

NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA

31449

nr. 2



W KRĘGU KULTURY CZYTELNICZEJ

DZIECI I MŁODZIEŻY

Redakcja naukowa
Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



**W kręgu kultury czytelniczej
dzieci i młodzieży**

In the circle of children's
and teenagers' reading culture

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

In the circle of children's and teenagers' reading culture

Edited by
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, University Press
Warsaw, Polish Librarians Association
2015

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży

Redakcja naukowa
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Warszawa, Wydawnictwo SBP

2015

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
«NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA»

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Barbara KOREDCZUK, Dariusz KUŹMINA, Mieczysław MURASZKIEWICZ,
Janusz NOWICKI (sekretarz), Maria PRÓCHNICKA, Michał ROGOŹ, Barbara SOSIŃSKA-
-KALATA, Elżbieta STEFAŃCZYK, Remigiusz SAPA, Anna TOKARSKA, Janusz TONDEL

**Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego
oraz Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego**

Recenzent:
prof. zw. dr hab. Bronisława WOŹNICZKA-PARUZEL

Redaktor prowadzący:
Marta LACH

Redakcja techniczna i korekta:
Magdalena ORCZYKOWSKA
Mariola ANTCZAK
Agata WALCZAK-NIEWIADOMSKA

Projekt okładki:
Zbigniew GRUSZKA, Łukasz ORZECZOWSKI
Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/pressmaster

© copyright by Uniwersytet Łódzki – Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź – Warszawa 2015
© copyright for this edition by Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Łódź – Warszawa 2015
All rights reserved

ISBN SBP: 978-83-64203-46-6 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ: 978-83-7969-810-3 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ: 978-83-7969-811-0 (wersja elektroniczna)

CIP - Biblioteka Narodowa

W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży /
red. nauk. Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska.
- Warszawa : Wydawnictwo SBP ; Łódź : Wydawnictwo
Uniwersytetu Łódzkiego, 2015
(Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; nr 163)

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. 22 827-52-96
www.sbp.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
Warszawa 2015. Wyd. I. Ark. wyd. 13,0. Ark. druk. 13,5
zam. W.07028.15.0.K.

Łamanie: Studio Kalamarnica
Druk i oprawa: Quick Druk

Spis treści

Wstęp	9
Część I. Dzieci i młodzież w świecie cyfrowym	
<i>Children and youth in the digital world</i>	21
AGNIESZKA MAROŃ	
<i>Będę pisać o książkach...</i> – książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy	
<i>I will write about books... – books blogosphere and its young creators</i>	23
GRZEGORZ GMITEREK	
eBook 2.0. Książka w rzeczywistości sieci drugiej generacji i mobilnych technologii	
<i>eBook 2.0. Book in the reality of Web 2.0 and mobile technologies</i>	51
AGNIESZKA PRZYBYSZEWSKA	
Inne czytanie i dziecięca literatura (roz)grywalna – od gamebooków do książek rzeczywistości rozszerzonej	
<i>Reading in the other way. Playable literature for children – from gamebooks to AR books</i>	69
BOŻENA CZERWIŃSKA	
Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej czy Kawiarenka Internetowa w szkole?	
<i>ICIM or Internet Café in school library?</i>	81
Część II. Dzieci i młodzież w świecie czasopism	
<i>Children and youth in the world of magazines</i>	109
MAGDALENA PRZYBYSZ-STAWSKA	
Prasa dla młodzieży w Polsce po 1989 roku: zarys problematyki	
<i>Press for youth in Poland after 1989: outline of the topic</i>	111

DOROTA LEWANDOWSKA-JAROS

Zmiany w języku czasopism dla dzieci i młodzieży jako jeden z czynników wpływających na poziom czytelnictwa prasy skierowanej do młodych odbiorców (na przykładzie „My Little Pony” i „MLP. Equestria Girls”)

Changes in language of magazines for children and youth as one of the factors affecting the level of newspaper readership aimed at a young audience

(for example “My Little Pony” and “MLP. Equestria Girls”) 125

Część III. Działalność instytucjonalna na rzecz kultury czytelniczej dzieci i młodzieży

Institutional activity for the reading culture of children and youth 137

ANNA KRAWCZYK

Centrum Literatury Dziecięcej – aby służyć tym, którzy służą dzieciom

Children’s Literature Center – to serve people who serve the children 139

IRENA ŁABISZEWSKA, URSZULA KOWALEWSKA

„Ładne Halo” – łódzkie wydawnictwo niespodzianek

„Ładne Halo” – the Łódź’s publishing house of surprises 149

MARTA DEŃCA

Rola biblioteki szkolnej w rozwijaniu kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących

The role of school library in developing reading competencies of deaf students 169

Część IV. Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży w ujęciu międzynarodowym

Reading culture of children and youth in the international approach 191

STANISŁAWA KUREK-KOKOCIŃSKA

Panorama czytelnictwa młodzieży francuskiej w epoce cyfrowej

Panorama of youth’s readership in France in the digital age 193

LUBOMIRA PARIJKOVA

Bulgarian good practices for reading competence

Dobre praktyki w zakresie rozwoju kompetencji czytelniczych w Bułgarii 205

Drodzy Czytelnicy,

zbiór tekstów poświęconych kulturze czytelniczej dzieci i młodzieży jest kolejnym z cyklu, który dla Państwa opracowałyśmy. W pamięci naszych Czytelniczek pozostają zapewne publikacje *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku* i *Media a czytelnicy*, obie wydane w 2013 roku. Utrzymując się zatem w tym samym kręgu zainteresowań, ale uwzględniając najnowsze badania i refleksje w zakresie wyznaczonej tematyki, przekazujemy na Państwa ręce owoc prac bibliologów, językoznawców, medioznawców, literaturoznawców oraz bibliotekarzy wykonujących swój zawód. Książkę kierujemy do środowiska naukowego, bibliotekarzy, studentów, nauczycieli, rodziców, pracowników fundacji i programów rządowych związanych z czytelnictwem oraz wszystkich tych, którym kultura czytelnicza młodego pokolenia jest bliska.

Całość interesującym wstępem opatrzył Adam Mazurkiewicz – wykładowca akademicki związany z Zakładem Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Autor wprowadza nas w mnogość problemów związanych z kulturą czytelniczą i medialną naszych czasów.

Życzymy miłej, refleksyjnej oraz inspirującej lektury,

*dr hab. prof. nadzw. Mariola Antczak
dr Agata Walczak-Niewiadomska*

Wstęp

We wprowadzeniu do tomu *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne* (2013) Jacek Ladorucki podkreślał szczególną sytuację, w jakiej współcześnie – w dobie nadmiaru informacji – znalazł się badacz zachowań związanych z komunikacją społeczną, za której przejaw należy uznać kulturę czytelniczą; badacz pisze: *W czasach, kiedy informacja staje się towarem traktowanym jako szczególne dobro niematerialne, równoważne lub cenniejsze od dóbr materialnych, badanie przejawów kultury czytelniczej jest zajęciem niezwykle pasjonującym. Czytelnik obdarowany wolnością lektury przekracza granice czasu i przestrzeni, odnajduje radość i wiedzę, a poprzez to realizuje humanistyczną misję samodoskonalenia* (Ladorucki J. 2013, s. 15).

Trudno nie zgodzić się z przywołaną tu opinią. Tym bardziej, że koresponduje ona nie tylko z najnowszymi trendami społecznymi, lecz także zakorzeniona jest w myśleniu o kulturotwórczej roli książki i aktu czytania w życiu jednostki. Jadwiga Andrzejewska – jedna z prekursorów badań nad czytelnictwem – kulturę czytelniczą definiuje jako zespół zamiłowań, zainteresowań, nawyków, wiadomości, umiejętności i sprawności czytelniczych, które umożliwiają – najkorzystniejszy dla wszechstronnego rozwoju jej osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie – kontakt jednostki ze słowem drukowanym (1976, s. 24). Ową świadomość wyjątkowości literatury mają również autorzy szkiców zebranych w niniejszym tomie; należy go zresztą traktować jako pozostający w dialogu idei z przywoływanym tu chronologicznie wcześniejszym zbiorem studiów.

Znaczące pozostaje jednakże przeniesienie akcentu uwagi: o ile bowiem w wypadku *Kultury czytelniczej dzieci i młodzieży początku XXI wieku...* (Antczak M. [i in.] [red. nauk.] 2013) badacze koncentrowali się na książce drukowanej i jej społecznym funkcjonowaniu w bibliotece, o tyle w prezentowanym Czytelnikowi zbiorze dominantą tematyczną pozostaje książka uwikłana w relacje z nowymi mediami. Owszem, kontakt z nią to wciąż czytanie, jednakże – z uwagi na immanentne cechy mediów elektronicznych – jej lektura ewokuje inną (niż w wypadku

książek drukowanych) problematykę badawczą i związaną z nią metodologię; inaczej też – co istotne – kształtuje się proces czytania u e-czytelnika (Polok J. 2012, s. 10). Niniejszy zbiór szkiców zasługuje na tym głębszą uwagę, gdyż stanowi próbę poszukiwań odpowiedzi na pytanie nie tylko o przyszłość książki w dobie dyktatu technologicznego, lecz także o stałość kulturowych praktyk, których istota – mimo powierzchownych zmian, wymuszonych przemianami cywilizacyjnymi – pozostaje stała. Co więcej, paradoksalnie ową stałość zdaje się potwierdzać właściwa cyberkulturze remediacja poprzez media cyfrowe. Niewątpliwie mają rację autorzy raportu *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, sporządzonego przez Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, piszący, iż współcześnie *Iliada* staje się nie tylko książką na bibliotecnej półce, lecz także dostępnym w sieci internetowej plikiem mp3 (Filiciak M. [i in.] 2010, s. 7). Czy jednakże miejsce *Iliady* w porządku *imaginarium communis* tym samym zmienia się? Czy też może mamy do czynienia jedynie ze zmianą formuły przekazu, sama zaś istota opowieści i jej kulturotwórcza rola pozostaje niezmienna? Co więcej, być może – jak zauważa Karina Jarzyńska – ów wzorcowy epos europejski pozostaje wciąż żywy, bo jego uniwersalne treści okazują się zdolne do aktualizacji, opowiadając na zapotrzebowanie odbiorcy niezależnie od medium kultury, w którym zostają przywołane (2011, s. 33-50)? I czym w kulturze współczesnej jest antyczne dzieło, przyswojone za pośrednictwem różnych mediów (filmu, komiksu, słuchowiska)? Czy – z perspektywy *retorical criticism* – nie jest ono godne uwagi zwłaszcza dla socjologa odbioru, bo więcej niż o sposobach osvajania klasyki mówi nam ono o odbiorcy i jego sposobie postrzegania rzeczywistości (Lichański J. Z. 2007, s. 76-77)?

„Horyzont oczekiwań” (określenie Hansa R. Jaussa) staje się tym samym świadectwem lektury, pozwalając na rekonstruowanie społecznej aksjologii, która stanowi ważką siłę, mającą niebagatelny wpływ na negocjowanie znaczeń w funkcjonujących społecznie dyskursach. Te zaś podlegają interpretacji, czyli – odwołajmy się do ustaleń Teuna Van Dijka – odtwarzania wspólnego repertuaru społeczno-kulturowych zachowań, stanowiących modele mentalne schematycznych reprezentacji subiektywnych wyobrażeń jednostki o danym zdarzeniu (2001, s. 26-28). Podczas lektury studiów zgromadzonych w tomie można zatem – za Anną Malewską-Szałygin – zadać ciąg pytań zmierzających do odtworzenia sposobu pojmowania kulturowej rzeczywistości: dlaczego ludzie formułują właśnie takie, a nie inne wypowiedzi? Dlaczego w określonych kontekstach padają dane sformułowania? Co wpływa na ich połączenie? Jaki obraz władzy (ale i podległości) się w nich ujawnia? (Malewska-Szałygin A. 2004, s. 94). Przywołane tu kwestie badaczka intencjonalnie odnosi wprawdzie do rozmów o polityce, jednakże pozostają one w mocy również wówczas, gdy tematem refleksji naukowej uczynimy inne sfery aktywności człowieka – w tym literaturę.

Naszkiecowana tu perspektywa antropologiczna jest tym istotniejsza, że we współczesnej twórczości (głównie w jej obiegu popularnym, który – co istotne – przejmując obecnie funkcje wysokiego i awangardowego) coraz wyraźniej zaznacza się zjawisko określane przez Clifforda Geertza mianem „gatunków zmaconych”, tj. takich wypowiedzi fikcyjnych, w których dominują wątki związane z refleksją społeczną i cywilizacyjną (Geertz C. 1998, s. 214-235)¹. Transgresyjny charakter literatury nowej i najnowszej, tworzonej *in statu nascendi* znajduje zresztą filozoficzne uzasadnienie w koncepcji Odo Marquarda, podkreślającego płynny charakter rozróżnienia tego, co jest fikcją i realnością (Marquard O. 2007, s. 155). Wbrew pozorom zaproponowane przez badacza unieważnienie rudymetarnego – zdawałoby się – podziału na fikcję i dokument nie ma charakteru eksperymentu myślowego; metodologicznie pozostaje ono zakorzenione w tezach, które legły u podstaw nowego historyzmu. Jego prekursor, Hayden White – co podkreśla Ewa Domańska – postulował zniesienie podziału na fikcję i prozę faktograficzną na rzecz kategorii tekstu. Związane było to z koncepcją narracyjnego myślenia o świecie, w którym opowiadanie pozostaje elementarną praktyką umożliwiającą ujmowanie rzeczywistości, sposobem jej porządkowania i wyjaśniania (Domańska E. 2000, s. 22).

Czy jest to zmiana jedynie w obrębie poetyki czy też sygnał przesilenia paradygmatu lekturowego? A może tworzy się, *hic et nunc*, nowy – podporządkowany cyberkulturze – model kontaktu odbiorcy z książką, a co za tym idzie, również komunikacji (i szerzej – kultury) czytelniczej? Jakimi jednakże kategoriami go opisać? Czy wystarczy do tego terminologia ugruntowana tradycją badawczą czy też może konieczna stanie się jej redefinicja? I wreszcie: czym owa zmiana jest spowodowana? Czy wpływ mają jedynie czynniki artystyczne, związane z odejściem od fikcjonalizacji na rzecz dokumentaryzmu? (Sulima R. 1980, s. 6; Ziątek Z. 1999, s. 5). Czy też może zmienia się – pod wpływem ekspansywnego rozwoju technologii cyfrowych, którego jesteśmy dziś świadkami – repertuar kulturalnych potrzeb konsumenta, który zaspokoić współcześnie mogą w coraz większym stopniu jedynie nowe media? Jakie jednakże może mieć to konsekwencje społeczne, cywilizacyjne, kulturowe?

Na postawione tu pytania – i wiele innych – usiłują odpowiedzieć badacze, których szkice zostały pomieszczone w niniejszym tomie. Różnią się wykorzystywaną metodologią, a niekiedy wnioskami, do których prowadzi ich obserwacja podobnych zjawisk, charakterystycznych dla (po)nowoczesnej kultury czytel-

¹ Reprezentatywnym przykładem gatunku zmaconego jest skandynawska szkoła literatury kryminalnej; jej współtwórcy (m.in. Stieg Larsson, Henning Mankell, Arnaldur Indridason) wplatają w fabułę opowieści o zbrodni i karze diagnozy społeczne społeczeństwa, w którym funkcjonują, wskazując m.in. na mroczne strony szwedzkiego dobrobytu; w ten sposób cykl powieści Larssona można odczytywać np. przez pryzmat zbioru reportaży Macieja Zaremby (2008).

nicznej. Zarazem jednak autorów tych łączy traktowanie literatury jako punktu wyjścia i dojścia w refleksji nad kondycją współczesnej kultury; nie tylko zresztą czytelnicznej, sztuka słowa w wielu szkicach okazuje się bowiem pretekstem do szerszej refleksji antropologicznej. Ta zaś, o czym przypomina Edward Kasper-ski, przestała interesować się człowiekiem i jego naturą oraz ewidencjonowaniem różnorodnych form życia ludzkiego, w zamian obejmując swym namysłem przedmiotowe sfery ludzkiej działalności – w tym również kulturę (2007, s. 157)².

Decyzja, by uczynić literaturę i książkę oraz jej społeczne funkcjonowanie centralnym obiektem badawczego namysłu może wydawać się współcześnie pomyślnym anachronicznym – już to z uwagi na marginalizowanie jej roli w paradygmacie dominującej kultury audiowizualnej, już to ponieważ w mediach triumfy święci teza o upadku czytelnictwa (Gołębiewski Ł. 2012)³. W trakcie lektury owych jeremiad nad upadkiem czytelnictwa należy jednak zastanowić się, do jakiego stopnia wątek kulturowej degrengolady nie przeistoczył się w atrakcyjny medialnie (jako że niosący posmak sensacji) *leitmotiv* społecznej dyskusji nad stanem kultury⁴.

Tym istotniejsza jest, powtórzmy, prezentowana Czytelnikowi publikacja. Składa się ona z czterech działów, poświęconych – odpowiednio – funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w cyfrowym świecie nowych mediów, jako czytelników czasopism oraz działalności instytucjonalnej, której celem pozostaje promocja czytelnictwa. Ostatnia, czwarta część, ma inny charakter, zostały w niej bowiem poruszone kwestie związane z problematyką kultury czytelnicznej młodego (wiekiem i stażem) odbiorcy w ujęciu komparatystycznym. Zaproponowany przez Redakcję tomu podział pozwala na zachowanie przejrzystości układu treści. Co więcej: umożliwia również dostrzeżenie sposobów, w jakie można ujmować nadrzędną problematykę. Ponadto takie rozwiązanie ułatwia w znaczący sposób prześledzenie możliwych

² O tym, jak dalece zmieniła się koncepcja zakresu badań antropologicznych, przekonuje lektura prac jednego z jej prekursorów, Edwarda Burnetta Tylora. W napisanej w 1881 r. *Antropologii* wyznacza on zakres badań antropologicznych jako namysłu nad człowiekiem i jego cywilizacją (2012, s. 5); w oryginale oba sformułowania zapisane zostały wielką literą, co może świadczyć o ich metaforycznym charakterze (1881, s. v).

