



POZYTYWNE
ZACZYTANI

Inspiracje Wyzwania Realizacje

Grzegorz Pyszczek
Olga Dawidowicz-Chymkowska
Małgorzata Taraszkiewicz
Anna Grunwald

Nadzór merytoryczny
Mariusz Malinowski

Redakcja językowa i korekta
Karolina Strugińska

Redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Projekt okładki, opracowanie graficzne
Barbara Jechalska

Ilustracje: © ankdesign/Fotolia.com; © justdd/Fotolia.com; © robert/Fotolia.com;
© M.studio/Fotolia.com; © cirodelia/Fotolia.com; © Danussa/Fotolia.com

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2017

ISBN 978-83-65450-74-6

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji Creative Commons – Użycie Niekommercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp – Mariusz Malinowski	5
Kanon lektur? – Grzegorz Pyszczek	7
Nie tylko magia i miecz: współczesna fantastyka dla młodzieży jako narzędzie pedagogiczne i punkt wyjścia do rozmów z nastoletnim czytelnikiem – Olga Dawidowicz-Chymkowska	20
Świat słowami opisany – Małgorzata Taraszkiewicz	32
„Czytanie jest cool” – czyli jak zachęcić do zachęcania do czytania. Inspirujące formy i metody promowania czytelnictwa – Anna Grunwald	51



Wstęp

Mariusz Malinowski

Publikacja *Pozytywnie zaczytani – inspiracje, wyzwania, realizacje* zawiera cztery teksty skierowane do tych wszystkich, którzy biorą czynny udział w kreowaniu kultury czytelniczej w szkole. Cykl otwiera esej prof. Grzegorza Pyszczka, który prezentuje gorąco dyskutowaną kwestię kanonu lektur i ciągłego poszukiwania najlepszych kryteriów służących dokonywaniu właściwych wyborów w procesie jego kreowania. W kolejnym artykule dr Olga Dawidowicz-Chymkowska ukazuje panoramę współczesnej literatury młodzieżowej spod znaku „magii i miecza”, upatrując w tego typu tekstach trafnego narzędzia pedagogicznego i właściwego punktu wyjścia do prowadzenia udanych rozmów z nastoletnimi poszukiwaczami dobrych lektur – rozmów kreujących przyszłego dojrzałego czytelnika. Praktyczne aspekty wdrażania młodzieży do aktywnego czytelnictwa ukazują scenariusze zajęć opracowane przez Małgorzatę Taraszkiewicz, która dostrzega podstawę uniwersalnego wykształcenia przede wszystkim w kulturowej umiejętności odczytania „świata słowami opisanego” we wszelkiego rodzaju literaturze. Zamykający publikację artykuł Anny Grunwald wyraża opinię, że „czytanie jest cool”, i ukazuje, w jaki sposób animacja kulturalna – również w obszarze muzealnictwa – może wspierać praktyki prowadzące do pozytywnego zaczytania młodego pokolenia.

Zapraszamy do lektury!



Kanon lektur?

Grzegorz Pyszczek

Wprowadzenie

Obecna kodyfikacja kanonu lektur szkolnych – jak to miało miejsce niejedną już raz w przeszłości – inicjuje medialną debatę dotyczącą jego zawartości i statusu w obrębie szkolnej edukacji. W ramach tej dyskusji poruszane są tematy literackie, społeczne, pedagogiczne, odnoszące się do wielu różnych kontekstów kultury. Na swoisty refren debat nad szkolnym kanonem lektur składają się dwie kwestie, które nieodmiennie powracają wśród wypowiedzi dyskutantów. Właśnie one stanowią temat tego artykułu.

Po pierwsze – niektórzy pytają: **po co jest nam w ogóle potrzebny ten kanon lektur**, a może zresztą jakkolwiek kanon kultury? Niech każdy czyta to, co chce. Pozostawmy sprawę doboru lektur i treści nauczycielowi. Nauczanie powinno być w pełni zindywidualizowane. Kanon to anachronizm. Odrzucenie go wpłynie pozytywnie na jakość zarówno nauczania, jak i wychowania.

Po drugie – niektórzy zakładają **konieczność istnienia jakiegoś kanonu lektur**, natomiast nie chcą zaakceptować jego dotychczasowej zawartości. Nie chodzi tu zresztą wyłącznie o konkretne nazwiska czy utwory – choć i one stanowią przedmiot debaty – lecz o fakt, iż dotychczasowe kanony były oparte przede wszystkim na dziełach klasyków.

Porzucenie klasyki lub zdecydowane uszczuplenie jej obecności to postulaty związane z tym kierunkiem dyskusji. Według jego reprezentantów podstawowym składnikiem kanonu winna być literatura współczesna. Kanon ma nawiązywać do problemów współczesnych społeczeństw i kultur, odpowiadać na współczesne pytania. Klasyka odnosi się do świata, którego nie ma – jest więc martwa, w żaden sposób nie może zainteresować ani dzieci, ani młodzieży. Kanon powinien natomiast uwzględniać przede wszystkim ich zainteresowania. Należy więc klasykę ze szkolnego kanonu lektur usunąć albo sprowadzić jej obecność do minimum.

Postulaty tego typu rzadko stawia się w tak zdecydowany i przerysowany sposób, jak zostało to przedstawione powyżej. Z reguły są one o wiele bardziej zniuansowane i wyważone w swojej treści. Kierunek argumentacji i tok myślenia jest jednak podobny. Osobom



wyglaszającym radykalne stwierdzenia nie sposób odmówić dobrej woli i słuszności w szeregu podnoszonych przez nie kwestii. Nie o to jednak chodzi, aby w tym momencie z nimi polemizować. Warto jedynie uświadomić sobie, iż zwolennicy stanowisk przeciwnych, a więc obrońcy kanonu opartego na twórczości klasycznej, również mają wiele przekonujących argumentów, które mogą wysunąć, by bronić swoich tez.

Poniżej spróbujemy – przynajmniej częściowo – zrekonstruować tok ich rozumowania. W pierwszej części artykułu zatytułowanej *Dlaczego kanon?* rozpatrzmy, dlaczego według niektórych obecność kanonu może stanowić istotną wartość w obrębie edukacji. Natomiast w części *Dlaczego klasycy?* omówiona zostanie kwestia umieszczenia w obrębie kanonu lektur tekstów uznawanych za klasyczne.

Autor poniższych słów jest socjologiem, dlatego też ujęcie socjologiczne, skupiające się na społecznym znaczeniu kanonu lektur i obecności klasyki, będzie tutaj dominujące¹. Nie znaczy to, iż wszelkiego typu ujęcia – literaturoznawcze, pedagogiczne, aksjologiczne lub odnoszące się do jakichkolwiek innych dyscyplin – nie są istotne lub mają mniejsze znaczenie niż ujęcie socjologiczne. Wydają się one równie ważne, lecz w niniejszym artykule zajmiemy się wyłącznie problematyką kontekstu społecznego.

Jednym z najbardziej zagorzałych zwolenników zarysowanego wyżej modelu kształcenia był Leo Strauss, który nazywał go „edukacją liberalną”. Kończąc wstęp, oddajmy głos temu amerykańskiemu filozofowi: „edukacja liberalna polega na studiowaniu z właściwą ostrożnością tych ksiąg, które największe umysły po sobie pozostawiły – studiowaniu, w którym bardziej doświadczeni uczniowie wspomagają mniej doświadczonych i początkujących. (...) Edukacja liberalna, która polega na ciągłej rozmowie z największymi umysłami, jest ćwiczeniem się w najwyższej formie skromności – nie stając się jednak uniżonością. Jednak jest to jednocześnie ćwiczenie się w śmiałości: Żąda ona od nas bowiem całkowitego zerwania ze zgiełkiem, pośpiechem, bezmyślnością i tandetą (...). Edukacja liberalna jest wyzwoleniem od wulgarności. Grecy mieli piękne słowo określające wulgarność; nazywali ją *apeirokalia*, czyli brak doświadczenia w rzeczach pięknych. Wykształcenie liberalne dostarcza nam właśnie doświadczenia w rzeczach pięknych”².

Dlaczego kanon?

Wypada rozpocząć od stawianego często – choć z reguły nie wprost – pytania fundamentalnego: po co w ogóle kanon? Dlaczego nie byłby lepszy model nauczania zupełnie zindywidualizowany, w którym nauczyciel przekazywałby uczniowi wybrane przez siebie treści niezależnie od jakichkolwiek czynników zewnętrznych. Bo czymże innym jest kanon lektur w praktyce edukacyjnej, jeśli nie wskazaniem treści, które powinny, a wręcz muszą, pojawić się w nauczaniu szkolnym na danym poziomie edukacyjnym?

Zakładamy oczywiście, że mamy do czynienia z kompetentnym nauczycielem, który dysponuje wiedzą pozwalającą na wybranie odpowiednich treści, a szkoła posiada adekwatne

¹ O kanonie lektur z punktu widzenia socjologii pisali m.in.: Kłoskowska A., (1991), *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4; Dyczewski L., (1993), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Wydawnictwo KUL; Kurczewska J., (2000), *Kanon kultury narodowej*, [w:] tejże, *Kultura narodowa i polityka*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa; Pyszczek G., (2016), *Podzwonne dla debaty o kanonie kultury*, [w:] Kurczewska J. (red.), *Przemiany kulturowe we współczesnej Polsce. Ramy, właściwości, epizody*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN. W szczególności sporo miejsca problemowi kanonu kultury poświęcił Andrzej Szpociński: m.in. Szpociński A., (1991), *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2. Koncepcję Szpocińskiego w odniesieniu do zagadnień związanych z tańcem zastosował Tomasz Nowak: Nowak T., (2016), *Taniec narodowy w polskim kanonie kultury. Źródła, geneza, przemiany*, Warszawa: BEL Studio Sp. z o.o., na zlecenie Instytutu Muzykologii UW.

² Strauss L., *Czym jest edukacja liberalna*, tłum. Ł. Dominiak, „Dialogi Polityczne” 2007, nr 7.



zasoby materialne pozwalające jej na indywidualizację procesu nauczania. Jednakże zdaniem obrońców kanonu, nawet w przypadku spełnienia tych warunków, model w pełni zindywidualizowany nie byłby modelem optymalnym. Dlaczego?

Odpowiedzi według nich należałoby szukać w podstawowych uwarunkowaniach procesów komunikacji społecznej. Jak się wydaje, żaden proces komunikacji nie jest możliwy bez posiadania przez komunikujących się wspólnego zasobu informacji. Im obszerniejsze pole wspólnej wiedzy, tym bogatsza komunikacja i jej efekty. Tezę tę postawił znany amerykański krytyk literacki i pedagog Eric Donald Hirsch³ przekonany o niezwyklej wartości i potrzebie posiadania czegoś, co nazwał *core knowledge* (co można przetłumaczyć jako „wiedza źródłowa” lub „rdzeń wiedzy”). W odniesieniu do sfery literackiej, lub szerzej: kulturowej, *core knowledge* to po prostu kanon literacki lub kulturowy.

Czym dokładnie jest owa *core knowledge*? Jeżeli dwie osoby rozmawiają np. o Warszawie, to zakładają one bezwiednie, że każda z nich ma przynajmniej skromny zasób informacji o tym mieście. Wiedzą one, gdzie jest np. Marszałkowska, Stare Miasto, Kolumna Zygmunta. Nie muszą natomiast wiedzieć, gdzie jest: ulica Ludna, dom kultury na Ursynowie, Teatr Komedia. Pierwszego typu informacje należą do zasobu podstawowej wiedzy o Warszawie, zaś kolejne – nie. Nie posiadając pierwszych, trudno byłoby rzeczowo rozmawiać o Warszawie jako pewnej całości – natomiast bez tych drugich można. Informacje pierwszego typu tworzą właśnie ową *core knowledge*, czyli kanon wiedzy o Warszawie. Osoba, która chce kompetentnie rozmawiać na temat stolicy, powinna się z nim zapoznać. Oczywiście każdy warszawiak posiada cały szereg informacji spoza tego kanonu. Nie może jednak oczekiwać znajomości tych detali od innych.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Informacje spoza kanonu przyswajamy sobie najczęściej, odwołując się właśnie do wiadomości podstawowych. Gdy np. chcemy komuś wytłumaczyć, jak ma trafić na ulicę Poznańską, instruujemy go następująco: „idziesz Marszałkowską w stronę placu Konstytucji. Pierwsza przecznica przed placem to będzie Poznańska”. Nasza instrukcja zakłada, że rozmówca doskonale wie, gdzie znajdują się plac Konstytucji i ulica Marszałkowska – bez tej wiedzy okazałaby się kompletnie niezrozumiała. Skąd bierze się ta bazowa wiedza? Pochodzi ona właśnie z kanonu wiedzy o Warszawie. To, co napisaliśmy o Warszawie, dotyczy oczywiście wszelkich innych miast i w ogóle wszelkich tematów, które mogą być poruszane w naszych konwersacjach.

Dla amatorów muzyki popularnej ważne są przede wszystkim pewne postacie, utwory i wydarzenia. Znajomość przynajmniej części spośród piosenek Beatlesów lub Rolling Stonesów wydaje się być czymś obowiązkowym. Natomiast niektórzy wykonawcy z lat sześćdziesiątych XX wieku, np. The Kinks, są znani tylko koneserom, i wiedzy w tym zakresie nikt nie będzie oczekiwał od przeciętnego fana muzyki pop. Podobnie sprawy się mają z motoryzacją, mechaniką kwantową, alpinizmem, baletem, polityką zagraniczną i oczywiście literaturą. Za każdym razem, gdy komunikujemy się, mamy do czynienia z jakimś kanonem⁴.

Kanon w tym ujęciu to po prostu pewien zakres wiedzy wspólny dla osób komunikujących się w odniesieniu do danego obszaru tematycznego. Znajomość kanonu czyni komunikację skuteczną. Nazwijmy zatem tę definicję kanonu **ujęciem komunikacyjnym**.

³ Niestety podstawowe prace E.D. Hirscha nie zostały przetłumaczone na język polski. Są to przede wszystkim: Hirsch E. D., (1987), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Nowy Jork: Vintage Books oraz Hirsch E. D., (1996), *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*, Nowy Jork: Anchor.

⁴ Czym jest kanon w tym ujęciu, można sobie uświadomić podczas lektury książek z żartobliwej serii *Jak blefować doskonale*, którą w latach 90-tych XX w. opublikowało Wydawnictwo Naukowe „Novum”. Kolejne pozycje – dotyczące m.in. sztuki nowoczesnej, komputerów, win – dawały pewną elementarną dawkę wiedzy, której przyswojenie umożliwiało odgrywanie roli osoby kompetentnej w danej dziedzinie.



Jednakże nie stanowi ono jedyne­go możliwego. Inne podejście do kwestii kanonu – o którym mowa będzie dalej – nazwać można aksjologicznym lub wzorotwórczym.

Czytanie literatury jest ściśle związane z komunikacją. Ktoś poleca nam pewne lektury, a my zgadzamy się z jego opiniami lub nie. Gdy polecamy jakieś teksty, rozmówca przyznaje nam rację albo polemizuje. Tego typu komunikacja potrzebuje swoistego punktu odniesienia, bez którego nie jest możliwa. Jak bowiem uzasadniamy nasze wybory? Najczęściej odwołując się do pozycji kanonicznych, znanych już obydwu stronom. Bez możliwości posiłkowania się odwołaniami komunikacja staje się bardzo trudna.

Komunikacja odnosząca się do literatury nie dotyczy oczywiście całego społeczeństwa. Reprezentanci wielu grup społecznych po prostu nie czytają utworów literackich z różnych względów. Nie ma jednak żadnej konieczności, aby z pewnej prawidłowości statystycznej czynić normę, która miałyby obowiązywać wszystkich.

W środowiskach osób mających stały kontakt z literaturą wskazać można cały szereg nisz czytelniczych. Nisza czytelnicza jest to krąg społeczny odbiorców tylko jednego typu literatury lub wyjątkowo – jednego autora. Kręgi takie tworzą np. odbiorcy literatury *fantasy* lub czytelnicy zafascynowani utworami Tolkiena. Nisze czytelnicze charakteryzują się tym, że kreują swoje osobne wąskie kanony, do których odnoszą się ich reprezentanci, komunikując się ze sobą.

Zarówno jednak w przypadku odbiorców literatury niezwiązanych z jakimś szczególnym jej gatunkiem, jak i w obrębie nisz czytelniczych, kanon taki wygląda podobnie. Aby rozmawiać i dyskutować o literaturze w sposób satysfakcjonujący, trzeba bowiem posiadać pewien zasób wiedzy na temat nazwisk konkretnych twórców i najważniejszych faktów z ich biografii, tytułów wybranych dzieł, określonych postaci przedstawionych w tych dziełach i związanych z nimi wydarzeń, pewnych powszechnie znanych cytatów, strof, sentencji.

Podobnie jak w przedstawionym powyżej przykładzie podstawowej wiedzy o Warszawie kanon literacki ma dwojakie znaczenie. Po pierwsze – czysto komunikacyjne, po drugie zaś – poznawcze, gdyż ułatwia on nabywanie wiedzy o innych mniej znaczących zjawiskach literackich. Dzieje się tak np. wówczas, gdy ktoś, chcąc nas zachęcić do lektury powieści, która go zafrapowała, porównuje ją do twórczości jednego z powszechnie znanych (kanonicznych) autorów lub do któregoś z ważnych (kanonicznych) dzieł. Porównanie to może wypadać „na plus” albo „na minus” – nie ma to znaczenia. Ważny jest sam mechanizm.

Kanon musi posiadać odpowiedni kształt – po pierwsze: jakościowy. Wszystkie jego elementy powinny mieć charakter znaczący. Jak to rozumieć? Chodzi tu o to, że poszczególne elementy tego kanonu muszą być zbieżne z celami i wartościami osób, które się ze sobą komunikują. Informacje na temat ulicy Marszałkowskiej mieszczą się w obrębie podstawowej wiedzy o Warszawie, dlatego iż często bywamy na tej ulicy, realizując różne nasze cele (zakupy, spotkania, sprawy urzędowe itp.). Odgrywa ona istotną rolę jako miejsce wydarzeń o charakterze społecznym, które znamy ze słyszenia i z przekazów medialnych. Gdybyśmy przestali wiązać nazwę tego miejsca z różnymi sytuacjami, wiedza o Marszałkowskiej przestałaby należeć do naszego kanonu wiedzy o Warszawie.

Podobnie sprawa ma się z kanonem literackim. Wszystkie jego elementy powinny stanowić dla uczestników życia literackiego wartość. Odbiór literatury jest czymś znacznie bardziej skomplikowanym niż poruszanie się po mieście. Dlatego też wchodzi tu w grę o wiele więcej wartości, często bardzo złożonych. Dzieła literackie mogą bowiem bawić, pouczać, zapoznawać z czymś, afirmować jakieś wartości, być symbolem istotnej



kwestii społecznej lub tożsamości narodowej, stanowić obraz danej epoki lub regionu. W przypadku dzieł literackich ważny jest także aspekt formalny. Dzieło może służyć jako przykład kunsztownej formy lub doskonałego użycia języka. Jeżeli konkretne dzieła nie odnoszą się do żadnych wartości żywych dla odbiorców literatury, to z wolna zanikają jako element kanonu literackiego – chyba że ktoś ponownie ukaże ich znaczenie, a jego uwagi zyskają poklask w szerszych kręgach publiki.

Jeżeli chodzi o kształt kanonu, w tym także kanonu literackiego, ważny jest też drugi aspekt – ilościowy. Kanon nie może bowiem okazać się zbyt rozbudowany, aby nie przestał pełnić roli czynnika ułatwiającego komunikację. Pamięć ludzka wydaje się ograniczona – można zapamiętać tylko określoną liczbę faktów. Trzeba o tym pamiętać w kontekście niekończących się apeli o poszerzenie kanonu lektur o tę lub inną pozycję. Zmiany bywają oczywiście konieczne, ich inicjatorzy powinni jednak wskazać nie tylko pozycje, które należy dodać do kanonu, lecz także te, które należy z niego usunąć – w przeciwnym razie przestanie być komunikatywny.

Pora przejść do innego zasadniczego pytania: Jak powstaje kanon? Skąd bierze się zasób wiedzy wspólnej umożliwiający komunikację? Prawdopodobna jest tu dwojaka geneza. Pierwsza możliwość to **spontaniczne kształtowanie się kanonu** w danej społeczności. Druga – to **intencjonalne, świadome kształtowanie kanonu** przez jednostki lub instytucje.

Droga pierwsza jest bardziej pierwotna. Kanon wiedzy z danego obszaru lub odnoszący się do określonych kompetencji kształtuje się w procesie komunikacji – np. wówczas, gdy rozmawiając na jakiś temat, uświadamiamy sobie, iż w naszej dotychczasowej wiedzy z tego zakresu istnieje zasadnicza luka. Inni odnoszą się do jakiegoś zagadnienia jako oczywistego lub istotnego, a my do tej pory w ogóle nie braliśmy go pod uwagę. Widzimy zatem, że należy ten element wiedzy uwzględnić, aby czuć się wciąż kompetentnym w danej dziedzinie.

Przykładowo: osoba w starszym wieku rozmawia z kilkoma młodszymi, które wspominają o warszawskich bulwarach jako o istotnym nowym elemencie krajobrazu Warszawy związanym ze spacerami i wypoczynkiem. Osoba ta uświadamia sobie, iż nie uwzględniła dotychczas tego zjawiska, a następnie włącza informacje na temat bulwarów do swojego kanonu wiedzy. Rozmawiając z innymi na temat Warszawy, zaczyna przywoływać bulwary jako punkt odniesienia istotny dla orientacji w życiu i przestrzeni stolicy. Jeżeli inne osoby nie dopytują o to, czym są bulwary i dlaczego o nich mowa, znaczy to, że i one już włączyły informacje o tym miejscu w obręb swej wiedzy dotyczącej Warszawy. Natomiast jeżeli dopytują, ale uznają nasze wytłumaczenie za sensowne, to znaczy, że pod naszym wpływem właśnie poszerzają one swój zasób wiadomości o stolicy Polski. Rozmówcy mogą jednak uznać nasze objaśnienia za niewystarczające albo stwierdzić, że ulegliśmy przejściowej modzie i złudzeniu, iż jakieś zjawisko jest ważne. W tej sytuacji mamy do czynienia ze sporem o kształt kanonu.

Jak rozstrzygane są tego typu spory? W dwojaki sposób: na drodze ilościowej lub na drodze jakościowej. Po pierwsze coraz to większa liczba ludzi zainteresowanych jakimś tematem zaczyna uważać sporne zjawisko za element kanonu, a mniejszość myśląca inaczej z wolna kruszeje i w końcu zupełnie znika. Po drugie, co chyba jest częstsze, ktoś uznawany za osobę o wysokim prestiżu społecznym, powszechnie szanowany, będący swego rodzaju autorytetem włącza ów nowy element do swojego kanonu, a inni go po prostu naśladowują.

Kanon powstały spontanicznie istnieje zawsze, ugruntowując komunikację – także w odniesieniu do literatury. Czytelnicy rozmawiają o tym, co przeczytali. Odwołują się do



nazwisk uznanych twórców, tytułów pewnych dzieł, bohaterów, którzy zrobili na nich wrażenie. Te wszystkie nawiązania potwierdzają zjawisko spontanicznego kreowania kanonu literackiego. Powstaje on poza szkołą, poza oddziaływaniem krytyki literackiej – w ramach rozmów czytelników między sobą, rozmów z bibliotekarzami i księgarzami.

Jednakże od dawien dawna powstają również kanony tworzone świadomie, intencjonalnie – wówczas gdy osoba, grupa osób albo jakaś instytucja stawia sobie za cel wytworzenie jasno zdefiniowanego katalogu wiedzy na określony temat. Pierwsze tego typu próby miały miejsce już w antycznej Grecji. Przykładem był na pewno kanon architektoniczny siedmiu cudów świata. Ktoś, kto chciał się wypowiadać na temat architektury, musiał w jakiś sposób odnieść się do owej listy najznamienitszych zabytków starożytnych. W przeciwnym wypadku byłby uznany za osobę niekompetentną.

Dlaczego zaczęły powstawać i nieustannie powstają kanony tworzone intencjonalnie? Spośród różnych przyczyn należy wskazać przede wszystkim dwie. Po pierwsze kanon wykreowany spontanicznie stawał się zbyt obfity, zawierał zbyt wiele pozycji. Ten nadmiar generował liczne kontrowersje. Wiele pozycji zyskiwało akceptację jedynie części grupy osób komunikujących się. W tej sytuacji kanon stawał się mało czytelny, co obniżało poziom komunikacji. Rodziło się więc oczekiwanie, że grupa osób kompetentnych i obdarzonych autorytetem świadomie podejmie próbę zdefiniowania powszechnie obowiązujących standardów wiedzy.

Po drugie wzrastała liczba osób mających aspiracje, by uczestniczyć w życiu literackim, artystycznym, naukowym. Było to oczywiście związane z powstawaniem i rozwojem szkolnictwa, lecz nie tylko. W niektórych społeczeństwach rósł odsetek ludzi przejawiających ambicje, by sprawiać wrażenie osób kulturalnych. W tym kręgu pojawił się popyt na zbiór informacji dotyczący konkretnych obszarów wiedzy lub kultury. Osoby nieuczestniczące w debacie dotyczącej jakiegoś tematu, a chcące w niej uczestniczyć, odczuwały potrzebę posiadania odpowiednich kompendiów, opartych na wskazówkach opracowanych przez autorytety.

Kanony kształtowane intencjonalnie przybierają różnego typu formy. Dziesiątki, ba – nawet setki – różnego typu list, rankingów czy plebiscytów wskazujących np.: „100 książek wszechczasów”, „50 najlepszych powieści”, „10 najgłośniejszych dramatów, które każdy powinien zobaczyć” – wszystko to są próby świadomego utworzenia kanonu, który ma obowiązywać w obrębie wiedzy o kulturze.

Obserwując tego typu katalogi, łatwo zauważamy różnice w ich zawartości – nawet w obrębie pozycji należących do jednego obszaru tematycznego. Porównując jednak kanony różnych typów, zwracamy uwagę przede wszystkim na podobieństwo ich najważniejszych reprezentacji. Nie ma w tym nic dziwnego: krytycy, intelektualiści i inne autorytety kreujące trendy korzystają przecież z istniejącego już, spontanicznie powstałego kanonu oraz innych kanonów literackich – uprzednio intencjonalnie ukształtowanych. Indywidualna inwencja pojedynczych osób czy grup z reguły jest dość niewielka.

Wśród kanonów świadomie kodyfikowanych specyficzną rolę odgrywa spis lektur szkolnych – równie stary jak wszelkie standardy tego typu. Już w starożytnej Grecji szkoła, w której nie wykładano by Homera, uznana byłaby za niewiarygodną. Zatem kanon lektur jest równie stary jak sama szkoła. Przyczyna tego wydaje się dosyć prosta. Rodzice zawsze chcieli, ażeby ich dzieci uczyły się o sprawach uznawanych za istotne – zagwarantować to mógł tylko i wyłącznie zawarty w programie nauczania, ogólnie akceptowany kanon.



Po zarysowaniu podstawowych prawidłowości związanych ze społecznym funkcjonowaniem kanonu literatury łatwo już można odpowiedzieć na inicjalne pytanie: czy możemy nauczać literatury bez odniesienia do jakiegoś kanonu?

Po pierwsze więc, jeżeli założymy funkcjonowanie kanonu jako podstawowego czynnika umożliwiającego wymianę myśli na temat literatury – musimy się zgodzić, że brak możliwości odnoszenia się do niego znacznie utrudni lub wręcz uniemożliwi komunikację w tej sferze. Zasadniczo zanikanie kanonu byłoby równoznaczne z powolnym wymieraniem publiczności literackiej. Literatura pozbawiona dyskusji nad samą sobą stawałaby się coraz częściej strefą oddziaływań li tylko ludycznych, rozrywkowych, dydaktycznych lub propagandowych. Sytuacja taka miałaby istotny wpływ nie tylko na kondycję życia artystycznego. Literatura nie odnosi się bowiem wyłącznie sama do siebie, ma za przedmiot całość ludzkiego uniwersum: kulturę, zjawiska społeczne, duchowość, psychikę. Brak odniesień do wspólnego kodu kulturowego oraz zanik debaty literackiej także i w tych sferach ludzkiego bytu przyniosłby znaczne zubożenie.

