiński, *Alfabetyzacja medialna – edukacyjna konieczność naszych czasów i szansa twórczego kształcenia w języku ojczystym* [w:] *Twórcze praktyki polonistyczne,* red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2015, s. 121-123.

Konstruowanie listy lektur na dany rok szkolny powinno być procesem refleksyjnym, który daje uczniom realną szansę współudziału, a zarazem takim, w którym nauczyciel, działając w ramach obowiązującej podstawy programowej, dąży do jak najszerszego uwzględnienia podmiotowości ucznia oraz jego potrzeb rozwojowych. Lista ta nie powinna być traktowana jako zbiór obowiązków do „odhaczenia", lecz jako zaproszenie do intelektualnej i emocjonalnej przygody, w której klasyka współistnieje z literaturą współczesną, a lektura staje się nie tyle celem samym w sobie, ile środkiem wspierającym rozwój poznawczy, aksjologiczny i społeczny młodego człowieka.

Przedstawione poniżej autorskie listy lektur, stworzone na podstawie własnych doświadczeń pedagogicznych, obejmują wszystkie poziomy klas w szkole podstawowej i zostały opracowane z uwzględnieniem tematów oraz motywów wpisujących się w klucz „kryzysów współczesności", które nie są jedynymi wartościami czy tematami możliwymi do omówienia w trakcie pracy z danym tekstem. Kolejność omawianych utworów odpowiada układowi rozkładu materiału dla poszczególnych klas. Zestawienia nie uwzględniają krótkich form czytanych na lekcjach, takich jak baśnie, mity, legendy czy utwory poetyckie omawiane pomiędzy cyklami lekturowymi oraz zajęciami językowymi. Ze względu na specyfikę pracy w szkołach niepublicznych, w których rodzice często finansują zakup dodatkowych książek, kryterium pragmatyczno-logistyczne nie zostało wzięte pod uwagę. Lista dla każdej z klas IV-VI będzie opatrzona odrębnym komentarzem metodycznym, natomiast lektury VII-VIII ze względu na inną specyfikę pracy omawiania będą opisane wspólnie. Odmienność konstrukcji listy lektur klas starszych wynika z tego, że uczniowie przygotowują się do egzaminu ósmoklasisty, na którym wymagane są konkretne utwory literackie. Żeby zdążyć z całym materiałem, należy inaczej rozplanować w czasie omawianie lektur obowiązkowych, tak, by była możliwość ich pełnego zrozumienia pod kątem fabularnym oraz problemowym. W poszczególnych klasach nie zostały także zaproponowane inne teksty kultury (np. filmowe), gdyż ich wybór jest uzależniony od potrzeb, poziomu psychorozwojowego uczniów oraz możliwości czasowych; przydatne tytuły będą zamieszczone zbiorczo na samym końcu tabeli.

Tabela poniżej została podzielona na cztery kolumny: autor, tytuł, rok wydania utworu literackiego; tematy literackie; wybrane treści kształcenia z *Podstawy programowej* z 2024 roku; przykładowe metody i formy pracy. Należy zaznaczyć, że problematyka związana z „kryzysami współczesności" może być omawiana na przykładzie współczesnych, jak i starszych lektur obowiązkowych oraz uzupełniających – w zależności od potrzeb uczniów oraz pomysłu nauczyciela na opracowanie danego cyklu lekcji. W tabeli umieszczono także

wybrane treści kształcenia oraz metody pracy, pamiętając przy tym, że przy każdym utworzone będzie omówiona jego problematyka oraz wartości.

Autor, tytuł, rok wydania	**Tematy literackie „Kryzysy współczesności”**	**Wybrane treści kształcenia**	**Przykładowe metody i formy pracy**
KLASA IV			
Katarzyna Ryrych, *Lato na Rodos*, 2022	Neuroróżnorodność; Obcość/Inność; agresja rówieśnicza; relacje z rówieśnikami i dorosłymi.	Pocztówka, redagowanie opowiadania, opis świata przedstawionego; konstrukcja powieści (fabuła, akcja, postacie).	Dyskusja nt. tolerancji i akceptacji; stworzenie kodeksu życzliwości.
Anna Czerwińska-Rydel, *W poszukiwaniu światła*, 2017	Historia i przeszłość; samoocena	Redagowanie notatki i listu prywatnego; notatka encyklopedyczna;	Praca z biografią Marii Skłodowskiej-Curie;
Clive S. Lewis, *Opowieści z Narni: Lew, czarownica i stara szafa*, 1950 (lektura obowiązkowa)	Budowanie tożsamości; relacje z rówieśnikami i w rodzinie.	Świat fantastyczny; Baśń jako gatunek literacki; problematyka relacji w rodzinie;	Omówienie symboliki postaci; Stworzenie wzorca rycerza, króla, królowej, księżniczki.
Janusz Christa, *Kajko i Kokosz. Szkoła latania*, 1986 (lektura obowiązkowa)	Historia, przeszłość.	Komiks jako gatunek literacki; porównanie świata rzeczywistego z fantastycznym.	Przekład intersemiotyczny (zadania do animacji na podstawie komiksu); stworzenie autorskiego komisku

John Boyne, *Lekkie życie Barbaby'ego Brocketa*, 2013	Agresja rówieśnicza i w rodzinie; relacje w rodzinie; obcość/inność; Wielo- i międzykulturowość.	Autocharakterystyka; redagowanie ogłoszenia.	Praca z mapą świata (zaznaczanie trasy Barnaby'ego); stworzenie katalogu postaci; stworzenie ogłoszenia o zaginięciu bohatera
Wybrana samodzielnie powieść z motywami baśniowymi /fantastycznymi	Budowanie tożsamości.	Redagowanie recenzji i reklamy książki.	Stworzenie reklamy książki; dokładne omówienie budowy książki; napisanie recenzji.
Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa*, 1946 (lektura obowiązkowa)	Budowanie tożsamości; relacje z rówieśnikami i w rodzinie.	Opis świata fantastycznego; opis wyglądu postaci.	Praca projektowa: wykonanie lapbooka[491].
Astrid Lindgren, *Ronja, córka zbójnika*, 1981, wyd. pol. 1985.	Budowanie tożsamości; relacje z rówieśnikami i w rodzinie.	Charakterystyka bohatera; zasady komunikacji między ludźmi; instrukcja.	Praca projektowa: gra planszowa;

KOMENTARZ METODYCZNY

Główną osią tematyczną omawianego zestawu lektur jest proces kształtowania tożsamości młodego człowieka, jak i zaprezentowanie problematyki budowania relacji z rodziną i rówieśnikami. Wymienione teksty stwarzają nauczycielowi możliwość inicjowania działań wokół refleksji nad dorastaniem, poszukiwaniem własnego „ja" oraz poszukiwaniem miejsca jednostki w świecie. W obowiązkowej literaturze, takiej jak *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa, *Akademia Pana Kleksa* Jana Brzechwy czy *Ronja, córka zbójnika* Astrid Lindgren, wskazane problemy i tematy są realizowane za pośrednictwem konwencji baśniowej i fantastycznej, która umożliwia przedstawienie doświadczeń rozwojowych w

[491] Specjalnie przygotowane teczki tematyczne zawierające elementy tekstu, a także rysunki, trójwymiarowe modele, zabawki, gry czy zagadki.

bezpiecznej, metaforycznej przestrzeni świata fantastycznego. Uzupełnieniem wyborów nauczyciela jest propozycja pracy z wybraną samodzielnie przez ucznia powieścią o motywach baśniowych lub fantastycznych, co sprzyja indywidualizacji procesu dydaktycznego i wzmacnia podmiotowość ucznia. Przy tej okazji uczniowie uczą się też budować dłuższą wypowiedź o charakterze argumentacyjnym (recenzja) oraz streszczać tekst. Dla przeciwwagi zaproponowano dwa tytuły w konwencji realistycznej. Pierwszy z nich o charakterze biograficznym – *W poszukiwaniu światła* Anny Czerwińskiej-Rydel, łączy narrację historyczną z refleksją nad samooceną i rozwojem osobowym, pozwalając ukazać proces kształtowania tożsamości na przykładzie biografii Marii Skłodowskiej-Curie[492], ukazując silną postać kobiecą.

Drugim istotnym obszarem tematycznym jest problematyka wykluczenia i inności, co umożliwia realizację celów wychowawczych i profilaktycznych, a takżomówienie wartości tj. Inność i Obcość. Szczególne znaczenie ma wprowadzenie wątku neuroróżnorodności oraz doświadczenia obcości w powieści *Lato na Rodos* Katarzyny Ryrych, która wprost podejmuje zagadnienia związane z odmiennością, funkcjonowaniem społecznym oraz potrzebą akceptacji, ponieważ główni bohaterowie Porszak (cierpi na autyzm) i Turet (zmaga się z zespołem Touretta). Wspomniane wątki rozwija także *Lekkie życie Barnaby'ego Brocketa* Johna Boyne'a, ukazując mechanizmy agresji rówieśniczej i rodzinnej, wykluczenia oraz złożone relacje w kontekście wielokulturowym.

Ważną częścią analizowanego zestawu lektur jest również problematyka relacji rodzinnych i rówieśniczych, rozumianych jako podstawowe przestrzenie socjalizacji i rozwoju emocjonalnego. Większość omawianych utworów, w tym *Ronja, córka zbójnika* oraz *Akademia Pana Kleksa*, pozwala na refleksję nad dynamiką relacji z rówieśnikami oraz funkcjonowaniem w grupie. Podobnie *Lato na Rodos* i *Opowieści z Narnii* stwarzają możliwość poruszenia wątków wspólnotowych, współpracy i konfliktu, a także sposobów budowania więzi, przede wszystkim rodzinnych.

W trakcie pracy z lekturami w klasie IV w dużej mierze stosowane są metody projektowe i twórcze (wykonywanie plakatów, gier planszowych), które przede wszystkim mają zachęcać do samodzielnej pracy z tekstem, pobudzać kreatywność i wyobraźnię, a także pokazywać, że czytanie książek może być świetną zabawą, także w czasie lekcji. Wszystkie

[492] Poznawanie literackich biografii postaci (historycznych) nie jest nowym zjawiskiem w twórczości dla młodego czytelnika. Można już je zauważyć w XIX wieku jako element procesu wychowywania oraz kształtowania postaw dziecięcego odbiorcy. Zob. J. Zajkowska, *Chopinowskie narracje z „dziecięcego pokoju". Mistrz w czasopismach i publikacjach dla najmłodszych w XIX wieku – rekonesans*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka" 2021, nr 41, s. 151–174.

prace są także prezentowane na forum klasowym, aby uczniowie mogli ćwiczyć wystąpienia publiczne. Jak widać, nie stosuje się tu form sprawdzających znajomość treści czy sprawdzianów po lekturze, aby dzieci nie kojarzyły czytania z przykrym obowiązkiem, z którego będą w jakikolwiek sposób „rozliczane". Treści kształcenia z zakresu edukacji literackiej są powiązane głównie z zagadnieniami z zakresu tworzenia wypowiedzi w różnych formach gatunkowych (opowiadanie, list, ogłoszenie, opis).			
KLASA V			
Michel Ende, *Momo*, 1973	Budowanie tożsamości; odporność psychiczna (rezyliencja); relacje z dorosłymi.	Charakterystyka postaci (Momo); opis postaci;	Praca z artykułami prasowymi nt. zarządzania sobą w czasie; opis świata dorosłych i dzieci.
Christophe Galfard, Lucy Hawking i Stephen Hawking, *George i tajny klucz do wszechświata* lub *Jerzy i tajny klucz do wszechświata*, 2018	Relacje w rodzinie i z rówieśnikami; Obcość/Inność; wykorzystanie nowoczesnych technologii.	Gatunek science-fiction; praca z tekstami popularnonaukowymi.	Projekt lekturowy nt. wykorzystania nowoczesnych technologii: stworzenie wynalazku ułatwiającego codzienne życie.
Joanna Olech, *Dynastia Miziołków*, 1994	Relacje w rodzinie, relacje z rówieśnikami.	Dziennik i pamiętnik; Omówienie humoru, komizmu występującego w książce.	Porównanie szkoły w latach 90. i współczesnych.
Ferenc Molnar, *Chłopcy z Placu Broni*, 1906 – lektura obowiązkowa	Historia, przeszłość; budowanie tożsamości; relacje z rówieśnikami.	Charakterystyka postaci; powieść przygodowa, obyczajowa.	Praca projektowa: stworzenie własnej grupy wraz z kodeksem i zasadami

Do wyboru: Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*, 1908 lub Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera*, 1876	Budowanie tożsamości; relacje z dorosłymi i rówieśnikami; wygląd zewnętrzny.	Charakterystyka postaci; opis świata przedstawionego; argumentowanie; wprowadzenie pojęć ekranizacji i adaptacji filmowej.	Projekt indywidualny: leporello[493] na temat lektury.
Wybrana powieść realistyczna, obyczajowa, rozgrywająca się w świecie rzeczywistym, np. Seweryna Szmaglewska, *Czarne Stopy*; Eleanor Porter, *Pollyanna,* Katherine Marsh, *Chłopiec znikąd* lub inne propozycje uczniów.	W zależności od wybranej powieści. W tym zadaniu uczniowie wybierają powieść samodzielnie lub z listy zaproponowanej przez nauczyciela (stworzonej na podstawie Alternatywnej Listy Lektur, Złotej Listy Książek, propozycji z *Podstawy*).	Tworzenie tekstu o charakterze perswazyjnym.	Recenzja książki, gazetka szkolna nt. wybranych utworów.
Katarzyna Rygiel, *Strażnik klejnotu*, 2021	Neuroróżnorodność; historia, przeszłość; problemy z uczeniem się, relacje z rówieśnikami.	Charakterystyka głównych bohaterów; omówienie świata przedstawionego w kontekście baśni i legend.	Stworzenie przewodnika po Warszawie z XVII wieku;

[493] Leporello to rodzaj książeczki, albumu lub broszury składanej w harmonijkę. Arkusz papieru jest naprzemiennie łamany, tworząc poręczną formę, idealną do prezentacji zdjęć, rysunków czy kreatywnych projektów edukacyjnych.

KOMENTARZ METODYCZNY

Głównym obszarem tematycznym zapisanej listy lektur jest budowanie tożsamości, wzmacnianie odporności psychicznej uczniów oraz refleksja nad kwestiami relacyjnymi w różnych obszarach życia. Powieść *Momo* Michaela Endego stanowi punkt wyjścia do refleksji nad kategorią czasu oraz zarządzania sobą w nim, kreatywnością i relacjami z dorosłymi. Służy także jako pretekst do doskonalenia umiejętności pisania charakterystyki postaci. Z kolei lektura *Chłopcy z Placu Broni* Ferenca Molnára, będąca utworem obowiązkowym, umożliwia ukazanie procesu formowania tożsamości w kontekście grupy rówieśniczej, lojalności i odpowiedzialności, a także wprowadza w problematykę historii i przeszłości. Zaproponowana praca projektowa nad stworzeniem własnej grupy z kodeksem zasad sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych oraz ułatwia odniesienie się tego doświadczenia do treści powieści.

Dynastia Miziołków Joanny Olech pozwala na analizę życia codziennego rodziny oraz relacji szkolnych, a także na porównanie realiów edukacyjnych lat 90. XX wieku ze współczesnością. Praca z formami dziennika i pamiętnika sprzyja rozwijaniu kompetencji narracyjnych. Podobnie *George i tajny klucz do wszechświata* Lucy i Stephena Hawkingów oraz Christophe'a Galfarda umożliwia omówienie relacji międzyludzkich w kontekście doświadczenia inności, a jednocześnie wprowadza elementy edukacji medialnej i technologicznej poprzez pracę z tekstami popularnonaukowymi oraz realizację projektu związanego ze stworzeniem własnego wynalazku. Dzięki tej powieści można także wprowadzić treści kształcenia dotyczące science-fiction jako konwencji gatunkowej oraz pokazanie, jak książka dla dzieci może jednocześnie wzbogacać wiedzę o świecie.

Istotnym elementem listy lektur jest także otwarcie na literaturę podejmującą problematykę neuroróżnorodności, dzięki omówieniu powieści *Strażnik klejnotu* Katarzyny Rygiel.[494] Relacja dwojga bohaterów tej historii pozwala poruszyć zagadnienie związane z odmiennymi sposobami funkcjonowania poznawczego oraz doświadczeniem wykluczenia w szkole i codziennym życiu, co sprzyja kształtowaniu postaw empatii i akceptacji. Jednocześnie osadzenie akcji w realiach historycznych pozwala na integrację treści literackich z edukacją regionalną i historyczną, czego wyrazem jest propozycja stworzenia przewodnika po Warszawie XVII wieku.

Nieco wbrew założeniom pracy, aby wykorzystywać najnowszą literaturę na lekcjach języka polskiego, na liście znajdują się dwie klasyczne powieści: *Ania z Zielonego Wzgórza*

[494] Powieść będzie dokładniej omówiona w dalszej części rozdziału.

Lucy Maud Montgomery i *Przygody Tomka Sawyera* Marka Twaina. Wybranie tych tekstów ma na celu: zapoznanie uczniów z arcydziełami literatury dziecięcej; ukazanie kanonicznych bohaterów, którzy stanowią jednocześnie archetypy postaci dziecięcych obecnych w literaturze oraz w filmach adresowanych do młodego odbiorcy. Podobnie jak było to w klasie czwartej, uczniowie wybierają samodzielnie powieść realistyczną lub obyczajową. Dzięki połączeniu klasyki z literaturą współczesną oraz zastosowaniu metod aktywizujących i projektowych, nauczyciel ma możliwość prowadzenia zajęć odpowiadających potrzebom współczesnych uczniów oraz wyzwaniom edukacyjnym XXI wieku. Podobnie jak w klasie IV praca lekturami miała charakter twórczy i inspiracyjny, a także służyła często jako kontekst to wprowadzania szczegółowych zagadnień językowych.			
KLASA VI			
Monika Kowaleczko-Szumowska, *Fajna ferajna*, 2015	Historia, przeszłość (nowy patriotyzm, radosny patriotyzm); budowanie tożsamości.	Przemówienie/wystąpienie na temat współczesnego patriotyzmu; charakterystyka bohaterów.	Praca z materiałami nieliterackimi i audiowizualnymi na temat historii powstania warszawskiego; napisanie charakterystyki małego powstańca.
Francesco D'adamo, *Iqbal*, 2001	Budowanie tożsamości; odporność psychiczna; kryzys środowiska naturalnego; między- i wielokulturowość.	Streszczenie tekstu nieliterackiego nt. pracy dzieci; powieść oparta na faktach; opis przeżyć wewnętrznych.	Projekt grupowy: stworzenie fundacji/stowarzyszenia, które ma zmienić świat,
John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem*, 1937 – lektura obowiązkowa	Budowanie tożsamości; obcość / inność	Charakterystyka bohatera; opis przestrzeni; wprowadzenie tekstu argumentacyjnego; powieść fantasy.	Praca projektowa: przewodnik po Śródziemiu.

Dorota Terakowska, *Córka czarownic*, 1991	Budowanie tożsamości; odporność psychiczna; kryzys środowiska naturalnego, między- i wielokulturowość, relacje z dorosłymi.	Powieść fantasy; charakterystyka bohaterki	Wprowadzenie pojęcia utopii i dystopii; praca indywidualna lub projekt: stworzenie własnej utopii lub dystopii.
Marcin Szczygielski, *Arka czasu*, 2013	Budowanie tożsamości; historia, przeszłość; między- i wielokulturowość; relacje z dorosłymi.	Opowiadanie twórcze: Moja podróż w czasie – zmiana jednego z wydarzeń w dziejach ludzkości.	Praca z materiałami nieliterackimi i audiowizualnymi na temat historii powstania w getcie warszawskim;
Arthur Conan Doyle, *Pies Baskerville'ów*, 1902	W powieści Doyle'a trudno znaleźć tematy zgodne z kluczem „kryzysów współczesności".	Powieść detektywistyczna; stworzenie sylwetki idealnego detektywa;	Projekt grupowy metodą odwróconej klasy: samodzielne stworzenie cyklu lekcji (3 h dydaktycznych) i przeprowadzenie ich dla innej grupy.
Wybrana przez ucznia powieść lub wybrana z listy: Agata Christie, *Dwanaście prac Herkulesa;* Alfred Szklarski, wybrana powieść Janusz Korczak, *Król Maciuś*	Zgodnie z wybraną powieścią. W tym zadaniu uczniowie wybierają powieść samodzielnie lub z listy zaproponowanej przez nauczyciela	Teksty perswazyjne (reklama).	Plakat promujący czytelnictwo w czasie wakacji wraz z reklamą wybranej książki.

Pierwszy; Juliusz Verne, *Tajemnicza wyspa* Katherin Applegate, *Drzewo życzeń;* Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów; Małgorzata* Musierowicz wybrana powieść z serii *Jeżycjada;* Marsh Katherine, *Chłopiec znikąd* R. J. Palacio *Cudowny chłopak;* Rafał Kosik, wybrana powieść z serii *Felix, Net i Nika;* Ursula K. le Guin *Czarnoksiężnik z Archipelagu* ; Zbigniew Nienacki, wybrana powieść z serii *Pan Samochodzik*	(stworzonej na podstawie Alternatywnej Listy Lektur, Złotej Listy Książek, propozycji z *Podstawy*).		
KOMENTARZ METODYCZNY Głównym wątkiem tematycznym zestawu lektur dla klasy VI jest proces budowania tożsamości w sytuacjach granicznych, wymagających odwagi, odpowiedzialności i odporności psychicznej. Lektury takie jak *Hobbit, czyli tam i z powrotem* J. R. R. Tolkiena, *Iqbal* Francesca D'Adamo oraz *Córka czarownic* Doroty Terakowskiej ukazują drogę			

bohatera ku dojrzałości poprzez doświadczenie obcości, zagrożenia i konfrontacji z niesprawiedliwością świata. Teksty te umożliwiają dyskusję nad problematyką dojrzewania, sprawczości oraz dylematami wyborów moralnych, a także wprowadzają refleksję nad odpowiedzialnością jednostki za wspólnotę i środowisko.

Z wyników badań z poprzedniego rozdziału wynika, że w lekturach jest naddatek problematyki historycznej, jednakże wymienione w tabeli lektury wraz z propozycjami metodycznymi mają pokazać zupełnie inne radosne oblicze tego tematu literackiego zwłaszcza w kontekście II wojny światowej i doświadczenia okupacji. Zbiór *Fajna ferajna* Moniki Kowaleczko-Szumowskiej oraz *Arka czasu* Marcina Szczygielskiego umożliwiają uczniom konfrontację z przeszłością poprzez perspektywę dziecka, co sprzyja empatii oraz rozumieniu złożoności doświadczeń historycznych. Proponowana praca z materiałami nieliterackimi i audiowizualnymi, a także zadania twórcze (np. opowiadanie o podróży w czasie) pozwalają na integrację literatury z zagadnieniami z historii oraz rozwijają kompetencje narracyjne i interpretacyjne.[495]

Niektóre z tekstów wprowadzają również problematykę między- i wielokulturowości oraz globalnych nierówności społecznych. *Iqbal* stanowi punkt wyjścia do refleksji nad pracą dzieci, wyzyskiem oraz prawami człowieka, a projekt polegający na stworzeniu fundacji lub stowarzyszenia sprzyja kształtowaniu postaw obywatelskich i prospołecznych. Podobnie *Córka czarownic*[496] oraz *Arka czasu* umożliwiają analizę relacji między kulturami, postaw wobec Innego oraz mechanizmów wykluczenia i przemocy wobec słabszych.

