ACTA UNIVERSITATIS LODZIENSIS
FOLIA LITTERARIA POLONICA 8, 2006

https://doi.org/10.18778/1505-9057.08.43

Aneta Krasińska

RECEPCJA UTWORÓW LEKTUROWYCH W ŚWIETLE WYNIKÓW ANKIETY

Sztuka czytania jest nieodzownym elementem istnienia człowieka w kulturze. Umiejętność ta jest niezwykle ważna, dlatego kształtowana jest od początku nauki dziecka w szkole. Staje się podstawą do zdobywania wiedzy i umiejętności, a w dorosłym życiu zapewnia stały kontakt ze światem. Nadzwyczaj istotny staje się więc problem czytelnictwa książek, zwłaszcza tych polecanych przez polonistów.

Podejmując temat zainteresowań czytelniczych uczniów klas IV–VI, należy uprzednio jednoznacznie rozdzielić dwie kwestie: zainteresowania czytelnicze, objawiające się w zapotrzebowaniu na określony gatunek literacki i rzeczywiste czytelnictwo, podyktowane różnorodnymi wymogami. Nie zawsze młodzież czyta to, co preferuje. Zazwyczaj to właśnie szkoła kształtuje owe zainteresowania i pokazuje, które dzieła są „wartościowe". Sam uczeń ma niewielkie możliwości wyboru, aczkolwiek program nauczania pozostawia miejsce na literaturę zaproponowaną przez czytelnika. W swej pracy zajęłam się nurtem lektur szkolnych.

Wśród uczniów przyjął się pogląd, że wszystko, co narzucone, jest złe. Jeszcze przed przeczytaniem lektury kategorycznie twierdzą oni, że książka jest nieciekawa i szkoda na nią czasu. Wielu podtrzymuje taki pogląd również w trakcie samego procesu czytania. Jest jednak grupa czytelników, którzy już na wstępie krytykują utwór. Wielkim sukcesem dla nauczyciela jest moment, gdy zapalczywi przeciwnicy zmieniają zdanie, mówiąc, że zbyt pochopnie wyciągali wnioski. Niemożliwe jest, aby ta sama książka mogła zaspokoić oczekiwania całej klasy, ale ważne, żeby każdy uczeń umiał dostrzec w niej coś dla siebie. W starszych klasach szkoły podstawowej dzieci, czytając lektury, szukają w nich silnych wrażeń, zaspokajają swe zainteresowania i pragnienie wiedzy. W książkach chcą znaleźć bohaterów, z którymi mogłyby się utożsamiać. Poszukują wzorów godnych naśladowania i recepty na wybór prawidłowej drogi życia. Badając zainteresowanie czytel-

nicze lekturami szkolnymi, zauważyłam, że występuje znaczne zróżnicowanie upodobań lekturowych. W dużym stopniu jest to uzależnione od wieku oraz płci dzieci. Istotną informacją w ramach moich badań była płeć dziecka, dlatego wprowadziłam podział na dziewczynki i chłopców (79 uczniów, w tym 32 dziewczynki i 47 chłopców).

Jak często korzystasz z biblioteki szkolnej?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Często	4	3	6	2	8	8
Rzadko	14	6	11	8	2	4
Nie korzystam	1	1	1	0	0	0

Ustaliłam, że regularnie z biblioteki korzysta 31 uczniów, z czego 42% to chłopcy, a 58% to dziewczynki. Sporadycznie do wypożyczalni zagląda 57% uczniów, w większości są to chłopcy (69%), którzy z mniejszym entuzjazmem czytają lektury. Trzech uczniów przyznało się, że w ogóle nie korzysta z biblioteki szkolnej.

Czy korzystasz z wypożyczalni w innej bibliotece niż szkolna?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	12	5	15	7	8	12
Nie	7	5	3	3	2	0

65% uczniów z klasy IV wykazało, że szuka lektur nie tylko w szkole. W klasie V – 65% uczniów, a w klasie VI – 90%, stwierdziło, że odwiedza inne biblioteki. Pocieszające i godne pochwały jest to, że w klasie VI wszystkie dziewczynki i 83% chłopców w poszukiwaniu lektury zagląda do innych wypożyczalni niż szkolna. Dla 25% jedynym miejscem, w którym znajdują książki, jest szkolna biblioteka. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że mieszkają dość daleko od miasta i nie mogą samodzielnie dotrzeć do biblioteki publicznej lub nie wiedzą o jej istnieniu. Ich potrzeby zaspakaja biblioteka szkolna.

Czy lubisz czytać książki?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	13	4	10	10	4	7
Nie	6	6	8	0	6	5

Wielokrotnie rozmawiając z uczniami na temat czytania książek, słyszałam narzekania. Panuje bowiem pogląd, że książki polecane przez nauczycieli nie są interesujące, często zbyt obszerne lub po prostu niezrozumiałe. W związku z tym sądziłam, że młodzież nie lubi czytać. Jakież było moje zdziwienie, gdy 48 osób z 79 ankietowanych odpowiedziało, że chętnie czyta książki. Znamienne jest, że to właśnie młodsi uczniowie szukają przyjaciela w książce. Ogół uczennic klasy IV chce czytać książki. W V klasie zamiłowanie do czytania jest zdecydowanie mniej widoczne. Tylko 2/3 uczniów wykazuje chęć czytania i zainteresowanie książką. W najstarszej klasie szkoły podstawowej przeciwników i zwolenników jest mniej więcej tyle samo. Uczniowie na tym etapie kształcenia powinni częściej i chętniej sięgać po książki, ponieważ tam mogą odnaleźć niezbędne informacje.

Ile książek czytasz w ciągu roku szkolnego?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
0–5	1	3	2	3	1	0
5–10	9	3	4	1	1	3
10–15	5	2	5	3	4	5
Więcej niż 15	4	2	7	3	4	4

Pomimo że wielu uczniów wykazało brak zainteresowania czytelnictwem, zaledwie 10 przyznało się do tego, że czyta mniej niż 5 książek rocznie. W klasie VI wszystkie dziewczęta czytają powyżej 5 książek, tylko 11% chłopców czyta ich mniej. Wielu uczniów napisało, że czyta powyżej 15 książek rocznie. Na tle ankietowanych klas najlepiej wypadli szóstoklasiści. Zauważyć da się też tendencja wzrostowa – wraz z wiekiem rośnie liczba uczniów czytających więcej niż 15 książek w ciągu roku szkolnego: 25% w klasie IV, 30% w klasie V, 37% w VI.

Czy zawsze czytasz lekturę szkolną?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	11	5	13	7	5	8
Nie	8	5	5	3	5	4

Pytanie uczniów o to, czy zawsze rzetelnie czytają lekturę zadaną przez nauczyciela, było dość odważne, ale informacje uzyskane w ten sposób są niezbędne w mojej dalszej pracy dydaktycznej.

W klasie IV 62% osób ankietowanych zawsze czyta lekturę szkolną, w tym 70% uczennic i 58% uczniów. Piątoklasiści w 50% przyznali, że solidnie przygotowują się do omawiania lektury. Uczniowie ostatniej klasy szkoły podstawowej w 70% zawsze czytają książkę, która będzie omawiana

na lekcjach języka polskiego. Zauważyłam, że w klasie IV dziewczynki w przeważającej większości lepiej przygotowują się do pracy nad utworem. W klasie V sytuacja ta wyrównuje się, natomiast w klasie VI dostrzec można, że to właśnie chłopcy w większości czytają lekturę szkolną.

Jak często zamiast przeczytać lekturę sięgasz po streszczenie, adaptację filmową?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Zawsze	0	1	3	0	0	0
Dość często	3	0	5	1	1	0
Prawie wcale	2	7	6	3	7	6
Nigdy	14	2	4	6	2	6

Wiedząc, że uczniowie lubią opierać się na wszelkiego rodzaju streszczeniach i opracowaniach lektur, zamiast je czytać, spytałam o to, jak często stosują tego rodzaju wybieg. Jedynie 4 uczniów przyznało się do tego, że za każdym razem sięga po tzw. pomoce naukowe, 10 zaznaczyło, że dosyć często korzysta z opracowań. Warto zauważyć, że w klasie V żaden chłopiec, a w VI żadna dziewczynka nie sięgają po streszczenia. 65 osób nigdy lub prawie nigdy nie zamienia książki na adaptację filmową czy streszczenie.

Dlaczego nie czytasz niektórych lektur?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Brak czasu	3	2	1	1	2	1
Brak książki	10	1	6	6	2	9
Brak chęci	6	6	6	1	4	1
Nie interesuje mnie	0	1	3	2	2	1

Najczęściej podawaną przyczyną nieczytania książek przez uczniów klas IV–VI jest brak książki (43%). Brak czasu jest przeszkodą dla 12% uczniów, natomiast brak chęci i zainteresowania problematyką lektur jest barierą dla 42% badanych. W klasie IV żaden z chłopców nie napisał, że powodem nieczytania książek jest brak zainteresowania. Oznacza to, że lektury odpowiadają potrzebom intelektualnym uczniów na tym etapie kształcenia.

