

Janina Karoń, mgr

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Wydział Nauk Społecznych

jankamaj@o2.pl

<https://doi.org/10.18778/7969-789-2.08>

Czytanie jako aktywność szkolnie skażona – rozwijanie czytelnictwa przez podnoszenie sprawności czytania

*Reading as activity polluted by school – developing
readership by raising efficiency of reading*

Janina Karoń – doktorantka w Katedrze Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. W pracy dydaktycznej zajmuje się metodyką kształcenia zintegrowanego. Z praktyką edukacyjną styka się przez pełnienie funkcji trenera szybkiego czytania i efektywnego uczenia się w niepublicznej placówce oświatowej. Zainteresowania badawcze: współczesna edukacja alternatywna, aktywne metody nauczania oraz pracy z dziećmi zdolnymi. W swojej dysertacji doktorskiej podejmuje wątek nauczania dzieci przez edukatorów pracujących w edukacyjnych placówkach niepublicznych w odniesieniu do powszechnego systemu oświaty.



Wybrane publikacje:

- *Coaching jako alternatywna forma współczesnej edukacji na przykładzie praktycznych implikacji w pracy z dziećmi* [Coaching as an alternative form of modern education on the example of the practical implications in working with children] [w:] Dubiński P., Grochalska M. (red. nauk.), *Coaching naukowy*, 2014
- *Między wyzwaniem a przymusem – o barierach i nauczycielskich perspektywach w pracy z uczniem zdolnym w klasach początkowych* [Between challenge and an obligation – on barriers and teachers' perspectives in the work with gifted pupil in the first grades of the primary education] [w:] Skibska J., Kochanowska E. (red. nauk.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, 2013.

Janina Karoń – associated with the Department of Early Education at the University of Warmia and Mazury, where she pursues PhD studies. In the didactic work conducts classes about methodology in the integrated education. She works with a five-year old children and teaches them to read by using global method, and with children in the early school years, improving reading fluency. Her research interests are focused around contemporary alternative education, active methods of teaching and working with gifted children. In her PhD dissertation she takes the topic of teaching children by educators working non-public educational institutions.

Nauka czytania i pisania to jedna z podstawowych kompetencji nauczania początkowego. Powinny być one realizowane w procesie wielostronnego, harmonijnego rozwoju osobowości. Danuta Czelakowska język ojczysty metaforycznie określa jako *dobro lub kapitał, którego zyski są proporcjonalne do pracy włożonej w jego powiększanie, przez którą rozumie się naukę oraz indywidualną aktywność, czytelnictwo i bardziej adekwatne poznawanie rzeczywistości* (2012, s. 13). Autorka podkreśla jednocześnie, że badania nad fizjologicznymi i psychologicznymi podstawami procesu czytania i ich dydaktyczną wartością pokazały, że korzystanie przez nauczyciela tylko z jednej metody nauki czytania utrudnia dziecku opanowanie tej umiejętności (Tamże, s. 40). W dzisiejszym świecie trudno nadążyć nawet za dziećmi, które w tym pędzie się rodzą i spędzają dzieciństwo. Najtrudniejsze dla otaczających ich dorosłych jest to, że kiedy oni sami byli mali, otoczenie nie wywierało na nich tak dynamicznej presji.

Do istoty człowieka podchodzić można na dwa sposoby. Z jednej strony jest postrzegany jako jednostka wymagająca ukształtowania zgodnie z przyjętym projektem, celami i założonym wzorcem. Drugi sposób to postrzeganie go jako osoby niepowtarzalnej, mającej prawo do budowania siebie i realizacji swoich własnych celów. Józefa Bałachowicz zaznacza, że w pierwszym przypadku dziecko rozumiane jest jako istota pasywna, która przyswaja podawaną wiedzę, wartości i normy oraz reguły działań, w drugim zaś – jako istota refleksyjna, aktywna, poszukująca, konstruująca wiedzę i reguły działań, umiejąca wybierać i budująca swoje podmiotowe bycie. Pierwszy model odpowiada wizji człowieka kultury nowoczesnej, drugi – ponowoczesnej (2010, s. 13).

W artykule zostały podjęte rozważania nad procesem nauki czytania zarówno od strony ustawowej, oświatowo-instytucjonalnej, jak i społecznej. Wprowadzanie dzieci w świat tekstu nie zmienia się od lat, zestaw lektur klas początkowych nie zawiera praktycznie pozycji napisanych w XXI wieku. Kanon lektur szkolnych został zniesiony przez nową podstawę programową, w której określono, że uczeń kończący klasę I:

[...] interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy), w miarę swoich możliwości czyta lektury wskazane przez nauczyciela, a kończący klasę III ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

Taki zapis daje ogromne możliwości nauczycielowi w zakresie zaktualizowania lektur. Ta diametralna zmiana dała możliwość znacznie szerszego wyboru literatury. A jednak zestaw lektur szkolnych prawie się nie zmienił. Jedną z przyczyn był fakt, że w pakietach edukacyjnych do kształcenia zintegrowanego zawarto

ćwiczenia dotyczące książek wybranych przez wydawnictwo z kanonu obowiązującego przed reformą. Jedyne nowsze pozycje to: *Rady nie od parady* Małgorzaty Strzałkowskiej oraz *Jeż* Krystyny Kotowskiej (Pakiet edukacyjny *Oto Ja!*, Klasa I, Wydaw. MAC, 2013).

