

CZYTANIE WEDŁUG WARTOŚCI (NIE TYLKO) W SZKOLE – CZY I JAK MOŻLIWE?

READING ACCORDING TO VALUES (NOT ONLY) AT SCHOOL – IS IT POSSIBLE, AND HOW CAN IT BE DONE?

Edyta Marta Wójcicka^{1(A,B,C,D,E,F,G)}

¹Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Maria Curie Skłodowska University in Lublin

Wójcicka, E.M. (2019). Czytanie według wartości (nie tylko) w szkole – czy i jak możliwe?/ Reading according to values (not only) at school – is it possible, and how can it be done?, *Rozprawy Społeczne/ Social Dissertations* 13(3), 53-69. <https://doi.org/10.29316/rs/112250>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection
Tabele/Tables: 0
Ryciny/Figures: 0
Literatura/References: 51
Otrzymano/Submitted:
kwiecień/April 2019
Zaakceptowano/Accepted:
kwiecień/April 2019

Streszczenie

W tekście podjęto jedno z ważnych zagadnień dydaktycznych, jakim jest rozbudzanie motywacji czytelniczych uczniów. Problem ten omówiono, odwołując się do ekstensywnej strategii czytania ujmowanej w perspektywie aksjologicznej, która – w przekonaniu autora – odgrywa ważną rolę w procesie edukacji polonistycznej. Założono, że w procesie kształcenia tego rodzaju czytania znaczącą rolę mogą odegrać lektury szkolne z kręgu polskiej i obcej literatury pięknej dla młodych czytelników. Zwrócono uwagę na rolę szkolnego polonisty, powszechnie postrzeganego, jako osobę bezradną wobec niechęci uczniów do czytania, motywowania do lektury – zarówno, jako szkolnego obowiązku, jak i czytania własnego.

Słowa kluczowe: czytanie, czytanie literatury, czytanie według wartości, szkoła, uczeń

Summary

The text deals with one of important didactic questions, which is evoking the motivation to read in students. This problem is discussed by appealing to the extensive strategy seen from the axiological point of view, which – in author's opinion – plays a crucial role in the process of education in Polish philology. It was assumed that Polish and foreign fiction set books for young readers can play a vital role in the process of teaching this kind of reading. The author would like to point to the role of a school teacher of Polish, who is commonly perceived as helpless towards students' unwillingness to read and unable to motivate them to do so – both as a school chore, as well as for their own development.

Key words: reading, reading a set book, reading according to values, school, student

Adres korespondencyjny: mgr Edyta Wójcicka, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, ul. Bolesława Prusa 41, 27-400 Ostrowiec Świętokrzyski, tel. 606878618, e-mail: edyta.woj@wp.pl

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Edyta Wójcicka

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Czytanie literatury ma naprawdę sens, kiedy pozwala doświadczać per procura sytuacji, które są dla czytelnika – dziecka lub dorosłego – ważne, kiedy owo czytanie umożliwia rozmowę o takich sytuacjach, więc porozumiewanie się z innymi na temat owych sytuacji. I kiedy to wywołuje emocje.

Zofia Agnieszka Kłakówna

Czytanie to umiejętność przypisywana piśmienności (*literacy*), różnie definiowana i badana z wielu perspektyw. Stąd jako przedmiot interdyscyplinarnych dociekań czytanie opisywane jest między innymi, jako:

- „kojarzenie znaków pisma (druku) jakiegoś języka z treścią danego tekstu” (Okoń, 1987, s. 46),
- tworzenie „dźwiękowej formy słowa” na podstawie jego obrazu graficznego (Elkonin, 2016),
- zespół społecznie usytuowanych praktyk umożliwiających korzystanie z treści symbolicznych, tworzenie ich i upowszechnianie (Zasacka, 2012).

Przedmiotem rozważań badaczy jest szczególnie społeczna sytuacja komunikacji symbolicznej, jaką jest czytanie literatury. W badaniach Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej czytanie książek definiowane jest, jako praktyka społeczna połączona z obowiązującymi w danym miejscu i czasie normami i wzorami kultury oraz rolami społecznymi osób tę czynność realizujących (Wolf, 2009). W takim społeczno-kulturowym ujęciu – opisywanym też przez Zofię Zasacką – eksponowana jest szczególnie zależność między tekstem a czytelnikiem, która z jednej strony opiera się na własnym życiowym doświadczeniu, z drugiej – na znajomości literackich kodów i konwencji, doświadczeniach lekturowych, które ukształtowały oczekiwania czytelnika wobec określonego tekstu, co pozwalała mu na zrozumienie czytanego utworu (Zasacka, 2012). Przyjmuje się, że czytający rozpoczyna lekturę w określonym momencie swojego życia codziennego i ma pewien zasób wiedzy oraz doświadczeń wyniesionych z własnej biografii. Takie podejście do czytanej lektury podkreśla aktywną postawę czytelnika, który niejako podąża za „grą” rozpoczętą przez autora książki, poszukuje w czytanej treści odniesień i wskazówek przydatnych we własnym życiu, przeżywa, poddaje refleksji, przerabia treść utworu i adaptuje do swoich potrzeb.

W świetle licznie prowadzonych w ostatnich latach badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży – wbrew panującym powszechnie opiniom – zdecydowana większość ankietowanych nastolatków stwierdza, że lubi czytać książki (Antczak, 2015). Jednak pozytywny stosunek do czytania nie jest równoznaczny z autentycznym czytaniem. Z raportu „Czytelnictwo dzieci i młodzieży” (Zasacka, 2014) opublikowanego w roku 2014 przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że czytelnicy systematyczni

„Reading literature is truly meaningful when it allows one to experience per procura situations important for the reader – a child or an adult, when reading enables a conversation about such situations, thus, communicating with others about such situations. And when it triggers one’s emotions.”

Zofia Agnieszka Kłakówna

Reading is a skill associated with literacy, with various definitions, examined from different perspectives. Thus, as a subject of interdisciplinary research, reading is defined i.e. as:

- „associating written (printed) signs of a language with the content of a given text (Okoń, 1987, p. 46)
- creating a „spoken form of a word” based on its graphic picture (Elkonin, 2016),
- a set of socially situated practices that allow using symbolic contents, creating and spreading them (Zasacka, 2012)

The subject of researchers’ discussions is the particular social situation of symbolic communication, which is reading literature. According to the researches of the National Library’s Book Institute, reading books is defined as a social practice combined with the norms and cultural patterns appropriate for a given place and time, as well as the social roles of the people performing this activity (Wolf, 2009). From such a socio-cultural viewpoint – which was also described by Zofia Zasacka – a particular relationship between the text and the reader, which is on one hand based on one’s own life experience, on the other hand – on the knowledge of literary codes and conventions, reading experiences that shaped the reader’s expectations of a given text, which allows them to understand the work they are reading (Zasacka, 2012). It is assumed that a reader starts reading at a particular moment of their daily life and has a certain degree of knowledge and experience derived from their own biography. Such an approach to a literary piece highlights the active role of the reader, who, in a way, follows the „game” started by the author of a book, looks for references and useful life advice in the text they are reading, experiences, reflects on, transforms the content of the piece and adapts it to their own needs.

In the light of numerous recent studies on reading amongst children and youth – contrary to popular opinions – the vast majority of the surveyed teenagers claim that they enjoy reading books (Antczak, 2015). However, a positive approach to reading is not equivalent to actual reading. The report „Reading amongst children and youth” shows that systematic readers (those who claim to read at least once a week) constituted 48% of the people who were surveyed, one in five of whom read every day. Approximately 25% of the respondents admitted to reaching for a book

(deklarujący czytanie, co najmniej raz w tygodniu) stanowili 48% ogółu badanych, co piąty – czytał codziennie. Około 25% z nich przyznało się do sięgania po książkę najwyżej kilka razy w roku, a 8% spośród ankietowanych szóstoklasistów nie czyta w ogóle. Nastolatkom najczęściej wybierali książki przygodowe (prawie 60% deklaracji) i literaturę fantazy (około 40% deklaracji). Niestety, badania pokazały też, że poziom czytelnictwa maleje z wiekiem badanych: żadnych książek nie czyta 5% 12-latków i aż 14% 15-latków. Potwierdzają to również wyniki uzyskane przez Bibliotekę Narodową. Z badań przeprowadzonych w roku 2014 wynika, że aż 51% dorosłych Polaków i Polek książki czytało jedynie w szkole i na studiach. Analogiczne badania powtórzone w roku 2016 podają już 58% takich deklaracji (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2016).

Powyższe dane uświadamiają dwie kwestie. Po pierwsze, że młodzi ludzie czytają, niekoniecznie zalecane w szkole lektury, a częściej sięgają po beletrystykę. Po drugie – liczba osób czytających maleje wraz z wiekiem, a czytającymi są przede wszystkim osoby uczące się. Przepuszczalnie malejące zainteresowanie młodzieży czytaniem utworów literackich „dla przyjemności” wynika z faktu, że literatura ma wyraźną konkurencję w postaci mediów cyfrowych. Z pewnością czytelnictwu nie służy też bogata oferta gier, zaabsorbowanie życiem towarzyskim, lecz także szkolny „obowiązek” czytania utworów literackich, które nazywane są lekturami. Warto w tym miejscu podkreślić, iż każda forma przymusu – powszechnie postrzeganego, jako czynnik obniżający wewnętrzną motywację człowieka – może sprawić, iż niechęć do czytania szkolnych lektur rozszerzy się na czytanie „prywatne”, pozaszkolne.

Wobec szeroko diagnozowanych preferencji czytelnictwa dzieci i młodzieży, a także w kontekście niezadowolających prognoz związanych z „zanikaniem” zainteresowań lekturowych wraz z opuszczeniem przez nich szkoły, warto – uważam – poszukiwać sposobów na to, aby młody człowiek w wieku szkolnym mógł jak najczęściej „obcować z literaturą” i odnajdować autentyczną przyjemność w czytaniu. Dydaktycy podkreślają, że to przede wszystkim szkolny polonista powinien kształtować kulturę czytelnictwa¹ uczniów, rozbudzać zainteresowanie lekturą poprzez wartościowe teksty literackie czytane w szkole oraz zalecane do czytania w sytuacjach prywatnych, w tzw. czasie wolnym.

