

# Czytelnicy zaangażowani na lekcji języka polskiego

## Engaged readers in Polish language lessons

Zofia Zasacka

Biblioteka Narodowa, Instytut Badań Edukacyjnych

ORCID: 0000-0002-3437-5578

**Abstract:** Starting from the results of empirical research on students' reading motivations in relation to educational achievements, this article analyzes the properties of reading engagement. The circumstances conducive to reading engagement are considered as an attitude that eliminates educational inequalities. Possible didactic activities that would allow to develop students' reading motivations were discussed. Among the most important premises indicating the circumstances building such an attitude is curiosity, interest in the text being read and the ability to derive satisfaction from the reception of complex narratives, including fictional ones. Synergy between school and beyond school duties reading can be such an opportunity. Discussion in a Polish language lesson is the best way to activate the social dimension of reading motivations – peer relationships can be used to build reading engagement.

**Kew words:** Reading engagement, reader's response in the classroom, Polish didactics, Polish language curriculum, research on children's and youth reading habits and attitudes

**Streszczenie:** Artykuł, wychodząc od wyników badań empirycznych śledzących motywacje czytelnicze uczniów w relacji do osiągnięć edukacyjnych, analizuje właściwości zaangażowania czytelniczego. Rozpatrywane są okoliczności sprzyjające zaangażowaniu czytelniczemu jako postawie niwelującej nierówności edukacyjne. Poddane zostały dyskusji możliwe działania dydaktyczne, które pozwoliłyby na rozwijanie motywacji czytelniczych uczniów. Wśród najistotniejszych przesłanek wskazujących na okoliczności budujące taką postawę jest ciekawość, zainteresowanie czytaniem tekstem oraz umiejętność czerpania satysfakcji z recepcji złożonych narracji, także fikcjonalnych. Synergia między lekturami szkolnymi i pozaszkolnymi może stanowić taką szansę. Dyskusja na lekcji języka polskiego to najlepszy sposób uruchomienia społecznego wymiaru motywacji czytelniczych – relacje rówieśnicze mogą zostać wykorzystane do budowania zaangażowania czytelniczego.

**Słowa kluczowe:** zaangażowanie czytelnicze, szkolny odbiór literatury, dydaktyka polonistyczna, program nauczania języka polskiego, badania czytelnictwa dzieci i młodzieży

Proponuję twórcom polityki oświatowej, autorom celów kształcenia i programów szkolnych w latach 20. XXI wieku, aby spojrzeli na zalecane uczniom treści nauczania z perspektywy czytelników i ich odbioru czytelniczego. Wówczas odbiorca lektur szkolnych może znaleźć się w centrum komunikacji symbolicznej, jaką jest recepcja literatury w szkole.

Czytanie jest definiowane i obserwowane z perspektywy z wielu dyscyplin naukowych: najczęściej psychologii edukacji, teorii literatury i socjologii. W ujęciu socjologicznym jest postrzegane jako element piśmienności, pewien habitus z nim związany, zinternalizowane uniwersum doświadczeń kulturowych przypisanych umiejętnościom czytelniczym. Badania socjologiczne, na przykład ogólnopolskie sondaże czytelnictwa młodzieży realizowane w Bibliotece Narodowej, których efekty wykorzystuje niniejszy artykuł, mieszczą się w tradycji teoretycznej, która traktuje czytanie jako praktykę społeczną ulokowaną w społeczno-kulturowym kontekście (Zasacka 2020).

Czytanie jest uważane za kluczową umiejętność kulturową, która wyraźnie wpływa na postępy edukacyjne i charakter zaangażowania w życiu społecznym (m.in. Marinak, Gambrel, Mazzoni 2013). Szkolna edukacja stale jest oparta na czytaniu – tekst pozostaje nośnikiem treści nauczania, utworów literackich, poleceń, zadań, instrukcji, problemów do rozwiązania przez ucznia. Procesy uczenia zależą w dużym stopniu od umiejętności, które są sprzężone z czytaniem tekstu. Przemiany technologiczne dotyczące tworzenia, produkcji, kopiowania, przechowywania i upowszechniania tekstów zmieniają także umiejętności i kompetencje związane z piśmiennością – z czytaniem i pisanem. Coraz więcej tekstów czytanych jest na ekranie – np. e-booki, teksty zdigitalizowane, hiperteksty czy multimedialne informacje online, co wymaga nowych strategii czytelniczych, jak: nawigacja, integracja informacji, ewaluacja źródeł (Delgado et al. 2018). Lektura cyfrowa angażuje nowe umiejętności tworzenia znaczenia z multimedialnych tekstów: wymaga łączenia różnych części przekazu, odnajdywania głównego znaczenia i idei, wyszukiwania informacji przy wykorzystaniu wielu linków online. Aktywna postawa czytelnika coraz częściej staje się niezbędna.

Badania dotyczące uczniowskich praktyk czytelniczych, w tym PISA, największe z nich, międzynarodowe, śledzące postępy edukacyjne, coraz szerzej definiują praktyki i umiejętności czytelnicze (Biedrzycki et. al. 2020). Czytanie to już nie tylko odtwarzanie sensów zawartych w tekście, ich selekcja i interpretacja, ale też obserwuje się ich krytyczną ocenę i umiejętność wykorzystania we własnym doświadczeniu, praktyce nie tylko szkolnej, ale też poza klasą szkolną.