Książki wprowadzone do kanonu lektur w 1959 r. nadal są opracowywane w klasach początkowych (*Pan kotek był chory* – Stanisława Jachowicza, *Jak Wojtek został strażakiem* – Czesława Janczarskiego, *Jacek, Wacek i Pankracek* – Miry Jaworczakowej, *Plastusiowy Pamiętnik i Przygody Plastusia* Marii Kownackiej, wybór utworów Juliana Tuwima i Marii Konopnickiej, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, *Pinokio* Carlo Collodiego, *Kubuś Puchatek* Aleksandra Milne). W latach 90. zostało dodanych kilka do dziś aktualnych propozycji czytelniczych dla najmłodszych (*Karolcia* – Marii Kruger, *Zaczarowana zagroda* – Aliny i Czesława Centkiewiczów oraz *Szewczyk Dratewka* – Janiny Porazińskiej (Jędrzych K. 2014, s. 211-220). Ustanowienie lekturą danej książki stanowi nobilitację dla autora, którego dzieło czytane będzie przez wszystkie dzieci w kraju. Z drugiej strony szkolny obowiązek jego przeczytania działa na psychikę dziecka niekorzystnie. Jednak mimo tego, że z roku na rok powstają nowe wydawnictwa (Dwie Siostry, Olesiejuk, EneDueRabe, Egmont, Zakamarki, Entliczek, Bajka, Babaryba, Hokus Pokus, Muchomor, Jungoffska, Pestka, Zielona Sowa, Wilga i in.), a liczba wychodzących publikacji dla dzieci jest wysoka (Leszczyński G., Zajac M. (red.) 2013, s. 207-222), to nie wywiera to większego wpływu na zestaw szkolnych propozycji czytelniczych. Drugim tego powodem są braki odpowiednich tytułów w bibliotekach szkolnych w liczbie egzemplarzy satysfakcjonujących na tyle, by starczyły dla większości uczniów z danej klasy.

Czytelnictwo nie jest najpopularniejszą formą spędzania czasu przez dzieci. Książkę wyprzedzają szybsze rozrywki, jak gry komputerowe czy telewizja. Jednak optymistycznym akcentem jest fakt, że książka zajmuje trzecie miejsce na liście czynności wykonywanych w czasie wolnym przez dzieci. Stanowi o tym opublikowany w 2014 r. raport Instytutu Badań Edukacyjnych *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. W streszczeniu z badań czytamy też, że wśród dwunastolatków tylko 5 proc. nie ma kontaktu z literaturą, czy to w formie cyfrowej czy elektronicznej. Tendencja ta jest zwykła, ponieważ w gimnazjum po książki nie sięga już 14% uczniów (*Czytelnictwo dzieci i młodzieży* [online]).

Sytuacja pogarsza się w dalszych latach życia, ponieważ w świetle badań Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej z 2008 r. kontakt z przynajmniej jedną książką w roku miał do czynienia w przybliżeniu co trzeci Polak, reszta społeczeństwa stanowiła sferę abstynencji czytelniczej (za: Gwadera M. 2012, s. 12).

Celem autorki będzie zaprezentowanie stosowanych przez rodziców, szkołę i społeczeństwo strategii radzenia sobie z czytelnictwem małego dziecka przez zaprezentowanie nauki czytania z teoretycznej, ustawowej i społecznej perspektywy.

Artykuł ma charakter poglądowy, ma na celu zasygnalizowanie newralgicznych obszarów edukacji małego dziecka w zakresie kompetencji czytelnich, takich jak technika czytania, dobór literatury i oddziaływanie społeczeństwa.

Nauka czytania z teoretycznego punktu widzenia

Czasem oświatowe wytyczne dominują nad teoretycznym kontekstem rozwoju języka u dzieci, który to ustawowe dokumenty zdają się pomijać. W psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowaniach można wyróżnić zasadniczo cztery koncepcje opanowywania języka (Żytko M. 2010, s. 7-13). W pierwszej z nich – reprezentowanej przez B. F. Skinnera – akcentowano istotę jedynie obserwowalnych zachowań człowieka. Behawioryzm zakłada, że dziecko opanowuje reakcje werbalne tak, jak każde inne zachowanie – pod wpływem bodźców napływających z zewnątrz, naśladuje zachowania obserwowane przez dorosłych, którzy wzmacniają te uważane za pozytywne, a niepożądane – osłabiają. Jest to poniekąd trening określonych zachowań, wykonywany najpierw przez rodzinę, a później przez szkołę i to właśnie ten proces ma większe znaczenie niż rozwój i dojrzałość językowa dziecka, które w przekonaniu behawiorystów jest biernym odbiorcą napływających ze środowiska zewnętrznego wzorców.

Kwestionuje takie podejście Noam Chomsky, który jest autorem lingwistyczno-natywistycznej teorii przyswajania języka. Według niego każdy człowiek ma wrodzoną kompetencję językową i wiąże się z silnymi podstawami genetycznymi, a środowisko nie ma fundamentalnego znaczenia, a jedynie wtórne. Umożliwia ono dojrzewanie wewnętrznego systemu przyswajania języka, inicjuje go, ale go nie warunkuje i ani nie determinuje. Dzieci uczą się języka, kiedy się z nim zetkną, kiedy mają potrzebę komunikowania się i zrozumienia, ponieważ wewnętrzny system językowy uaktywnia się właśnie pod wpływem otoczenia.

