



ADAM REGIEWICZ

 <https://orcid.org/0000-0003-1367-7697>

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Bez ucha? Słuchanie w perspektywie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w zakresie języka polskiego

Without an Ear? Listening from the Perspective of the Core Curriculum for Polish Language in Primary Schools

Abstract: Listening constitutes a fundamental communicative and relational competence; however, listening receives limited attention in Polish language and literature education. The curriculum for language education continues to privilege a logocentric and literate perspective, marginalizing orality and aurality. The aim of this article is to demonstrate the significance of a culture of listening in Polish language and literature education and to show how incorporating aurality and orality can broaden the traditionally text-centered model of education. The analysis focuses on three dimensions of listening: the soundscape as a space of cultural communication, the musicality of the text, and the affective dimension of listening, with particular attention to their potential for developing communicative competences and media literacy.

Keywords: Polish language and literature education, the auditory turn, soundscape, culture of listening

Abstrakt: Słuchanie stanowi podstawową kompetencję komunikacyjną i relacyjną, w edukacji polonistycznej poświęca mu się jednak niewiele uwagi. W podstawie programowej kształcenia językowego kładzie się nacisk przede wszystkim na logocentryczną i piśmienną perspektywę, marginalizuje zaś oralność oraz kategorię audialności. Celem artykułu jest podkreślenie znaczenia kultury słyszenia w edukacji polonistycznej oraz wskazanie, w jaki sposób uwzględnienie audialności i oralności może poszerzyć tradycyjnie piśmienny model kształcenia. Analizie poddano trzy wymiary słuchania: dźwiękosferę jako przestrzeń komunikacji kulturowej, muzyczność tekstu oraz afektywny wymiar słuchania, ze szczególnym uwzględnieniem ich potencjału w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych i edukacji medialnej.

Słowa kluczowe: edukacja polonistyczna, zwrot audialny, dźwiękosfera, kultura słyszenia

„Słuchaj, dziewczeczko! – Ona nie słucha”. Dlaczego nie słucha? Adam Mickiewicz, konstruując postać Karusi, dziewczyny o złamanym sercu, cierpiącej z powodu śmierci ukochanego, zdaje się wskazywać na oderwanie bohaterki od świata zmysłowego. Jej niesłuchanie ma podłoże nie fizjologiczne, Karusia bowiem jest zdolna do słyszenia, ale emocjonalno-psychiczne. Choć ze świata zewnętrznego płyną dźwięki, ona nie dopuszcza ich do siebie. Dlaczego? Ponieważ z powodu traumy – silnego wzburzenia – odcina się od bodźców, w tym zmysłowego doświadczania rzeczywistości. Pozostaje w jakimś zawieszeniu między światem „tu i teraz” a doznaniem metafizycznym czy wręcz duchowym. Karusia zdaje się słyszeć głos ukochanego, dobiegający z innej strony, „od podszewki świata”, nie słyszy zaś zgromadzonych wokół siebie mieszkańców wioski. Słuchanie Karusi nie jest słuchaniem w konkretnej przestrzeni akustycznej, zanurzeniem w niej, nie jest słuchaniem dźwięków dobiegających ze środowiska.

Poruszona w romantycznej balladzie kwestia „niesłuchania” wydaje się całkiem aktualna w kontekście współczesnej edukacji, choć źródło tej postawy ma z pewnością inne umocowanie. Przed oczami jawi nam się scena z filmu *Dzień świra* Marka Koterskiego (reż., 2002), w której bohater fabuły – nauczyciel Adaś Miauczyński – staje przed klasą i aby zainteresować uczniów poezją wieszcza, deklamuje fragment *Stepów akemańskich*. Uczniowie ignorują starania starego belfra. Nie słuchają. Prychają, śmieją się, wpatrują się w sufit, oderwani od tego, co „tu i teraz” – choć pozornie podobnie jak Karusia, to jednak kompletnie inaczej. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego nie słuchają, można by mnożyć. Większość z nich sprowadza się do coraz wyraźniejszego rozziwiania między szkołą a życiem, między kanonem a tym, co dla młodych ludzi naprawdę w kulturze interesujące, wreszcie między sprawozdawczością wykładu a praktyką i doświadczeniem osobistym lektury. Nawet więcej, owo „niesłuchanie” może być traktowane jako objaw młodzieńczego nieposłuszeństwa właściwego okresowi dojrzewania. Czyż bowiem „słuchanie” nie kojarzy się w szkole wyłącznie z „posłuszeństwem” (Opoczyńska-Morasiewicz, 2016: 14)? W szeregu przyczyn niesłuchania, jakie można by wymienić w tym miejscu, z pewnością należy wspomnieć o nadmiarze, o przebodźcowaniu dźwiękiem, którym kolejne pokolenia są otoczone. I nie chodzi tu tylko o hałas, pewnego rodzaju nadmiarowość dźwięków, które cechują współczesną cywilizację, ale przede wszystkim o wylewającą się z głośników i ze słuchawek muzykę, która jest zawsze pod ręką – o każdej porze i w każdym czasie. Zanurzeni w świecie dźwięków młodzi przypominają nieco Karusię, której uwaga jest skierowana ku wirtualności. Wpisana w romantyczny porządek poznawczy Karusia zawieszona jest pomiędzy światem realnym a widmowym, funkcjonuje, podobnie jak współczesny człowiek, w swoistym symulakrum.

A może problem leży gdzie indziej? Może młodzi nie słuchają, bo nikt nie nauczył ich słuchać? Ale czy w ogóle trzeba tego uczyć? Albo inaczej: czy w podstawie

programowej kształcenia uczniów szkoły podstawowej w zakresie języka polskiego (Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, 2025) ujmującej cele przedmiotu oraz efekty kształcenia w ogóle bierze się pod uwagę słuchanie jako kompetencję, którą należy rozwijać¹?