Obecność *Psa Baskerville'ów* Arthura Conana Doyle'a, choć mniej bezpośrednio związana z kluczem „kryzysów współczesności", pełni ważną funkcję dydaktyczną jako tekst rozwijający kompetencje interpretacyjne, logiczne i narracyjne. Zaproponowana forma pracy projektowej, polegająca na samodzielnym zaprojektowaniu cyklu lekcji i przeprowadzeniu ich dla innej grupy, sprzyja rozwijaniu umiejętności pracy zespołowej oraz refleksji nad procesem uczenia się. Powieść ta ma również pokazać uczniom charakterystyczne cechy gatunkowe powieści detektywistycznej i kryminalnej, które często są także wykorzystywane we współczesnej prozie dla dzieci i młodzieży.

[495] Oba teksty będą dokładniej omówione w dalszej części rozdziału.

[496] Na podstawie własnej praktyki dydaktycznej zauważam, że powieść Terakowskiej jest dość trudna w odbiorze dla uczniów klas VI. Nie powinno się jednak rezygnować z pokazywania znaczących postaci dziewczęcych, dlatego zamiast tego można zaproponować lekturę cyklu Marcina Szczygielskiego o Mai i ciabci, którą otwiera tom *Czarownica piętro niżej* z 2013 roku. Zob. J. Zajkowska, *Siła kobiet, moc fantastyki – po co są czarownice w powieści dla dziewcząt?*, „Bibliotekarz Podlaski. Ogólnopolskie naukowe pismo bibliotekoznawcze i bibliologiczne" 2022, nr 56, s. 133–142.

Listę zamyka grupa tekstów wybieranych indywidualnie przez uczniów, obejmująca zarówno klasykę, jak i literaturę współczesną, fantasy, powieść obyczajową oraz detektywistyczną. Takie rozwiązanie umożliwia indywidualizację procesu czytania, wspiera autonomię ucznia oraz pozwala na dostosowanie treści do zróżnicowanych zainteresowań i potrzeb rozwojowych. Zadanie polegające na stworzeniu plakatu promującego czytelnictwo sprzyja rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i medialnych oraz kształtowaniu pozytywnej postawy wobec książki. Dopiero w klasie VI przy lekturach obowiązkowych (*Hobbit*, przypowieści biblijne) są wprowadzane wybrane techniki i zadania egzaminacyjne oraz sprawdzające treść lektur, aby uczniów przyzwyczajać oraz przygotować do pracy pod kątem egzaminu ósmoklasisty. Pierwsze dwa lata II etapu edukacyjnego są więc kluczowe do rozbudzania czytelnictwa wśród uczniów, ponieważ dają dużo większą swobodę w doborze tekstów, a klasę VI można traktować jako pewne przejście do innego sposobu pracy.			
KLASA VII			
Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*, 2007	Agresja rówieśnicza; agresja w rodzinie; budowanie tożsamości (odnajdywanie „siebie”); Odporność psychiczna (rezyliencja); relacje z dorosłymi; relacje z rówieśnikami; samoocena, uzależnienia.	Wprowadzenie rozprawki jako pisemnej formy wypowiedzi.	Analiza i opis relacji głównej bohaterki z innymi postaciami; identyfikacja i omówienie problemów, z którymi mierzy się młodzież wraz poszukiwaniem rozwiązań
Adam Mickiewicz, *Dziady część II*, 1823 – lektura obowiązkowa	Historia, przeszłość.	Wprowadzenie pojęcia dramatu jako rodzaju literackiego.	Praca z tekstami nieliterackimi nt. historii i przemian w teatrze; stworzenie uniwersalnego

			kodeksu etycznego i porównanie go ze współczesnymi zasadami życia społecznego.
Wybrana przez ucznia lub z listy powieść: Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy* Arkady Fiedler, *Dywizjon 303* Nancy H. Klainbaum, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów;* Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego;* Jerome D. Salinger, *Buszujący w zbożu;* Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze* Barbara Kosmowska, *dowolna powieść młodzieżowa;* Katarzyna Ryrych,	W zależności od wyboru powieści; przeważają historia i przeszłość. Lista książek jest skonstruowana podobnie co w klasach IV-VI, jednakże są one dostosowane do wieku uczniów.	Rozprawka; elementy konstrukcji świata przedstawionego; motyw literacki.	Indywidualna praca: raport z lektury na podstawie przedstawionych kryteriów sprawdzających wiedze i umiejętności z dotychczasowych lekcji: informacje o rodzaju i gatunku literackim wraz z 4 argumentami, dlaczego tak klasyfikujesz ten utwór literacki; Streszczenie lektury; opis świata przedstawionego powieści; 5 argumentów, dlaczego (nie) warto przeczytać wybranej przez Ciebie książki; wypisanie motywów literackich z uzasadnieniem; rozprawka na temat: teksty kultury (książki,

dowolna powieść młodzieżowa Herbert George Wells, *Wehikuł czasu;* Harper Lee, *Zabić drozda* George Orwell, *Folwark zwierzęcy.*			filmy, seriale, gry itd.) mogą być źródłem mądrości
Charles Dickens, *Opowieść wigilijna*, 1843 lektura obowiązkow	Historia, przeszłość; budowanie tożsamości.	CV, list motywacyjny.	Stworzenie CV Ebenezera Scrooge'a, który chce zmienić miejsce pracy.
Anotine de Saint Exupery, *Mały Książę*, 1943 – lektura obowiązkowa	Budowanie tożsamości; relacje z dorosłymi i rówieśnikami.	Motto, dedykacja.	Porównanie świata dorosłych i świata dzieci.
Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec,* 1943 – lektura obowiązkowa	Historia, przeszłość; patriotyzm budowanie tożsamości.	Formy publicystyczne: wywiad, artykuł, sprawozdanie.	Projekt grupowy: gazeta z okupowanej Warszawy zawierająca: artykuł nt. życia w okupowanej Warszawie, wywiad z elementami charakterystyki jednego z głównych bohaterów; symbole i opis akcji Małego

			sabotażu, sprawozdanie z akcji pod Arsenałem.
Juliusz Słowacki, 1839 *Balladyna* – lektura obowiązkowa	Historia, przeszłość; relacje w rodzinie.	Tradycyjne omówienie tekstu i problematyki lektur; zaakcentowanie aktualności przekazu lektur.	
Aleksander Fredro, 1834 *Zemsta* – lektura obowiązkowa	Historia, przeszłość, relacje w rodzinie.		
KLASA VIII			
Eric-Emmanuel Shmitt, *Oskar i Pani Róża,* 2002	Budowanie tożsamości (odnajdywanie „siebie"); odporność psychiczna (rezyliencja).	Wprowadzenie przemówienia jako formy wypowiedzi.	Dyskusja i praca grupowa: rola (trudnych) emocji w życiu człowieka.
Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz* (księgi I, II, IV, X, XI, XII), 1834 1943 – lektura obowiązkowa	Historia i przeszłość; relacje w rodzinie; patriotyzm, budowanie własnej tożsamości	Tradycyjne omówienie tekstu i problematyki lektur; zaakcentowanie aktualności przekazu lektur.	
Henryk Sienkiewicz, *Latarnik*, 1881 1943 – lektura obowiązkowa	Historia i przeszłość; odnajdywanie siebie		
Henryk Sienkiewicz, *Quo vadis*, (pierwsze 25	Historia i przeszłość; odnajdywanie siebie		

rozdziałów, wybrane fragmenty), 1896 – lektura obowiązkowa			
Stefan Żeromski, *Syzyfowe prace* 1897 (fragmenty omawiane na lekcji) + Katarzyna Ryrych, *Król*, 2016	Historia i przeszłość; budowanie tożsamości; problemy edukacyjne; relacje z dorosłymi; relacje z rówieśnikami	Omówienie problematyki lektur z perspektywy wyzwań stojących przed młodzieżą.	Młody człowiek wobec zmian życiowych i związanych z dorastaniem; porównanie Marcina Borowicza, Andrzeja Radka i Patryka.
Roksana Jędrzejewska Wróbel, *Stan splątania*, 2021	Agresja rówieśnicza; agresja w rodzinie; budowanie tożsamości (odnajdywanie „siebie”); Odporność psychiczna (rezyliencja); relacje z dorosłymi; relacje z rówieśnikami; samoocena, uzależnienia; wykorzystanie nowoczesnych technologii	Praca z tekstami nieliterackimi.	Analiza i opis relacji głównych bohaterów z innymi postaciami; identyfikacja i omówienie problemów, z którymi mierzy się młodzież wraz poszukiwaniem rozwiązań; planowanie własnej ścieżki edukacyjnej.
KOMENTARZ METODYCZNY Rola lektur w klasach VII-VIII ze względu na swoje wartości artystyczne, problematykę, ale przede wszystkim wymagania egzaminacyjne, jest zupełnie inna niż			

w klasach młodszych. Dogłębna znajomość ich treści była (i nadal pozostaje) jednym z kluczowych elementów konstruowania zadań na egzamin ósmoklasisty z języka polskiego. Z tego względu szczególnie istotne jest ich bardzo wnikliwe i precyzyjne omówienie, często jednak kosztem lektur uzupełniających, którym przypisuje się rolę drugorzędną. Wiele zadań, w tym wypracowanie, wymagało znajomości tekstów obowiązkowych, gdyż nieodwołanie się do nich mogło skutkować „wyzerowaniem" zadania lub nawet całego wypracowania. Od 2019 roku wymagania egzaminacyjne się zmieniały: jedne teksty zaczęły obowiązywać we fragmentach, niektóre z nich mogły zostać wykorzystane jedynie w wypracowaniu, teksty z klas młodszych w ogóle nie były uwzględnione, lecz niektóre z nich (*Opowieść wigilijna, Mały Książę, Balladyna, Kamienie na szaniec, Zemsta*)[497] zawsze były zapisane w wymaganiach. Stąd też jednym z głównych kryteriów powyższych list jest egzamin zewnętrzny oraz bardzo ograniczony czas na omówienie wszystkich tekstów, które dodatkowo są trudne w odbiorze dla nastolatków. Lektury obowiązkowe omawiane w całości w klasie VII dają bardzo dobrą podstawę do ćwiczeń egzaminacyjnych w kolejnym roku, a nauczyciel zyskuje czas na ewentualne ich powtórzenie i zestawianie z innymi tekstami.

W powyższej propozycji rozkładu lektur w trakcie dwóch lat omówione są trzy współczesne powieści młodzieżowe (*Pozłacana rybka, Król, Stan splątania*), jedna o charakterze uniwersalnym (*Oskar i Pani Róża*), a także jedna książka do wyboru (z listy lub zaproponowana przez ucznia). Trzy pierwsze utwory poruszają problematykę budowania tożsamości, relacji z rówieśnikami i dorosłymi i stanowią pewną przeciwwagę dla lektur narzuconych w *Podstawie programowej*. Mają one przede wszystkim posłużyć jako pretekst do wprowadzania i ćwiczenia wybranych zagadnień językowych. Współczesny kontekst do wykorzystania np. w wypowiedziach argumentacyjnych, ma przede wszystkim zachęcić uczniów do rozmów oraz refleksji nad wyzwaniami współczesnych czasów Wokół wymienionych powieści można zorganizować działania metodyczne o charakterze dyskusji czy debaty o roli dorosłych i przyjaciół w życiu nastolatka. *W Królu* Katarzyny Ryrych i *Stanie splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel można także odnaleźć wątki socjologiczne dotyczące nierówności społecznych, konfliktu pokoleń oraz roli autorytetu.

[497] Zob. *INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2024/2025 Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu. Aktualizacja z 10 października; INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2024/2025* https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/ [dostęp: 15.01.2026 r.]

Oskar i Pani Róża jest natomiast historią poruszająca uniwersalną tematykę cierpienia, umierania i miłości bardzo potrzebną we współczesnych czasach.[498]
Propozycje filmów: *Opowieści z Narnii: Lew, Czarownica i stara szafa* – reż. Andrew Adamson, 2005; *Opowieści z Narnii: Książę Kaspian* – reż. Andrew Adamson, 2008; *Opowieści z Narnii: Podróż „Wędrowca do Świtu"* – reż. Michael Apted, 2010; *Percy Jackson i Bogowie Pioruna* - reż. Chris Columbus, 2010; *Percy Jackson: Morze potworów* – reż. Thor Freudenthal, 2013; *Cudowny chłopak* – reż. Stephen Chbosky, 2017; *Latający zamek Hauru* – reż. Hayao Miyazaki, 2004; *Chłopiec i czapla* – reż. Hayao Miyazaki, 2023; *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* – reż. Peter Weir, 1989; *Igrzyska śmierci* – reż. Gary Ross, 2012; *Igrzyska śmierci: W pierścieniu ognia* – reż. Francis Lawrence, 2013; *Złodziejka książek* – reż. Brian Percival, 2013; *Zemsta* – reż. Andrzej Wajda, 2002 (film); *Zemsta* – Teatr Telewizji, reż. Jan Świderski, 1972 (spektakl); *Balladyna* – Teatr Telewizji, reż. Adam Hanuszkiewicz, 1974 (spektakl), reż. Wojciech Adamczyk, 2020.

Tabela 25. Lista lektur dla klas IV-VIII.

Wybór i kolejność wymienionych powyżej lektur ma charakter subiektywny i jest podyktowany pewnymi własnymi założeniami metodycznymi na cały cykl kształcenia polonistycznego w szkole podstawowej. Każdy nauczyciel może tworzyć swój własny układ oraz pomysł na omówienie poszczególnych utworów literackich, jednak powinien pamiętać o kilku czynnikach, takich jak: zgodność z *Podstawą programową*; przystępność i dostępność tekstów dla ucznia, uwzględnienie kryteriów wychowawczych i aksjologicznych; zaangażowanie uczniów w wybór utworów; uwzględnienie doświadczeń dzieci i młodzieży w tym tematyki „kryzysów współczesności".

6.2 Propozycje lekturowe i metodyczne

Przygotowanie cyklu lekcji poświęconego lekturze szkolnej stanowi pewnego rodzaju wyzwanie dydaktyczne wymagające od nauczyciela odejścia od tradycyjnego modelu transmisyjnego na rzecz strategii zorientowanych na ucznia, proces interpretacji oraz kształtowanie kompetencji przyszłości. Jak zauważa Barbara Myrdzik szkolny polonista powinien wystrzegać się:

[498] Zob. M. Latoch-Zielińska, *Śmierć i cierpienie w literaturze dla młodzieży na przykładzie książki Erica Emmanuela Schmita „Oskar i Pani Róża"* [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach,* B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2016, s. 239-250.

1. Traktowania wprowadzającego ogniwa lekcyjnego schematycznie. W praktyce wypełnia go zazwyczaj sucha informacja o tekście, czasami o jego genezie, miejscu utworu w twórczości jego autora, trochę biografii /nie zawsze potrzebnej/.
2. Nieprzygotowanej uczniowskiej głośnej lektury wiersza, fragmentu prozy lub dramatu. Czytanie „dukające" to niweczenie tym samym pierwszego wrażenia, jakie mógłby on wywrzeć na słuchaczach.
3. „Dopadania" tekstu i uczniów pytaniami nauczyciela, często całą ich serią.
4. Narzucanie kierunku interpretacji.
5. Traktowania utworu jako przedmiotu, który działaniami kierowanymi przez nauczyciela można jak mechanizm otworzyć, zajrzeć do środka i ponownie złożyć bez żadnej zmiany.
6. Analizy, która kończy „działania na tekście", a nie otwiera na interpretację /jej umiejętność jest brana pod uwagę w pracy maturalnej/.
7. Trzymania się jednej wersji interpretacji. Założenie, że jest to obiektywna, adekwatna, nieomal kanoniczna jej wykładnia.
8. Sytuacji nierzadkiej w praktyce szkolnej, kiedy nauczyciel swoją końcową /często powtarzaną dwu-trzykrotnie/ wypowiedzią sankcjonuje własną interpretację jako „wniosek z lektury", a uczniowie zapisują w zeszytach, potem recytują na następnej lekcji.[499]

Poszczególne lekcje wokół konkretnego tekstu literackiego nie powinny ograniczać się do omówienia fabuły czy też charakterystyki bohaterów, lecz przyjmować formę przemyślanej struktury obejmującej działania przedlekturowe, towarzyszenie procesowi czytania oraz wieloaspektową pracę z tekstem. Ich celem jest integracja treści z zakresu nauki o literaturze, nauki o języku, aspektów wychowawczych i aksjologicznych zawartych w utworze oraz pokazanie różnorodnych kontekstów, przy wykorzystaniu angażujących metod dydaktycznych.

Podstawą przygotowania skutecznego cyklu lekcji jest faza przedlekturowa, która powinna rozpocząć się odpowiednio wcześnie i pełnić funkcję zarówno diagnostyczną (sprawdzenie czy uczniowie w ogóle przeczytali utwór literacki), jak i motywacyjną (zachęcającą do zapoznania się utworem). Celem takich działań jest przełamanie uczniowskiej obojętności wobec lektury oraz nadanie jej sensu w oczach odbiorcy, dlatego szczególnie istotne staje się konstruowanie sytuacji problemowych oraz stosowanie tzw. lekcji wprowadzających, które nie zdradzają fabuły, lecz dostarczają pewnego rodzaju przeżycia i doświadczenia wprowadzających w tekst. Działania te mogą obejmować wyjaśnianie trudnych pojęć, zaprezentowanie realiów historycznych a także pracę z tytułem, okładką, mottem, wybranymi fragmentami tekstu lub ćwiczenia z wykorzystaniem metody przekładu intersemiotycznego, np. wyświetlenie fragmentu filmu czy teledysku nawiązującego do omawianego tekstu literackiego. W klasach IV-V można zaproponować także grę lub zabawę

[499] B. Myrdzik, *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania* [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015, s. 55–56.

dydaktyczną czy też przygotowanie pracy plastycznej, po których to uczniowie sami muszą odnaleźć nawiązanie do omawianego tekstu.

Istotnym elementem cyklu lekturowego jest również rozpoznanie doświadczeń czytelniczych i horyzontu oczekiwań uczniów, co pozwala na indywidualizację procesu dydaktycznego oraz dostosowanie strategii pracy z tekstem do możliwości zespołu klasowego. Swobodna rozmowa o wrażeniach lekturowych jest także świetną okazją do ćwiczenia ustnych form wypowiedzi oraz ich argumentowania. Warto już na początku pytać uczniów, dlaczego czytamy dany utwór i w jaki sposób porusza on uniwersalne problemy, traktując je jako przestrzeń debaty nad współczesnością i doświadczeniem ludzkim. W najnowszej literaturze metodycznej odrzuca się założenie, że uczeń powinien radzić sobie z lekturą wyłącznie samodzielnie w domu. Rekomenduje się, aby proces czytania był wspierany przez nauczyciela, monitorującego postępy, diagnozującego trudności i tworzącego warunki do wspólnego konstruowania znaczeń.[500] Polecaną praktyką jest głośne czytanie fragmentów w klasie, umożliwiające bieżące wyjaśnianie niejasnych kwestii, modelowanie interpretacji oraz budowanie wspólnoty czytającej.[501] Szczególnego znaczenia nabiera to w przypadku tekstów o wysokim stopniu trudności językowej lub kulturowej, dla których wspólna lektura staje się warunkiem zrozumienia oraz zaangażowania uczniów. Równie istotne jest różnicowanie metod pracy z tekstem i, zamiast mechanicznego streszczania, warto stosować techniki powolnego, uważnego czytania, sprzyjające pogłębionej refleksji, analizie detalu oraz interpretacji sensów ukrytych. W proces ten można włączać również audiobooki, elementy dramy czy techniki performatywne, które aktywizują wyobraźnię, emocje i empatię uczniów.

Struktura cyklu lekcji lekturowych powinna opierać się na układzie problemowym, a nie wyłącznie chronologicznym odtwarzaniu fabuły. Organizacja materiału w formie problemowej umożliwia wieloaspektowe omówienie zagadnień oraz zestawianie różnych tekstów kultury. Kluczową strategią staje się tu lektura intertekstualna, polegająca na czytaniu utworu w dialogu z innymi tekstami literackimi oraz nieliterackimi, takimi jak film, sztuki wizualne, muzyka czy przekazy medialne. Wprowadzenie innych tekstów kultury pozwala na osadzenie klasyki w kategoriach pojęciowych współczesnych uczniów i ukazuje żywotność tradycyjnych motywów. Dlatego film, obraz czy muzyka nie powinny być traktowane jedynie jako ilustracja, lecz jako pełnoprawne narzędzia dydaktyczne, ukierunkowujące i ułatwiające odczytanie tekstu literackiego. Warto również sięgać po konteksty filozoficzne, historyczne

[500] Zob. K. Białek, *Świadomość i refleksyjność: czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji* [w:] *Lekcja POLSKI(ego): praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, t. 2, Poznań 2021, s. 395-406.
[501] Zob. W. Bobiński, *Być blisko tekstu…*, dz.cyt., s. 167-169.

i biograficzne dostosowane do wieku odbiorców, które pokażą tekst w dużo szerszej perspektywie.

W realizacji cyklu lekcji szczególnie ważne jest odchodzenie od metod podawczych na rzecz strategii aktywizujących, angażujących uczniów poznawczo, emocjonalnie i społecznie. Metoda projektu umożliwia samodzielne badanie problemu, pracę zespołową oraz tworzenie różnorodnych efektów końcowych, rozwijając kompetencje przyszłości, tj.: komunikację, kreatywność, współpracę czy krytyczne myślenie. Twórcze pisanie, w tym tworzenie alternatywnych zakończeń, pastiszu czy form eksperymentalnych, rozwija kreatywność i umożliwia dialog z tekstem. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz narzędzi sztucznej inteligencji pozwala na tworzenie multimedialnych form wypowiedzi, takich jak zwiastuny książek, memy, cyfrowe mapy relacji czy interaktywne osie czasu, a także na generowanie własnych rozumień tekstu. Istotne jest również wprowadzanie nowych perspektyw badawczych, takich jak krytyczne czytanie, hermeneutyka, ekokrytyka[502] czy refleksja nad mechanizmami władzy, wykluczenia i stereotypizacji, co sprzyja aktualizacji sensów literatury i rozwijaniu postawy refleksyjnej.[503]

Przygotowanie cyklu lekcji poświęconego lekturze wymaga od nauczyciela przyjęcia roli twórcy doświadczeń edukacyjnych oraz przewodnika po świecie znaczeń, wartości i interpretacji. Zamiast egzekwować znajomość wyłącznie treści, nauczyciel powinien stwarzać przestrzeń do autentycznego spotkania z tekstem, dialogu i osobistego rozwoju ucznia. Celem nadrzędnym jest nie tylko realizacja podstawy programowej, lecz przede wszystkim kształtowanie kompetentnego, wrażliwego i krytycznego czytelnika, zdolnego do świadomego uczestnictwa w kulturze i refleksji nad własnym doświadczeniem.

Przedstawione w dalszej części propozycje metodyczne do poszczególnych lektur uzupełniających będą obejmowały krótkie streszczenie treści i uzasadnienie wyboru danego utworu literackiego, wybrane cele ogólne oraz treści kształcenia z *Podstawy programowej*, a także przykładowe formy i metody pracy do realizacji przez nauczycieli. Materiały będą miały charakter inspiracyjny i nie będą zawierały pełnej obudowy metodycznej i konspektów, aby

[502] Głównym przedmiotem analiz literaturoznawczych w tej pracy są teksty prozatorskie, jednak nie można zapominać o włączaniu poezji w proces dydaktyczny, a także czytanie jej z wykorzystaniem najnowszych metodologii literackich. Zob. J. Zajkowska, *Ekoświaty dziecięcej poezji* [w:] Od *rymu do wiersza. Refleksja nad poezją dla dzieci w drugiej połowie XX i XXI wieku*, red. A. Ungeheuer-Gołąb i K. Wądolny-Tatar, Kraków 2023, s. 225–237.

