

Tadeusz Pólchłopek

**POSTAWY CZYTELNICZE
UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ
W PERSPEKTYWIE PRZEMIAN KULTUROWYCH**

Zmiany postaw epistemologicznych skłaniają do refleksji na temat prób szkolnego „oswojenia” recepcji różnych składników kultury masowej, które determinują kompetencje określone w nowych podstawach programowych kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów. W tekście niniejszym próbuję dokonać krótkiej diagnozy czynników determinujących czytelniczość uczniów szkół podstawowych oraz wskazać perspektywy przyszłych działań. Ze względu na ogólny charakter refleksji nie będę proponował szczegółowych rozwiązań, które muszą towarzyszyć konkretnym programom nauczania¹.

I

Odbiór dzieła sztuki to zjawisko uwarunkowane całokształtem czynników natury społecznej, komunikacyjnej i aksjologicznej, a dla badacza literatury to struktura o niewyrazistych granicach wyznaczających zakres jego specjalistycznej ciekawości². Chociaż amorficzny układ konwencji, norm językowych i kulturowych organizuje „aktywną” zbiorowość o różnym stopniu zinstytucjonalizowania, szkolne rozumienie recepcji podkreśla proste zależności nadawczo-odbiorcze³. Ta ontologiczna dwuznaczność form reprezentacji aktywności czytelniczej jest wynikiem naszych przyzwyczajęń personifikacyjnych i animiza-

¹ W dalszej części szkicu odwołuję się do badań ankietowych przeprowadzonych w podkarpackich szkołach na grupie około 500 respondentów przez mgr Agnieszkę Herbut, mgr Aleksandrę Mazur, mgr Otylię Nikolas, mgr Annę Sadek w ramach mojego seminarium w Zakładzie Metodologii Nauczania Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego.

² Por. J. Sławiński, *Dzieło – język – tradycja*, Warszawa 1974, s. 61–62.

³ K. Dmitruk, *Literatura – społeczeństwo – przestrzeń. Przemiany układu kultury literackiej*, Wrocław 1980, s. 54.

cyjnych⁴, których konsekwencją jest instytucjonalny przymus lekturowy, czego egzemplifikacją w najnowszej podstawie programowej jest zapis o konieczności przeczytania w roku szkolnym nie mniej niż czterech książek w całości.

Jednak ta obligatoryjność napotyka wyraźną dyferencjację wynikającą z informatyzacji społeczeństwa i trafienia sieci www „pod strzechy”. Technika łagodzi skutki rozproszenia, w każdym przypadku wspólnoty komunikacyjnej pojawia się składnik scalenia, którego trwałym elementem bywa kontrastująca z instytucjonalnym przymusem lekturowym funkcja adaptacyjna, socjalizacyjna, rekreacyjna, aksjologiczna itp.

Moda na luz jest cały czas wzmacniana poprzez podstawową kategorię współczesnej kultury konsumpcyjnej, jaką jest eksponowanie wolności człowieka. *Jesteś wolny w swoim działaniu i w zasadzie prawa moralne ustanawiasz sam* – Takie myślenie jest ciągle sączone w umysły młodych, jest ono natrętnie lansowane przez tysiące filmów, widzimy to w piosenkach modnych zespołów rockowych, w grach komputerowych, wideoklipach, kolorowych czasopismach, komiksach, często w Internecie⁵.

Rezygnacja z „integracyjnej” koncepcji odbioru jest wynikiem przekonania, że szkolną „publiczność” determinuje recepcja pozainstytucjonalna, a nowe formy społecznej komunikacji dynamizują nakierowany na doznania wzrokowe, słuchowe, a nawet dotykowe model odbioru polisemicznego. W następstwie przemian paradygmatu recepcji środek ciężkości przekazu edukacyjnego przekroczył mury szkoły, lokując się w wielości hierarchii, stylistyk, obiegu, wydawców przestrzeni wirtualnej, prowadząc do przeorganizowania poznawczych funkcji systemu oświatowego i społecznie akceptowanego pojęcia „kompetencji polonistycznych”⁶.

