



31.08.2026

Kanon lektur a szkolna wrażliwość czytelnicza

Rozmowa Klaudii Węgrzyn z dr. Marcinem Buczyńskim (akademikiem, nauczycielem, redaktorem, ojcem szesnastolatki i dwudziestolatka).

Klaudia Węgrzyn: Jesteś nauczycielem z 20-letnim stażem, ale zaczynałeś od pracy w akademii, specjalizowałeś się w literaturoznawstwie - z Brunona Schulza napisałeś nawet doktorat. Czy aktualnie w pracy nauczyciela ta forma specjalizacji pomaga, czy przeszkadza? Czy rozmowa z młodymi ludźmi w sali lekcyjnej może w jakimś sensie/stopniu zastąpić dyskusje specjalistów podczas konferencji?

Marcin Buczyński: Specjalizacja trochę przeszkadza, ale pobycie dłużej w akademii powoduje, że ma się nieco inną perspektywę, inaczej rozumie się teksty literackie. I wchodzi się w świat szkoły z innym doświadczeniem. Nie wiem, czy zawsze, ale w moim przypadku było to doświadczenie, które spowodowało, że byłem dla uczniów czymś innym, a moje metody odbiegają może od stereotypowych. Trafiłem też do dobrego śląskiego liceum, więc publiczność, która miałem, nie była znudzona, ale zainteresowana. Ale, co chciałem podkreślić: w byciu w szkole nie chodzi o to, ile szczebli wykształcenia zdobyliśmy, ale bardziej o to, jak sami potrafimy dostosować się do bardzo trudnego, bo jakby nie było, dziecięcego środowiska.

Chyba najważniejsze jest znalezienie sobie odpowiedniego miejsca, bo to miejsce dyktuje jakimi będziemy nauczycielami. I ostrzegam, że nie zawsze to jest łatwe. Byłem w szkołach, które wspierały nauczycieli i uczniów, ale też w takich, w których tego wsparcia nie było widać.

Rozmowa w sali lekcyjnej z założenia nie może być zastąpieniem dyskusji akademickiej z kilku powodów: między specjalistami rozmawia się językiem dyskursywnym, a w szkole rozmawia się często z ludźmi nieprzygotowanymi do dyskusji - i to nie z ich winy. Drugim punktem jest hierarchiczność - i niestety - traktowanie nauczyciela na każdym poziomie edukacji - jako jednak autorytetu. Nadal to jest relacja dorosły - dziecko, więc w tych sytuacjach zawsze ujawnia się ta przewaga dorosłego, często nadużywana przez niektórych. Trzecim punktem jest to, jak akademia przygotowuje przyszłych nauczycieli, tworząc modele naszych, nauczycieli, zachowań. Na pewno jest za mało praktyki. Jest to wymagający zawód, w którym stajemy naprzeciwko bardzo wymagającej, wciąż podkreślam,

publiczności. Akademia nie przygotowuje nas do wystąpień publicznych, do stanięcia w klasie jak na scenie. Według mnie zawód nauczyciela wymaga scenicznych, aktorskich praktyk. Nie stajemy przed uczniami jako osoby prywatne, ale pewnego rodzaju persony. I uczniowie doskonale potrafią wyczuć każdy fałsz. I niestety tylko przez praktykę można ograć tę personę, którą staje się nauczyciel. Jeśli występuję jako akademik na konferencji, między mną a publicznością, jest tekst, metodologia, prezentacja, rytuał akademicki, a w szkole nie ma się za czym schować.

K.W.: Młodzi ludzie często są bardzo wnikliwymi słuchaczami, takimi, którzy nie boją się prowokować, sprawdzać, podpuszczać. To wersja ciekawości, może czasami wścibskości, z którą nie tak łatwo sobie poradzić. Co dzieje się w sytuacji, w której te relacje wymykają się spod kontroli? Kiedy uczniowie są zbyt niesubordynowani, a nauczycielom często w obronie pozostaje... agresja?

