

CZY / tam
tu

literatura dziecięca i jej konteksty

2025

ISSN 2543-943X



CZY / tam tu

literatura dziecięca i jej konteksty



2025

Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty
Rocznik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

ISSN 2543-943X, nr 2025

Redaktor naczelna: prof. dr hab. Anna Czabanowska-Wróbel (UJ)

Zastępca redaktor naczelnej: prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska (UAM)

Sekretarz redakcji: dr Marta Kotkowska (UJ)

Redakcja:

prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz (UJ), prof. dr hab. Piotr Oczko (UJ),

dr hab. Anna Pekaniec, prof. UJ; dr Alicja Wang (UJ), mgr Dorota Pielorz (UJ),

dr Aleksandra Wieczorkiewicz (UAM), mgr Magdalena Kuczaba-Flisak (UJ)

Rada Naukowa:

dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ

prof. dr hab. Grzegorz Leszczyński (UW)

prof. dr hab. Jolanta Ługowska (UWr)

prof. dr Monika Woźniak (Uniwersytet La Sapienza w Rzymie)

dr hab. Violetta Wróblewska, prof. UMK

dr hab. Krystyna Zabawa, prof. UIK

Recenzentki numeru:

dr hab. Alicja Ungeheuer-Gołąb, prof. UR

dr Coralline Dupuy, Galway University, Ireland

Redakcja naukowa tomu:

prof. dr hab. Anna Czabanowska-Wróbel (UJ)

dr hab. Krystyna Zabawa, prof. UIK

Redakcja, projekt okładki, adaptacja

projektu graficznego, skład: dr Marta Kotkowska (UJ)

Korekta: Magdalena Mrozek

Wydawca i adres redakcji:

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ

ul. Gołębia 20, 31-007 Kraków

www.ctct.polonistyka.uj.edu.pl

<https://www.facebook.com/obl dm>

Czasopismo ukazuje się
w otwartym dostępie (*open access*)



Czasopismo patronatem objęła
Polska Sekcja IBBY



spis treści

literatura

Paweł Kutyla / 6

The Elements in the Diegetic Worlds of Kiran Millwood
Hargrave's Three Novels for Children

Paweł Prusko / 28

Dawno już ucichł złoty kogucik... – charakterystyka
i dzieje recepcji „muzy dziecięcej” Czechowicza

konteksty

Iwona Duda / 42

Nie tylko szkolna lektura! O tym, co i dlaczego czyta
współczesna młodzież – raport z indywidualnych
wywiadów pogłębionych

recenzje

Zofia Budrewicz / 83

O rozwijaniu relacji międzypokoleniowych

varia

Zofia Czerwińska, Magdalena Szarańska / 96

„Możliwe, że poddałabym się w tamtym momencie,
ale właśnie wtedy znalazłam na chodniku
skarpetkę” – z Justyną Bednarek, pisarką,
autorką książek dla dzieci rozmawiają
Zofia Czerwińska i Magdalena Szarańska

Agnieszka Kania, Aleksandra Kulig / 107

Sprawozdanie z konferencji „Książka dla młodego
odbiorcy. Rewizje – wyzwania – kontrowersje”,
Toruń 2025



literatura

Paweł Kutyla

Żywioly w świecie przedstawionym trzech powieści dla dzieci

Kiran Millwood Hargrave

streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie miejsca i funkcji żywiołów w trzech powieściach dla dzieci Kiran Millwood Hargrave. Analizie poddane zostały: *Dziewczynka z atramentu i gwiazd* (2016), *Wyspa na końcu świata* (2017) oraz *Julia i rekin* (2021). Podstawę metodologiczną stanowią prace Gastona Bachelarda oraz inne teorie żywiołów w literaturze i sztuce. Główne problemy badawcze zostały sformułowane następująco: w jaki sposób cztery żywioły zostały wykorzystane w konstrukcji świata przedstawionego każdej z powieści? Jakiego rodzaju role odgrywają żywioły w narracji, problematyce, kreacji bohaterów i wymowie symbolicznej powieści? Pod uwagę zostały wzięte przede wszystkim: miejsce akcji, symboliczne postacie związane z żywiołami oraz wątki i rozwiązania fabularne.

słowa kluczowe

żywioły; woda, powietrze, ziemia, ogień; Bachelard; Kiran Millwood Hargrave; współczesna powieść dla dzieci

summary

This article aims to present the role and functions of the elements in three children's novels by Kiran Millwood Hargrave. The primary sources are: *The Girl of Ink and Stars* (2016), *The Island at the End of Everything* (2017), and *Julia and the Shark* (2021). The methodological basis is the work of Gaston Bachelard as well as other theories of elements in literature and art. Two main research questions were posed: How are the four classical elements utilized in the construction of the distinct diegetic worlds within each of

Hargrave's novels? What specific functions – narrative, symbolic, and thematic – do the elements serve in driving the plot and shaping the challenges faced by the protagonists? The analysis focuses on these specific topics: the setting, symbolic creatures associated with the elements, plot threads and resolutions.

keywords

the elements of water, air, earth, fire; Gaston Bachelard; Kiran Millwood Hargrave; contemporary children's novel

biogram

Paweł Kutyla – absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie. Podczas studiów był częścią zespołu redakcyjnego wydawnictwa SQN – jako praktykant pracował przy książkach o tematyce piłkarskiej. Pracę licencjacką napisał o postaciach kobiecych w powieściach Ricka Riordana i C. S. Lewisa, pracę magisterską – o powieściach dla starszych dzieci Kiran Millwood Hargrave.



the elements

in the diegetic worlds of Kiran Millwood Hargrave's three novels for children

This paper presents a literary analysis of three critically acclaimed novels by the contemporary British author Kiran Millwood Hargrave, focusing on the potent and persistent motif of the four classical elements – earth, air, fire, and water. These elements are examined not as mere background features but as fundamental, active, and dynamic constructs that are essential to the architecture of Hargrave's narratives. This article examines how they function as the core components of her diegetic worlds, the engines of her plots, the mirrors for her characters' internal struggles, and the symbolic language through which her central themes are articulated. A close reading of Hargrave's work reveals the elements as indispensable, rather than incidental, to her storytelling. This paper is inspired by the long philosophical tradition dating back to the Pre-Socratics and Aristotle, and more directly, by the groundbreaking

work of the 20th-century French philosopher Gaston Bachelard. Anna Czabanowska-Wróbel notes that “the elements capture one’s imagination, which was proven in a vivid and fascinating way by the twentieth-century scholar and dreamer Gaston Bachelard”.¹ His studies on the “material imagination” and the psychoanalysis of the elements provide a vital lens for understanding how fundamental matter shapes creative thought and narrative structure.

To systematically explore this rich interplay, the paper is guided by two central research questions: How are the four classical elements utilized in the construction of the distinct diegetic worlds within each of Hargrave’s novels? Furthermore, what specific functions – narrative, symbolic, and thematic – do the elements serve in driving the plot and shaping the challenges faced by the protagonists?

Kiran Millwood Hargrave (born 1990) is an award-winning British writer and a Fellow of the Royal Society of Literature. She is of Indian descent on her mother’s side.²

She began writing in her early twenties and has published more than a dozen books for children, teenagers and adults, which have won or been shortlisted for major international prizes such as the Kirkus Prize, Carnegie Award, Costa Award, YA Book Prize, Betty Trask Award, Wainwright Prize, Prix Femina and the Strega Prize.³

For this analysis, I have chosen three of her books for children: *The Girl of Ink and Stars* (her debut, 2016), *The Island at the End of Everything* (2017), and *Julia and the Shark* (2021). In all of them, the four elements play an important role, starting with the special settings – real geographical locations, always connected with the sea (water element).

The setting of her debut novel, *The Girl of Ink and Stars*, is the Isle of Joya, a fictional equivalent of La Gomera island. It is an island situated in the Atlantic Ocean, one of the Canary Islands

(territory of Spain) off the northwest coast of Africa. Its volcanic terrain is important to the overall plot of the novel, especially main antagonist's motivations. Yote, who is a fire demon, has been present on the island for a thousand years, and little by little starts to take over the island, trying to make his element, fire, omnipresent on Joya. The author, given that it is a story of a cartographer's daughter, provides the reader with the exact coordinates in which the plot occurs. The book itself opens with a map of the territory, indicating two other important elements in the novel's diegetic world – water and earth.

From the story, told by the protagonist's father, one can discover that Joya used to be a floating island. The state of the island as it was then, put among the myths, as approximately a thousand years had passed between the time when Joya was last free from Yote and when Isabella's father told the story of Arinta.

Arinta was a very brave girl. She lived at the centre of Joya a thousand years ago, when it was free from the earth and sailed the ocean like a living ship. There was no forested border, no Forgotten Territories, and songbirds sang in every tree.⁴

The fact that the island was able to sail across the sea like a boat could be associated with the situation happening on the island itself.

Now that the island is once again anchored to the mainland and can no longer move, the freedom of its inhabitants has also become limited, though this time more by the island's administration. Gromera, which is the town where Isabella and her father live, is completely cut off from the rest of the island. Governor Adori, the ruler of Joya and father of Lupe, Isabella's best friend, was sent to Joya to make amends after killing his father. He was supposed to help everyone escape from the island. Instead, he took control over the island, separated the six villages of Joya, stationed himself, his family, and his troops in Gromera, and banished those who opposed his rule to the so-called Forgotten Territories. He was

aware of the doom impending over the people of Joya, but he had disregarded it and paid a massive price in the end. Under his rule, people were not supposed to go anywhere near the water: “We were not allowed to be on the beaches at high tide, and no one was allowed in the water unless they were launching one of the Governor’s boats” (G 12).

Considering the symbolic meaning of the water element, it is obvious that this ban is significant, and thus, the tyrant cuts people off from something that is unique and vital. According to Bachelard, “water is truly the transitory element. It is the essential, ontological metamorphosis between fire and earth. A being dedicated to water is a being in flux”.⁵ Bodies of water are the sources of life, which the French scholar compares to a mother’s milk, created in the womb of the earth. Water makes us feel safe, we can feel its warmth, as if we are sitting on our mother’s lap, held close while she rocks us to sleep. Water evokes real happiness, recalling memories of “the earliest form of well-being, of the most pleasant of foods”.⁶

The island, a place that should represent home, is for Isabella a place of limitations, constant prohibition, and a place of mystery. This mystery is capably hidden by its ruler; the mythical story told to Isabella turns out to be true – the fire demon, Yote had in fact enslaved the island of Joya and was defeated by its heroic protector, a brave girl called Arinta. They both took an oath – she would not unleash the sea upon the demon, and Yote would not wreak havoc among the people of the island. “He did not want the islanders to know a girl had outwitted him, but he could not destroy the island, for oaths bound demons for a thousand years” (G 35).

Up to the beginning of the story, it seems as though the terms are still in effect. However, from the very first words, the narrator prepares the reader for the events that are about to unfold on Joya:

They say the day the Governor arrived, the ravens did too.
All the smaller birds flew backwards into the sea, and that
is why there are no songbirds on Joya. Only huge, ragged

ravens. I'd watch them perch on the rooftops like omens, and try to squint them into the chaffinches and goldcrests Da drew from memory. If I imagined hard enough, I could almost hear them singing. (G 3)

The novel starts with the element of air, which is a “kind of higher, subtler matter, the very stuff of human freedom”.⁷ All of the songbirds, the deer, and the wolves have left the island. Their freedom is threatened, so they escaped one way or another. The departure of the birds is particularly symbolically significant, as their very nature is connected with the element of air. The word closely associated with these creatures, “flight”, uses both of its most prominent meanings simultaneously in this setting – the act or process of moving through the air and the act of running away. In Britain, the word also means a group of birds flying together, which aligns with the swift departure of these creatures. As indicated by Isabella's father, it “seems the sea was better than what they were running from” (G 3). The birds flying for their freedom clearly foreshadow the fate imposed on the island's inhabitants, as the limitations on freedom are implemented with the arrival of the new leader and are gradually enforced as the looming danger begins to take over. The words of Isabella's father merely assure the reader that the people on Joya have felt their freedom wither away in the air. The island's songbirds were replaced by ravens, big black birds preying on the fear of Joya. In Western culture the raven is associated with death, loss, and war – the Norse god of war, Odin, is usually depicted with two ravens, Hugin and Munin, accompanying him; however, African culture sees this bird as a warning of danger, a sort of guide leading out of trouble.⁸ Most of the time, the presence of ravens signals that something bad is about to happen. They sense the fear and the death of things that are about to arrive, and they are very eager to prey when the opportunity arises.

After the brutal murder of one of the children from Gromera, Cata, the restrictions on the island become even more rigorous and

thorough. A curfew is implemented, and the people of Gromera, who would always fill the town's marketplace, are forced to stay at home; those who do not obey are to be imprisoned. The Governor's way of dealing with those who oppose him is sending them to what is called the a Dédalo. It simply means "a labyrinth" in Spanish, however, as one would probably assume, the name is derived from the great mythological inventor Daedalus, who was imprisoned in his own invention, a maze, by King Minos for wanting to return to his homeland. The labyrinth, similarly to the mythical one, was the place where the monster has its lair. However, in Millwood Hargrave's novel, the monster is far worse and more dangerous than Minos' son – the Minotaur. The fire demon Yote's influence on the island is what causes the downfall of not only the supposed order instituted by Adori, but the island itself, with its people being murdered and both nature and animals sharing the same fate. His power – consuming and destructive fire – is most apparent in the damage of the forest, which divides Gromera from the rest of Joya.

"What's happened to the trees?" We pulled our horses to a stop. The surrounding trees did not look alive. The leaves were like lace, criss-crossing blackly over tangles of dead branches. I squinted at one, holding my hand behind a leaf. My skin showed through, a lighter dark, webbed by the leaf's veins. Up close, the trunks looked like rock. As though the forest had been fossilized. (G 84–85)

The monster did not even have to leave his hiding place to do such damage to the island so dear to its inhabitants. His mere presence is enough to destroy so much of Joya's nature. However, to ensure the success of his takeover, Yote needs to destroy one more enemy – the only one whom he truly fears and who, in the end, defeats him: water. Isabella, the narrator of the story, unknowingly describes his plan already in motion as she goes to meet Lupe before school: "When I got to the square a queue was

already forming for the well. More and more people used it since the River Arintara began drying up.” (G 13) The river, named after Arinta, the girl who saved the island and paid the price, was the only natural source of water available to the people of Gromera, and it has now been taken away, giving the fire demon once again having the upper hand over the people.

Fire is usually associated with strong emotions like anger and wrath – God sent fire to Earth multiple times as a form of punishment, such as to destroy Sodom and Gomorrah, as their inhabitants were full of sin and turned away from Him. In this way, fire shows its destructive side, being the element connected with volcanoes, and in literature with the powers of evil (such as Balrog and Sauron in *The Lord of the Rings*), as well as the descriptions of Hell. The image of the world being on fire is, in a way, a cosmic renewal, from the ashes of the old, something new can arise – yet it can also mean eternal damnation.⁹

In the novel, the element of fire definitely plays the role of a destroyer. It is depicted as an antagonistic figure, but it is important to note its – or rather his – features are anthropomorphic, since one can assume that the fire demon Yote’s form is male.

He was not the writhing mass of smoke and molten rock that had filled the pit, but a form that was close to human, only huge, emerging from a column of fire that raged beneath his six limbs, spreading from a torso that swirled with ash clouds. (G 191)

He resembles a human not only in his body or the fact that he can speak, but in something much more important. What arguably constitutes him as a fully-fledged character is his personality. His sole desire is to imprison Joya; but, contrary to what Adori did, Yote has no desire to rule humans – it is the island that he really wants. It is quite fascinating to point out that the human longing for control over something is rejected twice in the novel

by nature, or rather, by different elements. Governor Adori's rule is overthrown by the fire demon, who, with the help of his murderous creatures called the tibicenas (mythological creatures of the Guanches, a pre-Hispanic tribe living in the Canary Islands), wreaks havoc on Joya. However, the demon's rule is not sustained for a substantial amount of time – his second attempt to gain control over the island is once again denied. His human desire to have power over the element of earth is defeated by the element of freedom, water. The heroic actions of two girls, Isabella and Lupe, were able to save their home from the impending doom of the fire demon, though not without paying the highest of prices.

The girls flood the demon's lair and in doing so the Governor's daughter fails to escape, just as Arinta can't avoid Yote when she stopped him the first time. This demonstrates that elements, even if they resemble a person cannot be controlled without any consequences – Yote, Governor Adori, Arinta and Lupe are the best examples of this.

The fact that the element is not to be tamed by the characters does not mean that it is distant from them. Water is the ultimate helping force that drives the story forward and is able to relieve the island of both of its oppressors. However, the river of Arinta is what also helps Isabella to navigate inside the demon's lair. Earlier in the story, the ancient map of Joya which belonged to Isabella's mother finds itself drifting in the water. Only then the girl discovers that it is no ordinary map after all:

Ma's map was damp and stuck together. I held my breath and peeled it open. Surprisingly, it opened easily. But this was not the map I remembered. The drawings of forests were gone. Instead, the blankness at the centre was full of thick lines, the ones I had seen faintly when I had held it up to the light. They looped and crossed as the silk of a spider's web does, or the channels of a maze. (G 92)

This magical artifact's abilities can only be activated by this specific stream of water as Isabella finds out shortly after. The water she brings with her to the expedition to find Lupe is not able to bring out this hidden layer of the map, and fortunately do not manage to damage the map itself. At the end of the story, the water that the girls store in a flask, the water which comes from the magical River Arintara – is not only the source that helps battle the constantly rising heat and thirst of the girls. The sign of the imminent confrontation with Yote, with the help of the map, also becomes the means to move through the twisted paths of the demon's lair. The artifact itself does not manage to survive the attack of the tibicenas on Isabella and Lupe; however, that does not stop the cartographer and the Governor's daughter as they unleash the powerful element that leads to Yote's defeat.

Water is the element that connects all three analyzed novels. *The Island at the End of Everything* takes place in the Philippines, and this time it is set in a historical context. The story begins in the year 1906, on the island of Culion, which is a place plagued with leprosy, a disease that may lead to the loss of skin or even whole parts of the body. The protagonist, Amihan, is a twelve-year-old girl whose mother was forced to come to the island before her child was born. Due to the regulations passed by the government, the island is set to become a leper colony. The government's emissary, Mr Zamora is sent to Culion to set the changes in motion and notify all the inhabitants of the future state of affairs. All must be tested for leprosy, and the island is to be divided into zones for those who have the disease and those who do not. In addition, anyone healthy under the age of eighteen is to be separated from their family and sent to an orphanage on another island called Coron. Unfortunately, Amihan's mother was sent to Culion in the first place because she was one of the "touched", as the characters call the condition. The term "leper" is seen as offensive, and only the story's main antagonist, Mr Zamora, is the one using it. He is the person who takes Amihan and other healthy children away

from their parents to the Coron Orphanage, located far away from their homes, in fact, so far that they are transported there by boat. The second island is far different from the place they just left:

There is no forest here, only a broad dirt street that has been well flattened and cleared of stones. Some of the houses still have lights on but shutters close sharply when we pass. My chest is full of a heavy ache. Every step the horses take drags me further from home and deeper into a new life.¹⁰

The element of earth, the piece of land which is supposed to be familiar, home, is not only far away, but it is separated by a vast body of water. The element, which is supposed to bring freedom and safety, this time is the element of distance. Earth is another element associated with feminine qualities. Both earth and water are considered to be the passive elements. In Chinese philosophy, they represent the Yin and symbolize the archetype of the woman¹¹. Earth is a universal symbol of fecundity and sustenance, embodied in mythology by a primal goddess – the ultimate mother figure, Ge or Gaia. The protagonist, longing for her homeland, misses both her human mother and „mother” incorporated in the familiar place.

At the orphanage Amihan makes friends with Mari, a girl whose parents gave her away, because of her deformed hand: “because of it, and my skin being so pale, my parents thought I was cursed. Though since then people have thought all kinds of things. Someone in town called me a leper – sorry – Touched once” (1104). They devise a plan for Amihan to return to Culion after she learns of her mother’s deteriorating health. The daughter and her mother, referenced in the book as Nanay – are able to reunite once more.

Coron Island, and the Coron Orphanage in particular, being one of the main settings of the novel, is a place where the person in charge is the main antagonist of the story. Mr Zamora, a lepidopterist, a person studying butterflies and moths, is writing a book about

these creatures while serving as an emissary who somewhat oversees the orphanage. He has a lot of “samples”, as he calls the butterflies that he dissects for research. This man is trying to control butterflies – which are supposed to be the symbol of immortality and the soul¹², by raising them in captivity, treating them as objects only suitable for studying, and in the end, killing them. Butterflies are a crucial element of the novel, and their connection to the element of air, being another symbol associated with the human soul – is not coincidence. The children of the orphanage end up having lessons about the creatures, during which Mr Zamora uses his methods for killing his samples – chloroform and “a killing jar”. The latter ends up being destroyed by Mari – whose name is short for Mariposa, which means butterfly in Spanish – who tries to rescue the butterfly from a cruel fate and ends up being punished. Her task, as cruel as what Mr Zamora did to the butterfly, is to repair the broken jar. She fails of course, but learns very important things that will help to drive the story forward. The emissary is intercepting all post, blocking the contact between the kids in his care and the island that they came from. In the novel, the element of fire is unleashed at a pivotal moment of the story. It symbolizes Mr Zamora’s anger, and his loss of control over the orphanage can be alluded to in his losing control over the element, as it is he who leads to the fire in the woods. By burning the letters addressed to the children, the lepidopterist starts a forest fire; consequently, he becomes trapped by the fire, and figuratively even more distanced from the people surrounding him.

Though we are running as fast as we can, the flames are running faster. They dart from grass to branch to tree like spirits, growing hungrier and opening their flaming mouths wide as though they will swallow the whole world and everyone in it. The noise is crackling, cracking, the dry wood popping as it blisters and breaks. (1 142–143)

One of the first things that children are taught when they are little is not to play with fire, as it is a serious force of destruction – a power to be reckoned with; yet due to his delusions of grandeur and control Mr Zamora manages to put not only himself, but also Mari and Amihan in danger. Ultimately, the children escape the fire, and Mr Zamora is saved by Sister Teresa, who ends up in the hospital as a result of her heroic act. Although it seems as if Mr Zamora's arson allows him ultimate control over the orphanage, it is also the event that pushes Mari and Amihan – who has now found out through a letter that her mother's condition is getting worse, to rebuild a boat on the coast of Coron to escape Mr Zamora's control and return home to be reunited with her mother once more.

The element of water plays a peculiar role in the novel as its dualistic character can be evidently seen throughout it. It is a barrier that separates Amihan from her home, from her family, and from her Nanay. It is the biggest challenge that the girl and her friends need to overcome to escape the orphanage. The water separates the islands of Coron and Culion from each other, but most significantly isolates the people with leprosy – those who stayed behind on Ami's homeland – from the rest of the world. To them, water becomes the sign of exile forced on them by the government on public health grounds. However, as the story progresses, the sea, instead of remaining a problem, the challenge, now becomes the solution, and the tool or a pathway to freedom. It not only symbolizes the character's road to liberation, but Amihan entrusting the fate of meeting her mother once more to the elements of water represents her hope. Contrary to Mr Zamora, Amihan realizes that in order to achieve the ultimate happiness – for her to see her dying Nanay – she needs to let go and let the tide take over control. Nevertheless, the water can be a treacherous force; it almost destroys Lihim, the boat that the girls and their little friend Kidlat fixed and managed to sail away on. It represents change and danger, the tide that blows the boat's sail onto the reef, not only

compromises the entire mission, but in effect also strikes fear in the heart of Amihan. In an outburst of anger driven by the threat of failure, the element takes over her body, the dread speaking instead of her:

“You broke the oar and now we have no sail!” My shout shocks me as much as her. I cannot remember the last time my voice scraped my throat like this, the last time my hands balled into fists. The last time I wanted to hurt someone. (166)

Both the mission and the relationship are challenged; ultimately, the children succeed in both reaching the land as well as mending their relationship.

Culion, Ami's home, is also a place of great symbolic significance. In the beginning of the novel, the reader learns about the eagle made out of coral rocks.

Nanay says the white eagle's meaning is known across all the surrounding islands, even all the places outside our sea. It means: stay away. Do not come here unless you have no choice. (16)

Traditionally, the eagle has multiple meanings, including breaking free, as well as being a symbol of strength and the element of the air in itself;¹³ air being another element crucial in the novel, usually seen as a life-giving. When one thinks about it, the first thing a person does in this life is take a breath. And then they exhale. John Fraim remarks that these two motions, the intake and the outlet, are the symbol of the two forces governing our lives – life and death – and that the rhythmic character of breathing is similar to the “alternating rhythm of life and death, (...) manifestation and reabsorption into the universe”.¹⁴ The air is usually connected with the spirit and soul, as well. Some beliefs present air as the carrier of the vital energy of the cosmos, and when people breathe in, they

take in the life force.⁴⁵ In both Arabic and Hebrew, the word for “breath” and “spirit” is exactly the same, “ruh”. It is also important to touch on the fact that just like the spirits are not visible to the eye or may be difficult to see, the air itself is very difficult for artists to depict, which is why they go for the easier options, closely related to air, such as breath, wind, and different aerial creatures, including butterflies.

These insects are a recurring element of the novel and once again illustrate how being one with the elements, living in peace with nature, may be the key to achieving happiness. In the epilogue of the novel, Amihan, now a professional lepidopterist, lives a lifestyle that contrasts sharply with what Mr Zamora practiced in his research of butterflies.

“But I care for them. I am more theirs than they are mine.”
Sol frowned. “Do you feed them?”
“I planted the flowers they feed on. I look after them at night, put out nets to stop the bats. In return, they let me study them.” (1 222–223)

The butterflies also appear a little earlier in the story, during Amihan’s final visit to see her mother in the hospital. Nanay, who, as it was described, fell in love and lived with a man who suffered from leprosy, had a special connection with butterflies. “Once a year the butterflies came and made them flicker like fire” (1 66). Amihan’s mother and father lived together in a house whose roof was often covered in butterflies. Because the man was ill, the couple got separated; the sadness of losing her lover was strong, so strong in fact that Nanay attributes her own illness not long after to the strong emotions she felt at that point in her life. In her final moments, Nanay not only gets to have a reunion with her daughter, but it can also be argued that through the butterfly that Amihan lets in through the window, she gets to feel the happiness and the presence of the one who always loved her. The memories of

the beautiful house she used to live in before arriving on Culion come back, and she not only has her daughter back to say their last goodbyes, but in a symbolic way she reunites with her husband.