Oczywiście jednak kanon literatury nie musi być zbieżny ze spisem szkolnych lektur. Można byłoby zaryzykować tezę, iż w chwili obecnej stanowi nawet swoistą opozycję wobec tych szkolnych standardów. Nie zawsze jednak tak musi być. Przykład krajów anglosaskich pokazuje, że klasyczne dzieła – np. Williama Szekspira, Jane Austen, Charlesa Dickensa, Josepha Conrada, Henry’ego Jamesa – mogą funkcjonować jako stały punkt odniesienia dla współczesnej literatury i kultury. W dużej mierze postulaty rezygnacji z kanonu w ogóle wynikają z poczucia braku łączności między nieuchronnie istniejącym kanonem literackim a katalogiem lektur szkolnych.

Po drugie zaś – na podstawie tego, co powiedziano powyżej, łatwo wykazać, iż rezygnacja z kanonu literatury promowanego przez autorytety i instytucje nie doprowadzi do wyeliminowania kanonu szkolnego. Edukacja pozbawiona tej konwencji jest po prostu niemożliwa. Zakładając sytuację, w której znika instytucjonalny kanon literacki, należy przypuszczać, że przez nauczycieli literatury natychmiast zostanie spontanicznie wypracowany kanon lektur sugerujący, co należy z dziećmi i młodzieżą czytać. Powstaje jednak pytanie, na ile zestaw ten będzie lepszy od oficjalnego kanonu literackiego?

Dlaczego klasycy?

Któż nie zna szlachetnej akcji „Cała Polska czyta dzieciom”? Wszyscy podpisujemy się pod słusznym postulatem rozwoju czytelnictwa. Sprawa ta jest jednakże o wiele bardziej skomplikowana. Nie chodzi przecież o to, żeby czytać wszystko, co popadnie. Książki mogą mieć mniejszą lub większą wartość. Istotny wydaje się dostęp do tych bardziej wartościowych. Niektórzy słusznie twierdzą, że czasami zła książka może nauczyć także bardzo dużo. Jest jednak pewien warunek: lekturę tej „pouczającej” kiepskiej książki musi poprzedzać przeczytanie co najmniej kilku wartościowych pozycji.

Powyżej zastanawialiśmy się nad tym, po co w ogóle istnieją: kanon kultury, kanon literatury, kanon lektur... Przytoczyliśmy przekonujące argumenty za tym, aby go tworzyć i kultywować. Zdefiniowaliśmy kanon przede wszystkim jako zasób wspólnej wiedzy usprawniający zarówno komunikację, jak i uczenie się.

Obecnie przejdziemy do innego, bardziej nawet klasycznego, rozumienia kanonu, które można nazwać **ujęciem aksjologicznym**. Kanon od czasów starożytnych rozumiany był jako zbiór różnego typu wzorców, które zdobyły uznanie wśród ludzi swojego czasu i miejsca. Poznawanie tych wzorców ma wzbogacać człowieka, czynić go bardziej wrażliwym na różnego typu wartości. Pamiętając o tym, przejdźmy do zmierzenia się z drugim



wymienionym we wstępie stanowiskiem, które postuluje maksymalne ograniczenie ilości klasyki w kanonie szkolnym na rzecz literatury współczesnej.

Zdecydowana większość kanonów lekturowych na świecie opiera się na szeroko rozumianej klasyce literatury. Ten stan rzeczy niejednokrotnie, nie tylko zresztą w Polsce, podlega krytyce. Poniżej jednak będziemy starali się przedstawić argumenty tych, którzy uważają, że właśnie klasyka winna być podstawą kanonu lekturowego. W Stanach Zjednoczonych od dawna pozycji klasyki we wszelakich programach nauczania broni ruch *Great Books of the Western World*. Zdaniem liderów tego ruchu – Roberta Hutchinsa i Mortimera Adlera – człowiek prawdziwie wykształcony to ten, który nie stroił od kontaktu z klasykami⁵.

Pozycje klasyczne obfitują bowiem w pewne walory, których w żaden sposób zastąpić nie może literatura współczesna. Przede wszystkim przeszły przez o wiele bardziej szczegółową selekcję niż te, którym poddawane są bestsellery z bieżącej oferty wydawniczej. Częste przyczyny popularności współczesnych tekstów literackich, takie jak: oryginalność lub ekstrawagancja autora, przejściowa moda, zaangażowanie w bieżące problemy polityczne i społeczne lub po prostu udana reklama czy skuteczny marketing, w przypadku dzieł klasycznych nie mają decydującego znaczenia. Określony zestaw dzieł pewnych autorów wytrzymał próbę czasu. Po prostu nie zapomniano o nich. Należy więc domniemywać, że tkwią w nich wartości istotne, nieprzypadkowe, obecne zarówno w treści, jak i formie tych dzieł⁶.

Można się zastanawiać, co spowodowało tę niezwykłą pamięć o niektórych utworach, takich jak np. *Don Kichot* lub *Makbet*. Dlaczego właśnie one utrzymały uwagę odbiorców przez stulecia. Dlaczego przetrwał Szekspir, a nie Marlowe? To oczywiście już temat do wnikliwych studiów historycznoliterackich. Dla nas jednak już sam fakt, iż nieustannie podejmuje się badania nad pewnymi tylko dziełami, a nad innymi nie, jest gwarancją tego, iż w utworach tych kryć się musi coś szczególnego, niepowtarzalnego.

Kontakt z tradycją literacką ma niezwykle walory, jeżeli chodzi o kształtowanie się osobowości i wyobraźni czytelnika. Obcowanie z dziełami autorów, których nikt nie reklamuje, którzy nie muszą walczyć o swoją pozycję na rynku literackim, daje czytelnikowi te wartości, jakie współczesna literatura zaoferować mu może tylko w nieznacznym stopniu. Na poparcie tego stwierdzenia warto przytoczyć słowa angielskiej pisarki: „Zadaniem pisarza jest odkrywanie, gromadzenie i ukazywanie innym rzeczywistości. Tak w każdym razie wnioskuje z lektury *Króla Leara*, *Emmy* czy *W poszukiwaniu straconego czasu*. Lektura tych dzieł w przedziwny sposób wyostrza nasze zmysły; sprawia, że po ich przeczytaniu zaczynamy więcej widzieć; zdejmuje ze świata zasłonę i nadaje mu wzmożone istnienie”⁷. Zapewne także jakaś część dzieł współczesnych ma tę zdolność „zdejmowania zasłony”. Lata jednak miną, zanim zostanie ona dostrzeżona.

Klasyka literatury uczy samodzielności, niezależności od przejściowych mód i trendów. Współczesny czytelnik, poddawany na co dzień olbrzymiemu wpływowi reklamy,

⁵ Jedną z flagowych pozycji wpisujących się w ten nurt jest książka Mortimera Adlera: Adler M., (1940), *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education*, Nowy Jork: Simon and Schuster, dostępna online: <http://www.greaterbooks.com/lists.html> [dostęp: 24 października 2017 r.]. Do tego nurtu należy także głośna praca Harolda Blooma: Bloom H., (1994), *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Nowy Jork: Riverhead Books, dostępna online: <https://www.amazon.com/Western-Canon-Books-School-Ages/dp/1573225142> [dostęp: 24 października 2017 r.].

⁶ Często w tym kontekście dyskutuje się o tym, w jakich proporcjach na zawartość kanonu lektur powinny składać się teksty rodzime i te wywodzące się z literatur obcych. Dla rozważań zawartych w niniejszym artykule ten problem, skądinąd ważny, nie jest istotny.

⁷ Woolf V., (2002), *Własny pokój. Trzy gwinee*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa: Sic!, s. 134.



promocji i marketingu, w lekturze dzieł klasycznych może odnaleźć swoistą przestrzeń sprzyjającą autonomicznemu czytaniu i myśleniu. W krajach anglosaskich, przede wszystkim w USA, istnieje wzmiarkowany już przeze mnie nurt edukacji nazywany *liberal education* (ang. edukacja liberalna), stawiający sobie za cel kształtowanie niezależnej osobowości w oparciu o lekturę klasyków. Jednym z filarów tego nurtu była działalność wspomnianego powyżej Mortimera Adlera, który zainicjował program edukacyjny nazywany *Propozycja Paideja*⁸.

Zwolennikom obecności klasyki w kanonie szkolnym nie zależy zresztą na zupełnym odrwaniu młodzieży od społecznego świata współczesnej mody i lansowanych trendów, lecz na tym, aby nauczyć ją spoglądania na te zjawiska z pewnym dystansem. Moda nie musi być przecież z definicji czymś negatywnym. Książka modna nie zawsze okazuje się książką bezwartościową. Warto jednak, aby kontakt z lekturą był nawiązywany dzięki świadomemu wyborowi, a nie tylko dzięki emocjonalnemu odruchowi wywołanemu przez oddziaływanie otoczenia.

Lektura dzieł klasyków, niewpisanych przecież z założenia w żadne bieżące konflikty i zmagania, uczy niezależności od reklamy, propagandy i kultury popularnej. Przyzwyczajają do selektywnego przyswajania treści, namysłu i dystansu wobec tego, co wypływa ze świata społecznych elit i celebrytów. Lekcje literatury powinny oferować po prostu pewną dozę odrębności i autonomii wobec bieżącego życia literackiego, zamiast być prostym przedłużeniem medialnego świata pełnego uznanych autorytetów i głośnych nazwisk. Nie chodzi tu o kontestację tego świata, lecz tylko o pewną autonomię. Historia literatury uczy bowiem najlepiej tego, iż dzisiejsze sławy za lat kilkanaście w olbrzymiej większości przypadków będą po prostu zapomniane.

Znany literaturoznawca amerykański Wayne Booth wprowadził do badań więzi między czytelnikiem a dziełem literackim kategorię przyjaźni przyjętą z filozofii Arystotelesa⁹. Według Bootha odbiorca zaprzyjaźnia się z czytanim dziełem. Nie jest ono dla niego „przedmiotem”, który po zużyciu się wyrzuca. Lektura pozostawia po sobie w umyśle odbiorcy ślad, który może oddziaływać przez całe życie. Arystoteles wyróżnił trzy typy przyjaźni: przyjaźń opartą na przyjemności płynącej ze współprzebywania, przyjaźń, która jest użyteczna w rozwiązywaniu różnych problemów oraz przyjaźń szlachetną, w której przyjaciel uważa się za kogoś cenniejszego ze względu na niego samego. Arystoteles tę trzecią formę uważa za najwyższy, najbardziej wartościowy rodzaj przyjaźni.

Ten trzeci rodzaj przyjaźni w odniesieniu do tekstu literackiego wydaje się najłatwiejszy do zrealizowania w kontakcie z dziełami klasycznymi. Ich autorzy nie walczą już bowiem o dochody, nie dążą do osiągnięcia literackich laurów, nie chcą nas zachęcać do popierania tej czy innej partii, nie są nas w stanie uwieść lub oszołomić. Swego czasu prawdopodobnie większość spośród nich podejmowała tego typu działania, ale motywacje te wygasły w dalekiej przeszłości. Do chwili obecnej przetrwały jednak przede wszystkim walory duchowe i artystyczne tych klasycznych dzieł, z którymi czytelnik, mówiąc sugestywnym językiem koncepcji Bootha, może się „zaprzyjaźnić”. Rolą bibliotekarza i nauczyciela winna być pomoc w nawiązaniu tej więzi.

Bardzo trudno nawiązać podobną więź z dziełami współczesnymi. Wartości w nich zawarte są przesłonięte przez przejawy konkurencji na rynku literackim, kalkulację

⁸ Adler M. J., (1982), *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New York: MacMillan.

⁹ Za: Głąb A., (2014), *Dlaczego etyka potrzebuje literatury?* [w:] tejże, *Etyka i literatura*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 18. Warto polecić tutaj także inne pozycje Anny Głąb wnikliwie analizującej związek literatury i filozofii – np. *Literatura a poznanie moralne: epistemologiczne podstawy etycznej krytyki literackiej* (Lublin 2016) oraz zredagowane przez nią antologie *Filozofia i literatura* (Lublin 2011) oraz *Etyka i literatura* (Lublin 2014).



ekonomiczną wydawnictw, naciski ze strony różnych sił politycznych i społecznych. Obecnie publikowane książki czyta się często ze względu na markę i reputację autora. Jednak faktyczną wartość tej reputacji i marki zweryfikują dopiero dziesięciolecia obecności lub nieobecności na rynku wydawniczym.

Wielkość danego dzieła odkrywa się niejednokrotnie przez całe dekady lub nawet wieki. Warto przypomnieć powszechnie obowiązującą prawdę: niektórzy z klasyków po okresie popularności w swoich epokach, bywali niekiedy na długie lata zapomniani, aby móc znaleźć uznanie w czasach późniejszych. Niektórzy, jak np. Cyprian Kamil Norwid, za życia byli ledwie zauważani, a sławnymi stali się dopiero wiele lat po śmierci. Twórczość Norwida należy traktować jako przykład tego, że autentyczne wartości duchowe i artystyczne mogą pozostać niedocenione. Poeta zresztą w pełni zdawał sobie z tego sprawę, pisząc słowa: „Syn minie pismo/lecz ty wspomnisz wnuku”¹⁰. Mody i konwencje literackie, istniejące koterie twórców i krytyków mają tak dominujący wpływ na odbiór literatury, że często przesłaniają to, co wartościowe w życiu artystycznym danego czasu.

Wedle zwolenników kanonu zakorzenionego w tradycji jeszcze jedna przesłanka skłania do tego, aby opierał się on na klasycznej literaturze, na dziełach które powstały w poprzednich epokach, a przetrwały w naszej pamięci do dzisiaj – dzięki temu, że zyskały powszechne uznanie. Każde dzieło literackie jest z natury rzeczy uwikłane w aksjologię i optykę przyjętą w danym okresie literackim oraz regionie, w którym zostało napisane. Nie wszystkie epoki propagują te same wartości i kładą porównywalny nacisk na identyczne elementy aksjologicznego uniwersum¹¹. Jest wręcz odwrotnie. Wartości związane z etosem rycerskim akcentowane były przede wszystkim w czasach średniowiecza. Znalazły trwałe odzwierciedlenie w literaturze i kulturze tej epoki. Niejednokrotnie odgrywały rolę w tekstach późniejszych – nigdy jednak nie znalazły już tak pełnego obrazu jak w wiekach średnich. Podobnie sprawy mają się np. z etosem mieszczańskim czy inteligenckim.

Fakt, że o pewnych wartościach mało się pisze, nie znaczy, że tracą one swą rangę. Wciąż są istotne, lecz mniej jesteśmy świadomi ich ważności i doniosłości. O wartościach przebrzmiałych przypomnieć nam mogą przede wszystkim te dzieła, które w danym okresie stanowiły podstawowy przedmiot dyskursu. W ten sposób dzieła klasyków, będące echem przeszłości, pozwalają nam na zdystansowanie się wobec wymagań własnego czasu i epoki. Nasza kultura, podobnie jak i te, które już przeminęły, koncentruje się przede wszystkim na określonych wartościach – na temat innych zaś milczy lub wręcz je pomija. Kontakt z klasykami pozwala przezwyciężyć tę jednostronność, wyzwala od patrzenia na świat z jednego tylko punktu widzenia.

Według zwolenników prezentowanego podejścia jest to być może jeden z najistotniejszych powodów, aby dalej utrzymywać dominację klasyki w kanonie lektur szkolnych. Gdybyśmy mieli gwarancję, że świat, w którym przyjdzie żyć naszym wychowankom, pozostanie trwały i niezmienny, wystarczałoby im poznanie kultury i literatury współczesnej. Doświadczenie historyczne uczy jednak, że tak na pewno nie będzie. Wychowywani w określonym środowisku społecznym i kulturowym mogą być pewni, iż przyjdzie im funkcjonować w świecie odmiennym od dzisiejszych realiów.

¹⁰ Norwid C. K., *[Klaskaniem mając obrzęktę prawicę]*, [w:] tegoż, (2008), *Vade-mecum*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

¹¹ O pewnej jednostronności aksjologicznej swojego czasu i konieczności wzbogacenia świadomości społecznej poprzez nawiązywanie do bogatszego zespołu wartości był przekonany William Bennett redaktor znanej antologii – zob. Bennett W., (1993), *The Book of Virtues: Treasury of Great Moral Stories*, Nowy Jork: Simon and Schuster.



Aby do tych nieustannych zmian zachodzących na gruncie życia społecznego i kultury człowiek był w stanie się pozytywnie odnieść, potrzebuje podstawy, która umożliwi mu autonomiczne trwanie. Według zwolenników tradycyjnego kanonu istotnymi składnikami budującymi tę bazę są właśnie dzieła wielkich klasyków. Jak pięknie wyraził to niemiecki filozof – „Ten, kto w młodości uczył się łaciny i greki, czytał starożytnych autorów, przyswajał matematykę, poznał Biblię i kilku wielkich pisarzy swojego narodu, napełniony jest światem, który w swej ruchliwości i otwartości daje mu niemożliwą do utracenia podporę i umożliwia mu dostęp do wszystkiego innego”¹².

Kontakt z przeszłością może mentalnie przygotować czytelnika do zmian społecznych i kulturowych. Kontakt ze światami, które przeminęły, umożliwia przystosowanie się do światów, które nadejdą. Pozostawiając następne pokolenia bez kontaktu z dziedzictwem literackim i tradycją, czynimy je bezbronnyymi wobec ewoluującej rzeczywistości. Mogą wówczas tylko bezrefleksyjnie upajać się nowością, przyjmować bez głębszego namysłu, wszystko to, co nadchodzi – bądź równie bezrefleksyjnie trwać przy tym, co już było, ignorując zmieniający się świat. A przecież zmiana lub jej brak nie stanowią same w sobie wartości: nie są ani dobre, ani złe. Kreacja zmiany i adaptacja do niej wymagają namysłu, refleksji, procesu selekcji służącego przyjęciu pewnych treści i odrzuceniu innych. Według obrońców tradycyjnego kanonu obcowanie z tekstami kultury należącymi do klasyki może być w tym procesie niezwykle pomocne.

Kwintesencja polskiej klasyki literackiej – *Pan Tadeusz* – współcześnie uznawany niekiedy za pozycję anachroniczną, stanowi w tym kontekście olbrzymie pole do refleksji. Przedstawia koegzystujące ze sobą dwa światy: przemijający świat sarmacki i nie do końca jeszcze utrwalony, ale dominujący, świat oświecenia. Wobec obydwu z nich wyraża zarazem sympatię i swoisty dystans. Pokazuje człowieka w środowisku przeżywającym konflikty kulturowe i społeczne. Lektura *Pana Tadeusza* to prawdziwa lekcja na temat przemian związanych z zanikaniem wielowiekowej tradycji i koniecznością dostosowania się do trudnych okoliczności politycznych – lekcja, którą trudno zastąpić czymś innym.

Zwolennicy tradycyjnego kanonu literackiego chcieliby nauczyć młodsze pokolenie intymnego, wręcz przyjacielskiego kontaktu z klasyką, który pomagałby w konfrontacji ze zmieniającym się światem – takiego obcowania z literaturą, jakie opisał Zbigniew Herbert w znanym wierszu odnoszącym się do lektury Marka Aureliusza:

„Dobranoc Marku lampę zgaś
i zamknij książkę Już nad głową
wznosi się srebrne larum gwiazd
to niebo mówi obcą mową
to barbarzyński okrzyk trwogi
którego nie zna twa łacina”¹³.

¹² Jaspers K., (1947), *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin: Verlag Walter de Gruyter & Co., s. 101–102.

¹³ Herbert Z., (1956), *Do Marka Aurelego*, [w:] tegoż, *Struna światła*, Warszawa: Czytelnik.



Zakończenie

Bez wątpienia u podłoża argumentacji przedstawionej powyżej tkwi istotne założenie antropologiczne i filozoficzne. W zakończeniu tekstu warto je jeszcze wyraźniej i dosadniej wyartykułować, aby pełny sens całej wypowiedzi stał się bardziej jasny i zrozumiały.

Istotę tego założenia stanowi przekonanie, że człowiek to istota, która nie tylko świadomie żyje, ale także o swoim życiu może opowiedzieć – zarówno sobie, jak i innym ludziom. Dotyczy to zarówno człowieka jako odrębnej jednostki, jak i wszelkiego rodzaju grup, np. rodzin, mieszkańców miast, pracowników firm czy też narodów. *De facto* można snuć także opowieść o losach całego rodzaju ludzkiego.

Umiejętność opowiadania, według wybitnego francuskiego filozofa Paula Ricouera, umożliwia rozumienie świata. Podstawą opowiadania jest układanie intrygi, które według Ricouera można zdefiniować jako: „wydobywanie na jaw zrozumiałego z przypadkowego, uniwersalnego z pojedynczego, koniecznego lub prawdopodobnego z epizodycznego”¹⁴. Jest więc ono podstawą widzenia wszelkiego typu ciągów wydarzeń jako czegoś, co może podlegać rozumieniu lub wręcz już jest zrozumiałe. Człowiek jawi się zatem jako *homo narrans* – istota opowiadająca – i to w dwojakim sensie. Po pierwsze: on sam opowiada o sobie, o innych, o świecie. Po drugie: o nim się opowiada. O nim opowiadają inni: rodzice, małżonkowie, szefowie, dzieci, sąsiedzi. **Opowiadać i być opowiadany to kwintesencja ludzkiego losu.**

Opowieści są nie tylko suchymi relacjami o faktach, lecz barwnymi ekspresjami ludzkich lęków i pragnień, marzeń – zarówno spełnionych, jak i tych, które rodzą rozczarowanie. Bez względu na to, jak trywialne wydaje się stwierdzenie, iż u źródeł naszej cywilizacji leżą Biblia i eposy Homera, jest ono prawdziwe. Nie można zapominać, że w jednym i drugim przypadku mamy do czynienia z obszernymi kolekcjami uniwersalnych, ponadczasowych opowieści. Do zbioru „wielkich opowieści” należy oczywiście także cały zasób tzw. arcydzieł klasycznej literatury, które stanowią zręby kanonu lektur szkolnych. Opowiadać można bowiem w różny sposób: prymitywny lub wyrafinowany, piękny lub brzydki, uczciwy lub fałszywy. Ważne jest jednak, aby opowiadać siebie i swój świat jak najlepiej, a tego uczyć może autentyczny kontakt z klasyką literacką.

Według Josepha Conrada „sztukę (...) można określić jako wysiłek ducha, dążący do wymierzenia najwyższej sprawiedliwości widzialnemu światu przez wydobycie na jaw prawdy – wielorakiej i jedynej – ukrytej pod wszelakimi pozorami. Jest to usiłowanie, aby wykryć w kształcie prawdy, w jej barwach, w jej świetle, w jej cieniach – w zmienności materii i w przejawach życia – to, co jest podstawowe, co jest trwałe i zasadnicze; jedyną cechą, która wyjaśnia i przekonywuje – rdzeń wszelkich zjawisk”¹⁵. Podążając za myślą Conrada należy powiedzieć, iż literatura może nam pomóc opowiadać w sposób najgłębszy i prawdziwy o naszym życiu. Z im większą różnorodnością dzieł z różnych epok i regionów mamy do czynienia, tym większa szansa, że nasza opowieść będzie nie tylko interesująca, ale i prawdziwa.

¹⁴ Ricoeur P., (2008), *Czas i opowieść*, t. I, *Intryga i historyczna opowieść*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 68.

¹⁵ Conrad J., (1928), *Przedmowa*, [w:] tegoż, *Murzyn z załogi Narcyza. Opowiadanie o kasztelu*, tłum. J. Lemański, Warszawa: Dom Książki Polskiej.



Bibliografia

- Adler M. J., (1940), *How to Read a Book: The Art of Getting a Liberal Education*, Nowy Jork: Simon and Schuster.
- Adler M. J., (1982), *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, New York: MacMillan.
- Bennet W. (red.), (1993), *The Book of Virtues: Treasury of Great Moral Stories*, Nowy Jork: Simon and Schuster.
- Bloom H., (1994), *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, Nowy Jork: Riverhead Books.
- Conrad J., (1928), *Przedmowa*, [w:] tegoż, *Murzyn z załogi Narcyza. Opowiadanie o kasztelu*, tłum. J. Lemański, Warszawa: Dom Książki Polskiej.
- Dyczewski L., (1993), *Kultura polska w procesie przemian*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Głąb A. (red.), (2014), *Etyka i literatura: antologia tekstów*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Głąb A. (red.), (2011), *Filozofia i literatura: antologia tekstów*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Głąb A., (2016), *Literatura a poznanie moralne: epistemologiczne podstawy etycznej krytyki literackiej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Herbert Z., (1956), *Struna światła*, Warszawa: Czytelnik.
- Hirsch E. D., (1987), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Nowy Jork: Vintage Books.
- Hirsch E. D., (1996), *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*, Nowy Jork: Anchor.
- Jaspers K., (1947), *Die geistige Situation der Zeit*, Berlin: Verlag Walter de Gruyter & Co.
- Kłosowska A., (1991), *Sąsiedztwo narodowe i uniwersalizacja kultury*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 4.
- Kurczewska J., (2000), *Kanon kultury narodowej* [w:] Kurczewska J. (red.), *Kultura narodowa i polityka*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Norwid C. K., (2008), *Vade-mecum*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Nowak T., (2016), *Taniec narodowy w polskim kanonie kultury. Źródła, geneza, przemiany*, Warszawa: BEL Studio Sp. z o.o., na zlecenie Instytutu Muzykologii UW.
- Pyszczek G., (2016), *Podzwonne dla debaty o kanonie kultury* [w:] Kurczewska J. (red.), *Przemiany kulturowe we współczesnej Polsce. Ramy, właściwości, epizody*, Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Ricoeur P., (2008), *Czas i opowieść*, t. I, *Intryga i historyczna opowieść*, tłum. M. Frankiewicz, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Strauss L., *Czym jest edukacja liberalna*, tłum. Ł. Dominiak, „Dialogi Polityczne” 2007, nr 7.
- Szpociński A., (1991), *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.
- Woolf V., (2002), *Własny pokój. Trzy gwinee*, tłum. E. Krasieńska, Warszawa: Sic!.





Nie tylko magia i miecz: współczesna fantastyka dla młodzieży jako narzędzie pedagogiczne i punkt wyjścia do rozmów z nastoletnim czytelnikiem

Olga Dawidowicz-Chymkowska

Wprowadzenie

Historia współczesnego rynku wydawniczego dla młodzieży dzieli się bardzo wyraźnie na dwa okresy: „przed Potterem” i „po Potterze”. Przed opublikowaniem powieści Joanne Rowling wydawcy zdawali się sądzić, że współczesny nastoletni chłopiec jako czytelnik jest już właściwie stracony. Mając do wyboru film, grę lub książkę, z całą pewnością nie wybierze tej ostatniej. A skoro tak, to nie ma sensu angażować zbyt wiele czasu i pieniędzy w próby kuszenia go bogatą ofertą wydawniczą. Z kolei nastoletnie dziewczyny wydawcy postrzegali najwyraźniej jako zadeklarowane miłośniczki wyłącznie powieści obyczajowej, szkolnej, romansowej, bo taką właśnie literaturę konsekwentnie im proponowali. W praktyce więc oferta dla młodzieży w latach 90. przedstawiała się dość skromnie, nie obfitując zwłaszcza w powieści o charakterze przygodowym czy sensacyjnym¹⁶. Dobrze widać to było w wynikach badań czytelnictwa nastolatków, którzy jako lektury o charakterze przygodowym zdumiewająco często wskazywali utwory znane już ich pradiadkom¹⁷.

Niezwykła popularność, jaką zyskał cykl powieści Rowling, kompletnie zmieniła podejście wydawców książek do młodych czytelników. Okazało się, że nie tylko można zainteresować ich książką, ale nawet wywołać przy jej pomocy fenomen społeczny i stworzyć ikonę popkultury¹⁸. Mniej więcej od początku stulecia literatura kierowana do tej grupy wiekowej, w tym zwłaszcza przeznaczona dla młodzieży powieść fantastyczna, rozwija

¹⁶ Zając M., (2002), *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: „Biblioteka Analiz”.