Zgodnie z koncepcją poznawczą reprezentowaną przez Jeana Piageta rozwój języka jest jedną ze struktur poznawczych i odbywa się w ramach jednolitego procesu rozwoju inteligencji ogólnej (Żytko M. 2010, s. 9). Proces ten jest biologicznie zaprogramowany. Według Piageta język jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem konstruowania operacji umysłowych, bo podporządkowany jest rozwojowi poznawczemu. Najpierw dziecko gromadzi doświadczenia o otaczającym go świecie, a później nakłada na ten zbiór język. W początkowych fazach rozwoju język jest egocentryczny i jedynie towarzyszy działaniom dziecka, dopiero później nabiera charakteru komunikacyjnego; kiedy rozwój poznawczy umożliwia decentrację, język zaczyna być używany w relacjach interpersonalnych. Nieco odmienne postrzeganie rozwoju poznawczego reprezentuje Lew Wygotski, według którego język pełni naczelną funkcję w stosunku do innych ludzkich zachowań, będąc wiodącym czynnikiem w strukturyzowaniu poznania, odpowiadającym zarówno

za tworzenie pojęć i poznawczy rozwój, jak i umożliwianie efektywnych interakcji z rówieśnikami i dorosłymi (Tamże, s. 10).

Zwolennicy czwartego podejścia, wywodzącego się z rozważań Wygotskiego, podkreślają, że potrzeba komunikowania myśli i bycia zrozumianym przez otoczenie stanowi pierwotną motywację dziecka do opanowania języka, a proces opanowywania go jest uzależniony od społecznych interakcji. Jerome Bruner uważał, że to właśnie środowisko społeczne, zwłaszcza rodzice, dostarcza dzieciom wielu ustrukturyzowanych okazji uczenia się, związanych zwłaszcza z komentowaniem czynności wykonywanych wspólnie z innymi. Dziecko jest wyposażone we wrodzoną zdolność umożliwiającą mu naukę języka w ściśle określonym kontekście. W interakcji dziecka z matką, później nauczycielem, zachodzi interpretacja wypowiedzi i odbywa się proces negocjacji w poszukiwaniu wspólnych znaczeń. Dorosli pomagają w tym dziecku, dostarczając mu wzorców, korygując błędy, budując rusztowanie ułatwiające wkroczenie w świat języka. Koncepcja ta wyewoluowała, tworząc teorię interakcyjnej intencjonalności, zgodnie z którą intencją nadawcy jest przekazanie ważnych dla niego informacji, a odbiorca musi je odczytać, zinterpretować i odpowiednio dobrać środki językowe, aby wyrazić własne intencje. Ta aktywna wymiana znaczeń w procesie interakcji sprzyja rozwojowi języka, który właśnie opiera się na odczytywaniu intencji.

Nabywanie zdolności językowych jest punktem wyjścia do nauki odczytywania znaczeń zawartych w słowie pisanym, lecz proces ten stanowi dla dziecka abstrakcję i trudno mu jest pojąć jego sens. Według Wygotskiego ta abstrakcja jest podwójna. Pierwsza jej część związana jest z mową i dźwiękowo-znaczeniową formą wyrazów. Dziecko w toku rozwoju dokonuje synchronizacji formy dźwiękowej ze znaczeniem, jakie ona niesie, a następnie uczy się werbalizować swoje myśli, także te w odniesieniu do czytanego tekstu, przez co wkracza w jego świat. Zachodzi proces ewolucji mowy egocentrycznej w mowę wewnętrzną, czyli operowanie słowem bez konieczności jego wokalizacji. Ewa Filipiak podkreśla, że *abstrakcyjny wymiar języka pisanego „od myśli do słowa”, do mowy bezdźwięcznej, wyobrażonej, pomyślanej, wymagającej symbolizacji dźwięków, stanowi dla dziecka problem w procesie opanowywania języka pisanego i czytania* (2006, s. 7). Drugi poziom abstrakcji związany jest ze zmianą, w której w trakcie kontaktu dziecka z literaturą zachodzi, jak to określa wspomniana autorka, „mowa bez partnera”. Polega ona na tym, że *odbiorca komunikatu (dziecko) nie ma bezpośredniego, fizycznego kontaktu werbalnego z nadawcą (autorem tekstu). Brak wspólnej dla autora tekstu i czytelnika sytuacji komunikacyjnej i możliwości bezpośredniego odniesienia do horyzontu rzeczywistości „tu i teraz” jest szczególnie trudny do pokonania przez dziecko w pierwszych spotkaniach z tekstem książki* (Tamże).

Nauka czytania z ustawowego punktu widzenia

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania opiera się głównie na doskonaleniu strony technicznej wykonywania tej czynności.

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki; potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach; dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania; **interesuje się czytaniem i pisanem; jest gotowe do nauki czytania i pisania**; słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami; układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej; rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu (Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.; podkreślenie J. K.)*

Brak informacji o nauce czytania i wprowadzeniu w świat liter, a jedynie wyrabianie gotowości do czytania interpretowane jest często jako zakaz nauki czytania w przedszkolach. Miało to zlikwidować problem nierównego poziomu dzieci w pierwszej klasie oraz uprawomocnić obecność sześciolatków w szkolnych ławkach. Jednak według zwolenników metod alternatywnych wiek inicjowania nauki czytania powinien ulegać obniżeniu. Podstawą metody wykorzystywanej w nauce czytania w edukacji publicznej jest analiza i synteza wyrazu złożonego z elementów, jaki stanowią fonemy, przekładające się na litery. Znajomość liter oraz ich rozróżnianie jest tu absolutnym fundamentem. Z nauką czytania idzie równolegle rozwijanie umiejętności pisania, a według zwolenników tej metody czynności tych nie sposób oddzielić (Truskolaska J. 2007, s. 76). Synchronizacja pracy nerwów wzrokowych, słuchowych, oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych gwarantuje sukces, jeśli jednak któreś ogniwo jest zaburzone, pojawiają się poważne trudności. Metoda też zakłada konieczność scalania obrazu wyrazu z jego zapisem i brzmieniem, co poniekąd wyklucza osoby głuche i nieme. Ze względu na złożony proces, z jakim się wiąże, skutecznie stosować ją można około 7 roku życia, ponieważ wtedy ostatecznie dojrzewa narząd wzroku i mowy (Tamże, s. 77).

