Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. XI SECTIO N 2026

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2026.11.105-121

Cyfrowe kompetencje lekturowe jako podstawa szkolnego odbioru tekstów kultury w środowisku nowych mediów

Digital Reading Competences as a Foundation for School-Based Engagement with Cultural Texts in New Media Environments

UMCS

Mirosław Wobalis

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
ul. Aleksandra Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska
wobalis@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-9311-9515

Abstract. This article aims to propose a conceptual and didactic framework for the category of digital reading competences (DRC), understood as a complement to the school model of working with cultural texts. The starting point is two premises: (1) a diagnosis of the reading gap, understood as the temporary absence of selected forms of cultural texts from school education, resulting in a growing incompatibility between institutional and home-based reading practices; and (2) a description of quiet rebellion as a strategy through which students withdraw from imposed, linear models of reading in favor of interactive, performative, and participatory practices. The author argues that the contemporary "illegibility" of school reading results not only from a decline in interpretive competences but also from a systemic lack of tools enabling the recognition and development of reading practices under conditions of the modularity, multimediality, and procedurality of digital works. The main part of the article presents a definition of DRC and a component model encompassing navigational, selective-interpretive, performative, multimodal, and reflective competences. The article concludes with a package of teaching strategies operationalizing DRC in Polish studies, with an emphasis on the legitimization of fragmentary reading, reading decision-making practices, and meta-reflection on the reception process.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Keywords: digital reading competences; reading gap; performative reception; Polish language education; new media; digital literacy

Abstrakt. Celem artykułu jest zaproponowanie ram pojęciowych i dydaktycznych dla kategorii cyfrowych kompetencji lekturowych (CKL), rozumianych jako uzupełnienie szkolnego modelu pracy z tekstem kultury. Punkt wyjścia stanowią dwie przesłanki: (1) diagnoza luki lekturowej, rozumianej jako czasowa nieobecność wybranych form tekstów kultury w edukacji szkolnej, skutkująca narastającą nieprzystawalnością obiegu instytucjonalnego i domowego; (2) opis cichego buntu jako strategii wycofywania się uczniów z narzuconych, linearnych modeli lektury na rzecz praktyk interaktywnych, performatywnych i partycypacyjnych. Autor argumentuje, że współczesna „nieczytelność" szkolnej lektury nie wynika wyłącznie z obniżenia kompetencji interpretacyjnych, lecz także z systemowego braku narzędzi umożliwiających rozpoznanie i kształtowanie lektury w warunkach modularności, multimedialności i proceduralności dzieł cyfrowych. W części zasadniczej przedstawiono definicję CKL oraz model komponentowy obejmujący kompetencje: nawigacyjną, selekcyjno-interpretacyjną, performatywną, multimodalną i refleksyjną. Artykuł domyka pakiet strategii dydaktycznych operacjonalizujących CKL w pracy polonistycznej, z naciskiem na legalizację lektury fragmentarycznej, praktyki decyzji lekturowej oraz metarefleksję nad procesem odbioru.

Słowa kluczowe: cyfrowe kompetencje lekturowe; luka lekturowa; odbiór performatywny; edukacja polonistyczna; nowe media; kompetencje cyfrowe

WPROWADZENIE: OD DIAGNOZY DO OPERACJONALIZACJI

Postęp technologiczny ostatnich dekad radykalnie zmienia praktyki lekturowe młodych. Coraz częściej wybierają oni przekaz cyfrowy, interaktywny, multimedialny i performatywny[1]. Czytelnicy ci, należący do pokoleń wychowanych ze smartfonem i Internetem, wchodzą w świat literatury inaczej niż poprzednie generacje: obcują z tekstami kultury poprzez gry wideo, media społecznościowe, literaturę elektroniczną, fanfiki czy wideoliteraturę (Rabiej 2026)[2].

[1] Wyniki badań dotyczących kulturowych preferencji „cyfrowej młodzieży" wskazują na zmianę sposobów interakcji z tekstami kultury. W raporcie *Młodzi i media* (Filiciak, Danielewicz, Halawa, Mazurek, Nowotny 2010) podkreślono, że interaktywność i multimodalność są kluczowymi czynnikami przyciągającymi młodych odbiorców do mediów cyfrowych. W badaniach NASK pt. *Nastolatki 3.0* (Lange 2023) wykazano, że współczesna młodzież coraz częściej wybiera formaty immersyjne i performatywne, angażujące zmysłowo i emocjonalnie. Z kolei badanie EU Kids Online (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk 2018) dowiodło, że użytkownicy cyfrowi preferują treści modularne i nielinearne. W najnowszym raporcie *Diagnoza Młodzieży* (Rabiej 2026) skupiono się głównie na obserwacji pokoleń Z oraz Alfa (15–29 lat) i wskazano na jeszcze silniejszą zależność od nowych technologii wraz z postępującą alienacją i poczuciem chaosu.

[2] Ewa Szczęsna (2007), Urszula Pawlicka (2017), Ryszard W. Kluszczyński (2001) oraz Elżbieta Winiecka (2020) podkreślają narracyjny i teatralny charakter autoprezentacji w mediach cyfrowych.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

W refleksji polonistycznej nad lekturą szkolną od dawna powraca dysonans między modelem instytucjonalnym a realnymi praktykami odbiorczymi uczniów. Współcześnie napięcie to wzmacnia przyspieszenie zmian społecznych, medialnych i kulturowych, które sprawia, że znacząca część doświadczeń lekturowych młodzieży realizuje się poza szkołą, w obiegach cyfrowych, które szkoła rozpoznaje słabo albo wcale[3]. W tym sensie kluczowe staje się pojęcie luki lekturowej: czasowej nieobecności określonych form tekstów kultury w edukacji szkolnej, wynikającej z uwarunkowań politycznych, ideologicznych, społeczno-kulturowych, technicznych lub generacyjnych, a w praktyce ujawniającej się jako rozbieżność między kanonem szkolnym a domowymi „lekturami" cyfrowymi młodych odbiorców (Wobalis 2023).

Konsekwencją tego rozdźwięku między obiegiem szkolnym a praktykami odbiorczymi młodego pokolenia nie jest odrzucenie literatury, lecz praktyka wycofywania się z narzuconych przez „system szkolny" (od podstaw programowych po standardy egzaminacyjne) form lektury i przenoszenia aktywności czytelniczych do obiegów alternatywnych, często cyfrowych – strategia określona przeze mnie w innym miejscu jako cichy bunt (Wobalis 2026 [w druku]). Uczniowie nie przestają interpretować; interpretują gdzie indziej, częściej w logice interakcji, partycypacji i wyboru (np. praktyki takie jak literackie blogi lub podcasty w mediach społecznościowych), a rzadziej w logice ciągłej, całościowej lektury, podporządkowanej szkolnemu rytuałowi oraz sztywnym wymogom egzaminacyjnym.