[503] Por. J. Zdunik, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11, s. 53-54.

nauczyciele mogli samodzielnie dostosować proces omawiania do możliwości swoich zespołów klasowych.

W kolejnych podrozdziałach przedmiotem analiz będą prozatorskie teksty literackie napisane przez polskich autorów i wydane po 2010 roku. W przypadku jednej z propozycji w klasach VII-VIII zostanie zaprezentowana książka z tekstami o charakterze publicystyczno-eseistycznym. Utwory literackie będą dobrane według zawartości tematologicznej zgodnie z przyjętym w całej pracy kluczem „kryzysów współczesności". Na początku przestawione będzie streszczenie fabuły wraz z omówieniem problematyki danego utworu, a następnie wyszczególnione zostaną cele ogólne i treści kształcenia zgodne z *Podstawą programową* z 2024 roku, które mogą być realizowane w trakcie omawiania danej lektury na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Do każdego tekstu literackiego zostaną także zaprezentowane przykładowe działania metodyczne realizujące przedstawione wcześniej cele i treści kształcenia. Opisane zadania mają charakter inspiracyjny i mogą stanowić punkt wyjścia do innych działań zaplanowanych przez nauczyciela.

6.2.1 Wykluczenie społeczne

Pierwszą pozycją, którą można wykorzystać w klasie IV. w całości lub we fragmentach, jest trzykrotnie nagradzana[504] powieść Katarzyny Ryrych *Lato na Rodos*.[505] Książka jest doceniana za sposób prezentowania problematyki neuroróżnorodności wśród dzieci oraz budowania relacji rówieśniczych i z dorosłymi.[506] Tytuł książki jest przewrotną grą słów, bowiem bohaterowie nie spędzają czasu na słonecznej greckiej wyspie znanej z przewodników podróżniczych, lecz na terenie Rodzinnych Ogródków Działkowych Ogrodzonych Siatką, funkcjonujących pod skrótem RODOS. To właśnie ta „Dzicza", jak nazywają ją bohaterowie, staje się azylem dla tych, którzy nie pasują do schematów narzucanych przez społeczeństwo.

Narratorem opowieści jest Porszak, chłopiec w spektrum autyzmu, postrzegający świat w unikalny sposób i funkcjonujący w bezpiecznej dla siebie metaforycznej „bańce" chroniącej go przed nadmiarem bodźców. Jej naruszenie, na przykład poprzez niespodziewany dotyk, burzy jego spokój i poczucie bezpieczeństwa. Jego najbliższym towarzyszem jest Turet,

[504] *Lato na Rodos* zdobyło Grand Prix V Konkursu Literackiego im. Astrid Lindgren na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży (2019/2020) oraz I miejsce w kategorii wiekowej 10–14 lat w tym samym konkursie. Ponadto książka została laureatem Nagrody Literackiej „Literacka Podróż Hestii" w pierwszej edycji tego konkursu.
[505] K. Ryrych, *Lato na Rodos*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2020.
[506] J. Chłosta-Zielonka, *Choroba jako życie w świetle opowieści maladycznych o dzieciach i dla dzieci Katarzyny Ryrych,* „Porównania" 2023, nr 33, s. 203–224.

chłopiec zmagający się z zespołem Tourette'a, u którego objawy takie jak tiki czy niekontrolowane wypowiadanie wulgaryzmów (koprolalia) i powtarzanie słów (echolalia). Obaj chłopcy zmagają się z niezrozumieniem ze strony „świata zewnętrznego", w tym własnych rodziców, którzy często wstydzą się zachowań synów i bezskutecznie próbują przystosować ich do ogólnie przyjętych norm. Przestrzeń ogródków działkowych staje się dla bohaterów miejscem, gdzie ich „inność" przestaje być problemem. Wśród ekscentrycznych mieszkańców RODOS, takich jak Wuj Kukułka pędzący eliksir szczęścia (zapewne bimber), Panda (mężczyzna z często podbitymi i podkrążonymi oczami), Gabaryt (zbieracz różnych przedmiotów oraz śmieci) czy Szmirabella (kobieta mająca przeszłość w najstarszym zawodzie świata), chłopcy znajdują akceptację i tworzą swoistą „rodzinę z wyboru". W tym środowisku nikt nie wyśmiewa dziwactw Tureta ani wycofania Porszaka. Mieszkańcy działek, sami często żyjący na marginesie „idealnego" mieszczańskiego świata, dają chłopcom poczucie wolności brakującej im w szkole czy w domu rodzinnym.

Fabuła powieści obejmuje kilka letnich miesięcy, podczas których zawieszony zostaje rygor codziennych obowiązków, tj. chodzenie do szkoły, odrabianie prac domowych, dlatego powieść idealnie nadaje się do omówienia tuż po lub przed okresem wakacyjnym. Ważnym momentem w życiu Porszaka staje się pojawienie Amelii, dla której jest on gotów podjąć próby wyjścia ze swojej bezpiecznej bańki. Cała historia kończy się rzadkim zjawiskiem astronomicznym – zaćmieniem Księżyca zdarzającym się raz na 130 lat, co symbolicznie podkreśla wyjątkowość przedstawionych chwil i opisywanych relacji.

Już po samym opisie fabuły można zauważyć ogromny potencjał dydaktyczny historii Porszaka, dzięki której uczniowie mogą poznać różne perspektywy patrzenia na świat, szczególnie z punktu widzenia osoby neuroróżnorodnej. Powieść może być wykorzystana jako pretekst do rozmów o tym, jak można spędzać czas wakacji, ale przede wszystkim powinno poruszyć się problematykę różnic i nierówności społecznych funkcjonujących we współczesnym społeczeństwie. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": agresja rówieśnicza, neuroróżnorodność, Obcość/Inność, relacja z rówieśnikami, z dorosłymi.

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i otaczającej go przyrody oraz kierowania się tymi wartościami.

3. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
4. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń omawia elementy świata przedstawionego.
2. Uczeń opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność.
3. Uczeń określa tematykę oraz problematykę utworu.
4. Uczeń odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia.
5. Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi.
6. Uczeń uczestniczy w rozmowie na zadany temat.
7. Uczeń tworzy spójne wypowiedzi w formie: notatki, listu (pocztówki z wakacji).

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Omówienie świata przedstawionego. Porównanie „Dziczy" ze światem zewnętrznym; stworzenie mapy dla obu przestrzeni.
2. Praca ze słownikiem i tekstem nieliterackim na temat słowa „neuroróżnorodność". Wyszukiwanie informacji o tym pojęciu oraz wykorzystanie ich do charakterystyki głównych bohaterów. Stworzenie kodeksu dobrych praktyk (zasad) współpracy z osobami o różnych potrzebach komunikacyjnych.
3. Stworzenie „galerii postaci" występujących w powieści (rodziców chłopców oraz mieszkańców „Dziczy"). Ocena ich zachowań i dyskusja o nierównościach społecznych, tj. brak własnego domu/mieszkania, niedostosowanie społeczne, wykluczenie ze względu na różne wybory życiowe.
4. Nauka pisania listu oraz stworzenie pocztówki z „Dziczy" napisanej z perspektywy postaci drugoplanowych do Porszaka.

Kolejną propozycją jest opowiadanie graficzne Artura Gębki *Butelka taty*[507] z ilustracjami Agaty Dudek, za które autorzy otrzymali nagrodę (wyróżnienie) IBBY w 2023.[508] Historia porusza pomijaną zwykle w literaturze dla młodego czytelnika tematykę alkoholu oraz

[507] A.Gębka, *Butelka taty*, ilus. Agata Dudek, Widnokrąg, Piaseczno 2023.
[508] http://www.ibby.pl/?p=7710 [dostęp: 14.11.2025 r.]

choroby alkoholowej ojca. Narracja, prowadzona z perspektywy obserwatora, rozpoczyna się w sposób pozornie nieznaczący od codziennej frustracji wynikającej z braku awansu zawodowego taty głównego bohatera Wojtka. Tytułowa butelka pojawia się obok fotela ojca i początkowo nie zwraca na siebie szczególnej uwagi, jednak stopniowo, wraz z narastającym skupieniem taty na tym przedmiocie, jej obecność zaczyna się intensyfikować, aż w kulminacyjnym momencie „pochłania" go i przejmuje kontrolę nad przestrzenią domową, wprowadzając dezorganizację oraz naruszając dotychczasowy porządek.

Warstwa fabularna pozostaje w ścisłym związku z warstwą wizualną, opartą na metaforycznym, poprzez zastosowanie baśniowego obrazowania w miejsce dosłownych przedstawień rzeczywistości. Początkowo świat dziecka jawi się jako jasny i pogodny, lecz stopniowo zostaje zdominowany przez zieleń – kolor symbolizujący tu chorobę, smutek i dezorientację. Barwa ta obejmuje nie tylko ojca, lecz także matkę, doświadczającą społecznego napiętnowania oraz samego Wojtka, który przejmuje emocjonalny ciężar sytuacji. Mimo powagi problematyki utwór nie ocenia wprost działań bohaterów, lecz zmierza ku niosącemu nadzieję zakończeniu, w którym rodzina uwalnia się spod władzy butelki. Przesłanie tekstu akcentuje znaczenie proszenia o pomoc, siły rodzinnej wspólnoty oraz ujawniania trudnych doświadczeń jako czynników umożliwiających przezwyciężenie kryzysu i odzyskanie poczucia równowagi.

Opowiadanie Gębki można czytać na głos w trakcie lekcji wraz z pokazywaniem klasie ilustracji i omawianiem ich związku z treścią książki, przekonując przy tym uczniów, jak istotna jest warstwa graficzna. Omawianie tej lektury może przebiegać z wykorzystaniem metody czytania proceduralnego, fragmentarycznego, w którym nauczyciel będzie się skupiał na działaniach poszczególnych bohaterów i omawiał ich zachowania wraz uczniami. Można także poprowadzić dyskusję o zdrowym trybie życia oraz radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Warto przy tego typu lekcjach skorzystać ze wsparcia psychologa lub pedagoga szkolnego, którzy poprowadzić warsztaty na temat stresu, szukaniu wsparcia oraz różnych formach uzależnień. Poza samym tekstem należy zwrócić uwagę na ilustracje, które można przygotować w formie odrębnych kopii i wykorzystać je jako materiał stymulujący do pisania krótkich tekstów twórczych w formie opowiadania czy też opisów. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": uzależnienia, relacja z dorosłymi, zdrowie fizyczne i psychiczne.

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i otaczającej go przyrody oraz kierowania się tymi wartościami.
3. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
4. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach.
2. Uczeń rozróżnia narrację pierwszoosobową i trzecioosobową oraz wskazuje ich funkcje w utworze.
3. Uczeń określa tematykę oraz problematykę utworu.
4. Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi.
5. Uczeń rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie jego funkcje w tekście.
6. Uczeń tworzy opowiadania związane z treścią utworu.

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Rozmowy, dyskusje sterowane w kręgu o przeczytanych fragmentach. Zwrócenie szczególnej uwagi na formy narracji.
2. Praca grupowa: szukanie rozwiązań i metod wsparcia siebie oraz innych w przypadku trudnych sytuacji.
3. Stworzenie plakatu o różnych formach uzależnień i możliwościach przeciwdziałania im (można to także połączyć z treściami z innych przedmiotów, np. przyroda czy edukacja zdrowotna).
4. Pisanie tekstu twórczego w formie opowiadania inspirowanego ilustracjami. Interpretowanie warstwy graficznej w kontekście treści utworu.

6.2.2 Między współczesnością, historią a legendami

Poniżej omawiana książka, a dokładniej trylogia, ukazuje problematykę przeszłości oraz historii, która zdaniem badanych jest nadreprezentowana w kanonie szkolnych lektur. Respondenci podkreślają także, że sami uczniowie nie są nią zbyt zainteresowani wskazanymi tematami. W przeciwieństwie do innych tekstów obowiązkowych przeszłość jest tutaj wykorzystana jako czas oraz przestrzeń do przeżywania przygód, odkrywania własnej tożsamości oraz budowania relacji, a przy okazji ukazuje codzienne życie w XVII wieku. Trylogia *Strażnik klejnotu*[509] Katarzyny Rygiel stanowi przykład współczesnej literatury młodzieżowej, która łączy konwencję fantasy i powieści przygodowej z refleksją historyczną oraz problematyką rozwojową okresu dojrzewania.[510] Cały cykl opiera się na motywie podróży w czasie, wykorzystywanym nie tylko jako atrakcyjny chwyt fabularny, lecz przede wszystkim jako narzędzie umożliwiające konfrontację młodych bohaterów z przeszłością, własną tożsamością oraz doświadczeniem inności, straty i dojrzewania emocjonalnego. Szczególną rolę w strukturze trylogii odgrywa pierwszy tom, który wprowadza zarówno świat przedstawiony, jak i relacje psychologiczne między głównymi bohaterami i innymi postaciami literackimi determinujące rozwój narracji w kolejnych tomach.

W pierwszym tomie poznajemy dwoje dwunastolatków, Feliksa i Ulę, których osobowości oraz „pozycja społeczna" w środowisku rówieśniczym sytuują ich po przeciwnych stronach szkolnej hierarchii. Felek funkcjonuje jako introwertyczny, intelektualnie uzdolniony outsider, doświadczający stygmatyzacji i przemocy symbolicznej ze strony rówieśników. W chłopcu można się także doszukiwać pewnych cech osoby neuroróżnorodnej będącej w spektrum autyzmu. Ula natomiast reprezentuje model uczennicy popularnej, ekstrawertycznej i początkowo niechętnej wobec chłopca, co przejawia się w aktach werbalnego dokuczania. Zawiązanie akcji następuje w momencie, gdy oboje zostają zmuszeni do współpracy w ramach zadania szkolnego polegającego na przygotowaniu wywiadu z Fryderykiem Chopinem podczas Nocy Muzeów. To pozornie banalne wydarzenie staje się

[509] K. Rygiel, *Strażnik klejnotu,* Dwukropek, Warszawa 2021; K. Rygiel, *Wszystkie zaułki przeszłości,* Dwukropek, Warszawa 2022; K. Rygiel, *Jeden dzień. Strażnik klejnotu,* Dwukropek, Warszawa 2023.

[510] W podobnej konwencji napisany jest cykl powieści Anny Kańtoch *Tajemnica diabelskiego kręgu*, jednak jest on przeznaczony dla starszych czytelników w wieku co najmniej 13 lat. W klasach VII-VIII brakuje tekstów młodzieżowego fantasy, dlatego warto rozważyć włączenie tego typu utworów do list lektur uzupełniających. Zob. J. Zajkowska, *Szukając sacrum. O najnowszej polskiej fantastyce dla młodzieży – casus powieści Anny Kańtoch* [w:] *Sacrum w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. A.Nosek, M. Wosnitzka-Kowalska, Kraków 2021, s. 319–339.

punktem wyjścia do doświadczenia nadzwyczajnego, ponieważ bohaterowie zostają wciągnięci w pętlę czasu i przeniesieni do przeszłości.

Główna oś fabularna pierwszego tomu osadzona jest w realiach XVII-wiecznej Warszawy, na dworze Zygmunta III Wazy, co pozwala autorce na połączenie elementów historycznych z motywami fantastycznymi. Głównym antagonistą jest Pistorius, postać opanowana przez obsesję nieśmiertelności oraz pragnienie zdobycia kamienia filozoficznego, a tym samym władzy nad czasem. Jego działania stanowią zagrożenie nie tylko dla porządku świata przedstawionego, lecz także dla psychicznej i moralnej integralności bohaterów. Przeciwstawieniem tej postaci staje się grono sojuszników, wśród których szczególne miejsce zajmuje Bazyliszek - przedstawiony w sposób ironicznie odwracający tradycyjny mit potwora, jako istota sympatyczna i opiekuńcza, budząca raczej empatię niż lęk. Istotnym elementem narracji pozostaje także postać Syreny inicjującej podróż w czasie w celu odzyskania tytułowego klejnotu - naszyjnika z brązu, pełniącego funkcję symbolu utraconego porządku i pamięci. Pierwszy tom nie ogranicza się jednak do jednej epoki, lecz wprowadza mechanizm wielokrotnych „skoków czasowych", dzięki którym bohaterowie trafiają również do XIX-wiecznej Warszawy, uczestniczą w koncercie Chopina, spotykają Juliana Różyckiego oraz Krisa Brauna, fotografa Powstania Warszawskiego. Zabieg ten nie tylko poszerza horyzont historyczny narracji, lecz także umożliwia stopniowe budowanie świadomości kulturowej młodych odbiorców, ukazując dzieje miasta jako dynamiczną, wielowymiarową strukturę pamięci. Wspomniane też czasu i bohaterowie będą również kanwą fabularną dla następnych tomów, co tylko może budować poczucie ciekawości u uczniów, ale także kompozycyjnie łączy wszystkie tomy.

Najważniejszym wątkiem pierwszego tomu pozostaje jednak ewolucja relacji między Ulą a Felkiem - konieczność współpracy w trudnych sytuacjach prowadzi do stopniowego przezwyciężenia wzajemnych uprzedzeń, przekształcenia rywalizacji w solidarność oraz budowania relacji opartej na zaufaniu i wzajemnym uznaniu. Proces ten można interpretować jako literacką reprezentację rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych, w szczególności zdolności do empatii, akceptacji różnorodności oraz konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Pierwszy tom pełni funkcję nie tylko ekspozycyjną współczesną problematykę odkrywania tożsamości i budowania relacji, lecz także formacyjną, inicjując proces dojrzewania bohaterów wykorzystujący tradycyjny dla baśni i powieści fantasy motyw podróży (w czasie).

Drugi tom, zatytułowany *Wszystkie zaułki przeszłości*, przenosi akcję do epoki romantyzmu i koncentruje się wokół motywów genealogicznych oraz pamięci rodzinnej.

Punktem wyjścia staje się odnalezienie starej fotografii w Bibliotece Uniwersyteckiej, co uruchamia poszukiwania zaginionego fortepianu Chopina oraz prowadzi do odkrycia, że chłopiec z przeszłości, Janek, okazuje się przodkiem Felka. W ten sposób narracja zostaje pogłębiona o refleksję nad dziedziczeniem doświadczeń, tożsamości oraz traumy, a także nad związkiem jednostki z historią rodzinną i narodową. W tej części wyraźniej zaznacza się obecność postaci mitycznych, takich jak Syrena i Sawa, co sprzyja dalszemu łączeniu wątków legendy z faktami historycznymi. Finał trylogii, zatytułowany *Jeden dzień*, koncentruje się na jednym wydarzeniu z 4 sierpnia 1944 roku, w trakcie Powstania warszawskiego. Bohaterowie trafiają na ulicę Jasną, aby pomóc młodemu Jankowi przetrwać najbardziej traumatyczne doświadczenie jego życia. Ostatnia część cyklu ma charakter wyraźnie najbardziej, ponieważ w centrum narracji znajduje się doświadczenie śmierci, straty oraz poczucia winy, a także pytania o możliwość wybaczenia zarówno innym, jak i samemu sobie.

Cała trylogia Katarzyny Rygiel jest opowieścią o dorastaniu, w której elementy fantastyczne służą nie eskapizmowi, lecz pogłębionej refleksji nad historią, pamięcią i tożsamością. Warszawa jest w niej ukazana jako przestrzeń, w której nakładają się na siebie różne warstwy czasowe, kulturowe i emocjonalne, a młodzi bohaterowie uczą się odczytywać tę złożoność zarówno na poziomie poznawczym, jak afektywnym. Serię, a przynajmniej jedną z części, można wykorzystać nie tylko w aspekcie edukacyjnym, lecz także wychowawczym, wspierając rozwój empatii, odpowiedzialności oraz kształtowanie dojrzałych postaw w stosunku do przeszłości jako niezbędnego elementu budującego narodową i indywidualną tożsamość.[511]

Pierwszy tom serii bardzo dobrze nadaje się do omówienia na koniec klasy V lub początek klasy VI ze względu na przedstawione w nim tło historyczne, które uczniowie powinni równolegle poznawać na lekcjach historii. Poza aspektem historycznym w powieści pojawia się dużo wątków związanych z legendami Polski oraz Warszawy, co także można wykorzystać w trakcie omawiania tekstu literackiego. Główni bohaterowie Felek i Ula są postaciami o bardzo wyrazistych charakterach przełamujących jednocześnie stereotypowe konstrukcje postaci chłopców oraz dziewcząt, co może ułatwić uczniom identyfikowanie się z nimi. Początkowa akcja rozgrywa się także we współczesnym świecie w przestrzeni domu oraz szkoły, ukazując codzienne problemy i wyzwania nastoletniego życia, co także może zachęcać do zapoznania się z tekstem. Nietypowe ujęcie historii i wraz ciekawymi wielowymiarowymi postaciami stanowi o dużym potencjale edukacyjny, omawianej powieści, która w zupełnie inny

[511] Por. K. Wądolny-Tatar, *W splocie z przeszłością: historiografia w literaturze dla dzieci i młodzieży w XXI wieku w perspektywie nowej humanistyki*, „Przestrzenie Teorii", 2020, nr 33, s. 187–189.

sposób, niż inne lektury, prezentuje przeszłość. Jednym z elementów mogącym zniechęcić do sięgnięcia po tę pozycję jest jej objętość, dlatego też należy dużo wcześniej zaplanować pracę z tym tekstem literackim. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": budowanie własnej tożsamości, neuroróżnorodność, problemy z uczeniem się (edukacyjne), relacje z rówieśnikami, samoocena.

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i otaczającej go przyrody oraz kierowania się tymi wartościami.
3. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji kulturowej jako podstawy tożsamości narodowe
4. Rozbudzanie potrzeby podejmowania samodzielnych prób literackich.
5. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach.
2. Uczeń omawia elementy świata przedstawionego.
3. Uczeń omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu.
4. Uczeń wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze.
5. Uczeń odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia.
6. Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi.
7. Uczeń redaguje notatki.
8. Uczeń tworzy opowiadania związane z treścią utworu.

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Stworzenie projektu przedstawiającego Warszawę w XVII wieku, w którym będzie wykorzystana treść lektury oraz wybrane źródła historyczne.
2. Lekcja o średniowiecznej alchemii; przeprowadzenie prostych eksperymentów chemicznych nawiązujących do treści lektury.

3. Stworzenie „Leksykonu legendarnych stworów" występujących w lekturze. Analiza i interpretacja motywów fantastycznych w powieści.
4. Sąd nad postacią Pistoriusa. Jaką funkcję pełnią antagoniści w tekstach literackich?
5. Charakterystyka Felka oraz Uli zaprezentowana w formie drogi (tunelu do podróży w czasie, osi czasu), na której uczniowie będą rekonstruowali przemianę bohaterów.
6. Przeprowadzenie debaty o tym, w jaki sposób przeszłość wpływa na rozwój człowieka oraz czy można odrzucić historią. Praca indywidualna: w jaki sposób wydarzenia z przeszłości wpływają ucznia.
7. Pisanie tekstów użytkowych (zaproszenie, ogłoszenie) oraz twórczych (opowiadanie) nawiązujących do treści utworu.