¹⁷ Zasacka Z., (2007), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.

¹⁸ Kostecka W., Skowera M. (red.), *Harry Potter. Fenomen społeczny – zjawisko literackie – ikona popkultury*, SBP, Warszawa 2014.



się więc niezwykle intensywnie, a badania czytelnictwa pokazują, że taka właśnie powieść to najczęstszy wybór lekturowy współczesnych nastolatków¹⁹. A skoro oferta ta trafia w potrzeby i zainteresowania młodzieży, to na pewno zasługuje także na uwagę pedagogów. Warto przyjrzeć się tym powieściom oczami nauczyciela – czy też ogólnie: dorosłego, który szuka kontaktu z młodymi ludźmi – by sprawdzić, czy nie mamy w jej przypadku do czynienia ze źródłem fabuł stanowiących uprzywilejowany punkt wyjścia do rozmowy z młodymi czytelnikami na wiele tematów, które poruszać z młodzieżą warto, a nie zawsze wiadomo, jak to robić.

Spomiędzy różnych podgatunków fantastyki dla młodzieży, które rozwinęły się w ostatnich latach, szczególną uwagę chcę poświęcić dwóm – powieściom typu *fantasy*²⁰, od których zaczął się niezwykle intensywny rozwój młodzieżowej fantastyki w ostatnim dwudziestolecu, oraz powieściom przedstawiającym świat przyszłości, czerpiącym z tradycji fabuł antyutopijnych²¹, dystopijnych²² oraz postapokaliptycznych²³ (lub posiadającym cechy każdego z tych trzech typów).

Powyższe typy utworów fantastycznych łączy fakt, że mamy w nich zwykle do czynienia ze światami zarysowanymi z dość dużym rozmachem, a zarazem pogrążonymi w zamęcie, znajdującymi się na skraju katastrofy lub już po katastrofie. Wspólną cechą tych tekstów wydaje się także stosunkowa łatwość umieszczenia młodego bohatera w samym centrum najważniejszych konfliktów definiujących rzeczywistość, w której żyją, i to nie tylko w roli ofiary (np. ofiary działań wojennych czy niesprawiedliwości społecznych), ale także – w roli osoby sprawczej, wywierającej realny wpływ na to, jak owe konflikty zostaną zakończone. Taki układ fabularny przydaje się oczywiście jako generator napięcia właściwego dla akcji sensacyjnej – bohaterowie narażają się zwykle na poważne niebezpieczeństwa i walczą o wielkie stawki – nie jest to jednak jedyny jego walor.

Taka sytuacja niesie w sobie szczególną szansę pokazania nastolatka nie tylko w relacjach osobistych – z rodziną, przyjaciółmi, ukochanym czy ukochaną – ale w znacznie szerszym układzie odniesienia, w związku z rodzimą społecznością – plemieniem, grupą społeczną, narodem, państwem czy wreszcie całą ludzkością. Obserwujemy, jak stara się on zrozumieć kluczowe problemy grupy, do której należy, jak rozwija poczucie odpowiedzialności czy współodpowiedzialności za jej los i gotowość do działania na jej rzecz.

W przypadku każdego ze wspomnianych podtypów fantastyki zaangażowanie to ujawnia się jednak nieco inaczej, budując płaszczyznę służącą poruszaniu trochę innych tematów i prezentowania odmiennych problemów. Przyjrzyjmy się najpierw możliwościom stwarzanym przez powieści *fantasy*:

¹⁹ Zasacka Z., (2014), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

²⁰ Utwory *fantasy* stanowią grupę dzieł fantastycznych, w których występują zjawiska nadnaturalne (zwłaszcza magia), traktowane przez bohaterów – podobnie jak ma to miejsce w baśni – jako naturalne. Z punktu widzenia przedstawionych postaci stanowią oczywiste, niebudzące zaniepokojenia elementy rzeczywistości. Charakterystyczne dla tych powieści jest tworzenie światów równoległych o bogatej historii, geografii, kulturze – choć w ramy gatunku wpisuje się także teksty, których akcja osadzona jest w nieznacznie zmodyfikowanej rzeczywistości realnej.

²¹ Antyutopia ukazuje społeczeństwo, które pozornie urządzone jest według zasad mających zapewnić dobrostan wszystkim jego członkom, czyli zasad utopijnych, w rzeczywistości jednak zasady te okazują się mieć skutek odwrotny do oficjalnie zakładanego i tworzą świat społeczny o cechach wyraźnie negatywnych – wartością, która pada ofiarą nowego porządku w pierwszym rządzie, jest zwykle wolność.

²² Dystopie – utwory, w których współczesne autorowi problemy społeczne zostają skrajnie wyolbrzymione, co prowadzi – podobnie jak w przypadku utopii – do kreacji wyjątkowo nieprzyjemnego świata społecznego.

²³ Utwory postapokaliptyczne przedstawiają świat po globalnej katastrofie – naturalnej lub spowodowanej przez człowieka – w którym nieliczni ocaleni próbują przetrwać, funkcjonując na gruzach cywilizacji.



Fantasy i dyskretny urok tradycji

Zacznijmy od kwestii najprostszej, czyli możliwości ożywienia pewnej wiedzy, jaka drzemie w powieściach *fantasy*. Jedną z ich cech definicyjnych jest zakorzenienie świata przedstawionego w bogatej tradycji kulturowej, przy czym poszczególni autorzy wybierają różne obszary owej tradycji – wykorzystują odmienne odniesienia historyczne, antropologiczne, mitologiczne. Młodzieżowe powieści *fantasy* ostatnich lat są interesujące już chociażby ze względu na bogactwo owych przywoływanych przez nie tropów kulturowych.

Znajdziemy w nich, jak łatwo się domyślić, światy podobne do Tolkienowskich – łączące obyczajowość rycerskiego średniowiecza z mitologią celtycką. W ten sposób skonstruowano świat przedstawiony w sadze o *Eragonie* Christophera Paoliniego, a nieco wzbogacone magią późne średniowiecze rozpoznamy także np. w cyklu o *Mieczu Prawdy* Terry'ego Goodkinda czy *Zwiadowcach* Johna Flanagana.

Nietrudno jednak wskazać także przykłady wykorzystania przez autorów powieści młodzieżowych zupełnie innych obszarów kultury. Można wśród nich wymienić świat antyku wraz z bogami wykreowanymi na wzór tych, których znamy z mitologii greckiej. Taki właśnie świat przedstawiony został w *Erze pięciorga* Trudi Canavan. Jak pisze autorka, cykl powstał jako próba wyobrażenia sobie życia w świecie greckiej czy rzymskiej mitologii – w rzeczywistości, w której bogowie, bynajmniej nie o świetlanych charakterach, ingerują nieustająco w ludzkie życie²⁴. W sposób jeszcze bardziej oczywisty mitologia grecka została wykorzystana w cyklu *Percy Jackson i bogowie olimpijscy* Ricka Riordana. Z tym że tutaj, podobnie jak w *Amerykańskich bogach* Neila Gaimana, mieszkańcy Olimpu przeniesieni zostali wprost do współczesnych Stanów Zjednoczonych, ponieważ – jak nieco zarozumiale wyjaśnia amerykański autor – bogowie przebywają zawsze tam, gdzie znajduje się centrum świata²⁵.

Nie mniej zainteresowania w autorach powieści fantastycznych wzbudza mitologia nordycka. Nawiązania do okresu najazdów wikingów oraz ich wierzeń znajdziemy w *Morzu Trolli* Nancy Farmer, gdzie główny bohater, młody kandydat na barda, porwany przez groźnych napastników z północy, musi odnaleźć się w ich rzeczywistości – zmierzyć się z groźnymi bóstwami, które rządzą światem porwaczy, i wkroczyć do krainy Trolli. Podobne czasy i odniesienia mitologiczne odnajdziemy w nowszej powieści Johanne Hildebrandt pt. *Sigrid* – utworze gatunkowo bliskim sadze historycznej, pokazującym od środka świat wikingów, intrygi na dworach ich władców, motywacje i przebieg ich wypraw. Ten cykl w sposób wyraźny kojarzy się z popularnym w ostatnich czasach serialem *Wikingowie*, tyle że w tym przypadku patrzymy na świat głównie z punktu widzenia młodej dziewczyny. Mitologię nordycką wykorzystuje także autor *Percy'ego Jacksona*... w drugim cyklu swoich powieści zatytułowanym *Magnus Chase i bogowie Asgardu*.

Ciekawych inspiracji współczesne młodzieżowe powieści *fantasy* dostarczają także wielbicielom kultury Dalekiego Wschodu. W cyklu o *Eonie* Alison Goodman znajdziemy nie tylko państwo i dwór cesarski, pod wieloma względami – od obyczajów codziennych po rytuały dworskie – przypominający cesarstwo chińskie, ale także magię opartą na chińskim horoskopie. Magicznej Japonii z kolei szukać można w powieściach Liam Hearn, zarówno w dawniejszej *Sadze rodu Otori*, jak i w najnowszych utworach, takich jak np. *Cesarz ośmiu wysp*.

²⁴ *Priestess of the Write. An interview with Trudi Canavan*; <https://www.orbitbooks.net/2007/07/10/interview-with-trudi-canavan/>

²⁵ Rick Riordan (2009), *Złodziej pioruna*, Warszawa: Galeria książki.



Są też powieści, które skłaniają do rozpoznawania skomplikowanej mozaiki odniesień. Należy do nich *Harry Potter*, ale i np. *Trylogia Czarnej Magi* Trudi Canavan, w której slumsy wydają się jakby wiktoriańskie, poziom techniki – renesansowy, obyczaje w Kyralii kojarzą się z kulturą japońską, natomiast w Sahace – z islamem. Z nowszych powieści tak mozaikowo zbudowane są np. *Prawdodziejka i Wiatrodziej* Susan Dennard czy *Niepowszedni* Justyny Drzewickiej.

Znajdzie się w powieściach młodzieżowych także nasza rodzima tradycja. Interesująco została ona przedstawiona na przykład w *Spalić wiedźmę* Magdaleny Kubasiewicz zapraszającej nas do kraju jawiącego się jako magiczna hybryda współczesnej Polski z krajem Jagiellonów, w którym król na Wawelu z pomocą (lub przeszkodą) magnatów i magów rządzi silnym mocarstwem XXI wieku, a prowadzenie polityki zagranicznej państwa musi łączyć z radzeniem sobie z trudnościami sprawianymi okresowo przez rodzime południce, biesy oraz krnąbrny Wydział Magii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pomocą służy wierny Smok Wawelski, niewierny Bazyliszek, a także główna bohaterka powieści – pierwsza czarownica Polanii – magiczka tyleż potężna, co pełna rozmaitych słabości i tyleż kapryśna, co obdarzona silnym poczuciem odpowiedzialności. Można dodać, że zarówno postać głównej bohaterki, jak i połączenie różnych porządków rzeczywistości wydają się tu bardzo udane.

Taka konstrukcja świata przedstawionego, jaką znajdziemy w powieściach *fantasy*, może być przydatna nie tylko do wydobycia, rozpoznania czy porównania różnych tradycji kulturowych. Wprowadzenie tych ostatnich jest zwykle współobecne ze specyficznym ukształtowaniem pokazanej w owych powieściach rzeczywistości społecznej. Ich główni bohaterowie z reguły żyją w społecznościach o długiej historii, wyrazistej obyczajowości, rozbudowanych wierzeniach oraz bogatej narracji mitycznej i bohaterkiej, co stwarza okazję do ukazania swoistego wzorca wpajania im odpowiedzialności za ich wspólnotę oraz działania na jej rzecz – procesu, w którym właśnie przekazywana z pokolenia na pokolenie tradycja odgrywa ogromną rolę.

Naturalnym miejscem jej przekazywania może być rodzina. Tak jest w przypadku powieści Rowling. Harry Potter kontynuuje walkę z tym samym przeciwnikiem i walczy o te same wartości, za które zginęli jego rodzice. Podobnie jego przyjaciel Ron, należący do wielkiej rodziny Weasleyów, podąża drogą swoich rodziców, wujów i dziadków. Warto wspomnieć, że polscy internauci, rozpoznawali w sytuacji bohaterów tej powieści podobieństwa do sytuacji pokolenia Kolumbów. Molly Weasley porównywana była do Marii Wańkowiczowej znanej z *Ziela na kraterze* – obie miały braci, którzy zginęli w jednej wojnie i zmagaly się ze świadomością, że ich dzieci wezmą udział w następnej²⁶. Motyw podjęcia przez bohatera walki w miejscu, w którym skończył ją jego ojciec, znajdziemy także w *Eragonie* Paoliniego. Gdy Eragon poznaje swoją rodzinną historię, okazuje się synem wojownika walczącego z tym samym wrogiem, z którym i on będzie się musiał zmierzyć. W powieści Alison Goodman główna bohaterka podąża śladami swoich odległych przodków, a poznanie ich historii jest dla niej równoznaczne ze zrozumieniem własnej roli w wydarzeniach. Przekazane w tradycji rodzinnej poczucie odpowiedzialności jest typowe dla wszelakich królewskich i cesarskich dzieci licznie występujących w sagach *fantasy*.

Jeszcze bardziej eksponowane miejsce niż rodzice, którzy stosunkowo często wcześniej umierają, aby pozostawić pełną odpowiedzialność swoim dzieciom, zajmują w powieściach *fantasy* rozmaici mentorzy: Dumbledore w powieści Rowling, Oromis w sadze Paoliniego, Halt w *Zwiadowcach*, Kruk w *Morzu Trolli*, Rothen, a potem Akkarin,

²⁶ Zob. dyskusję na internetowym Forum Literackim Mirriel dotyczącą postaci Molly Weasley: <http://forum.mirriel.net/viewtopic.php?f=1&t=12029&sid=c4ae591bb8a6118380c8c66870eedce9>



w *Uczeniicy Maga* czy Kalina w *Spalić wiedźmę*. Trzeba zaznaczyć, że ich rola nie ogranicza się do przekazywania wiedzy i umiejętności. Oni także wprowadzają młodych bohaterów w tradycję wspólnoty, wskazują miejsce i rolę w jej obrębie. Stanowią wreszcie pewien wzorzec osobowy – wzmacniają moralny kręgosłup i zaangażowanie. Nauki mentora nie tracą znaczenia, nawet jeśli (jak zresztą zwykle się dzieje) młody bohater ostatecznie wykracza poza jego przekaz – przewyższa go mocą, umiejętnościami i wiedzą, dokonuje kluczowych wyborów w oparciu o własny sposób rozumienia świata i moralną intuicję.

W tradycję, w którą wpisuje się bohater *fantasy*, włączone są także liczne instytucje i organizacje. Jest tu miejsce dla szkół, zakonów, sprzysiężeń, gildii, a ich rola w kształtowaniu charakteru bohatera jest na ogół pozytywna. Ważną funkcję w powieściach *fantasy* pełnią również biblioteki. Tutaj wiedzy wciąż jeszcze szuka się w książkach. Księgi – rzadkie, cenne, istniejące w jednym egzemplarzu, okryte tajemnicą, obdarzone magiczną mocą, ale i te bardziej zwyczajne – są tutaj niejednokrotnie sprawczym elementem akcji. Przyjaciółka Harry’ego Pottera Hermiona szuka rozwiązań w bibliotece Hogwartu, a wiedzę przyczyniającą się do pokonania Voldemorta przynosi bohaterom książka pozostawiona przez Dumbledora. Eragon uczy się czytać, aby móc w pełni zrozumieć swoje przeznaczenie. Księgi są jedyną szansą Eony na uzyskanie dostępu do posiadanej przez nią magicznej mocy. Nie mniej często niż księgi pojawia się też we wspomnianych tekstach tradycja ustna – oddziałująca na bohaterów poprzez mity, legendy, poematy przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Z tradycją i historią opisywanych wspólnot silnie wiąże się wreszcie także posługiwanie się magią. Magiczne przedmioty o szczególnej mocy (miecz Gryffindora u Rowling, księga ze sznurem pereł u Alison Goodman, miecz Eragona u Paoliniego) zwykle są nią obdarzone, ponieważ włączyła ją w nie przodkowie bohaterów. Magia wpisana w historię wspólnoty przepełnia budynki, tkwi w tekstach przysięg. Szczególnie wyrazisty przykład znajdziemy w *Spalić wiedźmę*. Pierwsza czarownica Polanii czuje, że wraz ze złożeniem przysięgi traci znaczną część swojej wolności, trudno byłoby jej przełożyć własne chęci ponad potrzeby kraju, z którym się związała przysięgą. Zarazem jednak, dzięki złożeniu przysięgi, uzyskuje dostęp do szczególnych mocy magicznych – wspiera ją magia Wawelu i fantastycznych istot zamieszkujących go, a jej czarodziejska siła poniekąd splata się z mocą poprzednich Pierwszych Czarowników i Czarodziejów Polanii.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że choć bohaterowie *fantasy* są w historii i tradycji swoich wspólnot zanurzeni i czerpią z nich wiele dobrego, to nie pozostają wobec nich bezkrytyczni. Rolą bohatera bywa nierzadko walka z tym, co w tradycji okazało się złe – zwłaszcza z niesprawiedliwymi podziałami społecznymi, waśniami na tle rasowym, uprzedzeniami, lękiem przed obcymi. Wydaje się więc, że specyfika powieści *fantasy* szczególnie predestynuje je do bycia traktowanymi jako punkt wyjścia do rozmowy o roli historii i tradycji w życiu społecznym, do przyjrzenia się jej bez czołobitności, ale z sympatią.

Postapokalipsy i dystopie – czyli dyskretny urok buntu

Jeśli powieści *fantasy* wydają się dobrym pretekstem, by ukazywać mechanizmy wprowadzania młodego człowieka w tradycję wspólnoty, do której należy, to w powieściach sięgających w przyszłość można raczej obserwować zaangażowanie społeczne rodzące się z czystego buntu przeciw zastanemu światu. Społeczeństwa sportretowane w powieściach dystopijnych i postapokaliptycznych z natury swej raczej nie mają za sobą wielowiekowej i wartej podtrzymywania tradycji, a odpowiedzialność za losy świata nie bywa bohaterom przypisana od urodzenia, wyznaczona mocą przepowiedni czy magicz-



nego nadania. Znacznie rzadziej występują też postacie mentorów – a nawet jeśli się pojawiają, ich wpływ zwykle jest przejściowy. Młodego bohatera motywuje raczej bezradność otaczających go dorosłych. Specyficzny charakter ma także zło, z którym musi się on zmierzyć. Częściej i wyraźniej niż w konwencji *fantasy* tkwi ono w samym społeczeństwie, w którym dana osoba żyje, a nie w takim czy innym zewnętrznym wrogu.

Tego typu powieści dają więc czytelnikowi okazję do przyglądania się procesowi samodzielnego rozpoznawania przez bohaterów problemów, z którymi boryka się ich społeczność, szacowania przez nich własnych możliwości działania, a także decydowania, czy chcą podjąć inicjatywę. Niejednokrotnie można wskazać moment, w którym główny bohater dokonuje swoistego „przejścia” – mentalnego skoku – od myślenia jedynie o przetrwaniu swoim i swoich najbliższych do refleksji na temat losu całej wspólnoty.

Najlepszym przykładem jest sytuacja bohaterki *Igrzysk śmierci* Suzanne Collins. Rzuca ona swoje wyzwanie władzy państwa Panem tylko po to, aby uratować życie własne i partnera w igrzyskach. Nie planuje uczynienia gestu, który stanie się zarzewiem buntu w całym kraju. Gdy tak się jednak dzieje, świadoma groźby wiszącej nad nią i nad jej bliskimi, postanawia wraz z nimi uciec. Szybko jednak okazuje się moralnie i emocjonalnie niezdolna do ucieczki – czuje się zobowiązana do wzięcia udziału w rewolucji, musi przyczynić się do tworzenia nowego porządku. Podobne wątki można znaleźć także np. w *Niezdolnej* Veroniki Roth, *Skazie* Cecelii Ahern, *Nowej ziemi* Julianny Baggott, *Częściowcach* Dana Wellsa i wielu innych powieściach tego typu.

W przypadku wspomnianych powieści – jako że korzystają z tradycji takich gatunków literackich, w których definicje wpisana jest pewna analiza społeczna – warto poświęcić więcej uwagi temu, jakiego rodzaju problemy i niepokoje stają się podstawą zapisanych w nich negatywnych wizji przyszłości i przeciwko czemu konkretnie walczą bohaterowie. Chciałabym zwrócić uwagę na kilka tematów, które dla żyjących w nowoczesnym społeczeństwie mogą być niezwykle istotne. Pierwszy z nich wiąże się z problematyką ucieczki od wolności częstej w światach zbudowanych na kształt antyutopii.

Nowy wspomniały świat w nowych wspomniałych edycjach czyli o wolności i innych demonach

Współczesna literatura młodzieżowa pełna jest wizji przyszłości, w których społeczeństwo ujęte zostało w ramy pozornie doskonałego systemu, chroniącego od wszelkiego bólu i zagrożeń. Znajdziemy je w powieściach takich jak np.: *Dawca* Lois Lowry, *Delirium* Laurena Oliviera, *Skaza* Cecelii Ahern czy *Dobrani* Ally Condi.

Za wzorcową realizację tego gatunku w wersji przeznaczonej dla młodzieży uznałabym powieść Lois Lowry – opublikowaną najwcześniej spośród wszystkich wymienionych. Ta niezbyt obszerna objętościowo książka wyróżnia się na tle innych tym, że akcja sensacyjno-romansowa jest w niej stosunkowo mało wyeksponowana (w filmie nakręconym na jej podstawie elementy te zostały wyakcentowane i rozwinięte), a uwagę przyciąga szczegółowy i konsekwentny opis przedstawianej społeczności. Istotne dla charakterystyki tej zbiorowości wydaje się zwłaszcza pozbawienie jej członków możliwości przeżywania jakichkolwiek silnych doznań (zarówno fizycznych, jak i psychicznych) oraz dokonywania jakichkolwiek wyborów. Każdemu obywatelowi na podstawie oceny jego cech i predyspozycji przydzielane są odpowiednie dla niego zadania we wszystkich kluczowych dziedzinach życia, a także najbliższe mu osoby – odgórnie następuje więc przydział: zawodu, małżonka, dziecka. Jest to społeczność, która rzeczywiście wydaje się dbać o wygodę, bezpieczeństwo i ogólny dobrostan swoich członków, jednakże wyłącznie tych, którzy nie stanowią dla niej nadmiernego obciążenia. Dzieci, które



mają problemy ze snem, czy starcy, którzy wymagają opieki, zostają „zwolnieni” – czyli faktycznie poddani eutanazji. Taka wizja rzeczywistości – analogiczna do tej, którą dorosłym przedstawił Aldous Huxley – wydaje się skłaniać do rozpoczęcia debaty o granicach społecznego pragmatyzmu, np. poprzez szukanie odpowiedzi na pytanie: czy wolno poświęcać jednostkę na rzecz grupy: kiedy, na ile czy może wcale? Prowokuje do namysłu na temat trudu, jaki wiąże się z odpowiedzialnością każdego człowieka za kształt własnego życia – czy nastolatki nie marzą czasem, aby nie mieć przed sobą tych wszystkich wyborów, których w młodości jest tak wiele i którym przypisuje się tak wielkie znaczenie? Z drugiej jednak strony: czy młodzi ludzie oddaliby tę możliwość wyboru?

Nieco podobnie tę problematykę ukazują powieści *Dobrani* oraz *Delirium*, przy czym w obu utworach – w przeciwieństwie do *Dawcy* – na plan pierwszy wysuwa się wątek romansowy. W *Dobrych* przedstawiono realia, które nie dopuszczają samodzielnego podejmowania decyzji, bo każdą z nich na podstawie odpowiednich przesłanek podejmują fachowcy. W tej powieści jednak uwaga skupiona jest konsekwentnie na jednym konkretnym wyborze – wyborze męża. Obserwujemy przede wszystkim wahania i niepokoje, a wreszcie bunt głównej bohaterki, w przypadku której ów dokonany odgórnie wybór okazał się problematyczny. W *Delirium* podjęty został temat wykluczenia z dostępnych ludziom doświadczeń konkretnego uczucia – miłości – gdyż właśnie brak związanych z miłością komplikacji emocjonalnych ma tu stanowić podstawę bezpieczeństwa i dobrostanu społeczeństwa. Jak łatwo się domyślić, w przypadku głównej bohaterki system działa wadliwie, zakochuje się ona jednak – nie ma więc innego wyjścia niż zbuntować się przeciwko systemowi.

Inny sposób ujęcia problematyki antyutopii pojawia się w *Skazie*. Tutaj z kolei uwaga skupia się na moralności. Oprócz policji i sądu, które tropią czyny określone przez prawo jako przestępstwa, istnieje tu także szczególny Sąd Moralny, który zajmuje się zachowaniami prawnie niekaralnymi, ale jednak uznanymi za niemoralne czy aspołeczne. Osoby przyłapano na takim zachowaniu zostają napiętnowane na całe życie, na zawsze wypadając poza ramy „zdrowego” społeczeństwa. Sięgnięcie prawa do sfery osobistego życia ludzi, ich intymnych wyborów i spraw, szeroka definicja zachowań niemoralnych sprawiająca, że w praktyce każdy może zostać skazany, oraz lęk, jaki budzi ów sąd, łatwo wywołują skojarzenia zarówno ze Świętą Inkwizycją, jak i orwellowską „policją myśli”. Wizja władzy politycznej w roli strażnika moralności stwarza okazję do rozważenia praw i ograniczeń państwa w tym zakresie. Można zastanawiać się, jak dalece i z jakim uzasadnieniem państwo ma prawo ingerować w prywatność obywateli, w ich osobiste wybory. Można także przywołać i poddać refleksji rozmaite przykłady z rzeczywistego świata, nie tak drastyczne i jednoznaczne w ocenie, ale będące przedmiotem społecznych kontrowersji – od postępowania państw teokratycznych do skandynawskiej kontroli życia rodzinnego.

Stosunkowo najbardziej oryginalna wydaje się utopia zbudowana w *Niezgodnej*. Sprawne funkcjonowanie społeczeństwa ma się tu opierać na bardzo ścisłym podziale ról – mieszkańcy miasta będącego całym światem głównych bohaterów dzielą się na pięć frakcji, z których każda szczególnie ceni i kultywuje określone przymioty intelektu i osobowości oraz odpowiada za aspekty życia społecznego dopasowane do tych cech. Ci, którzy szczególnie cenią bezinteresowność, zajmują się polityką; stawiający na odwagę – wykonują zadania policyjne i wojskowe; koncentrujący się na rozwoju intelektualnym mają w swej pieczy edukację i naukę. Nie obowiązuje tutaj przymus, predyspozycje młodych ludzi są sprawdzane za pomocą testu osobowości – jego wynik jest jednak tylko pomocą w wyborze frakcji. Nikt owego wyboru nie wymusza.



Problematyczność tak zbudowanego społeczeństwa wydaje się mniej oczywista niż w przypadku systemów przedstawionych we wcześniej wymienionych powieściach – powoli się jednak ujawnia. Tkwi ona nie tylko w fakcie, że każda z cech pozytywnych dla poszczególnych frakcji ma swój „cień” (odwaga wiąże się z okrucieństwem, serdeczność i łagodność z biernością, inteligencja z ambicją), co sprawia, że każda z tych grup może potencjalnie odegrać bardzo negatywną rolę w życiu społecznym. Wynika również z tego, że natury człowieka (nawet po manipulacjach genetycznych) nie da się sprowadzić do jednej cechy i zmieścić w tak ściśle określonych ramach, jakie narzucają frakcje. Wreszcie problemem – i to takim, który może się wydać szczególnie bliski młodemu czytelnikowi – jest także sposób egzaminowania i sprawdzania przez poszczególne grupy młodych ludzi, którzy się do nich zgłaszają. Przedstawione w powieści metody weryfikacji skłaniają do wyodrębnienia następnego obszaru tematycznego, który zarysowuje się stosunkowo często w przeznaczonych dla młodzieży powieściowych wizjach przyszłości.