Czytanie więc w pierwszym rzędzie jest definiowane jako wielowymiarowy, dynamiczny proces tworzenia znaczenia budowany w dialogu z tekstem i jest obserwowane przez szereg zintegrowanych umiejętności (na poziomie technicznym, semantycznym i krytyczno-twórczym)

(Brzezińska 1987), wtedy uwzględniane są procesy psychomotoryczne i poznawcze oraz zachodzące w wymiarach emocjonalnym, estetycznym, pozwalające na dosłowne i przenośne rozumienie tekstu, a także na refleksję nad nim, jego ocenę; wykorzystanie tych umiejętności do określonych celów w specyficznych kontekstach, dodatkowo umiejętność zaangażowania się w lekturę. Ta ostatnia sprawność w sytuacji szkolnej recepcji literatury jest tutaj poddana refleksji, każe zwrócić uwagę na aktywną postawę czytelnika.

### **Dlaczego uczniowie czytają literaturę?**

Na decyzję o podjęciu lektury i postrzeganie przez dzieci i młodzież jej atrakcyjności wpływa szeroki wachlarz czynników indywidualnych, społecznych i kulturowych. Należą do nich przekonania i zachowania bliskich dorosłych z najbliższego świata społecznego (zwłaszcza rodziców i nauczycieli), ale też wsparcie grup rówieśniczych, szczególnie w wieku dorastania (Zasacka 2018), indywidualne doświadczenia i uzdolnienia dzieci oraz środowisko kulturowe, w którym żyją. Motywacja określa zaangażowanie uczniów w różne działania; jeśli widzą mało przekonujący cel lub powód do wykonywania danej czynności (takich jak np. napisanie rozprawki), prawdopodobnie tego nie zrobią, nawet jeśli wierzą, że potrafią wykonać to ćwiczenie (Marinak, Gambrell, Mazzoni 2013). Uczniowie oceniają cele różnych praktyk w kontekście uznawanych wartości, postaw określających orientację na realizację zadań, posiadanych zainteresowań czy samooceny kompetencji. Uczeń konfrontuje swój zamiar czytania z wcześniejszymi doświadczeniami, na ile czytanie podobnych tekstów przyniosło trudności czy satysfakcję, pochwałę czy porażkę.

Motywację do czytania można zdefiniować jako prawdopodobieństwo zaangażowania się w czytanie lub wyboru czytania (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Teoretycy motywacji próbują zrozumieć wybory, których dokonują jednostki między różnymi dostępnymi im działaniami, oraz analizowana jest wytrwałość w działaniach, na które się decydują (Wigfiel, Guthrie 2000). Nawet czytelnik z najsilniejszymi umiejętnościami poznawczymi może nie spędzać dużo czasu na czytaniu – jeśli nie jest zmotywowany do tej czynności.

Badania śledzące postępy i motywacje czytelnicze dowodzą, że uczniowie czytają z różnych powodów. Zmotywowani wewnątrznie czytają, ponieważ doświadczają tej czynności jako satysfakcjonującej i przyjemnej. Natomiast zewnątrznie zmotywowani uczniowie czytają, bowiem kierują się subiektywnymi powodami i oczekiwaniami konsekwencji, które czytanie może przynieść, takimi jak oceny, pochwały lub przewyższanie innych. Motywacja wewnętrzna jest stosunkowo jednorodna, autonomiczna, odpowiada psychologicznym potrzebom autonomii czy kompetencji (Ryan, Deci 2000).

Czytelnicy motywowani wewnątrznie postrzegają siebie jako kompetentnych, a proces czytania wiążą z pozytywnymi emocjami, w efekcie lubią czytać. Analizując postawy czytelnicze, Allan Wigfield i John Guthrie (2000) zidentyfikowali wymiary motywacji wewnętrznej, takie jak ciekawość czytania i preferencja dla wyzwań. Osoby, które są wewnątrznie zmotywowane do nauki, głęboko angażują się w swoją działalność i poświęcają jej dużo czasu i energii (Marinak, Gambrel, Manzoni 2013). Z drugiej strony ograniczone pozytywne doświadczenia czytelnicze lub powtarzające się niepowodzenia w czytaniu mogą skutkować u uczniów mniejszą wewnętrzną motywacją i czytaniem tylko z powodu presji zewnętrznej. Wówczas nie czują się kompetentni i nie odczuwają satysfakcji z czytania określonego tekstu. Motywacja zewnętrzna może się znacznie różnić w zależności od stopnia internalizacji i integracji wartości, np. aspiracji edukacyjnych.