Co robisz jeśli nie masz egzemplarza książki?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Rezygnuję z lektury	0	2	0	1	1	0
Pożyczam od kolegów	6	4	2	4	3	5
Szukam w innych bibliotekach	12	3	12	5	3	7
Czytam opracowanie	1	1	4	0	3	0

Brak czasu jest przeszkodą dla 12% uczniów, natomiast brak chęci i zainteresowania problematyką lektur jest barierą dla 42% badanych. W klasie IV żaden z chłopców nie napisał, że powodem nieczytania książek jest brak zainteresowania. Oznacza to, że lektury odpowiadają potrzebom intelektualnym uczniów na tym etapie kształcenia.

Brak książki to problem dla wielu uczniów, ale z czytania rezygnują tylko nieliczni (5%). Niektórzy wykazują inicjatywę, szukając lektury w innych bibliotekach niż szkolna (53%) lub pożyczają od kolegów, którzy wcześniej zdążyli przeczytać utwór (30%). Prawie 12% uczniów sięga po opracowanie lektury dopiero, jeśli nie zdoła wypożyczyć książki z biblioteki.

Kiedy czytasz lekturę?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Natychmiast, gdy nauczyciel poleca ją przeczytać	3	2	4	2	1	1
Dzień przed rozpoczęciem omawiania	1	2	2	1	2	1
Gdy zdobędę książkę	15	5	11	7	7	9
Gdy dostałem(am) 1 ze sprawdzianu i trzeba poprawić ocenę	0	1	1	0	0	1

Pytanie o to, kiedy uczniowie czytają lekturę, wykazało, że większość (ok. 65%) robi to w momencie zdobycia książki. Niepokojący jest fakt, że zaledwie 16,5% badanych czyta natychmiast, gdy nauczyciel poleca lekturę. Dzień przed rozpoczęciem omawiania książki czyta ją prawie 12% respondentów. Ocena negatywna ze sprawdzianu nie jest motywacją dla 96%. Jedynie 2 osoby z klasy VI i 1 z klasy V odpowiedziały, że czytają dopiero wówczas, gdy otrzymają ocenę niedostateczną.

Czy podczas czytania książki robisz notatki z własnej woli?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	4	0	8	4	1	2
Nie	15	10	10	6	9	10

Analizując wyniki uzyskane na podstawie pytania, czy uczniowie sporządzają notatki w trakcie czytania książek, zauważyłam, że młodzież nie jest przyzwyczajona czytać z ołówkiem w ręku. Około 3/4 chłopców nie ma nawyku robienia notatek. Wśród dziewcząt sytuacja nie wygląda lepiej, przeciwnie 78% nie sporządza notatek z czytanej treści. Co czwarty uczeń pisze, że wykonuje notatki. 22% stanowią uczennice, które, podobnie jak koledzy, czytając zapisują ważniejsze wydarzenia.

Czy w czasie czytania lektury, gdy czegoś nie rozumiesz, korzystasz z innych książek?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	5	2	5	2	1	3
Nie	14	8	13	8	9	9

W trakcie czytania lektur tylko nieliczni uczniowie, gdy czegoś nie rozumieją, korzystają z innych książek. W klasie IV zaledwie 21% uczniów szuka pomocy w odpowiedniej literaturze. W klasie V sytuacja wygląda jeszcze gorzej, bo tylko 15% ogółu ankietowanych twierdzi podobnie. Klasa VI w tych okolicznościach wypadła najlepiej. Prawie 27% uczniów sięga po literaturę fachową. Bez potrzeby korzystania z innych książek w czasie czytania lektury pozostaje 77,2% ogółu badanych.

Co robisz, jeśli nie rozumiesz fragmentu tekstu?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Czytam ponownie	8	4	5	4	6	8
Proszę o pomoc rodziców	11	0	3	4	2	4
Nie zastanawiam się i czytam dalej	0	4	5	1	2	0
Proszę o wyjaśnienie nauczyciela	0	4	5	1	0	0

Umiejętność czytania ze zrozumieniem jest niezbędnym elementem w kształceniu, dlatego przykre jest, że 15% uczniów, jeśli nie rozumie fragmentu tekstu, czyta dalej, nie szukając pomocy. Stosunkowo najmniej osób prosi o pomoc nauczyciela (12,6%). Do tego, że czyta niezrozumiały fragment po raz kolejny lub prosi o pomoc rodziców czy rodzeństwo, przyznał się prawie co drugi ankietowany. Ogółem z pomocy rodziców lub nauczyciela korzysta 55% czwartoklasistów, 30% piątoklasistów i 40% uczniów klasy najwyższej szkoły podstawowej.

Czy opuszczasz jakieś fragmenty tekstu? Jeśli tak, to jakie?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Tak	14	6	12	10	9	11
Nie	5	4	6	0	1	1

Na pytanie dotyczące opuszczania niektórych fragmentów uczniowie odpowiedzieli, że tego nie robią (78,5%). Pozostali jednak omijają pewne partie tekstu (21,5%): przeważają chłopcy (32%), dziewczynek jest zdecydowanie mniej (6,25%). W klasie IV żadna z dziewczynek nie napisała, że rezygnuje z czytania pewnych fragmentów tekstu.

Które z wymienionych książek najchętniej czytasz?	Chłopiec			Dziewczynka		
	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. IV	kl. V	kl. VI
Przygodowe	15	8	10	8	9	10
Podróżnicze	6	3	4	4	0	3
Detektywistyczne	4	4	11	1	1	4
Z życia dziewcząt i chłopców	5	3	12	3	2	8
Baśnie i legendy	10	3	2	4	5	4
Historyczne	7	1	4	2	2	2

Upodobania czytelnicze uczniów są dość zróżnicowane i w znacznym stopniu zależą od wieku i płci. W klasie IV dużym zainteresowaniem wśród chłopców i dziewcząt cieszą się książki przygodowe. Chłopcy w znacznym stopniu lubią też czytać baśnie i legendy (53%), dziewczynki (40%). Książki z życia dziewcząt i chłopców, historyczne i podróżnicze preferuje co trzeci chłopiec i co piąta dziewczynka. Nieliczni czwartoklasiści sięgają po powieści detektywistyczne (21% uczniów i 10% uczennic). W V klasie chłopcy najchętniej czytają książki przygodowe, podobnie postępują dziewczynki, co stanowi odpowiednio 80% i 90%. Na drugim miejscu wśród uczniów uplasowały się książki detektywistyczne, a u dziewczynek – baśnie i legendy. Co trzeci chłopiec lubi czytać baśnie i legendy, lektury podróżnicze i młodzieżowe. Co piąta uczennica woli książki historyczne i z życia dziewcząt i chłopców. Najmniej zwolenników wśród piątoklasistów odnotowały książki historyczne – u uczniów oraz detektywistyczne – u uczennic. Żadna z ankietowanych dziewcząt w klasie V nie interesuje się literaturą podróżniczą. W ostatniej klasie szkoły podstawowej można zaobserwować, że czytelniczki wolą książki przygodowe (83%), zaś płeć przeciwna wyżej sobie ceni książki młodzieżowe (67%). Dużym zainteresowaniem wśród chłopców cieszą się lektury detektywistyczne (61%) i przygodowe (55,5%). Dziewczynki zaś lubią książki o dorastającej młodzieży (67%). Pozostałe gatunki, oprócz baśni i legend u chłopców (11%) i książek historycznych u dziewcząt (17%), cieszą się podobnym zainteresowaniem i mieszczą się w przedziale od 22 do 33 procent.

Kolejne pytanie ankietowe dotyczyło ilustracji książkowych. Znaczna większość uczniów powiedziała, że woli czytać książki posiadające ilustracje (58 osób). Zaledwie 21 ankietowanych stwierdziło, że nie lubi czytać książek z obrazkami. Ilustracje są bardzo ważne dla 74,5% chłopców i 72% dziewcząt. Dla 90% uczniów z klasy V i dla takiej samej liczby uczennic klasy IV są one nieodzownym elementem książki.

Literatura zwykle nie jest tworzona z myślą o uczniach, ale to oni stanowią jedną z liczniejszych grup społecznych czytających owe utwory. Poznanie literatury jest obowiązkiem nałożonym przez szkołę, która chce odpowiednio ukształtować młodego czytelnika. Książka jest bogactwem norm

i zachowań będących podstawą właściwego wychowania moralnego, społecznego i estetycznego. Nawet, jeśli uczeń nie zdaje sobie z tego sprawy, czytanie, a więc obcowanie z dziełem klasyków, odgrywa znaczącą rolę w dążeniu do dojrzałego myślenia i postrzegania świata. Uczniowie jednak nie wnikają w zakres intencji edukacyjnych, choć z czasem mogą zrozumieć i zaakceptować oczekiwania szkoły. Na tym etapie ważniejsze są okoliczności procesu poznania literatury, które powinny wiązać obowiązek czytania z przyjemnością obcowania z dziełem. Wiadomo zaś, że w wielu wypadkach rodzą niechęć czy bunt.

