

JAN KULPA

Stosunek młodzieży do lektury (w świetle prac magisterskich krakowskiej WSP)

I

Problem czytelnictwa jest zawsze aktualny w każdym typie szkoły. Wyrasta on ze wszystkich prac podejmowanych przez szkołę, łączy się z całą jej działalnością.

Niewątpliwie jednak szczególnie mocno jest związany z pracą polonisty, nauka języka ojczystego, łączy się bowiem jak najściślej z książką, a główne osiągnięcia nauczyciela tego przedmiotu przejawiają się właśnie w stopniu rozbudzenia u uczniów zamiłowania do książek, umiejętności ich czytania.

Problem czytelnictwa dzieci i młodzieży nabiera szczególnego znaczenia w dobie współczesnej ze względu na wpływ filmu i telewizji z jednej strony, z drugiej strony zaś ze względu na coraz szersze wpływy nauk ścisłych i technicznych, których to wpływów zahamować nic nie zdoła, ale które — mimo wszystko — nie powinny osłabiać oddziaływania nauk humanistycznych.

Szkolna lektura uzupełniająca ma specjalny związek z czytelnictwem, jej wpływ na rozwój zamiłowania uczniów do książki jest bardzo duży. Odpowiednie też traktowanie tej lektury przez uczniów świadczy często dowodnie o ich czytelniczej kulturze; lekturę uzupełniająca bowiem dzieli tylko jeden krok od lektury dobrowolnej, „własnej” uczniów, podejmowanej przez nich samorzutnie.

Aby lektura uzupełniająca mogła wywierać głęboki wpływ kształcący na młodocianych czytelników, musi być w odpowiedni sposób przez uczniów poznawana, a to znów z kolei wymaga właściwej organizacji pracy ze strony nauczyciela, kierującego „procesem uczenia się”.

Organizację pracy nauczyciela nad lekturą uzupełniająca wyznaczają przede wszystkim dwa czynniki: 1) sama lektura, jej charakterystyczne właściwości, jej wartość, 2) proces czytania, proces poznawania utworu literackiego przez uczniów.

Szereg słuchaczy Studium dla Pracujących Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie zajęło się w pracach magisterskich badaniem czytelnictwa w różnych szkołach oraz postawy czytelniczej uczniów, analizą stosunku uczniów do lektury uzupełniającej. Badania przeprowadzali w szkołach podstawowych słuchacze: Władysław Biel, Elżbieta Bachur-Różycka, Leonora Derejczyk, Woj-

ciech Pasterniak, Barbara Rasak, Jerzy Ratuszyński, Zofia Wądołowska, w szkołach zawodowych: Anna Barańska-Wej i Józef Łabuda, w szkołach licealnych: Stefan Piotrowiak, Eugenia Wesołowska i Stanisław Wika.

Wymienieni autorzy prac magisterskich zajęli się wszystkimi działami istotnymi dla metodyki, a mianowicie: analizą materiału nauczania, procesem uczenia się, a w konkretnym wypadku procesem poznawania utworu literackiego, wreszcie zagadnieniem organizacji pracy. Najwięcej wysiłków poświęcili dziedzinie najtrudniejszej, w różnych opracowaniach metodycznych najbardziej pomijanej, a mianowicie zjawiskom z zakresu procesu uczenia się, ściślej z zakresu poznawania utworu literackiego przez uczniów. Z przebiegu tego procesu, z charakterystycznych jego właściwości, z określenia stosunku młodzieży do lektury uzupełniającej wyciągnęli wnioski co do przydatności poszczególnych lektur dla szkół-i klas, dla których zostały przeznaczone, oraz co do sposobów organizowania pracy nad tym działem lektury.

Badania przeprowadzono w różnych częściach Polski, w osiemnastu szkołach i czterdziestu trzech klasach.

Objęły one czytelnictwo uczniów w ogóle i wybrane książki. Ich lista przedstawia się następująco:

a) w szkole podstawowej

klasa V:

Dąbrowska: *Szwedzi w Warszawie*
Makowiecki: *Przygody Meliklesa Greka*
Wasilewska: *Pokój na poddaszu*
Żukrowski: *Poszukiwacze skarbów*

Beecher — Stowe: *Chata Wujka Toma*
Molnar: *Chłopcy z Placu Broni*
Nosow: *Witia Malejew w szkole i w domu;*

klasa VI:

Bunsch: *Psie Pole*
Gomulicki: *Wspomnienia niebieskiego mundurka*
Orzeszkowa: *Dobra pani*
Prus: *Katarynka*
Żukrowski: *Porwanie w Tiutiurlistanic*

Defoe: *Robinson Kruzoe*
Hugo: *Kozeta*
Knight: *Lassie, wróć*
Montgomery: *Ania z Zielonego Wzgórza*
Ryss: *Wychowanek kapitanów*
Twain: *Przygody Tomka Sawyera;*

klasa VII:

Deotyma: *Panienka z okienka*
Sienkiewicz: *Za chlebem*
Hugo: *Gawroche;*

b) w zasadniczej szkole zawodowej

klasa I:

Brandys: *Czerwona czapeczka*
Kraszewski: *Królewscy synowie*
Kraszewski: *Zygmuntowskie czasy;*

klasa II:

Prus: *Faraon*
Sienkiewicz: *Ogniem i mieczem;*

klasa III:

Newerly: *Chłopiec z salskich stepów*;

c) w liceum pedagogicznym

klasa IV:

Mann: *Buddenbrookowie*

Voynich: *Szerszeń*

London: *Martin Eden*

d) w liceum ogólnokształcącym

klasa XI:

Gojawiczyńska: *Dziewczęta z Nowolipki*

Hłasko: *Pierwszy krok w chmurach*

Żeromski: *Wierna rzeka*

Dudincew: *Nie samym chlebem*

France: *Zbrodnia Sylwestra Bonnard*

Seghers: *Siódmy krzyż*.

W omawianych pracach występują metody bardzo różnorodne. Znajdujemy wśród nich:

- a) ankiety,
- b) wypowiedzi pisemne na tematy podane przez badających lub zupełnie samodzielnie dobierane przez badanych,
- c) wypowiedzi ustne w czasie lekcji i przy wszelkich innych okazjach,
- d) streszczanie utworów,
- e) wywiady przeprowadzane u rodziców i u rodzeństwa badanych oraz w bibliotekach,
- f) ilustrowanie wybranych fragmentów poznawanych lektur.

