

Bronisława Kulka*

Przygotowanie do głosowej prezentacji tekstu w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w nowych programach kształcenia i podręcznikach

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/LC.2016.009>

Streszczenie. Troska o kulturę żywego słowa i podejmowanie trudu kształcenia w zakresie jego techniki i estetyki mają w szkole wielowiekowe tradycje, o czym świadczą dokumenty pedagogiczne oraz podręczniki poświęcone czytaniu i deklamacji. Współcześnie spadająca popularność książki i czytelnictwa, lekceważenie poprawności językowej, rosnąca dominacja kultury popularnej nad wysoką tworzą sytuację zagrożenia dla sztuki pięknego mówienia i głosowej interpretacji tekstu, uważanych za elitarne. Pojawia się zatem pilna potrzeba uwrażliwienia na ten problem rodziców i nauczycieli, pierwszych pośredników między dzieckiem a książką. Dlatego w tekstach programujących edukację przedszkolną i wczesnoszkolną, podręcznikach dla ucznia i poradnikach metodycznych zaleca się podejmowanie działań korygujących, sprawnościowych i kształtujących ekspresję mowy, rozwijających percepcję słuchową, prowadzących do opanowania umiejętności czytania (na różnych poziomach i w różny sposób), recytacji oraz pięknego wysławiania się.

Słowa kluczowe: tekst; czytanie; deklamacja; przygotowanie; wczesna edukacja

* Doktor habilitowany, emerytowany nauczyciel akademicki uczelni częstochowskich (Akademia im. Jana Długosza, Akademia Polonijna, Wyższa Szkoła Lingwistyczna). Zainteresowania badawcze: historia dydaktyki języka polskiego i szkolna recepcja tekstów literackich, współczesna metodyka nauczania literatury i języka polskiego, literatura dla dzieci i młodzieży, problemy czytelnictwa. E-mail: bkasnicka@wp.pl

Summary

Preparation to vocal presentation of a text in pre-school and primary education – in new educational programmes and handbooks

Caring of culture of a real word and providing the education in the area of word's technique and its aesthetics have a centuries-old tradition which is proved by pedagogical documents and handbooks of art of reading and declamation. Nowadays, while popularity of books and reading is becoming lower and lower, language correctness is being neglected and the growth of domination of pop-culture over high culture is bigger, there is a really dangerous situation for the art of beautiful speaking and vocal interpretation of texts, which are acknowledged as exclusive. Thus, there is a rapid need of making sensitive those who are parents and teachers, who are the first intermediary between a child and a book. That is why in the texts programming pre-school and primary education, in students' books and methodical handbooks the activities correcting the tongue, making it more flexible and creating its expression as well as the activities developing aural perception are undertaken. They all lead to learning the skills of reading on different levels and in various ways, of reciting and beautiful speaking, too.

Keywords: text; reading; declamation; preparation; primary education

Natura dała człowiekowi narzędzia potrzebne do mowy. To nie wystarcza jednak. Musimy się uczyć, jak narzędzi tych używać należy. [...] nauka ta jest bardzo pożądanym czynnikiem ogólnego wykształcenia i powinna być wprowadzoną do szkół naszych¹.

Juliusz Tenner

Przestawiony przed ponad stu laty przez Juliusza Tennera pogląd o potrzebie kształcenia w zakresie żywego słowa opierał się zapewne na wiedzy o wcześniejszej praktyce edukacyjnej², ale też na wypowiedziach twórców literatury³ bądź ludzi związanych ze sceną czy nauką⁴.

¹ J. Tenner, *Estetyka żywego słowa*, Lwów–Warszawa 1904, s. 1, 3.

² Zob. A. Dąbrówka, *Deklamacja w średniowiecznej praktyce retorycznej i praktyce szkolnej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański, Toruń 2004; B. Kulka, *Głośnie czytanie i deklamacja w szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji polonistycznej w latach 1870–1918*, [w:] *ibidem*; oraz poglądy wybitnych nauczycieli polonistów na temat deklamacji: M. Gajak-Toczek, *Sztuka czytania estetycznego i deklamacji w świetle uwag Ignacego Boczylińskiego*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego (III)*, red. W. Sawrycki, P. Tański, D. Kaja i E. Kruszyńska, Toruń 2010; eadem, *Franciszka Próchnickiego myślenie o recytacji*, [w:] *ibidem*.

³ J. Tenner przywoływał między innymi poglądy pisarzy francuskich, np. W. Hugo, Ch. Morice'a, niemieckich – F. Nietzschego czy polskich – A. Mickiewicza, J. Słowackiego, S. Przybyszewskiego.

⁴ J. Tenner jako lektury własne podaje głównie dzieła autorów francuskich (E. Legouvé i H. Dupont-Vernon) oraz niemieckich (H.T. Röttscher, E. Palleske), ale niewątpliwie nie były mu obce i prace polskie, np. opublikowana już w 1885 roku przez J. Kotarbińskiego *Deklamacja* ([w:] *Encyklopedia wychowawcza*, t. 3, Warszawa 1885) czy E. Derynga, *Dramaturgia praktyczna*, Lwów 1874.

Wspomniany autor, zwracając uwagę na potrzebę zdobywania umiejętności czytania i mówienia w pełni zrozumiałego dla odbiorcy oraz pozwalającego mu odczuć i odkryć pełnię urody tekstu, wyrażał ubolewanie z powodu niedoceny i zaniedbania na ziemiach polskich tej sfery życia. W związku z tym zachęcał do naprawienia błędów i pielęgnowania sztuki żywego słowa, którą uznawał zarazem za jeden ze środków umacniania ducha narodowego, nie tylko poprzez przekazywanie patriotycznych treści, lecz także dzięki trosce o poprawność języka.

Równocześnie przekonywał: „Czem dla muzyki jest wykonanie, tem jest żywe słowo dla poezji”⁵, będącej sztuką dźwięczną, bliską muzyce. Nie zapomniał wszakże i o przydatności praktycznej opanowania techniki i estetyki żywego słowa w szkole oraz wystąpieniach oficjalnych, toteż pisał: „Czyż zdolność ta nie byłaby również pożądaną i pożyteczną dla profesorów i księży, dla posłów, adwokatów i sędziów, dla każdego wreszcie obywatela, który ma chęć, potrzebę lub konieczność mówienia publicznie? – Szorstka i niemuzyczna, niedołączna wymowa wywoływać musi zawsze przykre wrażenie [...]”⁶. Jednocześnie sugerował, aby naukę czytania głośnego, poprzedzonego analizą i zrozumieniem tekstu, rozpoczynać jak najwcześniej, już „przy sposobności czytania prozy, małych powiastek i bajek [...]”⁷, odpowiadających wiekowi ucznia. Domagał się też, by nauka żywego słowa stała się „nie tylko wybitnym i ważnym czynnikiem wychowania publicznego”⁸, ale zajęła w nim miejsce takie, jakie w wychowaniu estetycznym zajmuje muzyka. Ponadto tłumaczył, że głosowa prezentacja i interpretacja tekstu spełnia ważne funkcje:

- poprawnościową – polegającą na korygowaniu wyniesionych w dzieciństwie z domu rodzinnego błędów i wad wymowy,
- mnemoniczną – ułatwiającą wszelką naukę pamięciową,
- kształcącą – prowadzącą do doskonalenia umiejętności analizy tekstu,
- wychowawczą – pomagającą w odkrywaniu bogactwa, piękna i wartości mowy ojczystej.

Prace Tennera⁹, adresowane z pewnością do twórców przyszłej szkoły polskiej, nauczycieli polonistów oraz artystów słowa, były znane i cenione w okresie międzywojnia, ale są również przywoływane współcześnie, zwłaszcza gdy nawiązujemy do tradycji bądź badamy historię recytacji. Trzeba przyznać, że Tenner miał licznych kontynuatorów i na przestrzeni minionego wieku powstało szereg podręczników poświęconych kulturze żywego słowa¹⁰, ale podejmując interesujące nas zagadnienia, ich autorzy zdecydowanie preferowali aspekt teatralny, literaturoznawczy bądź lingwistyczny, a w ostatnich kilku dziesięcioleciach także audialny¹¹, rzadziej natomiast edukacyjny. Nie oznacza to wszakże nieobecności recytacji w szkole, przeciwnie, zarówno w latach 1918–1939¹², jak i współcześnie stanowi ona jeden z elementów składowych programów nauczania języka polskiego w szkołach róż-

⁵ J. Tenner, *Estetyka żywego słowa...*, s. VII.

⁶ Ibidem, s. 4.

⁷ Ibidem, s. 6.

⁸ Ibidem, s. 30.

⁹ Zob. np. K. Nowak-Wolna, *Dzieje sztuki recytatorskiej w Polsce*, Opole 1999.

¹⁰ Zob. prace: W. Dobrowolskiego, S. Furmanika, K. Górskiego, L. Grzegorka, J. Kochanowicza, W. Kocharńskiego, M. Kotlarczyka, J. Krama, J. Mikulskiego, M. Mikuty, W. Sawryckiego i B. Wieczorkiewicz.

¹¹ *Problematyka tekstu...*; *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego* (II), red. K. Lange, W. Sawrycki, P. Tański, Toruń 2006; *Problematyka tekstu...* (III).

