

## Polonistyczne praktyki oporu. Dyskusje o miejscu literatury w szkole

Anna Janus-Sitarz

TEKSTY DRUGIE 2025, NR 3, S. 180–193

DOI: 10.18318/td.2025.3.10 | ORCID: 0000-0003-2730-7048

**W** jakiej mierze edukacja polonistyczna może wykorzystać literaturę jako siłę transformacji i pozytywnego wpływu społecznego, nie wpadając w pułapkę dydaktycznego instrumentalizmu? W jakim kierunku powinno zmieniać się szkolne myślenie o kanonie lekturowym i strategiach czytania? Jakie znaczenie mogą mieć w tym procesie zmiany cywilizacyjne, lęki związane z kryzysem klimatycznym, sztuczną inteligencją i wojną? Jak kształcić krytycznych czytelników, niezależnie myślących i konstruktywnych ludzi? Odpowiedzi na te pytania warto poszukać w politycznych uwarunkowaniach edukacji (dawnych i obecnych praktykach oporu wobec programów nauczania), w badaniach naukowych dotyczących klimatu szkoły i kondycji psychicznej młodych ludzi, w postawach nauczycieli i uczniów, a także w wizjach polonistyki zaangażowanej.

Powyżej sformułowane pytania są ważne szczególnie w momencie, gdy stajemy przed kolejną reformą programu szkolnego, wzbudzającą – jak zawsze w okolicznościach politycznych decyzji – powszechne kontrowersje.

### Anna Janus-Sitarz

– prof. dr hab. Na UJ kieruje Katedrą Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej oraz Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego. Przewodnicząca Komisji Edukacji w KNoL PAN; inicjatorka Kongresów Dydaktyki Polonistycznej; redaktor naukowa serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty”. Ostatnio opublikowała *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorosłych* (2023). Kontakt: anna.janus-sitarz@uj.edu.pl.

Zacznę zatem od przykładów znamiennych reakcji na pierwsze modyfikacje tak zwanej tymczasowej podstawy programowej, wprowadzone przez nowe władze ministerialne odpowiedzialne za edukację na okres przejściowy, przed wdrożeniem przygotowywanej reformy.

Przychodzi do mnie w marcu ówczesny ósmoklasista i pyta prowokacyjnie:

– Ciociu, co sądzisz o tym, że nasz rząd zabrania czytać *Pana Tadeusza* i chce wychować młodych ludzi bez takiego kulturowego dziedzictwa?

Odwracam pytanie:

– Tomek, za dwa miesiące egzamin, a lektura jest teraz nie tylko niezabroniona, ale – obowiązkowa. Ile osób w twojej klasie ją przeczytało?

– Nikt.

I drugi przykład. Po informacji, że *W pustyni i w puszczy* zostało przeniesione do lektur uzupełniających, na jednym z licznych forów poświęconych opiniom o zmianach programowych rozłoszczony rodzic pisze: „To burzające! Starszemu synowi przeczytałem *W pustyni i w puszczy* i młodszemu też przeczytałem!”. Chciałoby się powiedzieć: oby więcej takich zbuntowanych rodziców czytających literaturę swoim dzieciom, szczególnie tym, które same po książki nie sięgną, choćby wpisano je na listę obowiązkową.

Abstrahując od dość kuriozalnej interpretacji nieobecności lektury w programie jako zakazu jej czytania, trzeba przyznać, że wszelkie reformy programowe przedmiotu język polski to w naszym kraju sprawa wagi narodowej: wywołują powszechne dyskusje, spory i protesty. Możemy kpić, że w tysiącach osób dotąd niezainteresowanych literaturą budzą się eksperci, ale przecież za tą mniej czy bardziej konstruktywną opinią kryje się przekonanie, że o coś więcej tu chodzi niż zwykle poznanie kolejnego autora czy książki; kryje się mianowicie wiara, że literatura ma moc: kształtuje postawy, światopogląd, wartości. Warto podzielać tę wiarę<sup>1</sup>, ale grono polonistów doskonale zdaje sobie sprawę, że ten potencjał niweczony jest przez fakt, że

1 Wpływu lektury literatury pięknej na postawy czytelników dowodzili na podstawie przeprowadzonych badań i eksperymentów: F. Hakemulder, *The Moral Laboratory. Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-concept*, John Benjamins Publishing, Utrecht 2000; D. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction and Theory of Mind. Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano (2013)*, „Social Psychological and Personality Science” 2018, nr 10 (4); D.R. Johnson, *Transportation into a Story Increases Empathy, Prosocial Behavior, and Perceptual Bias toward Fearful Expressions*, „Personality and Individual Differences” 2012, nr 52; R.A. Mar, J.L. Tackett, Ch. Moore, *Exposure to Media and Theory-of-mind Development in Preschoolers*, „Cognitive Development” 2010, nr 25 (1); K. Oatley, *Fiction. Simulation of Social Worlds*, „Trends in Cognitive Sciences” 2016, nr 20 (8).

lektury nie są czytane<sup>2</sup>, a jeśli już – to na ogół nie są przeżywane, przemysłane, przedyskutowane.

