



Anna Józefowicz

<https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

e-mail: a.jozefowicz@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku, Polska

„Po co czytamy i co by było, gdyby książki nagle zniknęły?” – refleksje młodszych uczniów z Białegostoku

“Why Do We Read, and What Would Happen If Books Suddenly Disappeared?” – Reflections of Younger Pupils From Białystok

KEYWORDS

child in early school age, children's literature, literary education, childhood study, focus group research

ABSTRACT

The article continues research on the reading preferences of younger pupils from Białystok schools. In 2025, I published results concerning children's forms of contact with books, their favourite literary characters, and their ideas for their own stories. The aim of the present article is to explore children's reflections on the value of books and their understanding of the importance of reading in everyday life and in a broader socio-cultural context. The guiding research question was: What purposes does reading serve for children, and what meaning do they attribute to it? This refers to their subjective experience – what they think when choosing a book, why they read, and what they gain from the activity on emotional, cognitive, and social levels. The study is grounded in childhood studies, which view the child as an active co-constructor of meaning. The research was conducted within a qualitative paradigm using focus group interviews. 16 focus groups were carried out with 96 pupils aged 9–10 from 8 primary schools. The discussions, held in familiar school settings, focused on two questions: Why do we read? and What would happen if books disappeared? The material was analysed thematically to reconstruct the ways in which children make sense of reading practices. The article consists of theoretical, methodological, and empirical sections. The findings show that children perceive reading primarily as

a source of knowledge, inspiration, and entertainment, and less often as emotional support. The conclusions emphasise the importance of incorporating children's perspectives into educational practice and reading-promotion initiatives, as well as the need for further research into reading motivation in an evolving cultural and technological environment.

SŁOWA KLUCZE

dziecko
w młodszy
szkolnym, literatura
dla dzieci, edukacja
literacka, *childhood*
study, badania
fokusowe

ABSTRAKT

Artykuł przedstawia kontynuację badań nad preferencjami czytelnymi uczniów młodszych z białostockich szkół. W 2025 opublikowałam wyniki dotyczące form kontaktu dzieci z książką, ich ulubionych bohaterów literackich i pomysłów na własne historie. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie refleksji dzieci na temat wartości książki, rozumienia przez nie potrzeby lektury w życiu codziennym oraz w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Problem badawczy brzmiał: Jakie są cele czytania przez dzieci i jaki sens dzieci nadają lekturze? Pytanie to odnosi się do ich subiektywnego doświadczenia: co myśli uczeń, gdy sięga po książkę, dlaczego czyta i co z niej czerpie – emocjonalnie, poznawczo i społecznie. Badania osadziłam w perspektywie *childhood studies*, traktującej dziecko jako aktywnego współtwórcę znaczeń. Przeprowadziłam je w paradygmacie jakościowym, wykorzystując zogniskowane wywiady grupowe. W 16 grupach fokusowych uczestniczyło 96 uczniów w wieku 9–10 lat z 8 szkół podstawowych. Rozmowy, prowadzone w znanym dzieciom środowisku, dotyczyły pytań: Po co czytamy? oraz Co by było, gdyby książki zniknęły? Materiał poddałam analizie tematycznej, rekonstruuując sposoby, w jakie dzieci tworzą znaczenia praktyk czytelniczych. Artykuł obejmuje część teoretyczną, prezentującą znaczenie procesu lektury z perspektywy różnych dyscyplin naukowych, część metodologiczną i empiryczną. Wyniki badań wskazują, że czytanie jest dla dzieci przede wszystkim źródłem wiedzy, inspiracji i rozrywki, rzadziej wsparcia emocjonalnego. Wnioski podkreślają konieczność włączania głosu dzieci do praktyk edukacyjnych i działań promujących czytelnictwo oraz potrzebę dalszych badań nad motywacją do lektury w zmieniającym się środowisku kulturowo-technologicznym.

Wprowadzenie – czytanie jako wartość społeczna i kulturowa

Istnieje wiele odpowiedzi na pytanie o sens lektury. Z perspektywy filozoficznej czytanie jawi się jako droga do rozumienia siebie i świata. Arystoteles widział w obcowaniu z tekstem doświadczenie *katharsis*, prowadzące do oczyszczenia i refleksji:

czytamy, aby przeżywać (Arystoteles, 1989). Martha Nussbaum podkreślała, że lektura rozwija empatię i wrażliwość moralną, zachęca do spojrzenia na globalne problemy i do myślenia jak „obywatel świata”. Pisała, że czytanie „motywuje do namysłu nad życiem i światem, a także uwrażliwia na cierpienie innych istot i kapryśności losu” (Nussbaum, 2008, s. 103), a jej dalsze słowa „czytamy, aby żyć” podkreślają egzystencjalny wymiar literatury. W ujęciu hermeneutycznym czytanie jest procesem rozumienia sensu. Hans-Georg Gadamer podkreślał, że rozumienie dokonuje się w dialogu między tekstem a czytelnikiem, który interpretuje go z własnego „horyzontu” doświadczenia. Interpretacja, jak podkreślał Gadamer, nie polega na rekonstrukcji intencji autora, lecz na „przyswojeniu” tekstu przekazującego prawdę ważną dla naszego życia (Gadamer, 2004). Paul Ricoeur pisał, że literatura staje się „laboratorium eksperymentów myślowych”, z których czytelnik czerpie wzorce „samozrozumienia” (1992, s. 40). Choć opowieści pełnią funkcje dydaktyczne i kulturowe, ich podstawowym zadaniem jest funkcja integrująca. Hermeneutyczno-fenomenologiczna tradycja interpretacji pozwala badać tekst zarówno deskryptywnie – jak rzeczy się jawią, jak i interpretacyjnie – odkrywając ukryty sens. Zanurzona jest w niej również koncepcja Wolfganga Isera, który podkreślał rolę czytelnika „aktywnego” we współtworzeniu sensów poprzez wypełnianie luk semantycznych i fabularnych (Iser, 1980, s. 259–280). Podobnie Michaił Bachtin wskazywał, że tekst ożywa dopiero w dialogu z odbiorcą, a literatura stanowi część nieustannej dialogiczności, w której każdy utwór odpowiada na wcześniejsze głosy. Powieść polifoniczna ukazuje różne światopoglądy współlistniejące bez autorskiego rozstrzygnięcia, zmuszając czytelnika do zajęcia własnej pozycji (Bachtin, 1982).