Pytania zawarte w ankietach formułowali autorzy dowolnie. Stosowali też ankiety w najrozmaitszy sposób. A więc występowały w badaniach ankiety o niedużej ilości pytań, niekiedy te same dla wszystkich objętych badaniami lektur, niekiedy zaś za każdym razem inne. Ale występowały też ankiety bardziej złożone, obejmujące szeroki zakres, niekiedy tak szeroki, że trzeba je było dzielić na kilka części i stosować w różnych terminach. Ankiety te, oczywiście, były owocem gorliwych wysiłków ze strony autorów, nastęrczały też różne trudności tym, którzy je wypełniali, a niedociągnięcia występujące zarówno u jednych, jak też u drugich wpływały na ich wartość. Biorąc ogólnie, oddawały jednak przy badaniach duże usługi, chociaż w ogóle wyniki ankiet nasuwają różne wątpliwości¹.

Niemale też usługi oddawały w badaniach prace pisemne, i to zarówno na tematy proponowane przez przeprowadzających badania, jak też dowolnie wybierane i formułowane przez samych uczniów. Wypracowania te dostarczały niejednokrotnie odmiennego materiału i umożliwiały spojrzenie na utwór z nowych punktów widzenia.

Trudniejsze były do wykorzystania wypowiedzi ustne, po prostu dlatego, że trudno je było utrwalić, niełatwo bowiem zapisać wiernie wypowiedzi uczniów, gdy w dodatku chcemy to zrobić w klasie i w czasie lekcji, zachowując jak najbardziej naturalne warunki. W każdym razie i ta forma badań

¹ Por. J. Szczepański: *Socjologia — rozwój problematyki i metod*. Warszawa 1961. PWN, s. 437.

okazała się przydatna; pomagała do lepszego oświetlenia objętych badaniami problemów. Na szczególną wzmiankę zasługują przy tym próby streszczeń lektury przez uczniów, gdyż umożliwiały one orientację, o ile uczniowie poznali i opanowali treść utworu.

Ilustracje wykonywane przez uczniów dostarczały materiału przydatnego do dwóch celów: pozwalały na poznanie, co młodych czytelników szczególnie w utworze zainteresowało, i wskazywały, w jaki sposób wyobrażają oni sobie pewne sceny. Ilustracje nie odegrały jednak większej roli w przeprowadzanych badaniach, gdyż tylko nieliczni uczniowie sięgali chętnie po ołówki czy pędzle, inni uchylali się od wypowiedzi rysunkowych czy malarskich.

Wywiady rzucały dużo światła na czytelnictwo uczniów i na ich stosunek do poszczególnych lektur, pozwalały też na pełniejsze zrozumienie psychiki czytelników i na głębszą interpretację ich stosunku do lektury; trudno jednak było ująć ich wyniki w ścisłe formy.

Każda z wymienionych metod, rozpatrywana oddzielnie, zawiera różnorodne braki, podkreślane zresztą niejednokrotnie w literaturze pedagogicznej. Metody te jednak, stosowane łącznie, rzuciły interesujące światło na problem czytelnictwa, w szczególności na stosunek czytelnika do lektury uzupełniającej.

II

Przeprowadzone badania pozwalają się zorientować:

- 1) jak dużo książek czytają uczniowie, ile książek — przeciętnie — wypada na ucznia w ciągu miesiąca czy roku;
- 2) jakie książki czytają najchętniej, jakich autorów i o jakiej tematyce;
- 3) co lub kto wpływa najskuteczniej na zwiększenie ilości czytanych książek.

Uczniowie czytają niejednakową ilość książek i to zarówno w szkołach podstawowych, jak też w średnich ogólnokształcących czy zawodowych.

W szkołach przedstawiających się pod tym względem najlepiej występują wśród uczniów trzy kategorie czytających: pierwszą stanowią uczniowie czytający przeciętnie jedną książkę w ciągu miesiąca, drugą ci, którzy czytają 2—5 książek w ciągu miesiąca, trzecią zaś — czytający powyżej 5 książek w tym samym okresie.

W szkołach, w których czytelnictwo przedstawia się wybitnie dobrze, te trzy kategorie mają mniej więcej jednakowy zasięg, obejmują więc po przeszło trzydzieści procent uczniów danej klasy. W szkołach tych jednak procent uczniów czytających powyżej 5 książek w ciągu miesiąca maleje bardzo znacznie z biegiem lat nauki, maleje też procent drugiej kategorii czytelników, czyli że w rezultacie najwięcej czytają uczniowie klasy V, mniej zaś uczniowie klas starszych. W niektórych jednak szkołach klasy VII przedstawiają się pod tym względem lepiej od klas VI, choć zawsze gorzej od klas V; wpływają na ten stan zapewne raczej nieznanne, ale wyczuwane wymagania stawiane na egzaminach wstępnych do szkół średnich.

W większości jednak wypadków na ucznia szkoły podstawowej wypada tylko jedna książka przeczytana w ciągu miesiąca. I podobnie jest także w szkołach średnich: w szkołach zawodowych uczniowie przeciętnie czytają 12 książek w ciągu roku, taką też ilość książek poznają uczniowie liceum ogólnokształcącego w małym miasteczku oraz uczniowie liceum dla dorosłych. Oczywiście nie wchodzi tutaj w grę lektury obowiązkowe.

Stwierdzony stan czytelnictwa nie może więc budzić zadowolenia.

Co się tyczy zainteresowań czytelniczych uczniów w poszczególnych typach szkół, to przedstawiają się one w sposób podany niżej.

Uczniów klasy V najbardziej interesują książki o przygodach, podróżach, bitwach i Indianach. Te zainteresowania przygodowo-podróżnicze mają zdecydowaną przewagę, ale nie są wyłączne. Uczniowie interesują się w tym wieku również życiem dzieci w dawniejszych czasach i w innych krajach, życiem zwierząt i ptaków, a także w pewnym stopniu książkami historycznymi.

Te zainteresowania niewiele się zmieniają u uczniów klas starszych.