6.2.3 Nowe oblicza współczesnego patriotyzmu

Propozycja tekstu literackiego dla klasy VI ponownie wykorzystuje konwencję historyczną, wbrew przedstawionym we wcześniejszym rozdziale wynikom, jednak zaprezentowany tekst daje wiele możliwości dydaktycznych, a do tego utwór ten bardzo podoba się wszystkim uczniom.[512] *Fajna ferajna* Moniki Kowaleczko-Szumowskiej[513] to zbiór fabularyzowanych wspomnień, które ukazują Powstanie warszawskie z perspektywy dzieci i młodzieży. Książka oparta jest relacjach najmłodszych uczestników i świadków wydarzeń z 1944 roku, co nadaje jej cech literatury dokumentu osobistego[514] czy też świadectwa.[515] Autorka rekonstruuje losy bohaterów na podstawie materiałów zgromadzonych w Archiwum Historii Mówionej Muzeum Powstania Warszawskiego, własnych rozmów z nimi oraz udostępnionych listów i pamiętników, tworząc spójną narrację osadzoną w realiach okupowanej stolicy.

Książka składa się z ośmiu opowiadań, z których każde poświęcone jest innemu dziecku lub nastolatkowi. Poszczególne historie ukazują różnorodne formy zaangażowania najmłodszych w wydarzenia powstańcze: od bezpośredniego udziału w działaniach zbrojnych po funkcjonowanie w roli łączników, kolporterów prasy czy opiekunów zwierząt. Bohaterowie różnią się wiekiem, pochodzeniem i doświadczeniem, co pozwala przedstawić szerokie

[512] Wniosek sformułowany na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń nauczycielskich.
[513] M. Kowaleczko-Szumowska, *Fajna ferajna,* BIS, Warszawa 2015.
[514] Zob. J. Sławiński, *Literatura dokumentu osobistego,* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. tegoż i in., Warszawa 2010, s. 284-285.
[515] Zob. M. Delaperrière, *Świadectwo jako problem literacki*, „Teksty Drugie" 2006, nr 3, s. 59-70.

spektrum dziecięcych losów w warunkach wojny. Wśród nich znajdują się m.in. chłopcy, którzy uciekli z domów, by dołączyć do oddziałów, najmłodsi zaprzysiężeni żołnierze Armii Krajowej, dzieci żydowskie ukrywające się po ucieczce z getta, harcerze pełniący służbę w kanałach, a także dziewczynki ukrywające się w piwnicach bez dostępu do wody i światła. Narracja prowadzona jest językiem dostosowanym do młodego odbiorcy, z wyraźnymi elementami stylizacji na gwarę warszawską, co wzmacnia autentyczność przekazu i osadza opowieści w konkretnym kontekście kulturowo-historycznym. Mimo wojennego tła historycznego autorka unika drastycznych opisów, wprowadzając elementy humoru, dziecięcej perspektywy, które pozwalają oswoić temat wojny, jednocześnie go nie banalizując. Taki sposób narracji sprzyja budowaniu empatii oraz ułatwia młodszym czytelnikom zrozumienie doświadczeń rówieśników sprzed lat. Warstwę tekstową dopełniają ilustracje Elżbiety Chojny utrzymane kolorystyce bieli, czerwieni i czerni, a także archiwalne fotografie bohaterów, co dodatkowo podkreśla dokumentalny charakter książki. Istotnym uzupełnieniem publikacji jest film dokumentalny pod tym samym tytułem, łączący relacje świadków z elementami inscenizowanymi. „Fajna Ferajna" stanowi świadectwo dziecięcych doświadczeń wojny oraz ukazuje historię Powstania warszawskiego z perspektywy zwykle marginalizowanej w narracjach historycznych.

Dużą zaletą przedstawionej książki jest to, że składa się z opowiadań, które można omawiać pojedynczo w trakcie lekcji, nie tracąc przy tym niczego z walorów artystycznych oraz dydaktycznych. Opowiadania są oparte na wydarzeniach historycznych przedstawionych z osobistej pespektywy, co stanowi pewnego rodzaju genologiczną nowość na tle całkowicie sfabularyzowanych lektur obowiązkowych dla klas IV-VI. Jest to jednocześnie ogromna wartość tych historii, ponieważ to właśnie wydarzenia historyczne z sierpnia 1944 roku mogą stać się podstawą pracy w czasie lekcji języka polskiego i historii. Do opowiadań jest także przygotowany bezpłatny materiał filmowy[516], do którego można opracować samodzielnie zadania na „oglądanie ze zrozumieniem". Warto także skorzystać z ogólnodostępnych materiałów edukacyjnych ze strony Muzeum Powstania Warszawskiego[517], aby urozmaicić tekst literacki innymi materiałami. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": budowanie własnej tożsamości, historia i przeszłość, relacje z rówieśnikami, wielo- i międzykulturowość.

[516] https://www.youtube.com/watch?v=Dfv2aChm6Es [dostęp: 10.01.2026 r.]
[517] https://www.1944.pl/artykul/edukacja,5600.html [dostęp: 10.01.2026 r.]

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i otaczającej go przyrody oraz kierowania się tymi wartościami.
3. Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji kulturowej jako podstawy tożsamości narodowe
4. Rozbudzanie potrzeby podejmowania samodzielnych prób literackich.
5. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń omawia elementy świata przedstawionego.
2. Uczeń omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu.
3. Uczeń wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze.
4. Uczeń odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia.
5. Uczeń dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny).
6. Uczeń dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi.
7. Uczeń redaguje notatki.
8. Uczeń tworzy opowiadania związane z treścią utworu.
9. Uczeń poznaje życie kulturalne swojego regionu.

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Wykonanie notatki (w dowolnej formie) na temat Powstania Warszawskiego na podstawie własnej wiedzy i obejrzanych filmów, uwzględniającej: daty i najważniejsze wydarzenia, przebieg walk z Niemcami, wygląd Warszawy podczas powstania, własne refleksje.
2. Wykonanie ilustracji do hasła „Świat dzieci w *Fajnej ferajnie*”, omówienie jej z innymi uczniami oraz redakcja opisu świata przedstawionego.
3. Analiza formalna opowiadań, a następnie napisanie własnego tekstu o charakterze twórczym.

4. Wyjaśnienie znaczenia tytułu zbioru, zaproponowanie innego tytułu wraz z uzasadnieniem wyboru. Analiza języka pod kątem gwary warszawskiej.
5. Wykonanie plakatu z charakterystyką wylosowanego bohatera lektury. Napisanie charakterystyki idealnego Małego Powstańca.
6. Przygotowanie i wygłoszenie wystąpienia w parach lub indywidualnie na jeden z podanych tematów.
   -Czym jest współczesny patriotyzm i do czego jest potrzebny?
   -Jakich postaw uczą nas powstańcy? Jak możemy je dziś naśladować?
   - W jaki sposób współcześnie możemy wspierać Polskę.

6.2.4. Młodzież wobec nowoczesnych technologii i cyberświata

Jednym z wyzwań czasów „płynnej nowoczesności" jest życie w społeczeństwie opartym na wiedzy, w którym ogromną rolę odgrywa świat wirtualny będący jednocześnie narzędziem do poszukiwania rozwiązań oraz problemów, jak i źródłem wielu niebezpieczeństw. Cyberprzestrzeń jest naturalnym środowiskiem rozwoju, nawiązywania i utrzymywania relacji dla nastolatków, jednakże nadmierna immersja może prowadzić do uzależnienia się od niego oraz być przestrzenią, w której młodzi ludzie doświadczają wielu sytuacji mogących negatywnie wpłynąć na ich zdrowie psychiczne i samoocenę. Wyniki badań z poprzedniej części pracy pokazują, jak ważne jest omówienie tematyki cyberprzemocy oraz wykorzystania nowoczesnych technologii w codziennym życiu, jednakże lektury obowiązkowe oraz propozycje lektur uzupełniających z *Podstawy programowej* nie dają możliwości poruszenia tego zagadnienia na lekcjach języka polskiego. W niektórych podręcznikach dla klas VII i VIII pojawiają się teksty nieliterackie poruszające zagadnienie nowoczesnych technologii czy mediów społecznościowych, np. w serii „ZamieńMy słowo" w klasie VII znajduje się tekst „Manifest e-wolontariatu"[518] dotyczący pomagania innym w formie online; w klasie VIII jest fragment tekstu Remigiusza Maciaszka i Michała Wojtasa o byciu influencerem i publikowaniu na platformie YouTube[519], jednak jest to zdecydowania za mało, aby w pełni omówić wspomniane tematy. W celu podjęcia refleksji o życiu wirtualnym świecie oraz wykorzystywaniu nowoczesnych technologii warto wykorzystać, choćby we fragmentach,

[518] Zob. A. Karolczyk-Kozyra, M. Krajewska, D. Kujawa-Weinke, A. Sieńczak, ZamieńMy *słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa 7*, Warszawa 2023, s. 134-137.
[519] Zob. A. Karolczyk-Kozyra, M. Krajewska, D. Kujawa-Weinke, A. Sieńczak, ZamieńMy *słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa 8*, Warszawa 2024, s. 202-204.

przedstawione dalej teksty: *Szeptane*[520] Pawła Beręsewicza, *Stan splątania*[521] Roksany Jedrzejęwskiej-Wróbel oraz popularnonaukowego poradnika dla młodzieży *Szkoła bohaterów i bohaterek.*[522]napisanego przez Przemysława Staronia. Wymienione teksty nie odnoszą się wyłącznie do problematyki nowoczesnych technologii, lecz podejmują również inne istotne zagadnienia, takie jak relacje z dorosłymi i rówieśnikami, pierwsza miłość, samoocena czy zdrowie psychiczne. Ze względu jednak na bardzo ograniczoną liczbę utworów w *Podstawie programowej* poruszających tematykę technologiczną, zostaną one omówione właśnie z tej perspektywy.

Akcja powieści *Szeptane* rozgrywa się we współczesnej Warszawie, a jej głównymi bohaterami są licealiści: Filip (będący narratorem), Bartek, Jacek zwany „Świętym" oraz Uszatek. Punktem wyjścia dla całej historii jest wielkie, wspólne marzenie nastolatków – zdobycie biletów na finał Ligi Mistrzów UEFA, który ma się odbyć na Stadionie Narodowym. Wysoka cena wejściówek zmusza chłopców do poszukiwania zarobku, co staje się początkiem ich konfrontacji z bezwzględnym rynkiem pracy. Początkowo przyjaciele zatrudniają się w firmie Drabmedia u Piotra Drabowskiego, gdzie zajmują się roznoszeniem ulotek reklamujących preparat na odchudzanie o nazwie „Slimomix". Praca ta jest fizycznie wyczerpująca, wymaga wstawania o świcie i przynosi mizerne dochody, ale staje się pierwszym polem dla dylematów moralnych. Jacek, kierując się uczciwością, próbuje testować reklamowane produkty (np. pastę cukrową) na sobie, nie chcąc polecać czegoś, czego działania nie jest pewien. Z kolei Filip doświadcza trudnej sytuacji, gdy na ulicy atakuje go tajemniczy mężczyzna, oskarżając go o przyczynienie się do śmierci córki, która rzekomo stosowała reklamowany specyfik. Filip wypiera jednak sytuację i odczuwa odpowiedzialności za reklamowanie produktu, tłumacząc sobie, że jest jedynie wykonawcą prostego zlecenia.

Z czasem chłopcy otrzymują od szefa propozycję znacznie lżejszej i bardziej dochodowej pracy polegającej na marketingu szeptanym w Internecie. Ich zadanie to tworzenie na forach dyskusyjnych i w mediach społecznościowych fikcyjnych tożsamości (od matek szukających butów dla dzieci po nastolatki z problemami), aby zachwalać produkty klientów agencji i dyskredytować konkurencję. Filip szybko odnajduje się w tej rzeczywistości, traktując internetowe potyczki ambicjonalnie i nie dostrzegając, że granica między reklamą a kłamstwem powoli się zaciera. Stopniowo działalność Filipa przestaje koncentrować się na promocji kosmetyków, a zaczyna obejmować marketing polityczny i czarny PR, gdzie celem staje się

[520] P. Beręsewicz, *Szeptane*, Literatura, Warszawa 2023.
[521] R. Jędrzejewska-Wróbel, Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2021.
[522] P. Staroń, *Szkoła bohaterów i bohaterek*, Agora, Warszawa 2020.

niszczenie wizerunku kandydata na burmistrza w mało znanej miejscowości w Australii, poprzez wykorzystywanie mowy nienawiści i fabrykowanie afer. W pewnym momencie fabuły Filip zakochuje się w Ance, którą początkowo bierze za pracownicę konkurencyjnej firmy. Relacja ta, oparta na grze pozorów, prowadzi do punktu zwrotnego, w którym mechanizmy manipulacji obracają się przeciwko głównemu bohaterowi. Finał powieści przynosi bolesną lekcję, w której Filip, dotąd będący manipulatorem, sam staje się ofiarą systemu, a konsekwencje jego działań w wirtualnym świecie „uderzają" w niego w rzeczywistości.

Wartości dydaktyczne powieści są ściśle powiązane z jej fabułą, czyniąc z „Szeptanego" przestrogę przed zagrożeniami cyfrowego świata. Książka demistyfikuje mechanizmy rządzące Internetem, uświadamiając młodym czytelnikom, że wiele „niezależnych" opinii w sieci to w rzeczywistości płatne zlecenia, a produkty i usługi mogą być przedstawiane w fałszywym świetle. Beręsewicz ukazuje wartość krytycznego myślenia i sceptycyzmu, zachęcając do weryfikowania źródeł i nieufności wobec sensacyjnych doniesień czy entuzjastycznych recenzji, co jest kluczową kompetencją w dobie wszechobecnych fake newsów. Istotnym wymiarem edukacyjnym utworu jest również etyka pracy i odpowiedzialność za słowo. Autor stawia fundamentalne pytania o to, czy chęć zysku usprawiedliwia kłamstwo i jakie są realne skutki hejtu oraz trollingu. Poprzez różne postawy bohaterów – refleksyjnego Jacka i konformistycznego Filipa – odbiorca otrzymuje materiał do przemyśleń na temat moralności i etyki w wirtualnym świecie. Powieść pokazuje, że wirtualna agresja rani prawdziwych ludzi, a granica między sprytem a oszustwem jest cienka i łatwa do przekroczenia, zwłaszcza gdy w grę wchodzą wielkie pieniądze i młodzieńcze marzenia. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": budowanie własnej tożsamości, relacje z rówieśnikami, cyberprzemoc, wykorzystanie nowoczesnych technologii.

Stan splątania Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel to wielowątkowa powieść, która diagnozuje kondycję współczesnych relacji społecznych nastolaktów i systemu edukacji. Akcja koncentruje się na losach trojga ósmoklasistów: Marii, Leny i Miłosza, którzy mimo zamieszkiwania tego samego strzeżonego osiedla „Lawendowe Wzgórze" i uczęszczania do tej samej prywatnej szkoły, pozostają sobie obcy i samotni. Każde z nich dźwiga własny ciężar: Maria jest perfekcjonistką żyjącą w cieniu zmarłego brata i pod presją wygórowanych ambicji rodziców, co przypłaca zaburzeniami odżywiania i autoagresją. Lena, izolująca się od świata za pomocą słuchawek, zmaga się z problemem parentyfikacji, czując się odpowiedzialna za swoją niedojrzałą emocjonalnie matkę. Miłosz z kolei, introwertyk ukrywający się pod kapturem, czuje, że nie pasuje do świata, w którym – jak słyszy od dorosłych – nie ma miejsca dla „słabeuszy". Losy nastolatków „splatają się", gdy w ramach szkolnego wolontariatu,

traktowanego instrumentalnie jako sposób na zdobycie punktów do liceum, trafiają do domu opieki „Zaciszna Przystań". Miejsce to, choć eleganckie, funkcjonuje jako „przechowalnia" dla seniorów, których społeczeństwo uznało za nieproduktywnych i zbędnych. Początkowa niechęć i lęk młodzieży ustępują miejsca ciekawości, gdy nawiązują relacje z trojgiem rezydentów: buntującą się przeciw uprzedmiotowieniu byłą chemiczką Jarminą, maskującą smutek udawaną radością Elodią oraz Bertramem, dawnym badaczem szczęścia. Między pokoleniami rodzi się tytułowy „stan splątania" – pojęcie zaczerpnięte z fizyki kwantowej, oznaczające więź sprawiającą, że odrębne elementy tworzą nierozerwalną całość.

Punkty zwrotne fabuły, takie jak wspólna ucieczka seniorów i młodzieży na spacer czy samobójstwo szkolnego kolegi, Roberta, obnażają fasadowość świata dorosłych oraz obojętność instytucji. Tragiczna śmierć „niewidzialnego" ucznia staje się oskarżeniem wobec systemu szkolnego, który nie dostrzega jednostki. Finał powieści przynosi bunt przeciwko planom dyrekcji ośrodka, która zamierza przenieść pensjonariuszy, by zrobić miejsce dla bogatszych klientów. Bohaterowie, wspierani przez przechodzącego przemianę ojca Marii, uciekają nad morze, gdzie Bertram umiera w otoczeniu przyjaciół – jest to śmierć godna, „na własnych warunkach", stanowiąca dla młodych lekcję akceptacji oraz przemijania.

Wartość dydaktyczna utworu opiera się na kontraście między dwoma modelami życia: konsumpcyjnym nastawionym na rywalizację, punkty i samotne wspinanie się po szczeblach sukcesu, a kulturą opartą na relacjach, empatii i współzależności. Książka dekonstruuje stereotypy dotyczące starości, pokazując ją jako etap pełen emocji i godności, a nie tylko „chorobę", którą należy izolować. Powieść oswaja również tabuizowane tematy, takie jak: depresja młodzieńcza, samobójstwo czy śmierć, pokazując młodym czytelnikom, że mają prawo do słabości, błędu i bycia „niepasującym". Od 2024 roku lektura ta, znajdujące się na liście lektur uzupełniających dla klas VII-VIII, stanowi doskonały punkt wyjścia do dyskusji o wartościach, presji sukcesu oraz potrzebie autentycznego kontaktu z drugim człowiekiem. W powieści nowoczesne technologie nie są głównym tematem fabuły, ale pełnią istotną funkcję w diagnozowaniu problemów współczesnych relacji międzyludzkich. Są one przedstawiane głównie jako narzędzia izolacji, kontroli oraz element konsumpcyjnej kultury, która stoi w opozycji do autentycznych więzi.

Dla młodych bohaterów urządzenia elektroniczne są sposobem na ucieczkę od rzeczywistości i drugiego człowieka. Lena niemal nie rozstaje się ze słuchawkami. Jest to jej mechanizm obronny, sposób na „odcięcie się od ludzi", których niespecjalnie lubi, oraz ucieczkę od trudnej relacji z niedojrzałą matką. Dorośli także nadużywają urządzeń telekomunikacyjny - nawet gdy są fizycznie blisko, to tak naprawdę są nieobecni, ciągle

wpatrzeni w telefon. Ich życie jest skoncentrowane na pracy i obowiązkach, a ich kontakt z dziećmi ogranicza się do krótkich nic nieznaczących rozmów. Autorka wykorzystuje także motyw technologii, aby pokazać bezduszność systemu edukacji, a jej kluczowym symbolem jest tu wymóg używania wyłącznie czarnego długopisu na egzaminie ósmoklasisty. Uczniowie żyją w lęku, że jeśli użyją niebieskiego tuszu, „komputer nie zobaczy" ich odpowiedzi i test trafi do kosza, niezależnie od poprawności merytorycznej. Technologia w tym ujęciu nie służy człowiekowi, lecz go uprzedmiotawia, a liczy się tylko to, co może przetworzyć algorytm, a nie wysiłek czy wiedza ucznia. Z drugiej strony, w powieści pokazani są także seniorzy nieumiejący poradzić sobie z nowoczesnymi technologiami lub stają się jej niewolnikami. Elodia, jedna z seniorek, zmaga się z obsługą nowoczesnego, sterowanego łóżka, które zamiast ułatwiać jej życie, staje się źródłem stresu i wstydu, przez co kobieta boi się, że jej nieporadność wystraszy młodych wolontariuszy. W domu seniora pensjonariusze spędzają czas na ciągłym oglądaniu telewizji, co jest formą narzuconej przez pracowników ośrodka bierności, lecz jedna z bohaterek czyta książkę o wymownym tytule „Teleogłupianie", co stanowi akt oporu przeciwko cyfrowemu otępieniu. W finale powieści technologia (a raczej jej brak) odgrywa kluczową rolę w budowaniu wspólnoty, kiedy bohaterowie uciekają nad morze i gubią się w terenie, brak zasięgu w telefonach zmusza ich do zatrzymania się. Odcięcie od cyfrowego świata pozwala im skupić się na „tu i teraz", rozpalić ognisko i nawiązać głęboką, bezpośrednią relację, której nie zakłócają powiadomienia czy praca. Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": budowanie własnej tożsamości, relacje z rówieśnikami, cyberprzemoc, wykorzystanie nowoczesnych technologii, samoocena, zdrowie psychiczne.

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami.
3. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
4. Poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania oraz rozpoznawanie manipulacji językowej.
5. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń określa w poznawanych tekstach problematykę egzystencjalną i poddaje ją refleksji.
2. Uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji.
3. Uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny
4. Uczeń gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi; redaguje plan kompozycyjny własnej wypowiedzi.
5. Uczeń rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.
6. Uczeń rozwija umiejętność krytycznego myślenia i formułowania opinii.

Zanim nauczyciel omówi treści związane z tematyką nowoczesnych technologii i cyberprzemocy należy poruszyć kwestie świata przedstawionego, obrazu młodzieży opisanej w poszczególnych powieściach, relacji rówieśniczych, rodzinnych i międzypokoleniowych, ponieważ są one podstawą do podjęcia dalszych działań metodycznych skupionych wokół wskazanej problematyki.

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Nowoczesne technologie – wróg czy przyjaciel człowieka? Wyszukiwanie w tekstach literackich informacji o tym, jak są wykorzystywane różne urządzenia i jak wpływają one na różne aspekty życia bohaterów.
2. Charakterystyka Filipa w rzeczywistości i w cyberświecie. Rozmowa o mechanizmach tworzenia tożsamości w internecie.
3. Zajęcia o dezinformacji, różnych rodzajach marketingu, perswazji i manipulacji w reklamach. Uczniowie analizują działania Filipa w ramach jego pracy w marketingu oraz tworzeniu fake newsów. Zadaniem klasy jest stworzenie „mapy rozchodzenia się plotki" od momentu jej wytworzenia (kłamstwo w sieci), przez jej udostępnianie (lajki, komentarze), aż po jej skutki w rzeczywistości. Warto się także skupić na analizie

środków językowych wykorzystywanych w pisaniu nieprawdziwych informacji. W tym celu można wykorzystać liczne materiały dostępne w internecie.[523]

4. Debata/dyskusja lub inna forma pracy, w której uczniowie formułują argumenty nt. etycznego korzystania z mediów społecznościowych, sztucznej inteligencji, nowoczesnych urządzeń w codziennym życiu.
5. Stworzenie szkolnej kampanii społecznej o niebezpieczeństwach w świecie wirtualnym.

Kolejną propozycją jest książka „Szkoła bohaterek i bohaterów" autorstwa Przemka Staronia. Jest to poradnik psychologiczny skierowany do młodzieży, który w przystępny sposób łączą wiedzę naukową z elementami popkultury. Autor wykorzystuje historie postaci znanych z „Harry'ego Pottera", „Gwiezdnych Wojen", komiksowych uniwersów czy wybranych seriali bliskich nastolatkom i odpowiada na fundamentalne pytania dręczące młodych ludzi. Przedstawia on trudne zagadnienia psychologiczne i filozoficzne, czyniąc je zrozumiałymi oraz atrakcyjnymi dla nastoletniego odbiorcy.