Wielu badaczy współczesnej kultury określa ją, jako czas zwrotu „ku lekturze”, gdyż w centrum zainteresowań znajduje się sam czytelnik, jego zewnętrzny i wewnętrzny świat, który może ulegać zmianom pod wpływem „aktu lektury”. Ekspozuje

at most a few times a year, and 8% among the participating in the survey six-graders do not read at all. Teenagers mostly chose adventure books (almost 60% of answers) and fantasy literature (about 40%). Unfortunately, studies have also shown that the level of readership decreases with age: 5% of 12-year-olds and 14-15% of teenagers do not read any books. The results achieved by the National Library confirm it. According to research carried out in 2014, as many as 51% of Polish adults only read books at school and at university. Analogous studies carried out in 2016 show 58% such replies (Koryś, Kopeć, Zasacka, Chymkowski, 2016).

The studies mentioned shed light on two issues. Firstly, that young people read, not just set books, and they choose fiction more often. Secondly – that the number of readers decreases with age, and readers are mainly students. Supposedly, the decline in young people’s interest in reading literary pieces „for pleasure” is a result of the fact that digital media are a serious rival of literature. Certainly, the wide selection of games and the involvement in social life does not help increase the level of readership, but neither does the school „chore” of reading literary pieces that are called „set books”. One should underline the fact that any form of coercion – commonly perceived as a factor which decreases a person’s intrinsic motivation – can cause unwillingness to read set books to expand to „private” reading outside of school.

Considering the widely diagnosed reading preferences of children and youth, and also in light of the upsetting forecasts connected with the „disappearing” of their literary interests once they leave school, it is right – I believe – to seek ways of making a young person in a school age devote their time to literature as often as possible and derive true pleasure from reading. Educators underline that it is mainly the role of the school Polish teacher to shape the reading culture¹ of their students, evoke in them an interest in literature through valuable texts read at school and recommended to be read in private situations, in the so-called free time.

Many researchers of contemporary culture define it as a time of a return „towards reading”, for the reader and their internal and external world that can undergo changes under the influence of „the act of reading” are in the centre of attention. Numerous functions of literature are also highlighted – it can be a source of pleasure (Janus-Sitarz, 2009), wisdom (Myrdzik, 2001), knowledge and self-knowledge of a human being (Malicka, 2002), „the immortal source of one’s humanitas” (Leszczyński, Zająć, 2013), and

¹ Jadwiga Andrzejewska (1976, s. 24) – jedna z prekursorów badań nad czytelnictwem – kulturę czytelnictwa definiuje jako „jako zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, wiadomości, umiejętności i sprawności czytelnictwa, które umożliwiają – najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jej osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie – kontakt jednostki ze słowem drukowanym”.

¹ Jadwiga Andrzejewska (1976, p. 24) – one of the precursors of research on the subject of reading – she defines „reading culture” as „a group of passions, interests, habits, knowledge, skills and abilities concerning reading, that enable a contact of an individual with written text – the most beneficial for a universal development of one’s personality and creative functioning in society”.

się też liczne funkcje przypisywane literaturze, która może być źródłem przyjemności (Janus-Sitarz, 2009), mądrości (Myrdzik, 2001), poznania i samopoznania człowieka (Malicka, 2002), „wiecznie żywym źródłem jego *humanitas*” (Leszczyński, Zająć, 2013) oraz wielu innych doświadczeń, jakie wpisują się, czy też są możliwe dzięki uważnej lekturze, wywoływanym pod jej wpływem refleksjom i innym formom aktywności. Literatura i kultura literacka jest także dziś jednym z częściej podejmowanych tematów w dyskusjach nad współczesną humanistyką, perspektywami jej rozwoju i oddziaływaniem na czytelnika. Bardzo przekonujące i ważne dla edukacji (i nie tylko) są stwierdzenia na temat literatury i jej czytania w „epoce cyfrowej”. Uważa się m.in., że czytanie literatury poszerza naszą wyobraźnię, służy inwencji, twórczości, spełnieniu. Bliskie są mi te sposoby konceptualizowania literatury, w świetle których współcześni jej badacze podkreślają, że literatura to wyjątkowy obszar porządkujący ludzkie doświadczanie rzeczywistości i – jak pisał francuski myśliciel Paul Ricoeur – może być traktowana także, jako „laboratorium eksperymentów myślowych, które za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec samych siebie” (1992, s. 41). Literatura pozwala czytelnikowi na osobiste przeżycie, „rozmowę z tekstem”, otwiera pole dla własnej, indywidualnej wyobraźni. Jest także – parafrazując Michała Januszkiewicza (2012) – miejscem, w którym czytelnik poszukuje spełnienia, rozwija swoją uczuciowość, doświadcza problemów moralnych. Podzielam też zdanie tych uczonych, którzy przekonują, że czytamy po to, by dostrzec, że człowiek nie został wyposażony w stałą, uniwersalną naturę, ale że istnieje niemal nieskończona liczba sposobów bycia człowiekiem. Czytanie uczy nas dostrzec, jak bardzo różni się od siebie, pozwala odkrywać w tekstach literackich „innego”, wychodzić poza krąg codziennych przyzwyczajzeń, rytuałów, poza potrzeby ciała, inaczej – jak powiedział Ryszard Koziołek – „literatura uczy nas nie przegapić świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i zniknąć w procesie niszczącego przemijania” (2016, s. 8-9).

Przywołane wyżej sposoby konceptualizowania literatury pozwalają odkrywać ją, jako dobro kultury, które mimo konkurencji nowych mediów stale potrafi tworzyć przestrzeń relacji między młodym czytelnikiem a światem (wewnętrznym i zewnętrznym) również w wymiarze aksjologicznym. Znaczący omawiane przeze mnie problematyki w swoich wypowiedziach często zwracają uwagę na to, jak ważną jest sztuka czytania w „epoce cyfrowej” – wiele pisze się o tzw. wtórnym analfabetyzmie², o problemach z czytaniem rozumiejącym, interpretacyjnym. Niewątpliwie „epoka nowych technologii” stawia nowe wyzwania, domaga się nowej kultury czytania. Czytanie powinno być, zatem ważne

many more experiences that are consistent with, or are possible thanks to mindful reading, the afterthoughts triggered under its influence and other forms of activity. Literature and literary culture is also one of the most often discussed subjects in debates concerning contemporary humanities, the perspectives of its development and effect on the reader. Claims on the topic of literature and reading it in the „digital age” are particularly convincing and important for education (and not only). It is believed that reading literature broadens our imagination, is beneficial for inventiveness, creativity, and fulfilment. I agree with these ways of conceptualizing literature, in light of which contemporary scientists studying it highlight the fact that literature is a unique area which arranges human perception of reality, and – to quote a French thinker Paul Ricoeur – can be also referred to as „a laboratory of thought experiments which, through literature, we can apply to ourselves” (1992, p. 41). Literature allows the reader to have a personal experience, a „conversation with the text”, opens a door to one’s own, individual imagination. It is also – to paraphrase Michał Januszkiewicz (2012) – a place where the reader seeks fulfilment, develops their sentimentality, experiences moral dilemmas. I also share the view of scientists who convince us that we read in order to see that a human being was not equipped with a constant, universal nature, but that there exists an almost infinite number of ways to be human. Reading teaches us to notice how different we are from one another, allows us to find „the other” in literary texts, go beyond the circle of daily habits, routines, beyond the needs of the body, in other words – to quote Ryszard Koziołek – „literature teaches us not to miss out on the world, not to let it escape our attention and disappear in the destructive process of passing” (2016, p.8-9).

The abovementioned ways of conceptualizing literature allow us to discover it as a cultural good that, in spite of the competition in the form of new media, can still create space between the young reader and the world (external and internal) also in the axiological dimension. Experts in the problem area I am describing often point out the importance of the art of reading in the „digital age” – much has been written on the so-called „acquired illiteracy”², about problems with comprehensive, interpretational reading. Indubitably, the „era of new technologies” poses new challenges, demands a new reading culture. Reading, thus, should be important for everyone, because – according to the author of the book „Czas lektury” („Reading Time”) – „each of us wants to say something they have no words and sentences for and finally have a conversation about that which is important, difficult, and secret for every human being, which

² Zob. np.: *Nie rozumiemy informacji, instrukcji, ulotek. Kwitnie analfabetyzm wtórny*. Pobrane z: <https://nto.pl/nie-rozumiemy-informacji-instrukcji-ulotek-kwitnie-analfabetyzm-wtorny/ar/4452107>.

² See for instance.: *Nie rozumiemy informacji, instrukcji, ulotek. Kwitnie analfabetyzm wtórny*. Accessed from: <https://nto.pl/nie-rozumiemy-informacji-instrukcji-ulotek-kwitnie-analfabetyzm-wtorny/ar/4452107>.

dla wszystkich, ponieważ – według autorki książki *Czas lektury* – „każdy chce powiedzieć coś, na co nie ma słów i zdań oraz doczekać się rozmowy o tym, co dla każdego człowieka ważne, trudne, skrywane, co wymaga cichej, intymnej relacji poprzez słowa” (Koziołek K., 2017, s. 291).

Zgodnie z teoretycznymi ustaleniami badaczy literatury odkrywanie i doświadczanie wartości, których nośnikiem są utwory literackie czytane (nie tylko) w szkole, może – i powinno być – ważną alternatywą dla innych niż związane z literaturą form realizowanych w ramach tzw. „nowej kultury”, „kultury w działaniu”, „kultury uczestnictwa” (Nycz, 2017). Dlatego uważam za zasadne poszukiwać odpowiedzi na pytania o to, w jaki sposób pomóc młodemu pokoleniu świadomie uczestniczyć w kulturze literackiej, w jaki sposób rozbudzać motywację czytelniczą, jak stworzyć mu możliwość samopoznania, wielowymiarowego rozwoju, w tym w wymiarze aksjologicznym. W moich poszukiwaniach badawczych utwierdza mnie też deklaracja jednego ze współczesnych badaczy: „Mamy tylko literaturę, by doskonalić myślenie, czyli świadome nazywanie i porozumiewanie się” (Koziołek R., 2016, s. 11).