Już za rok matura – czyli zdaj lub zgiń

Niezgodna wpisuje się w grupę powieści, w których do rangi głównego lub jednego z głównych tematów urasta procedura egzaminacyjna. Można wśród nich wymienić także powieść *Legenda. Rebeliant* Marie Lu i *Testy* Joelle Charbonneau. Utwory te pokazują, że o ile brak wpływu na własny los jest trudny do zniesienia, o tyle konieczność zaważenia o niego na egzaminie może prezentować się jeszcze gorzej.

W świecie *Niezgodnej* młody człowiek wybiera wprawdzie swobodnie, do której frakcji chce należeć, następnie jednak musi udowodnić swoją dla niej wartość. Główna bohaterka, aby zostać przyjętą do frakcji Nieustraszonych, uczestniczy w swoistych zawodach, w których zadania, sprawdzające jej odwagę i determinację, realnie zagrażają życiu, zwłaszcza, że kandydaci walczą też przeciwko sobie nawzajem. Tylko kilkoro z nich zostaje przyjętych do frakcji. Reszta wypada poza nawias społeczności opisywanego miasta. Stają się ludźmi, których nie chronią żadne prawa, a społeczeństwo nie ma w stosunku do nich żadnych zobowiązań.

Z kolei w *Legendzie* test, który przymusowo zaliczają wszystkie dzieci stające się nastolatkami, wyznacza na zawsze – wedle określonych przez władze zasad – miejsce danej jednostki w strukturze społecznej. Determinuje jej przynależność do ściśle określonej grupy – począwszy od niewolników po klasę rządzącą. Te oficjalne zasady, same w sobie wystarczająco opresywne, stanowią faktycznie przykrywkę dla praktyki znacznie gorszej. Słaby wynik testu nie oznacza bowiem niewolniczej pracy, ale śmierć – a to, jak wysoki on będzie, w rzeczywistości nie zależy jedynie od zdolności. Jak można się spodziewać, wyniki testu są poddawane manipulacji. Obserwujemy więc, jak para nastoletnich bohaterów, pochodzących z różnych środowisk, zalicza test bezbłędnie. Jedno z nich, pochodzące ze sfer bliskich osobom sprawującym władzę, wychowane zostanie na cudowne dziecko republiki, w przypadku drugiego – ze względu na potencjał buntu wiążący się z jego niskim pochodzeniem – wyniki zostają sfałszowane, co skazuje go na śmierć. Ocalony cudem tytułowy rebeliant stanie się głównym wrogiem republiki. Walka tych dwojga bohaterów, a następnie ich wzajemne poznawanie się i zmiana priorytetów życiowych stanowią główny temat pierwszego tomu powieści.

Innym utworem, w którym – jak łatwo zorientować się na podstawie tytułu – procedura egzaminacyjna wyznacza oś fabuły, są *Testy* Joelle Charbonneau. W tej powieści budowę nowego państwa na gruzach świata spustoszonego wielkimi wojnami podporządkowano założeniu, że najważniejszy jest staranny dobór przyszłych elit i przywódców kraju. Aby nie doprowadzili do takiej tragedii jak ich poprzednicy, powinni się oni odznaczać nie tylko inteligencją, ale i specyficznymi cechami osobowości. Tych, którzy mają pewien



potencjał, by osiągnąć wysoką pozycję, ale nie posiadają pełnego kompletu pożądanych cech (a bezwzględność ceniona jest tu wyżej niż empatia), lepiej wyeliminować już na starcie. Powołanie do przejścia testów także w tej powieści oznacza zaproszenie do gry o wszystko: jeśli zdasz – zostaniesz zaliczony do elity kraju, jeśli nie zdasz – zginiesz. I jest to propozycja nie do odrzucenia – jeśli młody bohater zostanie wybrany do testów, nie może odmówić. Musi wziąć udział w grze, w której nie tylko będzie wykazywał się zdolnościami, ale także bezwzględnie rywalizował z pozostałymi kandydatami.

Łatwo dostrzec wspólne cechy „procederu” egzaminowania we wszystkich wymienionych powieściach. Po pierwsze – przejście próby jest doświadczeniem, którego w zasadzie nie można uniknąć. Po drugie – procedury opierają się na bezwzględnej rywalizacji. Po trzecie – ostateczną oceną rządzi system, z którym trudno się utożsamić, nie można też zaufać jego uczciwości. Wreszcie – konsekwencje zdania lub niezdania egzaminów mają charakter ostateczny: określają już na zawsze miejsce zdającego w społeczności lub powodują wypadnięcie poza jej nawias, śmierć społeczną lub też faktyczną śmierć biologiczną. Łatwo się domyślić, że mamy tu do czynienia z wyrażonymi w hiperbolicznej formie prawdziwymi lękami, które wiążą się z procedurami egzaminacyjnymi powszechnie przyjętymi we współczesnym świecie. Świadomość, że przejście procedury testowej to „kwestia życia i śmierci”, że od wyniku nie ma odwołania, a także, że przystępując do egzaminu, wchodzi się w tryby systemu, któremu nie do końca można ufać, towarzyszy zapewne wielu nastolatkom stojącym wobec podobnej konieczności. Omawianie wspomnianej powieści może więc posłużyć jako doskonały pretekst do rozmowy o problemach związanych z tą sferą życia młodych ludzi.

Egzaminy stanowią także w wyżej wymienionych powieściach bezwzględny sposób wprowadzania rozłamów społecznych. Te rozróżnienia są jednymi z wielu typowych dla społeczeństw przyszłości przedstawianych we współczesnej literaturze młodzieżowej. Jeszcze bardziej niepokojące wydają się te, które oparte są na podziale na ludzi i istoty, których ludzki status budzi wątpliwości.

Mutanci, klony i cyborgi czyli wokół definicji człowieka

W wielu współczesnych powieściach dla młodzieży istotnym tematem refleksji dotyczącej przewidywanych losów ludzkości są przemiany, jakie mogą zajść w obrębie rodzaju ludzkiego.

W powieściach postapokaliptycznych, takich jak *Przez burzę ognia* Veroniki Rossi czy *Nowa ziemia* Julianny Baggott, pojawia się podział na tych, którzy byli uprzywilejowani przed katastrofą, jaka dotknęła ich świat, i zostali w związku z tym przed nią ochronieni (przetrwali bezpiecznie w swoistym schronie), oraz tych, którzy przyjęli na siebie uderzenie bomby czy burzy kosmicznej bez żadnej osłony. Ci pierwsi pozostają nietknięci, ale zarazem słabną psychicznie, fizycznie i charakterologicznie, żyjąc w sztucznym, ograniczonym, „cieplarnianym” świecie. Ci drudzy podlegają mniej lub bardziej okaleczającym przekształceniom, ale uczą się, jak żyć i przetrwać w trudnych warunkach. Mamy okazję obserwować wzajemne relacje tych dwóch grup, sprzeczne emocje, jakie w sobie nawzajem budzą: strach, niechęć, obrzydzenie, zazdrość, gniew, podziw – co stwarza pretekst do zadawania pytań nie tylko o aktualnie występujące nierówności społeczne (które nie tracą na znaczeniu nawet w obliczu apokalipsy), ale także o istotę człowieczeństwa – o cechy i atrybuty, które faktycznie mogą o nim przesądzać.

Utrata statusu istoty, której przysługują prawa człowieka, może mieć miejsce także w warunkach innych niż apokaliptyczne. W powieści *Cinder* Marissy Meyer pełni praw nie przyznaje się cyborgom – rozumianym tu jako osoby, które straciły część swojego



ciała, a utracone członki zostały zastąpione sztucznymi elementami. Oni właśnie, jako uznawani za istoty nie w pełni ludzkie, a zarazem jako ci, którzy uzyskali od społeczności wyjątkową pomoc, są zmuszani do poświęcenia swojego życia, gdy sytuacja tego wymaga. Z kolei w *Mrocznych umysłach* Alexandry Bracken młodzi ludzie zapadają na tajemniczą chorobę, która powoduje śmierć większości z nich. Ci jednak, którym udaje się wyzdrowieć, okazują się dysponować taką czy inną nadnaturalną zdolnością (np. psychokinezą lub telepatią). Ich nowe możliwości budzą tak wielkie przerażenie, że zostają oni pozbawieni ochrony prawa. Najbezpieczniejsze wydaje się zamknięcie ich w swoich obozach koncentracyjnych lub uśmiercenie.

Kwestia definicji człowieka i jej kształtu jeszcze wyraźniej uwidacznia się, gdy mamy do czynienia z istotami stworzonymi przy pomocy inżynierii genetycznej. Problematykę taką znajdziemy między innymi w wielokrotnie już przywoływanym tutaj cyklu Weroniki Roth – bardzo bogatym w interesujące tropy interpretacyjne. W ostatnim tomie jej trylogii świat przedstawiony obejmuje to, co znajduje się poza murami zamieszkiwanego przez głównych bohaterów miasta. Okazuje się, że owo miasto ma charakter eksperymentalnego laboratorium, w którym próbuje się naprawiać geny zepsute kiedyś manipulacjami genetycznymi. „Niezgodność”, czyli zdecydowanie wielowymiarowy charakter głównej bohaterki, okazuje się pożądanym efektem procesu naprawy genów. Decyzja o modyfikacji genów, jaką kilka pokoleń temu podjęła część ludzi – modyfikacji dokonywanej pierwotnie w celu wzmocnienia cech poświadanych i wyeliminowania niepoświadanych społecznie – zachwiała stabilnością państwa, a to z kolei spowodowało uznanie osób zmodyfikowanych genetycznie za zagrożenie i ich zepchnięcie do niższej kasty, pozbawionej pełni praw społecznych.

Obok mutantów czy cyborgów karty powieści młodzieżowych „zaludniają” także klony. Występują one między innymi w utworze, który nie ma przygodowo-romansowej fabuły właściwej dla powieści młodzieżowej, jednak doskonale mieści się w omawianej tu tematyce. Jest to *Nie opuszczaj mnie* Kazuo Ishiguro. Przeważająca tu została rzeczywistość, w której tworzy się klony, wychowuje je i prowadzi do dorosłości, aby – gdy osiągną dojrzałość – ofiarowały swe organy do przeszczepienia chorym. Główna część powieści opowiada o życiu bohaterki w specjalnej szkole dla klonów, która przypomina eleganckie prywatne szkoły z internatem (bo przecież każda hodowla powinna mieć charakter humanitarny). Fakt, że narracja niezwykle przypomina typową dla klasycznej powieści o dojrzewaniu czy powieści szkolnej, dodaje grozy powolnemu zyskiwaniu przez bohaterkę świadomości (bo wiedzę o faktach ma praktycznie od zawsze) na temat tego, kim jest i jaki los jej przeznaczono. W jej przypadku zwieńczeniem procesu dojrzewania jest zgoda na oddanie życia w celu ratowania zdrowia innych. W utworze Kazuo Ishiguro nie ma buntu, życie bohaterki zmierza do zaplanowanego końca z całkowitą nieuchronnością. I to może najbardziej różni tę powieść od utworów wyraźnie przeznaczonych dla młodzieży. W przedstawiającej podobną tematykę *Becie* Rachel Cohn, w której klony tworzy się, aby pracowały jako służący i osoby do towarzystwa, programując je tak, aby żyły krótko i wyłącznie dla wygody swoich panów, bardzo szybko pojawia się zarówno bunt głównej bohaterki, jak i ruch oporu klonów, do którego będzie ona mogła przystąpić.

Kwestia tworzenia podziałów wśród ludzi, wyznaczania grupy wykluczonych – tych, którzy nie zostaną ochronieni, którym nie przysługują te same prawa, co wszystkim innym, lub których można zabić dla bezpieczeństwa czy pożytku pozostałych – jest tematem powracającym niemal we wszystkich wymienionych w tym tekście utworach. Element łączący powieści wymienione w niniejszym podrozdziale stanowi fakt, że wykluczenia wiążą się w ich fabułach z manipulacjami czy zmianami genetycznymi.



Powieści te dają więc szansę, by zmierzyć się z różnymi wątpliwościami związanymi z definicją człowieczeństwa. Jedną z nich jest kwestia stosunku do osób, którym psychicznie lub fizycznie „czegoś brakuje”, dotkniętych takim czy innym kalectwem. Na bazie lektury rodzi się pytanie: czy istnieje w ogóle jakiś poziom deficytu, który usprawiedliwiłoby odebranie im statusu człowieka? Innego rodzaju obawy budzi możliwość stworzenia nadludzi – osób o wzmocnionych zdolnościach czy posiadających możliwości z naszego punktu widzenia ponadnaturalne. Literatura tego typu uzmysławia lęk przed tym, że to my – ludzie w obecnym kształcie biologicznym – zostaniemy zepchnięci w cień, pokonani przez doskonalszy od nas gatunek. Stosunkowo trudnym problemem natury etycznej wydaje się zakres praw stwórcy wobec stworzonego: czy ktoś, kto zaprojektuje inną istotę ludzką, ma prawo wymagać od niej więcej niż w przypadku, gdy jej pochodzenie jest w pełni naturalne? Jak czuje się osoba zaprojektowana przez drugiego człowieka? Czy czuje się mniej wolna w swoich wyborach? Czy świadomość, że ktoś przyporządkował jej określone cechy, zmienia jakkolwiek poczucie odpowiedzialności za nie? Warto zauważyć, że wszystkie wymienione powieści wydają się wyrażać lęk przed tym, co może przynieść rozwój inżynierii genetycznej, zarazem jednak właśnie ów lęk czyniąc przedmiotem zainteresowania. To ludzie, ci genetycznie nietknięci, są tu nieodmiennie bohaterami negatywnymi, a „Inni” stają się ofiarami ich lęku, obrzydzenia i egocentryzmu.

Jużeś rybko w sieci – czyli o pułapkach nowych mediów

Wśród nowych zdobyczy cywilizacyjnych najbardziej oczywistą sferą kreacji dla współczesnych młodych ludzi nie wydaje się jednak inżynieria genetyczna, ale rzeczywistość wirtualna, która w powieściach dla młodzieży bardzo rzadko bywa pokazywana jako przestrzeń atrakcyjnych i wartościowych doświadczeń. To, co może dać dobrego czy przyjemnego, okazuje się ograniczone, błahe i byle jakie. We wspomnianej już powieści postapokaliptycznej *Przez burzę ognia* spędzanie czasu w rzeczywistości wirtualnej to sposób radzenia sobie ze specyficznymi warunkami funkcjonowania w przestrzeni ograniczonej ścianami schronu. Jednakże, gdy bohaterka przymusowo zostaje wyrzucana ze schronu na zewnątrz, okazuje się, że doświadczenie prawdziwej rzeczywistości oznacza nie tylko więcej strachu, bólu i zagrożenia, ale także piękna, radości i takich rozkoszy, jakich rzeczywistość wirtualna w żaden sposób nie jest w stanie dostarczyć.

Często świat wirtualny okazuje się w powieściach dla młodzieży nie tyle rozbawiający, co niebezpieczny. Takie przesłanie znajdziemy np. w *Erebosie* Ursuli Poznanski lub *5 sekundach do lo* Małgorzaty Wardy. W każdej z powieści pojawiają się gry internetowe dające poczucie pełnego zanurzenia się w wirtualnym świecie. W obu wypadkach pokazane jest, jak twórcy owych gier manipulują młodymi graczami, aby osiągnąć konkretne zyski w świecie realnym. Podsycanie emocji w *5 sekundach do lo* służy po prostu zwiększeniu zysków płynących ze sprzedaży drogich konsol do gier oraz z kontraktów reklamowych. W *Erebosie* gra staje się rezerwuarem walorów, dla zdobycia których młodzi gracze gotowi są wykonać w świecie realnym każde polecenie twórcy gry – realizującego w ten sposób ich rękami plan swojej prywatnej zemsty.

Obie te powieści ukazują też próby kompensowania sobie za pomocą gry niskiej samooceny i poczucia samotności w świecie rzeczywistym. Obie pokazują również stopniowe rozpoznawanie przez nastolatki rozwijającego się uzależnienia, ale także ich bezradność wobec tego zjawiska. Teksty te odmalowują przed oczyma czytelników sytuacje skrajne – w obu gra popycha młodego człowieka do morderstwa. Każde z autorów kładzie jednak nacisk na nieco inny aspekt problemu. W *Erebosie* najbardziej niepokojąca wydaje się możliwość świadomego dokonywania przez twórcę gry manipulacji psychologicznych mogących skłonić nastolatka do podjęcia każdego, najbardziej nawet niewyobrażalnego



działania w świecie realnym. W *5 sekund do 10* uwagę skupiają raczej mechanizmy przenoszenia zachowań ze świata wirtualnego do realnego – a wśród nich łatwość i bezrefleksyjność zabijania.

Uzależnienie, wystawienie na manipulację oraz zaniedbanie realnego życia to zagrożenia, których autorzy powieści dla młodzieży upatrują jednak nie tylko we wchodzeniu w fikcyjną rzeczywistość gry internetowej, ale także w coraz większym udziale elementów świata wirtualnego w codziennym życiu. Przykłady takich sytuacji znajdziemy np. we *Wszczepie* Tima Andersona czy *Aplikacji* Lauren Miller. W stosunkowo starej, stanowiącej swoistą klasykę gatunku, powieści Andersona urządzenie służące do kontaktu z siecią internetową staje się częścią mózgu człowieka. Rzeczywistość postrzegana przez bohaterów zawiera w sobie stałe elementy wirtualne, a nieustający kontakt z siecią i poprzez sieć stanowi nieodzowny aspekt codziennego funkcjonowania. Człowiek, którego wszczep się zniszczy, staje się nagle kompletnie bezradny i samotny, traci możliwość efektywnego funkcjonowania oraz kontakt z innymi, a gdy wszczep zepsuje się permanentnie, jego właściciel umiera. Zanim jednak umrze, staje wobec konieczności dostrzeżenia faktu maskowanego na co dzień poprzez nieustanne przebywanie w na pół realnej cyberprzestrzeni – zauważa bowiem, że prawdziwy świat jest w stanie rozkładu, a ludzkość znajduje się o krok od zagłady. Powieść o nastolatkach oraz właściwych dla ich wieku mechanizmach wykluczania i „przyjmowania do stada” wpisana więc zostaje w tematykę apokaliptyczną, natomiast zaawansowana technologia staje się znakiem zmierzchu cywilizacji.

W *Aplikacji* znajdujemy się bliżej aktualnej rzeczywistości. *Handheldy*, których używają młodzi bohaterowie, mają tylko trochę bardziej wyspecjalizowane funkcjonalności i nieco większy udział w życiu użytkowników niż współczesne smartfony. Najważniejszą nowością jest „Lux”, program doradczy, który potrafi nieco więcej niż znana współcześnie aplikacja „Siri” wyprodukowana przez firmę Apple. Zastępuje on osobistego doradcę zalecającego najwłaściwsze dla swego właściciela rozwiązania – z tym że metody te niekoniecznie wiążą się z faktycznymi potrzebami samego właściciela, a raczej z próbą ukierunkowania go na przyjęcie modelu życia uznawanego powszechnie za właściwy. Nadrzędnym tematem staje się więc manipulowanie ludźmi i ich swoiste ubezwłasnowolnienie – poprzez uzależnienie od podszeptów aplikacji w telefonie.

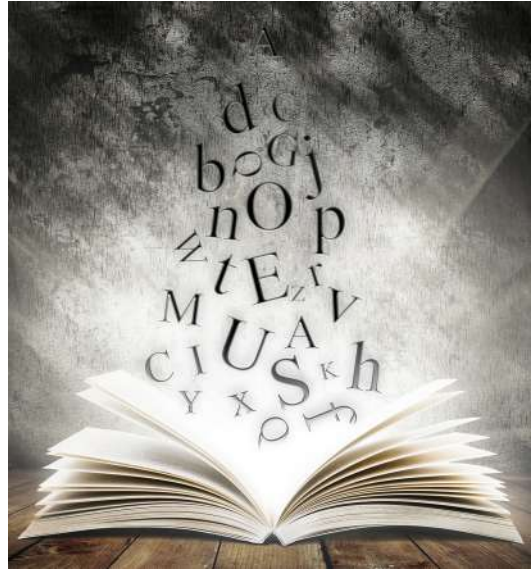
Każda z tych powieści wydaje się doskonałym punktem wyjścia do rozmowy o zagrożeniach związanych z nowoczesnymi technologiami różnego rodzaju i coraz silniejszym wnikaniu mediów elektronicznych w życie społeczne. Teksty te wydają się też ciekawe, gdyż zaprezentowane w nich fabuły lokują się na pograniczu aktualnej rzeczywistości i fikcji, bardzo blisko tego, co rzeczywiście jest możliwe – ewokują więc pytania o konsekwencje pójdźcia ludzkości o krok dalej w zakresie zastosowania rozwiązań technologicznych czy genetycznych modyfikacji.

Podsumowując, współczesna fantastyka dla młodzieży wydaje się stwarzać wyjątkowo cenną okazję zarówno do uatrakcyjnienia przekazu wiedzy (w tym historycznej, antropologicznej, religioznawczej), jak i do podejmowania z nastolatkami rozmów na wiele tematów zarówno ważkich, jak i trudnych.

Bibliografia

- Zajac M., (2002), *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Biblioteka Analiz.
 Zasacka Z., (2014), *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
 Zasacka Z., (2007), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.





Świat słowami opisany

Małgorzata Taraszkiewicz

Wprowadzenie

Książka należy do najpowszechniejszych form kontaktu z kulturą, a w szczególności z jej najpiękniejszym wymiarem – sztuką. Czytanie poszerza horyzonty myślowe, ukazując nowe perspektywy, inne wymiary. Pobudza intelekt, emocje, wyobraźnię. Pomaga waloryzować świat. Określa egzystencjalną sytuację człowieka. Podstawową funkcją literatury (i sztuki w ogóle) jest inspiracja estetyczna i etyczna. Ze słów – ich znaczeń, dźwięków, harmonii – a następnie sugerowanych przez nie obrazów i skojarzeń, które wywołują, tworzy się estetyczna rzeczywistość. Ta zaś kreuje rzeczywistość etyczną. Czytelnik, identyfikując się z bohaterami literackimi, przeżywa przedstawione sytuacje, odczuwa atmosferę zdarzeń. Często, wykraczając poza ramy tekstu, uprawdopodobnia egzystencję postaci literackich i w wyniku emocjonalno-intelektualnego komentarza pogłębia własny osąd moralny, własne doświadczenie i samowiedzę. Zgodnie ze znanym przysłowiem: „Powiedz mi, co czytasz, a powiem ci, kim jesteś?” – nasza lektura świadczy o preferowanych jakościach życia. Oczywiście nie ma takiego prawa ani obowiązku, aby ludzi zmuszać do czytania. Ale należy ich do tego zachęcać. W jaki sposób można to robić – pokazuję w zawartych dalej scenariuszach lekcji dla klasy I szkoły podstawowej.

Największy wpływ na rozwijanie w człowieku zainteresowania czytelnictwem ma dom rodzinny. Dziecku, które otoczono książkami od urodzenia, czytanie wydaje się aktywnością naturalną. Ale – jak wiemy – nie jest to sytuacja powszechna. Dlatego w szkole powinno się stworzyć wtórne struktury relacji z książką, wzmocnić zainteresowanie czytaniem oraz zbudować atrakcyjne dla każdego ucznia doświadczenia i ścieżki dostępu do tekstów.

Zacznijmy od krótkiego przypomnienia celów czytania oraz podstawowych problemów, które się z nim wiążą.

Można wskazać trzy najważniejsze cele czytania:

1. **Informacja:** czytamy, aby wiedzieć – by coraz lepiej rozumieć świat w różnych jego przejawach i zależnościach. Wszyscy chcą wiedzieć: Po co? Dlaczego? Jak? – a czasem także: Kiedy? Gdzie? Kto? Co było wcześniej? Co będzie dalej?... – i zadają takie



pytania od wczesnego dzieciństwa. Ważne, aby pamiętać, że w tym aspekcie, czytając, zapoznajemy się z różnymi językami opisu świata. Poznajemy języki różnych dziedzin wiedzy, np. język wzorów fizycznych czy symboli matematycznych. Z innej strony: język sugestii, perswazji, inwazji – a z jeszcze innej: język sam w sobie, rozumiany jako *medium* porozumiewania się. Ważne jest zatem, aby przekazywać uczniom, że wszystko to, co jest opisane, to model świata lub jego elementów.

2. **Kultura:** ten wymiar dotyczy po pierwsze – możliwości śledzenia na podstawie przekazów pisanych rozwoju myśli ludzkiej od zarania dziejów, a po drugie – możliwości włączenia się w świat wyobraźni innych ludzi, którzy swoje przeżycia spisali na kartach milionów (bilionów?) pozycji „światowej biblioteki”. Wchodząc w ten świat razem z innymi czytelnikami, tworzymy pole wspólnych sensów i znaczeń, uniwersalnych odniesień, wspólnotę przeżyć i... pretekstów do konwersacji. W tym obszarze umieściłabym też czytanie ukierunkowane na rozwój osobisty.
3. **Przyjemność:** to aspekt, który może towarzyszyć obu wymienionym wyżej wymiarom, ale nie musi. Czytanie dla przyjemności, dla rozrywki – to aktywność niezależna od poszukiwania informacji i świadomego (czasem snobistycznego) udziału w kulturze. W tym wymiarze realizujemy własne potrzeby czytelnicze – niezależnie od tego, czy jest to lektura traktatu filozoficznego, romans Harlequina, powieść awanturnicza czy sensacyjna.

Podstawowe trudności związane z czytaniem:

- Czytelnik jest zmuszany do czytania, nie zna celu tej aktywności lub cel ten jest dla niego mało atrakcyjny (np. może się tak dziać w szkole).
- Czytelnik czuje się bezradny wobec tekstu, zarówno od strony językowej (żargon, archaizmy, nieznanne pojęcia), jak i od strony formalnej (nie rozumie konwencji tekstu) – nie wie, jak z nim pracować!
- Czytającemu brak umiejętności wyprowadzania wniosków na temat sensu przeczytanych zdań (czyli rozumowania). Należy podkreślić ogromny związek między czytaniem a myśleniem!
- Czytelnik nie ma opanowanych nawyków sprawnego czytania: czyta zbyt wolno w stosunku do optymalnego tempa przebiegu procesów umysłowych (co powoduje rozpraszenie się, gubienie wątków, wreszcie – porzucenie lektury na rzecz bardziej atrakcyjnych czynności).
- Czytelnik nie wykształcił nawyków z zakresu higieny pracy umysłowej dla czytania. Czyta w niewłaściwej pozycji, z niewłaściwej odległości, w złym świetle itp., co po pewnym czasie daje ni mniej, ni więcej, tylko ból pleców i oczu, niedotlenienie i fizyczne znużenie.
- Przymus czytania zabija ciekawość i przyjemność płynącą z lektury.
- Tekst jest nacechowany natrętnym dydaktyzmem.
- Tekst jest nieatrakcyjny z powodu treści – temat nie budzi zainteresowania, cechuje go obcość kontekstu myślowo-emocjonalnego, nie porusza wyobraźni, nie wydaje się „użyteczny” pod żadnym względem. Zawiera opisy obiektów bardzo dobrze znanych czytelnikowi lub odwrotnie – całkowicie mu obcych. Na przykład szczegółowy opis słońca (zob. *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza) może znużyć młodego czytelnika, który doskonale wie, jak wygląda słońce. Natomiast zjawisko zwane „szkapą” (zob. *Nasza szkapą* Marii Konopnickiej), zwłaszcza dla dzieci współcześnie mieszkających w miastach, prawdopodobnie nie ma odniesienia do ich doświadczenia i słownika.
- Tekst nie jest atrakcyjny z powodu formy: wydrukowano go zbyt małą czcionką lub zbyt szeroko (bez marginesów), został napisany mało dynamicznym językiem, składa się ze zdań o skomplikowanej strukturze... Brak atrakcyjności może wynikać także z kolizji preferencji czytelnika i autora tekstu. Jedni lubią teksty z dialogami (i czytają tylko owe dialogi), inni – rozkoszują się opisami przyrody (ale jest grupa czytelników,



którzy podczas lektury skrzętnie pomijają właśnie te partie tekstu). Każda forma literacka ma swoich wdzięcznych odbiorców, ale nie wszyscy lubią to samo!

