

JEANETTE HOFFMANN ORCID: 0000-0003-1959-3718

Libera Università di Bolzano

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ ORCID: 0000-0001-6361-9263

Universitat de València

Czytanie literatury i emocje – perspektywa edukacyjna

Czytanie to naprawdę niesamowita aktywność. Czarne zawijasy na białej kartce są nieruchome jak grób, bezbarwne jak księżycowa pustynia, lecz dają czytelnikowi przyjemności tak wyraziste, jak dotyk ukochanego ciała, tak podniecające, pełne kolorów i przemieniającą jak nic innego w świecie realnym. (Nell 1988)

Książki dla dzieci i młodzieży są ważnym medium w procesie socjalizacji. Dzieci asymilują język oraz literackie i estetyczne doświadczenia podczas czytania, rozmawiają o wrażeniach związanych z odbiorem literatury, dzielą się swoimi przemyśleniami na temat książek i próbują wyrażać swoje emocje. Obszar literatury i książki dla dzieci, która „obecna” jest przecież w rodzinie, w szkole, w bibliotece, oraz w wielu sytuacjach społecznych czy instytucjach o charakterze edukacyjnym stwarza różne możliwości uczestnictwa w kulturze. W sposób naturalny kategoria tekstów dla młodego odbiorcy (jako tzw. „literatura czwarta” [Cieślowski 1985]) funkcjonuje w obiegu związanym z kulturą literacką, ze społeczną komunikacją literacką czy szerzej – odnosi się wyraźnie do obszaru badań związanych ze społeczną funkcją literatury. W działania na rzecz promocji czytelnictwa angażują się bowiem różne grupy społeczne, zarówno bibliotekarze i wydawcy, jak i edukatorzy, nauczyciele oraz rodzice. Na poziomie akademickim badania nad literaturą i książką dla dzieci i młodzieży prowadzą zarówno literaturoznawcy, jak i pedagodzy, psychologowie, socjologowie czy historycy sztuki. Ta wielość spojrzeń na książkę dziecięcą prowokuje do badań o charakterze interdyscyplinarnym ze szczególnym uwzględnieniem teorii i praktyki odbioru oraz zachęca do eksploracji zagadnień eksponujących aspekty estetyki recepcji (np. Iser 1987; Jauss 1970; Weinrich 1967) oraz zagadnienia prawdziwego oddziaływania literatury na młodego czytelnika (np. Wieler 1997; Hoffmann 2011;

Mayer 2017), prawdziwe doświadczenia z literaturą dla młodego czytelnika (Iser 1978; Weinrich 1967; Jauss 1970 ; Wieler 1997; Hoffmann 2011; Mayer 2017)¹.

„Wśród uzasadnień dla empirycznych badań literatury obserwujemy [bowl, dop. D.M.] jedną istotną część wspólną – chęć przeniesienia punktu ciężkości w literaturoznawstwie z wiedzy czysto akademickiej na grunt pragmatyczny, tj. oddziaływania literatury na jednostkę” (Maryl 2013: 166), w tym także – dodajmy – na młodego odbiorcę (np. ucznia w wieku szkolnym).

Zasadniczy wydaje się zatem postulat zbadania/określenia synergii między potrzebami czytelnicznymi i horyzontami czytelnicznymi dzieci i młodzieży a praktykami lekturowymi prowadzonymi w szkole. Istotne również staje się pytanie o związki między czytaniem, doświadczeniem i emocjami zadawane w kontekście literatury dla młodego odbiorcy oraz projektowanie konkretnych sytuacji dydaktycznych.

W niniejszym tomie, który powstał w oparciu o kilkuletnie badania czytelnictwa, jakie realizujemy z uczniami w szkole podstawowej, wieloletnie dyskusje, które prowadziliśmy na organizowanych w Instytucie Filologii Polskiej (UWr) konferencjach, częściowo we współpracy z innymi instytucjami naukowymi, takimi jak Faculty of Education w Technische Universität Dresden (Germany) czy Department of Language and Literature Teaching in University of Valencia (Spain)², warsztatach naukowo-dydaktycznych, panelowych dyskusjach, seminariach z nauczycielami, interesuje nas wypracowanie nowej formuły analizy i języka dydaktyki szkolnej w zakresie literatury – tu głównie języka zaangażowania w czytanie sfunkcjonalizowane wobec potrzeb emocjonalnych, społecznych i kulturowych (Rajtar, Straczuk 2012), które literatura zaspokaja. Także u młodych czytelników. Punktem wyjścia stała się dla nas specyfika emocjonalno- sensualnego odbioru narracji literackiej – np. żywe, obrazowanie mentalne absorbujące wielu czytelników (także na zasadzie intersubiektywnej kooperacji) i zagadnienie opisu praktyki lektury/ praktyki recepcji literatury z perspektywy dziecięcego czytelnika.