Dobitnie ilustruje to usłyszana przeze mnie w tramwaju skarga nastolatki: „Poznałam tę lekturę. Prawie wszystko zapamiętałam. Ale żeby zrozumieć, to musiałabym ją przeczytać”. Kiedy relacjonowałam tę scenkę moim studentom na seminarium, roześmiali się. Powiedzieli, że to brzmi jak dobry żart. Dla mnie zabrzmiało to żałośnie i absurdalnie. Dla dziewczyny, która dzieliła się swoim przemyśleniem z koleżanką, nie było to ani śmieszne, ani absurdalne. Mówiła poważnie i z rozczarowaniem, że jej wkład w poznanie i zapamiętanie lektury nie do końca przyniósł oczekiwane efekty. O podjęciu wysiłku przeczytania książki na pewno nie myślała. W zwrocie „żeby zrozumieć, to musiałabym ją przeczytać” nie mieściła się taka ewentualność.

Spyry wokół programu były, są i będą, dopóki będziemy wierzyć, że język polski to przedmiot, który przygotowuje do życia, a nie tylko do egzaminu. Pytanie jednak brzmi, czy z dotychczasowych sporów wyciągamy wnioski i czy w dyskusjach o szkolnych lekturach w wystarczającym stopniu uwzględniamy, jak zmienił się ten, kto ma je czytać, jak zmienił się świat wokół nas.

### Reformy programów

Spójrzmy zatem na krótki przegląd dotychczasowych polonistycznych protestów, rozpoczętych jeszcze pod koniec XIX wieku przez Piotra Chmielowskiego (*Poezja w wychowaniu*, 1881)<sup>3</sup>, który wyrażał niepokój, że młodzież nie czyta utworów literackich, lecz jedynie zdobywa o nich wiedzę z wykładów

2 Badania czytelnictwa młodych ludzi prowadzone są od kilkadziesiąt lat w ramach badań społecznego zasięgu książki oraz praktyk czytelniczych w różnych środowiskach społecznych w Pracowni Badań Czytelnictwa w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Zob. np. Z. Zasacka, *Nastoletni czytelnicy*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; też, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży. Raport*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, t. LI. Relacje ze „stanu nieczytania” młodzieży, jej buntu wobec kanonu szkolnego oraz bezradności nauczycieli w motywowaniu uczniów do czytania lektur są stałym przedmiotem refleksji na Kongresach Dydaktyki Polonistycznej i konferencjach polonistycznych, a także w rozprawach z zakresu dydaktyki literatury.

3 P. Chmielowski, *Poezja w wychowaniu*, Gebethner i Wolff, Wilno 1881. Syntetyczną relację ze sporów z drugiej połowy XIX i początku XX w., toczących się wokół wykładowego sposobu nauczania literatury i roli historii literatury, która miała chronić przed wynarodowieniem, budzić dumę narodową i miłość utraconej ojczyzny, a lekceważyła czytanie i przeżywanie utworów literackich, przedstawił K. Lausz we *Wstępie do Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1964.

nauczyciela. Jego zaniepokojenie zainicjowało toczącą się do tej pory walkę o prymat lektury nad historią literatury w szkole.

Najgorętsze spory wokół programu miały miejsce w latach dwudziestych poprzedniego wieku. W podręczniku dla nauczycieli *Rozbiór literacki w szkole* Kazimierz Wóycicki, dopominając się o prawo młodych ludzi do osobistego przeżycia estetycznego w bezpośrednim kontakcie z dziełem, pisał: „Cała litania nazwisk, wyuczona na pamięć, nie ma tej wartości dla umysłu, co dobre przestudiowanie jednego – jedyne go autora. Zasada pedagogiczna brzmi: niewiele, lecz gruntownie (*non multa, sed multum*)”<sup>4</sup>.

Przekonaniu Wóycickiego przeciwstawiali się wówczas wybitni historycy literatury, broniący misji nauki o literaturze<sup>5</sup>. Do tej debaty włączyło się wówczas wiele środowisk, w tym pisarze, pod wodzą Juliusza Kadena-Bandrowskiego, prezentujący tak zwaną opcję antybelferską i domagający się uprzywilejowania w szkole literatury współczesnej.

Dyskusje uczonych i pisarzy świadczą o wyjątkowym poczuciu odpowiedzialności za efekty szkolnego kształcenia. I są dopóty wartościowe, dopóki nie stają się ideologicznym argumentem w ustach polityków. Z taką radykalną sytuacją mieliśmy do czynienia w okresie Polski komunistycznej, kiedy to powielano część argumentów historyków literatury w zakresie konieczności przekazywania dziedzictwa kulturowego, i realizowano to poprzez obfitość tekstów obowiązkowych, traktowanych powierzchownie, dziesiątki nazwisk pisarzy drugorzędnych, lecz pożądaných ze względu na przekazywaną ideologię<sup>6</sup>.