Air is also used in the novel as both a guide and a means to pass on the messages. The former is embodied by Siddy, a metal cockerel on the roof of the orphanage. The weathervane's directions are what help Mari and Amihan to maintain course when they and Kidlat embark on the journey back home. The latter can be seen as nature's way of comforting Amihan, who is sad about having lost touch with her mother.

"So, if you want to send your Nanay a message, now's a good time." I frown at her. "How?" "Whisper it to the wind. It'll listen to you." (I 110)

Similar to Zephyrus from Greek mythology, the wind acts as a messenger, enabling Amihan to achieve peace of mind, somehow knowing that her message will be delivered.

The final novel, I have chosen for my analysis, is entitled *Julia and the Shark*, which takes place in a real location. It is a small island called Unst, which is a part of the Shetland archipelago in Scotland. The island is the furthest point north in the group, distancing the characters of the novel significantly from their usual surroundings. Julia is the daughter of a marine biologist and she spends her summer away from her home in Cornwall. Her mother set out on a mission to find the Greenland shark, a creature very hard to spot which could help people with slowing down the process of aging, or even prevent death. The novel is told from the perspective of the protagonist, telling the story of her summer vacation. Julia never really tells the reader what her father does for a living, but his job over the summer is to fix the lighthouse and make it work automatically. The family ends up living in there with their cat, Noodle. The island is a very calm place with little occurring, and there is also a significant distance between Julia's new home and

the nearest town. That is why, at first, the new environment is what makes Julia feel very lonely. Her friends stayed in Cornwall, she does not know anyone from Unst, and her parents are preoccupied with their jobs. The island is the ultimate place of seclusion for the girl: she gets taken out of the known, homely environment and finds herself in a new one that requires adjustments on her part.

Julia finds a friend in Kin, a boy who is very much interested in astronomy and watching the stars at night, and little by little, starts to share his interests, despite being absolutely obsessed with her mother's occupation – studying the sea. Water is the key element in the novel; it is the main source of mystery as well as danger. “Yes, but *that*,” I shot back, pointing at the sea that was murmuring against the rocks below us. “That’s where the real secrets are. We know more about stars than starfish”.¹⁶ The biggest secret of them all is nevertheless the Greenland shark, which Julia’s mother, Maura, is so determined to find. And Julia, being a devoted daughter, not only supports her mother in doing so, but she also decides to go after it alone for her when Maura ends up in the hospital. The shark may have many symbolic connotations, but it mirrors the emotional struggles of the characters. It appears in Julia’s dreams when she is worried or sad, and it becomes such an obsession for her mother to the point that she needs professional help. For Julia water is also the element of discovery, only through her experience on board of the boat she is able to process her emotions and insecurities awakened by the illness of her mother.

Maura’s drive to harness and discover the secrets of the Greenland shark – trying to have control over her situation – is what brings her the constant failure, eventually providing a perspective achieved through the moment of realizing her wrong approach. Her daughter’s motivation for the search for the shark brings to mind the words of Albus Dumbledore: “You see, only one who wanted to find the stone – find it, but not use it – would be able to get it, otherwise they’d just see themselves making gold or drinking Elixir of Life”.¹⁷ Julia finds the shark not because she wanted to examine

it, but because she wanted to prove herself to her mother and make her happy – like Harry Potter from J. K. Rowling’s novel, who did not intend on using the Philosopher’s Stone, but rather finding it to prevent the catastrophe of Voldemort’s return. “I would find it, for Mum. I would show her I believed in her when no one else did. I could make it all better, could make Mum proud, make her happy she had me.” (J 152)

The element of water is juxtaposed with the air in the novel. Julia learns about stars and constellations thanks to Kin, and their late-night meetings to watch the stars through his father’s telescope bring her an escape from her worries. It is only apparent after the fight that the two have that Julia’s time with Kin brings her real happiness and their relationship brings her the feeling of belonging in Unst.

I wrapped my arms around my knees, wishing Kin was there to tell me what I was seeing, wishing I could stop thinking of Adrian’s stupid, tear-streaked face, wishing I could stop the hot cauldron of guilt churning in my stomach. As the stars seemed to fall from the sky, and Mum still didn’t come, I’d never felt more alone. (J 152)

Stars were the guide of the early travelers, and navigating the sky gave them a sense of direction. This scene shows that with the stars falling from the sky, Julia is left alone, in the dark, submerging herself in her sorrows. The air, of course, can be seen not only as the element of freedom, but also vulnerability; people can feel at their worst, but they can also build up the courage to share the parts of themselves that were kept hidden. During Julia’s and Kin’s meetings is when the reader learns most about the emotions and worries of the characters.

The other element symbolically connected with the air in the novel is the birds, which are once more connected with the moments when the characters forget about their fears. For Julia’s

mother, birds bring memories of her late mother who suffered from dementia. She gets really upset when she learns that the photos she took of the murmuration – “a large group of birds, usually starlings, that all fly together and change direction together”¹⁸ – when she scattered her mother’s ashes, are gone. In Julia’s dreams the shark is the symbol of fear and strong emotions taking over her life, while the birds are the animals that bring comfort and a sense of togetherness. “For once I was above water. For once I wasn’t afraid. The sky stretched huge over me, and at its height was a small flock of birds.” In the dream sequences water is the element of overwhelm, while the air and the sky are the things that bring peace. At the end of the novel the birds appear once again and they are the symbol of reunion; Julia and Kin finally meet up after being separated for so long. They reunite in Gretna Green – the place so special to Julia’s mother, who visited it with her own mother – giving the place and the birds a meaning centered on the presence of the people who are important to us, bringing the feeling of brotherhood.

Fire is not really an element that plays much of a role in the story, at least not in the traditional sense, however, it is important to pay attention to the place where most of the novel takes place – the lighthouse. It is a real struggle for Julia’s father to make it work, it requires a lot of his time and effort and even if it does start to work it does not take long for something to go wrong and the lighthouse to stop working. The situation in the lighthouse could be compared to the dynamic between the characters, even though the beacon of light, the hope that things will get better, grows dim or stops shining altogether, through time and effort, this ray of peace and warmth will gleam upon the characters again. There are moments in the novel when Julia’s parents fight about things connected to Maura’s work and her research expeditions, but in the end they figured it out, made it work, just like Dan, Julia’s father, eventually succeeded in fixing the lighthouse. There are moments of crisis between Julia and Kin, which also eventually only made their relationship stronger, making their light shine brighter.

The elements in all three novels play diverse roles and serve as the building blocks of the setting. The author utilizes them not only as components of the diegetic world – visual features that engage the senses and imagination to make the story more immersive and tangible – but also as tools to drive the narrative forward, challenge the characters and push them out of their comfort zones. The recurring theme across all three novels is that there is no genuine control over any of the elements; furthermore, attempts to do so may bring harm not only to the daredevil, but also to those they care about.

“What was it like?”

“When I was doing all that, with the boat and the storms?” I nodded, and Mum sighed. “Honestly, I felt like I was invincible. Immortal. But it was silly, because I’m not. I needed to be more careful. And then, after the highest highs, I got low. I sank.” (J 186)

Living in peace with nature, and not desperately trying to maintain absolute control is an attainable state of being. However, allowing oneself to “go with the flow” – permitting the elements to lead on a great adventure instead of resisting them and trying to go against the tide at any cost – is one of the scariest and most difficult things to do.

endnotes

1. A. Czabanowska-Wróbel, “Żywioty Wyobraźni. Woda – Materia Prima”, in: *Żywioty w Literaturze Dziecięcej. Woda*, ed. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Kraków 2017, p. 8; own translation from Polish.
2. M. Greengrass, *An Interview with Waterstones Children’s Book Prize Winner Kiran Millwood Hargrave*, 2017; <https://www.waterstones.com/blog/a-waterstones-exclusive-interview-with-kiran-millwood-hargrave> [accessed: 4.02.2026].
3. <https://kiranmillwoodhargrave.com/> [accessed: 4.02.2026].

4. K. Millwood Hargrave, *The Girl of Ink and Stars*, Frome 2016, p. 33–34. All quotations from the novel are taken from this edition and marked in the text by the letter G and the number of the page in brackets, e.g. (G 33).
5. G. Bachelard, *Water and Dreams: An Essay on the Imagination of Matter*, trans. E.R. Farrell, Dallas 1983, p. 6.
6. *Ibidem*, p. 120.
7. J.E. Cirlot, *A Dictionary of Symbols*, trans. J. Sage, London 2001, p. 6.
8. J. Tresidder, *Dictionary of Symbols: An Illustrated Guide to Traditional Images, Icons, and Emblems*, San Francisco 1998, p. 168.
9. M. Popczyk, "Ogień", in: *Estetyka Czterech Żywiołów: Ziemia, Woda, Ogień, Powietrze*, ed. K. Wilkoszewska, Kraków 2002, p. 194.
10. K. Millwood Hargrave, *The Island at the End of Everything*, Frome 2017, p. 84. All quotations from the novel are taken from this edition and marked in the text by the letter I and the number of the page in brackets, e.g. (I 84).
11. J. Fraim, *Symbolism of Place: The Hidden Context of Communication*, 2003, p. 304; <https://greathousestories.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/12/symbolism-of-place-pdf.pdf> [accessed: 4.02.2026].
12. J.C. Cooper, *An Illustrated Encyclopaedia of Traditional Symbols*, London 2012, p. 72.
13. *Ibidem*, p. 162.
14. J. Fraim, *op. cit.*, p. 305.
15. M. O'Connell et al., *The Complete Illustrated Encyclopedia of Symbols, Signs and Dream Interpretation*, New York 2007, p. 213.
16. K. Millwood Hargrave, *Julia and the Shark*, Frome 2021. All quotations from the novel are taken from this edition and marked in the text by the letter J and the number of the page in brackets, e.g. (J 84).
17. J. K. Rowling, *Harry Potter and the Philosopher's Stone*, London 1997, p. 217.
18. "Murmuration" *Cambridge Dictionary*; <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/murmuration> [accessed: 3.02.2026].

Paweł Prusko

The Golden Rooster Has Long since Fallen Silent... (Dawno już ucichł złoty kogucik...) – Characteristics and History of the Reception of Czechowicz's Childhood Muse

summary

This article explores the main features of Józef Czechowicz's poetry for children within the broader context of his literary output. It outlines the connections between the poet's creative profile and this particular thematic area, offering an overview of his entire body of work intended for young readers. The article also discusses the most recent reception of these texts, including the discovery of previously unknown poems. This is a preliminary diagnosis on the subject being studied.

keywords

Czechowicz, poetry, children's literature, oneirism, folklore, reception

streszczenie

Artykuł prezentuje specyfikę wierszy Czechowicza przeznaczonych dla dzieci, także w odniesieniu do reszty jego twórczości. Przedstawia sylwetkę twórczą autora w powiązaniu z konkretnymi gałęziami tematycznymi. Stanowi ponadto przegląd całości „muzy dziecięcej” Czechowicza, przybliżając najnowsze dzieje jej recepcji, w tym dzieła odnalezione. Jest to wstępne rozpoznanie badanego tematu.

słowa kluczowe

Czechowicz, poezja, literatura dziecięca, oniryzm, ludowość, recepcja

biogram

Paweł Prusko – studiuje filologię polską nauczycielską na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Poeta, nagradzany w ogólnopolskich konkursach literackich. Jego zainteresowania badawcze oscylują wokół XX-wiecznej poezji dziecięcej.



*dawno już
ucichł złoty
kogucik... —*
charakterystyka i dzieje
recepcji „muzy dziecięcej”
Czechowicza¹

kto piosenki nuci
po cichu odgania o śmierci myśl²

Józef Czechowicz

wprowadzenie

W *Antologii polskiej poezji dziecięcej*, wydanej w serii I Biblioteki Narodowej, nie sposób było pominąć nazwisko Czechowicza³. Siedem utworów: *Srebrne nitki*, *Bajki*, *Kołysanki* (3, 5, 6[7⁴]), *** [*Kiedy się zje śniadanie*], *** [*byłaby ładna wystrzyganka*] – uznanych przez redakcję tego tomu za najbardziej reprezentatywne dla jego „muzy dziecięcej”, a które posłużą za tworzywo badawcze także w niniejszym artykule, poprzedza zwięzła nota biograficzna autora:

Poeta. Autor również wielu wierszy dla dzieci. Był w latach 1933–1939 redaktorem „Płomyka” i „Płomyczka”. Jego wiersze dziecięce narracyjnie i brzmieniowo należą do liryki kołysankowej: świat pogranicza snu i jawy, rytm kołysanki, onomatopeje i echolalie⁵.

Echolalie można rozumieć zarówno jako „mimowolne powtarzanie usłyszanych słów i dźwięków występujące w niektórych chorobach psychicznych”, jak i „powtarzanie wyrazów jako główną zasadę organizacji wypowiedzi, niepodlegającą regułom syntaktycznym i semantycznym danego języka, np. w refrenach, przyśpiewkach ludowych”⁶. Zabieg ten, *notabene*, jest ciekawy w kontekście tak częstego ówczasie deprecjonowania kultury ludowej postrzegania jej jako czegoś prymitywnego i niskiego, stawiając ją w opozycji do kultury wysokiej; Czechowicz będzie tutaj bliski romantycznej postawie „ludowości estetyzującej”⁷. Echolalie organizują m.in. utwór *Srebrne nitki* („Leciały nitki czyste / Leciały nitki miłe / Leciały nitki w słonko”⁸). Dźwiękonaśladownictwo prócz form właściwych („Luli, luli”, „lu, lu, lu”)⁹ przejawia się też w nagromadzeniu czasowników określających dźwięki: brząkać, krzyżeć, tętnić, lamentować (wiersz *Bajki*¹⁰). Charakter ludowy daje się odnaleźć i na płaszczyźnie motywu – by wspomnieć typowe dla wiejskiego zdobnictwa wycinane koguciki – *** [*byłaby ładna wystrzyganka*] czy *** [*Dawno już ucichł*]. Uwzględnić tutaj można również instrumentacje zgłoskowe, aliteracje,

w tym aliteracje głębokie, typowe dla języka dziecięcego deminutywy oraz próby neologiczne (choćby „wietrzyk-psujaczek”¹¹).

Grzegorz Leszczyński charakteryzuje kołysankę ludową¹² wyliczeniem następujących cech:

Powtórzenie, paralelizmy, refreniczność, krótkie [...] wersy, rymy męskie spajające bezpośrednio ze sobą stykające się wersy według wzoru aa bb lub ab ab, [...] charakter uspokajający [...], powtórzenia słów, przywołanie imienia dziecka-słuchacza, obecność śpiewnych zawołań refrenicznych, ubogość słownictwa, prostota przekazu [...]¹³.

Następnie badacz przywołuje *Kołysankę*¹⁴ Czechowicza, by stwierdzić:

W kołysankach Józefa Czechowicza¹⁵, jednego z nielicznych w świecie poetów tworzących tego typu utwory (kołysanki to jednak domena autorek¹⁶, nie autorów), pojawia się niemal dosłowna cytacja z folkloru ludowego¹⁷.

Z kolei Tadeusz Kłak¹⁸, jeden z najważniejszych badaczy twórczości „najbardziej samotnego poety swojej epoki”¹⁹, dostrzega zależność między rozkwitem tej konkretnej gałęzi poezji Czechowicza a jego sześcioletnią działalnością redaktorską. Badacz podkreśla jednak, że pierwsze tego typu utwory mogły powstać już w czasie pracy poety w Szkole Specjalnej czy jego działalności w szeregach ZNP. Były one silnie zróżnicowane pod względem gatunku i przekazu, a Czechowicz zamiast nazwiska nierzadko sygnował je pseudonimami (szczególnie ukochał sobie imię Henryk, które wcześniej nadał m.in. bohaterowi *Opowieści o papierowej koronie*, w czym można doszukiwać się echa nieodwzajemnionej miłości do bliżej nieznanego przyjaciela²⁰). Kłak notuje także intrygujące podobieństwo konwencjonalne i topiczne między niektórymi „dorosłymi” utworami poety oraz ich silne zanurzenie w formach poezji ludowej²¹. Tak więc mówimy tu o amalgamacie konkretnych cech, tworzących indywidualną, niepowtarzalną stylistykę.

dzieje recepcji

W najnowszej dostępnej pozycji badawczej spod znaku „czechowiczologii” – cenionej monografii Ewy Kołodziejczyk, która zredefiniowała myślenie o autorze *Berła* – możemy przeczytać:

Poezja dla dzieci Czechowicza nie została jak dotąd całościowo omówiona ani na tle literatury dziecięcej²², ani w kontekście dorobku autora²³.

Bo też i do niedawna jego *ouvre* pozostawał rozproszony, a niektóre utwory wciąż „drzemały w papierze”. Scalili je dopiero wydana w 2013 roku antologia twórczości dziecięcej²⁴ – tom VII sukcesywnie opracowywanego zbioru dzieł wszystkich poety. Badacze przeprowadzili kwerendę w zbiorach Tomasza Miernowskiego (syna Kazimierza Miernowskiego – cytowanego poniżej przyjaciela poety), co pozwoliło znacznie poszerzyć dotychczasową wiedzę na temat dorobku Czechowicza. Ponadto przefiltrowano filologicznie dzieła anonimowe, wyodrębniając te, które zgodnie z wszelkim prawdopodobieństwem wyszły spod ręki mistrza. Efektem tych zabiegów stała się prawie czterystustronicowa pozycja z opracowaniem faktograficznym. Mimo to twórczość dziecięca poety wciąż domaga się dalszych badań. Autor zamierzał zebrać swoje utwory dziecięce i wydać je w osobnym tomie, który miał nosić tytuł *Różne kolory*²⁵, nie zdążył jednak tego dokonać przed śmiercią. Wcześniej na łamach „Czasu”²⁶ opublikował kilka utworów w kolumnie „Kącik dla dzieci”, lecz idea ta nie spotkała się z pozytywnym odzewem (a sam numer jest obecnie białym krukiem²⁷). Czesław Miłosz wspominał:

Wiersze i piosenki dla najmłodszych, które drukował w „Płomyczku”, chciał kiedyś zebrać w książkę. Miałem w czasie okupacji w ręku ten manuskrypt, ale pewnie uległ zniszczeniu, natomiast wśród niepodpisanych utworów w „Płomyczku” nikt już chyba nie odróżni, które wyszły spod jego pióra²⁸.

Naukowcy związani z Muzeum Józefa Czechowicza w Lublinie nie ustają w próbach weryfikacji autorstwa tych utworów; warto śledzić tę badawczą nitkę, która stale wzbogaca się o nowe publikacje²⁹.

dziecko

Dziecko od zawsze zajmowało w umyśle i sercu poety miejsce niepoślednie. Z racji swojego zawodu Czechowicz miał z dziećmi częstą styczność. Wielu badaczy podkreśla, że rola nauczyciela była dla poety wyłącznie opcją zarobkową czy wręcz przeszkodą w rozwoju twórczym, istnieje jednak szereg dowodów na tezę zupełnie przeciwną. Kazimierz Miernowski pisał:

Pedagogiem był z umiłowania i doskonałym. Gdyby nie poezja – nic by go nie oderwało od zawodu nauczyciela. Niezwykle był lubiany przez dzieci i swych wychowanków, bo też umiał do nich podejść i dobrać się do ich dusz³⁰.

Czechowicz pracę nauczyciela traktował jako pewien rodzaj misji. W swoim dzienniku pisał, że dawała mu ona możliwość „wejścia głębiej w psychikę dzieci, by układać ramy postępowania”³¹. Sam fakt prowadzenia takiej korespondencji ze sobą samym jest wymowny. Znajdujemy tam liczne przykłady głębokiej emocjonalnej więzi z dziećmi – z ich myślami, potrzebami i uczuciami:

Na lekcji czułem się doskonale i bardzo świeżo, moment zaś ostatni – śmiech dzieci, wprowadził mnie w doskonały humor. Chwilę przez pryzmat marzenia, wydawało mi się, że jestem już w takiej klasie, jaką od dawna pragnę mieć³².

Ten tak często przywoływany cytat można śmiało uznać za dowód nauczycielskiego powołania Czechowicza z tamtych czasów. Nie będzie się od niego odżegnywał także w swojej późniejszej twórczości.

Pośród wierszy poety przeznaczonych dla dzieci znajdziemy też pozycje pisane w celu, zdaje się, przede wszystkim dydaktycznym, do użytku szkolnego. Przywołać można chociażby utwór [*Kiedy się zje śniadanie*]³³, w którym przestrzega się przed tym, że niesprzątanie po posiłku skutkuje obgryzieniem sztućców i wylizaniem naczyń przez myszy. To ciekawy (choć rzadki) nurt w twórczości autora, który można wyodrębnić obok kierunku ludowo-kołysankowo-baśniowego.

topika dzieciństwa, topika snu

Ewa Kołodziejczyk pisze:

Traktuję dzieło Czechowicza jako całość, w której te same tematy, problemy, idee i wątki myślowe ujmowane są w komplementarny sposób, różniący się formą rodzajową i gatunkową, lecz zdradzające podobne intencje twórcze. Dopełnieniem refleksji o poezji często bywa więc dygresja o dramatopisarstwie, odesłanie do pracy, listów czy wierszy dla dzieci³⁴.

Tym, co spaja gałąź dziecięcą z całą twórczością Czechowicza, prócz oczywiście podobieństwa stylistycznego, jest nić topiczna. Podkreślenie niezwyklej wagi dzieciństwa można zauważyć już w jego wierszach arkadyjsko-katastroficznych. Dzieciństwo jawi się tam jako stan niewinności. Małe dziecko nie wstydzi się swojej nagości, ciało nie nosi dla niego ładunku erotycznego; świat jest wciąż wolny od poznania – otoczenie dopiero obleka się w nazwy i imiona. Dziecko nie ma świadomości niebezpieczeństwa. Poezja dziecięca Czechowicza idzie tej interpretacji w sukurs, m.in. poprzez eksponowanie tematu świadomości śmiertelności. Znamienny jest krótki i pozornie mało istotny utwór *** [*byłaby ładna wystrzyganką*]³⁵, przedstawiający dwoje dzieci, zapewne rodzeństwo – jedno w wieku wczesnoszkolnym, drugie w okresie adolescencji – mające

odmienne pojęcie o sprawach ostatecznych: „hanka jest przecież malutka / nie wie że kogutki się zarzyna”³⁶.

Z kolei Grzegorz Leszczyński pisze:

Zgodnie z dziecięcą perspektywą postrzegania świata rzeczywistość ma charakter dualistyczny: to, co wielkie, styka się z tym, co bardzo małe. [...] to, co małe, przynależy do [jego – przyp. P. P.] otoczenia, daje się oswoić, przygarnąć, przytulić; to, co wielkie, [...] jest [to – przyp. P. P.] strona dorosłych, z natury przecież olbrzymich, więc rozciągających swoją jurysdykcję ponad rzeczy świata tego. [...] Oba te światy – mały, przynależny dzieciństwu [...], i wielki, obejmujący przestrzeń odległą i niezmierzoną [...], otula poetycko-baśniowa senność, która „pochłania” [...]. Dziecko traktuje otaczającą je rzeczywistość jako żywą częśćkę wszechświata, czującą i wrażliwą, zespoloną z ludzkim losem³⁷.

Warto też zwrócić uwagę, jak dowartościowana zostaje figura dziecka w tradycji chrześcijańskiej, zwłaszcza nowotestamentowej³⁸. Wspominam o tym, ponieważ Kołodziejczyk poświęcił cały rozdział swojego opracowania cyrkulacjom tradycji chrześcijańskiej w twórczości lublińskiego poety, wykazując, że stanowiła ona dla niego ważną twórczą motywację. Kultura judeo-chrześcijańska, w której zanurzona jest twórczość poety, jako pierwsza afirmowała pogląd, w którym „wartość i godność dzieci wybija się na pierwszy plan”³⁹; „dziecko jest darem nie tylko dlatego, że jest dane od Boga, ale jest darem samo w sobie (...) również przez to, że świętuje się różne etapy jego życia”⁴⁰ – zaś liczne potomstwo jest rzeczą pożądaną i fundamentalną dla rozwoju cywilizacyjnego. Owo dowartościowanie wynikać może także z kontekstu biograficznego⁴¹ – dzieciństwo Czechowicza przypadło na lata pokoju, podczas gdy dojrzewanie zostało napiętnowane wojennymi doświadczeniami⁴².

Inny ważny motyw w twórczości lublińskiego poety – sen – może być interpretowany w kontekście toposu *Hypnos* i *Thanatos*,

w oparciu o kontrast katastrofizm – Arkadia proponowany przez Kłaka. W analizie Kołodziejczyk zostaje on jednak zreinterpretowany i poszerzony, ujęty holistycznie i uznany za tematyczny krwiobieg poezji tego twórcy. Policzono, że słowo „sen” w różnych formach gramatycznych pojawia się średnio w co trzecim losowo wybranym utworze lirycznym Czechowicza⁴³. Sen w ujęciu nurtów psychoanalitycznych, które bardzo mocno przenikały do kultury w pierwszych dekadach XX wieku i z którymi poeta musiał mieć styczność, jest próbą sięgnięcia do *ego*. W tym rozumieniu sen staje się narzędziem pozwalającym dotykać tego, co nieuświadomione i transcendentne⁴⁴. To jedna z podstawowych tez pracy Kołodziejczyk. Zasadniczym tematem *ouvre* Czechowicza jest bowiem poszukiwanie ucieczki, ratunku. Ratunku przed „śmiercią, odhumanizowaną cywilizacją⁴⁵, samotnością, w końcu i samą rzeczywistością”⁴⁶. Twórca poszukiwał go stale i wytrwale:

Poezja dla dzieci [była dla poety – przyp. P. P.] azylem, w którym nie tylko dane jest się schronić, ale także istnieć w [...] najszcześniejszej postaci: w świecie uczuć, zaskakujących odkryć i paradoksów, poznania intuicyjnego, gdy rozum zajmuje pozycję dalszoplanową. Inaczej niż w poezji dorosłej, w której chłopiec musi zginąć, a formą jego śmierci staje się [...] dojrzewanie, indywidualizacja⁴⁷.

