

dr hab. Iwona Gralewicz-Wolny
Instytut Nauk o Literaturze Polskiej im. Ireneusza Opackiego
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Opinia o pracy doktorskiej mgr Anny Warzochy
pt. *Sposoby czytania literatury przez młodsze dzieci. Wychowanie do lektury,*
napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Adama Regiewiczza**

„Literatura proponowana najmłodszym uczniom powinna [...] prowokować do rozmów, zadawania pytań, filozofowania, rozwijać umiejętność odkrywania i formułowania sensów czytanego tekstu, poszerzać myślenie wyobrażeniowe i metaforyczne, a także wywoływać empatię.” (s. 6) – spośród wielu postawionych w rozprawie doktorskiej Pani mgr Anny Warzochy naukowych tez i badawczych wniosków wybieram przywołany tu cytat, by otworzyć nim swoją relację z lektury pracy. Dostrzegam jego klarowność i celność, jednak wrażenie robi na mnie przede wszystkim subtelna paralela, jaką udało się Autorce tym pozornie niepozornym sformułowaniem uchwycić. Mam tu na myśli zgodność, jaka zachodzi pomiędzy dzieckiem jako osobą, która niejako z natury pyta, dywaguje, konfabuluje, opowiada, a literaturą, która w gruncie rzeczy robi dokładnie to samo. Gdy dodamy do tego spostrzeżenia uwagę o ich, znów zbieżnym, funkcjonowaniu jednocześnie na płaszczyźnie realnego i wyobrażonego, widzimy jasno, że dziecko i literatura są po prostu dla siebie stworzone. Mając na uwadze tę fundamentalną prawdę, w przedstawionej do oceny rozprawie w pierwszym rzędzie doceniam głęboko humanistyczny gest pochylenia się nad relacją: dziecko–książka, której istotność jest kwestią podnoszoną przez pedagogów i dydaktyków tym częściej, im bardziej relacja ta słabnie. Praca Pani Warzochy jest ciekawym głosem w tym dyskursie, kolejną ważną i potrzebną analizą związku dziecka z literaturą, podejmowaną z przekonaniem, że cywilizacyjne przemiany (głównie w swym aspekcie technologicznym), które zwyczajowo są interpretowane jako podstawowe źródło kryzysu czytelnictwa, nie tylko wśród najmłodszych, to także wciąż niedoceniana szansa na podtrzymanie, umocnienie i uatrakcyjnienie więzi początkującego odbiorcy z tekstem literackim. Podobnie jak Autorka pracy, żywię głębokie przekonanie, że dziecko, któremu konsekwentnie proponujemy literaturę skorelowaną z jego wiekiem i zainteresowaniami, dbając jednocześnie o jej wysoki poziom artystyczny zarówno w zakresie słowa, jak i obrazu, ma szansę stać się czytelnikiem

prawdziwym, to jest dokonującym w przyszłości samodzielnych i krytycznych wyborów lektury, z pomocą której będzie konstruować swój światopogląd.

