

Między teorią a praktyką

**wybrane zagadnienia
z zakresu kultury książki
dzieci i młodzieży**

**praca zbiorowa pod redakcją
Jadwigi Koniecznej i Marioli Antczak**

Między teorią a praktyką

**wybrane zagadnienia
z zakresu kultury książki
dzieci i młodzieży**

**praca zbiorowa pod redakcją
Jadwigi Koniecznej i Marioli Antczak**

Łódź 2011

Recenzent

prof. dr hab. Bogusław Śliwerski

Skład, łamanie, projekt okładki

Zbigniew Gruszka

© Copyright by Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej
Uniwersytetu Łódzkiego

Wydawca

Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
ul. Kopcińskiego 29, 90-142 Łódź
Tel. +48 42 678 33 78, Fax. +48 42 678 07 98, E-mail:
wcdnikp@wckp.lodz.pl

Łódź 2011

Wydanie I. 6,33 ark. wyd. Nakład 100 + 18.

ISBN:

Wstęp

Gdy Ellen Key, znana szwedzka pedagog i pisarka, domagała się w swej, wydanej w 1900 roku, książce *Stulecie dziecka*¹, aby dzieci miały nieskrępowany dostęp do wszelkiej literatury, nie mogła przypuszczać, że w końcu tego stulecia młodzi ludzie będą mogli, razem z rodzicami, odbierać dowolne (nie tylko literackie treści) serwowane im przez wszechobecne media. Dlatego u progu XXI wieku problem właściwych relacji dziecko-książka nie tkwi już w sytuacji ograniczania, ale raczej w sytuacji nadmiaru i wyboru.

Dla dziecka bowiem żyjącego we współczesnym, postindustrialnym społeczeństwie, w kulturze konsumpcyjnej, książka nie jest pierwszym, a na pewno nie jedynym, znakiem kultury z jakim styka się ono w początkowym okresie swego życia. Przy czym treści kulturowe przekazywane za pośrednictwem mediów są niejednokrotnie bardziej atrakcyjne wizualnie, łatwiejsze w odbiorze i, niestety – w pojęciu wielu rodziców i opiekunów – zwalniające ich od poświęcania dziecku czasu.

Od początku lat 90. stale więc pojawiają się pytania, czy nadchodzi zmierzch „Galaktyki Gutenberga”, czy współczesne dzieci będą rzeczywiście coraz mniej czasu spędzały z książką, a ich inicjacja literacka będzie się odbywała jedynie z udziałem mediów? Uświadomienie takiej ewentualności okazało się, paradoksalnie, korzystne dla kultury książki młodych, zdołowało bowiem zainteresowane środowiska do podjęcia próby wypracowania nowych relacji dziecko-książka.

Przełom wieków przyniósł nie tylko nowe ustalenia teoretyczne w tym zakresie (o czym między innymi w artykule Jadwigi Koniecznej), ale także cały szereg rozwiązań pragmatycznych. W licznych publikacjach pojawiły się propozycje konkretnych działań zmierzających do budowania świata książki współczesnego dziecka. Adresowane są one nie tyle do dzieci, co do różnych grup pośredników między dzieckiem i książką. Przyjęto bowiem słuszną koncepcję, że pełna efektywność procesu inicjacji literackiej będzie możliwa tylko w sytuacji wspólnego zaangażowania i współpracy bliższego i dalszego otoczenia dziecka. Wprowadzanie dziecka w świat wartości literackich jest więc obecnie udziałem nie tylko środowiska rodzinnego, ale także wychowawców przedszkolnych, bibliotekarzy, nauczycieli czy

¹ Por. E. Key (2005), *Stulecie dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak” [książka wydana na podstawie polskiego wydania z 1904 r.].

różnego rodzaju wolontariuszy. Co zaś szczególnie ważne, udało się zorganizować szeroki ruch społeczny na rzecz upowszechniania książki i czytelnictwa wśród najmłodszych.

W tym szerokim froncie działań popularyzacyjnych jest także miejsce dla placówek naukowych kształcących przyszłych bibliotekarzy, a potwierdzeniem takiej możliwości są działania podejmowane przez Katedrę Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. Edukując, w ramach prowadzonej od 25 lat specjalizacji pedagogicznej, przyszłych nauczycieli-bibliotekarzy Katedra nawiązała (i nadal rozwija) rozległe kontakty ze szkołami i środowiskiem bibliotekarzy szkolnych na terenie Łodzi. Szkoły, a konkretnie biblioteki szkolne, nie są tylko miejscem, najpierw obserwowania, a potem odbywania lekcji bibliotecznych, czy realizacji pedagogicznych praktyk ciągłych. Studenci chętnie uczestniczą także w różnego rodzaju imprezach czytelniczych, takich jak np. organizowane w Szkole nr 153 *Noc Andersena, Noc Chotomskiej i Szopena, Światowy Dzień Pisarzy i Praw Autorskich, Święta Wielkanocne w Bibliotece, Dzień Pluszowego Misia, Spotkanie z Julkiem Tuwimem i Jankiem Brzechwą czy Czytamy Głośno Przedszkolakom*². Jednocześnie biorą również udział w zajęciach z psychologami i specjalistami w zakresie stosowania dramy jako metody dydaktycznej. Ich celem jest uwrażliwienie przyszłych nauczycieli-bibliotekarzy na problemy współczesnej młodzieży i wskazanie im skutecznych metod i rozwiązań, które będą mogli zastosować w swojej pracy.

Pracownicy Katedry, zwłaszcza prowadzący zajęcia z dydaktyki bibliotecznej, niezależnie od sprawowania opieki pedagogicznej nad praktykami kolejnych grup kandydatów na nauczycieli-bibliotekarzy, sami podejmują różne formy współdziałania ze środowiskiem, a szczególnie z instytucjami realizującymi pomoc merytoryczno-metodyczną na rzecz nauczycieli. Swoją długą historię ma już współpraca z Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, także z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli czy Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką w Łodzi. Na organizowanych przez te placówki spotkaniach z bibliotekarzami szkolnymi pracownicy Katedry dzielą się swoimi przemyśleniami na temat kształcenia nauczycieli-bibliotekarzy i stosowanych metod nauczania. Od lat też wspierają znaną łódzką imprezę czytelniczą – Festiwal Bibliotek Szkolnych biorąc udział w pracach jury i różnych komisji konkursowych. Ponadto Katedra Bibliotekoznawstwa sprawuje, jako instytucja, patronat honorowy nad Festiwalem.

Tak aktywna obecność pracowników Katedry w różnych obszarach praktyki bibliotecznej pozostaje w ścisłym związku z ich pracą naukowo-dydaktyczną. Dowodem są liczne publikacje naukowe podejmujące proble-

² Sprawozdania z tych imprez publikowane są niejednokrotnie w czasopiśmie „Biblioteka w Szkole”.

my związane z biblioteką szkolną, jej rolą w procesie edukacji i wychowania czy z miejscem książki w życiu współczesnego dziecka.

Wydawnictwo, które oddajemy do rąk czytelników formę redakcyjną zyskało także w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego, ma jednak charakter szczególny. Jest bowiem owocem wspomnianej współpracy między środowiskiem praktyków i przedstawicieli teoretycznej myśli bibliotekoznawczej w Łodzi i w pewnym stopniu dokumentuje efekty tego współdziałania.

Tom otwiera praca Marioli Antczak reprezentująca nurt naukowo-badawczy, poświęcona kwestii pierwszych kontaktów z książką i roli, jaką mogą one odegrać w wyborze zawodu nauczyciela-bibliotekarza. Autorka, doświadczony dydaktyk akademicki, uczestnicząca od wielu lat w specjalizacji *Biblioteki szkolne i pedagogiczne*, zawarła tu szczegółowy opis, wyniki i wnioski z badań przeprowadzonych wśród studentów Bibliotekoznawstwa UŁ.

Następne opracowanie przygotowane przez pracowników Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego – Bogusławę Staszewską i Bogusławę Walentę jest cennym głosem doradców metodycznych znających doskonale problemy, ale także i osiągnięcia bibliotek szkolnych na terenie Łodzi. Przykładem takich osiągnięć opisanym przez Autorki jest między innymi, realizowany od 2001 roku, Festiwal Bibliotek Szkolnych.

Działalność konkretnej biblioteki szkolnej została szczegółowo przedstawiona w artykule Ireny Nałęczkiej, nauczyciela-bibliotekarza, absolwentki Studium Podyplomowego z zakresu bibliotekoznawstwa na UŁ. Pomimo stosunkowo niedługiego stażu zawodowego Autorka ma już znaczne sukcesy w promowaniu biblioteki i czytelnictwa w swojej szkole, które to sukcesy, poza warstwą opisową, zostały pokazane także w formie wizualnej (liczne fotografie).

Próbą połączenia zagadnień teoretycznych z możliwością ich praktycznego zastosowania jest opracowanie Hanny Jastrzębskiej-Gzella (również pracownika Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego) poświęcone wykorzystaniu bajkoterapii i dramy w pracy z czytelnikiem dziecięcym.

Z kolei na możliwość wykorzystania Internetu w procesie edukacji młodych ludzi zwrócił uwagę Zbigniew Gruszka, doktorant w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŁ. W jego artykule obok części teoretycznej znalazła się też, podobnie jak w pracy M. Antczak, relacja z badań przeprowadzonych w środowisku nauczycieli szkół łódzkich. Celem sondażu było ustalenie motywacji badanych i ustalenie efektów wynikających z wykorzystania przez nich Internetu w pracy dydaktycznej.

Jednym z ważniejszych czynników decydujących o właściwym rozwoju emocjonalnym i intelektualnym dziecka, a jednocześnie rzutującym na jego dalsze kontakty z książką, jest głośne czytanie. Upowszechnianiem tego dobrego obyczaju zajmuje się od kilku lat Fundacja ABC XXI Cała Polska czyta dzieciom. Autorką opracowania poświęconego roli głośnego czytania jest, reprezentująca wspomnianą Fundację, Barbara Baklińska.

Z kolei ogromną rolę, jaką na rzecz promocji książki dziecięcej pełni czasopismo „Guliwer” spróbowała przedstawić Magdalena Przybysz-Stawska, pracownik Katedry Bibliotekoznawstwa. Autorka wskazała na charakter i znaczenie tego periodyku, po czym szczegółowej analizie poddała jeden ze stałych działów czasopisma zatytułowany *Między dzieckiem a książką*.

Wydawnictwo zamyka opracowanie Jadwigi Koniecznej, również pracownika Katedry Bibliotekoznawstwa, w którym omówione zostały dotychczasowe osiągnięcia w badaniach nad książką dziecięcą w Polsce. Potwierdzeniem rozległości i wieloaspektowości tych badań jest dołączona do artykułu bibliografia ważniejszych publikacji, z lat 1970-2009, licząca 79 pozycji.

Mamy nadzieję, iż zebrane w niniejszym tomie prace, dostarczając informacji o praktycznych osiągnięciach łódzkich bibliotekarzy szkolnych i ich współpracy ze środowiskiem akademickim UŁ, realizującym z kolei działalność dydaktyczną i naukowo-badawczą, będą skromnym przyczynkiem do dalszego rozwoju badań nad miejscem i rolą książki dziecięcej w społeczeństwie. Zarówno te, jak i wymienione w bibliografii, dołączonej do rozdziału ósmego, publikacje zdają się bowiem potwierdzać, że w sytuacji zagrożenia ze strony upowszechniającej się cywilizacji obrazkowej, książka i umiejętność czytania pozostają jednak ciągle kluczem do wiedzy i podstawą dla wychowania człowieka twórczego i umiejącego posługiwać się informacją w różnej postaci.

Jadwiga Konieczna

Mariola Antczak¹

Rola pierwszych kontaktów z książką w wyborze zawodu nauczyciela bibliotekarza

Słowa kluczowe

nauczyciele bibliotekarze, inicjacje literackie, czytelnictwo, zainteresowania czytelnicze, Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego

Dedykuję ten artykuł moim studentkom, przyszłym nauczycielkom bibliotekarkom, które w większości uwierzyły, że bycie nauczycielem to coś więcej... to misja...

Część I: Inicjacja literacka

U Joanny Papuzińskiej, polskiej prekursorki oraz popularyzatorki terminu „inicjacja literacka” jest ona „zespołem oddziaływań społecznych prowadzących do „pasowania” dziecka na odbiorcę literatury” (J. Papuzińska, 1981, s. 6-7) i to sformułowanie można uznać za bardzo trafne. J. Papuzińska podkreśliła nieodzowną w tym procesie obecność pośredników i ich „czynności wprowadzających”. Dalej dodała również, że „inicjację literacką” rozumie jako zespół „działań wychowawczych, uświadomionych oraz spontanicznych, prowadzących do wytworzenia w wychowanku względnie autonomicznej potrzeby korzystania z dóbr kultury” (J. Papuzińska, 1981, s. 7).

W wyjątkowych przypadkach zdarza się, że inicjacja literacka przebiega dzięki działaniom podejmowanym przez osobę bezpośrednio zainteresowaną, bez udziału osób trzecich. W biografiiach znane są przypadki samouków, ludzi wewnątrznie zdeterminowanych, którym nie przeszkodził brak wsparcia pośredników, a nawet ich działania odstręczające od czynności czytania.

¹ Dr, Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Ostatecznie, na potrzeby późniejszych rozważań przyjęto, że:

I n i c j a c j a l i t e r a c k a człowieka to zespół oddziaływań społecznych, w wyniku których nabywa on potrzebę czytania². Wiąże się ona (choć nie musi) z działaniami i inicjatywami osób wywodzących się z różnych środowisk: rodzinnych, przedszkolnych, szkolnych, rówieśniczych itp., zmierzającymi do wykształcenia u niego takiej potrzeby. Działania o których mowa, mogą być uświadomione lub nie, zaplanowane lub nie, cykliczne lub okazjonalne, skuteczne lub nie, dobrowolne lub nie oraz bezpośrednio lub nie³.

Teoretycy czytelnictwa podkreślają, że celem inicjacji literackiej [z punktu widzenia mentora⁴ – M.A.] jest po prostu krzewienie przyjemności czytania (*plaisir de lire*) (J. Papuzińska, 1992, s. 29 za: G. Patte, *Laissez-les lire*, Paris, 1977). Punktem docelowym działań inicjacyjnych nie zawsze musi być osiągnięcie dojrzałości czytelniczej osoby poddawanej inicjacji (wyższego etapu rozwoju czytelniczego niż nabycie potrzeby obcowania z literaturą), chociaż na pewno świadome działania w tej mierze mentora (-torów) temu służą. Zdarza się, że inicjacja nie zawsze bywa zakończona sukcesem. Stąd tak różne okresy jej trwania.

Część II: Sprawozdanie z badań własnych Stan badań

W świetle dostępnej na rynku polskim literatury stwierdzono, że wcześniej nie przeprowadzano badań nad procesem inicjacji literackiej przyszłych nauczycieli bibliotekarzy. Pod tym względem, badania podjęte przez

² P o t r z e b a c z y t a n i a – jako odczuwanie braku czegoś (czytania), co stanowi dla jednostki wartość. „Na gruncie przekonania o wartości lektury i odczuwanej potrzeby czytania może ukształtować się zamiłowanie do czytania, czyli trwała skłonność do czytania połączona z odczuwaniem przyjemności, której źródłem jest czynność czytania bez specjalnego wyboru lub realizacja określonych zainteresowań czytelniczych” (por. J. Andrzejewska, 1989, s. 32). „Przekonanie o wartości czytania, potrzeba czytania i zamiłowanie do czytania wyrażają się w różnych przejawach aktywności czytelniczej. Natomiast zainteresowania czytelnicze i motywy czytania znajdują wyraz w wyborach i preferencjach czytelniczych oraz procesach recepcji lektury. [...] Z a i n t e r e s o w a n i a c z y t e l n i c z e można zdefiniować jako względnie stałą skłonność do czytania określonego typu tekstów ze względu na ich tematykę, rodzaj piśmienniczy, gatunek literacki, osobę pisarza, epokę, ideologię itp. (tamże, s. 33).

³ Dokładne omówienie i podział działań w oddzielnym artykule autorki: *Inicjacja literacka – rozważania terminologiczne*, planowanym do druku.

⁴ M e n t o r – doświadczony doradca, przewodnik, wychowawca (W. Kopalński, 2000, s. 324); w tym wypadku osoba mająca świadomy wpływ na proces inicjacji czytelniczej (por. też. *Słownik Współczesnego...*, 1996, s. 506).

autorkę, miały charakter prekursorski. Nie znaczy to jednak, że wcześniej nie podejmowano badań o charakterze diagnostycznym, poznawczym, czy pragmatycznym, związanych z kulturą czytelnictwem określonych grup społecznych, społeczeństwa w ogóle, czy badań nad mechanizmami kształtowania się kultury czytelnictwa jednostki oraz hamującymi tenże rozwój. Wśród istotnych prac z tego obszaru wymienić należy opracowania (w porządku alfabetycznym): Jadwigi Andrzejewskiej, Janusza Ankudowicza, Jana Bujaka, Marii Ciećkiewicz, Barbary Izdebskiej, Marii Konopki, Joanny Papuzińskiej, Anny Przeclawskiej, Grażyny Straus, Marii Walentynowicz, Edmunda i Elżbiety Wnuk-Lipińskiej, Katarzyny Wolff, Andrzeja Roberta Zielińskiego i in. (por. bibliografia) (stan badań końca lat 80. XX w. podsumowała m.in. J. Andrzejewska, 1989, s. 57-60).

Metoda badawcza

Zdecydowano się na badania sondażowe, wykorzystano metodę ankietową, a jako narzędzie – kwestionariusz ankiety. Aby możliwie uwiarygodnić odpowiedzi postanowiono o ich anonimowym charakterze.

Cel badań

Jako główny cel badań wyznaczono potwierdzenie lub zaprzeczenie istnienia wpływu pozytywnego stosunku do książek i czytania u większości studentów Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa na wybór specjalizacji *dydaktyka w bibliotece szkolnej*, umożliwiającej im w przyszłości wykonywanie zawodu nauczyciela bibliotekarza. Pytanie o tenże wpływ zadano ankietowanym wprost. Zdecydowano się zatem polegać na samoocenie studentów. Przyjęto, że jeżeli wskaźnik procentowy wyniesie przynajmniej 75% – będzie wystarczającym, aby można było mówić o wpływie pozytywnego stosunku do książki i czytania studentów na wybór zawodu związanego z książką, przynajmniej u większości spośród nich.

Hipoteza badawcza: pozytywny stosunek studentów do książek i czytania, miał wpływ na wybór specjalizacji *dydaktyka w bibliotece szkolnej*, która umożliwi im w przyszłości wykonywanie zawodu nauczyciela bibliotekarza.

Poza wymienionym celem diagnostycznym, wyznaczono również cele poznawcze. Postanowiono przyrzeć się bliżej charakterowi inicjacji literackiej wybranej grupy studentów oraz ich obecnemu podejściu do czytania.

Kwestionariusz ankiety – charakter pytań

W ankiecie zamieszczono 5 pytań metryczkowych dotyczących wieku respondentów, wykształcenia obojga rodziców, liczby rodzeństwa, miejsca wychowywania we wczesnym dzieciństwie (wieś, miasto) oraz statusu rodziny (pełna, rozbita – tu uzupełniające informacje na temat wieku ankietowanego kiedy rodzice się rozeszli i osoby podejmującej wychowanie).

Pozostałe pytania, których zamieszczono w ankiecie 15, miały charakter zamkniętych (3)⁵, otwartych (5)⁶ i półotwartych (9)⁷. Umieszczenie tak wielu pytań otwartych było możliwe dzięki niezbyt licznej próbie badawczej, która gwarantowała możliwość ich opracowania.

Pytania dotyczyły inicjacji literackiej⁸, obecnego stosunku do czytania i książek⁹ oraz jedno z najważniejszych, zadane respondentom wprost, a dotyczące realizacji głównego celu badań, czyli pytanie o powód wyboru specjalizacji uprawniającej do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela bibliotekarza i wpływu stosunku do książek i czytania na decyzję w tej sprawie¹⁰.

Termin badań

Badania zaplanowano na kwiecień 2010. Kwestionariusze ankiet wypełniło 12 kwietnia 2010 r. 16. studentów II roku uczęszczających na zajęcia *dydaktyka w bibliotece szkolnej* w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego (dalej KBiIN UŁ). Pozostali respondenci z grupy liczącej 20 osób byli nieobecni. Dla nich wyznaczono dodatkowy termin wypełniania ankiet między 13 a 16 kwietnia. Zgodnie z planem zebrano pozostałe dane od 4 respondentów w wyznaczonym terminie.

Charakterystyka próby badawczej na podstawie pytań metryczkowych

W ankiecie w sumie wzięło udział 20. studentów II roku studiów licencjackich KBiIN UŁ. Wszyscy uczęszczali na zajęcia z *dydaktyki w bibliotece szkolnej*, a zatem w przyszłości będą mogli pracować jako nauczyciele bibliotekarze (o ile oczywiście ukończą specjalizację i zdadzą odpowiednie egzaminy z tego zakresu). Wiek studentów, a właściwie studentek,

⁵ Pytanie nr 3.

⁶ Pytania nr: 8, 9, 10, 14, 15.

⁷ Pytania nr: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13.

⁸ Pytania nr: 2, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15.

⁹ Pytania nr: 1, 3, 4, 5, 6, 7.

¹⁰ Pytanie nr 14.

bowiem wszyscy respondenci byli płci żeńskiej, oscylował między 20 a 22 rokiem życia. Cztery spośród nich (20,00%) pochodziły ze wsi, pozostałe (80,00%) – z miasta.

Aż 70% badanych posiadało rodzeństwo, a 75% wychowywało się w pełnych rodzinach, przy mamie i tacie. Rozwód rodziców pozostałych ankietowanych następował, gdy miały one 11 lat i więcej. Inicjacja literacka miała więc szansę, przynajmniej potencjalnie, odbywać się przy udziale obojga rodziców. Wszystkie respondentki zostały pod opieką swoich mam.

Postanowiono również zadać pytanie odnośnie do wykształcenia rodziców. Jedna piąta studentek wywodziła się z rodzin, w których mama i tata posiadali wyższe wykształcenie; średnie – u obojga rodziców odnotowano wśród 20% ankietowanych; u 35% – matka miała wykształcenie średnie a ojciec – zawodowe; pozostałe 25% pochodziła z rodzin, w których oboje rodziców mieli wykształcenie zawodowe.

Czytelnictwo przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

O walorach i pozytywnych skutkach czytania tak pisała Danuta Świerczyńska-Jelonek: „Czytanie jest aktywnością współtworzącą dzieciństwo oraz znakomicie wspierającą procesy myślenia i rozumienia, ponadto rozwijającą wyobraźnię i zdolności komunikacyjne [...] wrażliwość moralną, wyrabiającą refleksyjność i krytycyzm [...]” (D. Świerczyńska-Jelonek, 2002, s. 3). Badania naukowe potwierdzają, że głośne czytanie dziecku buduje więź między nim a czytającym, rozwija język, pamięć, wyobraźnię, poszerza słownictwo, poprawia koncentrację, poszerza wiedzę ogólną, uczy wartości moralnych, pomaga odnieść sukces w szkole i w dalszym życiu, kształtuje nawyk czytania i zdobywania wiedzy przez całe życie, a to jest przecież cel nadrzędny edukacji (por. m.in. J. Truskolaska, 2007, s. 67, 71-72, 75; A. Jakubowicz, K. Lenartowska, M. Lenkiewicz, 1999; *Cała Polska czyta dzieciom* [online]). Nie ulega wątpliwości, że pozytywny stosunek do zdobywania wiedzy, który w sposób ścisły wiąże się z czytaniem jest niezbędny, aby w sposób pełny funkcjonować w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele bibliotekarze mogą zachęcać swoich podopiecznych do lektury, ale źródło sukcesu pedagogicznego leży w ich osobistym, pozytywnym stosunku do czytania. Bez właściwych postaw nauczycieli, które mogłyby obserwować młodzi czytelnicy, trudno byłoby przekonać ich do czytania. Stąd odpowiednie pytanie w ankiecie, którego celem było ustalenie stosunku do lektury przyszłych pedagogów.

Na pytanie: *Czy lubi Pani czytać?*, respondentki w 100% odpowiedziały twierdząco. Deklaracja wszystkich ankietowanych, że czytanie sprawia im przyjemność, nie musiała być jednak jednoznaczna z faktem czytania, dlatego warto odnotować, że wśród odpowiedzi również nie było takich,

które świadczyłyby, że studentki nie czytają w ogóle. Sporadyczne sięganie do lektury natomiast, odnotowano u 5,00% biorących udział w badaniach. Wynik ten można uznać za marginalny.

Intensywność lektury (częstotliwość czytania) – to wskaźnik określający natężenie kontaktów z książką, wchodzący w skład szerszego pojęcia: aktywności czytelniczej (rozumianej jako intensywność kontaktów z książką i prasą – por. m.in. J. Andrzejewska, 1989, s. 40-41). Intensywność czytelnicza może być mierzona częstością kontaktów ze słowem drukowanym, systematycznością, trwałością oraz oczywiście liczbą przeczytanych w ciągu określonego czasu książek lub też czasem poświęcanym na lekturę w ciągu dnia.

W badaniach przyjęto, że intensywność czytania respondentek będzie mierzona liczbą publikacji zwartych czytanych w ciągu roku. Studentki poddane badaniom miały od 20 do 22 lat, a zatem były w grupie, która wg badań Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej (dalej: IKiCZ) jest jedną z najbardziej aktywnych czytelniczo (por. G. Straus, K. Wolff, 2006, s. 12 – 69,00% – w tej grupie w 2004 r. zadeklarowało czytanie przynajmniej 1 książki w ciągu roku). Może to wynikać ze specyfiki okresu, bardzo często wiążącego się ze studiami, albo też początkiem pracy zawodowej, która sprzyja kontaktom towarzyskim, choć oczywiście nie zawsze. Ze względu na okres studiów, w pytaniu o liczbę czytanych w ciągu roku książek podkreślono, że nie chodzi o lektury obowiązkowe związane z nauką.

Najczęściej ankietowane czytały 5-6 książek w ciągu roku, co potwierdziło 40,00% spośród nich. Niewiele mniej – 30,00% – czytało 7-12 książek, a 15,00% – nawet ponad 12. Około jedną książkę na kwartał czytało 10,00% biorących udział w badaniach. Podsumowując wypowiedzi studentek można było stwierdzić, że przyszłe nauczycielki bibliotekarki były dobrymi, a nawet bardzo dobrymi czytelniczkami i 95,00% czytało około jedną książkę na kwartał; większość ankietowanych z tej grupy natomiast – znacznie więcej. Wyniki zilustrowano na wykresie 1.

Odnosząc się do klasyfikacji czytających przyjętej przez IKiCZ, w którym odbiorcą sporadycznym jest ten, kto sięga najwyżej po 6 książek w ciągu roku, w świetle zebranych wyników takich studentek było 55,00%, natomiast przekraczających to minimum (czytelniczek rzeczywistych) – 45,00%. Nie sposób pominąć w tym wypadku informacji, że w sprawozdaniu Grażyny Straus i Katarzyny Wolff dotyczącym czytelnictwa w Polsce w 2004 r., autorki wspomniały o niemalże identycznych rezultatach uzyskanych przy badaniu losowo wybranej grupy społecznej, wyłonionej głównie ze względu na kryterium wieku – od 15 lat wzwyż. W ich publikacji można przeczytać, że do 6. książek rocznie czytało 57,00% respondentów, powyżej natomiast – 43,00% (G. Straus, K. Wolff, 2006, s. 19). Owe bardzo zbliżone wyniki są jednak mylące, jako że odnoszą się do analizy 58,00% spośród

całej grupy ankietowanych, którzy przyznali się do czytania książek. Pozostałe 42,00% zadeklarowało zupełny brak zainteresowania nimi. W przypadku grupy studentek nie było takich, które nie czytały w ogóle, a wskaźniki obliczono odnośnie do całej badanej populacji. Chcąc zatem porównać wyniki z obu badań należałoby uwzględnić całą próbę badawczą w przypadku IKICZ: a zatem 57,00% z grupy 585 czytających, to 33,00% całej grupy badawczej (1005 osób); 43,00% czytających powyżej 6 książek rocznie to 25,00% wszystkich ankietowanych. Wyniki zostały dodatkowo porównane w tabeli (1):

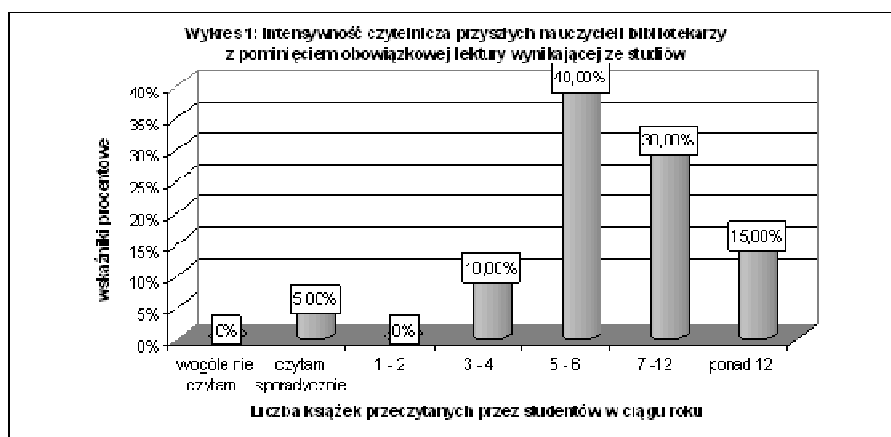
Tabela 1: Intensywność czytelnictwa ankietowanych: porównanie wyników badań autorki z 2010 r. z wynikami badań IKICZ z 2004 r. oraz 2008 r.

	Wskaźnik czytających (przynajmniej 1 książkę w ciągu roku)	Wskaźnik czytających do 6 książek w ciągu roku w odniesieniu do całej grupy badawczej	Wskaźnik czytających powyżej 6 książek w ciągu roku w odniesieniu do całej grupy badawczej
Wyniki IKICZ z 2004 r. dotyczące osób powyżej 15 r. życia	58,00%	33,00%	25,00%
Wyniki IKICZ z 2004 r. dotyczące osób między 20 a 29 r. życia	69,00%	–	–
Wyniki IKICZ z 2008 r. dotyczące osób powyżej 15 r. życia	38,00%	–	–
Wyniki autorki z 2010 r. dotyczące studentów – przyszłych nauczycieli bibliotekarzy (wiek: 20-22 lata)	95,00%	55,00%	45,00%

Źródło: opracowanie własne przy wykorzystaniu: Straus G., Wolff K., 2006, s. 11 i 19 oraz Wolff K., 2009 [online].

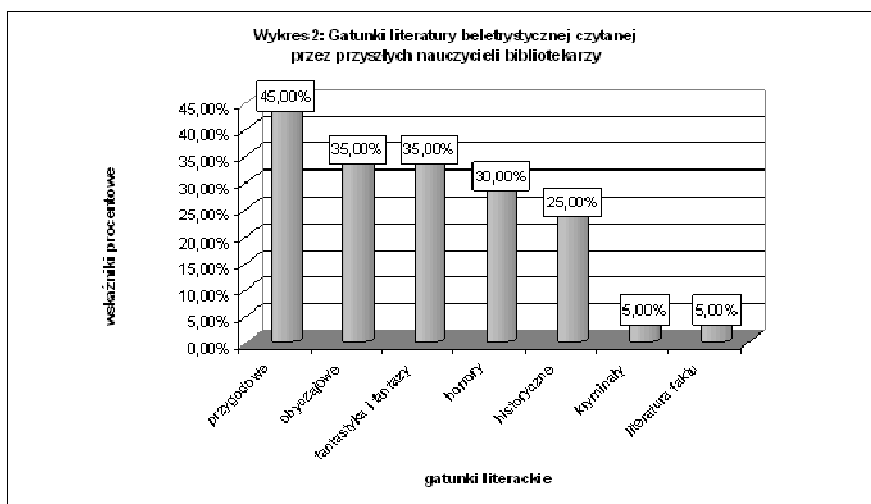
W odniesieniu do społeczeństwa polskiego i badań przeprowadzonych przez Pracownię Badań Czytelnictwa z IKiCZ z 2008 r., studentki wypadły

bardzo dobrze. Instytut badania przeprowadził przy wykorzystaniu techniki bezpośredniego wywiadu kwestionariuszowego na losowo wybranej próbie, w której znalazły się osoby powyżej 15 roku życia. W sumie przebadano wówczas 1005 osób K. Wolff, opracowująca raport z badań podała, że w świetle zgromadzonych wyników, przynajmniej jedną książkę na rok, przeczytało jedynie 38% Polaków (por. tabela 1). A zatem studentki, poza wspomnianymi 5%-ami, należały do tej właśnie elity.



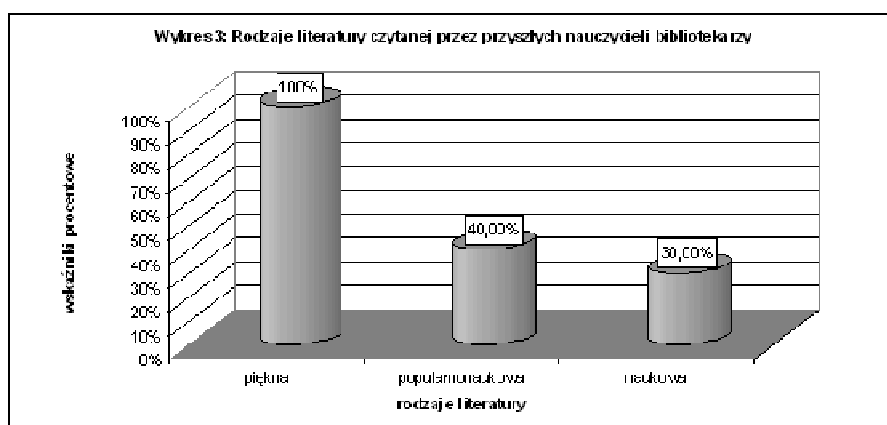
Źródło: opracowanie własne.

W świetle badań prezentowanych przez K. Wolff, o których była już mowa, 65,00% czytających Polaków zadeklarowało preferencję literatury pięknej w wyborach czytelniczych (K. Wolff, 2009). W niniejszych - studentki zadeklarowały w 100%, że lubią czytać beletrystykę (wykres 3), w której na czoło wysuwały się książki przygodowe – 45,00% oraz obyczajowe, fantastyka i fantasy – po 35,00%. Nieco mniej – 30,00% - wybierało do czytania horrory lub – 25,00% - książki historyczne. Sporadycznie studentki gustowały w kryminałach czy literaturze faktu – po 5,00% (wykres 2). Przegląd preferencji czytelniczych wśród badanych Polaków w 2008 r. prezentował się inaczej: 18,00% wybierało do czytania książki obyczajowo-romansowe, 15,00% - sensacyjno-kryminalne, 11% - literaturę faktu. Analizując dosyć duże rozbieżności wyborów w obu próbach badawczych należy pamiętać, że poddani badaniom przyszli nauczyciele bibliotekarzy byli wyłącznie płci żeńskiej, że studentki miały powyżej 15 lat, ale też nie mniej niż 20 oraz wszystkie były na określonym kierunku studiów.



Źródło: opracowanie własne.

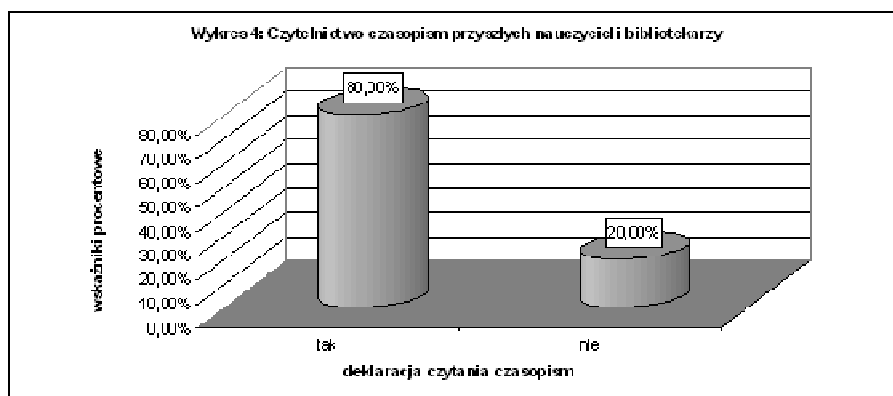
W badaniach autorki mniej niż połowa – 40% – respondentek wybierała do czytania książki popularnonaukowe, do literatury naukowej sięgało już tylko 30,00% (wykres 3). Warto wspomnieć, że zbliżone wyniki uzyskano badając Polaków w 2008 r., którzy deklarowali wybór na lekturę literatury niebeletrystycznej w 46,00%-ach (K. Wolff, 2009). Wśród tamtej grupy respondentów wskaźniki wyniosły odpowiednio: 14,00% – encyklopedie i poradniki oraz 7,00% – literatura fachowa. Trudno bez zastrzeżeń porównywać uzyskane wyniki z badaniami czytelnictwa przeprowadzonymi przez BN (ze względu na nieco odmienną próbę badawczą), niemniej jednak zbliżone rezultaty wydają się ciekawym materiałem do dyskusji.



Źródło: opracowanie własne.

Lektura wydawnictw zwartych u 80,00% ankietowanych była uzupełniana czytaniem czasopism, a 25,00% potwierdziło, że robi to regularnie. Otrzymane wyniki zobrazowano na wykresie 4. Wśród wymienianych tytułów znalazły się: „Cosmopolitan”, „Joy”, „Newsweek”, „Bluszcz”, „Twój Styl”, „Arigato”, „Wprost”, „Pani”, „Party”, „Angora”, „PC World”, „Komputer Świat”, „Coaching” i „Forum” oraz z prasy codziennej: „Metro” i „Gazeta Wyborcza”. Gusty czytelniczek były rozbieżne i raczej wymieniane tytuły się nie pokrywały. Dwie respondentki z tej grupy zaznaczyły jednocześnie, że są czasopisma, które czytają regularnie („Newsweek”, „Angora”) oraz takie, do których zaglądają „od czasu do czasu”. Tutaj wśród tytułów wymieniły: „Wprost”, „Film” i „Kino” oraz czasopisma o robótkach ręcznych bez sprecyzowania tytułów.

