

УДК 373.3.016:82

*Тереса Яніцка-Панек,
м. Лодзі (Польща)*

EDUKACJA CZYTELNICZA I LITERACKA W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ŹRÓDŁO WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

У статті обґрунтовано, що у процесі формування особистості унікальне значення має літературна освіта. Читання варто розглядати як спосіб існування людини у світі символів і інформації, засіб емоційного, духовного, культурного розвитку, формування культури мовлення. У процесі читання особистість готується до рефлексивного сприйняття світу через літературні тексти. На основі поглядів педагога-філософа Л. Вітковського визначено, що тексти є своєрідними підказками для
© Т. Яніцка-Панек, 2016

вчителів і читачів, які не є педагогами. У читанні можна виокремити такі результати навчання: учень читає вголос вільно, правильно, швидко і виразно тексти, що стосуються реального життєвого досвіду дітей. Учень також розуміє короткі тексти, читаючи мовчки; правильно читає вголос самотійно записані в зошиті або на комп'ютері тексти, працює з текстом, аналізує художньо-образні частини, розрізняє жанри і форми літературних творів.

Ключові слова: *літературні тексти, читання, молодші школярі, розвиток літературних і читацьких інтересів, способи інтерпретації текстів, роль батьків і вчителів, філософські засади.*

Każdy z nas ma w swoim dorobku czytanie (studiowanie) takiego tekstu, którego treść miała (ma) znaczący wpływ na nasze postawy życiowe. Na każdym etapie kształcenia, poczynając od wychowania w przedszkolu, podkreślana jest wartość czytelnictwa, korzyści z rozwijania zainteresowań czytelniczych dzieci i uczniów. W dokumentach programowych przedszkola i szkoły odnajdujemy treści kształcenia możliwe do osiągnięcia dzięki obcowaniu dziecka z pięknem literatury, żywym słowem nauczyciela, różnymi sposobami interpretacji tekstów, wykorzystaniem dramy, teatru i inscenizacji (por. podstawy programowe wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej). W nowej podstawie programowej, która wejdzie w życie od 1 września 2017 roku, przywrócono po 18 latach kanon lektur szkolnych dla młodszych uczniów.

Na czytanie można spojrzeć jako problem pedagogiki kultury i filozofii edukacji, co odnajdujemy w postawie człowieka innowacyjnego, kierującego się w życiu wartościami ogólnoludzkimi, poszukującego twórczego podejścia do ucznia (Kremień 2008; 197 i nstp., Witkowski 2007, Zjaziun, 2005; 27). Według L. Witkowskiego (2007, 29) czytanie może być traktowane jako sposób istnienia człowieka w świecie symboli i informacji. Może też być medium docierania treści kulturowych do odbiorcy (...). Kompetencje czytelnicze są niezbędne zwłaszcza w świecie, w którym jawne teksty są zastępowane przez ukryte, w tym przez ich medialnie upowszechniane substraty; wizualne obrazy przetwarzane elektronicznie (...). Opis i analiza czytania wymagają, jak się wydaje, zdania sobie przede wszystkim sprawy z możliwych postaw poznawczych, o różnym dramatyzmie i skalach trudności, wynikających z odmiennych poglądów na to, z czym w istocie mamy do czynienia, gdy mówimy o tekście, i gdy analizujemy czynność czytania jako zajmowania aktywnej (acz nie w pełni świadomej swoich ograniczeń) postawy wobec tego obiektu; gdy wyobrażamy sobie przestrzennie relację czytelnik - tekst,

a przede wszystkim, gdy zastanawiamy się, jakie obiekty w istocie mogą wchodzić w skład tekstu jako przedmioty operacji poznawczych w trakcie aktów czytania i jakie bariery są do pokonania w tekście traktowanym jako przestrzeń do zdobycia.