O całkowitym ograniczeniu wolności wyboru nauczyciela i stałym monitorowaniu zestawu lektur świadczą zapisy Dziennika Urzędowego Ministerstwa Oświaty Nr 13 z 31 lipca 1951 roku, w którym narzucano oceny utworów i autorów poprzez stosowanie wartościujących określeń deprecjonujących indywidualizm, psychologizm, nowatorstwo, niezależność myślenia<sup>7</sup>. W okolicznościach przejścia przez władzę całkowitej kontroli nad treściami i spo-

4 K. Wóycicki, fragment pracy *Rozbiór literacki w szkole* (Warszawa 1921) zatytułowany *Historia literatury czy literatura*, w: K. Lausz, *Wybór pism z metodyki...*, s. 48.

5 J. Krzyżanowski, *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze w szkole średniej*, „Przegląd Warszawski” 1923, nr 22; przedruk w: K. Lausz, *Wybór pism z metodyki...*

6 *Program nauki w jedenastoletniej szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1950, s. 4.

7 Tamże. Por. M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944-1989*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2001.

sobami kształcenia nie było mowy o wolności wyboru podręcznika. Zamiast możliwości korzystania z dwudziestu dostępnych jeszcze po wojnie, zaczął obowiązywać jeden dla wszystkich. Jeden program, jeden podręcznik, jedna wykładnia czytanych tekstów.

Wszystkie kolejne reformy programowe (począwszy już od tej z 1957/1958 roku, przez tę z 1961, modyfikacje z lat siedemdziesiątych, projekt szkoły dziesięcioletniej, aż po reformę programową „Solidarności” z 1981 roku) szły stopniowo w kierunku usuwania nadmiernego balastu historycznoliterackiego, rezygnacji z narzucania interpretacji ku kształceniu kompetencji samodzielnego odczytywania znaczeń, zmniejszały liczbę lektur obowiązkowych, a zwiększały liczbę proponowanych tekstów do wyboru, w tym także z literatury powszechnej i najnowszej.

Te systematyczne zmiany wynikały w dużej mierze z buntu wobec politycznego sterowania programem oraz ogromnego zaangażowania ludzi nauki i sztuki w debatę o oświacie. Reformę 1981 roku poprzedziły głosy takich autorytetów jak Maria Janion, Janusz Sławiński czy Jan Błoński, którzy w „Tekstach”, „Pamiętniku Literackim” czy „Tygodniku Powszechnym” głośno sprzeciwiali się instrumentalnemu traktowaniu humanistyki, ubezwłasnowolnieniu nauczyciela, generalnie – infantyilizacji całej sfery humanistycznej<sup>8</sup>.

Po reformie strukturalnej i programowej 1999 roku, najodważniejszej do tej pory, aktualizującej treści nauczania i uatrakcyjnijającej proces dydaktyczny dzięki dziesiątkom nowych podręczników, reformie konsekwentnie podążającej w kierunku uczynienia nauczyciela – jak to nazwał później Zenon Uryga – „gospodarzem programu”, nastąpił w 2007 roku nagły zwrot, który uświadomił wszystkim ludziom odpowiedzialnym za kształcenie, że powrót do ideologizacji nauczania jest możliwy. Reforma Romana Giertycha, przynosząca zmianę lektur podyktowaną względami ideologicznymi, spotkała się z ostrą reakcją intelektualistów, pisarzy, uczniów, protestujących przeciwko ograniczeniu ich wolności.

Maria Janion, pisała, że usunięci przez ministra pisarze (Schulz, Witkacy, Gombrowicz, Kafka) to mistrzowie pytań, dzięki którym ludzie mogą zrozumieć dramat swego istnienia, i pominięcie ich w kanonie lektur to akt nihilizmu kulturowego popełniony w imię wartości narodowych i katolickich. Z kolei „pisarze, zaproponowani na miejsce usuniętych, wskutek tego,

8 Zob. np. J. Błoński, *Głos złytoptaka*, „Teksty” 1974, nr 3; M. Janion, *Szkoła bez humanizmu i co dalej?*, „Tygodnik Powszechny” 1981, nr 31.

że nie wstrząsają czytelnikami, dają im złudne poczucie bezpieczeństwa. Istnienie zaś nie jest bezpieczne. I żadne absurdalne zakłęcia nie są w stanie tego zataić”<sup>9</sup>.