Diagnozy te prowadzą do wniosku, że współczesny kryzys lektury szkolnej jest w znacznym stopniu przejawem zmiany modelu czytania tekstów kultury: edukacja polonistyczna posługuje się narzędziami wypracowanymi na gruncie dzieła zasadniczo linearnego, podczas gdy praktyki młodych użytkowników kultury przesuwają się ku formom modularnym, multimedialnym i proceduralnym. W konsekwencji szkoła często nie rozpoznaje jako lektury tych działań, które w środowisku cyfrowym spełniają funkcje lekturowe, uruchamiają interpretację,

[3] W Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka polskiego w klasach 4–8 z 28 czerwca 2024 roku (Rozporządzenie 2024) nie znajdziemy żadnych odniesień do kultury cyfrowej, natomiast w Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka polskiego w klasach 4–8 z 11 marca 2026 roku (Rozporządzenie 2026) znajdziemy dwa takie jednoznaczne odniesienia, np. na s. 97–98 odnajdujemy zapis: „Szkoła powinna wspierać nauczycieli w prowadzeniu procesu dydaktycznego, zapewniając odpowiednie warunki, w tym: (…) sprzęt elektroniczny oraz dostęp do Internetu i różnorodnych narzędzi cyfrowych, w tym platform edukacyjnych i portali informacyjnych, wspierających realizację wymagań szczegółowych z zakresu edukacji medialnej".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

uczą rozumienia konwencji i świata przedstawionego, inicjują procesy tożsamościowe i wspólnotowe, a w dodatku bawią i dają przyjemność.

Wobec powyższego rodzi się potrzeba zdefiniowania nowych kompetencji, które pozwolą uczniom świadomie i krytycznie uczestniczyć w kulturze pisma i kulturze konwergencji jednocześnie. Celem niniejszego artykułu jest przejście od tej diagnozy do operacjonalizacji: zaproponowanie kategorii cyfrowych kompetencji lekturowych (CKL) jako narzędzia opisu nowych praktyk odbioru tekstów kultury, a następnie przedstawienie strategii dydaktycznych umożliwiających ich wprowadzanie w szkole. Celami szczegółowymi są więc: (1) uzasadnienie odrębności kategorii CKL na gruncie dydaktyki literatury; (2) sformułowanie precyzyjnej definicji CKL; (3) przedstawienie modelu komponentów CKL; (4) analiza sprzeczności między strukturą szkoły a cyfrowymi praktykami lekturowymi uczniów; (5) zaproponowanie strategii dydaktycznych rozwijających CKL. Artykuł ma charakter koncepcyjny oraz projektowy. Nie zatrzymuje się na stwierdzeniu, że „młodzi czytają inaczej", lecz stawia pytanie: Jakie kompetencje są potrzebne, aby to „inaczej" stało się przedmiotem edukacji, a nie jej domyślnym problemem?

Metodologicznie przyjmuję szerokie rozumienie lektury jako procesu sensotwórczego realizującego się na różnych nośnikach i w różnych formach tekstów kultury (Myrdzik, Tymiakin 2008). Czytanie nie jest tu wyłącznie dekodowaniem zapisu językowego, lecz także praktyką kulturową obejmującą wybór, nawigację, interpretację, współtworzenie znaczeń, a w wielu przypadkach również aktywność performatywną, rozumianą jako działanie w obrębie dzieła i wobec dzieła (Pieniążek 2018). Takie ujęcie pozostaje spójne z tradycją polonistyczną, która od dawna (właściwie od ponad stu lat, biorąc pod uwagę prace Kazimierza Wóycickiego z 1923 roku i Stanisława Balińskiego z 1931 roku) wskazuje na konieczność modernizacji szkoły wobec zmian medialnych: od dydaktyki obrazu po refleksję nad „polonistą polimedialnym" (zob. Latoch-Zielińska, Morawska, Potent-Ambroziewicz 2015; Strokowski 2004; Uryga 1970), czego potwierdzeniem są liczne opracowania naukowe, badania empiryczne oraz podręczniki szkolne (w tym rozbudowane pomoce multimedialne) postulujące włączanie lektury i interpretacji mediów bezpośrednio do obszaru nauczania polonistycznego[4].

[4] W dydaktyce polonistycznej istnieje rozbudowany aparat pojęciowy służący opisywaniu kompetencji czytelniczych, interpretacyjnych i komunikacyjnych. Warto jednak podkreślić, że tradycja ta – wbrew obowiązującemu stereotypowi – nie jest wyłącznie „drukocentryczna". Polonistyka szkolna, jak zauważono wyżej, konsekwentnie mierzyła się z relacją literatury i innych mediów: od wczesnych projektów dydaktyki obrazu (np. wątki związane z metodyką pracy z przedstawieniami wizualnymi) po późniejsze, wykorzystywane w praktyce szkolnej koncepcje integracji literatury z filmem i sztukami wizualnymi. W tej perspektywie kultura cyfrowa nie jest

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Co istotne, w tym kontekście tradycja ta zawiera w sobie również silne ostrze krytyczne wobec szkolnego automatyzmu. Już w latach 90. XX wieku zdiagnozowano bowiem, że szkoła bywa „archaiczna" wobec języka i doświadczeń młodych, a różnica między „językiem szkoły" i „językiem domu" może mieć charakter strukturalny. Analogicznie w refleksji nad hermeneutyką szkolną podkreślano, że instytucja nie może trwać przy dawnych procedurach w nowych warunkach społeczno-kulturowych; przeładowane programy, presja „pozorów historycznoliterackich" i schematyzm prowadzą do niechęci nie tylko wobec systemu, ale i wobec literatury. Ten „stary" spór o żywy kontakt z kulturą jest dziś po prostu przeniesiony do środowiska cyfrowego, jak większość aktywności społeczno-kulturalnych młodych (Bendyk 2012).