W szkole podstawowej lektury podlegają dwojakim tendencjom. Z jednej strony jest to literatura dla dzieci i młodzieży, z drugiej literatura pierwsza, wysoka. Książki kierowane do dzieci i młodzieży nie sprawiają im większych kłopotów w interpretowaniu. Inaczej sytuacja wygląda z literaturą wyższego rzędu, która często staje się trudna i nieczytelna, gdyż odległa. To pociąga za sobą problem interpretacji tekstu. Pojawia się bariera między uczniem a tekstem, dlatego tak ważny jest właściwy wybór tekstów. Zeler proponuje podporządkować ów wybór kategorii arcydzieła. Należy jednak pamiętać, że dla klasyfikacji arcydzieł ważny jest aspekt czasowy, aspekt pokoleniowy oraz kryterium doskonałości. Każdy z tych czynników jest względny, podlegał przeobrażeniom na przestrzeni dziejów. Tradycja myślenia o pięknie podlega różnym uwarunkowaniom. Ważna jest funkcja realności tekstu. Istotnym celem literatury staje się kształtowanie pożądanych postaw moralnych, społecznych i estetycznych oraz utrzymanie więzi między pokoleniami. Ten wyznacznik spowodował, że w spisie lektur znalazły się teksty, przy których czytaniu pojawiają się bariery odbioru arcydzieła. To często teksty dla dzisiejszego czytelnika niezrozumiałe, wymagające objaśnień, komentarzy, pracy ze słownikami. Jest to trudne dla ucznia szkoły podstawowej. Dlatego niektóre utwory zbyt trudne, wymagające zbyt wiele pracy od ucznia, która odwróci ich uwagę od zasadniczej kwestii (czytania ze zrozumieniem), powinny zostać usunięte.

O tekstach takich jak *Antek*, *Janko Muzykant* warto mówić w szkole średniej, charakteryzując zjawiska związane z polskim pozytywizmem. W szkole podstawowej powinno się je zastąpić innymi utworami, bliższymi światu współczesnego czytelnika[1].

Poddając ankiety analizie, zauważyłam, że uczniowie chcieliby wykreślić niektóre książki z kanonu lektur szkolnych. Swój wybór motywują najczęściej tym, że książka jest zbyt obszerna, a co za tym idzie „nudna". Uczniowie często pisali, że lektury zbyt dokładnie pokazują całe tło, w tym przyrodę

[1] B. Zeler, *Szkolna lektura arcydzieł literackich*, red. K. Haska-Kwaśniewicz, I. Socha, *Książka dla dziecka wczoraj – dziś – jutro*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego" nr 1727, Katowice 1998.

i głównych bohaterów, co wpływało negatywnie na sam odbiór, gdyż wytrącało czytelnika „z rytmu". Dzieci na ogół oczekują szybkiego tempa akcji, o której dowiadują się z dialogów. W świecie kolorowych gier komputerowych tylko książki spełniające te wymagania mogą zainteresować szersze grono czytelników.

Analizując wyniki badań przeprowadzonych w klasie IV, stwierdziłam, że 28% uczniów chciałoby wykreślić z listy lektur książkę pt. *Bracia Lwie Serce*, a 14% *Małą księżniczkę* w większości twierdząc, iż utwory były zbyt smutne, opisywały ludzkie problemy, słabości, brakowało w nich odrobiny radości, zabawy, która dla dzieci w wieku 10–11 lat jest bardzo ważna. Pojawiły się głosy, że książka dotyka zbyt poważnych problemów jak dla takiej grupy wiekowej. Wydawałoby się, że uczniowie chętnie przeczytają o zmaganiach życiowych dziewczynki w ich wieku, będą jej współczuli, wspólnie radzili, jak jej pomóc. Okazało się, że jest zupełnie inaczej. Być może wynika to z faktu, że coraz więcej ludzi dorosłych podejmuje decyzje o rozstaniu z rodziną. Dzieci widzą, że rodzice toczą ze sobą kłótnie, które w efekcie prowadzą do rozstania. Wielu uczniów wychowuje się w rodzinach rozbitych lub zastępczych, co powoduje, że znają problem samotności i czytając książkę o życiu Sary, przypominają sobie, jak bardzo skrzywdził ich los, dlatego odsuwają od siebie smutne utwory. Wolą zapomnieć o tym, co w życiu najgorsze, o braku miłości rodzicielskiej. To dobrze, jeśli książka wywołuje w odbiorcy emocje. Wśród młodszych czytelników zdarzają się też tacy, którzy wzruszają się tak bardzo, że nie mogą jej czytać. Lecz jeśli tak potrafi wzruszyć, to również zaciekawia – i dzieci często wracają do niej po pewnym czasie. W uczuciowym wychowaniu dziecka jest to literatura niezbędna. Każde dziecko powinno się z nią zetknąć, bez względu na stopień odbioru.

Dwie uczennice wykazały, że mało interesującą lekturą jest *Pinokio*. Główny bohater jest zbyt bajkowy, dziecinny. Książka ta to utwór wielowarstwowy: im czytelnik dojrzalszy i lepiej przygotowany, tym więcej w nim dostrzeże. Dzieci zazwyczaj bawią się i wzruszają interesującą fabułą, dorośli dostrzegają myśl filozoficzną autora, jego spojrzenie satyryczne, ocenią piękny język i kompozycję dzieła. Dziewczynki, które wyraziły krytyczne opinie na temat książki, z jednej strony nie bawiły się, obserwując, jak Pinokio się zmienia, podeszły do tego zbyt poważnie, twierdząc, że w normalnym świecie nie mogłoby się to wszystko wydarzyć, z drugiej nie są na tyle dojrzałymi czytelniczkami, aby dostrzec humorystyczny, symboliczny wydźwięk utworu. Takie zawieszenie pomiędzy światem dorosłych a dzieci grozi trudnościami we właściwym odbiorze książki.

Badania E. Guttmejer nad rozumieniem symbolicznych treści baśni w klasach III–V uwydatniły związek między dokonującym się w tej fazie rozwoju umysłowego dziecka przejściem od rozwoju myślenia konkretno-

-wyobrażeniowego do myślenia abstrakcyjnego a umiejętnością dostrzegania znakowego charakteru treści utworów literackich. Udokumentowały również tezę, że wraz z wiekiem uczniów zaznacza się wyraźny postęp w rozumieniu tekstów[2].

Po jednym głosie krytycznym otrzymały następujące książki: *Akademia pana Kleksa*, *Opowiadania z Doliny Muminków* i *Król Maciuś Pierwszy*. Trudnym zadaniem dla uczniów okazało się wejście w świat fantazji. Nie potrafili zapomnieć o świecie realnym, z góry twierdząc, że i tak świat przedstawiony w tych utworach jest „sztuczny" i mało interesujący. Zauważyłam, że wielu uczniów napisało w swych ankietach, że nie przepadają za baśniami, a przecież program nauczania w klasie IV właśnie takie pozycje obejmuje. Wiadomo, że dzieci obecnie szybciej dojrzewają, ale czy rzeczywiście baśnie to przeżytek dla 10-, 11-latka? Tak naprawdę dopiero dzieci powyżej dziesięciu lat mogą swobodnie czytać książki z pogranicza baśni, gdyż większa jest ich odporność uczuciowa oraz zdolność rozumienia ukrytego sensu utworu. Lektura owych książek stawia przed nimi problemy, z którymi się trzeba zmierzyć: zagadnienie przyjaźni, wierności, miłości, ale również samotności, egoizmu, a w końcu śmierci. Książka Korczaka opisująca przeżycia króla Maciusia, małego reformatora społecznego, szlachetnego i naiwnego, może przysporzyć trudności odbiorcy, obojętnego na głębszy sens książki. Ten młody król, który nie mógł bawić się drewnianym pajacykiem, bo musiał myśleć o problemach prawdziwych ludzi, ukaże dzieciom w sposób odpowiadający ich myśleniu skomplikowaną problematykę społeczną i mocno poruszy uczucia.

Interesujące jest, że aż 41% uczniów klasy IV stwierdziło w ankiecie, że wszystkie omawiane w bieżącym roku szkolnym lektury były ciekawe i żadnej z nich nie chcieliby usunąć z listy.