³ Gołębiewski o świecie bez książek pisze: *Czy ten świat mnie oburza? Tak. Czy chcę z nim walczyć? Nie. Bo to walka z wiatrakami, walka idealistyczna, romantyczna, skazana na porażkę* (Tamże, s. 10). Trudno w tej sytuacji podjąć z autorem spór lub dialog, ponieważ racjonalizm argumentów zastąpiony został emocjami.

⁴ Osobną, jakkolwiek wartą rozważenia, kwestią jest, do jakiego stopnia owe minorowe prorocтва znajdują analogie w niegdysiejszych przestrożach przed śmiercią gazety, w związku z przeniesieniem tego medium do Internetu; tymczasem zmianie platformy komunikacyjnej nie towarzyszy w tym wypadku przemiana istoty medium (Fiut I. S. 2014, s. 65-79). Nie brak oczywiście i przeciwnych opinii (Mielczarek T. 2007, s. 51-68). Mielczarek pisze wprost: *Biorąc pod uwagę podaż prasy, jej zawartość oraz dane dotyczące czytelnictwa stwierdzić można, że klasyczne media drukowane stopniowo stają się w Polsce zjawiskiem historycznym* (Tamże, s. 68).

powinowactw między poszczególnymi grupami problemów, które jedynie pozornie są od siebie niezależne. Dopiero bowiem lektura całości uświadamia, w jakim stopniu zjawiska – na pierwszy rzut oka – odległe (np. problematyka ewokowana przez nowe media i status biblioteki jako instytucji) pozostają skorelowane wobec siebie w wymiarze kulturowym i społecznym.

Lektura poszczególnych szkiców, jakkolwiek nie nastraja do wyjątkowego optymizmu, przeczy jednak tezie o końcu ery Gutenberga. Co więcej – można odnieść (najzupełniej zresztą słuszne) wrażenie, że książka nadal istnieje w przestrzeni społecznej, współtworząc jej sensy. Współcześnie czytanie to nadal przejaw zaspokajania istotnych potrzeb kulturalnych, nie zaś snobizm ograniczający się do zakupu utworów obecnych – z różnych względów – w przestrzeni medialnej (Ciciak A. 2006 [online]).

Niewątpliwie zmieniła się natomiast postać, w jakiej książka funkcjonuje i zmianę tę odnotowują badacze, słusznie podkreślając wirtualizację i cyfryzację jako dominanty kierunku ewolucji jej postaci. Grzegorz Gmiterek, a po części również Agnieszka Przybyszewska, autorzy artykułów prezentowanych w niniejszej publikacji, ukazują jak to, co – zdawałoby się – pozostaje kwestią sekundarną (rozwój technologii cyfrowych), zaczyna nabierać w paradygmacie cyberkultury rangi naczelnego problemu. Najnowsze zdobycze technologii przestają być jedynie medium artystycznej ekspresji, stając się jej składową; tak rozumiany mariaż sztuki i techniki można – za Stefanem Morawskim – określić mianem „paratechnologii” (1975, s. 53-72). Co istotne: dzieje się tak nawet wówczas, gdy – jak w wypadku oficyny „Ładne Halo”, której działalność przybliżają Irena Łabiszewska i Urszula Kowalewska – sieciowa obecność wydawnictwa jedynie dopełnia jego działalność.

Jednakże syntopia (określenie tożsame z przywołanym wyżej terminem Morawskiego, używane na określenie związków sztuki, cyfrowych technologii i nowych mediów, zob.: Christensen M. 2007 [online]) nie wyczerpuje problematyki kultury czytelnictwa młodszych (stażem i wiekiem) odbiorców. Toteż należy przyjąć z uznaniem decyzję Redaktorów zbioru, którzy uczynili z niej istotny, lecz nie jedyny wątek rozważań, traktując raczej jako punkt odniesienia dla różnych merytorycznie problemów. Co więcej: dopiero w konfrontacji z nimi wybrzmiewa problematyka szkiców Przybyszewskiej i Gmiterka, zarazem naświetlając korespondujące z nimi artykuły, w których – niczym w rozważaniach Stanisławy Kurek-Kokocińskiej i Bożeny Czerwińskiej – te same kwestie cyfryzacji i wirtualizacji naświetlone zostały z innej strony.

Czym współcześnie jest biblioteka? Próżno poszukiwać jednoznacznej odpowiedzi na owo pytanie: jest ona bowiem zarówno „trzecim miejscem” (jak przekonują autorzy i redaktorzy zbioru *Biblioteka jako >>trzecie miejsce<<* (Wrocławska M., Jerzyk-Wojtecka J. (red.) 2011 [online]; do idei tej nawiązuje również

Anna Krawczyk w szkicu o oświęcimskim Centrum Literatury Dziecięcej), jak i przestrzenią łączącą tradycję i nowoczesność; wreszcie – co akcentuje (przynajmniej: nieco prowokacyjnie) Czerwińska w tytule szkicu – przestrzenią rozpiętą pomiędzy komercją i społeczną misją⁵. O tym jednakże, iż przewrotność sugestii wykorzystanej przez badaczkę w tytule szkicu nie służy epatowaniu sensacją świadczą spostrzeżenia Marleny Mirosławy Kowalczyk i Beaty Gotwald na temat zagrożeń, jakie dla pedagogiki i dydaktyki niesie z sobą rozwój sieci internetowej i coraz powszechniejszy dostęp do niej (zob.: Frania M. 2010, s. 224-234; Kowalczyk M. M., Gotwald B. 2011, s. 89-94). Trudno jednak nie zgodzić się z tezami Czerwińskiej, która nie dostrzega alternatywy dla internetyzacji biblioteki szkolnej; autorka podąża zresztą pod tym względem tropem Manuella Castellsa, autorzytnie twierdzącego: *Internet stał się tkanką naszego życia* (2003, s. 11). Co więcej – jeśli byśmy rozpatrywali sieć internetową – na wzór Justyny Hofmokl – jako „trzecie miejsce”, możemy odnaleźć wiele powinowactw z wyboru pomiędzy ideą biblioteki i Internetu (2009, s. 8). Wykraczają one zresztą dalece poza umieszczenie w sieci internetowej zasobów bibliotecznych i tworzenie wirtualnych bibliotek (wiele z nich zrzeszonych jest w Federacji Bibliotek Cyfrowych) oraz projekty digitalizacji (m.in. Polska Biblioteka Internetowa, Cyfrowa Biblioteka Narodowa „Polona”, Project Gutenberg); wydaje się, że analogiczne jest w obu wypadkach wykorzystanie systemów umożliwiających tworzenie klasyfikacji (zob.: Chowdhury G. G. 2002, s. 258-283; Miller E. [online]). Tym większa jednak rola przypada – co słusznie akcentuje badaczka – nauczycielowi⁶. To on bowiem powinien świadomie wykorzystać szanse, jakie oferują fantomatyczne przestrzenie Internetu; on też uczy właściwego (*resp.* odpowiedzialnego) korzystania z jego zasobów (zob. np.: Laszkowska J. 2001, s. 17-26; Tadeusiewicz R. 2004, s. 144-145)⁷. On wreszcie wskazuje, w jaki sposób uniknąć pułapki Bolterowskiego „człowieka Turinga”

⁵ Wielość funkcji, jakie współcześnie spełnia biblioteka, podkreślają m.in. autorzy raportu o stanie polskich bibliotek; piszą oni: *Pracownicy bibliotek, pomimo tego, że nadal najważniejsza jest dla nich książka, a głównym celem, jaki przed sobą stawiają, pozostaje zwiększenie poziomu czytelnictwa, to nie obawiają się wprowadzania nowych elementów do oferty biblioteki, nie są już niechętnie nastawieni do działań, które nie zawsze są bezpośrednio związane z książką (Po co Polakom biblioteki?... 2015 [online]).*

⁶ Jest on zresztą zobligowany do edukacji medialnej na mocy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (2012, nr 977 [online]; czytamy w nim: *Ponieważ środki społeczne przekazywane odgrywają coraz większą rolę, zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów* (Tamże, Załącznik nr 4).

⁷ Sygnalizowana tu kwestia nie ogranicza się zresztą do kształcenia na poziomie szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej (zob.: Bogowicz A. 1998, s. 61-64; Jackowski S. 2004, s. 135-140). Interesującym punktem odniesienia dla przywoływanych tu prac jest opracowanie (Siuda P., Stunża G. D. (red.) 2012), w którym przedstawiono m.in. wyniki badań kompetencji internetowych dzieci w wieku 9-13 lat (zob.: Tamże, s. 11-20).

w sytuacji, gdy kategorię zakorzenia w tradycji i historii zastępuje myślenie symboliczne i szybkość działania, właściwe komputerowi (Bolter J. D. 1990)⁸.

Na osobną uwagę spośród wymienionych tu szkiców, poświęconych różnorodnym funkcjom nowoczesnych bibliotek, zasługuje z pewnością artykuł Marty Deńcy, którego autorka podjęła się – wciąż mało satysfakcjonująco poznawczo rozpoznanego – problemu bibliotek dostosowanych do potrzeb czytelników dysfunkcyjnych. Nie jest to zresztą pierwszy szkic badaczki poświęcony tej problematyce, toteż tym ciekawsza jest jego lektura, pozostaje bowiem świadectwem nie tylko stałości zainteresowań badawczych autorki, ale i umożliwia przesłedzenie zmian kulturowo-cywilizacyjnej sytuacji czytelnika dysfunkcyjnego (Deńca M. 2008, s. 17-18; tamże 2013, s. 309-328). Zagadnienie udziału w kulturze osób niepełnosprawnych można zresztą rozpatrywać w szerszym kontekście, jako szczególny przejaw pomocy rodzinie dziecka niesłyszącego w tworzeniu (i zaspokajaniu) potrzeb kulturalnych (zob.: Świdarska M. 2011, s. 35-50)⁹. Jednakże szkic Deńcy wpisuje się przede wszystkim w nowoczesny trend propagowania czytelnictwa w grupach społecznych dotychczas zazwyczaj wykluczanych ze wspólnoty czytających. Przejawem zmiany owego podejścia są artykuły zamieszczone w najnowszej publikacji adresowanej do bibliotekarzy, poświęconej problematyce czytelnictwa w dobie informacji cyfrowej (zob.: Bernaś A. 2015, s. 397-408; Tatarek Z. 2015, s. 425). Technika (przede wszystkim zaś technologie cyfrowe) okazuje się w tym wypadku nie tyle alternatywą dla konwencjonalnej formy książki, ile nierzadko jedynym sposobem na kontakt z literaturą. Tym istotniejsze staje się zatem podjęcie dyskusji społecznej nad możliwościami, ale i ograniczeniami cyfryzacji kultury, aby osoby dotychczas pozostające na marginesie zainteresowań badaczy czytelnictwa zostały docenione jako potencjalni odbiorcy sztuki słowa.

Miejsce biblioteki we współczesnej kulturze czytelniczej to kolejny, po konsekwencjach cyfrowego zwrotu w życiu społecznym, problem interesujący badaczy. Kwestie, które podejmuje zarówno Kurek-Kokocińska, jak i Czerwińska oraz Deńca, zyskują dopełnienie w refleksji nad użytkownikami bibliotek i ich społeczno-kulturowym wizerunkiem. Kim jest (a może raczej: na kogo kreowana zostaje przez media) współczesna młodzież? Do jakiego stopnia socjologiczne kategorie dziecka i dzieciństwa, ugruntowane od czasu oświecenia, ulegają redefinicji pod

⁸ Naszkicowane tu niebezpieczeństwo zdaje się tym bardziej realne, że nowe media to „technologia definiująca”, czyli taka, która w istotny sposób wpływa na nasze postrzeganie siebie w relacji do rzeczywistości; Bolter pisał: *Technologia definiująca definiuje lub redefiniuje rolę człowieka w odniesieniu do przyrody. Obiecując zastąpienie człowieka (lub grożąc nim), komputer podsuwa nam nową definicję człowieka jako procesora informacji, a przyrody jako informacji do przetworzenia* (Tamże, s. 43).

⁹ Owszem, istnieje periodyk adresowany do osób głuchych i niedosłyszących, „Świat Ciszy”, na łamach którego funkcjonuje dział „Kącik dla Rodziców i Dzieci”, wciąż jednak propagowanie czytelnictwa wśród tej grupy konsumentów kultury pozostaje znikome, mimo wielu inicjatyw; nie doczekało się też zbyt wielu wnikliwych opracowań (zob.: Michalska M. W. 2010, s. 20-22).

wpływem mediów masowych? Odpowiedzi na postawione tu pytania dostarczają dwa szkice: Magdaleny Przybysz-Stawskiej i Doroty Lewandowskiej-Jaros. O tym, iż obie badaczki poruszają problem istotny nie tylko kulturowo, lecz także dydaktycznie, świadczy klimat społeczny, jaki towarzyszy dyskusjom nad przemianami języka (a zarazem fundowanej na nim wizji rzeczywistości) prasy młodzieżowej (zob. np.: Załęcka D. 1999, s. 327-338; Małek M. K. 2012, s. 32-45; Krawczewska L. 2013, s. 95-110; Waśko M. 2012, s. 113-125)¹⁰.

Tom zamykają dwa szkice, pozwalające na spojrzenie z zewnątrz. Jest ono tym bardziej interesujące, że – dzięki celnemu wyborowi Redakcji – czytelnik może skonfrontować obraz kultury czytelniczej Zachodu (casus Francji w szkicu Stanisławy Kurek-Kokocińskiej) i charakterystycznej dla Europy Środkowo-Wschodniej, na przykładzie Bułgarii; walorem artykułu Lubomiry Parijkowej jest zanurzenie w tamtejszej kulturze czytelniczej (macierzystą placówką badaczki jest prestiżowy Университет по Библиотекознание и Информационни Технологии; УНИБИТ). Stworzony w ten sposób dialog idei sprzyja nie tylko dostrzeżeniu przez odbiorcę tego, co w uniwersalne, lecz także wydobyciu specyfiki polskiej kultury czytelniczej dzieci i młodzieży.

W uwagach podsumowujących najnowszy raport badań poświęconych czytelnictwu dzieci i młodzieży (z 2014 r.) możemy znaleźć następującą konstatację: *Znaczącą rolę nowoczesnych mediów w propagowaniu czytelnictwa powinny wziąć pod uwagę wszystkie instytucje oraz stowarzyszenia promujące książkę* (Zasacka Z. 2014, s. 38).

Prezentowany Czytelnikowi tom studiów wychodzi naprzeciw postulatowi badawczym zawartym w przywoływanym tu opracowaniu. Miejmy przeto nadzieję, iż jego lektura da Czytającym nie tylko wiele satysfakcji poznawczej, lecz zachęci również do własnych poszukiwań, których kierunki wskażą z pewnością przemyslenia autorów, a bogactwo przywoływanych przez nich opracowań niewątpliwie je ułatwi.

dr Adam Mazurkiewicz

Zakład Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej Uniwersytetu Łódzkiego

12 lutego 2015 r.

¹⁰ Gwoli ścisłości naukowej i obiektywizmowi należy zaznaczyć, iż prasa dziecięco-młodzieżowa to zjawisko wewnętrznie zróżnicowane, którego nie można sprowadzać do propagowania permisywizmu etycznego i moralnego. Istnieją periodyki, które można uznać za wzorcowo realizujące misję dydaktyczną (zob.: Żebrowska D. 2009, s. 72-88).

