

Dariusz Żółtowski

Uniwersytet Warszawski

Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej

Pęka mi skóra na plecach.

Czytam i nie śpię

[Pułka 2017, s. 77]

Wstęp

Metodyka lektury szkolnej jest jednym z największych wyzwań stojących przed dydaktyką literatury. Książka, w panującym obecnie prymacie rozrywki dostarczającej jak największej ilości bodźców, może wydawać się czymś nieatrakcyjnym, dlatego też dzieci podchodzą do tego medium raczej sceptycznie. Mam wrażenie, że paradoksalnie sytuacja lekturowego przymusu nie kształtuje w uczniach kompulsywnej potrzeby sięgania po książkę. Książkę traktowaną nade wszystko jako źródło rozrywki, lekturowej przyjemności, zatracenia się w czytanej opowieści. Ten rodzaj lektury nie wyklucza czytelnicznych powinności, które z pewnością przyjdą z czasem. Niestety, szkolna lektura często zniechęca do późniejszych przygód czytelnicznych. Z jednej strony proponujemy bowiem uczniom teksty, w jakiejś mierze, klasyczne, z drugiej zaś strony wymagamy od uczniów, aby ci zachwycali się kanonem, którego nie stworzono z myślą o nich. Regina Pawłowska pisała: „Koncepcja nauki czytania, tak jak i całego kształcenia dzieci i młodzieży, powinna być dostosowana do sytuacji egzystencjalnej i do potrzeb życiowych człowieka w danej epoce” [2001, s. 290]. Jak ma się to do rzeczywistości? Grzegorz Leszczyński ustalił, że przeciętny wiek lektury to 70 lat [2013]! W proponowanym kanonie lektur prezentujemy młodym czytelnikom, „cyfrowym tubylcom”, skrajnie odmiennym od poprzednich pokoleń, teksty, które po pierwsze: napisano

z myślą o ich pradziadkach, a które po wtóre – poprzez język, tematykę oraz stylistykę – stanowią nader oporną materię. Oczekujemy przy tym powtarzania, że to ich zachwyca, chociaż w żadnej mierze nie opowiada o nich, o ich świecie. Jak widać, priorytetem edukacji polonistycznej nie jest wzbudzenie w uczniach żywej dyskusji na temat książki, tylko zaprezentowanie szeregu pozycji obowiązkowych. Na dodatek pozycje te wybierane są przez osoby dorosłe: polityków, akademików, nauczycieli, którzy, nierzadko, nie interesują się współczesną książką dziecięcą, toteż umieszczają w kanonie dzieła, które pamiętają z własnego dzieciństwa. Ponadto nauczyciele poloniści, wiedzeni chęcią jak najlepszego przygotowania uczniów do egzaminów centralnych, uważają za pryncypium przede wszystkim wpojenie uczniom elementarnej wiedzy. Mającący w oddali, skądinąd słuszny cel, niestety, przesłania doraźną potrzebę aktywizacji ucznia. W tak zorganizowanej edukacji polonistycznej nie ma miejsca na analizę emocji uczniów. Nie akcentuje się przy tym konieczności indywidualizacji procesu odbioru lektury.

Tymczasem emocje – pod pojęciem których rozumiem: „złożone zespoły zmian, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne, pojawiające się w odpowiedzi na sytuację postrzeganą przez jednostkę jako dla niej ważną” [Gerrig, Zimbardo, 2012, s. 510] – są integralną częścią edukacji polonistycznej, co sugerował już Stanisław Bortnowski, który zachęcał polonistów do budzenia emocji żywą lekturą, dzięki czemu uczniowie będą mieli szanse zaangażować się w dyskusję na podejmowany temat [1977]. Ignorowanie ich przez szkołę przynosi więcej szkody niż korzyści. Z tego powodu w niniejszym artykule chciałbym skupić się na metodyce lektury emocjonalnej, zorientowanej na ucznia i ważnych dla niego tematach.