W podstawie programowej kształcenia z języka polskiego (Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, 2025) słuchanie pojawia się w dwóch obszarach: jako kompetencja komunikacyjna oraz jako element edukacji medialnej. Na pierwszym etapie kształcenia jest mowa o uważnym i zaangażowanym słuchaniu rozmówcy, na kolejnym autorzy projektu dodają słuchanie aktywne, reagowanie przez słuchającego na to, co ten usłyszał. Słuchanie jest bowiem angażujące, wymaga odpowiedzi, jest działaniem, które nie jest zawieszone w próżni. Ponadto, jeśli zestawić wymaganie związane z kompetencją słuchania z kolejnym, dotyczącym uczestnictwa w debacie i dyskusji, które domaga się poszanowania przekonań innych, widać wyraźnie, że autorzy podstawy mają świadomość powiązania słuchania nie tylko z emocjami, lecz także z wartościami. Inną rzeczą jest jednak fakt, że w zamyśle przygotowujących podstawę programową słuchanie jest wyraźnie sfunkcjonalizowane, traktowane instrumentalnie jako narzędzie do wykonania konkretnego zadania, nie zaś jako wartość sama w sobie, kompetencja antropologiczna. Jeśli słuchać, to aktywnie, by móc zaprezentować swoje stanowisko i odpowiedzieć adwersarzom, nie zaś po to, by „coś usłyszeć”. Chodzi zatem o słuchanie kształtujące sprawności receptywno-produktywne: rozumienie treści, rozpoznawanie komunikacyjnych uwarunkowań wypowiedzi, interpretację warstwy dźwiękowej, wreszcie reakcję – odpowiedź, wykonanie polecenia (Chyb, 2017: 30–31). Drugi obszar, w którym w zapisie podstawy programowej pojawia się słuchanie, dotyczy edukacji medialnej. Uczniowie zarówno na wcześniejszym etapie kształcenia (w klasach IV–VI szkoły podstawowej), jak i późniejszym (w klasach VII–VIII) są zobligowani do stworzenia/przygotowania słuchowiska lub podcastu, które to działania mają kształcić percepcję słuchową (Chyb, 2015: 123–125). Obligowanie uczniów do przygotowania materiału w formie dźwiękowej ma swoje głębokie uzasadnienie i co do tego trudno mieć wątpliwości. Tradycja polskiej książki dźwiękowej sięga początku XX wieku², a współczesne praktyki czytelnicze (na przykład popularność audiobooków³) oraz rozwój audialnych form medialnych (jak słuchowiska

¹ Równie niewiele miejsca poświęcono umiejętności słuchania w podstawie programowej kształcenia z języka polskiego z 2008 roku (zob. Chyb, 2015: 116).

² W Polsce w latach trzydziestych XX wieku firma płytowa Orpheon wyprodukowała płytę z nagraniami bajek Adama Mickiewicza. Utwory były czytane przez aktora i malarza Mariusza Maszyńskiego.

³ Audiobooki należą obecnie do najszybciej rozwijających się segmentów światowego rynku książki. Według prognoz Deloitte w 2024 roku miały odpowiadać za około 6% globalnej sprzedaży książek, przy wzroście sprzedaży o 26% rok do roku. W niektórych dojrzałych rynkach ich udział

i podcasty) potwierdzają, że w ciągu ostatnich dwudziestu lat dokonał się zwrot audialny (Stanisz, 2014; Bachura-Wojtasik, 2025: 137–138). Umieszczenie w podstawie programowej tychże form dźwiękowych wypowiedzi w ramach edukacji medialnej pokazuje jednak jasno, że po pierwsze, są one oderwane od praktyki lekturowej, a po drugie, są zjawiskiem, które pozostaje nierozpoznane i jawi się w tym obszarze niczym *terra incognita*. Żadna z wymienionych kompetencji, żaden z efektów uczenia się nie odnosi się do dźwięku, który jest materią audialnych form medialnych. Pytanie, które się nasuwa, dotyczy *know-how*. W jaki sposób uczeń ma sobie poradzić ze stworzeniem takiego słuchowiska czy podcastu, skoro nie został przygotowany do pracy z dźwiękiem?

Nie jest celem tego tekstu wskazywanie błędów w podstawie programowej ani wypominanie autorom tej podstawy braków czy niekonsekwencji w konstruowaniu ram nauczania. Intencją jest upomnienie się o dźwięk. I to nie tylko z wymienionych już powodów, związanych z doświadczeniem pokoleniowym, kontekstem cywilizacyjnym czy praktyką medialną potwierdzaną przez zwrot audialny. Autorzy podstawy programowej wyraźnie obstają przy okulocentrycznym paradygmacie nauczania, poczynając od samego definiowania lektury, a skończywszy na kompetencjach językowych, których punktem odniesienia jest znajomość reguł gramatycznych. Wiele z przedstawionych celów czy zaprojektowanych efektów odnosi się do analizy, rozpoznawania, poprawności pisowni i układu zdań, ich logiki, czyli do tego, co jest reprezentowane przez pismo. Jeśli pojawia się w zapisie podstawy dźwięk, to przy okazji ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu, analizy i interpretacji tekstów mówionych, audialnych i audiowizualnych (Chyb, 2015: 127). Nawet jednak dźwiękowe reprezentacje (głosowa interpretacja wybranych tekstów) zakładają prymarność pisma i odwołują się do słuchu piśmiennego, a nie oralnego. Ta perspektywa wpisuje się w stary porządek oparty na logosie, wiedzy pewnej, sprawdzalnej, weryfikowalnej, dającej ująć się w ramy pojęć, terminów, schematów i statystyki polonistycznej w stylu „ile epitetów widzicie w wierszu?”.

Współczesny świat wymyka się takiemu paradygmатовi. Poniekąd zauważają to sami autorzy podstawy programowej, którzy chcą budować tożsamość ucznia, a ta przecież nie jest kategorią zero-jedynkową, ulega wpływom i cechuje się migotaniem znaczeń. Wśród kluczowych obszarów kształconych na lekcjach języka polskiego wymienia się autorefleksję, a ta zakłada indywidualny klucz doświadczania,

przekracza już 10%. Szczególnie wysoki poziom osiąga w krajach skandynawskich. Badanie opublikowane w „Publishing Research Quarterly” pokazuje bardzo szybki wzrost znaczenia audiobooków w poszczególnych krajach. W Norwegii udział audiobooków w sprzedaży wzrósł z 10% w 2018 roku do 23% w 2021 roku, w Szwecji – z 15,5% do 26%, a w Danii audiobooki stanowiły 26% rynku w 2019 roku i 34% w 2020 roku. Natomiast najnowsze dane Audio Publishers Association (2026) pokazują dalszy rozwój rynku: w USA przychody z audiobooków wzrosły o 9% w stosunku do roku 2025.

niepozbawiony elementu subiektywnego, emocjonalnego, który wymyka się schematom warunkowanym przez *logos*. Mówi się o wyrażaniu emocji, przedstawianiu swoich doświadczeń, prezentowaniu wartości, co wydaje się tyleż rzeczą prywatną, co silnie zindywidualizowaną. Jak zatem może się wydawać, autorzy podstawy prze-czuwają, że ważniejsza od umiejętności przytoczenia definicji na przykład fraszki jest świadomość, jak ten tekst wpływa na uczucia, jakie wywołuje obrazy i dlaczego, jak pozwala rozumieć świat, jakie stawia pytania światu i człowiekowi, bo współ-czesny świat dzieje się poza tekstem pisanym – dokonuje się w żywiole mowy – lub inaczej: w doświadczeniu oralności, o której niegdyś pisał Walter Ong (1992). I żeby taki świat zrozumieć i za nim nadążyć, trzeba odzyskać zdolność słuchania.