Sformułowaniem „czytanie według wartości”, użytym przeze mnie w tytule, nawiązuję do filozofii personalistycznej wyłożonej przez Józefa Tischnera (1982) w książce *Myślenie według wartości*. Czym zatem jest tytułowe czytanie „według wartości”, które może być efektem zarówno obcowania z literaturą w szkole, jak i czytania „prywatnego”? Sposobem prowokowania reakcji czytelniczych, dostarczaniem wrażeń, czy pomocą w zajmowaniu stanowisk moralnych wobec postaw bohaterów literackich? Trudno zaprzeczyć, że czytanie to jedna z kluczowych sprawności językowo-komunikacyjnych i intelektualnych warunkujących jakość życia – wpływa na rozwój zarówno umiejętności językowych (czytanie zwiększa zasoby językowe i kompetencje związane z wymową, gramatyką i ortografią, przeciwdziała dysleksji), jak i osobowościowy, emocjonalny. Rozwija wyobraźnię, pozwala konfrontować doświadczenia, poszerza horyzonty myślowe. Czytanie utworów literackich może być sposobem odnajdywania sensu życia, ale także – zgodnie z teoretycznymi ustaleniami literaturoznawców – pozostaje w ścisłej relacji ze sferą aksjologiczną (Sawicki, 2005). Ponadto, stymuluje rozwój emocjonalny i psychospołeczny – znawcy tej problematyki podkreślają, że czytanie beletrystyki pomaga w rozumieniu i uświadomianiu sobie emocji, rozwija empatię, zwiększa kompetencje społeczne i ułatwia zrozumienie innych ludzi. Dostarcza cennych inspiracji i dobrych wzorców; uczy, jak pokonywać trudności i rozwiązywać spory (Goetz, 2015).

Sygnalizowanym w tytule problem nawiązuję do badań nad literaturą i edukacją literacko-kulturową, które eksponują walory dialogowo-interakcyjnej koncepcji kształcenia umiejętności lekturowych, wpisującej się w postulowaną dziś teorię

requires a silent, intimate relationship through words” (Koziołek K., 2017, p. 291).

According to the theoretical findings of literature researchers, discovering and experiencing the values carried through the medium of literary pieces read (not only) at school, can – and ought to be – an important alternative to other than literary forms realized within the framework of the so-called „new culture”, „culture in action”, „participation culture” (Nycz, 2017). Therefore, I think searching for the answer to the question how to help the young generation consciously participate in literary culture, how to evoke motivation to read, how to create for them a possibility of self-discovery, multidimensional development, also in the axiological dimension, is valid. I am also reassured in my research by the declaration of one of the contemporary scholars: „We only have literature to cultivate our thinking, i.e. conscious naming and communicating” (Koziołek R., 2016, p. 11).

The expression „reading according to values” that I used in the title is a reference to the personalist philosophy expounded by Józef Tischner (1982) in his book *Thinking According to Values* („Myślenie według wartości”). What is the titular reading according to values then, that can be the effect of spending time with literature at school as well as „private” reading? It is a way of provoking a reader’s reactions, providing sensations, or an aid for adopting moral positions towards the attitudes of literary characters? It is hard to deny that reading is one of the crucial linguistic, communicational, and intellectual skills which define the quality of life – it affects the development of language skills (reading increases the vocabulary and competences connected with articulation, grammar and orthography, counteracts dyslexia), as well as personal and emotional growth. It expands one’s imagination, allows one to confront experiences, broadens one’s thought horizons. Reading literary pieces can be a way of finding the meaning of life, but also – based on the findings of literary scholars – it remains closely tied to the axiological sphere (Sawicki, 2005). Moreover, it stimulates emotional and psychosocial development – experts on the subject underline that reading fiction helps understand and realize emotions, builds empathy, increases social skills and makes it easier to understand other people. It provides precious inspiration and good role models; teaches how to overcome difficulties and solve arguments (Goetz, 2015).

The problem signaled in the title refers to studies on literature and literary-cultural education, which highlight the advantages of a dialogue-interaction concept of building reading skills that fits into the theory of meaning as the most elementary need of human beings, so popular nowadays (Myrdzik, 1999). According to theoretical assumptions, the category of

sensu, jako najbardziej elementarnej potrzeby człowieka (Myrdzik, 1999). Zgodnie z teoretycznymi założeniami znaczącą rolę w modelu czytania „według wartości” odgrywa kategoria „innego”, stosowana w odniesieniu do literatury, jako medium otwartego na komunikację, interakcję, prowokującego do różnorodnej aktywności umysłowej (werbalnej i pozawerbalnej), odwołującego się do świata uczuć, przeżyć i wartości (Morawska, 2016a). Omówienie zagadnienia czytania „według wartości” nawiązuje do tych założeń koncepcji literaturoznawczo-kulturoznawczych³ i dydaktyczno-metodycznych⁴, w których wiele uwagi poświęca się osobie czytelnika oraz jego roli w procesie lektury. To właśnie zauważalne wzmocnienie pozycji czytelnika przyczyniło się do powrotu problematyki aksjologicznej w badaniach odbioru literatury. „Zwrot etyczny” jest tym nurtem w literaturoznawstwie, który dokonał „przekroczenia granic metodologicznych” – od tekstu do lektury w stronę czytelnika i jego roli w tworzeniu znaczeń literatury oraz innych tekstów kultury (Morawska, 2016a). Ten ważny dla literaturoznawstwa nurt, identyfikowany, jako (zamiennie) „zwrot etyczny”/„etyka czytania”/„krytyka etyczna”/„zwrot aksjologiczny”, wskazuje na nowy kierunek myślenia o czytaniu i czytelniku oraz o roli literatury w kontekście wartości, ocen etycznych, poszukujący miejsc spotkań świata tekstu z czytelnikiem. Konsekwencje adaptowania założeń teoretycznych tej kategorii dla nauczania literatury w szkole wpisują się w eksponowany przeze mnie model aksjologicznego czytania lektury szkolnej w ramach kształcenia polonistycznego. W świetle „zwrotu etycznego” czytanie „według wartości” rozumiane jest między innymi, jako:

- niezbywalna część ludzkiej egzystencji, jedna z ważniejszych potrzeb człowieka, jako istoty aksjologicznej (Nierodka, 2012);
- ważne zadanie wychowawcze otwierające młodemu człowiekowi drogę do wszechstronnego rozwoju osobowości – rozwoju w sferze emocjonalnej, intelektualnej, moralnej i społecznej (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994);
- prowokacja aktywności wyobraźni i sądu, twórcze bycie z samym sobą, bez poczucia samotności (Koziołek K., 2006);
- szansa na rozumienie świata i człowieka, sposób na osvajanie lęku, wynikającego z poczucia odrzucenia, bezsensu, niezrozumienia, samotności;
- „lekcja pokory wobec inności i tajemnicy” (Koziołek K., 2006, s. 8), którą ujawnia przed czytelnikiem literatura;

the „other”, used in reference to literature as a medium open for communication, interaction, provoking various (verbal and nonverbal) mental activities, appealing to the world of feelings, experiences and values, plays a vital role in the model of reading „according to values” (Morawska, 2016). Discussing the issue of reading „according to values” refers to those notions of literary-cultural³ and didactic-methodic⁴ concepts in which much attention is paid to the readers and their role in the process of reading. It is a significant increase in the position of the reader that has caused a return of the axiological problem in the study of the perception of literature. The „ethical direction” is the current in literary studies that has „gone beyond the methodological boundaries” – from text to literature towards the reader and their role in creating meanings of literature and other cultural texts (Morawska, 2016). This current, important for literary studies, identified as the „ethical direction”/“reading ethics”/“ethical criticism”/“axiological direction”, points to a new direction of thinking about reading and the reader and about the role of literature in the context of values, ethical judgment, which seeks meeting places for the world of the text and the reader. The consequences of adapting theoretical assumptions of this category to teaching literature at school fit into the model of axiological reading of a set books that I am presenting, in the framework of teaching Polish as the mother tongue. In light of the „ethical direction” reading „according to values” is understood i.e. as:

- an inalienable part of human existence, one of the most important human needs as an axiological being (Nierodka, 2012);
- an important educational task that opens a door to universal personality development for a young person - development in the emotional, intellectual, moral, and social aspects (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994);
- provoking the activity of the imagination and judgment, creative being with oneself, without feeling lonely (Koziołek K., 2006);
- a chance to understand the world and people, a way of taming one’s fear born from the feelings of abandonment, meaninglessness, being misunderstood, loneliness;
- „a lesson of humility towards differences and mystery” (Koziołek K., 2006, p. 8) which is revealed to the reader through literature;
- one of the elementary „ethical exercises” that prepare one to „coexist and have a dialogue

³ Teoretyczne założenia koncepcji czytania tekstów kultury spod znaku „krytyki etycznej” zostały omówione m.in. przez takich autorów, jak: A. Burzyńska (2006), M. Januszkiewicz (2012), K. Koziołek (2012), M.P. Markowski (2000), M. Nussbaum (2002).

⁴ Mam tu na myśli głównie: 1) hermeneutyczny model lektury opisany przez Barbarę Myrdzik (1999, 2006); 2) teoretyczne i praktyczne założenia projektu „czytania z innym” przedstawione przez Krystynę Koziołek (2006); 3) różnorodność praktyk czytania łączoną z „przyjemnością i odpowiedzialnością w lekturze” i opisaną przez Annę Janus-Sitarz (2009).

³ The theory of the concept of reading cultural texts about „ethical criticism” have been discussed i.a. by authors such as: A. Burzyńska (2006), M. Januszkiewicz (2012), K. Koziołek (2012), M.P. Markowski (2000), M. Nussbaum (2002).

⁴ I am mainly thinking of: 1) the hermeneutic model of reading described by Barbara Myrdzik (1990, 2006); 2) theoretical and practical postulates of the project of „reading with another person” presented by Krystyna Koziołek (2006); 3) a variety of reading practices combined with „pleasure and responsibility in reading” and described by Anna Janus-Sitarz (2009).

- jedno z podstawowych „ćwiczeń etycznych”, przygotowujących człowieka na „współistnienie i dialog z realnym światem odmienności i różnorodności innych ludzi” (Koziołek K., 2006, s. 22);
- ważne zadanie edukacyjne przygotowujące młodzież do życia w ponowoczesnym świecie, w którym „narasta świadomość relatywnego charakteru wszelkich prawd, norm i wartości” (Jazownik, 2004, s. 329);
- „ćwiczenie we wrażliwości na odmiennść myśli, sądów czy moralnych postaw przedstawionych w literaturze” (Koziołek K., 2006, s. 8);
- rozbudzenie wrażliwości i refleksyjności; wyzwanie do uaktywnienia wewnętrznego głosu w procesie odczytywania, rozumianego jako konstruowanie sensów i znaczeń odnajdywanych w lekturze (Leszczyński, Zając, 2013);
- forma „elementarnej i uniwersalnej, antropologicznej sytuacji: spotkanie człowieka i dzieła” rozumiane jako „wysublimowana postać archetypicznego spotkania ja z innym (z innym człowiekiem i ze światem)” (Nycz, 2017, s. 184);
- prowokacja do stawiania pytań o to, co dany tekst znaczy dla czytelnika – rozumującego, zdolnego do refleksji podmiotu; do jakich pytań prowokuje go lektura; co dzieje się z nim pod wpływem czytania (Nussbaum, 2002);
- sytuacja sprzyjająca tworzeniu „wspólnot czytelnicznych”, swoistego „braterstwa i przyjaźni” z książką (Koziołek R., 2016, s. 16);
- motywacja do szukania związków między życiem realnym a treścią lektury;
- inspiracja do budowania modelu „dobrego życia” itd.