Lektura detali

„Lektura detali” jest dominującym sposobem omawiania dzieł literackich w szkole, a polega przede wszystkim na sprawdzaniu przyswojenia, nieistotnych z punktu widzenia fabuły, szczegółów, toteż króluje na lekcjach języka polskiego od zawsze. Proces ten scharakteryzowała Magdalena Ochwat, która pisała:

Pamiętam dobrze ze szkoły podstawowej sprawdziany z wiedzy na temat przeczytanych lektur. Byliśmy wtedy wraz z klasą przygotowani nie tylko z ogólnych informacji o fabule i bohaterach książki, ale przede wszystkim z najdrobniejszych detali, które skrzętnie zapisywaliśmy w trakcie lektury [Ochwat, 2017, s. 179].

O ile Ochwat uważa to zjawisko za pozytywne, skłaniające do dokładniejszej lektury, o tyle moim zdaniem jego konsekwencje są zdecydowanie negatywne. Po pierwsze: sprawia ono, że uczniowie sięgają po bryki, które nie tylko zawierają wszystkie istotne szczegóły, lecz także przygotowują do zrozumienia testów lepiej niż normalna lektura. Szczerze mówiąc, uczniowie nie mają czasu, już w tej chwili są przeładowani wiedzą, dodatkowo kuszą ich rozrywki, takie jak: gry komputerowe, portale społecznościowe i życie prywatne. Nie łudźmy się, że będą samodzielnie wynotowywać wszystkie szczegóły, skoro uczynili to za nich autorzy ściąg, *nomen omen*, nauczyciele języka polskiego. Po drugie: absolwenci szkół coraz rzadziej sięgają po książki, kojarzące im się z traumą testów. Stale malejące wyniki badań czytelnictwa dowodzą niezbicie nieskuteczności obecnych metod lektury¹. W procesie edukacji zatraciliśmy poczucie, że książka jest przygodą, odkrywaniem nieznanego. Dla ucznia VI klasy *Historia żółtej cizemki* to przede wszystkim obciążenie. Trzeba też mieć świadomość, że „lekturę detali” zakodowano nie tylko na poziomie szkoły elementarnej, lecz także akademii, gdzie przyszli nauczyciele są testowani w podobny sposób. Mówi o tym otwarcie Krystyna Koziołek:

Samo sprawdzanie znajomości treści lektur na przedostatnim roku studiów może wydawać się praktyką zawstydzającą tak studenta, jak i nauczyciela akademickiego. A jednak od jakiegoś czasu nie waham się wymagać od studentów znajomości treści tekstów wymienionych w podstawie programowej jako pierwszego i fundamentalnego efektu kształcenia modułu: dydaktyka literatury [Koziołek, 2016, s. 35].

Jak widać, anachroniczna „lektura detali” jest nieomal wpisana w zawód nauczyciela już na etapie uzyskiwania przygotowania pedagogicznego w zakresie nauczania języka polskiego. Jakkolwiek słuszny cel przesłania prawdziwy, pierwotny sens omawiania literatury, to jest lekturę, o której też Koziołek powiada, że „(...) jest pierwsza. Z niej dopiero mogą się wyłonić wszystkie instytucje tekstu i nauki o literaturze” [2017, s. 9]. Można zapytać: czy przymus jest dobrym sposobem na zachęcenie do lektury, na wykształcenie odruchu czytania, powinności angażującej, ale jednocześnie trudnej, wymagającej niebywałego skupienia, wszak dzisiaj trudno osiągalnego.

¹ Dowodzą tego badania prowadzone przez Pracownię Badań Czytelnictwa Biblioteki Narodowej oraz Instytut Badań Edukacyjnych. Według autorów opracowania odsetek czytających co najmniej jedną książkę rocznie spadł z 54% w 2000 r. do 38% w 2017, natomiast w przypadku osób czytających 7 i więcej książek rocznie spadek jest jeszcze bardziej drastyczny: z 24% w 2000 r. do 9% w 2017 [Koryś i in., 2017, s. 12]. Natomiast w przypadku czytelników w wieku szkolnym zainteresowanie książką spada wraz z wiekiem [Zasacka, 2014, Koryś i in., 2015].