W kontekście rozwoju dziecka warto uwzględnić znaczenie dorosłych jako pośredników w inicjowaniu i podtrzymywaniu kontaktu dziecka z książką. Alicja Baluch wskazywała, że czytanie rozwija „dziecko literackie”, zdolne do ekspresji i kreowania własnych światów. Lektury powinny być zabawą z tekstem, a dorośli wspierać naturalny impuls twórczy dziecka, oferując różnorodne, także trudniejsze teksty, wymagające wspólnego przeżywania (Baluch, 1998). Badaczka jednocześnie zachęca do praktykowania zwyczaju wspólnego głośnego czytania w rodzinie z dziećmi, postrzegając tę praktykę jako kluczowy element umacniania więzi między dziećmi a dorosłymi. W kontekście powyższych myśli Nussbaum Baluch podkreśla, że dorosły odgrywa rolę przewodnika w świecie literatury dziecięcej, wspierając proces „oczytywania” się podopiecznych oraz ich wychowanie przez sztukę – literaturę, która nie jest jedynie źródłem rozrywki, lecz przestrzenią do odkrywania siebie, innych i całego uniwersum (Baluch, 2005).

Bruno Bettelheim dowodził, że baśnie pełnią funkcję terapeutyczną: pomagają dziecku radzić sobie z lękiem i trudnymi emocjami, ucząc nadziei poprzez doświadczenie zwycięstwa dobra nad złem (1996, s. 24–31). Papużyńska (1981) dodaje, że

czytanie w dzieciństwie jest impulsem do twórczej zabawy, ekspresji emocjonalnej i uczestnictwa w kulturze. Alicja Ungeheuer-Gołąb zauważa, że wczesna lektura „domowa” kształtuje gust literacki, postawy wobec świata i wrażliwość *homo amans* (2001, s. 28). Irena Wojnar (1965) wskazywała, że książka odgrywa rolę wychowawcy, kształtując wrażliwość estetyczną niezbędną do przeżywania i poznawania wartości sztuki. Stefan Szuman (1960) zauważył, że ilustracje oglądane w dzieciństwie utrwalają się w pamięci, tworząc wzorce wyobrażeniowe wzbogacające wewnętrzny świat dziecka i mające wpływ na poczucie estetyki i odbiór sztuki w latach późniejszych.

W dobie zagrożeń technologicznych pytanie „po co czytamy?” nabiera szczególnego znaczenia. Coraz częściej dzieci wybierają ekran telewizora, komputer czy smartfon, spędzając na „podwórku sieciowym” więcej czasu niż w świecie realnym (Dziekońska, 2023). Choć Internet oferuje szeroki dostęp do treści edukacyjnych, badacze i praktycy – pedagodzy, psycholodzy, psychiatry dziecięcy – zwracają uwagę na jego negatywny wpływ na rozwój psychiczny, inteligencję i motywację do czytania. Badania prowadzone m.in. pod kierunkiem Jagody Cieszyńskiej-Rożek (2019) wykazały, że niemowlęta i małe dzieci długotrwale korzystające z telewizora, komputerów i tabletów wykazują opóźnienia językowe, spowolnienie rozwoju intelektualnego, trudności w koncentracji i mniejszą sprawność motoryczną. U dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym nadmierne korzystanie z mediów cyfrowych wiąże się z niższym ilorazem inteligencji, gorszymi wynikami w nauce oraz problemami w opanowaniu czytania i pisanie. Badania neurobiologiczne dowodzą, że ekspozycja na telewizję i gry komputerowe osłabia aktywność płatów czołowych, ogranicza rozwój lewej półkuli i zmniejsza liczbę połączeń nerwowych w obszarach odpowiedzialnych za język i uwagę. Następstwem są deficyty poznawcze i emocjonalne: rozproszenie uwagi, trudności w komunikacji i relacjach społecznych, niechęć do czytania. Nieumiarkowane korzystanie z mediów cyfrowych obniża poziom myślenia abstrakcyjnego, jak też zwiększa ryzyko opóźnień w rozwoju intelektualnym, występowanie depresji, nerwicy (Hoge i in. 2017, s. 76–80; Horowitz-Kraus i Hutton, 2018). Skutki nadmiernego oddziaływania mediów na rozwój poznawczy i układ nerwowy dziecka mogą być nieodwracalne, stąd umiejętność czytania staje się kluczowa.