¹² Zob. K. Lange, *Z zagadnień kształcenia recytacyjnego w szkole dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Problematyka tekstu...*

nych stopni. Czy wobec tego wreszcie zostało docenione jej znaczenie w kształceniu młodzieży i życiu publicznym? Na pytanie to z pewnością nie możemy odpowiedzieć twierdząco. Krystyna Nowak-Wolna¹³ zauważa na przykład, że w czasach współczesnych sztuka słowa, uznawana za elitarną, przegrywa z innymi rodzajami wytworów kultury; ulotna, dostarczająca „szczególnego rodzaju przeżyć estetycznych” nie może konkurować np. z muzyką popularną (rock, pop, rap itp.). Podobnego zdania jest Małgorzata Pietrzak¹⁴, wskazująca na atrakcyjność medialną i wizualną jako zagrożenie dla humanistyki XXI wieku. Dlatego – jej zdaniem – gdy żałuje się czasu na książkę i teatr, gdy zapomina się o wielorakich funkcjach słowa mówionego, gdy zanika wiedza o wielkości literatury i wrażliwość na jej piękno, niesłuchanie ważna jest zmiana świadomości potencjalnych wykonawców i odbiorców tekstów głosowo interpretowanych – poprzez przybliżenie im tajników kultury żywego słowa. W związku z tym swój poradnik zatytułowany *Interpretacje* adresuje do uczniów i nauczycieli, zarówno tych prowadzących lekcje przedmiotowe bądź biblioteczne czy zajęcia pozalekcyjne, jak i instruktorów z domów i ośrodków kultury oraz organizatorów konkursów recytatorskich¹⁵.

Natomiast autor przedmowy do wspomnianego praktycznego przewodnika, Stanisław Dubisz, podkreśla: „W naturalny sposób wszystkie sfery sztuki słowa – literaturę, retorykę i teatr – łączy szkoła, a w tym – w szczególności – lekcje języka polskiego. Tu jest bowiem miejsce na interpretacje rozumiane i jako wyjaśnienie – komentowanie, i jako wykonywanie – odtwarzanie różnego typu tekstów”¹⁶.

* * *

Myśląc o wczesnej szkolnej edukacji w sferze sztuki słowa, musimy pamiętać, że w przeciwieństwie do teatru, radia, telewizji i filmu, kontakt z książką wymaga pośrednika, który prezentuje za pomocą głosu, a często również mimiki i gestu, swoją interpretację tekstu. W czasie jej trwania dokonuje się bardzo znacząca wymiana emocji między mówiącym bądź czytającym a słuchaczem – dzieckiem. Dzięki temu między nimi lub wszystkimi słuchaczami powstaje swoista wspólnotowa więź. Joanna Papuzińska podkreśla, że obecność owego promotora – pośrednika, zazwyczaj długotrwała i istotna, jest zasadniczą cechą odróżniającą kontakt książkowy od innych przekazów. Zwraca przy tym uwagę, iż: „Proces inicjacyjny widziany jako kombinacja trzech zmiennych – przekazu, pośrednika i odbiorcy, spenetrowany jest w istocie raczej słabo i w dość wąskim planie społecznym”¹⁷. Od czasu tej konstatacji (1977) upłynęło ponad trzydzieści lat, a stan przedstawiony przez wspomnianą badaczkę zmienił się tylko nieznacznie. W literaturze przedmiotu czytającemu pośrednikowi przypisuje się głównie zadanie odpowiedniego wyboru lektury oraz kierowania procesem mającym na celu wydobycie z utworu informacji o rzeczywistości pozaliterackiej i dostarczenie wzorców zachowań społecznych¹⁸. Znaczenie docierającej do słuchacza tre-

¹³ K. Nowak-Wolna, *W kręgu edukacji, teatru i sztuki żywego słowa. Studia i szkice*, Opole 2005, s. 151.

¹⁴ Małgorzata Pietrzak – aktorka teatralna, filmowa i telewizyjna, poetka, specjalista ds. wymowy i retoryki praktycznej, nauczyciel akademicki.

¹⁵ M. Pietrzak, *Interpretacje*, Warszawa 2004.

¹⁶ Ibidem, s. 13.

¹⁷ J. Papuzińska, *Inicjacje czytelnicze – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1977, s. 115.

¹⁸ Eadem, *Inicjacje literackie – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1988, s. 81.

ści akcentuje też Irena Majchrzak, pisząc: „Głośne czytanie dzieciom ciekawych opowieści powinno być stałym, codziennym rytuałem w domu, przedszkolu, w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Z książki za pośrednictwem dorosłych powinien płynąć ku dzieciom strumień pasjonujących wydarzeń”¹⁹. Zatem utwór czytany przez literackiego przewodnika ma głównie zaciekawiać wartką akcją, motywować do ponownych spotkań z książką, wyrobić nawyk czytelnicy, a nie – rozwijać wyobraźnię, urzekać pięknem słowa, jego rytmem i melodią, plastyką. Jeśli już zagadnienie jakości głosowej interpretacji czytanych bądź wygłaszanych tekstów i niebagatelnej roli ich wykonawcy zostanie podjęte, to traktuje się je marginalnie²⁰. Sytuacja ta może zaskakiwać i niepokoić, ponieważ ważna jest nie tylko możliwość wczesna inicjacja literacka – jej brak w domu rodzinnym i przedszkolu może być trudny do nadrobienia i zaważyć może na dalszej edukacji dziecka – ale również taki poziom głosowej prezentacji tekstu, który sprawi, że dotrze on do świadomości dziecka, obudzi jego uczucia i wyobraźnię. Ryszard Handke przypomina, że „pośrednik może także wnosić nowe wartości lub istniejące udostępnić” – i dodaje: „w początkach naszego z książkami obcowania chodziło często po prostu o sprawne odczytanie. Opowieść szara i mętna we własnej mozolnej lekturze nagle ożywiła się i stawała pasjonująca, gdy na błaganie: «Poczytaj mi!» zareagował ktoś biegleszy w tej umiejętności”²¹.

Jednak do uzyskania takich poruszających odbiorcę efektów nie wystarczy uzyskanie biegłości w czytaniu, ale potrzeba też wiedzy i kompetencji w zakresie żywego słowa. Tymczasem pierwsi przewodnicy po świecie literatury – rodzice bądź starsze rodzeństwo – często sami kiepsko czytają i zapewne nie jest to tylko ich wina. Należy się bowiem zgodzić z ciągle aktualnym sądem Władysława Witwickiego: „Ludzie z reguły nie wynoszą ze szkół żadnej umiejętności mówienia według tekstu, który mają przed oczyma. To, co nazywają głośnym czytaniem, to jest tępe naśladowanie druku monotonią słowa i mowy. Ginie przy tym zupełnie poezja, a czytana w ten sposób prozę trzeba sobie dopiero w myśli przekładać na żywą mowę, jeżeli się chce coś zrozumieć, nie zasnąć”²².

Jest wielce prawdopodobne, że taki – niestety nierzadko spotykany – sposób prezentacji dzieła literackiego może przynieść więcej szkody niż pożytku²³. Dlatego niesłuchanie ważne są inicjatywy i podejmowane przez niektóre placówki działania, mające na celu przygotowanie rodziców do bardziej profesjonalnego pełnienia roli pośredników literackich²⁴.

Nie podlega również dyskusji, że wiedzę merytoryczną, ale i umiejętnością praktycznego jej zastosowania winien dysponować także nauczyciel i bibliotekarz pracujący z dziecięcym czytelnikiem. Pogląd ten starał się już propagować Tenner, przekonując, że

¹⁹ I. Majchrzak, *Nazywanie świata. Odmienne metody nauki czytania*, Kielce 2004, s. 62.

²⁰ Na spadającą popularność głosowych prezentacji tekstów zwraca uwagę np. H. Langer, zob. *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice 2009, s. 195. Nawet przy omawianiu specjalnie organizowanych akcji, mających na celu popularyzację czytania wśród dzieci, pomija się na ogół znaczenie poziomu głosowej interpretacji tekstu (zob. M. Gawdera, *Instytucje i inicjatywy związane z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Literatura dla dzieci...*, s. 171; M. Kulus, *Popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci*, [w:] *ibidem*).

²¹ R. Handke, *Poetyka dzieła literackiego*, Warszawa 2008, s. 134.

²² W. Witwicki, *Uczucia estetyczne*, Warszawa 1947, s. 16.

²³ J. Dunin stwierdza, nie bez racji, że „powolne i niesprawne czytanie nie sprzyja rozumieniu tekstów” (*Pismo zmienia świat*, Warszawa 1998, s. 11).

²⁴ Szkolenia takie organizują głównie biblioteki (zob. H. Langer, *Biblioteki publiczne...*, s. 191–192), ale nacisk kładą przede wszystkim na inne niż głosowa prezentacja formy pracy z tekstem.

„[...] tylko biegły w sztuce czytania na głos nauczyciel może własnym przykładem i umiejętnym metodycznym prowadzeniem nauki wykształcić powierzoną mu młodź”²⁵.

Współcześnie, jeśli pominiemy prezentację w mediach (słuchowisko, widowisko, adaptacja filmowa, dubbing do filmu), tekst realizowany na żywo może być czytany, wygłaszany, recytowany, opowiadany i aktorsko interpretowany w inscenizacji. Wszystkie te sytuacje znajdują zastosowanie w szkole, dlatego o włączenie kultury żywego słowa do studiów i zaliczenie do kompetencji nauczycielskich upomina się wielu badaczy.

Nowak-Wolna postuluje wykształcenie kadry nauczycieli wymowy, którzy mogliby stanowić siły dydaktyczne na studiach podyplomowych dla nauczycieli i uzasadnia swoją propozycję następująco: „Pedagogika XXI wieku nie powinna być programowo antyretoryczna. [...] – musimy [bowiem – wtrąc. B.K.] dbać o słowo, o jego zewnętrzną formę i wewnętrzną treść”²⁶.

Natomiast Pietrzak eksponuje szeroko pojęte walory kultury mowy mówionej²⁷, pisząc: „Opanowanie warsztatu pozwalającego zrozumieć treści zawarte w słowie artystycznym ma kolosalne znaczenie dla procesu komunikacji, nie tylko między autorem i odbiorcą [widzem, wykonawcą], ale także dla procesu porozumienia i zrozumienia roli nauczyciela, pierwszego przewodnika po świecie literatury, teatru, sztuki”²⁸.

Na powinności polonistyczne nauczyciela w zakresie znajomości i respektowania zasad kultury żywego słowa zwraca również uwagę Regina Pawłowska, zaliczając do nich wiedzę o budowie i działaniu narządów mowy człowieka, które nazywa „najwspanialszym instrumentem świata”, oraz nieskazitelną dykcję i dobrze postawiony głos²⁹.