OD KOMPETENCJI CZYTELNICZYCH DO CYFROWYCH KOMPETENCJI LEKTUROWYCH

Pojęcie kompetencji czytelniczych (często synonimicznie zwanych kompetencjami lekturowymi) ma ugruntowaną tradycję w dydaktyce literatury. Odnosi się ono do zespołu umiejętności i postaw warunkujących skuteczny odbiór tekstu literackiego, jego interpretację, wartościowanie oraz wykorzystanie w doświadczeniu życiowym. Klasyczne ujęcia podkreślają, że kompetentny czytelnik to ktoś więcej niż sprawny dekoder znaków – to osoba potrafiąca odkrywać sensy utworu, odnosić je do kontekstów kulturowych, przeżywać wartości estetyczne i etyczne literatury oraz świadomie włączać lekturę w proces rozwoju własnego systemu wartości. Bożena Chrząstowska (2002), propagatorka strategii sytuujących ucznia w centrum procesu dydaktycznego, wiele lat temu pisała, że kształcenie polonistyczne nie może ograniczać się do narzucania uczniom gotowych interpretacji i arbitralnych wartości – wymaga tworzenia przestrzeni do autentycznego dialogu z dziełem, który pozwala młodym czytelnikom „odkrywać wartości w odbiorze dzieła", a nie tylko przyswajać je deklaratywnie (Chrząstowska 1979).

„Tradycyjne" kompetencje czytelnicze wykształcane w szkole od lat skupiają się głównie na pracy z tekstami drukowanymi należącymi do kanonu literatury wysokiej. Szkolne praktyki lekturowe długo zdominowane były przez model immanentny analizy utworu. Koncentrowano się na strukturze tekstu, jego

„rewolucją z niczego", lecz kolejną fazą przemian środowiska komunikacyjnego, które szkoła – w różnych okresach – próbowała oswajać. Koncepcje tworzenia multimedialnych pomocy dydaktycznych wspierających nauczanie polonistyczne były dość popularne na przełomie XX i XXI wieku, ale z czasem pomysły te zostały zarzucone.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

historycznoliterackim umiejscowieniu, literaturoznawczym opisie. Pomijano żywe, osobiste reakcje uczniów i spontaniczny dialog z tekstem. Skutkowało to nierzadko spadkiem motywacji do czytania wśród młodzieży oraz poczuciem braku autentyczności lektury szkolnej. U progu XXI wieku badacze dydaktyki literatury zaczęli poszukiwać sposobów otwarcia edukacji polonistycznej na nowe formy tekstów i nowe oczekiwania odbiorców. Pojawiły się inicjatywy włączania do nauczania np. warsztatów literackich, kreatywnego pisania czy dyskusji inspirowanych pytaniami uczniów, co miało rozwijać subiektywną relację z literaturą i motywować do samodzielnej lektury (zob. m.in. Biedrzycki, Bobiński, Janus-Sitarz, Przybylska 2014).

Równolegle następowała ekspansja nowych mediów, która stworzyła zupełnie odmienny ekosystem czytelniczy poza szkołą. Literatura cyfrowa, hipertekst, gry narracyjne, fanfiki, podcasty literackie – wszystkie te formy poszerzyły pojęcia tekstu i lektury. Jak zauważyła Urszula Pawlicka w *Literaturze cyfrowej* (2017), teksty literackie w środowisku cyfrowym często przyjmują postać procesualną i multimedialną, wymagając od odbiorcy innego rodzaju zaangażowania niż w przypadku tradycyjnej książki (np. klikania, wyborów interaktywnych, łączenia warstw słownych z obrazem i dźwiękiem). Kultura cyfrowa wprowadza do obiegu młodzieżowego teksty o odmiennych własnościach: modularne, interaktywne, multimedialne, proceduralne, performatywne. Własności te zmieniają nie tylko sposób odbioru, lecz także relację odbiorca–dzieło: czytelnik staje się uczestnikiem, a często również współtwórcą przebiegu doświadczenia. Opisywana przez Annę Janus-Sitarz (2009) „przyjemność z czytania" w realiach cyfrowości wypływa z innych niż wcześniej doznań, poetyk oraz praktyk odbioru tekstu kultury. W opisie tej zmiany pomocna jest diagnoza „postawy interaktora", kolidującej z tradycyjną figurą czytelnika-interpretatora, a więc napięcia między potrzebą interaktywności a szkolnym modelem interpretacji. Co istotne, refleksja polonistyczna XXI wieku nie traktuje tej zmiany jako prostego triumfu „nowego" nad „starym". Przeciwnie, wskazuje zarówno mity technologicznego entuzjazmu, jak i konieczność zachowania odpowiedzialności za jakość kształcenia interpretacyjnego, a nie jedynie „wychowawczy" aspekt kontaktu z mediami (Tomaszewska 2018).

Konflikt między szkołą a środowiskiem cyfrowym nie polega więc na tym, że „uczniowie nie czytają", lecz na tym, że uczniowie czytają inaczej, niż szkoła potrafi to rozpoznać i ocenić. Źródłem napięcia są przede wszystkim różne logiki organizujące lekturę: logika instytucji (procedura, obowiązek, egzamin „państwowy") oraz logika praktyk cyfrowych (wybór, nawigacja, selekcja, działanie, rozproszenie). Różnica ta była w polonistyce diagnozowana już wcześniej jako efekt przeciążenia programów i schematyzmu szkolnej transmisji kultury,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

dziś jednak staje się szczególnie dotkliwa, bo kultura cyfrowa masowo wytwarza alternatywne formy uczestnictwa (Jarosz 2017). Dla klarowności ujmuję to zjawisko w postaci pięciu osi napięcia (zob. tabela 1).

Tabela 1. Pięć osi napięcia między szkolnym modelem lektury a praktykami cyfrowymi oraz ich konsekwencje dydaktyczne

Oś napięcia	Model dominujący w praktyce szkolnej	Model dominujący w praktykach cyfrowych	Konsekwencja dydaktyczna
Struktura tekstu	linearyzm, lektura ciągła	nielinearność, nawigacja	potrzebne ćwiczenia mapowania i wyboru ścieżki
Zakres lektury	całość jako norma	fragment jako norma	legalizacja fragmentu + kryteria jakości wyboru
Rola odbiorcy	interpretator (po)	uczestnik/interaktor/performer (w trakcie)	zadania uwzględniające sprawczość i decyzję
Kody	dominacja werbalności i druku	multimodalność	nauka integracji modalności (tekst–obraz–dźwięk–interfejs)
Reżim szkolny	kontrola, reprodukcja	partycypacja, dialog	ocenianie argumentu, a nie „odtworzenia całości”

Źródło: opracowanie własne.