Bibliografia

- Andrzejewska J. (1976), *Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Bernaś A. (2015), *Inicjatywy wspierające czytelnictwo osób z niepełnosprawnościami, podejmowane przez Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych w Toruniu* [w:] Wojciechowska M. (red.), *Czytelnictwo w dobie informacji cyfrowej. Rozwój, bariery, technologie*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, s. 397-408
- Bogowicz A. (1998), *Internet i jego możliwości edukacyjne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 61-64
- Bolter J. D. (1990), *Człowiek Turinga. Kultura zachodu w wieku komputera*, przekł. T. Goban-Klas, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, ISBN 978-83-06019-40-7
- Castells M. (2003), *Galaktyka Internetu. Refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*, Poznań, Rebis, ISBN 978-83-61194-24-8
- Chowdhury G. G. (2002), *Digital Libraries and Reference services: Present and Future*, „Journal of Documentation”, vol. 58, no. 3, p. 258-283
- Christensen M. (2007), *Syntopia* [online], [dostęp: 29.01.2015], dostępny w Internecie: <<http://blog.hvidtfeldts.net>>
- Ciciak A. (2006), *Czytanie książek: potrzeba, moda, a może już snobizm?* [online], „Latarnia Morska”, nr 4, [dostęp: 31.01.2015], dostępny w Internecie: <http://latarnia-morska.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=840%3Aczytanie-ksiek-potrzebamoda-a-moe-ju-snobizm&catid=37%3Aeseje-i-szkice&Itemid=62&lang=pl>
- Deńca M. (2008), *Praca z czytelnikiem niesłyszącym*, „Biblioteka w Szkole”, nr 1, s. 17-18
- Deńca M. (2013), *Czytelnik niesłyszący w bibliotece szkolnej* [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początków XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 309-328
- Domańska E. (2002), *Wokół metahistorii* [wstęp do:] White H., *Poetyka pisarstwa historycznego*, Kraków, Universitas, ISBN 978-83-705285-2-2
- Siuda P., Stunża G. D. (red.) (2012), *Dzieci sieci*, Gdańsk, Instytut Kultury Miejskiej, ISBN 978-83-938408-7-8
- Filiciak M. [i in.] (2010), *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze* [online], Warszawa, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, [dostęp: 11.03.2015], dostępny w Internecie: <<http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf>>
- Fiut I. S. (2014), *Migracja prasy bezpłatnej do Internetu i jej strategii wydawnicze*, „Rocznik Biblioteczno-Prasoznawczy”, t. 6, s. 65-79
- Frania M. (2010), *Mediatyzacja kultury – zagrożenie czy wyzwanie przyszłości? Refleksja w kontekście opinii przyszłych pedagogów* [w:] Mucha J. (red.), *Nie tylko Internet. Nowe media, przyroda i >>technologie społeczne<< a praktyki kulturowe*, Kraków, s. 224-234
- Geertz C. (1998), *O gatunkach zmaconych. Nowe konfiguracje myśli społecznej* [w:] Nycz E. (red.), *Postmodernizm: antologia przekładów*, Kraków, Wydawnictwo Baran i Suszyński, s. 214-235

- Gołębiewski Ł. (2012), *Gdzie jest czytelnik?*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 978-83-62948-67-3
- Hofmokl J. (2009), *Internet jako nowe dobro wspólne*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-60807958
- Jackowski S. (2004), *Co Internet zmienia w tradycyjnej dydaktyce akademickiej?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1, s. 135-140
- Jarzyńska K. (2011), *Eposy świata. U źródeł kultur*, Warszawa-Bielsko-Biała, Wydawnictwo Szkolne PWN, ISBN 978-83-26209-90-1
- Kasperski E. (2007), *Dyskurs antropologiczny o antropologii literatury. Zasady pierwsze*, „Słupskie Prace Filologiczne”, seria „Filologia Polska”, nr 5, s. 153-169
- Kowalczyk M. M., Gotwald B. (2011), *Zagrożenia dla procesu rozwoju i wychowania dzieci w Internecie*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1, s. 89-94
- Krawczewska L. (2013), *Wzory kobiecości w pismach dla nastolatków: przekaz, perswazja czy manipulacja?*, „Kultura – Media – Teologia”, nr 14, s. 95-110
- Ladorucki J. (2013), *Wprowadzenie do zagadnień kultury czytelnicznej. Tytułem wstępu* [w:] Antczak M. [i in.] (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początków XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 15-23
- Laszkowska J. (2001), *Instytucja szkoły wobec fenomenu Internetu*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 2, s. 17-26
- Lichański J. Z. (2007), *Retoryka. Historia – Teoria – Praktyka*, Warszawa, Wydawnictwo DiG, t. I, ISBN 978-83-71814815
- Malewska-Szałygin A. (2004), *Tradycja stosowania pojęcia >>dyskurs<< i jego przydatność w antropologii współczesności*, „Etnografia Polska”, t. XLVIII, z. 1-2, s. 81-97
- Małek M. K. (2012), *Młodzieżowe media rozrywkowe antynomią wychowania*, „Kultura – Media – Teologia”, nr 10, s. 32-45
- Marquard O. (2007), *Aesthetica i anaesthetica. Rozważania filozoficzne*, przeł. K. Krzemieniowa, Warszawa, Oficyna Naukowa, ISBN 978-83-74590457
- Michalska M. W. (2010), *Bajki Danuty Chwastniewskiej w „Świecie Ciszy”*, „Biblioterapeuta”, nr 1, s. 20-22
- Mielczarek T. (2007), *Pożegnanie z prasą. Czy w Polsce kończy się era Gutenberga?*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 1-2, s. 51-68
- Miller E., *Weaving Meaning: An Overview of The Semantic Web* [online], [dostęp: 02.02.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.w3.org/2004/Talks/0316-semweb-ddc/slide1-0.html>>
- Morawski S. (1975), *Awangarda XX wieku – stara i nowa*, „Miesięcznik Literacki”, nr 3, s. 53-72
- Patkaniowska D. (2005), *Biblioteka Jagiellońska 21. wieku – tradycja i nowoczesność* [w:] Ganińska H. (red.), *Biblioteki naukowe w kulturze i cywilizacji*, Poznań, t. 1, s. 90-101
- Po co Polakom biblioteki? Raport po trzech latach działania Programu Rozwoju Bibliotek* (2015) [online], [dostęp: 02.02.2015], dostępny w Internecie: <http://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/DOKUMENTY/RAPORTY/RAPORT_PO_CO_POLAKOM_BIBLIOTEKI_www.pdf>

- Polok J. (2012), *Bieg przez plotki, czyli biblioteczna zadyszka w pogoni za użytkownikiem*, „Nowa Biblioteka”, nr 2, s. 7-18
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (2012), Dz. U., nr 9770 [online], [dostęp: 02.02.2015], dostępny w Internecie: <<http://www.oswiata.abc.com.pl/akt/-/akt/dz-u-2012-977-u>>
- Sulima R. (1980), *Dokument i literatura*, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza
- Świdarska M. (2011), *Pomoc świadczona rodzinie wychowującej dziecko niepełnosprawne*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1, s. 35-50
- Tadeusiewicz R. (2004), *Internet jako narzędzie dydaktyczne* [w:] Furmanek W., Piecuch A. A. (red.), *Dydaktyka informatyki. Problemy metodyki*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 142-149
- Tatarek Z. (2015), *Nowe technologie w świecie książki* [w:] Wojciechowska M. (red.), *Czytelnictwo w dobie informacji cyfrowej. Rozwój, bariery, technologie*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, s. 419-427
- Tylor E. B. (1881), *Preface* [In:] *Ibidem, Anthropology. An Introduction to the Study of Man and Civilisation*, London, s. v-ix
- Tylor E. B. (2012), *Od autora* [w:] *Tenże, Antropologia. Wstęp do badań człowieka i cywilizacji*, przekł. A. Bąkowska, Warszawa, Hachette Polska, s. 5-9
- Van Dijk T. (2001), *Badania nad dyskursem* [w:] Van Dijk T. (red.), *Dyskurs jako struktura i proces*, Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN, ISBN 978-83-01135324
- Waśko M. (2012), *Modne leksemy i połączenia wyrazowe w czasopismach dla dziewcząt. Eksplikacje dydaktyczne*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna”, z. 72, s. 113-125
- Wrocławska M., Jerzyk-Wojtecka J. (red.) (2011), *Biblioteka jako „trzecie miejsce”. Międzynarodowa konferencja Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego* [online], Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, [dostęp: 12.03.2015], dostępny w Internecie: <<http://bcul.lib.uni.lodz.pl/Content/1896/KonferencjaBULII14.12.pdf>>
- Zalecka D. (1999), *Propaganda moralnego luzu na przykładzie czasopism: „Bravo”, „Bravo-Girl”, „Dziewczyna”* [w:] Ożdżyński J., Śniatkowski S. (red.), *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Edukacja, s. 327-338
- Zaremba M. (2008), *Polski hydraulik i inne opowieści ze Szwecji*, Wołowiec, Wydawnictwo Czarne, ISBN 978-83-75360219
- Zasacka Z. (2014), *Streszczenie raportu końcowego z badania: Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych
- Ziątek Z. (1999), *Wiek dokumentu. Inspiracje dokumentarne w polskiej prozie współczesnej*, Warszawa, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, ISBN 978-83-87456351
- Żebrowska D. (2009), *Wartości edukacyjne współczesnych polskich czasopism dziecięcych*, „Studia Gdańskie”, t. VI, s. 72-88

Część I

**Dzieci i młodzież
w świecie cyfrowym**

Children and youth
in the digital world

Agnieszka Maroń, mgr

Uniwersytet Śląski

Instytut Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej

agnieszka.maron@gmail.com

Będę pisać o książkach... – książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy

*I will write about books... – book blogosphere
and its young creators*

Agnieszka Maroń – absolwentka kierunku informacja naukowa i bibliotekoznawstwo na Uniwersytecie Śląskim (2010), w 2011 r. rozpoczęła studia doktoranckie w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Śląskiego. Obecnie jest pracownikiem naukowym Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Śląskiego oraz bibliotekarzem w Bibliotece Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół książki dla najmłodszego czytelnika, a w szczególności dotyczą *picturebook*, książki zabawki, oraz rynku książki dziecięcej w Polsce.



Wybrane publikacje:

- *Harmonijki, tarcze, klapki i żaluzje – książka zabawka na przestrzeni dziejów* [Harmonicas, shields, flaps and jalousies – a toy book in history], „Bibliotheca Nostra”, 2011, nr 4 [26]
- *Forum internetowe jako forma popularyzacji wiedzy o książce dla dzieci i młodzieży na przykładzie forum „Książki dziecięce, młodzieżowe”* [An internet forum as a form of popularization of knowledge about children’s and youth literature discussed on the example of „Children’s and youth books forum”] [w:] *Media a czytelnicy: studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*, 2013
- *Książka zabawka na polskim rynku wydawniczo-księgarskim w PRL-u* [Toy-books at the Polish book and publishing market during the Polish People’s Republic] [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 4, 2014.

Agnieszka Maroń – a graduate of the Information and Library Science at the University of Silesia (2010), in 2011 began her PhD studies at the Institute of Library and Information Science at the University of Silesia. Currently she is a research assistant at Institute of Library and Information Science (University of Silesia, Katowice) and librarian at the Library of the Faculty of Law and Administration at the University of Silesia. Her research interests are centered around books for the youngest readers, especially picturebooks, toy books and market of children’s books in Poland.

W 2012 r. w październikowym numerze miesięcznika „Press” opublikowany został *Ranking blogów o książkach*, w którym, spośród finałowej piętnastki, na trzecim miejscu znalazł się blog 12-letniego Aleksego Krysztofiaka *Książki na czacie* (2012, s. 48). Jury złożone z dziennikarzy i specjalistów zajmujących się social media, jako uzasadnienie swojej decyzji podało, że jest to nie tylko dobrze prowadzony blog o książkach dla dzieci, ale przede wszystkim: pisany z dziecięcej perspektywy. Bez sztuczności, silenia się na dorosłość i naśladowania innych. Po opublikowaniu rankingu wiadomość o dwunastoletnim blogerze obiegła niemal wszystkie serwisy internetowe i choć po jakimś czasie medialna burza ucichła, Aleksey nadal regularnie pisze o książkach i współpracuje z wydawcami. Blogowaniem o książkach zajmuje się – i robiło to także zanim zajął się tą dziedziną Aleksey – wielu nastolatków. Być może ze względu na fakt, że w rankingu „Press” *Książki na czacie* pojawiły się obok blogów prowadzonych przez osoby dorosłe, to właśnie do nich porównywano młodego blogera, zupełnie pomijając jego rówieśników, którzy także są widoczni w blogosferze. Aktywność internetowa Aleksego i jego popularność, a z drugiej strony jednoczesny brak zainteresowania badaczy i dziennikarzy innymi blogami tworzonymi przez dzieci i młodzież, skłoniła autorkę tekstu do zainteresowania się tym tematem. Artykuł jest próbą rozpoznania pola badawczego, naukowym rekonesansem, który ma wskazać interesującą problematykę, zasygnalizować tematy, które wymagają przeprowadzania dogłębnych badań i który – być może – będzie inspiracją dla specjalistów z dziedziny bibliologii i innych nauk społecznych.

Terminologia

W opublikowanym w 2006 r. *Słowniku terminologii medialnej* pod redakcją Walerego Pisarka blog zdefiniowano jako¹:

[...] *dziennik (pamiętnik) prowadzony w internecie, rodzaj osobistej strony WWW, na której autor umieszcza zapiski swoich bieżących przeżyć i przemyśleń oraz różne, jego zdaniem interesujące, informacje (Kajtoch W. 2006).*

¹ Próby zdefiniowania bloga i opisanie jego specyfiki podejmowana były m.in. w: Furman W., Wolny-Zmorzyński K. (red.) (2010), *Internetowe gatunki dziennikarskie*, Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-61408-57-4; Gumkowska A., Maryl M., Toczyński P. (2009), *Blog to... blog. Blogi oczyma blogerów. Raport z badania jakościowego zrealizowanego przez IBL PAN i Gazeta.pl* [w:] Ulicka D. (red.), *Tekst (w) sieci. 1. Tekst, język, gatunki*, Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, s. 285-309; Rettberg J. W. (2012), *Blogowanie*, Warszawa, Wydaw. Naukowe, ISBN 978-83-01-16932-9; Seul-Michałowska S. (2010), *Blog jako nisza rozwoju młodzieży* [w:] Sokołowski M. (red.), *Nowe media, nowe interpretacje*, Warszawa, Wydaw. Comandor, s. 58-71; Szpunar M. (2013), *Wewnętrzny imperatyw pisania. Społeczne znaczenie i funkcje blogów* [w:] Plichta P., Pyżalski J. (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź, Regionalne Centrum Polotyki Społecznej, s. 183-198

Z technologicznego punktu widzenia, niejako bezosobowo, skupiając się na elementach i formie, przedstawił to pojęcie Zbigniew Bauer:

Blog to strona WWW zawierająca krótkie, rozłączne porcje informacji, zwane artykułami (postami). Artykuły są ułożone w kolejności chronologicznej – od najnowszego do najstarszego (2009, s. 311).

Z kolei Marta Więckiewicz, analizując w swojej pracy blogi z perspektywy geneologicznej, w przyjętej przez siebie definicji połączyła aspekt technologiczny ze społecznym. Badaczka zdefiniowała blog jako:

[...] dokument osobisty, składający się z datowanych wpisów prezentowanych w kolejności odwrotnej do chronologicznej, publikowany przez blogera na stronie internetowej (2012, s. 64).

Określenie „dokument osobisty” z jednej strony podkreśla fakt, że blog jest gatunkiem niefikcyjnym, mającym korzenie w świecie realnym, ale jednocześnie przedstawiającym treści subiektywne, osobiste opinie autora. Datowane wpisy, prezentowane w kolejności odwrotnej do chronologicznej, są formalnym wyznacznikiem blogów, który pojawia się w większości definicji, ale w tym wypadku badaczka zaznaczyła, że autor może prowadzić blog także np. na prywatnej stronie WWW, bez wykorzystywania dedykowanych platform i serwisów.

Paul Levinson opisał blogi, blogerów i blogowanie jako fenomen „nowych nowych mediów”, łączący w sobie możliwość osobistej kontroli nad przekazem z jego jednoczesnym szerokim zasięgiem i długim czasem trwania. Na ten fenomen składa się wiele czynników, wśród których Levinson wymienił:

- dowolność tematyki i dostępność blogów dla każdego – [...] *każdy może pisać blog o czymkolwiek (2010, s. 39),*
- trwałość (nawet po usunięciu przez autora wpisu z bloga tekst może pozostać w Internecie, jeśli inny internauta go wcześniej skopiował i umieścił na swojej stronie),
- nadzór nad blogiem poprzez moderowanie komentarzy,
- komentowanie innych blogów, także w celach promocji własnego bloga,
- możliwość korekty już opublikowanego tekstu, np. korygowanie błędów rzeczowych, wskazanych przez czytelników w komentarzach,
- darmowość przekazu i perspektywa uzyskania korzyści finansowych i/lub materialnych dzięki prowadzeniu bloga (2010, s. 37-60).

Norweski badacz wyodrębnił elementy wyróżniające blog spośród innych „nowych nowych mediów” nie tylko na podstawie obserwacji Internetu, ale przede wszystkim zgłębiając własne bogate blogerskie doświadczenia. Dzięki temu jego

analiza jest niezwykle trafna i uniwersalna. Stwierdzenia Levinsona odnoszą się do wszystkich rodzajów blogów: tekstowych, fotoblogów, wideoblogów czy blogów wykorzystujących różne formy przekazu. Nie ma tu też znaczenia treść bloga. Niezależnie od tego, czy blogger pisze tylko o sobie czy porusza problematykę kulturalną, polityczną, nowych technologii, czy też prowadzi blog wielotematyczny², blogosfera otwiera przed nim niemal nieograniczone możliwości i umożliwia zaistnienie w roli dziennikarza. Charakterystyka blogosfery stworzona przez Levinsona bezsprzecznie odnosi się także do blogów książkowych prowadzonych przez polskich nastolatków.

Dzieci i młodzież w Internecie

Blogowanie w ujęciu Levinsona jest aktywnością niezwykle atrakcyjną dla osób, które chcą zaistnieć w Internecie, pokazać światu swoją wyjątkowość, jak i dla tych, którzy pragną jedynie utrwalić swoje przemyślenia w postaci wirtualnego dziennika. Magnetyzmowi blogowania ulegają dorośli i młodzież.