Jaki jest sens „lektury detali”? Wydaje się bowiem, że testy znajomości lektur przeprowadza się chyba po to tylko, by udowodnić uczniowi, że wciąż nie dość dobrze opanował zadany tekst. Nauczyciele zapominają przy tym, że zacementowany kanon sprawia, że uczeń czyta dany tekst po raz pierwszy, podczas gdy nauczyciel – dziesiąty, piętnasty czy dwudziesty. Jak sądzę, zaprzestanie „testomanii” może służyć przede wszystkim lekturze, która stanie się źródłem przyjemności, nie tortur². Uważam, że to nie *medium*, jakim jest książka, przeraża uczniów, tylko ten konkretny typ omawiania, propagujący poszukiwanie mało znaczących elementów całości, zamiast holistycznego podejścia. To właśnie „lektura detali” nie przystaje do ucznia, który czas – poświęcony na przeszukiwanie Internetu w celu wyszukania kolejnych testów, sprawdzających opanowanie detali – mógłby wykorzystać na twórczy namysł nad samą książką. Trzeba przyznać, że dominujący model omawiania dzieł kanonicznych nie sprzyja rzeczywistym próbom zrozumienia dzieła, ewaluuje przyswojenie, a nie zrozumienie treści. Odmiernym od „lektury detali” systemem czytania dzieła literackiego jest, postulowana przeze mnie, lektura emocjami, która stanowi zachętę do skupienia się w procesie czytania na odczuciach czytelniczych, nie zaś szczegółach.

Lektura emocjami

Ilekróć wraz a uczniami rozpoczynamy omawiać lekturę, tylekróć zadaję im szereg, z pozoru banalnych, pytań, które stanowią wstęp do ściślej analizy treści. Zadając pytania wprowadzające, staram się formułować je tak, aby każdy uczeń mógł udzielić na nie odpowiedzi w sposób niewerbalny, dzięki temu każdy uczeń będzie ważnym współuczestnikiem dyskursu. Kieruję w stronę uczniów następującą serię pytań:

- Kto przeczytał książkę?
- Kto jeszcze czyta?
- Komu książka się spodobała?
- Komu się nie podobała?

Ta krótka, pobieżna miniankieta pozwala zorientować się w ogólnej sytuacji, równocześnie sonduje czytelnicze emocje oraz inicjuje dyskusję. Dzięki niej można zapytać kolejnych uczniów, a przybiera to następującą formę:

² „Testomania” jest jedną z konsekwencji bezkrytycznego przejmowania przez Polaków zachodnich trendów, w gruncie rzeczy zjawisko to wiąże się z testami PISA oraz stałą potrzebą kontroli osiągnięć uczniowskich, jednocześnie nie zwraca się uwagi na rzeczywiste potrzeby edukacyjne, tylko uczy się sposobu rozwiązywania konkretnego typu zadań.

- Jak ci się czytało?
- Co ci się podobało? Dlaczego?
- Co ci się nie podobało? Dlaczego?
- Co byś zmienił?
- O czym chciałbyś porozmawiać?
- Dlaczego nie doczytałeś? Co było powodem rezygnacji z czytania?

Te fundamentalne pytania na samym wstępie analizy aktywizują klasę oraz dowodzą żywego zainteresowania nauczyciela odczuciami ucznia, które jest podstawą budowania relacji uczeń – nauczyciel. Przede wszystkim uczeń dostrzega, że jego czytelniczy trud został doceniony, zaś jego opinia o książce jest ważna, interesuje nie tylko nauczyciela, lecz także rówieśników, którzy często polemizują ze sobą. To sprawia, iż dodatkowo podczas tej sondy można sprawdzić, czy uczniowie potrafią dyskutować. Nauczyciel ocenia również uczniowską znajomość niezbędnego aparatu pojęciowego. Nie mniej ważnym zagadnieniem jest ostatnie pytanie, które informuje o powodach rezygnacji z aktu lektury, przez co obnaża wady listy lektur, bowiem najczęściej przyczyna zaniechania wysiłku tkwi w niedostosowaniu dzieła, a nie – jak wielu by chciało – w lenistwie uczniów.