W jaki sposób możemy poszerzać czytelnicze doświadczenie uczniów i rozwijać zainteresowanie książkami w szkole, przedstawiam w poniższym zestawie scenariuszy zajęć dla klasy I szkoły podstawowej pt. *Świat słowami opisany*. Wykorzystałam w nim zasady: przywiązania, celebrowania rytuałów i tworzenia atmosfery wtajemniczenia oraz kształtowania pożądanych nawyków.

Blok tematyczny pt. *Świat słowami opisany* jest przewidziany do realizacji we współpracy z nauczycielem bibliotekarzem szkolnym, w wymiarze 4 godzin, raz w miesiącu przez 10 miesięcy. Tematyczne odwiedziny w bibliotece szkolnej są połączone z kreatywnymi działaniami plastycznymi, językowymi, ruchowymi – także w formie konkursów i organizacji festiwalu, który zamyka realizację bloku w danym roku szkolnym. Zajęcia połączone z odwiedzinami biblioteki stanowią pretekst przede wszystkim do wyrabiania nawyków czytelniczych i zainteresowania czytelnictwem, a na ich podstawie – do budowania motywacji do nauki, doskonalenia własnych kompetencji, a także rozwijania umiejętności autoprezentacji, współpracy oraz kształtowania nawyków efektywnego uczenia się i samoregulacji (poprzez poznanie i zastosowanie w praktyce ćwiczeń fizycznych, które wzmacniają efektywność nauki).

W trakcie zajęć uczeń:

- ♦ rozwija kompetencje czytelnicze i wzmacnia zainteresowanie literaturą;
- ♦ poznaje w praktyce zasady i normy (obowiązujące w bibliotece);
- ♦ wypowiada się w uporządkowany sposób na różne tematy;
- ♦ uważnie słucha wypowiedzi innych osób oraz głosowych interpretacji tekstów literackich;
- ♦ poznaje ćwiczenia, które wspierają efektywne uczenie się (relaksacyjne);
- ♦ ćwiczy dykcję;
- ♦ uczy się np. alfabetu i kolejności dni tygodnia z wykorzystaniem rytmizacji, poznaje miary czasu;
- ♦ współpracuje w grupie;
- ♦ rozwija ekspresję: ruchową, taneczną, muzyczną, plastyczną;
- ♦ aktywnie uczestniczy w zajęciach;
- ♦ prezentuje swoje umiejętności i talenty.

Podczas realizacji poszczególnych tematów uczniowie nabywają określonych cech, umiejętności i kompetencji – poprzez udział w działaniach wskazanych poniżej.

Temat 1. Witamy w bibliotece szkolnej:

- ♦ poznanie biblioteki i zasad dobrego zachowania w bibliotece;
- ♦ przeglądanie zasobów biblioteki;
- ♦ uważne słuchanie czytanej lektury, wyzwalanie ciekawości czytelniczej;
- ♦ zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się.

Temat 2. Pamiętnik dla lektur/Alfabet:

- ♦ swobodne wypowiedzi na temat książek, wykonanie okładek *Pamiętników dla lektur*;
- ♦ wyzwalanie ciekawości czytelniczej;
- ♦ poznanie praktycznego zastosowania alfabetu;
- ♦ aktywne słuchanie wiersza – zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się.

Temat 3. Nasze ulubione baśnie:

- ♦ swobodne wypowiedzi ustne, aktywne słuchanie wiersza, odtwarzanie wiersza ruchem;
- ♦ rozmowy na temat baśni i ich przesłania;



- ♦ aktywne słuchanie baśni i objaśnianie morału;
- ♦ alfabet w praktyce – piosenki rytmizujące o alfabecie.

Temat 4. Litery kolorowe i pachnące/Alfabet:

- ♦ śpiewanie piosenki o alfabecie i odtwarzanie liter;
- ♦ wykonywanie kolorowych i pachnących liter;
- ♦ aktywne słuchanie wiersza o alfabecie, poznanie praktycznego zastosowania alfabetu;
- ♦ utrwalenie wiadomości: rytmizacja alfabetu; rozpoznawanie liter dotykiem.

Temat 5. „Tydzień dzieci ma siedmioro...”/Tydzień i miary czasu:

- ♦ utrwalanie znajomości nazw i kolejności dni tygodnia – rytmizacja i śpiew;
- ♦ poznawanie różnych typów zegarów i miar czasu;
- ♦ poznanie pojęcia godziny;
- ♦ wskazywanie kolejności dni tygodnia.

Temat 6. Konkurs Recytatorski:

- ♦ przygotowanie do Konkursu Recytatorskiego;
- ♦ wyzwalanie ciekawości czytelniczej;
- ♦ aktywny udział w konkursie;
- ♦ aktywne słuchanie – zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się.

Temat 7. Co czytały kiedyś dzieci? (cz. 1.)/Morał:

- ♦ poznawanie dat;
- ♦ określanie morałów płynących z bajek;
- ♦ aktywne słuchanie i uczenie się wyliczanek. Ćwiczenie dykcji;
- ♦ słuchanie i uczenie się wyliczanek.

Temat 8. Co czytały kiedyś dzieci? (cz. 2.):

- ♦ ekspresja ruchowa, naśladowanie zwierząt, swobodna rozmowa na temat obejrzanej baśni filmowej;
- ♦ aktywne słuchanie wiersza – rozwijanie ciekawości językowej i zainteresowań czytelniczych;
- ♦ rozmowa o słowach starych i nowych – tworzenie kreatywnych definicji;
- ♦ zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się.

Temat 9. Jak powstają książki?/Sami tworzymy książki:

- ♦ poznanie procesu powstawania książki; samodzielne tworzenie książki;
- ♦ wzmacnianie nawyków i ciekawości czytelniczej;
- ♦ rozwijanie ekspresji plastycznej – wystawa prac abstrakcyjnych;
- ♦ zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się.

Temat 10. Już czytam/Festiwal Pięknego Czytania:

- ♦ zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się i antystresowe; ćwiczenie dykcji;
- ♦ ćwiczenie płynności czytania;
- ♦ utrwalanie nawyków czytelniczych;
- ♦ Festiwal Pięknego Czytania.



Scenariusze lekcji

Scenariusz nr 1

Temat: Witamy w bibliotece szkolnej

Przebieg zajęć:

Godzina 1: Poznanie biblioteki i zasad dobrego zachowania się w bibliotece

Przygotowanie: Blok realizowany ze współpracy z nauczycielem bibliotekarzem szkolnym.

1. Nauczyciel (N) zaprasza uczniów do biblioteki szkolnej.
2. Dzieci siadają w kręgu. Nauczyciel pyta uczniów, czy ktoś z nich był już w bibliotece?
3. N przedstawia nauczyciela bibliotekarza szkolnego (NB).
4. NB opowiada dzieciom ogólnie, jakie zbiory znajdują się w bibliotece i przedstawia zasady zachowania się w bibliotece.
5. N i NB utrwalają zasady zachowania się w bibliotece poprzez zadawanie pytań „na opak”, np.: Czy można pisać po wypożyczonych książkach? Czy wolno je kłaść byle gdzie – np. na stole, gdzie coś się rozlało? Czy młodsze rodzeństwo może przeglądać wypożyczoną książkę? Czy można głośno rozmawiać w bibliotece? Czy w bibliotece kupuje się książki?
6. N pyta uczniów: Co to są „mole książkowe”? (dzieci zgadują).
7. NB zaprasza dzieci na krótką wycieczkę po bibliotece i pokazuje regały z książkami, kącik czasopism i gier, część przewidzianą na czytelną, omawia sposób rejestracji wypożyczonych książek.

Godzina 2: Przeglądanie zasobów biblioteki

1. NB zaprasza dzieci do swobodnego zapoznawania się z zasobami biblioteki – przypominając o zasadzie odkładania przeglądanych rzeczy na miejsce (15 minut).
2. N pyta, czy dzieci znalazły coś ciekawego dla siebie?
3. Uczniowie pokazują wybrane pozycje i opowiadają o nich.
4. N pyta: A jakie inne książki już znacie?
5. Uczniowie odpowiadają – wymieniając tytuły lub postacie ze znanych im książek.

Godzina 3: Uważne słuchanie czytanej lektury, wyzwalanie ciekawości czytelniczej

1. Nauczyciele zapraszają uczniów do wysłuchania wybranego tekstu. NB pokazuje okładkę i pyta, o czym może być ta książka?
2. Uczniowie zgadują.
3. N odczytuje tytuł i podaje nazwisko autora.
4. Dzieci siadają w kręgu – N czyta fragmenty książki (10–15 minut), celowo przerywając w ciekawym momencie.
5. N pyta dzieci: Co będzie dalej?
6. Dzieci odpowiadają swobodnie.
7. N ogłasza, że przyszedł czas na wypożyczanie książek. Kiedy dzieci wyszukają odpowiadające im pozycje, N przypomina jeszcze raz, jak należy się obchodzić z wypożyczonymi książkami. Dzieci wymieniają zasady.
8. Uczniowie dziękują NB za gościnę i wracają do klasy, gdzie pozostawiają wypożyczone książki.



Godzina 4: Zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. N informuje, że przechodzą do części rekreacyjnej: czas na ruch!
2. Uczniowie dzielą się na dwie grupy i ustawiają w dwóch rzędach.
3. Dzieci zaczynają rozgrzewkę od ćwiczeń rozciągających (antystresowych) – np. mają się poprzeciągać, a potem wyprostować – tak, aby prawie „dotknęły” sufitu.
4. Inicjując kolejne ćwiczenie, N wyjaśnia zadanie: osoba pierwsza wykonuje jakiś ruch do muzyki, a pozostałe dzieci stojące w tym samym rzędzie naśladowują ten ruch. Następnie pierwsza osoba biegnie na koniec swego rzędu, dzieci się przesuwają o krok do przodu, a ruch wykonuje druga osoba itd.
5. N włącza dowolną, rytmiczną muzykę. Dzieci wykonują ćwiczenie 2–3 razy.
6. Każdy z uczniów tańczy, jak chce – uważając na innych (taniec swobodny rozwija wyobraźnię przestrzenną i wspiera uczenie się matematyki).
7. Aby odpocząć, dzieci kładą się na podłodze i spokojnie oddychają.
8. Zakończenie: N przypomina o zasadach związanych z opiekowaniem się książkami wypożyczonymi z biblioteki; N zgodnie z zapowiedzią czyta końcowy fragment prze-rwanej powieści.

Scenariusz nr 2

Temat: *Pamiętnik dla lektur***Przebieg zajęć:****Godzina 1: Swobodne wypowiedzi na temat książek, wykonanie okładek do *Pamiętników dla lektur***

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki, zbiera materiały potrzebne do zrobienia *Pamiętników dla lektur*.

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Nauczyciel zaprasza uczniów do snucia opowieści na temat ostatniej lektury (prze-czytanej np. w domu przez rodziców lub samodzielnie).
3. N prosi każdego z uczniów o wykonanie okładki do *Pamiętnika dla lektur*, który bę-dzie prowadzony przez cały rok.
4. Zadaniem uczniów jest wykonanie pierwszych stron *Pamiętników dla lektur*. (Każdy uczeń dostaje 2 kartki z bloku rysunkowego przecięte na pół i przedziurkowane oraz sznurek lub wstążeczkę do związania wykonanej pracy). Na pierwszej stronie uczniowie piszą swoje imię (i inne dane – jeśli potrafią: nazwisko, klasa, tytuł: *Pamiętnik dla lektur*). Na drugiej stronie wykonują ilustrację do wypożyczonej lub innej książki – obrazki mogą mieć konwencję komiksu).
5. N pomaga dzieciom zapisać tytuł i dane autora książki.
6. Dzieci zabierają wykonane prace do biblioteki.

Godzina 2: Wyzwalanie ciekawości czytelniczej

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. Prezentują wykonane prace (okładki do *Pamiętników dla lektur*) i rozmawiają na temat przeczytanych książek.
3. Zwracają książki wypożyczone z biblioteki.
4. Mają czas, by wypożyczyć następną książkę, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramy, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać zbiory indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
5. Opcjonalnie NB przygotowuje zestaw lektur do wyboru.



Godzina 3: Poznanie praktycznego zastosowania alfabetu

1. NB opowiada dzieciom, w jaki sposób książki są ułożone w bibliotece. Pokazuje układ alfabetyczny według nazwisk autorów (dzieci poznają praktyczne zastosowanie alfabetu).
2. N pokazuje literę alfabetu np. B – inicjując etap symulacji. Instruuje uczniów, że poszukując wierszy Jana Brzechwy, należy szukać pod literą B. Prosi uczniów, by wskazali, w którym miejscu księgozbioru znajdują się pozycje na taką literę?
3. N wymienia inne litery – podając nazwiska autorów książek dla dzieci i polecając dzieciom, by wskazały odpowiednie miejsce. Wspólnie szukają książki wymienionego autora. Sprawdzają, ile książek danego autora znajduje się w zasobach biblioteki.
4. Zabawę kończy wyszukiwanie pozycji na T jak Tuwim. Dzieci oglądają książki autorstwa Tuwima (zapewne wiele spośród jego wierszy dobrze znają).
5. N bierze z półki książki z wierszami Juliana Tuwima – dzieci żegnają się z NB, dziękując za gościnę i wracają do swojej klasy.

Godzina 4: Aktywne słuchanie wiersza – zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. Dzieci siadają w kręgu w rekreacyjnej części sali.
2. N czyta na głos wiersz Juliana Tuwima *Ptasie radio*, dbając o jego udratyzowanie.
3. N czyta *Lokomotywę* Juliana Tuwima – czytając, robi przerwy, aby dzieci mogły uzupełnić fragmenty wiersza.
4. Rozpoczynając ruchową część zajęć, uczniowie dzielą się na dwie grupy i ustawiają w dwóch rzędach: jedna osoba za drugą oraz łąpią się za łokcie.
5. Udają lokomotywę, która powoli zaczyna się poruszać... później stopniowo coraz prędszej. Dzieci powtarzają dźwięki, które wydaje lokomotywa: „puf, puf, puf”, oraz jej gwizd. Lokomotywy „jeżdżą” po korytarzu, uważając, aby nie wpaść na siebie i nie pogubić „wagoników”.
6. Kończąc ćwiczenie, dzieci kładą się na podłodze, zamykają oczy i spokojnie oddychają.
7. Zakończenie: N przypomina o zasadach opiekowania się książkami wypożyczonymi z biblioteki.

Scenariusz nr 3

Temat: Nasze ulubione baśnie

Przebieg zajęć:**Godzina 1: Swobodne wypowiedzi ustne, aktywne słuchanie wiersza, odtwarzanie wiersza ruchem**

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Nauczyciel motywuje uczniów do snucia kolejnych opowieści na temat ostatniej lektury (przeczytanej samodzielnie lub przez rodziców).
3. Uczniowie wykonują kolejne karty *Pamiętników dla lektur* (lub prezentują nauczycielowi pracę wykonaną domu).
4. N czyta ponownie *Lokomotywę* Juliana Tuwima – czytając, robi przerwy, aby dzieci mogły dopowiedzieć fragmenty wiersza. Dzieci uzupełniają wiersz wspólnie lub N wskazuje uczniów, którzy mają wyrecytować dany fragment.
5. Czas na ruch: uczniowie łączą się w dwie grupy i ustawiają w dwóch rzędach – jedna osoba za drugą, łąpią się za łokcie.



6. Dzieci „zamieniają się” w lokomotywę, która powoli zaczyna się poruszać... potem stopniowo coraz prędeej. Powtarzają dźwięki wydawane przez lokomotywę: „puf, puf, puf”; dźwięk jej sygnału itd. Lokomotywy „jeżdżą” po korytarzu – uważając, aby nie wpaść na siebie i nie pogubić „wagoników”.

Godzina 2: Rozmowy na temat baśni i ich przesłania

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki.

1. Dzieci siadają w kręgu.
2. N pyta, kto zna jakieś baśnie?
3. Dzieci swobodnie się wypowiadają.
4. N mówi, że nie każda historyjka to baśń i objaśnia, czym się różni baśń od opowiadania lub wiersza, podkreślając, że na ogół baśnie zaczynają się od słów, które przenoszą słuchaczy w baśniowe miejsca i czasy... Prosi, by dzieci wskazały, jakie to sformułowania („Bardzo dawno temu...”; „Za siedmioma górami, za siedmioma lasami...” itp.). N prosi o wskazanie słów, którymi tradycyjnie kończą się baśnie („...i żyli długo i szczęśliwie”).
5. N wyjaśnia, że w baśniach zawsze pojawiają się fantastyczne postacie, zwierzęta, zjawiska i przedmioty (np. zwierzęta, które mówią i pomagają dziecku; dobre wróżki; magiczne zaklęcia lub magiczne różdżki).
6. Dzieci wymieniają inne elementy typowe dla baśni.
7. N wyjaśnia, że baśnie pokazują to, co jest najważniejsze w życiu: że prawda zawsze zwycięża, że należy być wytrwałym i próbować pokonywać trudności, że trzeba w siebie zawsze wierzyć!
8. Dzieci mogą swobodnie komentować słowa nauczyciela.
9. N prosi uczniów, by wspólnie streścili baśń pt. *Kopciuszek*.
10. Po kolei każde dziecko przedstawia fragment baśni (trzymając w ręku coś na kształt „magicznej różdżki” – np. rulon od papieru kuchennego owinięty błyszczącym papierem kolorowym lub oklejony brokatem). Mówi ten, kto trzyma w ręku różdżkę. Gdy skończy opowiadać, przekazuje ją kolejnemu dziecku. Jeżeli dane dziecko nie chce mówić – przekazuje różdżkę dalej.
11. N dziękuje uczniom za opowieść i zaprasza do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 3: Aktywne słuchanie baśni i objaśnianie morału

Przygotowanie: NB (ewentualnie) przygotowuje dla uczniów „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. N wyjaśnia NB, że dzieci niedawno uczyły się o baśniach. Prosi o zaprezentowanie zbiorów baśni dostępnych w bibliotece.
3. N wybiera jednego z uczniów, aby zdecydował, której baśni dzieci wysłuchają.
4. N prosi uczniów o to, by usiedli w kręgu i zaczyna czytać.
5. Po przeczytaniu N prosi dzieci, aby wskazały, jaki morał płynie z tej baśni?
6. Uczniowie starają się podsumować przesłanie opowieści.
7. N pyta uczniów, czy chcą wysłuchać innej baśni – jeśli tak, czyta następną opowieść i prosi o objaśnienie jej morału po lekturze.
8. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą je przeglądać indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
9. NB przypomina dzieciom, jak ułożone są książki w bibliotece (alfabetycznie według nazwisk autorów). Pokazuje uczniom, gdzie znajduje się oznaczenie literowe na półkach z książkami.



10. N wskazuje wybraną literę alfabetu – np. D. Dzieci mają odnaleźć tę literę oraz przeczytać na głos litery poprzedzające – np. A, B, C.
11. Dzieci wykonują to ćwiczenie po kolei w parach. N wskazuje początkowe litery alfabetu.
12. Uczniowie prezentują NB wykonane kolejne kartki z *Pamiętników dla lektur*.
13. Dzieci dziękują za gościnność, wychodzą z biblioteki i wracają do klasy.

Godzina 4: Alfabet w praktyce, piosenki rytmizujące o alfabecie

Przygotowanie: N wykonuje „dywanik” dydaktyczny.

1. N rozwija „dywanik” z literami alfabetu (duże i małe litery wypisane są na kartkach A4 w pionie, a kartki posklejane ze sobą tworzą duży prostokąt).
2. N pyta uczniów, czy wiedzą już, czym jest i po co powstał alfabet (są to litery, z których buduje się wyrazy oraz zdania – aby się porozumiewać i aby pisać książki).
3. N mówi, że wówczas gdy dzieci poznają wszystkie litery, także będą mogły pisać książki, listy, zaproszenia albo wiadomości e-mail lub sms.
4. Dzieci uczą się alfabetu z wykorzystaniem rytmizacji. Słuchają piosenki o literach – a następnie zaczynają wspólnie śpiewać. N zachęca dzieci, aby śpiewając, rytmicznie poruszały całym ciałem (https://www.youtube.com/watch?v=hPlild_cMlg).
5. Na zakończenie dzieci ustawiają się przy „dywaniku” alfabetycznym – każde z nich staje obok pierwszej litery swojego imienia. Nauczyciel pomaga im ustawić się alfabetycznie, wyjaśniając zasady: w przypadku gdy więcej niż jedno z dzieci ma imię rozpoczynające się od danej litery, sprawdzamy drugą literę w imieniu i to ona wyznacza kolejność.
6. Nauczyciel informuje, że klasa jest ustawiona w kolejności alfabetycznej wg imion i pyta, od czego zależy kolejność uczniów w dzienniku szkolnym (nazwiska są ułożone od A do Z).
7. Dzieci mogą przejść po dywaniku, powtarzając litery na głos, wolno lub szybko, skacząc na jednej nodze lub idąc tyłem. Jeśli uczeń przechodzący nie potrafi odczytać litery, pozostałe dzieci pomagają mu.

Scenariusz nr 4

Temat: Litery kolorowe i pachnące

Przebieg zajęć:

Godzina 1: Śpiewanie piosenki o alfabecie i odtwarzanie liter

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Uczniowie kilkakrotnie powtarzają piosenkę o alfabecie, słuchając jej (https://www.youtube.com/watch?v=hPlild_cMlg). N zachęca dzieci, aby śpiewając, rytmicznie się poruszały.
3. Dzieci wraz z N ponownie wykonują piosenkę o alfabecie – tym razem wolniej. Śpiewanie jest połączone z rysowaniem wymienianych w tekście dużych liter palcem w powietrzu.
4. Uczniowie dzielą się na zespoły 4-osobowe i wspólnie wymyślają, w jaki sposób za pomocą własnego ciała mogą przedstawić dowolne literki.
5. N zaczyna od sprawdzenia, czy polecenie zostało właściwie zrozumiane i prosi uczniów o przedstawienie litery O.
6. N pisze na tablicy litery np.: T, A, M, R, Z i prosi poszczególne grupy, aby przedstawiły wskazane litery (mogą wykonać zadanie na stojąco lub na leżąco).
7. Dzieci samodzielnie wymyślają i układają litery z ciała, rąk, palców itd.



Godzina 2: Wykonywanie kolorowych i pachnących liter

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki.

1. Zadaniem dzieci jest wykonanie kolorowych, pachnących literek.
2. Dzieci siadają przy wspólnym stole (ławki zestawione).

Przygotowanie pracy: N przygotowuje szablony liter z kartonu w różnych kolorach, wysokości i szerokości ok. 20 cm, po dwie litery dla każdego ucznia. Prosi wcześniej dzieci o przyniesienie: kleju, koralików, kolorowych wacików, piórek, ziaren ryżu, fasoli, kaszy, ewentualnie olejków zapachowych, goździków, cukru wanilinowego, listków mięty i innych ziół itp. Potrzebne będą też: sznurek, nożyczki i dziurkacz.

3. Każde dziecko dostaje literę wyciętą z kartonu. Chętni mogą dostać po dwie (aby wykorzystane zostały wszystkie litery alfabetu). Na środku N kładzie różne materiały do wykonania liter. Dzieci wspólnie pracują i pomagają sobie. N sugeruje, aby dzieci najpierw się zastanowiły, w jaki sposób chcą udekorować literkę, zaprojektowały ją „na sucho”, a następnie posmarowały klejem i szybko poprzyklejały ozdoby. Na koniec dzieci przewlekają sznurek i wiążą supełek.
4. N dziękuje uczniom za piękne wykonanie prac plastycznych. Dzieci pozostawiają litery na stole, aby wyschły, i idą umyć ręce.
5. N zbiera wykonane literki (trzymając za sznurki) oraz książki na wymianę i idzie wraz z dziećmi do biblioteki.

Godzina 3: Aktywne słuchanie wiersza o alfabecie, poznanie praktycznego zastosowania alfabetu

Przygotowanie: NB (ewentualnie) przygotowuje dla uczniów „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem i prezentują wykonane literki.
2. NB ma za zadanie odgadnąć bez użycia wzroku, jaką literę prezentują mu uczniowie, oraz czym ona pachnie.
3. NB pyta, czy chcieliby posłuchać wiersza o alfabecie?
4. NB lub N czyta uczniom wiersz *Abecadło* Juliana Tuwima.
5. Czyta tekst ponownie, zawieszając głos, aby dzieci mogły wspólnie uzupełniać fragmenty wiersza.
6. NB pokazuje dzieciom różne słowniki (np. języka polskiego, ortograficzny dla dzieci) i wyjaśnia, że aby znaleźć w nich interesujące nas słowo, korzystamy z alfabetu. Poleca uczniom poszukać słowa „róża” i sprawdzić jego pisownię.
7. N pyta dzieci, którego słowa chcą teraz poszukać; uczniowie szukają samodzielnie.
8. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać je indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
9. Dzieci dziękują za gościnę, wychodzą z biblioteki.

Godzina 4: Utrwalenie wiadomości: rytmizacja alfabetu; rozpoznawanie liter dotykiem

1. Dzieci wracają do klasy.
2. N przypomina o wykonaniu w domu kolejnej kartki do *Pamiętnika dla lektur*.
3. Uczniowie kilkakrotnie powtarzają piosenkę o alfabecie (https://www.youtube.com/watch?v=hPlild_cMlg). N zachęca dzieci, aby śpiewając, rytmicznie się poruszały.
4. Dzieci wraz z N wykonują piosenkę o alfabecie – tym razem wolniej. Śpiewanie jest połączone z rysowaniem wymienianych w tekście dużych liter palcem w powietrzu.
5. Dzieci łączą się w grupy 2–3 osobowe. Każda grupa dostaje kilka liter. Dzieci bawią się w grupie w zgadywanie: „jaka to litera” – odgadując za pomocą dotyku, z zamkniętymi oczami.



Scenariusz nr 5

Temat: „Tydzień dzieci ma siedmioro...”

Przebieg zajęć:

Godzina 1: Utrwalenie znajomości nazw i kolejności dni tygodnia – rytmizacja poprzez śpiew

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i *Pamiętników dla lektur* i przygotowuje „dywanik” dydaktyczny.

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. N rozwija na podłodze „dywanik” z nazwami dni tygodnia (nazwy kolejnych dni tygodnia zapisane na osobnych kartkach A4 w pionie, kartki posklejane ze sobą).
3. Nauczyciel zaprasza uczniów do wymienienia na głos dni tygodnia.
4. Pyta: jaki jest dzień dzisiaj?
5. N pokazuje dzieciom kalendarz tygodniowy (np. jednokartkowy) i wyjaśnia, w jaki sposób zapisane są w nim kolejne dni tygodnia i które z nich są zaznaczone innym kolorem (niedziele, święta państwowe i religijne).
6. N pyta uczniów, w jakich sytuacjach przydaje się znajomość dni tygodnia.
7. Uczniowie odpowiadają.
8. N obiecuje, że na pewno wkrótce nauczą się nazw dni tygodnia we właściwej kolejności.
9. N zaprasza uczniów do wysłuchania piosenki o dniach tygodnia. Dzieci mają za zadanie podnieść ręce za każdym razem, gdy usłyszą nazwy dni tygodnia (<https://www.youtube.com/watch?v=b2304tGXNBg>).
10. Dzieci uczą się zrytmizowanych nazw dni tygodnia – kilkakrotnie słuchając piosenki i śpiewając wraz z wykonawcą.
11. N dziękuje uczniom za piękny śpiew i zaprasza do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 2: Poznawanie różnych typów zegarów i miar czasu

Przygotowanie: NB (ewentualnie) przygotowuje dla uczniów „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. N prosi – w imieniu dzieci, o znalezienie książki, w której jest mowa o dniach tygodnia, czasie i jego mierzeniu.
3. Uczniowie wspólnie z N przeglądają książki (może znajdą różne zegary: wodny, słoneczny, klepsydrę lub słynne zegary np. Big Ben lub zegar na Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie, na którym godzina czwarta jest oznaczona IIII zamiast IV?)
4. N czyta dzieciom wiersz Jana Brzechwy *Tydzień*.
5. N ponownie czyta tekst, stwarzając uczniom możliwość uzupełniania fragmentów na głos.
6. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać indywidualnie, w parach lub w większych grupach).