Poziom językowy warstw wykształconych coraz bardziej się obniża i wiele dzieci, których rodzice legitymują się co najmniej wykształceniem średnim, ma niską sprawność językową. Nie bez wpływu na ten stan pozostaje konsumpcyjny model życia, wyznaczający dziecku częściej rolę odbiorcy programów telewizyjnych niż współuczestnika dialogu z rodzicami i rodzeństwem⁷.

Od lat w metodyce nauczania mówi się o kryzysie szkolnej publiczności, jednak zadaniem polonistyki jest współuczestniczenie w procesie wyznaczania horyzontu epistemologicznego polisemicznej zbiorowości. Niestety, współczesne podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych jedynie częściowo uwzględniają zmiany modelu ponowoczesnego odbiorcy, który swoje zainteresowania poznawcze i estetyczne lokalizuje poza kontekstami epistemologicznymi określonymi w spisach lektur obowiązkowych.

⁴ Por. K. Dmitruk, *Komunikacja literacka a instytucja publiczności*, „Rocznik Towarzystwa Literackiego im Adama Mickiewicza” 1977, s. 37.

⁵ K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku*, Rzeszów 2004, s. 188.

⁶ J. Jędrzykowski, *Przekaz pozawerbalny w mediach elektronicznych [w:] Media w edukacji – szanse i zagrożenia*, red. T. Lewowicki i B. Siemieniecki, Toruń 2008, s. 56.

⁷ H. Synowiec, *Język polski w szkole [w:] Polszczyzna 2000*, red. W. Pisarek, Kraków 1999, s. 121.

II

Wyniki wspomnianych na wstępie badań z 2008 roku potwierdzają tezę, że cyberkultura zdezaktualizowała dychotomiczny podział na czytelników i telewizorów. W świetle przeprowadzonych przez nas badań 47% uczniów po powrocie do domu włącza komputer, 23% telewizor, natomiast około 10% respondentów podejmuje jakiegokolwiek inne formy aktywności. W środowisku pozamiejskim współczynnik sieciowości jest niższy; 10% dziewczyn wybiera komputer, 40% telewizję, a w przypadku chłopców rozkład jest proporcjonalny – po 30% swoje zainteresowania dzieli między komputer i telewizję.

Odpowiadająca na zapotrzebowanie ponowoczesnego odbiorcy ekspansja telenowel⁸ wyeliminowała z repertuarów głównych polskich nadawców programy edukacyjne, dyskusje, prelekcje i filmy fabularne⁹.

Bierności konsumentów sprzyja banalny, baśniowy¹⁰, ograniczający komunikację do form eliptycznych świat telewizyjnych obrazów i reklam¹¹. Kultura ikonizująca kształtuje realizującego swoje obowiązki i prawa¹², determinowanego potrzebą bierności użytkownika¹³. Nadmienić należy, że ankietowani uczniowie szkoły podstawowej sześć godzin dziennie poświęcają na recepcję przekazów medialnych¹⁴. Próby ograniczenia dostępu do sieci do godziny dziennie podejmują jedynie rodzice uczniów klas czwartych, ale jest to zabieg nieskuteczny, bowiem w szóstej klasie 40% użytkowników korzysta z sieci od trzech do czterech godzin dziennie. Lawinowo recepcja komunikatorów sieciowych wzrasta wśród gimnazjalistów, aż 50% korzysta z sieci od jednej do dwóch godzin dziennie, 40% w przedziale od trzech do czterech godzin i więcej. Sieciowość nie wiąże się z przygotowaniem do lekcji, choć jeszcze trzy lata temu uważano, że w przeciwieństwie do rówieśników z USA, polscy uczniowie poszukują w sieci ciekawych informacji, pomocy przy odrabianiu zadań domowych, a dopiero potem rozrywki¹⁵. Ankietowani gimnazjaliści korzystają z gier sieciowych, uznając taką rozrywkę za

⁸ Por. M. Braun-Gałkowska, A. Gała, I. Ulik-Jaworska, *Treść programów emitowanych przez pięciu polskich nadawców telewizyjnych – raport z badań część I i II*, „Edukacja Medialna” 2003, nr 1, 2.