Wobec opisanej metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonemowym, wykorzystywanej tradycyjnie w Polsce w nauczaniu początkowym, najczęściej wskazywane są dwie alternatywy: metoda sylabowa Jagody Cieszyńskiej oraz globalne czytanie według Glena Domana i – z racji większej powszechności – autorka

postanowiła skupić się na tej drugiej. Zgodnie z koncepcją amerykańskiego psychologa proces czytania jest odrębny od nauki pisania, która jest umiejętnością wtórną. Ponadto większe znaczenie ma zapamiętanie kształtu całego wyrazu i zrozumienie znaczenia niż zwerbalizowanie go, więc aparat artykulacyjny nie musi osiągnąć dojrzałości. Co więcej, tablice i materiały do nauki są skonstruowane w taki sposób, że nawet narząd wzroku nie musi być w pełni ukształtowany. Metoda ta zakłada, że przy wykorzystaniu konkretnych sposobów można nauczyć czytać niemowlęta. W związku z tym ograniczanie dostępu do tej umiejętności dzieciom młodszym niż sześciolatki staje się bezzasadne, a usuwanie nauki czytania z przedszkoli – krzywdzące.

Jest to problem bardziej złożony, ponieważ powyższa teza znajduje zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. W tej pierwszej grupie znajdują się osoby, głównie praktycy edukacyjni oraz rodzice tę metodę wdrażający, które doświadczyły efektów jej stosowania. Maria Trojanowicz-Kasprzak, mimo napotykanych przeszkód zagorzała zwolenniczka globalnego czytania, od wielu lat prowadzi blog o nauczaniu czytania tą metodą, przeznaczony dla osób pracujących z dziećmi, a zwłaszcza dla rodziców wykorzystujących ją jako formę spędzania wolnego czasu ze swoim potomstwem. Służy radą, poleca wartościowe produkty oraz wydaje własne materiały. Autorka propaguje podejście Glena Domana, zgodnie z którym nauka jest nagrodą, a nie karą, przyjemnością, a nie obowiązkiem, a najważniejszą zasadą jest dobra zabawa (*Czytanie globalne* [online]).

Opozycyjną grupę stanowią obrońcy dzieciństwa, którzy uważają, że nie ma naukowego potwierdzenia skuteczności stosowania tej metody w dalszych latach nauki dziecka. Wskazują takie mankamenty metody globalnej, jak trudność wprowadzenia jej na polskie podłoże lingwistyczne. W odróżnieniu od anglojęzycznej bazy leksykalnej, wielość form jednego wyrazu w naszym języku powoduje, że praktycznie niemożliwe jest traktowanie tej metody jako autonomicznej w procesie nauki czytania. Kolejnym zarzutem wartym dostrzeżenia jest to, że posługując się metodą globalną, nie uczymy się czytać, a jedynie odkodowywać znaczenia ukryte pod ich graficznym zapisem. Potwierdzają to badania Roberta Fishera, z których wynika, że dzieci pięcio-, sześcio-, siedmioletnie często nie rozumieją czemu służy język pisany stanowiący dla nich abstrakcję. Badania polegały na nadawaniu dzieciom pytań dotyczących nauki czytania przez nie same oraz przez dorosłych. Wyniki potwierdziły teorię Wygotskiego, według którego potrzeba komunikowana się za pośrednictwem języka pisanego oraz odkrywanie jego istoty jest jeszcze niedojrzała u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Idąc tym tropem bezzasadnym jest uczenie dzieci czegoś, czego nie są w stanie jeszcze zrozumieć.

Jednak kluczowe znaczenie w interpretacji tych wyników badań ma biegłość czytania. Te dzieci, które czyniły znikome postępy w opanowywaniu czytania i pisania, uznawały te umiejętności za mniej przydatne niż te posługujące się nimi

sprawnie (Fisher R. 1999, s. 193-195). Dzieci z pierwszej grupy skupiały się też głównie na dekodowaniu pojedynczych słów, kosztem wykorzystania myślenia i wydobywania sensu z czytanego tekstu. Wynikać mogłoby z tego, że dostrzeganie istoty umiejętności czytania jest uzależnione od biegłości posługiwania się tą czynnością. W szkolnej nauce czytania to ta biegłość stanowi właśnie największą trudność.

Współczesne społeczeństwo zagrożone jest wystąpieniem dwóch odmian analfabetyzmu. Pierwszy z nich, wtórny, objawia się zanikiem umiejętności czytania i pisania na skutek braku korzystania z nich. Drugi, funkcjonalny, polega na niezdolności rozumienia czytanego tekstu. O ile za analfabetyzm wtórny może być odpowiedzialna jednostka, którą dotyka, to za analfabetyzm funkcjonalny już winą obarczyć można wszelkie oddziaływania edukacyjne (Klus-Stańska D., Nowicka M. 2009, s. 9). Wyniki badań nad osiągnięciami szkolnymi od kilkudziesięciu lat nie ulegają poprawie i plasują polskich uczniów na końcowych miejscach list rankingowych (Tamże, s. 10). Powołując się również na badania Zbigniewa Kwiecińskiego nad rozumieniem czytanych tekstów, nietrudno zauważyć, że:

[...] szkoła podstawowa trwale nie spełnia swych elementarnych zadań wobec niemal czwartej części dzieci a tylko mniej niż połowie dzieci i młodzieży zapewnia ona opanowanie kompetencji podstawowej, kluczowej dla uczestnictwa w kulturze, w działaniach pracowniczych i obywatelskich (2002, s. 20).