Zauważyłam, że uczniowie chętnie opuszczają dłuższe fragmenty tekstu, w tym opisy przyrody, zachowań. Tego rodzaju postępowanie spowodowane jest zwolnieniem tempa akcji utworu, często uczeń ma trudności w ponownym „wejściu w treść". Ale tylko dokładne czytanie bez pomijania fragmentów, których się nie lubi, sprzyja przeżyciu treści. Z dokładnością łączy się powolne czytanie, czytanie w skupieniu i z uwagą, może się ono okazać niezbędnym elementem właściwego odbioru. Dlatego cztery osoby z klasy V chciałyby usunąć lektury pt. *Tajemniczy ogród*, *W pustyni i w puszczy*. Czytelnik zwykle ocenia książkę po jej rozmiarach. Widząc, że utwór liczy ponad 100 stron, natychmiast neguje potrzebę jego czytania. Od początku jest źle nastawiony do pracy z tekstem. Nauczyciel, choć stara się wiele wytłumaczyć i przekonać ucznia, nie zawsze może osiągnąć cel. Pomimo motywowania ucznia do czytania obowiązkowych lektur, liczna grupa od-

[2] Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa 1996, s. 38.

powiedziała, że nie czyta książek z braku chęci, a w efekcie sięga po opracowanie lektury. Dlaczego dzieci są tak negatywnie nastawione do samodzielnego czytania i przeżywania lektur? Czyżby dlatego, że jest to odgórnie narzucony przymus, czy po prostu czyste lenistwo? Po omówieniu lektur obowiązkowych w klasie VI zaproponowałam, aby uczniowie samodzielnie, bez jakiejkolwiek interwencji osób dorosłych, zaproponowali książkę, którą chcieliby przeczytać. Jakież było moje zdziwienie, gdy po tygodniu zapytałam o rezultat. Klasa podzieliła się na tych, którzy chcą cokolwiek omawiać i tych, którzy nawet nie zajrzeli do wypożyczalni. Zatem to, że uczniowie otrzymali możliwość samodzielnego wyboru, w niczym niestety nie pomogło. Wolą negować wybór nauczyciela, niż samodzielnie wybrać i przekonać do książki rówieśników. Brak chęci i brak zainteresowania daną pozycją to tylko wymówki, które mają ukryć prawdziwe powody nieczytania książek.

Obszerne objętościowo utwory wymagają od ucznia sprawnego posługiwania się procesami analizy i syntezy. U niektórych jednak dojrzałość czytelnicza nie osiągnęła tak wysokiego etapu rozwoju, dlatego czytając nie potrafią sprawnie kojarzyć faktów i wiązać ich w całość. Uczniowie mają też trudności w zapamiętywaniu kolejnych wydarzeń. Wielokrotnie powtarzają te same epizody, nie wiedząc, kiedy tak naprawdę miały miejsce. A wystarczyłoby podczas lektury notować wydarzenia. W klasie V, choć w stopniu mniejszym niż w klasie IV, problemem jest czytanie po cichu bez poruszania ustami. Dzieci sądzą, że czytając głośniej, lepiej rozumieją tekst, gdyż mogą się słyszeć. Nic bardziej błędnego. Jak powszechnie wiadomo, głośne czytanie spowalnia sam proces lektury, dziecko bardziej się męczy, a w rezultacie – zniechęca się. W czasie głośnego czytania cała uwaga jest poświęcona wyrazistej artykulacji i poprawności czytania, nie ma miejsca dla wyobraźni, która jest tak ważna dla rozwoju emocjonalnego człowieka. Uczniowie często nie zdają sobie sprawy z tego, jak bardzo każdy człowiek jest inny od drugiego. Świadomość ludzka może różnorako reagować na te same bodźce. W trakcie omawiania lektury przy kolejnym ćwiczeniu okazało się, że choć cała klasa czytała tę samą książkę, w tym samym wydaniu i z takimi samymi ilustracjami, to nie było dwóch identycznych obrazków, wykonywanych przez uczniów. Uczniowie sami byli zdziwieni tym faktem i dopiero po tym ćwiczeniu przekonali się, jak ważne jest czytanie książki, a nie opracowania pozbawionego szczegółów.

W klasie VI uczniowie już nie uważają objętości książki za swego rodzaju trudność. Oczywiście nadal grymaszą, gdy zadana jest książka kilkusetstronicowa, ale potrafią skupić się na innych aspektach. Siedmiu chłopców i dziewięć dziewczynek podało, że zupełnie nie przypadła im do gustu książka St. Lema *Opowieści o pilocie Pirxie* – jako powód podali, iż była niezrozumiała lub nudna. Wielu uczniów stwierdziło, że nie przepada za tego

rodzaju literaturą. „Książki fantastyczne nie pozostawiają pola wyobraźni" – były to stwierdzenia, które mnie zaskoczyły, gdyż za specyficzną cechę literatury dziecięcej uważa się występowanie w niej żywiołu fantastycznego, a co za tym idzie częste odwoływanie się do wyobraźni czytelnika. Oczywiście nie jest to cecha stała, jej natężenie ulegało zmianie w różnych epokach literackich. Współcześnie fantastyka współistnieje z poznawczą funkcją utworu literackiego i bywa wykorzystana jako podłoże dla treści poznawczych. Dlaczego zatem uczniowie uznali *Opowieści o pilocie Pirxie* za mało interesujące? Po części dlatego, że napisane wiele lat temu przewidywały przyszłość, która obecnym czytelnikom nie wydaje się niczym zadziwiającym czy niedoścignionym. Wiele urządzeń, opisanych jako coś egzotycznego, nierealnego w czasach powstania utworu, obecnie jest w zasięgu ludzkich możliwości. Sądzę, że pewną trudność w odbiorze stanowi przepaść między odbiorcą tekstu a jego nadawcą. Książka nie była pisana dla dzieci, została zaadaptowana dla ich potrzeb, jednak język i zakres słownictwa utrudnia odbiór dzieła. Uczniowie często stwierdzali, że powieść jest po prostu trudna. Na wcześniej zadane pytanie o korzystanie z pomocy naukowych w trakcie czytania, większość (bo aż 73%) zgodnie uznała, że nie szuka wyjaśnienia trudnych wyrazów, związków frazeologicznych itp. Uczniowie nie są przyzwyczajeni do czytania z ołówkiem w ręku, nie dbają o rzetelny odbiór treści. Dociekliwsi pokuszą się co najwyżej o zapytanie nauczyciela, który, według ucznia, powinien udzielić jednoznacznej odpowiedzi, nie odsyłając do literatury fachowej.

Na liście książek, które cieszyły się najmniejszą popularnością wśród uczniów klasy VI, znalazła się powieść *Szatan z 7 klasy* K. Makuszyńskiego (wybrało ją dwóch uczniów), *Przygody Robinsona Crusoe* (jeden uczeń), *Ten Obcy* (jeden uczeń), *Sachem* (jeden chłopiec i jedna dziewczynka). Również przy tym wyborze decydowały trudności w zrozumieniu treści czy brak zainteresowania tematyką książek. Wymieniając powieść Daniela Defoe, uczeń napisał, że trudności sprawiała duża liczba obcojęzycznych imion, nazwisk, nazw miejscowości, co spowodowało, że nie mógł zapamiętać wszystkich nazw i gubił się w treści. Rzeczywiście wyrazy pochodzące z języków obcych mogą sprawiać pewne kłopoty w zapamiętaniu i utrudniają odbiór całego dzieła.

Faktem zaskakującym i napawającym dumą oraz optymizmem jest to, iż 6 chłopców i 2 dziewczynki uznało, że wszystkie książki omawiane w tym roku szkolnym są wartościowe i wpływają na rozwój umiejętności czytania i analizy. Uczniowie zauważyli też, że trudno byłoby jednoznacznie wyeliminować którąś z książek, gdyż każda z nich wniosła coś nowego do ich świadomości: jedne bawiły, inne wzruszały, wszystkie uczyły, jak postępować z ludźmi, zwierzętami, jak osiągnąć szczęście.

Prowadząc badanie, nie omieszkałam zadać pytania o to, jak często uczniowie sięgają po różnego rodzaju opracowania czy adaptację filmową. Wielu uczniów odpowiedziało, że nigdy lub prawie nigdy, ale pojawiły się

też odpowiedzi świadczące o tym, że streszczenie czy film są podstawowym źródłem wiedzy o lekturze (18%). W klasie IV tylko 4 osoby napisały, że zdarza im się obejrzeć film czy przeczytać opracowanie. Reszta klasy zgodnie oświadczyła, że zawsze lub prawie zawsze czyta książkę, nie szukając zastępstwa. Wraz z wiekiem te proporcje ulegają zmianie i w klasie V już 10% sięga po opracowanie, a w VI aż 27%. Z czego wynika taki sposób postępowania? Dlaczego uczeń szybciej dociera do wypożyczalni kaset wideo niż do biblioteki? Charakterystyczne dla postawy uczniowskiej jest zwlekanie, liczenie, że się zdąży z przeczytaniem. Jednak czas nieubłaganie ucieka, niektórzy już mają lekturę za sobą, zaś nauczyciel zapowiada sprawdzian znajomości lektury. Uczeń wpada w panikę i wtedy najłatwiejszym wyjściem jest szukanie opracowań lub czytanie powierzchowne. Przekartkowanie książki daje uczniowi poczucie pewności, że już wszystko wie o lekturze i nie ma dla niego żadnych niespodzianek. Dopiero w czasie analizy lekcyjnej okazuje się, że nie można wyciągnąć wniosków, gdyż wiedza uczniowska jest „okrojona", nieprzemyślana, a co za tym idzie – daleka od ideału.