M.B.: To tak zwane „trudne klasy”. Moje pierwsze spotkanie z taką nastąpiło w szkole branżowej – w pokoju nauczycielskim przeszedłem przez ostrzeżenia, że to klasa narkomanów, przestępców – i że mam uważać. Poszedłem tam, bojąc się, co zastanę. Była to klasa kilkunastu nastolatków, którym powiedziałem, żeby wyciągnęli podręcznik i powiedzieli mi, co ich tam interesuje. Usłyszałem oczywiście, że nic ich nie interesuje, ale ponowiłem prośbę, zaczęli przeglądać podręcznik, po kilkunastu minutach doszliśmy do tego samego wniosku: że przyszłych mechaników samochodowych i murarzy nic nie jest w stanie tam zainteresować. Znaleźliśmy wtedy wspólny temat pozapodręcznikowy i zaczęliśmy realizować program, który dawał im możliwość wypowiadania się o kulturze: muzyce, malarstwie, architekturze, wreszcie literaturze. Oczywiście nie odbywało się to bez konfliktów, nie zawsze było łatwo – ale to moim obowiązkiem jako dorosłego było zaproponowanie im czegoś ciekawego – a często śmiesznego. To rzeczy, których niestety raczej nie znajdziemy w kanonie, bezpośrednio w podręczniku. Za to w podręcznikach znajdziemy często rzeczy nieprzekładalne na rzeczywistość takich chłopaków, więc to jasne, że buntują się mówiąc, że to „strata czasu”, „nic nie rozumieją”. Ale nie znajdziemy nigdzie, upierając się przy ślepym trzymaniu się przepisów – czy, o zgrozo – scenariuszy lekcyjnych. Najgorsze, co można zrobić, to kazać bezrefleksyjnie przepisywać rzeczy z jednego miejsca do drugiego – z podręcznika do zeszytu, a potem jeszcze z tego odpytywać. Ja staram się tworzyć coś, co będzie ciekawe. Jeśli od dzieciaków w szkole podstawowej dowiaduję się, że Willy Wonka jest dla nich ciekawym bohaterem – idziemy w tym kierunku. Nie zatrzymuję się, żeby podyktować definicję czym jest „świat przedstawiony”. Ten świat dzieje się przed nami, podczas rozmowy – nie w podręczniku. Niestety dla nauczycieli często najważniejsza jest podstawa programowa, wytyczne ministerstwa i temat w dzienniku – bo z tego są rozliczani, a nie z tego, czy dzieciaki faktycznie rozumieją to, co czytają. Te „trudne klasy” i „trudne dzieci”, które często spotykają się ze złością i frustracją nauczycieli to wypadkowa wielu czynników, ale żadna klasa i żaden uczeń nie są „złe” i „trudne”, kiedy podejmie się trud spotkania w połowie drogi.

K.W.: Mówisz o dezaktualizacji czy nieprzetłumaczalności niektórych materiałów z podręczników - czy wprost lektur. Co prowadzi to do frustracji - nieraz po obu stronach. Przejdziemy niebawem do szczegółów, ale zanim to nastąpi, nawiążę do chyba najbardziej kontrowersyjnej kwestii: czy młodzież szkolna faktycznie rzeczywiście nie czyta książek? Czy raporty i badania tylko straszą? C - czy rzeczywiście zauważasz zmianę w podejściu do książek, zasobach skupienia, produktywności i ciekawości młodzieży?

M.B.: Zauważalne jest to, że młodzi ludzie bardziej od wszystkiego kochają Tik-Toka. Ale to wcale nie znaczy, że nie czytają i że nie mają swoich ulubionych książek. Wydaje mi się, że oferta czytelnicza dla młodzieży jest na tyle szeroka, że o czytelnictwo dzieci nie musimy się martwić. Ale lektur faktycznie często nie chcą czytać. Wiele moich uczennic przychodziło do szkoły z książkami, w których bohaterami są koty - i to jest ich cała rzeczywistość. Czego możemy oczekiwać, każąc im doznać przeżycia czytelniczego podczas „Balladyny”? To są tak różne rejestry. Z kolei chłopcy - idąc dalej tak wielką generalizacją - często w ogóle nie widzą sensu w czytaniu, zamiast śledzenia literek na stronie wolą pograć, czy to w piłkę nożną czy Minecrafta. I to jest poziom, na którym wielu nauczycieli poddaje się. A wystarczy „Balladynę” przedstawić jako postać z gry komputerowej - żeby okazało się, że ma to jakiś sens. „Ballady i romanse” Mickiewicza można przeczytać „Wiedźminem”. Trzeba szukać takich pomostów, schodzić na ich poziom, wchodzić do ich świata, zamiast ciągnąć ich za uszy do naszego.