Pierwsza część cyklu, „Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem", koncentruje się na podstawowych wyzwaniach okresu dorastania. Staroń omawia w niej kwestie takie jak prawo do smutku, radzenie sobie z porażką, presja wyglądu czy lęk przed wyjściem przed szereg, dostarczając narzędzi do rozumienia własnych potrzeb i emocji. Drugi tom, opatrzony podtytułem „czyli jak radzić sobie ze złem", sięga głębiej, poruszając tematy trudniejsze, metaforycznie określane jako „czarna magia". Autor analizuje w nim mechanizmy wstydu, zazdrości i lęku, a także uczy obrony przed manipulacją oraz budowania asertywności i poczucia własnej wartości w kontrze do oczekiwań otoczenia. Publikacja ta zwraca również uwagę na systemowe problemy edukacji, zachęcając do walki o własną autentyczność.

Wartość tej oraz kolejnych książek z serii opiera się przede wszystkim na przystępnym i prostym języku, który ułatwia odbiór treści oraz sprzyja praktycznemu wykorzystaniu przekazywanej wiedzy. Tekst wspierają rozwój inteligencji emocjonalnej i społecznej, ucząc młodych ludzi odróżniania konstruktywnej krytyki od hejtu, budowania pewności siebie oraz akceptacji dla własnej wrażliwości. Dla nauczycieli i rodziców seria ta stanowi cenne wsparcie w procesie wychowawczym, oferując gotowe scenariusze lekcji i materiały pomocnicze do

[523] https://fundacja.orange.pl/scenariusze-zajec/bezpieczenstwo-w-internecie [dostęp: 5.02.2026 r.]; https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2023-03/Newsy%20i%20fake%20newsy%20%E2%80%93%20scenariusz%20lekcji.pdf [dostęp: 5.02.2026 r.]; https://platforma.demagog.org.pl/wp-content/uploads/2021/07/Scenariusze-zajec-dla-nauczycieli-i-edukatorow.pdf [dostęp: 5.02.2026 r.].

zajęć z wychowawcą, etyki czy języka polskiego[524]. Dzieło Staronia jest więc nie tylko (nie)literaturą młodzieżową, ale narzędziem edukacyjnym, które pomaga młodym ludziom świadomie kształtować swoją tożsamość. Zaletą książki jest także to, że teksty nie są zbyt długie i można je czytać oraz opracowywać pojedynczo lub rozdać poszczególne uczniom, aby je samodzielnie opracowali i przedstawili reszcie klasy, Poruszana problematyka „kryzysów współczesności": budowanie własnej tożsamości, neurorożnorodność, samoocena, zdrowie psychiczne i fizyczne.

CELE OGÓLNE – WYMAGANIA OGÓLNE

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
2. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami.
3. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
4. Poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania oraz rozpoznawanie manipulacji językowej.
5. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

TREŚCI NAUCZANIA – WYMAGANIA SZCZEGÓŁOWE

1. Uczeń określa w poznawanych tekstach problematykę egzystencjalną i poddaje ją refleksji
2. Uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich odwołania do wartości uniwersalnych związane z postawami społecznymi, narodowymi, religijnymi, etycznymi i dokonuje ich hierarchizacji.
3. Uczeń wykorzystuje w interpretacji utworów literackich potrzebne konteksty, np. biograficzny, historyczny, historycznoliteracki, kulturowy, filozoficzny, społeczny
4. Uczeń gromadzi i porządkuje materiał rzeczowy potrzebny do tworzenia wypowiedzi; redaguje plan kompozycyjny własnej wypowiedzi.

[524] https://szkolastaronia.pl/bezplatne-materialy/#pobierz [dostęp: 5.02.2026 r.].

5. Uczeń rozpoznaje manipulację językową i przeciwstawia jej zasady etyki wypowiedzi.
6. Uczeń rozwija umiejętność krytycznego myślenia i formułowania opinii.
7. Uczeń rozumie pojęcie stylu, rozpoznaje styl potoczny, urzędowy, artystyczny, naukowy, publicystyczny

PROPOZYCJE ZADAŃ

1. Analiza tekstu pod kątem intertekstualnych nawiązań do innych tekstów kultury oraz dyskusja nad ich funkcją w tekście.
2. Porównanie tekstu Staronia z innymi artykułami (np. z gazet, blogów) poruszających podobną tematykę. Rozpoznawanie stylu wypowiedzi (literackiego, naukowego, popularnonaukowego) oraz ćwiczenia stylistyczne
3. Stworzenie poradnika dla nastolatków inspirowanego tekstem lub tekstami Staronia.
4. Pisanie własnego artykułu inspirowanego tekstem *Szkoły bohaterów i bohaterek*.

6.3 „Kryzysy współczesności" jako klucz do angażujących lekcji języka polskiego

Przedstawione powyżej utwory literackie służą jako przykład tekstów, które wykorzystane w czasie lekcji języka polskiego mają przede wszystkim wpłynąć na kompetencje czytelnicze uczniów, wzrost zainteresowania czytelnictwem, a przy okazji mogą być narzędziem do realizacji *Podstawy programowej.* Przygotowanie choćby jednej lekcji w oparciu o powyższe, czy też inne współczesne, utwory poruszające istotne społecznie kwestie, jak i te ważne dla dzieci oraz młodzieży może przynieść tylko same korzyści. Istotna jest świadomość, że każde obcowanie i praca z tekstem (nie)literackim nigdy nie będzie stratą czasu, a umiejętność doboru do tego odpowiednich treści kształcenia wesprze uczniów w kształtowaniu umiejętności i kompetencji, nie tylko tych ujętych w dokumentach oświatowych. Zaproponowane w rozdziale rozwiązania nie mają charakteru rewolucyjnego ani nie dążą do odrzucenia tradycji czy kanonu, lecz wpisują się w model ewolucyjny, w którym literatura dawna i współczesna współistnieją na zasadzie dialogu, wspierając proces kształtowania tożsamości młodego odbiorcy.

W listach lektur dla klas IV-VIII kluczowym zabiegiem dydaktycznym jest przełamywanie chronologicznego porządku nauczania na rzecz ujęć problemowych, poprzez zestawianie tekstów kanonicznych z literaturą najnowszą, co umożliwia aktualizację sensów klasyki oraz ułatwia podejmowanie trudnych tematów poprzez utwory bliższe doświadczeniom

i językowi uczniów. Dobór lektur uzupełniających powinien odpowiadać na realne problemy rozwojowe i społeczne współczesnych dzieci i młodzieży. W klasach młodszych akcent przesuwa się ku zagadnieniom budowania tożsamości, akceptacji inności i neuroróżnorodności oraz kształtowania relacji rówieśniczych i międzypokoleniowych. W klasach starszych literatura może ukazywać zagrożenia cyfrowe, presję sukcesu, życie w samotności oraz problemy zdrowia psychicznego, które są powiązane z trudami radzenia sobie w niełatwej do przewidzenia przyszłości.

Istotnym elementem zaproponowanego modelu jest również nowe ujęcie narracji historycznej, w którym wybrane utwory odchodzą od podręcznikowego schematu faktograficznego na rzecz perspektywy jednostkowego doświadczenia dziecka lub młodego bohatera, łącząc przekaz historyczny z konwencją fantastyczną bądź dokumentalną. Takie podejście sprzyja kształtowaniu postaw obywatelskich i patriotycznych opartych na empatii, refleksji oraz zrozumieniu złożoności przeszłości, a nie wyłącznie XIX-wiecznemu paradygmatowi pełnego poświęcenia się dla ojczyny. Skuteczna edukacja literacka wymaga odejścia od modelu transmisyjnego na rzecz strategii aktywizujących i partycypacyjnych, dlatego tak ważne jest włączanie uczniów w proces doboru lektur, stosowanie metody projektu, dramy czy twórczego pisania sprzyjających rozwijaniu kompetencji kluczowych istotnych dla funkcjonowania we współczesnym świecie, takich jak krytyczne myślenie, kreatywność, komunikacja i współpraca. Równie ważne jest uwzględnienie multimodalności przekazów kulturowych, np. przez wykorzystanie filmów, gier czy mediów cyfrowych jako kontekstów interpretacyjnych, co nie tylko zwiększa atrakcyjność zajęć, lecz także odpowiada na realne warunki odbioru kultury w środowisku konwergencji mediów.

Literatura szkolna posiada potencjał, by stać się przestrzenią bezpiecznej symulacji doświadczeń egzystencjalnych i społecznych, jednakże warunkiem realizacji tak rozumianej edukacji jest gotowość nauczyciela do sięgania po teksty nieoczywiste, podejmowania tematów trudnych i często tabuizowanych oraz traktowania ucznia jako partnera w dialogu o wartościach. Takie podejście umożliwia osiągnięcie nadrzędnego celu kształcenia polonistycznego, którym jest uformowanie wrażliwego, świadomego i krytycznego odbiorcy kultury, zdolnego do refleksyjnego funkcjonowania w realiach XXI wieku.

ZAKOŃCZENIE

„Kryzysy współczesności" stanowią w niniejszej pracy wielowymiarową kategorię analityczno-interpretacyjną służącą opisowi nakładających się na siebie zagrożeń, wyzwań i napięć kształtujących kondycję egzystencjalną oraz społeczną jednostki w XXI wieku. Pojęcie to, wyodrębnione z prac naukowych z obszaru nauk społecznych (socjologii, psychologii i pedagogiki) jest bezpośrednio połączone z terminem „polikryzysu", który zyskał na znaczeniu po 2022 roku, opisując współwystępowanie powiązanych ze sobą kryzysów. Fundamentem tej kategorii są diagnozy postawione przez Zygmunta Baumana dotyczące „płynnej nowoczesności" oraz koncepcja „społeczeństwa ryzyka" Ulricha Becka, które opisują destabilizację tradycyjnych struktur społecznych, zanik stałych punktów oparcia oraz konieczność ciągłego redefiniowania tożsamości w warunkach permanentnej niepewności, a także braku ontologicznego bezpieczeństwa. W takim ujęciu kryzys przestaje być incydentalnym zaburzeniem porządku, a staje się stałą cechą środowiska, w którym funkcjonuje współczesny człowiek zmuszony do nieustannej konfrontacji z ryzykiem o charakterze globalnym i systemowym, obejmującym wymiary ekologiczne, geopolityczne, ekonomiczne oraz zdrowotne.

Na gruncie badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży oraz edukacją polonistyczną kategoria „kryzysów współczesności" pozwala na wyodrębnienie specyficznego katalogu tematów i motywów literackich, które odzwierciedlają doświadczenie dorastania w świecie określanym akronimami VUCA (zmienność, niepewność, złożoność, niejednoznaczność) oraz BANI (kruchość, niespokojność, nieliniowość, niezrozumiałość). Z perspektywy młodego odbiorcy przekładają się one przede wszystkim na doświadczanie głębokiego kryzysu zdrowia psychicznego, opisywany mianem „triady kryzysu", która objawia się chronicznym poczuciem samotności, skrajnie niską samooceną oraz obniżonym poczuciem sprawczości, co prowadzi do stanów lękowych, depresyjnych i zachowań autodestrukcyjnych. Kategoria „kryzysów współczesności" obejmuje zatem szerokie spektrum trudnych, czasem wręcz patologicznych, zjawisk, które coraz częściej stają się codziennością młodego pokolenia, takich jak: cyberprzemoc i uzależnienia behawioralne wynikające z ciągłej immersji w środowisku cyfrowym, presja wizerunkowa kreowana przez media społecznościowe, erozja więzi rodzinnych i rówieśniczych, a także lęk klimatyczny i niepewność jutra. W literaturze przedmiotu wskazuje się, że funkcjonowanie w takiej rzeczywistości wymaga od młodych ludzi wykształcenia specyficznych kompetencji adaptacyjnych, określanych mianem rezyliencji (odporności psychicznej), która staje się kluczowym zasobem umożliwiającym przetrwanie

i rozwój w warunkach polikryzysu. Wszystkie przedstawione powyżej elementy znajdują swoje odbicie w XXI-wiecznej literaturze dla młodego odbiorcy wydawanej po 2010 roku, a także stanowią ważny kontekst dla edukacji polonistycznej w szkole podstawowej (oraz ponadpodstawowej).

W literaturoznawstwie kategoria „kryzysów współczesności" może służyć do identyfikacji i klasyfikacji serii tematycznych w najnowszej prozie „czwartego obiegu", która ewoluując od tradycyjnego dydaktyzmu w stronę „wrażliwości antropologicznej", odważnie podejmuje tematy tabuizowane, rezygnując z modelu ochrony dziecka na rzecz modelu przygotowania go do konfrontacji z rzeczywistością. Do elementów omawianej kategorii należą także wątki związane z neuroróżnorodnością, wykluczeniem społecznym, tożsamością płciową, dysfunkcjami w rodzinie, chorobą, śmiercią oraz traumą. Zastosowane pojęcie „kryzysów współczesności" jako narzędzia badawczego pozwoliło w niniejszej pracy zdiagnozować istotny rozdźwięk między ofertą literatury młodzieżowej, która dynamicznie reaguje na te wyzwania, a szkolnym kanonem lektur i praktyką edukacyjną, które w dużej mierze te zagadnienia marginalizują, koncentrując się na narracjach historycznych i tożsamościowych zakorzenionych często w dziewiętnastowiecznym paradygmacie. Tym samym, kategoria ta nie tylko opisuje rzeczywistość pozaliteracką, ale staje się kryterium wartościowania „przydatności" tekstów kultury w procesie dydaktyczno-wychowawczym, wskazując na konieczność reorientacji edukacji polonistycznej w kierunku wspierania dobrostanu psychicznego uczniów i wyposażania ich w narzędzia do rozumienia złożonego, płynnego świata.

Na podstawie omówionego powyżej pojęcia przeprowadzono analizę relacji między współczesną literaturą dla dzieci i młodzieży a szkolną edukacją polonistyczną w ujęciu tematologicznym. Podjęte rozważania teoretyczne, badanie *Podstawy programowej* oraz analiza empiryczna postaw i opinii nauczycieli polonistów pracujących w szkole podstawowej pozwalają na pokazanie kondycji szkolnego czytelnictwa (dzieci, młodzieży oraz samych nauczycieli) w obliczu wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku (kryzysów współczesności) oraz udzielenie odpowiedzi na postawione we wstępie pytania badawcze.

Odnosząc się do pierwszego z pytań badawczych, dotyczącego tematyki i problematyki poruszanej w literaturze dla dzieci i młodzieży wydanej po 2010 roku, należy stwierdzić, że współczesna proza dla niedorosłego czytelnika dynamicznie reaguje na zjawiska definiujące kondycję młodego pokolenia. Analiza porównawcza z badaniami psychologiczno-pedagogicznymi wykazała wysoką zbieżność między literackimi obrazami a rzeczywistymi doświadczeniami Generacji Z i Alpha. Do dominujących wątków należą: zaburzenia zdrowia

psychicznego (depresja, lęki, samobójstwa), kryzysy tożsamościowe, neuroróżnorodność, dysfunkcje rodzinne, cyberprzemoc oraz zagrożenia ekologiczne. Współczesna proza dla młodych czytelników staje się zatem medium ukazującym kruchość psychiczną i społeczną niepewność, oferując nierzadko metody do oswajania lęków oraz budowania rezyliencji.

W odpowiedzi na pytanie o sposób przedstawiania współczesnych problemów dzieci i młodzieży w literaturze, zauważalna jest tendencja do rezygnacji z modelu ochrony na rzecz przygotowanie uczniów do współuczestniczenia w globalnym społeczeństwie. Autorzy najnowszych powieści odchodzą od bezpośredniego moralizatorstwa, oddają głos młodym bohaterom i stosują m.in. perspektywę pierwszoosobową, co sprzyja autentyczności przekazu. „Kryzysy współczesności" stojące przed dziećmi i młodzieżą są ukazywane zarówno w konwencji realistycznej (powieść obyczajowa), jak i przez wykorzystanie konwencji fantastycznej, pozwalając na bezpieczne spotkanie z sytuacjami granicznymi, z którymi młody odbiorca nie miałby na co dzień do czynienia. „Ta czwarta" pełni funkcje nie tylko estetyczne, ale przede wszystkim terapeutyczne, kompensacyjne i tożsamościotwórcze, stając się przestrzenią negocjowania sensów w świecie pozbawionym stałych punktów oparcia.

Analiza zawartości tematycznej lektur szkolnych ujętych w *Podstawie programowej* z 2017 roku (wraz z jej kolejnymi aktualizacjami z 2021 i 2024 roku) ujawniła natomiast istotny dysonans między modelem i wizją kształcenia a rzeczywistymi potrzebami uczniów. W kanonie lektur obowiązkowych, zwłaszcza w klasach starszych (VII-VIII), dominuje paradygmat historyczno-narodowy, marginalizujący współczesne wyzwania egzystencjalne i społeczne. Choć w klasach młodszych (IV-VI) widoczne są wątki relacyjne i tożsamościowe, to w ujęciu całościowym brakuje reprezentacji tematów kluczowych dla funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, takich jak zagrożenia cyfrowe, manipulacja w mediach, uzależnienia behawioralne czy kryzys klimatyczny. W przypadku tematów związanych z nowoczesnymi technologiami warto także pracować z uczniami na podstawie tekstów nieliterackich lub innych audiowizualnych tekstów kultury, tj. film czy serial, ponieważ trudno znaleźć utwory literackie prezentujące zagadnienie cyberprzemocy. Brak aktualnych i ważnych społecznie treści prowadzi do instrumentalizacji procesu czytania, który w percepcji uczniów staje się czynnością zorientowaną na realizację obowiązku egzaminacyjnego, a nie doświadczeniem o walorze formacyjnym.

Badania dotyczące wyborów czytelniczych dzieci i młodzieży (z perspektywy nauczycieli) wykazały wyraźną dominację powieści fantasty oraz tekstów z obszaru *young adult*. Młodzi odbiorcy chętnie sięgają po cykle powieściowe (np. *Rodzina Monet*, *Wojownicy, Baśniobór, Zwiadowcy*), które odpowiadają na ich potrzebę eskapizmu oraz identyfikacji

z bohaterami przeżywającymi podobne dylematy emocjonalne. Zauważalny jest także wzrost zainteresowania formami takimi jak komiks i manga. Wybory te wskazują na poszukiwanie w literaturze nie tylko rozrywki, ale także odpowiedzi na pytania o tożsamość i relacje, jednak odbywa się to zazwyczaj poza oficjalnym obiegiem szkolnym.

Z kolei analiza wyborów lekturowych dokonywanych przez nauczycieli języka polskiego wskazuje na postawę zachowawczą i pragmatyczną. Decyzje o doborze lektur uzupełniających są determinowane w głównej mierze dostępnością książek w bibliotekach oraz obecnością gotowych opracowań metodycznych, a rzadziej rzeczywistą chęcią wprowadzenia nowości wydawniczych spoza oficjalnych wykazów. Choć nauczyciele trafnie diagnozują luki tematyczne w kanonie i są świadomi rozdźwięku między treściami szkolnymi a zainteresowaniami uczniów, w praktyce rzadko sięgają po nowe utwory, wymagające często samodzielnego opracowania dydaktycznego. Niemniej jednak, identyfikowalna jest grupa pedagogów „poszukujących", którzy włączają do edukacji współczesne teksty literackie i filmowe, dostrzegając w nich potencjał do rozmowy o wartościach.

Ostatnie pytanie badawcze, dotyczące możliwości wykorzystania literatury wydanej po 2010 roku na lekcjach języka polskiego, znajduje odpowiedź w sformułowanych rekomendacjach metodycznych. Postuluje się konieczność reorientacji edukacji polonistycznej w kierunku modelu otwartego, w którym literatura współczesna współistnieje z klasyką na zasadzie dialogu intertekstualnego. Nauczyciele mogą wykorzystywać najnowsze teksty kultury do aktualizacji sensów dzieł zawartych w *Podstawie programowej*, jednakże kluczowe jest włączenie metod partycypacyjnych (współtworzenie list lektur) oraz pracy projektowej pozwalających na wieloaspektową analizę „trudnych tematów". Literatura współczesna powinna być traktowana jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych, a także jako punkt wyjścia do krytycznej analizy zjawisk współczesnego świata.

Przedstawione wnioski znajdują pewne odzwierciedlenie w planowanej na 2026 rok reformie szkolnictwa nazywanej „Kompasem Jutra", szczególnie w *Podstawie programowej* do języka polskiego, który ma ulec znacznym przeobrażeniom.[525] W nowej koncepcji przedmiotu język polski w pewnym sensie traci swój autonomiczny, historyczno-literacki charakter na rzecz funkcji utylitarnej i interdyscyplinarnej. Nowa *Podstawa programowa* zakłada integrację języka polskiego z innymi dziedzinami w ramach modułów tematycznych, takich jak: moduł medialny, moduł filozoficzny oraz moduł kultura. Przedmiot ma stać się przede wszystkim narzędziem komunikacji, służącym rozwijaniu umiejętności prowadzenia

[525]Zob.https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Jezyk_polski_IBE_PIB.pdf [dostęp: 13.02.2026 r.]

dialogu, argumentacji oraz krytycznej analizy przekazów medialnych, co ma przeciwdziałać kryzysowi komunikacji i dezinformacji. Ograniczono zakres terminologiiteoretycznoliterackiej i językoznawczej na rzecz praktycznego kształcenia sprawności: mówienia, pisania, słuchania i czytania.

Rola literatury w nowej koncepcji ewoluuje z funkcji nośnika kanonicznego kodu kulturowego w stronę „doświadczenia lekturowego”[526] mającego na celu budowanie nawyków czytelniczych i kompetencji interpretacyjnych. Kanon lektur obowiązkowych dla klas IV-VIII został zredukowany, co argumentowane jest koniecznością zapewnienia czasu na „głęboką analizę” tekstów i uwzględnienia możliwości percepcyjnych współczesnych uczniów. W klasach IV-VI nacisk położono na wzbudzanie radości i przyjemności z czytania, wprowadzając więcej literatury współczesnej i młodzieżowej. Wiele klasycznych pozycji, dotychczas omawianych w całości, zostało przesuniętych do analizy fragmentarycznej lub przeniesionych do listy lektur uzupełniających. Nowością jest wprowadzenie działu „Praktyki lekturowe”[527], który ma uczyć planowania procesu czytania i dzielenia się wrażeniami, zamiast skupiać się wyłącznie na analizie treści pod kątem fabularnym i egzaminacyjnym. Rezygnuje się ze sztywnej listy lektur na rzecz propozycji do wspólnego i indywidualnego czytania, co ma dać nauczycielom większą autonomię. Krytycy reformy podnoszą zarzut ideologizacji *Podstawy*, wskazując na wprowadzanie pojęć nieadekwatnych do rozwoju poznawczego dziecka oraz zastępowanie treści tożsamościowych na rzecz edukacji klimatycznej i równościowej, będące głównym punktem sporu między zwolennikami modernizacji edukacji a przedstawicielami tradycyjnego modelu szkoły opartego na transmisji dziedzictwa kulturowego. [528]

Nowa *Podstawa programowa* redefiniuje język polski jako przedmiot kluczowy dla budowania kompetencji przyszłości (komunikacja, krytyczne myślenie, współpraca) i rozumienia współczesnego świata, w tym także dla środowiska cyfrowego, a literatura ma się stać się przestrzenią „bezpiecznej symulacji” życiowych doświadczeń i swego rodzaju laboratorium konstruowania tożsamości. Warunkiem koniecznym jest systemowa aktualizacja kanonu, zwiększenie autonomii nauczycieli oraz odwaga w przełamywaniu schematów interpretacyjnych. Edukacja, łącząca szacunek dla tradycji z wrażliwością na wyzwania płynnej nowoczesności, ma szansę ukształtować kompetentnego, krytycznego i empatycznego odbiorcę kultury, przygotowanego do funkcjonowania w złożonej rzeczywistości XXI wieku.