Co znamienne, niemal zawsze, kiedy po raz pierwszy pytam uczniów o ich wrażenia, dzieci dziwią się, ponieważ nie przyzwyczajono ich do rozmowy na ten temat, stąd ich odpowiedzi są krótkie, zdawkowe i nie zawierają żadnej argumentacji. Tak zaistniały stan rzeczy ujawnia, że w szkole zazwyczaj nie ma miejsca na rozmowę o wrażeniach, nauczyciele raczej nie pytają uczniów o emocje towarzyszące lekturze.

Dlaczego nauczyciele nie pytają swoich uczniów o odczucia i emocje? Po pierwsze: wynika to zapewne z obawy przed publicznym zdyskredytowaniem lektury, zniechęceniem innych uczniów czy podważaniem instytucjonalnego autorytetu szkoły. Po drugie: na tego rodzaju zapytania nie da się udzielić krótkiej odpowiedzi, dającej się zestandaryzować. Nie istnieje klucz odpowiedzi. Co warte odnotowania, współczesna polonistyka szkolna jako przedmiot egzaminacyjny podlega nieustannej standaryzacji. Wszyscy – nauczyciele, rodzice, uczniowie – boją się słabych wyników, ponieważ to one w dużej mierze decydują o dalszej edukacji młodzieży. Egzamin centralny staje się czymś nadrzędnym, jego perspektywa przeraża wszystkich, a jednocześnie organizuje edukację na każdym etapie. Nauczyciele, szczególnie w najstarszych klasach, zmieniają edukację w wieczną powtórkę, układane przez nich sprawdziany są kopiami arkuszy egzaminacyjnych.

Wracając do *meritum*, aby podkreślić wagę pytania o emocje, które wywołuje w moich podopiecznych lektura, i utwierdzić ich w poczuciu ważności intymnej

relacji z tekstem, sprawdziany i kartkówki lekturowe przeprowadzam zawsze po omówieniu dzieła. Zamiast sięgania po scjentocentryczne testy – sprawdzające znajomość szczegółów, których dostarczą przecież bryki – w centrum refleksji lekturowej stawiam ucznia oraz to, co on zauważył w lekturze. Nie interesuje mnie kolor sukienki *Ani z Zielonego Wzgórza*, jest to informacja zbędna zarówno dla mnie, jak i dla ucznia, w każdej chwili mogę zweryfikować to w książce. Najczęściej zadaję dwa lub trzy pytania o wrażenia lekturowe, które sprawdzają umiejętność interpretacji, argumentacji oraz weryfikują, czy dziecko potrafi zapisać to, co chce powiedzieć. Nie mam problemu z wykorzystaniem przez uczniów lektury w trakcie sprawdzianu. Tym samym zawieram z uczniem rodzaj niepisanego porozumienia, utwierdzam go w przekonaniu, że jego odczucia są ważniejsze niż nieistotne szczegóły. Te zabiegi z czasem przynoszą dość wymierne efekty. Uczniowie, którzy wcześniej odpowiadali jednym słowem, zaczynają, z własnej woli, formułować dość płynne wypowiedzi, zawierające pogłębioną argumentację oraz nierzadko brawurowe tezy interpretacyjne.

U podstaw lektury emocjami leży chęć wyrobienia własnego stosunku do dzieła. W zamyśle banalne pytanie o wrażenia lekturowe jest w gruncie rzeczy pytaniem o kondycję ucznia, o drugiego człowieka, jego światopogląd, gust oraz aktualną sytuację. Jest gestem zwrotu w kierunku ucznia, włączeniem go w partnerską relację, opartą o zaufanie i wzajemne słuchanie się. Ma docelowo prowadzić do lektury emocji, którą jest po pierwsze odczytywanie emocji bohaterów, po drugie – własnych, po trzecie – innych ludzi. Wszystkie typy odczytań mają swoje zastosowanie w praktyce dydaktycznej języka polskiego.