Żadna adaptacja dzieła literackiego w radiu, w telewizji czy w kinie, jeśli nawet przybliży jego rozumienie, nie zastąpi bezpośredniego kontaktu z książką w procesie czytania, dlatego nie powinno być ono bierne, lecz czynne, tj. zachodzić w syntetycznym łączeniu myślowym sensu kolejnych zdań, w odnoszeniu się myślą do przedmiotów i rzeczy, które są przez zdania i całe ich zespoły wyznaczane[3].

Parę lat temu Polska brała udział w międzynarodowych badaniach, dotyczących poziomu czytania ze zrozumieniem i okazało się, że około 50% badanych nie umiało pojąć prostego tekstu. Co zaskakujące, badani Polacy nie uważali tego za jakikolwiek problem. Jak w takim razie ludzie z byłych PGR-ów pod Bytowem mają się przekwalifikować, jeśli nie potrafią czytać. Istnieje bowiem zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego, co oznacza tracenie umiejętności czytania. Człowiek zna litery, ale nie może czytać, bo jest to dla niego zbyt trudne. Tak jak ktoś uczył się języka angielskiego przez kilka lat w szkole, choć nie umie się w nim porozumieć. Te zjawiska zostały nagłośnione w Polsce dopiero w latach osiemdziesiątych. W okresie PRL-u w ogóle się nie mówiło o analfabetyzmie, chociaż z danych wynikało, że na wsi 35% dzieci nie kończyło szkół podstawowych, a uczniowie starszych klas nie potrafili czytać ze zrozumieniem. Według rodziców, albo szkoła była zła, albo źli byli nauczyciele. Często sami rodzice prezentowali bardzo niską kulturę literacką i to się przenosiło z pokolenia na pokolenie. W Stanach Zjednoczonych uważa się, że analfabetyzm funkcjonalny jest dziedziczny. Dziecko z rodziny nieczytającej w szkole od razu jest zepchnięte na margines i w życiu też gorzej daje sobie radę. Próbuje się temu przeciwdziałać,

[3] W. Słodkowski, *Dzieło literackie w szkole*, Wrocław 1972, s. 163.

gromadząc rodziców wraz z dziećmi na zajęciach z zakresu czytelnictwa lub wiedzy o komputerach. W miarę, jak rodzice uczą się czytać, „ciągną" za sobą dzieci lub dzieci – rodziców.

Nawet jeżeli uczeń jest właściwie przygotowany do procesu czytania utworów i tak w swej pracy może napotykać problemy. Są to niektóre środki wyrazu, charakterystyczne dla tzw. nowoczesnej literatury. Dla dziecka 9-, 10-letniego, które nie przywiązuje większej uwagi do pojęcia czasu i przestrzeni, trudnością jest powiązanie faktów w ciąg przyczynowo-skutkowy, jeżeli została zachwiana chronologia.

Uczniowie często zapominają, że pierwsze odczytanie nie daje pełnego rozeznania w dziele. Powód jest prosty, musi upłynąć trochę czasu od chwili przeczytania, aby informacje mogły właściwie zaistnieć w świadomości czytelnika. Doznania chwilowe przemijają, pozostają jedynie te trwałe, które przyczynią się do odczucia całości utworu. Kształcenie wnikliwego czytelnika zaowocuje chęcią samodzielnego pokonywania barier, wyznaczonych przez dzieła literackie, omawiane na lekcjach języka polskiego.

Właściwy odbiór dzieła literackiego jest ściśle uzależniony od zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań czytelnika. Odbiór utworów w różny sposób podlega informacjom zakodowanym w strukturach poznawczych ucznia. Im szersza wiedza odbiorcy o rzeczywistości pozaliterackiej, związanej z zawartością dzieła literackiego, im większa wiedza o własnych możliwościach percepcyjnych, określonych aspiracjach i wymaganiach względem poznawanego utworu, im lepsze umiejętności czytelnicze i interpretacyjne, tym efekty czytania i rozumienia treści będą wyższe.

Wśród zewnętrznie uwarunkowanych bodźców, mających wpływ na odbiór dzieł kultury, znalazły się: środowisko rodzinne, system dydaktyczno-wychowawczy, przygotowanie pośrednie i bezpośrednie do procesu czytania, dobór lektur, liczba jednostek lekcyjnych, poświęconych omawianiu utworu.

W. Pasterniak mówi o dwóch sposobach przygotowania dziecka do poznania dzieła literackiego: przygotowaniu pośrednim i bezpośrednim. Pojęcie „przygotowanie do czytania" może być różnie definiowane. Metodycy mówią o odpowiednim przygotowaniu intelektualnym, merytorycznym, lekcyjnym i emocjonalnym. Przygotowanie pośrednie to długotrwały proces kształcenia umiejętności i nawyków właściwego czytania lektury, a więc czytania ze zrozumieniem, sprawnego, mającego doprowadzić do osiągnięcia zadowalających efektów poznawczych i kształcących.

Zasadniczym przełomem w rozwoju czytelniczym jest zdobycie trudnej sztuki samodzielnego czytania. Umiejętność ta zmienia sytuację czytelniczą dziecka. Początkowo jest to zmiana niekorzystna, wpływająca na pojawienie się kryzysu czytelniczego[4].

[4] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 232.

Zanim dziecko dobrze pozna litery i zacznie biegle czytać, upływa wiele długich miesięcy. Młody czytelnik zniechęca się do książek, gdyż jest za duży, aby mu je czytano, a sam jeszcze zbyt mały, aby samodzielnie sprostać zadaniu. Kolejny kryzys czytelniczy przeżywają uczniowie około 10 roku życia, gdyż wtedy zachodzi rozbieżność między rozbudzonymi zainteresowaniami a tymi treściami, których dostarcza dostępna i zrozumiała dla tego wieku lektura. W tym okresie sprawę komplikuje fakt, że w jednej klasie poziom czytelniczy jest znacznie zróżnicowany. Stwarza to konieczność indywidualnego podejścia do każdego ucznia, z uwzględnieniem jego aktualnej sytuacji czytelniczej.

O jakości przygotowania pośredniego decyduje kilka czynników. W pierwszej kolejności należy wymienić: umiejętność sprawnego czytania, ćwiczoną od najmłodszych klas szkoły podstawowej, umiejętność rozumienia czytanej treści oraz związaną z nią umiejętność poprawnej analizy i interpretacji (czyli wyróżniania elementów dzieła, opisywania ich, dostrzegania związków między nimi, powiązań jednego dzieła z innym tego samego autora i innych autorów, ustalania wymowy artystycznej, historycznej i ogólnoludzkiej). Ważna jest też odpowiednia postawa sprzyjająca jak najlepszemu odbiorowi dzieła (zwłaszcza postawa estetyczno-badawcza). Ostatnim elementem, składającym się na poprawne przygotowanie pośrednie do odbioru literatury, jest nawyk czytania zgodnie z zasadami higieny i techniki pracy umysłowej. Przygotowanie pośrednie jest procesem złożonym i rozciąga się na wszystkie lata edukacji szkolnej. Jest to efekt dotychczasowej pracy ucznia, jego umiejętności czytelniczych, nabytych w trakcie poznawania kolejnych utworów oraz wyniesionych z kontaktów pozadydaktycznych i pozaszkolnych.

Bezpośrednie przygotowanie do odbioru to krótkotrwała czynność dydaktyczna w trakcie trwania lekcji, poprzedzająca czytanie i omawianie lektury, której celem jest jak najlepszy odbiór treści. Przygotowanie bezpośrednie jest bardzo ważne dla właściwego zrozumienia lektury. Jeśli słownictwo jest zbyt trudne, nieznane uczniowi, treść jest mało przejrzysta, trzeba to wyjaśnić. Przygotowanie psychiczne zalecane jest wówczas, gdy utwór jest mało interesujący. Istotne też jest wykształcenie pozytywnego nastawienia wobec lektury, co będzie sprzyjało jej przeżywaniu i rozumieniu.

Aby proces przygotowania bezpośredniego przebiegał sprawnie i prowadził do powyższych celów, należy pamiętać o kilku istotnych sprawach. Jak wiadomo, aby w ogóle mówić o przygotowaniu bezpośrednim, nie można pominąć przygotowania pośredniego, które daje podwaliny pod pracę z tekstem. Istotne są same poglądy i opinie o książce oraz wiadomości uczniów z zakresu wiedzy, której dotyczy dana powieść, jak również z dziedzin pokrewnych. Nie bez wpływu są tu potrzeby psychiczne i zainteresowania czytelników, radość poznawania oraz warunki pracy danej szkoły. Istnieją pewne sposoby przygotowania bezpośredniego do czytania

gromadząc rodziców wraz z dziećmi na zajęciach z zakresu czytelnictwa lub wiedzy o komputerach. W miarę, jak rodzice uczą się czytać, „ciągną" za sobą dzieci lub dzieci – rodziców.