K.W.: Sama doskonale pamiętam męczenie się ze szkolnymi lekturami i groźby o niezdaniu matury z polskiego, a teraz kończę doktorat w dziedzinie literaturoznawstwa. Drogę do czytania niestety musiałam znaleźć samodzielnie. Polonistki, na które trafiałam trzymały nas bardzo krótko, były surowe, często wręcz agresywne. Teraz rozumiem, że to może z lęku, z przemęczenia, bezradności. Ale rytuały ośmieszania pod tablicą niestety pamiętam do dzisiaj. Czy takie odpytywanie to dalej normalna praktyka? Czy to w ogóle kiedykolwiek było faktycznie obowiązkowe i skuteczne? Nie brało pod uwagę na pewno tego, że niektóre dzieci są z natury bardzo nieśmiałe czy zwyczajnie znajdują się na przykład w spektrum autyzmu - zdiagnozowanym na ten moment lub nie - i mają różne ograniczenia czy sposoby na komunikowanie?

M.B.: Nauczyciele zostali uwrażliwieni na różne typy osób i sytuacji. Często uczeń może usłyszeć pytanie o to, czy chce odpowiadać głośno, czy woli napisać odpowiedź na kartce. To odpowiedzialność dorosłych, żeby nauczyć się sposobów i możliwości komunikowania się dzieci. Takie odpytywanie przy tablicy może być jedyną formą kontaktu dziecka z dorosłym poza relacją z rodzicami - nie możemy dopuścić do tego, żeby taki kontakt kojarzył się z wymuszaniem uległości, odczuwaniem lęku. Forma rozmowy, czy nawet odpytywania na ocenę, jest istotna, ale musimy ją dostosować do wrażliwości uczniów.

Najczęściej zadawane przez dzieci pytanie, to to, czy coś jest na ocenę. I to przykra anegdota pokazująca ich bardzo wczesne dostosowanie się do pracy w późnym kapitalizmie. Jest to niestety również sprawka systemu oceniania. Dodatkowo te dzieciaki nie mają pojęcia, że upominanie się o podstawową zapłatę, jaką jest ocena jest tym samym, co pytanie dorosłego w zakładzie pracy: kiedy i czy w ogóle zostaną mu wypłacone nadgodziny. Natomiast w systemie szkolnym mamy możliwość pokazania w jaki sposób działa system kapitalistyczny – i to w bardzo atrakcyjny sposób. Weźmy na przykład *Charliego i Fabrykę Czekolady*. Ta krótka powieść doskonale pokazuje działanie kapitalizmu, ale tego nie dowiemy się z zaproponowanych dla szkoły tematów dotyczących tej książki. Podręcznikowo jest to powieść o pięciu dzieciakach-szczęściarzach, którym dane jest odwiedzenie zamkniętego dla ludzi miejsca produkującego najcudowniejsze przysmaki świata. Niestety nieczęsto spotykam się z zadaniem sobie wysiłku wyjaśnienia, dlaczego z dnia na dzień Willy Wonka zwalnia wszystkich pracowników i zastępuje ich fantastycznymi, bezwzględnie mu posłusznymi klonami i maszynami, bo tym w istocie są umpa lumpasy. Konsekwencje zwolnienia pracowników ponosi główny bohater Charlie, którego dziadek był pracownikiem – rodzina wyrzuconego z pracy robotnika wciąż żyje w biedzie. Ojca Charliego z kolei w fabryce pasty do zębów zastępuje robot, co wpędza rodzinę w jeszcze większą biedę; nie wiem jednak, czy polska szkoła jest gotowa na rozmowę o systemowej biedzie i wykluczeniu z nastolatkami.

K.W.: Willy Wonka przedstawiany jest właściwie jako postać pozytywna, zabawna, trochę niezręczna, nieco szalona – ale w zasadzie jest mózgiem operacji, w której podstawową zasadą jest po prostu ciągłość pracy 24 godzin na dobę, oraz pogoń za tworzeniem rynkowych nowości. Willy Wonka to jedyny bohater z zakreśloną biografią, która na dodatek sięga rodzinnej traumy. Dorasta bez matki, a jego despotyczny ojciec-dentysta przenosi na niego swoje lęki, wpajając Willemu, że jego najważniejszą wartością są zdrowe zęby, dla których pozbawiony jest jednej z większych przyjemności dzieciństwa – jedzenia słodczy. Ceną idealnego uzębienia jest nie tylko to wyrzeczenie, ale również poddanie się właściwie fizycznym torturom doskonalenia zgryzu. Jak taki rodzaj trudnej, traumatycznej biografii dziecięcej omawiany jest w szkole? Czy to w ogóle widać?