Czytanie to złożony proces psycholingwistyczny, angażujący percepcję wzrokową, słuchową, ruchową, pamięć i myślenie abstrakcyjne. Badania neurobiologiczne potwierdzają również, że regularna lektura wspiera rozwój istoty białej, zwiększa liczbę połączeń nerwowych, aktywuje korę czołową i obszary czuciowo-ruchowe, a także spowalnia procesy degeneracyjne mózgu. Dzieci wychowywane w środowisku sprzyjającym czytaniu wykazują lepiej rozwinięte struktury mózgu i wyższe funkcje poznawcze niż ich rówieśnicy spędzający czas przed ekranami (Hutton i in., 2020; Tokarski i Stawarz, 2021).

Nie sposób analizować znaczenia czytania w podziale według dyscyplin, gdyż temat jest szeroko badany i wciąż pojawiają się nowe opracowania, np. dotyczące funkcjonowaniu mózgu. W artykule zarysowałam jedynie kluczowe praktyki stanowiące podłoże teoretyczne do analizy materiału badawczego – wypowiedzi dzieci wskazujących, dlaczego sięgają po książki. Temat jest aktualny w kontekście spadku nawyków czytelnich i rosnącego wpływu nowych technologii, a badanie perspektywy dziecka jest konieczne dla pełniejszego rozumienia jego motywacji czytelniczej i przyczyn jej braku.

Założenia metodologiczne badań własnych

Artykuł kontynuuje opis badań własnych nad preferencjami czytelniczymi uczniów klas młodszych z wybranych szkół w Białymstoku. W 2025 roku opublikowałam wyniki badań dotyczące form kontaktu dzieci z książką, ich ulubionych bohaterów literackich i pomysłów na własne historie (Józefowicz, 2025). Niniejszy artykuł prezentuje kolejną część projektu, poświęconą temu, jak dzieci rozumieją czytanie książek i jaką wartość im przypisują¹. Koncentruję się na ich relacjach z książką, rozumieniu potrzeby lektury w codziennym życiu i w szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Podstawę metodologiczną stanowiła pedagogika partycypacyjna traktująca dziecko jako aktywnego uczestnika procesu edukacyjnego i własnej aktywności poznawczej (Jarosz, 2020). Badania przeprowadziłam w paradygmacie jakościowym, wykorzystując zogniskowane wywiady grupowe (*focus group interviews*) zgodnie z założeniami *childhood studies*. Analizie poddałam wypowiedzi dzieci uczestniczących w dyskusji na temat: Po co czytamy i co by było, gdyby książki nagle zniknęły? Postawiłam problem badawczy: Jakie są cele czytania przez dzieci i jaki sens dzieci nadają lekturze? Pytanie to odnosiło się do subiektywnego doświadczenia: Co myśli uczeń, gdy sięga po książkę? Dlaczego czyta i co z niej czerpie – emocjonalnie, poznawczo, społecznie?

Badania nad dzieciństwem (*childhood studies*) podkreślają, że poznanie dziecięcej rzeczywistości możliwe jest jedynie przy aktywnym udziale samych dzieci uznawanych za pełnoprawnych współtwórców znaczeń, a nie tylko odbiorców narracji dorosłych (Clark, 2004; Szymborska, 2016; Zwiernik, 2012; Qvortrup i in., 2009). Analiza wypowiedzi dzieci pozwala ukazać je jako kompetentnych uczestników kultury, co ułatwia zrozumienie współczesnych praktyk czytelniczych i formułowanie wniosków dla nauczycieli, rodziców, bibliotekarzy, twórców polityki kulturalnej i edukacyjnej. Przyjęłam metodę badań fokusowych, techniką gromadzenia danych były zogniskowane wywiady grupowe prowadzone od stycznia do czerwca 2025 roku. Techniki fokusowe

1 Oba artykuły się uzupełniają, należałoby czytać je razem.

uznawane są za przyjazne dzieciom, sprzyjające tworzeniu bezpiecznej atmosfery pozwalającej na uzyskanie danych nieprzefiltrowanych przez dorosłych (Lisek-Michalska, 2012, s. 48).

W badaniu wzięło udział 96 dzieci (48 dziewczynek i chłopców) w wieku 9–10 lat, uczniów klas trzecich z 8 publicznych szkół podstawowych w Białymstoku. Dobór próby miał charakter celowy i odbył się za pośrednictwem dyrekcji szkół. Udział dzieci poprzedziło uzyskanie zgód rodziców oraz samych dzieci. Wywiady przeprowadziłam w 16 grupach fokusowych (po dwie 6-osobowe grupy w każdej ze szkół). Zgodnie z zasadą kontekstualności (Ciechowska, 2017, s. 120), rozmowy odbywały się w znanym dzieciom środowisku – w klasach, bibliotece lub świetlicy i trwały ok. 40 minut. Dla zachowania anonimowości imiona zastąpiłam symbolami: Dz1-Dz3 (dziewczynki), Ch1-Ch3 (chłopcy) oraz F1-F16 (numery grup). W części empirycznej przytaczam wybrane wypowiedzi, rezygnując z pełnego oznaczania dla zachowania czytelności tekstu. Wywiady nagrywałam i niezwłocznie transkrybowałam, co umożliwiło mi bieżące notowanie spostrzeżeń (Lisek-Michalska, 2012, s. 40–42). Elastyczność metody fokusowej umożliwiła dzieciom swobodne rozwijanie wątków z własnej perspektywy (Kvale, 2013), a grupowy charakter sprzyjał obserwacji wzajemnego wpływu i konfrontacji opinii. Zebrany materiał poddałam analizie tematycznej (*thematic analysis*) obejmującej identyfikację wątków i zrozumienie sposobów konstruowania przez dzieci własnej rzeczywistości (Braun i Clarke, 2022). Fragmenty wypowiedzi cytuję w oryginale, bez ingerencji w ich styl i składnię.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Znaczenie czytania z perspektywy dzieci – analiza tematyczna wypowiedzi