W tak opisanym konflikcie „cichy bunt lekturowy” okazuje się nie deficytem moralnym czy lenistwem, lecz racjonalną adaptacją do środowiska, które premiuje inne strategie odbiorcze niż szkoła. Istotnym wyzwaniem dla edukacji polonistycznej nie jest więc zabezpieczanie wyłącznie jednego modelu czytania, lecz wypracowanie mostu: procedur kształcenia i oceniania, które pozwolą przenieść sprawczość, selektywność i multimodalność do języka szkolnej pracy z tekstem, bez rezygnacji z tradycyjnych celów interpretacji i aksjologii oraz – cytując Sławomira Żurka (2009) – bez negowania „powinności polonistycznych”[5].

W związku z powyższym proponuję wprowadzenie w niniejszym artykule terminu „cyfrowe kompetencje lekturowe” (CKL), który ma dwa zadania:

[5] „Współczesny uczeń żyje w świecie szeroko postrzeganych tekstów kultury, przede wszystkim istniejących w zapisie elektronicznym. Powinnością polonisty staje się więc nie tylko wprowadzenie go w rzeczywistość językową i świat literatury, lecz również dostarczenie mu zróżnicowanych narzędzi, które umożliwią sprawne poruszanie się w tej skomplikowanej rzeczywistości” (Żurek 2009: 55).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

– uchwycić fakt, że lektura w środowisku nowych mediów nie jest wyłącznie „czytaniem tekstu", lecz także pracą na obiektach kulturowych o zmienionej ontologii (lektura multimodalna, tekst jako proces, doświadczenie, performans);
– umożliwić zaprojektowanie dydaktyki, która nie będzie reaktywna (reaktywne „gaszenie" kryzysu czytelnictwa), lecz konstruktywna i proaktywna: taka, która będzie kształcić sprawczość interpretacyjną w warunkach współczesnej kultury.

CYFROWE KOMPETENCJE LEKTUROWE – DEFINICJA I MODEL OPERACYJNY

Cyfrowe kompetencje lekturowe definiuję jako zespół dyspozycji poznawczych, kulturowych i performatywnych umożliwiających świadomy, krytyczny i sensotwórczy odbiór tekstów kultury funkcjonujących w środowisku cyfrowym, niezależnie od ich nośnika, stopnia linearności oraz udziału kodów innych niż werbalne. Obejmują one zarówno umiejętność rozumienia i interpretowania treści, jak i zdolność nawigowania po strukturach nielinearnych, integrowania modalności oraz refleksyjnego zarządzania własnym procesem odbioru. Definicja wynika bezpośrednio z rozpoznania, że współczesne dzieła cyfrowe konstruują odbiorcę jako aktywnego uczestnika oraz że modele odbioru w kulturze cyfrowej charakteryzują się wskazanymi wyżej cechami: modularnością, interaktywnością, multimedialnością, proceduralnością i performatywnością.

Idąc dalej, operacjonalizacja CKL wymaga takiego modelu, który byłby jednocześnie wystarczająco pojemny, by objąć heterogeniczne formy tekstów kultury funkcjonujących w środowisku cyfrowym, a także dostatecznie „wąski", by mógł zostać przełożony na praktykę dydaktyczną i ocenianie. Proponowany tutaj model CKL przyjmuje układ pięciu komponentów: nawigacyjnego, selekcyjno-interpretacyjnego, performatywnego, multimodalnego oraz refleksyjnego (metalekturowego). Ich funkcja nie polega na prostym wyliczeniu składowych umiejętności/sprawności, lecz na uchwyceniu logicznego ciągu czynności odbiorczych, które współczesny uczeń wykonuje w kontakcie z tekstem cyfrowym: od rozpoznania architektury i sposobów dostępu do dzieła, przez wybór i interpretację fragmentów, po działanie w obrębie dzieła, integrację modalności oraz metarefleksję, w której praktyka odbioru zostaje nazwana i poddana ocenie[6].

[6] W tym miejscu warto doprecyzować związek CKL z koncepcją luki lekturowej. Luka – rozumiana jako nieobecność określonych form tekstów kultury w edukacji szkolnej – nie jest wyłącznie problemem doboru tytułów. Jest także problemem języka dydaktycznego: nawet jeśli

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Pierwszym komponentem jest najbardziej oczywista, a tym samym podstawowa kompetencja nawigacyjna, rozumiana jako zdolność poruszania się po strukturach nielinearnych oraz rozpoznawania „mapy" tekstu kultury w środowisku cyfrowym. W warunkach nowych mediów sens dzieła jest często rozproszony w architekturze dostępu: w systemie operacyjnym, menu, linkach, mapach, modułach, logach, podstronach, węzłach hipertekstu, a także w warstwie interfejsu (tzw. UI – *user interface*), która kieruje uwagę odbiorcy i warunkuje kolejność eksploracji (Szczęsna 2015). Nawigacja nie jest tu sprawnością techniczną, lecz aktywnym działaniem sensotwórczym, żywym i interpretacyjnym: odbiorca/użytkownik/interaktor/performer, wybierając ścieżkę, nie tylko „dochodzi do treści", ale również współtworzy strukturę własnego doświadczenia. O rozwoju kompetencji nawigacyjnej świadczy m.in. to, czy odbiorca potrafi rozpoznać strukturę tekstu (np. rozróżnić oś główną i oś poboczną fabuły), zaplanować sekwencję działań oraz – co szczególnie istotne – odzyskać sens po jego utracie (powrót, rekontekstualizacja, korekta ścieżki). Typowym problemem dydaktycznym, z którym mogą się mierzyć nauczyciele w związku z tym komponentem, jest „dryf nawigacyjny", czyli sytuacja, gdy uczeń przemieszcza się bez celu, traktując hiperłącza jako zaproszenie do nieskończonej eksploracji, a nie jako element semantycznej organizacji dzieła. W ocenie tej kompetencji kluczowe staje się zatem nie to, czy uczeń „odnalazł stronę", lecz czy umie uzasadnić wybór drogi i opisać mechanizmy powrotu do znaczeń.