M.B.: To pytanie dotyka największego problemu, jaki mamy w edukacji i tego, jak możemy traktować uczennice i uczniów. Bo jeśli potraktujemy ich jak dzieci, Willy'ego Wonkę spłaszczymy, a nawet zinfantyilizujemy. Natomiast jeśli potraktujemy ich po partnersku – możemy natrafić na problem z rodzicami, którzy mogą sobie nie życzyć poruszania „smutnych” i „trudnych” tematów. Zwłaszcza, że postać tę omawia się z czwartymi klasami. Ja jednak wolę nawet tak młodych uczniów i uczennice potraktować po partnersku, czy też „dorośle” – i nie ukrywać przed nimi, że Willy Wonka to postać niejednoznaczna, skrzywdzona, samotna. I że czasami nawet za wielkim uśmiechem, kryje się coś smutnego.

K.W.: Czy takich postaci w kanonie możemy spotkać więcej?

M.B.: Oczywiście. Przyjrzyjmy się chociażby *Lalce* (to akurat lektura dla szkół średnich). Tematem, który omawia się przy okazji postaci Ignacego Rzeckiego jest przede wszystkim jego idealizm, przynależność do formacji romantycznej i bycie przyjacielem Wokulskiego - innego idealisty, tym razem przełomu epok. O Boże, jakie to nudne. Tymczasem Rzecki to człowiek topiący swoje emocje w alkoholu. W dodatku jego alkoholizm jest odziedziczony po ojcu, któremu upływ czasu wiązał się z tym, że dawniej to było lepiej, bo wystarczył jeden kieliszek, a obecnie to nawet kilka nie wystarcza.

K.W.: To tego na pewno nie pamiętam z lekcji języka polskiego: czy w narracji Prusa wprost jest nazwana choroba alkoholowa, czy wówczas po prostu alkoholizm?

M.B.: Oczywiście nie znam *Lalki* na pamięć. Ale przecież Prus nie mógł nazwać Rzeckiego wprost alkoholikiem, ponieważ budował postać pozytywną, trochę niezręczną i niezdarną. Kogoś takiego jak Osioł w *Shreku* bądź Olaf we *Frozen*. Zresztą z tamtego okresu, to znaczy pozytywizmu, mamy innego bohatera, który funkcjonuje w podobny sposób, mianowicie Onufrego Zagłobę. Wracając jednak do Rzeckiego - warto zwrócić uwagę na to, że Rzecki przedstawiony jest jako rzetelny pracownik. Równocześnie po pracy ma w zwyczaju wybierać się do pijalni piwa i wychylać kilka kufli. Oczywiście dziewiętnastowieczne piwa nie były tak mocne jak współcześnie nam znane, jednak było to kilka kufli wypijanych regularnie. Pan Ignacy nie jest nazywany alkoholikiem, ale warto poruszyć z młodzieżą pytanie, czy według dzisiejszych standardów, to, co robił było zdrowe? Czy chcieliby, żeby ich rodzice spędzali wieczory, jak przyjaciel Wokulskiego?

Zresztą cała *Lalka* rozpoczyna się od sceny pijatyki w barze, a upływający czas mierzy się w niej kolejnymi kuflami piwa. Kelner słynnie odlicza ósme piwo na głowę.

K.W.: Czy w takich scenach i wypadkach nie mówi się o „innych czasach”? To znaczy, czy nie powinniśmy brać na poprawkę na kontekstu? Czy alkohol gra jeszcze jakąś rolę w „Lalce” lub innych lekturach? Czy znajdziemy gdzieś jeszcze jakieś stereotypowe zachowania dla osób z problemem alkoholowym? W czasach i normach, kiedy to właściwie nie było „problemem”, a tym bardziej poważną chorobą.

M.B.: Zwrócę uwagę na sposób, w jaki uczniowie szkół średnich uczą się naszej literatury. Obowiązuje model historyczny, czyli kolejność epok. Przy okazji omawiania oświecenia uczniowie dowiadują się z satyry „Pijaństwo” jak dużym problemem społecznym jest alkoholizm. Jednak, już przy omawianiu lektur z kolejnych epok - romantyzmu czy pozytywizmu - właściwie nie podejmuje się tego tematu. Bo albo ten temat w lekturach się normalizuje (bohaterowie Mickiewicza) albo *nomen omen* romantyzuje (Sienkiewicz). A jak już weźmiemy pod uwagę takie „Wesele”, to tam przecież cała akacja nanizana jest wokół kolejnych etapów bycia

pijanym. A finałowy, chocholi taniec możemy w tym kontekście interpretować dosłownie jako potężnego kaca, w trakcie którego człowiek jest bezwolny i nie potrafi podjąć żadnej decyzji.