Dwa ogólnopolskie sondaże czytelnictwa młodzieży szkolnej przyniosły dane mówiące o tym, jak polscy uczniowie różnią się między sobą w sile odczuwania powodów, dla których warto rozpocząć lekturę książkową (Zasacka 2014; 2020). Pomiar motywacji czytelniczych uczniów (Zasacka 2014) dowiódł, że siła odczuwania motywacji zewnętrznych, uruchamiających czytanie dla nagrody niezwiązanej z odbiorem danego tekstu, słabnie wraz z wiekiem uczniów (między dwunastym a piętnastym rokiem życia) – nawet dziewczęta nie czytają już tak pilnie z myślą o lepszej ocenie. W ciągu czterech lat między dwoma badaniami odnotowano spadek natężenia wszystkich wymiarów motywacji czytelniczej (Zasacka 2020, 87-104) – jednak bardziej osłabły chłopięce – szczególnie samoocena umiejętności czytelniczych i społeczny wymiar lektury. Dziewczęta mocniej odczuwają wewnętrzne motywacje czytelnicze niż chłopcy oraz społeczne powody czytania są dla nich istotniejsze – i jest to coraz bardziej widoczna prawidłowość. Jedyne wymiar motywacji, który nie stracił swojej mocy, to motywacje wewnętrzne dziewcząt odpowiedzialne za czytanie literackie. Stwierdzenie „Lubię czytać długie wciągające historie” najmocniej podzieliło te dwie grupy, różnica między odsetkiem dziewcząt i chłopców deklarujących, że ono trochę bądź bardzo do nich pasuje, wyniosła aż 35 punktów procentowych na korzyść dziewcząt. Dziewczęta znacznie łatwiej niż chłopcy odnajdują satysfakcję z identyfikacji z bohaterem lub wyobrażają sobie czytane historie. Wyniki te potwierdzają prawidłowość, że umiejętność „zatopienia się” w lekturze jest nierównomiernie dostępna, wymaga też treningu i doświadczenia lekturowego.

## Czytelnik zaangażowany

Aby czytanie mogło rywalizować z innymi zajęciami (Ryan, Deci 2000), niezbędne są ukształtowane motywacje czytelnicze. Szczególnie te ich komponenty, które świadczą o motywacjach wewnętrznych – o tym, że czytanie jest uznawane za interesujące i atrakcyjne dla czytelnika, co w efekcie sprzyja zaangażowaniu w lekturę.

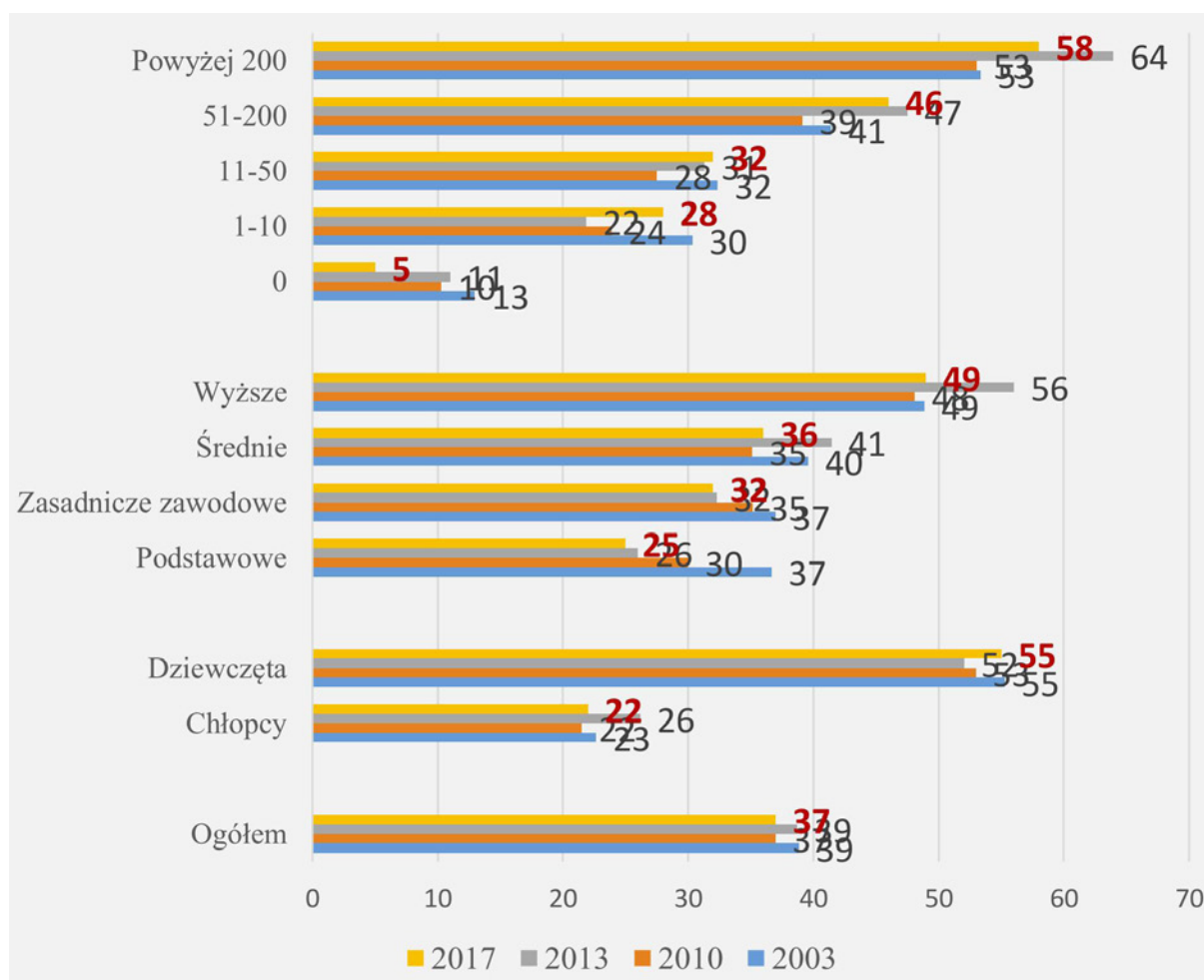
Zaangażowanie w czytanie w kontekście edukacji szkolnej może być opisywane z różnych perspektyw (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Behawioralne ujęcie rozpatruje zaangażowanie jako czas poświęcany na konkretne zadania – praktyki czytelnicze, także podporządkowanie się szkolnej dyscyplinie. Oznacza uwagę, wysiłek i wytrwałość w czytaniu. Poznawczy aspekt skupia się na stopniu koncentracji na danym zadaniu, strategiach czytelniczych organizujących proces czytania. Emocjonalny wymiar uwzględnia stosunek do czytania, ale także do szkoły i szkolnych zajęć. Z kolei społeczno-kulturowe ujęcie prezentuje zaangażowanie jako uczestnictwo w praktykach społecznych. Dla czytelnika zaangażowanego czytanie jest codzienną praktyką, oczywistą, jedną z podręcznych strategii działania. Zaangażowanie czytelnicze oznacza wówczas postawę wskazującą na intensywność praktyk czytelniczych, którym towarzyszą wewnętrzne motywacje czytelnicze. Czytelnik zaangażowany czyta książki codziennie lub prawie codziennie, jest to dla niego oczywiste zajęcie czasu wolnego oraz robi to z przyjemnością i uznaje tę praktykę za wartościową i atrakcyjną dla niego.