Wobec powyższych wypowiedzi można przyjąć, że czytanie może być formą wszechstronnego rozwoju młodego człowieka, jego samodoskonalenia intelektualnego i emocjonalnego. Zależy to jednak od wielu czynników, wśród których dydaktycy literatury wymieniają między innymi: możliwość osobistego, „niespiesznego” spędzania czasu w towarzystwie książek, poznawanie literatury w całości, a nie „w kawałkach”, parafrazach, streszczeniach, czy wreszcie możliwość wewnętrznego przeżycia czytanego tekstu, bez przymusu uzewnętrzniania swoich odczuć na forum klasy. Ważną rolę w procesie tym przypisuje się edukacji tak polonistycznej, jak i dotyczącej nauczania języków obcych, co należy wiązać z doskonaleniem umiejętności czytania, analizowania, interpretowania różnorodnych tekstów, w tym literackich. Kształtowaniu umiejętności czytania uczniów przypisuje się znaczącą rolę w dokumentach oświatowych. Według definicji zaproponowanej przez autorów podstawy programowej jest to zarówno „prosta czynność, (...) umiejętność rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społecznym” (Podsta-

with the real world of differences and diversity of other people” (Koziołek K., 2006, p. 329);

- an important educational task that prepares the youth to living in the postmodern world, where „the awareness of the relative nature of all truths, norms and values increases” (Jazownik, 2004, p. 329);
- „an exercise of sensitivity to the diversity of thoughts, judgments or moral attitudes portrayed in literature” (Koziołek K., 2006, p.8);
- awakening sensitivity and reflectiveness; a challenge to activate one’s internal voice in the process of reading understood as constructing meanings found in a book (Leszczyński, Zając, 2013);
- a form of „an elementary and universal anthropological situation: meeting a person and their work” understood as „a sublime form of an archetypal meeting of the I with the other (with another person and with the world)” (Nycz, 2017, p. 184);
- provoking to pose questions concerning what a given text means for the reader – a rational entity, able to reflect; to which questions does the book lead them; what happens with them under the influence of the book (Nussbaum, 2002);
- a situation that helps create „readers’ communities”, a certain „brotherhood and friendship” with a book (Koziołek R., 2016, p. 16);
- a motivation to look for connections between real life and the content of a book;
- an inspiration to build a model of a „good life”, etc.

Considering the abovementioned quotes one can assume that reading can be a form of a young person’s universal development, their intellectual and emotional self-improvement. It depends, however, on multiple factors, among which literature educators enumerate e.g.: the possibility of spending personal, „unhurried” time in the company of books, discovering literature wholly instead of partially, through paraphrases, summaries, or finally, the possibility of experiencing the text internally, without being forced to reveal one’s feelings in front of the class. An important role in this process is assigned to education in Polish as well as in foreign languages, which should be associated with improving skills such as reading, analysing, interpreting various texts, also literary ones. A significant role is assigned to shaping students’ reading skills in documents concerning education. According to the definition proposed by the authors of the core curriculum it is „a simple activity, (...) the ability to understand, use and process texts in a range that enables gaining knowledge, emotional, intellectual and moral development, as well as participation

wa programowa, 2009, s. 15). Przyjmuje się, że dzięki czytaniu rozumianemu jako ważna kompetencja⁵ społeczna uczeń może nie tylko sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie, także rozwijać umiejętności poszukiwania interesujących go wiadomości, poznawać różne teksty kultury (literackie i nieliterackie), rozpoznawać w nich podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne, takie jak: miłość, przyjaźń, śmierć, cierpienie, lęk, nadzieja, samotność, inność, sprawiedliwość, a także dostrzegać i poddawać refleksji uniwersalne wartości humanistyczne (Podstawa programowa, 2009, s. 15, 38). Bardzo dobrze naświetla ten problem Maria Kwiatkowska-Ratajczak, która już poprzez tytuł swojej książki eksponuje możliwości czytania literatury oraz rozmowy o lekturze z dziećmi i młodzieżą z perspektywy wartości. Autorka pisze:

W aspekcie polonistycznym warto uzmysłowić sobie, że czytelnik nie tyle kreuje wartości, co odkrywa je w trakcie poznawania utworu. [...] to umiejętność lektury warunkowana zarówno emocjonalnym nastawieniem odbiorcy, jak i jego wiedzą oraz sprawnością procesów myślowych umożliwiają dotarcie do wartości estetycznych i etycznych wpisanych w tekst literacki (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994, s. 26).

Przywołana wypowiedź dowartościowująca rangę czytania „według wartości” szczególnie ważną wydaje się w realiach współczesności. Kwestią bezsporną wydaje się także uznanie kształcenia umiejętności czytania i rozwijanie kultury czytelniczej wśród dzieci i młodzieży za ważne wyzwanie edukacyjne. Powszechnie zwraca się uwagę na szczególną sytuację, w jakiej współcześnie – w dobie internetu, cyfryzacji, życia w „świecie bodźców”, a także prognoz „śmierci książki” (Gołębiewski, 2008) – znajduje się czytelnik. Postawiony niejako przed koniecznością poruszania się w gąszczu informacji, wśród alternatywnych propozycji, którymi kusi rynek – człowiek XXI wieku powinien posiadać między innymi zdolności decyzyjne, umiejętności dokonywania wyboru, a także świadomość własnych potrzeb i preferencji, w tym czytelniczych. We wprowadzeniu do tomu *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* Jacek Ladorucki podkreśla, że:

in social life“ (The core curriculum, 2009, p. 15). It is assumed that, thanks to reading understood as an important social skill⁵, not only can a student function properly in the modern world, but also develop the ability to seek information that interests them, get to know various cultural texts (literary and non-literary), recognize in them elementary, timeless existential questions, such as: love, friendship, death, suffering, fear, hope, loneliness, otherness, justice, and also see and reflect on universal humanist values (The core curriculum, 2009, p. 15, 38). Maria Kwiatkowska-Ratajczak who, through the title of her book already expounds the possibilities that reading and talking about it with children and youth gives from the perspective of values, clarifies the problem excellently. The author writes:

„From the perspective of teaching Polish as a mother tongue, it is good to realize that the reader does not create values as such, but rather discovers them in the process of reading a literary piece. [...] it is the ability to read conditioned by the emotional attitude of the consumer as well as their knowledge and thought processing skills that enables one to reach the aesthetical and ethical values imprinted into the literary text.“ (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994, p. 26)

The quoted statement valuing the rank of reading “by value” seems to be particularly important in the today’s modern reality. The recognition of reading literacy education and the development of a reading culture among children and young people as an important educational challenge also seems undeniable. The attention is usually drawn to the special situation in which today – in the age of the internet, digitization, life in the “world of stimuli”, as well as forecasts of “śmierć książki” (book’s death) (Gołębiewski, 2008) – the reader finds himself. Faced with the need to navigate in a maze of information, among alternative proposals, tempted by the market – the man of the 21st century should possess, among others, decision-making skills, the ability to make choices, as well as awareness of his own needs and preferences, including those of

⁵ U progu XXI wieku nowe umiejętności podstawowe, niezbędne w stale zmieniającym się zglobalizowanym świecie, określone zostały przez Parlament Europejski i Radę mianem kompetencji kluczowych i zdefiniowano je jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiedzialnych do sytuacji”. Uznano, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują przede wszystkim do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia. Obecnie pod pojęciem kompetencji należy rozumieć umiejętności poznawcze i społeczno-motywacyjne przydatne w społeczeństwie wiedzy, w tym: poszukiwanie informacji (sięganie do źródeł, radzenie się specjalistów), komunikacja (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) i współpraca (praca w zespołach, rozwiązywanie konfliktów, negocjowanie, zawieranie i utrzymywanie kontraktów). Por. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie; Dz.U.UE 2006/962/WE. Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

⁵ At the turn of the XXI century new basic skills, necessary in the constantly changing globalized world have been defined by the European Parliament and Council as key competencies and specified as „a combination of knowledge, skills and attitudes adequate for different situations”. It was agreed that key competencies are the ones that all persons need to possess, above all, for self-realization and personal development, being an active citizen, social integration and employment. At present, competencies must be understood as cognitive and social-motivational skills useful in the knowledge-based society, including: information search (reaching for sources, dealing with specialists), communication (listening, speaking, reading and writing) and cooperation (work in teams, solving conflicts, negotiations, concluding and maintaining contracts). Compare Recommendation of the European Parliament and Council from 18 December 2006 on key competencies in the process of life-long learning; Official Journal of EU 2006/962/EC. Downloaded from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT>

W czasach, kiedy informacja staje się towarem traktowanym, jako szczególne dobro niematerialne, równoważne lub cenniejsze od dóbr materialnych, badanie przejawów kultury czytelnicy jest zajęciem niezwykle pasjonującym. Czytelnik obdarowany wolnością lektury przekracza granice czasu i przestrzeni, odnajduje radość i wiedzę, a poprzez to realizuje humanistyczną misję samodoskonalenia (Ladorucki, 2013, s. 15).

Trudno nie zgodzić się z przywołaną tu opinią. Tym bardziej, że koresponduje ona nie tylko z najnowszymi zwrotami humanistycznymi, kierunkami społecznymi, lecz także zakorzeniona jest w myśleniu o kulturotwórczej roli książki oraz aktu czytania w życiu i wychowaniu aksjologicznym człowieka. W moim przekonaniu problematyka ta jest niezwykle ważna w kontekście odczuwanego obecnie kryzysu wartości, autorytetów, powszechnie uznawanych norm i zasad postępowania. W sposób szczególny na niebezpieczne konsekwencje oddziaływania tych zjawisk narażone jest młode pokolenie, tzn. osoby będące na etapie intensywnego poszukiwania sensu życia i konstruowania tożsamości, tj. w okresie adolescencji. Stąd tak ważne okazują się oddziaływania – w tym edukacyjne i lekturowe, – dzięki którym możliwe staje się poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania, związane z ludzką egzystencją, a dotyczące m.in. wartości niezbędnych dla świadomego funkcjonowania w kulturze.