Czym jest ta prymarna sprawność? Słuchanie wyrasta ze słyszenia, z procesu czysto fizjologicznego. Zanim dokona się percepcja, potrzeba sencepcji (Klawiter, 1999: 335). Ucho jest otwarte i zbiera dźwięki dobiegające z otoczenia. Można uznać zatem, że słyszenie jako proces odbierania, przewodzenia i przetwarzania dźwię-ków nie jest świadome – w przeciwieństwie do słuchania. Słuchanie to proces psy-chiczny angażujący uwagę, pamięć, emocje, wyobraźnię i procesy myślenia (Sacher, 2004: 15). Wpływa zarówno na sferę poznawczą, jak i na pamięć. Badania pokazu-ją, że „narracje opowiadane lub czytane na głos w dzieciństwie dają matrycę dla rozumienia i interpretacji rzeczywistości, są wzorcem odzwierciedlającym kulturę, w jakiej żyje dziecko” (Molicka, 2016: 107). Trudno nie dostrzec także fundamen-talnego wpływu słuchania na proces nauki języka, na kompetencje komunikacyjne nabywane podczas słuchania. Słuchanie sprzyja rozwojowi zasobów językowych, wspomaga myślenie przyczynowo-skutkowe, wnioskowanie, wreszcie wpływa na kreatywność, uruchamia bowiem wyobraźnię. Bodźce dźwiękowe pozwalają na budowanie skojarzeń przestrzennych (na przykład służą określaniu odległości) i sytuacyjnych (na przykład zapowiadają nadchodzące wydarzenia). Yvonne Csányi wskazuje, że wrażenia akustyczne (w tym mowa) sterują odbiorem wrażeń wzroko-wych, działają stymulująco dzięki stałemu pobudzaniu ciekawości, zainteresowania i uwagi, w znacznym stopniu wpływają też na kształtowanie osobowości, ponieważ umożliwiają przekazywanie informacji o stanach emocjonalnych (Csányi, 1994). Do tej wiedzy odwołują się autorzy podstawy programowej, gdy piszą o kształceniu kompetencji rozpoznawania emocji oraz nazywania ich u siebie i innych.

Ten ostatni wątek jest niezwykle ważny, bodźce dźwiękowe bowiem, dzięki temu, że angażują słuchacza ucznia emocjonalnie, prowadzą do przeżywania przez nie-go treści. Władysław Zaczynski dowodzi, że „przeżywanie” jest jedną z najbardziej skutecznych metod dydaktycznych, ponieważ prowadzi do tego rodzaju aktywno-ści, która rozwija umiejętność krytycznego myślenia i stawiania czoła problemom (Zaczynski, 1990: 60–61). Co więcej, przeżywanie pozwala uczniom na radzenie sobie z rozwiązywaniem konfliktów – jako że buduje samoświadomość emocji,

rodzi empatię – a w efekcie poprawia wyniki w nauce. Dlaczego? Bo, jak podkreślają Carol A. Roach i Nancy J. Wyatt, „Gdy słuchasz, twój mózg ciężko pracuje, aktywnie rekonstruuje to, co mówi mówca, i nadając temu formę pewnych elementów, obarczonych znaczeniem w kategoriach twojego własnego doświadczenia” (Roach, Watt, 2012: 221).

Niezwykle przekonująco o słuchaniu jako kluczowej kompetencji w edukacji szkolnej pisze Ewa Kochanowska. Opierając się na szeregu badań i wypowiedzi polskich oraz zagranicznych autorów, dowodzi, że bez słuchania nie ma możliwości kształtowania pełnej osobowości, za dźwiękiem bowiem kryje się doświadczenie. Człowiek, słuchając, odbiera nie tylko elementy komunikatu, lecz także sygnały niewerbalne wynikające z tonu, intonacji, tembru głosu, wreszcie całej gamy odgłosów, które tworzą spójny przekaz dotyczący danej osoby. Słuchanie uczy odróżniania tego, co ważne, od tego, co nieistotne, jest zatem kluczową kompetencją, o jaką zdają się zabiegać autorzy podstawy programowej piszący o zdolności rozróżniania informacji, krytycznego ich odbioru oraz komunikowania się z uważnością na innych rozmówców. Aby rozwijać kompetencję słuchania, trzeba, jak dodaje Marta U. Chyb, stworzyć warunki sprzyjające aktywnemu słuchaniu, wśród których autorka wymienia relacyjność (Chyb, 2023: 62–64). Trudno zatem nie zgodzić się z Bogusławem Śliwerskim, który konstatował, że „sedno edukacji polega na dostarczaniu uczniom okazji do jak najczęstszego prowadzenia dialogów z samym sobą oraz innymi osobami” (Śliwerski, 2005: 8). Żeby jednak ów element dialogu mógł zaistnieć, potrzebne jest słuchanie drugiego, a wcześniej jeszcze umiejętność słuchania *per se*.

Czy do takiego słuchania przygotowuje współczesna szkoła? Zapewne ma rację autorka wspomnianego artykułu, gdy pisze:

W ramach edukacji polonistycznej czynność słuchania odnosi się do następujących obiektów:

- wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia;
- lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby;
- wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych;
- tekstów interpretowanych artystycznie (Kochanowska, 2019: 14).

Sprowadzone do instrukcji i poleceń słuchanie, obliczone na posłuszeństwo, wykonywanie zadań, rozmija się z istotą słuchania. Tyle o jednej, komunikacyjnej stronie ucha.