Według Johna Guthrie i Alana Wigfielda, badaczy motywacji i osiągnięć czytelniczych, czytelnik zaangażowany jest motywowany wewnętrznie do czytania w celu osiągnięcia różnych, indywidualnych celów, jego praktyki czytelnicze są zaplanowane, świadomie dąży on do samodzielnego zrozumienia tekstu, a czytaniu towarzyszą społeczne interakcje (Guthrie, Wigfield 2000, 602). Inaczej ujmując: zaangażowanie w czytanie oznacza zaciekawienie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z jego poznania.

W trzech edycjach ogólnopolskiego badania czytelnictwa gimnazjalistów wyodrębniono kategorię czytelników zaangażowanych (Zasacka 2015; 2020). Zostali opisani poprzez zespół wskaźników, które dotyczyły aktywności czytelniczej (odbywanej w ramach obowiązku szkolnego i poza nim) oraz pozytywnego stosunku do czytania.

Wykres 1: Odsetek czytelników zaangażowanych (deklarujących czytanie książek w czasie wolnym, lektur szkolnych oraz lubiących czytać) ze względu na płeć, wykształcenie ojca<sup>1</sup>, liczebność księgozbioru domowego w badaniach realizowanych w latach 2003 (N=1395), 2010 (N=1472), 2013 (N=1806), 2017 (N=1794)

<sup>1</sup> Wykształcenie ojca jest silniej niż wykształcenie matki skorelowane z aktywnością czytelniczą dzieci.



Źródło: BN, opracowanie własne

W okresie między trzema edycjami badania – w latach 2003 – 2017 – grupa czytelników zaangażowanych utrzymała się niemal na tym samym poziomie. Płeć to czynnik najmocniej różnicujący tak obserwowane zaangażowanie w czytanie. Różnica odsetka czytelników zaangażowanych wśród dziewcząt i chłopców wynosiła w ciągu dekady objętej badaniami nie mniej niż 25 punktów procentowych. Warto podkreślić, że prawdopodobieństwo bycia czytelnikiem zaangażowanym wśród nastolatków wywodzących się z rodzin o niskim kapitale kulturowym (mierzonego wielkością posiadanych księgozbiorów) oraz kapitale edukacyjnym (mierzonego wysokością wykształcenia rodziców) jest znacznie niższe wśród chłopców. Dziewczęta potrafią znaleźć inne poza najbliższym środowiskiem społecznym wzorce uczestnictwa w kulturze czytelniczej i inspiracje do zainteresowania się lekturą. Chłopcy, zwłaszcza dorastający w środowiskach społecznych, w których wzory uczestnictwa w kulturze czytelniczej są słabo obecne, są zagrożeni wykluczeniem czytelniczym, jeśli polonistyka szkolna nie rozbudzi w nich motywacji czytelniczych.

## **Co daje zaangażowanie czytelnicze dla osiągnięć edukacyjnych?**

Od początku instytucjonalnej edukacji, od nauczania przedszkolnego, kształtowane są umiejętności czytania i są obecne w zapisach podstaw programowych. Aby opracować optymalne zapisy programowe mające na celu rozwój umiejętności czytania, powinniśmy uwzględnić zmiany osiągnięć czytania (umiejętności) w relacji do motywacji czytelniczej (chęci i woli czytania). Rezultaty badań empirycznych wykorzystujących teoretyczne modele analiz sugerują, że osiągnięcia czytelnicze i motywacja wewnętrzna do czytania wpływają na siebie wzajemnie (Ryan, Deci 2000).