Mówiąc inaczej, nie jest bez znaczenia, jakie rodzaje spotkania między czytelnikiem a tekstem wchodzi w grę i jakie warunki są niezbędne do spełnienia, aby można było mówić o takim spotkaniu, w jego głębokim kulturowo i egzystencjalnie sensie. Na ile można uznać realność dialogu z tekstem, doznanie jego życiodajnego charakteru, a na ile - z winy czytelnika czy jego pedagogicznego przewodnika, też czytelnikiem będącego - kontakt z tekstem jest okazją zmarnowaną, bezowocną, dającą iluzoryczną korzyść i ustanawiającą pozorowaną jedynie relację z kulturą symboliczną w zakresie ucieleśnionym przez dzieło (L. Witkowski, 2007; 35).

W procesie poznania naukowego można wyróżnić dwa zespoły faktów. Jeden zespół to zabiegi instrumentalne, drugi zaś to dyspozycje psychiczne lub inaczej postawa intelektualna. Te dwa zjawiska muszą być regulowane rygorystycznymi zasadami, aby otrzymane rezultaty były rzetelne i adekwatne. W tym celu zostały sformułowane ogólne cechy i zasady poznania naukowego (...), na które składają się między innymi według T. Pilcha (1995; 5-7): język pozwalający na ścisłe i jednoznaczne formułowanie słowne wyników poznania, zapewniających ich powszechne rozumienie, pozytywną lub negatywną sprawność oraz możliwość porównania z istniejącymi teoriami na dany temat i rozległa wiedza o przedmiocie badań (...) Chodzi tu o znajomość literatury, dotychczasowych dokonań badawczych i ustaleń treściowych. E.B. Wilson może z przesadą powiada, że sześć godzin spędzonych w bibliotece może oszczędzić sześciu miesięcy w laboratorium. Zabieg czytania i poznania uprzednich dokonań ratuje nas często przed wyważeniem otwartych drzwi – czyli spełnia bardzo ważny postulat prakseologiczny. Pozwala także spełnić inną ważną regułę dobrej roboty sformułowaną przez T. Kotarbińskiego w następującym paradoksie: „cokolwiek czynisz – staraj się nie czynić tego po raz pierwszy”. W treści tego pozornego paradoksu zawiera się zalecenie myślowego wykonania zamierzonego zadania dla poznania środków, sił i kłopotów czekających nas w rzeczywistym procesie badawczym. Temu sprzyja lektura (Pilch, 1995; 7). Teksty, (...) nasycone są oczywiście ogromnie rozpiętą skalą środków i trudności interpretacyjnych. Stajemy wobec wymagań wielkiej erudycji, poprzez umiejętność radzenia sobie z pseudo kodami, reduktami językowymi i skrótowymi formami wyrazu w postaci czatów, blogów i esemesów, z