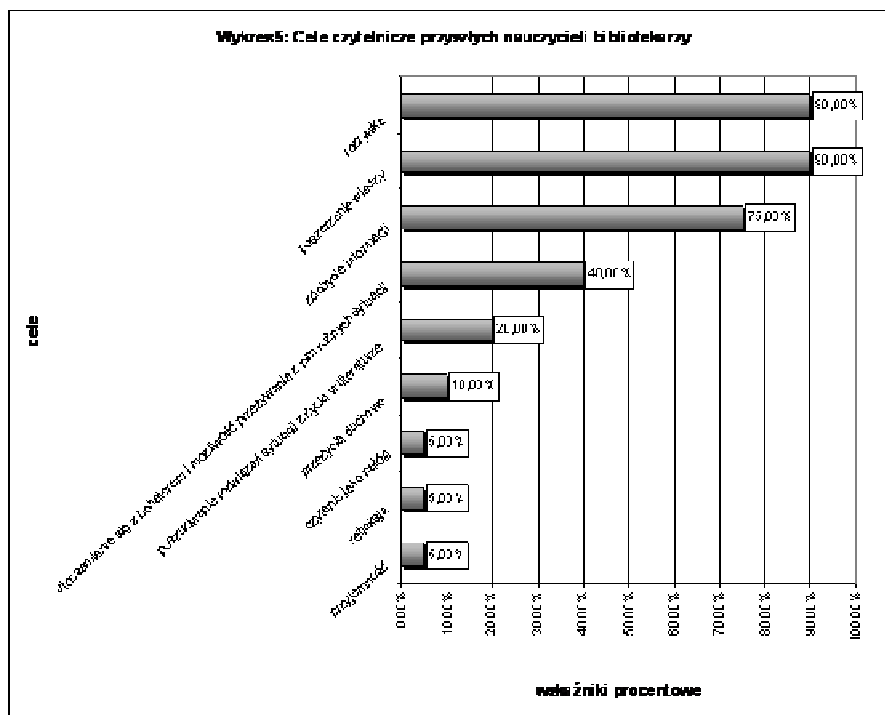
Pozostałe 65% respondentek zaliczających się, jeżeli chodzi o czasopisma, do czytelniczek okazjonalnych, wymieniały: „Cosmopolitan”, „Newsweek”, „Joy”, „Tinę”, „Dobre Rady”, „Film”, „Fokus”, „Angorę”, „Zwierciadło”, „Świat Kobiety”, „Claudię”, „Politykę”. Jedną spośród studentek wymieniła czasopismo bibliotekarskie – „Bibliotekę w Szkole”.



Źródło: opracowanie własne.

Motywy czytania, jak napisała J. Andrzejewska, to „[...] oczekiwanie czytelnika na zaspokojenie za pomocą lektury jego potrzeb, to cele czytania, pobudki sięgania po lekturę, wyrażające się w zwracaniu uwagi na określone wątki, sytuacje, informacje” (J. Andrzejewska, 1989, s. 34-35). Potrzeby czytelnicze wiążą się ściśle z funkcjami, jakie literatura może spełniać w życiu człowieka. Badacze wyróżnili do tej pory kilka, a może nawet kilkanaście rejestrów takich funkcji. Napisała o tym szerzej J. Andrzejewska (1989, s. 47). Na potrzeby niniejszego artykułu wykorzystano podział zamieszczony w rozprawie Jacka Wojciechowskiego. Wymienił on następujące funkcje: filozoficzno-społeczną, wychowawczą, estetyczną, emocjonalną,

werystyczną, poznawczą, rozrywkową, substytutywną (J. Wojciechowski, 1983, s. 31-48).



Źródło: opracowanie własne.

Cele czytelnicze przyszłych nauczycielek bibliotekarek i odpowiadające im wskaźniki procentowe świadczące o ich wyborach przedstawiono na wykresie 5. Z kafeterii zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety powodów (motywów) czytania studentki mogły wybrać dowolną ich liczbę, a także podać swoje propozycje. Wśród zaproponowanych do zakreślenia znalazły się następujące: rozrywka (funkcja rozrywkowa), zdobycie informacji (funkcja poznawcza), poszukiwanie rozwiązań sytuacji z życia w literaturze (funkcja werystyczna), „uduchowienie” (funkcja emocjonalna, estetyczna), poszerzenie wiedzy (funkcja poznawcza), utożsamienie się z bohaterem (funkcja substytutywna, emocjonalna). Powyższą listę ankietowane mogły samodzielnie uzupełnić, np. o potrzebę kompensacji (funkcja substytutywna), akceptacji społecznej (funkcja filozoficzno-społeczna), przeżycia estetyczne (funkcja estetyczna), poszukiwanie ideałów, wartości (funkcja filozoficzno-społeczna), itp. (por. m.in. H. Ratyńska, 1988, s. 224; J. Truskalska, 2007, s. 65-67; E. E. Wnuk-Lipiński, 1975).

Często zdarzało się, iż respondentki wymieniały po kilka powodów sięgania po książki podkreślając, że spełniają dla nich kilka funkcji. Zdecydowanie najczęściej zaznaczały, że czytają dla rozrywki lub poszerzenia wiedzy – po 90,00% deklaracji. Trzy na cztery ankietowane poszukiwały w lekturze informacji. To, co często jest powodem lektury w młodszym wieku – utożsamianie się z bohaterem i możliwość przeżywania z nim różnych sytuacji – nie było celem czytania dla 60,00% respondentek.

Tylko jedna na pięć przyszłych nauczycielek bibliotekarek poszukiwała rozwiązań sytuacji z życia w literaturze. Niezmiernie rzadko powodem sięgania po lekturę była potrzeba przeżyć duchowych – zaledwie 10,00% deklaracji, jeszcze rzadziej przyjemność – 5,00%, czy po prostu refleksja – 5,00%. Tylko jedna ze studentek napisała, że czyta: „dla refleksji, kształtowania własnego zdania na dany temat, zdobycia umiejętności oceniania, porównywania i wartościowania informacji i wiedzy”. Inna potraktowała czytanie jako nałóg: „czytanie jest dla mnie „nałogiem”, wykształconą przez lata potrzebą. Gdy nie mam czasu czytać „dla siebie” (poza lekturami), czuję się źle, przeszkadza mi to.” Własne komentarze i powody inne niż wymienione w kwestionariuszu pojawiały się jednak niezmiernie rzadko, zaledwie u 15,00% respondentek. Powodem mogła być dość wyczerpująca lista propozycji, z której można było wybrać właściwą dla siebie odpowiedź.

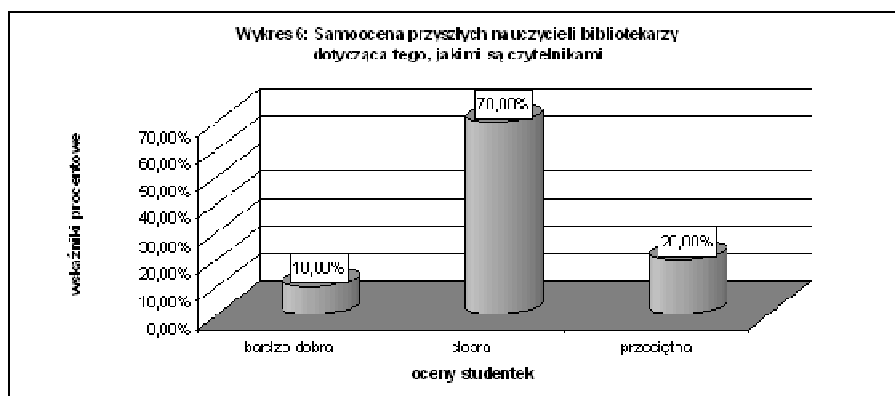
Przyszłe nauczycielki bibliotekarki w znakomitej większości czytały dużo (przynajmniej jedną książkę na dwa miesiące nie licząc lektur związanych z nauką) oraz zaglądały regularnie do czasopism i prasy codziennej. Pomimo tego tylko 10,00% uznało się za bardzo dobre czytelniczki. Wśród nich była jedna czytająca około jedną książkę tygodniowo. Napisała: „czytam od kiedy pamiętam, wciąż tak samo chętnie, i tak będzie, myślę, dopóki będę w stanie czytać”. Co ciekawe, chociaż o inicjacji literackiej będzie jeszcze mowa, nie sposób nie wspomnieć, że była to jedna z niewielu respondentek, której nikt nie czytał w dzieciństwie i która napisała: „nie pamiętam, aby mi głośno czytano”. Zaskakujące to i jednocześnie wbrew pogładowi, że bez bezpośredniego udziału osób trzecich niemożliwe jest rozbudzenie zamiłowań i zainteresowań czytelniczych.

W większości respondentki ustawiły sobie bardzo wysoko poprzeczkę i zakwalifikowały się do czytelniczek dobrych. Jedna ze studentek, czytająca 5-6 książek w roku, chociaż nie czytająca czasopism, podała w uzasadnieniu: „Myślę, że do bycia bardzo dobrym czytelnikiem to jeszcze mi daleko, ale poprostu [sic!] lubię czytać i myślę, że jak na obecne czasy to całkiem dobrze wypadam na tle innych [...] Poza tym często też kupuję książki i korzystam z nich”. Inna, czytająca tyle samo, napisała: „Czytam dużo bo uwielbiam. Czytam dokładnie i co tylko wpadnie mi w ręce”. Podobnie, za dobrego czytelnika uważała się respondentka czytająca 5-6 książek w ciągu

roku i regularnie czasopisma: „Czytam sporo, ale tylko wybrane przeze mnie rzeczy”. Jeszcze bardziej krytycznie wypowiedziała się kolejna ankietowana, kwalifikując się do grupy przeciętnych czytelników, a jednak czytająca 5-6 książek w ciągu roku, a nawet, choć nieregularnie – czasopisma takie jak „Angora” i „Newsweek”: „Odczuwam potrzebę czytania dużej ilości lektur, jednak nie jestem w stanie spełnić swoich oczekiwań. [...] Jestem z tego powodu nieusatysfakcjonowana i nie uważam się za dobrego czytelnika”. Zdarzyła się też studentka, która czytała 7-12 książek w roku, regularnie czasopisma, wspomniawszy, że śledzi nowości wydawnicze i rozmawia z przyjaciółmi o przeczytanych pozycjach, a mimo to zakwalifikowała się do grupy dobrych, a nie bardzo dobrych czytelników. Opisanym przypadków daleko idącej samokrytyki była większość.

Wszystkie te wypowiedzi świadczyły pozytywnie o ankietowanych, o ich wrodzonej skromności i pokorze względem swoich osiągnięć i postaw czytelniczych. Łatwo zauważyć, że studentki uważały, że aby uznać się za bardzo dobrą czytelniczkę, należałoby czytać więcej.

Wskaźniki procentowe odzwierciedlające proporcje wystawianych przez studentki samoocen – jako czytelników – przedstawiono na wykresie 6.



Źródło: opracowanie własne.

Aż jedna piąta badanych uznała się za czytelniczki przeciętne. Przypomnieć tutaj należy wynik 15,00% respondentek, które czytały sporadycznie lub jedynie 1-2 książki na kwartał oraz 20,00% ankietowanych, które nie czytały czasopism. Samoocenę tychże można zatem uznać za uzasadnioną (wykres 6).

Inicjacje literackie przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

W jakim wieku były studentki, kiedy przypadła im inicjacja literacka? Najczęściej przedszkolnym. Swoją przygodę z książką zaczynało w tym okresie 45% respondentek. Miały wtedy 3 lata – 10,00%, 4 – 10,00% lub 5 – 15,00%. U 10,00% biorących udział w badaniach inicjacja literacka przypadła późno – jak napisały w okresie szkolnym, gdy miały 7, a nawet 12 lat.

Jak twierdziły ankietowane, ich inicjacja trwała najczęściej rok lub dwa lata. W jednym przypadku zdarzyło się, że respondentka podała okres od 3 do 19 roku życia. Najprawdopodobniej czas matury i podjęcie studiów był dla niej również szczególnym pod względem uzyskania dojrzałości czytelniczej.

Wiele studentek nie pamiętało momentu rozpoczęcia inicjacji literackiej w swoim życiu. Stanowiły one 45,00% wszystkich respondentek (wykres 7).



Źródło: opracowanie własne.

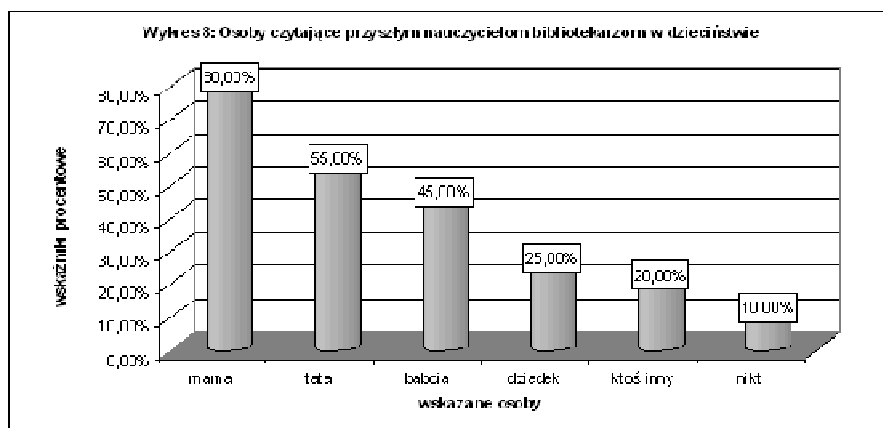
Przychodzi taki moment, że dziecku przestaje się głośno czytać. Czasami dlatego, że wydaje się to już zbyt dziecinne, powodem może być brak czasu dorosłych, albo czas, którego wymaga głośne czytanie w stosunku do czytania „po cichu”, ale najczęściej dlatego, że dziecko samodzielnie daje już sobie radę z lekturą. Zapytane o ten moment respondentki w jednej czwartej nie pamiętały go. Najczęściej jednak stawało się to w momencie pójścia do szkoły, w wieku 7-8 lat. Potwierdziło to 30% ankietowanych. Dalsze 20% miało około 9 lat, gdy zaprzestano im czytania. Zdarzyło się i tak, że respondentki nie pamiętały, aby im głośno czytano. Tak odpowiedziało 10,00%.

Wyniki badań po raz kolejny potwierdziły, że najczęściej w inicjacji literackiej młodego człowieka bierze udział matka. Aż 80,00% respondentek

czytały w dzieciństwie ich rodzicielki. Ciekawe natomiast, że ponad połowie – 55,00% - czytał również tata. W drugiej kolejności za inicjację literacką studentek były odpowiedzialni dziadkowie. Tutaj prawie połowie czytywały babcie – 45,00%, a co czwartej – dziadek. W jednej z wypowiedzi respondentka pięknie pisze o swoim dziadku: „[...] Jest on jedyną osobą, który zetknął [sic!] mnie z książkami: zabierał mnie do biblioteki, pokazywał swoje zbiory (bardzo dużo kupował), wypożyczał dla mnie odpowiednie książki. Zmarł jak miałam 10 lat, jednak na szczęście udało mu się we mnie zasiać zamiłowanie czytelnicze.” O roli domu rodzinnego i pierwszych kontaktach zainicjowanych przez najbliższe dziecku osoby pisali m.in. (w porządku alfabetycznym wg nazwisk): Joanna Papuzińska, Tadeusz Parnowski, Anna Przecławaska, Justyna Truskolaska, i wielu innych wybitnych polskich naukowców. Choć zdarzają się wyjątki od powyższej reguły, co potwierdziły również wyniki niniejszych badań, to częściej jednak bywa, że dzieci widzące czytających rodziców oraz zachęcane przez nich do lektury traktują czytanie jako czynność oczywistą, normalną i „wpisaną” w codzienność.

Zdarzało się, że w inicjacji literackiej ankietowanych uczestniczył ktoś spoza najbliższej rodziny. Potwierdziło to 20,00% respondentek. Wymieniały: panią z przedszkola, matkę chrzestną, ciocię. A zatem wśród „innych” dominowała płeć żeńska.

Na podstawie zgromadzonych danych można było uznać, że za inicjację literacką większości studentów biorących udział w badaniu, odpowiedzialni byli najbliżsi – z domu rodzinnego. Niestety w 10,00% okazało się, że na pytanie *Kto Pani czytał w dzieciństwie?* odpowiedź brzmiała „nikt”.



Źródło: opracowanie własne.

Ankietowane, w ramach pytania otwartego, zapytano o ich pierwsze kontakty z książką, o ich miejsce i czas oraz inne okoliczności. Analizując

wyniki, pogrupowano wypowiedzi, zgodnie z obiektywną oceną ich jako czytelniczek. Za wzorowe uznano te, które czytały ponad 12 książek w ciągu roku oraz czasopisma, regularnie lub nie.

Jedna z przyszyłych nauczycielek bibliotekarek napisała: „Gdy miałam ok. 6 lat (5?) przeczytałam (podkreślenie M.A.) zbiory opowiadań dla dzieci: *365 opowiadań na dobranoc*. Pamiętam, że pierwszy tytuł przeczytałam w 183 dni. Miejsce: dom rodzinny, własne łóżko. Czas: tuż przed pójściem spać. Później czytałam książki z biblioteki szkolnej w podstawówce. Najlepiej pamiętam tytuł *Tao Tao niedźwiadek panda*, i to, że w 4 klasie skończyły mi się tytuły na regale dla mojego przedziału wiekowego. Mama zaprowadziła mnie do biblioteki publicznej.” Wypowiedź respondentki jest poruszająca, szczególnie zważywszy na fakt, iż pisze że w wieku 5-6 lat czytała sama i to całkiem grube książki. Zastanawiające w tym wszystkim jednak, że studentce, której wypowiedź zacytowano, nikt nie czytał. Jest zatem przypadkiem wyjątkowego czytelnika – któremu poznanie liter wystarczyło, aby inicjację literacką odbyć samodzielnie. Bez wątplenia jest to przypadek rzadki.

Inna, bardzo dobra czytelniczka wspomniała: „Moje pierwsze kontakty z książką to czytane przez rodziców (częściej przez mamę) bajki na dobranoc. Nie pamiętam kiedy dokładnie rodzice zaczęli mi czytać, ale myślę, że miałam wtedy ok. 3 lat. Najczęściej czytano mi bajki oraz baśnie [...]”. W tym wypadku potwierdziła się opinia o zależności między czytaniem we wczesnym dzieciństwie a późniejszą dojrzałością czytelniczą. Podobną wypowiedź sformułowała kolejna wzorowa czytelniczka, wskazując mamę i babcię jako czytające jej „do poduszki”.

Następną grupę poddaną analizie stanowiły również bardzo dobre czytelniczki, których liczba lektur w ciągu roku wynosiła 7-12. Niemalże wszystkie (poza jedną) czytały również czasopisma (regularnie bądź nie). W tej grupie również studentki wspominają o wczesnej inicjacji literackiej, przypadającej na wiek 3-5 lat. Tylko jedna opisuje, że miała wtedy 7-9 lat, gdy zaczęła chodzić do szkoły i czytała lektury. Pisze ona również, że czytała jej mama, ale w dokładnym opisie nie podaje szczegółów. Pozostałym czytały mamy, czasami tatusiowie oraz dziadkowie. Wśród pierwszych zapamiętanych książeczek wymieniają bajki oraz baśnie, ale również nazwiska: Tuwim, Brzechwa, Grimm. Część wspomina książki Disney’a. W jednym przypadku pojawiła się seria o „Panu Samochodziku”. W grupie tej tylko jedna z ankietowanych zaliczyła siebie do bardzo dobrych czytelników, większość do dobrych, ale zdarzyło się również w jednym przypadku, że pomimo regularnego czytania czasopism (wymieniła kilka tytułów) określenie brzmiało „przeciętna”. W tym przypadku to dość ostra samokrytyka, świadcząca jednak pozytywnie o respondentce, która najprawdopodobniej uważa, że należałoby czytać więcej. Inicjacje literackie wspomnianej grupy

przebiegały w sposób tradycyjny, poza tym właśnie przypadkiem, w którym studentka pisze również: „Rodzice pożyczali mi kasety z czytanimi przez pana Tiktaka książkami. Posiadałam do nagrań książki, w których były obrazki i teksty i sama śledziłam tekst i przerzucałam kolejne strony.” Ta nowa możliwość inicjacji literackiej jest produktem naszych czasów, rozwoju technologii oraz – co również istotne – pomysłowości wydawców. W opisanym przypadku ankietowana nie twierdzi, że była to jedyna metoda. Przywołuje jednocześnie postacie mamy, taty, babci i dziadka oraz ciotki jako czytających jej. Ta pełna (kompletna) inicjatywa środowiska rodzinnego przyniosła oczekiwane rezultaty.

Kolejną, dość sporą grupą respondentek były te, które czytały zazwyczaj jedną książkę na dwa miesiące. Jest to bardzo dobry wynik. Poza dwoma przypadkami czytały również czasopisma. Prawie wszystkie (poza jedną) uznały się za dobre czytelniczki. Pisały o wieczornym czytaniu mamy, rzadziej - ale również – taty, babci, czasami dziadka. Warto przytoczyć tu wypowiedź tej jednej studentki, nazywającej siebie „przeciętną”: „Pierwsze kontakty z książką nie były dla mnie pomyślne. Pamiętam z dzieciństwa uwagi rodziców, że gdy mój starszy brat był w przedszkolu czytał już programy telewizyjne. Inne sytuacje z przedszkola to odpytywanie opiekunek z krótkich czytanek. Nie potrafiąc czytać podsłuchiwałam inne dzieci i uczyłam się ich na pamięć. Gdy rodzice dowiedzieli się o tej praktyce jakiś czas później byli bardzo źli.” Bez wątplenia tej czytelniczce ani środowisko rodzinne, ani później przedszkolne, nie pomogło w inicjacji literackiej. Można nawet orzec, że mogło wyrządzić krzywdę. Czytamy jednak dalej: „Bardzo dobrze nauczyłam się czytać już w pierwszych klasach szkoły podstawowej. [...] Wtedy zauważyłam, że czytanie książek daje wiele radości i pozwala inaczej spojrzeć na świat.” Tu na szczęście los dał respondentce drugą szansę i zadanie jej inicjacji literackiej przejęła szkoła. Częściowo, bo jak wynika z dalszej części ankiety, respondentka przyznała szkole trójkę – oceniając jej skalę wpływu na zainteresowanie czytaniem. Czwórkę natomiast – przyznała bibliotece publicznej. Dom rodzinny, w którym wychowała się studentka, nie dał jej możliwości pokochania książek: „W moim domu nie czytano, nie pamiętam, aby mama miała kiedykolwiek do czynienia z książką, a ojciec nigdy nie był autorytetem. Gdy myślę o tym z perspektywy czasu to uważam, że cudem jest wykształcenie się u mnie (jako takiej) kultury czytelniczej, ze względu na warunki w jakich żyłam i jakie moja rodzina miała priorytety.” Z jednej strony to bardzo smutna wypowiedź, z drugiej – dająca światło nadziei tym, którzy niezależnie od siebie, znaleźli się w podobnej sytuacji życiowej. Osoba daje świadectwo, że pomimo niezbyt dobrych wzorców w rodzinie, można stać się dobrym czytelnikiem i polubić czytanie.

Ostatnia grupa respondentek, to takie, które czytały jedną książkę na kwartał i mniej (sporadycznie). Każda z nich czytała również, choć nieregul-

larnie, czasopisma. Wszystkim czytały w dzieciństwie mamy, w dwóch przypadkach – również ojcowie. Przy ocenianiu wpływu poszczególnych środowisk na inicjację literacką, domowi rodzinnemu przyznały przynajmniej czwórkę. W jednym przypadku czytano studentce do 10 roku życia, a jednak oceniła siebie jako „sporadycznego” czytelnika. Podobnie nisko zaklasyfikowała się druga z tej grupy respondentek. Tylko jedna napisała, że uważa się za czytelnika dobrego.

Podsumowując przebieg inicjacji literackiej u przyszłych nauczycielek bibliotekarek, należałoby stwierdzić, że u około 25% pierwsze doświadczenia z lekturą książek nie miały szczególnego wpływu na dalsze zamiłowania i zainteresowania czytelnicze. W tej grupie około połowy respondentek pomimo starań ze strony domu rodzinnego nie zostało wytrawnymi „pożeraczkami książek”, a w pozostałych przypadkach brak tej inicjatywy nie przyczynił się do niechęci wobec lektury. Te drobne wyjątki pozwalają uwiarygodnić teorię, że mogą w rozbudzaniu potrzeb czytelniczych zaistnieć równie silnie inne czynniki, np. cechy charakteru osoby, środowisko rówieśnicze, dobór odpowiedniej lektury, nauczyciele bibliotekarze i nauczyciele przedmiotowi, bibliotekarze z bibliotek publicznych, itp.

Ulubione książki z dzieciństwa przyszłych nauczycielek bibliotekarek

W grupie ulubionych książek z dzieciństwa znalazły się: *Ania z Zielonego Wzgórza* (wielokrotne wybory), baśnie braci Grimm (równie częste) w tym konkretnie: *Kopciuszek i Śnieżka*, seria *Jeźycjada*, *Dzieci z Bullerbyn*, *Mały książę*, wiersze Tuwima i Brzechwy, *O trzech misiach i Złotowłosej*, *Jak to z deszczem było*, *Pollyana*, *Opowieści na dobranoc*, *Elementarz* L. Falskiego oraz *Zjawiska nie wyjaśnione*.

Studentki często nie pamiętały konkretnych tytułów wskazując jednak na cechy tych „ulubionych”: duża liczba obrazków, charakter przygodowy, ewentualnie na gatunek literacki: baśnie.

Opowieści rodzinne na temat inicjacji literackich przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Większość ankietowanych w punkcie dotyczącym opowieści rodzinnych na temat ich pierwszych kontaktów z książką nie odpowiedziało na tak postawione pytanie, albo napisało wprost, że w domu nigdy się na ten temat nie rozmawiało. Zdarzyło się jednak parę wyjątków i ciekawszych wypowiedzi. Należała do nich: „[...] rodzice wspominają, że czytali mi 3 ulubione moje książki przed snem. Kiedy chcieli zmienić lekturę, nie pozwoliłam im” lub inna: „czytanie bajek mojej starszej siostrze”, czy: „[...] tata czytał mi

gazety, abym poszła spać. [...]”. Jedna z ankietowanych napisała o pierwszej wizycie w bibliotece publicznej: „[...] Mama do tej pory opowiada, że przesiadzała ze mną w parku obok biblioteki, bo nie chciałam iść dopóki jej nie przeczytam [wypożyczonej książki]”.

Wspomnienia przyszłych nauczycieli bibliotekarzy związane z inicjacją literacką

Wspomnienia wydarzeń związanych z inicjacją literacką przyszłych nauczycielek były różne. Dwie respondentki pominęły ten punkt, część powtórzyła informacje podane wcześniej, albo też ograniczyła się do jednego zdania. Niemniej jednak kilka wypowiedzi uznano za interesujące. Należała do nich refleksja studentki dotycząca niemiłych wspomnień związanych z nakazem czytania lektur: „Chciałam czytać, ale wypożyczwszy „Nie płacz koziołku” i „Kajtkowe przygody” zniechęciłam się”. [...] Czytałam lektury z obowiązku.”¹¹ A jednak ta sama studentka obecnie czyta 7-12 książek w ciągu roku, są wśród nich biografie, przygodowe, historyczne, popularnonaukowe, obyczajowe i kryminały. Innej respondentce lektury obowiązkowe kojarzyły się również z przymusem i nudą. Co ciekawe, napisała: „[...] Tak naprawdę czytać zaczęłam na studiach. [...] Książki odgrywają teraz bardzo dużą rolę w moim życiu. Stanowią dla mnie rodzaj relaksu, terapii. Sprawiają, że mam o sobie dużo lepsze zdanie, ze względu na to, że czytam.” To tłumaczy, dlaczego respondentka podała w pytaniu dotyczącym okresu inicjacji literackiej (początku i końca) jako wiek końcowy 19 lat. I jeszcze jedna wypowiedź świadcząca o ważnej roli studiów i konsekwencji dokonanych wyborów: „[...] Jestem pewna, że wybór tych studiów to taka moja inicjacja literacka. Dzięki nim mój kontakt z książką jeszcze bardziej się zwiększył”. Podobnie inna zauważyła dość późno, że książki mogą być ciekawe: „W szkole podstawowej i gimnazjum czytałam „od czasu do czasu”. Jednak już od liceum pochłaniam książki, często „zarywam” noce, aby jedną przeczytać.”

W materiale ankietowym można było znaleźć kilka wypowiedzi, świadczących o rozmiłowaniu w czytaniu przypadającym wcale nie na okres dzieciństwa czy bardzo wczesnej młodości. Czasami jest to okres gimnazjum, liceum, a czasami – jak można przeczytać wyżej – nawet studiów. U tych respondentek ewidentnie dom rodzinny nie wpłynął na postawę czy-

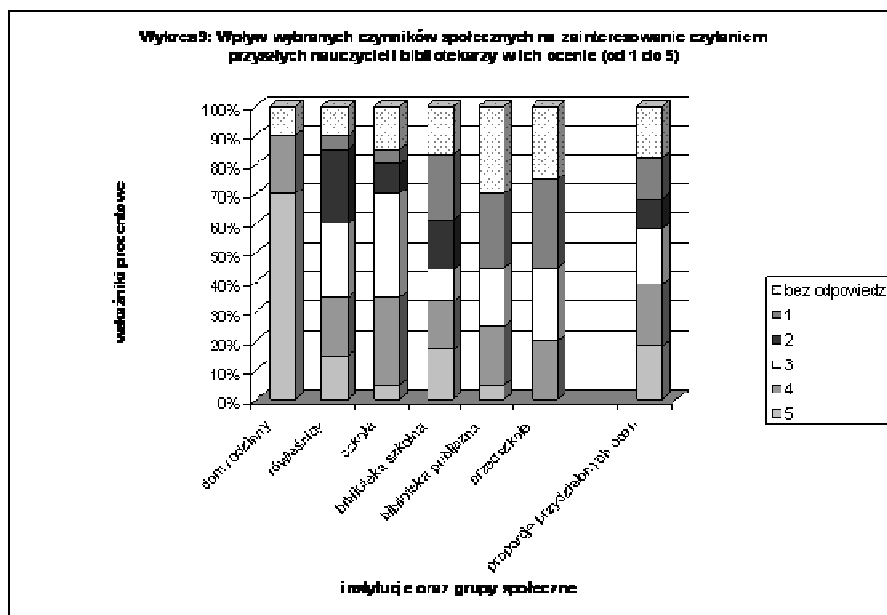
¹¹ Badacze często wspominają o niechęci do danej książki z tego tylko powodu, że należy do lektur szkolnych, a zatem przeczytanie jej jest obowiązkowe. Danuta Świerczyńska-Jelonek napisała, że lektury obowiązkowe działają na większą część dzieci zniechęcająco, z drugiej jednak strony mają one bardzo duży wpływ na kształtowanie się kultury czytelniczej młodego pokolenia (D. Świerczyńska-Jelonek, 2002, s. 3).

telniczą w sposób pozytywny i to nie zawsze wiązało się z brakiem działań inicjacyjnych ze strony rodziny. Droga do czytelnictwa może być różna. Zdarza się, że nie przebiega w sposób oczekiwany, schematyczny i zgodny z częściej występującym modelem, potwierdzonym w badaniach naukowych (por. J. Papuzińska, 1975, s. 12-13; J. Truskolaska, 2007, s. 70).

Czynniki społeczne i ich wpływ na zainteresowanie czytaniem przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Rozwój kultury czytelniczej zależy od wielu czynników. Wśród nich – jak napisała J. Andrzejewska – można wyróżnić czynniki społeczne i osobiste. Do czynników społecznych zaliczymy środowisko oraz instytucje, które mogą potencjalnie na kulturę czytelniczą wpływać. Z kolei wśród środowisk można wyróżnić: rodzinne, rówieśnicze, sąsiedzkie, towarzyskie, zawodowe i lokalne. Mając na myśli instytucje oddziałujące na kulturę czytelniczą uwzględnić należy: szkołę, wydawnictwa, księgarnie, biblioteki, organizacje społeczne i in. (por. J. Andrzejewska, 1989, s. 50-51)¹². Wymienione czynniki jednak tylko do pewnego stopnia mogą wpływać na rozwój i kształtowanie się kultury czytelniczej jednostki. Niepodważalny, a czasami decydujący, wpływ ma biopsychiczna struktura osobowości. I o tym pisała J. Andrzejewska, konstruując znany schemat (por. tamże, s. 51). W świetle badań poczynionych przez autorkę niniejszego artykułu, u kilku respondentek można było odnotować wyraźnie zaznaczony wpływ charakteru na wykształcenie się potrzeb czytelniczych: pierwszą grupę takich przypadków stanowiły studentki, u których pomimo pozytywnych oddziaływań środowiska rodzinnego (i innych) nie udało się rozbudzić prawdziwej miłości do książek, drugą natomiast przypadki odwrotne – w których pomimo braku pozytywnych wzorców i oddziaływań wspomagających wykształcenie się przychylnego stosunku do czytania tak się właśnie stało, choć nieco później niż w okresie dziecięcym.

¹² Andrzejewska wymienia jeszcze wśród instytucji masowe środki przekazu; zdaniem autorki niniejszego artykułu, oczywiście mają one silny wpływ na kulturę czytelniczą i to nie tylko młodego pokolenia, niemniej jednak nie zaliczałyby ich do instytucji, a raczej do sposobów propagandy książki i czytelnictwa; przy czym słowo „propaganda” użyte tu zostało w tym pozytywnym znaczeniu.



Źródło: opracowanie własne.

W przygotowanej dla studentek ankiecie, w jednym punkcie zaproponowano ocenę wybranych instytucji oraz grup społecznych mogących mieć wpływ na ich inicjację czytelnictwa. Przyszłe nauczycielki miały do dyspozycji oceny od 1 do 5, dzięki którym mogły wyrazić skalę wpływu. Pytanie miało charakter półotwartego i w sytuacji, gdy ankietowana uznała, że wśród proponowanej kafeterii odpowiedzi nie ma instytucji mającej wpływ na jej inicjację literacką, mogła dopisać taką. Autorkę interesował przede wszystkim wpływ domu rodzinnego (taty, mamy, dziadków,...) oraz (w przypadku instytucji) biblioteki szkolnej, publicznej, jak i przedszkola i szkoły. Zapytano również o wpływ na czytelnictwo respondentek ich rówieśników.

Odpowiedzi studentek zostały opracowane graficznie i można je porównać na wykresie 9. Słupki uporządkowano według sumy ocen zakwalifikowanych jako pozytywne (5 i 4) – od najwyższego wskaźnika do najniższego. Takie rozwiązanie dało możliwość szybkiej orientacji w kwestii czynników społecznych, które zostały najwyżej ocenione. Analiza danych doprowadziła do wniosku, że najwyższe noty od studentek otrzymało środowisko rodzinne – z chlubnym wskaźnikiem 90,00% dobrych ocen. Daleko za nim uplasowały się: szkoła, biblioteka szkolna i rówieśnicy – po około 30,00%; nieco dalej – biblioteka publiczna – z 25,00%. Najgorzej wypadło przedszkole. Jego wpływ na zainteresowanie czytaniem i książkami, pozytywnie oceniła co piąta studentka. Niestety rówieśnicy i biblioteka szkolna

równie często otrzymywali oceny negatywne (2 i 1). Wskaźniki sięgały również około 30,00%. Gdyby doliczyć do tej grupy brak wystawionych ocen, zdecydowanie najgorzej wypadłyby właśnie biblioteki: szkolna i publiczna oraz przedszkole – ze wskaźnikami od 50,00% do 55,00%. Rówieśnicy otrzymali od 40,00% respondentów oceny negatywne (lub pozostali bez oceny). Szczegółowe dane zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2: Wpływ wybranych czynników społecznych na zainteresowanie czytaniem przyszłych nauczycieli bibliotekarzy w ich ocenie (od 1 do 5)

	Oceny					bez odpowiedzi	razem
	5	4	3	2	1		
Institucje oraz środowiska mogące wpływać na stosunek ankietowanych do czytania							
dom rodzinny	70,00%	20,00%	0%	0%	0%	10,00%	100%
rówieśnicy	15,00%	20,00%	25,00%	25,00%	5,00%	10,00%	100%
szkoła	5,00%	30,00%	35,00%	10,00%	5,00%	15,00%	100%
biblioteka szkolna	15,00%	15,00%	10,00%	15,00%	20,00%	15,00%	100%
biblioteka publiczna	5,00%	20,00%	20,00%	0%	25,00%	30,00%	100%
przedszkole	0%	20,00%	25,00%	0%	30,00%	25,00%	100%
proporcje przydzielonych ocen (z uwzględnieniem wszystkich ocen)	18,33%	20,83%	19,17%	10,00%	14,17%	17,50%	100%

Źródło: opracowanie własne.

Ostatni słupek na wykresie 9 oraz dolny wiersz w tabeli 2 odzwierciedlają stosunek wystawianych jedynek, dwójek, trójek, czwórek i piątek (proporcje przydzielonych ocen). Widać wyraźnie, że liczba przyznawanych

ocen rozłożyła się równomiernie, może za wyjątkiem dwójek, które wystawiono najrzadziej (10,00%). Najczęściej dawano czwórki – 20,83% oraz trójki – 19,17%. Gdyby pogrupować odpowiedzi na: 1) oceny pozytywne (5 i 4), 2) oceny przeciętne (3) oraz 3) oceny negatywne (2 i 1), to sytuacja wyglądałaby następująco: odpowiednio 1) 39,15%, 2) 19,17% i 3) 31,67%. Niestety dosyć często studentki nie przyznawały punktów. Brak odpowiedzi stanowiło 17,5%, w stosunku do wszystkich odpowiedzi. Ponieważ nie zdarzyło się, aby respondentka nie przyznawała ocen w ogóle (pomijała to zadanie) można sądzić, że powodem jej braku było uznanie, że wpływ danego czynnika społecznego na inicjację literacką ankietowanej był zerowy (a jedynka kojarzyła się jej z przydzieleniem jednego punktu, co było według niej za dużo). Jest to jednak tylko hipoteza. Gdyby okazała się prawdziwa, odpowiedzi negatywne stanowiłyby wówczas większość – 49,17%. Należy pamiętać, że powyższe wskaźniki zostały opracowane na podstawie uzyskanych ocen, z uwzględnieniem wszystkich wymienionych w kwestionariuszu propozycji instytucji czy środowisk. Nieco inaczej zatem rozłożyłyby się proporcje ocen opracowane oddzielnie dla każdej instytucji czy środowiska.

- 1. dom rodzinny;** w świetle przyjętej propozycji posegregowania ocen na pozytywne, przeciętne i negatywne, środowisko domu rodzinnego w opiniach czytelniczych wypadło bardzo dobrze. Aż 90,00% ankietowanych przyznało mu oceny pozytywne; pozostałe 10,00% zaś nie wystawiło ocen; w świetle analizy dalszych wypowiedzi respondentek należących do tej grupy wynikało, że powodem był brak jakichkolwiek oddziaływań rodziny na rozbudzanie ich potrzeb czytelniczych. Pozytywne doświadczenia z dzieciństwa wpłynęły u zdecydowanej większości respondentek pozytywnie na czytelnictwo, zamiłowanie do książek i kto wie czy nie na wybór kierunku studiów (takiego pytania niestety nie zadano).