Podsumowując, do zalet lektury emocjami należą:

- rozwijanie umiejętności społecznych,
- uczenie precyzyjnej komunikacji, opierającej się na jasnym artykułowaniu uczuć i potrzeb,
- wyposażenie ucznia w kompetencje niezbędne do autoanalizy własnego położenia, stanu psychicznego oraz stanu, w którym się znajduje,
- stworzenie przestrzeni do merytorycznej dyskusji, nacechowanej – tak istotną dziś – otwartością na Innego, tolerancją,
- przydatność w sytuacji egzaminacyjnej: ucząc się mówienia o emocjach, uczeń zdobywa kompetencje niezbędne przy realizacji jednego z gatunkowych wzorców wypowiedzi, takich jak: opis, opowiadanie, etc.
- rozwijanie umiejętności kreatywnych oraz językowych, osiągane poprzez rzetelną analizę środków stylistycznych, sposobów kreacji językowej.

Lektura emocji

Skupienie się na emocjach bohaterów literackich pozwala uczniowi zrozumieć ich postępowanie, zobaczyć w nich człowieka, Innego, którego można spotkać. Przestrzenią tego spotkania okazuje się książka, która przez swój intymny charakter relacji z czytelnikiem, posiada zalety inne niż pozostałe dostępne formy rozrywki, stanowi to wizję co najmniej intrygującą. Uczeń, poznając bohatera, zaczyna z nim współodczuwać, uczy się empatii. Przy okazji, zapoznając się z bogatymi opisami przeżyć, internalizuje umiejętność mówienia o tym, co czuje. Zachęcając do lektury emocji bohaterów literackich, należy przedstawiać ją jako podglądanie, posiadające bądź co bądź kuszący pierwiastek zakazanego.

Czytanie własnych emocji w trakcie zetknięcia z książką nie tylko kształtuje umiejętności autoanalizy, lecz także pozwala poznać mechanizmy rządzące człowiekiem, zorientować się w tym, co mi się podoba, a więc jakim jestem człowiekiem, dlaczego dana scena śmieszy, inna – straszy. Nadto ten rodzaj lektury skłania do mówienia o samym sobie, do racjonalnego uzasadniania własnych poglądów w oparciu o wypracowane wnioski. Wychowanek poznaje świat przez pryzmat *ja*, a nie nauczyciela, który celowo redukuje własną rolę do przewodnika, podsuwającego kolejne dzieła, dostarczającego problemów, nie gotowych rozwiązań.

Najwięcej zalet z perspektywy nauczyciela dostarcza lektura emocji innych. Dzięki niej uczniowie potrafią umieszczać własne poglądy w dyskursie, odnosić się do poglądów innych, polemizować z nimi, twórczo dyskutować, wreszcie nie zgadzać się z kimś i motywować powody takiego stanu. Nie oszukujemy się, obecnie uczniowie w obawie przed kompromitacją często nie wyrażają własnego zdania, jedynie powtarzają za nauczycielem. Tymczasem wyżej wzmiankowane umiejętności są niezbędne do rozwoju współczesnego demokratycznego, europejskiego narodu. Co warte uwagi, lektura emocji uczniów otwiera przed wychowawcą możliwości diagnozowania uczniowskich problemów, wynika to stąd, że dzieci mówią o tym, co jest dla nich istotne, co odbija się w ich świecie. Nauczyciel, słuchając swoich podopiecznych, stwarza podwaliny długotrwałej, w miarę partnerskiej relacji. Jednocześnie dyskusja na temat lektury jest ewaluacją uczniowskich kompetencji. Dostarcza wniosków do dalszej pracy, wskazuje pola nie dość rozwinięte, wymagające ustawicznego rozwoju. Dzięki tego rodzaju ćwiczeniom można określić, czy uczeń posługuje się kodem rozwiniętym, czy ograniczonym, czy zna niezbędne pojęcia, czy używa ich właściwie. Wreszcie czy wystarczająco zrozumiał istotę tekstu. Co za tym idzie, z wypowiedzi uczniów wyłania się hierarchia wartości wyniesiona z domu, a także komunikacyjne braki.