Godzina 3: Poznawanie pojęcia godziny

1. N pokazuje tabliczkę, na której można przeczytać, w jakich godzinach i w jakie dni otwarta jest biblioteka.
2. Zadaje pytanie: kiedy biblioteka jest zamknięta?
3. Uczniowie podają przykłady.
4. N wskazuje przykładowe terminy, a uczniowie mają odgadnąć, czy biblioteka jest wówczas czynna – np. czy mogą przyjść do biblioteki w środę o godzinie 17.00?



5. N pyta uczniów, czy znają inne biblioteki w ich miejscowości? Kto już je odwiedzał? Co się tam znajdowało?
6. Teraz dzieci mogą pokazać NB kolejne wykonane przez siebie kartki z *Pamiętników dla lektur*.
7. Nauczyciele ogłaszają konkurs na najzabawniejszą recytację wiersza Jana Brzechwy pt. *Tydzień* (chętni zgłaszają się do nauczyciela; konkurs odbędzie się miesiąc później – na kolejnym spotkaniu w bibliotece; dzieci mogą recytować samodzielnie lub w parach/grupach).
8. Dzieci dziękują za gościnność, wychodzą z biblioteki i wracają do klasy.

Godzina 4: Wskazywanie kolejności dni tygodnia

1. N rozwija „dywanik” z nazwami dni tygodnia.
2. Uczniowie stają wokół.
3. N przechodzi po dywaniku i wypowiada na głos pierwszą sylabę nazwy kolejnego dnia tygodnia – dzieci chórem kończą słowo.
4. Dzieci kolejno – na ochotnika – przechodzą po dywaniku, nazywając na głos dni tygodnia.
5. N prosi wybranego ucznia (który opanował już kolejność dni tygodnia), aby np.:
 - ♦ stanął „w poniedziałek”;
 - ♦ zrobił dwa kroki do przodu i określił: „jaki teraz jest dzień”? (środa);
 - ♦ zrobił kolejne dwa kroki i powiedział: „jaki wypadł dzień tygodnia?” (piątek);
 - ♦ określił: „jaki dzień był 3 dni temu”? (Uczeń wykonuje trzy kroki do tyłu – staje na wtorku).
6. N prosi uczniów, aby zrobili „tydzień z kartek” w domu oraz poćwiczyli nazywanie i kolejność dni tygodnia z domownikami.
7. Teraz N ponownie zaprasza uczniów do posłuchania piosenki o dniach tygodnia (<https://www.youtube.com/watch?v=b2304tGXNBg>).
8. Dzieci śpiewają razem z wykonawcą.
9. Zakończenie: N przypomina uczniom, by przygotowali się do Konkursu Recytatorskiego.

Scenariusz nr 6

Temat: Konkurs Recytatorski

Przebieg zajęć:

Godzina 1 i 2: Przygotowanie do Konkursu Recytatorskiego

Przygotowanie: W poprzek szkolnego korytarza (w pobliżu sal najmłodszych uczniów) przymocowana zostaje linka do zawieszenia kurtyny, która ma uniwersalne zastosowanie podczas organizowania konkursów, miniprzedstawień teatralnych, okolicznościowych akademii itd.

1. Zajęcia zaczynają się od przygotowania sceny do Konkursu Recytatorskiego.
2. Nauczyciel pracuje z grupą uczniów, którzy zgłosili się do Konkursu Recytatorskiego (próby recytacji, ustalanie kolejności występów).
3. Pozostałe dzieci wykonują elementy dekoracji (plakaty z nazwami dni tygodnia i rysunkami).
4. Wspólnie umieszczają dekoracje na korytarzu.
5. Myją ręce i idą do biblioteki.



Godzina 3: Wyzwalanie ciekawości czytelniczej

Przygotowanie: NB przygotowuje dla dzieci „coś ciekawego”. N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i *Pamiętników dla lektur*.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub grami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać je indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
3. Dzieci zapraszają nauczyciela bibliotekarza na Konkurs Recytatorski.

Godzina 4: Aktywny udział w Konkursie. Aktywne słuchanie – zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. Dzieci siadają na widowni.
2. N prowadzi Konkurs, zaprasza pierwszą osobę do recytacji wiersza.
3. Dzieci kolejno recytują.
4. N i NB wybierają Mistrza Recytacji.
5. Wszystkie dzieci uczestniczące w Konkursie otrzymują małe nagrody (np. naklejki, kolorowe gumki), Mistrz Recytacji dostaje szarfę (np. wykonaną z papieru).
6. Teraz N ponownie zaprasza uczniów do wysłuchania piosenki o dniach tygodnia (<https://www.youtube.com/watch?v=b2304tGXNBg>).
7. Dzieci śpiewają razem z wykonawcą.
8. Czas na ruch: uczniowie łączą się w dwie grupy i ustawiają w dwóch rzędach.
9. Zaczynają od ćwiczeń rozciągających (antystresowych) – np. dzieci mają się poprzeciągać, potem wyprostować – tak, aby prawie „dotknęły” sufitu.
10. N wyjaśnia kolejne zadanie: pierwsza osoba wykonuje jakiś ruch do muzyki, pozostałe dzieci stojące w tym samym rzędzie naśladowują ten ruch. Następnie pierwsza osoba biegnie na koniec rzędu, a pozostałe dzieci przesuwiają się o krok do przodu. Ruch prezentuje druga osoba itd. N włącza dowolną, rytmiczną muzykę. Dzieci wykonują ćwiczenie 2–3 razy.
11. Każdy tańczy, jak chce – uważając na innych (taniec swobodny rozwija wyobraźnię przestrzenną i wspiera uczenie się matematyki).

Scenariusz nr 7

Temat: Co czytały kiedyś dzieci? (cz. 1.)

Przebieg zajęć:**Godzina 1: Poznawanie dat**

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i zrobieniu kolejnych stron w *Pamiętnikach dla lektur*.

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Nauczyciel zapisuje aktualną datę i pyta, czy ktoś umie ją odczytać?
3. N pisze na tablicy inne daty np. 1796–1857 i pyta uczniów, czy wiedzą, co te cyfry mogą oznaczać? (Być może jakieś dziecko wie, że są to daty: urodzenia i śmierci).
4. N mówi uczniom, że są to daty urodzenia i śmierci bardzo znanego poety, pedagoga, sławnego polskiego bajkopisarza, który żył ponad 150 lat temu – nazywał się Stanisław Jachowicz. Na pewno dzieci znają już jego wiersz pt. *Chory kotek*.
5. Dzieci słuchają nagrania wiersza (<https://www.youtube.com/watch?v=V8RANtRzMRQ>).
6. N zadaje pytania: Co dolegało kotkowi? Co lekarz pozwolił mu jeść? Czego kotek nie mógł jeść?



7. N włącza nagranie jeszcze raz.
8. N pyta: Jaki morał płynie z tej bajki? Co to znaczy?
9. Uczniowie dyskutują.
10. Teraz N zaprasza uczniów do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 2: Określanie morałów płynących z bajek

Przygotowanie: NB przygotowuje dla dzieci „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. N prosi o zaprezentowanie książek z wierszami Stanisława Jachowicza.
3. Dzieci słuchają innych wierszy Stanisława Jachowicza czytanych przez N.
4. N pyta, czy dzieci lubią opowieści, które są trochę straszne (na pewno lubią!).
5. N zachęca dzieci, by posłuchały wierszy: *Basia*, *Tadeuszek*, *O Juleczku*. Objaśnia, że wiersz o Juleczku napisał Heinrich Hoffmann, a Stanisław Jachowicz go przetłumaczył na język polski (<http://niepoprawni.pl/blog/229/stanislaw-jachowicza-urocze-makabreski-dla-dzieci>).
6. N rozmawia z uczniami o przeczytanych wierszach, zadając pytania: O czym mówią te opowieści? Jaki wynika z nich morał? Który wiersz podobał się dzieciom najbardziej?
7. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać indywidualnie, w parach lub w większych grupach).

Godzina 3: Aktywne słuchanie i uczenie się wyliczanek. Ćwiczenie dykcji

1. N pyta, czy uczniowie wiedzą, że kiedyś nawet dorośli nie umieli liczyć? W dawnych czasach nie istniały szkoły dostępne dla wszystkich, więc czytać, pisać oraz liczyć potrafili tylko nieliczni. Dzięki temu powstawały wyliczanki, pomagające w rachowaniu.
2. NB prezentuje uczniom książki z wyliczankami dziecięcymi.
3. N lub NB czyta na głos np. „Ene, due...” (to jedna z najstarszych wyliczanek polskich)
 „Ene, due, rike, fake,
 torbe, borbe i kosmake,
 eus, deus, kosmateus,
 i morele bęc”.
4. N czyta inne wyliczanki. Jak wskazują badacze, niekiedy w bezsensownych na pozór słowach polskich wyliczanek kryją się przekręcone wyrazy odnoszące się do procesu liczenia, wywodzące się z niezrozumiałych dla dzieci języków: cygańskiego, niemieckiego, węgierskiego, tatarskiego i innych (http://tradycja.wikia.com/wiki/Kategoria:Zabawy_dzieci%C4%99ce_i_wyliczanki).
5. N pyta dzieci: Jak można wykorzystać wyliczanki? (np. do wyliczenia, kto będzie pełnił jakąś rolę w grze, zabawie).
6. Na zakończenie N odczytuje wyliczankę o jabłoni rosnącej na wysokiej górze:
 „Na wysokiej górze
 rośło drzewo duże.
 Nazywało ono się:
 Aplipaplibitenblau.
 Kto tego słowa nie wymówi,
 ten nie będzie grał”.
7. Dzieci powtarzają – N zachęca do mówienia z wyraźną dykcją (nawet z lekką przesadą).
8. Dzieci dziękują za gościnność, wychodzą z biblioteki i wracają do klasy.



Godzina 4: Zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. Zajęcia odbywają się w rekreacyjnej części sali: dzieci bawią się, wykorzystując wyliczanki.
2. Głośno recytują razem z N wyliczankę *Baloniku nasz malutki* (ćwiczenie poprawiające nastrój).
3. N rzuca 5–6 balonów – dzieci odbijają je tak, aby żaden nie upadł na podłogę.
4. Dzieci, słuchając, odtwarzają ruchem słowa piosenki *My jesteśmy krasnoludki* (http://tradycja.wikia.com/wiki/My_jeste%C5%9Bmy_krasnoludki).
5. N włącza muzykę, a dzieci „zamieniają się” w dowolne zwierzęta i poruszają w rytm muzyki – jak: słoń, zając, kaczka itd.
6. Na zakończenie – dzieci kładą się i spokojnie oddychają, odpoczywając.
7. W ramach utrwalenia – dzieci wraz z N chórem powtarzają kilka poznanych wyliczanek.

Scenariusz nr 8

Temat: Co czytały kiedyś dzieci? (cz. 2.)

Przebieg zajęć:

Godzina 1: Ekspresja ruchowa, naśladowanie zwierząt, swobodna rozmowa na temat obejrzanej baśni filmowej

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i zrobieniu kolejnych stron w *Pamiętnikach dla lektur*.

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Nauczyciel zaprasza dzieci do obejrzenia filmu opartego na baśni Hansa Christiana Andersena pt. *Brzydkie kaczątko* (<https://www.youtube.com/watch?v=lic4bqD4psk>).
3. N zadaje pytania: O czym opowiada ta baśń? Jak się czuło brzydkie kaczątko? Komu wydawało się ono brzydkie?
4. Dzieci dyskutują spontanicznie – ale podnosząc rękę w górę i zachowując kolejność wypowiedzi.
5. N zaprasza dzieci do zabawy ruchowej: dzieci naśladowują odgłosy wybranego zwierzęcia: kota, psa, kaczki, gęsi, konia, kury.
6. Dzieci udają chód danego zwierzęcia.
7. Łączą się w pary i „rozmawiają” w języku zwierząt (udają rozmowę z gestykulacją, mówiąc tylko np. „ko, ko, ko”, „gę, gę” lub „muuu”).
8. Teraz N zaprasza uczniów do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 2: Aktywne słuchanie wiersza – rozwijanie ciekawości językowej i zainteresowań czytelniczych

Przygotowanie: NB przygotowuje dla dzieci (opcjonalnie) „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. N prosi o zaprezentowanie dawnych książek dla dzieci.
3. Dzieci oglądają książki.
4. N zaprasza dzieci do wysłuchania tekstu Marii Konopnickiej *Na jagody* (czyta aktor-sko) (<https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/na-jagody.html>).
5. Po skończeniu lektury N pyta dzieci: O czym mówi ta opowieść? Kto poszedł na jagody? Co się wydarzyło?
6. Dzieci odpowiadają.



7. N pyta uczniów, czy w tym wierszu pojawiły się jakieś słowa dla nich niezrozumiałe? Podaje przykłady archaizmów (np. krobeczka, waść) i objaśnia znaczenie tych słów.
8. N wyjaśnia, że język się zmienia – kiedyś nie istniały takie słowa, jak: komputer, tablet, coca-cola, a jeszcze dawniej – nie było słowa „książka”, ponieważ nie było książek.
9. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać zasoby indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
10. Dzieci dziękują za gościnność, wychodzą z biblioteki i wracają do klasy.

Godzina 3: Rozmowa o słowach starych i nowych – tworzenie kreatywnych definicji

1. N przypomina uczniom o kwestiach omówionych w bibliotece, że dzieci żyjące w dawnych czasach mówiły innym językiem niż ten, którego używamy współcześnie. Słowa, którymi posługują się współczesne dzieci, byłyby dla nich niezrozumiałe.
2. Dzieci łączą się w 4-osobowe grupy i mają opracować definicje objaśniające znaczenie słów:
 - ♦ komputer;
 - ♦ samochód;
 - ♦ lodówka;
 - ♦ rakieta kosmiczna;
 - ♦ telewizor;
 - ♦ centrum handlowe (itp.).
3. Dzieci prezentują stworzone przez siebie definicje. N wchodzi w rolę „dziecka z innych czasów” i zadaje pytania: Co to jest? Do czego służy? Czy jest to potrzebne ludziom? itp.

Godzina 4: Zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. Czas na ruch: dzieci grają kolejno w gry z wykorzystaniem wyliczanek.
2. Dzieci wraz z N głośno recytują wierszyk *Baloniku nasz malutki* (ćwiczenie na dobry nastrój). Ćwiczenie to powtarzamy kilka razy.
3. N rzuca do uczniów 5–6 balonów – dzieci odbijają tak, aby żaden nie upadł na podłogę.
4. Dzieci wykonują polecenia, które wydaje nauczyciel: jesteście w lesie, zbieracie jagody do koszyczka; zamieniacie się w drzewa, zerwał się wiatr i kołyszecie gałęziami; zamieniacie się w mrówki i szybko biegacie wokół mrowiska; skaczecie po łące jak zające!
5. N zaprasza uczniów do powtórzenia wyliczanki *Na wysokiej górze rośnie drzewo duże...*
6. Uczniowie udają, że wspinają się pod górę.
7. Dzieci „zrywają jabłka” z bardzo wysokich gałęzi (ćwiczenia rozluźniające).
8. Na zakończenie kładą się na podłodze i spokojnie oddychają, odpoczywając.
9. N jeszcze raz czyta wierszowaną opowieść Marii Konopnickiej *Na jagody*, dramatyzując tekst.
10. Dzieci uczą się na pamięć piosenki *Jesteśmy jagódki* – śpiewają, odzwierciedlając za pomocą ruchów treść słów (https://www.youtube.com/watch?v=heP-ovj_1L4).



Scenariusz nr 9

Temat: Jak powstają książki?

Przebieg zajęć:**Godzina 1: Poznanie procesu powstawania książki; samodzielne tworzenie książki o figurach geometrycznych**

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i zrobieniu kolejnych stron w *Pamiętnikach dla lektur*.

1. Zajęcia zaczynają się w klasie.
2. Nauczyciel zaprasza dzieci do obejrzenia filmów, z których dowiedzą się, jak powstawały dawniej i jak współcześnie powstają książki:
 - ♦ *Gutenberg i druk* z serii *Byli sobie wynalazcy* (<https://www.youtube.com/watch?v=ICOMnUeGNrY>);
 - ♦ *Jak powstają książki* – dzieci poznają najmłodszą polską autorkę książki (<https://www.youtube.com/watch?v=7VtNN0pTQFI>) – 12 minut.
3. N zadaje pytanie: Czy chcielibyście samodzielnie stworzyć własną książkę?
4. N wyjaśnia dzieciom, że przygotują książkę o figurach geometrycznych.
5. N prosi dzieci o przygotowanie 3 kartek papieru, kredek, ołówków.
6. Każdy uczeń bierze 2 kartki papieru formatu A4 i składa je na pół. Grzbiet lekko zagina (robiąc wąski margines z lewej strony). Dzieci wykonują 4 rysunki na każdej kartce (tj. na stronie 1. – tytułowej – i na kolejnych stronach nieparzystych). Rysują figury geometryczne i kolorują je według własnego pomysłu.
7. Po wykonaniu rysunków kartki przecinamy na 3 części (do zagiętego grzbietu – nie przecinamy całości!). Teraz możemy przekładać jedną lub dwie kartki – w ten sposób z namalowanych obrazków powstaje wiele kombinacji!
8. Dzieci pokazują sobie nawzajem wykonane książki.
9. N zaprasza uczniów do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 2: Wzmacnianie nawyków i ciekawości czytelniczej

Przygotowanie: NB przygotowuje dla dzieci „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem i prezentują wykonane książki.
2. N prosi NB, aby pokazał dzieciom na przykładach, jak różnorodnie pod względem tematycznym mogą być książki (literatura piękna, reportaże, poradniki, albumy o sztuce). N pokazuje dzieciom albumy na temat malarstwa – np. Joana Miró).
3. Dzieci oglądają książki i rozmawiają swobodnie.
4. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać je indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
5. Dzieci dziękują za gościnność, wychodzą z biblioteki i wracają do klasy.

Godzina 3: Rozwijanie ekspresji plastycznej – wystawa prac abstrakcyjnych

1. N pyta uczniów, czy podobały im się oglądane obrazy.
2. Zaprasza ich do obejrzenia filmów na temat najmłodszych artystów na świecie – np. 8-letniej Aelity Andre (<http://www.aelitaandre.com>).
3. N prosi uczniów, aby wykonali abstrakcyjne obrazy.
4. Dzieci pracują w parach. Wspólnie wykonują pracę farbami plakatowymi i nadają jej tytuł.



5. Z prac tworzą małą wystawę. Uczniowie przedstawiają tytuły prac.

Godzina 4: Zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się

1. Czas na ruch (część rekreacyjna): dzieci grają w gry z wykorzystaniem wyliczanek.
2. Głośno recytują razem z N *Baloniku nasz malutki* (ćwiczenie poprawiające nastrój). Ćwiczenie powtarzają kilka razy.
3. N rzuca 5–6 balonów – dzieci odbijają tak, aby żaden nie upadł na podłogę.
4. Dzieci odtwarzają ruchem sytuacje wskazywane przez nauczyciela: Jesteście w lesie, zbieracie jagody do koszyczka. Zamieniacie się w drzewa, zerwał się wiatr i kołyszecie gałęziami. Zamieniacie się w mrówki i szybko biegacie wokół mrowiska. Skaczecie po łące jak zające!
5. N prosi uczniów o powtórzenie wyliczanki *Na wysokiej górze rośło drzewo duże...*
6. Uczniowie udają, że wspinają się pod górę.
7. „Zrywają jabłka” z bardzo wysokich gałęzi (ćwiczenia rozluźniające).
8. Na zakończenie – dzieci kładą się na podłodze i spokojnie oddychają, odpoczywając.
9. Dzieci wraz z N śpiewają *Jesteśmy jagódki*, wykonując ruchy do słów piosenki (https://www.youtube.com/watch?v=heP-ovj_1L4).

Scenariusz nr 10

Temat: Już czytam

Przebieg zajęć:

Godzina 1: Zajęcia ruchowe wspierające efektywne uczenie się i antystresowe; ćwiczenie dykcji

Przygotowanie: N wcześniej prosi uczniów o poćwiczenie w domu głośnego czytania tekstu ulubionej książki oraz o jej przyniesienie. Wyjaśnia, że odbędzie się Festiwal Pięknego Czytania.

1. Zajęcia zaczynają się w rekreacyjnej części sali lekcyjnej lub w sali gimnastycznej.
2. Nauczyciel demonstruje dzieciom ćwiczenia służące pokonywaniu tremy przed występem – informując, że w ten sposób trenują także dorośli: aktorzy, dziennikarze i inne osoby przed występami publicznymi.
3. Dzieci stają prosto i oddychają głęboko, kilka razy.
4. Dzieci wykonują kilka podskoków (lub pajacyków).
5. N inicjuje marszobieg (np. po narysowanej na podłodze dużej leżącej ósemce lub torze dla rowerów).
6. Dzieci robią różne miny, bardzo przerysowane (rozluźnienie mięśni policzków).
7. Dzieci ćwiczą dykcję: powtarzają głośno, wyraźnie, z przerysowaniem: „bra-bra, bre-bre”; „ja, je, jo”; „tiki-tuku, tiki-tuku”, „Szczecin...”, „i cóż że ze Szwecji” itd.
8. Dzieci wykonują ćwiczenia rozciągające (na stojąco sięganie do sufitu).
9. Wykonują ćwiczenia rozluźniające (potrząsanie rękoma, nogami).
10. Śpiewają piosenkę *Głowa, ramiona, kolana...* (<https://www.youtube.com/watch?v=30BVfTvlsrE>).
11. Zakończenie stanowi odbijanie baloników tak, aby żaden nie upadł na podłogę.



Godzina 2: Ćwiczenie płynności czytania

Przygotowanie: N wcześniej przypomina uczniom o przyniesieniu książek wypożyczonych z biblioteki i zrobieniu kolejnych stron w *Pamiętnikach dla lektur*.

1. Realizacja zajęć odbywa się w rekreacyjnej części sali lub na boisku.
2. Uczniowie w małych grupach (3–4 osobowych) ćwiczą piękne czytanie – w dowolnym miejscu, przed niewielką grupą słuchaczy.
3. Uczniowie wracają do klasy.
4. N zaprasza uczniów do biblioteki (przypomina o zabraniu wypożyczonych książek i *Pamiętników dla lektur*).

Godzina 3: Utrwalanie nawyków czytelniczych

Przygotowanie: NB przygotowuje dla dzieci „coś ciekawego”.

1. Dzieci witają się z nauczycielem bibliotekarzem.
2. Prezentują swe *Pamiętniki dla lektur*.
3. Uczniowie mają czas, by zwrócić wypożyczone książki oraz wypożyczyć następne, zapoznać się z nowymi czasopismami lub gramami, które znajdują się w bibliotece (mogą przeglądać je indywidualnie, w parach lub w większych grupach).
4. Dzieci zapraszają NB na Festiwal Pięknego Czytania.
5. Wracają do klasy.

Godzina 4: Festiwal Pięknego Czytania

1. Dzieci przechodzą do rekreacyjnej części sali zamienionej w małą scenę.
2. Zaczynają od wspólnego śpiewania piosenek – np. *Jesteśmy jagódki* oraz *Głowa, ramiona, kolana...* (https://www.youtube.com/watch?v=heP-ovj_1L4 <https://www.youtube.com/watch?v=30BVfTvlsrE>).
3. N rozpoczyna festiwal.
4. Każde dziecko wychodzi na scenę i czyta przygotowany fragment (około 2 minuty).
5. Nauczyciele gratulują uczniom nabytych umiejętności i rozdają dzieciom małe nagrody – np. kolorowe długopisy – „pióra”, aby rozwijały swoje talenty.

Jeżeli dzieci mają niskie potrzeby czytelnicze (z różnych powodów) – trzeba dostarczyć im odpowiednich doświadczeń. Im szybciej, tym lepiej. Warto przypomnieć, że zainteresowanie czytaniem wspiera uczenie się, a **o to przecież toczy się gra w szkole**.





Czytanie jest cool – czyli jak zachęcić do zachęcania do czytania. Inspirujące formy i metody promowania czytelnictwa

Anna Grunwald

Moja rola w tworzeniu pozytywnych wartości

Wielu nauczycieli, w tym przede wszystkim nauczycieli bibliotekarzy, często nie docenia własnej roli. Czują na sobie brzemień formułowanych przez różne gremia wyjątkowych wymagań, dotyczących odgrywania przez nich wiodącej roli w procesie nauczania, wychowania, socjalizacji, promowania właściwych postaw kulturowych, a nawet postaw i wyborów życiowych swych podopiecznych. Oczekuje się od nauczycieli pełnienia misji, zaangażowania i oddania sprawom edukacji, nawet za cenę życia prywatnego. Na szczęście zwrot „nauczyciel też człowiek” – pobrzmiwający w wielu pokojach nauczycielskich – działa jak wentyl bezpieczeństwa, rozładowując liczne napięcia, które powstają tam, gdzie krzyżują się interesy różnych grup: uczniów, rodziców i wreszcie nauczycieli jako pracowników placówek edukacyjnych.

Chciałabym początek niniejszego artykułu zadedykować właśnie nauczycielom, poświęcić im go – jako swoisty pean na ich cześć. Sama jestem dzieckiem nauczycielskim, niemal wychowanym w szkole i w bibliotece. Od dzieciństwa żyłam problemami szkoły, która wydawała mi się wielkim, tajemniczym i fascynującym organizmem – począwszy od piwnic, gdzie królowały woźne, poprzez kuchnię i stołówkę spowitą aurą kulinarnych zapachów, a także wyższe piętra – gabinet stomatologa (Ech, dawne, dobre czasy!), pokój nauczycielski, sale lekcyjne, salę gimnastyczną, po bibliotekę – azyl i mekkę takich jak ja – pożeraczy książek bądź namiętnych dyskutantów. W latach 70-tych i 80-tych, kiedy uczęszczałam do szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, książka w środowiskach inteligenckich stanowiła fetysz. Modne było posiadanie wielu książek, tropienie ich we wszystkich miejscach, do których się nawet przypadkiem trafiło. Do dziś pamiętam zapach świeżości i farby drukarskiej słynnego czarno-białego wydania *Utworów wybranych* Marka Hłaski, upolowanych przypadkiem w małej księgarni w Grybowie, czy dumę z samej siebie – wracającej z włóczęgi po Wrocławiu z plecakiem pełnym książek z serii *Biblioteka Narodowa* w charakterystycznym formacie



z arcydługimi i arcywartościowymi wstępami do dzieł wydanych przez Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Moda na posiadanie wiązała się jednak wtedy z modą na czytanie. Nie sposób było cieszyć się zaszczytną opinią inteligenta, jeśli nie czytało się *Idioty* Dostojewskiego, *Stu lat samotności* Marqueza, czy *Mistrza i Małgorzaty* Bułhakowa. Choć facebookowa akcja „Nie czytasz, nie idę z Tobą do łóżka” pojawiła się o wiele później – wielu z nas tak właśnie już wtedy myślało.

Kiedy z czasem utwory te weszły do tzw. kanonu lektur, utraciły nieco swego czaru – jak to zwykle bywa z lekturami obowiązkowymi. Lata 90-te załały nas literaturą popularną najgorszego sortu i tą ciut lepszą: królowały romans i sensacja. Wraz z wolnorynkową rzeczywistością nadeszły ciężkie czasy dla inteligentów, a poziom czytelnictwa zaczął stopniowo stawać się zależny od sytuacji społeczno-ekonomicznej, o czym bardzo ciekawie napisał Stanisław Krawczyk w słynnym już artykule *Jeremiady nad czytelnictwem*²⁷: „W ubiegłym roku (2016 – przypis autorki) dziennikarze ochoczo pisali o „najgorszym wyniku w historii III RP”, aby nadać zjawisku apokaliptyczny rys (a przecież mieliśmy już 38% i 39% osób, które w danym roku przeczytały jakąś książkę, więc tegoroczne i zeszłoroczne 37% to wynik wprawdzie niski, lecz stabilny). W debatę zaangażowały się także media społecznościowe, co pozwoliło ujawnić szeroko rozpowszechnione przekonania. Powtarzające się reakcje na kolejne raporty Biblioteki Narodowej są świetnym materiałem do diagnozy polskiego społeczeństwa (a przynajmniej jego grup opiniotwórczych i sporej części aktywnych użytkowników internetu). Czy to znaczy, że nie warto czytać książek? Skądże, z pewnością warto. Niemniej formy, w których wyrazamy swój niepokój, czasami mówią mniej o czytelnictwie niż o nas samych”²⁸.