Druga strona tego zagadnienia to niemal całkowite wykluczenie słuchania jako doświadczania literatury i związanego z tym kształcenia literackiego. Na etapie

edukacji wczesnoszkolnej w ramach edukacji polonistycznej można jeszcze odnaleźć ślady szeroko rozumianego dźwięku w propozycjach podejmowanych zadań. Poza dyrektywami kierowanymi w stronę ucznia, od którego oczekuje się słuchania poleceń i wykonywania instrukcji zgodnie z nimi, pojawiają się dwie formy dźwiękowej obecności literatury: czytanie na głos zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów oraz głosowa (w rozumieniu: artystyczna) interpretacja tekstu literackiego. Temu ostatniemu zadaniu często towarzyszy element muzyczny, który podkreśla silnie emocjonalny związek wypowiedzi głosowej z podmiotem mówiącym i odbiorcą. W przeprowadzonym wiele lat temu eksperymencie Ewa Zwolińska wykazała, że tekst w formie muzycznej, czy to w formie piosenki, czy też melorecytowany lub deklamowany przy akompaniamencie, silniej oddziałuje emocjonalnie niż tekst w formie wiersza, a już na pewno silniej niż forma pisana tekstu (Zwolińska, 1997, 1999). Głośne odtwarzanie tekstu literackiego ma jeszcze jeden niepodważalny walor – uzmysławia odbiorcy, jak ważną rolę w budowaniu wypowiedzi literackiej odgrywa rytm. To dzięki dźwiękowym ekwiwalentom tekstu można nauczyć się wychwytywania i tworzenia struktur dźwiękowych, szczególnie tych odpowiedzialnych za rytm. Dotyczy to tak samo utworów muzycznych i tekstów literackich. Podobnie głosowa interpretacja tekstu kształtuje umiejętność wiernego odtwarzania kolejności dźwięków w danym wyrazie, słów w zdaniu, zdań w dłuższej wypowiedzi (Polewczyk, 2012), co sprzyja samodzielnemu konstruowaniu wypowiedzi rytmicznej.

Trudno przecenić rolę rytmu w samym kształceniu literackim, ale też w ogóle w rozwoju i wychowaniu dziecka. Zwraca na to uwagę Alicja Ungeheuer-Gołąb, która w swojej koncepcji wychowania przez sztukę podkreśla konieczność włączania rytmu w proces poznawczy i wychowawczy. Rytm jawi się jako element somatyczny, silnie połączony z ruchem ciała, z ekspresją i kinetyką zarazem. Przede wszystkim pozostaje silnie związany z doświadczeniem – ciałą i w ciele. Wystarczy przyrzeć się dzieciom, które w naturalny niemal sposób swobodnie korzystają z rytmu i łączą go z liniami melodycznymi. „Rytm jako zjawisko pierwotne zostaje tu włączony w dziecięcą aktywność kinetyczną i zespólny z językiem, który w formach wierszowanych ma własną melodię i rytm” (Ungeheuer-Gołąb, 2016b: 114). Ponownie zatem wraca kwestia emocjonalności i ekspresji dźwiękowego wykonania oraz towarzyszącego mu rytmu jako doświadczenia silnie zintegrowanego z procesem poznawczym oraz komunikacyjnym. Wystarczy posłuchać hiphopowej nawijki, by przekonać się o tym, jak buduje się wspólnota porozumienia między rapperem a słuchaczami oparta na rytmie właśnie. Rytm jest językiem – i to językiem wyrażającym się w dźwięku. Czy nie do tego właśnie rytmu odwołują się wszystkie poetyki rozróżniające jambiczność czy trocheiczność stopy akcentowej? Zwrócenie się ku rytmizacji i uczynienie z niej jednej z głównych zmiennych warunkujących

rozumienie przekazu pozwala na zbudowanie więzi między tekstem a ciałem, między rytmem wypowiedzi a rytmem serca (Walczak-Delanois, 2024). W podobnym duchu wypowiada się choreografka Wiesna Mond-Kozłowska, która pisze: „ciało jest głosem, artykulacja samogłoskowa [...] przenosi i pokazuje stany ciała” (Mond-Kozłowska, 2011: 9).

Na etapie przedszkolnym czy wczesnoszkolnym przytoczone rozpoznania dotyczące dźwięku i rytmu to oczywistość. Wykonania dźwiękowe słowno-muzyczne pełnią ważne zadania edukacyjne, o czym nie trzeba nikogo przekonywać – począwszy od nośnika znaczeń, przez ekspresję, wyrażanie emocji, budowanie wspólnotowości, na aktywności ruchowej kończąc (Ungeheuer-Gołąb, 2016a: 129–130). Na kolejnym etapie kształcenia, w szkole podstawowej to zjawisko niemal nieobecne (nie mówiąc już o szkołach ponadpodstawowych). Autorzy podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego wydają się sprowadzać kształcenie literackie do lektury (cichej), ewentualnie do głośnego odtworzenia z pamięci fragmentu tekstu (patrz punkt 7 podstawy programowej: „interpretuje głosowo wybrane teksty” – Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, 2026: 45). I nawet jeśli pojawia się tu element dźwiękowy, to jest on źródłowo przejawem piśmienności tekstu. Tak pomyślane kształcenie, o czym była już mowa, nie pozwala na wymianę doświadczeń, wspólne konstruowanie wiedzy. Koncentruje się na bazie danych, a nie na doświadczeniu i osobistym przeżyciu (Kochanowska, 2018).

Trzeci komponent sprawności słuchania w podstawie programowej połączony został z wątkiem medialnym. W obszarze odbioru pojawia się zapis dotyczący kształcenia umiejętności odczytania tekstów należących do różnych sztuk, w tym do sfery audialnej. Za tą enigmatyczną wzmianką kryje się najprawdopodobniej wskazanie na słuchowiska i podcasty lub inne formy dźwiękowej prezentacji tekstu literackiego. Z pewnością warto docenić sam fakt zwrócenia przez autorów uwagi na ten popularny dzisiaj obieg literatury. Intencje przywoływania tych właśnie form wydają się jasne – chodzi o przygotowanie ucznia do funkcjonowania w świecie łączącym tradycyjne i nowoczesne formy komunikacji. Sposób audialnego doświadczenia każdej z tych form jest jednak odmienny. Słuchowisko czy audiobook (książka do słuchania, książka dźwiękowa, książka dla ucha, książka mówiona, książka audio) to nagranie dźwiękowe zawierające albo tekst (oryginalny lub zaadaptowany z tekstu literackiego) zaprezentowany w formie dialogowej z użyciem narzędzi radiowych, albo tekst publikacji książkowej odczytany przez lektora (aktora, zawodowego lektora, autora, syntezytor mowy). Niemniej w obu przypadkach chodzi o dźwiękowe odtworzenie tekstu wcześniej przygotowanego w formie pisanej (napisanego, zaadaptowanego na potrzeby nagrania). Odbiorca ma zatem do czynienia z dźwiękową reprezentacją tekstu pisanego. I oczywiście ma to swoje zalety. Magdalena Osowicka-Kondratowicz pisze:

Słuchanie słuchowisk i książek dźwiękowych wzbogaca słownictwo, kształtuje język, zainteresowania, zmusza do myślenia, pobudza wyobraźnię, powoduje przeżywanie słuchanych treści, rozwija kompetencję kulturową dzięki zwiększaniu wiedzy o świecie. Wszystko to jest istotne również w procesie rozwoju językowego. W wypadku słuchowisk i audiobooków odbiorca otrzymuje dodatkowo jeszcze przeżycie zupełnie innego rodzaju [...]. Tekst „uwolniony od działania całego środowiska wizualnego staje przed słuchaczem jako samodzielny kompleks dźwięku, barwy i treści” (Osowicka-Kondratowicz, 2018: 145)⁴.