[526] Tamże, s. 3.
[527] Tamże, s. 8, 13,17.
[528] Zob. https://sosdlaedukacji.pl/polemika-z-zarzutami-krops-do-reformy-edukacji/ [dostęp: 13.02.2026 r.]

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia podmiotu

1. Beręsewicz, Paweł., *Szeptane*. Literatura, Warszawa 2023.
2. Nagy, Bolizasar., *Kraina baśni jest dla wszystkich*, tłum. zbiorowe, Krytyka Polityczna, Warszawa 2021.
3. Gębka, Artur, *Butelka taty*, ilus. Agata Dudek, Widnokrąg, Piaseczno 2023.
4. Ibarrola, B., *Nowe bajki, które uczą, jak być szczęśliwym*, tłum. Katarzyna Okrasko, Finebooks, Warszawa 2020.
5. Jędrzejewska-Wróbel, Roksana, *Siedem szczęśliwych. Baśnie nie dość znane*, Bajka, Warszawa 2022.
6. Jędrzejewska-Wróbel, Roksana, *Siedmiu wspaniałych*, ilus. Marianna Oklejak, Bajka, Warszawa 2019.
7. Jędrzejewska-Wróbel, Roksana, *Stan splątania*. Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2021.
8. Kowaleczko-Szumowska, Małgorzata, *Fajna ferajna*, BIS, Warszawa 2015.
9. Oziewicz, Tina, *O wiadukcie kolejowym, który chciał zostać mostem nad rzeką, i inne bajki*, ilust. Monika Hanulak, Dwie Siostry, Warszawa 2024.
10. Rygiel, Katarzyna, *Jeden dzień. Strażnik klejnotu*, Dwukropek, Warszawa 2023.
11. Rygiel, Katarzyna, *Strażnik klejnotu*, Dwukropek, Warszawa 2021.
12. Rygiel, Katarzyna, *Wszystkie zaułki przeszłości*, Dwukropek, Warszawa 2022.
13. Ryrych, Katarzyna, *Lato na Rodos*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2020.
14. Staroń, Przemysł, *Szkoła bohaterów i bohaterek*. Agora, Warszawa 2020.
15. Tryzna, Tomasz, *Panna Nikt*, Czarna Owca, Warszawa 1994.
16. *Wszystkie kolory świata*, opracowanie zbiorowe, Agora dla dzieci, Warszawa 2021.

Bibliografia przedmiotu

1. Abramowska Janina, *Serie tematyczne* [w:] tejże, *Powtórzenia i wybory. Studia z tematologii i poetyki historycznej*, REBIS, Poznań 1995, s. 34-53.
2. Adamczewski Jakub, *Młody czytelnik i książka. Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2023, nr 44, s. 109-119.
3. Adamczykowa Zofia, *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, WSiP, Warszawa 2001.

4. Adamska Krystyna, *Język jako narzędzie poznania i komunikacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica" 2013, nr 17, s. 21-37.
5. Antuszewicz Małgorzata, *Kulturowa teoria literatury a uczniowska recepcja tekstów kultury* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 2, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, s. 431-444.
6. Appelt Karolina, Brzezińska Anna, Ziółkowska Beata, *Psychologia rozwoju człowieka*, GWP, Gdańsk 2016.
7. Awramiuk Elżbieta, *Ćwiczenia językowe w edukacji polonistycznej* [w:] *Z problematyki kształcenia językowego IV*, red. tejże, Białystok 2012, s. 239-256.
8. Baluch Alicja, *Archetypy literatury dziecięcej*, Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.
9. Baron-Polańczyk Eunika, Nowak-Łojewska Agnieszka, *Pokolenie Alfa w szkole. Działania projektowo-wdrożeniowe z wykorzystaniem ICT*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2022, nr 2, s. 94-105.
10. Baudrillard Jean, *Symulakry i symulacja*, przeł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2005.
11. Bauman Zygmunt, Leoncini Thomas, *Płynne pokolenie*, tłum. Sz. Żuchowski, Czarna Owca, Warszawa 2018.
12. Bauman Zygmunt, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
13. Bauman Zygmunt, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne" 2011, nr 1, s. 435-458.
14. Bayard Pierre, *Jak rozmawiać o książkach, których się nie czytało*, tłum. Kowalska Magdalena, PIW, Warszawa 2008.
15. Beck Urlich., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. Cieśla Stanisław, Scholar, Warszawa 2002.
16. Bettelheim Bruno. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, tłum. Danek Danuta, PIW, Warszawa 2023.
17. Białek Kinga, *Świadomość i proceduralność. Czytanie proceduralne jako odpowiedź na wyzwania ery informacji* [w:] *LEKCJA POLSKIEGO. Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobaliss, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021, t. 2, s. 395-406.
18. Białek Kinga, *Umiejętność krytycznego czytania jako odpowiedź na wyzwania XXI wieku*, „Konteksty Kultury" 2019, nr 4, s. 515-525.
19. Biedrzycki Krzysztof, *Literatura w fińskiej podstawie programowej*, [w:] *Lektury w ręku nauczyciela*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2019, s. 151-162.

20. Biedrzycki Krzysztof, Rusek Marta, Jarzyńska Karina, Prałat Katarzyna, Kałafut Aleksandra, *Czy (m) zastąpić Orzeszkową?: debata o stanie nauczania literatury współczesnej w szkołach,* Kraków 2016, https://fragile.net.pl/czym-zastapic-orzeszkowa-debata-o-stanie-nauczania-literatury-wspolczesnej-w-szkolach/ [dostęp: 15:.02.2026 r.]
21. Biernacka Anna, *Fascynacje czytelnicze*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2012, s. 187-206.
22. Birek Wojciech, *Spór o mangę - rzut oka z perspektywy badacza komiksu*, „Images. The International Journal of European Film, Performing Arts and Audiovisual Communication" 2023, nr 44, s. 23-31.
23. Bobiński Witold, *Być blisko tekstu i słuchać siebie. O niektórych sposobach kształcenia literackiego w Europie i USA*, [w:] *Lektury w ręku nauczyciela*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2019, s. 163-176.
24. Bogaczyk-Vormayr Małgorzata, *Wszystko jest Tekstem? Hipertekstualność jako nowe doświadczenie literatury*, „Teksty Drugie" 2008, nr 1-2, s. 256-269.
25. Borowski Dominik, *Między dzieciństwem a dorosłością… przemiany polskiej prozy dla młodzieży w XXI wieku*, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Kraków 2020, online (https://ruj.uj.edu.pl/entities/publication/ba38f1ef-4865-49a7-bca1-f3db9c1cc3ae, dostęp: 15.01.2026 r.)
26. Bortnowski Stanisław, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Stentor, Warszawa 2009.
27. Bortnowski Stanisław, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2007, s. 15-28.
28. Bortnowski Stanisław, *O dzisiejszych normach czytania (uczniów)* [w:] *Dydaktyka literatury polskiej i języka polskiego*, red. J. Kowalikowa, PWN, Kraków 1985.
29. Bortnowski Stanisław, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa 2005.
30. Brzezińska Anna, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej* [w:] *Edukacja regionalna*, red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska, IBE, Warszawa 2006, s. 47-77.
31. Budrewicz Zofia, Sienko Maria, *Polska i polskość na lekcjach polskiego. O potrzebie wychowania obywatelskiego* [w:] *LEKCJA POLSKIEGO. Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobaliss, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021, t. 1, s. 91-106.
32. Burkot Stanisaw, Faron Bolesław, Uryga Zenon, *Wiedza o literaturze na użytek szkoły*, „Pamiętnik Literacki" 1975, nr 2, s. 79-97.

33. Burzyńska Anna, *Kulturowy zwrot teorii* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Kraków 2012, s. 41-92.
34. Całek Agnieszka., *Pokolenie Z - próba diagnozy*, „Zeszyty Prasoznawcze" 2021, nr 1, s. 105-108.
35. Całek Anita, Olkusz Ksenia, Korczak Aleksandra, Skowera Maciej, *Ta dziwna instytucja zwana fantastyką młodzieżową*, „Creatio Fantastica" 2017, t. 56, nr 1, s. 115-125.
36. Chance Rosemary, *Young adult Literature in Action: A Librarian's Guide*, Santa Barbara 2020, s. 1-23.
37. Chłosta-Zielonka Joanna, *Choroba jako życie w świetle opowieści maladycznych o dzieciach i dla dzieci Katarzyny Ryrych*, „Porównania" 2023, nr 33, s. 203-224.
38. Chomicz Mieczysław, *Thèmes et mythes, questions de méthode. Arguments et documents*, Raymond Trousson, Bruxelles 1981 [recenzja], „Zagadnienia Rodzajów Literackich" 1986, z. 1, s. 104-106.
39. Chrząstowska Bożena, *Lektura i poetyka*, WSiP, Warszawa 1987.
40. Chymkowski Roman, Zasacka Zofia, *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2024 roku - komunikat*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2024.
41. Cieślikowski Jerzy, *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.
42. Cieślikowski Jerzy, *Literatura osobna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
43. Cieślikowski Jerzy, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1985.
44. Czabanowska-Wróbel Anna, *Literatura dla dzieci - więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3, s. 83-88.
45. Czabanowska-Wróbel Anna, *Literatura dziecięca - pomiędzy literaturą światową i globalną*, „Wielogłos" 2016, nr 1, s. 1-15.
46. Czernek-Pasierbek Paulina, *Od czego zaczynać? Dyskusja o lekturach szkolnych w dobie antropocentrycznej opresji*, „Paidia i Literatura" 2021, nr 3, s. 1-11.
47. Czerniawska Ewa, Ledzińska Maria, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, PWN, Warszawa 2011.
48. Dąbrowska Anna, Konarzewska Anna, *Pisanie to wyzwanie. O tekstach młodzieży w edukacji szkolnej*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2024.
49. Dąbrowska Anna, *Piśmienność młodzieży w epoce nowej oralności*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2023.

50. Delaperrière Maria, *Świadectwo jako problem literacki*, „Teksty Drugie" 2006, nr 3, s. 59-70.
51. Fiszbak Jolanta, *Refleksje nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym (głos w dyskusji)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2021, s. 42-59.
52. Fudala Rafał, *Płynna nowoczesność: czas zabawy i karnawału*, „Ogrody Nauk i Sztuk" 2014, nr 4, s. 121-127.
53. Gadowska Kaja, *Socjologia wobec kryzysu. Wprowadzenie*, „Studia Socjologiczne" 2024, t. 2, s. 5-14.
54. Gajak-Toczek Małgorzata, *Jaki patriotyzm? - kilka lekcji na XXI wiek*, [w:] *Lekcje POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Poznań 2021, s. 307-322.
55. Gamus Paula. *Popularność literackiego tematu wampirów na przykładzie sagi „Zmierzch" Stephenie Meyer*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum" 2014, nr 2, t. 19, s. 10-24.
56. Giddens Anthony, *Nowoczesność i tożsamość*, tłum. A.Szulżycka, PWN, Warszawa 2001.
57. Głowiński Michał, *Francuska krytyka tematyczna. Wprowadzenie*, „Pamiętnik Literacki" 1971, z. 2, s. 175-187.
58. Godos Anna, *Piękno, rozkosz, nieśmiertelność, czyli co fascynuje współczesną młodzież w powieściach o tematyce wampirycznej*, „Dydaktyka Polonistyczna" 2017, t. 12, nr 3, s. 98-105.
59. Gralczyk Aleksandra, *Cyfrowe uwikłanie rodziców a prewencja zachowań suicydalnych dzieci. Między percepcją zachowań online a potrzebą edukacji medialnej*, „Społeczeństwo i Polityka" 2025, nr 3, s. 83-111.
60. Gralewicz-Wolny Iwona, Mytych-Forajter Beata, *Po pierwsze o literaturze dla dzieci (i nie tylko),* Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2019.
61. Grodecka Aneta, *Poetyka intersemiotyczna a dydaktyka literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica 5" 2017, nr 1, s. 48-61.
62. Grzybowski Przemysław, *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*, [w:] *Inni, Obcy – ale Swoi. O edukacji międzykulturowej i wspólnocie w szkole integracyjnej*, Bydgoszcz 2018, s. 144-154.

63. Gwiżdż Michał, *Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży* [w:] *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie - kształcenie - rozwój*, red. B. Majarek, A. Domagała-Kręcioch, Impuls, Kraków 2021, s. 73-89.
64. Handke Ryszard, *Czy fantastyka naukowa jest gatunkiem trywialnym?*, „Ruch Literacki" 1979, nr 2, s. 115-128.
65. Hanson Forrest, Hanson Rick, *Rezyliencja: Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, tłum. A.Sawicka-Chrapkowicz, GWP, Sopot 2023.
66. Harari Yuval Noah, *21 lekcji na XXI wiek*, tłum. M.Romanek, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2018.
67. Haratyk Karol, *Globalne społeczeństwo obywatelskie jako przeciwwładza,* „Studia Socjologiczne" 2011, nr 4, s. 47–74.
68. Hernas Czesław, *Potrzeby i metody badania literatury brukowej* [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, t. 1, red. S. Żółkiewski, M. Hopfinger, IBL, Wrocław 1973, s.15-46.
69. *Historia najnowsza w literaturze i kulturze a edukacja polonistyczna*, red. A. Janus-Sitarz, A. Kania, Universitas, Kraków 2018.
70. Hopfinger Maryla, *Literatura w kulturze audiowizualnej*, „Pamiętnik Literacki" LXXXIII, 1992, z. 1, s. 98-113.
71. Jakubowski Witold, *„Sex Education", czyli serial jako źródło wiedzy o świecie młodzieży*, „Studia Edukacyjne" 2020, nr 57, s. 17-32.
72. Janus-Sitarz Anna *Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych*, [w:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. tejże, Universitas, Kraków 2012, s. 169-186.
73. Janus-Sitarz Anna *Uczeń na lekcji (nieczytanej?) literatury*, [w:] *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, W. Bobiński, R. Przybylska, Kraków 2014, t. 1, s. 176-177.
74. Janus-Sitarz Anna, *Dylematy kształcenia polonistycznego, czyli czego na uczą pierwsze lata reformy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2020, t. 29, s. 175-186.
75. Janus-Sitarz Anna, *Edukacja polonistyczna wobec Innego*, Universitas, Kraków 2014.
76. Janus-Sitarz Anna, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*, Universitas, Kraków 2009.
77. Janus-Sitarz Anna, *Szkolne wypalenie. O dobrostanie nauczyciela oraz ucznia w badaniach i najnowszej literaturze dla młodego odbiorcy*, „Annales Universitatis Paedagogicae

Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae" 2024, nr 15, s. 39-50.

78. Janus-Sitarz Anna, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Universitas, Kraków 2016.
79. Janus-Sitarz Anna, *Wstęp. Literatura-emocje-empatia-etyka*, [w:] tejże, *Prawa moralne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Universitas, Kraków 2022, s. 9-15.
80. Jaspers Karla, *Sytuacje graniczne*, [w:] *Jaspers*, wyb i tłum. S. Tyrowicz, red. R. Rudziński, Warszawa 1978.
81. Jędryka Beata Katarzyna, *CLIL po polsku - zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*, „Z problematyki kształcenia językowego" 2022, t. VIII, s. 158-182.
82. Jędryka Beata Katarzyna, *Jak uczyć języka zadań szkolnych? Rozumienie i dydaktyka czasowników operacyjnych w pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*, „Języki obce w szkole" 2025, nr 3, s. 17-28.
83. Józefowicz Anna, *Kluczowa problematyka i wartości najnowszej polskiej prozy dla dzieci*, „Edukacja Humanistyczna" 2015, nr 2, s. 41-55.
84. Józefowicz Anna, *Literatura dla dzieci o dzieciach - problematyka i wartości w najnowszej polskiej prozie dla młodego odbiorcy* [w:] *Dziecko w historii. Sytuacja dziecka w odrodzonym państwie polskim*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, Ł. Kalisz, Białystok 2020, s. 215-226.
85. Józefowicz Anna, *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku. W poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo UwB, Białystok 2021.
86. Kaczyńska Ewa, *Bariera języka w nauczaniu literatury staropolskiej* [w:] *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, W. Bobiński, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, t. 2, s. 319-328.
87. Kane Sharon, *Teaching and Reading New Adult Literature in High School and College*, Routledge, New York 2023, s. 1-32.
88. Kania Agnieszka, *„Polak młody" na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej*, Universitas, Kraków 2015.
89. Kaniewski Jerzy, *Kanon lekturowy a model wspólnotowości. O szkolnych kreacjach świadomości zbiorowej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2023, nr 14, s. 11-23.

90. Kaniewski Jerzy, *Polskość jako zadanie i jako wyzwanie w edukacji szkolnej* [w:] *Lekcje POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021, s. 153-170.
91. Karkut Dorota, *Wychowanie do lektury wobec świata wartości uczniów* [w:] *Lektura wobec wyzwań współczesności*, red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 26-39.
92. Kasprzak Paweł, Kłakówna Zofia Agnieszka, Kołodziej Piotr, Regiewicz Adam, Waligóra, Janusz., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza & Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Toruń 2016.
93. Klementowski Robert, *Dlaczego fantastyka?*, [w:] tegoż, *Modelowe boksowanie ze światem. Polska literatura fantastyczna na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych*, Toruń 2003, s. 238-242.
94. Kłakówna Zofia Agnieszka, *Język polski. Wykłady z metodyki*, Impuls, Kraków 2016.
95. Kłakówna Zofia Agnieszka, *Szkoła na XXI wiek…*, „Polonistyka. Innowacje" 2018, nr 3, s. 191-208.
96. Kłos Jacek, Kłos Zbigniew, *O niektórych panaceach na problemy świata BANI*, „Problemy Jakości 57" 2025, nr 3, s. 2-8.
97. Kobus Aldona, *Fanfiction a funkcjonowanie literatury popularnej. Zarys perspektywy historycznej*, „Kultura Popularna" 2013, nr 37, s. 146-159.
98. Kochanowski Jerzy, *Ponowoczesne społeczeństwo wiedzy - kilka uwag porządkujących*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe" 2006, nr 1, s. 83-94.
99. Konieczna Ewelina, *Seriale i ich odbiór jako odbicie zmian społeczno-kulturowych*, „Dyskursy Młodych Andragogów / Adult Education Discourses" 2022, nr 22, s. 85-97.
100. Korczak Aleksandra, *Dziewczęce i kobiece postaci literackie w kanonach lektur szkolnych klas IV-VI po 1989 r. w perspektywie gender studies*, Warszawa 2023. [nieopublikowana rozprawa doktorska: https://repozytorium.uw.edu.pl/entities/publication/4e082cfd-330f-426f-bfa2 d6d4722f8a16, dostęp: 31.05.2025 r.].
101. Kostecka Weronika, *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
102. Kostecka Weronika, *Czym jest wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa i jak ją badać? Propozycje metodologiczne z perspektywy literaturoznawczej w kontekście polskim*, „Wielogłos" 2021, nr 47, s. 123-149.

103. Kostkiewiczowa Teresa, *Czy świat potrzebuje humanistów?* [w:] *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Universitas, Kraków 2014, t. 1, s. 25-32.
104. Kowalczyk Lucjan, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości" 2023, t. 53, s. 9-40.
105. Kowalewska Dagmara, *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter" J. K. Rowling*, Universitas, Kraków 2005.
106. Kowalikowa Jadwiga, *Kształcenie językowe dla budowania uczniowskiego warsztatu interpretatora* [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki, Kraków 2012, s. 119-130.
107. Koziołek Ryszard, *Do czego służy kanon lektur szkolnych*, „Gazeta Wyborcza", 13 czerwca 2014, s. 24.
108. Krajewska Anna, *Konsumpcjonizm jako zagrożenie dzieci i młodzieży. Wyzwania dla edukacji*, „JoMS" 2015, t. 26, nr 3, s. 115-127.
109. Krawczyńska-Zaucha Tatiana, *Przywództwo edukacyjne jako fundament zarządzania oświatą w świecie VUCA* [w:] *Edukacja XXI wieku. Strategie zarządzania i kierunki rozwoju*, 2020, s. 51-70.
110. Krzyżyk Danuta, Synowiec Helena, *Tytuły podręczników szkolnych - ich formuły i funkcje* [w:] *Język podręczników szkolnych w kontekście ich funkcji dydaktycznych*, red. tychże, Warszawa 2023, s. 19-34.
111. Kubiak Monika, *Baśnioterapia jako nowatorska forma prowadzenia zajęć logopedycznych z dziećmi w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne" 2020, nr 36-37, s. 85-100.
112. Kulawska Ewa, *Osiągnięcia szkolne i kondycja psychiczna uczniów w warunkach zdalnej edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne" 2023, t. 13, nr 2, s. 175-191.
113. Kulesza-Gulczyńska Barbara, *Znaczenie internetu w rozwoju fan fiction, czyli twórczość fanowska i nowe media* [w:] *Media - kultura popularna - polityka. Wzajemne oddziaływania i nowe zjawiska*, red. J. Bierówka, K. Pokorna-Ignatowicz, Kraków 2014, s. 163-180.
114. Latoch-Zielińska Małgorzata, *Jak „obudzić szkołę"? O nowych trendach w edukacji nie tylko polonistycznej*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2020, nr 1, s. 399-419.

115. Latoch-Zielińska Małgorzata, *Stracone pokolenie? O trudnościach siódmoklasistów z realizacją nowej podstawy programowej z j. polskiego*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2019, nr 10, s. 52-66.
116. Latoch-Zielińska Małgorzata, *Śmierć i cierpienie w literaturze dla młodzieży na przykładzie książki Erica Emmanuela Schmitta „Oskar i Pani Róża"*, [w:] *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, UMCA, Lublin 2016, s. 239-250.
Latoch-Zielińska Małgorzata., *Polski system kształcenia nauczycieli - historia i rzeczywistość*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2023, t. 32, s. 1-16.
117. Leszczyński Grzegorz, *Bunt czytelników*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
118. Leszczyński Grzegorz, *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
119. Leszczyński Grzegorz, *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*, CEBID, Warszawa 2007.
120. Levin Harry, *Tematyka a krytyka*, „Pamiętnik Literacki" 1972, t. 63, nr 1, s. 267-286.
121. Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Między „starym" a „nowym". Kanon nie tylko lektur szkolnych — dyskusje, polemiki, propozycje* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5, red. K. Tałuć, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2017, s. 17-32.
122. Losa Mario Vargas, *Cywilizacja spektaklu*, przeł. M. Szafrańska-Brandt, Znak, Kraków 2013.
123. Lyotard Jean Francois, *Odpowiedź na pytanie: co to jest postmodernizm?*, tłum. M. P. Markowski [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, red. R. Nycz, Baran i Suszczyński, Kraków 1998, s. 47-62.
124. Łebkowska Anna, *Nowe oblicze krytyki tematycznej?*, „Teksty Drugie" 1994, nr 4, s. 100-112.
125. Łebkowska Anna, *Wyzwania metamodernizmu*, „Teksty Drugie" 2025, nr 3, s. 314-323.
126. Łuba-Brzezińska Dagmara, *Seryjność*, [w:] *Performatyka: terytoria*, red. E. Bal, D. Kosiński, Kraków 2017, s. 267-277.
127. Maćkowiak Krzysztof, *Świadomość językowa - problem definicji*, „Poradnik Językowy" 2011, nr 2, s. 5-23.