Z badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje w latach 2011-2012 na reprezentatywnej grupie uczniów w wieku 14-17 lat z gimnazjów z całej Polski wynika, że większość dzisiejszych nastolatków pierwszy raz zetknęła się z Internetem w wieku około 9 lat. Młodzież poproszona o wskazanie, jak często korzysta z różnych narzędzi internetowych z 5 kategorii (komunikacja, gry online, rozrywka i zakupy, pobieranie plików, odrabianie lekcji), jednoznacznie określiła swoje preferencje. Trzy pierwsze pozycje ze wskazaniami od 79% do 84% zajęły: oglądanie filmików, komunikatory i portale społecznościowe. Odpowiedź „Prowadzenie własnej strony WWW lub bloga” wybrało 21% dziewcząt i 12% chłopców, co daje średnią 16% (Makaruk K., Wójcik S. 2012). Zestawiając ten wynik z danymi z *Rocznika Statystycznego Rzeczypospolitej Polskiej 2013*, w którym podano, że w 2012 r. żyło w Polsce niemal 1 662 tys. młodych ludzi w wieku 14-17 lat (*Rocznik Statystyczny RP 2013*), dowiadujemy się, że ponad 265 tys. (!) z nich prowadzi własną stronę internetową lub bloga. Liczba ta ulegnie znacznemu zmniejszeniu, jeśli uwzględnimy wartości odnoszące się do trwałego funkcjonowania blogów w Internecie, które przedstawił Jan Zajac na podstawie badania serwisu blox.pl. Wynika z nich, że zaledwie 5,4% wszystkich blogów to strony, na których autor zamieścił w ciągu ostatniego miesiąca choćby jeden wpis (Zajac J. 2010). Uzupełniające informacje na temat młodych i ich wytrwałości w blogowaniu przedstawiła Fundacja „Orange” w raporcie z badań przeprowadzonych w 2013 r. *Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce*:

² Typy blogów za M. Więckiewicz (2012, s. 89-166).

Z jakościowej części badania wiemy, że wśród młodych, którzy aktualnie nie piszą blogów, wiele osób o tym myślało, próbowało kiedyś to robić (nawet parokrotnie), zarzucało ten pomysł, potem do niego wracało, znów zarzucało (Kompetencje cyfrowe... 2013).

Zachętą do angażowania się w prowadzenie bloga jest szansa na przedstawienie swojego zdania, opowiedzenie o sobie i swoim życiu, ale młodzi dostrzegają też wady blogowania. Zniechęca ich świadomość, że w prowadzeniu internetowego dziennika niezbędna jest systematyczność oraz że „otwierając się” we wpisach, narażają się na krytykę i złośliwości, o które w anonimowym Internecie nietrudno. Te opinie czynią bardziej wiarygodną informację o tym, że aktywne blogi młodych ludzi to niewiele ponad 5% wszystkich, czyli ok. 14 tys.

Metodologia badań

Statystyczne dane odnośnie do liczby młodzieżowych blogów w Internecie zostały przywołane w celu zobrazowania skali badanego zjawiska. Zidentyfikowanie w przestrzeni Internetu 265 tys. blogów³, których autorami są przedstawiciele grupy wiekowej 14-17 lat oraz wyodrębnienie tych, które dotyczą książek i literatury wymagałoby żmudnych i długotrwałych badań. Ze względu na dynamikę funkcjonowania Internetu, w którym jedne blogi znikają, a w ich miejsce pojawiają się inne, byłby to proces bardzo skomplikowany. Nawet przyjmując, że obiektem badań będą tylko blogi aktywne, odnalezienie i zbadanie 14 tys. stron internetowych przekracza fizyczne możliwości autorki. Z tego powodu zastosowano metodę *case study*, która umożliwia porównanie ze sobą wybranych przypadków i następnie uogólnienie zebranych danych, które wykorzystane zostaną do opracowania opisu bloga o książkach i literaturze tworzonego przez ucznia w wieku 10-19 lat.

Badaniem objęte zostały blogi tekstowe prowadzone przez uczniów drugiego etapu edukacji szkoły podstawowej (klasy IV-VI), gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Pierwszym etapem badań było odszukanie nastoletnich blogerów i ich blogów. Do poszukiwań wykorzystano wyszukiwarkę Google oraz spisy blogów (np. *Biblioteczka nasze-czytanie.blogspot.com*, *Spis blogów książkowych blogiksiążkowe.blogspot.com*, *Katalog blogów blox.pl*). Jeśli na literackim blogu jego autor wyraźnie nie określał swojego wieku, a treść wpisów i dobór lektur wskazywały na przynależność do kategorii wiekowej 10-19 lat, w tekście poszu-

³ Cytowane badanie przeprowadzono na młodzieży w wieku 14-17 lat. Brak niestety szerszych badań, obejmujących także starsze klasy szkoły podstawowej i młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych. Należy jednak zakładać, że ostateczna liczba blogerów w wieku 12-18 lat przekracza 300 tys.

kiwano słów związanych z edukacją (szkoła, lekcje, wakacje)⁴. Lektura wpisów, w których pojawiały się te określenia, pozwalała określić, czy bloger jest uczniem czy też nie. Wyniki badań przeprowadzonych w polskiej blogosferze pokazują, że najszerszy zasięg i tym samym największą liczbę czytelników ma serwis Blogspot – 33,14%, na drugim miejscu znajduje się Blox.pl z wynikiem dużo niższym – 16,37% (2014). Z tego powodu poszukiwania blogów ograniczone zostały do najpopularniejszego serwisu – Blogspot. Ostatecznie do badań wytypowano 12 blogów o różnym stażu w Internecie, od kilku miesięcy do czterech lat⁵. W kolejnym etapie badań analizowana była forma blogów, ich budowa, nazwy podstron (zakładek), tematyka wpisów (ale nie ich treść), etykiety i wykorzystywanie przez blogera materiałów multimedialnych.

Drugą część procesu badawczego stanowiła ankieta (por. Załącznik 2) skierowana do młodych blogerów piszących o swoich lekturach, przeprowadzona w serwisie *eBadania.pl*. Link do ankiety *Książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy* składającej się z 26 pytań, dotyczących blogera i prowadzonego przez niego bloga, rozesłano do autorów blogów wykorzystanych w pierwszym etapie badań z prośbą o wypełnienie i rozpowszechnienie ankiety wśród innych blogerów. W serwisie *eBadania.pl* ankieta była aktywna przez 7 dni we wrześniu 2014 r., odpowiedziało na nią 31 respondentów i uzyskano 31 pełnych odpowiedzi.

Młodzieżowe blogi o książkach – struktura

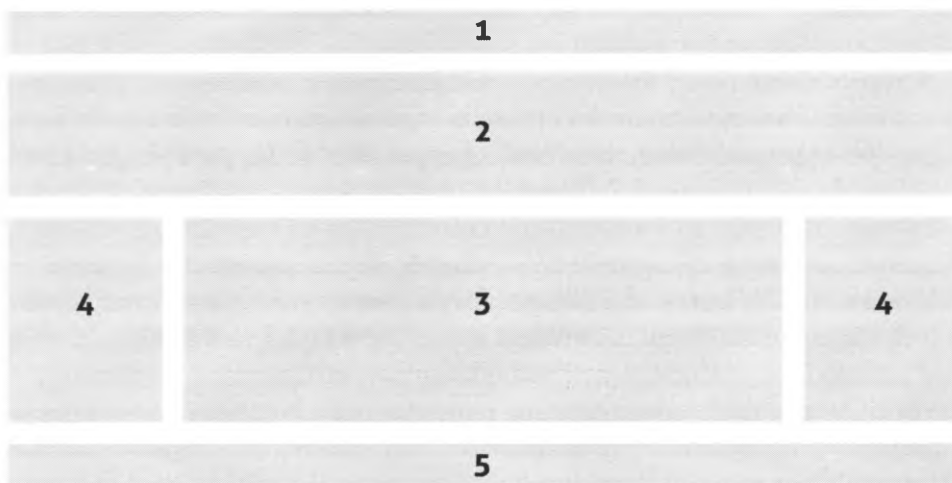
Znacznym ułatwieniem dla większości adeptów sztuki blogerskiej są serwisy darmowo udostępniające gotowe szablony blogów, w które internauta może wpisać własny (np. blogspot.com, bloog.pl, blox.pl itd.). Konsekwencją wyboru określonej platformy jest do pewnego stopnia layout (wygląd) bloga oraz dostępność narzędzi, jakimi dysponuje internauta w tworzeniu i zarządzaniu swoim blogiem.

Mimo drobnych różnic blogi zakładane na różnych serwisach mają bardzo podobną budowę. Schemat (por. Ryc. 1) odzwierciedla rozmieszczenie podstawowych elementów, które mogą – ale nie wszystkie muszą – pojawić się na blogu: nagłówek (1), pasek podstron (2), wpisy (3), panele boczne (4), stopka (5). Jedynym elementem, który jest stały i konieczny dla funkcjonowania bloga są wpisy (3). Z pozostałych składników umieszczonych na schemacie bloger dowolnie komponuje swój własny blog, wykorzystując je lub nie.

⁴ Wykorzystano operatory logiczne wyszukiwarki Google. Przykładowe hasło wyszukiwawcze: „wakacje site:ksiazki-patiopci.blogspot.com”.

⁵ Wykaz blogów będących przedmiotem analizy znajduje się w załączniku 1.

Ryc. 1. Schemat struktury bloga



Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

W blogach analizowanych w trakcie badań nagłówki (1) występuje w różnej formie. Najczęściej jest to nazwa bloga zapisana ozdobną czcionką w dużym rozmiarze, niekiedy połączona z niewielką grafiką. Zdarza się też, że w nagłówku umieszczona jest wyłącznie grafika, a nazwa bloga umieszczana jest na panelu bocznym (*Kraina Andersena*). Młodzi blogerzy najwyraźniej mocno identyfikują się ze stwierdzeniem „jeden obraz mówi więcej niż tysiąc słów”, stąd często w nagłówku umieszczają dużą grafikę, która po wyświetleniu strony zajmuje cały ekran (*Książki widziane oczami Patiopei*, *Oczami książkoholiczki*). Takie rozwiązanie jest uciążliwe dla czytelników, którzy po każdym przejściu na nową stronę w blogu muszą najpierw przewinąć obraz, który w oczach piszącego blog zapewne służy przede wszystkim jego identyfikacji. Grafika z nagłówka bywa także powtarzana w faviconie, ikonie, która pojawia się w przeglądarce na pasku kart obok nazwy strony. Spośród jedenastu badanych blogów w pięciu przypadkach zastosowano własne favicony. W jednej użyto grafiki z nagłówka, a w dwóch zdjęcia z profilu blogera, w kilku blogach zmniejszona grafika jest niestety mało czytelna. W pozostałych przypadkach pozostawiona została niezmienną domyślną ikoną serwisu.

Nazwa bloga jest elementem silnie wpływającym na jego rozpoznawalność, stąd najczęściej powtarzana jest w adresie URL. I tak *Papierowy Azyl* znajdziemy pod adresem papierowyazyl.blogspot.com, a *Krajinę Andersena* pod URL: kraina-andersena.blogspot.com, ale *Oczami książkoholiczki* to URL wcioniuksiazek.blogspot.com i podobnie *Na zimowy i letni wieczorek* – ksiazka-na-kazdy-dzien.blogspot.com. W niektórych przypadkach różnica pomiędzy nazwą a URL wynika ze

zmiany nazwy już po rozpoczęciu blogowania, ale czasem jest to świadomy wybór blogera, który uznaje, że lepiej, gdy URL i nazwa nie są tożsame, ale dopełniają się, podkreślając wzajemnie swój przekaz.

Uzupełnieniem nazwy bloga i wprowadzającej grafiki bywa motto. Sol, autorka bloga *Books Hunter*, w nagłówku umieściła angielskojęzyczny cytat z Paula Sweeney: *You know you've read a good book when you turn the last page and feel a little as if you have lost a friend*. A Weronika, sygnująca posty w *Krainie Andersena*, zacytowała fragment rozmowy Alicji z Panem Gąsienicą napotkanym w Krainie Czarów: – *Nie mogę się wytłumaczyć – odrzekła Alicja – ponieważ, jak pan widzi, nie jestem sobą*. Niestety, choć blogerki wykorzystały interesujące cytaty, żadna z nich nie podpisała cytatu nazwiskiem autora czy też tytułem książki.

Pasek podstron (2) jest elementem fakultatywnym i na części blogów nie pojawia się wcale, choć wykorzystywany jest przez wielu blogerów. Podstrony najczęściej wyodrębniane na blogach młodych ludzi to: *O mnie/O blogu*, *Współpraca*, *Kontakt*, *Spis recenzji* lub listy książek wszech czasów (brytyjska BBC lub francuska „Le Monde”). Zdarzają się też na blogach podstrony będące indywidualnym pomysłem autora. Np. Emmi (*Oczami Książkoholiczki*) stworzyła stronę informującą o własnym wyzwaniu czytelniczym, do którego zaprasza swoich czytelników i innych blogerów. Udostępniła im także stronę *Zareklamuj się*, gdzie każdy ma możliwość polecenia prowadzonej przez siebie strony WWW lub bloga. Na blogu *Pół żartem, pół serio* Flouube wykorzystuje pasek podstron niezwykle intensywnie. Wśród odnośników do stron z wykazami recenzji, listą BBC, wyzwań, w których bierze udział, znajduje się podstrona o tytule *Na makulaturę*. Na stronie znajduje się wyjaśnienie: *Trafiać tu będą wszystkie tytuły, które wg mnie po prostu nadają się na makulaturę*, a poniżej lista siedmiu książek sporządzona w 2012 roku. Interesujące jest to, że wśród tytułów ze współczesnej literatury beletrystycznej, które najwyraźniej nie przypadły blogerce do gustu, umieściła także dzieła klasyczne: *Antygonę* Sofoklesa, *Świętoszka* Moliera oraz *Cierpienia młodego Wertera* – Johana Wolfganga Goethego. Flouube zapytana w komentarzach, dlaczego chciałaby wyrzucić na makulaturę *Świętoszka*, odpowiedziała: *Nie bawi, jest drętwy i przewidywalny*. O czym to świadczy? Zapewne o pewności siebie nastolatki i jej świadomości, że na własnym blogu ma możliwość wyrażania swoich opinii, nawet jeśli inni uznają je za kontrowersyjne. Można wysnuć wniosek, że jest to jednocześnie dowód na to, że w pewnym momencie zawiodła szkolna edukacja polonistyczna, która powinna kształtować u młodych ludzi przekonanie, że literatury klasycznej nie trzeba lubić, ale powinno się ją doceniać.

Blogerzy piszący o książkach i literaturze – także ci nastoletni – współpracują z wydawnictwami, księgarniami, pisarzami, bibliotekami i portalami książkowymi. Partner nieodpłatnie przesyła blogerowi książkę z prośbą o recenzowanie, a bloger po przeczytaniu książki zamieszcza recenzję na swoim blogu lub – jeśli ta-

kie jest życzenie instytucji/firmy – na portalu książkowym, Facebooku lub stronie WWW partnera. Lektura portali książkowych i badanych blogów prowadzi do wniosku, że współpraca z wydawnictwami jest z punktu widzenia blogera bardzo pożądana. Dzięki niej nastoletni recenzent otrzymuje na własność książkę bez ponoszenia nakładów finansowych, ma możliwość umieszczenia na blogu recenzji książki zaraz po jej ukazaniu się w księgarniach (lub nawet jeszcze przed premierą), a także wzbogaca swoją podstronę *Współpraca* o logo znanej firmy, co znacznie podnosi rangę bloga. O tym, że recenzowanie książek dla firmy lub instytucji ma dla blogerów duże znaczenie, świadczy także forma w jakiej informują o tym swoich czytelników: *Mam ogromny zaszczyt współpracować z...*, *Cenię sobie współpracę z...*, *Zaufali mi już...*

Spośród 12 badanych blogów na 7 pojawiła się wzmianka o recenzenckiej współpracy z firmami (6 blogów zawierało listę partnerów, a 1 zaproszenie do kontaktu mailowego w tej sprawie). Z 7 blogerów, którzy pisali na blogu o współpracy z wydawcami, tylko 2 umieściło bardziej szczegółowe informacje o swoich oczekiwaniach. Na blogu *Przygody mola książkowego* Caroline Livre krótko przedstawiła typy literatury, którą lubi czytać oraz jasno określiła, że publikuje także negatywne recenzje. Monika Gagat, mająca już w blogowaniu duże doświadczenia (blog *Na zimowy i letni wieczorek* prowadzi od maja 2012 r.), w 6 punktach przedstawiła zasady swojej pracy z egzemplarzami recenzenckimi: wybiera tylko interesujące ją książki, stara się być w ciągłym kontakcie mailowym z partnerem, recenzję zamieszcza w ciągu 2-3 miesięcy od chwili otrzymania egzemplarza, nie czyta książek, które firmy przesyłają jej bez wcześniejszego powiadomienia, nie waha się przed wyrażeniem negatywnej opinii o otrzymanej książce, swoje recenzje zamieszcza na blogu, portalach książkowych lub w miejscu wspólnie ustalonym z partnerem. Tak skrupulatny opis współpracy jest rzadkością na blogu prowadzonym przez nastoletniego czytelnika. Większość blogerów zabiega o nawiązanie kontaktów z firmami i zaproszenie do współpracy zamyka w jednym zdaniu, jak Patiopea (*Książki widziane oczami Patopei*): *Jeżeli jakiegokolwiek wydawnictwo lub portal literacki chciałoby nawiązać ze mną współpracę, jestem otwarta na wszelkie propozycje.*

Konsekwencją współpracy z firmami jest nie tylko lista partnerów, informowanie o tym we wpisie, który dotyczy książki otrzymanej w ramach tej współpracy, ale niekiedy także zamieszczanie banerów reklamowych na swoim blogu. Na blogu *Once upon a time* widnieje baner reklamowy internetowej księgarni Gandalf, z kolei Emmi (*Oczami książkoholiczki*) zamieszcza banery informujące o nowościach z repertuaru wydawnictwa Egmont. Na innych blogach linki do stron wydawnictw umieszczane są tylko w konkretnych recenzjach, ale zdarza się, że jedyną informację o tym, że bloger opisuje książkę otrzymaną w ramach współpracy z firmą, uważny czytelnik bloga znajdzie jedynie w etykiecie „egzemplarz recenzencki” przypisanej do wpisu, bo bloger o tym nie wspomina w tekście (np. Patiopea).