Niezależnie od tego, czy sięgamy po dorosłą twórczość Czechowicza rozpiętą na linii *Kamień–Nuta człowieka*, czy po jego dzieła dziecięce, stwierdzenie to jawi się najważniejszym i nieodzownym kluczem do próby zrozumienia jednej z najbardziej niezwykłych indywidualności poetyckich, jakie wydał wiek XX.

odwołania

1. Składam podziękowania Pani mgr Małgorzacie Kuczabie-Flisak oraz Pani dr Magdalenie Amroziewicz za życzliwe wskazówki oraz pomoc merytoryczną w przygotowaniu niniejszego artykułu.
2. J. Czechowicz, *Wybór poezji*, red. T. Kłak, Wrocław 1985, s. 112.
3. Zob. *Antologia polskiej poezji dziecięcej*, red. J. Cieślowski, Wrocław 1982, s. 154–159.
4. Za wydaniem z 2005 r.: <https://biblioteka.teatrnn.pl/dlibra/Content/19462/Kolysanki.pdf> [dostęp: 2.05.2026].
5. *Antologia polskiej...*, dz. cyt., s. 154.
6. Zob. ECHOLALIA [w:] *Słownik Języka Polskiego*: <https://sjp.pwn.pl/szukaj/echolalia.html> [dostęp: 21.11.2024].
7. Por. B. Dopart, *Prądy kulturalne i filozoficzne* [w:] *Romantyzm*, Bochnia–Kraków 2011, s. 51.
8. *Antologia polskiej...*, dz. cyt., s. 154–155.
9. Tamże, s. 156–157.
10. Tamże, s. 155–156.
11. Tamże.
12. Na przykładzie kołysanki *Lulaj-ze Marysiu* – niezapisanej, znanej z pamięci ludowej; zob. G. Leszczyński, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci i nie tylko*, Poznań 2015, s. 36.
13. Tamże.
14. Zob. G. Leszczyński, dz. cyt., s. 37; por. *Antologia polskiej...*, dz. cyt., s. 154.
15. Za patrona międzywojennej, a więc także czechowiczowskiej kołysanki, uważa się postromantycznego liryka Teofila Lenartowicza; zob. G. Leszczyński, dz. cyt., s. 55.
16. W książce G. Leszczyńskiego znajdziemy analizę kołysanek m.in. Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej; zob. G. Leszczyński, dz. cyt., s. 59.
17. G. Leszczyński, dz. cyt., s. 37.
18. Zob. T. Kłak, *Wstęp* [w:] J. Czechowicz, *Wybór poezji*, red. T. Kłak, Wrocław 1985, s. XXXI–XXXII.
19. Tak nazwał Czechowicza Stefan Napierski; zob. S. Napierski, *Dwie książki Czechowicza*, „Droga” 1935, nr 6, s. 522.
20. T. Kłak, *Wstęp*, dz. cyt., s. VII–VIII.
21. Zob. T. Kłak, *Reporter róż. Studia i szkice literackie*, Katowice 1978, s. 11.
22. Stwierdzenie to jest już dziś (21.11.2024) anachroniczne; wielu badaczy literatury dziecięcej pisało o nim w rozmaitych kontekstach, wystarczy przywołać G. Leszczyńskiego, M. Wójcik-Dudek czy A. Nosek. Więcej analiz w kontekście słownego folkloru ludowego i kołysanek znaleźć można w opracowaniach cząstkowych – zob. A. Nosek, *Kołysanki dla dzieci pisane przez współczesnych twórców z Podlasia* [w:] *Tradycja i przyszłość genologii*,

- red. D. Kulesza, Białystok 2013, s. 360–361; M. Wójcik-Dudek, *Pamięć i... troska*, „Postscriptum Polonistyczne” 2022, nr 2, s. 3; S. J. Żurek, *Odpamiętywanie polsko-żydowskie. Szkice – studia – interpretacje*, Lublin 2021 (praca traktuje głównie o kabalistycznym kontekście twórczości Czechowicza).
23. Zob. E. Kołodziejczyk, *Czechowicz – najwyżej piękno. Światopogląd poetycki wobec modernizmu literackiego*, Kraków 2006, s. 40.
 24. Podkreślam – twórczości. Pojawiają się też formy prozatorskie lub graniczne między prozą a dramatem, których z racji tak postawionego tematu nie będę poddawał bliższej analizie. Mowa o: J. Czechowicz, *Utwory zebrane*, t. VII, *Utwory dla dzieci*, red. E. Łoś, Lublin 2013.
 25. Zob. J. Zięba, *Spuścizna literacka Józefa Czechowicza*, „Studia i materiały lubelskie” 1988, nr 13, s. 159.
 26. Zob. „Czas” 1938, nr 1, s. 11.
 27. Zob. *Uwagi wydawcy* [w:] J. Czechowicz, *Utwory dla dzieci. Pisma zebrane Józefa Czechowicza*, t. IV, oprac. E. Łoś, Lublin 2013, s. 271.
 28. Cz. Miłosz, *Czechowicz – to jest o poezji między wojnami*, Lublin 1981, s. 41–42. Dzisiaj wiemy już, że egzemplarz ten – lub inny, podobny – przetrwał i jest obecnie przedmiotem analiz (zob. M. Śliwicka, *Łosy spuścizny literackiej Czechowicza*, Lublin 1988, s. 159).
 29. Na dzień dzisiejszy (21.11.2024) istnieje kilka artykułów, które w zasadniczej mierze oscylują wokół tego, co zsyntetyzował T. Kłak. Zob. np. J. Kram, „Bania uroków”. *Nad wierszami Józefa Czechowicza dla dzieci* [w:] *Szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, red. Z. Adamczykowa, K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1981, s. 68–89; J. Witan, *Czarodziejska lampa Aladyna. O muzie dziecięcej na przykładzie Czechowicza*, „Polonistyka” 1971, nr 2, s. 14–22; J. Z. Jakubowski, *Wiersze dla dzieci na przykładzie Czechowicza*, „Poezja” 1969, nr 9, s. 41–43.
 30. Zob. K. Miernowski, *Moje wspomnienia o Czechowiczu. Miscellanea z pogranicza XIX i XX w.*, „Archiwum Literackie” 1964, t. VIII, s. 473.
 31. J. Czechowicz, *Dziennik nauczyciela*, „Kamena” 1968, nr 3, s. 22–41.
 32. Dziennik ten zachował się we fragmentach. Zob. T. Kłak, *Wstęp*, dz. cyt., s. XVI.
 33. Zob. *Antologia polskiej...*, dz. cyt., s. 158.
 34. E. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 14.
 35. Zob. *Antologia polskiej...*, dz. cyt., s. 159.
 36. Tamże. Pisownia zgodna z wydaniem.
 37. Zob. G. Leszczyński, dz. cyt., s. 41.
 38. Zob. E. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 167–192.
 39. W. Węgrzyniak, *Dzieciństwo w Biblii – dwie strony medalu*, Kraków 2021, s. 25.
 40. Tamże, s. 25–26.
 41. Por. E. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 88.

42. Wielka Wojna (jak przyjęło się określać w środowiskach badawczych) czy też wojna z bolszewikami, w której przecież wziął udział (zob. J. Kwiatkowski, *Dwudziestolecie międzywojenne*, Warszawa 2003, s. 500).
43. Zob. A. Okopień-Sławińska, *Sny i poetyka*, „Teksty” 1973, nr 2, s. 19.
44. Za: E. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 40.
45. Czechowicz początkowo był jej entuzjastą, co pobrzmiewa w niektórych tekstach z tomu *Kamień* (afirmacja koncepcji człowieka maszyny: „liczę 22 piętra / liczę 22 lata / jest nas dwudziestu dwóch / człowiek to transformator”; zob. J. Czechowicz, *Wybór poezji*, Wrocław 1985, s. 3).
46. Wymieniam za: E. Kołodziejczyk, dz. cyt., s. 31.
47. Tamże, s. 41; por. przyp. 16.



konteksty

Iwona Duda

Not just Required Reading! What Contemporary Youth Read and Why – a Report on In-Depth Individual Interviews

summary

This article presents the results of research on the reception of literature by secondary school students and the factors shaping their reading attitudes. The research group included twenty students aged fifteen to nineteen, along with five teachers and librarians from two school complexes in Nowy Sącz. The analysis focused on the conditions that determine young people's reading choices, both within and outside the school canon, with particular emphasis on the influence of personal experiences, peer groups, and the teacher's role in shaping a positive image of books. A key strategy identified in the research process is the youth's search for analogies to their own life experiences in literary texts.

keywords

didactics, reading education, in-depth individual interview, reading competence, theory of literary reception

streszczenie

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań poświęconych problematyce odbioru literatury przez młodzież szkół ponadpodstawowych oraz czynnikom kształtującym postawy czytelnicze młodych ludzi. Grupa badawcza obejmowała dwudziestu uczniów w wieku od piętnastu do dziewiętnastu lat oraz pięcioro pedagogów: troje polonistów i dwoje bibliotekarzy z dwóch zespołów szkół w Nowym Sączu. Przedmiot analizy stanowiły uwarunkowania determinujące

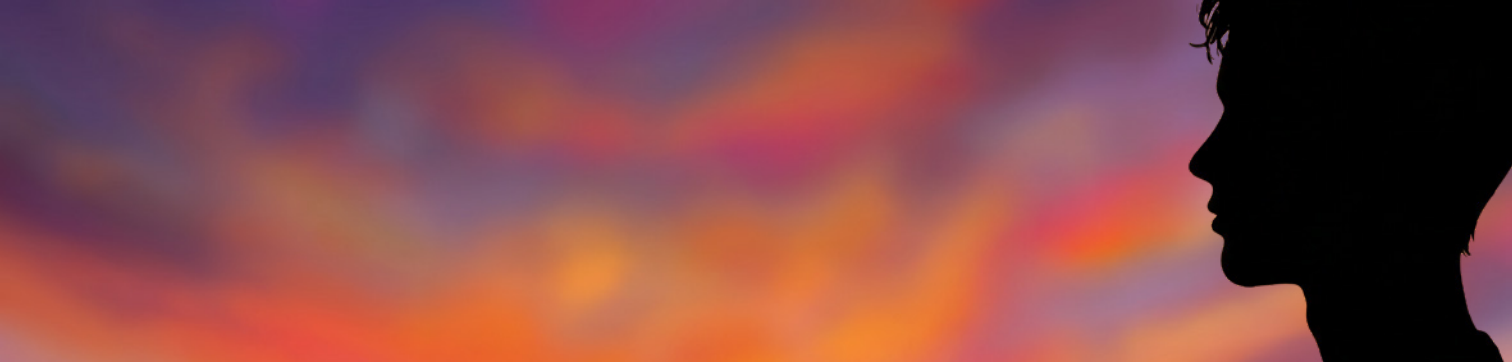
wybory lekturowe młodych ludzi, zarówno w obrębie szkolnego kanonu, jak i poza nim, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu przeżyć osobistych, środowiska rówieśniczego oraz roli nauczyciela w kreowaniu pozytywnego obrazu książki. Kluczową strategią wyodrębnioną w procesie badawczym jest poszukiwanie przez młodzież analogii do własnych doświadczeń życiowych w tekstach literackich.

słowa kluczowe

dydaktyka, edukacja czytelnicza, indywidualny wywiad pogłębiony, kompetencje czytelnicze, teoria odbioru literatury

biogram

Iwona Duda – studentka III roku filologii polskiej o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. W 2025 roku uczestniczyła w Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Edukacja literacka dziecka na początku XXI wieku”, podczas której wygłosiła referat zatytułowany *Czytelnictwo młodzieży XXI wieku – między szkolnymi lekturami a własnymi wyborami*. Wystąpienie było poświęcone wynikom badań zrealizowanych w marcu 2025 roku w dwóch nowosądeckich placówkach oświatowych. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki literatury, czytelnictwa młodzieży oraz przemian w kulturze czytelniczej współczesnych uczniów.



nie tylko szkolna lektura!

o tym, co i dlaczego czyta
współczesna młodzież – raport
z indywidualnych wywiadów
pogłębionych

wprowadzenie

A gdyby dać młodzieży możliwość wyboru książek, które będą stanowić obowiązującą listę lektur w szkołach średnich, pozwolić im samodzielnie decydować o tematach, gatunkach literackich i pozycjach, które chcą poznawać? Jak wtedy wyglądałoby czyteln-

nictwo młodzieży? Czy statystyki czytelnicze wzrosłyby znacząco, a młodzież podchodziłaby do literatury bardziej otwarcie – jak do fascynującej przygody, a nie przykrego obowiązku? Zastanawiając się nad tym, jak efektywnie wpłynąć na zainteresowanie młodzieży czytelnictwem, postanowiłam przeprowadzić badania w szkołach ponadpodstawowych. Umożliwiło mi to zbadanie opinii uczniów i nauczycieli oraz przeanalizowanie wpływu pedagogów na zainteresowanie czytelnictwem wśród ich podopiecznych. Zgromadzone dane pozwoliły nie tylko lepiej zrozumieć potrzeby czytelnicze młodzieży, ale także dały podstawę do namysłu nad kierunkiem zmian w szkolnym kanonie lektur, które mogłyby uczynić literaturę bardziej przystępną, aktualną i angażującą dla uczniów szkół ponadpodstawowych.

Artykuł prezentuje wyniki badań oraz refleksje nad uwarunkowaniami czytelniczych wyborów młodych odbiorców literatury oraz rolą szkoły w rozwijaniu autentycznych zainteresowań czytelniczych młodzieży w dobie nowych mediów i zmieniających się form kultury. Literatura wybierana przez młodzież stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, w której żyją – często trudnej, niejednoznacznej i niekiedy niezrozumiałej. Niech wyniki tych badań będą głosem skierowanym do osób pracujących z młodzieżą, które na co dzień obserwują sposób wchodzenia nastolatków w dialog z tekstem literackim.

metodologia

opis przeprowadzonych badań

Przedmiotem badań była problematyka odbioru literatury przez młodzież uczęszczającą do szkół ponadpodstawowych, ze szczególnym uwzględnieniem czynników wpływających na zainteresowanie uczniów literaturą omawianą w ramach edukacji polonistycznej oraz pozycjami wybranymi poza szkolnym kanonem lektur. W artykule podsumowującym analizę skoncentrowałam

się na zidentyfikowaniu i opisie uwarunkowań determinujących postawy czytelnicze młodzieży. Należą do nich m.in. wpływy osobistych przeżyć i doświadczeń, środowiska rówieśniczego oraz roli nauczycieli języka polskiego w kreowaniu pozytywnego wizerunku książki. Podstawę empiryczną pracy stanowiły badania własne przeprowadzone w marcu 2025 roku w dwóch zespołach szkół w Nowym Sączu: Zespole Szkół nr 3 im. Bolesława Barbackiego oraz Zespole Szkół nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej. Pozwoliło to na uzyskanie odpowiedzi uczniów z dwóch odmiennych środowisk i ich analizę porównawczą.

W badaniu wzięło udział dwudziestu uczniów w wieku od piętnastu do dziewiętnastu lat oraz pięcioro pedagogów: troje polonistów i dwoje bibliotekarzy. Respondentów podzieliłam na dwie grupy: uczniów oraz pedagogów. Jednym z kluczowych założeń tego podziału było zbadanie, czy i w jaki sposób środowisko szkolne wpływa na poziom i charakter czytelnictwa wśród młodzieży.

Badanie zostało zrealizowane metodą indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI – *Individual Depth Interview*). Rozmowy miały przede wszystkim wymiar jakościowy. Moim głównym założeniem było stworzenie swobodnej atmosfery, sprzyjającej szczerym i autentycznym odpowiedziom respondentów oraz zmniejszającej stres związany z udzielaniem odpowiedzi do mikrofonu. Badanie w postaci wywiadu umożliwiło zadawanie dodatkowych pytań metodycznych służących aktywizowaniu grup badawczych. Pytania spoza scenariusza ułatwiły uzyskanie pogłębionych odpowiedzi, stanowiąc tym samym formę wywiadu elastycznego, moderowanego w zależności od reakcji respondenta¹.

Zwróciłam szczególną uwagę na przeprowadzenie rozmów z jak największą liczbą uczniów, także z tymi na co dzień stroniącymi od czytania. Opinia tych ostatnich była szczególnie ważna, aby określić przyczyny braku motywacji i zniechęcenia do lektury. W wywiadach z grupą nauczycieli i pracownikami szkolnych bibliotek skupiłam się na zbadaniu współpracy z młodzieżą, sposobach aktywnego zachęcania uczniów do czytania i realizacji lekcji lekturowych.

cele badania

Głównym celem badania było uzyskanie pogłębionego wglądu w literaturę najchętniej czytaną przez młodzież w wybranych szkołach średnich. Analizowane kwestie dotyczyły zarówno informacji o książkach z zakresu obecnej listy lektur (ze szczególnym uwzględnieniem zmian w kanonie lektur wprowadzonych do podstawy programowej od roku szkolnego 2023/2024), jak i preferencji czytelniczych uczniów na podstawie tytułów wybieranych przez nich spoza obowiązkowej listy. Cele szczegółowe dotyczyły:

poznania i zbadania preferencji młodzieży w zakresie tematyki oraz gatunków literackich

Podjęłam próbę uchwycenia wyborów czytelniczych współczesnej młodzieży oraz ich uwarunkowań. Badanie pozwoliło również na analizę wpływu środowiska zewnętrznego na czytelnictwo młodych ludzi, jak i preferencji dotyczących głównego bohatera utworu literackiego.

analizy działań podejmowanych w celu promowania czytelnictwa wśród uczniów

Przeanalizowałam aktywności podejmowane na lekcjach języka polskiego, jak i te poza salą lekcyjną, które sprawiają, że młodzież chętniej angażuje się w czytanie.

poznania opinii nauczycieli na temat lektur szkolnych oraz sposobów na zainteresowanie młodzieży czytaniem

Jedną z najważniejszych kwestii badawczych była opinia nauczycieli na temat aktualnej listy lektur obowiązkowych (zarówno w zakresie podstawowym, jak i rozszerzonym). To właśnie nauczyciele języka polskiego najdokładniej widzą odbiór lektur szkolnych przez uczniów oraz stopień dostosowania tych tekstów do współczesnych czytelników. Głos nauczycieli był również ważny, aby wychwycić różnice pomiędzy młodzieżą, która uczęszczała do liceum kilkanaście lat wcześniej, a tą, która uczy się w tym momencie.

scenariusz wywiadów – charakterystyka narzędzi badawczych

Na etapie indywidualnych wywiadów wykorzystałam scenariusz, który składał się z kilku pytań dotyczących wybranych modułów problemowych. Pierwsza część scenariusza przeznaczona była dla uczniów szkół średnich. Zawierała sześć pytań odnoszących się do następujących zagadnień:

1. wybory czytelnicze młodzieży;
2. szkolne lektury – preferencje, opinie, postulowane zmiany;
3. źródła służące poszukiwaniu książek, w tym również informacje dotyczące wpływu środowiska szkolnego, nauczycieli oraz bibliotekarzy, oddziaływania środowiska rodzinnego, mediów społecznościowych oraz konkretnych stron internetowych;
4. preferencje czytelnicze młodych ludzi prezentowane na podstawie ich opisu „książki idealnej”.

Druga część scenariusza badawczego, która składała się z pięciu pytań, została skierowana do nauczycieli języka polskiego oraz pracowników bibliotek szkolnych. Głównymi kwestiami poruszanymi podczas wywiadów z nimi były:

1. działania podejmowane w celu rozwoju czytelnictwa;
2. tematyka literatury uznana przez nauczycieli za szczególnie atrakcyjną dla młodzieży;
3. pozycje spoza obecnego kanonu lektur polecane młodzieży przez nauczycieli;
4. zmiany w kanonie lektur z perspektywy czasu;
5. ocena zmian w kanonie lektur z perspektywy praktyków edukacji;
6. bestseller lekturowy według nauczycieli.

wyniki badań

charakterystyka bibliografii czytelniczej współczesnej młodzieży

preferowane gatunki i dominanty tematyczne

Wywiady z uczniami pozwoliły ustalić listę tytułów, po które ankietowani najchętniej i najczęściej sięgają. W tej części badania młodzież podzieliła się również swobodnymi uzasadnieniami swoich wyborów czytelniczych. Zgodnie z założeniami badawczymi podjętymi przy kreowaniu scenariusza udało się uzyskać katalog gatunków i tematów, które dla młodzieży są najbardziej interesujące.

Najchętniej wybieranym przez uczniów gatunkiem okazało się fantasy. Wielokrotnie przywoływali oni ten konkretny typ literatury jako niezwykle zajmujący i pozwalający w pewien sposób oderwać się od znanej im rzeczywistości. Kilku uczniów w emocjonalny sposób wyraziło podziw dla kreatywności autorów i ich umiejętności konstruowania oryginalnych, nieoczywistych światów. Pojawiła się również refleksja, iż literatura fantasy jest często czytana w dzieciństwie, co dodatkowo wzmacnia emocjonalne przywiązanie do tego gatunku literackiego.

*Początkowo zaczynałem z książkami fantasy, do dzisiaj z wielką chęcią do nich wracam. Uważam, że to jest coś pięknego pokazywać świat, jakby stworzony przez autorów, gdzie to oni mogą kreować ten świat, jak tylko chcą. (S 1, III, 1)**

* W celu zilustrowania opinii uczestników badania przytoczyłam ich poszczególne wypowiedzi. Wszystkie wywiady zostały nagrane, a następnie transkrybowane. By podnieść czytelność materiału, zastosowałam transkrypcję zredagowaną – z zapisu usunięte zostały wypełniacze (np. „eee”, „yyy”, „no”), powtórzenia oraz zająknięcia niemające wpływu na treść merytoryczną i sens odpowiedzi. Zadbłam także o to, aby nie został zmieniony ich indywidualny charakter. Zamieszczone w pracy cytaty zostały poddane anonimizacji za pomocą kodów (np. I, 2). Pierwsza cyfra oznacza uczestnika badania, druga – numer pytania ze scenariusza badawczego, natomiast litera S wskazuje szkołę, w której uzyskano odpowiedź.

Najczęściej właśnie sięgam po fantastykę i mitologię. Są to gatunki, w których siedzę właściwie od dziecka, tak zaczęła się moja przygoda z czytaniem. Od zawsze fantastyka. (S 1, VIII, 1)

Młodzież podkreślała rolę dziecięcych doświadczeń czytelniczych, które rezonują z ich aktualnymi preferencjami gatunkowymi. Literatura fantasy dla młodych odbiorców nie stanowi jedynie zachwyty nad kreacją świata przedstawionego czy doznania eskapistycznego, o którym wypowiada się m.in. Zofia Zasacka w artykule *Gimnazjali czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*², lecz jest wyrazem emocjonalnej więzi z tym gatunkiem, zakorzenionej już w najwcześniejszych doświadczeniach lekturowych. To właśnie one mogą wpływać na współczesny sposób odbioru literatury, wprowadzając do niego element nostalgii i sytuując fantasy na pierwszym miejscu w „rankingu” ulubionych gatunków literackich. Dominującą rolę tej odmiany literatury zaznacza również Sylwia Marciniak, analizując badania z lat 2019–2020, w których literatura fantasy uplasowała się na pierwszym miejscu preferencji gatunkowych młodzieży. Jak zaznacza badaczka, powołując się na Zofię Zasacką, wzrost zainteresowania fantasy był widoczny już w 2010 roku³. Tego typu twórczość literacka jest wciąż najchętniej wybierana przez młodych czytelników. Na drugim miejscu badani uczniowie wskazali romanse. Trzecie miejsce zostało przyznane książkom skupiającym się na rozwoju osobistym; tutaj jako przykład podawano tytuły psychologiczne i biznesowe. Młodzież równie chętnie zagłębiała się w literaturę *young adult*, popularnie nazywaną „młodzieżówkami” (uzyskała ona tylko o jeden głos mniej od poradników). Kolejne gatunki literackie w wypowiedziach uczniów pojawiały się sporadycznie i były to: literatura piękna, literatura klasyczna, poezja, książki obyczajowe, pozycje o tematyce politycznej, science fiction, biografie, mitologia, literatura japońska i mangi, książki o tematyce filozoficznej i historycznej, przygodowe oraz kryminały. Należy zaznaczyć w tym miejscu, że uczniowie wielokrotnie podawali kilka gatunków literackich, które są im bliskie, stąd różnorodność

i liczba wymienionych pozycji. Nauczyciele wymieniali – podobnie jak uczniowie – fantasy jako najpopularniejszy gatunek wśród współczesnej młodzieży. Na drugim miejscu podawali literaturę psychologiczną. Ci badani szczególnie często podkreślali potrzebę poszukiwania przez młodych ludzi w książkach odpowiedzi na nurtujące ich pytania dotyczące swoich życiowych problemów i rozterek, i w ten sposób motywowali wybory tytułów o tematyce korespondującej z osobistymi doświadczeniami młodzieży. Zaznaczali jednocześnie, że literatura o tematyce psychologicznej jest przez młodzież XXI wieku chętnie czytana i im potrzebna (wielokrotnie wspominali o tym również uczniowie – więcej na ten temat w części poświęconej uwarunkowaniom wyborów czytelniczych).

wybrane najbardziej atrakcyjne pozycje książkowe dla badanej młodzieży

Spośród trzydziestu czterech książek wymienianych przez uczniów część tytułów powtarzała się kilkakrotnie, co pozwoliło określić najczęściej wybieraną przez nich literaturę. Badani zostali również zapytani o utwory, o których najczęściej słyszą w swoim otoczeniu, zarówno wśród rówieśników, jak i w Internecie. Wśród pozycji wymienionych przez rozmówców trzy pojawiały się niezwykle często – są to: Czwarte Skrzydło Rebeki Yarros, Rodzina Monet Weroniki Marczak oraz trylogię Hell Katarzyny Barlińskiej. Wszystkie wymienione tytuły należą do serii literackich. Są one młodzieży szczególnie bliskie, ponieważ pozwalają „zaprzyjaźnić” się z bohaterem, śledzić jego losy i przemianę w czasie oraz interpretować je przez pryzmat własnych doświadczeń życiowych. Czytelnik może obserwować rozwój książkowego bohatera-rówieśnika, jego problemy związane z dorastaniem, a w późniejszych częściach także jego dorosłe życie. Serie literackie umożliwiają wieloaspektową analizę motywacji bohaterów do podejmowania konkretnych decyzji i konsekwencji, które ze sobą noszą. Popularność serii można zaobserwować również w aktywności czytelników w przestrzeni internetowej. Młodzi

ludzie często tworzą własne historie rozgrywające się w świecie skonstruowanym przez autora, rozwijają losy ulubionych książkowych postaci lub proponują alternatywne wersje wydarzeń. Wówczas mówimy o *fan fiction*⁴, która świadczy o zaangażowaniu młodzieży w historie najbardziej lubianych postaci. Zjawisko to analizuje m.in. Sylwia Marciniak, badając znaczenie seriali czy ekranizacji utworów literackich dla młodych odbiorców oraz rolę platform streamingowych jako przestrzeni umożliwiających tworzenie środowisk czytelniczych i miejsce publikacji *fan fiction*. To właśnie tam młodzi ludzie aktywnie polecają sobie książki, komentują je oraz publikują materiały inspirowane lekturą⁵.