Badania z psychologii edukacji wykazały, że biegli w czytaniu uczniowie, którzy czują się kompetentni, lubią swoje ćwiczenia czytelnicze, są wewnętrznie zmotywowani do czytania, podczas gdy uczniowie, którzy doświadczają niepowodzenia w czytaniu, wolą czytać mniej i są mniej wewnętrznie zmotywowani (Ryan, Deci 2000). W efekcie ci, którzy czytają więcej i chętniej, są coraz lepsi w rozumieniu i interpretacji czytanych tekstów, wykorzystując wiedzę i doświadczenia w strategiach czytelniczych sprawdzonych przy wcześniejszych lekturach. Natomiast ci, którzy czytają mniej, są coraz słabsi, unikają kolejnych doświadczeń czytelniczych, uchylając się od kolejnych niepowodzeń.

Wnioski z badania czytelnictwa młodzieży szkolnej i badania OECD PISA są zgodne, że odczuwana radość z czytania daje szansę na podniesienie własnych kompetencji uczniom ze środowisk o najniższym kapitale kulturowym (Zasacka, Bulkowski 2015). Oznacza to, że jeśli pojawi się zaangażowanie w czytanie, obserwowane poprzez systematyczną aktywność czytelniczą i zadowolenie z wykonywania tej czynności, to wpływa ono na rozwój umiejętności czytania i postępy edukacyjne uczniów, w efekcie uzupełnia deficyty w rozwijaniu umiejętności czytelniczych wywołane socjalizacją w środowiskach o najniższym kapitale społeczno-kulturowym.

Należy też podkreślić znaczenie zaangażowania w czytanie dla różnic wynikających z płci uczniów w osiągnięciach czytelniczych. Zróżnicowanie to ma swoje konsekwencje – dziewczęta są sprawniejsze w czytaniu, lepiej posługują się też umiejętnościami złożonymi, do których należy interpretacja tekstu. Chłopcy, znajdując się w tym samym otoczeniu, w tych samych klasach szkolnych, gorzej radzą sobie z czytaniem tekstem. Zarówno sam fakt podejmowania lektury dla przyjemności, jak i ilość czasu poświęcana na tę czynność, sprzyjają rozwojowi umiejętności związanych z rozumieniem i interpretacją tekstu. Niezależnie od tego również odczuwana radość z czytania, stanowiąca ważny aspekt zaangażowania w czytanie, jest silnie związana z wynikami uczniów. Z tego pozytywnego wpływu nie jest wyłączone żadna grupa – dzięki zaangażowaniu w czytanie lepsze wyniki uzyskują zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zarówno uczniowie z niższych poziomów społecznej stratyfikacji, jak i ci z wysokim kapitałem społeczno-ekonomiczno-kulturowym.

## **Jak można wspierać zaangażowanie czytelnicze na lekcjach polskiego?**

Perspektywa zaangażowania jest związana z motywacją i ma silne implikacje dla praktyki dydaktycznej. Wyniki analiz uwarunkowań preferencji i oczekiwań lekturowych uczniów mogą być wykorzystane na lekcjach polskiego, a w efekcie sprzyjać zaangażowaniu czytelniczemu polegającemu na czytaniu, któremu towarzyszy zaciekawienie tekstem i umiejętność czerpania satysfakcji z lektury. Zaangażowaniu czytelniczemu sprzyja odniesienie lektury w pierwszym rzędzie do potrzeb lub doświadczeń czytelnika (Guthrie, Wigfield 2000; Ivey, Johnston 2013). Wynika z tej obserwacji wniosek, że cele kształcenia powinny być nastawione nie tylko na kształtowanie umiejętności i wiedzy uczniów, ale też odnosić się do ich odbioru – sposobu interpretacji i postawy wobec poznawanych treści – tak aby mogły być uznane za ważne, potrzebne lub interesujące.

### **Czytanie to wysiłek - musi mieć sens - po co i dlaczego czytamy**

Jak już zostało odnotowane, komponentem kluczowym dla zaangażowania w czytanie są odczuwane motywacje wewnętrzne. Istotnym czynnikiem determinującym odczuwanie takich motywacji są te okoliczności recepcji tekstu, które sprzyjają zaciekawieniu, zaintrygowaniu jego treścią. W zależności od tego, z jakim utworem literackim mamy do czynienia na lekcji szkolnej, istnieje szereg możliwości, które mogą uruchomić zaangażowanie czytelnika. Przyczyny, dla których czytanie może być warte podjęcia przez ucznia, to często przeżywane emocje (wrażenia) bądź świadomość, że czegoś nowego dowiaduje się lub coś inaczej postrzega.

### **Sztuka zatopienia się w lekturze - satysfakcje z czytania literatury**

Zaangażowanie czytelnika w narracje fikcyjne staje się dla niego interesujące dzięki unikalnym doświadczeniom, przez które przechodzi. Czytając powieść, zanurza się on w świat przedstawiony, przeniesiony w nowe miejsca z nowymi ludźmi. W tych narracyjnych światach doświadczą rzeczywistości fikcyjnej i odczuwa prawdziwe emocje w odpowiedzi na konflikty i relacje bohaterów (Miall 2011). Historie oferują czytelnikowi symulację doświadczenia społecznego, która może mieć realne konsekwencje dla rzeczywistych relacji społecznych. Literackie doświadczenia niosą informacje o komunikacji społecznej przekładalne na własne praktyki. Zaangażowanie w symulowane interakcje społeczne pozwala czytelnikowi wejść w nowe, inne perspektywy, zrozumieć tych, którzy są inni w stosunku do niego, ułatwić rozumienie działań i intencji innych, osłabić przesady.