Wpływ rodzeństwa na inicjację literacką przyszłych nauczycielek bibliotekarek: W wyłonionej grupie badawczej 30,00% respondentek nie posiadało siostry ani brata. W rozważaniach nad wpływem rodzeństwa na inicjację literacką ankietowanych, z oczywistych względów, wyłączono tę grupę. Wśród pozostałych 70,00% tylko 14,29% przyszłych nauczycielek bibliotekarek stwierdziło, że rodzeństwo miało wpływ na ich kontakt z książką. Opisały to następująco: „Myślę, że moje rodzeństwo miało wpływ na to [na czytanie – przypis M.A.], bo często mój brat podrzucał mi różne książki, które czytał i mówił, że są ciekawe.” Dalej studentka pisała o swoim dobrym kontakcie z bratem. Druga respondentka potwierdziła wpływ siostry na swoją inicjację literacką: „[...] Mam starszą o 3 lata siostrę, a więc w chwili kiedy bajki czytano głównie z myślą o niej (gdy ja byłam noworodkiem) ja również

nieświadomie uczestniczyłam w głośnym czytaniu bajek przez moich rodziców. Późniejsze czytanie dla mnie było naturalną kolejną rzeczą”. Na podstawie analizy danych można zatem stwierdzić, iż sporadycznie zdarza się, aby rodzeństwo miało wpływ na inicjację literacką przyszłych nauczycielek bibliotekarek.

- 2. biblioteka szkolna i publiczna;** rola biblioteki szkolnej i publicznej oraz pracujących w nich bibliotekarzy jest ogromna, jeżeli chodzi o moc oddziaływania na późniejsze kontakty z książką potencjalnych i rzeczywistych czytelników. Od zaangażowania, wykorzystywanych form pracy pedagogicznej, wewnętrznego przekonania co do słuszności podejmowanych działań bibliotekarza, ale również zaplecza w postaci interesującego księgozbioru i wielu innych czynników zależy, czy osoba stanie się dobrym czytelnikiem, czy będzie odwiedzać bibliotekę i będzie lubiła czytać.

W świetle analizy wyników badań autorki można było zauważyć niewielkie różnice w ocenie tych instytucji jako wpływających na zainteresowanie czytaniem respondentek. Otrzymane wskaźniki procentowe ocen pozytywnych i negatywnych wystawionych obydwu instytucjom były bardzo zbliżone i wahały się między 25 a 30,00%. Bez odpowiedzi jednak pozostało w przypadku biblioteki szkolnej 15,00% formularzy i dwa razy więcej w przypadku biblioteki publicznej. Jak wspomniano wcześniej, istnieją podstawy, aby ów brak ocen poczytywać jako niechęć przyznania nawet jedynki w ocenie danej instytucji.

- 3. przedszkole;** dziecko może, chociaż oczywiście nie musi, trafić do przedszkola w momencie ukończenia 3 lat. W tym wieku, niektóre z nich będą w trakcie procesu inicjacji literackiej, zapoczątkowanego w domu rodzinnym. Należy pamiętać, że potrzeba kontaktu z książką nie jest potrzebą samoistną (w odróżnieniu od np. potrzeby manipulowania różnymi przedmiotami). Dziecko samorzutnie nie będzie odczuwało braku książek w swoim życiu (Papuzińska J., 1975, s. 33 i n.). Bywa, że z powodu pracy rodziców, dziecko spędza w przedszkolu wiele godzin. Jest to bardzo dobry moment na „zaszczepienie w nim” miłości do książek. W przedszkolu powinna znaleźć się półka z książkami, do której często sięgają dzieci, ale i przedszkolanka. To ona uczy miłości do książek wypełniając maluchom czas głośnym czytaniem.

W świetle przeprowadzonych badań okazało się, że niewiele studentek potwierdziło pozytywny wpływ tej instytucji na swoją inicjację literacką. Co piąta studentka wystawiła jej ocenę dobrą, bardzo dobrych ocen nie było wcale. Również co piąta wystawiła przedszkolu ocenę dostateczną. Pozostałe 30,00% - jedynki oraz 25,00% nie wystawiło im żadnej oceny. Podsumowując tę część badań należy stwierdzić,

iż przedszkola nie zapisały się pozytywnie w pamięci większości studentek, oczywiście pod względem wpływu na ich stosunek do książek.

- 4. szkoła;** okres szkolny to czas, w którym dziecko powinno nabrać biegłości w czytaniu. Zaczyna też mieć swoje „obowiązki czytelnicze”. Jest zobligowane, aby samodzielnie czytać lektury szkolne. Konsekwencją dla wielu dzieci jest uczucie przymusu czytania, niestety nie kojarzące się miło. Przyjemność obcowania z książką przeistacza się w poczucie obowiązku. Nie jest to oczywiście uniwersalny model zachowań i można znaleźć wiele odstępstw od niego. Niemniej jednak o problemie tym mówi i pisze się dosyć często. Niechęć potomstwa do lektur potwierdzają również, zapytani o to w prywatnych rozmowach, rodzice.

Pozytywny wpływ szkoły na inicjację literacką potwierdziła nieco częściej niż co trzecia ankietowana, oceniając go przynajmniej czwórkę. Niestety również zbliżona liczebnie grupa ankietowanych wystawiła szkole za wpływ na ich inicjację literacką oceny negatywne (2 i 1) (do grupy tej zaliczono ankietę, w których respondentki nie wystawiły oceny). Można podsumować, że głosy studentek rozłożyły się niemal proporcjonalnie: około 1/3 wystawiła oceny pozytywne, około 1/3 – dostateczne i około 1/3 – negatywne (lub nie wystawiła oceny w ogóle). A zatem większość studentek nie zawdzięczała pozytywnego stosunku do czytania szkole.

- 5. rówieśnicy;** w okresie dorastania autorytetem przestają być rodzice, a zaczynają koleżdy i koleżanki. Środowisko, w jakim zaczyna obracać się dziecko, ma kolosalny wpływ nie tylko na sposób zachowania się młodych, ale również na stosunek do książki i czytania. Siłą rzeczy bardziej atrakcyjne stają się wtedy inne formy rozrywki. Dużo zależy od „zasianego wcześniej ziarna czytelniczego”. Czy znajdzie się w danej grupie czytający lider? Czy jest on w stanie przyciągnąć uwagę znajomych i nie być wyśmianym?

Analiza zebranych wyników pozwala na wnioski, że w grupie studentek rówieśnicy wpływali na ich zainteresowanie książkami. Do takich zaliczyło się 35,00% respondentek, wystawiając pozytywne oceny środowisku rówieśniczemu. Podobny jednak wskaźnik procentowy uzyskały oceny negatywne lub ich brak. Proporcje ocen rozłożyły się zatem podobnie, jak w przypadku szkoły. I tutaj około 1/3 studentek widziała pozytywny wpływ rówieśników na swoją inicjację literacką, około 1/3 – średni – wystawiając oceny dostateczne i około 1/3 – wpływ oceniła negatywnie (lub nie oceniła go wcale).

Podsumowując tę część badań dokonano jeszcze jednego podziału, którego celem było „jaskrawsze” dostrzeżenie różnic we wpływie poszcze-

gólnych czynników społecznych na stosunek do czytania studentek. Odpowiedzi podzielono na pozytywne (5 i 4) oraz negatywne (poniżej 3 i brak oceny). W tym nowym podziale najlepiej wypadło środowisko rodzinne, które pozytywnych ocen uzyskało 90,00%. Pozostałe czynniki uzyskały wskaźniki między 25 a 30,00%. Należały do nich: rówieśnicy, szkoła, biblioteka szkolna i publiczna. Co czwarta ankietowana dostrzegała pozytywny wpływ przedszkola, żadna jednak nie wystawiła mu oceny bardzo dobrej. Wyniki potwierdziły, że na polu propagowania książek i czytelnictwa, instytucje oświatowe wciąż mają wiele do zrobienia.

Wybór specjalizacji *dydaktyka w bibliotece szkolnej* a stosunek do książek i czytania przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Dlaczego studentki wybrały specjalizację *dydaktyka w bibliotece szkolnej*? Czy ich decyzja była w jakikolwiek sposób zdeterminowana przez stosunek do lektury i książek? Czy zdobycie kwalifikacji bibliotekarza szkolnego i wybór tego zawodu (a przynajmniej zapewnienie sobie takiej możliwości) wiązał się z dojrzałością czytelniczą studentek? Odpowiedź na te pytania była jednym z głównych celów podjętych badań.

Wyniki okazały się zaskakujące. Równo połowa respondentek stwierdziła, że stosunek do lektury i książek miał wpływ na wybór specjalizacji, druga połowa, że nie. Co zatem powodowało decyzją tej drugiej grupy? Otóż ankietowane wspominały o dodatkowej możliwości wykonywania zawodu, ale też stwierdzały, że przy wyborze pomogła im chęć pracy z dziećmi czy młodzieżą. Niektóre pisały, że dostrzegły związek między swoim stosunkiem do czytania a pracą w bibliotece szkolnej z czasem: „[...] skoro czytanie sprawia mi tyle przyjemności i lubię to robić, to fajnie byłoby tym zarządzać też dzieci”, „Uczestnicząc w zajęciach [...] zaczęłam zdawać sobie sprawę co jest moim celem [...]. Początkowym motywem było tylko zamiłowanie do książek, teraz jednak widzę, że uczymy się, aby pomóc, może wskazać dzieciom i młodym ludziom, że warto czytać książki. W dzisiejszych czasach jest to o tyle ważne, że otaczają nas inne media i rozrywki. Uważam, że ja we wczesnym dzieciństwie byłam w podobnym niebezpieczeństwie. Jedyną osobą, która „zaraziła mnie” książkami, był dziadek”.

W grupie studentek, które napisały, że wybór specjalizacji wiązał się z upodobaniami czytelniczymi, część z nich podkreślała w swoich wypowiedziach chęć „rozpowszechniania” czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży: „[...] lubię czytać dzieciom, przekazywać im moc słowa czytanego”, „[...] Uważam, że za mało się robi w celu zachęcania młodzieży i dzieci do czytania. Wybierając tę specjalizację mam nadzieję, że jako przyszły pedagog oraz pracownik szkoły będę potrafiła lepiej zająć się tym problemem.”, „[...] Lubię czytać dzieciom zmieniając przy tym głos”, „[...] Sama lubię czytać

książki i na pewno dużą przyjemność sprawiłyby mi fakt, że ktoś inny zacząłby także czytać dzięki mojemu wpływowi.”, „[...] Fascynuje mnie, jak może się (zwłaszcza pod wpływem książek) kształtować rozwój młodego człowieka. Mam nadzieję, że w przyszłości będę potrafiła wspomagać rozwój uczniów [...] za pomocą książek i umiejętnej pedagogiki”.

Tylko na podstawie połowy wypowiedzi studentów, można mówić o wpływie zainteresowań i zamiłowań czytelniczych na wybór przez nich specjalizacji *dydaktyka w bibliotece szkolnej*, która umożliwi im w przyszłości wykonywanie zawodu nauczyciela bibliotekarza. Druga połowa, pomimo odmiennych motywów decyzji, nie rozczarowała autorki. Były to kobiety, które nie znalazły się przypadkowo w grupie przyszłych nauczycielek bibliotekarek i roją nadzieję, że podjęły się wyzwania świadomie. Ich motywacje były nie mniej rozsądne i budzące optymizm.

Można się spodziewać, że wyrosną z nich wspaniałe nauczycielki propagujące ideę czytania i rozbudzające u młodych pasję książki, a my – wykładowcy uczelni, będziemy mogli być z nich dumni. Wiedza i umiejętności bowiem, to nie wszystko w zawodzie pedagoga. Liczą się również postawy, poglądy, charakter i przekonania. Z wypowiedzi studentek wynika, że o nie możemy być spokojni.

Wnioski końcowe z badań

I. Przyszłe nauczycielki bibliotekarki w znakomitej większości okazały się dobrymi, a nawet bardzo dobrymi czytelniczkami

- wszystkie studentki lubiły czytać
- przynajmniej jedną książkę na rok czytało 95,00% ankietowanych; analogicznie w badaniach IKiCZ z 2008 r. – 38,00% Polaków, co kwalifikowało niemalże wszystkie studentki do czytającej elity
- większość studentek (80,00%) czytała (regularnie bądź nie) czasopiśma
- dla prawie wszystkich ankietowanych (90,00%) motywem czytania była rozrywka, ale również poszerzenie wiedzy

II. Inicjacja literacka większości przyszłych nauczycielek bibliotekarek przebiegała przy dużym wsparciu domu rodzinnego i przyniosła oczekiwane skutki; zarejestrowano nieliczne, wyjątkowe przypadki, w których inicjacja nie przebiegała w sposób pożądanym. Co ważne - pomimo braku oddziaływań służących wykształceniu pozytywnego stosunku do lektury, studentki rozmawiały się w lekturze. Przypadki te dają nadzieję, że w kontekście braku wsparcia osób trzecich, inicjacja literacka może zakończyć się sukcesem.

- na pozytywny przebieg inicjacji literackiej u większości ankietowanych miało środowisko rodzinne; najmniejszy: biblioteka szkolna i publiczna oraz przedszkole
- rodzeństwo w większości przypadków nie miało wpływu na inicjację literacką przyszłych nauczycielek bibliotekarek

III. Hipoteza badawcza okazała się nieprawdziwa: nie potwierdzono wpływu pozytywnego stosunku do czytania i książek studentów na wybór przez nich specjalizacji umożliwiającej wykonywanie zawodu nauczyciela bibliotekarza, jako że wyniki rozłożyły się pół na pół (przyjęto, że wpływ taki zostanie potwierdzony, kiedy wskaźnik sięgnie przynajmniej 75,00%);

- pozytywny stosunek do lektury i fakt bycia dobrym czytelnikiem miał wpływ na wybór specjalizacji tylko dla połowy respondentek; pozostałe kierowały się zapewnieniem sobie większej oferty pracy dzięki zdobytym kwalifikacjom, ale podkreślały jednocześnie, że na decyzję miała wpływ chęć pracy z dziećmi lub młodzieżą
- należy stwierdzić, że ta druga połowa studentów pomimo odmiennych motywów decyzji, nie znalazła się przypadkowo w grupie przyszłych nauczycielek bibliotekarek i podjęła wyzwanie świadomie

Część III: Podsumowanie

Rozważania rozpoczęto od przypomnienia definicji terminu „inicjacja literacka” sformułowanej przez J. Papuzińską. Zaproponowano też własną interpretację pojęcia, wprowadzając pewne modyfikacje.

W drugiej części wywodu zamieszczono obszernie sprawozdanie z analizy wyników, podjętych w 2010 r. badań nad inicjacją literacką przyszłych nauczycieli bibliotekarzy. Badania miały charakter częściowych, i zgodnie z zamierzeniami autorki - zostały przeprowadzone wśród studentów studiów licencjackich II roku kierunku Informacja Naukowa i Bibliotekoznawstwo na Uniwersytecie Łódzkim. Próba badawcza wyniosła 20 osób. Wszyscy uczęszczający na specjalizację *dydaktyka w bibliotece szkolnej* wzięli udział w badaniach. Celem ich było zdobycie informacji na temat przebiegu inicjacji literackiej przyszłych nauczycieli bibliotekarzy, ale też próba określenia wpływu tejże na wybór specjalizacji i późniejszy zawód nauczyciela bibliotekarza. Wszystkie cele udało się zrealizować.

Ponieważ próba badawcza była niezbyt liczna zdecydowano się na kilka pytań otwartych – trudniejszych w opracowaniu, ale za to dających możliwość respondentom swobodnych wypowiedzi. To dało powody do określenia badań jako ilościowo-jakościowych. W każdym pojedynczym kwestionariuszu powstał portret osoby ją wypełniającej, opowiadającej

o swoich pierwszych kontaktach z książką. W ten sposób udało się zebrać bardzo interesujący materiał badawczy.

W świetle analizy wyników badań, przyszłe nauczycielki bibliotekarki, prawie w 100%, okazały się dobrymi, a nawet bardzo dobrymi czytelniczkami. Ich inicjacja literacka przebiegała z dużym wsparciem ze strony rodziny – głównie matki. Dla przynajmniej połowy respondentek nie okazały się tej mierze pomocne: szkoła, biblioteka szkolna i publiczna oraz przedszkole.

W pojedynczych przypadkach pomimo braku oddziaływań na czytelnictwo studentek, samodzielnie wypracowały one pozytywny stosunek do lektury i czytanie sprawia im przyjemność. Są one dowodem na to, że pomimo braku wsparcia osób trzecich inicjacja literacka może zakończyć się sukcesem.

Nie potwierdzono natomiast wpływu pozytywnego stosunku do czytania i książek na wybór zawodu nauczyciela bibliotekarza przez studentki, jako że wyniki rozłożyły się pół na pół. Wszystkie wybory jednak były nieprzypadkowe, a wśród motywów decyzji wymieniano chęć pracy z dziećmi i młodzieżą, ale również szerszy wachlarz ofert pracy.

Autorka dostrzega sens kontynuowania badań w następnych latach, w oparciu o wypowiedzi kolejnych roczników studentów. Za cenne uznać należy porównanie uzyskanych wyników z wynikami innych ośrodków kształcących przyszłych nauczycieli bibliotekarzy.

Bibliografia

1. Andrzejewska J. (1989), *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*, „Studia o Książce” T. 13, s. 23-61
2. Ankudowicz J. (1977), *Książka w kulturze uprzemysłowionego ośrodka lokalnego*, Warszawa, Biblioteka Narodowa
3. *Cała Polska czyta dzieciom* [portal informacyjny fundacji - online], [data dostępu: 20.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.calapolskaczytadziedziom.pl/nowa/index.php>>
4. Izdebska J. (1972), *Środowisko rodzinne jako czynnik oddziałujący na rozwijanie czytelnictwa dzieci*, „Zeszyty Naukowe UW. Pedagogika. Psychologia.”, T. 1, s. 37-45
5. Jakubowicz A., Lenartowska K., Lenkiewicz M. (1999), *Czytanie w początkowych latach edukacji*, Bydgoszcz, ISBN
6. Konopka M., Bujak J., Ciećkiewicz M. (1979), *Przygotowanie czytelnicze młodzieży w świetle wiadomości uczniów o bibliotece szkolnej*, „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, nr 3/4, s. 114-118

7. Kopaliński W. (2000), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa, „Świat Książki”, ISBN 83-7227-582-3
8. Papuzińska J.(1975), *Czytania domowe*, Warszawa, „Nasza Księgarnia”
9. Papuzińska J.(1975), *Inicjacje czytelnicze. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Poznań, [s.n.]
10. Papuzińska J. (1977), *Inicjacje czytelnicze. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką [w:] Sztuka dla dziecka. Teoria – recepcja – oddziaływanie*. Pod red. M. Tyszkowej, Warszawa-Poznań, s. 113-133
11. Papuzińska J. (1981), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydaw. Szkol. i Pedagog, ISBN 83-02-00532-0
12. Papuzińska J. (1988), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Wyd. 2, Warszawa, Wydaw. Szkol. i Pedagog, ISBN 83-02-00532-0
13. Papuzińska J. (1992), *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, Fundacja „Książka dla Dziecka”, ISBN 83-900782-0-1
14. Parnowski T. (1961), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*, Warszawa, Państw. Zakł. Wydaw. Szkol.
15. Przecławska Anna (1962), *Książka w życiu młodzieży współczesnej*, Warszawa, „Nasza Księgarnia”
16. Przecławska A. (1984), *Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej [w:] Tyszkowa M., Żurkowski B. (red.) Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, Warszawa, Poznań, PWN, s. 95-111
17. Przecławska A. red. (1985), *Z badań nad czytelnictwem i literaturą młodzieży*, Warszawa, „Nasza Księgarnia”
18. Ratyńska H. (1988), *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym [w:] Frycie S., Kaniowska-Lewańska I. red., Kultura literacka w przedszkolu*, Wyd. 2 popr., Cz. 1, Warszawa, Wydaw. Szkol. i Pedagog, s. 221-255
19. Skorupka S., Auderska H., Łempicka Z. red. (1969), *Mały słownik języka polskiego*, Wyd. 4, Warszawa, PWN
20. *Słownik Współczesnego Języka Polskiego* (1996), Warszawa, Wilga
21. Straus G., Wolff K.(2006), *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2004 roku*, Warszawa, Biblioteka Narodowa
22. Świerczyńska-Jelonek D. (2002), *Wybory czytelnicze dzieci i młodzieży*, cz. 1, „Poradnik Bibliotekarza” nr 4, s. 3-5
23. Truskolaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy, Saturnus Media, ISBN 978-83-89701-35-0

24. Wolff K. (2009), *Spoleczny zasięgi książki w Polsce w 2008 r. – komunikat z badań biblioteki Narodowej* [online], Warszawa, [data dostępu: 20.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.scribd.com/doc/13459666/Czytelnictwo-w-Polsce-w-2008-roku-BN>>
25. Wnuk-Lipiński E. i E. (1975), *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*, Warszawa, Biblioteka Narodowa
26. Zieliński Andrzej R. (1985), *Książka w domu robotnika. Raport z badań nad upowszechnieniem książki w środowiskach robotniczych w Polsce i na Węgrzech*, Warszawa, Biblioteka Narodowa

Spis wykresów

Wykres 1: Intensywność czytelnicza przyszłych nauczycieli bibliotekarzy z pominięciem obowiązkowej lektury wynikającej ze studiów

Wykres 2: Gatunki literatury beletrystycznej czytanej przez przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Wykres 3: Rodzaje literatury czytanej przez przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Wykres 4: Czytelnictwo czasopism przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Wykres 5: Cele czytelnicze przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Wykres 6: Samoocena przyszłych nauczycieli bibliotekarzy dotycząca tego, jakimi są czytelnikami

Wykres 7: Okresy inicjacji literackiej przyszłych nauczycieli bibliotekarzy

Wykres 8: Osoby czytające przyszłym nauczycielom bibliotekarzom w dzieciństwie

Wykres 9: Wpływ wybranych czynników społecznych na zainteresowanie czytaniem przyszłych nauczycieli bibliotekarzy w ich ocenie (od 1 do 5)

Spis tabel

Tabela 1: Intensywność czytelnictwa ankietowanych: porównanie wyników badań autorki z 2010 r. z wynikami badań IKICZ z 2004 r. oraz 2008 r.

Tabela 2: Wpływ wybranych czynników społecznych na zainteresowanie czytaniem przyszłych nauczycieli bibliotekarzy w ich ocenie (od 1 do 5)

Mariola Antczak

Role of first contacts with book on a choice of teacher profession

The author presents and analyzes the results of the survey, which was conducted in 2010 among future teachers, librarians - second-year students of Information and Library Science at University of Łódź. On the basis of refuting the hypothesis that a positive attitude toward books and reading had an impact on students' choice of specialty teaching in the school library, and thus – the profession of a teacher-librarian.

For confirmation of research results, suggest that they be continued in future years, and even attempts to extend the research to students from other centers, responsible for the training of future teachers, librarians.

Załącznik 1: Kwestionariusz ankiety

TEMAT ANKIETY
INICJACJE LITERACKIE PRZYSZŁYCH
NAUCZYCIELI BIBLIOTEKARZY

Autor ankiety: Mariola Antczak, dr

Cel: badawczy

Status: anonimowa

Adresat: przyszli nauczyciele bibliotekarzy, studenci II r. BiIN, którzy
wybrali specjalizację dydaktyka w bibliotece szkolnej

Rok: 2010

Proszę wypełnić lub właściwą odpowiedź zaznaczyć poprzez podkreślenie

Metryczka

Wiek: 	Wykształcenie rodziców:			Liczba ro- dzeństwa:
	matka	wyższe	inne, jakie.....	
	ojciec	wyższe	inne, jakie.....	
Miejsce wy- chowania we wczesnym dzieciństwie: • <i>wieś</i> • <i>miasto</i>	Rodzina: • <i>pełna</i> • <i>rozbita</i> - ile miała Pani lat, gdy rodzice się rozeszli?..... - kto Panią wychowywał?.....			

1. Czy lubi Pani czytać?

- tak
- nie
- nie umiem odpowiedzieć
- inna odpowiedź.....

**2. W jakim wieku (w przybliżeniu) przechodziła Pani inicjację literac-
ką?**

- od do
- nie pamiętam

3. Ile książek Pani czyta spoza obowiązkowej lektury (związanej z nauką)?

- nie czytam w ogóle
- czytam sporadycznie

- 1-2 książki w roku
- 3-4 książki w roku
- 5-6 książek w roku
- 7-12 książek w roku
- ponad12 książek w roku

4. Jakie książki Pani czyta?

- beletrystyczne
 - przygodowe
 - historyczne
 - fantastyka i fantazy
 - horrory
 - obyczajowe
 -
- popularnonaukowe
- naukowe

- żadne

5. Z jakich powodów Pani czyta?

- dla rozrywki
- dla zdobycia informacji
- poszukuję rozwiązań sytuacji z życia w literaturze
- dla uduchowienia
- dla poszerzenia swojej wiedzy
- lubię utożsamiać się z bohaterem i przeżywać z nim różne sytuacje
- innych (jakich?)
.....
.....
.....
- z żadnych, nie czuję potrzeby czytania
.....

6. Czy czyta Pani czasopisma?

tak	regularnie	jakie:.....
	nieregularnie	jakie:.....
nie		

7. Uważa się Pani za:

- bardzo dobrego czytelnika
- dobrego czytelnika
- czytelnika

Proszę krótko uzasadnić wypowiedź

.....
.....
.....

8. Jakie były Pani pierwsze kontakty z książką, które Pani pamięta? Proszę opisać miejsce, czas, okoliczności, Pani wiek. Jakie to były książki? Gdy takich kontaktów nie było, proszę o tym napisać.

.....
.....
.....

9. Jakie były Pani pierwsze kontakty z książką, o których Pani opowiadano? Proszę opisać miejsce, czas, okoliczności, Pani wiek, książki (o ile taka sytuacja miała miejsce).

.....
.....
.....

10. Czy miała (ma) Pani ulubioną książkę z dzieciństwa? Jaka? Proszę napisać dlaczego taką była (jest).

.....
.....

11. Kto Pani czytał w dzieciństwie:

- mama
- tata
- babcia
- dziadek
- ktoś inny (kto?)
- nikt

12. W jakim wieku Pani była, gdy zaprzestano głośnego czytania?

-
- nie pamiętam, aby mi głośno czytano

13. Czy Pani zdaniem wpływ na Pani zainteresowanie czytaniem miały wymienione poniżej instytucje (grupy społeczne)? Proszę przydzielić liczbę punktów odpowiadających Pani zdaniem skali wpływu – od 1 do 5.

- dom rodzinny.....
- biblioteka (szkolna....., publiczna.....)
- przedszkole.....
- szkoła.....
- inne instytucje (jakie?)
- rówieśnicy.....

- żadne nie miały wpływu

14. Czy Pani stosunek do książek i czytania miał jakiś wpływ na wybór specjalizacji *dydaktyka w bibliotece szkolnej*? Proszę skomentować odpowiedź. Dlaczego wybrała Pani tę specjalizację?

.....
.....
.....

15. Proszę opisać Pani wspomnienia związane z inicjacją literacką (wiek, okoliczności, osoby jej towarzyszące, miejsca, predyspozycje i charakter, itp.)

.....
.....
.....

Wpływ biblioteki szkolnej na kulturę czytelniczą młodego pokolenia

Słowa kluczowe

biblioteka szkolna, praca z czytelnikiem

„Biblioteka dobre miejsce dla człowieka”. Plakat z takim hasłem można spotkać w wielu szkolnych bibliotekach. Stanowił on wkładkę do czasopisma bibliotekarzy szkolnych „Biblioteka w Szkole”. Tak chętnie przywoływany slogan – zaproszenie, każe postawić pytania: Jaka biblioteka? Co w niej robić, aby młody człowiek chciał w niej przebywać?

Jak przekonać środowisko szkolne, i nie tylko, że dzieją się w niej rzeczy ważne i ciekawe? Jak zwrócić uwagę na niezbędność biblioteki w życiu ucznia, nauczyciela. Popatrzmy, co mówią na ten temat dokumenty urzędowe.

Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystania informacji z różnych źródeł oraz posługiwania się przy tym technologią informacyjno - komunikacyjną na zajęciach z różnych przedmiotów na każdym etapie kształcenia. Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego, wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji (<http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl>).

Tyle ministerialny zapis, a biblioteki bywają różne, posiadają kolekcje o różnych rozmiarach, w różny sposób prezentowane i udostępniane. Wszystkie są jednak bardzo potrzebne. W 2008 roku. większość wzbogaciła się o sprzęt komputerowy, poszerzyła swoją ofertę. Zorganizowane w nich

¹ Mgr. mgr, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

centra multimedialne stały się symbolem nowoczesnej biblioteki szkolnej. Po odbytych kursach OCM („Opiekun szkolnego centrum multimedialnego i informacyjnego”) wzrosły kompetencje informatyczne nauczycieli bibliotekarzy, którzy przekonują tradycjonalistów, że nowoczesne technologie pozwalają pozyskiwać rzetelne informacje, a dostęp do Internetu, nawigacja po różnego typu źródłach, zapewniają swobodny i powszechny dostęp do informacji, zapobiegając wykluczeniu cyfrowemu uczniów. Zbiory bibliotek szkolnych nie mogą z przyczyn oczywistych zapewnić bezpośredniego dostępu do wszystkich interesujących uczniów wydawnictw. Są to między innymi ograniczenia lokalowe i finansowe. Możemy natomiast przekonać naszych uczniów – czytelników, że nawet najmniejsza biblioteka szkolna może być bramą do dokumentów całego świata.

Poszukiwanie ciekawych książek, przeglądanie zasobów różnych bibliotek może okazać się pasjonującym i wysoce użytecznym zajęciem. Sprzyja temu naturalna potrzeba szperania, samodzielnych poszukiwań, dochodzenia do celu, nawet jeśli po drodze popełni się błędy. Uczeń odwiedzający szkolną bibliotekę powinien wyjść z niej ze świadomością, że może dotrzeć do interesujących go dokumentów, wydawnictw czy książek, trzeba tylko dobrze poszukać. Podpowiadamy poszukującym: Odwiedźcie inne biblioteki w Łodzi. Bez trudu, dzięki Internetowi, otworzycie do nich drzwi. To tylko jeden z przykładów niezbędności biblioteki w życiu i edukacji młodego człowieka.

Nawet najlepiej wyposażona, przestronna biblioteka nie wystarczy, by chciało się w niej przebywać. Atmosferę przyjazną dla użytkownika – ucznia tworzą zatrudnieni tam nauczyciele bibliotekarze. Nauczyciel bibliotekarz to osoba, którą uczeń pyta o radę, pomoc, bo ma poczucie, że jest mądra i pomoże bezinteresownie. W bibliotece jest czas i miejsce, aby pochylić się nad każdym, kto zwróci się o radę i pomoc. Nauczyciele bibliotekarze już na wejściu otrzymują wielki kredyt zaufania. Nie oceniają, można im przyznać się do szkolnej niewiedzy, kłopotów. W takich przypadkach często nie wystarczy jednorazowa rozmowa czy wsparcie duchowe, trzeba podjąć trud wielomiesięcznej pracy dla podniesienia samooceny uczniów lub uzyskania lepszych ocen. To kolejny przykład niezbędności biblioteki, miejsca szczególnego w szkole.

Oto kilka przykładów z pracy bibliotekarza szkolnego, który niejednokrotnie spotyka się z niedostosowaniem społecznym uczniów i problemami ucznia słabego. Wynikają one mogą z pewnych niedoskonałości wewnętrznych danego ucznia, chorób wrodzonych i przebytych, cech temperamentu, poziomu inteligencji, wrażliwości uczuciowej, jak i wpływu otoczenia, w którym wzrasta. W tak zaobserwowanej sytuacji, bibliotekarz podejmuje często próby prowadzenia biblioterapii indywidualnej i grupowej. Czasem przykre zdarzenia w życiu dzieci, młodzieży oddziałują urazowo,

powodując zaburzenia emocjonalne. Brak harmonii emocjonalnej przejawia się w zamknięciu się dziecka, nieufności, braku wiary w siebie, nieumiejętności życia w grupie rówieśniczej, wręcz unikaniu kontaktów z dziećmi i dorosłymi. Często są one nieśmiałe i zaleźnione. Z licznych obserwacji wynika, że dziecko takie ma zdecydowanie mniejsze szanse na sukces edukacyjny i życiowy. Nie umie zaprezentować siebie, nie ma poczucia własnej wartości. Stosując wzmacnianie poczucia wartości, trzeba uświadomić dzieciom i pomóc im odkryć tkwiące w nich możliwości. Jednocześnie pobudzić ich aktywność i zainteresowania, które mogą dać im szansę osiągnięcia większych i mniejszych sukcesów. W tym celu należy wykorzystać literaturę popularnonaukową - pięknie edytorsko wydane albumy przyrodnicze i geograficzne, wspólnie oglądać i czytać, a gdy trzeba, stosować gawędę biblioterapeutyczną, a wszystko po to, by rozwijać zainteresowania czytelnicze i wzbogacać wiedzę dzieci.

Aby dzieci czuły się bezpieczne w ich środowisku wewnętrznym i zewnętrznym dobrze jest rozmawiać z nimi o trudnościach, na które napotykają w szkole, w domu rodzinnym, w środowisku rówieśniczym, a następnie czytać odpowiednio dobrane fragmenty książek z literatury dziecięcej i młodzieżowej, w których podobne problemy znajdowały rozwiązanie.

Odpowiednio wyselekcjonowany materiał biblioteczny daje szansę dzieciom i młodzieży nie tylko oderwania się od smutnej rzeczywistości, zmiany nastroju, złagodzenia uczucia „inności”, osamotnienia oraz mniejszej wartości, ale także zrozumienia samego siebie i innych ludzi, rozważań nad własną sytuacją życiową, nad sposobem pomocy samemu sobie.

Dzięki bohaterom literackim, uczestnicy biblioterapii mogą nabrać dystansu do samych siebie i swoich problemów. Czytelnictwo kierowane i dyskusje nad losami postaci fikcyjnych ułatwiają dokonanie wglądu we własne życie (B. Staszewska, 2003, s.27-36).

Przypomnijmy hasło „Biblioteka dobre miejsce dla człowieka”. W bibliotece każdy powinien czuć się dobrze. Najważniejsze, aby chętnych było coraz więcej i więcej. To kolejne zadanie dla bibliotekarza. Jak wywołać epidemię czytania? Jak zarazić miłością do książek? Jak rozwijać zainteresowania czytelnicze? Można z kilkuosobową grupą uczniów przygotowywać piękne czytanie poezji i prozy, zaprezentować innym, aby zwrócić uwagę na tekst literacki, ułatwić tym samym jego zrozumienie i zachęcić do dalszego czytania. Można prezentować informacje, ciekawostki dotyczące życia i twórczości pisarzy lub poetów. Mogą to być tablice informacyjne, audycje radiowe lub inna, bliższa młodemu pokoleniu komunikacja, np. dla chętnych, za ich zgodą, wysyłać listy informacyjne pocztą elektroniczną. Jeżeli tablica informacyjna, to nie korkowa, ale link do biblioteki ze strony głównej szkoły. Uwagi, recenzje, rekomendacje mogą, a nawet powinni robić sami czytelnicy, np. członkowie Koła Miłośników Książek. Wszyscy znakomicie

posługują się nowoczesnymi technologiami. W ten sposób biblioteka nie będzie postrzegana jako zbiór staroci, ale agenda na wskroś nowoczesna.

Być może jest to sposób, aby wykorzystać fascynację Internetem do przybliżenia czytelnikom biblioteki szkolnej i do promocji czytelnictwa. Być może da się skorelować czytelnictwo z intensywnym korzystaniem z komputerów, Internetu i pogodzić kompetencje czytelnicze z informatycznymi. Być może uda się zatrzymać ciągle powiększający się rozdźwięk między kulturą czytelniczą a kulturą tzw. elektroniczną. Pokolenie naszych uczniów żyje w sieci. Dla młodych komputer, komórka istnieją od zawsze. Kultura czytelnicza wymaga określonych kompetencji i wysiłku czytania. Mówi się nawet, że wymienione modele kultur kształtują odmienne osobowości ludzkie. Od lat toczy się na ten temat dyskusja w środowisku nauczycieli i wychowawców.

Nie należy dziwić się ich niepokojom, bowiem jak podają statystyki, z bibliotek korzysta najwyżej co czwarty Polak. Dlatego tak bardzo należy dbać o szkolne biblioteki. Bo tylko tu jest szansa rozwijania czytelnictwa u podstaw i u wszystkich, ponieważ wszyscy są objęci obowiązkiem szkolnym. Bo to właśnie w szkole najłatwiej i najprościej nawiązać kontakt z rodziną, a czytanie jest częścią kultury domowej. Pogłębia się wśród ludzi, którzy czytają i nie przenosi na innych. Ale tu w szkole, przy wspólnym wysiłku nauczyciela bibliotekarza, jest szansa na wywołanie epidemii czytania. Kto w dzieciństwie słuchał baśni czytanych przez rodziców, kto miał szczęście słuchać czytających bibliotekarzy, wzrastał wśród ludzi czytających, rozmawiał o książkach w rodzinie i szkole, ten będzie czytał, kupował i wypożyczał.

Świadomi tych prawidłowości organizatorzy Festiwalu Bibliotek Szkolnych (o Festiwalu będzie mowa w dalszej części artykułu), zaprosili rodzinę do biblioteki. Konkurs dla szkół podstawowych zachęcał do wspólnego czytania, ponieważ „Razem czytamy piękniej”. Dzięki gimnazjalistom można było poznać wybory czytelnicze łódzkich rodzin. To oni zbierali informacje o ulubionych książkach, które czytają bliscy. Konkursowe zadanie było znakomitą okazją do rozmów o książkach i nie tylko. Zapisy rozmów zostały zaprezentowane w publikacji pod wspólnym tytułem „Z rodzinnej półki” (*VIII Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych*, 2009). Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych w konkursie fotograficznym „Z książką w kadrze” fotografowali czytającego.

Kontakt z rodzicami nie może być okazjonalny, konkursowy. Warto utrzymywać go systematycznie, choćby podczas klasowych spotkań z rodzicami i tam dzielić się swoją wiedzą i refleksjami na temat czytania, wynikającymi z obserwacji uczniów, którym pomagamy w bibliotece. Dzieci starsze i młodzież mają kłopoty nie tylko z czytaniem tekstu publicystycznego lub historycznego, ale również literackiego. Dobrze jest przekonać rodziców

do współpracy z biblioteką w zakresie wspólnego czytania tekstu z dziećmi mającymi trudności lub przejawiającymi niechęć do czytania. Efekty konkursu „Razem czytamy piękniej” potwierdziły, że jest to dobra droga.

Zapewne każdy nauczyciel bibliotekarz nie raz i nie dwa zadawał sobie pytanie – Jaka powinna być biblioteka, o którą zabiegamy, do jakiej zmierzamy, o jakiej marzymy? Ma być na miarę XXI wieku. Przyjazna dla małego czytelnika, aby miał szansę w ciszy wysłuchać bajki, albo sam w świat bajki wkroczyć, nowoczesna dla starszych, z dostępem do każdej, potrzebnej od zaraz informacji. Taka biblioteka to już nie centrum dydaktyczne szkoły - to centrum cywilizacyjne. Internet nie musi być wrogiem czytania, często związane jest ono z aktywnym korzystaniem z sieci. Biblioteka w nowym wydaniu, biblioteka z prawdziwego zdarzenia w połączeniu z centrum multimedialnym jest szansą dla czytelnictwa i kultury szeroko rozumianej w ogóle.