Uczniowie klas V—VII interesują się najbardziej podróżami (rzecz znamieną, że dziewczęta mają tutaj przewagę nad chłopcami), na drugim miejscu wymieniają przygody (równa ilość dziewcząt i chłopców), na trzecim „walki” (przy czym chłopcy wykazują tutaj znaczną przewagę), na czwartym zaś miejscu podają powieści z życia Indian; zresztą zainteresowanie nimi zyskuje największe nasilenie w klasie VII.

U młodzieży szkoły zawodowej w wieku 14—16 lat (w dużym mieście) największe zainteresowanie budzą książki przedstawiające wojny i bitwy oraz związane z nimi bohaterskie czyny, drugie miejsce zajmują opisy przygód, podróży i przyrody, trzecie zaś „tragedie i rzeczy smutne oraz tajemnicze morderstwa”.

Zupełnie podobne zainteresowania czytelnicze wykazywała młodzież innej szkoły zawodowej, położonej w małym miasteczku. U młodzieży tej szkoły z klas od I do III, w wieku 14—17 lat, przejawiały się najżywiej zainteresowania książkami o tematyce wojennej, „o bohaterskich walkach”, na drugim miejscu występowały zainteresowania książkami o tematyce podróżniczej i przygodowej, na trzecim zaś — zainteresowania lekturą kryminalną, sensacyjną; zainteresowania ostatnim typem książek wzrastały coraz bardziej z każdym dalszym rokiem.

Zaskakują wyniki badań przeprowadzonych w szkole średniej ogólnokształcącej w małym miasteczku. Wykazują one znamienne zainteresowania młodzieży lekturą. Uczniowie chętnie czytają powieści opisujące życie Indian, książki podróżnicze, dzieła kryminalne, utwory humorystyczne i książki fantastycznonaukowe; wyjątkowo przejawiają się tu zainteresowania książkami o charakterze społecznohistorycznym, ekonomicznym lub naukowym. Nieco inne zainteresowania przejawiają na tym poziomie dziewczęta, kierują się one bowiem ku powieściom obyczajowym, historycznym i psychologicznym, zajmuje je też poezja i dramaty oraz powieści kryminalne. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że zainteresowania te występują wśród młodzieży klasy XI, to musimy je uznać za niewystarczające; wytłumaczenia ich możemy szukać w pewnym „niedosyć czytelniczym” w młodszym latach nauki i w dążeniu do wyrównania braków z przeszłości, a także zapewne w ogólnej kulturze środowiska.

Taki stan czytelnictwa i zainteresowań czytelniczych wśród uczniów szkół podstawowych oraz średnich wpływa z różnych źródeł, zależy od wielu czynników. Należą do nich: wiek uczniów, ich zainteresowania, ogólny rozwój umysłowy, wpływ nauczyciela i szkoły, działalność biblioteki, oddziaływanie rodziców, a także rówieśników.

Na szczególne podkreślenie zasługuje spostrzeżenie, że znaczny wpływ dodatni na rozwój czytelnictwa dzieci wywierają przebywające w domu matki, które nie pracują zawodowo. Dzieci pochodzące z takich rodzin, oczywiście jeżeli w ogóle te rodziny interesują się wychowaniem dzieci i książkami, wykazują się największą ilością przeczytanych książek.

Na uwagę również zasługują wypowiedzi uczniów szkoły zawodowej, którzy za decydujące czynniki przy wyborze książki uznają: 1) informację kolegi i 2) nazwisko autora; piszą oni „Biorę tę książkę do czytania, o której słysza-

łem od kolegów, że jest ładna i ciekawa”, a także „Pożyczam książki tylko tych autorów, o których wiem, że piszą ładnie i ciekawie”. Ale wymieniają oni poza tymi także inne motywy:

„czytam książkę, gdy podoba mi się tytuł”,

„czytam, jeżeli ktoś mnie zachęci do przeczytania”,

„biorę książkę, gdy słyszę od bibliotekarza, że jest ładna”,

„wypożyczam książkę, jeżeli słyszałem o niej przez radio lub czytałem w gazecie”,

„biorę książkę, gdy są w niej ilustracje”,

„sięgam po książkę, gdy się zorientuję po wydawnictwie, że książka będzie kryminalna”.

III

Przeprowadzone badania zwracają też uwagę na szereg zagadnień z zakresu psychologii czytania. Zagadnienia te mogą dotyczyć trzech dziedzin. Mogą dotyczyć przebiegu czytania, procesu poznawania utworu literackiego, mogą zajmować się sposobami recepcji treści i formy utworu, mogą wreszcie ustalać linie rozwojowe, zarysowujące się w zmieniającej się z biegiem lat postawie czytelniczej, i to zarówno w zainteresowaniach czytelniczych, jak też w ustosunkowaniu się do utworu literackiego.

W szczególności znajdujemy dość dużo materiału do odpowiedzi na pytania następujące:

1) na jakie elementy utworu literackiego zwracają uczniowie samorzutnie uwagę,

2) jak się przedstawia rozumienie treści utworów przez uczniów,

3) w jaki sposób utwory literackie „przemawiają” do wyobraźni uczniów,

4) o ile i jakimi drogami utwory literackie trafiają do uczuć uczniów i wpływają na ich postępowanie.

Jeżeli chodzi o elementy utworów literackich, które przede wszystkim zajmują uczniów w poszczególnych klasach, a więc i w określonym wieku, to badania wskazują na wyraźne ustąpienie zainteresowań.

Dzieci 11—13-letnie dostrzegają w lekturze przede wszystkim zdarzenia rozumiane jako czyny postaci występujących w utworze. Dziecko zasadniczo zwraca uwagę na działania postaci literackich. Nie potrafi ono jeszcze w tym wieku ujmować postaci jako pewnych osobowości, umie natomiast na ogół określać ich czyny i próbuje je oceniać. Przede wszystkim te czyny stanowią podstawę do wydawania sądów o postaciach.

Uczniowie w wieku 14—16 lat przeważnie już zajmują się postaciami, oddając oczywiście pierwszeństwo bohaterom utworów. Występuje to bardzo wyraźnie u uczniów kl. I szkoły zawodowej, nie zanika zresztą i w klasach starszych szkół średnich.