jednej strony, a limeryków, fraszek czy haiku, z drugiej. Staje też pytanie o rozumienie pojedynczych zdań, myśli, idei, sygnałów, jak też całych traktatów klasyki kulturowej; doraźnego zanurzenia w lokalnym świecie czy półświatku znaczeń, albo wręcz przeciwnie, nasycenia swego istnienia pamięcią symboliczną szerokiego dziedzictwa kultury (...). Nie ma możliwości włączenia do własnego języka słów – symboli, będących środkami wyrażania siebie i rozumienia siebie (pojmowania znaczeń), bez czytania cudzych tekstów i adekwatnego przejścia ich tropów, bez zanurzania w cudzą mowę, a nawet częściowego przejścia, jeśli ma być składową naszej podmiotowości, symbolicznie przejawiającej się, powstającej z cech cudzego myślenia i cech dostępnego nam słownika. Zwykle nie zdajemy sobie sprawy, że czytanie jest wołaniem i czekaniem na odpowiedź, na echo, które nie w każdej przestrzeni zabrzmie. To przestrzeń wielowymiarowa, wielopiętrowa, hybrydalna, niemająca jednej, prostej struktury (spis treści), w której chcemy się rozeznać; to przestrzeń nici, splotów, węzłów, zamkniętych drzwi, zmuszających do pytania o klucz, czy też do podjęcia zadania łączenia tropów, jak w przypadku najbardziej dociekliwego detektywa, stojącego przed zagadką. Jednak detektyw tu przychodzi na miejsce ciągle dziejącej się zbrodni, a nawet bezwiednie sam w niej uczestniczy. Przez to swoją obecnością nie jest już niewinny. Ponosi odpowiedzialność jako współkreator sytuacji. Zaskakującym bowiem dla wielu, dodatkowym przejawem tej zagadkowej sytuacji jest i to, że wymaga ona porzucenia typowej iluzji radykalnego przeciwstawienia sobie aktu pisania i czytania. Nie dostrzegamy tego, że czytając tekst i następnie go sobie (innym) relacjonując nie tylko piszemy o tym efekcie, ale wręcz wpisujemy w ten efekt to tylko, co sami byliśmy w stanie ... wczytać (mimo iluzji wyczytywania treści, jako wyjmowania ich z tekstu). Operacja wyczytywania z tekstu jest w istocie wczytywaniem (w sensie komputerowym, czyli wpisywaniem w pamięć) w niego treści, dokonującym się za pomocą pisania. Przedstawianie tekstu staje się w istocie przypisywaniem mu treści będących efektem wczytanego nastawienia, nastawienia czytelniczego ucha na usłyszenie echa, o które często bezwiednie wołamy i które jako oczekiwane (dostępne) może do nas mimo zniekształcenia jako jedyne dotrzeć. Wszystko inne będzie szumem informacyjnym lub czymś marginalnym, nieznaczącym bo nieoczekiwanym. Żeby uwolnić się z tej pułapki, trzeba ją najpierw zobaczyć – i to samemu. Nikt nas w tym nie wyręczy – podkreśla L. Witkowski (2007; 30-31). Czytanie to akt wielkiej odwagi, wyrzeczenia i wysiłku, a jednocześnie akt najwyższej wagi dla losów kultury! Niosący ryzyko, jak i szanse. To zbyt ważny akt, żeby pozostawić go

bezrefleksyjnym, naiwnym praktykom szkolnym, a nawet profesorskim. Wojna o losy czytania to podstawowe etycznie (jak też politycznie zapewne) wyzwanie kulturowe, przeciw nagminnym uzurpacjom WPISANYM w akty czytania (Tamże).

Lektury, wspaniałe idee, myśli autorów znaczących dla pokoleń mogą w pojedynczych przypadkach czytelników być martwe, jałowe, śmiertelnie nudne i puste, bez znaczenia i szlachetnego pożytku dla jednostki, jak i dla kultury. Zamiast obowiązujących wykładni, pozostają w kulturze jako przestrzeń symboliczna; nie są zredukowane do doraźnie i lokalnie dominującej pamięci społecznej – jako teksty etycznie zobowiązujące i zapraszające do odpowiedzialności za siebie i za tę kulturę.

Kluczowe staje się pytanie o etykę czytania jako sposób bycia! – stawia je Lech Witkowski w niezwykle interesującym kontekście. Potwierdzenie wartości czytania odnajdujemy także w celach przygotowania prac dyplomowych studentów studiów pedagogicznych. Wiesław Wojciech Kubielski (2006; 5) zauważa: (...) od pracy dyplomowej wymaga się, by była ona sprawdzianem (...) odczytania w literaturze merytorycznej i metodologicznej, umiejętności krytycznego korzystania z piśmiennictwa (co ma swój wyraz w zamieszczonej w ostatniej części pracy bibliografii).

Czytanie jako kompetencja o charakterze uniwersalnym, całościowym jest pożądana nie tylko w odniesieniu do autorów prac awansowych, ale towarzyszy człowiekowi w wielu czynnościach życiowych i zawodowych.

W kontaktach z tekstami czytаныmi i analizowanymi z powodu różnych celów czytelnicy prezentują zróżnicowane podejście. Postawy wobec czytanego tekstu: tekst postrzegany jako wymagający ogromnego wysiłku, czujności i mobilizacji; traktujemy go jako wyzwanie warte podjęcia; podejrzewamy o nieprzystępność; pasożytujemy na nim; odrzucamy, bez próby odczytania i zrozumienia; inspiruje nas na tyle, by podejmować próby czytania tyle razy, ile to będzie konieczne i możliwe.