Wiele cennych wskazówek podsuwają co prawda fragmentarycznie podjęte badania dotyczące związków między literaturą i afektami, przeżyciem/ doświadczeniem lektury, czytaniem empatycznym i imerysjnym. Mają one

¹ Zagadnienie recepcji utworu literackiego i dialogu jaki toczą między sobą tekst i czytelnik rozważane jest od wielu lat. Stało się problemem rozpatrywanym m.in. przez socjologię literatury (por. pojęcie „literatura z perspektywy czytelnika” w ujęciu np. Haralda Weinricha) oraz zagadnieniem podejmowanym przez reprezentantów niemieckiej szkoły estetyki recepcji (por. pojęcia: „horyzont oczekiwań” i „czytelnik wpisany w tekst”). Zob. Iser 1978; Weinrich 1967; Jauss 1970.

² Interesującą perspektywę badań związaną z literaturą, emocjami, czytaniem i doświadczeniem przedstawia Marta Sanjuán Álvarez (2011, 2014a, 2014b). Badaczka przeanalizowała komponenty emocjonalne czytania literatury w okresie dzieciństwa i dorastania. Inspirujące prace poświęcone temu zagadnieniu opublikowali Felipe Munita i Enrique Riquelme (2011, 2013). Te hiszpańskie publikacje koncentrują się na mediacjach w czytaniu, emocjach literackich oraz uwzględniają narzędzia dzięki którym można „mierzyć” czytelniczą empatię koncentrując się także na umiejętności czytania i pisania”.

jednak charakter przyczynkarski. Natomiast temat ów nie został jeszcze szerzej podjęty w polskich badaniach prowadzonych nad odbiorem literatury dla dzieci i młodzieży, np. w oparciu o konkretne egemplifikacje literackie i wnikliwą analizę wypowiedzi uczniowskich.

W pracach poświęconych „szkolnej lekturze” (Janus-Sitarz 2009; Janus-Sitarz 2016) dostrzeżono np. kwestie „emocji literackich” (Papuzińska 1995; Zasacka, 2014; Małecki 2016) i „emocjonalnej percepcji”. Zofia Budrewicz przekonująco pisze nawet, np. o istotnym zwrocie w badaniach nad szkolną lekturą i stwierdza: „Sytuację odbioru dzieła artystycznego wyprowadza [się już, dop. D.M.] z antropologii literatury i kulturowej teorii literatury [...]. Autorzy wielu prac [zmierzając w stronę poznawania przez doświadczenie, dop. D.M.] wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno – mentalnego z możliwościami »wglądu« w nie odbiorcy – ucznia” (Budrewicz 2012: 6), co daje możliwość określenia emocjonalnego zaangażowania realnego czytelnika i pomaga opisać cechy czytania empatycznego (Wieler 1997; Galda 2002; Opdahl 2002; Miall 2006; Paivio 2007; Hoffmann 2011; Koziółek 2016; Mayer 2017; Michułka 2018). W wielu przypadkach punktem wyjścia staje się także – wyraźnie ostatnio eksponowane przez badaczy literatury dla dzieci omówienie literackich konceptualizacji i metaforycznych konkretyzacji niektórych pojęć, eksploracje kognitywistyczne podejmujące kwestie „actual minds, possible worlds” (Bruner 1986) oraz zagadnienia omawiające „uwarunkowania ludzkiej percepcji, pamięci i zawsze noszące ślad procedur znaczeniowych” (Rembowska-Pluciennik 2012)³, szczególnie w przypadku indywidualnej recepcji, „prywatnego odbioru” i jednostkowych odczytań (Seelinger Trites 2014; Nikolajeva 2016; Segal 2016; Oziewicz 2018). Przypominamy w tym miejscu istotną dla niniejszych rozważań teorię czytania estetycznego i eferentnego oraz „interactional reading”, opracowaną przez Louise Rosenblatt (1994, 1995), a następnie wykorzystaną przez Lee Galdę w praktyce odbioru literatury (w układzie – tekst – czytelnik – kontekst), omówioną w szerszym edukacyjnym kontekście, w perspektywie socjalizacji dziecięcego odbiorcy i jego uczestnictwa w kulturze (Galda, Beach 2001; Galda, Liang, Cullinan 2016). Warto w tym miejscu wspomnieć jeszcze o szeroko zakrojonych badaniach empirycznych prowadzonych w związku z czytaniem literatury i przekonujących publikacjach Davida Mialla, który rozpatruje trzy aspekty badań afektów:

1. Self-reference („ja i mój świat”);
2. Domain-crossing (krzyżowanie różnych perspektyw oglądu tekstu);
3. Anticipation (przewidywanie, antycypowanie rezultatów, ewokowanie skojarzeń, badanie horyzontu czytelniczych oczekiwań) (Miall 2006; Miall 2011).