Nawet jeżeli uczeń jest właściwie przygotowany do procesu czytania utworów i tak w swej pracy może napotykać problemy. Są to niektóre środki wyrazu, charakterystyczne dla tzw. nowoczesnej literatury. Dla dziecka 9-, 10-letniego, które nie przywiązuje większej uwagi do pojęcia czasu i przestrzeni, trudnością jest powiązanie faktów w ciąg przyczynowo-skutkowy, jeżeli została zachwiana chronologia.

Uczniowie często zapominają, że pierwsze odczytanie nie daje pełnego rozeznania w dziele. Powód jest prosty, musi upłynąć trochę czasu od chwili przeczytania, aby informacje mogły właściwie zaistnieć w świadomości czytelnika. Doznania chwilowe przemijają, pozostają jedynie te trwałe, które przyczynią się do odczucia całości utworu. Kształcenie wnikliwego czytelnika zaowocuje chęcią samodzielnego pokonywania barier, wyznaczonych przez dzieła literackie, omawiane na lekcjach języka polskiego.

Właściwy odbiór dzieła literackiego jest ściśle uzależniony od zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań czytelnika. Odbiór utworów w różny sposób podlega informacjom zakodowanym w strukturach poznawczych ucznia. Im szersza wiedza odbiorcy o rzeczywistości pozaliterackiej, związanej z zawartością dzieła literackiego, im większa wiedza o własnych możliwościach percepcyjnych, określonych aspiracjach i wymaganiach względem poznawanego utworu, im lepsze umiejętności czytelnicze i interpretacyjne, tym efekty czytania i rozumienia treści będą wyższe.

Wśród zewnętrznie uwarunkowanych bodźców, mających wpływ na odbiór dzieł kultury, znalazły się: środowisko rodzinne, system dydaktyczno-wychowawczy, przygotowanie pośrednie i bezpośrednie do procesu czytania, dobór lektur, liczba jednostek lekcyjnych, poświęconych omawianiu utworu.

W. Pasterniak mówi o dwóch sposobach przygotowania dziecka do poznania dzieła literackiego: przygotowaniu pośrednim i bezpośrednim. Pojęcie „przygotowanie do czytania" może być różnie definiowane. Metodycy mówią o odpowiednim przygotowaniu intelektualnym, merytorycznym, lekcyjnym i emocjonalnym. Przygotowanie pośrednie to długotrwały proces kształcenia umiejętności i nawyków właściwego czytania lektury, a więc czytania ze zrozumieniem, sprawnego, mającego doprowadzić do osiągnięcia zadowalających efektów poznawczych i kształcących.

Zasadniczym przełomem w rozwoju czytelniczym jest zdobycie trudnej sztuki samodzielnego czytania. Umiejętność ta zmienia sytuację czytelniczą dziecka. Początkowo jest to zmiana niekorzystna, wpływająca na pojawienie się kryzysu czytelniczego[4].

[4] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 232.

Zanim dziecko dobrze pozna litery i zacznie biegle czytać, upływa wiele długich miesięcy. Młody czytelnik zniechęca się do książek, gdyż jest za duży, aby mu je czytano, a sam jeszcze zbyt mały, aby samodzielnie sprostać zadaniu. Kolejny kryzys czytelniczy przeżywają uczniowie około 10 roku życia, gdyż wtedy zachodzi rozbieżność między rozbudzonymi zainteresowaniami a tymi treściami, których dostarcza dostępna i zrozumiała dla tego wieku lektura. W tym okresie sprawę komplikuje fakt, że w jednej klasie poziom czytelniczy jest znacznie zróżnicowany. Stwarza to konieczność indywidualnego podejścia do każdego ucznia, z uwzględnieniem jego aktualnej sytuacji czytelniczej.

O jakości przygotowania pośredniego decyduje kilka czynników. W pierwszej kolejności należy wymienić: umiejętność sprawnego czytania, ćwiczoną od najmłodszych klas szkoły podstawowej, umiejętność rozumienia czytanej treści oraz związaną z nią umiejętność poprawnej analizy i interpretacji (czyli wyróżniania elementów dzieła, opisywania ich, dostrzegania związków między nimi, powiązań jednego dzieła z innym tego samego autora i innych autorów, ustalania wymowy artystycznej, historycznej i ogólnoludzkiej). Ważna jest też odpowiednia postawa sprzyjająca jak najlepszemu odbiorowi dzieła (zwłaszcza postawa estetyczno-badawcza). Ostatnim elementem, składającym się na poprawne przygotowanie pośrednie do odbioru literatury, jest nawyk czytania zgodnie z zasadami higieny i techniki pracy umysłowej. Przygotowanie pośrednie jest procesem złożonym i rozciąga się na wszystkie lata edukacji szkolnej. Jest to efekt dotychczasowej pracy ucznia, jego umiejętności czytelniczych, nabytych w trakcie poznawania kolejnych utworów oraz wyniesionych z kontaktów pozadydaktycznych i pozaszkolnych.

Bezpośrednie przygotowanie do odbioru to krótkotrwała czynność dydaktyczna w trakcie trwania lekcji, poprzedzająca czytanie i omawianie lektury, której celem jest jak najlepszy odbiór treści. Przygotowanie bezpośrednie jest bardzo ważne dla właściwego zrozumienia lektury. Jeśli słownictwo jest zbyt trudne, nieznane uczniowi, treść jest mało przejrzysta, trzeba to wyjaśnić. Przygotowanie psychiczne zalecane jest wówczas, gdy utwór jest mało interesujący. Istotne też jest wykształcenie pozytywnego nastawienia wobec lektury, co będzie sprzyjało jej przeżywaniu i rozumieniu.

Aby proces przygotowania bezpośredniego przebiegał sprawnie i prowadził do powyższych celów, należy pamiętać o kilku istotnych sprawach. Jak wiadomo, aby w ogóle mówić o przygotowaniu bezpośrednim, nie można pominąć przygotowania pośredniego, które daje podwaliny pod pracę z tekstem. Istotne są same poglądy i opinie o książce oraz wiadomości uczniów z zakresu wiedzy, której dotyczy dana powieść, jak również z dziedzin pokrewnych. Nie bez wpływu są tu potrzeby psychiczne i zainteresowania czytelników, radość poznawania oraz warunki pracy danej szkoły. Istnieją pewne sposoby przygotowania bezpośredniego do czytania

dłuższych utworów literackich. Na początku należy zbadać stosunek uczniów do lektury, ich opinie i zasób wiedzy o niej. Następnie wiązać wiadomości literackie, odwołując się do podobieństw lub różnic. Sprawą nie podlegającą żadnym wątpliwościom jest tworzenie sytuacji motywujących, czyli zachęcających do czytania, np. uczniowie wygłaszają znane im kontrowersyjne opinie o utworze, omawiają niektóre fakty z życia autora, związane z lekturą, przypominają znane pozycje o podobnej treści, odczytują interesujące fragmenty. Tworzone są też sytuacje, w których uczniowie – znający już lekturę – opowiadają o jej wpływie na własną psychikę. Sytuację motywującą można przekształcić w sytuację problemową, tzn. rozpatrywać jakiś konflikt z życia głównych bohaterów, co zachęci uczniów do szukania rozwiązania. Każda sytuacja problemowa zawiera cztery składniki: odczucie niepokoju, ciekawość, chęć uzupełnienia brakującej wiedzy, wiadomości o przedmiocie poznania.

Aktywne czytanie jest procesem twórczym. Uczeń nie tylko przyswaja treść, lecz także ustosunkowuje się do niej, przeżywa ją i uzupełnia świat przedstawiony. Każdą lekturę uczeń może czytać w sposób bierny lub czynny. Istotą biernego czytania jest samo rozpoznawanie znaków alfabetu, bez przyswajania sobie sensu. Pomimo że dziecko przeczytało książkę, nie wie, o czym ona była. Nie potrafi sprecyzować tematu czy wymienić kolejnych wydarzeń. Czynne czytanie jest procesem skomplikowanym, angażującym jednocześnie wiele zmysłów. Dla zrozumienia czytanych treści należy wykonać szereg złożonych operacji umysłowych. Od tego zależy zapamiętanie, które jest nierozerwalnie złączone z poznaniem.

Pierwsze szkolne kłopoty dziecka mogą powstać przy „udziale" nauczyciela. Powodem jest wadliwa metoda nauki, polegająca na niewłaściwym podawaniu brzmienia głoski odpowiadającej poznanej literze. Istotny jest również brak utrwalenia nowego materiału, niedostateczna liczba ćwiczeń czy brak ich zróżnicowania.