Skoro została postawiona diagnoza, to dlaczego nic się nie zmienia? Dlaczego z roku na rok powielane są te same błędy i coś umyka w udoskonalaniu czytelnich umiejętności? Hipotez i domysłów może być wiele, jednak wypracowanie konsensusu jest trudne z braku porozumienia na gruncie politycznym, oświatowym i społecznym. Trudno orzec na tym etapie, czy posłanie sześciolatków do szkoły było właściwym posunięciem, jednak uproszczenie przygotowania przedszkolnego interpretowane często przez część dyrektorów przedszkoli, a nawet kuratorów oświatowych, jako zakaz nauki czytania objawiający się zdejmowaniem wszelkich napisów z tablic i mebli w obawie kontroli, jest kolejnym biurokratycznym ciosem wymierzonym w najmłodszych obywateli naszego społeczeństwa.

Nauka czytania ze społecznego punktu widzenia

Metodzie globalnego czytania zarzuca się brak potwierdzenia korzystnego wpływu wczesnego opanowania umiejętności czytania na dalszą edukację dziecka. Trudno się temu dziwić, biorąc pod uwagę sposób obcowania z literaturą na lekcjach. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka nazywają to „czytaniem po szkolnemu”. Autorki twierdzą, że szkoła jest niewydolna w nauce skutecznego

czytania, jednak często sami nauczyciele nie są tego świadomi, ukierunkowując swoją uwagę na płynne odczytanie przygotowanej w domu czytanki. Co gorsze, szkoła działa uwsteczniająco na dzieci umiejące czytać przed pójściem do szkoły, ponieważ po kilku latach szkolnych oddziaływań przestają lubić książki i sięgać po nie z własnej woli, a zaczynają robić to tylko z przymusu (2009, s. 9). Wynika z tego, że nawet jeśli z dzieckiem pracujemy metodą globalną już we wczesnym okresie życia, to i tak szkoła wyrówna tę nadwyżkę do średniego, przeciętnego poziomu. Potwierdza się zatem potoczny pogląd, że dzieci, idąc do szkoły, postrzegają wiedzę jako coś przyjemnego, ale szybko uczą się tam, że wcale tak nie jest.

Powszechnym w szkołach konkursem mającym na celu badanie czytelnictwa jest ranking bibliotecznych wypożyczeń. Te dane mają rzekomo dawać miarodajny poziom zainteresowania poszczególnych uczniów literaturą. Dla osób ze szczytu listy zazwyczaj przewidziane są nagrody, więc dzieci szybko odkrywają, że wystarczy nie tyle czytać, ile wypożyczać. Korzyść jest z tego taka, że dzieci są zachęcane do częstych odwiedzin biblioteki i fizycznego kontaktu z książką. Marginalizuje się jednak tych (należących co prawda do mniejszości), którzy kupują książki i sumiennie czytają je w domu. Do lamusa odszedł stereotyp biblioteki jako miejsca wypełnionego grobową ciszą, której zakłócenie powodowało groźne spojrzenia znad okularów pani bibliotekarki. Takie rankingi mimo wszystko skutecznie przyciągają dzieci, podobnie jak prowadzenie różnych zajęć i warsztatów połączonych z czytaniem właśnie w bibliotekach, mających na celu prezentowanie tego miejsca jako przyjaznego, ciekawego i wartego odwiedzenia. Jest to jeden ze sposobów walki ze stygmatyzowaniem kontaktu z literaturą zdominowanego metodyką nauczania czytania stosowaną przez nauczyciela.

Trudno zaszczerpić dzieciom miłość do książek, skoro postrzegane są one niekiedy jako narzędzie opresji w szkolnej klasie i kojarzą się dzieciom z przymusem i trudnościami, a *czytanie zaczyna się jawić jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści* (Klus-Stańska D., Nowicka M. 2009, s. 9). Co więcej, opracowywanie lektur w szkole skupia się głównie na analizie tekstów oraz uprawianiu *dydaktyki szkolnej, w której uczeń to ten „gorzej” rozumiejący, a nauczyciel – rozumiejący lepiej [...]. Nauczyciel przekazuje wiedzę o tekście, ale również wskazuje, jak tekst ma być odebrany. Uczeń rezygnuje – przynajmniej oficjalnie – z własnych norm czytania na rzecz podanego obligatoryjnie przez nauczyciela* (Wasilewska A. 2006, s. 86).

Szkoła uczy zatem tego, jak odgadywać nauczycielską interpretację tekstu w celu uzyskania pozytywnej oceny, kosztem własnego zdania na temat przeczytanej literatury. Powoduje to nawet, że w dobie powszechnych opracowań czytanie książki nie jest konieczne, wystarczy znaleźć odpowiedzi na zadawane przez nauczyciela pytania, które, jak szybko dzieci się zorientują, są powtarzalne i przewidywalne.

Paradoksem edukacji jest to, że nawet jeśli rodzina zaszczepta dzieciom zamiłowanie do książek, szkoła to niweluje. Następnie powstają projekty, programy i akcje społeczne próbujące ten stan przywrócić lub wywołać. Wiadomo, że są to działania bezcelowe, jeśli będą skierowane jedynie do małych czytelników ponieważ to:

[...] rodzice (i inni dorośli) mogą rozwinąć motywację do zainteresowania dzieci czytaniem poprzez tworzenie sytuacji, w których dziecko wchodzi w aktywny kontakt ze światem tekstu. Interakcje z tekstem i wydobywanie z niego znaczenia oraz jego interpretacje najczęściej występują w sytuacji wspólnego czytania tekstu i rozmowy/dyskusji o tekście. Nie bez znaczenia dla stosunku dziecka do czytania są postawy samych rodziców wobec czytania i ich zainteresowanie książkami (liczba książek w domowej bibliotece, prenumerata czasopism, czas, jaki poświęca się na czytanie w domu, częstotliwość odwiedzania biblioteki itp. (Filipiak E. 2006, s. 6).