Pozostałe tytuły wymienione przez uczniów biorących udział w wywiadach to:

1. Ana Huang, *Miłość* (seria Twisted)
2. Chloe Walsh, *Binding 13* (seria Boys of Tommen)
3. Colleen Hoover, *It Starts with Us*
4. Ewa Curie, *Maria Curie*
5. Fiodor Dostojewski, *Białe noce*
6. Fiodor Dostojewski, *Zbrodnia i kara*
7. George Orwell, *Rok 1984*
8. Graham Masterton, *Dom stu szeptów*
9. Hannah Grace, *Icebreaker*
10. Haruki Murakami, *Na południe od granicy, na zachód od słońca*
11. Henryk Sienkiewicz, *Potop*
12. Holly Black, *Okrutny książę*
13. J. K. Rowling, *Harry Potter i kamień filozoficzny* (seria książek o Harrym Potterze)
14. Wojciech Chmielarz, *Rytuał* (seria Komisarz Jakub Mortka)
15. John Scalzi, *Czerwone koszule*
16. Joseph Campbell, *Potęga mitu*
17. Katarzyna Barlińska, *Bitter*
18. Lauren Weisberger, *Diabeł ubiera się u Prady*
19. Mariola Lorek, *Nie mogę cię (nie) kochać*

20. Marta Łabęcka, *Flaw(less). Opowiedz mi naszą historię*
21. Neal Shusterman, *Kosiarze* (seria Żniwa Śmierci)
22. Neil Gaiman, *Amerykańscy bogowie*
23. Phil Knight, *Sztuka zwycięstwa. Wspomnienia twórcy NIKE*
24. Rick Riordan, *Mroczna przepowiednia* (seria Apollo i Boskie Próby)
25. Shaquille O'Neal, Jackie MacMullan, *Shaq bez cenzury*
26. Stephen King, *Lśnienie*
27. Sylvia Plath, *Szklany klosz*
28. Tahereh Mafi, *Dotknij mnie* (seria pod tym samym tytułem)
29. Taylor Jenkins Reid, *Siedmiu mężów Evelyn Hugo*
30. Twórczość Julii Brylewskiej, autorki *The Legacy* oraz serii *Inferno*, *Gods of Law*
31. Weronika Ancerowicz, *Maybe You* (seria Westwood Academy)

uwarunkowania wyborów czytelniczych młodzieży

Zróżnicowane wybory gatunków literackich poparte zostały przez młodzież rozbudowaną i wieloaspektową argumentacją. Analiza odpowiedzi pozwoliła na określenie kilku zależności dotyczących zainteresowań konkretnymi gatunkami oraz pozycjami literackimi. Najważniejszym zagadnieniem – sygnalizowanym już w poprzednich częściach artykułu – pozostaje osobisty odbiór literatury. Doświadczenia i problemy nastolatków, wątpliwości i pytania charakterystyczne dla okresu adolescencji w istotny sposób wpływają na ich wybory lekturowe. Badani podkreślali, że w interpretacji dzieł kluczową jest dla nich możliwość odnoszenia zdarzeń fabularnych oraz działań bohaterów literackich do osobistych przeżyć. W wypowiedziach zdecydowanie wybrzmiewała potrzeba sięgania po książki, które pomagają lepiej zrozumieć swoje problemy oraz uczą, jak sobie z nimi radzić. Kluczową jest więc rola literatury jako narzędzia wspierającego proces kształtowania tożsamości i samopoznania. Podobne podejście młodzieży do czytelnictwa przedstawia w swoich badaniach m.in. Małgorzata Latoch-Zielińska, ukazując nastolatków jako poszukujących w książkach tematyki swoich zainteresowań i pasji oraz historii odzwierciedlających ich życiowe problemy⁶.

Spośród odpowiedzi, które w wywiadach z uczniami padały najczęściej, wyodrębniłam trzy zasadnicze filary, wskazujące na wewnętrzne czynniki oraz te wynikające z budowy dzieła literackiego, na podstawie których młodzież odszukuje w literackim świecie przedstawionym analogii do własnych życiowych doświadczeń. Mowa tutaj o **emocjach**, poruszanych w opowieści **problemach** oraz **bohaterze literackim**.

emocje

Najważniejszą kwestią okazały się emocje, jakie dany gatunek bądź fabuła tekstu literackiego wzbudza w uczniach. Opowiadając o poszczególnych książkach, młodzi respondenci podkreślali swoje silne przywiązanie do poznawanych w nich historii oraz ich bohaterów. Część z rozmówców przyznała wprost, że była „zauroczona” lub że „zakochała się” w losach i charakterze postaci. Lekturze zatem często towarzyszył szereg rozmaitych emocji jak zachwyt, smutek czy wzruszenie, będących wyrazem głębokiej więzi i empatii z bohaterami literackimi oraz utożsamiania się z ich przeżyciami.

Myślę, że tak bardziej z podstawówki to Ania z Zielonego Wzgórza. Historia mnie po prostu zauroczyła. Jeszcze oglądałam serial na Netflixie i w nim jeszcze bardziej się zakochałam. Cała historia jest po prostu prześliczna i właśnie też ta główna bohaterka bardzo mi się podoba z charakteru. (S 1, 1, 4)

U mnie z podstawówki definitywnie Chłopcy z placu broni to [...] była pierwsza książka, na której płakałam chyba. (S 11, VI, 4)

U mnie to będzie Romeo i Julia. Dlatego, że tak jak już mówiłam na początku, lubię tematy romantyczne, ale tutaj mamy jakby drastyczne i smutne zakończenie, ponieważ obydwoje tych zakochanych ludzi umiera. Więc jest to inne zakończenie niż zazwyczaj w takim gatunku książek, ale jest właśnie moim zdaniem dzięki temu interesujące. (S 11, IV, 4)

O szczególnej roli identyfikacji z bohaterem literackim pisze Agnieszka Handzel w artykule *Empatyczna edukacja literacka w szkole podstawowej*. Autorka, analizując perspektywę Jarosława Pluciennika⁷, zwraca uwagę na zjawisko empatycznej więzi między czytelnikiem a postacią. Handzel zaznacza, że emocje odbiorcy nie muszą w pełni odzwierciedlać uczuć bohatera, lecz stanowią „oddźwięk” przeżyć wewnętrznych czytelnika i wywołują jego autentyczną reakcję. Doprowadza to do procesu stymulacji, czyli przeniesienia emocji bohaterów w zmodyfikowanej postaci na czytelnika⁸. Emocje są zatem kluczowym czynnikiem wpływającym na odbiór postaci przez nastolatków, pozwalając na stworzenie pomiędzy nimi szczególnej więzi, jednak sam bohater literacki nie stanowi jedynego elementu przyciągającego młodych czytelników do danej książki. Równie ważne są: konstrukcja fabuły (może być nawet kontrowersyjna) oraz „mocny” przekaz dzieła. Pozwalają one na aktywne emocjonalnie przeżywanie historii, a nie tylko bierne zapoznawanie się z wydarzeniami. Nauczyciele zwracali uwagę na to, że uczniowie potrzebują literatury mówiącej o miłości i przyjaźni, ale też tej poruszającej tematy trudne – takie jak traumy, lęki czy proces samoakceptacji. Taką potrzebę odnotowała Zofia Zasacka w badaniach z 2017 roku. Autorka przedstawiła charakterystyczne dla nastolatków poszukiwanie w literaturze mocnych doznań. Badaczka wspomina o czytelnikach, którzy nie stronią od drastycznych opisów, poważnych problemów i skrajnych emocji, a wręcz przeciwnie – poszukują takiej tematyki i chcą współodczuwać z bohaterem jego trudne przeżycia⁹. Badania potwierdzają zatem wzrost zainteresowania literaturą o trudnej, wymagającej tematyce. Z kolei fabuła ma zmuszać do czynnej refleksji nad zachowaniem bohaterów oraz problemami, jakich doświadczają.

problemy

Uczniowie wymieniali również **problemy** jako czynnik, który ma dla nich olbrzymie znaczenie. Podkreślali, że fabuła powinna przedstawiać potyczki bohaterów i przygody, z którymi muszą się oni

zmierzyć. Młodzież wyrażała przekonanie, że bohater powinien zmagać się z problemami, które są dla niego wyzwaniem, ale jednocześnie być „ludzki” i nie odbiegać od rzeczywistości, z jaką sami się mierzą. Nastolatkowie podkreślali, że często sięgają po książki poruszające określone problemy, aby móc porównać własne życiowe trudności z tymi przedstawionymi w literaturze. Jest to dla nich niezwykle ważne kryterium wpływające na wybory czytelnicze.

Główny bohater przede wszystkim powinien być emocjonalny i pokazywać różne emocje, które są w nas, przede wszystkim właśnie w tym wieku – siedemnaście, osiemnaście lat, może szesnaście. To jest najczęstszy wiek osób czytających na ten moment. I właśnie takie młodzieżówki czy romanse, czy inne, fantastyki, to właśnie mi się wydaje, że taka powinna być osoba, emocjonalna, w tym wieku, która ma też problemy ze szkołą, z rówieśnikami, żeby właśnie ukazać te problemy. Natomiast uważam, że powinna mieć gdzieś tam po części problemy poza szkołą, żeby była widoczna różnorodność tego bohatera, że jest on w różnych miejscach, różne są problemy i właśnie jak sobie w takich sytuacjach radzi. (S 1, II, 1)

Przedstawiony fragment wywiadu z uczniem ukazuje chęć sięgania po teksty poruszające zarówno tematykę problemów w szkole, jak i tych wykraczających poza to środowisko, zawsze jest jednak ważne, aby trudności i dylematy bohatera były w jakimś stopniu zbliżone do rzeczywistych doświadczeń młodych ludzi. W wypowiedziach badanych nastolatków zauważyć można silną potrzebę utożsamienia się z bohaterem literackim, opartą na zestawianiu własnych doświadczeń i emocji z tymi ukazywanymi na kartach książki. Kluczowymi czynnikami wpływającymi na wybory czytelnicze młodzieży są więc **emocje** i **problemy**, które w badaniu najczęściej pojawiały się łącznie. Nastolatkowie traktowali te zagadnienia jako nierozzerwalne – zarówno jako element dzieła literackiego, jak i ludzkiej egzystencji – podkreślając znaczenie możliwości odnajdywania analogii do własnych doświadczeń. Emocje

i problemy są dla nich szczególnie istotne i odbierane w sposób wysoce subiektywny.

bohater literacki

Trzecim istotnym elementem wpływającym na wybory czytelnicze nastolatków jest wspomniany już bohater literacki. Uczniowie, określając swoją „książkę idealną”, praktycznie w ogóle nie podnosili kwestii tematyki, jaką miałyby ona poruszać – nie przedstawiali historii, preferowanych motywów ani zdarzeń. Chętnie natomiast wypowiadali się na temat głównego bohatera i to właśnie on przyciągał ich uwagę. Respondenci przytaczali przykłady zachowania takiej postaci oraz problemów, z jakimi powinna się mierzyć. Wielu badanych nastolatków stwierdziło, że postać literacka nie powinna być wyidealizowana ani nosić cech, które można przypisać herosom. Bohater musi charakteryzować się złożoną osobowością, która dla czytelnika będzie stanowić swoistą zagadkę do rozwiązania. Badani faworyzowali wręcz antybohaterów, których czyny w żaden sposób nie są w fabule heroizowane. Zjawisko to analizuje Maciej Łozowski w pracy *Figura antybohatera we współczesnej literaturze i kulturze najnowszej*, wskazując, że zwrot ku takim postaciom możemy obserwować już od przełomu wieków XX i XXI. Jak notuje autor, antybohaterowie pokazują złożoność ludzkiej natury oraz wewnętrzną walkę dobra i zła, która wpływa na ciężar podejmowanych przez nich decyzji, stając się przez to bliższymi czytelnikowi¹⁰. Taką tendencję potwierdzili uczniowie. Najciekawsze dla nich postacie muszą być wielowymiarowe, powinny zmagać się z różnorodnymi dylematami – psychicznymi, fizycznymi, tożsamościowymi czy rodzinnymi – oraz popełniać i naprawiać błędy.

Zainteresowanie uczniów psychologicznym obrazem postaci, interpretowanym przez pryzmat własnych doświadczeń, podkreślali również nauczyciele języka polskiego. Nastoletni czytelnicy chcą śledzić losy bohaterów i ich rozwój, obserwować, jak radzą sobie z trudnościami i jak kształtują się ich charaktery. Z tego powodu uczniowie podkreślali sympatię do cykli literackich, które umożliwiają

im obserwację tych procesów w niezwykle przystępnej formie. Fabuła danego utworu literackiego czy jego konstrukcja mają dla młodzieży znaczenie drugorzędne; na pierwszym miejscu czytelnicy stawiają bohatera, z którym próbują się utożsamiać i którego postępowanie chcą analizować.

Interesującym wątkiem zaobserwowanym dzięki wywiadam są kwestie płci i wieku głównego bohatera. Młodzież jednoznacznie stwierdziła, że płeć bohatera literackiego nie ma dla nich większego znaczenia. Preferencje dotyczące wieku postaci są jednak bardziej złożone. Tylko w kilku wypowiedziach pojawiły się konkretne przedziały wiekowe; większość uczestników badania wskazała, że bohater rówieśniczy jest im najbliższy. Znaczenie bohatera w wieku zbliżonym do czytelników może wynikać z łatwiejszej identyfikacji z taką postacią, bliskości jej problemów oraz bardziej zrozumiałych dla młodzieży realiów, w których funkcjonuje. W tym kontekście interesującą perspektywę przedstawia Aleksandra Ignasiak-Smela w artykule *Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś*¹¹. Autorka wskazuje, że preferencja bohatera rówieśniczego może wiązać się z mechanizmem uczenia się poprzez naśladownictwo. Jednocześnie podkreśla, że wskazówki przekazywane przez postać w podobnym wieku mogą być o wiele bardziej przekonujące niż te formułowane przez bohatera dorosłego, który może być odbierany jako mentor¹². Znaczenie ma więc nie tylko tematyka dotycząca problemów młodzieży, lecz także szczególna więź budowana z bohaterem rówieśniczym oraz nauka poprzez naśladownictwo, które w przypadku nastoletniej postaci jest wręcz naturalnym procesem. Co interesujące, część uczniów zapytanych wprost o preferencje dotyczące wieku postaci deklarowała, że nie ma to dla nich większego znaczenia, jednocześnie kontynuując swoje odpowiedzi opisujące bohatera w wieku młodzieńczym. Taki sposób opisywania postaci może świadczyć o podświadomej potrzebie identyfikacji z postacią, a wiek głównej postaci odgrywa bardziej znaczącą rolę, niż sami respondenci są skłonni przyznać.

zewnętrzne czynniki kształtujące wybory czytelnicze młodzieży

Wśród odpowiedzi obu grup badawczych – uczniów i pedagogów – padały głosy podkreślające istotną rolę czynników zewnętrznych wpływających na wybory czytelnicze młodych ludzi. Wymieniano trzy kluczowe z nich: **środowisko szkolne (wpływ znajomych i pedagogów)**, **rodzinę** oraz **media społecznościowe**.

Środowisko szkolne

Analiza wypowiedzi badanych ukazała szczególne znaczenie środowiska szkolnego jako przestrzeni autentycznych kontaktów międzyludzkich i aktywnego życia społecznego, a rolę lektur jako żywego tematu rozmów między uczniami i nauczycielami. Uczniowie wielokrotnie podkreślali, że nauczyciele i bibliotekarze są osobami aktywnie zachęcającymi do czytania, chętnie dzielącymi się własnymi wyborami czytelniczymi, a same sugestie lekturowe pedagogów były przez młodzież przyjmowane z zainteresowaniem. W scenariuszu wywiadu z nauczycielami pojawiło się pytanie dotyczące polecanych uczniom tytułów spoza kanonu lektur szkolnych. Odpowiedzi w tym przypadku były dwojakie: rekomendowano albo konkretne gatunki literackie, którymi interesuje się młodzież, albo teksty będące subiektywnym wyborem nauczycieli opartym na własnych sympatiach literackich. W ten sposób uzyskano spis polecanych przez pedagogów książek; poniżej przedstawiono część z nich.

Lektury spoza kanonu rekomendowane przez pedagogów:

1. ze względu na preferencje gatunkowe młodzieży

Literatura fantasy – twórczość J.R.R. Tolkiena, zwłaszcza *Hobbit* i trylogia *Władca Pierścieni*, oraz książki Andrzeja Sapkowskiego.

2. ze względu na własne preferencje czytelnicze

- ✿ twórczość Harukiego Murakamiego, Olgi Tokarczuk, Julia Cortáзара, Gabriela Garcíi Márqueza i Kristin Hannah;
- ✿ książki wydawnictwa Tajfun (nie podano konkretnych tytułów);

✂ najprawdopodobniej *Słowo o Jakubie Szeli* Brunona Jasieńskiego¹³ i/lub *Baśń o węzowym sercu albo wtóre słowo o Jakóbie Szeli*¹⁴ Radka Raka¹⁵ oraz listy Wisławy Szymborskiej i Kornela Filipowicza *Najlepiej w życiu ma Twój Kot*¹⁶.

✂ gatunki literackie: kryminały, biografie, książki obyczajowe.

Najciekawszym wątkiem dotyczącym środowiska szkolnego jest jednak obraz „żywej książki” – tytułów czytanych zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, które stanowią temat rozmów i wymiany opinii. Młodzi ludzie zapytani o sposoby wyszukiwania swoich lektur wielokrotnie wskazywali właśnie na rozmowy, wymianę książek oraz dyskusje o literaturze z nauczycielami i pracownikami bibliotek. Spośród tytułów polecanych przez pedagogów nastolatkom wymieniali m.in. *Potęę mitu*¹⁷ oraz *Amerykańskich bogów*¹⁸. Badani uczniowie podkreślali również wpływ bibliotekarzy, którzy chętnie rekomendują im nowości wydawnicze oraz proszą ich o proponowanie tytułów, które ich zdaniem powinny pojawić się na bibliotecznych półkach. Z kolei rozmowy z nauczycielami pokazały, że nie tylko oni polecają lektury uczniom, ale i sami uczniowie dzielą się książkami z polonistami.

Ta wymiana książkowa jest też bardzo ważna. Następuje tutaj komplementarność ról, ponieważ uczniowie, którzy przeczytali dane książki, bardzo często nam je polecają, a my jako nauczyciele języka polskiego [...] też dzięki temu rozwijamy się i możemy lepiej młodzież zrozumieć. [Widzimy – przyp. I. D.], że zmiany następują bardzo szybko i mentalność współczesnej młodzieży jest naprawdę inna niż mentalność młodzieży, która była młodzieżą czterdzieści lat wcześniej. Dlatego te książki też potrafią odsłonić nam to, o czym młodzi ludzie marzą, o czym myślą, jakie są ich dylematy. Więc czasem [...] i my jako nauczyciele sięgamy w wolnej chwili po książki czytane przez młodzież. (S 1, 1, 2)

Przykład nauczyciela-aktywnego czytelnika jest dla uczniów niezwykle istotny. Można więc zauważyć układ, w którym obie strony

aktywnie czytają i dzielą się swoimi odczuciami, co sprzyja kształtowaniu pozytywnego wizerunku czytelnictwa wśród uczniów.

Obraz książki funkcjonującej w środowisku szkolnym dopełniają wielostronne działania podejmowane przez pedagogów. Ich celem jest przybliżenie młodzieży literatury, a także ukazanie, jak czerpać radość z zabawy tekstem oraz w jaki sposób korzystać z różnorodnych form czytania i interpretacji. Szerszą analizę inicjatyw realizowanych przez nauczycieli w przestrzeni szkolnej przedstawiam w dalszej części artykułu.

Badani nastolatkwowie najczęściej wymieniali znajomych, zwykle ze środowiska szkolnego, jako osoby, które mają realny wpływ na ich wybory czytelnicze – niemal każdy uczeń wymienił albo pojedynczą osobę, albo większą grupę rówieśniczą, z której opinią liczy się w tej kwestii. Młodzież generalnie wybiera tytuły, które są polecane przez kolegów i koleżanki. Niektórzy uczniowie przyznali, że często sięgają po rekomendowane przez rówieśników pozycje, mimo swojego początkowego negatywnego nastawienia do danego gatunku literackiego lub niechęci do określonej tematyki. Lektura takiej książki nie jest jednak równoznaczna z jej ostatecznie pozytywnym odbiorem. Można więc zauważyć, że młodzież nierzadko podchodzi krytycznie do dzieł polecanych przez znajomych, jednak sięga po nie z ciekawości i potrzeby wymiany opinii na ich temat, a czasem konfrontacji „za” i „przeciw”. Inspiracje znajomych są więc czynnikiem zachęcającym do sięgania po różnorodne lektury.

[Wybieram książki – przyp. I. D.] *poprzez moje koleżanki, które czytają. Też sobie o tym rozmawiamy, analizujemy i to jest też fajne, że mamy perspektywę właśnie z różnych stron.* (S I, I, 5)

Również czerpię takie informacje od znajomych i na przykład tę książkę, którą właśnie obecnie czytam i o której opowiadałam, polecił mi nauczyciel, więc to też jest źródło, z którego korzystam. (S I, II, 5)

Zazwyczaj od znajomych, jeśli mi się faktycznie spodoba to, co oni czytają, i chociaż zazwyczaj mają dość inny gust od mojego, to faktycznie może po to sięgnę. Albo ze względu na to, żeby po prostu miło im się zrobiło. (S 1, IX, 5)

Zofia Zasacka podkreśla znaczenie tej grupy rówieśniczej w procesie komunikacji czytelniczej:

Wyniki badania ilościowego pokazują, że nawet komunikacja o książkach odbywa się przede wszystkim w kręgach koleżeńskich. To rówieśnicy stanowią dla badanych uczniów, szczególnie starszych, najważniejsze źródło informacji o tym, co warto czytać. Aż 37% czytających piętnastolatków i co trzeci dwunastolatek radzili się w tej sprawie kolegów. Jest to jednak sposób komunikacji typowy bardziej dla dziewcząt niż chłopców, a różnica między grupami płci uwiadamia się wyraźniej w gimnazjum, sięga wówczas 17 punktów procentowych. Jest to efektem dużego wzrostu zainteresowania dziewcząt koleżeńskimi rekomendacjami. Jeszcze więcej nastolatków podejmujących rozmowy o książkach, wybrało do wymiany opinii o przeczytanych w czasie wolnym książek kolegów i koleżanki: 65% dwunastolatek i 48% dwunastolatków i aż 81% piętnastolatek i tylko 66% piętnastolatków⁴⁹.

Autorka, analizując wyniki badań ilościowych, wskazuje, że rozmowy o książkach odbywają się przede wszystkim w kręgach koleżeńskich, a rówieśnicy stanowią najważniejsze źródło informacji. Zatem dla współczesnej młodzieży szczególne znaczenie mają grupy rówieśnicze jako motywacja nie tylko do wymiany informacji o książkach, lecz także do budowania relacji i tożsamości czytelniczej. Środowisko koleżeńskie staje się pierwszym i naturalnym punktem odniesienia zarówno w poszukiwaniu nowych lektur, jak i w dzieleniu się opiniami o nich. Wybory czytelnicze

młodych ludzi są więc w dużej mierze osadzone w kontekście społecznym, a literatura funkcjonuje jako ważny element komunikacji i integracji między nastolatkami.

rodzina

Wpływ środowiska rodzinnego, zwłaszcza rodziców, został kilkakrotnie podkreślony w badaniu, szczególnie w kontekście dziecięcych doświadczeń z literaturą. Badani uczniowie w kilku przypadkach byli dziećmi nauczycieli. Zależność ta ukazuje, że środowisko kulturowe domu, w którym czytanie odgrywa istotną rolę, stanowi ważny czynnik kształtujący późniejsze nastawienie do czytelnictwa. Pozostała część respondentów w większości nie dzieliła się swoimi doświadczeniami lekturowymi z okresu dzieciństwa. Wyjątek stanowiły odpowiedzi na pytanie o ulubioną lekturę szkolną, kiedy znaczna część uczniów wymieniała pozycje z kanonu lektur szkoły podstawowej. Nauczyciele również podkreślali kulturotwórczą rolę domu w formowaniu postawy czytelniczej dziecka, wskazując, że kręgi rodzinne nie tylko zapewniają zaplecze lekturowe, ale przede wszystkim utrwalają przekonanie o znaczeniu książki w życiu. Oprócz środowiska rówieśniczego to właśnie dom rodzinny stanowi przestrzeń wspierającą rozwój czytelniczy młodych ludzi, kształtując pozytywny wizerunek książki jako stałego elementu codzienności. Zauważona w wypowiedziach dzieci nauczycieli inspiracja płynąca od czytających rodziców potwierdza ich świadomość, jak ważną rolę odgrywa zachęcanie do czytania już od wczesnego dzieciństwa.