Dzieci rozumieją „po co są książki” i jak ważne funkcje pełni literatura, jednak świadomość ta nie zawsze przekłada się na realne praktyki czytelnicze. Między deklaracją a działaniem pojawia się często luka – wiedza o wartości lektury nie gwarantuje jej realizacji. Postawa czytelnicza obejmuje bowiem nie tylko świadomość i umiejętności, lecz także konkretne zachowania.

Czytanie jako źródło wiedzy

Czytanie według dzieci pełni funkcję niezbędnego narzędzia do zdobywania wiedzy. Mówią, że czytają: „żeby być mądrym”, „ćwiczyć pamięć i wiedzę”, „zdobyć dużo informacji i nauczyć się czegoś ciekawego”. W wypowiedziach dzieci często pojawiał się nieokreślony liczebnik „dużo”, np. „żeby dużo się nauczyć”, „warto czytać dużo

książek”, a także zaimki „coś” i „czego”, np. „dowiedzieć”. Dzieci zauważają, że książki pozwalają zdobywać wiedzę o człowieku i relacjach międzyludzkich, np. „co to znaczy, że ktoś jest dla siebie prawdziwym przyjacielem”, „że nie warto kogoś denewrować”. Wskazywały także na praktyczne znaczenie czytania, np. w umiejętności czytania dokumentów i rozumienia tekstów („żeby umieć czytać ogłoszenia”, aby wiedzieć, „co podpisujemy, na przykład umowy”). Edukacyjno-poznawcza funkcja literatury dla dzieci jest pierwszą z wyróżnionych przez Zofię Adamczykową. Równocześnie istotna jest funkcja dydaktyczno-wychowawcza, która kształtuje wartości i zachowania poprzez mechanizm identyfikacji, uzupełniając wymiar poznawczy lektury (Adamczykowa, 2004, s. 24–38). Dzieci dostrzegają związek między czytaniem a rozwojem umiejętności językowych oraz szkolnych kompetencji – poprawną wymową, pisownią, stylem wypowiedzi i umiejętnością formułowania myśli. Postrzegają czytanie jako element wspierający sukces w nauce szkolnej. Ich głosy często się powtarzały, zgodnie podkreślały, że „czytanie pomaga czytać i pisać płynniej i łatwiej”, „czytamy dla nauki pisowni”, „pomaga w ortografii”, „pomaga składać zdania”, „uczy nowych słów”, „pomaga mówić lepiej i robić mniej błędów”, „jest potrzebne, żeby mieć lepsze dyktanda”. Wypowiedzi dzieci korespondują z funkcjami literatury wyróżnionymi przez Adamczykową, co pozwala dostrzec, w jaki sposób dzieci intuicyjnie wpisują się w rozpoznane przez badaczy obszary oddziaływania lektury.

Czytanie jako czynnik rozwijający wyobraźnię i wrażliwość

Zaobserwowałam, że dzieci wyraźnie przejawiały świadomość artystycznych walorów literatury, zwracając szczególnie uwagę na ilustracje podkreślające nastrój utworu i opis emocji towarzyszący bohaterom. Adamczykowa mówiła o funkcji artystycznej literatury, która pozwala odbiorcy doświadczać przeżyć estetycznych i rozwijać wrażliwość na piękno słowa (2004, s. 24–25). W ten sposób czytanie rozwija wyobraźnię, empatię i zdolność do symbolicznego przeżywania świata. Wchodząc w świat bohaterów, uczą się emocji i patrzenia na rzeczywistość z ich perspektywy. Wypowiedzi w tej kategorii były najbardziej rozbudowane, bogate w porównania i przykłady z literatury, np.: „czytanie sprawia przyjemność, jest fajnie czytać przygody, można się poczuć, jakby ktoś był w książce i dzięki książce umiemy marzyć”; „czytanie pozwala obudzić w sobie uczucie bycia w środku historii i przeżywania jej razem z bohaterami”; „książki pozwalają wejść do innej krainy, poczuć się jak ktoś inny, wyobrażam sobie, że jestem głównym bohaterem”; „dzięki czytaniu wyobrażamy sobie historyjki”; „książka pozwala nam podróżować tam, gdzie nie możemy być”. Oprócz często spotykanego określenia „rozwijanie wyobraźni”, mowa była także o symbolicznym podróżowaniu dzięki książkom do światów wyobrażonych. Co ciekawe, dzieci nie wskazywały na

książkę jako formę terapii, niemniej jednak warte dyskusji z młodym czytelnikiem pozostają słowa Bettelheima:

Jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawić i obudzić w nim ciekawość. Jeśli jednak ma wzbogacić jego życie, musi pobudzić jego wyobraźnię, pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządkowaniu uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozeznanie własnych trudności, a zarazem podać sposoby rozwiązywania nękających je problemów (Bettelheim, 1996, s. 23).