⁹ Por. M. Golińska, *Telewizja w społeczeństwie informacyjnym* [w:] *Edukacja medialna*, red. M. Sokołowski, Olsztyn 2004, s. 20.

¹⁰ K. Ożóg, *Polszczyzna przełomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, Rzeszów 2004, s. 105.

¹¹ A. Ryłko-Kurpiewska, *Dzieci jako odbiorcy reklam telewizyjnych*, Gdańsk 2008, s. 47.

¹² Por. J. Izdebska, *Miejsce i funkcje wychowawcze środków masowego oddziaływania w czasie wolnym dzieci*, Białystok 1981, s. 87.

¹³ Por. R. Ilnicka, *Wpływ środków masowego przekazu na niedostosowanie społeczne młodzieży*, „Edukacja” 2006, s. 89.

¹⁴ Wyniki podają na podstawie badań mgr Otylii Nikolas i mgr Aleksandry Mazur.

¹⁵ Por. J. Cent, *Nowe media a dzieci – dylemat rodziców?* [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2006.

formę odpoczynku po wysiłku szkolnym i podobny model percepcji powielają badani uczniowie szkoły podstawowej.

Samo pojęcie „gra komputerowa” nastrocza trudności¹⁶, ale najważniejsza dyferencjacja wynika z formy rywalizacji – użytkownik może walczyć z komputerem lub z prawdziwym przeciwnikiem w popularnych – wśród 85% ankietowanych chłopców – wyzwających hiperkompensacyjną namiastkę sensorycznego absolutu¹⁷ grach sieciowych¹⁸.

Pewien ładunek agresji i przemocy wpisany jest w każdą zmierzającą do wyeliminowania wroga zabawę¹⁹, ale łatwość przełączenia na tryb on-line wiąże komputer z całym światem, pozwalając na trening aspołecznych zachowań, przekształcających konsumenta w polisemicznego demiurga²⁰. W godzinie gry komputerowej lub sieciowej dochodzi do 100 aktów przemocy, ginie średnio 80 postaci, głównie kobiet i ludzi młodych. W skrajnych przypadkach doświadczony gracz 20 rodzajami wirtualnej broni eliminuje 500 przeciwników²¹.

Interaktywna namiastka tworzenia i prezentowania wytworów sieci kompensuje uczestnictwo w kulturze, a zindywidualizowany emocjonalnie akt przekształca w informatyczną synestezję. Impersonalność przekazu – uczestnicy nie znają się, nie mają ze sobą styczności – sprawia, że w warunkach pracy zespołu klasowego uczeń staje się asteniczny, brak interakcji i wyciszenie pogłębiają uczucie alienacji odbiorcy przekazu medialnego.

Warto tu podkreślić rolę, jaką ma do spełnienia cały system oświaty – a proces nauczania języka polskiego przede wszystkim – w powstaniu odpowiedniego filtra informacyjnego w aspekcie psychologicznym ucznia²².

Akty recepcji świata symulacji organizują percepcyjne surogaty rzeczywistości, a erotematyczny model postaw epistemologicznych i aksjologicznych wyparła recepcja polisensoryczna²³, której medialny wachlarz emocji²⁴ utrwala integracyjną synestezję doznań. Mimo dynamicznego rozwoju obiegu infor-

¹⁶ B. Skowronek, *Gry komputerowe, czyli między ekstatycznym entuzjazmem a moralną paniką. Krótki zestaw dopowiedzeń, uzupełnień i uściśleń*, „Nowa Poliszczyna” 2005, nr 3, s. 35.

¹⁷ Por. I. Ulfik-Jaworska, *Komputerowi mordercy: tendencje konstruktywne i destruktywne u graczy komputerowych*, Lublin 2005.

¹⁸ Por. M. Jędrzejko, *Zabijanie jako zabawa – na przykładzie gier komputerowych i sieciowych* [w:] *Media w edukacji...*, s. 236–239.

¹⁹ Tamże, s. 236.