Wobec szeroko opisywanego zjawiska „kryzysu czytania” i opinii, z których jednoznacznie wynika, że literatura – zwłaszcza te utwory, które znajdują się na listach lektur szkolnych – jedynie niektórych „zachwyca”, a częściej wzbudza niechęć, opór, obojętność, niezrozumienie, brak dostrzegania sensu i potrzeby czytania, dydaktyczną troskę o człowieczeństwo należy uznać za uzasadnioną. Trafnie problem ten uświadamia autorka książki *W poszukiwaniu czytelnika*:

Literatura – pisze Anna Janus-Sitarz (2016, s. 7) – ma do spełnienia misję. W dzisiejszych czasach – pośpiechu, konsumpcjonizmu, technicyzacji życia na wszystkich jego polach: społecznym, naukowym, prywatnym – ma przypominać o tym, kim jesteśmy, na czym polega nasze człowieczeństwo, jak ważny w naszej egzystencji jest drugi człowiek, jak potrzebna jest zdolność do patrzenia na świat oczyma innej osoby.

Powyższe refleksje uświadamiają potrzebę stawiania stałe pytań o to, jaki jest dziś sens czytania literatury. Krystyna Koziołek nie ma wątpliwości, że to polonista czy dydaktyk literatury powinien „wywoływać pragnienie” czytania, ponieważ:

readers. In the introduction to the volume *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (Reading culture of children and youth of the early 21st century. Bibliological sketches) Jacek Ladorucki emphasizes that:

In times when information becomes a commodity treated as a particular intangible good, equivalent or more valuable than material goods, the study of manifestations of reading culture is an extremely exciting activity. The reader, endowed with the freedom to read, crosses the borders of time and space, finds joy and knowledge, and thus realizes the humanistic mission of self-improvement (Ladorucki, 2013, p. 15).

It is hard to disagree with the opinion cited here. The more so that it corresponds not only with the latest humanities and social trends but is also rooted in thinking about the culture-forming role of a book and the act of reading in human life and axiological education. In my opinion, this issue is extremely important in the context of the current crisis of values, authorities, universally recognized norms and rules of conduct. The young generation is particularly exposed to the dangerous consequences of these phenomena, i.e. people at the stage of intensive searching for the meaning of life and constructing their identity, i.e. during adolescence. This is why the influence – including educational and reading – that makes it possible to search for answers to fundamental questions related to human existence, such as those concerning the values necessary for conscious functioning in culture, turns out to be so important.

In view of the widely described phenomenon of “reading crisis” and opinions, which clearly show that literature – especially those works on school reading lists – “delights” only some, and more often arouses reluctance, resistance, indifference, incomprehension, lack of perception of the sense and need for reading, didactic concern for humanity should be considered justified. The author of the book entitled *W poszukiwaniu czytelnika* (In Search of a Reader) makes this problem aptly understood:

Literature,” writes Anna Janus-Sitarz (2016, p. 7), “has a mission to accomplish. Nowadays – hurry, consumerism, technicalization of life in all its fields: social, scientific, private – it is to remind us who we are, what our humanity is, how important in our existence is the other person, how necessary is the ability to see the world through the eyes of another person.

The above reflections make us aware of the need to constantly ask questions about the sense of reading literature today. Krystyna Koziołek has no doubt that it is the Polish philologist or educator of

Każdy tekst literacki analizowany w szkole jest szansą postawienia historii, polityce, moralności, konwencjom społecznym pytań o ich alternatywne możliwości – te opisane w fikcji literackiej, jak również tworzone przez uczniów pobudzonych mechanizmem tejże fikcji. Na pytanie, po co czytać tę lub tamtą literaturę, polonista może/powinien odpowiedzieć: po to, aby nauczyć się pragnąć innego, lepszego świata niż ten, który zastaliśmy (2017, s. 185).

Warto pytać także o to, jak w epoce kultury obrazkowej zachęcać, motywować do czytania (Janus-Sitarz, 2005), jakie podejmować działania, aby czytanie nie było postrzegane przez społeczeństwo, jako forma zachowania nieoczywistego (Leszczyński, 2010). Warto wreszcie pytać, co dziś oznacza uczyć czytania literatury (w języku ojczystym i obcym) nie, jako zadania do wykonania, ale jako „trwałej praktyki kulturowej”, realizowanej dobrowolnie, z nawyku lub spontanicznie, równoległe do obowiązku szkolnego lub poza nim. O takim zadaniu pragmatycznym szkoły wypowiadało się wielu badaczy. Podkreślano, że edukacja literacka, która powinna zachować równowagę między „kształceniem otwierającym na bezpośrednią potrzebę wiedzy i rozwoju intelektualnego” (Kostkiewiczowa, 2014, s. 29) wówczas będzie spełniać swoją rolę, gdy pomoże odnaleźć uczniowi sens czytania, gdy sprawi, że młody człowiek odnajdzie w literaturze wartości, dzięki którym może rozwijać swoje człowieczeństwo, wreszcie, – gdy wyzwoli w nim wewnętrzną motywację do poznawania dzieł literackich. Barbara Myrdzik mówi wprost:

Czytanie i poznawanie nawet najwybitniejszych arcydzieł w atmosferze tylko przymusu szkolnego, bez wzbudzenia zainteresowania i ukazania indywidualnej perspektywy aksjologicznej dzieła, przynosi mierne wyniki. Aby wzbudzić afirmację wartości uobecnionych w tradycji, należy ukazać w trakcie szkolnego poznawania danego przekazu jej sens, zachowując zarówno perspektywę historyczną, jak i indywidualną odbiorcy-ucznia (1999, s. 43).

Wiele propozycji, jak wprowadzać młodzież w świat wartości – ważnych dla współczesnego człowieka, których nośnikiem może być literatura poznawana (nie tylko) w szkole, a także, w jaki sposób kształtować umiejętność czytania „według wartości”, opisują dydaktycy (Morawska, 2016b). Dla mnie, jako szkolnej polonistki szczególnie cenną inspiracją dla poszukiwania praktycznych rozwiązań pozwalających budować sytuacje motywacyjne lektury okazały się głosy tych badaczy, którzy postulują o to, aby przede wszystkim „powrócić do literatury czytanej”, co oznacza między innymi czytanie tekstów literackich w całości, także w szkole. Koncepcja ta wpisuje się w docenianą też przeze mnie ekstensywną strategię czytania w perspek-

literature who should “arouse the desire” to read because:

Each literary text analysed at school is a chance to pose questions about alternative possibilities to history, politics, morality, social conventions – those described in literary fiction, as well as those created by students stimulated by the mechanism of that fiction. In order to learn to desire a different, better world than the one we have found. A Polish scholar can/should answer the question why he should read this or that literature (2017, p. 185).

It is also worth asking how to encourage and motivate reading in the era of pictorial culture (Janus-Sitarz, 2005), what actions to take so that reading is not perceived by society as a form of unobvious behaviour (Leszczyński, 2010). Finally, it is worth asking what it means to teach reading literature (in the mother tongue and foreign language) not as a task to be performed, but as a “permanent cultural practice”, carried out voluntarily, by habit or spontaneously, in parallel with or outside compulsory schooling. Many researchers have spoken about this pragmatic task of the school. It was stressed that literary education, which should maintain a balance between “education that opens up to the direct need for knowledge and intellectual development” and “education that opens up to the direct need for knowledge and intellectual development”. (Kostkiewiczowa, 2014, p. 29), it will fulfil its role when it helps students find the sense of reading, when it makes young people find in literature the values thanks to which they can develop their humanity, and when it liberates an inner motivation to learn about literary works. Barbara Myrdzik speaks directly:

Reading and learning about even the most outstanding masterpieces in the atmosphere of only school compulsion, without arousing interest and showing an individual axiological perspective of the work, brings mediocre results. In order to arouse affirmation of the values present in tradition, it is necessary to show its sense during school studies of a given message, preserving both the historical perspective and the individual recipient-student’s perspective (1999, p. 43).

Many suggestions on how to introduce young people to the world of values – important for modern people, which can be supported by literature learned (not only) at school, as well as how to shape reading skills “by values”, are described by didactics (Morawska, 2016b). For me as a Polish school teacher, particularly valuable inspiration for the search for practical solutions to build motivational situations of reading were

tywie wartości i z dużym prawdopodobieństwem może sprawić, że młody człowiek doświadczy „przyjemności” z czytania, gdyż w szerszym kontekście łatwiej będzie mógł zrozumieć problematykę ukazaną w tekście. Czytaniu może wówczas towarzyszyć refleksja, ponadto czytający poszerza swój zasób leksykalny.

Dla współczesnego czytelnictwa istotny jest również kontekst społeczno-kulturowy. W realiach XXI wieku, diagnozowanych często jako czas kryzysu czytelniczego, nie warto toczyć sporów o kanon lektur (Rusek, 2017), nie warto spierać się o to, co młody człowiek powinien czytać, ale częściej po prostu czytać z dziećmi i młodzieżą literaturę w szkole, zarówno tę powszechnie znaną, uznawaną za kanoniczną, jak i utwory znajdujące się w kręgu ich zainteresowań. Warto, zatem poszukiwać takich rozwiązań dydaktycznych, dzięki którym uczeń będzie czytał zarówno lekturę mądrą, skłaniającą go do podjęcia wysiłku rozumienia zdarzeń społecznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych (świata, w jakim żyje), do refleksji nad sensem życia, wartościami, a jednocześnie dającą przyjemność z czytania. Zwracał na to uwagę jeden z literaturoznawców, gdy mówił, iż nie należy się spierać nie o to, „ile Gombrowicza ma przypadać na Sienkiewicza”, ale, w jaki sposób czytać, omawiać w szkole z uczniami utwory literackie – również autorów tekstów wpisanych w tradycję szkolną (Koziołek R., 2014).