W latach dziewięćdziesiątych XX w. księgarnie i biblioteki na jakiś czas jakby straciły swój urok oraz płynność finansową – likwidowano je, upadały lub ograniczały swą działalność do sezonowej sprzedaży podręczników, zaś literatura piękna i czytelnictwo przestały być postrzegane jako obszary działań mogących dawać konkretne, wymierne profity. Osiągnięto „czytelnicze dno”, od którego należało się odbić. Lata dwutysięczne przyniosły stopniowy rozkwit czytelnictwa, ale również powstanie wielu niszowych, wręcz artystycznych wydawnictw, licznych księgarni sieciowych, a także realizację oryginalnych konceptów – np. łączących księgarnię z kawiarnią i miejscem wydarzeń kulturalnych – jak kultowy, nieistniejący już, Czuły Barbarzyńca na warszawskim Powiślu. Obecnie miejsca niebanalne, gdzie pija się kawę, czyta się książki, i o nich dyskutuje, cieszą się olbrzymią popularnością i święcą triumfy – wystarczy przykład księgarni wydawnictwa Dwie Siostry, księgarniokawiarni Big Book Cafe, kluboksięgarni dziecięcej Badet i wielu innych – zlokalizowanych nie tylko w dużych miastach. Moda na książki powróciła. Czy jednak jest to zjawisko powszechne, czy dotyczące wyłącznie inteligencji?

Zajęcie zwane czytaniem nobilitowane jest w domu – w działaniu. Obserwacja, a następnie naśladowanie rodziców czy rodzeństwa pochłoniętych bez reszty lekturą wydają się najbardziej sprawcze. Czytelnictwo determinuje ponadto obecność książek w domu i ich pozycja – nie tylko dekoracyjna, wyrażająca nasze aspiracje, lecz ich dostępność, wszechobecność, bycie „w użyciu” czy „w kontakcie” jak mawiają młodzi. I tu – pozwólcie – ciąg dalszy peanu na cześć nauczycieli. Opowieści o pisarzach, ich burzliwych życiorysach, a wreszcie fascynujących historiach zawartych w różnych książkach mojej fantastycznej polonistki, Pani Danieli Winkowskiej, przesądziły o losie moim i niektórych moich koleżanek i kolegów. Nasze serca zapłonęły miłością, a dusze uleciały w nieziemskie kraje napędzane siłą wyobraźni, którą umiejętnie pobudziła nauczycielka. Poznałam ją, jako uczennica 4. klasy podstawówki. Miała 51 lat i wydawała mi się – eufemistycznie

²⁷ <http://magazynkontakt.pl/jeremiady-nad-czytelnictwem.html> [dostęp: 5 września 2017 r.].

²⁸ Tamże.



rzecz ujmując – bardzo dojrzałą Panią, a jednak emanowała pasją! Potrafiła zauważyć w każdej uczniowskiej istocie ludzkiej kogoś osobnego, indywidualnego i po mistrzowsku doradzała odpowiednią lekturę. Pożyczała nam książki, wybrane specjalnie dla nas. Jaką to miało siłę rażenia! Kiedy wymagająca, bardzo mądra polonistka pożycza świetną – jej zdaniem – lekturę, która rzekomo „pasuje do mnie, i na pewno mi się spodoba” – jak można nie przeczytać książki z wypiekami na twarzy? Sprytny to zaiste zabieg wytrawnej nauczycielki: **wzbudzić emocje – zauważyć – docenić – dopaść i zobowiązać**. Czy to nie genialne? I jaka to fantastyczna recepta na sukces! Słyszę, jak wielu w tym momencie powie: „w czasach Pokemonów, Minecrafta i aktywnych 24 godziny na dobę smartfonów to nie przejdzie! Oj, nie!”. A jednak niektórzy decydują się pójść tą drogą. „Zapaleńcy” – mówią jedni – „jeszcze się im chce, niedługo się wypalą” – mawiają inni... Lecz jestem przekonana, że to właśnie o tych pasjonatach uczniowie po latach powiedzą, że dzięki nim coś przeżyli, zrozumieli, podjęli życiowe decyzje!

Nie każdy posiada umiejętność integracji celów własnych z rzeczywistością i realny na nią wpływ, możliwość jej kreowania. Często żywimy przekonanie, że musimy ograniczać się wyłącznie do rzetelnego realizowania cudzych scenariuszy, co nie daje wielkiej satysfakcji i czasem odbiera energię do działania. Bywa, że nie dostrzegamy w naszej zawodowej rzeczywistości przestrzeni do manifestowania twórczej postawy. Czasem ważna rozmowa, spotkanie z kimś, mocne przeżycie powoduje, że odkrywamy własną sprawczość oraz pokłady aktywności. Nad kwestią aktywności warto się w tym miejscu pochylić. Trzeba uświadomić sobie, że systemowa „praca z” i „praca nad” aktywnością ma ogromny sens. Zauważono to już w wielu krajach tzw. Zachodu, w których od lat w sposób systematyczny angażuje się dzieci, młodzież, dorosłych, a także seniorów do udziału w wolontariacie i programach pomocowych. Prezentowanie i utrwalanie wartościowych modeli pobudzania dziecięcej aktywności owocuje aktywną postawą obywatelską prezentowaną przez dorosłych, umiejętnością podejmowania działań na rzecz wspólnoty, budowaniem tzw. kapitału społecznego i kulturowego.

Mając świadomość dobrodziejstw wynikających z zaangażowania i aktywności, powinniśmy jako nauczyciele lub jako osoby odpowiedzialne za edukowanie nauczycieli planować i aranżować sytuacje sprzyjające pozytywnemu kumulowaniu energii. Wartościowe jest też tworzenie sytuacji międzypokoleniowej współpracy. W przypadku seniorów podnosi ona znacznie jakość życia i je wydłuża, dając poczucie sensu istnienia i bycia potrzebnym; dzieci i młodzież uwrażliwia, zaś obu stronom udowadnia, że możemy uczyć się od siebie nawzajem na każdym etapie życia. Scharakteryzujemy zatem, jaką rolę możemy odgrywać w tworzeniu pozytywnych wartości. Czy jako nauczyciel bibliotekarz mogę podejmować wszelkie, także niekonwencjonalne, działania na rzecz wspierania nauczycieli w zachęcaniu uczniów do czytania? Czy mogę także, lub nawet powinienem, w swym działaniu szukać sprzymierzeńców, liczyć na innych? Odpowiedź brzmi: tak! Wybór drogi postępowania zależy wyłącznie od nas! I pamiętajmy: jak postanowimy, tak będzie!

W pracy nad sobą zawsze warto odwoływać się do własnego systemu wartości, tego co spowodowało, że wybraliśmy zawód nauczyciela bibliotekarza. Może to była miłość do książek, może czar biblioteki jako sezamu pełnego ukrytych skarbów, a może potrzeba zaszczepiania „bakcyli czytelnictwa” innym, pomagania im w wyborze lektury, czy wreszcie umiłowanie prowadzenia wartościowych merytorycznych rozmów na konkretne tematy w oparciu o lekturę. Warto samemu zastanowić się nad tym, co konkretnie inspirowuje nas w tej pracy, jakie są nasze autorytety i co z tego wynika. Jeśli współpracujemy z innymi, warto znaleźć czas i chęć, by wspólnie usiąść i porozmawiać o tym, jakie wartości są dla nas ważne, w co wierzymy i najlepiej spisać priorytety. Wiele bibliotek, dzięki programom współpracy i sieciowania, posiada sformułowane własne wizje i misje.



Zwłaszcza te ostatnie, jako teksty o charakterze taktycznym – *stricte* operacyjnym, powinny co jakiś czas być poddawane krytycznej analizie. Zmienia się przecież sytuacja w pracy, pojawiają się lub odchodzą pracownicy i przełożeni, dlatego warto zastanowić się, co w konkretnej sytuacji pragniemy obiecać i zrobić dla naszych odbiorców. Myśląc, a następnie formułując kolejne zdania, trzeba pamiętać, by dotyczyć ponadczasowych wartości, uniwersalnych, ale sprecyzowanych.

Pozwolę sobie przytoczyć tekst misji Muzeum dla Dzieci, w którym pracuję, działającego przy Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie – autonomicznego działu w ramach dużej struktury. Trzeba zwrócić uwagę, że misja Muzeum dla Dzieci wynika z misji Muzeum Etnograficznego, wpisuje się w nią, a wręcz doprecyzowuje wybrane wątki tam zaakcentowane. Misja ta sytuuje się także w szerszym kontekście społecznym i kulturowym. Oto ona: „Misją Muzeum dla Dzieci jest budzenie zachwytu światem, różnorodnością i bogactwem kultur odległych i bliskich, dawnych i współczesnych. Pragniemy stymulować do zadawania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, wyrażania zdziwienia, zgłaszania wątpliwości, prowadzenia twórczego kulturalnego dialogu. Chcemy ofiarowywać dzieciom pozytywne emocje, pobudzać ich wyobraźnię, zachęcać do najśmielszych marzeń i ich realizowania”²⁹.

Budowanie publiczności

O zagadnieniu budowania publiczności (ang. *audience development*) stało się ostatnio głośno. Dzięki funduszom z Unii Europejskiej i programowi „Uczenia się przez całe życie” (ang. *Lifelong Learning Programme*) uruchomiono m.in. międzynarodowy projekt „ADESTE Audience Developer: Skills and Training in Europe” (www.adesteproject.eu) dla pracowników instytucji kultury, w ramach którego przeszkolono trenerów, którzy następnie szkolili kadry kultury w zakresie procesu budowania publiczności. Budowanie publiczności to z pozoru nowa dziedzina, zdefiniowana i rozumiana jako aktywność mająca na celu zaspokojenie potrzeb istniejących i potencjalnych odbiorców. Program rozwoju czy kreowania widowni ma pomóc instytucjom w rozwijaniu relacji z odbiorcami. Obejmuje on szereg działań – od edukacyjnych i animacyjnych, przez programowanie działalności artystycznej, aż do promocji i marketingu.

Budowanie publiczności to konkretne zadanie dla nas i dla instytucji, ponieważ społeczny dobrostan polega na tym, że o sensie istnienia placówki przesądza jej użyteczność, otwartość na gości. Jednak otwartość w klasycznym rozumieniu tego słowa już nie wystarczy. W celu zachęcenia rozpraszanego na co dzień tysiącem bodźców gościa, by przyszedł do naszej instytucji i skorzystał z jej usług, należy wykonać konkretną pracę. W tym kontekście ważne okazują się tzw. kompetencje miękkie i stopień dopasowania pracowników do roli, jaką pełnią. Osobom lubiącym innych ludzi, rozumiejącym swą pozytywnie pojmowaną, służebną wobec nich rolę, jest łatwiej, a ich pracę cechuje wyższa efektywność. Wstęp do świadomego budowania publiczności stanowi refleksja nad tym, jakie grupy gości przychodzą do naszej instytucji, a które ją omijają. Warto poświęcić na tę analizę trochę czasu – pomyśleć samodzielnie, ale i w zespole.

Często, rozważając tego typu zagadnienia, mamy tendencję do zbyt pospiesznej interpretacji dotyczącej przyczyn danego zjawiska. Np. faktem jest, że nie przychodzi do nas zbyt wielu seniorów – konstatujemy zatem: „seniorzy nie lubią nowości, a my na nie stawiamy”, podczas gdy wiadomo doskonale, że seniorzy są jednymi z głównych odbiorców nowinek technicznych z zakresu AGD sprzedawanych za pośrednictwem telezakupów.

²⁹ Misja Muzeum dla Dzieci w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie wpisuje się w Strategię Rozwoju Województwa Mazowieckiego oraz długoletnią Strategię Rozwoju Kultury.



Oczywiście to wyłącznie przykład, jednak dość dobrze udowadniający, że myśląc stereotypowo, nie odpowiemy sobie szczerze na postawione pytania, a tym samym nie zbliżymy się do poznania prawdy, w oparciu o którą można budować publiczność. Doświadczenie pokazuje, że najlepszą metodą jest gruntowne i systematyczne poznawanie potrzeb gości – czytelników i otwarcie się na nie. Ale jak to zrobić? Oczywiście istnieją różne rodzaje badań publiczności, np. socjologiczne, etnograficzne, marketingowe, na ogół jednak wymagają one sporych nakładów finansowych, którymi nie dysponują placówki edukacyjne czy kulturalne. Badania te pozwalają uzyskać obszerne opisy wyników, ich dogłębne analizy, rekomendacje działań sformułowane przez profesjonalistów. Zanim jednak przeogromnym, i być może całkowicie niepotrzebnym, wysiłkiem zdobędziemy na nie środki, spróbujmy skorzystać z metod dobrze znanych nam jako nauczycielom.

Przydatną metodą jest np. zespołowa burza mózgów. Zastanówcie się wspólnie nad tym, czy jest możliwe stworzenie sytuacji, w której zawitają do waszej placówki goście ze wszystkich ww. grup, także tych, które wyłoniście jako nieobecne. Co musiało by się wydarzyć, aby te osoby zainteresowały się waszymi działaniami? Warto zadać sobie **trzy sakramentalne w marketingu pytania**:

1. **Co powinniśmy przestać robić?**
2. **Co powinniśmy zacząć robić?**
3. **Co powinniśmy kontynuować?**

Oczywiście wasze odpowiedzi mają prowadzić do opracowania strategii pozyskiwania publiczności. Miejcie przy tym świadomość istnienia wielu odbiorców, którzy chcieliby skorzystać z waszej oferty i pragną przebywać między ludźmi, ale czują się niechciani lub niekompetentni i obawiają się przyjscia do instytucji, w której spotkają tak wykształconych, aktywnych i kulturalnie obytych pracowników. Wiele osób przepracowanych, przytłoczonych codziennością potrzebuje specjalnej zachęty, by przekonać się, że naprawdę chcemy, by właśnie oni do nas przyszli. Jak zatem dotrzeć do grup wykluczonych z obecności w instytucjach edukacyjnych i kulturalnych?

Warte polecenia jest np. śledzenie facebookowego profilu *Widok na Widownię//Audience on Sight* prowadzonego przez Joannę Tabakę. Autorka pisze bloga dotyczącego budowania publiczności. W roku 2016/2017 dzięki stypendium z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego zorganizowała w różnych instytucjach kultury i edukacji serię spotkań poświęconych temu tematowi. Odbywały się one w świetlicach, domach kultury, muzeach, teatrach, klubach seniora i spółdzielniach socjalnych – blogerka docierała do bardzo różnych środowisk, wszędzie tam, gdzie mogła spotkać swoją publiczność. Pewnego dnia sformułowała na blogu „**dwie złote zasady**”:

1. **Bądźcie tam, gdzie wasza publiczność** (obecna/potencjalna) – np. poprzez wyjście z instytucji. Czasami nie muszą to być dalekie odległości.
2. **Znajdźcie coś, co jest dla niej istotne, i pokażcie** – najlepiej dostępnym językiem korzyści, z szacunkiem dla specyfiki danej grupy – że potrzeba ta może być zaspokojona przez waszą instytucję.

Świadome i celowe identyfikowanie potrzeb gości poprzez obserwację ukierunkowaną na poznanie stylów życia, rozrywek, bolączek, czynników stresu naszych potencjalnych odbiorców należy skorelować z refleksją nad tym, w jaki sposób my jako nauczyciele bibliotekarze możemy pomóc w ich zaspokojeniu. Jakie formy interakcji należy proponować? Jakimi kanałami powinniśmy komunikować się z naszymi (przyszłymi) odbiorcami. Bez wątplenia konieczna jest pełna gotowość otwarcia się instytucji na różne potrzeby gości: potrzebę spotkania, inspiracji, samorealizacji, relaksu, rozrywki, azylu, rozmowy itp. Jeśli uruchomicie ten proces, a później z jakichś powodów zatrzymacie go, bardzo trudno będzie zmierzyć się z ogromem rozczarowania i odbudować utraconą reputację. Ważne jest, aby nie działać zbyt spontanicznie – w formie zrywu, „kampanijnie” – lecz aby robić to planowo. Nie wolno zrażać się niepowodzeniami,



ani też zachłysnąć się sukcesem. Nauczyciele bibliotekarze, jak wielu przedstawicieli tego zawodu, to mistrzowie działań bez- lub niskokosztowych. Dlatego, po szczegółowym zaplanowaniu, nie będzie trudne zainicjowanie takich działań cyklicznych (to bardzo ważne!), jak np.: zebrania tematycznych lub pokoleniowych „klubów czytelnicy”, debaty – bardzo modne w środowiskach wielkomiejskich (zwłaszcza tzw. oksfordzkie, z przewrotną tezą lub z udziałem uczestników o spolaryzowanych zdaniach) – spotkania tematyczne, rozmowy z lokalnymi autorytetami, koncerty, spektakle. Niedrogie, a niezwykle miłe, jest ugoszczenie naszych odbiorców herbatą, kawą, ciastkami. Ludzie bardzo doceniają to, co zwykliśmy nazywać polską gościnnością.

Kolejnym sposobem pozyskania nowej publiczności, poznania jej potrzeb i przekonania jej do siebie jest wychodzenie z działaniami poza mury instytucji, ich promowanie, a tym samym zapraszanie do kontaktu. Ścisła współpraca z władzami lokalnymi, samorządowymi oraz innymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi może manifestować się także poprzez organizowanie wspólnych akcji plenerowych lub prowadzonych na terenie poszczególnych placówek. Wiele osób potencjalnie zainteresowanych naszą ofertą może nie znać korzyści wynikających ze współpracy z nami, dopóki nie nawiążemy z nimi bezpośredniego kontaktu. Sprzyjają temu pikniki okazjonalne organizowane przez wiele miast i miejscowości. Warto włączać się w takie działania i prezentować podczas nich potencjał placówki. Samodzielnie lub w koalicji można przeprowadzać edukacyjne akcje uliczne – np. proponując wygodne miejsca do lektury i dyskusji – takie przedsięwzięcia odbywać się mogą z powodzeniem zarówno w przestrzeni miejskiej, jak i wiejskiej.

Na wyróżnienie jako przykład dobrej praktyki zasługuje tutaj praca wspaniałych bibliotekarek – Magdaleny Żerek z Grodziska Mazowieckiego i Moniki Bąder z Warszawy. Pani Magda animuje lokalną społeczność poprzez niebanalne akcje popularyzujące czytelnictwo skierowane zwłaszcza do młodzieży – takie jak: „nocne czytanie”, „czytanie w supermarkecie” czy projekty filmowo-młodzieżowe. Prowadzi też fanpage i bloga *CzytamTo* oraz cykliczne audycje w lokalnym Radiu Bogoria prezentujące wartościowe nowości wydawnicze. Nieco inny pomysł na promocję czytelnictwa i przyciągnięcie ludzi do biblioteki ma pani Monika, która jest fanką muzyki tradycyjnej *in crudo*. Zaprasza ona do swej placówki muzyków – w bibliotece słucha się, tańczy (także na wózkach inwalidzkich) i śpiewa.

Sieciowanie

Aby wzmacniać poczucie sprawczości i skuteczność działania oraz uzyskać dostęp do dodatkowych zasobów, niektóre organizacje „sieciują się” – współpracują, zawiązują partnerstwa. Działania te mają charakter dobrowolny. Sieciowanie może łączyć się z misją organizacji wskazującą na konieczność realizacji wspólnych zadań i rozwiązywania powstających problemów wraz z innymi placówkami. Cele sieci nie muszą być tożsame z celami organizacji. Efektywność sieci jest konsekwencją planowych długotrwałych działań, rozłożonych w czasie. Sieciowanie ma sens, kiedy partnerzy skupiają się na wspólnych celach i chcą, aby sieć była trwałym narzędziem – stworzonym nie tylko w celu rozwiązania pojedynczego problemu, ale także po to, by móc dyskutować lub realizować nowe zadania. Warto tworzyć sieci współpracy, aby lepiej i sprawniej przedstawiać swoje poglądy – ponieważ „razem możemy więcej”.

Współpracując ze sobą, organizacje mogą podejmować inicjatywy przynoszące korzyści szerszej grupie odbiorców. Sieci i koalicje często realizują te zadania, na które pojedynczym organizacjom brakuje czasu lub zasobów, mimo że są to działania istotne z punktu widzenia ich misji. Co ważne, będąc w sieci, zachowujemy swoją niezależność jako placówka. Wg Jean-Pierre’a Deru belgijskiego specjalisty w dziedzinie zarządzania kulturą



i networkingu, założyciela sieci ENCATC (*European Network of Cultural Administration Training Centers*), należy wyróżnić 5 etapów „życia sieci”:

1. **Forming**: start, początek sieci – czas entuzjazmu, wiary w powodzenie i nieograniczone możliwości; jednostkom nastawionym krytycznie na tym etapie trudno jest nie zniechęcić „współsieciujących” i nie sabotować czynionych ustaleń, szukając w nich słabych stron.
2. **Storming**: chaos początków – po zgłoszeniu pomysłów następuje pierwsza fala aktywności.
3. **Norming**: działanie sieci zaczyna być widoczne i stabilizuje się – jest to czas odnoszenia sukcesów i zauważania efektów działań.
4. **Performing**: tworzący sieć wiedzą, na jakim etapie rozwoju się ona znajduje, jak należy postępować i kim są jej członkowie.
5. **Adjourning**: najtrudniejszy etap: trzeba zdać sobie sprawę z tego, że sieć przestaje być funkcjonalna i należy zacząć jej budowanie od nowa, w oparciu o inne założenia – albo zająć się działaniami innego rodzaju.

Świadomość dynamiki funkcjonowania sieci jest bardzo ważna – jak każdy wgląd w „tu i teraz” prowadzonej działalności. Istotna jest obserwacja ról pełnionych przez instytucje „sieciujące się” oraz działań pojedynczych osób w grupie. Ważna jest częsta i systematyczna autorefleksja osób tworzących sieć oraz częste pozyskiwanie informacji zwrotnej od partnerów – w celu zachowania otwartości w komunikacji oraz zapewnienia zdrowych relacji w sieci. W obrębie każdej sieci pojawiają się zwykli członkowie, aktywiści i osoby bierne. Warto monitorować efektywność sieci, by nie stała się ona tworem sztucznym, fasadowym.

Deru wskazał trojaki źródła problemów dotyczących działania sieci:

- **Finanse**
Trudności w zdobywaniu środków finansowych mogą prowadzić do położenia nacisku na komercyjny wymiar istnienia sieci, a nawet do rywalizacji pomiędzy jej członkami.
- **Zużycie materiału**
Zmiana sytuacji, paradygmatów, wymiana członków partycypujących w sieci oraz fluktuacja kadr mogą prowadzić do „zmęczenia materiału” i kontynuacji sieciowania wyłącznie w celu zachowania pozorów – co zazwyczaj kończy się rozpadem lub hibernacją sieci.
- **Strategia**
Często sieci przekształcają się i zmieniają strategię (wbrew założeniom swych twórców), kierując się niewłaściwymi motywami – np. imperatywem zapewnienia płynności finansowej, spełnienia oczekiwań wszystkich członków sieci. Znika entuzjazm uczestników, zanikają interakcje, a przede wszystkim dynamizm debat, wzajemnej wymiany doświadczeń i tworzenia perspektyw.

Współpraca – sieciowanie czy partnerstwo?

Sieciowanie obliguje nas do partycypacji, uczestnictwa, umożliwiając jednak otrzymanie kompleksowego długotrwałego wsparcia, które okazuje się cenne zwłaszcza w problematycznych momentach. Współpraca, np. w formie partnerstwa, jest bardziej elastyczną formą. Możemy zawiązywać partnerstwa z innymi placówkami okazjonalnie – w celu realizacji określonych przedsięwzięć – lub na dłużej. Można nawiązać współpracę z wieloma podmiotami jednocześnie, z każdym partnerem ustalając odrębne zasady współpracy. Z kim warto budować tego typu relację? Otóż: ze sobą nawzajem – czyli z instytucjami oświatowymi, z instytucjami kulturalnymi (takimi jak: domy kultury, muzea, teatry, kina), instytucjami społecznymi: domami dziecka, zakładami poprawczymi, świetlicami



środowiskowymi, zakładami karnymi, z placówkami edukacyjnymi: przedszkolami i szkołami wszystkich typów, wyższymi uczelniami z całej Polski i z zagranicy, organizacjami pozarządowymi, a także podmiotami biznesowymi. Przykładowo *credo* Muzeum dla Dzieci w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie związane z partnerstwami brzmi: „Chcemy działać razem. Mamy potrzebę tworzenia wspólnoty. Razem znaczymy więcej. Czujemy się ważną częścią środowiska edukacyjnego. Jest nam po drodze z każdym, kto chce jak my uczynić świat lepszym, choćby w najmniejszym zakresie (np. podnoszenia poziomu czytelnictwa). Jesteśmy otwarci na innych, na potrzeby naszych gości – czytelników. Poprzez media społecznościowe możemy docierać z naszymi ideami do dzieci, młodzieży i dorosłych z naszej okolicy, z Polski i całego świata”.

Należymy do sieci: Forum Edukatorów Muzealnych, Wystawy Muzealne Grupa, Muzealny think-tank, Muzea dla Rodzin, We Are Museums, International Association of Children's Museums („Hands on!” Organization). Być może przykłady partnerstw i działań podejmowanych w ich ramach zainspirują czytelników. Tematyka różnorodności kulturowej świata, bliska profilowi naszego Muzeum, w sposób naturalny inspiruje do podejmowania współpracy z instytucjami kultur, ambasadami różnych krajów, podróżnikami oraz organizacjami i pasjonatami działającymi na rzecz popularyzacji kultur.

Dla instytucji kultury o profilu edukacyjnym, takiej jak Muzeum dla Dzieci, ważne jest również szerokie myślenie o edukacji, nieograniczające się wyłącznie do stereotypowego pojmowania tematu, dlatego aktywnie współpracujemy z instytucjami, które działają w obszarze bezpieczeństwa, zdrowia i porządku publicznego. Wraz z policją organizujemy pokazy bezpieczeństwa na ścieżkach rowerowych podczas jazdy po mieście i poza miastem, organizujemy również szkolenia na temat bezpieczeństwa – w metrze lub na wodzie. Policja w swych zbiorach posiada niezliczone wartościowe materiały edukacyjne dystrybuowane do poszczególnych komend. Dotyczą one zachowań niebezpiecznych na drodze, przeciwdziałania uzależnieniom itp. Warto skorzystać z pomocy policjantów, zapraszając nauczycieli na spotkanie z nimi, by zapoznać grono pedagogiczne z bogactwem materiałów dydaktycznych, których można użyć samodzielnie lub zaprezentować dzieciom np. podczas wizyty przedstawicieli policji w placówce.

Analogicznie: spotkanie z przedstawicielem straży pożarnej uświadamia, jak powinniśmy zachować się w obliczu różnych zagrożeń i w jaki sposób uczyć o tym dzieci i młodzież. Podobnie wygląda współpraca z pogotowiem ratunkowym. Wielu z nas żywi przekonanie, że w razie wypadku potrafiłoby właściwie udzielić pomocy – sprawa komplikuje się, gdy zostajemy postawieni przed taką koniecznością, a statystyki podważają naszą pewność. Szkolenia z zakresu udzielania pierwszej pomocy oraz obsługi urządzeń takich jak np. defibrylator są dla nauczycieli i uczniów bezcenne. Spotkanie z pogotowiem można zorganizować najpierw dla nauczycieli, którzy zachęceni zaproszą ratowników bezpośrednio do placówek. Jest wówczas doskonały moment do popularyzowania poradników i publikacji związanych z tym obszarem tematycznym – czyli prezentacji zasobów biblioteki. Profilaktyka, zwłaszcza w dobie ogromnej popularności wszelkiego rodzaju poradników, staje się bardzo wdzięcznym tematem, sprzyjającym nawiązywaniu współpracy.