W tym kontekście zaskakuje postawa współczesnych dydaktyków ogólnych, którzy przy okazji omawiania metod opartych na słowie czy kompetencji nauczyciela albo zupełnie pomijają interesujące nas zagadnienie³⁰, albo zaledwie sygnalizują drobną wzmianką bądź to popełniane przez pedagogów błędy, takie jak brak umiejętności operowania głosem – różnicowania tonu, barwy, tempa itp.³¹, bądź eksponują znaczenie żywego słowa nauczyciela w procesie kształcenia, ale kwestii tej nie poświęcają więcej uwagi. Zaznaczają wszakże, iż uzyskanie zamierzonych efektów dydaktycznych jest uwarunkowane kompetencją językową i komunikacyjną nauczyciela, wyrażającą się w dostosowaniu wypowiedzi do odbiorcy i sytuacji³².

* * *

Jeśli myślimy o podejmowaniu jak najwcześniej działań dydaktycznych przygotowujących dziecko zrazu do prezentacji, a następnie do interpretacji głosowej tekstu, to warto pamiętać

²⁵ J. Tenner, *Podręcznik sztuki czytania*, Lwów 1913, s. 10.

²⁶ K. Nowak-Wolna, *W kręgu...*, s. 74.

²⁷ Pojęciem mowy mówionej, czyli mowy zewnętrznej, która przyjmuje postać dźwiękową, posługuje się Wincenty Okoń (zob. *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 247).

²⁸ M. Pietrzak, *Interpretacje...*, s. 253.

²⁹ R. Pawłowska, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk 2002, s. 313.

³⁰ O ile dość obszerne uwagi o żywej mowie można znaleźć w powojennych podręcznikach Wincentego Okonia, takich jak: *Proces nauczania* (Warszawa 1954) czy *Zasady dydaktyki* (Warszawa 1956), to hasła: „recytacja”, „żywe słowo” na próżno szukalibyśmy w *Słowniku pedagogicznym* (Warszawa 1984) i *Nowym słowniku pedagogicznym* tego autora (Warszawa 2001), występują tam jedynie hasła: „czytanie” i „mowa”.

³¹ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 1991, s. 140.

³² F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2001, s. 310.

tać, że pierwsze ćwiczenia w tej dziedzinie są już prowadzone w okresie wychowania przedszkolnego. Potwierdzenie tego faktu znajdziemy zarówno w publikacjach metodycznych z lat 70. i 80. XX wieku, jak i współczesnych.

Mimo krótkich okresów koncentracji uwagi u dzieci w wieku 3–6 lat uwzględnia się już takie funkcje czytania i recytacji w przedszkolu, jak:

- kształtowanie wrażliwości na piękno żywego słowa,
- pobudzanie i rozwijanie wyobraźni,
- wpływanie na sferę doznań emocjonalnych,
- wzbogacanie języka,
- prowadzenie ku rozumieniu utworu literackiego.

Halina Mystkowska wskazuje przy tym na potrzebę stosowania w pracy z przedszkolakami różnych metod, form i środków, w których jest wykorzystywane żywe słowo: „Nauczycielka pośredniczy w odbiorze utworu literackiego przez dzieci za pomocą żywego słowa, doboru wartościowych książek, organizowania inscenizacji, teatrzyku, słuchania audycji radiowych itp.”³³. Autorka w związku z tym podkreśla walory edukacyjne połączenia słowa z muzyką, śpiewem, ruchem oraz tworzoną wspólnie nieskomplikowaną oprawą plastyczną przygotowywanego widowiska.

Podobne stanowisko zajmuje Józef Rurawski, zaznaczając ważną rolę gestu i mimiiki jako czynników wspomagających mowę oraz nieograniczone możliwości wykorzystania ruchu w czasie trwania recytacji bądź inscenizacji. Definiując pojęcie kultury żywego słowa, mówi o jej różnych aspektach znaczeniowych, stwierdza, że jest ona „jednocześnie środkiem i celem określonych działań pedagogicznych”, i wyjaśnia: „proces [...] kształtowania kultury żywego słowa jest długotrwały i wymaga podjęcia co najmniej trzech typów działania: korygującego (poprawnościowego), usuwającego podstawowe wady artykulacji [...], i sprawnościowego – kształtującego pożądane nawyki posługiwania się mową oraz kształtującego ekspresję mowy”³⁴.

Rurawski, zatrzymując się przy tej trzeciej sferze, eksponuje rolę nauczyciela i jego wiedzy o psychologicznych mechanizmach odbioru utworu literackiego przez dzieci, ale też wagę kompetencji uczącego w zakresie żywego słowa, szczególnie takich jak: wyraźne mówienie, ułatwiające zrozumienie słuchanego tekstu, dobór odpowiedniej barwy głosu, stosownej do emocjonalnego nacechowania wypowiedzi, i posłużenie się optymalnym tempem mówienia.

Analogiczne konstatacje odnajdujemy też w pracy poświęconej kształceniu literackiemu w przedszkolu³⁵. Jej autorzy, uwydatniając funkcję nauczyciela w kontaktach dziecka z książką na tym etapie edukacji, przypominają, że to on uczy słuchania, tworzy sytuację odbioru, czyta, opowiada, wygłasza tekst, animuje bądź inicjuje jego inscenizację, wykładanie, zaśpiewanie lub recytację – po uprzednim wyuczeniu się na pamięć. Stosuje również środki żywego słowa, możliwie najlepiej oddające nastrój opracowywanego utworu literackiego i piękno jego języka.

³³ H. Mystkowska, *Estetyczne oddziaływanie utworu literackiego*, [w:] *Pedagogika przedszkolna*, red. M. Kwiatkowska, Z. Topińska, Warszawa 1978, s. 340.

³⁴ J. Rurawski, *Kultura żywego słowa*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatkowska, Warszawa 1985, s. 293.

³⁵ *Kultura literacka w przedszkolu*, red. S. Frycie i I. Kaniowska-Lewańska, t. 1, Warszawa 1982; zob. też H. Mystkowska, *Żywe słowo w pracy z dziećmi*, Warszawa 1969.

Natomiast przedszkolak, który w wyniku działań dydaktycznych wychowawcy, a także dzięki licznym i wielorakim powtórzeniom ma się nauczyć na pamięć tekstu (najczęściej poetyckiego), powinien po podstawowej analizie go rozumieć, a ponadto uczestniczyć w ćwiczeniach przygotowujących do prezentacji głosowej, takich jak: 1) artykulacja głosek trudnych, zbitek spółgłoskowych i logicznych (zgodnie z zaproponowanym przez nauczyciela wzorem) czy kontrolowanie tempa czytania bądź mówienia; 2) regulowanie oddechu³⁶.

Uwzględniając wiek (3–6 lat) wychowanka przedszkola, należy zachęcać go do bawienia się dźwiękami, np. onomatopeicznymi czy eufonicznymi, rymami i słowami, a więc posługiwać się formami aktywności najbardziej charakterystycznymi dla tego okresu rozwojowego, tj. zabawą i grą.

Także Anna Klim-Klimaszewska w swej rozprawie poświęconej pedagogice przedszkolnej, respektującej już dyrektywy nowej podstawy programowej³⁷, wymienia w zakresie wychowania estetycznego jako efekt działań dydaktyczno-wychowawczych odgrywanie przez dzieci ról w zabawach parateatralnych, w których „mały aktor” posługuje się mową, mimiką, gestem, ruchem, rekwizytem³⁸. Natomiast w obszarze edukacji polonistycznej poprzez kształcenie fonologicznej warstwy języka zmierza się ku doskonaleniu wymowy, słuchu fonematycznego³⁹ i tworzeniu podstaw kultury żywego słowa, między innymi dzięki ćwiczeniom ortofonicznym, obejmującym ćwiczenia słuchowe, oddechowe, narządów artykulacyjnych i wspomnianego słuchu fonematycznego⁴⁰.

Konkretyzację i rozwinięcie zaleceń podstawy programowej znajdziemy we współczesnych programach wychowania przedszkolnego⁴¹. Na przykład w programie *Entliczek pentliczek. Ku dziecku* (1, s. 25) czytamy:

³⁶ Na potrzebę wiedzy o słuchu fonematycznym, akcencie, intonacji, tempie i płynności oraz głośności mowy zwraca uwagę nauczycieli przedszkola Józef Porayski-Pomsta, pisząc: „Na dobre porozumiewanie się wpływa nie tylko właściwe, zgodne z przyjętymi dla polszczyzny wzorami – artykulowanie dźwięków mowy, ich poprawne akcentowanie oraz nadawanie wypowiedziom zdaniom właściwych konturów intonacyjnych, ale także odpowiednie tempo oraz „płynność mowy”, ponieważ zbyt wolne mówienie może okazać się nużące, a zbyt szybkie – powodować kłopoty z odbiorem (idem, *O dźwiękach mowy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 1, s. 19).

³⁷ Podstawa programowa z komentarzami, t. 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009, Nr 4, poz. 17.

³⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 129.

³⁹ Według J. Porayskiego-Pomsty (op. cit., s. 17) słuch tzw. fonemowy lub fonematyczny – „[...] jest to taki rodzaj słuchu, który związany jest z konkretnym językiem i który kształtuje się wraz z opanowaniem przez dzieci systemu językowego. Słuch ten pozwala odróżnić dźwięki od siebie, pozwala dokonywać na podstawie cech tzw. suprasegmentalnych, tzn. akcentu, intonacji i pauz, podziału ciągu dźwięków w wypowiedzi na wyrazy, pozwala zaś nade wszystko kontrolować własne wypowiedzi i dokonywać korekt artykulacyjno-wymawianiowych”.

⁴⁰ A. Klim-Klimaszewska, op. cit., s. 134–135.