U czytelników na poziomie szkoły średniej coraz częściej jednak obok zainteresowania czynami postaci i samymi postaciami zjawia się zainteresowanie różnorodnymi problemami. Uczniowie kl. XI, po zapoznaniu się z utworem *Zbrodnia Sylwestra Bonnard*, pragnęli skupić swoje rozważania na takich problemach:

„Ocena bohatera utworu w świetle jego postępowania”.

„Rola uczonego w społeczeństwie”.

„Wychowanie dziewcząt w pensjonacie”.

„Miłość i jej komplikacje”.

Bardzo rzadko natomiast występuje u uczniów w różnym wieku zainteresowanie obrazami, tłem oraz formą utworu. Zainteresowania takie należą do wyjątkowych, można je spotkać tylko w najstarszych klasach szkoły ogóln-

kształcącej, np. uczniowie kl. XI zarzucają A. France, że niepotrzebnie zastosował formę pamiętnika, brak powiązania poszczególnych wątków, luki w akcji, ogólnikowe i nudne opisy, zbyteczne wyliczanie całej kolekcji książek itp.

To pomijanie tła oraz formy utworów ma swoją wymowę, wskazuje na konieczność zwracania uwagi na te elementy utworu literackiego, ale zarazem wyznacza tym rozważaniom zupełnie szczupłe granice.

Stwierdzone zainteresowania określonymi elementami utworów literackich prowadzą nas do rozważań nad ich rozumieniem przez młodocianych czytelników i nad rozumieniem przez nich całych utworów.

Rozumienie treści utworów zależy od różnych czynników, ale w szczególności:

- a) od zasobu posiadanych przez ucznia wiadomości,
- b) od rozumienia słów, od stopnia rozwoju słownika ucznia,
- c) od umiejętności myślenia,
- d) od ogólnego poziomu rozwoju umysłowego.

Jeżeli utwór, który uczniowie poznają, wymaga od nich wyższego — od posiadanego — stopnia czytelniczej dojrzałości, albo jeżeli podejmowany przez nich wysiłek jest za mały przy poznawaniu utworu, niewystarczający do należytego jego odczytania, wtedy utwór oddziałuje na czytelników za słabo, wtedy powstają pewne luki i niedociągnięcia. Braki te występują niejednokrotnie w dziedzinie samego rozumienia treści.

Braki w rozumieniu treści przejawiają się w różnych postaciach. Niekiedy prowadzą do mieszania znaczeń nazw, pojęć, do łączenia różnych spraw, do ujmowania ich w związkach nie mających rozumowych uzasadnień. Prowadzi to do takich zniekształceń treści, jak np. u dzieci kl. V, które po przeczytaniu *Przygód Meliklesa Greka* nie orientując się, że chodzi o dwa różne kraje, Grecję i Egipt, używały nazw krajów zamiennie, a w związku z tym mieszały szereg pojęć z nimi związanych. Trzeba było dopiero szeregu wyjaśnień, aby to błędne ujęcie sprostować. I trzeba było wyjaśnić pojedyncze wyrazy, a potem zdania, aby doprowadzić do zrozumienia ich sensu, a przez to do zrozumienia całości tekstu.

Braki w rozumieniu treści przejawiają się niejednokrotnie u młodocianych czytelników również w tym, że nie odróżniają oni fikcji literackiej od rzeczywistości, elementów baśniowych od realistycznych. Dzieci kl. VI po przeczytaniu książki Przyborowskiego pt. *Szwedzi w Warszawie* nie zrozumiały humoru autora i poważnie potraktowały diabła, śmierć oraz „szczury w brzuchu”. Tylko nieliczna część uczniów miała wątpliwości, czy istotnie Maciek widział diabła i śmierć oraz czy miał „szczury w brzuchu”, reszta wierzyła w ich realność. Takie rozumienie tekstu łączyło się niewątpliwie z wierzeniami, ukształtowanymi pod wpływem środowiska (zabobony); łączyło się też z baśniami, podaniami i legendami, które dzieci odczuwają jako rzeczywiste w pierwszych latach okresu szkolnego; ale duży wpływ na takie rozumienie tekstu wywiera też zapewne głęboka wiara dzieci w słowo drukowane, bo to, co drukowane, musi być — w ich przekonaniu — prawdziwe.

Braki w rozumieniu tekstu ujawniają się u dzieci także wtedy, gdy mają one odróżnić rzeczy istotne od drugorzędnych. Dzieciom trudno jest stwierdzić, co w książce jest ważne, a co ma znaczenie podrzędne. Zasadniczo dzieci identyfikują osoby i zdarzenia mające w tekście duże znaczenie, „ważne”, z najczęściej występującymi, najciekawszymi lub najmilszymi. Większość dzieci ze szkoły podstawowej stwierdza, że „w książce jest wszystko ważne”. Nie wyodrębniają one też łatwo rzeczy mało ważnych, określają tylko ogólnikowo „mało ważne są różne głupstwa, a ważne jest jakieś bohaterstwo”. Uczniowie

kl. VI uznali za najważniejsze w książce Gomulickiego pt. *Wspomnienia niebieskiego mundurka* następujące wydarzenia czy wskazania:

„jak Wojtek spał w trumnie”,
„uczenie się w szkole”,
„uratowanie chłopców”,
„żeby nie pić wódki”,
„żeby nie palić papierosów”,
„opis pisarza (Syrokomli)”,
„jak ojciec opowiadał o niebieskich mundurkach”.