Ksiądz profesor Alfred M. Wierzbicki, kierownik Katedry Etyki Wydziału Filozoficznego KUL, ostrzegając przed nacjonalistycznym skrzywieniem patriotyzmu – widocznym w programie – pisał: „Patriotyzmem jest dostarczenie klucza do rozumienia pełnej dylematów kondycji ludzkiej, a nie usypianie młodego umysłu w rytm chocholego tańca o narodowych motywach”<sup>10</sup>.

Bunt wobec reformy 2007 roku doprowadził do dymisji ministra, zerwania partyjnych sojuszy i w rezultacie – przyspieszonych wyborów i zmiany władzy. To dowód na to, jaką wagę przywiązuje się do szkolnego kanonu, i przekonanie o jego wpływie na umysły młodych ludzi.

Wdrażana od 2009 roku a zakończona w 2015 następna reforma programowa przyniosła dość dużą wolność dla polonistów, choć budziła obawy, czy wszyscy oni są przygotowani do darowanej im wolności, do odpowiedzialnego wyboru lektur, odpowiadającego potrzebom i możliwościom uczniów<sup>11</sup>.

Natomiast po kolejnej zmianie władzy reforma minister Anny Zalewskiej z 2017 roku rozpoczęła się hasłami znanymi z PRL: „Jeden program, jeden podręcznik”, oskarżeniami dotychczasowego programu o neoliberalizm, i zdumiewającymi oświadczeniami: „Problemem jest nie tylko to, że młodzież mało czyta, ale że czyta różne rzeczy [wyróżnienie A.J.-S.]”<sup>12</sup>.

Zrealizowane, niestety, zapowiedzi odebrania nauczycielom prawa do autorskich programów, narzucenie porządku realizacji treści programowych, obfitość obowiązkowych lektur (w tym szczególnie klasyki XIX wieku), niepozostawiająca miejsca na wybór książek odpowiadających możliwościom i zainteresowaniom współczesnych młodych ludzi – były krokiem wstecz. Zaprzepaściły kilkudziesięcioletnie debaty o kanonie szkolnym, o strategiach czytania, o filozofii edukacji.

9 M. Janion, *Strach przed trudnymi pytaniami*, „Gazeta Wyborcza” 2-3 czerwca 2007, s. 6.

10 Ks. A.M. Wierzbicki, „*Pana Tadeusza*” też skreśli?, „Gazeta Wyborcza, 6-7 czerwca 2007, s. 17.

11 Por. A. Janus-Sitarz, *Przygotowani do wolności? Przygotowanie do odpowiedzialnego wyboru lektury szkolnej i sposobu jej interpretacji*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.

12 *Reforma edukacyjna 2016. Co w nowej szkole uczeń powinien*, z A. Waską rozmawiają J. Suchecka, O. Szpunar, „Gazeta Wyborcza” 20 lutego 2016.

Ta sytuacja wzbudziła protesty środowiska akademickiego, czego wyrazem były zarówno listy otwarte, jak i mocna konsolidacja polonistów, domagających się wrażliwości na potrzeby ucznia i zmiany cywilizacyjne. Niestety, wielu nauczycieli – pod naciskiem oczekiwań władz i rodziców uczniów – skazano na funkcję sprawnego korepetytora przygotowującego do egzaminu, na którym czytanie literatury nie było niezbędne.

### Uwarunkowania zmian edukacyjnych

Jesteśmy obecnie na progu kolejnej reformy. Już widać, choćby z przytaczanych przeze mnie na początku artykułu wypowiedzi, że dyskusje o niej próbuje się zepchnąć na znane tory sporów politycznych o obecność konkretnych pozycji na obowiązkowej liście lektur. Jedni będą się oburzać, że ograniczono Sienkiewicza i usunięto Krasińskiego, drudzy wyrażać rozczarowanie zachowawczością ministerialnych decyzji. W tej dyskusji lekceważy się najważniejsze pytania o to, jak i po co czytać z młodymi ludźmi literaturę w obecnych uwarunkowaniach społecznych, politycznych, cywilizacyjnych; w jakim stopniu potencjał tej czytanej (czytanej, a nie poznawanej na okoliczność egzaminów) literatury można wykorzystać w obliczu lęków i wyzwań współczesności. To one powinny stanowić podstawę filozofii edukacji, na której sformułowanie liczyliśmy i której dotąd nie usłyszeliśmy. Chcę wskazać na kilka uwarunkowań tej filozofii: 1) zmieniające się potrzeby młodych – najważniejszych podmiotów edukacji, 2) terazniejsze „cyberbycie” i przyszłość ze sztuczną inteligencją, 3) presja związana z wojną, katastrofą klimatyczną, sporami politycznymi, 4) konieczność zrewidowania miejsca literatury w praktyce szkolnej.