Drugim komponentem jest kompetencja selekcyjno-interpretacyjna, która odpowiada za to, co w praktykach cyfrowych stanowi podstawowy tryb odbioru: lekturę fragmentaryczną, opartą na wyborze elementów istotnych, interpretacji lokalnej oraz rekonstruowaniu sensu całości na podstawie części. W środowisku cyfrowym „całość" bywa nie tyle bezpośrednio dostępna, ile składana z epizodów, modułów, wątków, sekwencji i punktów zwrotnych. Z perspektywy dydaktycznej oznacza to konieczność przesunięcia akcentu z zakresu („Ile przeczytał?") na jakość operacji interpretacyjnych („Dlaczego wybrał ten fragment, jak go rozumie, jak z niego buduje sens?"). Wskaźnikiem tej kompetencji jest zdolność formułowania kryterium selekcji (motyw, problem, konflikt, znak, mechanika), tworzenia interpretacji lokalnej, a następnie budowania hipotezy całości (zwykle jako wniosku z zestawienia fragmentów). Najczęstszym deficytem, który

teksty cyfrowe pojawiają się w praktyce nauczycielskiej, często brakuje narzędzi do ich „czytania" w sposób zgodny z ich właściwościami. W konsekwencji szkoła bywa zmuszona do dwóch redukcji: albo ignoruje te teksty, albo próbuje je opisać narzędziami przystającymi do dzieła linearnego. W obu przypadkach prowadzi to do frustracji i symbolicznego wycofania się uczniów (ale również nauczycieli ze stosowania innowacji), czyli do form cichego buntu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

szkoła powinna rozbroić w tym obszarze, jest redukcja selekcji do gustu („bo mi się podobało") oraz zastępowanie interpretacji streszczeniem. W praktyce oceniania istotne staje się zatem premiowanie argumentu i spójności hipotezy, a nie samego faktu wyboru.

Trzecim komponentem jest kompetencja performatywna, czyli zdolność rozumienia lektury jako działania: interakcji, decyzji i współtworzenia przebiegu doświadczenia. W tekstach cyfrowych – szczególnie w grach i narracjach interaktywnych – sens wytwarza się w relacji do czynności użytkownika; odbiorca nie jest wyłącznie interpretatorem, lecz także wykonawcą, który podejmuje działania mające konsekwencje proceduralne, fabularne, emocjonalne czy aksjologiczne. Operacyjny opis tej kompetencji wymaga rozróżnienia między „zaliczaniem treści" a rozumieniem, że decyzje są elementami semantycznymi. O jej poziomie świadczy m.in. to, czy uczeń potrafi nazwać dokonane wybory i ich skutki, rozpoznaje reguły, które prowadzą jego działaniem (np. system nagród, ograniczenia zasobów, warunki zwycięstwa, mechanizmy reputacji), oraz odróżnia „to, co jest w tekście" od „tego, co powstało w wyniku mojego wykonania". Typowym błędem jest utożsamienie sprawczości z dowolnością: uczeń ma poczucie, że „może wszystko", podczas gdy tekst (procedura) narzuca granice i w ten sposób kształtuje sens doświadczenia. W dydaktyce polonistycznej kompetencja performatywna pozwala przełożyć postulat aktywnego odbiorcy na język mierzalnych działań – opis decyzji, konsekwencji i reguł staje się równoważnym odpowiednikiem analizy fabuły czy konstrukcji bohatera.

Czwarty komponent stanowi kompetencja multimodalna, rozumiana jako zdolność integrowania różnych kodów semiotycznych – tekstu, obrazu, dźwięku, ruchu, rytmu, warstwy interfejsu – w jedną spójną interpretację. W edukacji szkolnej analiza często koncentruje się na werbalności, a elementy audiowizualne bywają traktowane jako „tło" („ładna" grafika, muzyka budująca klimat). Tymczasem w kulturze cyfrowej modalności współkonstruują znaczenia: dźwięk może pełnić funkcję narracyjną, interfejs może narzucać tempo, obraz może prowadzić interpretację w kontrapunkcie do słowa, a montaż i rytm mogą pełnić funkcje interpretacyjne analogiczne do figur retorycznych. O kompetencji multimodalnej świadczy zdolność wskazywania funkcji modalności oraz opisywania relacji między nimi (zgodność, kontrast, ironia, wzajemne dopełnianie). Jej rozwój wymaga przejścia od impresji do pojęcia: uczeń powinien umieć nazwać, co dana modalność robi semantycznie i jak współdziała z innymi kodami. Typowe trudności w tym obszarze polegają na rozproszeniu analizy (opisywanie elementów osobno, bez złożenia w sens) albo na redukcji interpretacji do oceny estetycznej. Z perspektywy oceniania kluczowe jest więc premiowanie integracji modalności i precyzji języka opisu.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Piątym komponentem jest kompetencja refleksyjna (metalekturowa), która domyka model, ponieważ nadaje mu charakter nie tylko użytkowy, lecz także kulturowo-krytyczny. Obejmuje ona zdolność nazywania i oceniania własnych strategii odbioru (zarządzanie uwagą, tempo, powroty, selekcja) oraz krytycznego osądu wiarygodności i wartości kulturowej tekstów funkcjonujących w infosferze. W warunkach cyfrowych odbiorca podlega silnym mechanizmom sterowania uwagą (architektura platform, rekomendacje, bodźcowość form), dlatego metarefleksja staje się warunkiem autonomii lekturowej. Wskaźnikiem tej kompetencji jest to, czy uczeń potrafi opisać własne decyzje odbiorcze w kategoriach operacyjnych (kiedy i dlaczego porzuciłem lekturę, kiedy do niej wróciłem, co mnie rozproszyło, co pozwoliło odzyskać sens), a także czy umie stosować kryteria krytyczne wobec źródeł (autor, intencja, dowody, kontekst) czy też wobec wymiaru aksjologicznego dzieła (co normalizuje, jakie postawy promuje, jaki model relacji społecznych proponuje itp.). Typowym niebezpieczeństwem jest „metarefleksja moralizująca": krytyka medium ze względu na specyfikę jego poetyki (np. silną fragmentaryczność lub świadome przebodźcowanie) zamiast analizy działania medium w ramach tej właśnie logiki. Dlatego w praktyce dydaktycznej metalektura powinna prowadzić od doświadczenia do pojęcia, od reakcji do kryterium, od analizy do interpretacji.

Tak rozumiany model CKL może być zarazem spójny i praktyczny, obejmuje bowiem cały proces odbioru w środowisku cyfrowym, a jednocześnie pozwala projektować zadania i kryteria oceny, które nie sprowadzają pracy ucznia do sprawności technicznej. Dodatkowo model ten zachowuje wewnętrzną ekonomię: elementy często ujmowane w innych typologiach jako osobne „kompetencje społeczno-komunikacyjne", „technologie informacyjno-komunikacyjne" czy „kompetencje informatyczne" mogą zostać włączone jako operacjonalizacje kompetencji performatywnej (uczestnictwo, współtworzenie) oraz multimodalnej (transkodowanie, przekład i remiks jako praktyka interpretacyjna), bez rozbijania modelu na nadmierną liczbę modułów.