Przedstawiona do oceny dysertacja powstała z pełną, demonstrowaną już od pierwszych jej stron, świadomością wagi i złożoności kwestii, które podnosi. Lawinowy przyrost i kalejdoskopowa zmienność kulturowych kontekstów, wciąż negocjująca swą tożsamość szkoła, która z jednej strony ma ambicję pobudzać do krytycznego myślenia, z drugiej zaś oczekuje od swych wychowanków repetycji zestawu gotowych odpowiedzi oraz mordercza konkurencja ze strony Internetu, oferującego nieograniczoną ilość treści łatwych i przyjemnych – wszystko to czyni wychowanie do lektury zadaniem wręcz heroicznym. Pomysłem na wyjście z kryzysu jest w proponowanym tu ujęciu kategoria audiowizualności, będąca czymś na kształt pomostu między tradycją kultury słowa a nowoczesnością kultury obrazu. Autorka pracy śledzi znaczenie tej kategorii zarówno w szerokim kontekście współczesnej cywilizacji, jak i w wąskim kontekście pojedynczego tekstu literackiego, co dobrze uzasadnia koncepcję audiowizualności jako swoistego rodzaju spoiwa dzisiejszej kultury. Podkreślić należy, iż jest to spojrzenie krytyczne, akcentujące tak blaski, jak i cienie audiowizualnego paradygmatu. Do tych ostatnich należy z całą pewnością swoista hegemonia rzeczywistości medialnej, która stała się niebezpiecznym narzędziem kontroli społecznej. Wspierając się ustaleniami teoretyków mass mediów, Pani Warzocha podnosi kwestie zacierania granicy między prawdą a kłamstwem, wsobności informacyjnego szumu, terroru autoprezentacji, komunikacyjnego nadmiaru i przesytu, których paradoksalnymi konsekwencjami są niewiedza i samotność, a także uzależnienia odbiorcy od fałszywych przedstawień przesłaniających mu jego własną osobę i świat, który zamieszkuje. Część rozprawy poświęcona charakterystyce cywilizacji spektaklu ma profesjonalny, syntetyczny rys; jest kompetentnym, dynamicznym, skonstruowanym w oparciu o solidne zaplecze lekturowe opisem kulturowego tła, na jakim występuje problematyka stanowiąca zasadniczy przedmiot wywodu.

Z punktu widzenia promocji czytelnictwa wnioski, jakie wynikają z rozpoznania pola naszych działań w tym zakresie, nie napawają optymizmem. W świetle trudnej do podważenia konstatacji Autorki pracy: „[...] przeciętny pierwszoklasista szkoły podstawowej często rozpoczyna naukę bez umiejętności czytania i pisania, ale radzi sobie z obsługą gier komputerowych, telefonu, tabletu [...]” (s. 32), wychowanie do lektury wydaje się projektem bez większych szans na powodzenie. W ocenie Doktorantki oraz przywoływanych przez nią pedagogicznych autorytetów szkoła przegrywa niejako na starcie szkolnej edukacji czytelniczej, dlatego że ignoruje dynamiczną cyfrową codzienność uczniów. Wpisuje się w to

rozpoznanie konkluzja wyprowadzona przez Panią Warzochę z lektury podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej: „Wydaje się, że edukacja wczesnoszkolna i szkolna nie zauważa obecności standardów zdigitalizowanej kultury ikoniczności” (s. 50). Wyłania się z tych ustaleń, konstruowany w kontekście antropologicznych analiz dystansu międzypokoleniowego Margaret Mead, obraz szkoły jako miejsca spotkania dwóch cywilizacji posługujących się dwoma odrębnymi kodami. W tym miejscu dochodzimy do kwestii, dzięki której praca ujawnia swój prawdziwie naukowy charakter – rzetelna prezentacja badawczego pola i usytuowanego w jego centrum problemu ustępuje miejsca diagnozom i propozycjom rozwiązań. Stwarzają one okazję do wyrażenia – będących wszak paliwem każdej nauki – pytań i wątpliwości, z której to okazji pozwolę sobie skorzystać.