Zacznijmy od ucznia i jego kondycji. Publikowane systematycznie międzynarodowe badania PISA, TIMSS i PIRLS<sup>13</sup>, analizujące nie tylko osiągnięcia uczniów, ale także szeroko rozumiany klimat uczenia się, ujawniają dane o negatywnym stosunku polskich dzieci i ich rodziców do szkoły. W rankingu zadowolenia ze szkoły Polska znalazła się na jednym z ostatnich miejsc, tak samo w badaniu satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy i poczucia

<sup>13</sup> W międzynarodowym badaniu PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) w 2021 r. wzięło udział ponad 367 tys. uczniów z ponad 12 tys. szkół z 57 krajów. Zob. *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*, red. J. Kaźmierczak, K. Bulkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023. Raport dostępny na stronach projektu [pirls.ibe.edu.pl](http://pirls.ibe.edu.pl).

uczniów przynależności do swojej szkoły<sup>14</sup>. Badania z kolejnych lat pokazują pogłębianie się tej negatywnej tendencji<sup>15</sup>.

Aby zweryfikować te wyniki i zorientować się w kondycji młodych ludzi, z którymi pracują absolwenci naszych studiów, przeprowadziłam (w czerwcu 2024 roku) sondaż wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej<sup>16</sup>. Pytałam o ich lęki, obawy związane ze szkołą i środowiskiem pozaszkolnym, a także o marzenia, a zatem wizję przyszłości, która niejednokrotnie ukierunkowuje działania. Obawy uczniów związane z przyszłością oscylują wokół trzech obszarów, a są to: bieda, samotność i zagrożenia zewnętrzne, w tym wojna, sztuczna inteligencja i katastrofa klimatyczna.

Co zaskakuje, to fakt, że większość dzieci już na poziomie szkoły podstawowej, myśląc o przyszłości, obawia się przede wszystkim ubóstwa i związanych z nim konsekwencji, na przykład bezdomności („wyląduję na ulicy” – pisze szóstoklasista). Ta sfera lęków, wyniesiona z domu, pogłębia się widocznymi nierównościami w szkole: w dostępie do dóbr powszechnych, do markowych ciuchów, płatnych zajęć pozalekcyjnych; w otrzymywaniu (lub braku) wsparcia w planach edukacyjnych. Niesprawiedliwość ekonomiczna jest najbardziej przemilczaną formą wykluczenia, co od lat podkreśla Benn Michaels<sup>17</sup>, dopominając się uwagi badaczy w tej materii.

Kolejny, najczęściej wskazywany powód lęku to samotność. „Boję się, że zostanę sama, że wszyscy się ode mnie odwrócą i wtedy już nie dam rady się podnieść” – pisze dwunastolatka. Te lęki o samotność w przyszłości

14 Pirls 2016 *International Results in Reading*, <https://pirls2016.org/pirls/school-climate/student-sense-of-belonging/index.html> (5.11.2023).

15 TIMSS 2019. *Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*, red. M. Sitek, <https://pirls.ibe.edu.pl/wyniki-badan-timss/>, s. 133. *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*, red. J. Kaźmierczak, K. Bulkowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023, s. 143, dostępny na stronach projektu [pirls.ibe.edu.pl](https://pirls.ibe.edu.pl).

16 Sondażem objęto 249 uczniów klas IV-VIII w kilku krakowskich szkołach. Prowadzone przeze mnie regularnie badania ankietowe i obserwacje lekcji nie są reprezentatywne statystycznie, stanowią przede wszystkim materiał weryfikujący przytaczane szersze badania o charakterze ogólnopolskim. W niniejszym artykule przedstawiam jedynie wybrane aspekty badania.

17 *Let them Eat Diversity. On the Politics of Identity*, wywiad Bhaskar Sunkara z W.B. Michaelsem, Jacobin 2011, <https://jacobin.com/2011/01/let-them-eat-diversity/> (1.09.2024); W.B. Michael, *The Trouble with Diversity. How We Learned to Love Identity and Ignore Inequality*, Metropolitan, New York 2006. Zob. też A. Janus-Sitarz, *Kolejna odsłona wykluczenia. Edukacja i literatura wobec zjawiska biedy*, w: *Przestrzenie spotkania. Tom dedykowany prof. Ewie Jaskółowej*, red. K. Jędrzych, D. Krzyżyk, M. Ochwat, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018.

korespondują z odpowiedziami na temat przedmiotu niepokoju w teraźniejszości. Głównym źródłem obaw, bez względu na wiek, a więc zarówno dla czwarto-, jak i ósmoklasistów, są relacje między uczniami. Skarżą się na brak przyjaciół, samotność w grupie i odrzucenie. Piszą: „po prostu nikt nie zwraca na mnie uwagi. I myślę, że nikt mnie nie potrzebuje”, „nie wiadomo, czy nie przyjdę i nikt nie będzie się do mnie odzywał”, „boję się o to, co myślą o mnie inni”, „boję się ludzi”. Żalą się na odrzucenie, przemoc słowną, znęcanie, poniżanie, upokarzanie, hejt, rasizm, obecność dręczycieli. Niestety, z wypowiedzi wynika, że wielu nie znajduje wsparcia ze strony nauczycieli: narzekają na brak empatii, zrozumienia z ich strony.