STRATEGIE DYDAKTYCZNE ROZWIJAJĄCE CKL (PAKIET OPERACJONALIZACYJNY)

Zestawiając prezentowaną tu koncepcję CKL z aktualnymi zapisami programowymi (Rozporządzenie 2024, 2026), wychodzę z założenia, że zasadniczym problemem edukacji polonistycznej nie jest „obniżenie poziomu czytania", lecz brak narzędzi pozwalających rozpoznać i ocenić lekturę w warunkach nielinearności, fragmentaryczności, proceduralności i multimodalności tekstów kultury. Zaprezentowane poniżej (zob. tabela 2) przykładowe strategie zostały

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

więc zaprojektowane jako moduły dydaktyczne o charakterze transferowalnym: mogą być stosowane w pracy zarówno z literaturą drukowaną, jak i z tekstami cyfrowymi (gry narracyjne, hiperteksty, seriale, formy fanowskie itd.). Ich wspólnym mianownikiem jest przesunięcie akcentu z „zakresu przerobionego materiału" na jakość działania lekturowego: wybór, uzasadnienie, interpretację lokalną, rekonstrukcję sensu oraz metarefleksję nad własnym odbiorem.

Istotne jest przy tym, że poniższy pakiet nie kwestionuje lektury ciągłej ani klasycznych procedur interpretacyjnych. Proponuję raczej ich rekonfigurację: w środowisku cyfrowym (a coraz częściej także w praktykach odbioru literatury drukowanej) całość bywa osiągana poprzez serię wielokrotnych decyzji i powrotów do dzieła lub czytanie go we fragmentach, a nie poprzez jednorazowy, obowiązkowy przebieg „od początku do końca"[7]. Z tego powodu strategie wprowadzają „legalizację" działań, które dotąd bywały w szkole interpretowane jako symptomy braku kompetencji (np. lektura fragmentaryczna, selektywna nawigacja, eksploracja poboczna). W ujęciu CKL działania te stają się przedmiotem świadomego kształcenia, pod warunkiem że zostaną objęte kryteriami wyboru, językiem uzasadnień oraz metarefleksją.

Dodatkowo pakiet spełnia funkcję porządkującą ocenianie: każda strategia jest przypisana do rozwijanych komponentów CKL oraz do typowych artefaktów dydaktycznych (karta wyboru, mapa decyzji, porównanie modalności, rekonstrukcja, dziennik). Dzięki temu nauczyciel ocenia nie „posłuszeństwo wobec modelu całościowego", lecz stopień sprawczości interpretacyjnej ucznia oraz jego zdolność do nazywania własnych procesów odbioru.

Tabela 2. Pakiet strategii dydaktycznych rozwijających cyfrowe kompetencje lekturowe (CKL)

Strategia lektury fragmentarycznej (kontrolowanej)	
Cel	Rozwój kompetencji selekcyjno-interpretacyjnej i refleksyjnej
Założenie	Fragment nie jest „brakiem", tylko podstawową jednostką pracy w środowisku cyfrowym. Szkoła może go zalegalizować pod warunkiem wprowadzenia kryteriów wyboru
Procedura	– Uczeń wybiera 2–3 fragmenty/sceny/odcinki/wątki (z książki, gry, serialu, fanfikcji) – Do każdego fragmentu dopisuje „kartę wyboru": Dlaczego ten fragment? Co tu jest znaczące? Jakie pytanie interpretacyjne uruchamia? – Uczeń buduje interpretację lokalną (sens fragmentu) i proponuje hipotezę sensu całości („Jaką całość" sugerują te fragmenty?)

[7] Czytanie atrakcyjnego fragmentu dzieła nie jest w tym procesie porzuceniem dzieła, ale może stanowić „otwarcie drzwi" lub „zaproszenie" ucznia do zapoznania się z jego całością.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Strategia lektury fragmentarycznej (kontrolowanej)	
Kryteria oceny	– Trafność i uzasadnienie wyboru (argument, nie liczba stron) – Umiejętność wydobycia problemu interpretacyjnego – Spójność hipotezy całości
Uwaga	Strategia lektury fragmentarycznej nie neguje praktyki i sensu lektury ciągłej – ona ją warunkuje: uczeń może dojść do „całości" poprzez serię sprawdzalnych decyzji interpretacyjnych, a nie poprzez przymus „przeczytania wszystkiego"
Strategia decyzji lekturowej (czytam/pomijam/wracam/eksploruję)	
Cel	Rozwój kompetencji nawigacyjnej i refleksyjnej
Założenie	W środowisku cyfrowym lektura jest nawigacją, warto więc uczyć podejmowania świadomych decyzji lekturowych, bo to one organizują sens dzieła oraz procesu obcowania z nim
Procedura	– Uczeń tworzy „mapę decyzji" podczas kontaktu z tekstem: zaznacza miejsca porzucenia, powrotu, skrótu, eksploracji pobocznej – Do „mapy decyzji" dopisuje krótkie uzasadnienia: Co mnie wypchnęło? Co mnie przyciągnęło? Czego szukałem? – Na końcu formułuje wniosek metalekturowy: Jakie mam nawyki nawigacyjne? Kiedy tracę sens? Kiedy go odzyskuję?
Kryteria oceny	– Kompletność i czytelność „mapy decyzji" – Adekwatność uzasadnień (nie „podobało mi się", tylko „dlaczego" zareagowałem w taki sposób) – Autorefleksja (czy uczeń potrafi nazwać swoją strategię i samodzielnie przeanalizować ścieżkę decyzyjną)
Uwaga	Strategia decyzji lekturowej jest dydaktycznym odpowiednikiem postulatu, by szkoła nie trwała przy „nieskutecznych sposobach upowszechniania kultury", lecz przestawiła się na formy aktywne i dialogowe
Strategia porównania praktyk odbioru dzieła (książka ↔ gra ↔ serial ↔ forma fanowska)	
Cel	Rozwój kompetencji multimodalnej i selekcyjno-interpretacyjnej
Założenie	Lektura dzieła jest praktyką kulturową, a nie wyłącznie kontaktem z tekstem kultury; porównanie uczy rozpoznawania konwencji i pracy z kodami
Procedura	– Wspólny temat (np. „bohater w kryzysie", „wina", „zemsta", „inicjacja") – Uczniowie pracują na dwóch obiektach: jeden jest drukowany, a drugi cyfrowy (gra/serial/hipertekst) – Zadanie: opisać, jak budowany jest sens w obu przypadkach: narracja, obraz, dźwięk, interfejs, tempo, decyzja
Kryteria oceny	– Umiejętność wskazania modalności i ich funkcji – Adekwatność porównań (nie „gra jest fajna", tylko to, co robi inaczej) – Wniosek interpretacyjny (co wynika z różnicy form)
Uwaga	Strategia analizy praktyk odbioru odpowiada polonistycznym tradycjom integracji literatury z innymi sztukami (film, obraz) i rozbudowuje je o wymiar proceduralny, interaktywny oraz cyfrowy
Strategia rekonstrukcji sensu (z fragmentów → całość hipotetyczna)	
Cel	Rozwój kompetencji selekcyjno-interpretacyjnej i performatywnej
Założenie	W kulturze cyfrowej całość bywa nie tyle „dana", ile „składana" z epizodów, wątków i wyborów; szkoła może uczynić z tego procedurę interpretacyjną