Ja ogólnie bardzo wcześnie zaczęłam swoją historię z książkami, bo moja mama jest nauczycielką. [...] I ona od zawsze na mnie tak parla, żebym czytała. Więc od zawsze były ze mną gdzieś te książki. [...] Później po prostu stwierdziłam, że [będę czytać – przyp. I. D.] po prostu to, co mi mama poleci. [...] Często też po prostu patrzę na streszczenie w Internecie książek, patrzę, co mi się podoba, też jak mi się podoba okładka. (S II, I, 5)

No to u mnie, tak jak u X, tata też jest nauczycielem. [...] I to się zaczęło w taki sposób, że jak uczęszczałem do podstawówki, jeszcze do klasy chyba drugiej bodajże, to tata mi pokazał komiksy Kajko i Kokosz i po prostu mama mi czytała. I w sumie później sam zacząłem czytać. Później tata zaczął mi pokazywać książki historyczne, dużo też mi opowiadał i to tak mnie zafascynowało do tego, żeby samemu pogłębiać swoją wiedzę na ten temat. No i tam właśnie różne tytuły mi się pojawiały. Ogniem i mieczem, Potop, tak jak już wcześniej wspomniałem. No i zainteresowały mnie, zainteresowała mnie tematyka stricte historyczna i w sumie na tym się głównie opiera moje czytanie. (S II, II, 5)

To znaczy u mnie się zaczęło tak, że moja babcia strasznie lubiła czytać książki i zawsze mi czytała przed snem na dobranoc. Od dzieciaka. Ale tak jakoś niedawno, że się serio wciągnąłem. Kiedyś przyszedłem do Empiku i mi się mega spodobała okładka książki. (S II, 3, 5)

media społecznościowe

Media społecznościowe odgrywają szczególną rolę podczas poszukiwania przez uczniów nowych książek, stając się najszybszym i najlepiej dostępnym źródłem opinii o literaturze. Najczęściej wymienianą platformą przez uczniów był *TikTok* – uczniowie cenią to źródło za różnorodność recenzji – zauważają również, że posiada on aktywną społeczność czytelniczą, dzięki której mogą posłuchać o doświadczeniach lekturowych innych użytkowników. Badani nastolatki wspominali również o platformie *X* (eks-*Twitter*), wskazując na działające tam grupy pasjonatów twórczości konkretnych autorów (np. Stanisława Ignacego Witkiewicza). Wspominali także o specjalnym hasztagu *#książkara*, ułatwiającym wyszukiwanie literackich treści. Co ważne, młodzież polega nie tylko na zdaniu internetowych twórców, ale też na głosach zwykłych użytkowników. Przykładem jest aplikacja *Goodreads*, gdzie

uczniowie szukają autentycznych, często zabawnych i dowcipnych recenzji czytelniczych.

Cyfrowy świat ma ogromny wpływ na popularność konkretnych tytułów. Wiele książek wskazywanych przez uczniów jako najciekawsze to pozycje, które aktualnie są „wiralowymi trendami” na platformach internetowych. Biorąc pod uwagę powszechny dostęp do sieci i dynamikę internetowego przekazu, media społecznościowe okazują się nie tylko najłatwiej dostępnym źródłem wiedzy o literaturze, ale też doskonałym narzędziem do budowania młodzieżowych społeczności czytelniczych.

szkolne lektury – preferencje, opinie, zmiany

Temat szkolnych lektur poruszany był dwójako. Pytałam zarówno o ulubione tytuły młodzieży z obowiązkowego kanonu, jak i o opinię na temat lektur samych w sobie i zgodności ich problematyki z interesującymi nastolatków tematami. Analiza odpowiedzi pozwoliła określić zbiór najbardziej interesujących młodych ludzi lektur oraz powody, dla których dana pozycja ich zaciekawia lub – przeciwnie – zniechęca. Wśród najchętniej i najczęściej wybieranych lektur znalazły się tytuły takie jak *Mały Książę* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego, *Lalka* Bolesława Prusa oraz *Romeo i Julia* Williama Szekspira. Uczniowie docenili zarówno ich aktualność i uniwersalne przesłanie, jak i wyraziste postacie.

Pozostałe pozycje z zakresu podstawowego wymienione przez uczniów:

1. Adam Mickiewicz, *Dziady*. Cz. III
2. Albert Camus, *Dżuma*
3. Fiodor Dostojewski, *Zbrodnia i kara*
4. George Orwell, *Rok 1984*
5. Henryk Sienkiewicz, *Potop*
6. Jan Parandowski, *Mitologia*. Cz. I *Grecja*
7. Juliusz Słowacki, *Kordian*

8. Sławomir Mrożek, *Tango*
9. William Szekspir, *Makbet*
10. Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*

Tytuły z zakresu rozszerzonego:

1. Franz Kafka, *Proces*
2. Stanisław Ignacy Witkiewicz, *Szewcy*
3. William Szekspir, *Hamlet*

Pozostałe książki wymienione przez uczniów:

1. Aleksander Kamiński, *Kamienie na szaniec*
2. C. S. Lewis, *Opowieści z Narnii*
3. Henryk Sienkiewicz, *Pan Wołodyjowski* i *Quo Vadis*
4. Johann Wolfgang Goethe, *Król Olch*
5. Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*

czynniki wpływające na motywację do czytania lektur szkolnych

Odpowiedzi młodzieży dotyczące lektur, sposobów ich odbioru oraz ogólnego zainteresowania pozycjami z kanonu obowiązkowego pozwoliły przeanalizować poglądy uczniów na temat obowiązującej listy. Nastolatkom wielokrotnie formułowali pozytywne opinie na temat wybranych lektur, odnosząc je do własnego systemu wartości. Lektury są dla nich tym bardziej atrakcyjne, im silniej korespondują z ich zainteresowaniami. Młodzi ludzie podkreślali również, że współczesny kanon szkolny oferuje relatywnie szeroki wybór tekstów, co umożliwia każdemu znalezienie pozycji przystępnych i odpowiadających ich potrzebom. Jednocześnie większość wypowiedzi wskazywała na trudności związane z czytaniem lektur szkolnych.

bariery i trudności w odbiorze lektur szkolnych

Zdecydowanie najczęściej poruszonym przez młodzież problemem związanym z lekturami była nieumiejętność ich zrozumienia

w kontekście współczesności, stanowiąca jeden z głównych czynników zniechęcających do ich czytania. Nauczyciele wskazywali także na nadmiar pozycji przestarzałych, przez co niezrozumiałych dla młodzieży, oraz na niewystarczającą liczbę tytułów współczesnych. Jak opisano powyżej, uczniowie potrzebują utworów, z którymi mogą się utożsamiać i w których znajdują odniesienia do własnych doświadczeń. Zdaniem badanych uczniów obecna lista lektur jest przesycona tekstami trudnymi w odbiorze i mało interesującymi ze względu na kody kulturowe epok, w jakich zostały napisane. Ten rozdzwięk sprawia, że nie stanowią one atrakcyjnej propozycji dla młodych czytelników.

Uczniowie jednoznacznie wskazywali na wyraźne różnice między lekturami obowiązkowymi ze szkoły podstawowej a pozycjami przypisanymi do nauki w szkole średniej:

Tak, poruszają, i też mam swoje niektóre ulubione, na przykład Kamienie na szaniec, tak jak Mały Książę. To są takie lektury, które chyba każdy lubi, ale tak w średniej szkole są te lektury ciężkie i szczerze, bardziej przemawiają do mnie teraz wiersze, które omawiamy, niż lektury. (S I, V, 4)

[...] też bardzo, bardzo lubiłem. Co to było? A bardzo lubiłem jeszcze Małego Księcia. To jest taki wydaje mi się najczęstszy wybór wśród ludzi młodszych, bo po prostu dużo pokazywała też o życiu i to jest taki ukryty przekaz, można powiedzieć w takim fascynującym świecie, takiej rzeczywistości. W każdym, w każdej postaci w tej książce można znaleźć jakiś problem, który jest w czasach teraźniejszych.

A czy z lektur licealnych masz może jakąś pozycję, czy nie do końca? Są to bardzo ciężkie książki i ciężko jest tak na dłużej je zapamiętać, dlatego wydaje mi się, że po jednym razie nie mogę wybrać takiej lektury. Musiałbym drugi raz ją przeczytać. (S I, IV, 3)

To też zależy. Uważam, że w podstawówce lektury są znacznie lepiej wybierane niż w szkole średniej.

A dlaczego tak? Jakbyś mogła uzasadnić w jakiś sposób albo to rozwinąć?

W szkole podstawowej jesteśmy właściwie dziećmi i dopiero dojrzewamy do niektórych rzeczy, a lektury, które są dobierane właśnie w szkole podstawowej, pozwalają nam na rozbudzenie wyobraźni i też pomagają nam dorosnąć [...]. (S 1, VII, 3)

W opinii uczniów lektury z wcześniejszego etapu edukacji są zdecydowanie bardziej przystępne zarówno pod względem językowym, jak i przekazu emocjonalnego. Młodzież podkreślała, że łatwiej utożsamiała się z bohaterami utworów w szkole podstawowej, lepiej rozumiała ich problemy i częściej odbierała fabułę jako angażującą oraz pobudzającą wyobraźnię. Pojawiły się również wypowiedzi przedstawiające lektury ze szkoły podstawowej w roli przewodników w kształtowaniu gustów literackich oraz pomagających w procesie dorastania. Badani nastolatki pytani o ulubioną pozycję z lektur szkolnych najczęściej wymieniali tytuły z kanonu obowiązującego w szkole podstawowej. Z kolei w odniesieniu do lektur ze szkół ponadpodstawowych uczniowie zwracali uwagę na trudności z ich odbiorem. Najczęściej wymienianymi barierami była obszerność tekstów, ich nadmiar w podstawie programowej oraz trudność w zapamiętaniu omawianych treści. Wskazując ulubione lektury w szkole średniej, młodzież zazwyczaj wymieniała głównie tytuły bardziej osadzone w teraźniejszości. Skłania to do wniosku, że starsza, obszerna i bardziej złożona w odbiorze literatura nie jest dla młodych czytelników tak atrakcyjna jak ta współczesna. Tylko w jednej odpowiedzi pojawiła się *Mitologia* Jana Parandowskiego, pozostali uczniowie nie wymieniali tej książki, natomiast w głosach dotyczących pozycji spoza kanonu lektur wielokrotnie typowali teksty współczesne nawiązujące do tradycji mitologicznej, takie jak te z serii *Apollo* i *Boskie Próby*²⁵. Może to świadczyć o potrzebie poszukiwania przez młodzież aktualnych, nowoczesnych reinter-

pretacji znanych motywów kulturowych, które pozwalają im na łatwiejsze odniesienie klasycznych treści do realiów teraźniejszości.

Jedną z najczęściej wymienianych trudności związanych z odbiorem klasycznych lektur szkolnych jest ich archaiczny język, który dla współczesnych uczniów stanowi poważne wyzwanie. Zwrócono uwagę nie tylko na przestarzałe słownictwo, lecz także na konstrukcje składniowe nienaturalne z perspektywy dzisiejszego młodego czytelnika. Tego rodzaju język, rzadko obecny w codziennej komunikacji, utrudnia młodzieży zrozumienie treści, a tym samym emocjonalne zaangażowanie się w lekturę. Jak podkreśla Paweł Sporek: „bariery wielokrotnie są nie do pokonania dla ucznia zderzanego z dziełami reprezentującymi potwierdzone wartości artystyczne, ale i odnoszącymi się do paradygmatów kulturowych obcych i niezrozumiałych współczesnym dorastającym pokoleniom”²⁴. W sytuacji gdy tekst literacki zakłada znajomość kodów kulturowych, realiów historycznych czy systemów wartości odległych od doświadczenia ucznia, proces lektury ulega znacznemu utrudnieniu.

Kolejnym istotnym czynnikiem komplikującym odbiór jest objętość tekstów. Uczniowie wskazywali, że rozbudowane, wielowątkowe utwory wymagają czasu i koncentracji, których często im brakuje przy obciążeniu innymi szkolnymi obowiązkami. Potwierdzają to również nauczyciele języka polskiego, podkreślający, że przeczytanie niektórych wielostronicowych dzieł w całości jest dla uczniów niemal nierealne ze względu na dużą liczbę przedmiotów, intensywność programu nauczania, liczne zajęcia dodatkowe, a tym samym ograniczony czas, który mogą poświęcić na lekturę. Presja czasu, nadmierna objętość obowiązkowych tekstów oraz trudność językowa tworzą więc zestaw czynników zniechęcających młodzież do sięgania po lektury i utrudniają ich pełne zrozumienie.

zmiany w czytelnictwie młodzieży na przestrzeni lat

Zdecydowana większość pedagogów zwróciła uwagę na wyraźne różnice pomiędzy młodzieżą sprzed kilkunastu lat a współczesną. Jeszcze kilkanaście lat temu uczniowie chętnie sięgali po literaturę

obyczajową, zwłaszcza o tematyce miłosnej. Obecnie popularność zyskały przede wszystkim powieści fantasy oraz literatura psychologiczna oraz – w mniejszym stopniu – kryminały. Nauczyciele odnotowali również rosnące zainteresowanie bohaterami złożonymi, niejednoznacznymi. W stosunku do poprzednich lat wzrosło także zainteresowanie książkami poruszającymi problematykę tożsamości i akceptacji (tu jako przykład podano popularną obecnie wśród młodzieży powieść *Mój kumpel jest dziewczyną*²²). Uczniowie szukają w tekstach tematyki bliskiej ich życiu, a postacie literackie filtrują przez swoje osobiste doświadczenia, dokonując psychologicznej analizy charakteru bohatera i utożsamiając się z nim emocjonalnie. W artykule *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru literatury (szanse, możliwości, zagrożenia)* Paweł Sporek zwrócił uwagę na to kryterium psychologiczne, wyodrębniając je jako kluczowe w doborze szkolnych lektur. Autor jednocześnie zaznaczył, że szczególnie ważne są teksty przedstawiające postacie prowokujące do wysiłku intelektualnego oraz zaangażowania emocjonalnego²³. Zmiany w preferencjach dotyczących typu literatury oraz potrzeba emocjonalnego przeżywania fabuły wpływają zatem na sposób postrzegania przez młodzież lektur obowiązkowych. Potwierdza to poniższa wypowiedź polonistki:

Tematy bardzo się zmieniają, dlatego że [...] młodzież jest uzależniona od kultury, od światopoglądu, w którym się wychowuje. I muszę też jeszcze powiedzieć, [...] że zmienia się bardzo odbiór lektur. Uczę w szkole ponad już dwadzieścia trzy lata i zupełnie inaczej młodzież odbierała Stanisława Wokulskiego dwadzieścia lat temu, a zupełnie inaczej interpretuje tę postać młodzież, która dzisiaj chodzi do szkoły. Wpływ na to mają i media, i tak jak powiedziałam, kultura, w której zostali wychowani, [...] bardzo dzisiaj skierowana w stronę zagadnień psychologicznych. Na przykład Wokulski jest odbierany przez nich właśnie od tej strony psychologicznej. I to widać, że oni przez swoją wrażliwość, przez swoje doświadczenia odbierają tę postać. (S 1, 1, 4)

lektury obowiązkowe interesujące dla młodzieży z perspektywy nauczycieli

Nauczyciele wyróżnili szereg pozycji z kanonu lektur, które ich zdaniem szczególnie silnie oddziałują na młodych czytelników. Analiza tych utworów angażuje uczniów emocjonalnie podczas zajęć, pobudza do dyskusji, a teksty pozostają w pamięci uczniów na dłuższy czas. Znaczenie poszczególnych tytułów jest widoczne zwłaszcza w klasach maturalnych – to wtedy uczniowie często odwołują się do lektur poznanych we wcześniejszych klasach, przywołując je zarówno podczas lekcji, jak i w pracach pisemnych. W wypowiedziach pedagogów na temat zmian w kanonie lektur obowiązkowych dominowało przekonanie, że lista lektur pozostaje zbyt obszerna, co znacząco utrudnia pogłębioną analizę tekstów. Wielu nauczycieli deklarowało, że aby omówić jedną książkę w sposób rzetelny, potrzebowaliby nawet kilkunastu godzin lekcyjnych. Krytycznie oceniano również niedostateczną reprezentację literatury współczesnej, szczególnie tej podejmującej tematy bliskie doświadczeniom młodzieży.

Poniżej przedstawiona została lista klasycznych lektur wskazywanych przez nauczycieli języka polskiego oraz pracowników bibliotek szkolnych cieszących się trwałym zainteresowaniem uczniów:

1. Albert Camus, *Dżuma*
2. Franz Kafka, *Proces*
3. George Orwell, *Rok 1984*
4. Henryk Sienkiewicz, *Potop*
5. Jan Parandowski, *Mitologia*. Cz. I *Grecja*
6. Michaił Bułhakow, *Mistrz i Małgorzata*
7. Sławomir Mrożek, *Tango*
8. Stefan Żeromski, *Przedwiośnie*
9. William Szekspir, *Makbet*
10. Witold Gombrowicz, *Ferdynand*

działania podejmowane przez pedagogów w ramach promocji czytelnictwa

Zebrane dane ukazały, że nauczyciele stosują liczne metody aktywizujące uczniów do czytania, łączące elementy dydaktyki z twórczością własną młodzieży. Organizowane są działania artystyczno-literackie dostosowane do profilu poszczególnych klas oraz indywidualnych predyspozycji uczniów. Respondenci podkreślali znaczenie takich form zachęcania młodych do czytania. Jak zaznaczano, młodzież chętnie angażuje się w działania łączące ich aktywność czytelniczą z ekspresją artystyczną i medialną wykorzystującą ich talenty i zainteresowania. Tego rodzaju inicjatywy nie tylko rozwijają kompetencje kulturowe uczniów, lecz również budują pozytywny wizerunek książki jako obiektu wspólnego doświadczenia, a nie wyłącznie szkolnego obowiązku. Poniżej zaprezentowano przykłady poszczególnych inicjatyw proczytelniczych realizowanych cyklicznie lub jednorazowo w ostatnich latach przez szkoły, w których przeprowadzono badania.

inicjatywy proczytelnicze realizowane cyklicznie lub jednorazowo

„serwis informacyjny” samorządu uczniowskiego

W ramach tej inicjatywy uczniowie w każdej klasie przygotowali i zaprezentowali recenzje wybranych przez siebie książek podczas inscenizacji „audycji informacyjnej”. Działanie to miało na celu przedstawienie uczniom rekomendacji książkowych rówieśników, poszerzając tym samym listę utworów, po które mogliby sięgnąć.

akcja „Randka z książką”

Inicjatywa odbywająca się co roku czternastego lutego. Polega na wypożyczaniu przez uczniów anonimowo zapakowanych egzemplarzy książek. Na pakunku umieszczana jest jedynie krótka informacja dotycząca tematyki danej książki, uczniowie nie znają więc ani tytułu, ani autora. Akcja cieszy się ogromnym zainteresowaniem młodzieży; element niespodzianki w tym przypadku jest dla nich szczególnie intrygujący.

inicjatywa „Cytat dnia”

Zaprasza ona uczniów do wylosowania inspirującego fragmentu utworu literackiego. Na każdej z karteczek podany jest także autor i tytuł pozycji, z której pochodzi cytat. Nauczyciele zaznaczali, że sukcesem dla nich jest już sam fakt, że młodzież, przychodząc do szkolnej biblioteki, pamięta o cytatach i często po nie sięga, nawet jeżeli ostatecznie nie wypożycza danej książki.

pokazy mody inspirowane literaturą oraz projekty nowych okładek dla starych książek

Jeden z zespołów szkół, w których przeprowadzone zostały wywiady, posiada klasy o profilu „technik przemysłu mody” oraz prowadzi zajęcia artystyczno-stylizacyjne. Wykorzystano je, dając uczniom możliwość rozwijania swoich zainteresowań artystycznych w połączeniu z działaniami promującymi czytelnictwo. Zorganizowano pokazy mody, na których uczniowie zaprezentowali stylizacje inspirowane konkretnymi utworami literackimi; młodzież projektowała również nowe okładki dla starych książek.

zeszyt „Prośba o książkę”

Przygotowano zeszyt, w którym uczniowie mogą zgłaszać propozycje nowych książek do szkolnej biblioteki, dzięki czemu to młodzież decyduje, jakie tytuły trafią na biblioteczne półki.

konkursy plastyczne dotyczące literatury

Badani wspominali o różnych konkursach plastycznych związanych z literaturą organizowanych przez biblioteki. Miały one zróżnicowaną tematykę – jako przykład podany został konkurs na ilustracje do *Hobbita*.

spotkania z autorami książek

Nauczyciele organizują spotkania autorskie z pisarzami, zwykle lokalnymi; zachęcają również uczniów do odwiedzania targów książek, gdzie młodzież często spotyka się ze znanymi twórcami ulubionych tekstów.

udział w programach wspierających czytelnictwo

Pracownicy szkół ponadpodstawowych bardzo pozytywnie wypowiadali się o udziale w programach wspierających czytelnictwo,

m.in. Ratownikach Czytelnictwa. Podkreślali również znaczenie dofinansowań szkolnych bibliotek, które stanowią istotne wsparcie w zakupie książek, którymi młodzież jest zainteresowana.

warsztaty czytelnicze

Organizowano warsztaty czytelnicze dotyczące poszczególnych pisarzy, w szczególności w latach poświęconych konkretnym autorom. Dzięki takim inicjatywom młodzież miała szansę głębszego zapoznania się z ich twórczością.

modelowanie postaw czytelniczych jako główna strategia wspierająca rozwój czytelnictwa

Niezwykle istotne spośród działań promujących czytelnictwo wydaje się modelowanie postaw czytelniczych przez nauczycieli. Uczestnicy wywiadów podkreślali, że osobisty przykład pedagoga ma kluczowe znaczenie dla kształtowania zainteresowań czytelniczych młodzieży. Jeżeli nauczyciele otwarcie mówią o własnych wyborach lekturowych, wymieniają się książkami i rekomendują pozycje spoza obowiązkowego kanonu, uczniowie chętniej sięgają po literaturę dobrowolnie. Zaangażowanie nauczyciela ma więc ogromne znaczenie, co podkreślał m.in. Marian Śnieżyński, pisząc:

Jeżeli nie będziemy mieli zaangażowanych nauczycieli, emocjonalnie traktujących swój przedmiot, trudno będzie wdrożyć uczniów do aktywnego uczestniczenia w lekcji, do twórczego i samodzielnego myślenia. Uczniowie przecież bardzo szybko wyczuwają bierną postawę nauczyciela, brak jego zaangażowania w to, czym się zajmuje, w wyniku czego kształtuje się ich podobny stosunek do przedmiotu²⁴.

Według tego badacza postawa nauczyciela, jego postępowanie oraz sposób, w jaki przedstawia swój pogląd na prowadzony przez siebie przedmiot, w znacznym stopniu warunkują zachowania uczniów i ich stosunek do nauki. Można to stwierdzenie odnieść także do promowania swoim przykładem czytelnictwa. O osobistych

doświadczeniach nauczycieli na tym polu wspomina Agnieszka Handzel, wskazując na duże znaczenie interpretacji tekstu pozwalającej uczniom powiązać lekturę z ich własnym życiem²⁵. W wypowiedziach badanych wielokrotnie pojawiała się refleksja, że młodzież docenia autentyczne zaangażowanie polonisty w swój przedmiot. Zdarza się również, że to uczniowie rekomendują książki nauczycielom, wiedząc, że ci są aktywnymi czytelnikami. Ten dwukierunkowy charakter wymiany literackiej buduje relację partnerską i pozwala uczniom postrzegać czytanie jako naturalny element życia społecznego. Nauczyciel stanowi dla uczniów autorytet i pozytywny wzorzec czytelniczy.

aktywizujące metody pracy na lekcjach języka polskiego

Badani nauczyciele akcentowali ważną rolę wprowadzania elementów aktywizujących uczniów w trakcie lekcji poświęconych lekturom obowiązkowym. W ich opinii duże znaczenie mają formy pracy pozwalające na emocjonalne i kreatywne zaangażowanie się w interpretację tekstu. Wśród proponowanych działań wymieniono tworzenie kart pracy, komiksów, ilustracji do lektur, a także odgrywanie scenek teatralnych. Jednym z podanych przykładów – w tym przypadku do *Zbrodni i Kary* Fiodora Dostojewskiego – był „sąd nad Raskolnikowem”. Umożliwił on uczniom głębsze przyjrzenie się motywacjom głównego bohatera i rozwijał ich kompetencje argumentacyjne. Nauczyciele podkreślali, że dla współczesnej młodzieży istotne jest wizualne ujęcie treści oraz (ponownie) emocjonalne zaangażowanie w analizę utworu. Problem ten w kontekście nowych technologii szczegółowo analizuje Agnieszka Handzel, pisząc o rzeczywistości „dzieci sieci” oraz o potrzebie odpowiedzi na potrzeby i oczekiwania pokolenia, którego codzienność jest silnie związana z Internetem oraz mediami²⁶. Badaczka zwraca uwagę na konieczność wykorzystania różnorodnych form przekazu, wypowiadając się pozytywnie o prezentacjach multimedialnych, które dają nauczycielom niemal nieograniczone możliwości wprowadzania nowych zadań oraz kontekstów interpretacyjnych²⁷.

Nauczyciele uczestniczący w badaniu podkreślali również potrzebę wyjaśniania uczniom różnorodnych kontekstów i odniesień w literaturze, a przede wszystkim korespondencji między przeszłością a teraźniejszością, często niedostrzeganej przez uczniów. Na tę kwestię zwraca uwagę także Paweł Sporek w artykule *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*²⁸. Zabierając głos w sprawie obecności klasyki w szkole, stwierdza, że za jej wyborem nie powinien stać argument jej reprezentatywności dla danej epoki, ale jej ponadczasowość wykazująca doskonały potencjał dla lekcyjnych dyskusji i polemik²⁹. Znaczenie wskazanych działań dydaktycznych znajduje potwierdzenie nie tylko w wypowiedziach uczestników wywiadów, lecz także w badaniach nad edukacją polonistyczną³⁰. Zgodnie z nimi oprócz przekazu treści, który jest kluczowy, w pracy nad lekturami należy uwzględnić także punkt widzenia uczniów oraz ich osobisty odbiór literatury³¹. Szczególnie istotne okazuje się odnoszenie tekstów kultury do realiów znanych młodzieży i umożliwianie im interpretowania utworów z perspektywy własnych doświadczeń.

wnioski końcowe

Zaprezentowana w niniejszym artykule analiza przeprowadzonych badań pozwoliła na sformułowanie poniższych wniosków.

preferencje czytelnicze młodzieży są ściśle związane z ich własnymi doświadczeniami życiowymi

Wybierane przez młodych czytelników gatunki literackie oraz tematyka książek są związane przede wszystkim z ich własnymi doświadczeniami życiowymi. Uczniowie często poszukują w literaturze odzwierciedlenia znanej im codzienności, traktując ją jako przestrzeń poznania siebie oraz sposobów interpretowania współczesnego świata. Zarówno wypowiedzi młodzieży, jak i obserwacje nauczycieli potwierdzają, że młodzi czytelnicy interpretują bohaterów i całe utwory literackie, opierając się na osobistych

doświadczeniach. Młodzież podkreślała w wywiadach, że często utożsamia się z bohaterami literackimi, a nauczyciele zwracali uwagę na potrzebę odnajdywania przez uczniów podczas lektury i interpretacji tekstów analogii między treścią książki a własnymi przeżyciami.

wybory czytelnicze młodych odbiorców opierają się na trzech kluczowych filarach: emocjach, problemach i bohaterze literackim

Uczniowie wybierają swoje lektury, kierując się trzema elementami: emocjami, problemami poruszonymi w dziele oraz kreacją głównego bohatera. Te trzy filary decydują o tym, czy nastolatkowie mogą utożsamiać się z sytuacjami i postaciami literackimi świata przedstawionego i czy zaangażują się w lekturę.

bohater literacki odgrywa fundamentalną rolę w odbiorze dzieła przez młodzież

Młodzi czytelnicy bardzo wyraźnie wskazywali znaczenie głównego bohatera, który jest dla nich punktem odniesienia w analizie własnego postępowania, procesów myślowych oraz przyczyn i konsekwencji podejmowanych decyzji. Bohater jest więc dla młodzieży rodzajem „lustra”, w którym szukają własnego odbicia, co tłumaczy szczególne zapotrzebowanie na postacie o złożonej osobowości, umożliwiającej ich wieloaspektową interpretację i sprzyjającą utożsamianiu się z nimi.