Na 52. stronie rozprawy Doktorantka pisze: „[...] pierwsze lata zorganizowanej nauki, w teorii i praktyce, nie proponują zmian odpowiadających postawie wizualnej cybernetycznego dziecka, [...] afirmują logocentryzm i kulturę druku, a wizualne teksty traktują jako uzupełnienie. Nie ma mowy o czytaniu obrazów, filmów, utworów muzycznych, czy o analizie coraz częstszych wypowiedzi ikoniczno-słownych w postaci chociażby tak popularnych obecnie »memów«. Także zaproponowany katalog lektur nie przewiduje tekstów audiowizualnych, krzyżujących narracje filmowe i literackie [...]”. Po pierwsze, nie jest tak źle. W praktyce dydaktycznej znajduje się miejsce także na kulturę obrazu i dźwięku – współcześni nauczyciele nauczania początkowego mają w większości świadomość pożytków, jakie płyną z wprowadzania elementów tej kultury do szkolnego przekazu, także dlatego, że sami są w niej zanurzeni. Po drugie, w odniesieniu do postawionej przez Autorkę pracy diagnozy o zdominowaniu nauczania wczesnoszkolnego przez kulturę druku rodzi się, stawiane nieco w duchu przekory, pytanie: czy to źle? Skoro, jak konstatuje Doktorantka, dzieci przychodzą do szkoły z zaawansowaną znajomością cyfrowych technologii, natomiast bez kompetencji w zakresie lektury i pisma, to właśnie kultura druku jest tym, co powinna im pokazać szkoła, tym bardziej, że dla części z nich podręcznik to jedyna książka, jaka znajduje się w ich domu. Szkolna edukacja jest też znakomitą okazją do codziennego, kilkugodzinnego pobytu w świecie niezdigitalizowanym, świecie, w którym Internet jest tylko jedną z kilku dostępnych dróg pozyskiwania wiedzy, obok książki, samodzielnej obserwacji świata czy rozmowy z drugim człowiekiem. W sytuacji, gdy dzieci budzą się i zasypiają ze smartfonem w dłoni, szkoła staje się tym miejscem, w którym można im pokazać, że istnieje życie poza siecią. Optowałabym zatem za rozważnym i kontrolowanym wprowadzaniem do procesu

dydaktycznego elementów audiowizualnych – znając ich ekspansywność, mogą nie tyle wesprzeć wychowanie do lektury, ile po prostu je zdominować i w konsekwencji przekreślić.

W świetle formułowanych przez Doktorantkę diagnoz podstawowym mankamentem metodycznych rozporządzeń dotyczących wczesnoszkolnej edukacji czytelniczej jest interpretacja czytania jako umiejętności o charakterze technicznym, a nie jako operacji myślowej angażującej wyobraźnię, budzącej emocje, poruszającej zmysł estetyki. Strategia pierwszego rodzaju w praktyce dydaktycznej przybiera postać szczegółowych sprawdzianów z treści zadanych lektur, czyniąc z nauczycieli strażników czytania, a nie jego opiekunów czy przewodników. Zgromadzone w podrozdziale 2.3 wyniki przeprowadzonych przez Panią mgr Warzochę w środowisku nauczycielskim ankiet pokazują, że edukacja czytelnicza niejednokrotnie sprowadzana jest przez samych nauczycieli do nabywania umiejętności czytania ze zrozumieniem. Uzyskane tą drogą efekty kształcenia mogą w przyszłości ułatwić lekturę regulaminów czy instrukcji obsługi, jednak z całą pewnością nie zaszczepią w uczniach ani nawyku, ani tym bardziej przyjemności krytycznego obcowania z literaturą piękną.

Autorka dysertacji w przekonujący sposób omawia kolejne źródła czytelniczego kryzysu, jaki dotyka najmłodszych uczniów. Powołując się na opinie Grzegorza Leszczyńskiego, badacza szczególnie uwrażliwionego na kategorię przyjemności tekstu, podnosi kwestię atrakcyjności lektury proponowanej dzieciom oraz szkodliwości tworów „literaturopodobnych”, których treść – tu bez wahania oddaję głos Autorce, jako że ujęła rzecz nader trafnie – „nie pozwala na ponowny do niej powrót, nie zmusza do zastanowienia, nie odbija się we śnie, nie stanowi kanwy do zabawy, nie staje się fundamentem do fantazjowania, nie konstruuje mostów myślowych, nie uwidacznia się w wypowiedziach słownych, rysunkowych czy pisanych przez dziecko” (s. 59). Doktorantka słusznie upomina się o wartość artystyczną szkolnej lektury, równie ważną jak jej edukacyjne przesłanie. Tymczasem z przeprowadzonych przez nią ankiet wyłania się obraz nauczyciela, który to właśnie dydaktyzm szkolnych lektur stawia na pierwszym miejscu, upatrując w nich raczej materiału do gramatyczno-ortograficznych ćwiczeń, niż źródła przeżyć natury estetycznej. Oznaczałoby to, że w kwestii edukacji czytelniczej jesteśmy mentalnie nie w wieku XXI, lecz XIX, mając za patrona Stanisława Jachowicza i jego powiastki pisane ku przestrodze niegrzecznych dzieci. Słuszna jest zatem ze wszech miar intuicja Doktorantki, by działaniami promującymi lekturę świadomą objąć nie tylko uczniów, lecz także nauczycieli, w myśl prostej zasady, która mówi, że nie przekonam kogoś do czegoś, jeśli sam nie będę do tego przekonany. W sytuacji, gdy na, pochodzące z ankiety Pani mgr Anny Warzochy,