W szczególności angażowanie się w narrację fikcjonalną i literackie reprezentacje doświadczeń społecznych może poprawić lub rozbudzić umiejętności społeczne, zwłaszcza odczuwanie empatii i współodczuwania. Przez identyfikację z bohaterem czytelnik poznaje inną perspektywę, poszerza swoją wiedzę (Miall 2011). Kluczowe znaczenie dla zaangażowania



czytelniczego mają emocje, które wywołują procesy poznawcze, przywołują wspomnienia, powodują antycypację wydarzeń, wyobrażanie sobie cech charakteru i postaci bohatera. Emocje pozwalają integrować doświadczenie lekturowe, nadać mu znaczenie. Noël Carroll w studium horroru wymienia szereg emocji: lęk, współczucie, gniew, oburzenie etc. Czytelnik angażuje się w lekturę, bowiem w trakcie interpretacji tekstu buduje też swoje rozumienie kultury, historii, siebie...

Badania socjologiczne wskazują jednak, że nie wszyscy czytelnicy jednakowo potrafią wejść w doświadczenie symulacji tak, aby uwolnić czytelnicze emocje. Dla części uczniów, znacznie częściej chłopców, szkolny obowiązek lekturowy jest jedynym powodem sięgnięcia po książkę. Warto, aby wśród utworów czytanych z przymusu znalazły się i takie, które pozwolą im wyćwiczyć umiejętność czerpania satysfakcji z fikcjonalnych teksów. Ważne, aby wśród tekstów czytanych obowiązkowo były też takie, których walory literackie sprzyjają immersji: język był bliski czytelnikowi, akcja przykuwająca uwagę, bohater w podobnym wieku (Zasacka 2020, 149-185).

Zaangażowaniu w czytanie sprzyja świadomość zasadności powodów poznawanych i analizowanych treści (Guthrie, Wigfield 2000). Jeśli uczniowie są świadomi przyczyn, dla których powinni opanować określone umiejętności, dlaczego zostały wybrane takie, a nie inne utwory literackie, to wiedza ta sprzyja pozytywnej motywacji do wykonywania poleceń nauczyciela, pomaga także rozbudzić ciekawość, zainteresowanie lekturami. Także świadomość poznawania czegoś nowego, istotnego, z jakiegoś powodu przydatnego (Ivey, Johnston 2013) może mobilizować do pokonywania ewentualnych trudności w rozumieniu i przyswajaniu treści omawianych podczas lekcji. Często sam argument, że dany utwór jest „wartościowy”, nie okazuje się wystarczającą zachętą. To problem szczególnie starszych uczniów, którym jako lektury proponuje się przede wszystkim literaturę klasyczną. Młodzi odbiorcy powinni znaleźć łącznik między danym tekstem a problemami i wartościami istotnymi współcześnie, odnieść je do swoich doświadczeń.

### **Czytanie literatury - trening etyczny i poważna rozmowa**

Badanie postaw czytelniczych młodzieży (Zasacka 2020) dowiodło, że część nastoletnich czytelników, którzy odnajdywali w polecanych książkach sensy i przesłanie etyczne, najczęściej odnosiło je do ważnych wskazówek, jak żyć, jakich dokonywać wyborów w trudnych sytuacjach, jakim wartościom powinno się być wiernym. Młodzi czytelnicy poszukiwali w lekturach wzorów postaw, refleksji egzystencjalnych. Polecali książki opowiadające o walce ze złem, o przyjaźni, lojalności, jakości relacji międzyludzkich. Czytanie literatury ewokuje estetyczny dystans, refleksję, doświadczenie empatii (Miall 2011). Przesłanie etyczne utworu i związana z nim poważna rozmowa o tym, co istotne, o wyborach moralnych, filozoficznych

wskazówkach, drogowskazach życiowych etc. może rozbudzić zaangażowanie czytelnicze uczniów (Zasacka 2018). Na lekcji polskiego powinny być czytane i dyskutowane utwory literackie podejmujące ważne kwestie i problemy dla dorastających czytelników (Ivey, Johnston 2013). Takie lektury i dyskusje pozwolą nauczyć młodych odbiorców, że utwory literackie mogą być nośnikiem potrzebnych im sensów, służących nie tylko do refleksji, ale też do odniesienia ich do własnego doświadczenia czy światopoglądu.

### **Autonomia w obowiązku - miejsce na wybór i indywidualności czytelnicze**

Jeśli uczniowie mają wpływ na dobór treści i tematów nauczania, wówczas zwiększa się ich zainteresowanie nauką, odpowiedzialność w realizowaniu edukacyjnych celów, poszerza przestrzeń uczniowskiej partycypacji w codziennych obowiązkach kosztem bierności i obojętności (Fredricks, Blumenfeld, Paris 2004). Na lekcji języka polskiego warto tworzyć warunki dające możliwość wpływu uczniów na dobór (lub wybór) chociaż części lektur oraz aktywne uczestnictwo w ich interpretacji (Marinak, Gambrell, Mazzoni 2013; Ivey, Johnston 2013). Z uczniowskim wpływem na przebieg lekcji wiąże się charakter relacji społecznych w szkole, zarówno między uczniami i nauczycielem, jak między uczniami. Uczeń w klasie, gdzie jego opinie są wysłuchane i uwzględniane, czuje się pewniej, czuje się współodpowiedzialny za to, co wokół ma miejsce.