W nawiązaniu do powyższych wypowiedzi, ale też w odpowiedzi na postawione przeze mnie w tytule pytanie, przedstawię kilka rozwiązań metodycznych. Jestem przekonana, że mogą one wspierać – zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i w edukacji polonistycznej – kształtowanie umiejętności czytania w kontekście aksjologicznym. To, że dla młodego czytelnika czytanie dla przyjemności i czytanie lektur szkolnych często pozostaje w sprzeczności, nie musi oznaczać, że nie można tych dwóch form połączyć. Uważam, że jedną z podstawowych wartości każdej lektury proponowanej dzieciom i młodzieży przez nauczyciela powinno być tworzenie czytelnika – systematyczne budowanie go na lata. Oznacza to dla mnie właśnie dbanie, aby uczeń czytał „według wartości” nie tylko z „obowiązku” szkolnego, ale aby chciał „myśleć literaturą” także po zakończeniu edukacji. Wśród różnych przyczyn niechęci wobec „czytania szkolnego” może być zbyt duża trudność i archaiczność dzieł znajdujących się w kanonie. Może warto, więc proponować młodym człowiekowi taki dobór tekstów (nawiązań), dzięki którym utwory powstałe we wcześniejszych epokach zostaną ożywione i uwspółcześnione. Duże możliwości upatruję między innymi w nawiązaniach do tekstów z kręgu kultury popularnej, przypuszczalnie bliższej dzisiejszemu uczniowi.

W jaki zatem sposób można budować czytelnika? W jaki sposób przekonać młodego człowieka, że – jak powiedziała Wisława Szymborska – „czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludz-

the voices of those researchers who postulate that, above all, “return to read literature”, which means, among others, reading literary texts in full, also at school. This idea is part of an extensive strategy of reading from a value perspective, which I also appreciate, and with a high probability it can make young people experience “pleasure” from reading, because in a broader context it will be easier for them to understand the issues presented in the text. Reading can then be accompanied by reflection, and the reader expands his or her lexical resource.

The social and cultural context is also important for contemporary reading. In the realities of the 21st century, often diagnosed as a time of reading crisis, it is not worth arguing about the canon of reading (Rusek, 2017), it is not worth arguing about what a young person should read, but more often simply read literature at school with children and youth, both the commonly known literature, considered to be canonical, as well as works within their sphere of interest. Therefore, it is worth looking for didactic solutions, thanks to which the student will read both wise reading, encouraging him/her to make an effort to understand social, cultural, political, economic events (the world in which he/she lives), to reflect on the meaning of life, values, and at the same time giving pleasure from reading. One literary scholar pointed this out when he said that one should not argue about “how much Gombrowicz should accrue to Sienkiewicz”, but about how to read, discuss literary works with students at school – including authors of texts inscribed in the school tradition (Koziołek R., 2014).

In relation to the above statements, but also in response to the question posed by me in the title, I will present some methodological solutions. I am convinced that they can support – both in private space and in Polish language education – the shaping of reading skills in axiological contexts. The fact that reading for pleasure and reading at school is often contradictory for a young reader does not necessarily mean that these two forms cannot be combined. I believe that one of the fundamental values of any reading proposed to children and young people by a teacher should be the creation of a reader – the systematic building of a reader for years. For me, this means making sure that a student reads “according to value” not only from “duty” at school, but also wants to “think in literature” after graduation. Among the various reasons for aversion to “school reading” one may indicate excessive difficulty and archaic nature of the canon’s works. Perhaps it is worthwhile to offer young people a selection of texts (references) that will help to revitalize and modernize works from earlier epochs. I see great possibilities, among other things, in references to texts from popular culture, probably closer to today’s student.

So how can you build a reader? How to convince a young man that, as Wisława Szymborska said, “reading books is the most beautiful game

kość wymyśliła” (2015, s. 5)? Dla nauczyciela, szczególnie polonisty, uczenie czytania literatury, także „według wartości” to wciąż ważne wyzwanie. Wymaga zaangażowania tak ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Z pewnością warto wykazać się kreatywnością, niekonwencjonalnym podejściem do młodego czytelnika po to, aby rozbudzać w młodzieży zamiłowanie do książek. Wśród rekomendowanych przeze mnie propozycji kształtowania umiejętności czytania „według wartości” (nie tylko) szkole wymienić należy:

Działania pozwalające na stopniowe wprowadzanie młodego człowieka w problematykę tekstów uznawanych za kanoniczne, jednak z uwagi na młody wiek uczniów nieraz zbyt trudną dla nich, „przygnębiającą”, eksponującą rozpacz, wewnętrzne rozterki człowieka, upadek, zło, katastrofę, zagładę. Warto inicjować spotkania ze „światem literatury” i uczyć czytania „według wartości” poprzez postulowaną przez badaczy „lekturę dobra” (Koziołek K, 2017, s. 88 i n.). Oznacza to ukazywanie młodym czytelnikom tych utworów, w których autorzy odwołują się do przyjaźni, miłości, koleżeństwa, rodziny, lojalności – a zatem wartości bliższych uczniom z racji ich wieku i rozwoju.

1. Działania motywujące do czytania ekstensywnego (Seretny, 2014), pozwalającego uczniowi czytać utwory w języku ojczystym i obcym – zarówno te uznawane za kanoniczne, jak i należące do literatury popularnej – odpowiadające jego zainteresowaniom, zrozumiałe przez niego, (co istotne) pod względem leksykalnym, jednocześnie poruszające ważne problemy natury egzystencjalnej, pozwalające zająć stanowisko moralne wobec postaw bohaterów literackich. Może się to wiązać na przykład z indywidualnym, samokształceniowym wyborem tekstu literackiego, w tym rekomendowanego przez nauczyciela bądź rówieśników – w szkole, na forach internetowych, wortalach literackich⁶ itp. Dodatkowo miłośników nowoczesnych technologii warto zachęcać do sięgania po e-booki i audiobooki. Przyjmuje się, że w czytaniu ekstensywnym, mimo iż uczeń konfrontowany jest z dużą ilością tekstu (Seretny, 2013), to z uwagi na zainteresowanie wybraną przez siebie problematyką potrafi on pokonać zarówno „opór” wobec utworów literackich, jak i lepiej, pełniej zrozumieć utwór, postępowanie bohaterów z uwagi na obszerny kontekst, np. aksjologiczny. Takiemu czytaniu ekstensywnemu „według wartości” służyć może integracja międzyprzedmiotowa – wspólne przygotowanie lekcji na przykład w ramach edukacji polonistycznej, językowej (z języka obcego – angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego lub innego), historycznej, artystycznej (plastycznej). Z du-

humanity has ever invented”. (2015, s. 5)? For a teacher, especially a Polish language teacher, teaching reading literature, also “according to values”, is still an important challenge. It requires the commitment of both the teacher and the student. It is certainly worth showing creativity and unconventional approach to young readers in order to stimulate young people’s love of books. Among the proposals I recommend developing reading skills “according to value” (not only) at school, one should mention:

1. Activities allowing for a gradual introduction of a young man to the problems of texts considered canonical, but due to the young age of students, often too difficult for them, “depressing”, exposing despair, internal human dilemmas, collapse, evil, catastrophe, destruction. It is worth initiating meetings with the “world of literature” and teaching reading “according to value” through the “reading of good” postulated by researchers. (Koziołek K, 2017, p. 88 et seq.). This means presenting to young readers those works in which the authors refer to friendship, love, camaraderie, family, loyalty – and thus values closer to pupils due to their age and development.
2. Motivating actions for extensive reading (Seretny, 2014), allowing students to read works in their native and foreign languages – both those considered canonical and those belonging to popular literature – corresponding to their interests, understood by them (which is important) in terms of lexicality, while at the same time touching upon important existential problems, allowing them to take a moral stance towards the attitudes of literary heroes. This may involve, for example, an individual, self-educated choice of literary text, including one recommended by a teacher or a peer, at school, on Internet forums, on literary portals⁶⁶ etc. This may also involve the choice of a literary text, including one recommended by a teacher or a peer. Additionally, lovers of modern technologies should be encouraged to use e-books and audiobooks. It is assumed that in extensive reading, although students are confronted with a large amount of text (Seretny, 2013), due to their interest in the issues they choose, they are able to overcome both the “resistance” to literary works and better, more fully understand the work, the conduct of the characters due to its extensive context, e.g. axiological. Such an extensive reading “according to value” may be served by inter-objective integration – joint preparation of lessons, for example, within the framework

⁶ Młody człowiek może szukać inspiracji lekturowych na kilku, powszechnie uznawanych za popularne, portalach literackich, np.: Literackie.pl; Nakanapie.pl; Lubimyczytać.pl; Biblionetka.pl.

⁶⁶ A young person can look for inspiration from reading on several popular literary portals, e.g.: Literackie.pl; Nakanapie.pl; Lubimyczytać.pl; Biblionetka.pl.