Motywacja dzieci do czytania stanowi obszar zainteresowań wielu organów, które tworzą różnorodne programy mające ją wzmacniać. Najrozleglejszą i najgłośniejszą inicjatywą opisywaną w praktycznie w każdej publikacji dotyczącej literatury dziecięcej jest ogólnopolska akcja „Cała Polska Czyta Dzieciom”, której hasłem przewodnim jest *Czytaj dzieciom 20 minut dziennie. Codziennie* (Cała Polska Czyta Dzieciom, [online]; Leszczyński G., Zajac M. (red.) 2013; Papuzińska J. 2007). Akcja ta propaguje czytanie jako codzienny rytuał, nawyk, ponieważ właśnie *interakcje społeczne w środowisku rodzinnym, bogactwo i różnorodność doświadczeń z językiem pisanym i książkami niewątpliwie mogą wpłynąć na motywację wewnętrzną do czytania i postawę wobec tekstu czytanego: chcę czytać (aktywność własna, a nie pozorna) a nie: muszę to przeczytać* (Filipiak E. 2006, s. 7). Cytowana autorka, przytaczając myśli Jeromego Brunera, takie jak *edukacja musi uruchamiać u ucznia proces odkrywania; przedmiotem nauczania nie jest jego powierzchnia, lecz głębia; efektem spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie a nie wykonanie; konstatuje, że brak jest aplikacji tych stwierdzeń w praktykach edukacyjnych współczesnej szkoły* (2012, s. 15).

Nieocenioną wartością w popularyzacji czytelnictwa są spotkania autorskie. Najczęściej odbywają się one w księgarniach, rzadziej w publicznych placówkach ze względu na wysiłek organizacyjny przygotowania sali, wydatek, konieczność doprowadzenia dzieci, naruszenia ustalonego rytmu szkoły czy biblioteki. Joanna Papuzińska pyta, *czy jest sens robić tyle zamieszania i kłopotu po to, aby dzieci mogły przez godzinę oglądać osobę w końcu nie różniącą się od innych aż tak bardzo?* (2007, s. 139). Autorka na swoje przewrotne pytanie odpowiada twierdząco, zdecydowanie uważając spotkania z pisarzem za wielką szansę *promocji literatury i czytelnictwa wśród dzieci, dotarcia do nich z książką, pogłębienia i ożywienia ich przeżyć czytelniczych i pozostawienia trwałego śladu tych przeżyć. Dlatego też powinny stać*

się – przynajmniej raz w życiu – udziałem każdego ucznia, częścią jego obowiązkowej czytelniczej edukacji. I to bez względu na miejsce zamieszkania: czy to w oddalonych od centrów kultury wiejskich szkołach, czy w wielkich aglomeracjach (Tamże). Jedną z takich inicjatyw jest cykl spotkań „Czułe Czytanie” organizowane przez jedną z warszawskich księgarni, w których udział biorą nie tylko autorzy książek, ale również aktorzy, którzy czytają fragmenty różnych publikacji, wykorzystując swoje umiejętności. Dla małych dzieci nie tyle osoba jest sławna, ile raczej jej głos, który rozpoznają w dubbingowanych bajkach lub audiobookach.

Jednym z przykładów może być aktorka Edyta Jungowska, której twórczość jest znana dzieciom z produkcji ekranowych, jak i wersji audio najpopularniejszych książek Astrid Lindgren (seria *Pipi Pończoszanka*, *Dzieci z Bullerbyn*, cykl *Karlsson z Dachy*, *Lotta z ulicy Awanturników*, *Emil ze Smalandii*). Ponadto księgarnie często stają się coraz bardziej przyjaznym otoczeniem, w którym już nie tylko można kupić książkę, ale spotkać się, napić kawy, posiedzieć wygodnie i poczytać. W jednej z olsztyńskich księgarni dla dzieci prowadzone są zajęcia, podczas których najmłodsi w otoczeniu pełnym książek uczestniczą w zabawach przeplatanych obcowaniem z literaturą.

Szkolne i lokalne inicjatywy o węższym lub szerszym zasięgu, cykliczne lub jednorazowe przedsięwzięcia jak:

[...] *konkursy literackie, przeglądy twórczości literackiej dzieci od kilkunastu lat stały się popularną formą rozwijania kultury literackiej młodego pokolenia, podobnie jak szkolne czy klasowe gazetki dziecięce. Zyskały one na popularności tym bardziej, że stosunkowo łatwo jest ich plon opublikować, z jednej strony dzięki ułatwionym możliwościom poligraficznym, z drugiej zaś dzięki komputerowi, który pozwala nawet domowym sposobem nadać manuskryptowi formę zewnętrzną przypominającą prawdziwy druk* (Papuzińska J. 2007, s. 167).

Ich atmosfera, pomyślny klimat, jaki roztacza się wokół dziecięcej ekspresji literackiej, są główną przyczyną popularności takich inicjatyw. Ponadto odszedł w zapomnienie stereotyp zmanierowanego laureata, któremu *przewraca się w głowie* (Tamże), a w jego miejsce pojawiła się moda na pisanie. We współczesnym świecie coraz młodsze osoby angażują się we własną twórczość przez prowadzenie blogów. Twórczość literacka jest pozytywnie postrzegana zarówno przez rówieśników, jak i dorosłych. Co więcej, trend ten panuje również w świecie osób medialnych, kiedy to pisanie książek dla dzieci zajmują się aktorzy czy piosenkarze, wykorzystując swoją popularność jako promocję książki. Do takich osób można zaliczyć Agnieszkę Chylińską, którą zainspirowała literacka twórczość Madonny licząca w sumie 19 publikacji dla najmłodszych (2012; 2013a i b).