⁴¹ W tekście odwołaniu do wymienionych programów będą służyły podane przy nich w nawiasach liczby. Analizie poddano następujące programy: B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Entliczek – pentliczek. Ku dziecku*. Program wychowania przedszkolnego, Warszawa 2010 (1); H. Bogdanowicz, H. Barańska, E. Jakačka, *Dobry start*. Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-, 5-letnich, Gdańsk 2008 (2); J. Malczewski, L. Malczewska-Garsztkowiak, *Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010 (3); E. Tokarska, J. Kopała, *Zanim będę uczniem*. Program wychowania przedszkolnego, Warszawa 2009 (4); M. Walczak-Sarao, D. Kręcisz, *Wesołe przedszkole i przyjaciele*. Program wychowania i edukacji przedszkolnej, Warszawa 2009 (5); J. Wąsik, L. Klimkowska, *Kolorowy świat*. Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, Gdańsk 2010 (6).

Rozwijanie mowy pod względem ortofonicznym: ćwiczenia narządów artykulatoryjnych (mięśni narządów mowy, warg, języka, szczęk, podniebienia), ćwiczenia wymawiania głosek i ich połączeń, doskonalenie umiejętności wyrazistego mówienia (zob. też 2, s. 26; 4, s. 37; 5, s. 21, 30; 6, s. 16–17); ćwiczenia oddechowe (pogłębianie oddechu, rozruszanie przepony, wydłużanie fazy wydechowej, koordynacja między rytmem oddychania a strukturą wypowiedzi) (zob. 3, s. 15; 4, s. 38, 5, s. 30); ćwiczenia rytmizujące (uwrażliwienie na rodzaj muzyki, tempo, rytm, natężenie głosu, intonację) (zob. też 5, s. 30); ćwiczenia słuchu fizjologicznego (porównywanie dźwięków i odgłosów, naśladowanie słyszanych głosów, dostrzeganie, różnicowanie i naśladowanie dźwięków otoczenia) (zob. też 5, s. 29); ćwiczenia słuchu fonematycznego (wyróżnianie, rozpoznawanie i powtarzanie głosek w nagłosie, wygłosie, śródgłosie, analiza i synteza słuchowa wyrazów, rymy, aliteracje) (zob. też 2, s. 30; 3, s. 43)⁴².

Ponadto autorzy programów wychowania przedszkolnego zwracają uwagę na potrzebę:

- dostarczania dzieciom wzorów pięknej polszczyzny (5, s. 21),
- rozwijania zainteresowania słowem, a zatem i teatrem (5, s. 21),
- ciągłego doskonalenia umiejętności wyrazistego mówienia (2, s. 26),
- kształcenia umiejętności regulowania siły głosu, polegającej na mówieniu głośno, cicho, szeptem, oraz zmiany intonacji przy wypowiedaniu zdań oznajmujących, pytających i wykrzyknikowych (3, s. 15, 220).

Dużą wagę przywiązuje się także do podnoszenia poziomu percepcji słuchowej i rozumienia słuchanych tekstów (4, s. 27) oraz usprawniania pamięci (2, s. 25) i rozwijania ekspresji werbalnej. Realizacji tych zadań mają służyć: nauka krótkich wierszy na pamięć, recytowanie ich – indywidualne, a także w grupie i z podziałem na role (6, s. 22; 3, s. 31; 5, s. 31), interpretacja utworów z wykorzystaniem (poza głosem) mimiki, gestu i ruchu, udział w inscenizacjach i przedstawieniach teatralnych w roli aktora bądź widza i słuchacza (2, s. 27; 3, s. 31; 5, s. 18, 31; 4, s. 66–71).

Walory wychowania przez sztukę literacką i teatralną są niepodważalne, uczestnictwo w nim dziecka bierne lub czynne staje się okazją do obcowania z językiem literackim i odkrywania jego piękna; natomiast wykonawstwo w większej mierze niż odbiór wywołuje emocje i pozwala na wyrażenie ich za pomocą głosu i mowy ciała, a ekspresyjny sposób prezentacji tekstu pomaga w jego zrozumieniu i przeżyciu, wywołuje zainteresowanie.

Analiza programów edukacji przedszkolnej, jeśli zdamy sobie sprawę, że mówimy o niesłychanie ważnym dla późniejszego rozwoju dziecka okresie inicjacji literackiej i tworzenia podstaw kultury żywego słowa, uświadamia zarówno szeroki zakres, jak i stopień trudności zadań, przed którymi staje nauczyciel i jego wychowanek. Dlatego nie wolno ulegać złudzeniom, że można im sprostać bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego⁴³.

⁴² Odsyłacze w nawiasach do innych niż cytowane programy wychowania przedszkolnego stanowią wtrącenia autorki.

⁴³ W tym kontekście niepokój może budzić stwierdzenie, że: „Głośne czytanie jest bardzo łatwe, bo jest w zasięgu możliwości każdego. Nie wymaga szczególnych zdolności ani nakładów finansowych. Jest też bardzo trudne, bo wymaga dyspozycyjności i zorganizowania” (S. Załęska, *O głośnym czytaniu przedszkolakom*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 2, s. 41) – a więc jakość tego czytania wydaje się kwestią mało znaczącą.

Mając w pamięci fakt, że kultura żywego słowa stanowi część wychowania literacko-teatralnego w przedszkolu, wolno zakładać, że dziecko przekraczające próg szkoły dysponuje już pewną wrażliwością i umiejętnościami pozwalającymi kontynuować edukację w zakresie głosowej prezentacji utworu literackiego. Aby takie działania umożliwić – i zachować ciągłość z rozpoczętym już w placówkach przedszkolnych kształceniem – podstawa programowa dla klas 1–3 wyodrębnia klasę pierwszą jako rok zapewniający łagodne przejście z warunków i wymagań przedszkolnych do rzeczywistości szkolnej. Ponadto w czasie edukacji zintegrowanej zostaje nadal zachowana właściwa dla okresu poprzedniego zasada „trójpodmiotowości oddziaływań wychowawczych i kształcących: uczeń – szkoła – dom rodzinny”⁴⁴. Fakt ten dla interesującego nas obszaru żywego słowa oznacza, że mimo zdobywanej i doskonalonej stopniowo przez ucznia umiejętności czytania nadal to nauczyciel i rodzina spełniają w jego życiu rolę pośredników literackich, a niekiedy też dostarczają mu wzorów pięknego wykonawstwa tekstu. Jednakże położenie w tych latach nacisku na opanowanie przez dziecko podstawowych kompetencji, takich jak czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie itp. sprawia, że tak jak w przedszkolu ćwiczenia istotne dla kultury żywego słowa miały przede wszystkim kształcić mowę dziecka i przygotowywać je do czytania, tak w edukacji wczesnoszkolnej zostały ściśle powiązane ze zdobywaną i stopniowo doskonaloną umiejętnością czytania i w pewnej mierze mówienia.

Zgodnie z założeniami podstawy programowej uczeń kończący klasę pierwszą czyta już i rozumie proste teksty, uczestniczy w zabawach teatralnych, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohaterów literackich, dba o kulturę żywego słowa, poprawnie artykułuje głoski, akcentuje wyrazy, stosuje pauzy i właściwą intonację w zadaniach oznajmujących, pytających i rozkazujących, odtwarza z pamięci teksty dla dzieci.

Z kolei w dwu klasach następnych eksponuje się kształcenie i rozwijanie umiejętności czytania oraz słuchania prezentowanych głosowo tekstów, uczenie się na pamięć nie tylko wierszy, lecz także fragmentów prozy tudzież piosenek, a ponadto recytowanie z uwzględnieniem interpunkcji i właściwej intonacji. Za ważny efekt kształcenia w tym okresie uważa się też rozbudzenie wrażliwości estetycznej⁴⁵.

Natomiast analiza programów nauczania dla klas 1–3⁴⁶ szkoły podstawowej dzięki pełniejszej szczegółowości przedstawionych w nich do realizacji treści prowadzi do kilku istotnych konstatacji o oczekiwanych osiągnięciach ucznia. Otóż dziecko kończące pierwszy etap edukacji szkolnej winno już:

⁴⁴ Podstawa programowa...

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Obecność treści związanych z przygotowaniem do głosowej prezentacji tekstów zbadano w podanych niżej programach: J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole*. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3, Warszawa 2009 (a); J. Faliszewska, *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła*. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej, Kielce [2009] (b); J. Hanisz, *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej, www.wsip.pl [dostęp: październik 2010] (c); M. Jarząbek, A. Mitoraj-Hebel, K. Sirak-Stopińska, B. Zachodny, *Kolorowa klasa*. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej, Gdynia 2009 (d); A. Korcz, D. Zagrodzka, *Witaj szkolo!* Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej, Warszawa 2009 (e); E. Misiorowska, Cz. Cyrański, *Nasza klasa*. Program edukacji wczesnoszkolnej, Kielce 2009 (f); L. Tomczyk, *Wesoła szkoła*. Program edukacji teatralnej w nauczaniu zintegrowanym. Klasy I–III, Skawina 2003 (g).

- czytać tekst ze zrozumieniem dzięki stopniowo rozszerzanym próbom jego analizy, wspomaganej ćwiczeniami słownikowymi (e, s. 18; f, s. 22),
- osiąść umiejętność czytania:
- p ł y n n e g o, a więc nieprzerwanego pobieraniem oddechu w trakcie wymawiania wyrazów bądź zdań i utrzymanego w równomiernym tempie,
- p o p r a w n e g o, zatem zgodnego z zapisem, wolnego od zniekształceń w postaci opuszczania bądź przestawiania liter czy sylab, artykulacyjnie niebudzącego zastrzeżeń,
- b i e g ł e g o, tzn. uwzględniającego znaki przestankowe, właściwe tempo i akcenty logiczne, dzięki czemu możliwe staje się zrozumienie sensu tekstu,
- w y r a z i s t e g o, tj. takiego, podczas którego prawidłowo stosowane są pauzy gramatyczne, logiczne i psychologiczne oraz odpowiednie tempo, intonacja, siła, modulacja głosu i prawidłowa regulacja oddechu⁴⁷.