²⁰ Por. S. Juszczak, *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji* [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczak i I. Polewczyk, Toruń 2006, s. 40.

²¹ Por. M. Jędrzejko, dz. cyt., s. 243.

²² J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 201.

²³ Por. D. Lemish, *Dzieci i telewizja: perspektywa globalna*, przekład A. Sadza, Kraków 2008, s. 145.

²⁴ Por. J. Izdebska, *Dominacja mediów w środowisku wychowawczym dziecka*, „Edukacja” 2000, nr 4, s. 34.

macji dziecko wciąż posiada ograniczone możliwości intelektualne, asymiluje wszystkie dane, nie potrafi jeszcze selekcjonować, przetwarzać słyszanego komunikatu, co jest niezmiernie ważne wśród uczniów szkół podstawowych, którzy mają wyższe predyspozycje zapamiętywania i przyswajania zasad językowych i „tworzy fundament ogólnego rozwoju ucznia, jest pomocą w jego kształtowaniu, stanowi punkt odniesienia całej edukacji szkolnej – wychowania i kształcenia”²⁵.

Podstawową funkcją odbioru komunikatu werbalnego nie jest bierna percepcja, ale rozumienie treści. W dobie przekazów polisensorycznych problemem staje się dekodowanie komunikatów, sieciowe dzieci nieświadomie włączają mechanizm blokujący funkcje poznawcze, co w psychologii nazwano *przeciążeniem informacyjnym*²⁶. Niestety, słuchanie ze zrozumieniem w praktyce dialogu edukacyjnego bywa świadomie pomijane. Badania dowiodły, że usprawnienie receptorów słuchowych wpływa na rozwój mowy i pamięci²⁷, a zanik umiejętności słuchania pierwszego pokolenia globalnego dezorganizuje proces lekcyjny i komunikację międzyludzką²⁸.

Zestaw kombinacji ćwiczeniowych z zakresu słuchania wpływa na rozwój mowy i komunikacji. Integracja sensoryczna zachodzi w obrębie organizmu człowieka, gdy bodźce zewnętrzne przenoszone są do mózgu w zintegrowany sposób, układ sensorów w procesie uczenia się wykorzystuje je do kształtowania percepcji i zachowań. Jednak, gdy system nerwowy nie integruje informacji pochodzących ze zmysłów, pojawiają się trudności w czynnościach ruchowych, percepcji, umiejętności bawienia się, samoobsługi, zachowań²⁹. Wśród umiejętności będących końcowymi produktami integracji sensorycznej można wymienić: zdolność do koncentracji, organizacji wrażeń, samoakceptację i samokontrolę, abstrakcyjne rozumowanie, zdolność do nauki.

Człowiek współczesny porusza się z jednej strony wśród tysięcy rzeczy, będących wytworem bardzo rozwiniętego społeczeństwa postindustrialnego, z drugiej zaś współczesna kultura konsumpcyjna kieruje do niego ogromną liczbę słów, które służą rzeczom, nazywają je, zachęcają do kupna i korzystania z ich dobrodziejstw³⁰.

Wraz z dorastaniem dzieci maleje rodzicielski wzorzec czytelnictwa, 10% uczniów z klas czwartych 25% z klasy piątej, 33% w szóstej twierdzi, że rodzice nie czytają książek (niekiedy pojawia się uwaga – *tylko mama*).

²⁵ *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 2.

²⁶ J. Koziński, dz. cyt., s. 200–201.

²⁷ Por. E. Fromm, *O sztuce słuchania*, Warszawa 2006, s. 17–20.

²⁸ Por. J. Karbowniczek, I. Zaborowska, *Ucz się z nami dobrze słuchać. Zbiór ćwiczeń doskonalących zaburzony analizator słuchu*, cz. 1, Warszawa 2004, s. 12–17.

²⁹ Por. A. J. Ayres, *Sensory Integration and the Child*, Los Angeles 1979, s. 65–82.