Tekst jako zapis tout court. Tekst traktuje jako zwykły, zawsze taki sam, jeśli spełnia stawiane mu wymagania, o którym można mówić, że istnieje „po prostu”, jako standardowo dostępny, typowy twór linearny i skończony w swojej budowie, mający zwyczajową, unormowaną strukturę zdaniową jako jedyny nośnik znaczeń i zadań dla odbiorcy. Skala operacji poznawczych wykonywanych na tekście w trakcie lektury jest odbiciem intencji czytelnika poznania intencji autora i wiąże się z zadaniem

odtworzenia definicji pojęć, tez, dowodów czy tylko toków rozumowań, problemów i oceny jakości tych czynności (poprawności i prawdy).

W procesie przygotowywania prac awansowych ich autorzy będą wykorzystywać teksty z zakresu literatury przedmiotu lub literatury zagadnienia, z zakresu metodologii badań poszukując definicji pojęć, odwołując się do teorii, powołując się na zrealizowane badania i opracowane wyniki.

*Tabela 1. Osiem statusów tekstu w trakcie lektury**

<i>Lp.</i>	<i>Status tekstu</i>	<i>Postawa czytelnika</i>
1.	Tekst jako zapis tout court	Postawa analityczna wąska
2.	Tekst jako pretetekst	Postawa innowacji twórczej, otwartej na oryginalność
3.	Tekst jako podtekst	Postawa zainteresowanej acz obiektywnie surowej krytyki
4.	Tekst jako nadtekst	Postawa hermeneutyczna krążenia wokół całości i między szczegółami związanymi w całość
5.	Tekst jako kontekst	Postawa erudycyjna – wspaniałomyślności czytelnika
6.	Tekst jako intertekst	Postawa postmodernistyczna – dekonstrukcyjna, podejście kreatywne
7.	Tekst jako fast text	Pośpieszne i powierzchowne przeglądanie przekazu
8.	Tekst jako tekst sui generis	Postawa prawdziwego czytelnika - fascynata

Tekst jako pretetekst. Tekst w takim podejściu jest traktowany jako zaproszenie do wysiłku interpretacji, choćby z powodu niedostępności wszystkich okoliczności powstawania tekstu, w tym celu czy motywacji autora. Tekst posiada wiele niedopowiedzeń, niedookreśleń, można go czytać w intencji inspirowania się i troski o śmiałość oraz oryginalność odczytań, można w tekście dostrzegać drugie dno, wprowadzać tropy widziane „między wierszami”, wyczytywać „ducha”, a nie tylko literę. Tekst jest rozumiany jako nowy byt, ciągle, i od nowa żyjący w oczach nowego czytelnika. Czytanie to rodzaj testowania czy tekst jest żywy, czy ma nadwyżkę semantyczną zagubioną w dotychczasowych wykładniach.

Czytelnik badający tekst, na przykład korzystający z metody analizy dokumentów, może być twórczy i oryginalny. Może odkryć w tekstach wielokrotnie analizowanych to „coś”, co nigdy dotychczas nie zostało zauważone, mimo że tekst ma „swoje lata” i „korzenie”.

* Wykorzystano ujęcie L. Witkowskiego, *Między pedagogiką, filologią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. T.III,IBE, Warszawa 2007, 40-50.

Tekst jako podtekst. W tym wypadku tekst jest traktowany ze świadomym nastawieniem włączenia go w naszą własną strategię i interes, np. zorientowany na poszukiwanie modernizacji wobec zastanej tradycji, wrzęgnięcia tekstu w jakiś nasz cel działania, tekst ma się nam do czegoś przydać i w związku z tym mamy prawo do jego selektywnego potraktowania, pokrojenia na części, które uznajemy, i części, które jawią się jako nieaktualne, przestarzałe, chybione, przypadkowe. Tekst może być traktowany z perspektywy surowego sędziego, krytyka (...).

Czytelnik tekstów, także o charakterze metodologicznym, poszukuje w literaturze potwierdzenia własnych przemyśleń i odkryć. Poprzez wyniki uzyskane w prowadzonych przez siebie badaniach może świadomie interpretować teksty z określonej, bliskiej mu dziedziny.