Uczniowie niezależnie od szkolnych doświadczeń lekturowych realizują swoje, indywidualne praktyki czytelnicze. Szkolne czytanie i pozaszkolne wybory lekturowe kumulują się, mogą wzajemnie na siebie oddziaływać. Nastolatki i nastolatki, w badaniu czytelnictwa dzieci i młodzieży, wymieniając książki, które chcieliby/chciałyby omawiać na lekcjach języka polskiego, w zdecydowanej większości czerpali/-ły z doświadczeń czytelniczych zyskiwanych poza lekcjami szkolnymi (Zasacka 2014, 118-124).

Kolejne edycje badania czytelnictwa młodzieży pozwoliły też na opisanie preferencji nastoletnich czytelników i istniejących między nimi różnic oraz uwarunkowań społeczno-demograficznych. W wyborach książkowych spoza kanonu szkolnego najważniejsza jest dla młodych czytelników literatura fikcyjna, zwłaszcza przeznaczona dla odbiorców, w której protagoniści mają najwyżej kilkanaście lat. To lektury atrakcyjne w tym samym stopniu dla dziewcząt i chłopców, chociaż bogate spektrum odmian literatury fantastycznej pozwala obu grupom wybierać inne tytuły. Chłopcy preferują fantastykę przygodową, identyfikują się z męskimi bohaterami, szukają wielkiej i małej przygody, pełnej zwrotów akcji. Dziewczęta, czytające chętniej i więcej niż chłopcy, często wychwytyją nowości z różnych odmian beletrystyki dla młodzieży, które dzięki obecności wątków romantycznych, silnym żeńskim bohaterkom oraz suspensowi i wciągającej akcji odpowiadają na ich oczekiwania czytelnicze (Zasacka 2020, 104-199). Znajomość

preferencji czytelniczych nastolatków pozwala polonistom w ramach obowiązkowych zapisów programowych korespondować z uczniowskimi spontanicznymi doświadczeniami lekturowymi, nawiązywać do nich, przekazywać narzędzia do ich ewaluacji, interpretacji, odniesień kontekstowych.

### **Społeczności czytelnicze - relacyjny aspekt czytania**

Wszystkie wskaźniki czytelnictwa jednoznacznie wskazują na silne oddziaływanie wzorów kulturowych środowiska społecznego, w którym dorastają młodzi czytelnicy. Ważniejsze od kapitału edukacyjnego rodziców są praktyki czytelnicze najbliższych, codzienne czytanie książek, wspólne lektury, rozmowy o nich (Zasacka 2020, 47-58; Marinak, Gambrell, Mazzoni 2013). Dla dorastającej młodzieży bardzo ważnym odniesieniem w codziennych wyborach kulturowych, w tym czytelniczych, są relacje rówieśnicze. Ogólnopolskie badania czytelnictwa młodzieży dowodzą, że nastoletni czytelnicy chętnie wymieniają się i rozmawiają z rówieśnikami o książkach oraz od nich najczęściej dowiadują się, co warto czytać (Zasacka 2020, 71-78).

Dyskusja, debata na lekcji języka polskiego to najlepszy sposób uruchomienia społecznego wymiaru motywacji czytelniczych – relacje rówieśnicze zostają wykorzystane do budowania zaangażowania czytelniczego. Według opinii obecnych i byłych uczniów najważniejsze jest przełamanie szkolnej nudy i rutyny – jeśli odtwarzanie treści utworu zamieni dyskusja pełna argumentów i odniesień do ważnych dla młodych spraw, wówczas sama lektura stanie się atrakcyjna (Zasacka 2018, 212-216). Sytuacje, kiedy tekst literacki jest przedmiotem wymiany, oceny dyskusji w grupie, nadają mu dodatkowe znaczenia i funkcje. Przede wszystkim zyskuje on referencje do doświadczeń ucznia oraz do jego wiedzy i obserwacji otaczającego go świata, literatura staje się źródłem wiedzy, nowego rozpoznania.

Dodatkowym motywatorem do czytania literatury pięknej może być gratyfikacja, którą przynosi satysfakcja bycia kompetentnym w grupie rówieśniczej, w klasie szkolnej.

### **Uwagi końcowe**

Wnioski z badań poświęconych motywacjom i zaangażowaniu czytelniczemu mogą być wykorzystane przez nauczycieli w celu doskonalenia efektów dydaktyki polonistycznej.

Warto tworzyć i realizować zapisy programowe budujące sytuacje dydaktyczne sprzyjające zaangażowaniu czytelniczemu, postawie uczniowskiej zwiększającej postępy edukacyjne i wyrównującej szanse. Wśród najistotniejszych przesłanek wskazujących na okoliczności budujące taką postawę jest ciekawość, zainteresowanie czytaniem tekstem oraz umiejętność czerpania satysfakcji z recepcji złożonych narracji, także fikcjonalnych – z uczestnictwa w grze zaproponowanej przez autora czytanego utworu literackiego. Wśród wielu metod dydaktycznych pomagających

w odnalezieniu przyjemności z czytania jest tworzenie przestrzeni na aktywność i samodzielność ucznia zarówno przy wyborze lektur, jak i przy ich interpretacji. Pomocne jest uruchomienie emocji organizujących odbiór tekstu, zaciekawienie przesłaniem, wiedzą o istotnym dla młodego czytelnika problemie. Służyć może temu wykorzystanie na lekcjach polskiego pozaszkolnych doświadczeń lekturowych uczniów.