Istotnym czynnikiem okazał się wiek bohaterów literackich – preferowane są postacie rówieśnicze, umożliwiające łatwiejszą identyfikację i wzmacniające poczucie bliskości z tekstem.

młodzież często nie dostrzega uniwersalnego wydźwięku klasycznych dzieł literackich

W obecnym kanonie lektur znajduje się wiele klasycznych dzieł, które mogą być dla młodzieży interesujące, jednak ich archaiczny język, duża objętość oraz odległa od współczesności tematyka

stanowią istotną barierę w ich odbiorze. W konsekwencji utrudnia to uczniom ich interpretację, dostrzeganie ich uniwersalnego wydźwięku oraz powiązań z własnymi doświadczeniami życiowymi. Skutkuje to obniżeniem motywacji czytelniczej i niechęcią wobec lektur obowiązkowych.

nauczyciele zwracają uwagę na potrzebę unowocześnienia kanonu lektur obowiązkowych, która wynika z realnych trudności uczniów z ich czytaniem

Nauczyciele apelują o uwspółcześnienie listy lektur, tak by młody czytelnik mógł także zapoznać się z wartościową literaturą powstałą w XXI wieku. Podkreślają, że taka zmiana mogłaby zwiększyć zaangażowanie czytelnicze młodzieży i ułatwić jej odnajdywanie istotnych dla siebie treści.

liczba lektur ma znaczenie

Nauczyciele nie negują potrzeby omawiania klasyki, ale podkreślają, że przy dużej liczbie szkolnych i pozaszkolnych obowiązków przeczytanie przez uczniów wszystkich pozycji obowiązkowych jest bardzo trudne, a często wręcz niemożliwe. Młodzież wskazuje również na wyraźną różnicę w poziomie trudności lektur licealnych w porównaniu z tekstami omawianymi w szkole podstawowej.

rodzina i środowisko szkolne mają duży wpływ na kształtowanie postaw czytelniczych wśród nastolatków

Środowiska rodzinne i szkolne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu nawyków czytelniczych młodzieży. Współpraca pomiędzy nimi może skutecznie zachęcić uczniów do czytania, ukazując literaturę jako istotny element życia nie tylko szkolnego, lecz także rodzinnego i społecznego.

nauczyciela uznaje się za autorytet w sferze czytelnictwa

Rola nauczyciela w kreowaniu postaw czytelniczych młodzieży ma ogromne znaczenie. Uczniowie, widząc aktywnie czytającego pedagoga dzielącego się swoimi zainteresowaniami oraz odkryciami literackimi, mogą czerpać z niego inspirację. Nauczyciel może być dla uczniów autorytetem, a jego zaangażowanie w czytelnictwo wzmacniać atrakcyjność literatury w oczach młodych odbiorców.

szkolne działania proczytelnicze są bardzo potrzebne

Nauczyciele powinni odpowiadać na potrzeby czytelnicze młodzieży poprzez działania angażujące ją w czytanie, oparte na jej zainteresowaniach. Dzięki szkolnym inicjatywom promującym czytelnictwo uczniowie zyskują możliwość polecania innym osobom książek, które uważają za wartościowe, tworząc tym samym społeczność rówieśniczą skupioną wokół czytania i dyskusji o literaturze. Szkoły, które systematycznie rozwijają programy i działania wspierające czytelnictwo, dostrzegają ich realne i pozytywne efekty.

kreatywne metody pracy na lekcji języka polskiego są priorytetowe dla współczesnych młodych odbiorców

Współczesna młodzież potrzebuje aktywizujących form pracy z tekstem literackim, zwłaszcza takich, które opierają się na przekazie wizualnym. Atrakcyjne metody, takie jak odgrywanie ról, tworzenie komiksów, kolorowe karty pracy czy prezentacje multimedialne, sprzyjają większemu zaangażowaniu uczniów w lekcję i lepszemu zrozumieniu lektur. Bardzo ważne jest również poszerzanie kontekstów interpretacyjnych poprzez ukazywanie relacji między przeszłością a współczesnością i wspieranie uczniów w ich odczytywaniu.

odwołania

1. R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2017, nr 3, s. 34.
2. Z. Zasacka, *Gimnazjaliści czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*, „Biuletyn EBIB” 2011, nr 4, s. 8; https://www.ebib.pl/?page_id=331#art5 [dostęp: 20.02.2026].
3. S. Marciniak, *Zmiany i perspektywy rozwoju polskiego rynku literatury dla młodzieży*, „Toruńskie Studia Bibliologiczne” 2021, nr 2, s. 138–139.
4. Tamże, s. 150.
5. Tamże, s. 146–149.
6. M. Latoch-Zielińska, *Jednak czytają! Co, dlaczego i jak czyta współczesna młodzież*, „Filoteknos” 2020, t. X, s. 95.
7. Zob. J. Pluciennik, *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*, Kraków 2004.
8. A. Handzel, *Empatyczna edukacja literacka w szkole podstawowej*, Kraków 2023, s. 26–28.
9. Z. Zasacka, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Roczniki Biblioteki Narodowej” 2020, t. LI, s. 26.
10. M. Łozowski, *Figura antybohatera we współczesnej literaturze i kulturze najnowszej* [w:] *Kultura (nie) na niby. Problemy i wyzwania współczesnej kultury na wybranych przykładach*, red. D. Antowska, B. Krzych, Poznań 2021, s. 54–64.
11. A. Ignasiak-Smela, *Bohater tekstów dla gimnazjalisty – dawniej i dziś*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Ad Didacticam Litterarum Polonarum Et Linguae Polonae Pertinentia” 2015, nr 6.
12. Tamże, s. 227.
13. B. Jasieński, *Słowo o Jakubie Szeli*, Warszawa 1956.
14. R. Rak, *Baśń o wężowym sercu albo wtóre słowo o Jakobie Szeli*, Warszawa 2019.
15. Wspomniano w wywiadzie o balladzie o Jakubie Szeli, nie podano jednak dokładnego tytułu. Wyszukałam potencjalne teksty odpowiadające opisowi, nie mam jednak pewności, do którego utworu odnosiła się wypowiedź rozmówcy.
16. W. Szymborska, K. Filipowicz, *Najlepiej w życiu ma Twój Kot. Listy*, Kraków 2016.
17. J. Campbell, *Potęga mitu*, Kraków 2025.
18. N. Gaiman, *Amerykańscy bogowie*, Warszawa 2016.
19. Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 147.
20. Seria książek R. Riordana Apollo i Boskie Próby wydawnictwa Galeria Książki.
21. P. Sporek, *Świat wartości współczesnej młodzieży a klasyka literacka – świadectwa szkolnego odbioru lektury*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Litteraria Polonica” 2020, nr 1, s. 274.

22. W. Ancerowicz, *Mój kumpel jest dziewczyną*, Oświęcim 2023.
23. P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu – kryteria doboru literatury (szanse, możliwości, zagrożenia)* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, red. E. Jaskółowa, D. Krzyżyk i in., t. II, Katowice 2016, s. 95.
24. M. Śnieżyński, *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Kraków 1991, s. 32–33.
25. A. Handzel, *Empatyczna...*, dz. cyt., s. 103.
26. A. Handzel, *Nowe technologie na lekcjach języka polskiego*, „Postscriptum Polonistyczne” 2014, nr 2, s. 214–216.
27. Tamże.
28. P. Sporek, *Świat wartości...*, dz. cyt.
29. Tamże, s. 275.
30. Zob. *Szkola czytania. Język polski w (z)reformowanej szkole podstawowej*, red. M. Sienko, P. Sporek, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2018, t. 9, nr 259.
31. Ten temat podkreśla D. Żółtowski w artykule *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej* [w:] *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom. Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*, red. W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek, Poznań–Kalisz 2019.



recenzje

Zofia Budrewicz

On Developing Intergenerational Relationships

summary

The purpose of this text is to present the cognitive and educational value of the latest multi-authored monograph, produced for the *Edukacja Nauczycielska Polonisty* (Teacher Education in Polish Language) series and edited by Anna Janus-Sitarz and Karolina Kwak. The issues addressed by the researchers regarding the development of intergenerational bonds between young people and adults concern, among other things, literature as a force connecting generations, the intergenerational educational community, the wisdom of nature as an intergenerational lesson, and the universalism of art. An analysis of how this issue is approached shows that literature and other cultural texts can successfully serve as an important tool for connecting generations. They inspire Polish language teachers to support students in developing relational openness and acquiring the skills necessary for successful intergenerational dialogue.

keywords

Polish language education, community, intergenerational relationships, literature, and other cultural texts

streszczenie

Celem tekstu jest zaprezentowanie wartości poznawczo-edukacyjnych najnowszej monografii wieloautorskiej, powstałej dla potrzeb serii *Edukacja Nauczycielska Polonisty* i zredagowanej przez Annę Janus-Sitarz i Karolinę Kwak. Podjęte przez badaczki i badaczy zagadnienia rozwijania więzi międzypokoleniowych młodzieży z dorosłymi dotyczą m.in. literatury jako siły łączącej pokolenia,

pokoleniowej wspólnoty edukacyjnej, mądrości natury jako lekcji międzypokoleniowej i uniwersalizmu sztuki. Analiza sposobów ujęcia tej problematyki pokazuje, że literatura oraz inne teksty kultury mogą z powodzeniem pełnić funkcję ważnego narzędzia łączenia pokoleń. Inspirują polonistów do wspierania uczniów w rozwijaniu relacyjnej otwartości i nabywania kompetencji do udanego dialogu międzypokoleniowego.

słowa kluczowe

edukacja polonistyczna, wspólnotowość, relacje międzypokoleniowe, literatura i inne teksty kultury

biogram

prof. dr hab. Zofia Budrewicz – specjalistka w zakresie dydaktyki literatury, autorka książek oraz artykułów o tradycji i współczesności szkolnej polonistyki, twórczości dla dzieci i młodzieży w perspektywie edukacyjnej, wychowaniu regionalnym i edukacji ekologicznej na lekcjach języka polskiego. Dorobek badawczy to m.in. monografie: *Kształcenie literackie w szkołach zawodowych w Polsce – 1918–1939* (1994), *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje* (2003), *Lekcje polskiego krajobrazu. Międzywojenna proza podróżnicza dla młodzieży* (2013), *Przymierze ze światem. O twórczości Zofii Żurakowskiej* (2020).



O rozwijaniu relacji międzypokoleniowych

Najnowsza monografia wieloautorska, powstała dla potrzeb popularnej krakowskiej serii Edukacja Nauczycielska Polonisty¹, jest książką ważną i potrzebną, co widzimy już po lekturze wyjaśnień redaktorek tomu we *Wstępie*. Wskazując na cele publikacji, Anna Janus-Sitarz oraz Karolina Kwak podkreślają edukacyjne znaczenie poszukiwania odpowiedzi na pytania:

[co – przyp. Z. B.] obecnie łączy pokolenia? Jaki jest przedstawiany współczesny świat nastolatków i dorosłych w literaturze, sztuce, przestrzeni medialnej? Są to światy spójne czy odrębne? Podzielona przestrzeń, w której toczy się walka, ziemia niczyja czy może wylaniająca się z bezkształtnej masy nowa planeta? Jakie są nasze potrzeby, oczekiwania i troski? Jak, kiedy i dlaczego stawiamy granice? Czy negocjujemy? Czy młodzi i dorośli wyłącznie się różnią, a różnice tylko dzielą? Co możemy sobie nawzajem dać? Gdzie możemy się spotkać? Co zrobić i za pomocą jakich narzędzi, by ocalić relację, na której buduje się świat wartości?²

W problematyzowanych w ten sposób badaniach nie chodzi o akcentowanie tego, co dzieli i różni pokolenia, ale o to, jak dziś jest możliwa nauka praktykowania skutecznego porozumiewania się. W powyższym zestawie autorskich pytań badawczych szczególnie wyróżniają się trzy ostatnie. W ich świetle międzypokoleniowość daje się traktować w kategoriach tischnerowskiego „spotkania”, najgłębszego i najbardziej bogatego z doświadczeń, jakie człowiek może w swoim życiu przeżywać. Dzięki spotkaniom tworzy się przestrzeń relacji ponad różnicami międzygeneracyjnymi, które dotyczą postaw, poglądów, stylu życia, idei, aspiracji, krótko mówiąc – wartości, wzorów i wyborów.

W społecznym otoczeniu uczniów przestrzeń relacji nastolatków z dorosłymi dobrze określa formuła aksjologicznych „miejsc wspólnych”. Z pozycji edukacyjnej są one konsekwencją przyjmowanych przez nauczyciela założeń podmiotowej koncepcji kształcenia i właściwych dla nich rozwiązań metodycznych. Maria Kwiatkowska-Ratajczak oraz Aneta Gis celnie określają to dydaktycznymi „miejscami wspólnymi” i egzemplifikują znakomitymi przykładami prac poznańskich licealistów z *Archipelagu (nie tylko) dobrych myśli*³.

Nie ulega wątpliwości, że podjęte w monografii zagadnienia rozwijania więzi międzypokoleniowych młodzieży z dorosłymi są ważnym zobowiązaniem edukacji polonistycznej. Trzeba bowiem mieć na uwadze, że im szybciej postępują w świecie zmiany, tym większe wywołują różnice międzypokoleniowe. Jak mocno w ostatnich dziesięcioleciach pokolenia potrzebują siebie nawzajem, pokazuje sfera kompetencji technologicznych. Trudno więc byłoby przeceniać uwagę, jaką autorki i autorzy monografii kierują na praktykowanie dialogu międzypokoleniowego. Kompetencje relacyjne zajmują, mówiąc najogólniej, ważną pozycję w obszarze zobowiązań polonistycznych. Reprezentuje je i warunkuje efektywność porozumienia się. Na każdym poziomie kształcenia polonistycznego dokonuje się ono przez rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania, uważnego czytania oraz reakcji etycznych na „bodźce” tekstowe.

W kręgu zainteresowania badawczego autorki i autorzy stawiają przede wszystkim teksty literackie jako sprawne narzędzia antropopoznawcze, z pomocą których można realizować powyższe zadania. Miejsce przyznane w publikacji innym obszarom kultury – malarstwu, muzyce i filmowi – nie mogło być, co oczywiste, tak szerokie, jak w przypadku literatury. Redaktorkom, autorkom i autorom temu nie chodziło o to, aby reprezentacje różnic między pokoleniami były w dziełach bardzo szerokie, ale by były możliwe zróżnicowane i jak najlepiej służyły przypisywanej im roli edukacyjnej. Projekcje charakterystycznych zmian i pokoleniowych odrębności mają stwarzać czytelnikowi okazje do wzajemnego poznawania – podkreślały Janus-Sitarz i Kwak – oraz zrozumienia, a także uczenia się obopólnej akceptacji i czerpania radości z bycia razem, rozwijania „samoświadomości swojej roli w rodzinie, w pokoju nauczycielskim, w grupie rówieśniczej i społeczeństwie, a także o mądre życie w przyrodzie, przeciwstawianie się dewastacji środowiska”⁴. Trzeba więc powiedzieć, że inicjatywa krakowskich redakterek, by powyższymi zadaniami poświęcić cały obszerny tom prac, jest ze wszech miar cenna.

Na monografię składa się dziewiętnaście artykułów ujętych w pięć komplementarnych sekwencji problemowych. Są to:

1. literatura jako siła łącząca pokolenia;
2. międzypokoleniowa wspólnota edukacyjna;
3. uczucia i złudzenia, wspólne tęsknoty i rozczarowania;
4. mądrość natury – międzypokoleniowa lekcja przyrody;
5. uniwersalizm sztuki.

Pierwsze z zagadnień wiąże się z poszukiwaniem literackich odpowiedzi na pytanie o sposoby rozumienia procesów przemijania, ciągłości pokoleniowej, starzenia się, a w konsekwencji tego, jak pokolenia potrzebują siebie nawzajem. Odpowiedzi czytelnik znajdzie w interesujących rozważaniach Ewy Jaskółowej, Bernadety Niesporek-Szamburskiej, Iwony Morawskiej oraz Małgorzaty Latoch-Zielińskiej. Motyw starości we współczesnej poezji (głównie w późnych wierszach Wisławy Szymborskiej z tomu *Tutaj*) pierwsza

z autorek „obudowuje” kontekstowo esejami o starości *Baśń zimowa*⁵ Ryszarda Przybylskiego. Prowadzi młodych czytelników po ścieżkach „pamięciologicznych” przeobrażeń dziewczynki w dorosłą, a potem w bardzo już dojrzałą kobietę (refleksje nad upływem czasu dopełnia, niewątpliwie, dramaturgia esejów, a także poezja Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej). Ta pożyteczna lekcja czytania z młodzieżą poezji współczesnej koresponduje z tematyką przemijania i śmierci, która zajmuje Niesporek-Szamburską. Badaczka kieruje ją do czytelników młodszych i najmłodszych oraz porównawczo dopełnia interesującymi przykładami literatury dla dorosłych. Zabieg ten wraz z obserwacją struktury i językowego ukształtowania problematyki utworów autorka tłumaczy wartością „bezwzględnej szczerości” w przedstawianiu obrazów śmierci oraz żałoby (w tym – emocjonalnego przeżywania straty i godzenia się z nią oraz próbami zasadnego ich „uzwyczaśnienia”).

Przeglądu najnowszej literatury dla młodego czytelnika powstałej po 2004 roku, w której głównym motywem są rodzinne relacje międzypokoleniowe, dokonuje Morawska. Tekst dobrze przedstawia problematykę wybranych książek związaną z funkcją więziotwórczą. Badaczka egzemplifikuje możliwości kształtowania oraz rozwijania umiejętności relacyjnych u dziecka i nastolatka. Wyodrębnia kilkanaście zagadnień oraz podpowiada ich ujęcia w dwudziestu utworach literackich. Tym samym artykuł Morawskiej pełni ważną funkcję informacyjną dla szerokiego kręgu odbiorców: pedagogów, nauczycieli, zwłaszcza polonistów, ale też rodziców i innych członków rodziny. Zasadna jest również argumentacja Latoch-Zielińskiej, aby w szkolnej edukacji polonistycznej znalazła miejsce *Amy Foster* Josepha Conrada ze względu na uniwersalizm opowieści o migracji i „obcym” (kwestie aktualizacji trudnych problemów społeczno-kulturowych: emigracji „za chlebem”, obcości, różnic kulturowych i ich akceptacji).

Drugi obszar problemowy zdominowała tematyka międzypokoleniowej wspólnoty edukacyjnej w tekstach Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak i Anety Gis, Krzysztofa Biedrzyckiego, Danuty Łazarskiej,

Marii Szoski i Agnieszki Handzel. Poznańskie badaczki skupiają uwagę na „różnych drogach budowania szkoły światocentrycznej”. Poprzez efekty konkretnych rozwiązań praktycznych bardzo interesująco dowodzą wartości edukacji literackiej nastawionej na umiejętne wzmacnianie zainteresowań, pasji i życiowych potrzeb młodych ludzi, ich rozwojową transgresję, samodzielność myślenia, świadomą ekspresję językową nastolatków, a także na rozwój ich kreatywności i wyobraźni. Zbieżne z tą tematyką są oceny jakości wspólnotowych relacji pokoleniowych omówione przez Biedrzyckiego (w tym umiejętności, emocje, planowanie przyszłości, poglądy oraz postawy zawarte w materiałach z Międzynarodowych Badań Kompetencji Obywatelskich z 2022 roku). Poszukując użytecznych narzędzi rozwijania uczniowskich więzi międzypokoleniowych, Łazarska skupia się z kolei na edukacyjnych wartościach tak swoich świadectw autobiograficznych, jak korespondencja pisarzy. Następna autorka, Szoska, rozważa doświadczenia biograficzne z punktu widzenia tak charakterystycznej przestrzeni szkolnej, jak pokój nauczycielski. Wnioski z analizy materiału empirycznego w kontekście nauki relacyjności i szeroko rozumianej kultury edukacyjnej użytkowników tej przestrzeni są mało optymistyczne i dalekie od korczakowskiego wzorca nauczyciela – współpartnerskiego wychowawcy – czy od idei tischnerowskiego „spotkania”. Lektura artykułu Handzel *Usłyszeć nasze historie – literatura wsparciem w pracy nad relacjami* wnosi do problematyki relacji jako fundamentu edukacji bardzo ważne dopełnienia. Autorka rzeczowo omawia jej podstawy teoretyczne (neurobiologiczne oraz psychologiczne) i wyprowadza wnioski o roli edukacji w tworzeniu sieci różnorodnych związków międzyludzkich i ich odpowiedzialności za całościowy rozwój człowieka. W tym świetle badaczka omawia interesujące egzemplifikacje literackie międzypokoleniowości. Pokazuje projekcje wspólnej lektury utworów narracyjnych jako fundament relacji opartych na wspólnocie doświadczeń.

W kolejnej sekwencji monografii uwagę autorek i autorów zajmują literackie ilustracje różnorodnych przeżyć i emocji jako swojego

rodzaju wspólnot (miłości, przyjaźni, tęsknoty, rozczarowań), które okazują się ciekawe (re)interpretacyjnie, a tym samym inspirujące metodycznie. Taki jest tekst Grażyny Tomaszewskiej *Miłość i wizje kobiecego Raju. O heroinie romansów w kontekście nie tylko Izabeli Łęckiej*. Trop reinterpretacyjny *Lalki* kierowany na postać Izabeli na pewno przyda się szkolnej polonistce do pogłębiania dociekań nad wartością powieści, a tym samym rezygnacji z odczytań schematycznych. Rekonstrukcja narracyjnego wizerunku Łęckiej jako „towaru na rynku matrymonialnym” i konfrontacja go z jednej strony z aspiracjami ówczesnych kobiet (ważny głos listów Elizy z Branickich Krasieńskiej)⁶, z drugiej – z interpretacjami postawy bohaterki we współczesnych badaniach nad utworem Prusa, może „otworzyć” uczniów na krytycyzm wobec XIX-wiecznego (także i późniejszego) scenariusza ról kobiecych i męskich. Nie chodzi tu tylko o odejście od rutyny szkolnych eksplikacji i wartościowań bohaterki powieściowej jako np. „salonowej lalki”, ale o dostrzeżenie w tym scenariuszu fatalizmu uwięzienia kobiety w przypisanej jej kulturowo roli. Rozważania te Tomaszewska zasadnie dopełnia głosem Elizy z Branickich Krasieńskiej, że „kobietę trzeba dopiero stworzyć na tym świecie, gdyż nigdzie nie istnieje kobieta prawdziwa i kompletna”. Co ważne, badaczka równocześnie proponuje, aby perspektywę kulturowej roli kobiet w XIX wieku konfrontować ze współczesnością. Okaże się wówczas, że tradycje wciąż mają się dobrze. Badania, podkreśla Tomaszewska, wskazują na mocne dziś spolaryzowanie aksjologii: ubóstwienia i pogardy, anioła i dziwki itp.

Międzypokoleniowe spotkania z literaturą najnowszą Marty Rusek także są adresowane do nauczycieli szkół ponadpodstawowych. W wyborze lektur widać troskę o możliwie wszechstronny i znaczący w nich obraz teraźniejszości; taki, który zawiera wpisane weń „podskórnie” przeszłość i jednocześnie wizję przyszłości. Takie dwukierunkowe, można powiedzieć, doświadczanie współczesności aktywizuje nie tylko lęki i obawy młodych czytelników, ale również ich potrzeby. Autorka ma bowiem świadomość znaczenia „kultury rozszerzonej teraźniejszości” (określenie stosowane przez Ryszarda

Nycza). Rusek przywołuje kilka ambitnych propozycji proponowanych przez studentów na zajęciach z dydaktyki polonistycznej (np. powieści Mikołaja Łozińskiego *Stramer* z 2019 roku i *Stramerowie* z 2023 roku, Johna Strelecky'ego *Kawiarnia na końcu świata. Opowieść o sensie życia* oraz Kazuo Ishigury *Klara i Słońce*). W propozycji wykorzystania tych tekstów autorka zasadnie dostrzega ich istotność dla wspólnej lektury terażniejszości, kluczowej w kształtowaniu relacji międzypokoleniowych. Artykuł Karoliny Wawer pokazuje żywe zainteresowanie uczniów tekstem literackim, odpowiadające potrzebom i doświadczeniom życiowym młodych odbiorców. Pokazanie przebiegu analizy *Kasieńki*, wierszowanej powieści Sarah Crossan, dowodzi, że ten tekst wymagania takie spełnia. Autorka artykułu wykorzystuje utwór do wielorakich, mądrych ćwiczeń doskonalenia rozmów i dyskusji czy rozwijania umiejętności twórczego pisania.

Rozważania Patrycji Huget o możliwościach rozwoju i znaczeniu przyjaźni jako relacji interpersonalnych w okresach późnego dzieciństwa, adolescencji i dorosłości stają się dopełnieniem psychologicznych aspektów integracji międzypokoleniowej. Autorka prowadzi je w perspektywie zaspokajania potrzeby bliskości i wsparcia emocjonalnego poza środowiskiem rodzinnym. Relacje te opierają się na dobrowolnej wzajemności dawania i brania, związkach opartych na zaufaniu, wpływając na funkcjonowanie jednostki w środowisku społecznym. Przyjaźnie, podkreśla autorka, umożliwiają rozwijanie różnorodnych kompetencji społecznych, są źródłem wsparcia społecznego oraz mają wpływ na jakość życia w okresie późnej dorosłości.