Czytanie jako źródło przyjemności i emocji

Dzieci uważają, że czytanie daje radość, relaks i poczucie bliskości, szczególnie w trakcie wspólnego czytania z najbliższymi. W ten sposób dobra książka staje się źródłem przyjemności i zabawy, pełniąc funkcję ludyczną („możemy się pośmiać”, „lubię jak tata śmiesznie zmienia głos, kiedy czyta”, „jak czyta mi siostra, to potem zawsze się bawimy”). „Czytanie to sposób na miłe spędzanie czasu” – ta wypowiedź powtarzała się częściej wśród dziewczynek niż chłopców. Dla wielu dziewczynek czytanie jest sposobem na nudę: „jak się nudzę, to biorę książkę z półki”. Chłopcy również dostrzegają książkę jako alternatywę, choć głównie wobec technologii cyfrowych: „czytamy, aby nie siedzieć cały czas przed komputerem”, „czytanie pozwala mniej siedzieć przy komputerze, możemy wcielać się w bohaterów i przeżywać ich życie”, „z książek uczymy się dużo, poznajemy przygody, rozwijamy wyobraźnię, nie nudzimy się i mniej czasu spędzamy przed telewizorem”, „internet może się zepsuć, a książkę można zawsze otworzyć”. W ten sposób książka jawi się jako zdrowa alternatywa wobec ekranów i biernej rozrywki.

Czytanie jako obowiązek lub zadanie szkolne

Niektóre dzieci postrzegają czytanie jako narzucony obowiązek szkolny, ale podchodzą do tego z humorem: „bo pani każe i mama” (*śmiech*), „w grach też jest czytanie, więc książki nie są aż tak potrzebne” (*śmiech*). Wypowiedzi pokazują świadomość różnicy między przymusem a przyjemnością czerpaną z lektury.

Wyobrażenia świata bez książek – analiza tematyczna wypowiedzi

W nawiązaniu do wcześniejszej dyskusji dotyczącej powodów, dla których ludzie czytają, w sposób naturalny pojawiło się pytanie o charakterze projekcyjnym, wpisujące się w formułę „co by było, gdyby”. Dzieci zostały poproszone o refleksję na temat: „Co by się stało, gdyby książki nagle zniknęły?” i „Jak wyobrażacie sobie świat bez książek?”. Zastosowanie techniki projekcyjnej, będącej w istocie zmodyfikowaną

formą pytania „Po co czytamy?”, okazało się szczególnie efektywne w wydobyciu spontanicznych skojarzeń dzieci. Prowokacyjny charakter pytania znacząco wzbogacił zakres wypowiedzi uczestników. Pierwszym zauważalnym efektem była intensywność emocjonalna reakcji, przejawiająca się w dramatyzmie i lęku wyrażanym w używanych określeniach, takich jak: „masakra”, „koszmar”, „katastrofa”, „tragedia”, „załamałabym się”. Następnie dzieci ilustrowały swoje odczucia poprzez konkretne przykłady, obrazujące w ich wyobraźni konsekwencje hipotetycznej utraty książek.

Świat bez książek jako katastrofa

Dzieci opisywały świat bez książek jako świat kulturowej katastrofy. Brak literatury oznaczałby utratę wiedzy, informacji, postępu. Ich reakcje: „to byłby koszmar”, „to bym się załamała”, „nie potrafię sobie wyobrazić świata bez książek” wskazywały na silny związek emocjonalny z książkami, co podkreślała też wykrzyknikowa forma wypowiedzi. Większość dzieci kończyła swoje wypowiedzi bez dalszego rozwinięcia myśli, np.: „nie wyobrażam sobie nauki bez książek, dlatego wolę, żeby były”. Niektóre formułowały swoje przekonania w sposób dramatyczny i kategoriyczny, twierdząc: „nie da się ich zastąpić żadną inną rzeczą”. W tej grupie wypowiedzi książki postrzegane były jako niezastąpione źródło wiedzy, utożsamiane z fundamentem edukacji, komunikacji oraz rozwoju cywilizacyjnego. Brak literatury oznaczał brak nauki, historii i języka, czyli cofnięcie się w rozwoju społecznym: „bylibyśmy mniej rozwinięci, mniej byśmy znali języków”, „nie dowiedziałabym się, co było wcześniej, np. o konstytucji”, „dzieci nie uczyłyby się polskiego i matematyki”, „dzieci nie potrafiłyby czytać i pisać poprawnie”, „bez książek nie moglibyśmy się uczyć”, „nikt by nie umiał czytać i nie potrafiłby się porozumiewać za granicą”, „nie wiedzielibyśmy, co wydarzyło się kiedyś”, „w książkach znajduje się wiele informacji, np. w encyklopediach”, „są one potrzebne do nauki, prac domowych i ciekawych historii”. Dzieci postrzegały książki jako element utrzymujący ład społeczny. Ich brak miał prowadzić do zagubienia, chaosu, łamania zasad i poczucia niepewności: „ludzie by się nie komunikowali, byłoby jak w dżungli”, „dzieci robiłyby głupoty bez książek”, „to co byśmy wtedy w szkole robili?”.