Do uzyskania wymienionych cech dobrego czytania mają doprowadzić przewidziane w programach ćwiczenia: prawidłowej artykulacji, dykcji, oddechu (b, s. 43), akcentowania, intonacji (d, s. 17), analizy i syntezy słuchowej (d, s. 18; e, s. 15; f, s. 19).

Rosnąca sprawność w czytaniu nie wyklucza wszakże rozwijania percepcji słuchowej. Uczeń słucha teraz (równocześnie doskonaląc koncentrację uwagi) tekstów czytanych zarówno przez nauczyciela, jak i przez kolegów, nagrań audycji radiowych czy telewizyjnych. Możliwość samodzielnego czytania przez ucznia w znacznej mierze jest też wykorzystywana w czytaniu głośnym – indywidualnym, zbiorowym bądź dialogowym z podziałem na role – w połączeniu z próbami uwypuklenia emocji zamkniętych w utworze, wydobywania głosem nastroju tekstu, naśladowania wzorowego czytania nauczyciela lub aktora oraz zastosowania naturalnej, właściwej swobodnemu mówieniu intonacji (c, s. 12, 36; d, s. 13; b, s. 27–28; a, s. 48; f, s. 19). Głośne czytanie, uważane za trudniejsze od cichego, powinno właściwie spełniać wszystkie wymogi stawiane dobremu czytaniu, ale też poprzez nie – jak zauważa Sebastian Taboń – „uczeń nabywa umiejętności pięknego i wyraźnego wystawiania się, wyrabia w sobie wrażliwość słuchową na wypowiedane przez niego samego słowa oraz rozwija umiejętność sprawnej emisji głosowej zamierzonej na odpowiedni ton i barwę głosu”⁴⁸.

Kolejnym stopniem wtajemniczenia w sztukę żywego słowa jest dla dziecka w okresie wczesnoszkolnym recytacja, przygotowywana już teraz poprzez pracę z tekstem, który dziecko najpierw czyta i analizuje z pomocą nauczyciela, a po zrozumieniu opanowuje pamięciowo. Zgodnie z założeniami programu, wygłaszając wyuczony wiersz czy też fragment prozy, dziecko powinno uwzględniać występującą w jego zapisie interpunkcję, stosować odpowiednie tempo i intonację, akcenty logiczne, siłę i barwę głosu.

Niestety praktyka szkolna dowodzi często, że ów stan optymalny bywa rzadki, ponieważ dziecięce recytacje cechuje bezbarwność i jednostajność tempa mówienia. Jednakże programy przewidują także aktywny udział ucznia w zabawach teatralnych oraz inscenizacjach utworów literackich, wypowiedanie się przez małe formy i dramę⁴⁹. W związku z tym należy zadać pytanie, w jakim stopniu te zalecenia i standardy kształcenia, które obecne

⁴⁷ Zob. uwagi o dobrym czytaniu w: S. Taboń, *Istota czytania*, Kraków 2005, s. 135–144.

⁴⁸ Ibidem, s. 149.

⁴⁹ Funkcje i znaczenie edukacji teatralnej w klasach 1–3 budzą współcześnie duże zainteresowanie. Jego wyrazem może być autorski program edukacji teatralnej (zob. przypis 46, g) oraz liczne publikacje, np. A. Asyngier-

są w tekstach programujących nauczanie zintegrowane, znalazły wyraz w podręcznikowych zadaniach dla uczniów, a dzięki temu zyskały szansę zaistnienia w praktyce szkolnej. Wiadomo bowiem, że dydaktycy funkcję ćwiczeniową podręcznika uznają za jedną z ważniejszych, a nauczyciele, wybierając książki szkolne dla swoich uczniów, do znaczących kryteriów ich oceny zaliczają liczbę zadań dla uczniów, ich zróżnicowanie, ale też zgodność z programem nauczania.

* * *

Analiza ćwiczeń z wybranych podręczników⁵⁰ dla klas 1–3 szkoły podstawowej pozwala stwierdzić, że w tych wydanych po roku 2008 nieco więcej uwagi przywiązuje się do kształcenia kultury żywego słowa. Proponowane pod tekstami zadania dla uczniów wyraźnie pozostają w łączności z hasłami zawartymi w programach. Jednakże w klasie pierwszej zdecydowanie nacisk został położony na rozwój mowy dziecka i opanowanie przez nie techniki czytania. Natomiast w klasach drugiej i trzeciej zestawy ćwiczeń są bardziej urozmaicone i mają na celu zdobycie różnych powiązanych z czytaniem umiejętności, służących między innymi przygotowaniu ucznia do głosowej prezentacji tekstu. Zadania dla niego sytuują się zasadniczo w czterech blokach, takich jak: czytanie, słuchanie, pamięciowe opanowanie tekstu i recytacja oraz gry teatralne.

W obszarze czytania zdecydowanie znika stosowane wcześniej natrętnie (w klasie trzeciej blisko sto razy) zarówno w niektórych podręcznikach, jak i zeszytach ćwiczeń, tzw. Domowniczkach (D), polecenie: „naucz się czytać”, ale pojawia się zapewne też niewiele mówiąca dziecku dyrektywa: naucz się czytać pięknie (E). Zważywszy, że autorki podręcznika nie wsparły jej żadnym wyjaśnieniem ani wskazówkami wykonawczymi, tak jak np. w przypadku zadań z edukacji plastycznej, należy przyjąć, że obowiązek ten świadomie został przerzucony na nauczyciela.

Znacznie jednak częściej z czytaniem głośnym, bo jedynie do takiego rodzaju czytania może odnosić się wspomniana wyżej formuła „czytanie piękne”, łączą się kierowane pod adresem dziecka oczekiwania dodatkowe, np.:

- podczas czytania wiersza (M. Strzałkowska, *Ja się bawię doskonale*) naśladowanie głosem dźwięki przyrody (B, cz. 2, s. 12),
- przeczytajcie wiersz (D. Gellner, *Dziki taniec*) na różne sposoby – każde dziecko po jednej linijce, tańcząc lub podskakując coraz szybciej; wymyśl taki sposób czytania, aby jak najlepiej oddać rytm wiersza (B, cz. 3, s. 12),

Kozieł, *Współczesne poglądy na temat zintegrowanej edukacji teatralnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3/4; M. Szczepańska, *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Słupsk 1999.

⁵⁰ Analizie poddano następujące podręczniki: J. Brzózka, K. Glinka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole*. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1–10, Warszawa 2009–2010 (A); H. Dobrowolska, A. Konieczna, *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik, cz. 1–5, Warszawa 2009 (B); H. Dobrowolska, A. Konieczna, W. Dziabaszeński, *Wesoła szkoła*. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Podręcznik, cz. 1–3, Warszawa 2007 (C); J. Faliszewska, współpraca Cz. Cyrański, *Ja i moja szkoła*. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 3. Kształcenie zintegrowane, cz. 1–10, Kielce 2006 (D); K. Grodzka, A. Porzęcka (współpraca autorska), *Świat ucznia. Gra w kolory*. Podręcznik. Klasa 2, cz. 1–2, Warszawa 2010 (E); K. Grodzka, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego, kl. 2, cz. 1–2, kl. 3, cz. 1–2 (F); K. Grodzka, *Świat ucznia*. Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego, kl. 1, cz. 1 (H); B. Mazur, M. Wiązowska, K. Zagórska, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Kl. 1, cz. 1 (H); B. Mazur, K. Zagórska, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia językowego, kl. 1, cz. 2 (I).

- ćwicz wymowę głoski „r”; czytaj wierszyki po kilka razy coraz szybciej, np. *Król Karol...* (B, cz. 4, s. 320),
- przeczytaj rytmicznie wiersz (T. Kubiak, *Świerszczyk*), zwróć uwagę na głoski „s”, „ś”, „sz” i „cz” – w jakim celu zostały one nagromadzone? Spróbuj naśladować dźwięki, jakie wydaje świerszcz (B, cz. 4, s. 51),
- w jaki sposób przeczytasz ten utwór (R.M. Groński, *Schronisko*), aby lepiej oddać jego nastrój: wesoło czy poważnie, szybko czy powoli, głośno czy cicho? (C, cz. 3, s. 75),
- wskaż w wierszu wszystkie zdania pytające. Spróbuj je przeczytać z odpowiednią intonacją (A, cz. 3, s. 4).

Przytoczone przykłady dowodzą, że czytaniu towarzyszą ćwiczenia pomagające odkryć wartość dźwiękową języka i obudzić wrażliwość na jego piękno oraz nabyć różne umiejętności niezbędne przy głosowej prezentacji tekstu, np. takie jak:

- sprawność artykulacyjna,
- dobór właściwej intonacji,
- dostosowanie tempa bądź rytmu czytania do charakteru tekstu,
- zharmonizowanie treści i nastroju czytanego bądź wygłaszanego utworu z siłą i barwą głosu.

Stawianie przed uczniem różnych problemów wykonawczych zmusza go z pewnością do refleksji, poszukiwania wielorakich rozwiązań, prowadząc do uświadomienia praktycznej wartości zgłębiania tajników żywego słowa.

Ponadto częstym poleceniem dla wychowanków klas 1–3 jest przeczytanie wiersza lub fragmentu prozy z podziałem na role. Ten rodzaj czytania stanowi niejednokrotnie etap wstępny do wykonania zadań kolejnych, np. przygotowania inscenizacji, odegrania scenki teatralnej lub dramowej (A–E). Czytanie głośne rozpoczyna też nierzadko różne operacje na tekście związane z jego analizą, nauką gramatyki bądź ortografii, ale dla nas interesujący jest fakt, że otwiera ono także drogę do pamięciowego opanowania i recytacji utworu. Zadania nauczania się na pamięć zwrotki, rymowanki, całego wiersza lub fragmentu prozy pojawiają się w podręcznikach co krok, przy czym na uwagę zasługują tu stopniowanie trudności i oddziaływania motywacyjne. Dyrektywom wyuczenia się utworu na pamięć towarzyszy zazwyczaj wskazanie celu tej czynności, np. „zaprezentuj przygotowaną recytację swoim bliskim, domownikom, kolegom; weź udział w klasowym konkursie recytatorskim” (A) lub „powiedz swojej Pani w Dniu Nauczyciela (wiersz Ireny Kwintowej, *W święto naszej Pani*)”; „naucz się na pamięć wiersza (L. Ogińska, *Życzenia dla Mamy*), powiedz go Mamie w dniu Jej święta” (B).