Lektura emocji służy również edukacji dla piękna, rozwija zarówno umiejętności analityczne, lecz także językowe. Przygotowuje do późniejszego odbioru innych tekstów kultury wymagających skutecznej znajomości aparatu pojęciowego. Paradoksalnie lektura emocji sprzyja wysnuwaniu intersubiektywnych wniosków, ufundowanych na racjonalnych przesłankach, a nie spontanicznych reakcjach emocjonalnych. Emocjonalność wypowiedzi przeniesie się raczej na sposób ekspresji. Jak sądzę, dalsze tłumienie emocji przyniesie skutek odwrotny niż zamierzony. Poloniści grzmią, że młodzież (przede wszystkim użytkownicy kodu ograniczonego) nie potrafi wypowiadać się w sposób abstrakcyjny [Trysińska 2008; Ożóg 2010; Maciejak 2013]. Jednocześnie w szkole neguje się przejawy emocjonalnego odbioru dzieł. Magdalena Trysińska, analizując filmy animowane dla dzieci, wskazuje, że z tymi dziełami wiąże się następujący przekaz: „Niemał każda sytuacja jest dobra, aby wyrazić emocje, także te negatywne” [2008, s. 98]. Być może właśnie dlatego dzieci wolą sięgać po ten typ rozrywki, a nie książki. Oglądanie kreskówki rozładowuje zebrane emocje natychmiast, natomiast omawianie lektury szkolnej skazuje ich na podążanie za emocjami nauczyciela, uleganie im. Inaczej narażają się na negatywne konsekwencje. Lektura taka to nic innego, jak trauma.

Podsumowanie

Metodyka lektury – w obecnie dominującym kształcie – jest raczej zmaganiem się ucznia z oporem materii niż pełnoprawną lekturą. Natomiast lektura emocji jest czytaniem ukierunkowanym na całościową interpretację utworu. Zrozumienie dzieła, umiejętność rozmowy na związane z nim tematy jawi się jako cel nadrzędny tego procesu, dodajmy, procesu skomplikowanego, długotrwałego. Idzie bowiem o stworzenie świadomego odbiorcy kultury, co jest naczelnym zadaniem polonistyki szkolnej. Zdaniem Pawła Próchniaka polonista uczy:

rozumienia i interpretacji złożonych struktur semantycznych, a to oznacza, że w istocie uczy rozumienia świata. Stawką tej umiejętności jest poczucie sensu. I być może tylko polonista jest w stanie pokazać, że sens jest jakością wyjątkowo złożoną, że jest czymś intymnym i cennym, czymś, bez czego nie sposób żyć, co daje oparcie, ale ma też skłonności autorytarne, przed którymi trzeba się strzec. Bo jeśli polonista uczy scalać i rozumieć świat, jeśli pokazuje, jak w geście lektury krystalizuje się obraz rzeczywistości (nie tylko literackiej), to uczy też, jak nie zamykać oczu na złożoność świata, na jego nieskończoną zmienność. Ujmując rzecz z pewną dozą przesady, można powiedzieć, że to na lekcjach prowadzonych przez

polonistę świat skurczony do granic metafory traci lub zyskuje sens, że lekcje polskiego jak żadne inne rozstrzygają o kształcie rzeczywistości, w jakiej przyjdzie nam żyć, kiedy uczniowie dorosną i urzędzą wszystko po swojemu. Taka perspektywa rysuje się – czy tego chcemy, czy nie – ilekroć polonista przystępuje do pracy [Próchniak, 2009, s. 36].

Autor cytowanej opinii przekazuje niezwykle istotną prawdę, być może to polonista wpływa najbardziej na przyszłość młodego człowieka, która zależy od jakości lekcji, lektury oraz wyuczanych przez niego umiejętności. Kluczowymi kategoriami są tutaj „kompetencje miękkie”, na które najmocniej rzutuje rzetelna i kreatywna nauka argumentacji, jasnego formułowania tez oraz precyzyjnego wyrażania się. Właśnie dlatego lektura emocji powinna zastąpić „lekturę detali”, która – owszem – wymusza na uczniu jak najlepsze opanowanie treści, ale w gruncie rzeczy okazuje się być jedynie odtwarzaniem lekturowej drogi nauczyciela lub autora testu. Właśnie w tym aspekcie lektura emocji góruje, ponieważ odpowiedzialność za przebieg procesu ponosi uczeń i tylko on. Tak rozumiany sposób czytania nie zwalnia go z odpowiedzialności, nie ubezwłasnowolnia. Zachęca do samodzielnego wyrażania poglądów, mówienia o sobie „tu i teraz” przez pryzmat dzieła literackiego. Stwarza neutralną przestrzeń trójstronnego spotkania: nauczyciel – autor – uczeń. Znaczenie powstałej w ten sposób wspólnoty jest nie do przecenienia.