³⁰ K. Ożóg, *Współczesna polszczyzna a postmodernizm* [w:] *Przemiany języka na tle przemian współczesnej kultury*, red. K. Ożóg i E. Oronowicz-Kida, Rzeszów 2006, s. 101.

Niestety, wraz z pokonywaniem kolejnych etapów procesu edukacji wzrasta awersja do poznawania komunikatów linearnych, gdyż 5% uczniów z klas czwartych i szóstych, 15% w klasach piątych przyznaje, że wcale nie czyta. W klasach czwartych 30%, w piątych 34%, szóstych 43% uczniów swoją aktywność czytelniczą lokuje na najniższym poziomie (15 do 45 minut dziennie), a żaden z ankietowanych nie zadeklarował, że w wolnym czasie lubi czytać.

Codziennie czytanie przez godzinę deklaruje niemal 60% ogółu ankietowanych czwartoklasistów, prawie 57% badanych piątoklasistów oraz 50% uczniów klasy szóstej, a czytający dużo stanowią 10% mniejszość. Mimo pozytywnych symptomów 12% badanych nie odpowiedziało na pytanie o ulubioną książkę.

III

W perspektywie przeprowadzonych badań można pokusić się o twierdzenie, że wymiar patriotyczny czy moralizatorski w kanonie czytelniczym zastąpiły teksty o walorach ludycznych, egzystencjalnych i antropologicznych. Wynikiem tak wyraźnej linii demarkacyjnej jest uznanie za najbardziej lubianą książkę przez 25% respondentów w szkołach podstawowych serii *Harry Potter*. Niestety, można przypuszczać, że książka jest wytrychem lekturowym, surogatem uczestnictwa w kulturze linearnej, bo wypowiedzi ankietowanych nie potwierdzają znajomości fabuły, a popularność wynika z medialnej kampanii reklamowej towarzyszącej promocji kolejnych części.

Na drugim miejscu wśród preferencji uczniów szkół podstawowych 5% badanych wskazuje klasykę lekturową obecną w podstawach programowych: *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Braci Lwie Serce* Astrid Lindgren, *Tomka w krainie kangurów* Alfreda Szklarskiego i 4% *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett oraz *Anię z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery.

Trzecia grupa badanych czytelników obejmuje od 2 do 3% respondentów, którzy za ulubioną książkę uznają *Jeźycjadę* Małgorzaty Musierowicz, *Koszmarnego Karolka* Franceski Simon, *Pamiętnik Księżniczki* Meg Cabot, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, *Przygody Mikołajka* Jean Jeakqes Sempe i Rene Gościnnny. Ostatnia z wymienionych książek znalazła się w nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej, a *Koszmarny Karolek* jest bohaterem telewizyjnego serialu animowanego.

Pozostali uczniowie szkół podstawowych, podając 22 różne tytuły, rozbili badaną populację na amorficzną strukturę policentrycznej partyzantki, w której powieści przygodowe i podróżnicze ustąpiły miejsce utworom o problemach młodych, relacjach z przyjaciółmi i rodzicami; książkom, które można nazwać werteryzmem czasów kultury *EMO* z silnym nurtem profilaktyki uzależnień od

narkotyków, alkoholizmu, prostytucji, braku akceptacji ze strony otoczenia, niewyobrażalnej samotności. Przykładem podobnej preferencji jest książka Barbary Rosiek *Pamiętnik narkomanki* lub *Idź, zapytaj Alice* – anonimowy zapis walki nastoletniej dziewczyny z kuszącym światem narkotyków.

Jak wynika z przedstawionych wcześniej badań, na preferencje estetyczne uczennic wpływa telewizja. Przykładem literackiej telenowelizacji jest seria książek Meg Cabot *Pamiętnik Księżniczki*, której bohaterka to nowojorska, za-kompleksiona nastolatka – jak się później okazuje, dziedziczka europejskiego państewka – a jej największym problemem jest mały biust oraz matka umawiająca się na randki i zachodząca w ciążę z nauczycielem algebry.