- żym prawdopodobieństwem rozbudzi to zainteresowanie uczniów, pokarze tekst literacki w szerszym kontekście, pozwoli na jego wielopłaszczyznowy odbiór ze względu na możliwość konfrontacji językowej tekstu (w wersji językowej ojczystej i obcej).
2. Strategie postępowania dydaktycznego pozwalające ukazać młodemu człowiekowi interesujące go zagadnienia, problemy w szerszym kontekście, np. kulturowym. Może się to wiązać z projektowaniem uczniowskich aktywności w ramach „wstępnego rozpoznania” – wprowadzić ucznia w problematykę utworu w sposób niekonwencjonalny, aby rozbudzić naturalną ciekawość poznawczą młodego człowieka, zaintrygować go, zaciekawić tekstem, a nawet zaskoczyć. Ciekawym rozwiązaniem może być, moim zdaniem, wykorzystanie jednego z wielu krótkich komiksów, w których Henrik Lange, w żartobliwej formie streszcza *90 najważniejszych książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać* (2016). Punktem wyjścia warto uczynić wówczas lekturę własną ucznia, a następnie zasygnalizować poprzez lakoniczną formę komiksu ponadczasową problematykę poruszaną w równych książkach. I tak, jeśli wskazaną przez uczniów popularną (w potocznym rozumieniu), współczesną powieść kryminalną zestawimy z komiksową wersją powieści *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego (Lange, 2016, s. 92), to z dużym prawdopodobieństwem rozbudzi zainteresowanie utworem, uznawanym za ważny dla kultury światowej. Takie działania z pewnością sprzyjają czytaniu „według wartości”, pozwalają zainicjować dyskusję wokół problemu winy i kary, a także innych wartości wpisanych w tekst literacki.
 3. Strategie postępowania dydaktycznego eksponujące rolę samokształcenia i pracy nad sobą, których młody człowiek będzie mógł doświadczyć dzięki odpowiedniemu ukierunkowaniu w ramach lektury. Może się to wiązać na przykład z przygotowaniem notatek sporządzonych na podstawie dostępnych w różnych źródłach informacji o książce, a następnie dzielenie się nimi podczas lekcji w jednej z wybranych form, takich jak: prezentacja (Power Point, Prezi), plakat, reklama, komiks, żywa rozmowa z rówieśnikami o książce itp. Ciekawym rozwiązaniem może być także organizowanie zajęć warsztatowych lub klasowych dyskusji poświęconych literaturze i konkretnym utworom. Młodzież z pewnością zechce uczestniczyć w spotkaniach z autorami, wydawcami czy blogerami książkowymi. Warto inicjować w szkole kółka czytelnicze i literackie (tzw. Czytelnicze Kluby Dyskusyjne) – otwarte na dyskusję i rozwijające kreatywność oraz twórczość własną. Warto także organizować wycieczki śladami
- of Polish language education (from a foreign language – English, German, Russian or other), historical, artistic (visual). It is very likely to arouse students' interest, punish the literary text in a broader context, allow for its multifaceted reception due to the possibility of linguistic confrontation of the text (in its native and foreign language version).
3. Teaching strategies that allow showing young people interesting issues, problems in a broader context, e. g. cultural. This may involve designing student activities as part of the “initial recognition” - introducing the student to the problems of the work in an unconventional way to arouse the young cognitive natural curiosity, intrigue him, interest with the text, and even surprise. In my opinion, an interesting solution may be the use of one of the many short comics in which Henrik Lange, in a playful form, summarizes *90 of the most important books for people who do not have time to read* (90 najważniejszych książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać) (2016). It is worth commencing the reading process with the student's own reading and then signalling through the laconic form of the comic the timeless issues raised in equal books. And so, if the contemporary crime novel indicated by students is juxtaposed with the comic version of the novel *Zbrodnia i Kara* (Crime and Punishment) by Fyodor Dostoyevsky (Lange, 2016, p. 92), then we are likely to arouse interest in a song that is considered important for world's culture. Such activities are certainly conducive to reading “according to values” and allow initiating a discussion around the problem of guilt and punishment, as well as other values inscribed in the literary text.
 4. Teaching strategies emphasizing the role of self-education and self-development, which young people will be able to experience thanks to appropriate orientation in reading. This could involve, for example, preparing notes based on book information available from different sources and then sharing them in one of the forms chosen during the lesson, such as: presentation (Power Point, Prezi), poster, advertising, comic book, lively conversation with your peers about the book, etc. An interesting solution may also be to organize workshops or class discussions on literature and specific works. Young people will certainly want to take part in meetings with authors, publishers or book bloggers. It is worth initiating reading and literary circles at school (the so-called Reading Discussion Clubs) - open to discussion and developing creativity and own creativity. It is also worthwhile to organize trips in the footsteps of authors/authors or book characters (e.g.

- autorów/autorek lub postaci z książek (np. Świątokrzyskim Szlakiem Literackim).
4. Projekty motywujące uczniów do twórczości własnej inspirowanej lekturą szkolną lub prywatną, co może (a nawet powinno) być łączone z późniejszą prezentacją powstałych tekstów i dyskusją wokół nich. Warto je wzbogacić o inne pokrewne formy, takie jak np. indywidualne redagowanie różnorodnych tekstów literackich lub tworzenie książki z rozdziałów pisanych wspólnie przez uczniów danej klasy. Ciekawym rozwiązaniem może być tworzenie komiksów czy nowych zakończeń poznanych utworów literackich – to z kolei może pomóc młodemu człowiekowi „nawiązać dialog” z utworem czy bohaterem literackim. Dzięki takim aktywnościom uczeń ma okazję włączyć się do dyskusji, przedstawić własne stanowisko wobec problemu etycznego ukazanego w tekście (np. na temat wartości prawdy i dążenia do jej poznania w kontekście historii tytułowego króla Edypa z dramatu Sofoklesa czy odnieść się do zagadnienia kłamstwa po lekturze *Kamizelki* Bolesława Prusa).
 5. Rozwiązania charakteryzujące „dialogowy model lektury”. Mogą to być prezentacje autentycznych bądź fikcyjnych wywiadów z autorem utworu (na podstawie jego tekstów i/lub wypowiedzi), organizowanie kabaretów czy przedstawień teatralnych, w których młodzież wcieli się w ulubione postacie literackie. Ciekawym rozwiązaniem może być na przykład przygotowanie przez młodzież krótkiej inscenizacji na podstawie dramatu *Romeo i Julia* w „języku Szekspira”, co dodatkowo pozwoli uczniom rozwijać umiejętności leksykalne. Warto inicjować również inne działania dramowe – polegające na odgrywaniu krótkich scenek, na przykład ilustrujących różne postawy wobec osób chorych – przed omawianiem utworów podejmujących tematykę „inności” (np.: *Poczwarka* Doroty Terakowskiej, *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej, *Oskar i pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta). Takie „wejście w rolę” to również dla ucznia dobra okazja do refleksji nad postawą bohatera, zaprojektowania dla niego innego rozwiązania problemu, zastanowienia się, „co ja zrobiłbym/zrobiłabym, będąc na jego miejscu?” itp.
 6. Projektowanie działań wyzwalających kreatywność, rozwijających zdolność wyobraźnia sobie sytuacji, zjawisk, procesów, które mogą zaistnieć w realnym świecie:
 - „Gdyby na świecie nie było szczęścia/przyjaźni/miłości...” – refleksje inspirowane np. utworami *Mały Książę* Antoina de Saint-Exupéry’ego, *Romeo i Julia* Wiliama Szekspira oraz innymi zaproponowanymi przez uczniów;
 - „Ziemia – planeta, na której ludzie są/czuja się «samotni wśród ludzi»” – refleksje along the Świątokrzyski Literary Trail).
 5. Projects motivating students to create their own work inspired by school or private reading, which can (and should) be combined with a later presentation and discussion of the resulting texts. They should be complemented by other related forms, such as individual editing of a variety of literary texts or the creation of a book from chapters written jointly by pupils in the classroom. An interesting solution may be to create comics or new endings of known literary works – this in turn may help a young person to “establish a dialogue” with a work or a literary hero. Thanks to such activities, the student has the opportunity to join the discussion, present their own position on the ethical problem presented in the text (e.g. on the value of truth and the aspiration to know it in the context of the story of the title king Oedipus from Sophocles’s drama or to refer to the issue of lying after reading Bolesław Prus’s *Kamizelka* (Vest).
 6. Solutions characterizing the “dialogue model of reading”. These can be presentations of authentic or fictional interviews with the author of a work (based on its texts and/or statements), organizing cabarets or theatrical performances in which young people play their favourite literary characters. An interesting solution may be, for example, to prepare a short staging by young people based on the *Romeo and Juliet* drama in the “language of Shakespeare”, which will additionally allow students to develop their lexical skills. It is also worth initiating other drama activities, such as acting out short scenes, e.g. illustrating different attitudes towards the sick, before discussing works on the subject of “otherness” (e.g. Dorota Terakowska’s *Poczwarka* (Chrysalis), Barbara Kosmowska’s *Pozłacana rybka* (Gold-plated fish), *Oskar i pani Róża* (Oskar and Mrs. Rose) by Érica-Emmanuel Schmitt’s. Such a “role-playing” is also a good opportunity for the student to reflect on the attitude of the protagonist, to design a different solution to the problem for him, to think about “what would I do if I were in his place?” etc.
 7. Design of activities triggering creativity, developing the ability to imagine situations, phenomena, processes that may occur in the real world:
 - “If there were no happiness/friendliness/love in the world...” - reflections inspired by, for example, works by *Mały Książę* (Little Prince) Antoinette de Saint-Exupery, *Romeo and Juliet* William Shakespeare and other works proposed by students;
 - “Earth – a planet on which people are/feel “lonely among people””. - reflections

inspirowane np. powieścią *Samotni.pl* B. Kosmowskiej, *Małym Księciem*, wierszem *Różne samotności* Jana Twardowskiego oraz innymi tekstami zaproponowanymi przez uczniów;

- „Do czego może doprowadzić nietolerancja?” – refleksje inspirowane tekstem piosenki *Tolerancja* w wykonaniu Stanisława Sojki i lekturą utworów literackich zaproponowanych przez uczniów.

7. Umieszczenie w przestrzeni szkoły intrygujących nawiązań do literatury – ilustracji, karykatur (autorów, bohaterów literackich), cytatów, kalamburów, zagadek, parafraz tekstów literackich.

8. Organizowanie czytelniczych akcji szkolnych (np. z okazji ważnych rocznic związanych z literaturą). Adresatami takich działań mogą być m.in. mieszkańcy osiedla, na którym znajduje się szkoła, uczniowie z innych szkół, rodzice. Można wraz z młodzieżą inicjować gry „literackie” (zagadki, quizy, kalambury, gry miejskie i terenowe, tzw. LARP-y), tworzyć projekty okładek i ilustracji do książek czy też plakaty i internetowe memy propagujące czytelność. Warto uczestniczyć w spotkaniach, prelekcjach czy warsztatach czytelniczych (literackich), a nawet je współorganizować. Warto też rozważyć możliwość nawiązania współpracy z lokalnym wydawcą książek, w tym utworów dla młodzieży.