Dużo osób wskazuje na obawy związane z zagrożeniami zewnętrznymi. W związku z konfliktem zbrojnym w bliskiej Ukrainie i obecnością w klasie kolegów, którzy musieli z własnego kraju uciekać, dzieci boją się wojny („jadrowej”, „nuklearnej”, „wojny w Polsce”). Obawiają się kryzysu klimatycznego, co świadczy o świadomości realnego zagrożenia, ale także o poczuciu bezradności, braku poczucia sprawczości w tym zakresie.

Wielu uczniów pisze też o lęku przed dominacją sztucznej inteligencji: „Świat stanie się całkowicie zależny od elektroniki”, „Będą rządzić roboty”, „świat może być zniszczony przez AI”, „AI zabierze mi pracę”.

Ten strach towarzyszy wielu ludziom, szczególnie od 2022 roku, kiedy to powszechna dostępność ChatuGPT uzmysłowiła wszystkim, jak szybko i w nieprzewidywalnym kierunku może zmienić się nasz świat. Uczniowska świadomość zagrożeń jest zatem dobrym sygnałem, ważne jednak, aby tak jak w przypadku zmian klimatu, tak i rozwoju technologii, nie poprzestawać na strachu bądź denializmie. Jak bowiem pisze Mustafa Suleyman, współzałożyciel firmy zajmującej się rozwijaniem AI, w *Nadchodzącej fali*: „Uczenie się funkcjonowania i radzenia sobie w tym świecie stanie się nieodłącznym elementem życia każdego człowieka żyjącego w XXI wieku”<sup>18</sup>. Opisuując szanse, jakie daje nam nauka, badacz ostrzega jednocześnie przed niekontrolowanym rozwojem sztucznej inteligencji i inżynierii genetycznej i apeluje, że w imię odpowiedzialności za drugiego człowieka trzeba umieć powstrzymać ambicje i rozwój technologii. Takie poczucie odpowiedzialności powinniśmy kształtować w szkole.

A o czym marzą pytani przeze mnie uczniowie? Zdecydowanie najwięcej osób, w tym czterokrotnie więcej chłopców, wskazało na bogactwo. I to nie

18 M. Suleyman, M. Bhaskar, *Nadchodząca fala*, przeł. J. Hunia, Wydawnictwo Otwarte, Kraków 2024, s. 436.

byle jakie. Czwartoklasista chce być bogaty i mieszkać w willi, piątoklasista marzy o byciu milionerem, szóstoklasista – o byciu miliarderem, a ósmoklasista – o tym, aby być „obrzydliwie bogatym”. Te marzenia o wielkich pieniądzach – w obliczu lęków młodych ludzi – nie dziwią: to one mają im zapewnić poczucie bezpieczeństwa, przyjaciół, akceptację innych, czyli to, czego im najbardziej brakuje.

Często marzenia są po prostu chęcią wyeliminowania negatywnych aspektów współczesnej rzeczywistości i brzmią bardzo smutno: piątoklasistka marzy, o tym, żeby „ludzie się przestali wyzywać po wadze i wyglądzie”, siódmoklasista: „by nie traktowali mnie jak powietrze”, a ósmoklasistka „o znalezieniu miejsca, w którym będę mogła poczuć się bezpieczna, w którym nikt nie będzie mnie oceniać i krytykować”.

Te moje najnowsze, wycinkowe sondaże niewiele różnią się od szerszych badań, jakie w 2022 roku prowadzili magistranci pod moją opieką, a które wykazały, że uczniowie mierzą się z wieloma problemami, w tym z hejtem, samotnością, a także depresją (pogłębianą przez pandemię i strach przed wojną), lękiem przed oceną ze strony innych, niską samooceną. Pisali, że są „mega zmęczeni i wypaleni”, co koresponduje z badaniami profesora psychiatrii dzieci i młodzieży Michaela Schulte-Markworta, który w książce *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem* podkreśla, że młodzi ludzie zmagają się z przesadnie wygórowanymi oczekiwaniami i wymaganiami, i presja ta wywiera duży wpływ na ich psychikę, co skutkuje depresją z wyczerpania<sup>19</sup>.

Osiągnięcia właściwej równowagi nie ułatwiają uzależnienie od mediów społecznościowych, cyberagresja i cyberbullying<sup>20</sup>. Wszystkie te czynniki prowadzą do zubożenia nawiązywanych kontaktów międzyludzkich, powstawania „cyberbycia”, a więc „zjawiska, w którym człowiek jest aktywny w sieci, ale w życiu społecznym i rzeczywistym jest osobą samotną, nie potrafi realizować ról społecznych i odnaleźć się w grupie”<sup>21</sup>.