Literatura

- Bortnowski S., *Ścisłość i emocja. Szkice polonistyczne*, Warszawa 1997.
- Gerrig R. J., Zimbardo P., *Emocje, stres i zdrowie* [w:] *Psychologia i zdrowie*, (red.) R. J. Gerrig, P. Zimbardo, Warszawa 2012.
- Koziółek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Koziółek K., *Literatura i «dobre życie». Zagubione powinności kształcenia literackiego* [w:] *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie: powszechność i elitarność polonistyki. T. 2*, (red.) E. Jaskółowa i in., Katowice 2016.
- Leszczyński G., *Zestaw lektur: fabryka analfabetów* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy*, (red.) A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Maciejak K., *Językowe wyznaczniki kodu ograniczonego w programach dla dzieci (na przykładzie polskiej wersji filmu animowanego „Niesamowity świat Gumballa”* [w:] *Nowoczesność w polonistycznej edukacji: Pytania, problemy, perspektywy*, (red.) A. Pilch, M. Trysińska, Kraków 2013.
- Ochwat M., 2017, *Czas lektury*, Krystyna Koziółek, Katowice 2016: [recenzja], „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” nr 4 (27).
- Ożóg K., *Kod ograniczony i kod rozwinięty wśród uczniów w aspekcie ich szans edukacyjnych*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3 2010.
- Pawłowska R., *Racjonalna koncepcja szkolnej nauki czytania (od kl. IV podstawowej do klasy maturalnej)* [w:] *Metodyka literatury. Tom 1*, Warszawa 2001.

Próchniak P., *Komu potrzebny polonista*, „Tygodnik Powszechny”, nr 22 2009.

Pułka T., *Wybieganie z raj*, Stronie Śląskie, 2017.

Trysińska M., *Funkcje języka potocznego w filmach animowanych wytwórni Walta Disneya (na przykładzie polskiej wersji kreskówki «Timon i Pumba»)* [w:] *Język w mediach elektronicznych*, (red.) J. Podracki, E. Wolańska, Warszawa 2008.

Netografia

Koryś I. i in., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2017*, Warszawa 2018, <https://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [dostęp: 19.03.2019]

Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014 roku*, Warszawa 2015, <http://www.bn.org.pl/download/document/1428654601.pdf> [dostęp: 19.03.2019]

Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/Czytelnictwo_dzieci_i_mlodziyzy.pdf [dostęp: 19.03.2019]

Streszczenie

Artykuł omawia metodykę lektury szkolnej w perspektywie dominującej „lektury detali”, która akcentuje przyswojenie określonej strategii interpretacyjnej, przygotowującej do sytuacji egzaminacyjnej. Autor postuluje dwa nowe sposoby działania: lekturę emocji i lekturę emocjami. Polegają one na przesunięciu ciężaru z rozmowy o nieistotnych szczegółach na badanie emocji, wynikających z czytania. Taka dyskusja może być kluczem do twórczej dyskusji o dziele oraz wstępem do edukowania dla piękna.

Słowa kluczowe: metodyka lektury, emocje, polonistyka

Summary

THE READING EMOTIONS AND THE READING WITH EMOTIONS IN PROCESS OF SCHOOL READING

The article discusses the methodology of reading the school in the perspective of the dominant “reading of details” which emphasizes the assimilation of a specific interpretation strategy, preparing for the exam situation. The author postulates two new ways of doing things: reading emotion and reading emotions. They consist in shifting the burden from talking about irrelevant details to studying the emotions resulting from reading. Such a discussion can be the key to a creative discussion of the work and an introduction to educating for beauty.

Keywords: emotions, mind, education, enlightenment, psychology, anthropology