Prawidłowa percepcja dzieła sztuki wiąże się z procesem rozumienia i przeżywania. Tylko dzięki temu może przetrwać w świadomości odbiorcy i posłużyć jako podstawa do poznania i przeżywania innych dzieł kultury. Dla właściwego odbioru dzieła istotne jest pobudzenie emocjonalne wobec lektury szkolnej. Uczeń, zasiadając do czytania, musi wiedzieć, na co powinien zwrócić baczną uwagę. Nauczyciel powinien tak przygotować ucznia, aby on sam czuł, że chce czytać, poznawać, przeżywać. Kształcenie pozytywnego nastawienia wobec lektur szkolnych zaczyna się już w najniższych klasach szkoły. Pierwsze doświadczenia czytelnicze są bardzo ważne i zaowocują w przyszłych kontaktach z książką.

Uczeń pozostaje w ścisłych relacjach ze środowiskiem, w którym żyje. Zła sytuacja rodzinna, zaabsorbowanie samotnej matki pracą zawodową

i obowiązkami domowymi, upadek moralny rodziców, to wszystko jest przyczyną braku zainteresowania nauką dziecka, co powoduje osłabienie motywacji do nauki, a nawet zanik chęci do pracy, brak warunków w domu do utrwalenia umiejętności zdobytych w szkole, brak kontroli stopnia opanowania techniki czytania u wszystkich uczniów, zwłaszcza u uczniów słabszych.

Sterowanie pozadydaktyczne jest najczęściej sterowaniem przypadkowym, nie kierowanym, wynikającym z różnych pozaszkolnych kontaktów ucznia ze społeczeństwem, kulturą, światem zewnętrznym[5]. Proces ten musi stawać się sterowaniem zamierzonym. Dlatego np. takiej wagi nabiera postulat zmysłowego poznania sztuki, obcowania z nią w galerii, muzeum czy w bibliotece.

Sterowanie dydaktyczne odbywa się dzięki szerokiemu oddziaływaniu szkoły, różnym zabiegom mającym rozbudzić w uczniu zamiłowanie do czytelnictwa. System dydaktyczno-wychowawczy danej szkoły warunkuje odpowiednie podejście do problemu czytelnictwa, a co za tym idzie do rozwoju osobowości wychowanków. Przyjął się pogląd, że to na lekcjach języka polskiego należy wyrabiać w dzieciach nawyk czytania, ale to nie tylko polonista ma obowiązek dążyć do realizacji określonych celów lekcji – owe cele powinni podejmować wszyscy wykładowcy. Jedynie integracja wszystkich nauczycieli może przynieść zamierzone efekty. Wszelka dezintegracja, także pracy polonisty, przekreśla wysiłek pracy ogółu nauczycieli.

Odbiór dzieła literackiego kształtuje swoista subkultura młodzieżowa, którą charakteryzuje pewnego rodzaju „uczuciowość" i pewna odrębność językowa. Zazwyczaj sprawność czytelnicza uczniów daleko odbiega od normy i powoduje zniechęcenie wobec czytania, a w konsekwencji – prowadzi do całkowitej rezygnacji z lektury i sięgania po środki zastępcze, tj. opracowania, adaptacje filmowe i teatralne.

Duże znaczenie dla odbioru dzieła literatury ma liczba jednostek lekcyjnych, poświęcanych omawianiu książki. Przy tak dużym obciążeniu programu nauczania nauczyciel często dokonuje wyboru, czy zrealizować założenia planu, nie biorąc pod uwagę indywidualnych potrzeb ucznia, czy zrezygnować z pewnych utworów na korzyść głębszej analizy wybranych pozycji książkowych. Niewykonalność programu języka polskiego już w szkole podstawowej uniemożliwia twórcze i aktywne poznanie literatury. Dlatego też pojawiają się głosy zachęcające twórców programów nauczania do zmniejszenia tego obciążenia. Niezmiernie ważny jest trafny dobór lektur do odpowiedniego etapu kształcenia. Zasadniczo uczniowie wolą czytać o czasach sobie współczesnych lub niezbyt odległych. Często nie potrafią zrozumieć problemów nurtujących bohaterów książek z dawnych czasów, jest

[5] W. Pastrerniak, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego*, Wrocław 1977, s. 43.

im trudno umiejscowić postacie w czasie i przestrzeni, dlatego w baśniach autor najczęściej ich nie określa, pisząc: „Dawno, dawno temu, gdzieś za siedmioma górami i siedmioma lasami...".

Czynniki, które zdecydowały i nadal współdecydują o kształtowaniu odbioru dzieła literackiego w szkole i przez szkołę to, wg Marii Marcjan[6]:

1. zmieniający się model kultury współczesnej, kultury masowej i audiowizualnej wywołuje swoiste przemieszczenia w obrębie poszczególnych dziedzin kultury, w repertuarze i zakresie wyboru zachowań jej uczestników;

2. „technokratyzm" współczesnego życia, powodujący politechnizację nauczania, dewaluuje również kulturę humanistyczną, w tym także literacką, przyczyniając się do jej degradacji;

3. zarysowująca się coraz wyraźniej, dzięki rozwojowi wiedzy i informacji, autonomia między kształceniem specjalistycznym a wszechstronnym kształceniem encyklopedyczno-erudycyjnym nadal domaga się rozwiązania. Jest to rozbieżność między zadaniami a czasem i możliwościami człowieka.

Odpowiedni dobór lektur ma wpływ na kształtowanie gustu czytelniczego młodych ludzi. W czasie debaty nad programem nauczania literatury pojawiło się kilka propozycji przygotowania czytelniczego ucznia[7]:

1. model czytelnika przygotowanego do odbioru dzieł klasycznych, przy jednoczesnym pominięciu literatury współczesnej i uznaniu jej za niezrozumiałą;

2. model czytelnika nastawionego na odbiór dzieł współczesnych, na rzecz ograniczenia utworów klasycznych; wybór jedynie kilku dzieł literatury dawnej;

3. model czytelnika przygotowanego zarówno do odbioru dzieł literatury współczesnej, jak i klasycznej, który w pełni rozumie zasady poetyki historycznej, wrażliwego estetycznie.

Realizacja pierwszego modelu była niemożliwa, wiedza uczniów nie mogła być niekompletna, dlatego zgodnie z badaniami i obserwacjami Komisji Programowej wprowadzono na listę lektur wiele utworów literatury współczesnej, polskiej i obcej. Drugi model miał przygotować do roli odbiorcy literatury współczesnej, ale jednocześnie głosił zerwanie z dotychczasową tradycją społeczeństwa, dla którego wspólną wartość przedstawiają pamiątki kultury, poznanie obyczajowości, języka, stosunków społecznych, opisywanych w literaturze klasycznej. Dla uwzględnienia ciągle powstających utworów należałoby co kilka lat zmieniać program nauczania, to ograniczyłoby znacznie obszar wspólnych doświadczeń kulturowych. Doszłoby wówczas do poważnego zachwiania procesu komunikacji społecznej, a to na pewno nie

[6] M. Marcjan, *O szkolnych uwarunkowaniach odbiory dzieła literackiego*, [w:] *Edukacja literacka w szkole. Teoretyczne i praktyczne problemy szkolnego odbioru literatury*, cz. 3, oprac. W. Dynak, M. Inglot, Wrocław 1989, s. 16.

[7] A. Przecławska, *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa 1962, s. 108–136.

prowadziłoby do wykształcenia pokolenia świadomego i aktywnego. Nawet model trzeci pomimo plusów posiada pułapki. Połączenie wiedzy z zakresu literatury klasycznej i współczesnej uczy wrażliwości estetycznej i rozumienia zasad poetyki historycznej, choć jednocześnie powoduje nawarstwienie informacji i zwiększenie wymagań wobec ucznia. Wszystko to prowadzi do powierzchowności wiedzy, uproszczeń w rozwiązywaniu problemów, pomijania spraw mniej istotnych, ale często interesujących dzieci, skłaniając je do pogłębiania wiedzy czy samodzielnej analizy i wnioskowania.