³ Kognicja to „złożona wielość ludzkich procesów poznawczych, sposoby używania i kumulowania wiedzy, także uwarunkowanie ludzkiej percepcji, pamięci, zawsze noszących ślad procedur znaczeniowych” (Rembowska-Pluciennik 2012: 12). Por. także poszczególne hasła w: *The Oxford Companion to the Mind* (1987), ed. R.I. Gregory, Oxford University Press, Oxford–New York 1987 (Rembowska-Pluciennik 2012).

Wyniki badań Mialla wzmacniają natomiast konstatacje Keitha Opdahla, który w emocjach dopatruje się znaczeń odkrywanych również w perspektywie wyobraźni (Opdahl 2002). Na polskim gruncie pojawiły się natomiast znaczące dla szkolnej edukacji polonistycznej opracowania m.in. Krystyny Koziołek (2014), Marty Rusek (2012) i Zofii Zasackiej (2014) oraz szerzej – koncepcja empatii omówiona w perspektywie literaturoznawczej przez Jarosława Płuciennika (2002) czy ujęcie narratologiczne Magdaleny Rembowskiej-Płuciennik (2009).

W szkolnym procesie odbioru literatury „interactional reading” Rosenblatt zakłada kontekst rzeczywistości pozaliterackiej oraz prywatną, także egzystencjalną potrzebę lektury: skupienie czytelnika na tekście (jako zdarzeniu) uaktywnia w jego dotychczasowych doświadczeniach wybrane elementy – zewnętrzne odwołania i wewnętrzne reakcje, które zostały zespolone z symbolicznymi znaczeniami słów. Znaczenie wyrasta z sieci relacji pomiędzy symbolicznymi elementami według intuicji czytelnika. Symbole prowadzą do obrazów, obiektów, idei, związków poprzez konkretne skojarzenia lub odczucia – utworzone poprzez związane z nimi dotychczasowe doświadczenia w „prawdziwym życiu” lub też w literaturze. Wybór i organizacja reakcji w pewnym stopniu zależy od założeń, oczekiwań i wyczucia możliwych struktur, które czytelnik wyniósł z życia. Dlatego właśnie wbudowany w samą esencję procesu literackiego jest specyficzny świat każdego czytelnika (Rosenblatt 1994; Rosenblatt 1995). Ponadto sam proces czytania

to [przecież, dop. D.M.] nie tylko interaktywność medialna, ale także interaktywność samego procesu percepcji. Tekst jest nie tyle obiektem, lecz projekcją wewnętrznego umysłu czytającego. I wykorzystuje zakorzenione w percepcyjnych doświadczeniach cielesnych, [codziennych kontaktach ze światem zewnętrznym, dop. D.M.] – konceptualne [abstrakcyjne reprezentacje pojęciowe, dop. D.M.] – schematy wyobrażeniowe (Płuciennik 2014: 2).

Obrazy mentalne – przyjmują tu funkcję metafor pojęciowych, *gestaltu doświadczeniowego*. Gestalt doświadczeniowy rozumiemy jako odwoływanie się do codziennych doświadczeń i tworzenie ramy konceptualnej, która wpływa na nasz sposób myślenia o określonym zjawisku (Lakoff, Johnson 2010). Gestalt doświadczeniowy to jak ludowa mądrość – wielowymiarowa całość o określonej strukturze – pewien złożony obraz, który pojawia się nam w głowie w zetknięciu z określoną sytuacją; metafora – mem, która dociera do naszego umysłu, „nie jako zbiór pojedynczych obserwacji, które dopiero w procesie »rozumienia«, »rozumowania« lub »myślenia« łączymy w całość, ale »obraz«, który już na etapie postrzegania otaczającego nas świata, łączy nasze doznania w spójne całości”⁴ (Lakoff, Johnson 2010: 29-35; Płuciennik 2002; Stockwell 2006; Maryl

⁴ Zob. M. Zieliński, *Elementy językoznawstwa kognitywnego w dydaktyce filozofii*, „Drogi Edukacji” 2013/1. Zieliński wykorzystuje językoznawstwo kognitywne w dydaktyce szkolnej oraz w praktyce uczenia filozofii, zwracając uwagę m.in. na pojęcie metaforyzacji rzeczywistości, klasyfikację metafor, *gestaltu doświadczeniowego* oraz obrazów mentalnych.

2005; Maryl 2015). Warto dodać w tym miejscu rozważań, że dziecięcy odbiór lektury może być „wzmocniony” bogatym światem wyobraźni dziecka, jego naturalną ciekawością poznawania świata, świeżością spojrzenia, spontanicznością w wyrażaniu reakcji na utwór, a przede wszystkim – wyrażaniem uczuć i emocji (Galda 2013). Powyższe tezy potwierdzają także badania polskich dydaktyków literatury (m.in. Jana Polakowskiego, a później Tadeusza Patrzyka) dotyczące naturalnego odbioru czytelniczego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Prowadzą one do wniosku, że dziecko czyta utwór literacki dla zaspokojenia potrzeb ludycznych i kompensacyjnych:

Lubi rozpoznawać – piszą badacze – rzeczy dobrze znane i dobrze się czuje wśród spraw swojskich. Zauważa konkrety – zdarzenia, szczegóły, postacie, nie ogarnia całości. Czyta z właściwym jego rozwojowi myśleniem subiektywnym, synkretycznym i fragmentarycznym – spostrzega i zapamiętuje to, co chce, co je zainteresowało poprzez relacje do osobistych doświadczeń lub dowolnych skojarzeń (Żuchowska 1992: 55)⁵.