Być może dzięki niej uda się podtrzymać nawyk korzystania z kultury. Wróćmy do postawionego wcześniej pytania: Na czym ma polegać niezbędność biblioteki? Między innymi na atrakcyjności i wielości różnorodnych wydarzeń, wystaw, spotkań organizowanych w lokalu biblioteki, udostępnionym również innym organizacjom szkolnym i pozaszkolnym. Taka biblioteka zaprosi rodziców, pozwoli na korzystanie z centrum multimedialnego w poszukiwaniu informacji, a bibliotekarz będzie pomagać w korzystaniu z e-książek, dotarciu do filmów, do informacji o dyżurach innych bibliotek. Decydować będą również godziny otwarcia, także po południu, i w soboty. Znakomite biblioteki istnieją. Często pokutuje schematyczne i utarte przez lata postrzeganie biblioteki jako wypożyczalni. To prawda, że na określenie „biblioteka” należy sobie zasłużyć. Wieloletnie kontakty z bibliotekami upoważniają do stwierdzenia, że większość bibliotek szkolnych na tę nazwę bezwarunkowo zasługuje. W tych bibliotekach pomysłowość i zaangażowanie nauczycieli bibliotekarzy powodowało, że podejmowane przez nich działania wzbogacały wiedzę uczniów, często były znaczącym przeżyciem estetycznym lub stanowiły godziwą rozrywkę. Należało tylko zaprezentować szerokiej publiczności inne oblicze szkolnej biblioteki. Tak powstał pomysł na Festiwal Bibliotek Szkolnych, święto wszystkich łódzkich bibliotek. Od 2001 roku mamy kolejne jego edycje. Idea organizowania w Łodzi Festiwalu Bibliotek Szkolnych znalazła stałą grupę sprzymierzeńców, która od 2004 roku stała się Radą Programową Festiwalu. Wszyscy mieliśmy świadomość, że dobre przygotowanie decyduje o powodzeniu. Wszak chcemy zainteresować pracą bibliotek szkolnych nie tylko uczniów, pragniemy zwrócić uwagę na bardzo różnorodne działania bibliotekarzy, zmierzające do większego zainteresowania książką i czytelnictwem. Udział w festiwalowych konkursach musiał być dla uczniów atrakcyjny, stanowić okazję do prezentacji ich potencjału twórczego. Nato-

miast różnorodne i niekonwencjonalne działania upoważniały do głoszenia hasła: „*W bibliotece można robić wszystko*”.

Już w październiku zaczynamy przygotowywać się do przedsięwzięcia. Festiwalowe konkursy adresowane są do uczniów wszystkich szkół, różne dla różnych etapów kształcenia, uwzględniające jednocześnie zainteresowania i możliwości młodych czytelników. Festiwale odbywały się pod różnymi hasłami. Trzy pierwsze przywoływały Łódź wielokulturową pod hasłem „*Szukać podobieństw, rozumieć różnice*”. Następne to: „*Miejsca pamięci i pamięć miejsc w 60. rocznicę zagłady łódzkiego getta*”, „*Niemieckimi śladami po ziemi obiecanej*”, „*Dusza polska i rosyjska*”, „*Ile Polski w każdym słowie*”, „*Rodzina w bibliotece*”, „*Biblioteka bez granic*”.

Interesujące zadania konkursowe oraz atrakcyjne nagrody powodowały coraz większe zainteresowanie. W pierwszym etapie konkursu, w macierzystych szkołach uczniów, biorą udział prawie wszystkie łódzkie szkoły. Znaleźli się hojni sponsorzy. Były nimi różne instytucje, biblioteki, uczelnie, osoby prywatne. Sponsorzy uwierzyli, że warto inwestować w czytających, że to lokata dobra, wysoko oprocentowana, a bibliotekarze to dobre towarzystwo. Oto krótka historia Festiwali. Przywołując hasła konkursowe można prześledzić to, co działo się przez dziewięć festiwalowych lat.

Uczniowie projektowali szkolne ekslibrisy, pokazywali magiczne miejsca, teatryki biblioteczne pokazywały raz miniatury z literatury, innym razem legendy o Łodzi lub scenki prezentujące zwyczaje i obyczaje każdej z czterech kultur. Uzdolnieni pasjonaci konkurowali w wydawaniu książki artystycznej z zawartym w niej tekstem w czterech językach. Wykorzystując umiejętności komputerowe, gimnazjaliści tworzyli prezentacje o znanych i nieznanach łódzianach, albo zapraszali przyjaciół na wycieczkę po Łodzi. W innych konkursach licealiści utrwalali pamięć miejsc malując na szkle, uczniowie szkół podstawowych tworzyli prace przestrzenne, odwiedzali miejsca pamięci, a wszystko to odnotowując w tematycznej jednodniówce. Podczas V festiwalu chodziliśmy niemieckimi śladami po Ziemi Obiecanej, gimnazjaliści pokazywali na wykonanych przez siebie widokówkach architekturę pozostawioną przez niemieckich pionierów przemysłowej Łodzi, o których w konkursie oratorskim mówili licealiści. Wędrówkom po Łodzi w VI Festiwalu towarzyszyły rozważania o duszy polskiej i rosyjskiej. W V Festiwalu niemieckie baśnie pięknie czytali najmłodsi, w VI rosyjskie ilustrowali, by w VII powiedzieć: Polskie baśnie dobrze znam. Wszystkie konkursy, jak kłamrą, spina Łódź - nasze miasto. Przez pięć festiwalowych lat uczniowie poznali jego wielokulturową przeszłość, dostrzegli, że bywa piękne, a przede wszystkim nasze, i że można i warto je kochać. Ile Polski w każdym słowie, ile Łodzi w różnych tekstach literackich? Takie pytanie postawiono w VII Festiwalu.

Zadaniem młodzieży było poszukiwanie ciekawych tekstów, które być może nie znalazłyby się w rękach gimnazjalistów, gdyby nie festiwalowy konkurs. Efektem pracy uczniów jest wydanie antologii cytatów o Łodzi pochodzących z polskiej literatury (*VII Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych*, 2008). Młodzieżowa encyklopedia miała pokazać to, co dla jej twórców ważne, dlatego nosi nazwę „*Łódź dodaj do ulubionych*”. To było trudne zadanie z punktu widzenia umiejętności informatycznych. Sporej liczbie uczniów nie udało się zamieścić prac na wskazanym serwerze. Wyszukane cytaty to też tylko czubek lodowej góry. Być może przy wykonywaniu niektórych lalek teatralnych (zadanie konkursowe dla najmłodszych w Festiwalu) pomagali rodzice lub dziadkowie. To nasunęło organizatorom najprostsze rozwiązanie. Zaprosili do bibliotek szkolnych całe rodziny. VIII Festiwal odbywał się pod hasłem „*Rodzina w bibliotece*”. Ten szczególny Festiwal przywoływano wcześniej. Tegoroczny (2010) Festiwal odbywał się pod hasłem „*Biblioteka bez granic*”.

Festiwalowe konkursy miały na celu wyeksponowanie roli książki w życiu ucznia, szkoły i środowiska, zachęcanie do odwiedzania bibliotek, promowanie wspólnych działań, tworzenie przyjaznych więzi, przygotowanie do odbioru i aktywnego uczestnictwa w kulturze, inspirowanie do twórczego działania, kształtowanie wrażliwości estetycznej. Gimnazjaliści dali książkom drugie życie. W konkursie „*Wędrująca książka*” uczestnicy konkursowej akcji docierali z książką wszędzie, aby każdy czytający mógł ją zaprosić i poznać.

„*Anegdoty z biblioteki*” jest to konkurs adresowany do uczniów szkół podstawowych, ponieważ w bibliotece bywa również wesoło. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych szukali ciekawych miejsc związanych z książką i czytaniem, zaprezentowali je w formie fotoreportażu pod tytułem: „*Gdzie mieszkają książki*”. Następnie zostały one zebrane we wspólnej publikacji (*IX Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych*, 2010).

Zasada utrwalania prac konkursowych obowiązywała we wszystkich edycjach Festiwalu. Pozwoli to zachować pamięć i służyć innym. Wydawano więc publikacje, profesjonalnie drukowane kolorowe pocztówki z nagrodzonymi pracami, zakładki do książek z fotografiami konkursowymi czy reklamowe składanki dokumentujące pracę uczniów. Tak wiele uwagi poświęcono Festiwalowi, gdyż jest on jedyny w swoim rodzaju, i w nim jak w soczewce skupiają się różne działania, podejmowane są różne formy pracy z czytelnikiem. Łódzkie Festiwale Bibliotek Szkolnych na stałe wpisały się w kalendarz imprez festiwalowej Łodzi.

Wierzymy w niezbędność biblioteki dla człowieka. Tak jak dawniej służy zabezpieczeniu dziedzictwa kultury, gromadzi wszystkie najważniejsze informacje, kiedyś zawarte w księgach, teraz zapisywane na dyskietkach, płytach i w zasobach sieci rozległej. Zróbmy wszystko, aby jej niezbędność

była zawsze aktualna, aby bywanie w bibliotece było modne. („trendy”, „cool”, czy „w porzo”). Dla leniwych, którzy nie odwiedzają bibliotek „w realu” pozostają stale poszerzające się zbiory w Internecie. Niech będą powszechnie dostępne, bez ograniczeń. Jedno jest pewne – bez biblioteki żyć się nie da. Nie odwiedzisz biblioteki, ona przyjdzie do ciebie – „Nie przyszła góra do Mahometa, przyszedł Mahomet do góry”.

Bibliografia

1. *IX Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych. Gdzie mieszkają książki* (2010), Łódź, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
2. *VIII Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych. Rodzina w bibliotece* (2009), *Z rodzinnej półki*, Łódź, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
3. *VII Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych. Wyniki konkursu Łódź słowem malowana dla uczniów gimnazjum* (2008), Łódź, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
4. Staszewska B. (2003), *Biblioterapia w pracy z uczniem słabym, niedostosowanym społecznie*. Praca dyplomowa, WSHE w Łodzi, kps, przechowywany w Bibliotece WSHE w Łodzi, Rozdz. 7, s. 27-36.

Bogusława Staszewska, Bogusława Walenta

The influence of school library on reading culture of young people

The article answers the questions about a model of modern school library – how should they be attractive for users, and why are they necessary. Authors give some practical advices for librarians and teachers how to promote libraries at school.

Irena Natęcka¹

Formy promocji czytelnictwa wśród uczniów na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 153 w Łodzi

Naród, który mało czyta, mało wie.
Naród, który mało wie, podejmuje złe decyzje
– w domu, na rynku, w sądzie, przy urnach
wyborczych.
Niewykształcona większość, może przegło-
sować wykształconą mniejszość
– to bardzo niebezpieczny aspekt demokracji.

J. Trelease, *Podręcznik głośnego czytania*

Słowa kluczowe

akcje czytelnicze, głośne czytanie, czytające szkoły, biblioteka szkolna, wystawy, uroczystości, czytelnictwo

Od kilku lat mówi się o spadku czytelnictwa w Polsce. Tylko 38% Polaków w ciągu roku przeczytało jedną książkę (K. Wolff, 2009). Powodem tego stanu rzeczy jest m.in. dominacja mediów elektronicznych w naszym życiu wynikająca z ich atrakcyjności. Poprzez swoją dostępność wypierają słowo drukowane, a książka w formie tradycyjnej odchodzi na drugi plan i przestaje być atrakcyjnym sposobem na spędzanie wolnego czasu. Staje się mało ciekawa, nudna. Coraz mniej dobrych wzorców przekazywanych jest dzieciom przez rodziców. *Nikt od razu nie rodzi się czytelnikiem. We wczesnym okresie życia dziecko nie przejawia samoistnych potrzeb czytelniczych* (J. Papuzińska, 1981, s. 12) i dlatego czytelnika należy wychować, „zaszczepić” w nim takie wzorce, które mógłby naśladować. I tu ogromna rola m.in. rodziców, którzy powinni obudzić w dziecku zamiłowanie do książek, do obcowania z nimi, wyrobić potrzebę czytania i sprawić, by stało się ono pasją, uświadomić, że czytając, poznaje ono świat i zdobywa wiedzę. Należy zachęcić rodziców do codziennego, głośnego czytania swoim dzieciom,

¹ Mgr, nauczyciel-bibliotekarz, Szkoła Podstawowa nr 153 w Łodzi.

ponieważ zbliża to członków rodziny. Gorącym propagatorem głośnego czytania jest Fundacja ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom”.

Badania naukowe potwierdzają, że głośne czytanie dziecku przez dorosłych, bez względu na jego wiek, stymuluje jego rozwój, poszerza wiedzę ogólną o świecie, a w przyszłości – ułatwia naukę w szkole i umożliwia lepszy start w dorosłe życie (*Cała Polska czyta...*).

Przez wiele lat byłam nauczycielem nauczania zintegrowanego. Gdy w 2007 roku zostałam nauczycielem bibliotekarzem w Szkole Podstawowej nr 153 w Łodzi, dość wnikliwie zaczęłam badać stan czytelnictwa w ogóle, a przede wszystkim – dzieci w szkole, w której zaczęłam pracować. Planując w przyszłości swoją pracę chciałam po pierwsze: sprawić, by biblioteka była miejscem przyjaznym każdemu dziecku, rodzicom, pracownikom szkoły, miejscem uczącym szacunku dla polskiej kultury i sztuki słowa. Po drugie, postawiłam sobie za cel zmotywować dzieci i młodzież do czytania. Po trzecie, starałam się zachęcić rodziców do głośnego czytania swoim dzieciom. dwadzieścia minut dziennie wspólnej przygody z książką, to nie czas stracony, a służący budowaniu mocnej więzi między członkami rodziny.

Aby zachęcić uczniów do wizyt w bibliotece i obcowania z książką, włączyłam naszą szkołę do ogólnopolskiej kampanii czytelniczej organizowanej przez Fundację ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom”. Nasza placówka, od 2007 r., bierze udział w programie „Czytające szkoły”. W celu propagowania wśród dzieci, młodzieży i rodziców, a także społeczności lokalnej, idei głośnego czytania oraz rozwijania i rozbudzania zainteresowań i zamiłowań czytelniczych, stosowałam rozmaite formy pracy z czytelnikiem, m.in. wystawy, przedstawienia teatralne, konkursy, lekcje biblioteczne, akcje czytelnicze.

W drodze do realizacji pierwszego, wyznaczonego sobie celu, by biblioteka stała się miejscem przyjaznym dla jej uczestników, zadbałam o wystrój biblioteki. Zorganizowałam miejsce do wystawiania prac plastycznych dzieci, do eksponowania wystaw tematycznych.

Ilustracja 1. Prace dzieci z klasy 1b „Pocztówka dla Misia” i klasy 1a „Szewczyk Dratewka”, 7.10.2009.



Źródło: fot. autora.

Uczniowie bardzo często przychodzili do biblioteki, byli zadowoleni i dumni z faktu, iż mogli zobaczyć wystawione prace. Przychodzili sami lub w towarzystwie swoich koleżanek, kolegów, czasem rodziców i przy okazji wypożyczali książki.

Również organizowanie wystaw tematycznych okazało się trafną formą pracy, by zachęcić dzieci i młodzież do odwiedzania biblioteki. Była to okazja do poznania czytelnika, jego zainteresowań, jak również do rozmów na temat książek, które warto i powinno się przeczytać.

Ilustracja 2. Wystawa: „Maria Skłodowska – Curie”, 7.11.2009.





Źródło: fot. autora.

Wystawa *Maria Skłodowska-Curie*, poświęcona patronce szkoły, była okazją do przybliżenia uczniom postaci patronki – jej życia i dokonań. Przy organizacji pomagała mi grupa „zapaleńców” – uczniów z klas III-VI. I tak powstał aktyw biblioteczny, który wspiera mnie do dziś, we wszystkich projektach, już od dwóch lat.

Pomysł kolejnej wystawy, pt. *Od ziarenka do bochenka*, zrodził się wówczas, gdy zobaczyłam kanapkę, leżącą obok kosza. Celem wystawy było ukazanie uczniom trudu i wysiłku wielu ludzi, by chleb znalazł się na naszym stole.

Pokazałam proces powstawania chleba, różnorodność pieczywa, etapy rozwoju i budowy zbóż. Omawiałam budowę roślin, pokazywałam jak w naturze wyglądają zboża. Dzieci oglądały ilustracje, przedstawiające maszyny i sprzęty potrzebne do produkcji chleba, w przeszłości i współcześnie. Przygotowałam plansze przedstawiające rośliny zbożowe: jak są zbudowane, jakie mają kwiatostany, etapy wzrostu. Pokazałam produkty potrzebne do produkcji chleba: różne rodzaje mąk, drożdże, nasiona: słonecznik, siemię, czarnuszka, proso, mak. Z zaprzyjaźnionej piekarni otrzymałam różnorodne pieczywo: wiele gatunków chlebów, bułek, rogali. Zebrałam w formie albumu (do wykorzystania jako pomoc dydaktyczna) informacje i ciekawostki na temat chleba zamieszczone w literaturze. Lekcje biblioteczne rozpoczynały się staropolskim zwyczajem witania „chlebem i solą”. Uczniowie próbowali własnoręcznie upieczone przez mnie pieczywo. Czytaliśmy wiersze, bajki min. *O dziewczynce, która podeptała chleb* braci Grimm, przysłowia związane z chlebem. Uświadamiano uczniom potrzebę szanowania chleba i niewyrzucania go do kosza.

Ilustracja 3. Wystawa: „Od ziarenka do bochenka”, 7.12.2009.



Źródło: fot. autora.

Wystawy tematyczne są wspaniałą okazją do czytania. W związku z Międzynarodowym Dniem Pluszowego Misia, który przypada w listopadzie, przygotowałam wystawę pt. *W krainie Misiolandii*. Jej celem było między innymi zapoznanie dzieci z historią powstania pluszowego misia, przekazanie wiadomości na temat różnych gatunków niedźwiedzi, rozwijanie zainteresowań książką, integracja społeczności szkolnej poprzez aktywne uczestnictwo we wspólnej uroczystości. Zgromadziłam i opracowałam krótkie informacje o najpopularniejszych misiach. W ten sposób powstało swoiste *curriculum vitae* (CV): Kubusia Puchatka, Misia Uszatka, Misia Colargola, Misia Paddingtona, Misia Jogi, Misia Baloo, Gumisiów. Materiały zawierały: daty i miejsca urodzenia niedźwiadków, cechy charakterystyczne, miejsca występowania i nazwisko autora postaci. Dużo miejsca poświęciłam Misiowi Uszatkowi (zdjęcie pomnika, dukaty łódzkie), ponieważ kilka tygo-

dni wcześniej na ul. Piotrkowskiej, głównej ulicy Łodzi, postawiono mu pomnik i wyemitowano monety – dukaty lokalne tzw. „łódki” o nominałach 3, 7 i 104.

Na wystawie zamieściłam również informacje o miastach polskich, które w herbach mają motyw niedźwiedzia, ilustracje gwiazdozbiorów Wielkiej i Małej Niedźwiedzicy. Za materiał wystawowy posłużyły książki, których bohaterami są misie. Ogłosiłam konkurs plastyczny dla uczniów klas I-VI *Mój przyjaciel Miś*. Podczas zwiedzania wystawy był czas, by czytać dzieciom książki, słuchać piosenek z filmów i dobranecek, bawić się do melodii *Stary niedźwiedź mocno śpi*².

Ilustracja 4. Wystawa: „W krainie Misiolandii”, 25.11.2009.



Źródło: fot. autora.

² Materiały dotyczące „Dnia Misia” zostały dołączone do artykułu: M. Antczak, I. Nałęczka, *Międzynarodowy Dzień Pluszowego Misia*, „Biblioteka w Szkole” 2010 nr 10, s.

Bardzo ważne dla mnie jest zachęcenie do wizyt w bibliotece, a tym samym do czytania, najmłodszych uczniów szkoły, czyli dzieci z klas pierwszych. Specjalnie dla nich organizuję uroczystość *Pasowanie na czytelnika i rycerza książek*. Wraz z aktywem bibliotecznym przygotowujemy plan uroczystości: przedstawienie, dyplomy dla dzieci, broszury dla rodziców, mówiące o potrzebie głośnego czytania dzieciom: 20 minut dziennie. Codziennie!

Ilustracja 5. Wystawa: „Pasowanie na czytelnika i rycerza książek”, 25.11.2009.



Źródło: fot. autora.

Dzięki tym działaniom spowodowałam, że uczniowie klas pierwszych bardzo chętnie odwiedzali bibliotekę, by sprawdzić co ciekawego się dzieje, porozmawiać ze mną. Wtedy zaczęłam organizować głośne czytanie w bibliotece. Do czytania zaprosiłam nauczycieli ze szkoły. Najpierw czyta-

liśmy sporadycznie przy okazji świąt związanych z biblioteką, a potem cyklicznie, w każdą środę na długiej przerwie. W bibliotece czytamy książki, wyświetlamy bajki za pomocą projektora, słuchamy audiobooków.

Ilustracja 6. Akcja czytelnicza „Głośne czytanie w bibliotece”, 25.11.2009.



Źródło: fot. autora.

Aby uatrakcyjnić akcję głośnego czytania w szkole, raz w roku organizuję całonocne imprezy czytelnicze dla uczniów naszej szkoły. W 2009 roku zorganizowałam w bibliotece *Noc Andersena* w 204. rocznicę urodzin Hansa Christiana Andersena. Szczegółowe informacje o tej nocy zamieszczone są na łamach czasopisma „Biblioteka w Szkole” (I. Nałęcka, 2009).

Ilustracja 7. Akcja czytelnicza „Noc Andersena”, 2.04.2009.



Źródło: fot. autora.

W 2010 roku zorganizowałam *Noc Wandy Chotomskiej i Fryderyka Chopina*. Celem imprezy było uczczenie 200. rocznicy urodzin Fryderyka Chopina, przybliżenie postaci największego polskiego kompozytora oraz zapoznanie z życiem i twórczością Wandy Chotomskiej – pisarki polskiej. W programie imprezy było, m.in. słuchanie muzyki Chopina, wierszy „*Fortepian*” W. Chotomskiej, *Historia o chłopczyku w białym kołnierzyku* U. Kozłowskiej, nauka tańca – mazura do muzyki Chopina. Dzieci wykonywały prace plastyczne z papieru: ulubione drzewo Fryderyka i jego portret. Zwiedzały wystawę poświęconą Chotomskiej i Chopinowi, wykonywały albumy o ich życiu i twórczości, śpiewały piosenki: *A ja mam psa*, *Pies na medal*, *Mydło wszystko umyje*, *Szczotka pasta*, *Pan Tik-Tak*. Aktorzy czytali wiersze m.in. *Parasol od łez*, *Z krainy czarów nie wagaruj*, *Kokoszki*, *Piegozbyt*, *O Tadku-Niejadku*, *babci i dziadku*, *Przygody jeża spod miasta Zgierza*.

Dzieci uczestniczyły w warsztatach produkcji papieru czerpanego, prowadzonego przez p. Teresę Kotynię ze Stowarzyszenia „Zielona Szkoła”.

Ilustracja 8. Akcja czytelnicza „Noc Chotomskiej i Chopina”, 9.04.2009.



Źródło: fot. autora.

W ramach programu „Czytające szkoły” organizuję akcje czytelnicze dla społeczności lokalnej. W 2009 roku zorganizowałam dwie. Pierwszą w październiku z okazji Międzynarodowego Miesiąca Bibliotek Szkolnych. Na głośne czytanie zaproszone były dzieci z okolicznych przedszkoli i szkół podstawowych³.

³ Plan imprezy zamieściłam w Załączniku 1: Noc Chotomskiej i Chopina – plan imprezy.

Ilustracja 9. Akcja czytelnicza dla dzieci z łódzkich przedszkoli, 9.10.2009.



Źródło: fot. autora.

Na tej uroczystości czytaliśmy ulubione książki z dzieciństwa. Wśród czytających znaleźli się aktorzy z Teatru Nowego, Teatru Logos, przedstawiciele Łódzkiego Stowarzyszenia Pomocy Szkole, Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, przedstawiciel Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. Na zakończenie dzieci z przedszkoli zwiedzały wystawę pt. *Świat magicznej książki*. O książkach magicznych, grających opowiadała dzieciom p. E. Wójcik, nauczyciel bibliotekarz Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej-Filia w Zgierzu.

Ilustracja 10. Wystawa: „Magiczne książki, 9.10.2009.



Źródło: fot. autora.

Druga akcja czytelnicza odbyła się w czerwcu dla dzieci ze szkół podstawowych. Na tej uroczystości czytaliśmy książki z kolekcji książkowej „CAŁA POLSKA CZYTA DZIECIOM” rekomendowanej przez Fundację ABCXXI - Cała Polska czyta dzieciom i tygodnik „POLITYKA”. Wśród czytających znaleźli się aktorzy z Teatru Nowego, Teatru Logos, Teatru Powszechnego i przedstawiciel Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. Uroczystość uświetnił występ dzieci ze Stowarzyszenia „Studio Integracji” Krzysztofa Cwynara.

Ilustracja 11. Akcja czytelnicza dla dzieci z łódzkich szkół, 9.06.2009.



Źródło: fot. autora.

Ważną rolę w pracy biblioteki odgrywają konkursy czytelnicze, plastyczne, literackie – np. na recenzję książki, na wiersz o bibliotece (w planie jest wydanie tomiku wierszy). W bibliotece szkolnej założony jest „katalog ciekawych książek”. Recenzje trafiają do tego katalogu i dzieci mogą zapoznać się z oceną książki, którą chcą wypożyczyć.

Myślę, że przez dwa lata swojej pracy, zachęciłam dzieci do czytania książek, zwróciłam uwagę na ważną kwestię głośnego czytania przez dorosłych nie tylko w swojej szkole, ale również poza nią⁴. W ramach IX Ogólnopolskiego Tygodnia Czytania Dzieciom zaplanowałam wraz z partnerami zorganizowanie konferencji dydaktyczno – metodycznej dla pracowników

⁴ W roku szkolnym 2009/2010 liczba wypożyczeń w bibliotece szkolnej wzrosła o 26% w stosunku poprzedniego do roku szkolnego.

naukowych, dyrektorów szkół i przedszkoli, nauczycieli i wszystkich zainteresowanych, by zwrócić uwagę na potrzebę głośnego czytania dzieciom przez dorosłych, a także przedyskutować sprawę czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Celem spotkania będzie: przegląd i ocena stanu badań nad wybranymi elementami kultury czytelniczej dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem wpływu głośnego i systematycznego czytania w dzieciństwie na jej kształt i rozwój w życiu dorosłym. Podczas spotkania nastąpi wymiana doświadczeń uczestników praktykujących w zawodzie nauczyciela w zakresie wykorzystywania współczesnych form i metod pracy z uczniami w szkołach, służących inicjowaniu i kształtowaniu zainteresowań i zamiłowań czytelniczych młodego pokolenia. Konferencja będzie okazją do zainspirowania środowiska naukowego do dalszych badań nad kulturą czytelniczą uczniów.

Sądzę, że bardzo ważne jest dotarcie do rodziców i opiekunów dzieci z informacją o potrzebie głośnego czytania. W związku z tym nasunął mi się pomysł, aby wydać broszurę, w której będą informacje zachęcające rodziców, dziadków do czytania dzieciom i rozdać zainteresowanym na terenie naszego miasta. Kolejną akcją czytelniczą w tym roku szkolnym będzie *Spotkanie z Julkiem Tuwimem i Jankiem Brzechwą*. Uczestnikami imprezy będą dzieci z łódzkich szkół. Będziemy czytać wiersze Brzechwy i Tuwima, m.in. „Lokomotywę” czytaną w różnych językach, będzie akcja uwalniania książek, zwiedzanie Białej Fabryki. Uroczystość uświetni występ dzieci z Zespołu Tańca Ludowego „Haarnam” i dzieci ze Stowarzyszenia „Studio Integracji”.

We wszystkich działaniach organizowanych w naszej szkole wspierają nas instytucje oświatowe i kulturalne, które wymieniam w kolejności alfabetycznej: Fundacja ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom”, Fundacja „Połączeni Pasją” i Stowarzyszenie „Studio Integracji”, Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŁ, Koło Terenowe Polskiego Ośrodka Międzynarodowego Stowarzyszenia Teatrów dla Dzieci i Młodzieży ASSITEJ, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódzkie Stowarzyszenie Pomocy Szkole, Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Łodzi, Filia w Zgierzu, Stowarzyszenie „Zielona Szkoła”, Społeczność lokalna – przedszkola, szkoły, Teatr Logos, Teatr Nowy, Teatr Powszechny, TTŁ – MPT Radio Taxi 191-91, Zespół Tańca Ludowego „Harnam”.

Zostałam wychowana w kulcie książki i teraz staram się wpajać młodemu pokoleniu szacunek do słowa pisanego, bo jak powiedział M. Gorki „Wszystko, co we mnie dobre, zawdzięczam książce”.

Bibliografia

1. *Cała Polska czyta dzieciom* [portal informacyjny fundacji - online], [data dostępu: 20.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.calapols-kaczytadzieciom.pl/nowa/index.php>>
2. Nałęcka I. (2009), *Noc z Andersenem. Baśniowe urodziny w bibliotece szkolnej*, „Biblioteka w Szkole”, nr 9, s. 14-15
3. Papużyńska J. (1981), *Inicjacje literackie problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-00532-0
4. Wolff K. (2009), *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2008 r. – komunikat z badań biblioteki Narodowej* [online], Warszawa, [data dostępu: 20.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.scribd.com/doc/13459666/Czytelnictwo-w-Polsce-w-2008-roku-BN>>

Spis ilustracji

- Ilustracja 1: Prace dzieci z klasy 1b „Pocztówka dla Misia” i klasy 1a „Szewczyk Dratewka”, fot. autora, 07.10.2009
- Ilustracja 2: Wystawa: „Maria Skłodowska – Curie”, fot. autora, 07.11.2009
- Ilustracja 3: Wystawa: „Od ziarenka do bochenka”, fot. autora, 06.12.2009
- Ilustracja 4: Wystawa: „W krainie Misiolandii”, fot. autora, 25.11.2009
- Ilustracja 5: Wystawa: „Pasowanie na czytelnika i rycerza książek”, fot. autora, 25.11.2009
- Ilustracja 6: Akcja czytelnicza „Głośne czytanie w bibliotece”, fot. autora, 25.11.2009
- Ilustracja 7: Akcja czytelnicza „Noc Andersena”, fot. autora, 02.04.2010
- Ilustracja 8: Akcja czytelnicza „Noc Chotomskiej i Chopina”, fot. autora, 09.04.2010
- Ilustracja 9: Akcja czytelnicza dla dzieci z łódzkich przedszkoli, fot. autora, 09.10.2009
- Ilustracja 10: Wystawa: „Magiczne książki”, fot. autora, 09.10.2009
- Ilustracja 11: Akcja czytelnicza dla dzieci z łódzkich szkół, fot. autora, 09.06.2009

Irena Nałeczka

**Formen der Leseförderung
in der Grundschule Nr. 153 in Łódź**

Die wissenschaftlichen Forschungen bestätigen, dass das Lautlesen den Kindern von Erwachsenen ihr Allgemeinwissen bereichert. Außerdem fördert es das schnellere und effiziente schulische Lernen und unterstützt den leichteren Start ins Erwachsenenleben.

In der Grundschule Nr. 153 in Łódź wird ein Projekt durchgeführt, das zum Ziel hat, die Kinder, die Jugendlichen, ihre Eltern und die lokale Gemeinschaft mit der Idee des Lautlesens bekannt zu machen. Es werden die Begriffe von Wecken und Erweiterung der Leseinteressen entwickelt.

Załącznik 1

**Plan imprezy czytelniczej
„Noc Chotomskiej i Chopina”**

GODZINA	PRZEBIEG	MATERIAŁY
18.00 -18.20	<p>Powitanie uczestników „Nocy Chotomskiej i Chopina” – przekazanie światełka wiedzy – Jadwiga Szymczak – dyrektor Szkoły Podstawowej nr 153, Irena Nałęczka – nauczyciel szkoły Podstawowej nr 153, inicjatorka i organizatorka nocy</p> <p>Wiersz „Z krainy czarów nie wagaruj” W. Chotomskiej - dyr. J. Szymczak (miejsce: korytarz)</p>	<p>świece, zapalniczki, wiersz, aparat fotograficzny</p>
18.20 - 20.00	<p>Muzyka Fryderyka Chopina – Polonez AS-dur op. 53 (przejście uczestników do biblioteki szkolnej) na tle muzyki wiersz „Fortepian” – Józef Hamkało – aktor Teatru Logos</p> <p>Wiersz pt. „Historia o chłopczyku w białym kołnierzyku” U. Kowalskiej. Płyta CD „JUKA”</p> <p>Życie i twórczość Fryderyka Chopina- prezentacja multimedialna – Aldona Danielewicz ŁCDNiKP</p> <p>Wykonanie popiersia Chopina i jego ulubionego drzewa – praca plastyczna</p> <p>Nauka tańca – mazur – do muzyki Chopina</p> <p>Prezentacja pamiątkowego medalu „Fryderyk Chopin”- wykonany przez Skarbnicę Narodową</p> <p>Drama – Hanna Jastrzębska-Gzella ŁCDNiKP</p>	<p>magnetofon, płyta z muzyką Chopina</p> <p>płyta JUKI</p> <p>komputer, rzutnik, ekran</p> <p>gazety, taśma klejąca</p> <p>medal</p>

20.00 – 21.00	<p>Zapoznanie z życiem i twórczością Wandy Chotomskiej – prezentacja multimedialna – Irena Nałęcka</p> <ul style="list-style-type: none"> wystawa książek Wandy Chotomskiej czytanie wierszy, śpiewanie piosenek- losowanie kolejności utworów (tytuły wierszy i piosenek ukryte w „jajku niespodziance”) <p>Czytający: J. Hamkało, Sławomir Sulej – aktor Teatru Nowego, Mariola Antczak – UŁ</p> <ul style="list-style-type: none"> wykonanie albumu o życiu i twórczości W. Chotomskiej –praca w grupach <p>Wiersze: „Parasol od łez”, „Kokoszki”, „Piegozbyt”, „O Tadku-Niejadku, babci i dziadku”, „Przygody jeża spod miasta Zgierza”. Piosenki: „A ja mam psa”, „Pies na medal”, „Mydło wszystko umyje”, „Szczotka pasta”, „Pan Tik –Tak”</p>	<p>komputer, rzutnik, ekran</p> <p>wystawa książek</p> <p>koszyczek z opakowaniami po „jajkach niespodziankach”</p> <p>kartony, klej, materiały o życiu i twórczości Chotomskiej, dziurkacz, sznurek, kredki, mazaki, nożyczki</p>
21.00 - 22.00	„Kanapki z fantazją” - kolacja	produkty spożywcze
22.00 – 23.00	Warsztaty – „Piękne książki, piękny papier”- produkujemy papier czerpany- Teresa Kotynia Stowarzyszenie „Zielona Szkoła”	
23.00 – 24.30	Czytanie wierszy Wandy Chotomskiej – cd. Wykonanie albumu o życiu i twórczości poetki – cd. pracy	
24.30 -	Pora na dobranoc – projekcja filmu „Zaczarowana”	film
7.00 – 8.00	Pobudka, śniadanie Wręczenie dyplomów i podziękowań uczestnikom „Nocy Chotomskiej i Chopina” Wspólna fotografia	dyplomy, podziękowania, aparat fotograficzny

Praca z czytelnikiem z wykorzystaniem bajkoterapii i dramy

Słowa kluczowe

Kulturoterapia, biblioterapia, narracja, bajkoterapia, drzwi do bajki, arteterapia, drama

Od pewnego czasu zaobserwować można w pedagogice i terapii „modę na bajkoterapię”. Pedagodzy i terapeuci wykorzystują baśnie i bajki w celu udzielenia wsparcia emocjonalnego uczniom i pacjentom. Bajkoterapia, podobnie jak biblioterapia, należy do nurtu kulturoterapii. Pojęcie kulturoterapii wprowadziła Wita Szulc. Dowodziła ona, że w szerokim znaczeniu kulturoterapia obejmuje wszystkie rodzaje terapii, które dla realizacji określonych celów terapeutycznych posługują się środkami kulturowymi (wytworami kultury). Ponieważ jednym z takich wytworów jest książka, stąd też posługująca się nią biblioterapia może być zaliczona do odmian kulturoterapii (W. Szulc, 1993, s. 7).

Korzenie leczniczego oddziaływania sztuki (muzyki, teatru, tańca, słowa) sięgają czasów starożytnych. W bibliotece w Aleksandrii widniały słowa „Lekarstwo na umysł”. Stąd już blisko do pojęcia biblioterapii czy bajkoterapii. Pojęcie biblioterapii według Amerykańskiego Stowarzyszenia Bibliotekarzy wiąże się z użyciem wyselekcjonowanych materiałów czytelnicznych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii oraz w poradnictwie w rozwiązywaniu problemów osobistych. Psycholog Roman Ossowski uważa biblioterapię za jedną z odmian niespecyficznej rehabilitacji psychologicznej, szczególnie przydatnej w terapii osób niepełnosprawnych oraz w budowaniu właściwych relacji pomiędzy nimi a światem ludzi sprawnych.

Posługiwanie się słowem terapia i lekarstwo w kontekście biblioterapii sugeruje, iż stosowana jest ona w celach leczniczych, czyli w stosunku do osób chorych. W rzeczy samej może ona pełnić obok leczniczej również funkcję profilaktyczną i wychowawczą (rozwojową).

Wyróżnia się dwie kategorie biblioterapii (W. Szulc, 1993, s. 51):

¹ Mgr, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego.

1. Kliniczną – praktykowaną w dobrowolnych grupach pacjentów z problemami emocjonalnymi, jej celem jest uzyskanie przez uczestników terapii wglądu w siebie, co ma prowadzić do zmian w ich sytuacji psychologicznej oraz przemian zaburzonych emocji i zachowań; prowadzi ją pielęgniarki, bibliotekarze, socjolodzy, psychologowie; wykorzystuje się materiały wyobrażeniowe i projekcyjne,

2. Wychowawczą (rozwojową) – w której stosuje się książki (materiały) wyobrażeniowe i dydaktyczne dostosowane do osób zdrowych, ale borykających się z problemami wychowawczymi (rozwojowymi). Ten rodzaj biblioterapii może być prowadzony w szkołach (np. w bibliotece lub świetlicy) i ma za zadanie wspierać rozwój, samorealizację i zdrowie psychiczne uczniów. Nadrzędnym celem biblioterapii wychowawczej jest redukcja lęków, które towarzyszą dziecku od najmłodszych.

Bajka, opowiadanie czy inny tekst literacki bazują na narracjach, historiach, metaforach i symbolice, które uruchamiają wyobraźnię, wspomnienia, marzenia, emocje, odbiorcy/pacjenta. Narracje mogą wpłynąć na myślenie, czucie i działanie słuchacza; mogą go *czegoś* nauczyć, pomóc mu *coś* zrozumieć.