W słuchowiskach zarówno głos, jak i efekty akustyczne, w tym warstwa odgłosów, odgrywają ogromną rolę edukacyjną, wiążą bowiem przekaz z emocjami. Sława Bardijewska uważa, że odbiór dźwiękowy w sposób szczególnie zwiększa siłę przeżyć i ich niuansowość. Co więcej, ograniczenie odbioru tylko do ucha prowadzi do wtórnej wizualizacji (Bardijewska, 2005: 118–120). Operowanie głosem uczy ekspresji treści emocjonalnych oraz percepcji stanów wewnętrznych, a także uwrażliwia na niesione głosem subtelne niuanse komunikacji (Osowicka-Kondratowicz, 2018: 147). Warstwa odgłosów zaś wprowadza kontekst sytuacyjny, uczy wnioskowania na podstawie przekazu dźwiękowego. W słuchowiskach gesty foniczne takie jak westchnienia, pomruki, śmiech mają znaczenie semantyczne i uczą czytania kulturowego, kształtującego rozumienie otaczającego świata.

Nieco inaczej ma się rzecz z podcastami. Ich forma nie jest już pierwotnie pisana. Wypowiedzią rządzi żywioł mowy oraz narracja budowana z wykorzystaniem środków werbalnych. Głos jednak to nie wszystko. Nie wystarczy czysty, wyraźny głos, brak zakłóceń w postaci pogłosu i szumów tła. Na materiał dźwiękowy podcastu składają się stałe elementy muzyczne obecne na początku i końcu odcinka, podkład muzyczny towarzyszący głosowi oraz efekty dźwiękowe podkreślające ważne momenty, przejścia między sekcjami oraz te elementy dodające dynamiki. Towarzyszący podcastowi *sound design* to wykorzystywanie gestów fonicznych, takich jak dźwięk otwierania drzwi czy gwar kawiarni, jako elementu narracyjnego. W podcaście akcent zostaje przesunięty z tekstu na jego wykonanie – performance, który skupia się na sile dźwięku. Można by zaryzykować twierdzenie, że siła podcastu tkwi w jego retorycznym charakterze. Z pewnością to jedna z form uczniowskich wypowiedzi, która pozwala ukształtować potrzebę kreatywności i twórczo rozwinąć kompetencje narracyjne, do tego jednak potrzebne są zadania poprzedzające, związane z muzycznością czy dźwiękowością.

⁴ Cytat wewnętrzny pochodzi z artykułu Albina Huszczyńskiego z 1937 roku; fragment podawany jest za pracę Elżbiety Pleszkun-Olejnickakowej *Słowa, głosy, dźwięki w słuchowiskach radiowych*, zamieszczoną w drugim tomie publikacji zbiorowej *Język w komunikacji* z 2001 roku.

Ważna wydaje się sugestia uwzględnienia konkretnych rozwiązań w podręcznikach szkolnych. Nowoczesny, multimedialny kształt dzisiejszych podręczników umożliwia oferowanie korzystającym z nich uczniom dostępu do materiałów audio-wizualnych i audialnych w postaci cyfrowej, do wytworów dźwiękowych. Warto wprowadzać je na lekcje języka polskiego jako kontekst wypowiedzi literackiej czy elementów komunikacyjnych, lecz także jako materiał analityczny służący kształtowaniu umiejętności myślenia racjonalnego – nie tylko intuicyjnego. Chodzi wszak o zwracanie uwagi na dźwiękowe walory głosu (ton, intonację, tembr, brzmienie), które znacząco wpływają na interpretację przekazu. W ten sposób zostanie zrealizowany jeden z celów podstawy dotyczący aktywnego słuchania. Wprowadzanie materiału dźwiękowego jako elementu interpretacyjnego pozwala również na kształtowanie kreatywności. Jeśli uczeń ma skutecznie poruszać się w świecie przekazów medialnych, powinien być z nimi zapoznany: z ich strukturą, językiem, obiegiem, tym wszystkim, co można by nazwać antropologią medium. Zaznajomienie ucznia z tymi elementami pozwoli mu na działanie – stworzenie słuchowiska lub podcastu, o których wspomina się w podstawie programowej. Jest zatem zasadne wprowadzanie do podręcznika zadań umożliwiających realizację wskazanych w podstawie celów.

Omówione formy medialnej narracji dźwiękowej – słuchowisko i podcast – otwierają jeszcze inne pole dyskursu, które należałoby rozwinąć za koncepcją akustemologiczną Stevena Felda (2015). Ta praktyka poznawcza łączy kategorię epistemologiczną z doświadczeniem audialnym. Sytuując słuchanie w centrum doświadczenia poznawczego, Feld zwraca uwagę na relacyjny charakter dźwięku. Relacyjność ta dotyczy zarówno samego podmiotu słuchającego, jak i źródła dźwięku oraz środowiska, w jakim dźwięk się rozlega. Dźwięk staje się zatem komentarzem społecznym, pozwala zdefiniować nie tylko treść przekazu, lecz także jego kontekst, między innymi czas i miejsce przekazu. Druga przesłanka płynąca z akustemologii dotyczy emocji. Słuchanie jest zawsze poznawaniem w działaniu. Poznaje się przez dźwięk, ale również w dźwięku, poprzez głębokie zespolenie z nim, wszak ucho przyjmuje w siebie to, co napływa z zewnątrz. Tym samym słuchanie jest zawsze zarazem angażujące i emocjonalne. Takie spojrzenie na kwestię słuchania otwiera jeszcze jedną, zupełnie nieobecną w praktyce szkolnej, dźwiękową przestrzeń interpretacyjną. Chodzi o nasłuchiwanie dźwięków zanurzonych w narrację literacką. Dźwięki wydawane przez człowieka, ale także przez otaczające go środowisko, warunki życia, dźwięki wytwarzane społecznie związane z kulturą czy cywilizacją nie tylko mogą się stać ważną informacją o świecie przedstawionym⁵, ale przede wszystkim kształtują wyobraźnię soniczną.