pytanie: „Jak rozumie Pani/Pan pojęcie »kompetencje czytelnicze«?”, 51% badanych nie udziela żadnej odpowiedzi, co – jak konstatuje badaczka – pozwala „domniemywać, iż pytani nauczyciele mają problem ze zdefiniowaniem tego pojęcia” (s. 76), nasuwa się kolejna kwestia, o którą można by w tej ankiecie zapytać: „Co i po co czytasz?”. Przyjmując proste założenie, że aby tworzyć czytelników, trzeba samemu być czytelnikiem, to – może nieco zbyt obcesowo sformułowane – pytanie wydaje się jak najbardziej zasadne. Odpowiedzi, jak sądzę, pozwoliłyby odnieść się do zagadnienia kryzysu czytelnictwa jako zjawiska dziedzicznego, w tym wypadku z nauczyciela na ucznia, przede wszystkim jednak mogłyby pomóc naświetlić kwestię zerwanych niemal tuż za szkolnym progiem więzi dziecka z książką, do której nawiązują w, cytowanej przez Doktorantkę (s. 55), pracy *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej* Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka. Co jest przyczyną tej, dokonującej się na przełomie pierwszej i drugiej dekady życia zapaści, skoro wszyscy rodzimy się czytelnikami, o czym przekonuje się każdy, kto ma okazję towarzyszyć dziecku w jego rozwoju od dnia narodzin. Wydawcy literatury dziecięcej nie bez powodu kierują część swojej oferty do odbiorców w wieku 0–3, doskonale wiedząc, że już na tym najwcześniejszym etapie rozwoju dziecko z przyjemnością ogląda pokazywane mu przez opiekunów ilustracje oraz słucha imitujących dźwięki świata onomatopei, nierzadko zawierając z książką bliższą znajomość o charakterze organoleptycznym, to jest śliniąc, żując i targając kartonowe strony pierwszych lektur. Badania przeprowadzone przez Doktorantkę są w tym kontekście jednym z rozdziałów smutnej opowieści o zmarnowanej szansie wychowania do lektury, opowieści, w której szkoła jest, niestety, głównym miejscem akcji (o ile bowiem dom jest środowiskiem, w którym do czytania zazwyczaj się nie zachęca, o tyle szkoła jest przestrzenią, w której do czytania się zniechęca, *vide* koszmar szkolnej lektury opisany przez Daniela Pennaca w jednym z esejów z, poświęconego czytaniu, tomu *Jak powieść*). Paradoksalnie jednak, ankieta przeprowadzona przez mgr Warzochę odsłania nie tylko niedostatki, lecz również możliwości, jakimi dysponuje szkoła w zakresie kształtowania czytelniczych gustów – odpowiedzi udzielone na pytanie o lektury najczęściej proponowane uczniom przez współczesnych nauczycieli dotyczą w większości pozycji ze szkolnego kanonu dla klas I–III z lat 80. ubiegłego wieku, co oznacza, że książki, jakie nauczyciel wkłada dzieciom do ręki na wczesnoszkolnym etapie edukacji, pozostają z nimi do dorosłości. Oczywiście, stawiając tę budującą tezę, trzeba wziąć pod uwagę niski w tamtych czasach poziom cyfryzacji, czyli niewielką, ograniczoną jedynie do radia i telewizji, konkurencję ze strony mediów. Nie można też wykluczyć, że odpowiedzi z ankiet wskazujące na twórczość Tuwima czy Brzechwy są udzielane na tej samej zasadzie automatyzmu, na jakiej w świetle

badań czytelnictwa dorosłych od lat najpopularniejszym polskim pisarzem pozostaje Henryk Sienkiewicz. Odnoszę się w nieco obszerniejszy sposób do wyników przeprowadzonych przez Doktorantkę badań, by pokazać jak ważnych i interesujących kwestii one dotyczą.