W psychologii znane jest pojęcie punktualności bądź niepunktualności zdarzeń w życiu człowieka. B. Langestein (2002) zwraca naszą uwagę na pojęcie „właściwego czasu” w kontekście terapeutycznego działania narracji. Pisał: *Szkoda, że ludzie muszą przeżywać ciągle te same historie, by się czegoś nauczyć. Byłoby lepiej gdyby znaleźli się tacy, którzy mogliby im te historie we właściwym czasie opowiedzieć.*

Opowiadana historia (którą można również nazwać zdarzeniem) powinna być opowiedziana we właściwym momencie życia człowieka. Gdy to nastąpi, wówczas człowiek, może z zaciekawieniem przejrzeć się z w narracji jak w lustrze. Nasze zaciekawienie (poruszenie wyobraźni, myśli, emocji, zachowania) będzie większe, gdy narracja dotyczy będzie spraw istotnych w danym momencie dla naszego życia. Opowiadając historię przeznaczoną dla jednego słuchacza (w przypadku terapii indywidualnej lub podczas czytania bajek przez rodziców) możemy zadbać o punktualność narracji – czyli dostosować treść bajki do potrzeb określonego słuchacza. W przypadku zajęć grupowych opowiadana narracja może (dla niektórych słuchaczy) stanowić owo *punktualne zdarzenie*, jednak dla innych będzie jedynie *papierowym samolocikiem puszczanym przez opowiadającego* (B. Ferrero, 1998).

Pracując z dziećmi szkole można opierać się na trzech podstawowych typach biblioterapii: klasycznej, terapii przez baśń oraz bajkoterapii.

Biblioterapię klasyczną można wykorzystywać do pracy z dziećmi w różnym wieku, a także z młodzieżą. W tym celu stosuje się wybrane pozycje z kanonu światowej literatury dziecięcej, które budują zasoby osobiste ucznia czyli przysparzają wiedzy, pomagają poznawać inne sposoby myśle-

nia i działania, dają wzory zachowań, wsparcie w sytuacjach emocjonalnie trudnych, kompensują wszelkie niedostatki, relaksują, wyzwalają dobry nastrój, odciążają w sytuacji tymczasowej (gdy nie ma się wpływu na bieg wydarzeń).

Terapię przez baśń – stosuje się najczęściej w pracy z dziećmi w wieku 4-9 lat. Dzięki niej wzbogacany jest świat wewnętrzny dziecka, gdyż baśń łączy w sobie elementy świata realnego i fikcyjnego. W każdej baśni eksponuje się wartości moralne poprzez jednoznaczne pokazanie, kogo i za co spotyka nagroda lub kara. Wyraźny podział na dobro i zło oraz silna identyfikacja dziecka z bohaterem pozytywnym sprawia, że uczy się ono nie tylko pokonywać trudności, lecz zdobywa też cenną wiedzę na temat systemu wartości i właściwych wzorców postępowania (M. Molicka, 2002). Baśnie nazwano umownie lekturą pocieszenia, ponieważ, mają zawsze szczęśliwe zakończenie, dzięki czemu dają dzieciom radość, zadowolenie, nadzieję i optymizm. Baśń w terapii może być wykorzystywana różnie: jako wzorzec określonych zachowań, do uświadomienia, poprzez identyfikację, własnych problemów np. braku akceptacji dla „inności”, rywalizacji rodzeństwa, braku miłości i uznania, lęku przed porzuceniem: jako wewnętrzne wzmocnienie: jako kompensacja (zastępowanie) potrzeb.

Bajkoterapia. Bajki są lubiane nie tylko przez małe dzieci, ale także przez młodzież i ludzi starszych. W przypadku małych dzieci bajki mają na celu uspokojenie i zredukowanie lęków do poziomu, na którym same będą w stanie zmierzyć się z nim. Specyfika terapii bajką polega na właściwym doborze tekstu bajki do sytuacji odbiorcy mającego konkretny problem. Bajka terapeutyczna pozwala dziecku bez lęku spojrzeć na swoje problemy i uczy jak sobie z nimi radzić. Dzięki bajkom tajemnicze lęki dręczące dziecko tracą swoją moc, stają się zwykłymi sytuacjami, w których dziecko potrafi dobrze działać. W bajkoterapii zazwyczaj wykorzystuje się bajki specjalnie w tym celu napisane. Są to bajki relaksacyjne, psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne.

Głównym celem bajki relaksacyjnej jest uspokojenie i wyciszenie dziecka przez wizualizację, czyli obrazowanie wewnętrzne. Wizualizacja opiera się na trzech strukturach: słuchowej (słyszysz szum drzew, morza), wzrokowej (widzisz fale uderzające o brzeg, zielone konary drzew), czuciowej (czujesz zapach świeżo skoszonej trawy, rześki powiew wiatru).

Bajka psychoedukacyjna ma na celu wprowadzenie zmian w zachowaniu dziecka, czyli rozszerzenie repertuaru zachowań. Dziecko poznaje bohatera, który ma podobny problem i zdobywa wzory jego rozwiązania, uczy się postępowania w trudnej sytuacji, rozszerza swoją samoświadomość. Bajki psychoedukacyjne oddziałują na procesy poznawcze poprzez oswojenie słuchacza z sytuacją zagrożenia i przedstawienie jej w taki sposób, że staje się dla dziecka zrozumiała. Ponadto bajki psychoedukacyjne zapoznają

dzieci ze słownictwem dotyczącym emocji, wyjaśniają związki przyczynowo-skutkowe między przedstawionym zdarzeniem a doznawanymi emocjami, racjonalizują problemy, pokazują wzorce skutecznego działania, uczą innego myślenia o sytuacji trudnej. Bajki przedstawiając różne trudności, w których uczestniczy bohater narracji zachęcają do mówienia o problemach i poszukiwania skutecznych rozwiązań, pokazują wzory skutecznego myślenia, nastawionego na działanie.

W bajkoterapii możemy mówić o wspieraniu, profilaktyce i leczeniu. Bajki wspierają rozwój dziecka, wzbogacają jego wiedzę, przedstawiają alternatywne sposoby myślenia, odczuwania i działania. Użycie w czasie bajkoterapeutycznego spotkania metafor i symboli pozwala dzieciom na samodzielne odkrywanie i odnoszenie ich do własnych doświadczeń. Bajki konkretyzują emocje, przypisując je określonym zdarzeniom, stymulują empatię, obrazują, jak ważne są właściwe relacje z innymi.

Wspieranie emocjonalne w bajkach polega na stwarzaniu takich sytuacji (przy pomocy tekstu), w których dziecko dozna poczucia, że nie jest osamotnione w swoich przeżyciach, a inni ludzie, podobnie jak ono, czują, myślą i zachowują się. W czasie spotkania z bajką terapeutyczną jest miejsce na wyżalenie się, wypowiedzenie na głos swoich przemyśleń lub wyrażenie uczuć w formie ekspresji plastycznej, ruchowej, wokalne lub muzycznej. Odeagowanie uczuć powoduje w efekcie ich redukcję i doraźną zmianę samopoczucia. Wspieranie przez bajki terapeutyczne (relaksacyjne, psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne) polega na wzbogacaniu wiedzy dziecka o siebie i świecie. Terapia natomiast, poprzez bajki ma na celu redukcję napięcia i odbudowanie obrazu siebie i świata.

Bajki psychoedukacyjne głównie wspierają dziecko, a psychoterapeutyczne odnoszą się również do niezaspokojonych potrzeb i niskiej samooceny próbując skompensować, zmodyfikować, skorygować czy odbudować obraz własnej osoby.

Bajki terapeutyczne natomiast:

1. leczą,
2. obniżają napięcie,
3. pomagają radzić sobie z lękiem,
4. są pomocne w profilaktyce,
5. stanowią kolejną metodę terapeutyczną.

Bajka jest adresowana głównie do dzieci w wieku 4-9 lat. Jest przydatna w pracy z dziećmi z różnego rodzaju zaburzeniami i dysfunkcjami.

Wszystkie bajki terapeutyczne mają pewne stałe elementy dotyczące:

- głównego tematu
- głównego bohatera
- innych postaci bajkowych
- tła opowiadania.

Główny temat **bajki pokazuje** bohatera przeżywającego sytuację emocjonalnie trudną, którą wywołują lęk. **Główny bohater** – to dziecko lub zwierzątko, z którym mały czytelnik może się identyfikować. Bohater radzi sobie z wszystkimi pojawiającymi się trudnościami przy pomocy innych postaci, które pomagają mu zracjonalizować problem, ukierunkowują jego aktywność i uczą adekwatnych sposobów zachowań. W efekcie bohater postrzega siebie pozytywnie i każda bajka kończy się skutecznym rozwiązaniem trudnej sytuacji, a tym samym uwalnia od lęku. **Inne postaci** – pomagają zwerbalizować lęk, uczą skutecznych sposobów zachowań, umożliwiają osiągnięcie sukcesu, uczą pozytywnego myślenia, typu: mogę, potrafię, chcę, nie boję się, poszukuję rozwiązań. Postacie te kreują nastrój emocjonalny pełen miłości, serdeczności, zrozumienia, stymulują głównego bohatera do mówienia o problemach, do otwierania się. **Tło opowiadania** – jest tak skonstruowane, by bajka rozgrywała się w miejscach znanych dziecku.

W utworach takich możemy znaleźć próbę odpowiedzi na podstawowe pytania, jakie człowiek sobie stawiał od stuleci: jaki jest ten świat, jakie reguły nim rządzą i jak sobie poradzić z zagrożeniami?

Według Marii Molickiej, autorki wielu bajek terapeutycznych, bajki i baśnie, chociaż proste w swojej treści, spełniają wiele funkcji:

- **pozwalają uwierzyć dziecku w sukces** – jeżeli bohaterowi udaje się przełamać własne słabości, jest szansa, że podobnie zechce postąpić mały czytelnik.
- **kompensują potrzeby i łagodzą deprivacje** – wejście w świat baśni rekompensuje ubogie środowisko wychowawcze, brak odpowiedniej ilości bodźców i wtedy staje się okazją do poznawania świata.
- **funkcja relaksacyjna** – bajki i baśnie pozwalają przynajmniej na chwilę zapomnieć o stresie, niepokoju i oderwać się od szarości dnia. Pogodne historie, odpowiednio dobrane, łagodzą nadpobudliwość, wyciszają, a przy okazji wywołują pozytywne emocje.
- **bajki odciążają czytelnika** – stają się przestrzenią, do której można chwilowo uciec. Funkcja ta najczęściej jest realizowana przez bajki terapeutyczne

- **funkcja socjalizacyjna (bajki tworzą nowe wzorce zachowań)** Naśladowując bohaterów dzieci automatycznie przyswajają sobie role społeczne, które potem ćwiczą w zabawach z rówieśnikami.

Działania bajko terapeutyczne składają się z diagnozy, nakreślenia celów i zadań terapii czytelniczej, właściwego doboru materiałów i metod pracy, zaplanowania przebiegu zajęć i warunków ich prowadzenia.

Odpowiednio dobrane teksty umożliwiają przejście **kolejnych faz procesu biblioterapeutycznego. Są to następujące fazy:**

1. **faza identyfikacji:** uczestnik utożsamia się z wartością stanowiącą „przesłanie” tekstu, albo ją spontanicznie odrzuca (człowiek nie jest sam, innych też to spotyka; on jest taki jak ja lub ja jestem jak on), przekłada „przesłania” na własne przeżycia i problemy (przeniesienie czegoś na inny obiekt; ja czuję to samo, co on),
2. **faza katharsis:** ulga wynikająca z emocjonalnej akceptacji problemów (przyniesienie ulgi; ja mogę zrobić to, co on lub ja mogę to także zrobić),
3. **faza wglądu w siebie:** nowe spojrzenie na własne problemy, zmiana samego siebie (przyswojenie sobie wartości wyniesionych z tekstu; ja to zrobiłem) (M. Molicka, 1999, 2000).

Poziom identyfikacji, projekcji, osiągniętego katharsis oraz wglądu zależy przede wszystkim od osobistego zaangażowania emocjonalnego uczestników. Trud odkrycia znaczenia bajki musi każdy podjąć sam.

Każdy kto ma do czynienia z dziećmi, wie, że uwielbiają one baśnie. Ale tylko ten, kto umie je opowiadać, ma klucz do dziecięcych serc. Jak opowiadać bajki aby otworzyły dziecięce umysły i serca?

Pracując metodą bajkoterapii terapeuta, nauczyciel/narrator nigdy nie stawia na pierwszym miejscu intencji dydaktycznych (nie stara się za wszelką cenę uwypuklić morału).

Nauczyciel/terapeuta jest jedynie animatorem, który za pomocą technik terapeutycznych/pedagogicznych ma doprowadzić słuchacza do miejsca w którym ujrzy on i zrozumie to, co w danym momencie jest dla niego najważniejsze. Dobrym przykładem niech będzie tu pewna historia orientu, w której uczniowie zwracają się do nauczyciela:

Nauczycielu opowiadasz nam różne historie, ale nigdy nie wyjawiasz ich znaczenia. A co powiedziałbyś, odpowiada nauczyciel, gdyby ktoś ofiarował ci jakiś owoc i pogryzł po przed podaniem! (B. Ferrero, 1998).

„Dobry” opowiadający powinien być jednocześnie obserwatorem reakcji (komunikatów pozawerbalnych) słuchaczy, które wskazują na zainteresowanie lub brak zainteresowania słuchacza określonym problemem.

Reasumując dotychczasowe rozważania dochodzimy do ustalenia czterech wyznaczników istotnych dla skuteczności podejmowanych działań bajkoterapeutycznych. Są to:

- Właściwy czas zauważenia określonych potrzeb ucznia/pacjenta.
- Właściwa narracja.
- Właściwa osoba, która opowiada narrację.
- Właściwy sposób opowiadania.

Podstawowymi technikami biblioterapeutycznymi, stosowanymi w zależności od założonych celów, poruszanego problemu, składu uczestniczącej grupy, przewidzianych efektów, miejsca i czasu zajęć, są: głośne, samodzielne czytanie tekstów przez dzieci, czytanie wyselekcjonowanych tekstów przez prowadzącego, słuchanie tekstów biblioterapeutycznych o charakterze relaksacyjnym lub aktywizującym, dyskusja nad czytanim utworem (czasami zdarza się, że mówienie o książce jest pretekstem do innej rozmowy, jest wstępnym elementem terapii poprzedzającym poruszenie problemów bliższych uczestnikom niż te, o których traktuje utwór), pisanie listu do bohatera literackiego, wymyślanie innego zakończenia utworu.

Praca z tekstem literackim może opierać się na różnorodnych technikach arteterapeutycznych, wzmacniających efekt terapeutyczny, mających na celu głębsze wprowadzenie słuchaczy w narrację. Pojęcie arteterapii trafiło do terminologii medyczno-psychologicznej w latach 40. XX wieku, jako metoda wykorzystująca techniki plastyczne i ich wytwory w terapii i diagnozowaniu pacjentów. Z czasem zaczęto traktować ją jako metodę oddziaływania na pacjentów za pomocą nie tylko sztuk plastycznych, ale sztuki w ogóle, w tym sztuk teatralnych. Każda opowieść narracyjna może więc zostać przeczytana lub opowiedziana. Trzecia z możliwości prezentacji polega na wcześniejszym przygotowaniu inscenizacji opartej na scenariuszu wykorzystującym tekst danej historii.

Czy można posunąć się krok dalej? Czy można *wciągnąć* czytelnika na trochę inny sposób? Czy można wejść do bajki, baśni, opowiadania? Czy istnieją drzwi do bajki?

Kluczem otwierającym drzwi do serc dzieci oraz do drzwi narracji może być drama, która daje szansę uczestnikom terapeutycznego, edukacyjnego spotkania na przeżycie historii w sposób dynamiczny, oparty na dramaturgicznej akcji. Klucz ten trzyma w ręku pedagog czy terapeuta, który animuje dramatyczne spotkanie oraz prowadzi uczestników (uczniów, pacjentów) w kierunku indywidualnych odkryć prawdy o sobie samym, o życiu, świecie, drugim człowieku. Dramatyczne drzwi, prowadzą w dwie strony: do wnętrza narracji i do wnętrza słuchaczy. Drama pozwala przeniknąć do

świata fikcji, a poprzez improwizacje penetrować przestrzeń, spotkać się z postaciami, aby poznać ich myśli, motywy działań. Podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje wówczas, gdy kilka osób wspólnie przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów. Tematami zajęć dramowych nie są osobiste problemy pacjentów, jak w przypadku psychodramy, ani konflikt wewnętrzny jakiejś grupy, jak w przypadku socjodramy, lecz konflikty fikcyjne, wymyślone lub zaczerpnięte z literatury np. z bajki. Ze względu na fakt, że drama wykorzystuje konflikty fikcyjne, możemy zaliczyć ją do metod pedagogicznych, a ściślej dydaktyczno-wychowawczych, gdzie poznawanie literackich sytuacji konfliktowych i poszukiwanie sposobów ich rozwiązania jest źródłem rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego w grupie.

Drama jako metoda pedagogiczna wspierająca proces biblioterapeutyczny pozwala biblioterapeucie lepiej poznać uczestników. Daje możliwości lepszego zintegrowania grupy i spontanicznego wyrażania własnych emocji, rozwija fantazję i wyobraźnię uczestników zajęć. Uczy ich samodzielności i pozwala na głębokie wchodzenie w siebie. Drama jest szczególnie pomocna w terapii dzieci o zaburzonym zachowaniu. Zarówno agresywnych, nadpobudliwych, jak i załkniionych, którym biblioterapia umożliwia rozładowanie emocji i kompensowanie potrzeb. Utworem, na bazie którego powstaje wówczas drama, może być baśń lub cykl baśni, albo wybrany utwór literacki o tematyce zbliżonej do sytuacji osób objętych biblioterapią.

Proces biblioterapeutyczny podczas zajęć realizowanych metodą dramy powinien przebiegać na trzech płaszczyznach:

- **Płaszczyźnie wynikającej z kontekstu narracji.** Improwizowana rozmowa pomiędzy uczestnikami dramy będzie miała przebieg uzależniony od osobistych doświadczeń uczestników, od cech ich osobowości,
- **Płaszczyźnie uniwersalnej** – dotyczącej pojęć ogólnych, wszelkich prawd o stosunkach międzyludzkich.
- **Płaszczyźnie osobistej** – służącej przywoływaniu własnych doświadczeń uczestników i porównaniu ich z doświadczeniami innych osób (K. Pankowska, 2000).

Płaszczyzny te przenikają się nawzajem, służą lepszemu porozumiewaniu się i ułatwiają zrozumienie własnych relacji z innymi ludźmi oraz zrozumienie reakcji na różne sytuacje życiowe. Służą też rozpoznawaniu tego, co dobre, ładne, potrzebne, poprawne i odróżnianiu tego, co naganne, złe, brzydkie, niedobre. Celem takiego postępowania jest uniknięcie zagro-

żenia, jakim byłoby pozostawienie odbiorcy przekazywanej przez nas historii na tym etapie rozumienia, z którym rozpoczął on narracyjne spotkanie.

Bajkoterapia i drama odkrywają przed uczestnikami ich wewnętrzne i zewnętrzne zasoby, którymi mogą posłużyć się będąc w sytuacjach wymagających podjęcia decyzji i właściwych rozwiązań.

Bajka terapeutyczna rozbija skorupę izolacji; traktuje bardzo serio lęki i dylematy egzystencjalne np. lęk przed śmiercią – wskazuje, co może pomóc nam znieść ograniczenia naszego czasu na tej ziemi (chodzi tu o budowanie trwałych więzów emocjonalnych z inną osobą, pamięć, która pozostaje, wspomnienia); pokazuje jak ważne jest zaspokojenie potrzeby bycia kochanym, by nie zostać pominiętym; pokazuje, jak wszechobecne są te potrzeby u wszystkich ludzi. Większość rodziców uważa, że należy odwracać uwagę dziecka od tego wszystkiego, co stanowi jego największą udrękę: od nieokreślonych, nie dających się wysłowić lęków i chaotycznych, gniewnych, a nawet gwałtownych fantazji. Opowieści współczesne nie mówią nic o śmierci i starości, o ograniczeniach naszej egzystencji i pragnieniu życia wiecznego. Baśń, przeciwnie, konfrontuje dziecko w uczciwy sposób z podstawowymi kłopotami egzystencjalnymi człowieka.

Opowiadanie bajki, historii, narracji przez działanie dramowe posiada znamiona „Sztuki Opowiadania”, która polega na tym, by słuchacz przeżył wydarzenie/historię, współuczestniczył w emocjach, refleksji, osądzie, decyzji.

Dzięki dramie dzieci mogą dyskutować o tym, co jest bliskie, zrozumiałe. Działanie podczas dramy poprzez różnorodne techniki „bycia w roli”, umożliwia dzieciom przyjrzenie się postaciom, problemom, konfliktom na tyle, by mogły „zająć pozycję”: krytyczną lub refleksyjną. Stosując dramę jako dorośli otrzymujemy okazję do występowania wraz ze swymi podopiecznymi w roli „wspólników opowieści”. Bycie w dramie buduje mosty pomiędzy uczestnikami, złożone z wspólnych przeżyć, dyskusji, refleksji oraz wytworzonych przez grupę symboli i metafor. Prowadzą one do wypracowania specyficznego dla grupy kodu porozumiewania się, będącego rodzajem międzypokoleniowej „grypserki”, która doskonale może przydać się w pracy wychowawczej/terapeutycznej pozbawionej klasycznego utyskiwania i moralizowania.

Wprowadzona reforma oświaty kładzie nacisk nie tylko na wyposażenie ucznia w odpowiedni zasób wiedzy i umiejętności, szkoła ma również wspomagać rozwój młodego człowieka, ma przygotować go do radzenia sobie w trudnych sytuacjach życia. Znaczenia nabierają zajęcia psychologiczno-pedagogiczne wspierające podstawowy proces edukacji. Ich założeniem jest rozwijanie w uczniach podmiotowego stylu funkcjonowania, który charakteryzuje się wiarą w siebie, traktowaniem problemów jako wyzwań a nie zagrożeń, aktywną, twórczą postawą wobec otoczenia. Zajęcia psycho-

logiczno-pedagogiczne prowadzone metodą bajko terapii i dramy mogą skutecznie rozwijać wymienione cechy wśród uczestników spotkań dramowych.

Bibliografia

1. Molicka M. (1999), *Bajki terapeutyczne 1*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
2. Molicka M. (2000), *Bajki terapeutyczne 2*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
3. Ferrero B. (1998), *Historie. Katecheza w opowiadaniach*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie
4. Langenstein B. (2002), *Felicjan-Chrzyszcz z Krainy Marzeń. Baśń o tęsknocie i szczęściu*, Wrocław: Wydawnictwo Semen
5. Molicka M. (2002), *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina
6. Szulc W. (1993), *Sztuka i terapia*, Warszawa, Warszawa : Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego
7. Krystyna Pankowska (2000) *Pedagogika Dramy*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”

Hanna Jastrzębska-Gzella

Fabeltherapie mit Dramaelemente „Die Tür zum Märchen“

Seit einiger Zeit kann man in Pädagogik und Heilkunde eine Mode auf Fabeltherapie beobachten. Pädagogen und Therapeuten nutzen die Fabeln und das Märchen, um den Schülern und Patienten mit emotionaler Unterstützung zu kommen. Fabeltherapie ebenso wie Bibliotherapie gehört zur Kulturtherapie, die alle Arten der Therapie umfasst. Die Arbeit mit literarischen Text kann auf verschiedenen Arttherapietechniken gründen. Diese Techniken führen den Zuhörer in tiefe Teilnahme in vorstellenden Text. Das Drama besitzt die Mittel, die Teilnehmer des therapeutischen Treffens Chance geben, um diese Geschichte dynamisch zu erleben. Pädagog oder Therapeut führt seinen Patienten zu individueller Entdeckung der Wahrheit von Welt, Leben, Mensch. Die Tür des Drama öffnet das Innere des Zuhörers als auch das Innere des Textes.

Zbigniew Gruszka¹

Wykorzystanie Internetu w edukacji dzieci i młodzieży

Słowa kluczowe

Kultura czytelnicza, młodzież, Internet, Web 2.0

Internet, zwany też globalną pajęczyną, czy siecią, liczy sobie ponad 40 lat. Początkowo, jeszcze pod nazwą ARPANET² składały się nań połączone ze sobą rządowe komputery Departamentu Obrony USA, których praca została zaprogramowana w taki sposób, by w przypadku przerwania jednego z połączeń, sieć mogła nadal funkcjonować. Upublicznienie Internetu nastąpiło na początku lat 90. Polska włączyła się w jego struktury w 1991 roku. Od tego czasu liczba stron internetowych na całym świecie zaczęła gwałtownie wzrastać. Pod koniec 2008 roku osiągnęła – jak szacują specjaliści – 186,7 mln stron www (A. Laurent, 2009).

Nowe media wielokrotnie wymieniano w kontekście ich zastosowań w edukacji. Pisali o tym m.in. Piotr Grzegorzewski (2005) i Marian Tanaś (2005). W 2010 roku w „Gazecie Wyborczej” opublikowano cykl artykułów pod zbiorczą nazwą „Szkoła 2.0”, z których wynika, że proces komputeryzacji szkolnictwa, to jest stopień zastosowania rozwiązań informatycznych na lekcjach i wspomagających pracę nauczyciela, jest w Polsce nadal na niższym poziomie, niż na przykład w Wielkiej Brytanii (N. Selwyn, 2010, s. 20).

Wśród nauczycieli często spotyka się pogląd, iż Internet stanowi konkurencję dla książki w tradycyjnej, drukowanej postaci. Przeciwnicy twierdzą, że korzystanie z globalnej sieci zubaża zasób leksykalny młodych ludzi³, narzuca im punkt widzenia, sprawia, że lektura książki wydaje się im mniej atrakcyjna. Nie dziwi niechęć pedagogów do Internetu, której wtóruje niewłaściwe korzystanie przez młodzież z opublikowanych w nim treści,

¹ Mgr, bibliotekarz, doktorant, Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego.

² ARPANET (ang. Advanced Research Projects Agency Network) – Sieć Agencji Zaawansowanych Projektów Badawczych.

³ Do pojęcia młodych ludzi zaliczam na potrzeby pracy wszystkich tych, którzy kształcą się na poziomie podstawowym, gimnazjalnym, średnim i akademickim, to jest uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, szkół średnich i wyższych.

brak umiejętności selekcji informacji i nieposzanowanie własności intelektualnej.

Przy ogromnej ekspansji Internetu, popularyzacji komputerów, stale rosnącej liczbie stron internetowych i – co za tym idzie – szumu informacyjnego, warto zadać sobie pytanie, czy współcześnie – wszak postępujących przeobrażeń tego medium nikt nie kwestionuje – globalna pajęczyna może wspomóc, wzbogacić, uzupełnić literackie nawyki młodych osób, wpłynąć na wybory czytelnicze jednostek, rozwinąć zainteresowanie literaturą i nauką. Innymi słowy: czy Internet rozwija kulturę czytelniczą młodego pokolenia?

Zdaniem Antoniny Kłoskowskiej kulturą są „różnorodne postacie zjawisk: przedmioty stanowiące wytwory i obiekty ludzkiej działalności, same działania, a wreszcie stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki, stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunek przyszłych działań” (1981, s. 26). „Kultura czytelnicza” ma zakres węższy od tak pojmowanej „kultury”. Według Jadwigi Andrzejewskiej „kulturą czytelniczą” jest społeczne funkcjonowanie książki i czasopism oraz zawartych w nich tekstów, a także składnik osobowości ukształtowany u czytelnika podczas obcowania z różnymi przekazami piśmienniczymi. Andrzejewska uważa, że integralnym elementem kultury czytelniczej jest pojęcie kultury literackiej, obejmujące percepcję, oprócz literatury pięknej, także i innych jej postaci: teatru, estrady, filmu, audycji radiowych, czy widowisk telewizyjnych (1989, s. 26). Obecny rozwój stron i usług internetowych pozwala włączyć do wymienionego zestawienia również Internet.

Oblicze współczesnego Internetu

W ciągu 40 lat funkcjonowania Internet przeobraził się, z zamkniętej, akademickiej sieci połączonych ze sobą komputerów, w niezależny, konkurencyjny dla prasy i telewizji nośnik informacji. Przeistoczenie to nie nastąpiło w sposób prosty, bo dopiero od blisko 10 lat widać szczególnie wzrost jego popularności. Liczba zwolenników Internetu była i tak na początku większa, niż w przypadku innych mediów. Manuel Castells pisze, że w Stanach Zjednoczonych radio potrzebowało 30 lat, by dotrzeć do 60 mln użytkowników, telewizji zajęło to 15, a Internetowi – 3 lata. (2007, s. 354). I choć kraj ten jest ojcem globalnej pajęczyny, wydaje się, że pozostałe państwa w zbliżonym tempie nadrabiają zaległości.

Na bazie rozważań Henry’ego Jenkinsa zawartych w książce *Kultura konwergencji* można wysnuć wniosek, że duża aktywność młodych ludzi w Internecie wynika przede wszystkim z przedłużenia pewnych funkcji starych mediów. Konwergencja jest aktywną postawą medialnej publiczności,

polegającą na cyrkulacji treści między tradycyjnymi, a nowoczesnymi formami przekazu (J. Jenkins, 2006, s. 9). Jak model ten będzie się przedstawiał w praktyce? Można oczekiwać, że młody człowiek w Internecie będzie poszukiwał dodatkowych informacji na temat bieżących wydarzeń politycznych, gospodarczych, ekonomicznych, w globalnej sieci odnajdzie opis ulubionego bohatera książki, tamże nawiąże znajomość z osobami lubiącymi dany typ literatury, gier, czy filmów.

Internet przyciąga młode osoby także z tego względu, iż jest medium nieustannie zmieniającym się, aktywnym, i dzięki temu – aktualnym. Jego przewagą nad prasą, książką, a także telewizją jest skrócony do minimum (często kosztem wiarygodności) przekaz treściowy, wzbogacony o elementy wizualne, lub audiowizualne. Jednocześnie globalna pajęczyna daje poczucie nieograniczonej wolności, polegającej na jednoczesnym przeglądaniu kilku (kilkunastu) stron, śledzeniu wielu wątków, zdarzeń i dyskusji. Dyskusje na forach, komentarze do artykułów tworzą iluzoryczne uczucie współuczestniczenia w opisywanych wydarzeniach, choć z drugiej strony – mogą przekształcać się w poważne inicjatywy w realnym świecie.

Wydaje się, że młodzież szczególnie docenia globalność Internetu. Medium to umożliwia porozumiewanie się z ludźmi z innych krajów, kultur, wymianę informacji, uczy otwartego patrzenia na świat, pozwala zgłębiać wiedzę i rozwiązywać problemy naukowe (P. Antab, 2003, s. 35).

W przeciągu ostatnich dziesięciu lat Internet przeobraził się z pasywnego źródła informacji, zawierającego jedynie opublikowane dane, w medium aktywne, współredagowane i współtworzone przez internautów. Zmiana ta dokonana się dzięki możliwościom technicznym i technologicznym, lecz jest również efektem oczekiwań korzystających z Internetu, odpowiedzią na ich zapotrzebowanie, a także – co wydaje się warte podkreślenia – formą przyciągnięcia i przywiązania potencjalnych użytkowników do konkretnych stron internetowych.

Ową aktywną technologią, cedującą na użytkowników prawa do zarządzania informacją jest technologia Web 2.0. Tim O'Reilly (2005) wykazał szereg zmian, które nastąpiły w funkcjonowaniu Internetu. Uwagę zwracają takie usługi jak personalizacja treści reklamowych (Google AdSense), serwisów muzycznych, graficznych i encyklopedycznych, a także współredakcja portali i samodzielne klasyfikowanie treściowe stron za pomocą tagów. Jak widać, tempo tych zmian może być przeszkodą technologiczną dla tej części użytkowników, którzy z Internetu korzystają incydentalnie.

Tabela1. Różnice między technologiami stosowanymi w Internecie

Web 1.0		Web 2.0
Podwójne kliknięcie	→	Google AdSense
www.ofoto.co.uk	→	www.flickr.com
www.akamai.com	→	BitTorrent
www.mp3.com	→	Napster
Britannica Online	→	Wikipedia
Strony osobiste	→	blogowanie
www.evite.com	→	www.upcoming.org oraz EVDB
Spekulacja nazwami domen	→	Optymalizacja narzędziami wyszukiwawczymi
Liczba obejranych stron	→	Opłata za kliknięcie
Interpretowanie danych z ekranu ⁴	→	Kompleksowe serwisy internetowe
Publikowanie	→	Partycypacja, współuczestnictwo
Systemy zarządzania treścią	→	Strony typu Wiki
Katalogi	→	Tagowanie
Zainteresowanie serwisem ⁵	→	Współtworzenie serwisu

Źródło: T. O'Reilly, (2005).

Zasadę działania Internetu według koncepcji 2.0 wyjaśnia Marek Nahotko. Bibliolog stwierdza, że jej funkcjonalność najłatwiej wyjaśnić na przykładach nowo powstających serwisów, a także zachowań internautów, którzy coraz częściej „wychodzą poza rolę biernych konsumentów newsów i multimediiów [...]. Publikują, komentują i wchodzą w interakcje z innymi użytkownikami sieci”. Taki sposób organizacji Internetu wpływa też na rozumienie nauki i wiedzy (M. Nahotko, 2010, s. 202-203).

Osoby młode należą do grupy aktywniejszych internautów. Badania z 2006 roku wykazały, że 18% osób mających 15-19 lat korzystało z Internetu. W danych publikowanych przez Instytut Książki i Czytelnictwa uderza-

⁴ W oryg. *screen scraping* (ang.) – dosł. zeskrobywanie z ekranu – pobieranie i interpretowanie danych przez komputer z postaci czytelnej dla człowieka.

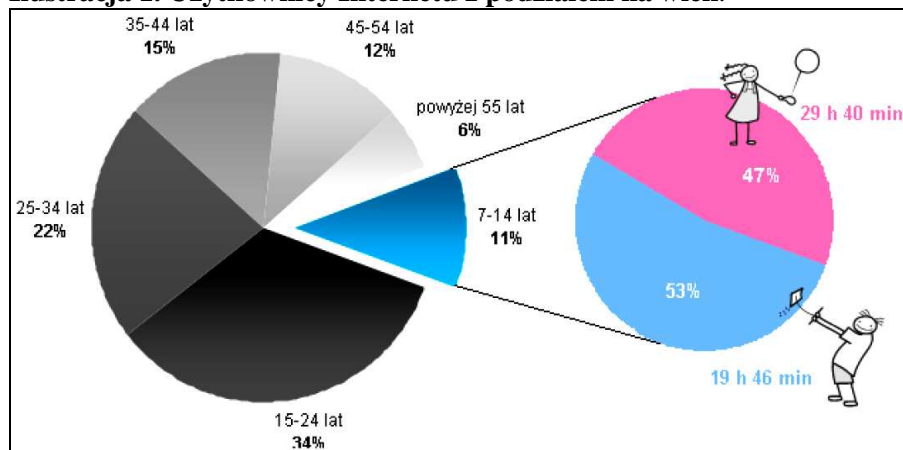
⁵ W oryg. *stickiness* (ang.) – lepkość. Tu: taka organizacja strony internetowej, by internauta chętniej z niej korzystał i wracał do niej regularnie.

jące jest to, że ponad połowa (57%) z osób w wieku 20-29 lat była aktywnymi internautami. W pozostałych grupach wiekowych odsetek osób wykorzystujących Internet był zdecydowanie mniejszy (G. Straus, K. Wolff, S. Wierny, 2008, s. 125-127).

Badania Biblioteki Narodowej nie zawierają zestawień dotyczących osób młodszych. Informacje o stopniu wykorzystania Internetu przez gimnazjalistów w opracowaniu dr Lucyny Kirwil publikuje Biuro Rzecznika Praw Dziecka. Z opracowania wynika, iż aż 95% badanych dzieci korzysta z Internetu, najczęściej za pośrednictwem kawiarni internetowych (56%), komputerów szkolnych (49,4%) i komputerów domowych (40,4%). Badaczka wykazała, że podstawowymi powodami korzystania z Internetu przez charakteryzowaną grupę są: potrzeba rozrywki, możliwość komunikacji (poczta elektroniczna, fora i komunikatory internetowe), jak również poszukiwanie informacji natury ogólnej, encyklopedycznej i hobbystycznej, a także źródeł wiedzy szkolnej i niezbędnej w szkole (L. Kirwil, 2002).

Czy osoby młodsze nie korzystają z Internetu? Okazuje się, że także i dzieci w wieku od 7 do 14 lat odnajdują w Internecie odpowiadające im treści. Badania z 2007 roku dają obraz struktury wiekowej polskich użytkowników globalnej pajęczyny. W jej skład wchodzi 11% osób w wieku od 7 do 14 lat. Na podstawie przedstawionych danych można wysnuć wniosek, iż blisko co drugi internauta ma nie więcej niż 25 lat. Widać zatem, że Internet należy do osób młodych.

Ilustracja 1. Użytkownicy Internetu z podziałem na wiek.



Źródło: *Dzieci aktywne online* (2007, s. 6).

Młody człowiek jako członek społeczności internetowej

Dane liczbowe wskazują, że dzieci i młodzież w znacznym stopniu współuczestniczą w środowisku internetowym. Udział w nim może być zarówno bierny, ograniczony do poszukiwania treści edukacyjnych, rozrywkowych, czytania artykułów popularnonaukowych, jak i aktywny – polegający na współtworzeniu serwisów z kręgu własnych zainteresowań, prowadzeniu bloga, publikowaniu komentarzy, wymianie poglądów. W sferze edukacji, Agnieszka Siemińska-Łosko (2006, s. 49), przywołując poglądy Bronisława Siemienieckiego i Wojciecha Lewandowskiego, wskazuje trzy główne funkcje Internetu. Są to następujące funkcje:

- a) Internet jako źródło informacji i pomocy naukowych,
- b) Internet jako narzędzie wspierające proces kształcenia i wychowania w szkole masowej i poza nią,
- c) Internet jako techniczne medium w procesie nauczania na odległość – wirtualna szkoła.

Pierwsza funkcja podkreśla faktograficzny charakter Internetu. Uczniowie w poszukiwaniu informacji korzystają z elektronicznych źródeł encyklopedycznych – najczęściej z Wikipedii (www.pl.wikipedia.org), która jest serwisem otwartym, redagowanym przez internautów. Otwartość Wikipedii często jest krytykowana za brak obiektywizmu i wiarygodności. Może jednak stanowić punkt odniesienia dla uczniów ze względu na fakt, że każdy artykuł jest kontrolowany pod względem poprawności i neutralności, a wszystkie hasła przechodzą kontrolę merytoryczną szeregu internautów, specjalizujących się w danej dziedzinie. Prawdopodobieństwo błędu jest z tego powodu mniejsze.