Przykładem dobrej praktyki może być współpraca Muzeum dla Dzieci z ogólnopolską organizacją pozarządową – Bankiem Żywności SOS. Rokrocznie organizowaliśmy wspólnie „Festyn z jajem”, czyli wielkanocną zbiórkę produktów żywnościowych wśród gości Muzeum. Od dwóch lat współorganizujemy „Dni żywności”, zajmując się problematyką marnowania jedzenia – a co za tym idzie zasobów – oszczędzania, minimalizowania produkcji śmieci oraz, co niebagatelne, profilaktyki otyłości wśród dzieci. Ten ostatni temat staje się szczególnie istotny. Z pewnością spotkanie z przedstawicielami tego typu orga-



nizacji cieszyłoby się ogromnym zainteresowaniem nauczycieli. Z reguły instytucje NGO (ang. *non governmental organization* – organizacja pozarządowa) o tym profilu posiadają wiele atrakcyjnych wydawniczo i merytorycznie materiałów informacyjnych, filmów, plakatów, których nauczyciele mogą użyć podczas zajęć samodzielnie prowadzonych z dziećmi lub z udziałem przedstawiciela organizacji. Profilaktyka otyłości wydaje się na tyle ważnym tematem, zaś stosowanie właściwej diety i dbałość o zdrowy styl życia – na tyle modnym, że warto pomyśleć o wspólnej akcji ulicznej i wyjściu na zewnątrz instytucji – np. w formie „ekopikniku” rodzinnego bądź akcji popularyzującej ruch i zdrowe spędzanie wolnego czasu.

Muzeum dla Dzieci jako instytucja ściśle współpracująca z placówkami edukacyjnymi różnych typów, podobnie jak biblioteki pedagogiczne, ma za zadanie twórczo wspierać pracę nauczycieli w zakresie edukacji regionalnej, popularyzacji kultury tradycyjnej, promocji lokalności. Wspomagamy merytorycznie, a także poprzez udostępnianie zasobów (przestrzeni muzealnych, zbiorów własnych), zwłaszcza te inicjatywy nauczycieli, które są najbardziej wartościowe, jak np. organizowany rokrocznie Przegląd Tańca Ludowego Przedszkolaków. Dzieci, ubrane w przepiękne stroje ludowe, przy dźwiękach muzyki, dbając o formalną poprawność, tańczą w przestrzeniach Muzeum. Tego typu inicjatywa służy utrwalaniu wśród młodych odbiorców pozytywnego wizerunku instytucji.

Taki obraz Muzeum chcemy propagować, współpracując również z edukatorami, pedagogami i podopiecznymi Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (TPD) – organizacji pozarządowej o długiej tradycji, mającej placówki (np. świetlice) w całej Polsce. W bibliotekach pedagogicznych można z powodzeniem organizować spotkania szkoleniowe z instruktorami TPD, dotyczące profilaktyki zachowań niebezpiecznych wśród dzieci i młodzieży, jak również informowania o możliwości uzyskania wsparcia w radzeniu sobie z problemami. Spotkania takie stanowią okazję do prezentowania zasobów biblioteki należących do tego kręgu tematycznego. Wspólnie prowadzone akcje profilaktyczne na pewno byłyby mile widziane przez dyrektorów szkół oraz władze lokalne, które można zaangażować w inicjatywy na rzecz tak ważnych kwestii.

W kontekście podejmowania problematyki społecznej warto zawiązać trwałe partnerstwo z mediami lokalnymi. Spotkanie z ich przedstawicielem byłoby interesujące zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, którzy na pewno doceniają rolę prasy lokalnej, telewizji czy radia w promowaniu różnych przedsięwzięć, popularyzacji wiedzy i działaniach profilaktycznych. Dla wielu młodych tabloidyżacja, obcowanie z celebrytami w przekazie medialnym, wulgaryzacja języka i obyczajów – stanowią codzienność. Koalicja kilku podmiotów na rzecz profilaktyki, przy założeniu wiodącej roli biblioteki, to zjawisko pozytywnie oceniane nie tylko przez środowisko szkolne, lecz również przez rodziców uczniów, a także pretekst do zaprezentowania szeroko zasobów biblioteki – zwłaszcza popularnonaukowych i biograficznych, cieszących się zazwyczaj wielką popularnością wśród czytelników.

Należę do wielbicielek organizacji pozarządowych. Osiągnięta w Polsce swoboda organizowania się zaowocowała licznym pojawieniem się działaczy i organizacji, które obejmują swymi aktywnościami chyba wszystkie dziedziny życia. Działania stowarzyszeń i fundacji dla niektórych stanowią hobby, dla innych są treścią życia – źródłem zarobku i rozrywką w jednym. Wielu traktuje je jako misję – pracę nad lepszym jutrem, nad budowaniem społeczeństwa obywatelskiego, promowaniem postawy otwartości, aktywności, odpowiedzialności za dobro wspólne, pomocy słabszym i potrzebującym. Tematyka ta jest szczególnie ważna we współczesnym zglobalizowanym świecie, w którym lokalność staje się bliska wielu z nas. Organizacje pozarządowe są wymarzoną partnerką działań, jak i depozytariuszem nowoczesnych idei, energii, zasobów intelektualnych. Prezentowanie



spektrum ich działalności w bibliotece przed szerszą publicznością spotka się na pewno z zainteresowaniem. Lokalni działacze społeczni to zapaleńcy, pasjonaci, często świetni gawędziarze, kolekcjonerzy i znawcy wielu tematów. Dla dzieci i młodzieży mogą stać się wzorami życia wartościowego, ciekawego i z pasją, a niektórzy z nich – przykładami patriotyzmu codziennego, w czasach pokoju, kiedy to jego miarą jest właśnie praca na rzecz dobra wspólnego.

Na poparcie tego stwierdzenia przytoczę przykłady projektów realizowanych przez Państwowe Muzeum Etnograficzne w trwałych partnerstwach z organizacjami pozarządowymi. Dzięki determinacji aktywistów z Białołęki – dzielnicy „nowych warszawiaków”, a dokładnie ze Stowarzyszenia „Moja Białołęka”, współpracowaliśmy przy merytorycznym i technicznym projektowaniu Zakątko Etnograficznego w Parku Magiczna. Po 2 latach prac i zdobywania środków Zakątek powstał i „zaczął żyć”. W kolejnych dwóch latach Muzeum zorganizowało tam Noc Kupały – w wersji bardziej tradycyjnej, odmiennej od typowych festynów, z etnograficzną grą terenową dla mieszkańców.

W związku z dużym zaangażowaniem społecznym Muzeum, postanowiliśmy zorganizować cykl spotkań z przedstawicielami NGO pt. „Dziecko – istota społeczna”, podczas których opowiadali oni o profilu działalności organizacji oraz prowadzili dla uczestników animacje związane z własnymi aktywnościami. Jednym z efektów cyklu było opracowanie projektu „Patriotyzm codzienności – rzeczy niepospolite”, który podejmował temat współczesnego patriotyzmu i prezentował sylwetki z pozoru zwykłych ludzi – 10 patriotów, którzy stali się bohaterami interaktywnej familijnej wystawy, aplikacji multimedialnej (<http://www.patrioci.ethnomuseum.pl/>) oraz scenariuszy zajęć przeznaczonych dla kilku grup wiekowych uczniów. Wybrani patrioci zajmowali się różnorodnymi działaniami, takimi jak np.: pomoc dzieciom ofiarom wojen na Bliskim Wschodzie, podróże śladami słynnych Polaków po Afryce, pomoc nauczycielom dzieci niewidomych z Gruzji i Ukrainy, upowszechnianie folkloru, popularyzacja dizajnu dla dzieci, budownictwo ekologiczne, odpowiedzialne kupowanie, wykonywanie sieci metodami tradycyjnymi, popularyzacja dzikiej kuchni, promowanie lasu jako miejsca nauki i zabawy. Wystawa prezentowana była przez 8 miesięcy, a w oparciu o nią poprowadzono cykl spotkań i animacji na temat nowoczesnego patriotyzmu. Otrzymała wyróżnienie w prestiżowym konkursie „Mazowieckie Zdarzenia Muzealne – WIERZBA”.

Jedną z powinności Muzeum dla Dzieci jest, jak to sformułowaliśmy w jego misji, „czynienie świata lepszym”, toteż wiele naszych projektów ma silny związek z szeroko rozumianą naprawą świata. Przez dwa lata realizowaliśmy projekty pt. „Podziel się Polską” we współpracy z 12 domami dziecka z całej Polski. Celem było wsparcie doświadczonych przez los dzieci i młodzieży poprzez przygotowanie ich do napisania w ciekawej formie notek na temat ich najbliższej okolicy – przeznaczonych do wydania w postaci książki. Pisanie tekstów poprzedzone było spotkaniami z ciekawymi ludźmi, szkołą pisania i fotografowania. Teksty w roku 2013 i 2014 zostały opublikowane, przetłumaczone i zesłane do domów dziecka na Ukrainie i w Izraelu jako opowieść o Polsce rówieśników pozostających w podobnej życiowej sytuacji. Młodzi autorzy wzięli udział w wielkiej gali w Muzeum. Projekt dostarczył nam głębokich przeżyć, zrewidowaliśmy wiele stereotypów, widzieliśmy radość na buziach dzieci oraz autentyczne zainteresowanie nieznanym im dotąd światem.

Bardzo zachęcam do nawiązania współpracy z pobliskim domem dziecka, okaże się ona pouczającym doświadczeniem dla nas dorosłych – nauczycieli, edukatorów – oraz rozwijającym przeżyciem dla młodzieży. Biblioteka pedagogiczna może z powodzeniem pełnić funkcję katalizatora w procesie obalania wielu mitów narosłych wokół domów dziecka i ich podopiecznych.



Kolejną grupę placówek, z którymi warto nawiązać kontakt i realizować wspólne projekty służące „otwieraniu umysłów” w lokalnej społeczności pedagogicznej, tworzą zakłady poprawcze. Tego typu placówki, generalnie cieszące się złą sławą, mogą zaskoczyć, gdy przyjrzeć się im z bliska. W roku 2015 w ramach projektu „WIANO” Muzeum nawiązało kontakt z Zakładem Poprawczym w Studzieńcu. Paradoks tej sytuacji stanowił fakt, że mieliśmy do zrealizowania projekt dotyczący wchodzenia w dorosłość i jej symboli, a naprawdę trudno było w Warszawie znaleźć chętnych do udziału nastolatków, którzy poświęciliby sprawie 3 weekendy. Kiedy sytuacja groziła rezygnacją z projektu i koniecznością zwrócenia dotacji, ktoś rzucił pomysł: „poprawczak!”. Dzięki temu niemal przypadkowo znaleźliśmy najwspanialsze miejsce tego typu – Studzieniec. Obchodzący w 2016 r. 140-lecie dom poprawczy, był niegdyś modelowym zakładem: z osobnymi domami dla rodzin wychowanków, ze stajniami pozwalającymi na prowadzenie hipoterapii, z ogrodem, polem uprawnym, szkołą i zapleczem sportowym. Na rzecz jego urzędnicy zgodnie z modelem francuskim lobbował w XIX w. Bolesław Prus. Profesjonalne podejście i humanizm pracującej tam kadry zachwyciły pracowników Muzeum, a wychowankowie – wedle relacji – nie mogli spać z przejęcia przed kolejnymi warsztatami. Aktualnie realizujemy wspólnie międzynarodowy projekt „Teens Love Design”, w ramach którego młodzież spotyka się z dizajnerami – jego efektem ma być interaktywna instalacja wyrażająca ducha „nastolatkowości”.

Dlaczego warto w swej aktywności spróbować nawiązania kontaktu czy partnerstwa ze środowiskiem zakładów poprawczych? Na pewno poszerzy to spektrum doświadczeń zarówno nauczycieli, jak i uczniów, jeśli zdecydują się na jakąś formę współpracy, pokonując obawy. Warto nadmienić, że wychowankowie biorący udział w realizowanych przez Muzeum projektach wzorowo koegzystowali z „grzeczną” warszawską młodzieżą podczas warsztatów. Uczniowie tacy nie otwierają się łatwo, ale kiedy zaufają, stają się interesującymi rozmówcami. Na co dzień trenują zastępowanie agresji, toteż mogą być wartościowymi uczestnikami spotkań profilaktycznych czy integracyjnych. Problematyka funkcjonowania poza prawem jest dla młodzieży ogromnie ciekawa. Chętnie wybierane i czytane są lektury podejmujące ten temat, a w wielu bibliotekach można znaleźć pomocne dla nauczycieli zasoby dotyczące resocjalizacji. Współpraca ze środowiskiem zakładów poprawczych w wyznaczonej przez pedagogów i wychowawców formule może okazać się bezcenna w aspekcie wychowawczym.

Do przykładów dobrej praktyki w realizacji partnerstwa niewątpliwie należy rozwijany przez nas program popularyzacji czytelnictwa. Ze względu na swój etnograficzny profil Muzeum promuje jednak niemal wyłącznie lektury o walorach kulturoznawczych. Na początku działalności zdefiniowaliśmy obszary, na które pragniemy położyć szczególny nacisk w naszych kulturalnych działaniach. Czytelnictwo było jednym z nich. W muzealnej kawiarni znajduje się nieduża księgarnia oferująca książki podróżnicze, prezentujące kultury świata, kuchnie świata, a także bardzo bogaty wybór artystycznych pozycji literatury dziecięcej i gier planszowych. Poszczególne przestrzenie wyodrębnione w Muzeum dla Dzieci, z racji tego, że znajdują się w miejscu dawnej biblioteki, nazywane są Księgami – i tak mamy kolejno: Moją książkę, Księgę domu, Księgę opowieści, Księgę rzeczy. W Księdze opowieści zlokalizowano nasz księgozbiór, który stanowią dary od zaprzyjaźnionych wydawców książki dziecięcej. Księgozbiór ten jest ogólnodostępny i nieraz widzimy zaczytanych i zadumanych rodziców wraz z dziećmi wylegujących się na dywanach i poduchach.

Naszą tradycję stanowi organizowanie urodzin i obdarowywanie prezentami małych jubilatów. Prezentami, które przygotowujemy dla dzieci, zawsze są książki. W ramach realizowanych projektów wydaliśmy 4 książki i książeczki. Chcemy oferować dzieciom różnorodne pozytywne doznania, dlatego tak bardzo zależy nam na promocji czytelnictwa,



co czynimy z pasją i zapałem od roku 2013, w ścisłej współpracy z wiodącymi polskimi wydawnictwami. Premiery miało u nas wiele ciekawych pozycji, m.in. wydawnictw: Egmont, Dwie Siostry, Muchomor, Zakamarki, Poradnia K. Każdorazowo promocja książki w Muzeum to święto. Staramy się, by na spotkaniu był obecny autor lub wyjątkowy interpretator – np. aktor lub aktorka – oraz by zapewnić uczestnikom wyjątkową atrakcję w postaci warsztatów plastycznych lub wspólnego wykonywania instalacji artystycznych, makiet wielkoformatowych itp. Najprężniej rozwinęła się współpraca z wydawnictwem Egmont, która zaowocowała trzema wystawami i wspólną realizacją w 2016 roku projektu „Futbolove Historie” z okazji Mistrzostw Europy w piłce nożnej. Rynek książki dziecięcej bardzo rozrósł się w ostatnich latach i może stanowić niewyczerpane źródło inspiracji do pracy z nauczycielami i dziećmi. Bestsellery książkowe, jak np. *Mapy Aleksandry* i Daniela Mizielińskich czy *Cuda wianki* Marianny Oklejak, zyskują miano książek kultowych, otrzymują prestiżowe nagrody, a autorzy jeżdżą do bibliotek w całej Polsce na spotkania autorskie. Wreszcie możemy powiedzieć, że po „latach chudych” zawód twórcy literatury dziecięcej zyskał należny mu status.

Aktywność instytucji oraz jej zdolność do odegrania roli kreatora lokalnej polityki kulturalnej i czytelniczej zależy bezpośrednio od modelu działalności, który wybierze, osoby lidera i sposobu zarządzania. Byłoby najlepiej, gdyby lider był inspirujący i wspierający, a model zarządzania zbliżony do demokratycznego. Trudno jednak o taki ideał i często musimy mierzyć się z niesprzyjającymi realiami: niedoborem etatów, przeciążeniem, pracą zmianową itd. Warto wówczas pamiętać o zasadach, które uczynią naszą pracę efektywniejszą. Są to bez wątpienia standardy i kultura pracy. Przyjazny sposób odnoszenia się do siebie nawzajem, „kultura bycia”, życzliwość w relacji z czytelnikami czy gośćmi – to podstawy wszelkich działań instytucji publicznych. Dokładanie wszelkich starań, by rozwiązać problem lub sprostać oczekiwaniom. Nieklamana radość z przybycia czytelnika i ofiarowania mu choćby kilku minut autentycznego zainteresowania wystarczy, by go usatysfakcjonować, a także poczuć się spełnionym. Znana zasada mówi, że: „uśmiech odpowiada na uśmiech”. Ponoć tenże uśmiech słyszą nawet przez telefon. Czy dzwoniący do Ciebie słyszą twój uśmiech? Jak często zastanawiasz się, czego oczekują twoi czytelnicy, goście, interesariusze? Zadawajmy sobie te pytania, analizując, jakie są podstawowe, spodziewane oraz ponadprzeciętne wymagania gości/klientów/czytelników przychodzących do np. muzeum/kina/biblioteki? Czy możemy przyjąć, że podstawowe oczekiwania czytelnika wobec biblioteki sprowadzają się do możliwości wypożyczenia książki, która go interesuje, której szuka? A może podstawową potrzebą naszego gościa jest również posiadanie odpowiednich warunków do poszukiwania tejże książki? Na poziomie ponadpodstawowym czytelnik wymaga jeszcze odpowiedniego standardu obsługi.

Usługę na oczekiwanym poziomie w wypadku biblioteki gwarantują: przyjazny i pomocny personel, zrozumiałe rozplanowanie i oznakowanie przestrzeni, krótkie kolejki, prosty system informacji. Kolejny poziom jakości obsługi czytelnika obejmuje te spośród działań, dzięki którym oprócz zapewnienia naszemu gościowi podstawowego produktu czy usługi oraz zaspokojenia jego zasadniczych oczekiwań, usługodawca oferuje coś ekstra. Jest to drobiazg w postaci gestu, słowa lub podarunku, którego czytelnik się nie spodziewa i przyjmuje jako coś niezwykłego. Niespodzianka może miło zaskoczyć, a nawet oczarować naszego gościa, ponieważ przekracza jego oczekiwania.

Wyjątkowymi usługami dla gości biblioteki byłyby np.: zindywidualizowana prezentacja nowości wydawniczych, gratisowa kawa lub herbata, możliwość skorzystania z kąpielni odpoczynku oraz inne – warto zastanowić się: jakie? Jak się zorganizować? Jak zmienić standardy swojej działalności? Najważniejsze jest określenie celów. Bardzo ważne, by cele te były nie tylko narzuconymi z góry formułami, ale by stanowiły wspólny głos wszystkich pracowników. Lepiej postawić sobie cele mniej ambitne, lecz realne, możliwe



do zrealizowania. Kolejnym krokiem jest zdefiniowanie zasobów – wiedza, czym dysponujemy pod względem materialnym i merytorycznym, czego nam brakuje, co możemy niewielkim nakładem sił i środków zdobyć, kto nas może wesprzeć w tym procesie. Wreszcie: znalezienie i włączenie sprzymierzeńców – to bardzo ważny moment, o którym już wcześniej sporo pisałam – aby zaczęły funkcjonować sieci, partnerstwa, współpraca.

Chciałabym też zwrócić uwagę na umiejętność rezygnacji ze zbyt energochłonnej, a tym samym nieefektywnej współpracy. Sytuacja taka stanowi trudny moment, ponieważ często partner, z którym już nie potrafimy lub nie możemy pracować, posiada dla nas nadal jakiś szczególny walor, np. unikalne zasoby, talenty – co przy ewentualnym konflikcie czy rozstaniu powoduje uczucie rozdarcia, dyskomfortu, a nawet frustracji. Nieodzowny etap działań to planowanie i programowanie: roczne, półroczne, miesięczne, tygodniowe. Czasami warto zaprosić trenera lub coacha, który podczas warsztatów z zespołem ułatwi nam ustalenie priorytetów, realistyczne zaplanowanie ilości i terminów działań oraz nie zapomni o czasie przeznaczonym na ich ewaluację i świętowanie po dobrze wykonanej pracy. Myślenie projektowe to absolutny wymóg współczesności. Mało już mamy „wąskozadaniowych” stanowisk. W ogłoszeniach o pracę pojawiają się od jakiegoś czasu żartobliwe określenia, np.: „ogarniacz”, „multizadaniowiec”. Potrzebni stają się pracownicy o szerokich horyzontach i ogromnej elastyczności, łatwo porzucający niesprawdzające się metody i kierunki działań na rzecz aktywnego poszukiwania najlepszych rozwiązań. Jeśli tylko mamy okazję do tego, warto doksztalać się, spotykać z branżowcami – w celu wymiany doświadczeń, i ludźmi spoza własnej specjalności – by spojrzeć na swoje sprawy z dystansem. Może warto zorganizować spotkanie z czytelnikami i przeprowadzić wspólną „burzę mózgów”, która przyniesie wskazówki: co zrobić, by nauczyciele chętniej odwiedzali bibliotekę i korzystali z jej zasobów, lub jak działać, by podnieść poziom czytelnictwa w naszej miejscowości. Takie spotkania mają najczęściej niecodzienny przebieg i są integrującym oraz budującym doświadczeniem środowiskowym.

Ostatnim punktem naszej refleksji będzie dobra komunikacja. Wynika ona zarówno z przepływu informacji w zespole – np. relacji z przełożonym, jak i kontaktu z czytelnikami. Warto organizować zebrania w trakcie tygodnia i na jego koniec. Spotkanie kończące dany tydzień rzuca światło na zadania planowane do realizacji w ciągu kolejnych dni, przypomina priorytety, pojawiają się na nim także informacje i zadania nieoczekiwane, specjalne, na które trzeba reagować na bieżąco. Jeśli chodzi o komunikację z czytelnikiem, nowe technologie oferują nam całą gamę narzędzi, zaś wiedza z zakresu marketingu – sprawdzone metody. Warto stosować tradycyjną metodę mailingu – by informować czytelników np. o nowościach, spotkaniach, akcjach specjalnych. Jeśli gromadzimy bezpiecznie adresy e-mail, ta forma kontaktu wydaje się znakomita i bardzo efektywna. Wiele bibliotek posiada własne konto na Facebooku, gdzie prowadzi komunikację z czytelnikami i sympatykami na bieżąco. Facebooka można używać w celach informacyjnych, ale można również za jego pomocą wykreować ciepły wizerunek instytucji – np. przedstawić pracowników w bardziej „nieformalnych wydaniach”, wspominając chociażby o ich zainteresowaniach (nie tylko czytelnicznych), ale i nadzwyczajnych talentach.

Warto prezentować nowości wydawnicze wzbogacone o kontekst np. filmowy, kulturowy. Dobrze jest śledzić rynek filmów, seriali i gier, by poprzez lekturowe nawiązania do nich trafiać w gusta naszych odbiorców, co wcale nie jest równoznaczne ze schlebaniem produkcjom niskich lotów. Wizerunek budują też „zainteresowania” instytucji. Wiem, że niektórzy mogą się teraz uśmiechnąć, jednak to, co – mówiąc w żargonie facebookowym – „sherujemy”, świadczy o nas. Warto polecać oraz udostępniać wydarzenia czy posty innych, np. partnerów, jednak trzeba robić to z namysłem, ponieważ jako przedstawiciele instytucji państwowej powinniśmy dbać o wysoki poziom oferowanych treści. Na komunikację składa się także informacja wizualna na terenie placówki: gustowny wystrój,



czytelne znaki informacyjne, symbole, oznaczenia, wreszcie – nasze nastawienie do czytelnika. Konieczne jest pogodne przedstawienie się, gdy zadzwoni telefon, i podanie nazwy instytucji, by rozmówca nie poczuł się, jak gdyby zadzwonił do osoby prywatnej w jej wolnym czasie.

Bardzo wiele zależy od personelu zatrudnionego w instytucji. To właśnie my mamy największy wpływ na to, jakie emocje wyniesie czytelnik z miejsca, w którym pracujemy. Jako pracownicy służący pomocą i wsparciem powinniśmy zapewniać taką ich jakość, jakiej sami byśmy oczekiwali. Nasza placówka jest dla gości miejscem edukacji, a także miłego i twórczego spędzania czasu – i jako taka konkuruje na rynku z innymi placówkami tego typu. Musi nam więc zależeć, by sprostać wysokim oczekiwaniom czytelników i zachęcić ich do ponownej wizyty. Wreszcie – czy nie przyjemniej i łatwiej jest mieć do czynienia z gośćmi zadowolonymi, niż z niezadowolonymi, co bezpośrednio wpływa przecież na nasz nastrój i poziom satysfakcji z pracy?

Na koniec parę słów o mnie

Ukończyłam polonistykę na Uniwersytecie Łódzkim i zarządzanie ekonomią społeczną na Uniwersytecie Warszawskim, obecnie jestem doktorantką w Zakładzie Dydaktyki na Wydziale Historycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1997–2002 pracowałam jako nauczycielka w warszawskich szkołach podstawowych i gimnazjach Społecznego Towarzystwa Oświatowego – to doświadczenie okazało się kluczowe w mojej karierze zawodowej. W tym czasie miałam przyjemność być współautorką podręczników szkolnych i scenariuszy lekcji historii wydanych w serii *A to historia!* przez wydawnictwo Nowa Era, wznawianych i obecnych w szkołach w latach 2000–2012. Jestem także autorką (i gorącą wielbicielką) *Antologii polskiej poezji śpiewanej*, wydanej przez wydawnictwo Siedmioróg w 2001 r. Przez osiem kolejnych lat pracowałam jako menedżer marketingu w Wydawnictwach Szkolnych i Pedagogicznych S.A. oraz w Wydawnictwie Edukacja Polska sp. z o.o.

Od 2010 r. kieruję Działem Naukowo-Oświatowym, a od 2013 roku Muzeum dla Dzieci im. Janusza Korczaka w Państwowym Muzeum Etnograficznym w Warszawie. Samodzielnie lub z zespołem opracowałam 9 projektów edukacyjnych i kulturalnych, które otrzymały dofinansowanie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Fundacji Orange, Muzeum Historii Polski i Samorządu Województwa Mazowieckiego. Byłam kuratorką i współkuratorką wystaw: *O! Kolekcja, Patrioci codzienności, Futbolove historie, Teens love design* (2017) i *Edukacyjna etnograficzna kolekcja* (2017–2018), publikacji i programów edukacyjnych do nich. Działania Muzeum dla Dzieci zostały docenione: otrzymało ono nagrodę w plebiscyście magazynu „Gaga” – Serca Gagi jako „Miejsce roku 2014”, w roku 2016 uzyskało nagrodę „Miejsce przyjazne dziecku 2016” w plebiscyście Komitetu Ochrony Praw Dziecka, a w 2017 r. wyróżnienie w konkursie „Mazowieckie Zdarzenia Muzealne – WIERZBA” za projekt *Patriotyzm codzienności – rzeczy niepospolite*.

Za działania edukacyjne dostałam w 2012 r. wyróżnienie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, a w 2016 r. nominację w plebiscyście magazynu „Design Alive” do tytułu Animator Roku 2016, uzyskując 2. miejsce w plebiscyście publiczności. W październiku 2017 r. otrzymałam wyróżnienie w konkursie na Innowacyjnego Menedżera Kultury organizowanym przez Marszałka Województwa Mazowieckiego. Moje doświadczenia na polu edukacji i popularyzacji kultury są bogate i różnorodne. Jednak kiedy ktoś pyta: jaki jest pani zawód? Bez wahania odpowiadam: nauczycielka.