Poszukując literatury, która mogłaby liczyć na większe zainteresowanie małoletnich czytelników niż przygody poczciwego Koziołka Matołka, Doktorantka kieruje swą uwagę w stronę tak zwanej literatury audiowizualnej. Autorzy książki dziecięcej chętnie i nierzadko z dobrym skutkiem sięgają po wywiedzione z technik medialnych rozwiązania, sprytnie starając się wykorzystać mechanizmy, jakie, paradoksalnie, odciągają dzieci od czytania. Podstawową atrakcją tego modelu literatury jest jej nielinearność oraz aktywizacja czytelnika, któremu powierzone zostają obowiązki współautora tekstu. Bywa jednak, że nad całością ciąży zbyt schemat komputerowej gry, co słusznie skłania Autorkę pracy do refleksji nad wartością artystyczną przygotowanych według tej recepty utworów. Nie zmienia to jednak faktu, że spośród wszystkich obszarów piśmiennictwa, to właśnie literatura dla dzieci, przede wszystkim z uwagi na przynależny jej element ikoniczny, ma szansę udatnie wpisać się w audiowizualny paradygmat. Argumentami na rzecz tej tezy są w pracy omówienia, cieszących się dużą popularnością opowieści dla dzieci, których poczet otwiera szwedzka seria *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai* autorstwa Martina Widmarka i Heleny Willis, z której to serii Autorka rozprawy sprawnie wyłuskuje elementy techniki filmowej, bez wątpienia współdecydujące o sukcesie wydawniczym tego cyklu. W tym miejscu warto też przywołać twórczość Bohdana Butenki – postaci, która w historii polskiej książki dziecięcej (począwszy od lat 50. ubiegłego wieku) zajmuje wyjątkowe miejsce. W dynamicznych, splecionych z tekstem oprawach graficznych autorstwa Butenki odnajdziemy środki wyrazu podobne do tych, po które sięgnął Tony Ross, ilustrując książki Davida Walliamsa, będące w pracy kolejnym egzemplum lektury audiowizualnej. Mógłby to być także przykład wspierający tezę o związku kategorii audiowizualności z utworami o starszym rodowodzie, do których bez wątpienia należą omawiane przez Doktorantkę serie powieści o detektywie Błomkwiście i Rasmusie autorstwa Astrid Lindgren czy *Interesy Pana Kota* Gianniego Rodariego. W kontekście tych przykładów dobrze byłoby doprecyzować konkluzję wieńczącą rozdział 3.3. (s. 157) – można odnieść wrażenie, że mowa jest w niej o wpływie estetyki audiowizualnej na kształt współczesnej literatury dziecięcej, podczas gdy zamieszczone w tym rozdziale odwołania do twórczości Lindgren czy Rodariego naprowadzają nas raczej na nową odsłonę interpretacji tekstów o renomie i stażu klasyki. Jak rozumiem, Autorce chodziło przede wszystkim o zaprezentowanie ponadczasowego zestawu lektur, w których flirt z audiowizualnością przesądza o ich atrakcyjności dla młodego odbiorcy.