Ilustracja 2. Strona główna polskiej Wikipedii.



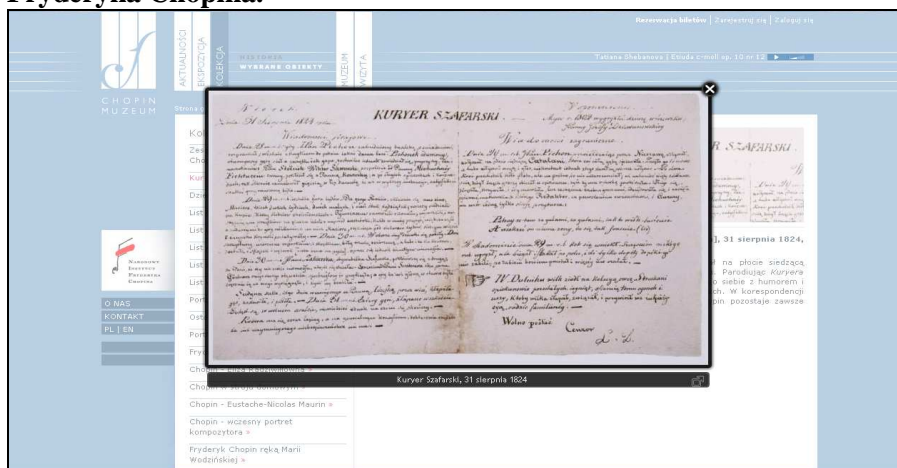
Źródło: www.pl.wikipedia.org.

Jeśli uczniów i nauczycieli nie przekonuje strona Wikipedii, mogą oni skorzystać z innych, dostępnych encyklopedii i słowników, najczęściej tworzonych w porozumieniu z tradycyjnymi wydawnictwami. Można tu wymienić *Słownik języka polskiego* Wydawnictwa Naukowego PWN (www.sjp.pwn.pl), czy przygotowywaną we współpracy z wydawnictwem Pinnex *Encyklopedię Internautica* na portalu Interia.pl (www.encyklopedia.interia.pl).

Korzystanie z Wikipedii i innych źródeł encyklopedycznych jest pożytkowane – jak można się spodziewać – chęcią szybkiego pozyskania wiedzy, spełnia więc funkcję informacyjną. W drugiej funkcji Internet służy nauczycielom w planowaniu edukacyjnych ścieżek międzyprzedmiotowych, zaś treści przekazywane za pośrednictwem globalnej sieci są dla uczniów atrakcyjniejsze i przyczyniają się do popularyzacji metod technologii informacyjnej wśród uczniów. Mogą też pełnić rolę edukacyjną, uczyć za pośrednictwem różnych kanałów dostępu do informacji.

Dzięki obecności w sieci wielu interaktywnych stron muzeów, galerii, bibliotek cyfrowych, szczegółowe przyjrzenie się ich zbiorom może odbywać się bez konieczności opuszczania murów szkoły (A. Siemińska-Łosko, 2006, s. 51). Edukacyjno-wychowawczy charakter tych stron uwarunkowuje młode osoby na kulturę, zaznajamia z różnymi punktami widzenia, a także uczy konieczności ochrony dziedzictwa kulturowego dla przyszłych pokoleń. Może też być cennym uzupełnieniem lekcji historii, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie i innych przedmiotów.

Ilustracja 3. „Kurier Szafarski”, 31 sierpnia 1824 w zbiorach Muzeum Fryderyka Chopina.



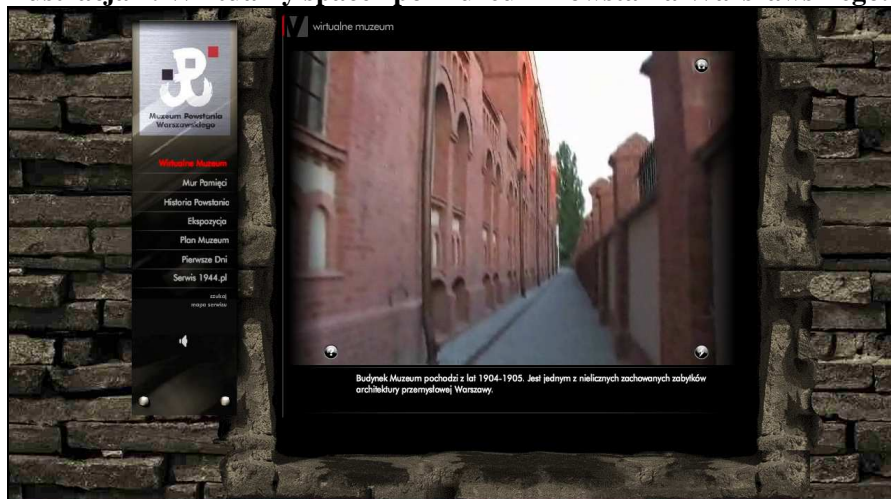
Źródło: www.chopin.museum.

Możliwości interaktywnego Internetu uzmysławia strona Muzeum w Luwrze, znajdująca się w Internecie pod adresem www.louvre.pl. Serwis dostępny jest w języku angielskim, francuskim, chińskim i japońskim. Pozwala przeglądać kolekcję zbiorów, która opatrzona jest komentarzem wyjaśniającym autorstwo i warunki powstania zbiorów. Użytkownik, po uprzednim zalogowaniu się, może stworzyć własny katalog ulubionych prac, dzięki czemu może do nich wracać bez konieczności ponownego wyszukiwania grafik.

Podobną multimedialnością charakteryzują się strony polskich muzeów: Fryderyka Chopina (www.chopin.museum) i Powstania Warszawskiego (www.1944.pl). Na tej pierwszej można przejrzeć wybrane dokumenty z życia kompozytora oraz wysłuchać skomponowanej przez niego muzyki. Druga witryna za pośrednictwem interaktywnego przewodnika pozwala odbyć „wirtualny spacer”, zwiedzić wybrane fragmenty ekspozycji i zobaczyć eksponaty w postaci cyfrowej. Przedstawia też historię Muzeum i dzieje powstania. Przekaz audiowizualny sprawia, że uczniowie pod okiem nauczyciela lepiej rozumieją przyczyny wybuchu, przebieg i tragiczny finał Powstania Warszawskiego, a sama strona może być cennym materiałem uzupełniającym lekcję języka polskiego i historii. Na stronie znalazła się ponadto *Encyklopedia Powstańców*, *Kalendarium Powstania* oraz *Archiwum Historii Mówionej*.

Wykorzystanie podanych wyżej przykładów stron internetowych podczas lekcji pozwala uczniom lepiej zrozumieć omawianą tematykę, przybliżyć historyczne uwarunkowania zdarzeń, może prowadzić do samodzielnego formułowania przez uczniów wniosków w oparciu o analizowany materiał. Przeglądanie i odnajdywanie poszukiwanych treści wymusza na uczniach poprawne stosowanie zapytań wyszukiwawczych, sprawdza ich umiejętność oceny, selekcji materiałów nieistotnych, uwarunkowuje na zagadnienia jakości informacji.

Ilustracja 4. Wirtualny spacer po Muzeum Powstania Warszawskiego.



Zródło: www.1944.pl.

Za pośrednictwem bibliotek cyfrowych nauczyciel właściwie każdego przedmiotu może przeprowadzić lekcje poparte źródłami bibliotecznymi i archiwalnymi. Dotarcie do nich umożliwia wyszukiwarka na stronie Federacji Bibliotek Cyfrowych (www.fbc.pionier.net.pl). Z jej pomocą można odnaleźć interesujący nas dokument w jednej z pięćdziesięciu trzech bibliotek cyfrowych funkcjonujących w Polsce. Wykorzystanie ciekawych, zwykle niedostępnych w tradycyjnej postaci źródeł uatrakcyjni przebieg lekcji, przybliży okoliczności powstania utworu, a każdemu uczniowi zapewni możliwość samodzielnego odbioru tekstu w oryginalnej formie. Ta forma dostępu do dokumentów często jest jedyną, umożliwiającą tak intensywne studiowanie badanego tekstu. Spośród długiej listy polskich bibliotek cyfrowych warto wymienić zwłaszcza te, które digitalizują i przechowują utwory należące do kanonu literatury polskiej. Są to m.in. Polska Biblioteka Internetowa (www.pbi.edu.pl) i Cyfrowa Biblioteka Narodowa „Polona” (www.polona.pl).

Agnieszka Siemińska-Łosko jako kolejną funkcję Internetu wymienia wykorzystanie go jako narzędzia wspomagającego naukę na odległość. Edukacja tego typu nie oznacza rezygnacji z tradycyjnych form zajęć, ale może je uzupełniać i urozmaicać. Może też być formą pomocy uczniom mniej zdolnym, funkcjonować jako program wyrównawczy.

Do wykorzystania pozostaje tu poczta elektroniczna, czy komunikatory internetowe, za pośrednictwem których można, przy odpowiednich warunkach technicznych, prowadzić konferencje, dyskusje ze znanymi postaciami, specjalistami, czy rówieśnikami. Łączność z osobą znaną poprzez

Internet może sprawić, że zrealizowana w ten sposób lekcja przyniesie lepszy efekt edukacyjny, niż tradycyjna, w formie dyskusji.

Coraz częściej wykorzystywaną płaszczyzną edukacji są, głównie na potrzeby realizacji koncepcji kształcenia ustawicznego, platformy e-learningowe. E-learning, czyli nauka poprzez media elektroniczne, odbywa się przez specjalnie przygotowane do tego serwisy, strony www, które zostały zaprojektowane tak, by można było za ich pośrednictwem realizować kolejne etapy nauki. Postępy w edukacji są mierzone za pomocą programowalnych testów, podsumowujących kolejne szczeble przyswajanej wiedzy i automatycznie oceniających procentowo jej wyniki. Zadaniem nauczyciela jest zaprojektowanie poszczególnych etapów nauki w systemie. Przygotowane materiały powinny zostać podzielone na lekcje, zaś każda z nich uzupełniona o ćwiczenia do wykonania przez kursantów. Warunkiem ich wykonania będzie oczywiście odpowiednie przygotowanie uczniów, a więc lektura zadanych pozycji, czasem przejrzenie stron w Internecie. Interaktywność platform e-learningowych pozwala na dodawanie zdjęć, filmów, wykresów, jak również przygotowywanie prezentacji multimedialnych. Choć nauczycielom wydaje się, że opracowanie takich lekcji na wysokim poziomie merytorycznym i technologicznym zajmuje dużo czasu i jest skomplikowane, to trzeba zaznaczyć, że jest to praca, którą można wykorzystać także na potrzeby innych kursów. Taka forma nauki cieszy się coraz większą popularnością zwłaszcza na poziomie akademickim. Przywoływany już wcześniej Marek Nahotko wylicza ponad 20 ośrodków akademickich w Polsce prowadzących kursy e-learningowe (2006, 65-66).

Platformy e-learningowe można podzielić na te, których używanie wiąże się z zakupem licencji, jak i te, które nauczyciel (szkoła) może wykorzystywać nieodpłatnie. Dystrybucją odpłatnych narzędzi e-learningowych trudnią się najczęściej prywatne firmy, do których usług należy także instalacja, szkolenia nauczycieli i utrzymanie serwisu. Narzędzia nieodpłatne mogą zostać ściągnięte z Internetu przez samych nauczycieli, czy związanych ze szkołami informatyków. Usługi instalacji i utrzymania platform na serwerach, zarówno płatnych, jak i darmowych, również można zlecić firmom zewnętrznym⁶.

Tworzenie kursów, ich edycja i sprawdzanie postępów uczniów odbywa się on-line za pośrednictwem przeglądarki internetowej. Platformy e-learningowe umożliwiają przesyłanie uczniom korespondencji elektro-

⁶ Do najpopularniejszych platform e-learningowych dystrybuowanych na zasadach Open Source (nieodpłatnego oprogramowania) są m.in.: Dokeos, Claroline, ATutor. Pełniejsza lista platform, wraz z możliwością przetestowania narzędzia, znajduje się pod adresem <http://os-cms.pl/pl/cms/e-learning>.

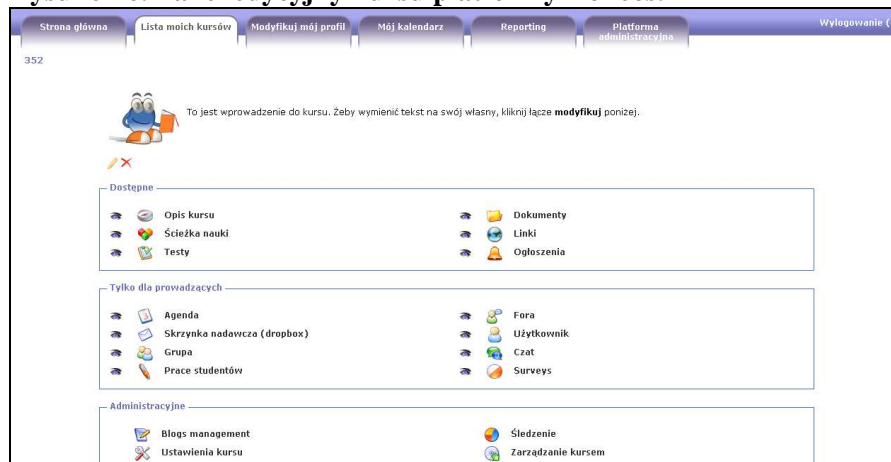
nicznej, publikowanie ogłoszeń, tworzenie wirtualnych lekcji, a także kontrolowanie postępów w nauce, a ponadto nie muszą w całości zastępować tradycyjnych lekcji, a pełnić funkcję uzupełniającą (tzw. *blended learning*⁷).

Ilustracja 5. Podgląd zakładki administracyjnej platformy e-learningowej Dokeos.



Źródło: <http://dokeos.os-cms.pl>.

Rysunek 6. Panel edycyjny kursu platformy Dokeos.



Źródło: <http://dokeos.os-cms.pl>.

⁷ *Blended learning* (ang.) – uczenie mieszane, jednoczesne wykorzystanie tradycyjnych i elektronicznych metod edukacyjnych.

Internet i jego wykorzystanie w wybranych łódzkich szkołach podstawowych

Zasygnalizowane wcześniej propozycje zastosowania Internetu w procesie edukacji dzieci i młodzieży stanowią jedynie przykład, a efektywność takiego nauczania zależy w głównej mierze od inwencji i pomysłowości, a także kompetencji technologicznych nauczycieli.

W celu sprawdzenia, w jakim stopniu łódzcy nauczyciele wykorzystują Internet podczas lekcji z uczniami, przeprowadzono w maju 2010 roku badania ankietowe w dwóch łódzkich szkołach: Szkole Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Łodzi, przy ulicy Seweryna Sterlinga 24 i Szkole Podstawowej nr 153 im. Marii Curie-Skłodowskiej, przy ul. Obrońców Westerplatte 28. Zarówno w pierwszej, jak i drugiej szkole ankietę wypełniło 20 osób spośród ogółu pracujących tam nauczycieli. Łącznie zebrano 40 formularzy ankietowych.

Badania poświęcone zastosowaniu technik komputerowych w pracy z uczniami były prowadzone już wcześniej. Ostatnie, dotyczące szkół publicznych województwa łódzkiego, obejmują lata 2007/2008. Dane zebrane przez Koordynatora Edukacji Informatycznej, Piotra Patorę, wykazały, że w 86% szkół województwa łódzkiego Internet jest wykorzystywany przez nauczycieli w procesie edukacji. Jest to wysoki wskaźnik, choć nie oznacza to, że dostęp do Internetu odbywa się bez przeszkód. Raport wykazał podstawowe bariery utrudniające wykorzystanie zasobów internetowych (oprac. P. Patora, 2008, s. 31-33).

Były to:

- a) brak środków finansowych na zakup edukacyjnego oprogramowania komputerowego,
- b) brak funduszy na doskonalenie nauczycieli,
- c) mała liczba zestawów mobilnych,
- d) opór nauczycieli w stosowaniu technik komputerowych.

Na potrzeby niniejszej pracy przygotowano pilotażową ankietę, składającą się z 7 pytań i metryczki. Pytania dotyczyły częstotliwości i powodów korzystania przez nauczycieli z Internetu, najczęściej odwiedzanych podczas zajęć stron internetowych i oceny własnych umiejętności. Respondenci byli ponadto proszeni o odpowiedź na pytanie, czy Internet rozwija według nich zainteresowanie uczniów książką, nauką i wiedzą.

Tabela 2. Płeć respondentów.

Płeć respondentów		
	Liczbowo	Procentowo
Mężczyzna	2	5
Kobieta	38	95
Razem	40	100

Źródło: badania własne.

Kobiety stanowiły 95% respondentów. W badanej grupie znalazło się jedynie 2 mężczyzn (5%). Prawie 80% respondentów miało staż pracy dłuższy niż 5 lat. Osoby o stażu 3-5 lat liczyły 20%, a poniżej 1 roku – 5% respondentów (Tabela 2).

Tabela 3. Staż zawodowy respondentów.

Staż zawodowy		
Odpowiedź	Liczbowo	Procentowo
Poniżej 1 roku	2	5,0
1-3 lat	1	2,5
3-5 lat	6	15,0
Powyżej 5 lat	31	77,5
Razem	40	100,0

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość korzystała z Internetu podczas zajęć z uczniami. Trzech na czterech respondentów odpowiedziało na to pytanie pozytywnie. Jedna czwarta badanych stosowała tradycyjne metody nauczania (Tabela 3).

Tabela 4. Fakt korzystania z Internetu w trakcie zajęć lekcyjnych.

Odpowiedź	Liczbowo	Procentowo
Tak	30	75%
Nie	10	25%
Razem	40	100%

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Częstotliwość korzystania z Internetu w trakcie zajęć lekcyjnych.

Odpowiedź	Liczbowo	Procentowo
Kilka razy w miesiącu	18	60
Kilka razy w tygodniu	6	20
Raz w semestrze	6	20
Razem	30	100

Uwzględniono korzystających z Internetu.

Źródło: badania własne.

Najczęściej zajęcia z użyciem Internetu odbywały się kilka razy w miesiącu – tak odpowiedziało 60% korzystających z Internetu. Raz na semestr zajęcia w oparciu o sieć www prowadziło 20% nauczycieli, zaś najczęściej – co najmniej raz w tygodniu – 19% nauczycieli.

Otrzymane wyniki są dość wysokie, co świadczy o tym, że badani nauczyciele są przekonani o korzyściach płynących z korzystania z globalnej sieci. Najwięcej pedagogów stwierdziło, że zasoby internetowe ułatwiają im prowadzenie lekcji. Chodzi tu o obecność w Internecie materiałów audialnych, wizualnych i audiowizualnych, przedstawionych w formie atrakcyjnej dla ucznia. Blisko siedmiu na dziesięciu dydaktyków przyznało, że lekcje z wykorzystaniem zasobów internetowych organizuje dlatego, iż uczniowie lubią nowinki technologiczne. Dzięki temu prezentowany materiał jest lepiej przez nich przyswajany. Ponad połowa nauczycieli korzystających z Internetu jest zdania, iż uczniowie powinni być zaznajomieni z nowymi technolo-

giami. Nieco mniej osób wskazało odpowiedzi, że uczniowie lepiej przyswajają wiedzę w oparciu o Internet (32%) i że może globalna sieć rozwijać nawyki czytelnicze młodzieży (29%). Pojawiały się ponadto pojedyncze odpowiedzi dotyczące powodów wykorzystywania Internetu. Jedna osoba tłumaczyła to prowadzeniem projektów eTwinningu⁸ oraz nauczania na odległość, inna wykorzystywała sieć ze względu na takie czynniki jak: „szybsze tempo zajęć, zwiększona ilość materiału ikonograficznego, umiejętność selekcji materiału przez ucznia, problem piractwa i praw autorskich”. Pojawiły się też wypowiedzi, że Internet urozmaica tok zajęć. Dla jednej osoby korzystanie z Internetu było oczywiste, bo prowadziła lekcje informatyki.

Tabela 6. Powody korzystania z Internetu przez nauczycieli.

Odpowiedzi	Liczbowo	Procentowo
„uczniowie lubią korzystać z nowinek technologicznych”	21	69
„materiały umieszczone w Internecie ułatwiają mi przeprowadzenie zajęć”	23	77
„uczniowie lepiej przyswajają wiedzę, gdy korzysta się z Internetu”	14	46
„w wybranych okolicznościach Internet może kształtować nawyk czytelniczy u młodzieży”	7	23
„młodzież powinna być obeznana z nowoczesnymi mediami”	16	54
Propozycje respondentów	1	3

Odpowiedzi nie sumują się do 100%, gdyż można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Przy obliczeniach uwzględniono osoby wykorzystujące Internet.
Źródło: badania własne.

Nauczyciele pytani o swoje umiejętności w zakresie korzystania z Internetu ocenili je raczej pozytywnie. Dominowały oceny bardzo dobre (54%), dobre (26%), celujące (14%) i dostateczne (7%). Większość osób

⁸ Program eTwinning – inicjatywa polegająca na współpracy przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych z całej Europy za pośrednictwem technologii elektronicznych. Jego celem jest promocja technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT), współpraca ponadgraniczna, wymiana informacji i materiałów do nauki. Oficjalną stroną www. Programu jest serwis www.etwinning.pl.

został przygotowana do korzystania z tego źródła informacji i była w stanie wykorzystać je w interesujący sposób podczas prowadzonych lekcji.

Tabela 7. Ocena własna umiejętności komputerowych respondentów.

Odpowiedzi	Liczbowo	Procentowo
Dostateczne	2	7
Dobre	7	26
Bardzo dobre	17	55
Celujące	4	14
Razem	30	100

Uwzględniono korzystających z Internetu podczas zajęć.

Źródło: badania własne.

W ustaleniu czy i na ile Internet rozwija zainteresowania młodzieży książkami, lekturą, nauką brakuje nauczycielom jednomyślności. Blisko 80% wykorzystujących to medium twierdzi, że Internet rozwija te sfery zainteresowań (odpowiedzi: raczej tak, zdecydowanie tak). Przeciwnego zdania (odpowiedzi: raczej nie, zdecydowanie nie) jest 15%. Na pytanie to nie miało sprecyzowanej odpowiedzi 8% korzystających z Internetu nauczycieli. Jedna osoba stwierdziła, że Internet rozwija wśród uczniów zainteresowanie książkami i lekturą, ale nie nauką. Odpowiedź tę zaliczono jako odpowiedź pozytywną.

Tabela 8. Odpowiedzi na pytanie, czy Internet rozwija zainteresowania młodzieży książkami, lekturą, nauką.

Odpowiedzi	Liczbowo	Procentowo
Tak (zdecydowanie tak, raczej tak)	22	74
Nie (zdecydowanie nie, raczej nie)	6	19
Trudno powiedzieć, nie mam zdania	2	7
Razem	30	100

Uwzględniono korzystających z Internetu podczas zajęć.

Źródło: badania własne.

Do czynników utrudniających, bądź też uniemożliwiających dostęp do Internetu podczas zajęć przebadani pedagogzy zaliczali głównie brak dostępu do sieci www w klasie i brak sprzętu (łącznie 3 odpowiedzi). Jeden respondent przyznał, że brak mu umiejętności sprawnego korzystania z globalnej sieci. Inna osoba twierdziła, że nie korzysta z Internetu, gdyż uczniowie powinni umieć odnajdywać informację również w innych źródłach informacji. Według ankietowanego większość młodych osób potrafi korzystać tylko z Internetu, zaś bez dostępu do niego jest bezradna. Wymienione czynniki stanowiące barierę w wykorzystaniu przez nauczycieli Internetu w czasie lekcji są zbliżone do tych, które dwa lata wcześniej przedstawił w badaniach Piotr Patora. Obok podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w zakresie technologii IT warto więc zadbać też o wyposażenie sal w odpowiedni sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu.

Badani respondenci wskazywali najchętniej odwiedzane strony internetowe na zajęciach z uczniami oraz najpopularniejsze programy komputerowe wykorzystywane na lekcjach. Najczęściej wymieniane były strony związane z nauką ortografii (www.ortofrajda.pl), portal edukacyjny Interklasy (www.interklasa.pl) oraz wyszukiwarka internetowa Google. Część nauczycieli była świadoma istnienia stron www poświęconych dzieciom (np. www.miastodzieci.pl, www.literka.pl, www.sieciaki.pl, www.re-edukacja.prv.pl), stron językowych (www.ang.pl, www.boobleworld.com) i z tematyką religijną (www.opoka.org.pl, www.mateusz.org, www.dobrypasterz.pl). Pojedyncze osoby wymieniały strony wydawnictw (np. strona Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego www.gwo.pl), serwis z dyktandami (www.dyktanda.net), czy stronę programu Dziecko w Sieci (www.dzieckowsieci.pl)

Jedna osoba odwiedziła stronę Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina, znajdującą się pod adresem <http://pl.chopin.nifc.pl/institute>.

Najczęściej wykorzystywanymi programami komputerowymi były narzędzia pakietu Microsoft Office – Word, Excel, Powerpoint, oraz programy: Paint. Pojawiały się pojedyncze wskazania na programy graficzne, biurowe; jedna osoba wymieniła Testy dla klas IV-VI, opublikowane na płycie CD.

Powyższe odpowiedzi potwierdzają, że nauczyciele podczas przygotowywania się do zajęć korzystają z Internetu. Nie wszyscy badani, pytani o strony internetowe wykorzystywane podczas pracy z uczniami, wymienili serwisy przeznaczone dla dzieci i przyjazne dla nich. Trudno zaliczyć do nich strony wydawnictw, czy serwisów z dyktandami, które są w większym stopniu pomocą dla nauczyciela, niż ucznia.

Bardziej zadowolający jest stopień korzystania z programów komputerowych, choć trzeba zaznaczyć, że nie wszyscy, którzy korzystali z Inter-

netu podczas zajęć, wymienili wyżej wspomniane programy. Popularność tychże oznacza, że nauczyciele radzą sobie z obsługą arkusza kalkulacyjnego, edytora tekstu i kreatora prezentacji, a także sporadycznie korzystają z narzędzi graficznych.

Podsumowanie i wnioski

Badania wykazały, że nauczycielom dwóch wybranych szkół w Łodzi bliskie jest środowisko internetowe, z którego często korzystają w trakcie lekcji z uczniami. Jednocześnie okazało się, że nadal istnieją przeszkody utrudniające, lub uniemożliwiające przeprowadzenie lekcji z wykorzystaniem nowych technologii. Można wyrazić przypuszczenie, że z biegiem czasu świadomość nauczycieli w tym zakresie będzie rosła i że sukcesywnie będzie ulegało zmianie ich nastawienie do roli Internetu w rozwoju kultury czytelniczej i literackiej młodego pokolenia.

Zdobywanie tych umiejętności nie może być incydentalne i uczniowie potrzebują osoby, która przysposobi ich do efektywnego wykorzystywania Internetu jako narzędzia informacji i źródła wiedzy. Stąd też bierze się potrzeba zdobywania przez nauczycieli kwalifikacji, niezbędnych do sprawnej oceny, doboru i selekcji informacji istotnej z punktu widzenia młodego czytelnika. Równoległe do tak zarysowanej edukacji musi iść uwrażliwienie młodej osoby na zagrożenia czyhające w Internecie, do których należą m.in. kradzież własności intelektualnej czy kradzież prywatności. Młody internauta już w szkole powinien uczyć się dokumentować swoją pracę z użyciem standardów opisu bibliograficznego, umieć wyszukiwać informację, tworzyć przypisy i bibliografię załącznikową. Wpływ na zdobycie przez uczniów powyższych umiejętności mają przede wszystkim nauczyciele.

Szczególną uwagę należy zwrócić na prywatność w sieci. Codziennością są dane techniczne sprzętu komputerowego pozyskiwane przez strony www od internautów. Problemem jest, gdy te i podobne informacje są łączone z danymi personalnymi. Osoby młode nie mają często świadomości potrzeby ochrony własnego imienia, nazwiska, adresu itp. Dzielenie się tymi informacjami, publikowanie ich w serwisach społecznościowych może spowodować, że zostaną wykorzystane przez osoby niepowołane do celów reklamowych. Warto przestrzegać uczniów przed popularyzowaniem tych danych zwłaszcza wtedy, gdy nie wiemy, kto znajduje się po drugiej stronie szklanego ekranu.

Rolą szkoły i nauczycieli jest wychowanie swoich podopiecznych na świadomych odbiorców kultury i aktywnych użytkowników Internetu. Zadania te – niezwykle ważne – mogą być realizowane jednocześnie bez straty dla zajęć lekcyjnych, uczniów i nauczycieli.

Bibliografia

1. Andrzejewska J. (1989), *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*, „Studia o Książce”, t. 18
2. Antab P. (2003), *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*, Warszawa: Prószyński i S-ka
3. Castells M. (2007), *Spółczesność sieci*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
4. *Dzieci aktywne online* (2007), w: Gemius [online], [dostęp: 7.05.2010], dostępny w Internecie: <http://pliki.gemius.pl/Raporty/2007/Gemius_SA_Dzieci_aktywne_online.pdf>
5. Grzegorzewski P. (2005), *Rola multimediiów elektronicznych w bibliotece w kształtowaniu postaw i zachowań dzieci i młodzieży*, w: *Biblioteka w społeczeństwie informacyjnym: edukacja, informacja, media*, red. M. Drzewiecki, M. Majewska, Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej i Dokumentacyjnej
6. Jenkins J. (2006), *Kultura konwergencji: zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne
7. Kłosowska A.(1981), *Socjologia kultury*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
8. Laurent A., (2009), *186,7 millions de sites, la croissance du Web ralentit*, [online], [dostęp: 20.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.clu-bic.com/actualite-249228-186-sites-croissance-web-ralentit.html>>
9. Nahotko M., (2006), *Nauczanie zdalne (e-learning) w polskich szkołach wyższych / e-TEN EURIDICE*, [online], [dostęp 25.05.2010], dostępny w Internecie: <http://www.inib.uj.edu.pl/wyd_iinb/s3_z2/nahotko-n.pdf>
10. Nahotko M., (2010), *Komunikacja naukowa w środowisku cyfrowym: globalna biblioteka cyfrowa w informatycznej infrastrukturze nauki*, Warszawa: Wydawnictwo SBP
11. O'Reilly T., (2005), *What is Web 2.0*, [online], [dostęp: 4.05.2010], dostępny w Internecie: <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>>
12. Patora P. (oprac., 2008), *Raport z badania realizacji priorytetu MEN „Ocena jakości pracy szkoły w zakresie informatyzacji procesu edukacyjnego – zastosowanie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” w województwie łódzkim* [online], [dostęp: 22.05.2010], dostępny w Internecie: <http://kuratorium.lodz.pl/data/other/raport_3.pdf>

13. Selwyn N., (2010), *Bez paniki, proszę*, „Gazeta Wyborcza” 2010 nr 116 (20 maja), s. 20.
14. Siemińska-Łosko A. (2006), *Internet w przygotowaniu nauczycieli do stosowania technologii informacyjnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
15. Straus G., Wolff K., Wierny S., (2008), *Czytanie, kupowanie, surfowanie: społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*, Warszawa: Biblioteka Narodowa
16. Tanaś M. red. (2005), *Pedagogika @ środki informatyczne*, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”

Zbigniew Gruszka

Internet usage in children' and adolescents' education

An article presents some Internet functionalities used in developing reading culture among children' and adolescents' generation . The conception of information society is strictly connected with ICT education and using the computers and Internet during lessons. In addition, the research in 2 public schools in Łódź was described.

Załącznik 1

Formularz ankiety służącej jako narzędzie badawcze w badaniu nauczycieli

Szanowna Pani, Szanowny Panie,
nazywam się Zbigniew Gruszka i pracuję w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. W związku z przygotowaniem referatu szukam odpowiedzi na pytanie, czy Internet może rozwijać zainteresowania młodych osób książką, lekturą i nauką. Ta anonimowa ankieta – skierowana do nauczycieli wszystkich przedmiotów – umożliwi mi sformułowanie wniosków, a także nakreślenie form wykorzystywania Internetu przez nauczycieli w procesie edukacji. Jej wypełnienie jest dobrowolne i zajmie nie więcej niż 5 minut. Odpowiedzi proszę zaznaczać w odpowiednim kwadracie, bądź wpisując krótką wypowiedź w miejsce do tego przeznaczone.

1. Czy w pracy z uczniami korzysta Pani / Pan z Internetu? (w przypadku zaznaczenia „Nie” proszę przejść do pytania o numerze 7)

- Tak, Nie.

2. Jak często (w przybliżeniu) wykorzystuje Pani/Pan Internet przy prowadzeniu lekcji?

- Raz w tygodniu i częściej,
 Kilka razy w miesiącu,
 Raz w semestrze,
 Raz w roku szkolnym,
 Rzadziej.

3. Dlaczego wykorzystuje Pani / Pan Internet? (można wybrać więcej niż 1 odpowiedź)

- uczniowie lubią korzystać z nowinek technologicznych,
 materiały umieszczone w Internecie ułatwiają mi przeprowadzenie zajęć,
 uczniowie lepiej przyswajają wiedzę, gdy korzysta się z Internetu,
 w wybranych okolicznościach Internet może kształtować nawyk czytelnictwa u młodzieży,
 młodzież powinna być obeznana z nowoczesnymi mediami,
 (własna propozycja)
-

4. Gdyby miał/a Pani / Pan ocenić swoje umiejętności w korzystaniu z Internetu, to na jaką ocenę w skali szkolnej zasługiwałyby one? (proszę zakreślić odpowiednią)

1 2 3 4 5 6

5. Z jakich stron internetowych lub programów korzysta Pani/Pan podczas zajęć z uczniami?

Strony internetowe (np. www.wp.pl) Programy (np. Microsoft Office)

.....

.....

6. Czy uważa Pani/Pan, że Internet rozwija zainteresowania młodzieży książkami, lekturą, nauką?

- Zdecydowanie tak,
- Raczej tak,
- Raczej nie,
- Zdecydowanie nie,
- Trudno powiedzieć / nie mam zdania

7. Dlaczego nie korzysta Pani/Pan z Internetu? (tylko dla niekorzystających z Internetu)

- Uważam, że jest to mało wartościowe źródło informacji dla uczniów,
- Brak mi umiejętności w korzystaniu z Internetu,
- Uczniowie lepiej wiedzą, jak korzystać z Internetu,
- (własna propozycja)

.....

Dane o respondencie

Płeć: Kobieta, Mężczyzna

Staż pracy: Poniżej 1 roku, 1-3 lat, 3-5 lat, powyżej 5 lat.

Nauczany przedmiot:

Bardzo dziękuję za wypełnienie ankiety!

Wpływ akcji „Cała Polska czyta dzieciom” na intelektualny i emocjonalny rozwój dziecka

Słowa kluczowe

czytanie, stymulacja, myślenie, inteligencja emocjonalna, wyobraźnia

Dziecko ma wiele potrzeb, które muszą być zrealizowane, aby mogło rozwijać się harmonijnie, i przekształcić się z „żółdzia w dębowe drzewo” (K. Horney, 1994).

Pierwsi i najważniejsi są rodzice. W miarę rozwoju pojawiają się też inne autorytety.

Od tego, na ile je wesprą, zależy jego rozwój intelektualny i emocjonalny. Zależy jego start w dorosłe życie. Nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że dzieciństwo jest fundamentem życia (E. B. Hurlock 1985, V. Satir 2000, M. Ziemska 1986).

Fundacja ABC XXI Cała Polska czyta dzieciom, którą mam zaszczyt reprezentować i działać na jej rzecz ponad dziesięć lat, zachęca rodziców, oraz innych dorosłych z najbliższego otoczenia dziecka, do wspierania jego rozwoju metodą głośnego czytania.

Czytając dziecku wspieramy jego rozwój intelektualny i emocjonalny.

W sferze intelektualnej pomagamy w rozwoju: uwagi, koncentracji, języka, pamięci, myślenia – również abstrakcyjnego i wyobraźni (H. Read 1986).

To wsparcie ma szczególny charakter, inny od pozostałych.

Oдноśnie sfery emocjonalnej mamy okazję i świetny sposób na okazanie dziecku niezwykłych potrzeb. Należą do nich: bezpieczeństwo emocjonalne, akceptacja, więź, przynależność, szacunek, miłość. Bez ich zaspokojenia, dziecko nie może się harmonijnie rozwijać (H. Izdebska 1979, M. Łopatkowa 1989, V. Satir 2000).

Jest ich więcej, np. poczucie dumy, potrzeba osiągnięć i sukcesu, właściwych wzorców zachowań, bycia ważnym (R. Campbell 1999).

Sfera emocjonalna jest dominująca u małego dziecka. Ona decyduje jak mały człowiek postrzega świat, czy jest on przyjazny, czy wrogi i od-

¹ Mgr, Fundacja ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom.

rzucający. Decyduje o powodzeniu w nauce, ponieważ stan emocjonalny wpływa na pamięć, koncentrację, przedział uwagi, relacje z innymi.

Dziecko bardzo potrzebuje przekazu o przynależności do swojej rodziny. Poświęcając czas na czytanie mamy okazję na taki przekaz. Sam fakt, że czytamy dziecku, to komunikat, że mamy dla niego czas. Możemy je upewnić, że tak jest; jesteś ważny mój synu, moja córko, kocham cię (L. Cierpiałkowska 2001, H. Izdebska 1979).

Kiedy rozmawiam z młodymi ludźmi, którzy mają problemy, poszli nie tą drogą; często mówią, że nie słyszeli tych ważnych słów, domyślali się tylko. Czym innym jest wiedzieć, a czym innym domyślać się.

Jeśli w fundamencie emocjonalnym dziecka nastąpi deprivacja tych potrzeb, rozwój będzie zaburzony (E.B. Hurlock 1985, A.H. Maslow 1990)

Dziecko z mozołem buduje siebie. Potrzebuje na to czasu, wsparcia i wyrozumiałości, dla swojej wiedzy i niewiedzy, dla swoich poszukiwań i eksperymentów, powodzeń i niepowodzeń. Bardzo potrzebuje komunikatów „potrafisz” aby iść dalej, nie cofać się z lękiem. Jakże pięknie wyraził swój pogląd Janusz Korczak „Co dnia mów dziecku, że jest dobre, że może, że potrafi” (J. Korczak 1992).

Jeśli w fundamencie życia dziecka znajdzie się wiele ciepła, akceptacji, miłości - zbuduje ono piękną stabilną budowlę. Jeśli tego zabraknie, budowla będzie podatna na zawirowania.

Psychologia rozwojowa, psychologia zdrowia oraz inne nauki zajmujące się kondycją psychofizyczną dzieci i dorosłych coraz mocniej podkreślają znaczenie inteligencji emocjonalnej w rozwiązywaniu problemów w nauce i relacjach z innymi (D. Goleman 1997). Dzieci zaniedbane w sferze emocjonalnej, zwykle mają problemy z nauką i zachowaniem.

Ma to wpływ na osiąganie sukcesów i status społeczny w przyszłości.

Co czytać i jak czytać?