Innym wytworem kultury popularnej – wymienianym przez ankietowanych – jest osadzona w realiach USA seria książek dla dziewczyn Mary Kate i Ashley Olsen *16 urodziny, to będzie impreza!* – bohaterki starają się, by ich urodziny okrzyknięto imprezą roku, a tymczasem chodzą do szkoły, na zakupy, do dyskoteki, spotykają się z przyjaciółkami itp.

Taki sam horyzont aksjologiczny wyznacza seria powieści Kate Andrews *Trzynastolatki* – akcja toczy się w środowisku gimnazjalistek, a bohaterki to puste panienki lub walczące o miejsce w szkolnej hierarchii indywidualistki.

Niestety, o zaniku preferencji czytelniczych chłopców świadczą książki z akcją stylizowaną na grę sieciową i dominującym motywem walki o miłość i przeżycie. Przykładem popularna dylogia Stephenie Meyer – *Zmierzch* i *Księżyc w nowiu* – historia miłości siedemnastoletniej bohaterki Belli do chłopaka, który – jak się okazuje – jest wampirem.

Nawet w recepcji czwartoklasistów pojawia się wynikająca z polisemizmu sieciowego fascynacja grozą. Przykładem może być napisana przez Angelę Sommer-Bodenburg popularna seria *Wampirek* o przyjaźni dziewięcioletniego Antosia ze stuipięcdziesięcioletnim mieszkańcem pobliskiego cmentarza. W tym samym nurcie należałoby zlokalizować przypominającą serial *Rodzina Adamsów* serię książek Toma B. Stona *Szkoła przy cmentarzu*.

W wypowiedziach ankietowanych zaakcentowano popularność surogatów książki, jak daleka od fantastyki *Harrego Pottera*, ale spełniająca podobną funkcję powieść Rafała Kosika *Felix, Net i Nika*, której bohaterowie są uczniami warszawskiego gimnazjum, a zwariowane wynalazki, skarby, duchy, komputery, roboty, sztuczna inteligencja oraz niesamowite pomysły dynamizują akcję. Można zaryzykować twierdzenie, że jeżeli wychowani na grach komputerowych i filmach uczniowie nie czytają napisanych obcym współczesnym nastolatkom językiem lektur szkolnych, to książki typu *Felix, Net i Nika*, prezentując przestrzeń bliską horyzontom aksjologicznym polisensorycznego użytkownika sieci, promują wartości, z którymi może się utożsamiać młody czytelnik.

IV

W tym miejscu musimy wyraźnie zaakcentować nieprawdziwość stereotypu, że za regres postaw czytelniczych odpowiada rodzina, gdyż tylko 5% uczniów twierdzi, że rodzice nie czytali im w okresie dzieciństwa. Warto dodać, że o kulturze literackiej okresu propedeutycznego świadczy uznanie za ulubione: *Króla lwa*, *Pinokia*, *Awantury o Basię*, *O psie, który jeździł koleją*, *Dzieci z Bullerbyn*.

Jednoczesna analiza wyników nauczania w badanych klasach pozwala na wniosek, że kryzys czytelnictwa jest generowany przez współczesny system oświatowy. Uczniowie z ocenami dobrymi lub nawet bardzo dobrymi przyznają się do nieczytania, mają kłopoty ze zredagowaniem wypowiedzi, popełniają liczne błędy interpunkcyjne i ortograficzne, dominuje rozprzestrzeniająca się w telefonii komórkowej i sieci skłonność do niedbalstwa językowego, nadużywanie określnika „fajny”. Nawet w krótkich tekstach pojawiają się powtórzenia i kolokwializmy.

Tak więc zauważamy, że podstawy programowe jedynie 5% badanej grupy organizują horyzont aksjologiczny młodych czytelników. Jakimi więc kryteriami powinni kierować się autorzy podstaw programowych, jeśli wśród czytanych książek przeważa literatura obca, tłumaczona „z drugiej ręki” – na 32 wymienione tytuły jedynie 8 to książki niebędące przekładami³¹.