Tekst jako nadtekst. Jest to sytuacja, gdy zakładamy, że tekst stanowiąc dzieło lub arcydzieło ma wiele wymiarów, nie dających się jednokrotnie odczytać, ma nadwyżkę semantyczną potencjału tropów i inspiracji wymykających się uchwyceniu, ma miejsca trudne, którym nie można sprostać, ma swój nie zawsze wygodnie dostępny kod, wymaga serii horyzontów i perspektyw przybliżających efekt rozumienia całości, zadania powracającego w sekwencji pulsującej, postawy krążącej między szczegółem a całością. Jako przykład przychodzą mi na myśl poglądy uznanych pedagogów, autorów systemów dydaktycznych, które można na nowo interpretować dokonywać implementacji.

Tekst jako kontekst. Czytelnik traktuje dany tekst jako już zawczasu odniesiony do innych tekstów, nawet dla niego ważniejszych, wobec czego tym właśnie posłużyć się można w celu ilustracji, wzmocnienia wywodu, wykazania się erudycją, ozdoby, potwierdzenia własnej intuicji. Tekst staje się przydatnym reprezentantem jakiegoś stanowiska, które można dostawić obok innych już uznanych za wiodące. Potwierdzamy słuszność u wybranego autora w kontekście uznanej już słuszności gdzie indziej. Tekst nadaje się do udanych, elokwentnych przypisów wypełniających zadanie umocnienia nas w zajmowaniu się czymś innym. Potwierdzeniem takich zachowań czytelnika, metodologa humanisty będzie erudycja, czytanie, dogłębna orientacja, krytyczne studiowanie literatury przedmiotu lub zagadnienia.

Tekst jako intertekst. W tej sytuacji do głosu dochodzi podejście osadzające tekst w przestrzeni innych tekstów, jako okazji do wyciągania skojarzeń, snucia tropów i penetrowania śladów, jakie nie musiały, nawet nie mogły być udziałem autora; lektura to proces „plenienia się” śladów, które tekst odsyłają zawsze poza siebie. Czytanie jest zawsze przystawianiem dodatkowych luster, aby kolejne krzywe zwierciadło

ukazało nieodgadniony dotąd grymas. Struktura tekstu widziana jest w kategoriach kłacza, którego rozgałęzienia nie są dane raz na zawsze, ale mogą od tekstu odrastać (...).

Na dowód takiego właśnie funkcjonowania tekstu podaję działania zwane „potyczkami pojęciowymi”, poszukiwanie definicji pojęć, wybór definicji, korygowanie, konstruowanie nowych definicji, wzbogacenie narracji. Są to swoiste zmagania autora, a ich pomyślne zakończenie znajduje odzwierciedlenie w dalszej części dzieła.

Tekst jako fast text. Czytanie zdominowane jest w tym podejściu operacjami, mającymi taki opis, który zachęca do „stracenia” jak najmniej czasu na samo czytanie, bo tyle jest do ... przeczytania innych rzeczy, a jakość czytania wymaga tempa i techniki oglądu. Bywa to udziałem zarówno uczniów, jak i profesorów. Kluczowe są praktyki etykietowania i pozorowania kontaktu. W związku z tym dominują w tej postawie takie przejawy „czytania”, jak: branie do ręki („miałem tekst w ręce”), przeglądanie („rzuciłem na tekst okiem, raz i drugi, z ciekawością, nie powiem”), próba streszczania i opowiadania własnych wrażeń („tekst jest o tym i owym”, „nic w nim tak naprawdę nie ma”, „jest taki sobie”), uznanie, iż zasługuje na chwilę lektury, zawsze jednokrotnej choć bez konkretnych efektów („warto go przeczytać, nie ulega wątpliwości”) (...). Trudno polecać ten sposób obcowania z tekstem, ale zdarza się, że korzystamy z niego znajdując wiele subiektywnych i obiektywnych uzasadnień.