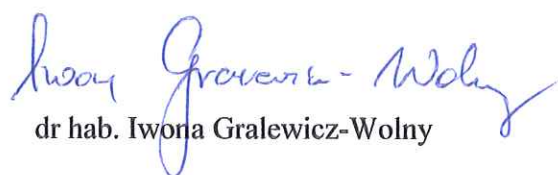
Zdecydowanie najciekawszą część pracy stanowi w mojej opinii podrozdział poświęcony literaturze wspólnej, posiadającej podwójny, dziecięco-dorosły adres. Na tę ocenę ma wpływ nie tylko profesjonalna konstrukcja wywodu, lecz także wątpliwości, jakie w trakcie jego lektury mnie nachodzą. Mam tu na myśli propozycję włączenia do procesu dydaktycznego książek Joanny Concejo (konkretnie jej autorskiej publikacji *Kiedy dojrzeję porzeczkę* oraz wydanej wspólnie z Olgą Tokarczuk *Zagubionej duszy* i *Księcia w cukierni*, którego tekst opracował Marek Bieńczyk). Nie kwestionuję, oczywiście, ich wybitnego poziomu artystycznego, natomiast z całą pewnością nie są to pozycje, które można by zaliczyć do „książek zbójeckich” będących zarzewiem czytelniczej pasji. Ich wysmakowany koncept graficzny i pogłębiona warstwa refleksyjna są bowiem kierowane nie tyle do naszych dzieci, ile do dzieci, które są w nas. Owszem, oryginalna kilkumetrowa forma leporello książki Bieńczyka przykuje z całą pewnością uwagę młodego odbiorcy, ale sama historia wyda mu się co najmniej dziwna; podobnie trudno oczekiwać, by dynamiczny z natury dziesięciolatek snuł refleksję nad zbyt szybkim tempem życia i poszukiwał równowagi, naśladując bohatera *Zagubionej duszy*. Mimo tych wątpliwości podtrzymuję swoją wysoką ocenę tej partii pracy także w zakresie konceptualnym, ponieważ dostrzegam wpisany w ten projekt dydaktyczny (mowa wszak o lekturze szkolnej, a nie domowej) ambitny zamysł podniesienia poprzeczki i zaaranżowania spotkania uczniów z książką nieoczywistą, taką, po którą sami raczej nie sięgną, przede wszystkim jednak taką, która wymaga mądrego, dorosłego przewodnika. Z przyjemnością i ciekawością obejrzałabym lekcję, której bohaterkami byłyby książki Concejo. Bo przecież – jak pisze Doktorantka w zakończeniu rozdziału – można je „odczytać na różnych poziomach i, choć nie wszystkie z nich są dostępne dla młodszego ucznia, to jednak w procesie wyjaśniającej *literatury wspólnej* są dostępne ich recepcji i audiowizualnej percepcji” (s. 208). A jak nie od dziś wiadomo, dzieci umieją nas zaskakiwać...

Poetyka gatunku recenzji nakazuje mi odnieść się na koniec do kwestii technicznych. Za taką uznaję tytuł rozprawy, który po lekturze całości, wydał mi się nieco dezorientujący. O ile bowiem umieszczone w podtytule pojęcie „wychowania do lektury” jest konsekwentnie przedmiotem wywodu, o tyle formuła „sposoby czytania literatury przez młodsze dzieci” zapowiada nieco inne, bardziej podmiotowe ujęcie, odtwarzające perspektywę małych odbiorców (nawiasem mówiąc, ankieta zbierająca ich głosy w sprawie szkolnych lektur mogłaby rzucić na kwestię wychowania do lektury całkiem nowe światło) – może więc raczej „sposoby czytania literatury z młodszymi dziećmi” lub „sposoby czytania literatury młodszym dzieciom”? Jeśli chodzi o zasadniczy korpus tekstu, to oczywiste jest, że praca tak