128. Malewska Alicja, *Koncepcja polikryzysu w naukach o polityce*, „Politeja" 2025, nr 4, s. 275-291.
129. Marciniak Sylwia, *Zmiany i perspektywy rozwoju polskiego rynku literatury dla młodzieży*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne" 2022, nr 2, s. 9-27.
130. Maśloch Piotr, *Globalizacja i jej wpływ na rozwój współczesnej cywilizacji,* „Przedsiębiorczość–Edukacja" 2005, nr 1, s. 17–26.
131. Matras-Mastalerz Wanda, *Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej* [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży na początku XXI w. Szkice bibliologiczne*, red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2013, s. 117-135.
132. Mazurkiewicz Adam, *O (nie tylko estetycznych) pożytkach z lektury fantastyki naukowej*, „Bibliotekarz Podlaski" 2021, nr 3, s. 221-232.
133. McAlister Jodi, *New Adult Fiction*. Cambridge University Press, 2021.
134. McCaffery Laura, *Building an ESL Collection for young adults: A Bibliography of Recommended Fiction and Nonfiction for Schools and Public Libraries*, Libraries Unlimited, Westport 1998.
135. McLuhan Marshall, *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szczucka, WNT, Warszawa 2004.
136. Megier Maja, *Modne słowo „globalizacja". Krytyczny przegląd definicji.* „Athenaeum. Polskie Studia Politologiczne" 2009, nr 21, s. 45–56.
137. Melosik Zbyszko, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna" 2003, nr 1, s. 19-37.
138. Melosik Zbyszko, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
139. Melosik Zbyszko, Szkudlarek Taduesz, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 2010.
140. Michalski Maciej, *Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności - próba diagnozy i propozycje rozwiązań*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2021, t. 30, s. 21-44.
141. Michalski Maciej, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk-Sopot 2022.
142. Michułka Dorota, *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej — dawniej i dziś*, Wydawnictwo UwR, Wrocław 2013.

143. Michułka Dorota, *Solidarność, wspólnota i etyka w kontekście humanistyki zaangażowanej (współczesne powieści historyczne dla młodego odbiorcy jako przykłady literatury sprawczej)*, „ Annales UMCS Sectio N Educatio Nova*”* 2023, nr 1, s. 311-328.

144. Michułka Dorota, *Wobec wyzwań nowej edukacji humanistycznej - teorie i praktyki lektury*, „Polonistyka. Innowacje” 2022, nr 15, s. 35-45.

145. Mikołajczuk Agnieszka., *Możliwości i ograniczania kształtowania postaw poprzez język w szkolnej edukacji polonistycznej* [w:] *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, red. M. Marzec-Jóźwicka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 169-192.

146. Miłko Marcin, *Kształtowanie kompetencji przyszłości na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej* [w:] *Szkoła jutra (?) Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Łódź 2023, s. 203-222.

147. Miłko Marcin, *Szkoła podstawowa bez Innego. Od (braku) wielokulturowości w szkolnej edukacji literackiej i kulturowej ku praktycznym rozwiązaniom*, „Dzieciństwo. Literatura i Kultura” 2022, nr 1, s. 45-66.

148. Miłko Marcin., *Postać globalnego nastolatka w najnowszej polskiej prozie dla dzieci i młodzieży (Beręsewicz, Orlińska, Ryrych)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2025, t. 13, s. 203-225.

149. Morawska Iwona, *Jak znajdować klucze do lektur szkolnych? Refleksje inspirowane nową „Podstawą programową” (i nie tylko)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, t. 9, s. 124-139.

150. Morawska Iwona, *Literackie kreacje postaci historycznych w cyklu książek dla młodych czytelników „Zdarzyło się w Polsce*” „Filoteknos” 2022, nr 12 s. 333-344.

151. Muzyczuk-Polak Lidia, *Percepcja lektur u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne” 1994, nr 25, s. 86-91.

152. Myrdzik Barbara, *Głos nie tylko w sprawie podstawy programowej*, „Pamiętnik Literacki” 2010, t. 101, z. 3, s. 244-248.

153. Myrdzik Barbara. *Działania na tekście z perspektywy etyki czytania* [w:] *Działania na tekście w edukacji szkolnej i uniwersyteckiej*, red. S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, T. Piekot, Lublin 2015, s. 49-60.

154. Niesporek-Szamburska Bernadetta, *Kształcenie językowe w czasach antropocenu – w kierunku zrównoważonej edukacji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis.

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2024, nr 15, s. 269-283.

155. Nocoń Jolanta, *Język(i) i komunikowanie się w zglobalizowanym świecie - o ekologii języka w edukacji polonistycznej XXI wieku* [w:] *LEKCJA POLSKIEGO. Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak,

156. Nocoń Jolanta, *Kształcenie umiejętności pisania w edukacji polonistycznej w XXI wieku - od sprawności do kreatywności*, „Polonistyka. Innowacje" 2021, nr 14, s. 75-86.

157. Nocoń Jolanta, *Lingwodydaktyka na progu XXI wieku: konteksty - koncepcje - dylematy*, Wydawnictwo UO, Opole 2018.

158. Nocoń Jolanta, *Podejścia do nauki o języku w dydaktyce języka polskiego jako L1*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia" 2020, t. 11, s. 27-38.

159. Nocoń, Jolanta, *Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego*, „Lingwistyka Stosowana" 2015, nr 2, s. 49-64.

160. *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheurer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012.

161. Nowak Ewa, *Klasyka w szkole - o modelach pracy z utworami z kanonu literackiego* [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007, s. 29-49.

162. Nowicka Marzenna, *Pokolenie Alfa w klasach początkowych - głos o nieadekwatności oferty edukacyjnej*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne" 2023, t. 43, s. 107-122.

163. Nussbaum Martha, *Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, tłum. Ł. Pawłowski, Kultura Liberalna, Warszawa 2016.

164. Nycz Ryszard, *Poetyka doświadczenia. Teoria-nowoczesność-literatura*, IBL, Warszawa 2012.

165. Nycz Ryszard, *Poetyka intertekstualna: problematyka i perspektywy* [w:] *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*, red. M. P. Markowski, R. Nycz, Universitas, Kraków 2012, s. 153-181.

166. Obuchowski Krzysztof, *Od przedmiotu do podmiotu*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2001.

167. Ochwat Magdalena, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego - rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N - Educatio Nova" 2020, s. 185-204.

168. Ochwat Magdalena, *Więcej-niż-tylko-ludzkie lekcje języka polskiego. Edukacja polonistyczna w czasach kryzysu klimatycznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2025.
169. Oleszkowicz Anna, Senejko Alicja, *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, PWN, Warszawa 2020.
170. Olszowy Joanna, Nanek Patryk, *Edukacja w erze Chat GPT i AI: szansa na rozwój czy potencjalne zagrożenie?* [w:] *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i Przemysłu 5.0*, red. tejże, Łódź 2024, s. 13-46.
171. Ortega y Gasset Jose, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Wydawnictwo Replika, Warszawa 2021.
172. Ostasz Maria, *Proza dziecięco-młodzieżowa w drugiej połowie XX stulecia* „Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia" 2008, nr 6, s. 89-104.
173. Pachowicz Małgorzata, *Nauczyciel polonista i standardy kształcenia w XXI wieku* [w:] *LEKCJA POLSKI(ego). Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobalis, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021, s. 517-528.
174. Paczkowska Ewa, *Współczesność w szkole - wahania, wątpliwości, dylematy*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 1999, nr 15, s. 27–37.
175. Papuzińska Joanna, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1981.
176. Pattee Amy, *Between Youth and Adulthood: Young adult and New Adult Literature*, „Children's Literature Association Quarterly" 2017, t. 42, nr 2, s. 218-230.
177. Pawłowski Adam, *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, red. P. Stalmaszczyk, Łódź 2010, s. 117-131.
178. Pelc Jerzy, *O pojęciu tematu*, Ossolineum, Wrocław 1961.
179. Philippe Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, A. Kunicka, Warszawa 2025.
180. Pieniążek Marek, *Poetyka kulturowa dla szkoły. Dydaktyka polonistyczna wobec wyzwań antropologii literatury*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Folia 58. Studia Historicolitteraria" 2008, s. 137-156.
181. Pieniążek Marek, *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo UP, Kraków 2013.

182. Pietrzak Edyta, *Dyskusja na temat globalnego społeczeństwa.* „Filo-Sofija" 2015, s. 15- 29.
183. Pilch Anna, *Polonistyka nowoczesna - nowe wyzwania i tradycja,* [w:] *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Universitas, Kraków 2010.
184. Pilch Anna, *Świadomość nowoczesności w polonistycznej edukacji*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" 2012, t. 21, s. 7-16.
185. Pilch Anna, Trysińska Magdalena, *Nowoczesność w polonistycznej eduk@cji. Pytania, problemy, perspektywy*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2013.
186. Pisarek Walery, *Tytuł utworu swoistą nazwą własną*, „Zeszyty Naukowe WSP w Katowicach. Prace Językoznawcze" 1966, nr 3, s. 6VII-VIII1.
187. Polak Wojciech, *Nauczanie historii jako element wychowania patriotycznego. Edukacja i polityka historyczna w dzisiejszej Polsce* [w:] *Narracje pamięci. Między polityką a historią,* red. K. Kącka, J.Piechowiak-Lamparska, A. Rake-Majewska, Toruń 2015, s. 18-21.
188. Poleszak Wiesław, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii* [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020.
189. *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, red. J. Fiszbak, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2019.
190. Przecławska Anna, *Funkcja książki w kulturze współczesnej* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. tejże, WSiP, Warszawa 1978, s. 12-27.
191. Przybyszewska Urszula, *Baśnie* [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przecławska, WSiP, Warszawa 1978, s. 62-74.
192. Puzynina Jadwiga, *O języku wartości w szkole*, „Polonistyka" 1996, nr 4, s. 196-201.
193. Pyżalski Jacek, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 - przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka" 2021, t. 20, nr 2, s. 92-115.
194. Rakowski Judith, Schaan Linn, van Klink Roel, Herzon Iryna, Arth Adina, Hagedorn Gregor, Rode Julian, Creutzig Felix, Pe'er Guy, *Characterizing the Global Polycrisis: A Systematic Review of Recent Literature*, „Annual Review of Environment and Resources" 2025, s. 159-183.
195. Rączy Kamila, *Medialne obrazowanie dylematów etycznych w serialach nowej generacji*, UPJPII, Kraków 2024.

196. Regulska Agnieszka, Stankiewicz Katarzyna, Żurek Anna, Najda Andrzej, *Od edukacji od integracji uczniów z Ukrainy. Raport z badań*, Lublin 2023.
197. Rembowska-Płuciennik Magdalena, *Bunt czy depresja? Czy literatura w szkole i szkoła | w literaturze dostrzegają różnicę?*, „Teksty Drugie. Humanistyka publiczna?" 2025, nr 3, s. 113-130.
198. Rembowska-Płuciennik Magdalena., *Literatura straconego pokolenia czy straconej szansy?*, „Teksty Drugie. Interpretacje" 2024, nr 2, s. 278-295.
199. Rogowicz Kamila, *Literatura dla młodzieży - między popularnością a dydaktyzmem*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego" t. 26, s. 89-98.
200. Rogoż Michał, *Literatura dla młodzieży na polskim rynku wydawniczym w latach 2008-2018 (tendencje, nurty, zjawiska)*, „Perspektywy Kultury" 2019, t. 26, nr 3, s. 145-163.
201. Roszczynialska Magdalena, *Fantastyczna krytyka - krytyczna fantastyka. O kłopotach współczesnej krytyki literackiej z literaturą fantastyczną*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria" 2005, nr 5, s. 220-232.
202. Rusek Marta, *Alert - kryzys - przewrót. Głos w sprawie edukacji literackiej*, „Konteksty Kultury" 2019, nr 4, s. 495-511.
203. Rusek Marta, *Język polski jako hybryda. O przedmiocie szkolnym i jego reorganizacji*, *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, Universitas, Kraków 2014.
204. Rutkowska Małgorzata, *Rezyliencja jako interdyscyplinarna kategoria analityczna i jej zastosowanie w pedagogice*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika" 2016, nr 1, s. 29-48.
205. Rypel Agnieszka, *Wzorzec osobowy nauczyciela polonisty we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2016, t. 1, s. 119-124.
206. Rzeszutko-Iwan Małgorzata, *Przekaz wiedzy, czyli nauczanie specjalistycznej odmiany języka - w kontekście pedagogiki CLIL*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców" 2016, nr 23, s. 97-113.
207. Rzońca Ewelina, *Pokolenie Z - aktywność na portalach społecznościowych a więzi społeczne*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2023.
208. Sadura Przemysław, *Państwo, szkoła, klasy*, Krytyka Polityczna, Warszawa 2017.
209. Sambor Jadwiga, *Słowa i liczby. Zagadnienia językoznawstwa statystycznego*, IBL, Wrocław 1972.

210. Saran-Pasoń Edyta, *Literatura trudno obecna w szkole. Strategie czytania literatury współczesnej po 1989 roku w liceum*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria" 2009, nr 9, s. 74–82.
211. Sarnowska-Temeriusz Elżbieta, *W kręgu badań tematologicznych*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976, s. 150-164.
212. Sawicki Stefan, *Problematyka aksjologiczna w badaniach literackich*, [w:] *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992, s. 59-72.
213. Schiraldi, Glenn, *Siła rezyliencji: Jak poradzić sobie ze stresem, traumą i przeciwnościami losu*, tłum. S. Pikiel GWP, Sopot 2022.
214. Seretny Anna, *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*, Universitas, Kraków 2024.
215. Siemianowski Roberto, *Hipertekst. Znamiona, badania, poetyka*, „Przestrzenie Teorii" 2007, nr 7, s. 369-381.
216. Sławek Tadeusz, *A jeśli nie trzeba się uczyć…*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2022.
217. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław 2002.
218. *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Ossolineum, Wrocław 2010.
219. Sobańska Aleksandra, *Biblioterapia i baśnioterapia w przestrzeni biblioteki szkolnej* [w:] *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, red. P. Szymczyk, E. Chodźko, Tygiel, Lublin 2022.
220. *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2024 roku*, red. J. B. Motrenko, R. Chymkowski, Z. Zasacka, I. Koryś, Warszawa 2025.
221. Stępka Maciej, *Rezyliencja jako paradygmat bezpieczeństwa w czasach przewlekłych kryzysów*, „Przegląd Politologiczny" 2021, nr 2, s. 105-117.
222. Stoff Andrzej, *Czy krytyka literacka ma jakieś obowiązki wobec science fiction?* [w:] tegoż, *Lem i inni. Szkice o polskiej science fiction*, Bydgoszcz 1990, s. 269-272.
223. Stoff Andrzej, *Temat utworu literackiego* [w:] *Z teorii dzieła literackiego*, red. A. Stoff, M. Cyzman, Toruń 2003, 121-144.
224. Swat-Pawlicka Magdalena, *Retoryka w szkole w kontekście społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] *LEKCJA POLSKIEGO. Praktyki edukacyjne wobec niepokojów XXI wieku*, red. A. Gis, K. Koc, M. Kwiatkowska-Ratajczak, M. Wobaliss, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021, t. 2, s. 313-324.

225. Synowiec Helena, *O funkcjonalności wiedzy o języku w szkole (na tle tradycji dydaktycznej)*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2020, nr 56, s. 31-51.
226. Szargot Barbara, *Problem wartościowania książki dziecięcej w ujęciach współczesnej krytyki literackiej* [w:] *Książka dziecięca 1990-2005*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2006, s. 245-254.
227. Sztaba Mariusz, *Zadania nauczyciela w szkole XXI wieku*, „Rozprawy Społeczne" 2015, nr 3, s. 12-20.
228. Szymański Mirosław, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2013.
229. Świerczyńska-Jelonek Danuta, *Poprowadzić w życie między ludzi. Kilka uwag na temat wrażliwości antropologicznej współczesnej literatury młodzieżowej* [w:] *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci, perspektywy badawcze, problemy animacji*, red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, Warszawa 2009, s. 249-260.
230. Tabaczyński Michał, *Między formowaniem i formatowaniem. Kanon literatury współczesnej w praktyce edukacyjnej.* „Przegląd Kulturoznawczy" 2015, nr 24, s. 160–173.
231. *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Media Rodzina, Poznań 2012.
232. *Teenage Fiction. Realism, Romances, Contemporary Problem Novels*, [w:] *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, red. P. Hunt, New York 2004, s. 542-555.
233. Tomaszewska Grażyna, *Praktyki czytania. Ponowoczesna interpretacja a szkoła*, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2019.
234. Tomaszewska Wiesława, *Metafizyczne i religijne: Problem subtematu w dziele literackim na przykładzie prozy kresowej Włodzimierza Odojewskiego*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2011.
235. Trocha Bogdan., *Degradacja mitu w literaturze fantasy,* Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2009.
236. Ungeheuer-Gołąb Alicja, *Integracja sztuk. Liryka w edukacji dziecka*, Wydawnictwo UR, Rzeszów 2021.
237. Urbanek Bogdan, *Społeczeństwo informacyjne - społeczeństwem wiedzy*, „Edukacja humanistyczna" 2014, t. 30, nr 1, s. 217-227.
238. Uryga Zenon, *Godziny polskiego*, PWN, Kraków 1995.

239. Uryga Zenon, *Podręcznik jako narzędzie kształcenia literackiego w szkole średniej*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego 3" 1986, z. 102, s. 203-224.
240. Uryga Zenon, *Współczesna generacja podręczników literatury dla gimnazjum* [w:] *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002, s. 36-47.
241. Uryga Zenon, *Wymiary przedmiotu* [w:] *Metodyka literatury*, wyb. J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, Wydawnictwo UW, Warszawa 2001.
242. Warzocha Anna, *Wychowanie do lektury 2.0*, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza & Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Częstochowa 2020.
243. Wądolny-Tatar Katarzyna, *Narracje (re)konstrukcyjne, narracje interwencyjne, literackie reprezentacje dzieciństwa*, Warszawa 2021.
244. Wądolny-Tatar Katarzyna, *W splocie z przeszłością: historiografia w literaturze dla dzieci i młodzieży w XXI wieku w perspektywie nowej humanistyki*, „Przestrzenie Teorii" 2020, nr 33, s. 173-189.
245. *Wkraczanie w dorosłość w szybkozmiennym świecie*, red. A. I. Brzezińska, Scholar, Warszawa 2024.
246. Wójcik-Dudek Małgorzata, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne" 2019, s. 31-50.
247. Wróblewski Maciej, *Zmącone nadzieje, czyli literatura „czwarta" na najwyższym biegu*, „Polonistyka. Innowacje" 2018, nr 7, s. 28-40.
248. Zabawa Krystyna, *Narrator-autor. Strategie narracyjne; Narrator-postać. Dziecięcy punkt widzenia* [w:] tejże, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, s. 224-257.
249. Zabawa Krystyna, *Współczesna literatura dziecięca - propozycje*, „Polonistyka. Innowacje" 2016, nr 3, s. 123-133.
250. Zaborowska Wiesława, *Kontekstualność w nauczaniu literatury*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Litteraria Polonica" 2002, t. 5, s. 307-338.
251. Zadęcka-Cekiera Anna, *Współczesna literatura dla dzieci w edukacji polonistycznej* [w:] *Kultura - sztuka – edukacja,* red. B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016. T.2, s.152-161.
252. Zajkowska Joanna *Chopinowskie narracje z „dziecięcego pokoju". Mistrz w czasopismach i publikacjach dla najmłodszych w XIX wieku – rekonesans*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Literacka" 2021, nr 41, s. 151–174.

253. Zajkowska Joanna, *Szukając sacrum. O najnowszej polskiej fantastyce dla młodzieży – casus powieści Anny Kańtoch* [w:] *Sacrum w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, red. A. Nosek, M. Wosnitzka-Kowalska, Universitas, Kraków 2021, s. 319–339.
254. Zajkowska Joanna, *Ekoświaty dziecięcej poezji* [w:] Od *rymu do wiersza. Refleksja nad poezją dla dzieci w drugiej połowie XX i XXI wieku*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, K. Wądolny-Tatar, Kraków 2023, s. 225–237.
255. Zajkowska Joanna, *Siła kobiet, moc fantastyki – po co są czarownice w powieści dla dziewcząt? „*Bibliotekarz Podlaski. Ogólnopolskie naukowe pismo bibliotekoznawcze i bibliologiczne" 2022, nr 56, s. 133–142.
256. Zarychta Karolina, *Zarys historii mangi*, „Gdańskie Studia Azji Wschodniej" 2015, nr 7, s. 159-173.
257. Zasacka Zofia, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej" 2020, t. LI, s. 11-242.
258. Zawadzka Dominika, *Emocjonujący świat lektur szkolnych* [w:] *Lektura wobec wyzwań współczesności*, red. D. Karkut, A. Kucharska-Babula, Rzeszów 2020, s. 164-172.
259. Zduniak Agnieszka, *Problematyczne użytkowanie internetu w czasie wolnym przez młodzież w perspektywie psychologii uzależnień*, „Studia Humanistyczne AGH*"* 2023, nr 1, s. 47-59.
260. Zdunik Joanna, *Czy empatia jest odpowiedzią na antropocen? Kilka refleksji z perspektywy psychologii lektury i dydaktyki polonistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica" 2023, nr 11, s. 47-61.
261. Zienkiewicz-Franczak Ewa, *Przekład intersemiotyczny w ujęciu teoretyków literatury i w praktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk" 2017, nr 7, s. 137-148.
262. Żuchowska Wiesława, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.
263. Żuk Karolina, *Czytelnictwo uczniów szkół podstawowych. Wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów klas szóstych*, „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media" 2019, nr 4, s. 205-225.

Akty prawne

1. INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2024/2025 Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu. Aktualizacja z 10 października; INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty z języka polskiego od roku szkolnego 2024/2025 https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/ [dostęp: 15.01.2026 r.]

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 sierpnia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2021, poz. 15a33.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2023 r., poz. 2102).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz szkoły policealnej. Dz. U. z 2024 r. poz. 737 i 854.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. 2024.

Podręczniki

1. Bartol Izabela. Biskupska Magdalena, Najmanowicz-Michalak Jagoda, *ZamieńMy słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa IV-VI*, WSiP, Warszawa 2023-2025.
2. Horwath Ewa, Żegleń Anita, *Słowa z uśmiechem. Język polski. Literatura i kultura. Podręcznik. Klasa IV-VI*, WSiP, Warszawa 2017-2019.

3. Karolczyk-Kozyra Agata, Krajewska Magdalena, Kujawa-Weinke Dorota, Sieńczak Agata, *ZamieńMy słowo. Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, WSiP, Warszawa 2023-2024.
4. Klimowicz Anna, Derlukiewicz Marlena, *NOWE Słowa na start! Język polski. Podręcznik. Klasa IV-VI*, Nowa Era, Warszawa 2023-2025.
5. Kościerzyńska Joanna, Ginter Joanna, Łęk Katarzyna, Bielawska Natalia, Kostrzewa Joanna, Krzemińska Joanna, *NOWE Słowa na start! Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, Nowa Era, Warszawa 2023-2024.
6. Łuczak Agnieszka, Prylińska Ewa, Krzemieniewska-Kleban Kamila, Suchowierska Agnieszka, *Między nami. Język polski. Podręcznik. Klasa 4-8*, GWO, Warszawa 2019-2023.
7. Nowak Ewa, Gaweł Joanna, *Myśli i słowa. Język polski. Podręcznik. Klasa VII-VIII*, WSiP, Warszawa 2017.