⁵ Propozycję dźwiękowej lektury tekstów Marii Konopnickiej, Bolesława Prusa oraz Władysława Reymonta można znaleźć w publikacji Magdaleny Krzyżanowskiej (2023).

Można sobie wyobrazić, że z uwzględnieniem przestrzeni dźwiękowej czyta się przywołaną wcześniej balladę Adama Mickiewicza. Taki sposób lektury pozwala wyobrażać sobie ustabilizowany pejzaż dźwiękowy dziewiętnastowiecznej niewielkiej miejsciny niepokojony dziwną wizją doświadczaną przez dziewczynę, ale także ciszę, która towarzyszy tłumowi modlącemu się za Karusię. Na tym tle wybrzmiewa autorytarny krzyk starca oraz skromna, z pewnością cichsza, odpowiedź narratora. Troska o audialność ballady polegałaby zatem na budowaniu pejzażu akustycznego czy – jak pisze Tomasz Misiak (2009) – audiosfery małego miasteczka żyjącego w rytmie swoich dźwięków, w którym nieoczekiwane słowa i krzyki dziewczyny stają się ekscesem burzącym audialny porządek. Oto karcący i oceniający głos starca próbuje przywołać gawieź do porządku, ale uporządkowana symfonia dźwięków uległa już rozstrojeniu, co potwierdzone jest przez narratora, który mówi cicho, choć pewnym głosem. Zaproponowana analiza soniczna pozwala dojść do wniosków podobnych do tych, które zwykle pojawiają się w tradycyjnej interpretacji tej sztandarowej ballady, dotyczących początków romantyzmu czy opozycji racjonalizmu i irracjonalizmu.

W tym samym kluczu mogą być proponowane muzyczne adaptacje tekstów literackich lub muzyczne formy literackie, w których wzmacniane są dźwiękowe elementy interpretacyjne, te zaś rozwijają wrażliwość słuchową odbiorców (Hejmej, 2012: 60–61). Warto zauważyć, że w podstawie programowej kształcenia w zakresie języka polskiego nie pojawia się odniesienie do muzycznych form literatury – piosenki literackiej, poezji śpiewanej, piosenki bardowskiej czy aktorskiej. Być może ten element kształcenia zostaje całkowicie pozostawiony edukacji muzycznej w szkole. Nie tylko o kompetencje muzyczne czy zdolności wokalne tu jednak chodzi, ale o kilka dodatkowych umiejętności, takich jak interpretacja intermedialna czy czytanie kontekstowe, wreszcie o przygotowanie uczniów do udziału w życiu kulturalnym. Badania jednoznacznie pokazują, że teksty literackie, ubierane w formę muzyczną, są przez uczniów o wiele łatwiej zapamiętywane. Ponadto piosenki silniej oddziałują emocjonalnie, pobudzając aktywny odbiór tekstu literackiego. Wszak aktywne słuchanie nie odbywa się wyłącznie w umyśle, ale angażuje całe ciało (Zwolińska, 2014: 19). W efekcie wiąże się z przeżyciem głębszym, niemal somatycznym. Wreszcie, jak dowodzi Daniel Kahneman (2012: 30), przyswajanie muzyki z tekstem – czyli odbieranie tekstu literackiego w postaci piosenki – wymaga zwiększenia nakładu intelektualnego, zaangażowania różnych sfer mózgu, a jednocześnie zintensyfikowania wysiłku. Myślenie towarzyszące takiemu odbiorowi nie jest tylko intuicyjne, a więc szybkie; musi być też naznaczone celowością i porządkowaniem, na przykład w czynnościach porównywania tekstu z melodią i układem brzmieniowym albo odszukiwania podobieństw z tym, co już wybrzmiało w przeszłości, a teraz ujawnia się jako materiał bazowy. Podstawa programowa, nie ucząc słuchania, pozostawia

ucznią na poziomie słuchu intuicyjnego – szybkiego, bez angażowania głębokich struktur myślenia, a co za tym idzie – bezwysiłkowego dla mózgu.

W edukacji audialnej warto upomnieć się o obecność piosenki. I to z kilku powodów. Po pierwsze, wprowadzenie piosenki do programu nauczania pozwala na zbliżenie treści nauczania do perspektywy ucznia. W kontekście kształcenia literackiego daje możliwość wyrwania literatury z getta tego, co klasyczne i kanoniczne, a tym samym często dla uczniów nieczytelne czy wręcz niestrawne. Nie ulega wątpliwości, że jeśli tekst ma przemawiać do współczesnego pokolenia, to trzeba zrobić wszystko, by stał się on zrozumiały, a muzyka jest jednym z doskonałych tłumaczy, bo sięga do niewerbalnego wyrażania i odwołuje się do ponadczasowego rozumienia sfery emocjonalnej. W ramach kształcenia językowego i kompetencji komunikacyjnych piosenka pozwala lepiej rozumieć konstrukcje językowe i sprawniej posługiwać się nimi w komunikacji. Ponadto otwiera teksty literackie na interpretację. Muzyczne konteksty uruchamiają dodatkowe skojarzenia czy nagromadzone konteksty kulturowe, które czynią tekst źródłem cytatów i odniesień. Tym samym utwór literacki staje się żywy. Wiersz sprzed dwustu lat nagle wydaje się czytelną opowieścią o problemach, z którymi zmaga się współczesny człowiek. Jest i trzecia korzyść z piosenki na lekcjach języka polskiego. Dźwiękowa warstwa tekstu, ukryta pod maską liter, uwidacznia ukrytą w utworze melodyjność, rytmiczność. To, co niejednokrotnie z mozołem próbujemy oddać za pomocą wykresów i linii z zestrojami rytmicznymi, da się przedstawić poprzez upiosenkowanie tekstu. Można zatem mówić o dwóch, a nawet trzech typach piosenek: 1) o muzycznych interpretacjach podręcznikowych tekstów literackich; 2) o piosenkach będących autorskimi produkcjami, które stają się punktem odniesienia czytania literatury (kontekstem); 3) o piosenkach literackich, które w sposób autorski prezentują jakiś temat literacki (ukształtowany wyraźnie w sposób właściwy rozwiązaniom poetyckim) za pomocą artystycznego opracowania muzycznego. Dodać warto jeszcze czwarty typ piosenek, tych, które stanowią materiał źródłowy refleksji językoznawczej i ćwiczeń z zakresu praktyki komunikacyjnej, choć akurat piosenki tego typu z powodzeniem można wpisać w zakres drugiego typu.