Przedostania sekwencja tematyczna monografii traktuje o międzypokoleniowych lekcjach przyrody. Jest cenna edukacyjnie, gdyż pokazuje polonistom ciekawe pomysły na wykorzystanie tekstów literackich przydatnych do nauki nowego spojrzenia na relacje człowieka ze światem przyrody. Nie ma wątpliwości co do potrzeby podejmowania działań opartych na etyce nieantropocentrycznej, chociaż nie jest to koncepcja w pełni „gotowa”. Zakłada się, że człowiek nie może już stanowić miary wszechrzeczy. Znakomity

tekst Magdaleny Ochwat *Matki Drzew i Trzy Siostry. Czego uczą dzieci i dorosłych symbiotyczne opowieści?* ma dużą wartość poznawczo-edukacyjną. Autorka szukając nowych koncepcji opowiadania o świecie natury, skupia uwagę na idei symbiocenu (wg Glenna Albrechta). Literatura i opowieści są najlepszym narzędziem, podkreśla autorka, praktykowania wizji realnego planetarianizmu (lepszego jutra dla całej biosfery, a nie tylko dla ludzkości). Główny tok myślowy tego obszernego studium wiąże się ze sproblematyzowaną egzemplifikacją symbiocenu jako realistycznej eutopii międzypokoleniowej. Ochwat pokazuje, w jaki sposób wiedza przyrodnicza tworzy nowe narracje i jak te nowe opowieści wnikają do nauk humanistycznych, do literatury dla dorosłych oraz niedorosłych czytelników, tworząc „symbiohumanistykę” i „symbiotyczne opowieści” (symbio-kulture). Imponujące zakresowo ilustracje najnowszymi tekstami literackimi sprawiają, że artykuł czyta się z wielkim zainteresowaniem, podobnie jak tekst Małgorzaty Wójcik-Dudek *Biosensy na lekcjach języka polskiego. Międzypokoleniowa instrukcja chodzenia po drzewach*. Wyrasta on z założeń relacyjności humanistyki ekologicznej, współlistnienia i szacunku dla życia w biocentryzmie oraz biosensu rozumianego jako wzorcowa relacja człowieka z jego przyrodniczym (nie-ludzkim) otoczeniem. Autorka celnie wybrała nowatorskie teksty literackie oraz dzieła malarskie i poddała je interpretacjom. Artykuł na pewno okaże się lekturą inspirującą nie tylko dla polonistów, ale i innych pedagogów odpowiedzialnych za wychowanie ekoetyczne dzieci i młodzieży. Rozdział o międzypokoleniowych lekcjach przyrody zamykają rozważania Doroty Michulki o pierwszej części „trylogii beskidzkiej” Marii Strzeleckiej, *Beskid bez kitu*. Autorka z dociekliwością prezentuje trudną przeszłość historyczną tego wieloetnicznego regionu i jego społeczno-kulturową współczesność, składające się na złożony proces kształtowania się lemkowski tożsamości.

W ostatniej części monografii tytułowemu *Uniwersalizmowi sztuki* przyglądają się Witold Bobiński, Karolina Kwak i Anna Włodarczyk. Pierwszy z autorów interesująco rozważa korzyści z wykorzystania

na lekcjach języka polskiego filmowych i muzycznych dzieł popkultury. Prezentując prawdziwe „perły i perełki” tych gałęzi sztuki, autor pomaga budować autentyzm spotkań międzypokoleniowych, wzmacniając szansę na udany międzygeneracyjny dialog. Profesjonalne prezentacje wartości najnowszej światowej oferty filmowej (w tym cykli filmowych i wideoklipów) poloniści z pewnością uznają za pomocne w międzypokoleniowej integracji.

Interesującą propozycję interpretacji z uczniami malarstwa poprzez analizę „myśli, uczuć i relacji” postaci z obrazów zaproponowała Kwak. Artykuł wyróżnia się dużym potencjałem edukacyjno-poznawczym. Autorka proponuje rozwijanie umiejętności dostrzegania i odczytywania ekspresji w świetnie dobranych dziełach malarskich, nie zapominając jednocześnie o doświadczeniach estetycznych. Obok cennej powieści *Oczy Mony* Thomasa Schlessera z 2024 roku, podpowiadającej, jak prawdziwie te doświadczenia wywoływać. Kwak pomysłowo wykorzystuje pracę *Historie Mona Lizy* Piotra Barsony’ego, również adresowaną do czytelnika niedorosłego. Ciekawy wybór najnowszych publikacji – międzypokoleniowych rozmów dorosłych z młodymi odbiorcami o malarstwie – wzbogaca metodykę lektury obrazów o wartościowe egzemplifikacje nauki uważności patrzenia jako podstawowej drogi do rozumienia uniwersalności emocji. Propozycje Kwak są niewątpliwie cenną i mądrą „lekcją piękna i życia”. Inna z autorek, Anna Włodarczyk, te same cele odnosi do „uczniów szkoły średniej i realizuje je poprzez lekturę obrazu Pietera Bruegla *Pejzaż z upadkiem Ikara*, zwykle wykorzystywanego jako kontekst interpretacyjny do utworów z motywem ikaryjskim. Potrzebę uważnego czytania obrazu autorka interesująco łączy z nauką pogłębionej analizy i interpretacji detali.

Monografia o międzypokoleniowych postawach relacyjnych jako zobowiązaniu szkolnej polonistyki przekonuje, że literatura oraz inne teksty kultury mogą dziś z powodzeniem pełnić rolę ważnego narzędzia łączenia pokoleń. Narzędzia te pełnią tym ważniejszą edukacyjnie rolę, że od dwóch pokoleń relacje międzypokoleniowe nie są już kształtowane w rodzinie, lecz głównie poza nią, jak

twierdzą socjologowie badający koncepcje generacyjności. Trudno więc przecenić znaczenie badań skupionych na motywowaniu do pokonywania barier społeczno-kulturowych i wspieraniu uczniów w rozwijaniu relacyjnej otwartości, a w efekcie nabywaniu kompetencji do udanego dialogu międzypokoleniowego.

odwołania

1. *Międzypokoleniowe miejsca wspólne w literaturze oraz tekstach kultury – perspektywa edukacyjna*, red. A. Janus-Sitarz, K. Kwak, Kraków 2025, s. 352 (Edukacja Nauczycielska Polonisty).
2. Tamże, s. 9.
3. *Archipelag (nie tylko) dobrych myśli*, red. M. Ratajczak, Poznań 2020.
4. *Międzypokoleniowe miejsca wspólne...*, dz. cyt., s. 10.
5. R. Przybylski, *Baśń zimowa. Esej o starości*, Warszawa 2008.
6. *Świadek epoki. Listy Elżby z Branickich Krasieńskiej z lat 1835–1876*, red. Z. Sudolski, tłum. U. Sudolska, t. 1–4, Warszawa 1995–1996.



varia

Zofia Czerwińska Magdalena Szarańska

“It’s Possible I Would Have Given up at that Moment, but that Was Exactly when I Found a Sock on the Sidewalk” — Justyna Bednarek, Writer and Author of Children’s Books, in Conversation with Zofia Czerwińska and Magdalena Szarańska

summary

The interview with Justyna Bednarek presents the author’s path to becoming a writer of children’s books, highlighting the importance of early reading experiences, family influence, and the long process of maturing into the decision to publish. The writer discusses her sources of inspiration, her creative process, and the role of everyday observations and personal experiences in shaping plots and characters. The conversation also addresses her relationship with young readers, the significance of author meetings, and ways of testing texts. An important element of the interview consists of reflections on the courage to pursue one’s dreams, coping with criticism, and the importance of reading in the development of future creators. Altogether, it offers an inspiring portrayal of a writer’s work and guidance for those beginning their journey with writing.

keywords

Justyna Bednarek, children’s literature, creative process, literary inspirations, reading, writing, creative development, interview, children’s books, literary criticism

streszczenie

Wywiad z Justyną Bednarek ukazuje drogę autorki do kariery pisarki książek dla dzieci, podkreślając znaczenie jej wczesnych doświadczeń czytelniczych, wpływu rodziny oraz długotrwałego dojrzewania do decyzji o publikacji. Pisarka opowiada o swoich źródłach inspiracji, procesie twórczym oraz roli codziennych obserwacji i osobistych przeżyć w budowaniu fabuł i bohaterów. W rozmowie poruszono także kwestie relacji z młodymi czytelnikami, znaczenia spotkań autorskich oraz sposobów testowania tekstów. Istotnym elementem wywiadu są refleksje dotyczące odwagi w realizowaniu marzeń, radzenia sobie z krytyką oraz znaczenia czytania w rozwoju twórczym przyszłych autorów. Całość stanowi inspirujący obraz pracy pisarza oraz wskazówkę dla osób rozpoczynających swoją przygodę z pisaniem.

słowa kluczowe

Justyna Bednarek, literatura dziecięca, proces twórczy, inspiracje literackie, czytelnictwo, pisanie, rozwój twórczy, wywiad, książki dla dzieci, krytyka literacka

biogramy

Zofia Czerwińska – studentka III roku filologii polskiej o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Interesuje się literaturą polską XX i XXI wieku, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości drugiej połowy dwudziestego stulecia oraz jej późniejszych reinterpretacji i obecności we współczesnym dyskursie literackim.

Magdalena Szarańska – studentka III roku filologii polskiej o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół literatury II wojny światowej, a szerzej – problematyki pamięci, doświadczeń „granicznych” i sposobów ich przedstawiania w literaturze. Interesuje się również literaturą współczesną oraz zagadnieniami związanymi z edukacją polonistyczną i popularyzacją czytelnictwa.

Justyna Bednarek – z wykształcenia romanistka, pisarka dla dzieci, autorka ponad osiemdziesięciu książek, w tym *Niesamowitych przygód dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*, które weszły do kanonu lektur szkolnych, a także *Pięciu sprytnych kun*, *Babcochy* czy też serii o Kurach. Za swoje książki otrzymała wiele nagród literackich (m.in. Nagroda Literacka m.st. Warszawy, Nagroda Empiku Przecinek i Kropka, Nagroda im. Kornela Makuszyńskiego i trzykrotnie Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY). Zanim spełniła swoje marzenie o pisaniu bajek, przez wiele lat pracowała jako dziennikarka, najdłużej w miesięczniku „Kuchnia”. Mieszka w Warszawie, ma troje dzieci, dwa psy i dwa koty. Jej dzieci mają dodatkowo dwie szynszyle (Oberżynę i Panią Pumpernikiel), oraz trzy psy i kota.



„możliwe, że
poddawałabym
się w tamtym
momencie,

ale właśnie wtedy znalazłam
na chodniku skarpetkę” –
z Justyną Bednarek, pisarką,
autorką książek dla dzieci
rozmawiają Zofia Czerwińska
i Magdalena Szarańska

Magdalena Szarańska: Jak to się stało, że została Pani pisarką książek dla dzieci? Czy było to marzenie od najmłodszych lat, czy może odkryła Pani tę pasję już w dorosłym życiu?

Justyna Bednarek: Marzyłam o tym właściwie od późnego dzieciństwa. Pierwszą bajeczkę dla dzieci napisałam, gdy miałam 15 lat i już wtedy wiedziałam, że to jest to, co chcę robić w przyszłości. Mój tata potrafił opowiadać piękne bajki, a gdy wracał do domu, przynosił nam różne książki dla dzieci. Teraz mówi się, że trzeba czytać dzieciom dziesięć minut dziennie, ponieważ sprzyja to ich rozwojowi, ale u nas w domu czytało się dużo więcej. Tata codziennie czytał nam lub opowiadał wybrane przez nas historie. Uważam, że to właśnie zwyczaje praktykowane w moim domu rodzinnym miały duży wpływ na to, jaką ścieżkę kariery wybrałam.

Nie brakowało mi również talentu, pisanie zawsze dobrze mi szło, ale miałam w sobie bardzo dużo lęków i niepokoju. Między pierwszą napisaną przeze mnie bajką a tą, którą opublikowałam [*Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)* – przyp. Z. C. i M. S.] minęło trzydzieści lat, więc to nie była łatwa decyzja. Bałam się, że zostanę odrzucona albo że moje książki nie spodobać się czytelnikom. Dopiero nieprzyjemne wydarzenia w mojej ówczesnej pracy sprawiły, że zaczęłam ponownie myśleć o tym marzeniu. To nie było tak, że natychmiast wszystko rzuciłam i zaczęłam pisać bajki. Zatrudniłam się w miejscu, które dawało mi więcej swobody i wolnego czasu. Przez wszystkie te lata marzyłam o pisaniu, ale tworzyłam jedynie do szuflady, gromadząc całkiem pokaźne archiwum bajek i pomysłów. Pewnego dnia zaczęłam szukać wśród zgromadzonych przez lata zbiorów tej jednej, wyjątkowej idei, którą zamierzałam zrealizować. Niestety, nic mi się nie podobało. Możliwe, że poddałabym się w tamtym momencie, ale właśnie wtedy znalazłam na chodniku skarpetkę. Skarpetkę, która wyglądała identycznie jak ta, która zniknęła mi poprzedniego dnia w praniu. Zdziwiło mnie to, ponieważ byłam wtedy daleko od domu. Pomyślałam sobie: „O, cwaniaro, skąd się tu wziąłś? Może uciekłeś przez jakąś dziurę pod pralką?”. Wtedy

poczułam, że to właśnie TEN pomysł. Wróciłam do domu, opracowałam plan i przez dziesięć dni pisałam codziennie po jednej historyjce. Potem bardzo szybko wysłałam te teksty do wydawnictwa, które, o dziwo, zgodziło się na publikację, chociaż wydawanie książek debutantów to nie jest taka oczywista sprawa.

Właśnie w tym miesiącu [marzec 2025 – przyp. Z. C. i M. S.] mija dziesięć lat od tego wydarzenia. Zanim opublikowałam *Skarpetki*, miałam już na koncie trzy wierszowane bajeczki o skrzacie Lenku. Jednak nie traktuję ich jako debiutu, z dwóch powodów. Po pierwsze – były one tak krótkie, że przypominały bardziej broszurki. Po drugie – wydawnictwo zabrało mi do nich wszystkie prawa majątkowe, co zniechęciło mnie na długi czas do wydawania książek, ponieważ uważam to za bardzo złą praktykę w stosunku do młodych twórców. Teraz starannie wybieram miejsca, w których publikuję.

Zofia Czerwińska: W Pani domu rodzinnym czytało się bardzo dużo książek dla dzieci. Czy ma Pani jakieś ulubione tytuły? Takie, które szczególnie zapadły Pani w pamięć lub wywarły wpływ na dalszą twórczość?

J.B.: Pierwsze książki, które przychodzą mi na myśl, to *Klechdy sezamowe* i *Klechdy domowe* oraz moje ukochane *Przygody Sindbada Żeglarza* Bolesława Leśmiana. Uwielbiałam rozmaite baśnie. Mieliśmy wiele tomów z historiami z różnych stron świata – najbardziej utkwiły mi w pamięci baśnie włoskie, które zebrał i zredagował niezrównany włoski pisarz Italo Calvino. Zawsze, gdy mam problem z rozpoczęciem pisania kolejnej książki, sięgam po tego typu zbiory. Moim zdaniem to najlepszy sposób na odzyskanie weny twórczej. Pisarką, która również miała na mnie duży wpływ, była Astrid Lindgren i jej wspaniałe książki: *Dzieci z Bullerbyn*, *Karlsson z Dachy* oraz *Pippi Pończoszanka*. Nie mogę także nie wspomnieć o *Muminkach*. Pamiętam taką niepozorną książeczkę Bułata Okudźawy – *Kieszonkowe przygody*; uwielbiałam tę porcję absurdu, która była w niej zawarta. Co ciekawe, nie miałam nigdy problemu z czytaniem poezji, mimo że niektórzy dzieci uważają ją za niezrozumiałą. Przy tym wszystkim muszę dodać jeszcze jedną rzecz – nie tylko miałam

tatę, który był intensywnym czytelnikiem, ale również nianię, która miała głowę pełną historii i potrafiła recytować z pamięci *Ballady i romanse* Adama Mickiewicza. Dzięki niej od dziecka obcowала z literaturą naprawdę wysokiej próby. To właśnie ta opiekunka była pierwowzorem dla postaci Babcochy.

M.S.: A jak wygląda u Pani proces pisania? Posiada Pani jakieś specyficzne rytuały, a może jest to zależne od konkretnego dnia?

J.B.: Nie mam rytuałów. Moje życie jest bardzo chaotyczne, mam tak wiele obowiązków i zainteresowań, że każdy dzień wygląda zupełnie inaczej. Chciałabym móc powiedzieć, że piszę codziennie, na przykład od siódmej do trzynastej, niestety w moim przypadku nie jest to możliwe. Nie mam żadnych szczególnych potrzeb. Są ludzie, którzy nie zaczynają pisanie bez swojej ulubionej herbatki lub krzeselka, ale ja tak nie mam. Oczywiście najlepiej się koncentruję przy własnym biurku, ale mogę pisać w każdym miejscu.

Z.C.: Chciałyśmy zatem rozwinąć wątek inspiracji twórczych. Poznaliśmy już historię stojącą za powstaniem książki *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*...

J.B.: Tu Paniom na chwilę przerwę, bo muszę się przyznać do pewnego błędu. W środku jest pięć prawych i pięć lewych skarpetek. Autorom również zdarzają się pomyłki, poszło to w świat, zostało przetłumaczone na szesnaście języków. I kto jako pierwszy się zorientował? Dzieci, którym pani kazała na lekcji wymienić wszystkie prawe i lewe! Zaczęły napływać do mnie listy i maile – głównie od rodziców – zwracające uwagę, że w tytule jest błąd. Powinno być „pięć i pięć”, skoro o tylu jest mowa w środku. W takich sytuacjach przyznaję się do pomyłki... Niektórzy rodzice dopytywali, co zamierzam z tym zrobić, a ja jedynie odpowiadałam, że nic...

Z.C.: Wiemy już także, jaka realna postać była pierwowzorem Babcochy, ale czy wszystkie postacie z Pani książek były inspirowane konkretnymi osobami lub wydarzeniami?

J.B.: Lubię pracować w ten sposób, by moje postacie posiadały charakter wzorowany na prawdziwej osobie. Wtedy bohater jest

bardziej przewidywalny, łatwiej się go konstruuje, wiem, co w danej sytuacji mógłby powiedzieć. Jednak nie zawsze wzoruję się na kimś, kogo poznałam; czasem są to wytwory czystej fantazji. Natomiast w każdej historii, nawet najkrótszej, zawsze zawieram ułamek rzeczywistości. Ostatnio na spotkaniach autorskich opowiadałam o „ziarenkach prawdy”, czyli o tym, jakimi wydarzeniami z mojego życia były inspirowane fabuły moich książek. Dobrym przykładem jest *Zjawa na zamku w Łajsku Dolnym*, moja nowa książka. Umieściłam akcję w Łajskach, miejscowości pod Warszawą, gdzie znajduje się niesamowita szkoła z cudownym dyrektorem. Chciałam sprawić przyjemność mojej serdecznej przyjaciółce, która jest tam nauczycielką muzyki i z tego powodu wykorzystałam podobną nazwę.

Kolejnym przykładem są wspomniane *Niesamowite przygody dziecięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*. Skarpetka, która stała się gwiazdą, jest inspirowana życiem celebrytów, o których pisałam, pracując w gazecie. Ta postać miała być ironicznym przedstawieniem zjawiska, jakim są takie „gwiazdy”. W tej samej książce znalazło się opowiadanie o skarpetce, która została mamą myszek. Pomysł na tę historię przyszedł mi do głowy, ponieważ gdy byłam małą, znalazłam gniazdo z małymi myszkami. Był to tak rozkoszny widok, że czterdzieści lat później nadal miałam go w głowie.

Trzeci tom serii o skarpetkach również zawiera sporo aluzji do rzeczywistości. Książka ta jest dedykowana mojemu tacie, który odszedł, zanim zdążyłam ją napisać. Wielokrotnie przywołuję obrazy, które zachowałam we wspomnieniach, czyli chwil, które spędziliśmy razem na wspólnym czytaniu. Znajduje się tam wiele nawiązań do elementów zaczerpniętych z mitologii, co jest hołdem dla jego pasji.

Interesującym przypadkiem jest także *Babcocha*. Początkowo chciałam, aby każde krótkie opowiadanie zawierało aluzję do innego dzieła literackiego. Choć nie udało mi się w pełni zrealizować tego zamysłu, w niektórych tekstach można odnaleźć subtelne odniesienia.

Z.C.: W *Babcosze* znajduje się historia nawiązująca do ekologii. Napisała Pani też całą książkę, która jest jej poświęcona. Czy może nam Pani o tym więcej opowiedzieć?

J.B.: Tak, to mój ulubiony fragment, uważam, że jest najśmieszniejszy z całej książki. Gdy jeżdżę na spotkania autorskie, często go czytam. Pytam: „No a gdybyście u siebie, w swojej miejscowości, mieli Babcochę, to o co byście ją poprosili?”.

Natomiast wspomniana książka o ekologii, którą napisałam, była zamówiona przez Fundację ING Dzieciom i zasponsorowana przez bank ING, dlatego jest tak pięknie wydana. Pierwsza edycja ma twardą okładkę z zakładką w formie materiałowej wstążeczki. Papier był ekologiczny, a do produkcji została zatrudniona mała rodzinna firma. Tylko dzięki sponsorowi było możliwe wydanie książki w taki właśnie sposób. Ta książka jest rozdawana w szkołach. Napisałyśmy do niej scenariusze lekcji, które można realizować, opierając się na różnych rozdziałach. Była to miła współpraca i uważam, że książka wyszła bardzo dobrze.

M.S.: Teraz chciałybyśmy przejść do właściwych odbiorców Pani książek, czyli dzieci. Mówiła Pani wcześniej o spotkaniach autorskich – czy utkwiło Pani w pamięci jakieś wyjątkowe wydarzenie, w którym brali udział młodzi czytelnicy?

J.B.: To pytanie czasem jest mi zadawane, lecz ja niestety nie potrafię sobie przypomnieć takiej sytuacji. Uważam, że wszystkie te spotkania są bardzo przyjemne i interesujące, ale najlepiej zapadają mi w pamięć dzieci, które w jakiś sposób odstają od grupy. Ja sama, gdy byłam mała, nosiłam buty ortopedyczne, które wykluczały mnie z wielu zabaw, dlatego szczególnie zwracam uwagę na takie właśnie dzieci i to je najbardziej pamiętam ze spotkań. Pamiętam również zabawne sytuacje, na przykład chłopca, który w trakcie rozmowy zapytał, czy wiedziałam o tym, że ceny luksusowych jachtów spadły. To pytanie było tak absurdatne, że mnie zarówno zaskoczyło, jak i rozbawiło.

Z.C.: Mamy dla Pani niespodziankę – my również przygotowaliśmy pytania, które chciałyby zadać Pani same dzieci. Jednym

z nich było: „Gdyby mogła Pani się przenieść do świata dowolnej książki, która by to była?”.

J.B.: Chciałabym być dzieckiem z Bullerbyn, żyć w swobodzie, w bliskości z przyrodą i mieć zawsze pod ręką grupę oddanych przyjaciół. Kolejną książką, w której mogłabym się znaleźć, jest *Kapitan Fracasse*. Jako dziecko uwielbiałam tę historię, ponieważ była tam przygoda, intryga oraz zawiła historia miłosna. Chciałam być bohaterką, a może nawet bohaterem płci męskiej tej książki. Uwielbiałam historie spod znaku „płaszcz i szpady”.

M.S.: Dzieci pytały także, czy wymyśliła Pani kiedyś swoją historię we śnie.

J.B.: Nie zdarzyło mi się wymyślić całej, ale udało się to mojemu świętej pamięci mężowi. Pracował on w dziale naukowym Szkoły Głównej Służby Pożarniczej i przyśniła mu się kiedyś historia o skarpetce, która ratuje chomika z pożaru. Podczas akcji skarpetka rozpruwa się i – jak po nici Ariadny – strażak dociera do zwierzaka. To było niesamowite, przyśniła mu się cała fabuła! Teraz ta historia umieszczona jest w drugim tomie *Skarpetek*.

Z.C.: To rzeczywiście świetny pomysł na opowiadanie. Czy przed wydaniem książki odbywa Pani jakieś konsultacje z dziećmi albo sprawdza ich reakcje?

J.B.: Tak, zwykle sprawdzam reakcje moich własnych dzieci. Dopóki żył mój mąż, to on był głównym recenzentem tego, co napisałam. Zdarzyło mu się nawet stworzyć opis techniczny do książki *Pan Kardan i przygoda z vetustasem*, w której zresztą zamieściłam dla niego dedykację.

Teraz, gdy już niestety go z nami nie ma, daję książki do czytania moim dzieciom. Mój najstarszy syn jest bardzo podobny do męża, jeśli chodzi o szczegółowość, i daje mi wiele cennych uwag. Moja najmłodsza córka Baśka jest za to bardzo empatyczna i emocjonalna, co również bardzo pomaga w pisaniu. Natomiast mój średni syn Antoni w ogóle nie interesuje się czytaniem, więc jeśli uda mi się go namówić do lektury mojej nowej książki, oznacza to, że jest ona wciągająca.

M.S.: Na zakończenie chciałybyśmy spytać, czy ma Pani jakąś konkretną radę, której można udzielić osobie, która dopiero chce zacząć pisać?

J.B.: Po pierwsze, żeby dobrze pisać, trzeba dużo czytać – to jest chyba podstawowa rada. Po drugie, nie można się bać, trzeba dużo próbować. Na podstawie mojego doświadczenia mogę powiedzieć, żeby nie przejmować się ewentualną krytyką. Nie mam tu na myśli konstruktywnej krytyki popartej argumentami, tylko wypowiedzi, które jedynie atakują autora. Opowiem związaną z tym pewną anegdotę. Kiedy byłam studentką, marzyłam o tym, by zostać poetką, więc napisałam szereg wierszy dla dzieci. Wydawało mi się, że są interesujące, wszyscy moi bliscy je chwalili, więc postanowiłam zanieść je do pewnego czasopisma. Chodziłam wtedy na studia doktoranckie, gdzie miałam kolegę, który był redaktorem naczelnym tej gazety. Byłam absolutnie przekonana, że będą im się podo-
bać. Natomiast gdy przysłałam po odpowiedź od redakcji, przyjął mnie w progu, oddał mi wydruki moich wierszy i powiedział, że nie przekraczają one progu drukowalności. Dwa lata temu, w trakcie warszawskich Targów Książki miałam wystąpienie. Nie słuchało go zbyt wiele osób, więc z łatwością dostrzegłam właśnie tego kolegę, który również jest pisarzem książek dla dzieci. Po zakończonym spotkaniu podszedł do mnie i powiedział, że chyli czoło przed moim talentem. Lubię opowiadać tę historię właśnie w kontekście młodych, przyszłych pisarzy, bo jasno pokazuje, jak opinie innych ludzi potrafią być nieistotne i nie mieć nic wspólnego z rzeczywistością. Zresztą wszystkie te wiersze, które zaniósłam wtedy do redakcji, umieściłam w książkach. Przykładowo, w *Bandzie Czarnej Frotté* są wiersze o królowej Melisandzie i o rycerzu Amaleryku. „Nie przekraczają progu drukowalności”? Przekroczyły. Na koniec chcę tylko powiedzieć, że trzeba umieć oddzielić konstruktywną krytykę od niekonstruktywnych opinii osobistych.