W badaniach prowadzonych nad zjawiskiem zaangażowania w proces czytania oraz szeroko pojętym pojęciem recepcji literackiej zwraca zatem uwagę emocjonalna reakcja na tekst, który ma stać się dla czytelnika „ożywiony” i „osobisty”. Czytelnicza recepcja dzieła literackiego powinna kojarzyć się przecież z uczuciem przyjemności i satysfakcji, która może być wyrażona przez odbiorcę w bardzo indywidualny sposób i pozwala na prawdziwe zaangażowanie – „zanurzenie w narrację”, co wnikliwie analizuje Magdalena Rembowska-Pluciennik powołując się m.in. na konstatacje Marie-Laure Ryan:

Skupienie na narracjach literackich wiąże się z [...] przekonaniem o tym, że lektura narracji fikcyjnych zaspokaja wyjątkowe potrzeby emocjonalno-poznawcze człowieka. Doświadczeniowy charakter odbioru literackiego, osiągany dzięki intymności cichej lektury, przez rezonans psychosomatyczny w stosunku do osób i wydarzeń, nierzadko w poczuciu głębokiego „wniknięcia w fikcję”, stanowi dla wielu czytelników niepowtarzalne i intensywne doznanie – porównywalne z doświadczeniem wirtualnej rzeczywistości czy poruszaniem się w interaktywnym środowisku interfejsu (Rembowska-Pluciennik 2012)⁶.

⁵ W poetyce odbioru na podstawie rysunków dziecięcych wyróżniła Bożena Chrzastowska dla przykładu odbiór faktyczny, refleksyjny, symboliczny. Zilustrowała je analizując rysunkowe konkretyzacje. Warto zauważyć, że proces lektury jest jednak procesem psychologicznym. Dla przykładu Martin Lindauer podkreśla, iż „literatura posiada odniesienie kognitywne [cognitive referent], jako że jej zawartość i struktura wywołują w czytelniku marzenia, poglądy na znaczenie i wycucie stylu” (Lindauer 1974: 139). Żeby bardziej uporządkować kwestię procesów psychologicznych w trakcie lektury, sięgnijmy także po definicję interpretacji Jerry’ego Hobbsa, badacza dyskursu, który pojmuje ją jako „funkcję dwóch argumentów: tekstu i zbioru przekonań [czytelnika – M.M.]” (Lindauer 1974: 139).

⁶ Zob. <http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf> (20.10.2016).

Jednym z tropów wykorzystywanych w badaniach nad recepcją literatury dla dzieci staje się narratologia kognitywistyczna. Kognitywistyczne badania nad odbiorem literatury (także „szkolnym czytaniem”) – jako subdyscyplina badań teoretycznoliterackich – skupiają się:

1. zwłaszcza nad rozumieniem narracji;
2. na postaci;
3. na emocjonalnym oddźwięku czytelniczym;
4. na zapamiętywaniu tekstu;
5. nad wizualizowaniem jako stylem odbioru (Miall 2001; Stockwell 2006; Rembowska-Płuciennik 2008; Oatley 2011; Seelinger Trites 2014; Nikolaeva 2016; Oziewicz 2018).

Wydaje się, że wizualne afekty i efekty mogą stać się niejako „edukacyjnym katalizatorem” – swoistym interpretacyjnym „wzmocnieniem” w procesie pojmowania rzeczywistości literackiej.

Na emocjonalne aspekty „wpisane” w dzieło literackie, zarówno na poziomie struktury, jak i odbioru utworu, zwracała uwagę już Joanna Papuzińska (*Dziecko w świecie emocji literackich*, 1995), nawiązując niejako do teorii Bruno Bettelheima a w szczególności do omówionego przez badacza terapeutycznego (np. kompensacyjnego czy konsolacyjnego) wymiaru literatury (Papuzińska 1995; Bettelheim 1997).

Oprócz perspektywy badań odwołujących się do narratologii kognitywnej warto zwrócić uwagę także na ujęcie socjologiczne. Związane jest ono z obszarem badań empirycznych, które są wykorzystywane w krajach anglosaskich i wśród badaczy niemieckich. Obejmują one biograficzne badania nad czytelnictwem, zagadnienie socjalizacji czytelnictwa, perspektywę społeczno-psychologiczną, czytelnictwo w odniesieniu do interakcji związanej z zaangażowaniem czytelniczym analizowanym w kontekstach społecznych, w instytucjach takich jak przedszkole, rodzina czy szkoła.