Zewnętrzne uwarunkowania odbioru dzieła literackiego można tylko teoretycznie oddzielić od uwarunkowań wewnętrznych. Jedne i drugie są bowiem wzajemnie powiązane, tworząc kompleks czynników, które można nazwać sytuacją odbioru dzieła literackiego. Korelacja zainteresowań czytelniczych dziecka z fazami rozwoju psychicznego młodego człowieka nie ulega wątpliwości. Już sam proces czytania wymaga odpowiedniego rozwoju psychofizycznego dziecka, któremu początkowo sprawia trudności abstrahowanie. Dziecko uczy się mówić sylaby, później wyrazy, pojedyncze zdania, w końcu potrafi konstruować zdania pojedyncze rozwinięte itd. Poznaje nowe terminy, najpierw te, które są mu najbliższe. Początkowo dziecko przeprowadza subiektywnie operacje na konkretnych przedmiotach lub ich wyobrażeniach. W dalszej fazie rozwoju umysłowego człowieka operacje przeprowadzane są niezależnie od oglądowych cech przedmiotu, często są oderwane od działania na konkretach. Pojawia się zdolność posługiwania się pojęciami abstrakcyjnymi, a myślenie dominuje nad działaniem. Dziecko stopniowo nabywa umiejętności przeprowadzania kolejnych operacji umysłowych: wnioskowania, przewidywania, abstrahowania, uogólniania. Widoczna jest umiejętność stawiania hipotez oraz wyciągania z nich wniosków. Powoli świat wyobraźni dziecka rozszerza się: od pojęć prostych do złożonych, od sytuacji ogólnych do szczegółowych. Na podstawie przyswojonych już znaczeń wytwarza nowe pojęcia zarówno przez poszerzanie kręgu doświadczeń, jak i ćwiczenie na dotychczas poznanym materiale. Stąd często obserwowane wśród dzieci powracanie do ulubionych książek. Podświadomy strach przed zaskakującymi wydarzeniami mógłby zachwiać poczucie pewności i bezpieczeństwa u ucznia.

Wraz z rozwojem dziecka lektura zaczyna pełnić inne funkcje. Wprowadza w świat fantazji. Baśnie i bajki, choć oparte na realistycznym i bliskim dziecku świecie, uczą dostrzegać nowe związki, które do tej pory były mu obce. Nawet, jeżeli język utworu jest zbyt trudny i wymaga od słuchacza większej wiedzy niż w tym wieku posiada, dziecko skupia się na melodyjności tekstu. Dlatego właśnie tak często małe dzieci lubią krótkie wierszyki i rymowanki. Bardzo ważnym czynnikiem motywującym do sięgnięcia po

książkę jest jej szata graficzna. Ilustracja przemawia do dziecka bez pośrednictwa dorosłych, jest pewnego rodzaju uzupełnieniem tekstu, jednocześnie pomaga zrozumieć znaczenie nowych słów, rola wizualizacji w kształceniu polonistycznym pobudza wyobraźnię.

Ilustracja w książkach dla dzieci musi stanowić kompozycję spójną z charakterem tekstu literackiego, którego jest uzupełnieniem. Spełnia ona wówczas swoją funkcję, gdy wyznacznikiem jest to, co dziecko przeżywa przy czytaniu i oglądaniu. Dzięki ilustracji dziecko wzrusza się, oczekuje, gniewa, cieszy bardziej niż wtedy, gdy ma przed oczami same litery. Ilustracja właśnie potęguje nastrój utworu, porusza wyobraźnię, często nawet silniej niż sam tekst.

Jak już wspominałam zasadniczy przełom w rozwoju czytelniczym ucznia następuje z chwilą opanowania trudnej techniki czytania. To w znacznym stopniu zmienia sytuację młodego człowieka. Nie jest już od nikogo uzależniony, jednakże zanim zacznie płynnie czytać ze zrozumieniem, musi upłynąć wiele miesięcy. Wtedy też dziecku wydaje się, że na swej drodze napotyka przeszkody nie do przezwyciężenia. Wówczas może dojść do zniechęcenia, a co gorsza – do całkowitego zaprzestania podejmowania kolejnych prób czytelniczych. Sprzyja temu szok, wywołany wejściem dziecka w nowe środowisko, jakim jest szkoła. Okres ten jednak nie trwa zbyt długo. Dziesięciolatek potrafi już płynnie czytać i rozumieć tekst. Jego zainteresowania są coraz szersze. Przechodzi do faktów odległych w czasie lub w przestrzeni (np. wydarzenia historyczne, obce kraje, kontynenty). Dlatego też uzasadnione jest zapotrzebowanie na literaturę podróżniczą i historyczną.

W wieku 11–13 lat wyraźnie zaobserwować można różnice związane z płcią czytelnika. Chłopcy poszukują przygód, zabaw, tajemniczych wypraw, zagadek, stąd sięganie po powieść przygodową, podróżniczą, wojenną. Dziewczęta natomiast dojrzewają wcześniej i ich zainteresowania oscylują wokół życia uczuciowego, miłości i przyjaźni. Między 14 a 15 rokiem życia rozwijają się zainteresowania powieścią psychologiczną i obyczajową.

Popularność niektórych książek ściśle wiąże się z zainteresowaniami i uzdolnieniami dzieci i młodzieży. Uczniowie, którzy lubią poznawać historię, dawne kultury oraz ludzi żyjących w tych czasach, będą sięgali po inną literaturę niż ci, którzy wolą czytać o odległych lądach, krainach geograficznych. Nigdy jednoznacznie nie można stwierdzić, czy dana lektura będzie odpowiadała ogółowi klasy, gdyż uzależnione jest to od wewnętrznych potrzeb uczniów. Ci, którzy mają bujną fantazję, kochają książki pełne dziwnych postaci i wydarzeń, dla tych, którzy mają zdolności plastyczne, opisy przyrody nie są udręką, przeciwnie – pozwalają jak najwierniej odtworzyć rzeczywistość ukazaną w książce. Bogate słownictwo, ciekawy styl pisania budzi u niektórych uczniów potrzebę własnej twórczości.

Duże znaczenie dla umiejętności czytelniczych mają również inne czynniki, z czego nie zawsze zdajemy sobie sprawę. Jednym z nich jest przewlekła choroba, np. choroby reumatyczne, laryngologiczne, astma, nerwica, choroby serca. Schorzenia te bardzo niekorzystnie wpływają na procesy uwagi dowolnej, powodując niemożliwość skupienia się przez dłuższą chwilę oraz obniżenie ogólnej zdolności do wysiłku. U dzieci tych zmniejsza się zainteresowanie nauką. Inną barierą są zaburzenia w funkcjonowaniu wzroku i słuchu. Dzieci o słabym wzroku lub słuchu wolniej pracują, szybciej się męczą, zużywają więcej energii, mają trudności w rozumieniu poleceń, co opóźnia czynność czytania. U niektórych uczniów szczególnie wyraźne są zaburzenia mowy, powstałe na skutek uszkodzenia obwodowych narządów mowy lub narządów słuchu. Dziecko źle naśladuje brzmienie poznawanych głosek, wskutek tego czyta nieprawidłowo. Trudności w czytaniu mogą wynikać także z posługiwania się gwarą lub żargonem. Dziecko mówiące gwarą zniekształca odczytywany tekst i z trudem osiąga poprawność w pisaniu.

Badania empiryczne realnego czytelnika uwzględniają różne czynniki, łączące się z procesem czytania oraz z uwarunkowaniami instytucjonalnymi. Czytaniu towarzyszy przewidywanie, oczekiwanie, pojawianie się szeregu hipotez, „snu i przebudzeń", nadziei i zawodów. Nie jest więc łatwe do uchwycenia i jednoznacznego określenia czytanie, które jest syntezą postrzegania i tworzenia. Dzieło, będące niejako partyturą do wykonania, może sprawiać odbiorcy niebagatelne trudności w wysłowieniu konkretyzacji, która daje podstawę do wszelkich uogólnień. Przy czym czytanie szkolne ma różne obciążenia sprawiające, że uczeń czyta z określonym nastawieniem, bardziej w imieniu nauczyciela, założeń programu nauczania, koncepcji dydaktyczno-wychowawczej szkoły niż w swoim własnym. Szkolne czytanie nie we własnym imieniu może być spowodowane tym, że uczniowie niejako wchodzą w tradycję i kulturę na zasadzie przymusu. Ów przymus dotyczy nie tylko kanonu, lecz także przyjmowania wzorów czytania, proponowanych przez podręczniki historii literatury i nauczycieli. Czytają więc w imieniu pokoleń wcześniejszych, od razu z nastawieniem, że taki styl czytania obowiązuje, ma się podobać i ma się stać ich wewnętrzną potrzebą.

Uczniowie często twierdzą, że nie czytają lektur szkolnych, bo są one narzucane odgórnie. Widać tu, że w świadomości dziecka zakodowana jest niechęć do przymusu, automatyczne odrzucanie wszystkiego, co nakazane i nieważne jest to, że dana książka w rzeczywistości okazuje się bardzo interesująca. Kwestia ta wymaga delikatności i taktu ze strony polonisty. To on powinien stać się przewodnikiem w świecie kultury. Czasem wystarczy odrobina zrozumienia i drobna zachęta, aby osiągnąć pełny sukces pedagogiczny. Nauczyciel musi mieć świadomość tego, że wraz z uczniem stanowi zespół dążący do wspólnego celu – nauki.

Aneta Krasińska

RECEPTION OF WORKS LITERATURE IN THE VIEW OF RESULTS OF SURVEYS

(Summary)

Starting at primary school, pupils appear to be reluctant to read assigned literature. The reason for this can be manifold – it can be caused by internal and external factors, environmental and social conditions, individual preferences, etc. In such circumstances it is important to undertake adequate activities which would lead to considerable positive changes of such a situation.