Jeszcze trudniej poradzić sobie uczniom z uchwyceniem głębszych myśli autora, z dotarciem do sensu pewnych czynów, wycuciem myśli głównej. Oto uczniowie kl. I szkoły zawodowej po przeczytaniu Brandysa *Czerwonej czapeczki* stwierdzają, że bez trudności zupełnie dobrze zrozumieli ten utwór. Dla przekonania się o tym otrzymali polecenie: „Napisz, jak rozumiesz sens słów stanowiących zakończenie opowiadania, które brzmi „Zazdrościłem mu tego skoku. Mimo że upadł i oficjalnie nie uznano rekordu. Ale jaka piękniejsza rzecz może być dana człowiekowi? Skoczyć ponad głowami patrzących, ukazać im najwyższy ludzki lot. Przedtem posłuchać swojej pieśni. A potem choćby upaść. Nikt już nie może potępić takiego upadku”. Odpowiedzi wykazały, że uczniowie w bezwzględnej większości nie zrozumieli dobrze intencji autora. Połowa uczniów nie rozumiała w ogóle kto, komu, czego i dlaczego zazdrościł. Wszyscy uczniowie zrozumieli na ogół poprawnie, że takiego upadku nie można potępić, ale nie zrozumieli dobrze dlaczego. Nie zrozumieli też, co oznaczają słowa: „najpiękniejsza ludzka rzecz dana człowiekowi”, ani „najwyższy ludzki lot, ani „a potem choćby upaść”. Niektóre wypowiedzi stwierdzają „autor mówi, że taki upadek nie może być potępiony, lecz uznany za rekord”. Do najpoprawniejszych należy odpowiedź: „Autor zazdrościł Marusarzowi tego skoku. Mówi, że nic nie może być piękniejszego od skoku narciarza. Przelatuje wysoko ponad ludźmi. Autor w zakończeniu podkreśla, że miło jest posłuchać pieśni granej czy śpiewanej sobie. Po tych pięknościach można nawet upaść”. Interpretacja zakończenia utworu dokonana przez uczniów wykazuje więc różnorodne braki: spotykamy zniekształcenia myśli autora, spotykamy stosunkowo płytkie streszczenie wypowiedzi autora i tylko nieliczne ujęcia zbliżone do poprawnych. Trafne odzwierciedlenie osób i wydarzeń nie idzie więc w parze z trafnym rozumieniem refleksji pisarza, które mogą być nawet zupełnie pomijane przy percepcji utworów dokonywanej przez młodocianych czytelników. Rozumienie lektury przez uczniów jest więc często niewystarczające, a to osłabia wpływ lektury. Jest to tym groźniejsze, że uczniowie przeważnie nie zdają sobie z tego sprawy, czego nie rozumieją; zazwyczaj też bywa tak, że uczniowie pomijają te elementy utworów, których nie zrozumieli, które do nich nie przemówiły i zupełnie ich też nie zapamiętują.

Troska o rozumienie treści utworów przez młodocianych czytelników nie może więc nigdy zniknąć z pola widzenia nauczyciela, niezrozumienie bowiem treści występuje nierzadko i pod różnymi postaciami. Niezrozumienie treści utworu osłabia jego oddziaływanie, nieraz je zniekształca, a niekiedy wprost przekreśla.

Lektura wpływa nie tylko na myślenie uczniów. Lektura wywiera także znaczny wpływ na wyobraźnię uczniów, na jej rozwój. Wpływ ten zależy — rzecz jasna — od różnych czynników. Z pewnością zależy od samego utworu literackiego. Ale zależy też od stopnia rozbudzenia wyobraźni czytelnika, od

jej żywotności, od podatności na podniety. Ogromną tutaj rolę odgrywają doświadczenia czytelnika, jego „masa apercypcyjna”, którą słowo książki pobudza i która obrazom literackim pozwala nadać kształty wyobraźalne, nieraz omal dostrzegalne, jakby dotykalne. Niemalą też rolę odgrywają zainteresowania czytelnika lekturą, jego dynamiczna postawa czytelnicza, przejawiająca się w czujnej uwadze, sprawnym myśleniu, wrażliwości uczuciowej, w gotowości do przeżywania.

Pośród elementów utworu największą siłą pobudzania wyobraźni powinny być obrazy, tło; po nich postacie, wreszcie — zdarzenia. Jak wykazały jednak badania, u młodzieży szkolnej możliwości wyobrażania sobie różnorodnych elementów utworów literackich występują w odmiennej kolejności.

Uczniowie w wieku 11—13 lat (kl. V i VI), odpowiadając na pytanie: „Co widzisz z tej książki, gdy zamkniesz oczy?”, wymieniają z lektury *Szwedzi w Warszawie* sceny następujące:

„Maciek zabija Szweda”,
„Maciek kradnie klucze”,
„Podróż do lochu”,
„Maciejowa bije Szwedów”;

a z utworu *Pokój na poddaszu* podają:

„Jak mama Zosi umiera”,
„Anka ciężko pracuje w hali fabrycznej”,
„Zosia sprząta”,
„Złamanie nogi przez Ignasia”,
„Ubieranie choinki”,
„Pożar u Kalinowskiej”,
„Szycie guzików do kamizelek”,
„Jak Ignas jedzie rowerem”,
„Jak dzieci szukają sobie domu”.

A więc młodzi czytelnicy widzą zdarzenia, czyny, dzieje osób. Te wysuwają na plan pierwszy, gdyż te najbardziej bezpośrednio do nich przemawiają, te potrafią sobie najłatwiej oraz najlepiej wyobrazić.

Poprzez czyny, poprzez działalność przedstawionych w utworze osób przechodzą do wyobrażania sobie postaci; ale samorzutnie czynią to najczęściej dopiero w latach 13—15 i wtedy postacie utworu wysuwają na czoło elementów, które „najlepiej widzą, gdy zamkną oczy”. Zapytane „Jak wyglądają osoby występujące w książce *Pokój na poddaszu*, tak określają Ankę, dokonując indywidualnie swobodnej przemiany jej cech:

„Anka była szczupła i mała”,
„Anka była wysoka i szczupła”,
„Anka była zgrabna, oczy miała czarne” itp.

Oczywiście z biegiem lat postacie są ujmowane coraz pełniej, bardziej wyraziście i głębiej, do cech zewnętrznych zaś dodawane są także pewne cechy wewnętrzne, przede wszystkim, te które mają swoje odbicie w wyglądzie zewnętrznym.

Najtrudniej natomiast uzyskać od dzieci i młodzieży opisy przedmiotów, krajobrazów, różnych składników tła. I stan ten nie ulega łatwo przemianie z biegiem lat, wprost przeciwnie, zdaje się utrzymywać.

Uczniowie kl. III szkoły zawodowej, w wieku 16—17, w ten sposób przedstawiali, „jak wyglądał oblężony Zbaraż i obóz kozacko-tatarski”:

„Zbaraż to nieduże miasteczko z zamkiem na wzgórzu. Dokoła miasteczka ciągną się wały albo mury obronne, za nimi głęboka fosa. Poza miastem staw, rzeczka, zarośla, a w dali kozacko-tatarskie armaty skierowane na Zbaraż. Za nimi ogniska, namioty, tabory”.