Należy czytać książki wartościowe, napisane pięknym językiem, które w swojej treści zawierają wartości. Dziecko oczekuje na wyraźny przekaz ułatwiający definiowanie dobra i zła (I. Koźmińska, E. Olszewska 2007). Wartości są drogowskazami ułatwiającymi odnalezienie własnej drogi.

Rekomendujemy listę książek dla dzieci w różnych przedziałach wiekowych. Polecamy kolekcję 23 bardzo wartościowych książek, które mogą być doskonałym prezentem dla małego dziecka stanowiąc początek jego domowej biblioteki².

² Lista rekomendowanych tytułów znajduje się na stronie internetowej Fundacji: http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/zlotalista.pdf

Jak czytać?

Z tym pytaniem spotykamy się rzadko ze strony rodziców, częściej ze strony nauczycieli.

Drodzy Państwo czytać normalnie, systematycznie, tak jak umiemy najlepiej. Najważniejsza jest atmosfera. Nie może być przymusu, to powinien być czas radosny dla obu stron.

Nie powinna pojawiać się ocena, czy przepytывanie dziecka, poprawianie wypowiedzi, bo będzie to dodatkowa lekcja. Wówczas idea głośnego czytania upadnie. Dzieci są wystarczająco dużo oceniane, znacznie więcej i częściej aniżeli dorośli. Czy taką presję można znieść łatwo?

Spotykamy się często z pytaniem dlaczego czytać głośno dziecku, które umie już czytać?

Z badań amerykańskich wynika, że czytanie przez osobę bliską, ważną, powoduje lepsze zrozumienie tekstu, nawet o dwa, trzy lata wwyż mając na uwadze rozwój dziecka.

Czytając, każdy z nas w swoisty sposób angażuje się emocjonalnie barwą głosu, melodyką, mimiką, rytmem, rymem tekstu. Możemy być blisko dziecka, przytulić je, wziąć na kolana. Ten magiczny czas może być początkiem zainteresowań i pasji.

To one czynią życie ciekawszym, sprawiają że dziecko rozwija się. Dziecko łatwiej uzyskuje komunikat „potrafisz”.

Jeśli tych komunikatów będzie dużo, dziecko poradzi sobie ze światem, z nauką, zachowaniem. Jeśli polubi te spotkania, to polubi czytanie, nie będzie miało trudności z bywaniem w bibliotece, na wystawie, w teatrze. Od nas dorosłych zależy, czy będziemy je wystawiać na próbę bardzo wcześnie, czy wprowadzimy je w świat kultury z radością i pasją czytania.

Bibliografia

1. Campbell R. (1999), *Sztuka zrozumienia*, Warszawa, Vocatio
2. Cierpiałkowska L. (2001), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora
3. Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina
4. Horney K. (1994), *Nasze wewnętrzne konflikty*, Poznań, Rebis
5. Hurlock E. B. (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa, PWN
6. Izdebska H. (1979), *Szczęście dziecka*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CKZZ
7. Korczak J. (1992), *Jak kochać dziecko*, Warszawa, Jacek Santorski Publishing Mouse

8. Koźmińska I , Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa, Bertelsmann Media
9. Łopatkowa M. (1989), *Samotność dziecka*, Warszawa, WSiP
10. Maslow A. H. (1990), *Motywacja i osobowość*, Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX
11. Read H. (1986), *Wychowanie przez sztukę*, PWN, Warszawa
12. Satir V. (2000), *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk
13. Ziemska M. (1986), *Rodzina i dziecko*, PAN, Warszawa

Barbara Baklińska

The influence of “Cała Polska czyta dzieciom” campaign on intellectual and emotional child development

In the article author presents selected opinions about the reading habits of young people. As the representant of ABC XXI Foundation, the author recommends reading appreciated, well written stories, which form a collection of 23 very valuable books.

Magdalena Przybysz-Stawska¹

**„Między dzieckiem a książką”, czyli formy
promocji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży
na łamach czasopisma „Guliwer: dwumiesięcznik
o książce dla dziecka” w latach 1991-2009**

Dom, w którym nie ma książek, jest jak
plaża bez słońca.

José Martí

Słowa kluczowe

Guliwer, promocja czytelnictwa, literatura dla dzieci i młodzieży, książka, prasa

Uczy, bawi, wychowuje

Książka pełni w życiu dziecka rozmaite funkcje. Obok rozrywkowej, także edukacyjną, wychowawczą, kompensacyjną i estetyczną. Kształtuje jego osobowość, zainteresowania, wzbogaca również jego wiedzę o otaczającym świecie, zasób słów i pojęć, rozwijając tym samym jego sferę intelektualną. Pośrednio kształtuje mowę i wymowę, pobudza inwencję twórczą, ćwiczy pamięć, koncentrację i spostrzegawczość.

Książka oddziałuje również na emocje, uczucia i wyobraźnię dziecka. Jej rola przejawia się także w sferze moralnej, jako że nierzadko książka formuje przyszłe postawy życiowe najmłodszego czytelnika, określa zasady, którymi później kieruje się on w dorosłym życiu.

Istotna jest również funkcja terapeutyczna książki, czy szerzej – literatury, która „wykorzystywana jest w terapii w celu przekazania wiedzy,

¹ Dr, Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego.

wzbogacenia doświadczenia, ukazania innych wzorów myślenia, odczuwania i działania, co prowadzi do pogłębiania samoobserwacji, a co za tym idzie, świadomego kierowania sobą. To daje dziecku poczucie kontroli nad sytuacją, ukazuje sposoby radzenia sobie, wzmacnia poczucie własnej wartości. Literatura dostarcza dzieciom wzorców osobowych. To dzięki nim dziecko uczy się, jakie cele wybrać i jak je realizować” (K. Załucka). Książka może również dawać małemu czytelnikowi „wsparcie poprzez akceptację, szczególnie wtedy, kiedy dziecko jest w takiej samej sytuacji jak bohater. Szczęśliwe zakończenie daje dziecku nadzieję, wiarę w sukces, buduje optymizm.” (Tamże).

Książki szczególnie silnie oddziałują na tych, którzy dopiero poznają świat i formułują, często podświadomie, swoje pierwsze opinie na jego temat, a jednocześnie określają własne zasady postępowania, czyli na dzieci i młodzież.

Jednocześnie należy pamiętać o tym, że nieodpowiednio dobrana lektura może przynieść małym czytelnikom więcej szkody niż pożytku. Teza ta, podnoszona głównie przez pedagogów, wsparta badaniami, poruszana była niejednokrotnie w latach 70. XX wieku w dyskusjach nad znaczeniem książki w wychowaniu dziecka (red. A. Przećławska, 1978, s. 6). Podkreślano przy tym niezwykle ważną rolę nauczycieli i bibliotekarzy, którzy powinni być przewodnikami dzieci po świecie literatury i doradcami rodziców, szukających odpowiednich lektur dla swych pociech, ponieważ „[...] książka umiejętnie dobrana ma szansę wzmacniać to, co w człowieku najlepsze, stać się ważnym elementem samorozwoju człowieka. Pozwala ona na wydobycie maksimum z ludzkich możliwości, dyspozycji i zdolności, jeśli zaistnieje współbrzmienie między ich treścią a potrzebami odbiorcy.” („Wychowawca” [online]) Jednocześnie wykorzystanie książki jako środka w procesie wychowania ma również charakter długofalowy, ponieważ powinno, jak pisze Anna Przećławska: „(..) nauczyć twórczego i osobistego uczestniczenia w kulturze literackiej, samodzielnego spożytkowania tych wartości, które książka jako element kultury posiada, interpretowania odczytywanych treści w taki sposób, aby można z nich było budować system własnej hierarchii wartości, uzasadniony i konsekwentny.” (red. A. Przećławska, 1978, s. 6). W latach 90. Joanna Papuzińska podkreślała funkcje społeczne płynące z czytania i lektury, pisząc, że jest to istotny czynnik w kształtowaniu przyszłego udziału dziecka jako dorosłego człowieka w życiu społecznym (J. Papuzińska, 1992, s. 15)

Obecnie książki dziecięcej nie postrzega się jednak już tylko jako elementu ważnego w procesie wychowania czy kształtowania przyszłych postaw społecznych. Nastąpiło przejście od funkcji instrumentalnej, wychowawczej książki do wyraźnego postrzegania jej jako źródła emocji

i rozrywki (G. Leszczyński, 2007, s. [9]-11, J. Papuzińska, 1992, s. [18]-19). „Za najważniejsze uważa się wytworzenie u dziecka pozytywnej motywacji do czytania i uczynienie jego kontaktów z książką zajęciem przyjemnym i atrakcyjnym” (J. Konieczna, 2007, s. 152).

Zamiast dotychczas zalecanego intelektualnego odbioru treści literackich w proponowanych koncepcjach czytelniczej propagowane jest podejście emocjonalne.

Równocześnie zmienił się pogląd dotyczący samego sposobu czytania tekstów literackich dzieciom (J. Papuzińska, 2007, s. 13-15).

Efektom tych zmian jest pojawienie się nowych sposobów i opracowanie adekwatnych form pracy z książką i najmłodszym czytelnikiem, dzięki którym uda się go zachęcić do częstych kontaktów ze słowem pisanym, tak, by z czasem został on stałym i częstym użytkownikiem biblioteki i właścicielem bogatego księgozbioru domowego.

Niestety, współcześnie książka często przegrywa z telewizją, grami komputerowymi czy Internetem. Każdego roku dane, dotyczące czytelnictwa są coraz niższe, wyraźnie spada zainteresowanie lekturą na rzecz innych środków masowego przekazu. W ostatnich latach coraz rzadziej zdarza się, by przyjaciółmi dzieci zostawał Tomek Sawyer czy Ania Shirley. Teraz coraz częściej ich miejsce zajmują Hannah Montana czy Bezimienny, a współczesne media przejmują rolę wychowawcy i funkcję kształtowania osobowości i postaw coraz młodszego odbiorcy.

Literatura, która może (i powinna) odegrać tak ważną i – przede wszystkim – pozytywną rolę w życiu dziecka, schodzi na plan dalszy. W takiej sytuacji niezwykle istotne są wszystkie te działania, które promują książkę i kulturę czytelniczą, zwłaszcza dzieci i młodzieży, są swego rodzaju drogowskazem po świecie literatury dziecięcej, pośredniczą w wymianie doświadczeń, proponują sposoby, które mogą nauczyć najmłodszych przywiązania do książki, wpłynąć na rozwój ich zainteresowań czytelniczych, przekonać, by chętnie korzystały z biblioteki.

Na początku lat 90. XX w. w środowisku osób żywo zainteresowanych tymi kwestiami, a więc wśród bibliotekarzy, nauczycieli, wydawców literatury dziecięcej i młodzieżowej pojawiła się koncepcja wydawania opiniotwórczego czasopisma fachowego, poświęconego problematyce książki i czytelnictwa dziecięcego. W ten sposób powstał „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”.

W celu ukazania roli, jaką pełni on w promocji literatury adresowanej dla dzieci i młodzieży poniżej przedstawiono wyniki analizy zawartości roczników periodyku z lat 1991-2009, ze szczególnym uwzględnieniem jednego z jego działów: „Między dzieckiem a książką”.

„Guliwer” jako przewodnik po świecie literatury dziecięcej i młodzieżowej

Pierwszy numer pisma ukazał się w 1991 r. Tytuł periodyku nawiązywał do utworu Jonathana Swifta. Podobnie jak bohater książki, tak i pismo miało „podróżować”, w tym przypadku po świecie książek, dzieląc się z czytelnikami własnymi spostrzeżeniami i doświadczeniem.

W pierwszym numerze przekonywano, że „[...] upowszechnianie książki dla dziecka, książki wartościowej, stanowiącej niezbędny warunek istnienia przyszłej publiczności czytającej, musi znaleźć się w centrum uwagi, podobnie jak ma to miejsce w większości krajów o ukształtowanej kulturze literackiej.” (Z przygód Guliwera, 1991, nr 1, s. 4.). Dlatego też jako cel redakcja postawiła sobie „[...] stworzenie płaszczyzny porozumienia i integracji dla wszystkich środowisk mających do czynienia z książką dla dziecka: nauczycieli, bibliotekarzy, księgarzy, wydawców, twórców, krytyków, ale również szerszych kręgów społecznych: działaczy oświatowych i kulturalnych, rodziców świadomych swych wychowawczych zadań i powinności.” (Tamże, s. 3). Jednocześnie nowo powstały periodyk miał prezentować dyskusje dotyczące funkcji literatury dziecięcej, oceniać bieżącą ofertę wydawniczą, adresowaną do tej grupy czytelników, informować o fachowej literaturze przedmiotu, popularyzować czytelnictwo, nowoczesne i nowatorskie metody wprowadzania dziecka w świat książki, opisywać formy pracy z czytelnikiem dziecięcym i tworzyć płaszczyznę porozumienia i integracji środowisk zainteresowanych tą problematyką.

W realizowaniu owych zamierzeń pomagał redakcji wydawca, którym do końca roku 1999 była Fundacja „Książka dla Dziecka”. Edycja tytułu doskonale wpisywała się w działalność powstałej na początku 1990 r., w kręgu Wydawnictwa „Nasza Księgarnia”, Fundacji. Jej działalność polegała bowiem na promowaniu rozpowszechnianiu szczególnie wartościowych książek, organizowaniu działań służących popularyzowaniu czytelnictwa, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, wspomaganiu sesji naukowych, konferencji i prelekcji, współpracy z bibliotekami oraz wspieraniu podejmowanych przez innych podobnych inicjatyw. Cele założycieli pisma oraz idee wydawcy były zatem w większości tożsame.

Na czele redakcji, jedyne polskie specjalistyczne czasopismo poświęcone w całości literaturze dla dzieci i młodzieży, stanęła Joanna Papuzińska, znany i ceniony krytyk literacki, autorka wielu utworów dla dzieci, pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego. W składzie pierwszego zespołu redakcyjnego znaleźli się: Irena Bolek, Grzegorz Leszczyński, Maria Marjańska-Czernik (prezes Fundacji), Danuta Świerczyńska-Jelonek, Barbara Tylicka. Od numeru 3 (1992) redakcję zasiliły: Anna Ho-

rodecka, Anna Maria Krajewska i Grażyna Lewandowicz, a od nr 6 (1996) Zofia Beszczyńska. W ciągu 19. lat istnienia pisma na jego łamach publikowało wiele osób związanych ze środowiskiem literackim, bibliotekarskim, księgarskim i wydawniczym, m.in. Zofia Adamczykowa, Alicja Baluch, Barbara Białkowska, Urszula Chęcińska, Maria Czernik, Janusz Dunin, Jerzy Franke, Stanisław Frycie, Ewa Gruda, Anna Horodecka, Ewa Ignatowicz, Anna Kamińska, Anna Maria Krajewska, Maria Kulik, Grzegorz Leszczyński, Stanisława Niedziela, Anna Onichimowska, Anna Romanowska, Danuta Świerczyńska-Jelonek, Barbara Tylicka, Michał Zając. Od roku 2003 na łamach pisma znaleźć można było również publikacje m.in. Joanny Gut, Katarzyny Krasoń, Jerzego Kumiegi, Agnieszki Kwiatkowskiej, Grażyny Lewandowicz-Nosal, Izabeli Mikrut, Zofii Ożóg-Winiarskiej i Barbary Pytlos. Od nr 1 (1998) powołane zostało stanowisko sekretarza redakcji, którym została Maria Marjańska-Czernik.

Pismo starało się, poprzez publikację tekstów, a także organizowanie rozmaitych akcji, realizować postawione sobie na początku cele i kroczyć wyznaczoną przez siebie drogą.

Niestety, nie była to droga łatwa. Periodyk przez cały czas borykał się z problemami finansowymi, większość numerów wydawana była dzięki wsparciu Ministerstwa, a redakcja wielokrotnie przyznawała, że sytuacja materialna pisma jest niewesoła i grozi mu zamknięcie, a przynajmniej czasowe zawieszenie. Kłopoty finansowe doprowadziły dwukrotnie do zmiany wydawcy. Od numeru 1 (2000) pismo zostało przejęte przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Wydawnictwo. Wraz z tą zmianą, zmieniła się również częstotliwość periodyku: dotąd dwumiesięcznik, od tej chwili stał się kwartalnikiem, ale za to o zwiększonej objętości 96 stron (dotąd każdy numer liczył 64 strony). Zmieniła się także cena jednego numeru – z 4 do 8 zł. Dotychczasowy zespół redakcyjny zmienił nazwę na kolegium redakcyjne, a w jego składzie znalazły się, obok dotychczasowych, nowe nazwiska: Ewy Grudy, Marii Kulik, Agnieszki Tyszki. Zmienił się również adres redakcji, w niewielkim stopniu szata graficzna pisma i nieznacznie jego zawartość (pojawiały się nowe działy).

Kolejna zmiana wydawcy miała miejsce od numeru 1 w 2003r. Pismo zostało przejęte przez Bibliotekę Śląską w Katowicach (tam też przeniosła się siedziba redakcji), a obowiązki wydawnicze zaczęło pełnić Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”. Pojawiła się Rada naukowa, w skład której weszli: Joanna Papuzińska (jako Przewodnicząca), Alicja Baluch, Irena Socha, Magdalena Ślusarska i Liliana Bardijewska. Nastąpiły także zmiany w składzie Kolegium redakcyjnego. Teraz w zespole stanowisko redaktora naczelnego pełnił Jan Malicki (dyrektor Biblioteki Śląskiej), jego zastępcą została Aleksandra Pethe, sekretarzem redakcji – Aneta Satława. W stopce redak-

cyjnej znajdowało się również nazwisko Marii Marjańskiej-Czernik . Zmieniła się jednocześnie objętość pisma: odtąd liczyło ono sobie od 79 do 144 stron.

W ciągu badanych 19 lat historii pisma działały w nim zamieszczone zmieniały się w niewielkim stopniu. Recenzje, wywiady, artykuły, wspomnienia i inne formy wypowiedzi znalazły się w następujących działach:

- Z przygód „Guliwera” (zazwyczaj był to felieton wprowadzający w zawartość numeru. W tym miejscu redakcja informowała także czytelników o zamierzonych zmianach wydawniczych),
- Wpisane w kulturę (drukowano tu komentarze o charakterze historyczno-literackim, przedstawiano pisarzy i ich twórczość oraz prezentowano inicjatywy wspierające książkę dziecięcą),
- Radość czytania (dział ten przede wszystkim zawierał recenzje książek dla dzieci),
- Autograf (tu znajdowały się wywiady z pisarzami oraz ilustratorami książek),
- Wspomnienia z zatopionego królestwa (nostalgiczny dział, w którym pomieszczane były wspomnienia dorosłych dziś ludzi, którzy opowiadali o swoich ulubionych książkach z dzieciństwa i o wpływie tych lektur na ich życie),
- Dni chwały, dni klęski (drukowano tu wywiady z wydawcami książek dla najmłodszych, księgarzami, redaktorami czasopism dla dzieci i osobami zajmującymi się promocją literatury dziecięcej. Od 1996r. dział zmienił nazwę na: Z wizytą u...),
- Na ładach księgarskich (zawierał omówienia nowości na rynku wydawniczym, komentował położenie książki w zmieniających się okolicznościach. W roku 2000 wydzielono z niego dział Z literatury fachowej, zawierającej recenzje książek fachowych),
- W kręgu odbioru (istniał w latach 1991-1995. W tym czasie w jego ramach omawiano badania nad recepcją literatury i czytelnictwem. Od 1996r. połączony z działem Między dzieckiem a książką),
- Między dzieckiem a książką (ze względu na temat prezentowanego tekstu, dział ten zostanie omówiony oddzielnie),
- Z warsztatów badawczych (dział istniejący w latach 1991-1995 i w 2001 r. Prezentowano w nim teksty związane z historią, teorią i krytyką literatury dziecięcej),
- Za płotem i za morzem (zamieszczano tu krótkie informacje dotyczące aktualnych imprez oraz inicjatyw związanych z propagowaniem książki, np. wystawy, targi, konferencje, sympozja naukowe, sesje). Informowano o przedsięwzięciach tego typu podejmowanych zarówno

w Polsce, jak i za granicą. Znajdowały się tu także listy od czytelników, wydzielone jako Poczta „Guliwera” . Od 1996r. dział zmienił nazwę na Kronika),

- Z różnych szuflad (jak nazwa wskazuje, drukowano tu artykuły związane z bardzo różną problematyką, dotyczącą np. wznowień literatury dziecięcej czy sytuacji na rynku wydawniczym. Od 1995r. zamieszczano w tym miejscu tablice ilustracyjne).

Od roku 2003 pojawiły się nowe działy, nie wszystkie jednak zamieszczano systematycznie. Wśród nich znalazły się: Przekraczanie baśni, Kalendarium „Guliwera”, Książki, o których piszemy, Dobre spotkania (J. Papużyńska zastanawiała się w tym miejscu nad tym, czy warto organizować spotkania autorskie), Bliskie spotkania (Ewa Nowacka pisała o organizowaniu spotkań autorskich, czerpiąc z własnych doświadczeń), Zanim przeczyta dziecko – dialog wiosenny (rozmowa na temat książek dla dzieci i młodzieży), Popatrzmy razem (wywiad), Nasze wrażenia (przeważnie recenzje wybranych książek, ale również na przykład. opinie dzieci po przeczytaniu danej lektury), Rozmowa „Guliwera”, Pożegnania, Biogramy.

Każdy numer zamykał Abstract, czyli streszczenie danego numeru w języku angielskim.

Na potrzeby prezentowanego referatu szczegółowej analizie poddano dział „Między dzieckiem a książką” Jego zawartość wpisuje się w problematykę związaną z kulturą czytelnictwa młodego pokolenia, stanowiącą temat przewodni prezentowanej publikacji.

Światło z książek, czyli Między dzieckiem a książką

Dział ten pojawił się już w pierwszym numerze czasopisma. Zajmował średnio 9 stron pojedynczego numeru, choć zdarzało się, że treści w nim pomieszczone obejmowały około 15 stron. Zabrakło go w 9 numerach. Jak już wspomniano, w roku 1996 został wzbogacony o zawartość działu W kręgu odbioru.

W założeniu opracowania i omówienia tam zamieszczane stanowić miały pomoc w pracy bibliotekarzy i nauczycieli z najmłodszym czytelnikiem. Przyznając, że „[...] W ciągu wielu lat swojej działalności biblioteki dla dzieci wypracowały szereg form pracy z czytelnikiem”, zastanawiano się, „które z nich nadal są w stanie przyczyniać się do wzrostu czytelnictwa? Jak w dzisiejszych czasach, gdy książka nie jest już jedyną drogą poznawania świata, a wiele osób przedkłada kontakt z video nad słowo drukowane, można skutecznie pracować z czytelnikiem dziecięcym?” (M. Kulik, 1992, nr 3, s. 46)

Podkreślano, że aby „[...] dzieci i młodzież przyswoiły sobie miłość do książki, nauczyły się czytać i korzystać z bibliotek, muszą wciąż stykać się z książką. Książki muszą być wszędzie: w domu, w szkole i przedszkolu, w miejscu zabaw, w klubie, itp. Z tym postulatem łączy się to, co nazywamy rozwiniętym zadaniem bibliotek dziecięcych” (M. Koldenius, 1994, nr 5, s. 35).

Stąd na zawartość działu składały się teksty, w których autorzy (zazwyczaj bibliotekarze i nauczyciele) dzielili się własnymi doświadczeniami, mającymi na celu wspieranie i promocję czytelnictwa. Prezentowano tu rozmaite formy pracy z czytelnikiem dziecięcym (zarówno audytorijne, jak i aktywizujące oraz informacyjno-usługowe), zamieszczano materiały, które mogły być pomocne w pracy z najmłodszymi użytkownikami biblioteki (konspekty lekcji bibliotecznych, scenariusze imprez czytelniczych), nie rzadko opierając się na doświadczeniach placówek zagranicznych. Pisano o konieczności promocji książek, czytelnictwa i bibliotek, proponując różne jej formy.

Omawiano także stan kultury czytelniczej dzieci i młodzieży, recepcji książki dziecięcej we współczesnym świecie i działalność bibliotek w zakresie krzewienia czytelnictwa książki. Pisano o wydawcach literatury dziecięcej, prezentując np. ofertę, na którą składały się książki w postaci zabawek. Warto podkreślić, że wiele artykułów adresowanych było również do rodziców.

Niejednokrotnie, odwołując się przy tym do historii, podkreślano rolę, jaką odgrywała książka w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży. Z. Adamczykowa przypominała Ustawy szkolne Stanisława Konarskiego, w których znalazły się uwagi na temat znaczenia czytelnictwa w edukacji najmłodszych czytelników: „[...] nauka bez dobrych książek obyć się nie może. Niech przeto prowincjałowie, rektorzy i wszyscy nasi ojcowie pamiętają, że podobnie jak ktoś tam mówiąc o trzech rzeczach koniecznych do prowadzenia wojny, miał powiedzieć, że do prowadzenia wojny trzeba po pierwsze pieniądze, po drugie pieniądze i po trzecie pieniądze – tak też do nauczania i uczenia się konieczne są te trzy środki pomocnicze: po pierwsze książki, po drugie książki i po trzecie książki. Bez nich usiłowania nasze pójdą na marne.” (Z. Adamczykowa, 2003), poza tym „Sprawne i mądre czytanie zaspokaja ludzkie potrzeby estetyczne, a także potrzeby rozwoju, poznania, refleksji, kontemplacji, wzruszeń, twórczości. Czytanie ma przełożony wpływ na życie osobiste, na życie wewnętrzne, na samoświadomość człowieka” (B. Kulka, 1997, nr 2, s. 29).

Jednocześnie przypomniano, że znaczącą rolę w kształtowaniu nawyków czytelniczych dzieci odgrywa dom rodzinny, a pierwszymi nauczycielami dziecka są jego rodzice: „[...] pierwsze doświadczenia z książką są

bardzo ważne, wyniesione z domu pozytywne skojarzenia z lekturą mają wpływ na dalszą edukację czytelnictwem” (G. Lewandowicz-Nosal, 2005, nr 4, s. 107). Stąd częste apele do dorosłych, by głośno czytali swoim dzieciom. Powołując się na doświadczenia bibliotek amerykańskich, prezentowano program Read Together, uczący rodziców „jak ukształtować dobre interakcje między ich dzieckiem a książką” (M. Lis, 2002, nr 1, s. 63-66), jak rozwinąć kulturę literacką w rodzinie, uświadomić znaczenie lektury i głośnego czytania. O praktyce głośnego czytania na gruncie rodzinnym pisała Maria. Kulik, prezentując wyniki przeprowadzonej przez siebie sondy (2002, nr 1, s. 73-75), a także Iwona Podlasińska, opisująca etapy inicjacji czytelnictwa dziecka w rodzinie (2003, nr 1, s. 73-76).

Korzyści płynące z głośnego czytania miały też stanowić zachętę dla bibliotekarzy i nauczycieli, by częściej korzystali z tej formy kontaktu dziecka z książką w swej pracy z najmłodszym czytelnikiem. W 2002 r. powołując się na badania Instytutu Książki i Czytelnictwa podkreślano, że metoda ta jest, niestety, coraz rzadziej stosowana. Temu zagadnieniu poświęcony był niemal cały dział „Między dzieckiem a książką” w numerze 1/2002 („Guliwer”, 2002, nr 1, s. 56-76). Znalazł się w nim m.in. tekst poradnikowy, dotyczący głośnego czytania w jednej z włoskich bibliotek, a także artykuł, podkreślający jego zalety („Czytanie dzieciom na głos jest metodą wysoce skuteczną w zdobywaniu aprobaty i zainteresowania dla lektury. [...] Słuchanie przez dziecko czytanej na głos lektury stanowi bardzo istotny element w jego rozwoju, gdyż jest to naturalny sposób na przyswajanie nowych wyrazów oraz naukę składni” (O głośnym czytaniu i jak to robić, 2002, nr 1, s. 62). Opisywano także doświadczenia polskich bibliotek w organizowaniu spotkań z dziećmi, na których dorośli czytali małym słuchaczom wybrane książki.

W ramach omawianego działu znalazło się również dużo tekstów poświęconych czytaniu dzieciom baśni, jako jednej z najbardziej efektywnych form audytoryjnych, wykorzystywanych w pracy z najmłodszym czytelnikiem. „[...] baśń fantastyczna wprowadza młodego czytelnika w świat ludzkich przeżyć, uczuć, motywów postępowania, ukazując mu najważniejsze cechy psychiki ludzkiej. Dzięki osobom występującym w baśni, magicznym przedmiotom i istotom pomagającym bohaterom, odsłania im świat wewnętrznych przeżyć człowieka. Zaobserwować można, że młody czytelnik w trakcie czytania ma chęć naśladowania, utożsamiania się z bohaterem. Najczęściej jest to krótkotrwałe, ale dzięki temu tworzą się nawyki i przyzwyczajenia, które są utrwalane. [...] Baśnie rozwijają fantazję i wyobraźnię. Śledząc bieg baśniowej akcji, przygody postaci, czytelnik uczy się sam tworzyć fantastyczne sytuacje i zdarzenia, uczy się, że nie wszystko co w danej chwili istnieje ma istnieć zawsze, że wyobraźnia może to zmienić.” (Wy-

chowawcze funkcje książki, b.d.w.). Także autorzy działu „Między dzieckiem a książką” podkreślają znaczenie tego gatunku epickiego w procesie wychowania dziecka. Pisano zatem o „Nocy z Andersenem”, akcji, organizowanej od kilku lat z okazji Międzynarodowego Dnia Książki Dziecięcej: „Głównym celem wspólnego nocowania` jest rozbudzenie w dzieciach zainteresowań czytelniczych, ukazanie piękna słowa mówionego oraz czar, jaki może nieść ze sobą wspólne czytanie na głos” (E. Gudek, A. Satława, 2004, nr 2, s. 120). Duński bajkopisarz niejednokrotnie był bohaterem tekstów drukowanych w ramach prezentowanego działu. Jego twórczość była nie tylko przedmiotem proponowanych zajęć czy lekcji bibliotecznych (G. Walczewska-Klimczak, 2000, nr 3, s. 66), ale również konkursów adresowanych do najmłodszych (A. Horodecka, 1995, nr 2, s. 33-34).

W licznych tekstach, nawiązujących do wykorzystania baśni w pracy z najmłodszym czytelnikiem prezentowany był również „warsztat bazarza” (M. Kulik, 1999, nr 6, s. 57-58), pojawiały się wskazówki, dotyczące np. odpowiedniego doboru repertuaru, umiejętnego przygotowania spotkania, na którym bibliotekarz zaprosi dzieci do zaczarowanego świata baśni.

Nierzadko były to „konkretne materiały, które mogą pomóc w pracy bibliotekarzowi czy nauczycielowi, posłużyć do wypełnienia treściami owego obszaru między dzieckiem a książką” (A. Horodecka, 1995, nr 2, s. 33). Takich konspektów, a także scenariuszy imprez literackich dla najmłodszych czytelników było bardzo dużo w omawianym dziale (por. E. Gajcy, J. Sambor-Bińczyk, 2006 nr 2, s. 88-90; M. Kulik, 2004 nr 4, s. 116-[118]; 2007 nr 2, s. 102-104; 2009 nr 3, s. 97-100).

Kolejnym zagadnieniem, które wpisuje się w problematykę, podejmowaną w ramach działu Między dzieckiem a książką, jest booktalking. „Booktalking – nazwijmy to gawędami o książkach – to nie opowiadanie o nich, nie streszczanie, jakkolwiek pewne elementy streszczenia pojawiają się i tutaj. Jest to raczej krótka prezentacja książek, którą można by porównać z blokiem reklamówek telewizyjnych czy radiowych.” (M. Zając, 1996, nr 6, s. 45). O tej formie pracy z najmłodszym czytelnikiem pisał Michał Zając, stwierdzając, że metoda ta jest „elementarnym narzędziem stosowanym w anglosaskim publicznym bibliotekarstwie dziecięcym” (Tamże), i „przynosi naprawdę zachęcające rezultaty” (Tamże). Radził, jak przygotować taką „gawędę”, by spełniła swe zadanie, tzn. zachęciła potencjalnego czytelnika do sięgnięcia po daną książkę. Pisała o tym również E. Gajcy, podkreślając, że jest to sposób na przyciągnięcie do biblioteki szczególnie opornych czytelników, metoda, dzięki której biblioteka „wychodzi na zewnątrz, prezentuje swoją ofertę na szerszym forum” (E. Gajcy, 2005, nr 2, s. 91).

Zacieśnieniu kontaktów dziecka z książką służą również formy aktywizujące, czyli takie, które mobilizują do działania nie tylko bibliotekarza czy nauczyciela, ale również najmłodszych użytkowników biblioteki. Na walory takich form i ich skuteczność wskazywali autorzy działu, podkreślając szczególnie obecny tu element zabawy i rozrywki. Nierzadko w takich przypadkach proponowana była inscenizacja znanego utworu dla dzieci, przygotowywanie przedstawienia, w którym wezmą one udział. Joanna Laskowska przekonywała: „Wystarczy popracować z dziećmi miesiąc, uważnie je obserwować i słuchać, inspirować ich działania tak, aby nie traciły swobody i spontaniczności, a okaże się, że teatr jest tym, co dzieci lubią najbardziej” (J. Laskowska, 2001, nr 4, s. 70). Prezentowane były pomysły na „teatralne życie biblioteczne” (M. Kulik, 1998, nr 4, s. 46), a także relacje z udanych, zrealizowanych już przedstawień.

Do innych zagadnień, poruszanych w dziale należą m.in.: poezja jako forma zachęty dziecka do czytania: „Poezja jest dobra na wszystko i trudno przecenić korzyści, jakie płyną z najwcześniejszych kontaktów dziecka ze słowem pięknym. Jest to też pewna droga do budowania stałej jego przyjaźni z książką.” (B. Tylicka, 1995, nr 5, s. 41), biblioterapia („Lecznicza moc lektury. Słowo o biblioterapii” (A. Jukatajć-Zalewska, 2008, nr 2, s. 118-128)) i organizacja spotkań autorskich i wystaw (zob. D. Radomska-Filipek, 2001, nr 4, s. 73-75).

Bogactwo prezentowanych w ramach działu „Między dzieckiem a książką” treści stanowiło zaledwie część zamieszczanych na łamach „Guliwera” tekstów, ale i te zagadnienia, omówione powyżej dowodzą zróżnicowania problematyki związanej z szeroko pojętą kulturą czytelnictwa dzieci i młodzieżą i stymulowaniem tejże kultury poprzez propozycje form pracy z najmłodszymi czytelnikami. Dział, podobnie jak pozostała zawartość pisma, służyć miał wymianie doświadczeń, uwag, komentarzy związanych z książką i literaturą dla dzieci i młodzieży, formami pracy z tą grupą czytelników i sposobami, które wpłynęłyby na rozwój ich zainteresowań czytelnictwa. Tym samym realizowane były tu założone przez redakcję cele, które dałoby się w pewnym stopniu streścić słowami: „Najważniejsze, by znaleźć odpowiednią [książkę – przyp. MPS] dla odpowiedniego dziecka w odpowiedniej chwili.” (Z. Leszczyńska, 1997, nr 2, s. 45). I aby wzbudzić w potencjalnym najmłodszym użytkowniku biblioteki iskierkę zainteresowania książką, iskierkę, która umiejętnie podsycana, przemieni się w nigdy nie słabnące przywiązanie do książki.

Bibliografia

- Adamczykowa Z. (2003), *Rola książki w kształceniu dzieci i młodzieży w świetle Ustaw szkolnych Stanisława Konarskiego*, „Guliwer”, nr 2, s. 74
- Gajcy E. (2005), *Jak zmieniły się biblioteki dla dzieci?*, „Guliwer”, nr 2, s. 91
- Gajcy E., Sambor-Bińczyk J. (2006), *Potter w bibliotece – zabawa czytelnicza*, „Guliwer”, nr 2, s. 88-90
- Gudek E., Sałtawa A. (2004), *Noc w bibliotece*, „Guliwer”, nr 2, s. 120
- „Guliwer”, 2003 nr 2, s. 67-[97]
- Horodecka A. (1995), *Witaj Andersenie!*, „Guliwer”, nr 2, s. 33-34
- Klimas R. (2004), *Znaczenie książki w życiu dziecka*, „Wychowawca” [online], [data dostępu: 06.06.2010], dostępny w Internecie: <http://www.wychowawca.pl/miesiecznik/05_137/03.htm>
- Jukatajć-Zalewska A. (2008), *Lecznicza moc lektury. Słowo o biblioterapii*, „Guliwer”, nr 2, s. 118-[128]
- Koldenius M. (1994), *Tatusiu – czy słyszałeś, że masz mi głośno czytać? (o rozwiniętych programach dziecięcych)*, „Guliwer”, nr 5, s. 35
- Konieczna J. red. nauk. (2007), *Historia i współczesność w badaniach bibliologicznych. Z prac katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź, Ibidem, s. 151-152
- Kulik M. (1998), *Biblioteczne theatrum*, „Guliwer”, nr 4, s. 46
- Kulik M. (2009), *Filonkowe zabawy*, „Guliwer”, nr 3, s. 97-100
- Kulik M. (2007), *Godzina radości z Janem Brzechwą*, „Guliwer”, nr 2, s. 102-104
- Kulik M. (2004), *Podróż do Afryki z doktorem Dolittle. Zabawa literacka na podstawie książki Hugo Loftinga*, „Guliwer”, nr 4, s. 116-[118]
- Kulik M. (1992), *Pomieszkać w bibliotece*, „Guliwer”, nr 3, s. 46
- Kulik M. (1999), *Warsztat bazarza*, „Guliwer”, nr 6, s. 57-58
- Kulik M. (2002), *Czytamy z mamami*, „Guliwer”, nr 1, s. 73-75
- Kulka B. (1997), *Rodzice i dzieci w świecie książek*, „Guliwer”, nr 2, s. 29
- Laskowska J. (2001), *Dzieci i ich teatry*, „Guliwer”, nr 4, s. 70
- Leszczyńska Z. (1997), *Książka dla chorego*, „Guliwer”, nr 2, s. 45
- Leszczyński G. (2007), *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, s. [9]-11
- Lewandowicz-Nosal G. (2005), *Lektury 12-latków – podsumowanie sondażu*, „Guliwer”, nr 4, s. 107
- Lis M. oprac. (2002), *O głośnym czytaniu i jak to robić*, „Guliwer”, nr 1, s. 62

- Lis M. oprac. (2002), *Rodzinne zajęcia czytelnicze w bibliotekach USA*, „Guliwer”, nr 1, s. 63-66
- Między dzieckiem a książką (2002), „Guliwer”, nr 1, s. 56-76.
- Niedziela S. (2004), *Światło z książek*, „Guliwer” nr 2, s. 123-[125]
- Papuzińska J. (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, s. 13-15.
- Papuzińska J. (1992), *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, Fundacja „Książka dla Dziecka”, s. 11-14, [18]-28
- Podlasińska I. (2003), *Rodzice inspiratorami czytelnictwa dzieci*, „Guliwer”, nr 1, s. 73-76
- Przeclawska A. (red.) (1978), *Literatura dla dzieci młodzieży w procesie wychowania*, Warszawa, Wydawnictwa szkolne i Pedagogiczne, s. 6
- Radomska-Filipek D. (2001), *Czary u Alicji*, „Guliwer”, nr 4, s. 73-75
- Tylicka B. (1995), *Poezja w Klubie na Hożej*, „Guliwer”, nr 5, s. 41
- Walczevska-Klimczak G. (2000), *Czy Andersen lubił szpinak?*, „Guliwer”, nr 3, s. 66
- Wychowawcze funkcje książki* (b.d.w.), [online], [data dostępu: 06.06.2010], dostępny w Internecie: <http://www.sp6.pl/word/publikacje/funkcje.doc>
- Z przygód Guliwera* (1991), „Guliwer”, nr 1, s. 3-4
- Zajac M. (1996), *Mówić o książkach*, „Guliwer”, nr 6, s. 45
- Załucka K., (b.d.w.), *Wychowawcza i terapeutyczna rola literatury dziecięcej* [online], [data dostępu: 06.06.2010], dostępny w Internecie: <http://www.sp3.lubsko.pl/zalucka2.htm>

Magdalena Przybysz-Stawska

“Between child and book” or forms of reading promotion among children and adolescents and adolescents in periodical “Guliwer” in the years 1991-2009

The main role of the article is monographical description of Polish periodical “Guliwer” designed for scientists, teachers, parents interested in children literature.