Niewiele niestety wiemy o sposobach przygotowania recytacji z uczniami. Naszej wiedzy na ten temat nie wzbogacają też przewodniki metodyczne, proponujące plan dydaktyczny tematów dnia w różnych obszarach edukacji oraz scenariusze lekcji⁵¹.

Pewne światło na interesującą nas kwestię rzuca jedynie część scenariusza dla klasy 2 „Grzeczność na co dzień”, w którym znajdziemy następujący fragment: „Nauka na pamięć wiersza *Wszyscy mnie lubią*; czytanie głośne zbiorowe; czytanie rzędami; czytanie wersa-

⁵¹ Zob. *Świat ucznia*. Przewodnik metodyczny. Scenariusze zajęć, kl. 1, semestr 1, Warszawa 2008; A. Lisiecka (red. merytoryczna), *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Przewodnik metodyczny, kl. 1, cz. 5, Warszawa 2009; A. Więckowska (red. merytoryczna), *Wesoła szkoła i przyjaciele*, kl. 2, cz. 4, Warszawa 2010.

mi – jeden wers czyta nauczyciel, drugi uczeń; czytanie chóralne z częściowo zasłoniętym tekstem; próby indywidualnej recytacji wiersza przez chętnych uczniów⁵².

Warto podkreślić, że autorka scenariusza, Kazimiera Chłopecka, proponuje czytanie zbiorowe, niemal nieobecne w zadaniach podręcznikowych, czytanie parami: nauczyciel – uczeń i wykonanie znacznej części pracy wspólnie z dziećmi w szkole.

W przewodnikach często pojawiają się też – rzadkie w podręcznikach – polecenia: „posłuchaj uważnie wzorowego czytania nauczyciela” lub hasła „samodzielne czytanie przez dzieci”, „czytanie wiersza przez dziecko biegle (dobrze) czytające”.

Ponieważ w sposób naturalny wszystkim omawianym formom głosowej prezentacji tekstu powinno towarzyszyć uważne słuchanie, dlatego podręczniki zachęcają:

- posłuchaj wiersza nagranego na tle muzyki, potem przeczytaj na podkładzie muzycznym i naucz się na pamięć (D),
- z zamkniętymi oczami wysłuchaj wiersza Doroty Gellner *Świt*, napisanego dla niewidomych dzieci. Zwróć uwagę na zakończenie utworu:

Siądźmy przy oknie cicho,
Nie mówmy teraz nic.
Gdy słucha się uważnie,
Można usłyszeć świt.

Czy w swoim wierszu poetka posługuje się obrazami, czy dźwiękami? (C. Cz. 1, s. 61)
– wysłuchaj (z płyty) recytacji wiersza J. Brzechwy *Kijanki* (C, cz. 3, s. 11).

Różnorodność wpisanych w treści edukacji wczesnoszkolnej zadań i spodziewanych od ucznia umiejętności z zakresu wygłaszania tekstu wiąże się z nabywanymi w tym okresie kompetencjami, ale zapewne i z wagą żywego słowa jako środka komunikacji interpersonalnej. Anetta Drejer stwierdza:

Współczesny nauczyciel (nie tylko polonista) powinien nauczyć dzieci posługiwania się polszczyzną sprawnie i efektywnie, ekspresja językowa może bowiem przyczynić się do ich życiowego sukcesu lub porażki. W czasach, kiedy zasady konkurencji decydują nie tylko o dostaniu się do wybranej szkoły średniej, wyższej, ale także i o zdobyciu atrakcyjnego zawodu, liczy się każdy atut, a umiejętność precyzyjnego, starannego i interesującego wypowiedzania się jest szansą ogromną⁵³.

Do założenia pełnej realizacji wysuniętych celów w interesującym nas obszarze dla klas 1–3 i zaproponowanego materiału trzeba jednak podchodzić ostrożnie, choćby ze względu na indywidualne różnice między dziećmi i niejednolity poziom przygotowania nauczyciela. Nie wolno także zapominać, że w zakresie czytania, mówienia, pisania, słuchania w nauczaniu początkowym realizujemy tylko cele etapowe. Dobre czytanie i różne jego rodzaje, podobnie jak głosowa prezentacja czy interpretacja tekstu, są bowiem umiejętnościami rozwijanymi w kolejnych latach szkolnych.

⁵² J. Straburzyńska (red. merytoryczna), *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Przewodnik metodyczny, cz. 4, Warszawa 2010, s. 52.

⁵³ A. Drejer, *Kultura żywego słowa. Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*, Wałbrzych 2002, s. nlb (wstęp).

Regina Pawłowska zauważa, że uczeń opracowujący głosowo tekst musi znaleźć odpowiedź na pytania:

jak za pomocą języka oddać melodię tekstu, jak namalować obrazy, jak rysować i rzeźbić słowem sytuację, jak odtworzyć dramaturgiczność akcji, jak zasugerować nastrój; jak wyrazić w głosie własną postawę wobec świata przedstawionego w utworze; jak wykorzystać wszystkie środki sztuki żywego słowa do zamierzonych funkcji: przekonania słuchaczy o jakiejś prawdzie, ożywienia ich wyobraźni, wzruszenia, rozbawiania, zaciekawienia czy zdziwienia⁵⁴.

W pierwszych okresach kształcenia (wychowanie przedszkolne i nauczanie wczesnoszkolne) dziecko będzie nabywało głównie umiejętności praktyczne, kierując się bardziej intuicją i wzorami dostarczonymi przez nauczyciela niż jakimiś wskazówkami teoretycznymi, ale nauczyciel, dysponując wiedzą z zakresu kultury żywego słowa i metodyki nauczania, powinien właściwie kierować działaniami dziecka bądź wspomagać je przy wykonywaniu różnorodnych zadań związanych z operowaniem głosem. W razie wszelkiego rodzaju wątpliwości będzie musiał szukać wsparcia w literaturze merytorycznej i metodycznej, np. w pracach, tych sprzed lat, ciągle jeszcze współcześnie przywoływanych, aktualnych, wartościowych – autorstwa np.: Józefy Rytłowej, Piotra Bąka i Eve Malmquist⁵⁵ oraz współczesnych badaczy: Danuty Czelakowskiej, Bronisławy Dymary i Ireny Adamek⁵⁶. Propozycje wprowadzania do zajęć poświęconych kształceniu literackiemu elementów żywego słowa można odnaleźć również w zbiorach szkiców prezentujących analizę różnych pozycji lekturowych dla najmłodszych uczniów⁵⁷.

Zjawiskiem napawającym optymizmem może być rosnące zainteresowanie badaczy i nauczycieli stosowaniem różnych form żywego słowa w lekcyjnej i pozalekcyjnej, ale też bibliotecznej pracy z dziećmi⁵⁸, mimo towarzyszącej im świadomości, że nie są to formy łatwe. Stan ten egzemplifikują nie tylko publikacje prasowe⁵⁹, ale także materiały internetowe, dające wyraz poglądom nauczycieli edukacji zintegrowanej bądź prezentujące ich doświadczenia, np. na temat działań teatralnych⁶⁰ czy proponujące kryteria oceny recytacji⁶¹.

⁵⁴ R. Pawłowska, op. cit., s. 312.

⁵⁵ J. Rytłowa, *Czytanie w szkole. Klasy I–IV*, Warszawa 1958, 1967; P. Bąk, *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*, Warszawa 1984; E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, tłum. A. Thierry, Warszawa 1984.

⁵⁶ *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. I. Adamek, Kraków 2001, s. 120–126; D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2009, s. 82–84, 94–99, 172–173, 183–185; B. Dymara, *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, Kraków 1996, np. s. 37–41.

⁵⁷ Zob. M. Ziołkowska-Sobecka, *Polubić czytanie. Utwory literackie i ich autorzy na lekcjach języka polskiego w klasach I–III. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa 2000, np. s. 39–40, 56–57, 162–163, 166–167.

⁵⁸ Zob. np. P. Kowalik, *Gry i zabawy czytelnice w klasach I–III – jedną z form pracy z książką*, „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 6, s. 8–12.

⁵⁹ S.M. Stysiak, *Jak zachęcam dzieci do czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 6. Autorka pisze: „[...] głośne czytanie dziecku oznacza relację interpersonalną między czytającym a słuchaczem. Dziecko słuchając uczy się skupienia uwagi, w pełni angażuje swoje zmysłowe, wyobrażeniowe oraz koncepcyjne zasoby, przeżywa głęboko prezentowane treści, a także w niekonwencjonalny sposób przyswaja informacje” (s. 27).

⁶⁰ Np. B. Topczewska, *Z zabawy – nauka czyli o teatrze w szkole*, http://www.bialystok.edu.pl/cen/archiwum/asp/asp/1_20_2004/art_12 [dostęp: 05.01.2010]; D. Bator, *Rola nauczyciela klas I–III w edukacji teatralnej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, <http://kurierblazowski.w.interia.pl/nr64/64s10.htm> [dostęp: 01.05.2010] (nieśwety z błędami merytorycznymi).

⁶¹ *Kryteria oceny recytacji*, http://www.zschobienice.pl/publikacje/iwona_janczewska/kryteria_ocen_sp/recytacja.pdf [dostęp: 09.02.2011] – jako kryteria punktowane od 0–2 p. autorka proponuje: znajomość tekstu,

W roku 1992 Wiesława Żuchowska wyraziła opinię następującą: „Nowoczesne i ambitnie zaprojektowane kształcenie literackie i kulturalne w klasach IV–VIII nie znajduje dotąd należytego powiązania i właściwych fundamentów w nauczaniu początkowym”⁶², wyjaśniając, że pewne nowatorskie rozwiązania nie mają szans na przebicie się przez mur tradycyjne pojmowanych celów kształcenia literackiego i zachowawczość jego koncepcji w klasach młodszych.