Świat bez książek jako utrata sensu i radości życia

Brak książek był przez dzieci utożsamiany także z monotonią i brakiem sensownej aktywności. Czytanie postrzegały jako sposób przeżywania przygód. Książki stanowiły dla nich źródło całej palety uczuć, a świat bez literatury jawił się jako „pusty”, nijaki i obfitujący jedynie w niepożądane emocje, takie jak smutek czy zagubienie: „nie mielibyśmy marzeń, a życie byłoby nijakie”, „byłoby nudno, nie każdy chce oglądać telewizję [...], wtedy jeździłby na rowerze i grał w gry planszowe”, „bardzo bym się

nudziła, ja wypożyczam nawet trzy książki tygodniowo [...], bez nich wymyślałaby własne historie”. Mimo że dzieci często wspominały świat gier komputerowych, nie zapewniał on im poczucia bezpieczeństwa: „grałbym w gry, ale czułbym się zagubiony”. Często pojawiała się też kategoria nudy: „ludzie nie mieliby co robić”, „byłoby bardzo nudno”. Książki stawały się więc w ich doświadczeniu niezastąpionym elementem codziennej rutyny, zwłaszcza przed snem, nadając sens codziennym czynnościom, sprzyjając pielęgnacji relacji z bliskimi, wzmacniając poczucie sensu i bezpieczeństwa: „nie chcę nawet wyobrażać sobie takiej sytuacji, nie wiedziałabym, co robić w wolnych chwilach i przed snem”.

Świat bez książek jako impuls do twórczości i aktywności własnej

W sytuacji utraty dostępu do książek dzieci odczuwały potrzebę działania – po początkowym szoku pojawiła się racjonalna reakcja: chęć tworzenia własnych historii. Mając świadomość straty, dostrzegały konieczność jej odbudowania. Przejawiała zatem postawę twórczą i sprawczą – brak książek stawał się impulsem do tworzenia własnych, tradycyjnych książek lub alternatywnych form przekazu, np. audiobooków: „pisałabym książkę sama”, „słuchałabym audiobooków”, „zadzwoiłabym na policję, potem sama pisała przygody”, „spanikowałabym, ale zaczęłabym pisać książki sama”, „zrobiłabym swoją książkę i swoją bibliotekę”.

Podczas rozmowy fokusowej jedna z uczennic nawiązała do książki Klausa Hagerupa i Lisy Aisato *O dziewczynce, która chciała ocalić książki* (2019) – poetyckiej opowieści o mocy czytania. Bohaterka Anna odkrywa, że gdy ludzie przestają czytać, książki zaczynają zniknąć, a wraz z nimi historie i postacie literackie. Strach przed tym znikaniem skłania ją do działania – zaczyna czytać, by ocalić światy ukryte w słowach. Dziewczynka uczestnicząca w badaniach wspomniała tę historię, podkreślając, że również kocha czytać i z dużym przejęciem stwierdziła, że nie chciałaby, aby sytuacja przedstawiona w książce stała się rzeczywistością. Jak zauważyła, już obecnie zdarza się, że „książki, których nikt nie wypożycza z biblioteki, mogą zostać zniszczone”. W jej wypowiedzi wybrzmiała troska o los bohaterów literackich – podobnie jak w książce Hagerupa dziewczynka zastanawiała się, co stanie się z postaciami, gdy książki znikną: „czy one również umrą, ktoś będzie o nich pamiętał?”. Ta refleksja poruszyła pozostałe dzieci w grupie, które zaciekawione dopytywały: „a co było dalej?”. Dziewczynka podsumowała swoją wypowiedź: „książki można ocalić, czytając je, bo wtedy one znów żyją”. Przesłanie tej historii jest niezwykle wymowne. Podkreśla, że czytanie ma moc ocalania światów zapisanych w słowach, a książki żyją tak długo, jak długo ktoś je otwiera i pozwala wyobraźni wejść do ich wnętrza. Czytelnik staje się strażnikiem pamięci, a opowieść pomostem między autorem a światem odbiorców. Jak podkreślali Iser i Bachtin, czytelnik współtworzy sens utworu, aktywnie wypełniając

luki w tekście i wchodząc w dialog z historią (Iser, 1980, s. 259–280; Bachtin, 1982). Książka „żyje” dzięki czytelnikowi, w dialogu, w dzieleniu się historią. Każda opowieść ma ogromną wartość, jeśli znajdzie się ktoś gotów ją usłyszeć. W tym kontekście wypowiedzi dzieci ujawniają nie tylko wrażliwość, ale także kreatywność, inicjatywę i wiarę we własną sprawczość. Świat bez książek nie jawił się im wyłącznie jako strata – przeciwnie, stawał się przestrzenią do autokreacji. Dzieci chciały być twórcami, a nie wyłącznie odbiorcami kultury. Ich spontaniczne pomysły potwierdziły, że literatura to nie tylko coś, co się „konsumuje”, lecz coś, co można współtworzyć.

Pojawiły się też głosy podkreślające, że literatura przetrwa w formie cyfrowej: „Książki będą w Internecie, więc nie ma się czym martwić”. W tej perspektywie zanika znaczenie materialnej formy książki, liczy się treść niezależna od nośnika. Dzieci postrzegały technologię jako naturalny zamiennik, co przemawia za ich silnym zakorzenieniem w kulturze cyfrowej i potrzebie kontaktu z treścią w nowych formach: „zamiast książek byłyby tablety z aplikacjami”, „urządzenie opowiadające historie”. Ich wypowiedzi są próbą pogodzenia potrzeby kontaktu z treścią literacką z realiami życia w kulturze medialnej.