The author presented history, content and importance of particular sections of periodical. There were listed most known authors. In the end author notes that “Guliwer” has great influence on reading habits of young people and quotes redaction’s maxim: “The most important is to find suitable book for suitable child in suitable moment”.

*Jadwiga Konieczna*¹

Książka dziecięca jako przedmiot badań naukowych

Słowa kluczowe

czytanie, literatura, książka dziecięca, badania

Książka adresowana do młodocianego odbiorcy jest obecna w polskiej kulturze od blisko 200 lat. Ograniczona początkowo jedynie do warstwy tekstowej o wyraźnym oddziaływaniu pedagogicznym, w II połowie XIX w. jest już coraz częściej poszerzona o rozbudowany niejednokrotnie przekaz wizualny. W początkach XX stulecia podejmowane są, z jednej strony, próby łączenia tradycyjnego już przekazu tekstowo-wizualnego z elementami ludycznymi (toy-book czyli książka-zabawka), z drugiej zaś strony, można obserwować zjawisko estetyzacji książki dziecięcej. Kształtowana przez niektórych wydawców (np. firma Mortkowicza) jako specyficzna jedność elementów tekstowych, wizualnych i materialnych (okładka, układ strony, kolumny, wielkość czcionki) staje się niejednokrotnie dziełem sztuki.

U schyłku XX stulecia książka dla najmłodszych jest już przekazem wielokodowym i definiuje się ją jako „integralny komunikat utworzony z niejednorodnego materiału semantycznego (tekstowego, ikonicznego i typograficznego) dostosowany do potrzeb i możliwości percepcyjnych adresata” (I. Socha, 2001, s.8). Jednocześnie przez cały wiek XX rośnie coraz szybciej, adresowana do młodych odbiorców, produkcja wydawnicza – zarówno liczba publikowanych tytułów, jak i ich nakłady.

Wspomnianym przemianom książki dziecięcej długo nie towarzyszyły żadne prawie próby naukowego opisu tych zjawisk, chociaż w coraz liczniejszych pracach o charakterze krytycznoliterackim wielokrotnie pojawiały się terminy „książki dla dzieci” lub „książki dla dzieci i młodzieży”. Były one jednak zazwyczaj traktowane jako synonimiczne wobec terminu „literatura dla dzieci i młodzieży” czego najlepszym dowodem definicja hasła

¹ Prof. nadzw. dr hab., Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego.

książka dla dzieci i młodzieży zamieszczona w *Encyklopedii wiedzy o książce* (*Encyklopedia wiedzy o książce* 1971, szp.1262-1263).

Budowaniu wokół książki dziecięcej teorii naukowych nie sprzyjała także, widoczna jeszcze w 20-leciu międzywojennym, słabość metodologiczna nauki o książce oraz brak szerszego zainteresowania ze strony historyków literatury i kultury problemami uczestnictwa dzieci w kulturze.

Druga połowa XX wieku i postępujący niezwykle szybko rozwój mediów elektronicznych, a w efekcie kultury masowej, wywołały potrzebę naukowego badania zjawisk składających się na procesy masowego komunikowania. Rodzące się nowe dyscypliny i specjalności interdyscyplinarne, takie jak komunikacja społeczna i medialna, a przede wszystkim komunikacja literacka, uświadomiły nowe perspektywy badawcze, także polskim bibliologom (K. Głombiowski, 1980; K. Migoń, 1984; R. Cybulski, 1986).

Dostrzeżenie roli książki dziecięcej jako istotnego elementu dziecięcej komunikacji literackiej zawdzięczamy głównie profesorowi Jerzemu Cieślukowskiemu. Ten wrocławski badacz przedmiotem swoich naukowych zainteresowań uczynił kulturę i literaturę dziecięcą, zarówno tę dla dzieci, jak i tworzoną przez dzieci. Postrzegając dzieje kultury dziecięcej jako proces ciągłego narastania kreacyjnej roli odbiorcy domagającego się od dorosłych respektowania reguł dziecięcej kultury ludycznej podkreślał w 1976 r., że: „Edytorski model książki [dla dziecka] również uległ zmianie: od sytuacji książki „dla dziecka” do partnerstwa dziecka, do realizowania się książki we współautorstwie malarskim, a nawet poetyckim dziecka-odbiorcy i współautora zarazem” (1976, s. 4-5).

W swych licznych pracach poświęconych dziecięcej komunikacji literackiej analizując relację nadawca – komunikat – odbiorca (dziecięcy) udawał, że sposób przekazania komunikatu (i jego forma) kanałem książkowym ma istotne znaczenie w procesie, jak to nazwał, odkodowania przez odbiorcę, czyli dziecko, komunikatu. Bo „książka dla dziecka (zdaniem J. Cieślukowskiego) rzadko kiedy bywa tylko prostym, adekwatnym przekazywaniem bajek i wierszy, ale jest również przedmiotem. Jest narratorem. Druk i sposób jego podania są daleko bogaciej zróżnicowane niż w książce dla dorosłych” (1975, s. 213).

Niezależnie od formułowania, również w innych pracach, (J. Cieślukowski, 1977, s. 91-109; tenże, 1981, s. 3-34) konstatacji teoretycznych na temat książki dziecięcej, profesor Cieślukowski podejmował także „praktyczne” badania wybranych egzemplarzy książek dla dzieci. Jako materiał egzemplifikacyjny posłużyły mu ilustrowane edycje książeczek dla dzieci Marii Konopnickiej, pochodzące z końca XIX i początku XX wieku. (1962, s. 121-135; 1975, s. 38-71). Opracowania te są ciekawym przykładem łą-

czenia metodologii badawczej z zakresu komunikacji literackiej, estetyki i bibliologii.

Książka dziecięca stała się w latach 70. obiektem badawczym również dla historyka sztuki, profesor Janiny Wiercińskiej. Wśród jej licznych prac poświęconych sztuce książki znalazły się też opracowania dotyczące książki obrazkowej dla dzieci (1974, s. 65-89; 1986, s. 76-98), traktujące ją także jako ważny element komunikacji słownej i wizualnej. Wiercińska zastrzegła jednak, że „interesują [ją] problemy z zakresu estetyki, historii gatunku i jego roli w kulturze” (J. Wiercińska, 1986, s. 76). Rzeczywiście, w najbardziej szerszej pracy poświęconej książce obrazkowej dla dzieci, dominuje ujęcie diachroniczne, które pozwoliło na ukazanie przemian, jakie dokonywały się w dziedzinie ilustrowania książek dla najmłodszych przez cały wiek XIX, aż do I wojny, nie tylko w Europie, ale także na ziemiach polskich.

Prace Cieślakowskiego i Wiercińskiej, z pewnością ważne, miały jednak charakter inicjacyjny, główna bowiem zasługa w zakresie opracowania metodologii badawczej, a następnie zdefiniowania pojęcia książki dziecięcej oraz jej miejsca w kulturze i roli jako swoistego i znaczącego faktu społecznego, jest udziałem profesora Janusza Dunina. Teoretyczne ustalenia profesora odwołujące się także do metodologii z zakresu komunikacji literackiej powstały jednak na bazie bogatych doświadczeń bibliologicznych uzyskanych w drodze wieloletniego gromadzenia i analizowania egzemplarzy dawnej książki dziecięcej.

Teoria książki dziecięcej została sformułowana i opublikowana najpierw jako jeden z rozdziałów pracy habilitacyjnej zatytułowanej *Rozwój cech wydawniczych polskiej książki literackiej XIX i XX w.* (J. Dunin, 1982), a następnie rozwinięta w publikacji *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci* (1991). Definiując książkę dziecięcą jako organiczną część procesu komunikacji literackiej, wskazał jednocześnie prof. Dunin na te jej cechy, które powodują, że jest odbierana przez małego czytelnika jako pewna intersemiotyczna całość. Jest bowiem szczególnym przykładem „powiązania elementów treści tekstowych z ich edytorskim opracowaniem”. Stanowi jedność znaków językowych, graficznych i ich materialnego nośnika. Książka dziecięca jest szczególnym przykładem uzależnienia formy edytorskiej od jej odbiorcy, a charakterystyczną cechą komunikacji literackiej w tej grupie publiczności jest istnienie pośrednika (1991, s. 5-6).

Teoretyczne ustalenia zawarte w *Książeczkach...* zostały, jak wiadomo, poparte bogatą egzemplifikacją dokumentującą historię rozwoju edytorstwa książki dziecięcej na ziemiach polskich w okresie zaborów i w I połowie XX w.

Udział prof. Dunina w budowaniu naukowych podstaw teorii książki dziecięcej nie ogranicza się jedynie do dwóch wspomnianych książek.

W licznych artykułach i wystąpieniach poruszał on m. in. problemy organizacji warsztatu „bibliologa dziecięcego”, tworzenia dokumentacji książki dziecięcej czy specyfiki odbioru czytelniczego najmłodszych. Zasługi Janusza Dunina dla rozwoju badań nad książką dziecięcą zostały już omówione przez znaną badaczkę literatury dziecięcej Jolantę Ługowską (2008, nr 3, s. 29-34) oraz w ramach poświęconej profesorowi specjalnej publikacji zatytułowanej *Pasja książki* (J. Konieczna, 2009, s. 226-236).

Przemiany społeczno-polityczne, ekonomiczne i kulturowe lat 90. XX wieku przyniosły również nowe zjawiska w świecie książki dziecięcej. Zmienił się diametralnie, w stosunku do PRL, rynek wydawniczy książki dziecięcej, pojawiły się nowe formy edytorskie publikacji dziecięcych, które próbują sprostać konkurencji ze strony coraz bardziej agresywnie wkraczających w życie dziecka środków masowego przekazu. Zmiany objęły także sferę instytucjonalną książki dziecięcej (powstanie fundacji, stowarzyszeń, ośrodków naukowych w uczelniach) i obiegu społecznego, co znajduje wyraz w ukształtowaniu się nowych relacji dziecko-książka (J. Konieczna, 2007, s. 149-157). Rozwojowi badań naukowych zaczęły też sprzyjać przemiany w organizacji życia naukowego (liczne konferencje i sesje naukowe) oraz rozwój bazy poligraficznej. W tej sytuacji i wobec istniejących już pewnych podstaw metodologicznych, próba rozbudowanego, naukowego opisu nowych zjawisk zachodzących w świecie książki dziecięcej, była tylko kwestią czasu, chociaż jednocześnie zaistniały także korzystne warunki do prowadzenia badań historycznych.

Charakterystyczną cechą badań przełomu wieków jest ich wieloaspektowość. Przedmiotem zainteresowania badaczy są nie tylko cechy morfologiczne książki dziecięcej i jej formy edytorskie (choć jest to obszar znaczący), ale także obieg społeczny (zwłaszcza biblioteczny), czytelnictwo, a szczególnie obecność książki dziecięcej, najpierw w sferze inicjalnej dziecka, a później w dalszym kształtowaniu jego gustów i preferencji kulturowych. Badaniom poddawany jest także system instytucjonalny książki dziecięcej, zarówno sfera produkcji i dystrybucji, jak i działalność placówek niekomercyjnych. Swoisty eklektyzm metodologiczny, charakterystyczny dla całego obszaru badawczego książki dziecięcej, szczególnie wyraźnie widoczny jest w licznych pracach analizujących stronę artystyczną wydawnictw dla dzieci.

Cennym dopełnieniem badań nad współczesnością książki dziecięcej są, jak wspomniano, prace reprezentujące ujęcie historyczne. Przeważają tu wprawdzie opracowania o charakterze przyczynkarskim, ale są też znaczące pozycje książkowe. Do opublikowanych w latach 80. prac dotyczących książki popularyzatorskiej, książek o literach, wybranych zagadnień z za-

kresu ilustracji (I. Piróg, 1983, s. 77-110; G. Skotnicka, 1986, s. 7-21; taż, 1990, s. 11-20; E. Rutkiewicz, 1986, s. 22-36), dołączyły też nowe.

Przedmiotem zainteresowania w ostatnich latach staje się rynek wydawniczy w okresie zaborów, a konkretnie dzieje niektórych oficyn publikujących książkę dla dzieci i młodzieży oraz ich oferta wydawnicza. Omówienia doczekały się m.in. oficyny warszawskie – F. W. Hoesicka (E. Boczar, 1995, s. 31-35) i J. Mortkowicza (M. Mlekicka, 1992, s. 25-31) oraz wrocławskie – Kornów i Schlettera. (A. Mendykowa, 1987, s. 31-65).

Stosunkowo najpełniej zostały dotychczas omówione dzieje książki dziecięcej na Śląsku. Irena Socha, w opublikowanej w 2001 r. książce *Przykładne, użyteczne, zabawne. O polskiej książce dla młodego odbiorcy na Śląsku w drugiej połowie XIX i na początku XX w.* przedstawiła nie tylko repertuar wydawniczy śląskich oficyn, ale dokonała również typologii znajdujących się w obiegu czytelnictwem publikacji. (2001). Ta sama autorka, inspirując się metodologią zaproponowaną przez R. Cybulskiego (*Książka współczesna*) oraz J. Cieślakowskiego i J. Dunina, podjęła też ciekawą próbę zdefiniowania cech wydawniczych opublikowanych na Śląsku książek dla młodych odbiorców (2002, s. 469-481).

Szczegółowe zagadnienia związane z produkcją i obiegiem dziewiętnastowiecznej książki dziecięcej pojawiają się także marginalnie (choć niejednokrotnie są to bardzo cenne konstatacje) w pracach poświęconych regionalnym dziejom książki, np. o ruchu wydawniczym w Wielkopolsce, w Galicji, na Pomorzu lub poszczególnym oficynom, np. Księgarni Fołtyńców w Wadowicach (A. Jazdon, 1990; K. Chruściński, 1983; J. Szocki, 1990, s. 7-39; T. Ratajczak, 1999, s. 170-179).

Wiele interesujących wątków dotyczących książki dziecięcej w XIX stuleciu znaleźć można w pracach R. Waksunda (np. 2006, s. 577-586), a zwłaszcza w opublikowanej w 1986 r. książce *Literatura pokoju dziecięcego* (1986).

Dzieje książki dziecięcej w XIX w., tak świetnie zapoczątkowane przez prof. Dunina i rozwijane we wspomnianych opracowaniach, nadal jednak mogą stanowić przedmiot interesujących badań. Dotyczy to rynku wydawniczego, zwłaszcza w zaborze rosyjskim, bibliotek i księgozbiorów dla dzieci, czy też systemu informacji o książce dziecięcej, który to temat doczekał się już pierwszego, wstępnego rozpoznania (J. Konieczna, 2009, s. 319-328).

Znacznie bogatsze, jak już wspomniano, są osiągnięcia w zakresie opisu, analizowania i wartościowania zjawisk współczesnych. Jednak wyraźny synkretyzm i pogłębiająca się intersemiotyczność książki dziecięcej powodują, że jest i prawdopodobnie będzie ona nadal badana nie tylko na gruncie bibliologii, ale także innych dyscyplin naukowych, z zastosowaniem

właściwej im metodologii badawczej. Podnosi to z jednej strony wartość naukową badanego obiektu, ale z drugiej utrudnia przygotowywanie opracowań całościowych, co widać przeglądając najnowsze publikacje z tej dziedziny.

Na pograniczu dyscyplin socjologicznych, psychologicznych i komunikacji literackiej sytuują się zapewne badania nad funkcją inicjacyjną książki dziecięcej realizowane głównie przez Joannę Papuzińską. Temat zasygnalizowany po raz pierwszy w 1977 r. (1977, s. 113-133), rozwinięty w książce *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką* (1981, wyd. 2. 1988) znana badaczka, a jednocześnie autorka tekstów literackich dla dzieci, kontynuowała także w innych swoich pracach (np. 1992; 2000, s. 52-78; 2006, s. 15-27).

W procesach inicjacji czytelniczej, literackiej, czy szerzej, kulturowej ważną rolę winna odegrać biblioteka publiczna dla dzieci. Relacje dziecko-książka-biblioteka, to temat pojawiający się w wielu publikacjach wspomnianej już J. Papuzińskiej (2000, s. 52-78; 2000, s. 65-76; 2006, s.15-27), ale podejmują go także inni badacze (G. Lewandowicz, 2003; też, 2004, s. 104-110; G. Walczewska-Klimczak, 2006, s. 209-224). Obok opracowań o charakterze naukowym są to jednak często również prace o charakterze sprawozdawczym, instrukcyjno-metodycznym, które mogą dopiero stanowić potencjalny materiał badawczy.

Jednym z częściej analizowanych zagadnień z obszaru książki dziecięcej są problemy edytorstwa współczesnych wydawnictw dla najmłodszych. Pod pojęciem edytorstwa należy w tym wypadku rozumieć zarówno zjawiska zachodzące na zmieniającym się dynamicznie rynku książki dziecięcej, jak i kwestie związane z morfologią książki dziecięcej. Próby opisu i analizy współczesnego rynku wydawniczego książek dla najmłodszych podejmuje najczęściej bibliolog, Michał Zając. Jego autorstwa jest dwukrotnie już opublikowany *Raport o książce dla dzieci i młodzieży* (2002; 2006) oraz kilka artykułów w czasopismach fachowych i pracach zbiorowych (2002, s. 27-30; 2006, s. 163-175). Przemiany zachodzące na rynku książki dziecięcej, ale także w jej edytorstwie, są również przedmiotem zainteresowania znanego badacza literatury dla dzieci – Grzegorza Leszczyńskiego (2007, s. 139-156).

Niezwykłe intensywne rozwój środków masowego przekazu, poszerzanie się zasięgu oddziaływania Internetu stwarzają, zdaniem nie tylko badaczy i publicystów, coraz większe zagrożenie dla książki. Stąd pojawiające się coraz częściej prace poświęcone relacji dziecko – książka – nowe media. Podejmowany jest zarówno temat wpływu mediów na kształt edytorski książki dziecięcej, jak i na sposób jej odbioru (J. Papuzińska, 2006, s. 13-31; M. Zając, 2008, s. 195-210; G. Leszczyński, 2003, s. 220-223; D. Grygrow-

ski, 2006, s. 192-208). Raczej nikt już dzisiaj nie próbuje negować obecności Internetu i telewizji w życiu współczesnego młodego pokolenia. Pojawiają się natomiast koncepcje dotyczące budowania swoistej koegzystencji książki i mediów elektronicznych, bowiem zdaniem wielu badaczy mogą one wspólnie wspomagać kształtowanie dziecięcej kultury literackiej.

Znacząca jest także liczba publikacji, które na przełomie wieków podejmowały kwestie związane z warstwą wizualną książek docierających do najmłodszych odbiorców. Głos zabierali zarówno bibliolodzy, krytycy literaccy, historycy sztuki jak i sami ilustratorzy odnosząc się najczęściej do zjawisk i problemów aktualnych, co szczególnie widoczne było w pierwszej połowie lat 90., kiedy to wolnorynkowa rzeczywistość nie sprzyjała podnoszeniu poziomu artystycznego wydawnictw dziecięcych. Jednak większość wypowiedzi to refleksje natury estetycznej, oceniające warstwę wizualną, prezentujące tendencje w zakresie sztuki książki dziecięcej, ale także analizujące procesy recepcji ilustracji, a zwłaszcza jej rolę w procesie edukacji najmłodszych. Dominują tu raczej krótkie formy publikacyjne – artykuły naukowe i nie ma książek na miarę prac S. Szumana czy I. Słońskiej, niemniej wiele z tych opracowań zasługuje na uwagę, np. (J. Olech, 2008, s. 189-194; *taż*, 2009, s. 337-342; J. Dunin, 2005, s. 37-43; A. Baluch, 2006, s. 152-162; *taż*, 2003; K. Lipka-Sztaubałto, 2000, s. 77-78; A. Brzuska-Kępa, 2009, s. 247-257; *taż*, 2009, s. 355-361; A. Mazan-Mazurkiewicz, 2008, s. 101-110; E. Piwowarska, 2004, s. 227-230; E. Szefler, 1999, s. 149-166).

Wśród prac podejmujących problematykę estetyki książki dziecięcej na uwagę zasługuje rozwijający się w ostatnich latach nurt historyczno-biograficzny. Są to opracowania poświęcone wybitnym polskim (często też zagranicznym) ilustratorom przypominające ich dokonania artystyczne ukazywane w kontekście uwarunkowań twórczych czasów, w których żyli. Wskazać można takich autorów jak: K. Iwanicka (1993, s. 5-13; *taż*, 1996, s. 204-206), H. Lebecka (1990, s. 207-210), A. Bode (1996, s. 207-213) i inni.

Zdecydowana większość przywołanych powyżej opracowań, to artykuły publikowane w różnego rodzaju pracach zbiorowych będących najczęściej pokłosiem konferencji lub zorganizowanych badań zespołowych poświęconych relacjom dziecko – książka – biblioteka – literatura. Wydawcą większości tych książek, wymienianych wielokrotnie w załączonej bibliografii, jest Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, które systematyczną promocję książki dziecięcej prowadzi także od kilku lat na łamach jednego ze swoich periodyków, a mianowicie „Poradnika Bibliotekarza”. Najbardziej chyba znaczącą rolę w procesach promocji książki dziecięcej, w tym również w stymulowaniu i upowszechnianiu badań naukowych z tego zakresu,

realizuje od początku lat 90. XX w. pierwszy polski periodyk poświęcony książkom dla dzieci i młodzieży czyli „Guliwer”.

Dokonany powyżej przegląd kierunków badawczych w obrębie książki dziecięcej poparty wykazem niektórych, reprezentatywnych artykułów, potwierdza potrzebę (chyba już także możliwość) przygotowania opracowania o charakterze syntetycznym, które uwzględniłoby większość aspektów związanych z obecnością książki dla młodych odbiorców we współczesnej rzeczywistości. Jedyną podjętą dotychczas próbą w miarę kompleksowego spojrzenia na funkcjonowanie książki dziecięcej w społeczeństwie jest opublikowana w roku 2000 książka Michała Zająca *Promocja książki dziecięcej*. Autor uwzględnił w niej kwestię cech morfologicznych książek dla dzieci, promocji komercyjnej i niekomercyjnej, udowodnił też, że książka dla młodych czytelników może, a nawet powinna być, obiektem celowych działań marketingowych. Ta niezwykle cenna publikacja, podobnie jak cały szereg artykułów tego samego autora (zamieszczone w Bibliografii), stanowią istotny wkład w budowanie nauki o książce dziecięcej. Wiele bowiem wskazuje, że charakterystyczna dla współczesnej książki dziecięcej intersemiotyczność i jej rola jako ważnego czynnika wprowadzającego dziecko w świat kultury i informacji będą w najbliższych latach sprzyjać tworzeniu takiej subdyscypliny.

Bibliografia

1. Andryszczak M. E. (1990), *Artyści ilustracji*, „Sztuka dla Dziecka”, nr 1/2, s. 4-9
2. Baluch A. (2003), *Od ludus do agora: rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, ISBN 83-7271-225-5
3. Baluch A. (2006), *Ilustracja, która prowadzi* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. red. nauk. (2006) *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 152-162
4. Boczar E. (1995), *Dziewiętnastowieczny wydawca książek dla dzieci i młodzieży – Ferdinand W. Hoesick* [w:] *Z zagadnień literatury dziecięcej (studia i materiały)*. Zeszyt naukowy „Guliwera” (1995), Warszawa, s. 31-35
5. Bode A. (1996), *Ilustracja w polskich książkach dla dzieci* [w:] *Almanach polskiej kultury dziecięcej* (1996), Hamburg, Katolische Akademie, s. 207-213

6. Brzuska-Kępa A. (2009), *Informacyjna funkcja ilustracji w edukacyjnych wydawnictwach dla najmłodszych – na wybranych przykładach* [w:] Konieczna J., Kurek-Kokocińska S., Tadeusiewicz H. red. nauk. (2009) *Przestrzeń informacyjna książki*, Łódź, Wydawnictwo Biblioteka, s. 355-362
7. Brzuska-Kępa A. (2009), *Kolorowe książeczki Marii Konopnickiej. Kilka uwag o ilustracjach w wydaniach lat ostatnich* [w:] Ladorucki J., Rzadkowolska M. red. (2009) *Pasja książki. Studia poświęcone pamięci profesora Janusza Dunina*, Łódź, Wydawnictwo Literatura, s. 237-247
8. Chruściński K. (1983), *Formy literatury popularnej w Wielkopolsce i na Pomorzu w okresie Pozytywizmu*, Gdańsk, Uniwersytet Gdański
9. Cieślowski J. (1962), *Marii Konopnickiej książki z obrazkami*, „Prace Literackie”, t. 3, s. 121-153
10. Cieślowski J. (1963), *Baśń Konopnickiej „O krasnoludkach i sierotce Marysi”*, „Pamiętnik Literacki, R. LIV, s. 1
11. Cieślowski J. (1963), *Wiersze Marii Konopnickiej dla dzieci*, Wrocław, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe
12. Cieślowski J. (1975), *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław [etc.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo
13. Cieślowski J. (1977), *Słowo- obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych* [w:] Tyszkowa M. red. (1977) *Sztuka dla najmłodszych. Teoria - recepcja – oddziaływanie*, Warszawa-Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 91-109
14. Cieślowski J. (1981), *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” No 507, „Prace Literackie” XXI, s. 3-34
15. Cieślowski J., (1976), *Literatura czwarta, o naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*, „Literatura Ludowa, nr 1, s. 3-14
16. Cybulski R. (1986), *Książka współczesna: wydawcy – rynek – odbiorcy*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe
17. Dunin J. (1982), *Rozwój cech wydawniczych polskiej książki literackiej XIX i XX w.* „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Scientiarum Artium et Librorum” 4
18. Dunin J. (1991), *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*, Wrocław [etc.], Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo
19. Dunin J. (2005), *Dalsze poszukiwania krasnoludków z bajki Marii Konopnickiej*, „Guliwer”, nr 2, s. 37-43
20. *Encyklopedia wiedzy o książce* (1971), Wrocław [etc.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich

21. Filip H. red. (2008), *Nowe trendy w literaturze i ilustracji dla dzieci: książka obrazkowa*, Kołobrzeg, Miejska Biblioteka Publiczna im. Galla Anonima, ISBN 978-83-925467-2-6
22. Głombiowski K. (1980), *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ISBN 83-04-00377-5
23. Grygowski D. (2006), *Od literatury audialnej do literatury multimedialnej* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red, nauk.) *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej* (2006), Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 192-208
24. Iwanicka K. (1993), *Wpływ warszawskiej ASP na kształtowanie się polskiej szkoły ilustracji*, „Guliwer”, nr 4, s. 5-13
25. Iwanicka K. (1995), *Tove Jansson jako ilustratorka „Muminków”* [w:] *Świat Muminków* (1995), Gdańsk, Gdańskie Centrum Kultury i Sztuki, s. 100-102
26. Iwanicka K. (1996), *Książka i ilustracja* [w:] (1996) *Almanach dziecięcej kultury literackiej*, Hamburg, Katolische Akademie, s. 204-206
27. Jazdon A. (1990), *Polski ruch wydawniczy w Wielkim Księstwie Poznańskim w latach 1831-1862*, Warszawa – Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ISBN 83-01-09956-9
28. Konieczna J. (2007), *Współczesna książka dziecięca – nowe zjawisko kulturowe i nowy obiekt badawczy* [w:] Konieczna J. red. nauk. (2007) *Historia i współczesność w badaniach bibliologicznych*, Łódź, Ibidem, s. 149-157
29. Konieczna J. (2009), *Książka dziecięca w życiu i pracy naukowej Janusza Dunina* [w:] Ladorucki J., Rzadkowolska M. red. (2009) *Pasja książki. Studia poświęcone pamięci profesora Janusza Dunina*, Łódź. Literatura, s. 226-236
30. Konieczna J. (2009), *Kształtowanie się systemu informacji o książce dziecięcej na ziemiach polskich w XIX i w początkach XX wieku* [w:] Konieczna J., Kurek-Kokocińska S., Tadeusiewicz H. red. (2009) *Przestrzeń informacyjna książki*, Łódź, Wydawnictwo Biblioteka, s. 319-328
31. Korny D. (1995), *Ilustracja książkowa a wartość literatury dla najmłodszych*, „Test”, nr 1, s. 91-94
32. Lebecka H. (1990), *Zbigniew Rychlicki*, „Editor”, t. 3, s. 207-210
33. Leszczyński G. (2003), *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obiegi-konteksty*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, ISBN 83-88581-10-4
34. Leszczyński G. (2007), *Magiczna biblioteka*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, ISBN 978-83-88581-31-1

35. Lewandowicz-Nosal G. (2003), *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce. Raport z badań*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-416-3
36. Lewandowicz-Nosal G. (2004), *Kondycja polskich bibliotek publicznych dla dzieci* [w:] Lewandowicz-Nosal G. red. nauk. (2004) *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, s. 104-110
37. Lipka-Sztaubałło K. (2000), *Książka dla dziecka – pytanie o przyszłość*, „Nowe Książki”, nr 5, s. 77-78
38. Ługowska J. (2008), *Książka dziecięca na warsztacie profesora Janusza Dunina*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 3, s. 29-34
39. Mazan-Mazurkiewicz A. (2008), *O roli ilustracji w książce dla dzieci „Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata” Zofii Kossak* [w:] Ungeheuer A. red. nauk. (2008) *W pobliżu literatury dziecięcej*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 101-110
40. Mendykowa A. (1987), *Polski podręcznik i książka dla młodzieży w repertuarze wrocławskich oficyn wydawniczych w XIX wieku*, „Roczniki Biblioteczne”, T. 30, z. 2, s. 31-65
41. Migoń K. (1984), *Nauka o książce*, Wrocław [etc.], Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ISBN 83-04-01706-7
42. Mlekicka M. (1992), *Nowatorstwo edytorskie Mortkowiczów w zakresie książki dziecięcej*, „Guliwer”, nr 5, s. 25-31
43. Nowacka E. (1993), *Książki dla dzieci*, „Notes Wydawniczy”, nr 3, s. 16-17
44. Olech J. (2008), *Ilustracja polska po potopie* [w:] Świerczyńska-Jelonek D., Leszczyński G., Zajac M. red. nauk. (2008) *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 189-194
45. Olech J. (2009), *Ilustracja dla dzieci – gust w powiśnikach* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. red. nauk. (2009) *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 337-342
46. Papuzińska J. (1977), *Inicjacje czytelnicze – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką* [w:] Tyszkowa M. red. (1977) *Sztuka dla dziecka. Teoria – recepcja - oddziaływanie*, Warszawa-Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 113-133
47. Papuzińska J. (1981), *Inicjacje literackie – problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-00532-0

48. Papuzińska J. (1992), *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa, Fundacja „Książka dla Dziecka”, ISBN 83-900782-0-1
49. Papuzińska J. (2000), *Biblioteki w służbie dzieciom* [w:] Zybert E. B. red. nauk. (2000) *Biblioteka w otoczeniu społecznym*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy polskich, s. 52-78
50. Papuzińska J. (2000), *Czytelnik dziecięcy w bibliotece* [w:] Chruścińska J., Kubisz E. red. (2000) *Walory edukacyjne literatury dziecięcej*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej Informacyjnej i Edukacyjnej, s. 65-76
51. Papuzińska J. (2006), *Misja biblioteki dziecięcej* [w:] Szczerba Z. red. nauk. (2006) *Rola biblioteki publicznej w edukacji dzieci i młodzieży*, Kielce, Wojewódzka Biblioteka Publiczna, s. 15-27
52. Papuzińska J. (2006), *Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. red. nauk. (2006) *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 13-31
53. Papuzińska J. (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Edukacyjnej, ISBN 978-83-88581-28-1
54. Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. red. (2004), *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*, Płock, Książnica Płocka im. Władysława Broniewskiego, ISBN 83-88028-27-8
55. Piróg I. (1983), *Książka popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w latach 1830-1863*, „Studia o Książce” T. 13, s. 77-110
56. Piwowarska E. (2004), *Ilustracja książkowa jako istotny element edukacji dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] Szlufik W., Banaszekiewicz T., Pękala A. red. nauk. (2004) *Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej*, Częstochowa, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, s. 227-230
57. Ratajczak T. (1999), *Zawartość i cechy wydawnicze publikacji wydanych przez Fottynów z Wadowic w latach 1867-1896* [w:] Jarowiecki J. red. nauk. (1999) *Kraków – Lwów, książki, czasopisma, biblioteki XIX i XX wieku*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP, t. 4, s. 170-179
58. Rutkiewicz E (1986), *Polska książka dziecięca XIX wieku*, „W Kręgu Książki” [Nr 5], s. 22-36
59. Skotnicka G. (1986), *Dawne i współczesne książki o literach*, „W Kręgu Książki” [Nr 5], s. 7-21

60. Skotnicka G. (1990), *Ogrody młodopolskie w ilustracjach książek dla dzieci i młodzieży*, „W Kręgu Książki” [Nr 15], s. 11-20
61. Socha I. (2001), „Przykładne, użyteczne i zabawne”. *O polskich książkach dla młodego odbiorcy na Śląsku w II połowie XIX i na początku XX wieku*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 83-226-1028-9
62. Socha I. (2002), *Kształtowanie się cech wydawniczych polskiej książki dla młodego odbiorcy* [w:] Opacki I. red. nauk. (2002), *Dzieło literackie i książka w kulturze. Studia i szkice ofiarowane profesor Renardzie Ocietzek w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 469-480
63. Szeffler E. (1999), *W jaki sposób obrazki opowiadają baśń?*, „Kultura i Edukacja”, nr 2/3, s. 149-166
64. Szocki J. (1995), *Edytorzy utworów dziecięcych Marii Konopnickiej w latach 1884-1914 (pierwodruki)* [w:] Papuzińska J. (red. nauk.; 1995), *Z zagadnień literatury dziecięcej: studia i materiały*, Warszawa, Fundacja „Książka dla Dziecka”, s. 36-40
65. Szocki J. (1990), *Książki dla ludu i ich upowszechnianie na przykładzie „Wydawnictwa Ludowego” 1882-1920*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie, z. 135, „Prace Bibliotekoznawcze”, t. 5, s. 7-39
66. Waksmund R. (2006), *Krytyka literatury dla dzieci na łamach „Biblioteki Warszawskiej”* [w:] Kolbuszewski J. red. nauk. (2006), *Literatura i wyobraźnia. Prace ofiarowane profesorowi T. Żabskiemu w 70 rocznicę urodzin*, Wrocław, Agencja Wydawnicza a Linea, s. 577-586
67. Waksmund R. (1986), *Literatura pokoju dzieciennego*, Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 83-10-09029-3
68. Walczewska-Klimczak G. (2006), *Dziecko w bibliotece* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. red. nauk. (2006) *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 209-224
69. Wiercińska J. (1974) *Książka – grafika – ilustracja* [w:] *Grafika wczoraj i dziś, materiały sesji*, Warszawa, s. 65-89
70. Wiercińska J. (1986), *Sztuka i książka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Rozdział 4, *Książka obrazkowa dziecka – tradycje i współczesność*, s. 76-98 i 174-177
71. Zajac M. (2006), *Książka dla dziecka – jest lepiej*, „Notes Wydawniczy” nr 6-7, s. 34-38
72. Zajac M. (1996), *Mówić o książkach*, „Guliwer” nr 6, s. 45-48

73. Zając M. (2000), *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, ISBN 83-87629-53-7
74. Zając M. (2002), *Celuloid + papier*, „Notes Wydawniczy” nr 2, s. 27-30
75. Zając M. (2005), *Książka dla dzieci i młodzieży jako przedmiot badań bibliologicznych. Zarys problematyki* [w:] Grygrowski D., Zybert E. B. red. (2005) *Bibliologia, biblioteki, bibliotekarze*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 39-57
76. Zając M. (2006), *Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. red. nauk. (2006) *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty literatury popularnej i kultury wysokiej*, Warszawa, wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 163-175
77. Zając M. (2006), *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 83-89143-51-8
78. Zając M. (2008), *Książka czasu przemian* [w:] Świerczyńska-Jelonek D., Leszczyński ., Zając M. red. nauk. (2008), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 195-210
79. Zając M. (2009), *Promocja książki dla dzieci w Internecie. Wybrane zjawiska* [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. red. nauk. (2009), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 349-359

Jadwiga Konieczna

Children's book as a subject of scientific research

In the article the author revised research directions and concepts, which subject are books for children and youth. The author took into consideration that Polish authors' works devoted to books for children, starting from the 70s of the 20th century up to now. The aspects' multiplicity of currently conducted research has been especially emphasized. The main body is supplemented by a bibliographic index (79 books and articles) of the discussed publications.

Spis treści

Wstęp.....	5
<i>Mariola Antczak</i> Rola pierwszych kontaktów z książką w wyborze zawodu nauczyciela bibliotekarza.....	9
<i>Bogusława Staszewska, Bogusława Walenta</i> Wpływ biblioteki szkolnej na kulturę czytelnictwa młodego pokolenia.....	45
<i>Irena Nałęcka</i> Formy promocji czytelnictwa wśród uczniów na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 153 w Łodzi.....	55
<i>Hanna Jastrzębska-Gzella</i> Praca z czytelnikiem z wykorzystaniem bajkoterapii i dramy.....	73
<i>Zbigniew Gruszka</i> Wykorzystanie Internetu w edukacji dzieci i młodzieży.....	85
<i>Barbara Baklińska</i> Wpływ akcji „Cała Polska czyta dzieciom” na intelektualny i emocjonalny rozwój dziecka.....	109
<i>Magdalena Przybysz-Stawska</i> „Między dzieckiem a książką”, czyli formy promocji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży na łamach czasopisma „Guliwer: dwumiesięcznik o książce dla dziecka” w latach 1991-2009.....	115
<i>Jadwiga Konieczna</i> Książka dziecięca jako przedmiot badań naukowych.....	129