M.S. i Z.C.: Bardzo dziękujemy za rozmowę.

Agnieszka Kania Aleksandra Kulig

Report on the Nationwide Academic Conference “Books for the Young Reader. Revisions – Challenges – Controversies”, Toruń 2025

summary

A report on the nationwide academic conference “Books for the Young Reader. Revisions – Challenges – Controversies,” held on 16–17 October 2025 at Nicolaus Copernicus University in Toruń. During the event, more than fifty speakers presented various facets of the “book for the young reader” and discussed, from diverse perspectives, its complex situation in the publishing market, in the reception of scholars and readers, and within the broadly understood educational space.

keywords

literature for children and youth, book market, academic conference, readership

streszczenie

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Książka dla młodego odbiorcy. Rewizje – wyzwania – kontrowersje”, która odbyła się w dniach 16–17 października 2025 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Ponad pięćdziesięciu prelegentów zaprezentowało na wydarzeniu różne oblicza „książki dla młodego odbiorcy” i z rozmaitych perspektyw omówiło jej skomplikowaną sytuację na rynku wydawniczym, w odbiorze badaczy i czytelników oraz w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

słowa kluczowe

literatura dla dzieci i młodzieży, rynek książki, konferencja naukowa, czytelnictwo

biogramy

Aleksandra Kulig – absolwentka Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Jagiellońskim, magister edytorstwa. Kształcenie kontynuuje w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych UJ. Naukowo zajmuje się głównie literaturą dla dzieci i młodzieży oraz dydaktyką literatury. Dotychczas publikowała m.in. w serii Edukacja Nauczycielska Polonisty oraz w czasopismach „Czy/tam/czy/tu/” i „Fraza”.

Agnieszka Kania – polonistka, literaturoznawczyni, pracuje jako adiunkt w Katedrze Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe to interdyscyplinarne aspekty dydaktyki literatury i języka oraz rola kształcenia literackiego w kształtowaniu tożsamości narodowej i kulturowej młodych ludzi. Bada obraz Zagłady w polskiej i anglojęzycznej literaturze dla młodych odbiorców. Autorka książek: *„Polak młody” na lekcjach języka polskiego. Edukacja polonistyczna a kształtowanie poczucia tożsamości narodowej* (Kraków 2015) oraz *Lekcja (nie)obecności. Dziedzictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej* (Kraków 2017).



sprawozdanie z konferencji

„Książka dla młodego odbiorcy. Rewizje – wyzwania – kontrowersje”, Toruń 2025

Dwudniowa konferencja „Książka dla młodego odbiorcy. Rewizje – wyzwania – kontrowersje”, która odbyła się w dniach 16–17 października 2025 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu¹, ze względu na zaproponowany zakres zagadnień miała charakter interdyscyplinarny. Zainteresowanie tematem wykazali literaturoznawcy, edytorzy, wydawcy, psychologowie, nauczyciele i dydaktycy z kilkunastu ośrodków naukowych i instytucji w całej Polsce. Ponad pięćdziesięciu prelegentów zaprezentowało różne oblicza „książki dla młodego odbiorcy” i z rozmaitych perspektyw omówiło jej skomplikowaną sytuację na rynku wydawniczym, w odbiorze badaczy i czytelników oraz w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej.

Wieloaspektowość ujęcia tematu została doceniona przez uczestników konferencji w dyskusjach po każdej sekcji i w rozmowach kulturalnych.

Jak stwierdzili organizatorzy konferencji podczas jej otwarcia, idea podjęcia dyskusji nad rozrastającą się ofertą książek skierowanych do młodych czytelników narodziła się pod wpływem namysłu nad fenomenem literatury *young adult* oraz obaw o jej potencjalną szkodliwość, zwłaszcza w kontekście odwrotu od klasyki literackiej i nurtu wartościowej literatury tworzonej z myślą o niedorosłych. W wykładzie inaugurującym obrady, a zatytułowanym *Co psuje literaturę dla dzieci i młodzieży?*, Maciej Wróblewski przedstawił spojrzenie na literaturę jako na zjawisko ekonomiczne. Dowodził, że w związku z ogromnym wzrostem liczby publikacji skierowanych do młodego czytelnika (w 2023 roku wydano 12 tys., a w 2024 – 13 tys. tytułów) i konkurencją między wydawnictwami książka stała się produktem marketingowym, czego skutkiem było m.in. jej odejście od tradycji – nie rozumianej roli formacyjnej. W ramach komercjalizacji rynku książki dla młodych osób widoczne jest traktowanie literatury jako biznesu, czemu sprzyjają: seryjność, pakietowość (sprzedawanie gadżetów), szybkie tempo wydawnicze bez dbałości o jakość tekstu, standaryzacja, niechęć do eksperymentowania i podejmowania wydawniczego ryzyka oraz banalizacja treści.

Wróblewski zwrócił uwagę na nowe zjawiska towarzyszące rozkwitowi literatury dla dzieci i młodzieży. W poszczególnych publikacjach widoczne są próby nadążania literatury za współczesnością – pisarze starają się wejść w świat, w którym obecnie funkcjonuje młody człowiek, i przedstawiać jego aktualne problemy. Zwiększona liczba kobiet-pisarek spowodowała dominację tematyki obyczajowej, związanej z dojrzewaniem i relacjami młodzieży z najbliższym otoczeniem, zwłaszcza rówieśniczym. Charakterystyczne jest także obniżenie wieku autorów: piętnastoletnie pisarki występują na równych prawach z doświadczonymi twórcami (przykładowo dwudziestodwuletnia Katarzyna Barlińska „Pizgacz” ma w swoim

dorobku już osiem książek). Wiek piszących także stanowi element gry rynkowej, mającej przyciągnąć młodych odbiorców.

W tak masowej jak obecnie produkcji literatury dla młodych odbiorców trudno jest odnaleźć dzieła wartościowe, choć takich oczywiście nie brakuje. Prelegent podkreślił, że literatura dziecięca i młodzieżowa coraz częściej staje się produktem, a młodzi czytelnicy sprowadzani są do roli konsumentów. Jego zdaniem przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w osłabieniu kulturotwórczej funkcji szkoły oraz w dominującej roli mediów w kształtowaniu sposobu postrzegania świata przez młodych ludzi. Wróblewski zwrócił się zatem z apelem do badaczy o stworzenie platformy z eksperckimi recenzjami, które pomogłyby czytelnikom dokonywać dobrych wyborów, bowiem – stwierdził – kolejnym etapem zauważanej dziś sytuacji „nie będzie nieczytanie, lecz niemyślenie”.

Podobnym kwestiom jak w wykładzie inauguracyjnym poświęconych było także kilka innych wystąpień. Beata Gromadzka w nieco przewrotnie zatytułowanej prezentacji *Hailie Monet, czyli Ania z Zielonego Wzgórza 2.0. Za co czytelniczki pokochały rodzinę Monet* zauważyła, że sukces wydawniczy serii autorstwa Weroniki Marczak (ponad dwa miliony sprzedanych egzemplarzy) to przykład m.in. rozmywania się tradycyjnych obiegów literackich, bowiem teksty te swoją genezę mają w przestrzeni internetowej, konkretnie na platformie Wattpad, gdzie początkowo były publikowane. Poznańska badaczka zestawiała ze sobą – jako cykle o rodzinie – książki Marczak i Jeżycjadę Małgorzaty Musierowicz, podkreślając sztuczną, egzotyczną rzeczywistość tych pierwszych w porównaniu z realizmem opowieści o Borejkach. Gromadzka zwróciła także uwagę na wykorzystanie w przypadku Rodziny Monet procesu platformizacji recepcji, który polega na przekształceniu klasycznej relacji autor–czytelnik w układ dialogiczny, w którym odbiorca staje się nie tylko recenzentem czy krytykiem, ale również współtwórcą dzieła. W tym swoistym medialnym performansie badaczka upatruje jednej z głównych przyczyn popularności cyklu wśród młodych czytelników.

Krytyczny głos na temat serii Rodzina Monet zabrała także Maja Domaszk, zwracając uwagę na szkodliwe treści znajdujące się w tych bestsellerowych publikacjach – wulgarny język, toksyczną męskość (mężczyzna rozwiązujący wszystkie problemy siłą), seksualizację dzieci i kobiet, powierzchowne podejście do zaburzeń odżywiania oraz estetykę nadmiaru i przepychu.

Inna duża grupa wystąpień skoncentrowała się na publikacjach dla dzieci i młodzieży, analizując je pod kątem podejmowanej w nich tematyki. Anna Janus-Sitarz w wystąpieniu zatytułowanym *Męski stan nieczytania a chłopięcy bohaterowie w powieściach dla młodzieży Pawła Beręsewicza* podjęła refleksję nad niskim poziomem czytelnictwa wśród chłopców, opierając się na badaniach Zofii Zasackiej oraz raportach Biblioteki Narodowej. Jako remedium, które może przeciwdziałać temu zjawisku, wskazała książki Pawła Beręsewicza (*Pieniądze albo kasa, Kiedy chodziłem z Julką Maj, Mściciel, Wszystkie lajki Marczuka, Aplikacja, Więcej niż klub, Szeptane*), w których autor kreuje młodych męskich bohaterów, mogących być *alter ego* nastoletnich chłopców, a także buduje żywą akcję, wykorzystując elementy humorystyczne. Janus-Sitarz podkreśliła jednocześnie, że obecne w prozie Beręsewicza wątki, choć ze względu na swoją tematykę mogą szczególnie przemawiać do chłopców, niosą uniwersalne przesłanie i stanowią wartościową lekturę również dla dziewcząt.

Dorota Michulka w swoim odczycie *Między mitem a rzeczywistością. Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie po 1989 roku* (Strupki Pauliny Jóźwik oraz Nigdzie Małgorzaty Boryczki) przedstawiła rezultaty interdyscyplinarnych badań nad literackimi reprezentacjami dzieciństwa w najnowszej polskiej literaturze. Kontekstem dla podjętej analizy były następujące kategorie: geopoetyka, kultury pamięci, postpamięć, autobiograficzne miejsce pamięci. W obu omówionych utworach dzieciństwo ukazane jest jako przestrzeń graniczna – pomiędzy domem a jego utratą, przynależnością a wykluczeniem, pamięcią a zapomnieniem. Bohaterki tych tekstów funkcjonują w rozbitych, niepełnych lub transnarodowych strukturach rodzinnych, w których doświadczenie braku i tęsknoty przeplata się z próbami odzyskania

sprawczości. Jak skonstatowała Michułka, współczesna literatura ukazuje dziecko nie jako biernego obserwatora rzeczywistości, lecz jako aktywnego uczestnika procesów społecznych i emocjonalnych, a tym samym – jako istotny podmiot w dyskursie o (trans)-narodowej tożsamości.

Przegląd najnowszych utworów literackich dla młodych odbiorców, stanowiących reinterpretacje wiersza *Katechizm polskiego dziecka* autorstwa Władysława Bełzy, przedstawił Marcin Lutomierski. Badacz zidentyfikował główne rysy tego typu publikacji: ukazywanie różnych odmian postawy patriotycznej (narodowej, społecznej, indywidualnej) oraz tworzenie pretekstu do rozmów z czytelnikami o tym, jak dziś rozumieją i czym jest dla nich miłość do ojczyzny. Natomiast panoramę fabularnej i edukacyjnej literatury „biznesowej” dla dzieci i młodzieży jako narzędzia służącego wczesnemu rozwojowi kreatywności, innowacyjnego myślenia oraz umiejętności współpracy scharakteryzowała Joanna Nowicka, przywołując myśl Martina Lackéusa: „Edukacja przedsiębiorcza zaczyna się wtedy, gdy dziecko zrozumie, że może coś stworzyć i że jego pomysł ma znaczenie”. Prelegentka podkreśliła, że biznes to tworzenie świata po swojemu, a także przestrzeń dla marzeń i innowacji, w związku z tym jest on bliski światu niedorosłych.

Joanna Chłosta-Zielonka w referacie zatytułowanym *Między pokoleniami. O problemach w doświadczaniu dysforii płciowej na przykładzie prozy Natalii Osińskiej* dokonała analizy sposobów przedstawiania doświadczenia problemów związanych z tożsamością płciową w cyklu trzech powieści – *Fanfik*, *Slash* i *Fluff*. Badaczka zauważyła, że nie jest to temat popularny w literaturze, zwłaszcza tej kierowanej do młodego czytelnika. Stąd ważne, że proza Osińskiej nie tylko opisuje doświadczenie jednostki, ale również ukazuje proces społecznej zmiany – przełamywania stereotypów, poszukiwania akceptacji i redefinicji więzi międzypokoleniowych.

Tematyczne spojrzenie na dostępne na rynku książki przedstawiły także Katarzyna Płońska i Aleksandra Kulig. Pierwsza z badaczek przybliżyła wybrane pozycje literackie dla niedorosłych traktujące

o żydowskich bohaterach w czasie II wojny światowej i współcześnie, stawiając pytania o (nie)obecność stereotypów i antysemityzmu, a także wskazując gatunkowość takich utworów – od książek popularnonaukowych po publikacje o charakterze fabularnym. Druga z przywołanych prelegentek przedstawiła wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród uczniów szkół podstawowych, których celem było m.in. zbadanie obecności tematyki wojennej na lekcjach języka polskiego. Porównane zostały także oczekiwania uczniów względem lektur szkolnych z pozycjami z aktualnie obowiązującego kanonu.

Dwa wystąpienia zostały poświęcone motywom słowiańskim w polskiej literaturze młodzieżowej. Dorota Ucherek omówiła fenomen fantasy słowiańskiej na polskim rynku wydawniczym, posługując się przykładem oficyny Mięta. Z kolei Wiktoria Adamczyk skoncentrowała się na sposobach, w jakie współcześni autorzy polskiej literatury młodzieżowej przetwarzają i reinterpretują motywy mitologii słowiańskiej. W swoim referacie wskazała, jak dawne wierzenia, postacie i symbole funkcjonują w nowych kontekstach kulturowych, odpowiadając na potrzeby młodego odbiorcy wychowanego w zupełnie innych uwarunkowaniach społecznych i gospodarczych.

O spadku w ostatnich latach liczby wydawanych w Polsce książek dotyczących uczuć i emocji mówiła Bogumiła Staniów, wskazując też, że duża część tych tytułów to przekłady z języków obcych. Prelegentka podkreśliła, że jeśli dziecko nie zetknie się z publikacjami pomagającymi mu identyfikować stany emocjonalne na poziomie przedszkola, ewentualnie w I klasie szkoły podstawowej, to od wieku dziewięciu lat szansa na kontakt z tego typu książkami znacząco maleje, ponieważ zaledwie 6,3% publikacji z lat 2021–2024 było przeznaczonych dla grupy wiekowej od dziewięciu do trzynastu lat. Z kolei Bożena Hojka poddała analizie „lifehackowe” poradniki dla młodzieży na polskim rynku wydawniczym. Badaczka skupiła się głównie na dwóch publikacjach – *Szkolne lifehacki. Kiedy szkoła cię wkurza, a ty chcesz robić to, co kochasz* Lesława Dzika oraz

Dlaczego szkoła cię wkurza i jak ją przetrwać Mikołaja Marcelli. Badaczka zwróciła uwagę, że oba poradniki wpisują się w szerszy nurt literatury popularnonaukowej adresowanej do młodzieży, a opartej na krytycznej refleksji nad systemem edukacji. Prelegentka omówiła strategie narracyjne i komunikacyjne stosowane w tych publikacjach, takie jak bezpośredni zwrot do odbiorcy, memiczny język czy metafory zaczerpnięte z kultury cyfrowej, które mają na celu budowanie relacji autor–czytelnik opartej na zaufaniu i partnerstwie.

Wśród wygłoszonych referatów znalazły się także te dotyczące współczesnych edycji utworów z klasyki literackiej, które w kontekście edukacyjnym stały się lekturami młodych odbiorców. Agnieszka Kania, omówiwszy trudności związane z percepcją *Zemsty* Aleksandra Fredry przez uczniów starszych klas szkoły podstawowej, wynikające z nieznanego im obyczajowości oraz językowego obrazu świata, przedstawiła koncepcję edycji tej zadomowionej w polskiej tradycji komedii z wykorzystaniem doświadczeń krajów anglojęzycznych w wydawaniu tragedii Szekspira z myślą o egzaminie GCSE. Rafał Moczkodan zaś zaznajomił słuchaczy ze skróconymi i opowiedzianymi na nowo wersjami *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa. Zaprezentowany przez badacza przegląd publikacji dowiódł, że niestety mnogość wydań tego popularnego tekstu nie zawsze idzie w parze z ich jakością, a młodzi czytelnicy w trakcie lektury niestarannie przygotowywanych wydań mogą być narażeni na błędy (m.in. językowe i rzeczowe) oraz kontakt z wątpliwą jakością ilustracjami.

Książki obrazkowe, powieści graficzne, picture booki – do tych wciąż niejednoznacznych określeń, często mylonych i różnie definiowanych, a także do roli ilustracji i ich związku z treścią książek dla niedorosłych nawiązywały wystąpienia Klaudii Zdrady, Katarzyny Krzak-Weiss, Katarzyny Wądołny-Tatar, Elżbiety Zarych i Elżbiety Jamróz-Stolarskiej. Zestawienie różnych perspektyw badawczych, liczne przykłady, krytyczne podejście do także tej kwestii w analizie książek dla młodych odbiorców przyniosły

ożywioną dyskusję oraz znacznie poszerzyły sposób ujęcia podmiotu konferencyjnego namysłu.

Jeszcze innymi polami refleksji zgromadzonych w Książnicy Kopernikańskiej prelegentów były związki literatury dziecięcej i młodzieżowej z przestrzenią Internetu i mediów społecznościowych oraz jej wykorzystanie w działaniach edukacyjnych. Karolina Starnawska w wystąpieniu *Bookstagram i literaturoznawstwo – dwa światy, jedna pasja? O spotkaniu akademickiej analizy z internetową kulturą czytania* podzieliła się swoimi spostrzeżeniami z perspektywy badaczki literatury, ale i aktywnej uczestniczki społeczności czytelniczej na Instagramie (profil @lekcje_polskiego). Literaturoznawczyni wskazała, że wspomniane środowiska mogą czerpać od siebie nawzajem – naukowcy powinni inspirować internetowych twórców do pogłębiania refleksji nad literaturą, a także dostarczać im mniej oczywistych kontekstów interpretacyjnych. Natomiast środowisko „bookstagramowe” może skłaniać akademików do poszukiwania nowych form popularyzacji wiedzy o literaturze, a także przypominać im o możliwości emocjonalnego zaangażowania w lekturę i kreatywnych formach wyrazu. Arkadiusz Gut wraz z przedstawicielami swojego zespołu badawczego – Magdaleną Sikorską i Kajetanem Kuligowskim – zaprezentował interdyscyplinarne badania dotyczące wpływu czytania literatury pięknej na rozwój zdolności mentalizacyjnych, czyli umiejętności rozumienia stanów umysłu innych osób. Zespół, wykorzystując dwie książki z kategorii *young adult*, sprawdzał, w jakim stopniu długotrwała ekspozycja na literaturę piękną sprzyja rozwijaniu empatii, rozumieniu emocji oraz trafniejszej atrybucji stanów mentalnych innych ludzi. Milena Osowska i Sylwia Marciniak przeanalizowały zjawisko tzw. *trigger warnings*, coraz częściej pojawiających się w publikacjach dla młodzieży, ukazując ich podwójną funkcję – informacyjną i promocyjną. Badaczki zwróciły uwagę, że ostrzeżenia te (dotyczące np. przemocy, seksu, stygmatyzacji, treści niepokojących, ostrego języka, zachowań ryzykownych, zdrowia psychicznego, śmierci, nadużyć, przestępczości) po części świadczą o trosce wydawnictw

o wrażliwszych odbiorców, ale jednocześnie stają się także elementem strategii marketingowej, budując aurę kontrowersji, co zwiększa atrakcyjność książki na rynku wydawniczym. Katarzyna Kaczmarek przedstawiła swoje refleksje na temat wykorzystywania sztucznej inteligencji w tworzeniu książek dla dzieci. Wskazała potencjalne korzyści wynikające z wykorzystania AI w procesie twórczym, np. jako pomoc w redagowaniu czy do przetwarzania i upraszczania klasycznych tekstów literackich w celu ich popularyzacji. Jednocześnie Kaczmarek zaprezentowała szereg zagrożeń wynikających z wykorzystywania sztucznej inteligencji do tworzenia książek dla dzieci i młodzieży – na czele z nieprzewidywalnością opartych na niej narzędzi.

Terapeutycznym i moralnym aspektem książek adresowanych do młodego odbiorcy – zwłaszcza w kontekście obecności tematów trudnych i tabuizowanych – poświęcono kilka wystąpień. Katarzyna Tałuć dokonała przeglądu dostępnych na polskim rynku współczesnych publikacji komiksowych, które podejmują temat depresji. Prelegentka zwróciła uwagę na to, że medium komiksowe dzięki połączeniu obrazu i słowa umożliwia szczególnie sugestywne przedstawienie stanów psychicznych bohaterów oraz procesów związanych z chorobą i zdrowieniem. Wskazała, że tego typu narracje pełnią bardzo ważną funkcję, bowiem pomagają młodym czytelnikom zrozumieć własne emocje, uczą empatii i przełamują tabu dotyczące zdrowia psychicznego. Dominika Wojtasińska w referacie *Psychologia pozytywna w literaturze dziecięco-młodzieżowej* podjęła analizę wybranych i rekomendowanych powieści pod kątem modelu PERMA. W kontekście zagrożeń współczesnego świata i trudnych tematów dominujących w obowiązujących lekturach szkolnych taka problematyka wydaje się szansą na rozwój umiejętności samoregulacji emocjonalnej młodszych nastolatków oraz zyskiwanie przez nich optymistycznego obrazu rzeczywistości.

Agnieszka Handzel i Maciej Futyma opowiedzieli o praktykach lekturowych w przestrzeni szkolnej, dzięki którym doświadczenia i refleksje wynikające z czytania mają szansę pozostać w uczniach

na dłużej, a równocześnie pozwalają konkurować książkom z innymi atrakcjami czasu wolnego. Agnieszka Gołębiowska-Suchorska zajęła się przeglądem przewodników muzealnych, które adresowane są do najmłodszych odbiorców. Analizowała je pod względem treści, formy i funkcjonalności, zwracając uwagę na język przekazu, strategie narracyjne oraz środki wizualne wykorzystywane do wprowadzania dzieci w świat sztuki i dziedzictwa kulturowego.

Osobnym i jedynym wystąpieniem na temat wierszy dla młodych czytelników był referat Alicji Ungeheuer-Gołąb poświęcony „zapomnianej” książce poetyckiej z lat 60. pt. *Tańczące konie* autorstwa Tadeusza Kubiaka, zilustrowanej przez Gabriela Rechowicza. Rzeszowska badaczka zwróciła uwagę na walory artystyczne publikacji, wskazując, że stanowi ona cenny przykład literatury dziecięcej drugiej połowy XX wieku, w której słowo i obraz współtworzą spójną, wielowymiarową narrację. Ungeheuer-Gołąb podkreśliła potrzebę ponownego odkrywania tego typu dzieł, które – mimo upływu lat – zachowują aktualność i mogą cieszyć młodych czytelników, a także inspirować współczesnych twórców.

Pierwszego dnia konferencji odbyła się także debata *Nastolatki wobec literatury dla młodego odbiorcy* z udziałem uczniów szkół podstawowych i średnich. Uczestnicy dyskutowali o swoich doświadczeniach czytelniczych, preferencjach literackich oraz o tym, jakie książki przyciągają ich uwagę i dlaczego. Poruszano zarówno zagadnienia związane z lekturami szkolnymi, jak i popularnymi powieściami młodzieżowymi. Tematem rozmowy stały się także fenomen literatury cyfrowej oraz związki mediów społecznościowych z rynkiem książki. Debata pozwoliła poznać perspektywę nastoletnich czytelników w kwestii wyzwań, kontrowersji i zmian aktualnie zachodzących w przeznaczonej dla nich literaturze, stając się inspiracją zarówno dla nauczycieli, jak i dla badaczy literatury.

Każdy z paneli zakończony był żywą dyskusją uczestników konferencji, którzy zastanawiali się nad przyszłością literatury dziecięcej i młodzieżowej w kontekście dynamicznie zmieniających się potrzeb młodego czytelnika oraz roli edukacji literackiej w kształtowaniu

postaw czytelniczych. Omawiany był ponadto wpływ nowych mediów i technologii na sposób odbioru tekstów literackich. Uczestnicy rozmawiali także o wyzwaniach, jakie stoją przed nauczycielami, wydawcami i autorami w budowaniu mostów między tradycją a współczesnością. Zgodnie podkreślali, że literatura dla młodych odbiorców pozostaje nie tylko narzędziem dydaktycznym, ale także przestrzenią dialogu pokoleń, empatii i refleksji nad światem wartości. Konferencja potwierdziła, że współczesna literatura dziecięca i młodzieżowa jest żywym, różnorodnym i twórczym obszarem badań, którego znaczenie zarówno w świecie nauki, jak i kultury nieustannie rośnie.

odwołania

1. Organizatorami konferencji były następujące instytucje: Pracownia Badań Kultury i Literatury Dziecięco-Młodzieżowej Wydziału Humanistycznego UMK, Katedra Edytorstwa i Literatury Polskiej Wydziału Humanistycznego UMK, Wydawnictwo Naukowe UMK, III Liceum Ogólnokształcące im. Marii Konopnickiej we Włocławku oraz Książnica Kopernikańska w Toruniu.

CZY/tam
tu

literatura dziecięca i jej konteksty



2025