Znacznie szersze badania, prowadzone na przykład przez Fundację UNA-WEZA, potwierdzają te lęki i wskazują, że pogłębiają się one wraz z wiekiem.

19 M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, przeł. M. Guzowska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Warszawa. 2017, s. 19–20.

20 A. Dudzińska, I. Figielus, K.J. Jakubski, J. Trzyska, N. Woźniak, W. Wyszomirska, *Ciemne strony cyberprzestrzeni – wybrane aspekty*, w: *Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku*, t. 1, red. E. Chodźko, K. Talarek, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2020, s. 278–279.

21 P. Mularczyk, P. Mendak, *Bezpieczeństwo młodzieży w mediach w świetle badań ankietowych*, w: *Wyzwania i problemy społeczeństwa w XXI wieku*, s. 296.

Fundacja opublikowała raport z badania, dotyczącego między innymi stanu psychicznego dzieci i młodzieży w wieku 10-19 lat, w którym udział wzięło ponad 180 tysięcy uczniów z całej Polski. Wnioski z raportu są dramatyczne – prawie połowa uczniów ma skrajnie niską samoocenę, stres dnia codziennego przerasta ponad 80% badanych, co trzecie dziecko nie ma chęci do życia, 41,9% badanych młodych ludzi przyznało, że w ich najbliższym otoczeniu ktoś mówił o samobójstwie, podjął próbę samobójczą lub odebrał sobie życie, a 8,8% dzieci w Polsce deklaruje, że o takiej próbie samo myślało lub ją podjęło<sup>22</sup>.

Z takimi uczniami pracują nauczyciele. Jak sobie radzą? Z badań dotyczących dobrostanu nauczycieli, jakie przeprowadził Librus w 2023 roku na próbie ponad 7 tysięcy osób, wynika, że większość (67,5%) z nich jest wyczerpanych, i nie odczuwa sensu własnej pracy (57,3%)<sup>23</sup>. Sami potrzebują pomocy.

Wpisy na forach internetowych, w tym szczególnie w grupie o znaczącej nazwie „Nauczyciel zmienia zawód”, która liczy już ponad 35 tysięcy osób, potwierdzają pogłębiające się rozżalenie i frustrację w reakcji na niesprawiedliwe, a często wręcz upokarzające opinie o zawodzie nauczyciela. Jedna z nauczycielek pisze:

Mnie przestała cieszyć ta praca, czuję się wypalona i zmęczona zarówno psychicznie, jak i fizycznie. Nie czułam się w ten sposób, pracując przez kilka lat jako pokojówka za granicą, a przecież jest to bardzo ciężka praca. [...] Jest mi przykro, bo lubię dzieci, lubię uczyć dzieci i lubię kontakt z dziećmi, ale na misje to się jeździ w wojsku, a moje pasje nie muszą być przecież związane z pracą. No i te żenujące zarobki<sup>24</sup>.

Czy tacy nauczyciele, pod presją wyzwań (praca zdalna, migranci, sztuczna inteligencja), świadomi spadku prestiżu (niskie pensje, konsumencki stosunek do edukacji) i nieadekwatnego programu, poddani kontroli zamiast

22 M. Dębski, J. Flis, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023, [mlodeglowy.pl](http://mlodeglowy.pl) (13.11.2023).

23 M. Paliga, *Raport. Badanie dobrostanu zawodowego nauczycieli*, b.m.w., Wydawca Librus, marzec 2023, <https://portal.librus.pl/rodzina/artysty/jak-czuja-sie-nauczyciele-twoich-dzieci-raport-z-badania#> (28.03.2025).

24 Cyt. za: K. Słowik, *Roztrzęsiony człowiek uczy nasze dzieci. „To już depresja zawodowa”, „wyborcza.pl”, <https://wyborcza.pl/7,75398,29810551,roztrzesiony-czlowiek-uczy-nasze-dzieci-ci-to-juz-depresja-zawodowa.html#S.seo-K.C-B.1-L.1.maly>* (28.03.2025).

wsparcia, są w stanie pomóc młodym ludziom, którzy coraz mocniej odczuwają samotność i zagubienie?

### Przed nową reformą

Czy do takich uczniów, nauczycieli, obecnych uwarunkowań i potrzeb przyszłości dostosowana będzie kolejna reforma? Jakie miejsce wyznaczy się w niej literaturze?

Michał Paweł Markowski w jednym z wywiadów powiedział: „Zmienił się cały świat, zmierzamy powoli ku katastrofie klimatycznej i społecznej, a podstawówka ciągle swoje”<sup>25</sup> i zapytany o to, jakich zmian by dokonał, gdyby został ministrem edukacji, opisał kilka konkretnych punktów, które niewiele się różnią od postulatów płynących ze strony polonistycznego środowiska: integrować wiedzę, uczyć relacji z przyrodą, uczyć radzenia sobie między różnie zdefiniowanymi kulturami, stawiać na praktykę, umiejętności, wyobraźnię, na wychowanie nowoczesnego, światłego obywatela.