Tekst jako tekst sui generis. Lektura w tym wypadku to znojna próba, drążąca lokalnie, drapieżna w wysiłku wydobywania na jaw wymiarów i obiektów tego niezwykłego bytu. Tekst jest przestrzenią, w której dzieje się nie to, co autor sobie zamierzył, ale co musiało się dzieć w wyniku dojścia do głosu sytuacji swoistego żywiołu, w jakiej autor był medium twórczym, jakie musi pozostać poza zasięgiem, wymagając więc pokory i śmiałości penetracyjnej, umiejącej skupić się na fragmencie, miejscu jako symptomie, filarze dźwigającym istotną konstrukcję, ważną samą w sobie, niosącą obiekty jako podzespoły scalone, dające się wyjąć i wykorzystywać do budowy siebie samego, z wdzięcznością dla autora.

Uważam, że w życiu każdego człowieka zdarzają się takie teksty, których poznanie zmieniło podejście czytelnika do ważnych w jego życiu osobistym lub zawodowym kwestii. W moim przypadku były to między innymi książki tej miary Autorów, co D. Klus-Stańska *Konstruowanie wiedzy uczniów* (2004), I. A. Zjaziuna *Mistrzostwo pedagogiczne* (2005), W. G. Kremienia *Filozofia edukacji* (2007) i H. Gardnera *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce* (2009). Ta fascynacja tekstem i jego kolejnymi warstwami znaczeniowymi, próby odczytania

znaczeń korespondują współcześnie z wyzwaniem decentracji w rozwoju jednostki i kultury oraz teorią ambiwalencji.

Potoczne skojarzenia z kategorią ambiwalencji związane, odnoszą się do dwuznaczności, niedookreślenia. Ambiwalencję można traktować jako pewien poziom kompetencji. Zresztą w teorii twórczości mówi się o tolerancji na ambiwalencję jako warunku składającym się z innymi na zdolności twórcze. W literaturze, chcąc zastępować termin ambiwalencja (np. w przekładach z innych języków), często mówi się o dwoistości, dwójności, czy dwójjedności. Uważam za celowe podtrzymanie samego terminu ambiwalencja bez żadnych jego substytutów – doradza L. Witkowski (2007, 206, T. I.). Cytowany autor przywołuje także terminy takie jak oscylacja, rozdarcie, nierozstrzygnięcie (Tamże).

Decentracja myśli ma w szczególności polegać na „możliwym oddzieleniu tego, co obiektywne i tego co subiektywne”, na uwalnianiu myśli od przytłoczenia powierzchnią zjawiskowością uniemożliwiająca wysiłek intelektualny przeniknięcia w głąb świata fizycznego (L. Witkowski, 2007, 46, T. I.). Zdarza się, że to obrzeża są ciekawsze niż centrum badanego zjawiska lub wycinka rzeczywistości.

Wiedza o różnorodnych sposobach interpretacji tekstów jest bardzo przydatna w pracy nauczyciela. Stąd w procesie kształcenia oraz doskonalenia zawodowego podczas interesujących form, na przykład kursów i warsztatów oraz seminariów i zajęć otwartych warto upowszechniać takie doświadczenia metodyczne. Należy ukazywać nowe możliwości interpretacji tekstów, odwoływać się do doświadczeń czytelniczych uczniów, włączać dorosłych (rodziców, ekspertów, nauczycieli bibliotekarzy) w proces kreatywnej analizy i poszukiwanie nowych znaczeń. Z obserwacji pracy środowiska pedagogów (jestem nauczycielką z ponad dwudziestopięcioletnim doświadczeniem pedagogicznym w klasach I-III) i pracy w wojewódzkiej placówce doskonalenia zawodowego jako nauczyciel konsultant, wiem, że nauczyciele chętnie korzystają z interesujących propozycji metodycznych, są otwarci na nowości, poszukują sposobów zaktywizowania uczniów i konstruktywnego wpływu na ich rozwój kulturalny.