Czytanie na tajnych kompletach w XXI wieku

Konsekwencją zmian ustawowych w edukacji jest coraz późniejsza, bezpośrednia inicjacja literacka dziecka i osobisty kontakt z drukiem. Przecież nietrudno zauważyć, że:

[...] współczesne dzieci rozwijają się i uczestniczą w świecie pełnym druku. Wokół nich w środowisku domowym jest wiele nazw: na koszulkach, które noszą, na opakowaniach ulubionych ciastek, napojów, w gazetach, magazynach, książkach, które leżą na półce w pokoju itp. Świat pełen nazw jest także na ulicy, w sklepie. Dziecko stopniowo odkrywa, iż symbole drukowane to nie tylko obrazy, one mają znaczenie i ludzie reagują na nie rozpoznając i odczytując ich sens (Filipiak E. 2006, s. 6).

Rodzice często są świadomi, co dziecko traci lub czego nie otrzyma, gdy pójdzie do przedszkola. Jest to powodem poszukiwania przez nich form kompensacji tej sytuacji, o ile mogą sobie na nie pozwolić. Z pomocą przychodzi edukacja alternatywna, jednak aby z niej skorzystać, nie wystarczy posiadać środki materialne, ale również należy być mieszkańcem odpowiednio dużego miasta. Po rządowych zmianach mających na celu wspieranie rodzinnych budżetów i pomoc w sfinansowaniu opieki dla dziecka, zlikwidowana została możliwość korzystania z dodatkowych zajęć, które nie mogą odbywać się w godzinach dofinansowywanych z rządowych dotacji (*Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r...*).

Zainteresowania autorki skupiają się na edukacji niepublicznej, która niejednokrotnie jest odpowiedzią na zaniedbania ze strony edukacji masowej. Klientami placówek niepublicznych są zazwyczaj rodzice niezadowoleni z edukacji publicznej lub pragnący ją uzupełnić, szukający czegoś więcej niż jest w szkole, a nawet w przedszkolu. Akademia Nauki, będąca przykładem edukacji niepublicznej, a nawet – ze względu na swoje podejście – alternatywnej, prowadzi kursy związane głównie z szybkim czytaniem i efektywnym uczeniem się. Zajęcia podzielone są na programy dostosowane do poszczególnych grup wiekowych, poczynając od czterolatek na dorosłych kończąc. W swojej metodyce Akademia wykorzystuje teorię Glena Domana oraz Tonego Buzana propagujących czytanie jako naturalną formę ludzkiej aktywności (*Akademia Nauki* [online]). Rodzice przychodzący do placówki niepublicznej widzą w edukacji alternatywnej możliwość pełniejszego wykorzystania potencjału swoich dzieci. Wielu wyraża zaniepokojenie poziomem opanowania umiejętności czytelnich w przypadku dzieci szkolnych oraz brakiem wprowadzania w świat tekstu w przypadku rodziców dzieci przedszkolnych.

Dzisiejszy świat przyzwyczaił wielu ludzi do szybkiego dostępu praktycznie do wszystkiego. Większość współczesnych czynności można wykonać przez naciśnięcie klawisza. Jednak z edukacją tak nie jest i to powoduje brak jej kompatybilności

ze współczesnym życiem. Zawartość ludzkich umysłów jest uzależniona od ich ciężkiej pracy, a im więcej jest okazji do pobudzania myślenia, tym lepiej. Temu też służyć mają zajęcia z efektywnego czytania, w których kładzie się nacisk na przyspieszenie szybkości czytania przez ćwiczenia oczu i poprawę koncentracji oraz na zachowanie lub poprawienie stopnia zrozumienia czytanego tekstu przy zwiększonym tempie. Trening czytania jest niczym nauka gry na instrumencie – efekt końcowy zależy od predyspozycji i systematycznych ćwiczeń.

Akademia Nauki jest też od początku swojego istnienia partnerem wspomnianej akcji Cała Polska Czyta Dzieciom. Dzieci mogą przynosić własne, ciekawe według nich książki, na nich trenować, opowiadać o nich i czytać ich fragmenty. Warto pokazywać dzieciom, że książka jest ważna, a czytanie istotne, pokazać im, dlaczego tak jest i jakie są z tego korzyści, ponieważ podstawą sukcesu jest dobra wola dziecka. Powstaje sytuacja, w której mimo szkolnego programu nauczania dzieci spotykają się po zajęciach, aby uczyć się tego, czego polityka oświatowa nie uwzględnia. Sytuacja niczym na tajnych kompletach, tylko wtedy okoliczności były odmienne.

Bez zakończenia

Nie jest możliwe zamknięcie wątku dotyczącego nauki czytania. Przez słaby poziom edukacji masowej rozwija się edukacja niepubliczna. Jednak jak podnieść jakość kształcenia publicznego? Praktyka pokazała, że biurokratyczne narzędzia, jakimi obciążani są nauczyciele w celu uzyskania tego efektu, mają wręcz odwrotne działanie. Mówi się potocznie, że jak nie wiadomo o co chodzi, to chodzi o pieniądze. I to jednak nie jest wytłumaczeniem, o czym przekonały nas unijne dotacje powierzchownie maskujące niedoskonałości polskiej szkoły. Jedno wiadomo – problem edukacji narasta, mówi o nim coraz więcej głosów, coraz głośniej jest o niej w opinii publicznej, coraz więcej krytyki i wzajemnego obarczania się winą. Wprowadzane zmiany wywołują kolejne kontrowersje, a w środku tego wszystkiego znajdują się dzieci, których rozwój traci na bezowocnych debatach. Powoduje to rozproszenie edukacji na inne ośrodki niż szkoła publiczna, pozbawiając ją niniejszym celowości istnienia. Pod rozważyć należy poddać zatem przypuszczenie, czy zakończenie sporu o edukację nie będzie końcem szkoły.