Pobieżna analiza koncepcji kształcenia zawartej w nowej podstawie programowej jednoznacznie uzmysławia nam, że kształcenie to ma się dokonywać „bez ucha”. Uczniowie mają nabyć kompetencje pozwalające na skuteczne komunikowanie się w mowie, ale powinni to zrobić bez słuchania. Mają być przygotowani do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu kulturalnym, ale wyklucza się z tego kręgu to, co muzyczne czy w ogóle dźwiękowe. Co prawda wśród tekstów kultury wymienia się muzykę czy teksty audialne, w relacji do zadań, jakie stawiane są przed uczniem, przestrzeń ta wydaje się jednak jedynie tłem innych celów. W podstawie zdecydowanie dominuje okulocentryzm. I widać to nie tylko w licznej reprezentacji

tekstów kultury spod znaku filmu, komiksu, sztuk plastycznych czy form cyfrowych, ale przede wszystkim w samej konstrukcji celów, wśród których dominuje myślenie piśmienne – czy to na poziomie komunikacji, czy świadomości językowej, tworzenia wypowiedzi, odbioru tekstów itd.

Brak odpowiednich zapisów w podstawie programowej nie oznacza jednak braku możliwości wprowadzenia kultury słuchania do szkolnej praktyki. Warto o pominięciu kształcenia dźwiękowego w podstawie mówić, aby w końcu czy to w programach nauczania, czy w podręcznikach szkolnych znalazły się odniesienia do kultury słuchania (Chyb, 2015). W programach nauczania powinny zostać uwzględnione zapisy dotyczące kompetencji słuchania związanych ze skutecznym komunikowaniem, z rozumieniem tekstu, kształtowaniem nawyków czytelniczych czy wreszcie sprawczości poprzez działanie twórcze (Chyb, 2017). Warto odnotować, o czym była już mowa, że słuchanie sprzyja przed wszystkim osiągnięciu ostatniego z wymienionych w podstawie programowej celów – budowaniu tożsamości wspólnotowej. Można by się pokusić o poszerzenie pola edukacyjnego o praktyki etnograficzne związane z nauką nasłuchiwania. Ciekawe byłoby powiązanie kompetencji dotyczących komunikacji, pozyskiwania informacji, selektywnego ich odbierania, parafrazowania czy opowiadania z badaniami terenowymi, podczas których tworzy się spisy zasłyszanych dźwięków, na ich podstawie konstruuje się opis, obraz świata, tworzy mapę (Michalska, 2024). Służyłoby to uwrażliwieniu uczniów na rolę dźwięków w środowisku i ich znaczenie w kształtowaniu relacji międzyludzkich oraz pomiędzy człowiekiem a otoczeniem, w którym człowiek żyje.

Jak zauważył Marshall McLuhan w słynnym esej *Zrozumieć media*, człowiekowi słuchu świat jawi się jako połączona sieć znaczeń, plemienna, bliska, a co za tym idzie – emocjonalna (McLuhan, 2001). Wynika to z samej istoty słowa mówionego, które jest silniej nacechowane emocjonalnie niż słowo pisane. Ze względu na bliski – to znaczy cielesny i rozchodzący się w wąskim kręgu – charakter słowa mówionego nadaje mu się status ontologiczny. Słowo mówione jest bliskie działaniu – w przeciwieństwie do pisma, które jest martwe, nie wymaga reakcji odbiorcy – dlatego kultura oparta na słyszeniu buduje wyobrażenie o świecie magicznym, rytualnym. W takim świecie „słowo staje się ciałem”, natomiast w świecie wywiedzionym z pisma wszystko jest podzielone na części, indywidualistyczne, logiczne i wyspecjalizowane. Warto wykorzystać w szkolnej edukacji polonistycznej to rozpoznanie kanadyjskiego apologety mediów i zwrócić uwagę na możliwość kształtowania więzi między współczesnymi mieszkańcami „globalnej wioski” właśnie poprzez wzmacnianie kompetencji słuchania – siebie nawzajem oraz otaczającego świata.

Bibliografia

- Audio Publishers Association, 2026, *The Audio Publishers Association Annual Surveys Show Audiobook Sales Jump 9% to \$2.43 Billion*, pobrano z: https://www.audiopub.org/surveys?utm_ [16.10.2026].
- Bachura-Wojtasik J., 2025, *Gatunki radia artystycznego w kontekście zwrotu audio-centricznego*, „Kultura Współczesna”, nr 2 (132), s. 136–149, <https://doi.org/10.26112/kw.2025.132.10>.
- Bardijewska S., 2005, *Sluchowisko*, w: *Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku*, red. M. Hopfinger, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 109–127.
- Chyb M.U., 2015, *Kształcenie umiejętności efektywnego słuchania na lekcjach języka polskiego*, „Polonistyka. Innowacje”, nr 2, s. 115–130, <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.2.9>.
- Chyb M.U., 2017, *Sprawności receptywno-produktywne w kształceniu sprawności słuchania*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 15 (25), s. 27–39, [https://doi.org/10.19195/1642-5782.15\(25\).3](https://doi.org/10.19195/1642-5782.15(25).3).
- Chyb-Winnicka M.U., 2023, *O uczniowskiej umiejętności reagowania na wypowiedzi. Próba rozpoznania problemu*, „Prace Językoznawcze”, nr 2 (25), s. 61–79, <https://doi.org/10.31648/pj.8911>.
- Csányi Y., 1994, *Sluchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu: model węgierski*, tłum. B. Szymańska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Feld S., 2015, *Acoustemology*, w: *Keywords in Sound*, eds. D. Novak, M. Sakakeeny, Duke University Press, Durham, s. 13–21.
- Hejmej A., 2012, *Muzyczność dzieła literackiego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy, 2026, *Język polski. Podstawa programowa do szkoły podstawowej w Reformie26. Kompas Jutra. Poradnik*, pobrano z: <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2026/08/jezyk-polski.-podstawa-programowa-do-szkoly-podstawowej-w-reformie26.-kompas-jutra.-poradnik.pdf> [20.09.2026].
- Kahneman D., 2012, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, Media Rodzina, Poznań.
- Klawiter A., 1999, *O słyszeniu przedmiotów*, w: *Umysł a rzeczywistość*, red. A. Klawiter, L. Nowak, P. Przybysz, Media Rodzina, Poznań, s. 327–339.
- Kochanowska E., 2018, *Wiedza osobista dziecka w refleksji i praktyce nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków.
- Kochanowska E., 2019, *Słuchanie jako (nie)kompetencja dziecka w młodszym wieku szkolnym w kontekście współczesnych paradygmatów uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3, s. 11–19.