Badania biograficzne nad czytelnictwem związane są zazwyczaj z wywiadami narracyjnymi, w których czytelnicy często mówią o własnej socjalizacji czytelniczej. Badania koncentrują się diachronicznie albo na znaczeniu czytania w ciągu życia i zmianach w procesie czytania (Fry 1985; Appleyard 2008; Graf 2011; Langer 2011), albo są synchronicznie dopasowane do danego – konkretnego momentu, analizowanego często z perspektywy porównawczej, społecznej lub językowo-kulturowej (Pieper i in. 2004; Volz 2005; Jakubanis 2015). W badaniach tych z jednej strony uwidacznia się znaczenie czytania dla kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży, a z drugiej strony wpływ środowiska społecznego (instytucje edukacyjne, rodzina, rówieśnicy).

Podczas gdy badania biograficzne nad socjalizacją czytelnictwa są generalnie bardziej skoncentrowane na pojedynczej osobie, badania zorientowane na interakcję przyjmują bardziej socjologiczną perspektywę procesu czytania: Nie chodzi tu o kognitywny proces czytania jednostki, lecz o wspólne „przyswajanie” literatury w kontekście społecznym. Dlatego też podejście to opiera się na bada-

niach empirycznych, które z perspektywy pragmatyki językowej obejmuje działania uczestników podczas procesu czytania, odtwarzając konstrukcje znaczeń, jakie prezentują uczestnicy w interakcjach językowych. Ponadto warto w tym kontekście uwzględnić także badania nad czytaniem na głos okresie tzw. wczesnego dzieciństwa (Wieler 1997; Elias 2009), analizę dyskusji o literaturze prowadzoną w czasie lekcji szkolnych (Wieler 1989, Christ et al. 1995; Wieler et al. 2008; Hoffmann 2011; Boyd, Galda 2011; Ziesmer 2012; Pellegrini, Galda 2019) oraz literaturoznawczy dyskurs akademicki (Mayer 2017) – wyżej wymienione aspekty badań stają się przełomowe dla perspektywy socjologicznej. Wszystkie one podkreślają znaczenie wymiany społecznej i wspólnego konstruowania znaczenia oraz rozwijania wyobraźni, także w kontekście nabywania kompetencji językowych, literackich, w perspektywie poznawania siebie i świata.

W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabrały badania nad teorią i praktyką recepcji książek obrazkowych, odnoszące się do kształtowania kompetencji analizy narracji werbalno – wizualnych. Na szczególną uwagę zasługują także badania skupiające się na czytelnictwym zaangażowaniu i analizie tekstów multimodalnych w różnych ich odmianach (Jantzen, Klentz 2013; Kruse, Sabisch 2013; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Ritter 2014, Evans 2015; Arizpe, Styles 2015; Scherer, Volz 2016; Hoffmann 2019; Uhlig, Lieber, Pieper 2019). Badania te ukazują potencjał, jaki procesy transformacji zachodzące między obrazami a językiem mają dla przyswajania języka i zrozumienia literatury.

Niektóre z tych socjologicznie ukierunkowanych eksploracji przyjmują międzynarodową perspektywę porównawczą lub skupiają się na zjawisku migracji współczesnych społeczeństw (Pieper i in. 2004; Volz 2005; Wieler 2008; Hoffmann 2011; Ziesmer 2012; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Jakubanis 2015; Arizpe, Cliff-Hodges 2018). Badania te akcentując zagadnienia integracji społecznej, mają obecnie duże znaczenie społeczne. Wskazują bowiem na kwestie znaczenia jakie płynie z czytania literatury i jej wpływu na wzajemne zrozumienie w Europie, która walczy o wspólny rozwój. Ogólnie rzecz biorąc, wykazano, że czytanie literatury dziecięcej w kontekście społecznym wywołuje i pozwala na przetwarzanie emocji oraz prowadzi do zdobycia doświadczenia.

Artykuły opublikowane w niniejszym tomie realizują podjęte powyżej teoretyczne zagadnienia łącząc umiejętnie teorię z praktyką, odwołując się do czytelnictwych doświadczeń, czytelnictwego zaangażowania, do współczesnej rzeczywistości pozaliterackiej, do myślenia obrazami i metaforami oraz są osadzone w metodologii badań prowadzonych nad recepcją literatury.

Tom *Reading – Experiences – Emotions* otwiera tekst Magdaleny Rembowski-Pluciennik (*Read and Do What You Want... Young (E-)Readers in a Classroom on the Outskirts of the Gutenberg Galaxy*), który staje się swoistym za-

prośbą do dyskusji nad zagadnieniem odbioru i uwzględnia zagadnienie e-czytelników w rzeczywistości szkolnej.