Podpisując się pod tymi postulatami, chciałabym na zakończenie sformułować kilka punktów programu, wynikającego z opisywanych tu zmian społecznych i lęków młodych ludzi, a także ich oporu wobec szkolnych lektur. Priorytety tego programu w jakiejś mierze odpowiadają na postawione wcześniej pytanie o to, po co i jak czytać z uczniami literaturę. Bez odpowiedzi na te pytania bezsensowne stają się spory o to, co czytać. A zatem: p o c o c z y t a ć?

1. Czytać po to, by rozumieć lepiej problemy, które są ważne tu i teraz (niezależnie od tego, czy czytamy Mickiewicza, czy Tokarczuk, możemy dyskutować o przemocy, poczuciu tożsamości, niszczeniu środowiska, relacjach międzyludzkich).
2. Czytać po to, aby rozwijać refleksyjność, krytyczne myślenie, zdolności interpretacyjne, kreatywność, czyli nabywać kompetencje przyszłości.
3. Czytać po to, aby nauczyć się rozmowy o tym, co się czyta, w duchu wzajemnego szacunku wobec odmiennych perspektyw. Dyskutować o literaturze po to, aby tę kulturę słuchania, dzielenia się, gotowości

25 G. Wysocki, Michał Paweł Markowski: *Wyjechałem z Polski, żeby nie czekać na życie, ale je mieć. Powiodło mi się i nie wróćę*, „Gazeta Wyborcza” 28 marca 2024, <https://weekend.gazeta.pl/weekend/7,189996,30836398,michal-pawel-markowski-wyjechalem-z-polski-zeby-nie-czekac.html#s=BoxMMtImg1> (28.03.2025).

do rozumienia wykorzystać w sytuacjach życiowych. (Rozwijać nie tylko umiejętność przekazywania własnych argumentów, ale i umiejętność słuchania cudzych, gotowość do negocjacji i modyfikacji swojego stanowiska).

4. Czytać literaturę, (rozmawiać i pisać o niej) po to, aby rozumieć moc języka: inkluzywnego bądź wykluczającego, szanującego adresata bądź go lekceważącego.
5. Wykorzystywać dyskusje o literaturze, kulturze i języku do zaangażowania obywatelskiego i rozwijania poczucia sprawczości (poszukiwanie dróg przeciwstawiania się mowie nienawiści i odhumanizowaniu kontaktów międzyludzkich; troska o słabszych, o środowisko).

#### Jak czytać?

1. Etycznie (bez udawania uczniów, że przeczytali książkę i zgody nauczyciela na to udawanie). Lepiej poświęcić czas na wspólne czytanie niż na omawianie nieprzeczytanej książki.
2. W duchu wspólnoty i szacunku dla innej perspektywy, odmiennego zdania, z gotowością do słuchania cudzych przemyśleń.
3. Nieśpiesznie, z troską o różne możliwości i ograniczenia czytających (często czytać na głos, wspólnie, zatrzymując się przy miejscach ważnych i niezrozumiałych).
4. Odkrywając radość czytania płynącą z emocjonalnego i intelektualnego odbioru, z prawa do dopowiadania i współtworzenia utworu, ale także do jego krytyki.
5. Nie czytać literatury jak podręcznika, którego treści trzeba zaliczyć na egzaminie.

Centralna Komisja Egzaminacyjna zapewne zaprotestuje wobec powyższych postulatów, niełatwe bowiem jest dostosowanie zadań egzaminacyjnych do takiego programu. Tak, niełatwe, ale konieczne, jeśli chcemy, aby literatura zajęła właściwe jej miejsce na lekcjach języka polskiego.

## Abstract

---

**Anna Janus-Sitarz**

JAGIELLONIAN UNIVERSITY IN KRAKOW

*Resistance Practices in Polish Classes: Discussions about the Position of Literature in Schools*

The article asks about the social impact of Polish language and literature education and the pitfalls of didactic instrumentalism in reading literature. In light of preparations for a new curriculum reform, the author reflects on the direction in which school reflection about the literary canon and reading strategies should evolve; and also on the significance that young people's fears – identified in research and related to civilizational changes, the climate crisis, artificial intelligence, and war – may have in this process. The author seeks answers to these questions in the political contexts of education (past and present practices of resistance to curricula), scientific research on school environment, youth mental health, and the attitudes of teachers and students. Finally, the text analyzes the social conditions that enable formulating a school reading philosophy that responds to the changing needs of young people.

## Keywords

---

Polish literary education, curriculum reform, literary canon, reading strategies