K.W.: Dosłowne odczytania scen symbolicznych - czy może nawet metafizycznych - pewnie jest trochę wbrew Wyspiańskiemu. Ale widzę do czego zmierzasz: mamy przed sobą scenę, którą bardzo dobrze kojarzymy z własnego doświadczenia: wesele zakrapiane alkoholem, mniej lub bardziej sensowne zabawy i rozmowy, normalizacja czy prowokowanie pewnych zachowań. To pewien kulturowy czy społeczny stereotyp, do którego rzadko podchodzimy racjonalnie czy krytycznie, zakładając, że „tak to już jest” czy - o zgrozo - „taka tradycja”. Mamy w lekturach więcej takich przykładów - już niekoniecznie związanych z alkoholem - które umacniają niewygodne stereotypy? Powracając do postaci projektowanych jako rozładowujących napięcie, typu błazen/śmieszek - wydaje mi się, że statystycznie często posiadają jakieś defekty fizyczne?

M.B.: Jest tak w przypadku Zagłoby, bohatera „Trylogii”, która to nie tyle jest w kanonie szkolnym, co w kanonie kulturowym narodu polskiego. Postać Zagłoby to postać alkoholika, ale jednocześnie człowieka z niepełnosprawnością (brak jednego oka) i śmieszka, czyli tej figury, o której wspomniałaś.

Jeśli zaś chodzi o niepełnosprawność związaną ze wzrokiem, to mamy przecież *Katarynkę*, co prawda przesuniętą w 2024 roku do lektur uzupełniających. Kiedy myślę o *Katarynce* jestem przekonany, że powinniśmy ją czytać, bo jest to nowelka o przebudzeniu się empatii dorosłego wobec dziecka z niepełnosprawnością. Co więcej, cały ten tekst pokazuje, że to nie dziecko jest tak naprawdę „ślepe na rzeczywistość”, ale to główny bohater - Pan Tomasz - nie dostrzega świata wokół siebie.

Podobna historia przesunięcia z lektur obowiązkowych do uzupełniających przytrafiła się powieści *Tajemniczy ogród*. A przecież tam dosłownie bohaterka pod wpływem kontaktu z kuzynem z niepełnosprawnością zmienia się z krnąbrnej, niesympatycznej dziewczynki w empatyczną i dobrą osobę. Ponadto mamy tutaj do czynienia z niepełnosprawnością psychosomatyczną, więc w serii lekcji o tej lekturze możemy z dziećmi poruszyć bardzo poważne tematy dotyczące działania naszych umysłów, potencjalnych zaniedbań rodziców, wpływania stanów psychicznych na ciało, radzenia sobie z traumą i żałobą, wpływem natury na nasz dobrostan. Kuzyn Colin - to postać przedstawiona niestandardowo, a jednak często mamy do czynienia z bohaterami i bohaterkami, którzy pełnią określoną rolę społeczną, często są uproszczone i stereotypowe.

K.W.: Zapewne najczęściej powracającym stereotypem i polaryzacją jest przedstawianie kobiet i dziewcząt? Archetypy kobiet-opiekunek, matek-poświęcających się. Dekadę temu, w 2016 roku, Instytut Badań Literackich PAN wydał monografię „... czterdzieści i cztery. Figury literackie. Nowy kanon”. Zespół odpowiedzialny za tę książkę to głównie

uczenlice Marii Janion, więc dyskurs ten oczywiście dekoduje figury związane z kobiecością i jej funkcjonowaniem w kulturze. Rewidują i weryfikują postaci literackie na równo z historycznymi. W książce znaleźć można również znaleźć bohaterki lektur szkolnych, takich jak: Wanda, Balladyna, Telimena, Zosia, Halka, Ligia, Siłaczka, Komediantka, Jagna.