Podsumowanie. Wracając do czytania i interpretacji tekstów, znacząca ilość cytowań L. Witkowskiego w niniejszym artykule jest dowodem na to, że publikacje wspomnianego Autora wywierają niebagatelny wpływ na autorkę. Także wnioski zamieszczone w podsumowaniu to potwierdzenie, że edukacja poszukuje swojego miejsca wobec sporów o (po) nowoczesność oraz, że to, co najbardziej

interesujące w czytaniu, mieści się gdzieś między pedagogiką, filozofią i kulturą (L. Witkowski, T. III, 2007; 45-51).

1. Warto opowiadać się przeciw strategiom globalizującym tekst, traktującym go jako całość, gdyż synteza musi zawsze być przedwczesna, zarazem pozorna i uzurpatorska. Opowiadać się warto za lekturą życiodajną, w trosce o wzbogacenie własnego instrumentarium i własnej wrażliwości i wyobraźni, w trybie żywotnie motywowanym do odnalezienia wsparcia, do impulsu dającego do myślenia, już na poziomie przejścia jakiegoś słowa, zdania, odkrycia pytania, ujrzenia wcześniej przezroczystego dla nas przesądzenia, iluzorycznej oczywistości, zobaczenia własnego braku, przejścia się zatem spotkaniem z tekstem.

2. Lektura, jeśli jest traktowana jako medium kontaktu kulturowego, może być charakteryzowana jako postawa autodydaktyczna i badawcza, wymagająca od praktyki szkolnej i naukowej w humanistyce modyfikacji szeregu nawyków.

3. Mechanizm typu oddziaływania dydaktycznego – BUDZIĆ, ROZPALAĆ, WSTRZĄSAĆ – zorientowany może być na ciekawość, wyobraźnię, pożądlivość, dążność. W tych kategoriach już Bronisław F. Trentowski opisywał funkcje wychowania. Okazuje się, że takich akcentów jest nadspodziewanie dużo w pewnej przynajmniej części pedagogiki, których jednak nie umiemy często wykorzystać, nawet dostrzec i docenić, skoro dydaktyka jest nadmiernie i nagminnie pozbawiona tego ukierunkowania zadań. Choć czasem o „organizowaniu przeżycia” w sytuacji dydaktycznej przecież mówi.

4. Postulowany jest wariant czytania i pisania tekstu jako testu przeprowadzanego na sobie samym, a także wymagający dania prawa do takiego testu innym. Dlatego krytyka powinna być krytyką osobistą, pisaną na własny rachunek.

5. Szczególnie zasługuje na uwagę, teza, iż prawidłowa lektura ma śledzić pracę pojęcia jako sedno narracji naukowej – twierdzi cytowany Autor. Według mnie zależy to od celu czytania..

6. Samo czytanie dzieła, jeśli nie ma być pozorowaną czynnością i zmarnowaną okazją spotkania, musi mieć w sobie gotowość do ofiarnego wysiłku przemierzania tej drogi, z samodzielną, czujną uwagą, jako skupioną uważnością odpowiedzialnego nastawienia, a nie tylko niezaangażowanego i zdystansowanego oglądu przedstawienia. Pozostaje pytanie, czy można tego nauczyć (się).

Wychowanie (autowychowanie, samokształcenie) nauczyciela, pedagoga humanisty wymaga odpowiedniego przygotowania i pewnej postawy do czytania, kształtowanej niemalże od przedszkola. To także

dobór dzieł (wartościowych lektur), których poznanie umożliwi nowy sposób patrzenia na świat. To także rozwojowe i profesjonalnie przygotowane dyskursy pedagogiczne i metodologiczne pozwalające bezpośrednio doświadczyć dobrodziejstwa studiowania (czytania) tekstów.

Czytelnikom niniejszego artykułu polecam poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytania:

1) Który tekst uważają za szczególnie wartościowy w swoim życiu zawodowym?

2) Dlaczego studiowanie niektórych tekstów sprawia nam trudność? Czy jest to wynikiem specyfiki tekstu, czy efektem braku odpowiednich kompetencji do jego interpretacji?

3) Co to znaczy „dobrze czytać i interpretować teksty”?