Do tego omal jednakowego schematu jedni uczniowie dodawali pewne szczegóły, inni określali jeszcze czynności pewnych grup ludzi. W tym ostatnim wypadku odtwarzanie akcji brało górę nad opisem przedmiotów czy krajobrazu.

Najbardziej szczegółowy opis Zbaraża był oto taki:

„Zbaraż wyglądał jak twierdza, w murach była tylko jedna brama i jeszcze drzwiczki ukryte. Na murach stały warty. Domy w Zbarażu były niskie i drewniane. Tylko zamek murowany. Na placach były nagromadzone zapasy żywności i broń. Obóz kozacko-tatarski znajdował się prawie w lesie i nad rzeką, z której brano wodę, pojono konie, myto się”.

Szczególnie słabo wypadały obrazy, których nie można było powiązać z akcją, np. wygląd dworu Kurcewiczów na podstawie *Ogniem i mieczem* H. Sienkiewicza lub pałacu faraonów w Egipcie na podstawie *Faraona* B. Prusa.

Obraz pałacu faraona wypadał omal u każdego ucznia inaczej. Według jednych pałac był zbudowany z czerwonej cegły, według innych był otynkowany, a jeszcze według innych — marmurowy. Jedni wyobrażali sobie pałac jako gmach sześciopiętrowy, inni zaś jako „niewysoki”. Otoczenie pałacu też było przedstawiane w sposób bardzo różnorodny, np. według jednych stanowiły je piękne ogrody, a według innych liczne budynki gospodarcze. Pałac wznosił się według jednych na wzgórzu, według innych na równinie, a jeszcze według innych — nad Nilem. Wnętrze pałacu przedstawiało się oczywiście także zupełnie inaczej każdemu uczniowi. Wszystkie obrazy były bardzo ogólne, ujęte chaotycznie, mało plastycznie.

W wielu opisach nadawano przedstawianemu obiektowi wygląd wspólny. Uczniowie doszukiwali się w pałacu faraona „pokojów i suteryn”, inni w oknach dostrzegali firanki; posadzka była ułożona „w kostkę”, a znalazł się nawet jeden, według którego „nisko na dole mieściła się stołówka dla panów”.

Swoistymi drogami więc podąża wyobraźnia uczniów przy poznawaniu utworów literackich, a ujęcia ich wykazują różnorodne braki; wśród braków tych przede wszystkim należy wyróżnić ubóstwo obrazów i zniekształcanie obrazów w utworze przedstawionych.

Wypełnianie obrazów literackich treścią jest czynnością skomplikowaną. „Utrzymywane jedynie w pogotowiu i schematyczne wyglądy w samym dziele — stwierdza Ingarden — w konkretyzacjach zyskują pełną konkretność, tak że mogą być spostrzeżeniowo (w wystawieniu w teatrze) lub wyobrażeniowo (przy czytaniu) doznawane. Konkretnie doznane wyglądy wykraczają przy tym nieuchronnie poza schematyczną zawartość wyglądów utrzymywanych w samym dziele w pogotowiu przez to, że schemat zostaje wypełniony (pod różnymi względami) przez konkretne elementy. W następstwie tych wypełnień, które wprowadzają się do pewnego stopnia wyznaczone przez uschematyzowane wyglądy, ale jednak od wypadku do wypadku ulegają zmianom —

dwie dowolne konkretyzacje jednego i tego samego dzieła mogą być różne od siebie”².

Konkretyzacje są pełniejsze, gdy czytelnik jest żywo zainteresowany utworem, gdy zachowuje czynną postawę czytelniczą, gdy zachodzi duże podobieństwo między obrazem, postacią lub zdarzeniem przedstawionym w utworze a przedmiotem rzeczywistym lub znanym czytelnikowi z opowiadań czy książek.

Konkretyzacja jest niezbędna dla estetycznej percepcji dzieła literackiego. Wyraziste „widzenie” wzmaga stopień wyobrażania elementów utworu, podnosi stopień zaangażowania uczuciowego, może też wpływać na lepsze zrozumienie i zapamiętanie utworu. Z drugiej strony jednak konkretyzacja może prowadzić do daleko sięgających zniekształceń poszczególnych elementów, a nawet całego utworu literackiego w odczuciu czytelnika i może też osłabiać przeżycia estetyczne samego utworu, wiodąc go do odległych, zbyt odległych od utworu skojarzeń.

Mimo tego niebezpieczeństwa należy pobudzać jednak możliwości konkretyzacyjne młodych czytelników, nawet wtedy bowiem, gdy „dookreślanie” będzie przede wszystkim wyrastać z osobistych doświadczeń uczniów lub będzie stanowić wytwór ich fantazji, zbliży ono młodocianych czytelników do utworu, do postaci w nim występujących, do obrazów sytuacji i zdarzeń. Omawianie zaś obrazów, dyskusja nad nimi, prowadzona pod kierunkiem nauczyciela, pozwoli na utrzymanie konkretyzacji w granicach poprawności, umiarkowania, zgodności z intencjami autora.

Podobnie jak na myślenie i wyobraźnię, wpływają też utwory literackie na uczucia czytelników. Uczucia doznawane przez czytelnika pod wpływem lektury znajdują swój wyraz:

1) w przeżywaniu, a więc i odbieraniu tych samych doznań co pewne osoby w utworze występujące,

2) w emocjonalnym ustosunkowaniu się do utworu albo do jego elementów.

W obu wypadkach do uczuć tych dołączają się w mniejszym czy większym stopniu sądy wartościujące; znajdują one swój wyraz w powiedzeniach: „to chciałbym i ja zrobić”, „tego bym nie zrobił”, „to jest dobre”, „to mi się bardzo podoba”, „to jest złe”, „ten wyjątek albo ten utwór mi się nie podoba”.

Niekiedy uczucia wpływają też na wolę, na postępowanie czytelnika, kształtują nie tylko jego postawę moralną, ale też pobudzają do czynów.