Wpisy (posty, artykuły) (3) umieszczane w kolejności odwrotnej do chronologicznej, to kwintesencja bloga i element, który jest niezbędny dla jego istnienia. Zamierzeniem autorki artykułu nie była ocena zawartości wpisów na młodzieżowych blogach o książkach, a przeprowadzona analiza miała na celu jedynie wyodrębnić wszystkie elementy artykułu (postu).

Pojedynczy wpis dotyczący książki może składać się z wielu elementów, m.in. numeru porządkowego postu, tytułu wpisu i/lub książki, zdjęcia okładki, danych bibliograficznych, logo z linkiem do strony wydawcy, opisu książki ze strony wydawnictwa (lub z okładki), odnośnika do fragmentu książki udostępnionego przez wydawnictwo, oceny książki w przyjętej przez blogera skali, tekstu recenzji, materiałów multimedialnych, widżetu *You might also like...*, tagów/etykiet oraz komentarzy.

Młodzi ludzie, autorzy badanych blogów, podchodzą do swojej pasji z ogromnym zaangażowaniem i powagą. W zamieszczanych tekstach o książkach nie ograniczają się do zarysowania fabuły, opisanie własnych emocji podczas lektury, ale dążą do obiektywizmu, poddając analizie warsztat pisarza, styl i język książki, konstrukcję fabuły i wiarygodność bohaterów literackich. Caroline Livre (*Przygody mola książkowego*) wprowadziła nawet na swoim blogu rodzaj wpisów, który można nazwać recenzją ustrukturyzowaną. Blogerka w postach o książkach wyodrębnia akapity poświęcone kolejnym zagadnieniom: *Dlaczego sięgnęłam po tę książkę?*, *Zarys fabuły*, *Refleksje*, *Opinia/Ocena*, *Podsumowanie*. To rozwiązanie zapewne ułatwia blogerce pracę nad recenzją, a stałym czytelnikom umożliwia wyłuskanie z tekstu informacji najbardziej dla nich interesujących.

Prowadzenie bloga o książkach wymaga nie tylko opisywania/recenzowania przeczytanych książek, ale także konieczności utrzymania zainteresowania czytelników oraz zaangażowania w życie całej książkowej blogosfery. W następstwie dwu ostatnich elementów pojawiają się na blogach wpisy inne niż o charakterze recenzenckim. Można wyróżnić wśród nich kilka kategorii:

- organizacyjne – rocznice założenia bloga, wyjaśnienie braku aktywności blogera, posty okolicznościowe itp.,
- opisy uczestnictwa w wyzwaniach czytelnicznych – autor wyzwania określa jakie książki powinny przeczytać osoby przyłączające się do zabawy (popularne wyzwania: *52 książki* – przeczytanie 52 książek w ciągu roku kalendarzowego, *Przeczytam tyle, ile mam wzrostu*, *Czytam opaste tomiska* itp.),
- odpowiedzi na pytania zadawane w ramach zabaw (łańcuszków) blogowych – najpopularniejsza to *Liebster Blog Award* (LBA), krążąca po blogosferze co najmniej od 6 lat, polega na: przedstawieniu nagrody LBA, wskazaniu osoby, która nominowała blogera do LBA, odpowiedzeniu na pytania dotyczące blogera, jego zwyczajów i charakteru (zestaw liczy od 5 do 11 pytań), nominowaniu kolejnego blogera i poinformowaniu go o tym. Założeniem LBA

jest promowanie mniej popularnych blogów i to wśród nich należy wybierać kolejnych uczestników,

- stosy – wpisy pojawiające się zazwyczaj w miesięcznych odstępach, otwiera je zdjęcie stosu książek, które bloger zamierza przeczytać w nadchodzącym miesiącu, niektórzy blogerzy dodatkowo podają informację, jak dana książka do nich trafiła (zakup, wymiana, wypożyczenie, egzemplarz recenzencki itp.),
- czytelnicze podsumowania miesiąca i/lub roku – bloger wylicza tytuły książek, które przeczytał (niektórzy blogerzy zliczają liczbę stron wszystkich przeczytanych książek i obliczają średnią na każdy dzień), podsumowuje uczestnictwo w wyzwaniach,
- blogowe podsumowanie miesiąca i/lub roku – występuje rzadziej niż podsumowanie czytelnicze i najczęściej jest z nim połączone – bloger przedstawia w poście statystyki dotyczące liczby wejść na bloga, komentarzy, najpopularniejszych artykułów,
- konkursy dla czytelników bloga – organizowane zazwyczaj przez blogerów, którzy współpracują z wydawnictwami i księgarniami, nagrodą w nich jest książka. Uczestnicy odpowiedzi na zadane pytanie wpisują do komentarzy pod konkursowym postem,
- poradnik czytelnika – ta kategoria obejmuje artykuły, które blogerzy książkowi piszą na podstawie własnych doświadczeń czytelnicznych. Np. Patiopea stworzyła własną typologię czytelników, a Flouube napisała w czasie wakacji poradnik *Jak znaleźć czas na czytanie w czasie roku szkolnego?*
- popkultura i life style – część blogerów stopniowo poszerza zakres tematyczny swojego bloga, włączając do niego opisy obejrzanych filmów lub seriali, tworząc zestawy linków do ciekawych stron WWW lub komentując sprawy ważne dla nastolatków (np. artykuł Caro Loette z bloga *Literacka cisza pt. Facebookowe życie – spójrz na to z innej strony*).

Badaniem objęto blogi, w których dominującym środkiem przekazu było słowo pisane, ale nie oznacza to, że brak w nich materiałów multimedialnych. Blogerzy dbają o zwiększenie atrakcyjności swojej strony przez zamieszczanie co najmniej jednej grafiki przy każdym wpisie. Recenzje książek bywają wzbogacane o filmy je reklamujące dostępne w serwisie youtube.com, linki do dyskusji internetowych lub innych blogów. Ciekawe rozwiązanie stosuje Patiopea. Blogerka przyjęła zasadę, że w każdej recenzji stara się umieścić adekwatną dla opisywanej książki piosenkę i film z teledyskiem.

Blog książkowy nie jest jedynie prywatnym dziennikiem lektur, jest dla młodego blogera także narzędziem komunikacji. Tworząc blog dostępny publicznie, autor bloga w artykułach przedstawia swoją opinię, a w komentarzach swoje zdanie wyrażają czytelnicy. Blogi o książkach prowadzone przez nastolatków nie cieszą

się jednak taką popularnością, jak blogi prowadzone przez celebrytów, na których dyskusja toczy się nieustannie. Ciekawe także, że komentarze na popularnym w mediach blogu Aleksiego *Książki na czacie* występują bardzo rzadko i są to opinie wyrażane głównie przez dorosłych poszukujących książek dla swoich dzieci. Blog Aleksiego z wpisami moderowanymi przez jego mamę, ma jednak nieco inny charakter i medialną renomę niż blogi analizowane na potrzeby niniejszego badania. Nastolatki prowadzące blogi o książkach, nieposiadające zaplecza w postaci nagród zdobytych w konkursach krajowych i międzynarodowych, same muszą dbać o popularność swojej strony. Najprostszą drogą do utrzymania wskaźnika liczby wejść na wysokim poziomie jest aktywność i obecność blogera w literackim Internecie, która daje mu rozpoznawalność pod warunkiem, że wszędzie pojawia się pod tym samym nickiem i informuje użytkowników różnych stron o swoim uczestnictwie w innych projektach. Literackim Internetem nazwać można serwisy książkowe, tj. lubimyczytac.pl, nakanapie.pl, biblionetka.pl, portale społecznościowe oraz blogi o książkach. Mechanizm „ty skomentujesz wpis na moim blogu, ja zrobię to samo u ciebie” jest często załączkiem do narodzin wirtualnych przyjaźni. Po kilku wizytach bloger dodaje blog znajomego do listy odwiedzanych miejsc widocznych na blogu, co oczywiście skutkuje tym samym zachowaniem u drugiej strony. Jednak nadużywanie tego mechanizmu przez internautów sprawiło, że na niektórych blogach pod postami pojawiają się prośby blogerów o zachowanie rozsądku, tak jak na blogu Karoliny:

Bardzo mi miło, drogi Czytelniku, że dotarłeś aż tutaj. Przyjemnie jest czytać komentarze odnośnie tego co się napisało, ale jeśli to ma być coś w stylu: „Fajny post. Zapraszam do mnie” daruj sobie. Wiedz, że zawsze odwiedzam blogi komentujących. Jeśli mam coś do powiedzenia, komentuję, jeśli nie, siedzę cicho (Mysterious World of Books [online]).

Analiza komentarzy na badanych blogach pokazała, że artykuły są głównie komentowane przez innych blogerów⁶. Ich aktywność, która znacząco wpływa na statystykę bloga i wzmacnia wizerunek jego autora, jednocześnie może być barierą dla zwykłych czytelników. W związku ze wzrostem popularności blogów w ostatnich latach i idącą za tym ich specjalizacją, popularne blogi, na których toczą się rozbudowane dyskusje w komentarzach (liczba komentarzy w badanych blogach przekracza niekiedy 40), mogą być postrzegane przez młodych ludzi (nieblogerów) podobnie jak fora internetowe. Na podstawie wyników cytowanych badań

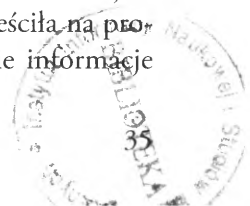
⁶ Komentarze mogą pozostawiać jedynie czytelnicy zarejestrowani bezpośrednio w serwisie, przez Facebooka lub inne portale społecznościowe. Dzięki temu klikając w nazwisko/nick komentującego można obejrzeć informację o nim i jego aktywności w Internecie (w tym nazwy prowadzonych blogów).

prowadzonych przez Fundację „Orange” możemy zauważyć, że młodzież traktuje fora internetowe jako źródła wiedzy na różne tematy i uważa, że aktywne uczestnictwo w nich wymaga profesjonalnej wiedzy:

Aktywny uczestnik to dla osoby młodej ktoś, kto ma wiedzę i potrafi się wypowiedzieć na temat będący przedmiotem forum. Sami siebie postrzegają jako osoby, które nie potrafiłyby wnieść ciekawych dla innych uczestników treści (Kompetencje cyfrowe... 2013).

Tym samym uczestnictwo w dyskusji razem z blogerami książkowymi, którzy mogą być postrzegani przez rówieśników jako specjaliści, może wzbudzać w nich obawy, że – wyrażając swoją nieprofesjonalną opinię – narażą się na śmieszność. Ponadto czytelnik sporadycznie odwiedzający blogi, obserwując dyskusję, w której uczestniczą wyłącznie blogerzy, może dojść do wniosku, że jest to zamknięte środowisko, w którym prawo głosu mają jedynie osoby do niego przynależące.

Kolejny po wpisach element struktury bloga to panele boczne (4). Jako element fakultatywny pojawiają się z różną częstotliwością i w różnych konfiguracjach: zdarza się, że są puste (wtedy centralna część przeznaczona na wpisy jest odpowiednio szersza), wykorzystywany jest tylko jeden lub też oba. W uproszczeniu można stwierdzić, że zawartość paneli bocznych stanowią wszystkie dodatki, na które nie ma miejsca w centralnej części bloga przeznaczonej na posty. Elementy najczęściej umieszczane na panelach bocznych to: profil blogera, archiwum bloga (w postaci spisu lub kalendarza), wtyczka mediów społecznościowych (Facebook, Instagram, Twitter), linki do profilu blogera na portalach książkowych, licznik wejść i blogroll, czyli lista blogów odwiedzanych (i polecanych) przez blogera. Blogerką intensywnie wykorzystującą możliwości paneli bocznych jest Patiopea. Na swoim blogu umieściła w lewym panelu: reklamę nowości książkowych, widżet Google+ (osoby, które w aplikacji społecznościowej Google dodały jej blog do obserwowanych), link umożliwiający śledzenie jej wpisów w serwisie Bloglovin.com, widżet Ask (okienko umożliwiający zadanie pytania blogerowi), listę najbardziej aktywnych komentatorów. Na prawym panelu znalazło się jeszcze więcej dodatków: licznik odwiedzin, wtyczka portalu Instagram, odnośnik do znajomych z Google, wtyczka do portalu Facebook, najpopularniejsze posty, lista odwiedzanych blogów, odnośnik do profilu Patiopei w serwisie lubimyczytac.pl, wykaz etykiet odnoszących się do gatunków literackich, zastrzeżenie praw autorskich i zakaz kopiowania treści, informacja „O mnie”, archiwum bloga. Taka liczba dodatków na panelu bocznym wydaje się zbędna i oczywiście powoduje chaos. Zapewne tylko najwytrwalsi docierają do archiwum bloga, które umieszczone jest na samym dole strony. Patiopea nie jest jedyną blogerką, która umieściła na prowadzonej przez siebie stronie informacje o prawie autorskim, takie informacje



znajdują się obecnie niemal w każdym dzienniku internetowym, zawierającym recenzje. Karolka (*Papierowy Azyl*) jako pierwszą informację na górze lewego panelu umieściła komunikat:

Wszystkie teksty na tym blogu są mojego autorstwa i nie wyrażam zgody na kopiowanie ich bez mojej wiedzy. Każda próba skopiowania treści bloga będzie karana na mocy Dz.U.1994 nr 24 poz. 83, Ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Papierowy Azyl).

Niestety ten komunikat blogerzy traktują w sposób jednostronny. Tak jak w przypadku cytatów, które są mottami blogów, brak informacji o autorze, tak samo na większości blogów próżno poszukiwać informacji o źródle wykorzystanych zdjęć (fotografie okładek i nie tylko) czy autorstwie grafik.

Stopka (5) jest miejscem, w którym domyślnie przez serwis blogowy umieszczana jest informacja o zastosowanych narzędziach, np.: *Szablon Simple. Technologia Blogger*. Jednak często młodzi blogerzy traktują stopkę analogicznie do paneli bocznych i wstawiają tam elementy, które umieszczone w bardziej widocznym miejscu znacząco zaburzyłyby estetykę strony. Dlatego też w stopce często znaleźć można chmurę tagów, widżety i odnośniki do portali i serwisów książkowych.

Prezentowany opis budowy blogów odnosi się do dzienników internetowych prowadzonych w darmowych serwisach blogowych. Internauci posiadający wyższe kompetencje w tej dziedzinie mają możliwość założenia własnej strony internetowej i stworzenia własnej struktury od podstaw.

Wyniki badania ankietowego młodych blogerów

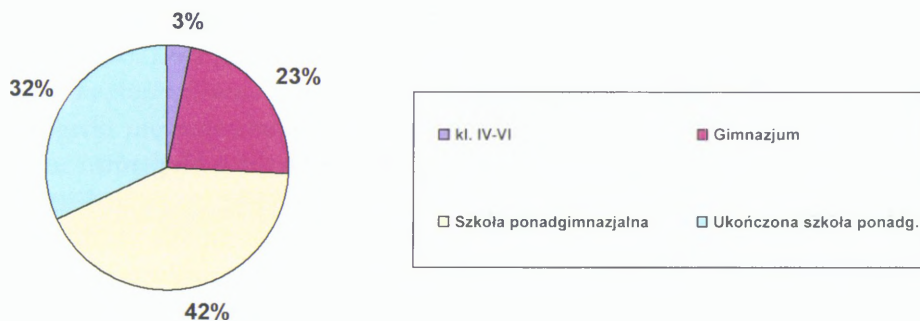
Ankieta *Książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy* umieszczona w serwisie eBadania.pl spotkała się z zainteresowaniem i przychylnością młodych dziennikarzy internetowych. Okazało się, że młodzi ludzie chętnie opowiadają o swojej pasji i pracy, a także chętnie nawiązują współpracę, nawet jeśli nie przynosi im ona żadnych korzyści materialnych.

Blogerzy

Na ankietę odpowiedziało 31 respondentów. 100% ankietowanych to dziewczęta. Strukturę wiekową grupy przedstawiono na Wykresie 1.

W trakcie analizy zebranych danych uwzględnione zostały także osoby, które zaznaczyły, że ukończyły szkołę ponadgimnazjalną, ale nie rozpoczęły jeszcze studiów. Z odpowiedzi na kolejne pytania wynikało, że są to osoby, które prowadzenie bloga rozpoczęły w trakcie edukacji w szkole średniej. Największą grupę

Wykres 1. Struktura wiekowa ankietowanych

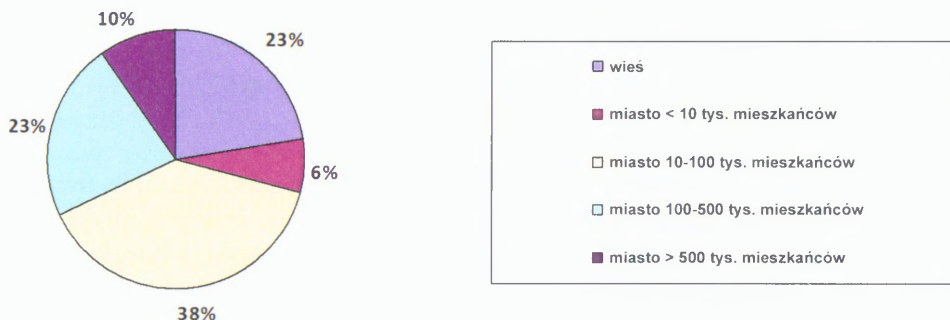


Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

wśród ankietowanych utworzyły uczennice gimnazjum – 42% wskazań, a tylko 3% (1 osoba) wskazało, że uczęszcza do szkoły podstawowej.