obszerna, jak dysertacja Pani mgr Warzochy, wymaga dużego nakładu sił w zakresie redakcji i opracowania tekstu. Doceniam wysiłek, jaki włożyła Autorka w przygotowanie liczącego blisko 850 pozycji aparatu przypisów oraz mieszczącej się na niespełna 30 stronach bibliografii – to w zasadzie druga, równoległa rozprawa, którą filolog, szczególnie ten, któremu bliska jest szkoła prof. Henryka Markiewicza, czyta z takim samym zainteresowaniem, jak zasadniczy wywód. Z recenzenckiego obowiązku muszę jednak zwrócić uwagę, że wciąż są w pracy miejsca, które wymagają redaktorskiej interwencji. Mam tu na myśli zarówno zamieszanie, z jakim mamy do czynienia na przykład w przypisach od 92. do 95. czy w przypisie 251., jak i parafrazy w zdaniach opatrzonych przypisem 16. czy 826. Ponadto w ostatecznej redakcji tekstu (która byłaby też okazją do jeszcze jednej jego korekty) zrezygnowałabym z inicjałów imion przy nazwiskach badaczy, których opinie były już przywoływane w toku wywodu, jako że mają one charakter niepotrzebnych powtórzeń, oraz z zapisu krótszych cytatów kursywą, zastrzeżoną wszak dla pisowni tytułów. I na koniec propozycja nieznacznego rozluźnienia konwencji scjencyjnej, w jakiej utrzymana jest stylistyka wywodu. To siłą rzeczy musi doprowadzić do zmęczenia pióra i potknięć w rodzaju: „Końcowy podrozdział stanowi przemyślenia dotyczące audiowizualnej *literatury tożsamościowej*, której określenie pomógł mi wyznaczyć namysł antropologiczno-socjologiczno-literaturoznawczy” (s. 12) czy „Dokonuje się zatem strukturalna konwergencja wypowiedzi, która powoduje, że współczesne teksty literackie niejednokrotnie przyjmują postać analogonu audiowizualnych artefaktów” (s. 95–96). W przyszłości warto skorzystać z przysługującego badaczom „dziecięcych” tematów przywileju modulacji tonu wypowiedzi czy wręcz przymrużenia oka.

Rozprawa doktorska Pani mgr Anny Warzochy liczy sobie niemało, bo blisko 270 stron, jednak temat czytelniczej edukacji jest z gatunku tych, które trudno wyczerpać – i dobrze, bo jego stała obecność w przestrzeni publicznej jest dla jakości tej przestrzeni niezwykle ważna. Autorka porusza wiele istotnych kwestii, zostawiając miejsce dla swojego czytelnika – a taka rola mi przypadła – który niejednokrotnie ma ochotę poprosić o jeszcze jeden przykład lektury czy o rozwinięcie któregoś z omawianych wątków. Podkreślam, że nie mam tu na myśli luk wywodu, przeciwnie, odnoszę się do efektu zainteresowania odbiorcy prezentowanym przez Doktorantkę tokiem myślenia i argumentacją. Do takich możliwych „dalszych ciągów” zaliczam między innymi: rolę, jaką w szkolnym wychowaniu do lektury powinno odegrać środowisko rodzinne ucznia (do którego kierowana jest, ważna dla omawianej tu problematyki, książka *Wychowanie przez czytanie* autorstwa Ireny Koźmińskiej i Elżbiety Olszewskiej, prowadzących fundację „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”),

udział szkolnej i miejskiej biblioteki w procesie wychowania do lektury, poprzedzający narodziny samodzielnego czytelnika etap edukacji przedszkolnej, którego organizacja powinna być skorelowana z działaniami, jakie w tym zakresie podejmie w przyszłości szkoła, fenomen głośnego czytania jako praktyki zbyt rzadko podejmowanej i zbyt często i za wcześnie porzucanej, wreszcie kwestię indywidualizacji oferty czytelniczej, czyli swoistego personalnego doradztwa lekturowego, szczególnie w sytuacji kolejnych nieudanych spotkań dziecka z książką. Lektura dysertacji Pani mgr Warzochy skłania do rozważenia tych (i wielu innych) zagadnień z kręgu dydaktyki czytania na wszystkich, nie tylko początkowych etapach kształcenia. Mając na uwadze ów inspirujący charakter rozprawy oraz płynące z niej naukowe korzyści, z pełnym przekonaniem proszę o dopuszczenie Pani mgr Anny Warzochy do dalszych etapów przewodu doktorskiego.


dr hab. Iwona Gralewicz-Wolny

Katowice, 20 sierpnia 2019 r.