U dzieci znajdują oddźwięk uczuciowy najrozmaitsze wydarzenia, najróżnorodniejsze sprawy w utworze występujące. Dzieci wzruszają się śmiercią ulubionej postaci (Zdzicha z *Psiego Pola*, Tomasza z *Ani z Zielonego Wzgórza*, niedolą postaci pozytywnych (chorobą Sprężyckiego, nędzą Kozety, nieszczęściem niewidomej dziewczynki, tęsknotą małej Helci za panią Ewelina z *Dobrej pani*), rozrzewniają się do łez nadmiarem szczęścia lub radości postaci literackiej (np. pod wpływem przeżyć niewidomej dziewczynki w chwili, gdy usłyszała głos katarynki, pod wpływem uszczęśliwienia Kozety, gdy otrzymała lalkę).

Niejednokrotnie zdarza się, że dzieci doznają w czasie czytania uczucia zazdrości. Dzieci z kl. VI zazdroszczą postaciom z lektury różnych przedmiotów, które tamte posiadają; dziewczynki np. zazdroszczą Kozecie lalki, chłopcy — Zdzichowi wiernego psa. Częściej jednak młodzi czytelnicy zazdroszczą bohaterom utworów ich przygód; Zdzichowi i Mirkowi zazdroszczą, że brali udział w walce z Niemcami (*Psie Pole*), Robinsonowi — przebywania na bez-

² R. Ingarden: *O dziele literackim*. Warszawa 1960, s. 418—419.

ludnej wyspie. „Chciałbym tam być”, „Chciałbym robić to samo” — to dość często wypowiedziane zdania.

Ale zdarza się także, że niekiedy w czasie lektury doznają innych uczuć niż dorośli, np. śmieją się, gdy oberżystka, pani Tenardierowa, wysyłając małą Kozetę w bezgwiezdną noc po wodę do odległego źródelka, wymyśla jej, przezywając coraz to innymi wyzwiskami, są także ogromnie uradowane, gdy pan Tomasz denerwuje się słysząc głos katarynki albo gdy lokaj przyprowadza do pana Tomasza przestraszonego dozorcę (*Katarynka*).

Młodociani czytelnicy przeżywają przede wszystkim czyny postaci, które poznają, ale poprzez te czyny zwracają uwagę na cechy postaci, kształtują swój uczuciowy stosunek do nich.

Uczniowie z klas V—VII uznają za najmiłą postać Stasia Tarkowskiego (44%); po nim wymieniają Winnetou (16%), Tomka Sawyera (11%), Króla Maciusia (10%), Nemezcza (9%), Anię Sherley (7%).

W pozostałych młodzieży najwyżej ceni następujące cechy: odwagę, męstwo, szlachetność, dobroć, spryt.

Uczniowie zajmują się przede wszystkim postaciami pozytywnymi, tych zresztą jest najwięcej w utworach dla młodzieży, ale nie pomijają też postaci ujemnych, które również wywołują pewne uczucia, i wymagają, aby wobec nich zająć określone stanowisko. Uczniowie osądzają najostrzej okrucieństwo, znęcanie się, prześladowanie słabszych, kradzieże, oszustwa, zdradę, tchórzostwo, a dalej nieuczciwość, zarozumiałość, obłudę.

Z ustosunkowania do elementów utworów wypływa też stosunek uczuciowy do poszczególnych lektur. Uczniom przychodzi względnie łatwo stwierdzenie, że ta lub inna książka podoba im się lub nie podoba, znacznie jednak trudniej jest im podać jakieś umotywowanie. Z tej przyczyny znajdujemy takie np. wypowiedzi na temat książki Gomulickiego *Wspomnienia niebieskiego mundurka*: „Książka podobała się, bo było dużo rzeczy śmiesznych i była zrozumiała”, „bo lubię różne wydarzenia”, „bo była ciekawa”, „bo chłopcy byli bohaterami”, o książce zaś Wasilewskiej *Pokój na poddaszu* wyrażają się: „podobała się, bo była smutna”.

Trudno ustalić kryteria, którymi kierują się młodociani czytelnicy w ocenach książek, można tylko stwierdzić, że przeważnie o upodobaniach ich, przy nieskrystalizowanych zainteresowaniach, decydują żywo, barwnie przedstawione wydarzenia, postać bohatera o interesujących cechach, wreszcie wyraźny nastrój, który może być zarówno pogodny, jak też smutny.

Na tych samych kryteriach, tylko nieco bardziej zróżnicowanych, opiera się również młodzież starsza. Młodzież ta pragnie doznawać silnych wzruszeń, pragnie przeżywać dzięki książce niezwykle przygody, pragnie, aby lektura umożliwiła jej wyobrażenie siebie samej w roli bohaterów, w sytuacjach trudnych, a nawet niezwykłych. Z drugiej strony źródłem wzruszeń stają się dla tej młodzieży także trafnie dostrzeżone i głęboko odczute ludzkie niedole i cierpienia, na które pozornie w codziennym życiu nie zwraca ona wiele uwagi.

Reakcje uczuciowe młodzieży na lekturę są na ogół podobne do reakcji uczuciowych doznawanych także pod wpływem bodźców z różnych innych dziedzin, innej jakości. W każdym razie reakcje te bywają bardzo intensywne, choć przeważnie krótkotrwałe. W dużym stopniu zależą one od aktualnego stanu psychicznego młodych czytelników, od ich postawy czytelniczej, od gotowości do przeżywania doznań określonej kategorii.

W tej ostatniej właściwości emocjonalnego stosunku uczniów do lektury można znaleźć w znacznej mierze wytłumaczenie, dlaczego wpływ lektury na postępowanie dzieci i młodzieży jest mało uchwytny. Tylko silne uczucia, nie

przemijające zbyt szybko, są źródłami energii psychicznej zasilającej motywację decyzji i działania³. Działanie nie dokonuje się w jednej chwili, wymaga wysiłków długotrwałych, a dla tych zaś są niezbędne różnorodne i wielorakie źródła energii. Jednorazowe i stosunkowo krótkotrwałe obcowanie z utworem literackim źródeł takich nie dostarcza.

Chociaż jednak utwór literacki nie wpływa często widocznie na postępowanie czytelników, to jednak nie przemija bez śladu. Wpływ jego narasta powoli, umacnia się pod wpływem pokrewnych bodźców, żłobi coraz głębsze rysy w psychice czytelnika i kiedyś po przebyciu okresu „dojrzewania” odciska swe piętno na jego czynach. Ale drogę tego „dojrzewania” bardzo trudno wykryć i określić.