Najliczniej w badaniu reprezentowani byli mieszkańcy średnich miast (38%) oraz małych miast i wsi (w sumie 29%) (por. Wykres 2). Pozostałe 33% to mieszkańcy dużych i bardzo dużych aglomeracji, którzy w swym otoczeniu mają więcej interesujących miejsc i wydarzeń, które najwyraźniej skutecznie odciągają ich od spędzania czasu przed komputerem. Potwierdza się także opinia, że komputer z dostępem do Internetu jest oknem na świat dla mieszkańców małych i średnich miast, którym umożliwia uczestniczenie w życiu globalnej wioski.

Wykres 2. Miejsce zamieszkania ankietowanych



Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

Czy blogerzy książkowi zajmują się tylko literaturą, zakupem książek i życiem w wirtualnym świecie? I tak, i nie... Respondenci poproszeni zostali o wskazanie maksymalnie trzech preferowanych aktywności, którym poświęcają się w czasie w wolnym (także od czytania i blogowania).

Tabela 1. Sposób spędzania wolnego czasu przez nastoletnich blogerów

Rodzaj aktywności	Liczba wskazań
Słuchanie muzyki	14
Realizowanie hobby	9
Spotkania z przyjaciółmi i rodziną	5
Uprawianie sportu	5
Przeglądanie internetu	4
Bezczynność/leniuchowanie	3
Oglądanie filmów (TV i kino)	1

Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

Słuchanie muzyki, które bezapelacyjnie zajęło pierwsze miejsce pod względem liczby wskazań, w połączeniu z faktem, że tylko 5 osób w czasie wolnym spotyka się z przyjaciółmi sugeruje, że blogerzy książkowi to raczej indywidualiści lubiący własne towarzystwo. Ankietowani mieli możliwość samodzielnego sprecyzowania, jakie jest ich hobby. Dwukrotnie wskazano naukę języków obcych, fotografię i rysowanie. Inne hobby blogerów to: pisanie opowiadań lub pamiętnika, wystrój wnętrza i biologia.

Zainteresowania inne niż literatura także owocują prowadzeniem bloga: 35% ankietowanych odpowiedziało, że blog o książkach nie jest ich jedynym blogiem. Blogerki książkowe prowadzą dzienniki internetowe poświęcone: własnej twórczości literackiej, tematyce filmowo-muzycznej, własnemu życiu.

Blogerzy i blogi

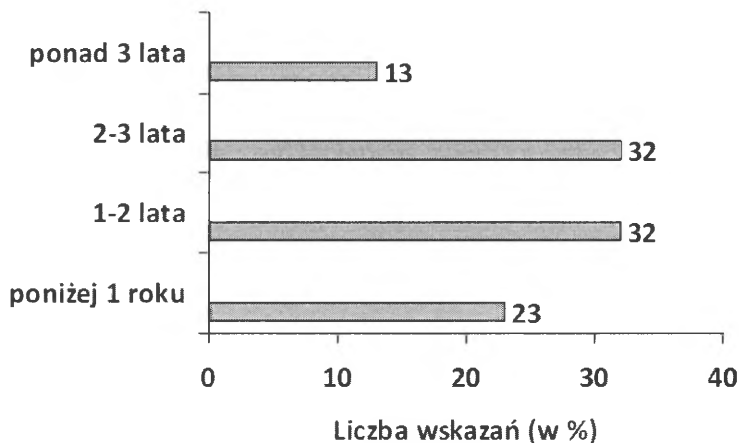
Po zapoznaniu się z blogami, które zostały zbadane w pierwszym etapie, uwagę autorki przykuła sieć zależności pomiędzy blogerami, akcje, reakcje i sprzężenia zwrotne. Wydaje się, że żaden blog nie jest zawieszony w próżni, blogosfera jest siecią, w której nie można być samotną wyspą. Stąd w ankiecie umieszczone zostało pytanie o blogowy autorytet: *Czy są blogi książkowe, na których się wzorujesz lub wzorowałaś-eś?* Zaskakujący może być fakt, że na to pytanie 71% blogerek

odpowiedziało „nie”. Jednak wśród 29% ankietowanych, które przyznały, że mają wzór do naśladowania, 44% wskazało blogi, do których ankieta została początkowo rozesłana i które zostały poproszone o jej rozpowszechnienie (nie były to autowskazania). Dwa głosy otrzymały *Wyznania Księżkoholiczki*, a po jednym głose *Papierowy Azyl* i *Kraina Andersena*.

Blogerki nie potrzebują ani autorytetów, ani pomocy, taki wniosek możemy wysnuć na podstawie ich odpowiedzi na pytanie *Czy samodzielnie prowadzisz blog?* Tylko jedna odpowiedziała, że inny bloger pomaga jej w obsłudze interfejsu. I tak jak nie dziwi samodzielne radzenie sobie z obsługą interfejsu, z wykonywaniem zdjęć czy wyszukiwaniem materiałów na bloga, tak dziwi, że młodzi blogerzy nie podsuwają nikomu do sprawdzenia swoich artykułów przed umieszczeniem ich w Internecie. W badaniu ankietowym trudno ocenić, czy taki rozkład odpowiedzi jest wynikiem rzeczywistej pewności siebie i przekonania o własnych umiejętnościach czy też jest to następstwo lęku przed przyznawaniem się do niesamodzielności lub niechęci do dzielenia się autorstwem sukcesu.

Samodzielność blogerek dziwi tym bardziej, że w badaniu wzięły udział dziewczęta z różnym blogowym stażem (por. Wykres 3) – zarówno te z kilkuletnim doświadczeniem, jak i dopiero zaczynające swą przygodę.

Wykres 3. Wiek blogów książkowych



Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

Zauważalny jest znaczny spadek wskazań dotyczących blogów prowadzonych powyżej 3 lat (tylko 13% odpowiedzi). Wynika to z faktu, że z badania wykluczone zostały osoby, które obecnie są studentami, choć blog o książkach prowadzą

od ponad 3 lat. Ponadto w badaniu nie wzięły udziału co najmniej dwie blogerki z długim stażem, które w trzecim kwartale 2014 r. zaprzestały aktywności na blogu.

Czy blogi będą wieczne? Jest na to szansa, gdyż 55% ankietowanych odpowiedziało „tak” na pytanie *Czy bycie blogerem książkowym to Twój pomysł na siebie na dłuższą metę?* 35% nie jest pewnych swojej blogerskiej przyszłości, a 10% deklaruje, że za jakiś czas na pewno zawiesi internetową działalność, gdyż blogowanie zajmuje im zbyt dużo czasu.

Blogerzy i książki

Skąd blogerzy czerpią inspirację? Gdzie szukają informacji o ciekawych tytułach? Jakie źródła informacji książkowej preferują? Tego dotyczyło pytanie, w którym blogerzy zostali poproszeni o wskazanie częstotliwości korzystania z różnych źródeł. Kafeteria odpowiedzi składała się z 12 pozycji, przy każdej z nich należało określić częstotliwość wykorzystywania w skali od 1 (najrzadziej) do 5 (najczęściej).

Popularność portali książkowych, na których udzielają się głównie młodzi ludzie oraz blogów o książkach prowadzonych przez niedorośli czytelników, jako źródła informacji o książkach dla innych blogerów (por. Tabela 2) nie jest niczym dziwnym w obliczu wniosków z wcześniejszych etapów badań, ukazujących blogosferę jako zespół naczyń połączonych. Ponadto ze specyfiki wieku nastoletniego wynika pewna doza nieufności wobec niepodważalnych i autorytarnych opinii osób dorosłych, zaufanie do kręgu rówieśniczego i poszukiwanie własnych ścieżek. Stąd zapewne niższa pozycja w zestawieniu blogów prowadzonych przez osoby dorosłe – siódme miejsce, z wynikiem niemal 20% niższym niż blogi nastolatków. Wpływ rówieśników na zainteresowania i opinie młodych ludzi potwierdza także wynik sumaryczny odpowiedzi „rozmowy ze znajomymi i rodziną” – 93 punkty, choć jest to źródło, z którego tylko 25% ankietowanych korzysta bardzo często lub często.

Dane w tabeli są zaprzeczeniem stereotypowych wyobrażeń o współczesnych nastolatkach nazywanych cyfrowymi tubylcami, dla których środowisko Internetu jest czymś powszednim. Badani również często wybierają księgarnie internetowe (105 punktów), jak stacjonarne (103 punkty)! Wydawałoby się, że dla blogera, którego aktywność koncentruje się w wirtualnym świecie, naturalne i oczywiste będzie wykorzystywanie w pierwszej kolejności internetowych źródeł informacji. Być może przewagę księgarni internetowych, wynikającą z łatwiejszego do nich dostępu, równoważy przywiązanie młodych ludzi do tradycyjnego kodeksu: potrzeba wzięcia książki do ręki, dotknięcia papieru i przekartkowania. Sentyment do papierowej książki okazali młodzi blogerzy, odpowiadając na pytanie dotyczące korzystania z czytników i e-książek. 39% ankietowanych zdecydowanie odpowiedziało, że nie odpowiada im książka bez zapachu i szelestu kartek,

Tabela 2. Źródła informacji o nowych/ciekawych książkach

	Źródła informacji o książkach	Liczba wskazań „5”	Liczba wskazań „4”	Liczba wskazań „3”	Liczba wskazań „2”	Liczba wskazań „1”	Suma „punktów”
1	Portale książkowe (biblionetka.pl, lubimyczytac.pl)	12	5	10	4	0	118
2	Blogi o książkach prowadzone przez dzieci i młodzież	13	4	5	6	3	111
3	Księgarnie internetowe	7	12	3	4	5	105
4	Księgarnie stacjonarne	7	9	7	3	5	103
5	Wizyty w bibliotece	9	7	2	4	9	96
6	Rozmowy ze znajomymi i rodziną	2	6	10	8	3	93
7	Blogi prowadzone przez dorosłych	4	7	7	7	6	89
8	Rozmowy z nauczycielem / bibliotekarzem	2	2	7	5	15	64
9	Rubryki o nowościach książkowych w prasie codziennej	1	3	5	5	17	59
10	Czasopisma o książkach i literaturze	2	3	1	6	19	56
11	Fora internetowe (ogólnotematyczne)	2	0	1	0	20	49
12	Programy radiowe i telewizyjne o kulturze	0	0	6	5	20	48

Źródło: oprac. własne, 12.10.2014.

a kolejnych 19% stwierdziło, że po wypróbowaniu czytnika powrócili do znanej od dzieciństwa formy książki, która jest ich preferowaną. Oznacza to, że 58% badanych blogerów większą sympatią obdarza nośnik tradycyjny. Wśród pozostałych badanych – 29% blogerów jeszcze nie miało w ręku czytnika, choć są go bardzo ciekawi, dla 10% forma nie ma znaczenia, a tylko 3% zdecydowanie bardziej woli czytać książkę w formie elektronicznej.

Zaskakująca – i napawająca optymizmem – jest informacja, że w pierwszej piątce znalazły się odwiedziny w bibliotece, z wynikiem sumarycznym 96 punktów

⁷ Suma „punktów” każdego typu źródła informacji to dodane do siebie iloczyny liczby określającej częstotliwość wykorzystywania (od 1 do 5) i liczby jej wskazań (powyżej 1). Np. dla portali książkowych: $5 \times 12 + 4 \times 5 + 3 \times 10 + 2 \times 4 + 0 = 118$.

tów. Dla 29% ankietowanych odwiedziny w bibliotece są najczęściej wykorzystywanym sposobem zdobywania informacji o książkach. Jednocześnie taka sama liczba respondentów stwierdziła, że z biblioteki jako źródła informacji o nowościach, korzysta bardzo rzadko. Taki rozkład odpowiedzi sugeruje, że biblioteki w walce o zainteresowanie nastolatków są w krytycznym momencie. Dość wysoki sumaryczny wynik bibliotek sugeruje, że młodzi nie skazali jeszcze bibliotek na zapomnienie, czego jednak nie potwierdza rozkład odpowiedzi na pytanie o regularne korzystanie z biblioteki. 58% ankietowanych odpowiedziało, że jest stałym klientem bibliotek, co niestety oznacza, że 42% jest poza zasięgiem bibliotek. Jest to wysoki odsetek absencji bibliotecznej, szczególnie, że są to aktywni czytelnicy, którzy z jakiegoś powodu nie znajdują w ofercie bibliotek niczego interesującego.

Nie sprawdzają się w roli źródła informacji o książkach: rozmowy z bibliotekarzami i nauczycielami, ogólnotematyczne fora internetowe, rubryki o nowościach w prasie codziennej, czasopisma o książkach i literaturze oraz radiowe i telewizyjne programy poświęcone kulturze. Wynika z tego, że młodzi ludzie nie rozmawiają o swojej pasji z nauczycielami i bibliotekarzami lub też dorośli opiekunowie nie są dla nich partnerami w rozmowach o literaturze. Dalszych dociekań wymagałaby próba odpowiedzi na pytanie z jakiego powodu ciekawych informacji o książkach nie dostarczają blogerom tradycyjne media. Ich niski wynik w zestawieniu może wiązać się z tym, że nastoletni blogerzy nie postrzegają siebie jako odbiorców tematycznych programów radiowych i telewizyjnych oraz prasy, gdyż skierowane są one raczej do dorosłego czytelnika. Możliwe jest także, że nie wszyscy młodzi ludzie wiedzą o istnieniu tytułów prasowych i programów radiowo-telewizyjnych poświęconych książkom.

Po pozyskaniu informacji o książce wartej przeczytania, kolejny etap to zdobycie samej książki. Blogerzy ponownie z użyciem skali od 1 do 5 określali, jak często książki trafiają do nich we wskazany sposób. Zebrane wyniki przedstawiono w Tabeli 3.

Popularność zakupu nowych książek wśród nastoletnich blogerów (por. Tabela 3) zastanawia ze względu na fakt, że są to zapewne osoby nieposiadające stałego źródła dochodu poza wynagrodzeniem za dorywczą pracę i kieszonkowym wypłacanym im przez rodziców. Biblioteki ponownie uplasowały się na drugiej pozycji, a współpraca z wydawcami, która w zestawieniu zajęła trzecie miejsce, wyraźnie przegrywa z księżnicami liczbą wskazań „1” – 10, podczas gdy biblioteki otrzymały ich tylko 7. Dziwi fakt, że młodzi rzadko wykorzystują oferty z portali aukcyjnych i ogłoszeniowych do zakupu książek używanych. Słaby wynik wymiany z innymi blogerami jako źródła pozyskiwania nowych książek świadczy o tym, że związki pomiędzy blogerami, tak silne w blogosferze, nie znajdują swojego odzwierciedlenia w realnym świecie.

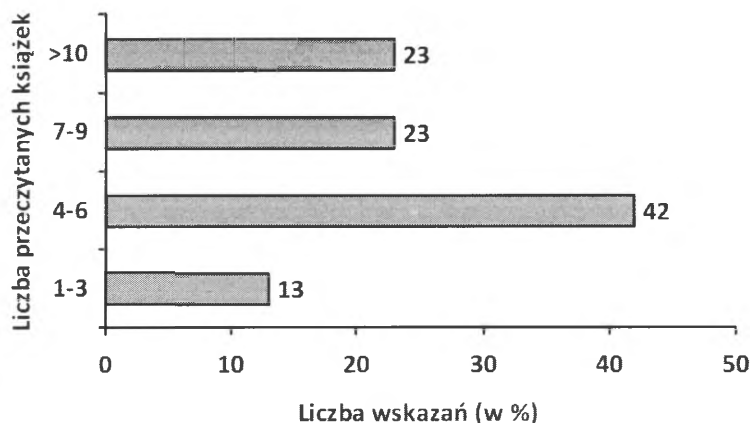
Tabela 3. Źródła pozyskiwania książek do czytania i recenzowania przez blogerów

Wyszczególnienie źródeł pozyskiwania książek		Liczba wskazań „5”	Liczba wskazań „4”	Liczba wskazań „3”	Liczba wskazań „2”	Liczba wskazań „1”	Suma
1	Zakup nowych książek	11	10	5	3	1	118
2	Wypożyczenie z biblioteki	8	6	6	4	7	97
3	Współpraca z firmami	9	1	5	5	10	89
4	Zakup książek używanych	5	5	6	7	8	85
5	Wypożyczenie od znajomych	2	6	5	11	7	78
6	Wymiana z innymi czytelnikami i blogerami	1	5	8	2	11	68

Źródło: oprac. własne, 12.10.2014.

Opisywane w poprzedniej części artykułu posty na blogach prezentujące wysokie stopy książek, które bloger zamierza przeczytać w ciągu miesiąca, sugerują, że blogerzy czytają dużo. I jak zilustrowano na wykresie 4, tak jest w rzeczywistości.

Wykres 4. Średnia liczba książek czytanych w ciągu miesiąca przez blogerów



Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

Dla większości badanych blogerów (87%) absolutne minimum to przeczytanie jednej książki tygodniowo. Tylko 4 ankietowane osoby (13%) stwierdziły, że czytają maksymalnie 3 książki miesięcznie. Analiza odpowiedzi mniej aktywnych czytelniczo blogerek na inne pytania niestety nie pozwala wskazać jakichkolwiek

innych zależności. Tę odpowiedź wybrały dziewczęta mieszkające na wsi, w małym i dużym mieście, na różnych etapach edukacji od szkoły podstawowej do absolwentek szkół ponadgimnazjalnych.