Raporty i badania

1. Dębski Maciej, Flis Joanna, *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023.
2. Landowska Alina, Kubik Adrianna, Rogacz-Czerpak Patrycja, Korczak-Malczewska Agata, *Gen Z o sobie i otaczającym ich świecie. Jakie są polskie Zetki? Insighty o generacji bez generalizacji*, Uniwersytet SWPS & They.pl, Warszawa 2024.
3. Nabrdalik Katarzyna, Płaza Katarzyna, Szymańska Katarzyna, Dutkiewicz Katarzyna, Świoro Daria, Adamowicz Maria, Stec Monika, Herbst Jan, *Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej. Raport foresightowy*, Warszawa: Fundacja Teach for Poland, Fundacja Stocznia, 2024.
4. *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2024*, red. K. Paczuska, Warszawa 2025
5. Pyżalski Jacek, *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020. Dostęp online: https://zdalnie.edu-akcja.pl/wp content/uploads/2020/04/Edukacja_w_czasach_pandemii.pdf (dostęp: 20.08.2024 r.).

6. Sztop-Rutkowska Katarzyna, *Młodzi w Polsce - przegląd badań*, współpraca: A. Maszkowska, Białystok 2023, https://www.szkola-liderow.pl/raport-o-stanie-mlodych/ (dostęp: 20.08.2024 r.).

Źródła internetowe

1. http://www.ibby.pl/?page_id=221
2. https://alternatywnalistalektur.pl/
3. https://bajkizbajki.pl/ksiazki/serie-wydawnicze/Siedem-szczesliwych
4. https://bookland.com.pl/blog/post/seria-wojownicy-jak-czytac-i-co-musisz-o-niejwiedziec?
5. https://calapolskaczytadzieciom.pl/polecamy/zlota-lista
6. https://dzieje.pl/edukacja/eksperci-problemem-jest-nie-kanon-lektur-poziom-czytelnictwa?utm_source=chatgpt.com
7. https://edukacja.dziennik.pl/aktualnosci/artykuly/8111890,maciej-gdula-w-pustyni-i-w-puszczy-rasizm-lista-lektur-ministerstwo-edukacji-henryk-sienkiewicz.html
8. https://filmotekaszkolna.fina.gov.pl/pl
9. https://glos.pl/nowy-kanon-lektur-co-wypadlo-z-listy-lektur-obowiazkowych-a-co-bedzie-omawiane-tylko-we-fragmentach
10. https://ibe.edu.pl/images/Zmiany_w_szkolach/Projekty_podstaw_programowych/Jezyk_polski_IBE_PIB.pd
11. https://krytykapolityczna.pl/kultura/czytaj-dalej/magdalena-adamus-mlodzi-dorosli-young-adult-literatura-rynek-wydawniczy/?utm_source=chatgpt.com
12. https://ksiegarnianowabasn.com/pl/i/Wojownicy-kolejnosc-czytania
13. https://mfiles.pl/pl/index.php/VUCA
14. https://niestatystyczny.pl/2024/03/17/zdetronizowala-mroza-weronika-anna-marczak-sprzedaje-najwiecej-ksiazek
15. https://oko.press/kanon-lektur-szkola
16. https://reforma26.men.gov.pl/o-reformie
17. https://sosdlaedukacji.pl/polemika-z-zarzutami-krops-do-reformy-edukacji/
18. https://www.gov.pl/web/edukacja/uszczuplone-podstawy-programowe--rozporzadzenia-podpisane
19. https://www.pap.pl/aktualnosci/lista-lektur-i-podstawa-programowa-minister-edukacji-zapowiada-zmiany

20. https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1686856%2C1%2Crada-jezyka-polskiego-krytycznie-o-zmianach-w-podstawie-programowej-z-jezyka-polskiego.read?utm_source=chatgpt.com
21. https://www.rp.pl/plus-minus/art41080781-kanon-lektur-szkolnych-jest-naukowa-bzdura?utm_source=chatgpt.com [dostęp: 20.10.2025]
22. https://wyborcza.pl/7,75517,30704146,rodzina-monet-i-dlugo-nic-na-liscie-najchetniej-kupowanych.html

SPIS WYKRESÓW I TABEL

Numer i nazwa tabeli	Strona
Tabela 1. Wyznaczniki literatury dziecięcej i młodzieżowej. Opracowanie własne.	108
Tabela 2. Tematy opracowane przez Przemysława Grzybowskiego.	118
Tabela 3. Tematy opracowane przez Annę Józefowicz. Opracowanie własne.	122
Tabela 4. Serie tematyczne i tematy wg Grzegorza Leszczyńskiego. Opracowanie własne.	127
Tabela 5. Serie tematyczne i tematy wg Dominika Borowskiego.	133
Tabela 6. Analiza tematologiczna podręczników do klas IV-VI.	141
Tabela 7. Analiza tematologiczna podręczników do klas VII-VIII.	144
Tabela 8. Lektury obowiązkowe dla klas IV-VI szkoły podstawowej.	163
Tabela 9. Lektury obowiązkowe dla klas VII-VIII szkoły podstawowej.	165
Tabela 10. Lektury uzupełniające w szkole podstawowej.	169
Tabela 11. Zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży.	174
Tabela 12. Zainteresowanie najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży.	174
Tabela 13. Utwory literackie czytane przez nauczycieli.	175
Tabela 14. Utwory czytane przez uczniów.	179
Tabela 15. Zestawienie utworów czytanych przez nauczycieli i uczniów.	182
Tabela 16. Tematy w lekturach obowiązkowych.	192
Tabela 17. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach IV-VI.	197
Tabela 18. Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI.	199
Tabela 19. Powody wyboru lektur uzupełniających w klasach IV-VI.	202
Tabela 20. Lektury uzupełniające w klasach IV-VI zaproponowane przez nauczycieli.	205
Tabela 21. Tematy w lekturach uzupełniających w klasach VII-VIII.	210

Tabela 22. Lektury uzupełniające w klasach VII-VIII.	211
Tabela 23. Powody wyboru lektur uzupełniających w klasach VII-VIII.	214
Tabela 24. Propozycje lektur uzupełniających klasach VII-VII.	219
Tabela 25. Lista lektur dla klas IV-VIII.	235-251

Numer i tytuł wykresu	**Strona**
Wykres 1. Zaciekawienie uczniów l. obowiązkowymi.	184
Wykres 2. Motywacja uczniów do czytania l. obowiązkowych.	185
Wykres 3. Znajomość fabuły l. obowiązkowych.	186
Wykres 4. Zainteresowanie tematami w l. obowiązkowych.	187
Wykres 5. Ważne dla uczniów tematy w l. obowiązkowych.	187
Wykres 6. Ważne dla nauczycieli tematy w l. obowiązkowych.	188
Wykres 7. Poruszanie trudnych tematów l. obowiązkowych.	189
Wykres 8. Istotne społecznie tematy.	189
Wykres 9. Sposób tworzenie listy l. obowiązkowych.	190
Wykres 10. Lektury uzupełniające a zainteresowanie dzieci i młodzieży.	201
Wykres 11. Wybór lektur uzupełniających w klasach IV-VI.	203
Wykres 12. Lektury uzupełniające a zainteresowanie dzieci i młodzieży.	213
Wykres 13. Wybór lektur uzupełniających w klasach VII-VIII.	216

ANEKS

Załącznik nr 1. Kwestionariusz badania

I. Metryczka

1. **Wiek**

☐ 21-26 lat
☐ 27-33 lata
☐ 34-40 lat
☐ 41-50 lat
☐ 50+ lat

2. **Miejsce pracy**

☐ Wieś
☐ Miasto do 50 tys. mieszkańców
☐ Miasto od 50 tys. do 150 tys. mieszkańców
☐ Miasto od 150 tys. do 500 tys. mieszkańców
☐ Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców

3. **Staż pracy w edukacji**

☐ 0-3 lata
☐ 3-8 lat
☐ 9-15 lat
☐ 15-20 lat
☐ Powyżej 20 lat

4. **Stopień awansu zawodowego**

☐ Nauczyciel początkujący
☐ Nauczyciel kontraktowy
☐ Nauczyciel mianowany
☐ Nauczyciel dyplomowany
☐ Nauczyciel bez stopnia awansu zawodowego

5. **Typ szkoły, w której Pani/Pan pracuje**

☐ Szkoła publiczna
☐ Szkoła społeczna
☐ Szkoła niepubliczna
☐ Edukacja domowa
☐ Inna (jaka?) ……

II. Znajomość literatury dla dzieci i młodzieży

6. **Czy w trakcie studiów miała Pani/miał Pan zajęcia z literatury dla dzieci i młodzieży?**

☐ Tak
☐ Nie
☐ Nie pamiętam

7. **Czy interesuje się Pani/Pan najnowszą literaturą dla dzieci i młodzieży (po 2010 roku)?**
(1 - nie interesuję się wcale, 5 - bardzo się interesuję)
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. **Jakie książki z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży przeczytała/przeczytał Pani/Pan w ostatnich 3 latach?**
(Proszę podać maksymalnie 3 tytuły i autorów.)

9. **Jakie książki z zakresu literatury dla dzieci i młodzieży czytają Pani/Pana uczniowie?**
(Proszę podać maksymalnie 3 tytuły i autorów.)

III. Lektury obowiązkowe w szkole podstawowej (klasy IV-VI)

W tej części ankiety proszę o ocenę lektur obowiązkowych w klasach IV-VI z perspektywy nauczyciela języka polskiego.

10. **Lektury obowiązkowe są dla uczniów ciekawe.**
(1 – nie zgadzam się, 5 – zgadzam się)
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

11. **Uczniowie z chęcią czytają lektury obowiązkowe.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

12. **Uczniowie znają fabułę lektur obowiązkowych.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. **Uczniowie są zainteresowani tematami poruszanymi w lekturach obowiązkowych.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. **Lektury obowiązkowe poruszają ważne dla uczniów tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. **Lektury obowiązkowe poruszają istotne dla Pani/Pana tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. **Lektury obowiązkowe poruszają trudne tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. **Lektury obowiązkowe poruszają ważne dla współczesnego społeczeństwa tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

18. **Które z poniższych tematów, Pani/Pana zdaniem, poruszają lektury obowiązkowe w klasach IV-VI?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)

☐ Agresja rówieśnicza
☐ Agresja w rodzinie
☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)
☐ Cyberprzemoc
☐ Historia, przeszłość
☐ Kryzys środowiska naturalnego
☐ Neuroróżnorodność
☐ Obcość / inność
☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)
☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
☐ Relacje z dorosłymi
☐ Relacje z rówieśnikami

☐ Samoocena
☐ Uzależnienia
☐ Wielo- / międzykulturowość
☐ Wygląd zewnętrzny
☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii
☐ Zdrowie fizyczne
☐ Zdrowie psychiczne

19. **W jaki sposób powinny powstawać listy lektur do przeczytania w klasach IV-VI?**
(Proszę wybrać jedną odpowiedź.)
☐ Zamknięta i ograniczona lista zaproponowana wyłącznie przez podstawę programową
☐ Obowiązkowa lista zaproponowana przez podstawę programową oraz lektury uzupełniające dobierane przez nauczyciela
☐ Lista lektur samodzielnie tworzona przez nauczyciela
☐ Lista lektur współtworzona przez nauczyciela i uczniów
☐ Lista lektur tworzona wyłącznie przez uczniów

IV. Lektury obowiązkowe w szkole podstawowej (klasy VII-VIII)

W tej części ankiety proszę o ocenę lektur obowiązkowych w klasach VII-VIII z perspektywy nauczyciela języka polskiego.

20. **Lektury obowiązkowe są dla uczniów ciekawe.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21. **Uczniowie z chęcią czytają lektury obowiązkowe.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22. **Uczniowie znają fabułę lektur obowiązkowych.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23. **Uczniowie są zainteresowani tematami poruszanymi w lekturach obowiązkowych.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24. **Lektury obowiązkowe poruszają ważne dla uczniów tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

25. **Lektury obowiązkowe poruszają istotne dla Pani/Pana tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

26. **Lektury obowiązkowe poruszają trudne tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

27. **Lektury obowiązkowe poruszają ważne dla współczesnego społeczeństwa tematy.**
1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

28. **Które z poniższych tematów, Pani/Pana zdaniem, poruszają lektury obowiązkowe w klasach VII-VIII?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)
☐ Agresja rówieśnicza
☐ Agresja w rodzinie
☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)
☐ Cyberprzemoc
☐ Historia, przeszłość

☐ Kryzys środowiska naturalnego
☐ Neuroróżnorodność
☐ Obcość / inność
☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)
☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
☐ Relacje z dorosłymi
☐ Relacje z rówieśnikami
☐ Samoocena
☐ Uzależnienia
☐ Wielo- / międzykulturowość
☐ Wygląd zewnętrzny
☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii
☐ Zdrowie fizyczne
☐ Zdrowie psychiczne

29. **W jaki sposób powinny powstawać listy lektur do przeczytania w klasach VII-VIII?**
(Proszę wybrać jedną odpowiedź.)

☐ Zamknięta i ograniczona lista zaproponowana wyłącznie przez podstawę programową
☐ Obowiązkowa lista zaproponowana przez podstawę programową oraz lektury uzupełniające dobierane przez nauczyciela
☐ Lista lektur samodzielnie tworzona przez nauczyciela
☐ Lista lektur współtworzona przez nauczyciela i uczniów
☐ Lista lektur tworzona wyłącznie przez uczniów

V. Lektury uzupełniające w klasach IV-VI

Poniższe pytania dotyczą lektur uzupełniających oraz ich wyboru w klasach IV-VI szkoły podstawowej.

30. **Które tematy, Pani/Pana zdaniem, interesują dzieci i młodzież w klasach IV-VI?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)

☐ Agresja rówieśnicza
☐ Agresja w rodzinie
☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie”)
☐ Cyberprzemoc
☐ Historia, przeszłość
☐ Kryzys środowiska naturalnego
☐ Neuroróżnorodność
☐ Obcość / inność
☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)
☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
☐ Relacje z dorosłymi
☐ Relacje z rówieśnikami
☐ Samoocena
☐ Uzależnienia

☐ Wielo- / międzykulturowość
☐ Wygląd zewnętrzny
☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii
☐ Zdrowie fizyczne
☐ Zdrowie psychiczne

31. **Które tematy, Pani/Pana zdaniem, powinny być poruszane i omawiane w edukacji polonistycznej w klasach IV-VI?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)
☐ Agresja rówieśnicza
☐ Agresja w rodzinie
☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie")
☐ Cyberprzemoc
☐ Historia, przeszłość
☐ Kryzys środowiska naturalnego
☐ Neuroróżnorodność
☐ Obcość / inność
☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)
☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
☐ Relacje z dorosłymi
☐ Relacje z rówieśnikami
☐ Samoocena
☐ Uzależnienia
☐ Wielo- / międzykulturowość
☐ Wygląd zewnętrzny
☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii
☐ Zdrowie fizyczne
☐ Zdrowie psychiczne

32. **Które z proponowanych w podstawie programowej lektur uzupełniających omawia Pani/Pan w klasach IV-VI?**
(Proszę wybrać wszystkie odpowiedzi.)
☐ Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy*
☐ Alan Alexander Milne, *Kubuś Puchatek*
☐ Aleksander Dumas, *Trzej muszkieterowie*
☐ Alfred Szklarski, wybrana powieść
☐ Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo*
☐ Bolesław Leśmian, *Klechdy sezamowe*
☐ Carlo Collodi, *Pinokio*
☐ Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*
☐ Emilia Kiereś, *Rzeka*
☐ Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze*
☐ Ferdynand Antoni Ossendowski, *Słoń Birara*
☐ Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród* lub inna powieść

☐ Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*

☐ Jacek Podsiadło, *Czerwona kartka dla Sprężyny*

☐ Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy*

☐ John Flanagan, *Zwiadowcy. Księga 1. Ruiny Gorlanu*

☐ Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*

☐ Kornel Makuszyński, wybrana powieść

☐ Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów*

☐ Longin Jan Okoń, *Tecumseh*

☐ Louis de Wohl, *Posłaniec króla*

☐ Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*

☐ Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść

☐ Marcin Kozioł, *Skrzynia Władcy Piorunów*

☐ Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera*

☐ Olaf Fritsche, *Skarb Troi*

☐ Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi*

☐ Sat-Okh, *Biały Mustang*

☐ Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*

☐ Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty)

☐ Wybrane pozycje z serii „Nazywam się…" (np. *Mikołaj Kopernik*, *Fryderyk Chopin*, *Maria Curie-Skłodowska*, *Jan Paweł II* i inne)

☐ Zofia Kossak-Szczucka, *Topsy i Lupus*

33. **Z jakich powodów omawia Pani/Pan powyższe lektury pochodzące z podstawy programowej?**

(Proszę wybrać maksymalnie 2 odpowiedzi.)

☐ Są łatwo dostępne w bibliotekach

☐ Stanowią kanon literacki i kulturowy

☐ Poruszają istotne dla dzieci tematy

☐ Podobają się uczniom

☐ Są napisane łatwym i przystępnym językiem

☐ Kształtują świat wartości uczniów

34. **Czy powyższe lektury uzupełniające, Pani/Pana zdaniem, uwzględniają tematy i motywy interesujące młodzież?**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

35. **Jakie lektury spoza propozycji podstawy programowej omawia Pani/Pan na lekcjach języka polskiego?**

(Proszę wpisać tytuły i autorów. Jeśli nie omawia Pani/Pan żadnych pozycji spoza podstawy, proszę wpisać „-".)

36. **Z jakich powodów omawia Pani/Pan powyższe lektury?**

(Proszę wybrać maksymalnie 2 odpowiedzi.)

☐ Są łatwo dostępne w bibliotekach i księgarniach

☐ Stanowią kanon literacki i kulturowy

☐ Poruszają istotne dla dzieci tematy

☐ Podobają się uczniom

☐ Są napisane łatwym i przystępnym językiem

☐ Kształtują świat wartości uczniów

☐ Są popularne wśród dzieci i młodzieży

37. **W jaki sposób wybiera Pani/Pan lektury uzupełniające dla klas IV-VI?**

☐ Samodzielny wybór nauczyciela

☐ Wybór oparty na programie danego wydawnictwa (serii podręczników)

☐ Głosowanie klasowe

☐ Współtworzenie listy z uczniami

☐ Samodzielny wybór uczniów

VI. Lektury uzupełniające w klasach VII-VIII

Poniższe pytania dotyczą lektur uzupełniających oraz ich wyboru w klasach VII-VIII szkoły podstawowej.

38. **Które tematy, Pani/Pana zdaniem, interesują dzieci i młodzież w klasach VII-VIII?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)

☐ Agresja rówieśnicza

☐ Agresja w rodzinie

☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie")

☐ Cyberprzemoc

☐ Historia, przeszłość

☐ Kryzys środowiska naturalnego

☐ Neuroróżnorodność

☐ Obcość / inność

☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)

☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)

☐ Relacje z dorosłymi

☐ Relacje z rówieśnikami

☐ Samoocena

☐ Uzależnienia

☐ Wielo- / międzykulturowość

☐ Wygląd zewnętrzny

☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii

☐ Zdrowie fizyczne

☐ Zdrowie psychiczne

39. **Które tematy, Pani/Pana zdaniem, powinny być poruszane i omawiane w edukacji polonistycznej w klasach VII-VIII?**
(Proszę wybrać maksymalnie 5 odpowiedzi.)

☐ Agresja rówieśnicza

☐ Agresja w rodzinie

☐ Budowanie własnej tożsamości (odnajdywanie „siebie")

☐ Cyberprzemoc

☐ Historia, przeszłość

☐ Kryzys środowiska naturalnego

☐ Neuroróżnorodność
☐ Obcość / inność
☐ Odporność psychiczna (rezyliencja)
☐ Problemy z uczeniem się (edukacyjne)
☐ Relacje z dorosłymi
☐ Relacje z rówieśnikami
☐ Samoocena
☐ Uzależnienia
☐ Wielo- / międzykulturowość
☐ Wygląd zewnętrzny
☐ Wykorzystanie nowoczesnych technologii
☐ Zdrowie fizyczne
☐ Zdrowie psychiczne

40. **Które z proponowanych w podstawie programowej lektur uzupełniających omawia Pani/Pan w klasach VII-VIII?**
(Pytanie wielokrotnego wyboru.)
☐ Agatha Christie, wybrana powieść kryminalna
☐ André Frossard, *Nie lękajcie się! Rozmowy z Janem Pawłem II*
☐ Arkady Fiedler, *Dywizjon 303*
☐ Barbara Kosmowska, *Pozłacana rybka*
☐ Bolesław Prus, *Placówka*, *Zemsta*
☐ Eric-Emmanuel Schmitt, *Oskar i pani Róża*
☐ Ernest Hemingway, *Stary człowiek i morze*
☐ Henryk Sienkiewicz, *Krzyżacy*, *Sąd Ozyrysa*
☐ Karolina Lanckorońska, *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945* (fragmenty)
☐ Lloyd C. Douglas, *Wielki Rybak*
☐ Melchior Wańkowicz, *Bitwa o Monte Cassino* (fragmenty), *Ziele na kraterze*
☐ Miron Białoszewski, *Pamiętnik z powstania warszawskiego* (fragmenty)
☐ Nicholas Sparks, *Jesienna miłość*
☐ Zofia Kossak-Szczucka, *Bursztyny* (wybrane opowiadanie)

41. **Z jakich powodów omawia Pani/Pan powyższe lektury pochodzące z podstawy programowej?**
(Proszę wybrać maksymalnie 2 odpowiedzi.)
☐ Są łatwo dostępne w bibliotekach
☐ Stanowią kanon literacki i kulturowy
☐ Poruszają istotne dla dzieci tematy
☐ Podobają się uczniom
☐ Są napisane łatwym i przystępnym językiem
☐ Kształtują świat wartości uczniów
☐ Można je wykorzystać na egzaminie ósmoklasisty

42. **Czy powyższe lektury uzupełniające, Pani/Pana zdaniem, uwzględniają tematy i motywy interesujące młodzież?**

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

43. **Jakie lektury spoza propozycji podstawy programowej omawia Pani/Pan na lekcjach języka polskiego w klasach VII-VIII?**

(Proszę wpisać tytuły i autorów. Jeśli nie omawia Pani/Pan żadnych pozycji spoza podstawy, proszę wpisać „-”.)

44. **Z jakich powodów omawia Pani/Pan powyższe lektury?**

(Proszę wybrać maksymalnie 2 odpowiedzi.)

☐ Są łatwo dostępne w bibliotekach

☐ Stanowią kanon literacki i kulturowy

☐ Poruszają istotne dla młodzieży tematy

☐ Podobają się uczniom

☐ Są napisane łatwym i przystępnym językiem

☐ Kształtują świat wartości uczniów

☐ Można je wykorzystać na egzaminie ósmoklasisty

45. **W jaki sposób wybiera Pani/Pan lektury uzupełniające dla klas VII-VIII?**

☐ Samodzielny wybór nauczyciela

☐ Wybór oparty na programie danego wydawnictwa (serii podręczników)

☐ Głosowanie klasowe

☐ Współtworzenie listy z uczniami

☐ Samodzielny wybór uczniów

VII. Utwory literackie, filmowe, muzyczne i inne teksty kultury

W tej części proszę podać Pani/Pana propozycje dotyczące innych tekstów literackich i kultury, które powinny być omawiane w ramach lekcji języka polskiego w szkole podstawowej, wraz z krótkim uzasadnieniem.

(Jeśli nie ma Pani/Pan żadnych propozycji, proszę wpisać „-”

Załącznik nr 2. Struktura osób badanych

1. Diagram nr 1. Wiek osób badanych.



2. Diagram nr 2. Miejsce pracy osób badanych.



3. Diagram nr 3. Staż pracy w edukacji.



4. Diagram nr 4. Stopień awansu zawodowego.



5. Diagram nr 5. Typ szkoły.