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Procedura	– Klasa dostaje zestaw „elementów" (sceny, kadry, cytaty, logi, opisy wyborów) – Zadanie polega na zbudowaniu 2–3 konkurencyjnych rekonstrukcji całości: Jaka historia jest tu możliwa? Jaki sens jest dominujący? – Uczniowie bronią rekonstrukcji argumentami: spójność, relacje przyczynowe, motywy
Kryteria oceny	– Spójność rekonstrukcji – Trafność powiązań (przyczynowość/motywacja) – Umiejętność obrony interpretacji w dyskusji
Uwaga	W strategii rekonstrukcji sensu pracuje się na „przestrzeni nierozumienia" jako wartościowym motorze interpretacji: trudność i luka stają się zasobem dydaktycznym, a nie „porażką"
Strategia metarefleksji (dziennik lektury i etyka interpretacji)	
Cel	Rozwój kompetencji refleksyjnej oraz kulturowej odpowiedzialności odbioru
Założenie	Jeśli kultura cyfrowa wzmacnia żywioł uczestnictwa, szkoła mogłaby równolegle wzmacniać język autorefleksji i odpowiedzialności, bez którego interaktywność staje się mitem („sama interaktywność automatycznie przynosi pozytywne efekty")
Procedura	– Uczeń prowadzi krótki dziennik (5–7 wpisów) z kontaktu z dziełem: Co robiłem? Co czułem? Co rozumiałem i czego nie rozumiałem? Gdzie zmieniłem decyzję? – Druga część dziennika ma charakter krytyczny: Jakie wartości promuje tekst? Co robi z moją uwagą? Jaką wspólnotę tworzy? – Na końcu uczeń pisze autoreferat: moja strategia lektury + co chcę w niej zmienić
Kryteria oceny	– Konkret obserwacji (operowanie zdarzeniami lektury, a nie ogólnikami) – Umiejętność przejścia od przeżycia do pojęcia – Świadomość etyczna i aksjologiczna (w duchu „przyjemności i odpowiedzialności" lektury)
Strategia asysty sztucznej inteligencji (SI) w lekturze (weryfikacja, rekonstrukcja i etyka użycia)	
Cel	Rozwój kompetencji refleksyjnej (metalekturowej), selekcyjno-interpretacyjnej oraz krytycznej oceny wiarygodności (w tym rozpoznawania błędów, uproszczeń i „halucynacji" SI)
Założenie	Sztuczna inteligencja może pełnić funkcję narzędzia wspierającego proces lekturowy, ale tylko wtedy, gdy zostaje włączona w procedurę dydaktyczną opartą na jawności działań, weryfikacji i odpowiedzialności interpretacyjnej. W przeciwnym razie SI działa jak „skrócona interpretacja" zastępująca lekturę. Strategia ma więc legalizować użycie SI, ale równocześnie uczyć: (1) jak zadawać pytania, (2) jak sprawdzać odpowiedzi, (3) jak odróżniać wsparcie od przerzucania pracy interpretacyjnej na SI
Procedura	Etap 1. Pytanie lekturowe (przed pracą z SI). Uczeń formułuje jedno pytanie interpretacyjne do tekstu (np. o motyw, konflikt wartości, konstrukcję narratora) i wskazuje minimum jeden fragment jako podstawę pytania Etap 2. Zapytanie do SI (jawne). Uczeń wpisuje pytanie do narzędzia SI, ale obowiązkowo dołącza cytowany fragment oraz prośbę o uzasadnienie w tekście (np. „Wskaż miejsca, na których opierasz wniosek") Etap 3. Weryfikacja i korekta. Uczeń porównuje odpowiedź SI z tekstem: zaznacza, co jest trafne, co jest uproszczeniem, a co jest błędem (np. dopowiedzeniem faktów, których w tekście nie ma)

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Strategia asysty sztucznej inteligencji (SI) w lekturze (weryfikacja, rekonstrukcja i etyka użycia)	
	Etap 4: Rekonstrukcja własna. Uczeń pisze krótką wersję interpretacji (5–8 zdań), w której: – korzysta z elementów pomocnych – usuwa to, co nieudokumentowane – dopisuje własne argumenty oparte na tekście Etap 5. Metarefleksja. Uczeń dopisuje „notę użycia SI": w czym SI pomogła, gdzie wprowadziła błąd, czego musiałem dopilnować sam
Kryteria oceny	– Jakość pytania (czy wynika z tekstu i ma charakter interpretacyjny, a nie streszczający) – Jawność i poprawność procedury (cytaty/fragmenty/dokumentacja zapytania) – Poziom weryfikacji (wyłapanie błędów, wskazanie miejsc w tekście, korekta) – Samodzielność rekonstrukcji (czy uczeń buduje własny wywód, a nie przepisuje SI) – Dojrzałość refleksji (umiejętność nazwania ograniczeń narzędzia i własnej roli)
Uwaga	Strategia uczy nie „pisania z SI", lecz czytania z SI: sztuczna inteligencja staje się partnerem w hipotetyzowaniu, porządkowaniu i sprawdzaniu rozumienia, a nie maszyną do gotowych interpretacji. W praktyce szkolnej jest to także forma kształcenia odpowiedzialności poznawczej: uczeń widzi, że interpretacja nie polega na autorytecie (także algorytmicznym), lecz na pracy dowodowej na tekście oraz na jawności procesu

Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane strategie mogą tworzyć spójny pakiet, ponieważ obejmują pełny przebieg lektury w środowisku cyfrowym: od nawigacji i selekcji, przez działanie i integrację modalności, aż po metalekturową refleksję i odpowiedzialność aksjologiczną[8]. Ich celem nie jest „upodobnienie szkoły do Internetu" ani zastąpienie literatury drukowanej tekstami cyfrowymi, lecz włączenie realnych praktyk odbioru młodych ludzi do języka dydaktyki polonistycznej. W tym sensie przykładowy pakiet działań w zakresie cyfrowych kompetencji lekturowych zaprezentowany w tabeli 2 stanowi propozycję minimalną: nie wymaga rewolucji programowej ani kosztownych narzędzi, a jedynie zmiany perspektywy w ocenianiu i projektowaniu zadań. Lektura przestaje być mierzona rozmiarem „przerobionej całości" i zaczyna być rozpoznawana jako kultura decyzji interpretacyjnych: wyborów, uzasadnień, powrotów, porównań i rekonstrukcji.

[8] Przedstawione w niniejszym artykule propozycje zostały powiązane z konkretnymi utworami i ich kontekstami (np. *Lalka* Bolesława Prusa w kontekście gry wideo *The Sims 4*) w publikacji *„Contrabooki". Jak polubić czytanie. Kurs nie tylko dla początkujących* (Krzysztof Koc, Beata Niklewicz, Maria Kwiatkowska-Ratajczak, Mirosław Wobalis), która ukaże się drukiem w 2026 roku.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

ZAKOŃCZENIE

Omówione w artykule cyfrowe kompetencje lekturowe nie są postrzegane jako ciekawy „dodatek" do edukacji polonistycznej, lecz stanowią propozycję częściowego zasypania „luki lekturowej" w realiach dominacji kultury cyfrowej. Szkoła, która nie potrafi rozpoznać i ująć językiem dydaktycznym realnych praktyk odbiorczych uczniów, reprodukuje sytuację opisywaną już w diagnozach końca XX wieku: schemat i frazes zastępują żywy kontakt z kulturą, a to prowadzi do zniechęcenia wobec lektury jako takiej.

Proponowany model CKL oraz pakiet strategii dydaktycznych mają na celu stworzenie pomostu: zachowanie celów interpretacji (w tym odpowiedzialności aksjologicznej) i jednocześnie uznanie, że lektura w środowisku cyfrowym jest nawigacją, selekcją, integracją modalności i działaniem. W tym sensie CKL nie „zastępują" kompetencji czytelniczych, lecz je rekonfigurują, tj. przenoszą tradycyjne pytanie, co znaczy tekst, w przestrzeń nowego pytania: Jak działam w tekście i jak to działanie współtworzy sens?

BIBLIOGRAFIA

Bendyk, E. (2012). *Bunt sieci*. Warszawa: Polityka.

Biedrzycki, K., Bobiński, W., Janus-Sitarz, A., Przybylska, R. (red.). (2014). *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1–3. Kraków: Universitas.

Chrząstowska, B. (1979). Autor – dzieło – poetyka. Problemy interpretacji w szkole. W: J. Sławiński, J. Święch (red.), *Zagadnienia literaturoznawczej interpretacji* (s. 205–231). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.

Chrząstowska, B. (2002). *Uczę się sam. Program nauczania w liceum ogólnokształcącym*. Poznań: Nakom.

Filiciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P., Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS.

Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Jarosz, B. (2017). Literatura hipertekstowa a preferencje czytelnicze młodzieży (implikacje dydaktyczne). *Polonistyka. Innowacje*, (6), 193–206. DOI: 10.14746/pi.2017.6.13.

Kluszczyński, R.W. (2001). *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura – sztuka multimediów*. Warszawa: Rabid.

Koc, K., Niklewicz, B., Kwiatkowska-Ratajczak, M., Wobalis, M. (2026, w druku). *„Contrabooki". Jak polubić czytanie. Kurs nie tylko dla początkujących*. Gdańsk.

Lange, R. (red.). (2023). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Warszawa: NASK–PIB.

Latoch-Zielińska, M., Morawska, I., Potent-Ambroziewicz, M. (red.). (2015). *Edukacja a nowe media*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 02/11/2026 04:05:10

Myrdzik, B., Tymiakin, L. (red.). (2008). *Teksty kultury w szkole*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Pawlicka, U. (2017). *Literatura cyfrowa. W stronę podejścia procesualnego*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Pieniążek, M. (2018). *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*. Kraków: Universitas.

Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Rabiej, P. (red.). (2026). *Diagnoza młodzieży*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej.

Rozporządzenie (2024). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024 poz. 996).

Rozporządzenie (2026). Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 11 marca 2026 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym (Dz.U. 2026 poz. 378).

Strokowski, W. (2004). Polonista polimedialny. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole. Podstawy wykształcenia nauczyciela polonisty* (s. 297–335). Kraków: Universitas.

Szczęsna, E. (2007). *Poetyka mediów. Polisemiotyczność, digitalizacja, reklama*. Warszawa: PWN.

Szczęsna, E. (2015). Znak digitalny. U podstaw nowej semiotyki tekstu. W: E. Szczęsna (red.), *Przekaz digitalny. Z zagadnień semiotyki, semantyki i komunikacji cyfrowej* (s. 15–34). Kraków: Universitas.

Tomaszewska, G.B. (2018). Nowe media i technologie cyfrowe a kształcenie interpretacji. *Jednak Książki*, (10), 117–135. DOI: 10.26881/jk.2018.10.09.

Uryga, Z. (1970). Obraz jako pomoc w nauczaniu języka polskiego. W: K. Lausz (red.), *Wybór pism z metodyki nauczania języka polskiego w liceum* (s. 229–241). Warszawa: PZWL.

Winiecka, E. (2020). *Poszerzanie pola literackiego. Studia o literackości w Internecie*. Kraków: Universitas.

Wobalis, M. (2023). Luka lekturowa – lektury szkolne a cyfrowe lektury domowe w edukacji polonistycznej. *Polonistyka. Innowacje*, (17), 121–133. DOI: 10.14746/pi.2023.17.11.

Wobalis, M. (2026, w druku). *Cichy bunt. Między cyfrowymi praktykami lekturowymi młodzieży a szkolnym modelem lektury*.

Żurek, S.J. (2009). Komentarze do podstawy programowej przedmiotu język polski. Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego. W: *Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, https://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/men_tom_2.pdf (dostęp: 15.01.2026).