Blogerzy zapytani, czy listy bestsellerów mają wpływ na tytuły książek, które recenzują, najczęściej (61% ankietowanych) wybierali odpowiedź: „Nie, czytam to, co lubię”, a zaledwie 13% przyznało, że stara się publikować na blogu recenzje bestsellerów, gdyż ich zdaniem zwiększa to liczbę wejść na bloga. Poproszeni o wymienienie list bestsellerów, do których choćby okazjonalnie zaglądnęli, wyliczali przede wszystkim listę portalu lubimyczytac.pl oraz listy księgarni internetowych (Empik, Matras, Merlin) bez wskazywania jednej preferowanej. Wiąże się to z faktem, że jako najczęściej wykorzystywane przez nich źródło informacji o książkach ankietowani wskazali portale książkowe (por. Tabela 2). Wydaje się zatem, że większy wpływ na proces doboru tytułów książek recenzowanych na blogu, mają lektury innych internautów i nowości przekazywane przez wydawców do recenzji niż opracowywane przez działy marketingu i sprzedaży listy bestsellerów.

Pytania pojawiające się w zabawach blogowych (np. *Liebster Blog Award*) dotyczą często pierwszych lektur, pierwszych zrecenzowanych książek czy ulubionej książki z dzieciństwa. Rozmaitość tytułów wymienianych w odpowiedzi na to pytanie skłoniła autorkę do włączenia do ankiety pytania *Podaj tytuł książki, która sprawiła, że pokochałaś/-eś czytanie*. Było to otwarte pytanie i choć jego treść tego nie określała, rozmiar okna przeznaczonego na odpowiedź umożliwił wymienienie kilku tytułów. Z tego powodu w tabeli dołączono kolumnę „drugi wybór”, co oznacza, że dana książka pojawiła się w wypowiedzi blogera jako druga lub trzecia w kolejności. Wyniki uzyskane przez tytuły różnych części serii (lub cykli) zostały połączone nazwą serii/cyklu, gdyż część respondentów wymieniała tytuły tomów, inni nazwę cyklu lub serii, a jeszcze inni posługiwali się imieniem i nazwiskiem głównego bohatera. W tabeli oznaczono je literą „s” po tytule.

Cykl książek o Harrym Potterze miał bezsprzecznie ogromny wpływ na kształtowanie się kompetencji czytelniczych współczesnych nastolatków. Lektura wpisów na ich blogach pokazuje, że przygody czarodzieja z Hogwartu są ciągle obecne na listach lektur blogerów. Młodzi ludzie nie tylko uważają książki J. K. Rowling za literaturę, która miała wpływ na ich czytelniczy życiorys, ale często do nich wracają, traktując jako pewniaki, literaturę, która zawsze dostarczy im przyjemności w trakcie lektury.

Tytuły, które zajęły w zestawieniu kolejne pozycje są przejawem tego, że w badaniu wzięły udział wyłącznie dziewczęta. 7 blogerek wskazało cykl Lucy Maud Montgomery o Ani jako książki, które zadecydowały o ich zamiłowaniu do czytania, a 2 – cykl *Jeźycjada* Małgorzaty Musierowicz. Książki o Martynce, postaci dziewczynki stworzonej przez francuski duet Gilberta Delahaye’a i Marcela Marliera, są skierowane do dzieci w wieku przedszkolnym i jest to jedyna pozycja, przy

Tabela 4. Książka, która sprawiła, że bloger pokochał czytanie

Tytuł książki	Liczba wskazań jako pierwszy wybór	Liczba wskazań jako drugi wybór
Harry Potter „s”	9	4
Ania z Zielonego Wzgórza „s”	6	1
Jeźcycjada „s”	2	0
Martynka „s”	2	0
<i>Dzieci z Bullerbyn</i>	1	1
Polyanna „s”	1	0
Zmierzch „s”	1	0
<i>Drżenie M. Stiefvater</i>	1	0
<i>Lassie, wróć E. Knight</i>	1	0
<i>Miasto kości C. Clare</i>	1	0
<i>Pinokio C. Collodi</i>	1	0
<i>Scarlett B. Baraldi</i>	1	0
tom baśni polskich	1	0
<i>Tomek w krainie kangurów A. Szklarski</i>	1	0

Źródło: oprac. własne, 15.09.2014.

której ankietowane dopisywały, że były to książki czytane im przez rodziców. Różnorodność wymienianych tytułów pokazuje, że zamiłowanie do czytania budziło się w blogerach na różnym etapie rozwoju. W niektórych przypadkach było to już w wieku przedszkolnym, w innych – na etapie wczesnych lat szkoły podstawowej (tom baśni polskich, *Dzieci z Bullerbyn* czy *Lassie, wróć*) lub nawet później, co sugerują takie tytuły jak *Zmierzch* czy *Scarlett*. Wskazanie książek o Martynce jako tych, które były załączkiem pasji czytelniczej świadczy także, że w budzeniu tej pasji większe znaczenie niż wartość literacka utworu ma dopasowanie książki do upodobań i potrzeb potencjalnego czytelnika.

Podsumowanie

Jakie są blogi o książkach prowadzone przez młodych ludzi i kim są ich autorzy? Odpowiedź na drugą część pytania można zamknąć w kilku określnikach: dziewczęta, na różnym etapie edukacji, rzadziej mieszkające w wielkich aglomeracjach, to raczej mieszkanki mniejszych miast, pewne siebie i swoich możliwości. Chętnie dzielące się swoimi opiniami, starające się opierać zabiegom marketingowców tworzących listy bestsellerów, nie obawiają się podejmowania dyskusji. Są kreatywne, dobrze radzą sobie w blogosferze, mają doskonałą orientację w me-

chanizmach, które nią rządzą, choć najpewniej nie wiedzą, co na ten temat napisał Paul Levinson. A jakie są blogi? Przede wszystkim bardzo różnorodne pod względem estetyki, struktury, stylu komunikowania się z czytelnikami. Na skutek współpracy z wydawnictwami, które kontaktują się z wieloma blogerami, da się zauważyć podobieństwa w doborze recenzowanych książek. Ma na to także wpływ wykorzystywanie przez blogerów tych samych portali książkowych i tworzonych tam list bestsellerów.

Wiele szczegółowych zagadnień przedstawionych w niniejszym tekście, z konieczności tylko powierzchownie, wymaga większego zainteresowania przedstawicieli nauk humanistycznych i społecznych. Niezwykle interesującym zagadnieniem są wyzwania czytelnicze, zabawy blogowe, a przede wszystkim komentarze – ich treść, autorstwo i wpływ na popularność bloga. Przedmiotem badań należałoby uczynić także kwestię współpracy między blogerami a wydawcami i księgarzami. Lista wydawców, która decyduje się na tę formę promocji nieustannie się poszerza, co ma wpływ na całą książkową blogosferę. Innym ciekawym zjawiskiem jest to, że blogerzy książkowi coraz częściej przestają się ukrywać za ekranami komputerów i zakładają własne kanały w serwisie youtube, gdzie zamieszczają videorecenzje, w których opowiadają o swoich lekturach. Być może to nie blogerzy, ale booktuberzy zadecydują o przyszłym życiu książek w Internecie.

Bibliografia

- Bauer Z. (2009), *Dziennikarstwo wobec nowych mediów. Historia, teoria, praktyka*, Kraków, Universitas, ISBN 97883-242-0949-1
- Kajtoch W. (2006), *Blog* [w:] Pisarek W. (red.), *Słownik terminologii medialnej*, Kraków, Universitas, s. 18-19
- Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14-18 lat)* (2013) [online], Warszawa, Fundacja „Orange”, [dostęp: 30.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.fundacja.orange.pl/ajax/download,6.html?hash=cd40321c56fa9cf63fa3f577e3bed3b6>>
- Levinson P. (2010), *Nowe nowe media*, Kraków, Wydaw. WAM, ISBN 978-83-7505-638-9
- Makaruk K., Wójcik S. (2012), *EU NET ADB. Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce* [online], Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje, [dostęp: 30.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport-eu-net-adb-pl-final.pdf>>
- Ranking blogów o książkach* (2012), „Press”, nr 10, s. 48-49
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* (2013), Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych

- tw (2014), *Serwisy blogowe: Blogspot, Bloog i Blog.onet.pl w górę, Photoblog przyciąga najbardziej* [online], [w:] Wirtualne Media, [dostęp: 30.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.wirtualnemedia.pl/arttykul/serwisy-blogowe-blogspot-bloog-i-blog-onet-pl-w-gore-photoblog-przyciaga-najbardziej>>
- Więckiewicz M. (2012), *Blog w perspektywie genologii multimedialnej*, Toruń, Wydaw. Adam Marszałek, ISBN 978-83-7780-344-8
- Zajac J. (2010), *Psychologiczne i społeczne aspekty blogowania. Prezentacja Power Point* [online] [w:] *Blog Forum*, [dostęp: 30.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://2010.blogforumgdansk.pl/title,materialy,pid,7.html>>

Załącznik 1.

Wykaz blogów wykorzystanych w pierwszym etapie badania

- Books hunter*, <<http://sol-shadowhunter.blogspot.com>>
- Kraina Andersena*, <<http://kraina-andersena.blogspot.com>>
- Książki widziane oczami Patiopei*, <<http://ksiazki-patiopei.blogspot.com>>
- Literacka cisza*, <<http://literackacisza.blogspot.com>>
- Między sklejonymi kartkami*, <<http://miedzysklejonymikartkami.blogspot.com>>
- Mysterious world of books*, <<http://mysteriousworldofbooks.blogspot.com>>
- Na zimowy i letni wieczorek*, <<http://ksiazka-na-kazdy-dzien.blogspot.com>>
- Oczami książkoliczki*, <<http://wcieniukksiazek.blogspot.com>>
- Once upon a time*, <<http://siedmiogorogrod.blogspot.com>>
- Papierowy Azyl*, <<http://papierowyazyl.blogspot.com>>
- Pół żartem, pół serio*, <<http://sowazpapieru.blogspot.com>>
- Przygody mola książkowego*, <<http://przygody-mola-ksiazkowego.blogspot.com>>

Załącznik 2. Ankieta *Książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy*

Jeśli nie masz jeszcze 18 lat, ale za to prowadzisz blog o książkach i literaturze, ta ankieta jest skierowana do Ciebie! To ankieta dotycząca blogów książkowych tworzonych przez młodych ludzi oraz samych twórców tych blogów: ich zainteresowań, pasji i zwyczajów.

1. Płeć
 - kobieta
 - mężczyzna
2. Jesteś uczniem:
 - szkoły podstawowej, klasy iv-vi
 - gimnazjum
 - szkoły ponadgimnazjalnej
 - ukończyłem szkołę średnią
3. Miejsce zamieszkania:
 - wieś
 - miasto do 10 tys. mieszkańców
 - miasto od 10 tys. do 100 tys. mieszkańców
 - miasto od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców
 - miasto powyżej 500 tys. mieszkańców
4. Kiedy masz czas wolny, ale nie masz ochoty ani na czytanie, ani na blogowanie, to czym się zajmujesz (wskaż maksymalnie 3 odpowiedzi):
 - słucham muzyki
 - surfuję po internecie
 - spotykam się z przyjaciółmi
 - oglądam filmy tv/kino
 - uprawiam sport
 - leniuchuję
 - zajmuję się moim hobby. Jakim?
.....
5. Ktoś pomaga Ci w tworzeniu bloga?
 - tak
 - nie
6. Inni uczestniczą w prowadzeniu przez mnie bloga poprzez:
 - pomoc w obsłudze interfejsu
 - wyszukiwanie zdjęć i materiałów na bloga
 - sprawdzanie poprawności tekstów przed udostępnieniem ich w internecie
 - w inny sposób. Jaki?.....
7. Kto pomaga Ci w tworzeniu bloga:
 - kolega, koleżanka
 - rodzeństwo
 - rodzice
 - nauczyciel
 - bibliotekarz
 - inna osoba. Kto?.....
8. Czy oprócz bloga o książkach piszesz też blog na inny temat?
 - nie
 - tak. O czym?.....
9. Prowadzę blog o książkach od:
 - mniej niż 12 miesięcy
 - dłużej niż 1 rok, ale krócej niż 2 lata
 - dłużej niż 2 lata, ale krócej niż 3 lata
 - ponad 3 lat
10. Czy Twój blog ma swój profil na portalu Facebook:
 - tak
 - nie
11. Czy są blogi książkowe, na których się wzorujesz lub wzorowałaś/-eś?
 - nie
 - tak. Jakie? Podaj adres lub nazwę.....
12. Skąd czerpiesz informacje o książkach wartych przeczytania? Przy każdej odpowiedzi określ w skali od 1 do 5, jak często korzystasz z tej formy zdobywania informacji. 1 oznacza, że to najrzadziej wykorzystywany sposób, a 5 to Twój stały sposób zdobywania informacji.
 - blogi o książkach prowadzone przez dzieci i młodzież
 - blogi prowadzone przez dorosłych
 - czasopisma o książkach i literaturze
 - fora internetowe (ogólnotematyczne)
 - księgarnie internetowe
 - księgarnie stacjonarne
 - portale książkowe (biblionetka.pl, lubimyczytac.pl)
 - programy radiowe i telewizyjne o kulturze
 - rozmowy z nauczycielem/bibliotekarzem
 - rozmowy ze znajomymi i rodziną
 - rubryki o nowościach książkowych w prasie codziennej
 - wizyty w bibliotece
13. Czy wszystkie książki, które czytasz opisujesz na swoim blogu?
 - tak, wszystkie recenzuję
 - tak, większość recenzuję, a o mniej ciekawych tylko krótko wspominam
 - nie, na blog trafiają tylko te książki, które uznam, że na to zasługują

14. Ile książek średnio miesięcznie czytasz?
- 1-3
 - 4-6
 - 7-9
 - więcej niż 10
15. Ile książek średnio miesięcznie kupujesz?
- 1-3
 - 4-6
 - 7-9
 - więcej niż 10
16. Czy korzystasz regularnie z biblioteki?
- tak
 - nie
17. Z ilu bibliotek regularnie korzystasz?
- 1
 - 2
 - 3
 - 4 lub więcej
18. Ile średnio miesięcznie książek wypożyczasz z biblioteki
- 1-3
 - 4-6
 - 7-9
 - 10-12
 - 13 lub więcej
19. Jak trafiają do Ciebie książki opisywane na blogu? Przy każdej odpowiedzi określ w skali od 1 do 5, jak często korzystasz z tej formy zdobywania informacji. 1 oznacza, że to najrzadziej wykorzystywany sposób, a 5 to Twój stały sposób zdobywania informacji.
- dostaję do recenzji od księgarzy i wydawców
 - kupuję nowe
 - kupuję używane
 - pożyczam od znajomych
 - przez wymianę z innymi czytelnikami i blogerami
 - wypożyczam z biblioteki
20. Czy korzystasz z czytników e-booków i e-książek?
- nie, bo nie przekonuje mnie książka bez zapachu i szelestu kartek
 - nie miałam/-em możliwości wypróbowania czytnika, ale chcę spróbować
 - tak, czytam książki w formie tradycyjnej i na czytniku i lubię obie formy
 - tak, ale wolę książkę tradycyjną
 - tak i wolę książkę w formie elektronicznej
21. Czy śledzisz listy bestsellerów i starasz się, aby recenzować najpopularniejsze książki na bieżąco?
- nie, czytam to, co lubię, a nie to co jest najmocniej promowane
 - tak, zaglądam na listy bestsellerów, ale rzadko trafiają tam książki, które mi się podobają
 - tak i staram się mieć recenzje bestsellerów na blogu, bo to zwiększa liczbę wejść na stronę
22. Podaj nazwy list bestsellerów, do których zaglądasz:
-
23. Czy bycie blogerem książkowym to Twój pomysł na siebie na dłuższą metę?
- tak, uwielbiam to robić i chcę zawsze prowadzić bloga o książkach
 - nie wiem, interesuję się wieloma rzeczami
 - nie, blogowanie zajmuje zbyt dużo mojego czasu.
24. Twoja ulubiona książka, to?
-
25. Czy pamiętasz tytuł książki, która sprawiła, że pokochałaś/-eś czytanie? Podaj tytuł książki, serii, nazwisko bohatera lub pisarza
26. Tu możesz podać adres WWW swojego bloga
- wolę nie podawać adresu
 - adres mojego bloga to:.....

Abstrakt

Promocja literatury dla młodego czytelnika w XXI wieku ma miejsce w wielu przypadkach w sieci Internet. Znaczną rolę odgrywają w niej narzędzia wiążące się z ideą Web 2.0: portale społecznościowe, fora dyskusyjne oraz blogosfera. Znamienne, że w blogosferze odnoszącej się do literatury dla młodych odbiorców dominujący jest głos starszego pokolenia: rodziców, wychowawców, bibliotekarzy czy wydawców. Jednak na tle wypowiedzi dorosłych przedstawiających swój punkt widzenia literatury dla dzieci i młodzieży coraz bardziej słyszalny staje się głos samych jeszcze niedorosłych piszących blogi, w których przedstawiają wrażenia z lektur. W świetle przeprowadzonych badań w polskim Internecie istnieje co najmniej kilkadziesiąt blogów tworzonych przez uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, którzy w wirtualnych dziennikach zapisują refleksje po przeczytaniu książek, próbują je recenzować, a także przedstawiają samych siebie i swoje zainteresowania. Celem autorki artykułu jest stworzenie portretu młodego czytelnika piszącego bloga o książkach z uwzględnieniem takich cech, jak: wiek, płeć, zainteresowania, preferencje literackie, liczba czytanych książek w ostatnim roku, zakupy książek, odwiedziny w bibliotece, korzystanie z ebooków itp. Do stworzenia portretu wykorzystane zostały dane zebrane w trakcie lektury blogów oraz drogą ankiety rozesełanej elektronicznie.