4) Jakie ćwiczenia zaplanować do współrealizacji z dziećmi w rodzinie i przedszkolu oraz uczniami i studentami, aby zdobyli oni różnorodne umiejętności niezbędne w pracy z tekstem?

5) Jaka jest rola domu rodzinnego w kreowaniu postaw czytelniczych dzieci?

Bibliografia

1. Janicka-Panek T. Program edukacji wczesnoszkolnej, Wyd. Nowa Era, Warszawa 2017.
2. Kremień W. G., Filozofia edukacji, ITeE-PIB, Radom 2007.
3. Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, „Żak”, Warszawa 1995.
4. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
5. Witkowski L., Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice. T.III. IBE, Warszawa 2007.
6. Witkowski L., Edukacja wobec sporów o (po) nowoczesność. T.I. IBE, Warszawa 2007.
7. Zjaziun I.A., Mistrzostwo pedagogiczne, ITeE-PIB, Radom 2005.

Teresa Janicka-Panek

EDUKACJA CZYTELNICZA I LITERACKA W KLASACH I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ JAKO ŹRÓDŁO WIELOKIERUNKOWEJ AKTYWNOŚCI UCZNIÓW

Kształcenie literackie ma ogromne znaczenie w procesie formowania osobowości jednostki. Aby kontakt ucznia z literaturą był dla niego głębokim przeżyciem, konieczne jest spełnienie wielu warunków. Czytanie może być traktowane jako sposób istnienia człowieka w świecie symboli i informacji. Może także pełnić rolę swoistego medium, dzięki któremu treści kulturowe docierają do odbiorcy, wzbogaca on i doskonali swój język, angażuje się emocjonalnie. Czytanie to akt wielkiego znaczenia, wyrzeczenia i wysiłku, a jednocześnie akt przygotowujący czytelnika i odbiorcę do refleksji.

Wielu autorów podkreśla wartość czytania, inspirowanego wieloma pobudkami. Zauważają ci autorzy różne postawy wobec czytanego tekstu; zostały one opisane przez Lecha Witkowskiego, filozofa i pedagoga (2007). Osiem statusów tekstu w trakcie lektury to swoiste podpowiedzi dla nauczycieli, ale także niepedagogicznych czytelników, w jaki sposób można traktować tekst.

Słowa kluczowe: *teksty literackie, czytanie młodszych uczniów, rozwój zainteresowań literackich i czytelniczych, sposoby interpretacji tekstów, rola rodziców i nauczycieli, filozoficzne podstawy.*

Teresa Yanitska-Panek

READING AND LITERARY EDUCATION IN IST-IIIRD CLASSES OF PRIMARY SCHOOL AS A SOURCE OF MULTI-ACTIVITY OF STUDENTS

Literary education is very important in the process of forming the personality of the individual. It is necessary to implement a number of conditions in order to student's contact with literature was a great experience. Reading can be seen as a way of man's existence in the world of symbols and information. Reading can also be a medium through which cultural content reaches to the recipient and enrich and improve his language and engage him emotionally. Reading is an act of great importance, austerity and effort, and at the same time it is an act of preparing the reader and the recipient to the reflection.

Many authors emphasize the value of reading, inspired many motives. The authors draw attention to the different attitudes towards reading of the text which have been described by Lech Witkowski, philosopher and pedagogue in 2007. Eight status of the text in the course of reading are specific hints for teachers and non-pedagogical readers how to treat the text. The philosopher's look on the function of reading puts this ability in a variety of contexts and makes that people interested in reading can become seekers and creative.

The reading is determined the following learning outcomes: student reads fluently, correctly, fluently and expressively aloud texts consisting of words discussed during classes. These texts relate to real-life experiences of children and cognitive expectations. A student also understands short texts read silently; student correctly reads aloud texts written own in a notebook and texts stored on a PC. The student working with text by searching for the most beautiful piece. He is also able to distinguish in literary texts the forms such as narrative, description and dialogue.

Keywords: *literary texts, reading of younger students, the development of literary and reading interests, the ways of interpreting texts, the role of parents and teachers, philosophical base.*

Одержано 21.08.2016 р.