- Koterski M., reż., 2002, *Dzień świra*, Studio Filmowe „Zebra”–Vision Film–Non Stop Film Service.
- Krzyżanowska M., 2023, *W świecie dźwięków. Słuchacze w polskiej prozie lat 1864–1918*, Wydawnictwo Episteme, Lublin.
- McLuhan M., 2001, *Zrozumieć media*, w: tenże, *Wybór tekstów*, red. E. McLuhan, F. Zingrone, przekł. E. Różalska, J.M. Stokłosa, Zysk i S-ka. Wydawnictwo, Poznań, s. 209–258.
- Michalska M., 2024, *Dźwięki, ludzie i nasłuchiwanie miasta. Wybrane elementy fonosfery Warszawy na przełomie XIX i XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Misiak T., 2009, *Estetyczne konteksty audiosfery*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań.
- Molicka M., 2016, *Pożytki ze słuchania i czytania ze zrozumieniem. Przyczynek do rozważań o roli biblioterapii we wspomaganiu mowy i myślenia w średnim i późnym dzieciństwie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 11, nr 3 (41), s. 99–111, <https://doi.org/10.35765/eetp.2016.1141.06>.
- Mond-Kozłowska W., 2011, *O istocie rytmu. Na pograniczach tańca, muzyki i poezji w antyku greckim, perskim i hinduskim*, Homini, Kraków.
- Ong W., 1992, *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, tłum. J. Japola, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Opoczyńska-Morasiewicz M., 2016, *Słyszysz? Niesłychane. Cz. 1. Czy możesz powtórzyć?*, „Psychoterapia”, nr 4 (179), s. 13–22.
- Osowicka-Kondratowicz M., 2018, „*Bajki samograjki*”, czyli o słuchowiskach i książkach do słuchania w rozwoju mowy dziecka, „Prace Językoznawcze”, nr 2 (20), s. 141–156, <https://doi.org/10.31648/pj.4572>.
- Polewczyk I., 2012, *Percepcja słuchowa u dzieci w wieku przedszkolnym – raport z badań*, „Chowanna”, nr 2, s. 361–370, <https://doi.org/10.31261/CHOWANNA.2012.39.28>.
- Roach C.A., Watt N.J., 2012, *Słuchanie i proces retoryczny*, w: *Mosty zamiast murów: podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, tłum. J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 218–223.
- Sacher W.A., 2004, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Stanisz A., 2014, *Audio-antropologia. Praktykowanie dyscypliny poprzez dźwięk*, „Prace Etnograficzne”, t. 42, nr 4, s. 305–318, <https://doi.org/10.4467/22999558.PE.14.020.3549>.
- Śliwerski, B., 2005, *Wstęp*, w: *Komunikacja codzienna w pedagogice*, red. H. Retter, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 7–14.
- Ungeheuer-Gołąb A., 2016a, *Dziecko, komizm i muzyka – trzy komponenty życia*, w: *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*, red. G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań, s. 125–142.

- Ungeheuer-Gołąb A., 2016b, *Rytm wiersza dla dzieci jako jeden z pierwszych wyznaczników sztuki*, w: *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, red. E. Szatan, E.A. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 110–120.
- Walczak-Delanois D., 2024, *O rytmach serca w najnowszych wierszach. Uwagi na marginesie „bicia, szmerów i arytmii” współczesności*, w: *Dźwięk – głos – literatura. Przestrzenie intermedialności*, red. A. Hejmej, K. Kucia-Kuśmierska, K. Ciemiera, Universitas, Kraków, s. 147–168.
- Zaczyński W.P., 1990, *Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zwolińska E., 1997, *Skuteczność zapamiętywania tekstów poetyckich i piosenek w formie wierszy i piosenek*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz.
- Zwolińska E., 1999, *Wpływ muzyki na zapamiętywanie tekstów poetyckich*, w: *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. R. Daniel-Bończyk, J. Uchyla-Zroski, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 57–64.
- Zwolińska E.A., 2014, *Sposoby audiacji. O myśleniu muzycznym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Adam Regiewicz – prof. zw. dr hab.; dyrektor Instytutu Literaturoznawstwa Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie. Zajmuje się badaniem zjawisk na pograniczu literaturoznawstwa i komparatystyki kulturowej, szczególnie audioantropologią i *sound studies* w kontekście literatury oraz muzyczności literatury. Zainicjował związane z tą tematyką dwie serie wydawnicze: *Głośnie Pióra* oraz *Kulturowa Historia Odgłosów*. Jest autorem ponad 200 publikacji, w tym 19 monografii zogniskowanych wokół mediewalizmu, antropologii kultury, kerygmaticznej interpretacji literatury, audioantropologii oraz audiowizualności współczesnej kultury. Wraz z Agnieszką Kłykówną opublikował książkę *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* poświęconą przemianom kulturowym i konieczności zmian w edukacji szkolnej w związku z nowym paradygmatem audiowizualnym i cyfrowym. Przez 15 lat był czynnym nauczycielem języka polskiego w szkole średniej, jest też autorem programów nauczania (dla serii podręczników Szkoła pod Globusem Wydawnictwa Literackiego). Jest współautorem podręczników *Sztuka wyrazu* do nauczania języka polskiego w liceum oraz książek metodycznych dla nauczycieli *Dialog filmu z literaturą* i *Dialog muzyki z literaturą*.

Adam Regiewicz, full professor, Ph.D., D.Litt.; Director of the Institute of Literary Studies, Jan Długosz University in Częstochowa. His research focuses on the intersection of literary studies and comparative cultural studies, with a particular emphasis on audio anthropology, sound studies in literary scholarship, and the musicality of literature. He established two book series dedicated to these fields: *Głośnie Pióra* and *Kulturowa Historia Odgłosów*. He has

authored over 200 publications, including 19 monographs centered on medievalism, cultural anthropology, the kerygmatic dimension of literature, audio anthropology, and the audiovisual nature of contemporary culture. Together with Agnieszka Kłykówna, he co-authored the book *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, which addresses cultural transformations and the imperative for educational reform driven by the emerging audiovisual and digital paradigm. For 15 years, he served as an active high school teacher of Polish language and literature and authored curricula for the *Szkoła pod Globusem* textbook series published by Wydawnictwo Literackie. He is also the co-author of the high school Polish language textbook series *Sztuka wyrazu* as well as teacher methodology guidebooks, including *Dialog filmu z literaturą* and *Dialog muzyki z literaturą*.