Nieliczne, głównie chłopięce głosy, wskazywały świat bez książek jako „fajny”, „miałbym więcej czasu na PlayStation”, „byłoby super, bo nie trzeba byłoby czytać lektur”. Wypowiedzi te można interpretować jako reakcję na przymus szkolny oraz obowiązek czytania lektur. Jednak nawet tu pojawiła się refleksja, że świat bez książek byłby uboższy: „nie byłoby moich ulubionych książek”, „w sumie, ile można by grać?”, „byłoby jakoś pusto i dziwnie”. Humor i dystans ustępował świadomości, że brak książek oznaczałby utratę ważnego źródła emocji i sensu. Gry okazywały się jedynie chwilową alternatywą wobec trwałej wartości literatury.

Wnioski z badań i rekomendacje naukowe

Celem badań było poznanie refleksji uczniów na temat miejsca książki w życiu codziennym i szerszym kontekście społeczno-kulturowym. Analiza wypowiedzi uczniów ukazała wielowymiarowe rozumienie funkcji czytania, ujawniła różny poziom refleksji – od prostych spostrzeżeń po głębsze przemyślenia o roli literatury w codziennym i społecznym życiu. Książka jawi się zarówno jako narzędzie edukacyjne (nauka, język, wiedza), jak i jako przestrzeń wyobraźni, relacji i wartości. W deklaracjach dzieci dominuje jej wymiar „przyjemnościowy”, ale postrzegają ją również jako nośnik pamięci, historii i tożsamości, umożliwiający przekazywanie tradycji między pokoleniami, np.: „gdyby nie było książek, byłaby tragedia – nikt by nie znał historii sprzed lat, a tata nie mógłby czytać gazet sportowych ani dowiedzieć się, co dzieje się na świecie”.

Reakcje na świat bez książek obejmowały emocje od katastroficznych po gorzko żartobliwe („więcej czasu na gry”). Najczęściej pojawiały się motywy utraty wiedzy i sensu życia, ale też twórczego oporu (pisanie własnych historii) i technologicznych alternatyw (książki cyfrowe). Dla większości uczniów książki stanowiły istotny element codzienności i wyobraźni. Niektóre dzieci traktowały ich brak jako stratę nie do zastąpienia. Nawet w wypowiedziach nacechowanych żartobliwie pojawia się przekonanie, że całkowity brak książek prowadziłby do smutku i pustki. Badania potwierdziły też pozytywny wpływ dynamiki grupowej – obecność rówieśników sprzyjała otwartości, aktywności i dzieleniu się refleksjami, co wpisuje się w zjawisko facylitacji społecznej (Ciechowska, 2017).

Podczas badań zauważyłam, że praca z dziećmi wymaga od badacza szczególnej kreatywności i elastyczności. Uczestnicy różnie wyrażali swoje emocje, co uzasadniało stosowanie technik projekcyjnych, zabaw i pracy z książką, czytania jej emocjami, wrażeniami (Żółtowski, 2019; Swędrowska, 2024). Nie wszystkie dzieci preferują też formy pisemne, część lepiej wyraża się poprzez ruch, gest czy symbol, stąd techniki badawcze powinny być różnicowane i dostosowane do indywidualnych możliwości. Moderator powinien stwarzać przestrzeń do spontanicznych wypowiedzi i naturalnej rozmowy. W tym celu przydatne okazały się *picturebooki* Iwony Chmielewskiej, które umożliwiły dzieciom wypełnianie luk znaczeniowych własnymi doświadczeniami, rozwijając ich aktywność twórczą, empatię i wrażliwość społeczną. Olga Tokarczuk podkreśla, że czułość jest „współodczuwaniem [...], głębokim przejściem się drugim bytem, jego kruchością, niepowtarzalnością, jego nieodpornością na cierpienie i działanie czasu [...]”. Literatura jest właśnie zbudowana na czułości wobec każdego innego od nas bytu” (2020, s. 287). W tym sensie czytanie pełni funkcję refleksyjną i wychowawczą, budując wrażliwego, empatycznego i świadomego czytelnika.

Badania oparte na perspektywie dziecięcej wspierają rozwój wyobraźni, empatii i aktywności twórczej, a w szerszej perspektywie mogą inspirować zmiany w polityce edukacyjnej i w systemie nauczania. Do ograniczeń należy niewielka liczba uczestników, zróżnicowana dynamika grup oraz obostrzenia czasowe wynikające z trwania lekcji. Pomimo tego wyniki wskazują na potrzebę kontynuowania badań nad dziecięcym odbiorem literatury w zmieniającej się kulturze czytelniczej, w której książka tradycyjna współistnieje z cyfrową. Ważne jest pielęgnowanie tradycji lektury jako doświadczenia emocjonalnego i wspólnotowego. Jak przypomina Wanda Matras-Mastalerz, „dobrze dobrany tekst może stać się jednym z najpotężniejszych czynników w profilaktyce zachowań społecznych i destrukcyjnych. Szczególnie we współczesnym świecie warto przypominać ten ważny cel sięgania po książkę” (Matras-Mastalerz, 2013, s. 123). Istotne jest nie tylko udostępnianie dzieciom literatury, lecz także wsłuchiwanie się w ich głos, ponieważ dziecięca perspektywa nadaje tekstom nowe znaczenia i kierunki interpretacji. Odwołując się do kategorii „przeżycia” Lwa Wygotskiego (1995), każde