Sumując, szkoła prowadzi do regresu czytelnictwa, wśród ulubionych książek przeważają tłumaczenia często o wątpliwej wartości poznawczej i edukacyjnej. Wydawnictwa ułatwiają ogarnięcie linearnego porządku tekstu, przydatne cytaty są wyodrębnione ikonami, by uczeń nie podejmował wysiłku intelektualnego.

Nowe pokolenie ma uboższe słownictwo, ma także problemy z akcentowaniem i wymową, co jest związane z ograniczeniem dłuższych interakcji słownych z rówieśnikami, a zwłaszcza z dorosłymi. Gry i CD-ROM-y są wprawdzie interaktywne, ale nieinterpersonalne. Nie uczą poprawnego wysławiania się, wymawiania słów itp. Dla tego pokolenia wymarzonego sposobem komunikacji jest telefon komórkowy³².

W polskiej praktyce zdeformowano wprowadzony przez Bolesława Niemierkę³³, a skonkretyzowany w polonistyce przez Tadeusza Patrzalka, anglosaski system taksonomiczny³⁴. Poddany reżimowi testów kompetencyjnych uczeń czytanie lektur zastąpił umiejętnością odszukania w tekście źródłowym faktów (kategoria A), wycięcia i wklejenia do B, C i D, co ułatwia pracę zespołom oceniającym, ale pozbawia szkołę mechanizmu aktywizacji potrzeb czytelniczych.

³¹Por. D. Świerczyńska-Jelonek, *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI wieku*, „Nowe Książki” 2001, nr 1, s. 77.

³²T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2005, s. 300.

³³Por. B. Niemierko, *Warsztat pomiarowy współczesnego polonisty*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 196–199.

³⁴Por. T. Patrzalek, *O strukturze testu czytania za zrozumieniem*, „Polonistyka” 1998, nr 4, s. 206–207.

Podsumowując, atrakcyjność świata symulacji spowodowała, że staliśmy się kulturą ikoniczną, czytanie czegokolwiek, co nie jest tekstem multimedialnym (polisensorycznym), sprawia nam ogromną trudność. Spłyca się zatem uczestnictwo w kulturze wysokiej, która nie wytrzymuje konkurencji z nową kulturą mediów, zwłaszcza z cyberkulturą³⁵. Taki stan percepcji podważa istotę tradycyjnej edukacji i zmusza do szukania nowych rozwiązań dydaktycznych, odwołujących się do rozległych, pozaszkolnych zainteresowań uczniów.

Jednak w praktyce szkolnej, pomimo reżimu testów kompetencyjnych, umiejętność przetwarzania tekstów źródłowych w arkuszach egzaminacyjnych pozwala na osiągnięcie dydaktycznego sukcesu. System oświatowy, nie generując form motywowania do poszerzania kompetencji kształcenia polonistycznego, pozbawił polonistę narzędzi zachęcających do budzenia potrzeb czytelniczych. Kolejne modyfikacje podstaw programowych w spisach lektur zawierają pozycje niemające wpływu na wyniki taksonomicznego pomiaru osiągnięć szkolnych i utrwalające główną wadę polskiego systemu oświatowego, jaką jest alienacja procesu nauczania wobec kulturowego otoczenia, w którym funkcjonują młodzi ludzie³⁶.

Tadeusz Półchłopek: PRIMARY SCHOOL READERS' ATTITUDE IN THE PERSPECTIVE OF CULTURAL CHANGES

Transformations of readers' attitudes provoke a reflection on the school preparation of students to receive different elements of mass culture. Currently, it is a phenomenon determined by the entirety of factors of the social, communicational and axiological nature. Competences defined in the new core curriculum of the general education indicate the need to prepare students to receive various cultural texts – advertisements, films and other sorts of announcements which appear in the contemporary cultural environment of a young person. The present text is an attempt to analyze the state of reading among students in the perspective of other communicators, as well as the role of a modern library in the process of education.

³⁵ Por. K. Ożóg, *Nowy świat kultury – hiperrzeczywistość i jej znaki* [w:] *Czytanie tekstów kultury. Metodologia, badania, metodyka*, red. B. Myrdzik, I. Morawska, Lublin 2007, s. 24.

³⁶ Por. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s. 29.