Współcześnie można stwierdzić, że zmienił się zarówno sposób myślenia o wprowadzaniu w kulturę literacką dziecka przedszkolnego i w młodszym wieku szkolnym, jak i dobór, układ czy proponowane procedury realizacyjne w tekstach programujących i podręcznikach dla klas 1–3. Widoczna jest troska o zachowanie ciągłości kształcenia i stworzenia rzetelnych podstaw dla kolejnych etapów edukacyjnych. Ponadto zarówno szkołę, jak i rodzinę w działaniach zmierzających do rozwijania zainteresowań czytelniczych dziecka i uwrażliwienia go na walory tekstu prezentowanego głosowo wspierają różne instytucje i związani z nimi ludzie. Z rekonesansu badawczego przeprowadzonego w Częstochowie wynika, że są to między innymi: biblioteki – publiczne i pedagogiczna, szkoły wyższe i teatr, które włączają się w akcję „Cała Polska czyta dzieciom”. W organizowanych w jej ramach spotkaniach wychowankom przedszkoli oraz uczniom klas 1–3 szkoły podstawowej czytają – głównie baśnie i utwory poetyckie, ale też fragmenty prozy adresowanej do małych odbiorców – nie tylko bibliotekarze, częstochowscy pisarze⁶³ i aktorzy⁶⁴ oraz muzycy i studenci⁶⁵, ale również przedstawiciele innych profesji: funkcjonariusze straży miejskiej, policji, osoby ze świata polityki i duchowni. Atrakcyjność tych spotkań z żywym słowem podnoszą wkomponowane w cały program piosenki, zajęcia ruchowe i taneczne oraz pokazy slajdów korespondujących z czytaniem tekstem lub czerpiące z niego inspirację działania plastyczne. Poza tym na uwagę zasługują proponowane przez teatr warsztaty i lekcje teatralne. O ile lekcje są skierowane do starszych uczniów⁶⁶, o tyle w warsztatach, odbywających się dwa razy w roku w ferie zimowe i wakacje, mogą brać udział również dzieci, ponieważ ich uczestnicy poznają elementarne zadania aktorskie, tajniki dramy, reżyserii i charakterystyki, ale też zdobywają umiejętności w zakresie emisji głosu, dykcji i ruchu scenicznego⁶⁷. Rzecz jednak w tym, że przedszkola i szkoły, być może ze względu na ustalone przez teatr terminy, owymi propozycjami zainteresowane nie są, korzystają tylko z przygotowanych dla najmłodszych widzów spektakli teatralnych wprowadzających dzieci, dzięki nawiązanej z nimi rozmowie, w świat Melpomeny i Talii.

właściwe tempo mówienia, wyraźne mówienie i wyraziste mówienie – przy czym 0–1 p. oznacza ocenę niedostateczną, a 6 p. – celującą.

⁶² W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992.

⁶³ Np. O. Bąkowska, E. Bednarek, B. Brodowicz-Szymanek, M. Franc, E. Kiereś, A. Kowalik, M. Sętowska, Z. Ślęzanka; podają za: *Ogólnopolski tydzień czytania dzieciom, Bajkowe spotkania*, <http://biblioteka.wom-czest.edu.pl> [dostęp: 23.02.2014], oraz materiały udostępnione przez Bibliotekę Publiczną im. dr. Władysława Biegańskiego w Częstochowie.

⁶⁴ Np. aktorzy Teatru im. Adama Mickiewicza: I. Chołuj, M. Florek, S. Oksiuta, A. Rot. Ibidem.

⁶⁵ Wielokrotnie byli to studenci z Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Akademii im. Jana Długosza, przygotowujący się do tych spotkań pod kierunkiem dr Edyty Skoczylas-Krotli.

⁶⁶ W czasie lekcji są realizowane takie tematy, jak: od scenariusza do premiery (proces tworzenia spektaklu teatralnego), zarys dziejów teatrów w Częstochowie (połączony ze zwiedzaniem kulis) oraz analiza wybranych spektakli tworzonych przez teatr; por. <http://www.teatr-mickiewicza.pl/13,Lekcje-teatralne> [dostęp: 25.02.2014].

⁶⁷ *Edukacja – warsztaty teatralne*, <http://www.teatr-mickiewicza.pl/11,Warsztaty-teatralne>.

Z warsztatów korzystają jedynie dzieci, których rodzice opłacają udział swoich córek i synów w edukacji teatralnej, mając na celu rozwijanie ich zainteresowań tą dziedziną sztuki. Ważną rolę w przygotowaniu młodego człowieka do głosowej prezentacji tekstu mogą też odegrać przeprowadzane nie tylko w szkołach, ale także w bibliotekach dla dzieci i młodzieży konkursy recytatorskie przeznaczone np. dla dzieci w wieku od pięciu do dziesięciu lat⁶⁸. Poza funkcją kształcącą spełniają one oczywiście funkcję poznawczą, przybliżając małym wykonawcom twórczość oraz sylwetki autorów adresowanej do nich poezji. W kształtowaniu kultury czytelniczej i wrażliwości estetycznej przedszkolaków i uczniów niewątpliwie dużą pomocą dla nauczycieli i rodziców mogą być audiobooki oraz cykl płyt z serii *Mistrzowie słowa*, zwłaszcza że dziecięca literatura jest tu czytana przez takich wybitnych aktorów, jak: Artur Barciś, Anna Dereszowska, Marcin Dorociński, Krystyna Janda, Edyta Jungowska, Małgorzata Kożuchowska, Agata Kulesza czy Jerzy Stuhr.

Jednakże aby wszystkie stworzone możliwości spełniły postawione przed nimi zadania, trzeba po prostu móc i chcieć z nich skorzystać, a nade wszystko być przekonanym o ich edukacyjnej wartości. Tymczasem nauczyciele, kładący nacisk na realizację przeładowanego programu, obciążeni obowiązkami wychowawczymi i administracyjnymi, niejednokrotnie nawet nie próbują sprawdzić, czy ich głośne czytanie uczniom lub słuchanie przez nich prezentującego tekst aktora okaże się pomocą, czy przeszkodą w sprawnym osiągnięciu celów kształcenia. Nie sięgają więc także po audiobooki, ponieważ często szkoły nie dysponują środkami na ich zakup, rezygnują także z możliwości wypożyczenia tych mediów w publicznych bibliotekach dla dzieci. Być może też, podobnie jak niektórzy bibliotekarze, są zdania, że dziecko przede wszystkim powinno nauczyć się czytać i polubić czytanie, po co zatem pokazywać mu, że można wyręczyć się audiobookiem. Wprawdzie trudno odmówić pewnej słuszności takiemu stanowisku, ale lekceważenie audiobooków jest z pewnością błędem, ponieważ czyni proces dydaktyczny uboższym, a małym odbiorcom literatury odbiera szansę zetknięcia się z wzorowym, artystycznym wykonaniem już znanych z lektury lub nowych interesujących książek. Pozostają zatem nierzadko tylko spotkania związane z realizacją inicjatywy „Cała Polska czyta dzieciom” i w wypadku niektórych szkół spektakle teatralne, konkursy recytatorskie bądź praca i występy w teatryku szkolnym. Nie wolno w związku z tym zapominać, że wszystkie te formy kontaktu z żywym słowem mają charakter okazjonalny i niejako odświętny, a ich zasięg jest ograniczony, obejmują bowiem tylko część przedszkolaków i uczniów. Dlatego choć niewątpliwie stanowią pomoc dla rodziny, przedszkola i szkoły, nie mogą ich ani zastąpić, ani zwolnić od systematycznego przygotowania dzieci do czytania i głosowej prezentacji tekstu.

Istota problemu polega wobec tego na tym, by współczesne możliwości oraz środki chcieli i umieli wykorzystać w praktyce wychowawczej i dydaktycznej nauczyciele, bibliotekarze, a także współpracujący z nimi rodzice, ludzie niesłuchanie ważni w świecie dziecka, znaczący w jego rozwoju, aby nie stawiali go głównie w roli biernego odbiorcy, lecz pozwolili mu na komunikację dwu- lub wielokierunkową, a w procesie nabywania wiadomości i umiejętności przewidzieli miejsce na emocje, zabawę, skupienie uwagi, pytania, refleksje i wreszcie – na aktywne twórcze działanie⁶⁹.

⁶⁸ Takie konkursy poświęcone twórczości J. Tuwima i J. Kulmowej zorganizowała Częstochowska Biblioteka dla Dzieci i Młodzieży w październiku 2013 roku (zob. „Jasne, że Częstochowa” 2013, nr 20, s. 35).

⁶⁹ Zob. J. Ostrowska, *Po jaką cholere dręczycy dzieci teatrem?*, <http://teatralny.pl/opinie/po-jaka-cholere-dreycz-dzieci-teatrem,157.html> [dostęp: 14.12.2013].