Bibliografia

- Akademia Nauki* [online], [dostęp: 15.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://akademianauki.pl/>>
- Bałachowicz J. (2010), *Obraz dziecka a działania edukacyjne nauczyciela* [w:] Adamek I., Grochowalska M., Żmijewska E. (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Kraków, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 11-20
- Cała Polska Czyta Dzieciom* [online], [dostęp: 15.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>>
- Chylińska A. (2012), *Zezia i Giler*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-764-2089-9
- Chylińska A. (2013a), *Labirynt Lukrecji*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-7642-317-3
- Chylińska A. (2013b), *Zezia, Giler i Oczak*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-7642-237-4
- Czytelnictwo dzieci i młodzieży* [online], [dostęp: 21.02.2015], dostępny w Internecie: <<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/203-raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1120-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-streszczenie-raportu-koncowego.html>>
- Czelakowska D. (2012), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ISBN 978-83-7587-583-6
- Czytanie globalne* [online], [dostęp: 13.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.czytanieglobalne.edu.pl/>>
- Filipiak E. (2006), *Dziecko i Książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4), s. 5-12
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot Gdańskie, Wydaw. Pedagogiczne, ISBN 978-83-7489-365-7
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa, WSiP, ISBN 83-02-07332-6
- Gwadera M. (2012), *O zagrożeniach płynących z czytelnictwa dzieci i młodzieży* [w:] *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 9-22
- Jędrych K. (2014), *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989* [w:] He-ska-Kwaśniewicz K., Tałuć K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, T. 4, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-8012-121-8
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, WSiP, ISBN 978-83-02-10874-7
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczenie*, Toruń, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN 83-231-1407-2
- Leszczyński G., Zajac M. (red.) (2013), *Książka i młody czytelnik*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-64203-09-1
- Oto Ja!*, Klasa I, Wydawnictwo MAC, 2013
- Papuzińska J. (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa, Wydaw. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, ISBN 978-83-88581-28-1

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2013, poz. 827

Truskołaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki*, Tychy, Maternus Media, ISBN 978-83-8970135-0

Wasilewska A. (2006), *Lektury dla klas I-III w horyzoncie oczekiwań ich odbiorców*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4), s. 85-92

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17 [online], [dostęp: 12.12.2014], dostępny w Internecie: <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf>

Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Warszawa, CKE, ISBN 978-83-7400-269-1

Abstrakt

Czytelnictwo w Polsce nie jest najczęstszą formą spędzania wolnego czasu. Według badań Biblioteki Narodowej ponad połowa Polaków nie czyta w ogóle. Można się zastanawiać, jakie są tego przyczyny. Niektórzy wskazują na ceny książek, inni – na czasochłonność, z jaką wiąże się ich lektura. Młodzież zazwyczaj znajduje inne, bardziej dynamiczne, szybsze, głośniejsze rozrywki, takie jak telewizja, gry czy Internet. Jednak niektórzy pedagodzy uważają, że powodem, dla którego Polacy sięgają po książkę tak rzadko, jest to, że nie potrafią sprawnie czytać. A jeśli nie umieją robić tego sprawnie, robią to niechętnie, nie przynosi im to przyjemności, więc jest rozrywką niszową. Powstaje swoista reakcja łańcuchowa, a sposobem jej przełamania może być dawanie pozytywnego przykładu w tym zakresie przez dorosłych oraz umożliwienie dzieciom osiągnięcia komfortu czytania. Głośne czytanie podczas pierwszych lat nauki zaburza proces percepcji znaków graficznych i opóźnia dotarcie tych informacji do analizatorów mózgowych. Nowa podstawa programowa, w wyniku której nauka czytania zostaje wprowadzona w jeszcze późniejszym wieku niż dotychczas, z pewnością nie poprawi statystyk czytelniczych wśród dzieci i młodzieży. W artykule zaprezentowano proces czytania z perspektywy psychologii uczenia się, neurodydaktyki oraz treningu tej umiejętności, ponadto pod rozważenie podane zostały zagrożenia z takich podejść płynące.

Abstract

Readership in Poland is not the most common form of spending free time. Regularly each day the book reaches only a few percent of Poles. We may wonder what are the causes of this phenomenon. Some point to the prices of books, other time-consuming, with which they are associated. Youth usually prefers different, more dynamic, faster, louder entertainment like television, games and the Internet. However, some educators

believe that the reason to reach for a book so rarely is that they can not read smoothly. And if they are not able to do this efficiently, they do it reluctantly, it doesn't bring them pleasure so it is infrequently entertainment. The way to break this pattern consists of two elements – adults need to encourage child on their own readership example and enable him to achieve a comfort of reading. Forcing children to reading aloud during the first years of education interferes with the perception of graphic signs and delays getting the information to the brain analyzers. Referring to the new core curriculum, learning to read is placed even at later age than before. Certainly it won't improve the statistics of reading among children and adolescents. In my article I would like to present an approach to the process of reading from the perspective of the psychology of learning, neurodidactic and training the reading skill. Also I would like to consider the prospects and risks that such an approach may cause.