Artykuły zebrane w niniejszej edycji zbiorowej podzielono na bloki tematyczno-problemowe. Pierwszy z nich został opatrzony tytułem: *Doświadczenie lektury a czytanie zaangażowane / Experience of Literature and Engagement in Reading* i odsyła do pytań podstawowych związanych z praktykowaniem czytania zaangażowanego (Zofia Zasacka), do zagadnień związanych z omówieniem przykładów narracji afektywnych we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży (Małgorzata Chrobak i Katarzyna Wądołny-Tatar), tematów sympatii czytelniczych i wolnych wyborów lekturowych młodzieży (Małgorzata Latoch-Zielińska), przywołuje kwestie nadmiaru czytania i niedoboru lektury (Krystyna Koziółek), czytanie literatury i budowanie przestrzeni dla rozumienia empatycznego młodzieży pochodzenia afrykańsko-amerykańskiego (Pennie Gray), odwołuje się do zagadnień tekstu emocjonalnego jako dialogu ponadgeneracyjnego (Maciej Wróblewski), koncentruje się na emocjach lekturowego dzieciństwa we wspomnieniach współczesnych seniorów (Renata Aleksandrowicz), odczuciach czytelnika wobec warstwy wizualnej wydania i ekspozycji świata przedstawionego w powieściach dla młodzieży (Marcin Czerwiński) oraz na kwestiach dzielenia się wrażeniami z czytania w perspektywie performatywnej (Johannes Mayer).

Kwestie *Lekturowych trudności i lekturowych przyjemności / Reading Difficulties – Reading with Pleasure* podejmują natomiast następujący autorzy: Igor Borkowski w artykule o literaturze tanatycznej, Hanna Dymel-Trzebiatowska w rozważaniach *A Few Reflections on Beauty, Art and Artistic Creation in the Moominbooks by Tove Jansson*, Marta Nadolna przywołując *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego w książce Konrada T. Lewandowskiego, Beata Gromadzka – konstatując pojęcie anty-Jeżycjady na przykładzie *Fanfika* Natalii Osińskiej (2016), Grażyna B. Tomaszewska rozważając dylematy osadzone między obojętnością świata a pragnieniem sensu w wierszu Zbigniewa Herberta *Dęby*.

Kolejny obszar tematyczny wyodrębniony w numerze zatytułowany został *Emocje w świecie baśni / Emotions in the World of Fairy Tales* i zawiera teksty odwołujące się do następujących zagadnień: (roz)poznawania baśni w recepcji uczniów (Marta Rusek), omówienia baśni i opowieści Hansa Christiana Andersena w procesie socjalizacji współczesnych dziewcząt (Sabina Światała), pojęcia Innego i osławiania przez miłość na podstawie praktyki odbioru baśni *Jasio-Jeżyk* braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej (Dorota Michułka).

Trzy teksty: Małgorzaty Wójcik-Dudek (*Memory Boom and Imaginarium of Holocaust in Polish Literature for Young Readers*), Mateusza Świetlickiego (*When Victims Become Victimizers. Abuse and Neglect in Sapphire's The Kid*) oraz Magdaleny Joncy [*Kto lepiej rządził Polską, czyli na tropie królów, historii i... smaku landrynek (o emocjach w powieści Jadwiga kontra Jagiełło Grażyny Bąkiewicz)*] wpisują się natomiast znakomicie w kategorię zagadnień związanych z reprezentacjami przeszłości i emocjami uwikłanymi w odbiór historii (*Emotions Entangled in History*).

Osobny rozdział w tomie zajmują artykuły podejmujące aspekty emocji na kartach książek ilustrowanych (*Emotions in Picturebooks*) a wśród nich: *When Reading Becomes a Game: Paralel Narratives in Portuguese Picturebooks* (Ana Margarida Ramos), *Robinson Crusoe i problem bohatera: opowieść obrazkowa Ajubela* (Grażyna B. Tomaszewska), *Reinterpretacja pamięci emocji z własnego dzieciństwa w trylogii „Wild Things” Maurice Sendaka* (Małgorzata Cackowska).

Ostatnią część książki poświęcono związkom literatury, emocji i edukacji (*Literature – Emotion – Education*) i zamieszczono w niej artykuły Farriby Schulz (*A Tree in Her Backyard... Literary-Aesthetic Classroom Settings During Second Language Acquisition with Picturebooks*), Caroline Wittig (*Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a live Audio-Play*) oraz Carolin Führer (*Reception of Comics as a Multimodal Experience – Approaches to [Suitable] Writing Practices in German Secondary Schools*).

Jak zauważono, literatura dla dzieci i młodzieży rozpatrywana w perspektywie doświadczeń i emocji, realizującej układ: tekst – czytelnik – kontekst, przefiltrowana przez konteksty indywidualnych odczytań, perspektywę edukacyjną (tu: recepcję szkolną), współczesne tematy kontrowersyjne i szerzej – obiegi społeczno-kulturowe i historyczne, wpisuje się znakomicie w krąg zagadnień odsyłających do obszaru fragmentaryzacji literatury, literackich afektów, socjalizacji (np. dziewcząt) i czytania empatycznego. Ponadto w wielu artykułach podjęto także kwestie kreacji artystycznych bohatera, z którym czytelnik identyfikuje się, temat startegii i potencjału narracji (np. w baśniach), czytelniczego oddziaływania narracji wizualnych, obrazowania mentalnego i metaforyzacji literackiego świata.