Przytoczone wyżej pomysły na czytanie (nie tylko) „według wartości” – zarówno w szkole, jak i w sytuacjach prywatnych – nie są gotowymi sposobami postępowania metodycznego, a jedynie wybranymi sposobami unikania szkolnej rutyny, monotonii, sztampy. Wszystkie one wymagają przemyśleń, krytycznych refleksji, twórczego spojrzenia i wyobraźni pedagogicznej, bez których trudno jest kształtować ucznia-czytelnika oraz rozwijać jego umiejętność czytania także „według wartości”. Dlatego z uznaniem odnieść się należy do koncepcji i postulatów, których autorzy wiele miejsca poświęcają pilnej potrzebie czytania książek (nie tylko) w szkole. „Kryzys” czytelności, „alienacja czytania” to ważne skutki niewłaściwego nauczania lektury, o czym piszą badacze i postulują, aby w szkolnej dydaktyce czytania literatury przywrócić związek między lekturą a żywym doświadczeniem czytelnika, aby wspólnie z uczniami, przeczytać ważne, polskie i światowe książki literackie. Wówczas możliwe będzie „odnowienie starego świata”, o które upomina się autorka *Czasu lektury*:

Bez lektury, nowej lektury, nowych czytelników, nie ma nadziei na odnowienie dawnych książek, a bez nich – na odnowienie świata, który – bez literatury – ma skłonność do zastygania w formach znanych i przewidywalnych. Trzeba znów w szkole zacząć czytać książki. To jest najbardziej rewolucyjny postulat dydaktyki lektury. Czytać, jakby nigdy nic takiego się nie czytało, bo też w istocie się

inspired by e.g. the novel *Samotni.pl* B. Kosmowska, the *Mały Książę* (Little Prince), the poem *Różne samotności* by Jan Twardowski and other texts proposed by the students;

- “What can intolerance lead to?” – reflections inspired by the lyrics of the song *Tolerance* performed by Stanisław Sojka and the reading of literary works proposed by the students.

8. Placing in the school space intriguing references to literature – illustrations, caricatures (of authors, literary heroes), quotations, charades, riddles, paraphrases of literary texts.

9. Organizing reading school actions (e.g. on important literary anniversaries). Such actions may be addressed to, among others, residents of the housing estate where the school is located, students from other schools, parents. It is possible to initiate “literary” games with young people (puzzles, quizzes, charades, urban and field games, so called LARPs), create book covers and book illustrations, posters and internet memes promoting reading. It is worth participating in meetings, lectures or reading workshops (literary), and even co-organize them. It is also worth considering the possibility of establishing cooperation with a local publisher of books, including works for young people.

The above mentioned ideas for reading (not only) “according to values” – both at school and in private situations – are not ready-made methods of methodological conduct, but only chosen ways of avoiding school routines, monotony, and stamps. All of them require reflection, critical reflection, creative vision and pedagogical imagination, without which it is difficult to shape the student-reader and develop his or her reading skills also “according to values”. This is why the concept and postulates, whose authors devote a lot of time to the urgent need to read books (not only) at school, should be appreciated. “Crisis” of reading, “alienation of reading” are important results of improper teaching of reading, which is what researchers write about and postulate that in school didactics of reading literature restore the relationship between reading and living experience of the reader, in order to read important, Polish and world literary books together with students. Then it will be possible to “renew the old world”, which the author of *Czas lektury* demands:

Without reading, new reading, new readers, there is no hope for renewal of old books, and without them – for renewal of the world, which – without literature – has a tendency to freeze in known and predictable forms. It is necessary to start reading books again at school. This is the most revolutionary postulate of reading didactics. Reading as if you never read anything like that, because in fact you did not read these young people,

nie czytało z tymi młodymi ludźmi, tych książek, w tych czasach. W samym jądrze kryzysu czytelnictwa w Polsce, w szkole, w której nie trzeba przeczytać żadnej książki, aby zdać kolejne egzaminy, w świecie, który nie ceni ludzi czytanych – poczytajmy literaturę w szkole (Koziołek K., 2017, s. 249).

these books, in these times. In the very core of the reading crisis in Poland, in a school where you don't have to read any books to pass further exams, in a world which doesn't value people who read, let's read literature at school (Koziołek K., 2017, p. 249).

Literatura/ References:

1. Andrzejewska, J. (1976). *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
2. Antczak, M.G. (2015). Czy młodzież lubi czytać? Wybrane refleksje z badań uczniów i ich rodziców. *Trendy*, nr 2-3, s. 7-11.
3. Burzyńska, A. (2006). *Anty-Teoria literatury*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
4. Elkonin, D. (2016). *Jak uczyć dzieci czytania*, tłum. A. Jurek. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
5. Goetz, M. (2015). Jak przekonać nastolatków do lektury? *Trendy*, nr 2-3, s. 12-15.
6. Gołębiowski, Ł. (2008). *Śmierć książki. No Future Book*, Warszawa: Wydawnictwo Biblioteka Analiz.
7. Handke, R. (1998). Lektura jako poznanie i samopoznanie. W: Z. Uryga (red.), *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki (materiały z konferencji: Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym)* (s. 97-104). Kraków: Wydawnictwo UJ.
8. Janus-Sitarz, A. (2005). Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych. W: eadem (red.) *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* (s. 169-186). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
9. Janus-Sitarz, A. (2008). Nauczanie literatury w czasie marnym, czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury. W: eadem (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna* (s. 92-116). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
10. Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
11. Janus-Sitarz, A. (2016). *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
12. Januszkiewicz, M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
13. Jazownik, L. (2004). *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
14. Kłakówna, Z.A. (2006). Lektura i gramatyka. *Nowa Polszczyzna*, nr 4, s. 28-35.
15. Korwin-Piotrowska, D. (2011). Czy my wiemy, co to jest literatura? W: eadem, *Poetyka. Przewodnik po świecie tekstów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
16. Koryś, I., Kopeć, J., Zasacka, Z., Chymkowski, R. (2016). *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Warszawa: Biblioteka Narodowa. Pobrane z: <https://www.bn.org.pl/download/document/1492678784.pdf> [dostęp: 20.12.2018].
17. Kostkiewiczowa, T. (2014). Czy świat potrzebuje humanistów? W: K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska (red.), *Polonistyka dziś, kształcenie dla jutra* (s. 25-31), t. 1. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
18. Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
19. Koziołek, K. (2006). *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
20. Koziołek, K. (2012). Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2, s. 109-126.
21. Koziołek, R. (2016). *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
22. Koziołek, R. (2014). Do czego służy kanon lektur szkolnych. *Gazeta Wyborcza* (13.06.2014).
23. Kwiatkowska-Ratajczak, M. (1994). *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
24. Ladorucki, J. (2013). Wprowadzenie do zagadnień kultury czytelniczej. W: M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (s. 15-23). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
25. Lange, H. (2016). *90 najważniejszych, książek dla ludzi, którzy nie mają czasu czytać*, przeł. B. Maliborski. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.
26. Leszczyński, G. (2010). *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
27. Leszczyński, G., Zajac, M. (2013). *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*. Warszawa: Wydawnictwo: SBP.
28. Malicka, M. (2002). *Bycie sobą jako ideał*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

29. Markowski, M.P. (2000). Zwrot etyczny w badaniach literackich. *Pamiętnik Literacki*, z. 1, s. 239-244.
30. Melosik, Z. (2013). Technologizacja życia i wirtualizacja tożsamości: wolność zniewolona w kulturze upozorowania? W: idem, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* (s. 401-420). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
31. Morawska, I. (2016a). Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej. W: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (s. 71-80). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
32. Morawska, I. (2016b). Czytanie (nie tylko) lektur szkolnych – dobrodziejstwo czy udręka?. W: B. Myrdzik, I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, *Przestrzenie rzeczywiste i wyobrażone. Metodyczny wielogłos o różnych przestrzeniach* (s. 57-69). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
33. Myrdzik, B. (2001). Lektura jako źródło mądrości. W: T. Świętosławska (red.), *Problemy poznawania dzieła literackiego w szkole* (s. 24-33). Łódź: Wydawnictwo UŁ.
34. Myrdzik, B. (1999). *Rola hermeneutyki w edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
35. Myrdzik, B. (2006). *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
36. Nierodka, P. (2012). Człowiek istotą aksjologiczną. W kręgu metafizyki i antropologii wartości. W: B. Truchlińska (red.), *Aksjologia współczesności. Problemy i kontrowersje* (s. 47-58). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
37. Nussbaum, M. (2002). Czytać, aby żyć, przeł. A. Bielik-Robson. *Teksty Drugie*, nr 1/2, s. 7-24. Pobrane z: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)-s7-24/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_\(73_74\)-s7-24.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)-s7-24/Teksty_Drugie_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r2002-t-n1_2_(73_74)-s7-24.pdf) [dostęp: 10.01.2019]
38. Nycz, R. (2017). *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*. Warszawa: Wydawnictwo IBL.
39. Okoń, W. (1987). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
40. Podstawa programowa z komentarzami. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, t. 2 (2009). Pobrane z: <http://www.bc.ore.edu.pl/Content/232/Tom+2+J%C4%99zyk+polski+w+szkole+podstawowej%2C+gimnazjum+i+liceum.pdf> [dostęp: 10.01.2019]
41. Ricoeur, P. (1992). *Filozofia osoby*. M. Frankiewicz (przeł.). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej.
42. Rusek, M. (2017). Bitwa książek i bitwa o książki. Transformacje kształcenia literackiego. W: I. Morawska, M. Latoch-Zielińska (red.), *Edukacja wobec przemian kulturowych* (s. 13-27). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
43. Sawicki, S. (2005). Aksjologiczne wymiary literatury. W: M. Czerwińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja* (s. 298-305), t. 2. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
44. Seretny, A. (2013). Czytanie ekstensywne, czyli sposób na efektywne rozwijanie kompetencji leksykalnych uczących się. W: J. Tambor, A. Achteлик (red.), *Sztuka to rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego, tom 3* (s. 208-220). Katowice: Wydawnictwo Gnome.
45. Seretny, A. (2014). Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej. *Postscriptum Polonistyczne*, nr 1, s. 11-25. Pobrane z: [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Postscriptum_Polonistyczne/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)-s11-25/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1\(13\)-s11-25.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Postscriptum_Polonistyczne/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)-s11-25/Postscriptum_Polonistyczne-r2014-t-n1(13)-s11-25.pdf) [dostęp: 10.01.2019]
46. Skórzyńska, A. (2007). Spektakl społeczny poza dyskursem postmodernizmu. W: G. Dziamski, E. Rewers (red.), *Nowoczesność po ponowoczesności* (s. 121-141). Poznań: Wydawnictwo UAM.
47. Szymborska, W. (2015). *Wszystkie lektury nadobowiązkowe*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
48. Wolf, K. (2009). Dawne i nowe dylematy badań czytelnictwa. W: J. Soczyński (red.), *Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi, tom 3* (s. 131-157). Warszawa: Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych UW.
49. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dz.U.UE 2006/962/WE). Pobrane z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=LT> [dostęp: 10.01.2019]
50. Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: IBE.
51. Zasacka, Z. (2012). Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania. *Edukacja*, nr 2, s. 20-35. Pobrane z: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/Content/408997/PDF/2-2-zasacka-nastolatki-i-ksiazki.pdf>