Społeczny wymiar motywacji czytelniczych może budować współpraca na lekcji polskiego, wymiana i rekomendacja tekstów między uczestnikami lekcji szkolnej, uczniowski wybór lektur, dzielenie się opiniami i dyskusja o wspólnie czytanych utworach. Interakcje społeczne towarzyszące czytaniu zwiększają jego atrakcyjność – lekcje języka polskiego powinny być agorą takiej komunikacji.

Badacze śledzący uwarunkowania postępów edukacyjnych wskazują na pozytywną korelację między dobrymi wynikami w nauce szkolnej a intensywnością praktyk czytelniczych odbywanych zarówno w ramach szkolnych obowiązków, jak i poza nimi. Z kolei na zainteresowanie czytaniem ma wpływ możliwość wyboru czytanych tekstów. Owocne jest więc budowanie mostów między obowiązkowymi lekturami szkolnymi a pozaszkolnymi. Szczególnie nowe technologie, serwisy czytelnicze umożliwiają obieg tekstów chętnie czytanych samodzielnie przez młodych czytelników coraz bardziej odległych od kanonu szkolnego. Pojawia się niebezpieczeństwo, że piśmienność pozaszkolna oddala się od celów kształcenia szkolnej edukacji, pozostawiając je w pewnej próżni. Konieczna jest stała konfrontacja szkolnych celów i treści nauczania z tym, co się dzieje poza murami szkolnymi.

### **Bibliografia:**

- Biedrzycki Krzysztof, Dobosz-Leszczyńska Wioleta, Burski Jan, 2018, *Rozumienie czytanego tekstu*, w: Sitek M., Ostrowska E.B. (red.), *PISA 2018: czytanie, rozumienie, rozumowanie*, Warszawa, s. 39-129, [https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA\\_2018\\_wyniki\\_raport.pdf](https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2020/03/PISA_2018_wyniki_raport.pdf) (dostęp: 11.11.2021).
- Brzezińska Anna, 1987, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, w: Brzezińska A. (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa, s. 30-38.
- Delgado Pablo, Vargas Cristina, Ackerman Rakefet, Salmerón Ladislao, 2018, *Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on comprehension*, „Educational Research Review”, nr 25, s. 23-38.
- Fredricks Jennifer A., Blumenfeld Phyllis C., Paris Alison H., 2004, *School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence*, „Review of Educational Research”, Spring, tom 74, nr 1, s. 59-109.
- Guthrie John T., Wigfield Allan, 2000, *Engagement and motivation in reading*, w: Kamil M.L., Mosenthal P.B., Pearson P.D., Barr R. (red.), *Handbook of reading research: Volume III*, Mahwah, New Jersey, s. 403-422.

- Ivey Gay, Johnston Peter H., 2013, *Engagement with young adult literature: Outcomes and processes*, „Reading Research Quarterly”, nr 48, s. 255-275.
- Marinak Barbara A., Gambrell Linda B., Mazzone Susan A., 2013, *Maximizing motivation for literacy learning: Grades K-6*, New York, London.
- Miall David S., 2006, *Literary reading: Empirical and theoretical studies*, New York.
- Miall David S., 2011, *Emotions and the Structuring of Narrative Responses*, „Poetics Today”, nr 2, s. 323-348.
- Ryan Richard M, Deci Edward L., 2000, *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 25, s. 54-67.
- Zasacka Zofia, 2020, *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, nr 51, s. 11-242.
- Zasacka Zofia, 2018, *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze*, „Rocznik Biblioteki Narodowej”, nr 49, s.187-217.
- Zasacka Zofia, 2014, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Zasacka Zofia, Bulkowski Krzysztof, 2015, *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja”, nr 4 (135), s. 107-129.

### **O Autorce:**

**Zofia Zasacka**, adiunkt w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej oraz Instytucie Badań Edukacyjnych. Zajmuje się socjologią literatury i socjologią młodzieży i edukacji, socjologią dzieciństwa, prowadzi badania praktyk i postaw czytelniczych w różnych środowiskach społecznych, szczególnie wśród dzieci i młodzieży. Wybrane publikacje: *Książki i literatura w przedszkolach – początki socjalizacji do czytania* „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2021, nr 52; *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2020, nr 51, s. 11-242; *Playing and Reading Together The Beginnings of Literary Socialization* w: Deszcz-Tryhubczak, J. (Ed.), Kalla, I. B. (Ed.); *Rulers of Literary Playgrounds*, Routledge New York 2021; *My Friend Eeyore or to Be Like Coraline – Training in Reading Engagement*, „Filoteknos” 2020, vol. 10, s. 59-68; *Zaangażowanie w czytanie a osiągnięcia szkolne gimnazjalistów*, „Edukacja” 2015, 4(135), s. 107-129 (współautor Krzysztof Bulkowski); *Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents’ Reading Habits and Attitudes*, „Polish Libraries”, 2016, vol. 4, p. 40-64; *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014.