IV

Przeprowadzone badania pozwalają na wyciągnięcie pewnych wniosków natury dydaktycznej. Jedne z tych wniosków dotyczą listy lektury uzupełniającej, inne organizacji pracy, ostatnie odnoszą się do sposobów omawiania książek z działu lektury uzupełniającej.

Jeżeli chodzi o listę lektur, to stwierdzono, że zdecydowanie nie nadaje się dla młodzieży kl. V szkoły podstawowej utwór Makowieckiego *Przygody Meliklesa Greka* (Od roku 1959 nie figuruje on zresztą już w spisie lektury uzupełniającej). Zastrzeżenia co do innych lektur są tylko częściowe; dotyczą one np. w kl. VI następujących pozycji: M. Dąbrowskiej *Przyjaźń*, Z. Nałkowskiej *Mój ojciec*, W. Żukrowskiego *Porwanie w Tutiurlistanie*, E. Knight *Lassie wróć*, w kl. XI zaś — A. France'a *Zbrodnia Sylwestra Bonnard*.

Badania zwróciły natomiast uwagę na konieczność dokonania pewnych uzupełnień w liście lektury uzupełniającej. Polegałyby one na: wprowadzeniu do lektury szkół ogólnokształcących:

- a) interesujących „porywających” książek o życiu młodzieży współczesnej, o warunkach jej życia, pracy, o polu działania,
- b) szeregu książek z myślą o różnych środowiskach, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży wiejskiej oraz z myślą o różnych regionach kraju,
- c) pewnej ilości książek z wyraźnym przeznaczeniem dla dziewcząt, ze względu na odmienne od chłopców zainteresowania i inne tempo rozwoju.

Znacznie dalej sięgają propozycje zmian w szkolnictwie zawodowym. Wśród postulatów dotyczących lektury uzupełniającej dla tych szkół, znajdujemy następujące:

- 1) należy powiększyć listę lektur uzupełniających dla każdej klasy lub zezwolić, aby nauczyciel mógł swobodnie rozszerzać listę istniejącą według własnego uznania;

- 2) należy skreślić z listy lektury uzupełniającej fragmenty utworów (np. W. Potocki *Wojna chocimska* — fragmenty, lub J. Pasek *Pamiętniki* fragmenty); o ile ze względu na brak czasu można uznać wprowadzenie fragmentów utworów do lektury podstawowej, gdyż nauczyciel ma tutaj możliwość dokonania powiązań i niezbędnych uzupełnień, o tyle rozwiązanie to w zakresie lektury uzupełniającej zupełnie nie przynosi korzyści;

- 3) ze spisu lektury uzupełniającej należy usunąć poezję; samodzielne zapoznawanie się z wierszami sprawia bowiem młodzieży szkół zawodowych zbyt dużo trudności i zupełnie jej nie interesuje;

- 4) do listy lektury uzupełniającej należy wprowadzić książki o różnorodnej tematyce, o wszechstronnej problematyce; listy tej nie powinno się usta-

³ St. Baley: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Wyd. 3. Warszawa 1958 s. 69.

łać z punktu widzenia potrzeb historii literatury, lecz z punktu widzenia zaspokajania i rozwijania zainteresowań czytelniczych młodzieży.

Jeżeli chodzi o omawianie książek zaliczonych do lektury uzupełniającej, to z przeprowadzonych badań można wyciągnąć tego rodzaju wnioski:

1) książki z działu lektury uzupełniającej należy omawiać podobnie jak z działu lektury obowiązkowej, ale należy liczyć się z tym, że po pierwsze, książki te poznają uczniowie zasadniczo samodzielnie, po drugie, że na ich omawianie możemy przeznaczyć bardzo małą ilość czasu, i po trzecie, że ich zadaniem jest szczególnie wyrabianie zamilowania do czytania książek;

2) z książek należących do lektury uzupełniającej należy omawiać tylko nieliczne, charakterystyczne wybrane sprawy, osoby, zdarzenia, zagadnienia itp.; należy je jednak omawiać możliwie dokładnie, a nawet wyczerpująco, aby uczniów nie przyzwyczajając do powierzchowności;

3) przy omawianiu utworów ze spisu lektury uzupełniającej nie należy pomijać ich formy; z biegiem lat nauki coraz częściej trzeba na nią zwracać uwagę; pamiętać jednak trzeba o tym, że rozważania z tego zakresu są dla uczniów na ogół trudne, gdyż na formę zwracają oni bardzo mało uwagi; rozważaniami tymi tak należy kierować, aby pozwalały na lepsze i głębsze zrozumienie treści, gdyż to jest ich głównym zadaniem;

4) zarówno w wyborze tematów do omawiania, jak też w sposobie ich rozwijania należy pozostawić uczniom jak najwięcej swobody i samodzielności; utwór przemawia bowiem do każdego czytelnika w sposób nieco odmienny, byłoby więc dobrze, aby wypowiedzi poszczególnych uczniów miały indywidualne piętno, aby były odzwierciedleniem tego swoistego ujęcia;

5) omawianie utworów powinno się dokonywać przy jak najmniejszym udziale nauczyciela; jego obowiązkiem jest czuwać nad wypowiedziami uczniów, pobudzać ich do wymiany myśli i poglądów, ingerować zaś wtedy, gdy to jest naprawdę potrzebne, a więc przede wszystkim w chwilach zastoju w dyskusji, oraz wtedy, gdy uczniowie zaczynają się przechylać do uznania za prawdziwe sądów błędnych.

Lektura uzupełniająca łączy się z lekturą obowiązkową, a także z lekturą dowolną, „własną” uczniów, istnieje też wzajemne oddziaływanie tych wszystkich rodzajów lektur. Troska więc o lekturę uzupełniającą prowadzi do troski o lekturę w ogóle, do troski o książkę w życiu szkolnym. Aby wzmocnić zainteresowanie uczniów książką, aby pogłębić oddziaływanie książki, polonista musi stale interesować się tym, jakie książki, w jaki sposób i w jakiej ilości czytają poszczególni uczniowie. Musi też starać się o pozyskanie w tej dziedzinie pomocy od wszystkich dostępnych sojuszników, a szczególnie od nauczycieli innych przedmiotów, od kierownika biblioteki, z którym musi utrzymywać stały kontakt, wreszcie od rodziców uczniów, dla których nie może być obojętna książka w rękach ich dzieci.