Jak dostrzeżono w zamieszczonych w niniejszym numerze tekstach, przywołujących analizy wypowiedzi dziecięcych czytelników – wyraziste portrety bohaterów, aktualność i współczesność tematów podejmowanych w książkach dla dzieci, wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym może wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelnika oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez niego nowych znaczeń i sensów utworu.

Łączenie aspektów czytania estetycznego z odbiorem eferentnym poprzez np. czytanie fragmentów eksponujących „specyficzną” narrację (np. wizualną, poetycką, baśniową itd.) wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85–99.
- Álvarez, M. S. (2014a) *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Álvarez, M. S. 2014b. Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.
- Appleyard, J. A. 2008. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Revised edition. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Arizpe, E., Cliff Hodges, G., eds. 2018. *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Abingdon: Routledge.
- Arizpe, E., Colomer, T., Martínez-Roldán, C. 2014. *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London: Bloomsbury.
- Arizpe, E., Styles, M. 2015. *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts*. 2nd Edition. Abingdon: Routledge.
- Bachelard, G. 1975. *Wyobrażenia poetycka*. Transl. A. Tatarkiewicz, Warszawa: PIW.
- Biedrzycki, K., Janus-Sitarz, A., eds. 2002. *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.
- Bortolussi, M., Dixon, P. 2003. *Psychonarratology. Foundations of Empirical Study of Literary Response* Cambridge.
- Boyd, M. P., Galda, L. 2011. *Real Talk in Elementary Classrooms: Effective Oral Language Practice*. New York/London: The Guilford Press.
- Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.
- Budrewicz, Z. 2012. Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. – Biedrzycki, K. Janus-Sitarz, A., eds., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas, 63–73.
- Cieślakowski, J. 1985. *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V., 1995. „Ja aber es kann doch sein...”. In *der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Chrzastowska, B. 1987. *Lektura i poetyka*, WSiP: Warszawa.
- Elias, S. 2009. *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Evans, J. eds. 2015. *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Abingdon: Routledge.
- Fry, D. 1985. *Children Talk About Books. Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Galda L. et al. 2013. *Literature and Child*. 8th Edition. Cengage Learning.
- Galda, L., Beach, R. 2001. Response to Literature as a Cultural Activity. – *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64–73.
- Galda, L., Liang, L. A., Cullinan, B. E. 2016. *Literature and Child*, 9th Edition, Cengage Learning.
- Graf, W. 2011. *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. 3rd Edition. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hobbs, J. 1990. *Literature and Cognition*. Stanford: Johns Hopkins University Press.