dziecko interpretuje rzeczywistość w sposób osobisty i emocjonalny. Dlatego warto łączyć wywiad i obserwację, gdyż sama rozmowa nie zawsze pozwala w pełni uchwycić dziecięcy punkt widzenia. Obserwacja, zwłaszcza spontanicznych zabaw dzieci, często ujawnia bogatsze i bardziej autentyczne treści (m.in. zabawy w bibliotekę czy księgarnię; metoda ta sprawdziłaby się szczególnie dobrze wśród dzieci młodszych). Warto również zachęcać nauczycieli do przyjmowania roli badaczy, gdyż dzięki codziennemu kontaktowi z dziećmi mają oni wyjątkową możliwość poznawania ich świata poprzez uważne słuchanie i obserwację ich aktywności. To właśnie nauczyciele, obecni w naturalnym środowisku dziecka, mają największy potencjał, by dostrzegać i rozumieć znaczenia, jakie dzieci nadają swoim doświadczeniom.

Bibliografia

- Adamczykowa, Z. (2004). *Literatura dziecięca. Funkcje, kategorie, gatunki*. Wydawnictwo WSP TWP.
- Arystoteles. (1989). *Poetyka* (H. Podbielski, tłum.). Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki* (W. Grajewski, tłum.). Czytelnik.
- Baluch, A. (1998). *Czyta, nie czyta... o dziecku literackim*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Baluch, A. (2005). *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Bettelheim, B. (1996). *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (D. Danek, tłum.). Agencja Wydawnicza Jacek Santorski, W.A.B.
- Braun, V. i Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26.
- Ciechowska, M. (2017). Badania fokusowe. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I* (s. 101–165). Wydawnictwo WAM.
- Cieszyńska-Różek, J. (2019, 7 marca). Wpływ wysokich technologii na rozwój dzieci. Centrum Metody Krakowskiej. <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/wpływ-technologii-na-dzieci/>
- Clark J. (2004). Participatory research with children and young people: Philosophy, Possibilities and Perils. *Action Research Expeditions*, 4, 1–18.
- Dziekońska, J. (2023). Z trzepaka na TikToka – czyli na tropach nowych przestrzeni dzieciństwa. Doniesienie z badań fokusowych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(2/69), 9–17.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej* (B. Baran, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hagerup, K. i Aisato, L. (2019). *O dziewczynce, która chciała ocalić książki* (I. Zimnicka, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Hoge, E., Bickham, D. i Cantor, J. (2017). Digital media, anxiety, and depression in children. *Pediatrics*, 140(Suppl. 2), 76–80. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758G>

- Horowitz-Kraus, T. i Hutton, J.S. (2018). Brain connectivity in children is increased by the time they spend reading books and decreased by the length of exposure to screen-based media. *Acta Paediatrica*, 107(4), 685–693. <https://doi.org/10.1111/apa.14176>
- Hutton, J.S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. i Holland, S.K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), 1–10. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3869>
- Iser, W. (1980). Apelatywna struktura tekstów. Nieokreśloność jako warunek oddziaływania prozy literackiej. *Pamiętnik Literacki*, 71(1), 259–280.
- Jarosz, E. (2020). Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 21–32.
- Józefowicz, A. (2025). What and how does today's child read? The voices of third-grade pupils from Białystok on their encounters with literature, favorite characters, and creative writing. *Podstawy Edukacji*, 18, 247–265.
- Kvale, S. (2013). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lisek-Michalska, J. (2012). Etyczne aspekty badań fokusowych z udziałem dzieci i młodzieży. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica*, 42, 33–61.
- Matras-Mastalerz, W. (2013). Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa i A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 117–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nussbaum, M.C. (2008). *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego* (A. Męczkowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Papuzińska, J. (1981). *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. i Honig, M.-S. (red.). (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby* (A. Usowicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
- Śwędrowska, M. (2024, 4 lipca). *Książka ma znaczenie! O koncepcji czytania wrazeniowego*, Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. <https://nprcz.pl/news/ksiazka-ma-znaczenie-o-koncepcji-czytania-wrazeniowego/>
- Szuman, S. (1960). Wpływ bajki na psychikę dziecka. W: M. Kwiatkowska i Z. Topińska (red.), *Psychologia dziecka w wieku przedszkolnym. Rozprawy z lat 1930–1939*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szyborska, K. (2016). Children studies jako perspektywa metodologiczna. *Teksty Druge*, 1, 189–205.
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Wydawnictwo Literackie.
- Tokarski, K. i Stawarz, R. (2021). Wpływ nowych technologii przekazu informacji na rozwój mózgu – nowy wspaniały świat. *Wszechświat*, 122(1–3), 6–18.

- Ungeheuer-Gołąb, A. (2001). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Wojnar, I. (1965). *Wychowanie przez sztukę*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Wygotski, L.S. (1995). *Kryzys siódmego roku życia* (T. Czub, tłum.). W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski i B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (s. 45–60). Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Zwiernik, J. (2017). Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 61–74.
- Żółtowski, D. (2019). Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej. W: W. Heller, M. Kaźmierska i M. Wieczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 85–94). Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.