Bibliografia

- Asyngier-Kozieł Anna, *Współczesne poglądy na temat zintegrowanej edukacji teatralnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2002, nr 3/4.
- Bator Danuta, *Rola nauczyciela klas I–III w edukacji teatralnej dzieci w młodszym wieku szkolnym*, <http://kurierblazowski.w.interia.pl/nr64/64s10.htm> [dostęp: 01.05.2010].
- Bąk Piotr, *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*, Warszawa: WSiP, 1984.
- Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Bilewicz-Kuźnia Barbara, Parczewska Teresa, *Entliczek – pentliczek. Ku dziecku*. Program wychowania przedszkolnego, Warszawa: Nowa Era, 2010.
- Błahuta Ewa i in. *Świat ucznia*. Przewodnik metodyczny. Scenariusze zajęć, kl. 1, semestr 1, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2008.
- Bogdanowicz Marta, Barańska Małgorzata, Jakacka Ewa, *Dobry start*. Program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-, 5-letnich, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008.
- Bronisława Kulka, *Głośnie czytanie i deklamacja w szkolnej oraz pozaszkolnej edukacji polonistycznej w latach 1870–1918*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. Katarzyna Lange, Władysław Sawrycki, Paweł Tański, Toruń: Adam Marszałek, 2004.
- Brzózka Jolanta, Glinka Katarzyna, Harmak Katarzyna, Izbińska Kamila, Jasiocha Anna, Went Wiesław, *Razem w szkole*. Podręcznik z ćwiczeniami, cz. 1–10, Warszawa: WSiP, 2009–2010.
- Brzózka Jolanta, Harmak Katarzyna, Izbińska Kamila, Jasiocha Anna, Went Wiesław, *Razem w szkole*. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy 1–3, Warszawa: WSiP, 2009.
- Czelakowska Danuta, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Dąbrówka Andrzej, *Deklamacja w średniowiecznej praktyce retorycznej i praktyce szkolnej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. Katarzyna Lange, Władysław Sawrycki, Paweł Tański, Toruń: Adam Marszałek, 2004.
- Deryng Emil, *Dramaturgia praktyczna*, Lwów: [b.w.], 1874.
- Dobrowolska Hanna, Konieczna Anna, Dziabaszewski Wojciech, *Wesoła szkoła*. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Podręcznik, cz. 1–3, Warszawa: WSiP, 2007.
- Dobrowolska Hanna, Konieczna Anna, *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Podręcznik, cz. 1–5, Warszawa: WSiP, 2009.
- Drejer Anetta, *Kultura żywego słowa. Wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów*, Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2002.
- Dunin Janusz, *Pismo zmienia świat*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998.
- Dymara Bronisława, *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996.
- Faliszewska Jolanta, Cyrański Czesław, *Ja i moja szkoła*. Podręcznik z ćwiczeniami. Klasa 3. Kształcenie zintegrowane, cz. 1–10, Kielce: MAC Edukacja, 2006.
- Faliszewska Jolanta, *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła*. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej, Kielce: MAC Edukacja, [2009].
- Gajak-Toczek Małgorzata, *Franciszka Próchnickiego myślenie o recytacji* [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego (III)*, red. Władysław Sawrycki, Paweł Tański, Damian Kaja, Elżbieta Kruszyńska, Toruń: Wydawnictwo MADO, 2010.
- Gajak-Toczek Małgorzata, *Sztuka czytania estetycznego i deklamacji w świetle uwag Ignacego Boczylińskiego*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego (III)*, red. Władysław

- Sawrycki, Paweł Tański, Damian Kaja, Elżbieta Kruszyńska, Toruń: Wydawnictwo MADO, 2010.
- Gawdera Małgorzata, *Instytucje i inicjatywy związane z obiegiem książki dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. Krystyna. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2009.
- Grodzka Katarzyna, Porzęcka Anna, *Świat ucznia. Gra w kolory*. Podręcznik. Klasa 2, cz. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2010.
- Grodzka Katarzyna, *Świat ucznia*. Ćwiczenia do kształcenia zintegrowanego, kl. 2–3, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.
- Grodzka Katarzyna, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego, kl. 2, cz. 1–2, kl. 3, cz. 1–2, , Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.
- Handke Ryszard, *Poetyka dzieła literackiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Hanisiz Jadiga, *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej, www.wsip.pl [dostęp: październik 2010].
- Janczewska Iwona, *Kryteria oceny recytacji*, http://www.zschobienice.pl/publikacje/iwona_janczewska/kryteria_ocen_sp/recytacja.pdf [dostęp: 09.02.2011].
- Jarząbek Marta, Mitoraj-Hebel Agnieszka, Sirak-Stopińska Katarzyna, Zachodny Barbara, *Kolorowa klasa*. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej, Gdynia: Operon, 2009.
- Klim-Klimaszewska Anna, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica, 2010.
- Korc Anna, Zagrodzka Dorota, *Witaj szkoło!* Program nauczania dla klas 1–3 szkoły podstawowej, Warszawa: Edukacja polska, 2009.
- Kotarbiński Jerzy, *Deklamacja* [hasło w:] *Encyklopedia wychowawcza*, red. Jan Tadeusz Lubomirski, t. 3, Warszawa: Gebethner i Wolff, 1885.
- Kowolik Piotr, *Gry i zabawy czytelnicze w klasach I–III – jedną z form pracy z książką*, „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 6.
- Kultura literacka w przedszkolu*, red. Stanisław Frycie i Izabela Kaniowska-Lewańska, t. 1, Warszawa: WSiP, 1982.
- Kulus Magdalena, *Popularyzowanie czytelnictwa wśród dzieci*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. Krystyna. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
- Lange Katarzyna, *Z zagadnień kształcenia recytacyjnego w szkole dwudziestolecia międzywojennego*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego*, red. Katarzyna Lange, Władysław Sawrycki, Paweł Tański, Toruń: Adam Marszałek, 2004.
- Langer Hanna, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. Krystyna. Heska-Kwaśniewicz, t. 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2009.
- Lisiecka Anna [red. merytoryczna], *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Przewodnik metodyczny, kl. 1, cz. 5, Warszawa: WSiP, 2009.
- Majchrzak Irena, *Nazywanie świata. Odmienna metoda nauki czytania*, Kielce: MAC Edukacja, 2004.
- Malczewski Jan, Malczewska-Garsztkowiak Lidia, *Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Kamea, 2010.
- Malmquist Eve, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, tłum. Anita Thierry, Warszawa: WSiP, 1984.
- Mazur Barbara, Wiązowska Małgorzata, Zagórska Katarzyna, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Kl. 1, cz. 1, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.
- Mazur Barbara, Zagórska Katarzyna, *Świat ucznia*. Podręcznik do kształcenia językowego, kl. 1, cz. 2, Warszawa: Wydawnictwo Juka, 2004.
- Misiorowska Ewa, Cyrański Czesław, *Nasza klasa*. Program edukacji wczesnoszkolnej, , Kielce: MAC Edukacja, 2009.

- Mystkowska Halina, *Estetyczne oddziaływanie utworu literackiego*, [w:] *Pedagogika przedszkolna*, red. Maria Kwiatkowska, Zofia Topińska, Warszawa: WSiP, 1978.
- Mystowska Halina, *Żywe słowo w pracy z dziećmi*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969.
- Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I–III*, red. Irena Adamek, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2001.
- Nowak-Wolna Krystyna, *Dzieje sztuki recytatorskiej w Polsce*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1999.
- Nowak-Wolna Krystyna, *W kręgu edukacji, teatru i sztuki żywego słowa. Studia i szkice*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005.
- Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Okoń Wincenty, *Proces nauczania*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1954.
- Okoń Wincenty, *Zasady dydaktyki*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1956.
- Ostrowska Joanna, *Po jaką cholere dreczyć dzieci teatrem?*, <http://teatralny.pl/opinie/po-jaka-chole-re-dreczyc-dzieci-teatrem,157.html> [dostęp: 14.12.2013].
- Papuzińska Joanna, *Inicjacje czytelnicze – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, red. Maria. Tyszkowa, Warszawa–Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Papuzińska Joanna, *Inicjacje literackie – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa: WSiP, 1988.
- Pawłowska Regina, *Metodyka ćwiczeń w czytaniu*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2002.
- Pietrzak Małgorzata, *Interpretacje*, Warszawa: CEBiID, 2004.
- Porayski-Pomsta Józef, *O dźwiękach mowy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 1.
- Rurawski Józef, *Kultura żywego słowa*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. Maria Kwiatkowska, Warszawa: WSiP, 1985.
- Rytłowa Józefa, *Czytanie w szkole. Klasy I–IV*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1958, 1967.
- Straburzyńska Joanna [red. merytoryczna], *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 2. Przewodnik metodyczny, cz. 4, Warszawa: WSiP, 2010.
- Stysiak Stefania Małgorzata, *Jak zachęcam dzieci do czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 6.
- Szczepańska Mariola, *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.
- Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. Krzysztof Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1991.
- Taboń Sebastian, *Istota czytania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Tenner Juliusz, *Estetyka żywego słowa*, Lwów–Warszawa: Księgarnia H. Altenberga, 1904.
- Tenner Juliusz, *Podręcznik sztuki czytania*, Lwów: G. Seyfarth, 1913.
- Tokarska Elżbieta, Kopała Jolanta, *Zanim będę uczniem*. Program wychowania przedszkolnego, Warszawa: [b.w.], 2009.
- Tomczyk Lucyna, *Wesoła szkoła*. Program edukacji teatralnej w nauczaniu zintegrowanym. Klasy I–III, Skawina: [b. w.], 2003.
- Topczewska Bożena, *Z zabawy – nauka czyli o teatrze w szkole*, http://www.bialystok.edu.pl/cen/archiwum/asp/asp/asp/asp_1_20_2004/art12 [dostęp: 05.01.2010]
- Walczak-Sarao Małgorzata, Kręcisz Danuta, *Wesołe przedszkole i przyjaciele*. Program wychowania i edukacji przedszkolnej, Warszawa: WSiP, 2009.
- Wąsik Iwona, Klimkowska Lucyna, *Kolorowy świat*. Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2010.

- Więckowska Agnieszka [red. merytoryczna], *Wesoła szkoła i przyjaciele*, kl. 2, cz. 4, Warszawa: WSiP, 2010.
- Wincenty Okoń, *Słowniku pedagogicznym*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1984.
- Witwicki Władysław, *Uczucia estetyczne*, Warszawa: Czytelnik, 1947.
- Zalęska Sławomira, *O głośnym czytaniu przedszkolakom*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 2.
- Ziołkowska-Sobecka Marta, *Polubić czytanie. Utwory literackie i ich autorzy na lekcjach języka polskiego w klasach I–III. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2000.
- Żuchowska Wiesława, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa: WSiP, 1992.