- Hoffmann, J. 2011. *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Hoffmann, J. 2019. Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. – *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1 (1), 43–65. – <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9> (07.06.2020).
- Hunt, P. Narrative Theory and Children's Literature. 2016. – *Children's Literature Association Quarterly*, 9, 4. (20.10.2016).
- Iser, W. 1978. *The Act of Reading: The Theory of Aesthetic Response*. London/Baltimore.
- Jahn, M. 2005. *Focalization*. – Herman, D., Jahn, M., Ryan, M. L., eds., *Routledge Encyclopedia in Narrative Theory*. London/New York: Routledge, 173–177.
- Jakubanis, M. 2015. *Literarische Bildung und Migration: Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jantzen, C., Klentz, S., eds. 2013. *Text und Bild – Bild und Text: Bilderbücher im Deutschunterricht*. Stuttgart: Filibach bei Klett.
- Janus-Sitarz, A. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*. Kraków: Universitas.
- Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.
- Jarzębski, J., Momro, J., eds., 2011. *Ćwiczenia z rozpacz. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku*. Kraków: Universitas.
- Jauss, H. R. 1970. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. – Jauss, H. R. *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Jauss, H. R. 1985. Wzorce interakcji w procesie identyfikacji z bohaterem. – Orłowski, H. ed. *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Warszawa: Czytelnik, 178–191.
- Koziołek, K. 2016. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kruse, I., Sabisch, A., eds. 2013. *Fragwürdiges Bilderbuch: Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed.
- Lakoff, G., Johnson, M. 2010. *Metafory w naszym życiu (Metaphors We Live By)*. Transl. T. Krzeszowski. Warszawa: Aletheia.
- Langer, J. 2011. *Envisioning Literature. Literacy Understanding and Literature Instruction*. 2nd Edition. New York: Teacher College Press.
- Małecki, W., Pawłowski B., Sorokowski P. 2016. *Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare*. – *PLoS ONE* 12 (2): e0172328. – <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172328> (20.10.2016).
- Markowski, M. P. 2000. Zwrot etyczny w badaniach literackich. – *Pamiętnik Literacki*, 91 (1), 239–244.
- Maryl, M. *Antropologia odbioru literatury. Zagadnienia metodologiczne*. – http://rcin.org.pl/ibl/Content/49748/WA248_66092_P-I-2524_maryl-antropol.pdf (20.10.2016).
- Maryl, M. 2007. „Interpretator czy czytelnik? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru”. – Szahaj, A., Kola, A., eds., *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas, 155–167. – <http://maryl.org/wp-content/uploads/2013/12/Maryl-2007-Interpretator-czy-czytelnik.pdf> (20.10.2016).
- Maryl, M. 2015. Sztuka czytania? Mieke Bal w teorii i praktyce. – *Teksty Drugie*, 4, 312–326.
- Mayer, J. 2017. *Wege literarischen Lernens: Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Michułka, D. 2018. "Charlie and the Chocolate Factory" as a School Reading: Comprehension, Experience, Metaphor, Emotion. – Domínguez Romero, E., Bobkina, J., Stefánova, S., eds. *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. Hershey: IGI Global Information Science Reference.
- Miall, D., Kuiken, D. 1998. The Form of Reading. Empirical Studies of Literariness. – *Poetics*, 25, 327–341.
- Miall, D. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.
- Miall, D. 2011. *Emotions and the Structuring of Narrative Response*. – *Poetics Today*, 32, 323–348.
- Miall, D. 1989. Beyond the Schema Given. Affective Comprehension of Literary Narratives. – *Cognition and Emotion*, 3 (1), 55–78.
- Nell, V. 1988. *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven/London: Yale University Press.
- Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nycz, R., Zeidler-Janiszewska, J., eds. 2006. *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas.
- Nycz, R. 2007. Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia. – *Teksty Drugie*, 6, 34–49.
- Opdahl, K. 2002. *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*. New York: Bucknell University Press Associated University Presses.
- Oziewicz, M. 2018. *Justice in Young Adult Speculative Fiction: A Cognitive Reading*. Abingdon-Oxon, New York: Routledge.
- Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston.
- Paivio, A. 1991. *Images In Mind. The Evolution of a Theory*. New York London: Harvester Wheatsheaf.
- Paivio, A. 2007. *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*. Mahwah/London: L. Erlbaum Associates.
- Papuzińska, J. 1995. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwa SBP.
- Patrzalek, T. 1980. Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 6, 431–443.
- Patrzalek, T. 1982. Postawy uczniów jedenastoletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 3, 180–189.
- Pellegrini, A., Galda, L. 2019. *The Development of School-Based Literacy. A Social Ecological Perspective*. Abingdon: Routledge.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., Volz, S. 2004. *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Pluciennik, J. 2002. *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pluciennik, J. 2014. Procesy kognitywne a czytanie i zmysły. – *Sensualność w kulturze polskiej – sensualnosc.ibl.waw.pl*. – http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y (20.10.2016).
- Polakowski, J. 1980. *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*. Kraków: WSP.
- Rajtar, M., Straczuk, J., eds. 2012. *Emocje w kulturze*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; Narodowe Centrum Kultury.
- Rembowska-Pluciennik, M. 2016. *Autoreferat*. – <http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf> (20.10.2016).
- Rembowska-Pluciennik, M. 2009. Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika. – *Teksty Drugie*, 6, 120–134.

- Rembowska-Pluciennik, M. 2015. *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Warszawa: IBL.
- Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37 (1), 269–277.
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, 25 (3), 375–388.
- Ritter, A. 2014. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosenblatt, L. 1995. *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Ruddel, R. 1992. A Whole Language and Literature Perspective: Creating a Meaning-Making Instructional Environment. – *Language Arts*, 69, 612–620.
- Rusek, M. 2012. Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna. – *Edukacja*, 2, 44–51.
- Ryan, M.-L. 2003. *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Parallax: Revisions of Culture and Society.
- Sanjuán Álvarez, M. (2014b). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.
- Scherer, G., Volz, S., eds. 2016. *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: VWT.
- Segal, E. 2016. *Review of Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. – *Poetics Today*, 37 (1), 225–227.
- Seelinger Trites, R. 2014. *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Stockwell, P. 2006. *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*. Transl. A. Skucińska. red. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.
- Strzemiński, W. 1974. *Teoria widzenia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Uhlig, B., Lieber, G., Pieper, I., eds. 2019. *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed.
- Volz, S. 2005. *Literaturerwerb im Bildungskeller Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher*. Heidelberg. – <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/1/Bildungskeller4.pdf> (07.06.2020).
- Weinrich, H. 1967. Für eine Literaturgeschichte des Lesers. – *Merkur*, 21.
- Wieler, P. 1989. *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
- Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. 2008. *Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter*. Freiburg i. Br: Fillibach.
- Zasacka, Z. 2008. *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ziesmer, M. 2011. *Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Żuchowska W. 1992. *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.