M.B.: Walka z takimi stereotypami jest o tyle trudna, że należałoby zacząć od narzucenia nauczycielom języka polskiego konieczności czytania tekstów akademickich w ramach rozbudowania vademecum nauczyciela. W nadmiarze obowiązków najłatwiejsze jest pójście drogą, która stereotypizuje bohaterów i bohaterki. Weźmy na przykład taką Zosię z „Pana Tadeusza”, która omawiana jest jako „polski ideał kobiecości”. Najczęściej też jest przeciwstawiana Telimenie – kobiecie „której nie należy naśladować”. Anna Nasiłowska, analizując postać Telimeny, wskazuje na „typowe szkolne zadanie”, które polega na takim właśnie zestawieniu, w którym pierwsza z bohaterek ma być pozytywna, druga zaś wręcz przeciwnie. Tymczasem, gdyby nie czytać tych postaci przez pryzmat moralności, wzorów paraneetycznych – to Telimena okaże się jedną z najciekawszych, jeśli nie najciekawszą, bohaterką *Pana Tadeusza*. Przecież Mickiewicz z niej nie drwi jak z innych bohaterów, a sama Telimena ma sprawstwo i plan na wychowanie Zosi i działa zgodnie z tym planem, co raczej bohaterom eposu – może jeszcze poza Jackiem Soplicą – się nie zdarza. Wydaje mi się niestety, iż żeby przestać traktować bohaterów jednowymiarowo, musielibyśmy odchudzić znacznie kanon lektur obowiązkowych, przestać „przelatywać” przez lektury, nauczyć uczniów uważności, a nie odfajkowywania kolejnych tytułów na sprawdzian. Szkoła to nie streaming filmowy, trzeba umieć się na chwilę zatrzymać, skupić się na szczegółach, bohaterach, zadać odpowiednie pytania. Uczniowie uwielbiają rozbijać zastane prawdy o bohaterach czy świecie przedstawionym i traktować te kategorie swoim własnym, często bardzo świeżym językiem.

K.W.: **Mówisz o odchudzaniu kanonu – sam temat jakichkolwiek w nim zmian w nim zawsze doprowadza do wrzenia. Kilka lat temu przetoczyła się głośna debata o potencjalnym skreśleniu z listy lektur *W pustyni i w puszczy* – argumentowano to z jednej strony stereotypowym i seksistowskim podziałem ról, a z drugiej tematyką kolonialną, rasistowską, europocentryczną czy „niedostosowaniem do wieku”. Nie otwieramy już tej konkretnej Puszczy Pandory, ale na koniec: czy odchudzenie kanonu to według Ciebie najpilniejsza zmiana? Czy trzeba zrobić coś jeszcze?**

M.B.: Przyjrzyjmy się temu, co jest w szkole podstawowej: przez pierwsze lata szkoły historie i postaci są upraszczane, a potem nagle w 7-8-mej klasie dzieciaki wrzucamy w *Kamienie na szaniec* i *Quo vadis*, czyli coś bardzo poważnego, obciążającego, traumatyzującego, bo wszyscy bohaterowie *Kamieni na Szaniec* – nie mamy żadnych etapów przejścia. Niewinność lekturowa kończy się na szóstej klasie, kiedy ma się trzynaście lat. W siódmej wchodzi nie tylko trudne tematy, ale też presja zbliżającego się egzaminu. I dzieje się coś takiego: z rejestru wycieczki szkolnej do Energylandii, mamy rejestr wycieczki szkolnej do obozu w

Auschwitz. Nie mamy rysów tematów coraz bardziej poważnych, postaci bardziej uwikłanych, skrzywdzonych. A nawet jeśli te postaci są – czego przykładem *Akademia pana Kleksa* i *Charlie i fabryka czekolady* – to widzimy to jako sztuczki cyrkowe a nie realne osobowości. W lekturach widać zmianę: do szóstej klasy to zabawa, później nagłe wyzwania i obciążenie, oczywiście połączone z presją przygotowywania się do egzaminu. To nie są dobre warunki do czytania, a co dopiero do polubienia go. Tutaj jest nasza praca: żeby pasję czytania rozbudzić, a nie zadusić jej.



Publikacja powstała w ramach projektu „Polonistyka wobec wyzwań współczesnego świata”.

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa II” (numer projektu: NdS-II/SP/0264/2024/01).

Strona projektu: <https://biuletynpolonistyczny.pl/pl/projects/polonistyka-wobec-wyzwan-wspolczesnego-swiata,1851/details>

Słowa kluczowe: dydaktyka literatury i języka polskiego, edukacja polonistyczna

Rozmówca: Klaudia Węgrzyn