Abstract

The promotion of literature for young readers in the twenty-first century is in many cases on the Internet. Significant role plays the idea of Web 2.0: social networking sites, forums and blogosphere. It is significant that in the blogosphere relating to literature for young audience the dominant voice belongs to the older generation, parents, librarians and publishers. However, against the background of adult speech presenting their point of view on literature for children and young people, the voice of the still immature blogs' authors becomes audible increasingly. Preliminary research conducted for the paper showed that in the Polish Internet there is at least a dozen blogs created by the students of primary, middle and secondary schools who are writing reflections after reading the books in virtual diary, trying to review them, and presenting themselves and their interest. The purpose of this article is to create a portrait of a young reader who writes a blog about books, including characteristics such as: age, gender, interests, literature preferences, the number of books read in the last year, purchasing books, visiting the library, the use of e-books etc. To create portrait data collected in the course of reading blogs and through questionnaires sent electronically were used.

Grzegorz Gmiterek, dr

Uniwersytet Warszawski

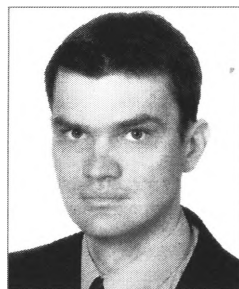
Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych

ggmiterek@gmail.com

eBook 2.0. Książka w rzeczywistości sieci drugiej generacji i mobilnych technologii

eBook 2.0. Book in the reality of Web 2.0 and mobile technologies

Grzegorz Gmiterek – adiunkt w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z wykorzystaniem nowych technologii w instytucjach kultury i nauki (zwłaszcza implementacji narzędzi sieci drugiej generacji), e-learningiem, oprogramowaniem komputerowym dla instytucji bibliotecznych, zarządzaniem informacją i wiedzą, digitalizacją i dokumentem elektronicznym oraz długoterminową ochroną zasobów cyfrowych. Twórca lub współtwórca kilku projektów sieciowych. Stypendysta Polskiej Akademii Umiejętności i uczestnik Programu Departamentu Stanu USA International Visitor Leadership Program „Library & Information Science”.



Wybrane publikacje:

- *Biblioteka w środowisku społecznościowego Internetu (Biblioteka 2.0)* [Library in the social Internet environment (Library 2.0)], 2012
- *Digital Divide i Digital Divide 2.0. Cyfrowy podział w erze sieci drugiej generacji* [Digital Divide and Digital Divide 2.0. The digital divide in the era of the second generation network], „Zagadnienia Informacji Naukowej”, 2013
- *iPad dla czytelników i bibliotekarzy. Możliwość wykorzystania tabletu w ramach usług informacyjno-bibliotecznych* [iPad for readers and librarians. The possibility of using the tablet as part of library and information services], „e-mentor”, 2013.

Grzegorz Gmiterek – PhD, assistant professor in the Institute of Information and Book Science of the University of Warsaw. He deals with using new technologies in cultural and scientific institutions (especially implementing social web tools), e-learning, library systems and services, knowledge and information management, digitalization and electronic documents and long term data archiving. He has been creator or co-creator a few web projects. He is scholarship holder of Polish Academy of Arts and Science. He has participated in U. S. State Department’s International Visitor Leadership Program “Library & Information Science”.

Książka elektroniczna od wielu lat pobudza wyobraźnię czytelników, bibliotekarzy, a zwłaszcza naukowców prowadzących badania w zakresie takich dziedzin, jak bibliologia, informatologia, socjologia, kulturoznawstwo czy informatyka. Zmiany, jakie zachodzą we współczesnych mediach, ich technologiczna konwergencja, swoista multimedialność, z którą mamy na co dzień do czynienia, ale także ewolucja sieci internetowej w kierunku społecznościowego medium, gdzie wszyscy jego użytkownicy posiadają takie same prawa i możliwości współtworzenia treści, znacząco wpływają na sposoby tworzenia, udostępniania i, co najważniejsze, zapoznawania się z książką elektroniczną przez czytelników.

Dyskusje może wzbudzić też użyty w artykule termin „czytelnik”. Czy dzisiaj jest to rzeczywiście osoba tylko zapoznająca się z danym dokumentem tekstowym czy raczej, w kontekście zachodzących technologicznych, kulturowych i społecznych zmian, jest to osoba, która chce nie tylko czytać, lecz także uczestniczyć w kreatywnym tworzeniu przekazu?

Jak zauważył Lawrence Lessig *samo czytanie jednak nie wystarcza. Ludzie (a w każdym razie „dzisiejsza młodzież”) dodatkowo uzupełniają czytaną kulturę, tworząc i przetwarzając kulturę, w której żyją* (2009, s. 37). Trudno się z tym poglądem nie zgodzić. Od kilku lat funkcjonujemy w obrębie dwóch kultur, które uzupełniają się wzajemnie. Jedna – nazywana przez Lessiga „kulturą do odczytu” – stworzona jest przez zawodowców i stanowi świadectwo profesjonalizmu, zawiera w sobie autorytet, naucza, ale nie zachęca do zadawania pytań. Uczestniczymy w tej kulturze poprzez konsumowanie produktów, które ona wytwarza. Druga natomiast, to „kultura do odczytu i zapisu”, której istotą jest dyskusja i współtworzenie. To tutaj jest miejsce na dialog i zadawanie pytań. Kultura ta proponuje publiczności wolną ekspresję, a twórczość amatorska stanowi dla niej najważniejszy element i powód rozwoju (Tamże, s. 90-91). Pod wpływem tych dwóch kultur, ale także zmieniających się interaktywnych technologii, ewolucji podlegają też cyfrowe publikacje. Dlatego trudno nie zgodzić się w tym miejscu z Sebastianem Kotułą przywołującym w swojej książce opublikowany w 2003 r. esej Josepha J. Eposito, w którym autor stwierdza, że w przyszłości książki postrzegać będziemy jako węzły sieci internetowej składającej się z jeszcze innych węzłów stanowiących w swej istocie nic innego jak metainformacje, komentarze itp. (Kotuła S. D. 2013, s. 115-116). Z dużym prawdopodobieństwem już się tak dzieje, a książka elektroniczna stanowi centrum wiedzy, o którym, dla i obok którego powstają inne centra przydatne w trakcie zgłębiania jej treści.

Zmienia się kultura, zmieniają się media, zmienia się w końcu sama elektroniczna książka, a raczej sposoby jej tworzenia czy zapoznawania się z treściami, które proponuje. Co więcej, użytkownik nowych mediów funkcjonuje w rzeczywistości, w której informacje o książkach prezentowane są w sieci w niespotykanej do tej pory liczbie i szczegółowości. Mowa o danych elektronicznych stworzonych przez wy-

dawnictwa, instytucje nauki i kultury, środki masowego przekazu, ale także samych użytkowników Internetu (por. Kowalska M. 2013). Danych, do których dostęp mamy właśnie za pośrednictwem sieci. To ona stała się podstawą i płaszczyzną rozwoju kreatywnych form działania i komunikacji internautów. Istotne jest również to, że coraz częściej korzystamy z jej zasobów przy pomocy urządzeń przenośnych (telefonu, tabletu, elektronicznego czytnika książek), które stają się dla nas ważnym sposobem pozyskiwania nowej wiedzy. Funkcjonujemy więc w nowej rzeczywistości informacyjnej, która oferuje nam cyfrowe treści w niemal każdym momencie i w wygodny dla nas sposób. Dodatkowo, każdy z nas może współkreować jej zasoby za pośrednictwem prostych, darmowych narzędzi dostępnych online. Co więcej, tworzone przez nas dokumenty elektroniczne możemy bezpiecznie przechowywać za pośrednictwem dysków sieciowych w chmurze obliczeniowej (ang. *cloud computing*) i korzystać z nich w każdym miejscu, w którym mamy dostęp do WWW.

W tym nowym świecie nie widać jednak zagrożenia dla książki. Wprawdzie nowoczesne interaktywne technologie mogą napawać jej miłośników lękiem, jednak póki co nie są w stanie zatrzymać rozwoju czytelnictwa, powstawania i obiegu wydawnictw książkowych. Mimo faktu, że mamy do czynienia ze zmianami wyglądu samej książki elektronicznej, nośników, na której jest ona zapisana, coraz częstszego integrowania tekstu z elementami multimedialnymi i interaktywnymi dającymi swoim odbiorcom wrażenie transmedialności i konwergencyjności rozwiązań, istota funkcjonowania dokumentów książkowych nie ulega zmianie. Najlepszym dowodem na taki stan rzeczy wydają się słowa Umberto Eco, który w 2010 r., w rozmowie z Jean-Claudem Carrierem, stwierdził:

Internet sprawił, że powróciliśmy do epoki alfabetu. Jeżeli przypadkiem uznaliśmy, że oto nastąpiła cywilizacja obrazu, za sprawą komputera ponownie odkrywamy galaktykę Gutenberga, no i w rezultacie wszyscy zmuszeni jesteśmy do czytania. Jednakże narzędziem lektury nie może być wyłącznie komputer. [...] Rysuje się tu następująca alternatywa: albo narzędziem lektury pozostanie książka, albo pojawi się jakiś substytut tego, czym książka była od wieków, nawet przed wynalezieniem druku. Różnorodne formy książki nie zmieniły jej funkcji ani zasadniczych struktur składniowych od ponad pięciuset lat. Odkąd istnieje książka, nie opracowano właściwie jej doskonalszej wersji (2010, s. 14-15).

Zastanówmy się zatem nad miejscem, funkcją i cechami książki elektronicznej, która niewątpliwie poddaje się zmianom narzuconym przez rzeczywistość nowoczesnych technologii mobilnych, interaktywnych mediów oraz sieć społecznościowego Internetu. Warto zaznaczyć, że tworzenie i udostępnianie książek elektronicznych miało początek już w 1971 r., czyli ponad czterdzieści lat temu¹.

¹ M. Góralska za twórcę terminu książka elektroniczna wskazuje Andriesa van Dama, który w latach 1967-1968 badał pierwszy hipertekstowy system HES (zob. Góralska M. 2009, s. 133).

To wtedy młody amerykański student Michael Hart przepisał na komputerze i upublicznił, jako dokument elektroniczny, kopię oryginału *Deklaracji Niepodległości USA*, zaczynając tym samym kreowanie najstarszej cyfrowej biblioteki znanej pod nazwą *Projekt Gutenberg*, dziś tworzonej przez wolontariuszy internautów z niemal całego świata. Przedsięwzięcie zapoczątkowane kilkadziesiąt lat temu stało się więc w tym przypadku uniwersalnym sposobem udostępniania literatury i jej ochrony, dokonywanej również przez samych użytkowników sieci. Wśród zdigitalizowanych dokumentów znajdują się oczywiście liczne teksty polskich autorów. Całość zbiorów tego projektu liczy dziś ponad 45 000 dokumentów.

Droga, jaką przebyli twórcy i czytelnicy książek elektronicznych, jest więc całkiem długa. Podobnie zresztą sytuacja wygląda z rozwojem sposobów dystrybucji i sprzedaży *e-booków*. Nie dziwi więc, że ewolucja tych dokumentów coraz częściej staje się przedmiotem naukowej refleksji. Zmiany zachodzą również w postrzeganiu wad i zalet książki elektronicznej. Coraz rzadziej słyszymy głosy, że jest ona tożsama z wieloma niedogodnościami, w tym niewygodą w czytaniu, męczeniem oczu czy mniejszą atrakcyjnością w stosunku do książek papierowych. Warto zaznaczyć, że jeszcze nie tak dawno pojawiały się głosy o szkodliwości rozwiązań, które dzisiaj uważamy za oczywiste. Clifford Stoll na przykład, w lutym 1995 r. na łamach amerykańskiego czasopisma „Newsweek”, pisał:

A co z publikacjami w sieci? Spróbuj poczytać książkę na płycie. W najlepszym wypadku, jest to nieprzyjemna robota – wlepianie oczu w bezduszny ekran ma zastąpić szelest kartek? I oczywiście nie możesz wziąć komputera na plażę. A tu, Nicholas Negroponte, dyrektor MIT Media Lab, przewiduje, że niedługo będzie można kupić książki i gazety prosto przez Internet. Hahaha, jasne (Stoll C. 1995 [online]).

Na przykładzie przytoczonego cytatu widać różnice w dzisiejszym postrzeganiu zjawiska obcowania czytelników z książką elektroniczną, również tą dostępną tylko w sieci, z której możemy korzystać za pośrednictwem przeglądarki internetowej. Biorąc pod uwagę możliwości zapoznawania się z tymi dokumentami nie tylko poprzez wykorzystanie komputerów, ale także takich urządzeń przenośnych, jak smartfony, tablety, a nawet konsole do gier czy powszechnie dzisiaj używane przez użytkowników nawigacje satelitarne GPS², nie ma przesady w stwierdzeniu, że od pewnego czasu dostęp do książki elektronicznej staje się czymś zupełnie naturalnym i powszechnym. Bez wątplenia mamy też do czynienia z nowym wymiarem zjawiska funkcjonowania książki elektronicznej. Dowodem na to są

² Przykładem książek elektronicznych przygotowanych z myślą o użytkownikach powszechnych dzisiaj w użyciu konsol do gier jest kolekcja stu książek należących do kanonu klasyki światowej literatury. Kolekcja została przygotowana z myślą o użytkownikach konsoli Nintendo (zob. *Nintendo...* 2010 [online]).

na przykład możliwości łatwego zamieszczania w sieci własnych treści, zjawisko *self-publishingu* (samopublikowania), szybkiego pełnotekstowego przeszukiwania dostępnych w sieci dokumentów, otwartości nauki i edukacji, uniwersalnych projektów służących nie tylko digitalizacji książek, ale także ich jak najbardziej atrakcyjnego wirtualnego, wizualnego odwzorowania, wspólnego tworzenia przez użytkowników sieci zarówno dokumentów tekstowych, jak i hipertekstowych czy nagrywania przez nich społecznościowych audiobooków. Możliwości te bez dzisiejszej mobilności i interaktywności technologii informacyjnych oraz komunikacyjnych raczej nie miały prawa wcześniej zaistnieć. Odgrywają one też coraz większą rolę w obcowaniu użytkowników (a nie są to już tradycyjni czytelnicy czy odbiorcy informacji) ze starymi i nowymi mediami.

Oczywiście zdefiniowanie zjawiska książki elektronicznej nie należy do rzeczy łatwych. Ze względu na jego szybką ewolucję definicja, która zostanie podana dzisiaj, z całą pewnością za jakiś czas będzie nieaktualna i nieprzystająca do technologicznej, społecznej i komunikacyjnej rzeczywistości. Niezależnie od terminologii, typologii i standardów dotyczących książek elektronicznych, zgodzić się jednak należy z Małgorzatą Góralską, która stwierdziła, że chociaż zjawisko to ma póki co niejasny status, *dla wielu czytelników książki w środowisku cyfrowym stały się elementem lekturowej praktyki* (2009, s. 133).

Współczesna książka elektroniczna jest dzisiaj określana przez badaczy różnymi terminami. Jest ich wiele i ze względu na różnorodność problemów, których dotyczą, trudno jest je wszystkie w niniejszym artykule wymienić i zdefiniować. Konieczne jest jednak zaproponowanie charakterystyki tych, które wydają się najważniejsze z punktu widzenia funkcjonalności interaktywnych, mobilnych i multimedialnych technologii. Autor niniejszego artykułu zajmował się tym tematem w 2009 r., przygotowując konferencyjne wystąpienie dotyczące książki i prasy w erze konwergencji mediów i rzeczywistości Web 2.0 oraz wykład wygłoszony wraz z Agnieszką Koszowską na Drugim Ogólnopolskim Kongresie Bibliotek Publicznych (Gmiterek G. 2009 [online]; Gmiterek G., Koszowska A. 2011 [online])³. Charakteryzując książkę elektroniczną i jej ewolucję, wynikającą z rozwoju nowych mediów, analizował zwłaszcza problemy dotyczące społecznościowego i mobilnego aspektu tworzenia książek oraz multimedialnych treści, które są bezpośrednio z nimi powiązane. W 2009 r. dostrzegł też pewne oznaki przenikania i wzajemnego uzupełniania poszczególnych mediów, ich konwergencji w ramach jednego elektronicznego wydawnictwa książkowego oraz interaktywnych możliwości użytkowników dotyczących współtworzenia treści tych dokumentów. Wprawdzie nikt wtedy jeszcze nie mówił o książkach przygotowanych specjalnie

³ Dokument jest dostępny w Internecie w postaci prezentacji multimedialnej oraz videocastu (vodcastu) i podcastu.

na tablety (iPad miał swoją premierę dopiero w 2010 r.), które w niedługim czasie miały podbić serca użytkowników na całym świecie, ale warto przypomnieć, że od początków sprzedaży iPhone'a w styczniu 2007 r., książka elektroniczna, a raczej jej wersja na urządzenia mobilne (tzw. *mobile book*), zaczęła być uważana za równoprawny w stosunku do innych sposobów prezentacji książkowych treści. Należy zaznaczyć, że w październiku 2008 r. odbyła się premiera książki pt. *Hasło niepoprawne*, pierwszego polskiego tytułu przygotowanego specjalnie z myślą o użytkownikach iPhone'ów. Jej autorem jest Piotr Kowalczyk, ukrywający się pod pseudonimem *Niżej Podpisany*. Książka została udostępniona w sieci, w serwisie Feedbooks.com za darmo. W ciągu kilku dni została pobrana ponad tysiąc razy. Udostępnienie tego tytułu szybko też stało się ważnym wydarzeniem, które w polskim Internecie odbiło się szerokim echem i było komentowane na łamach wielu internetowych serwisów, blogów i społecznościowych portali. Za ciekawostkę można też uznać fakt, że największą niespodzianką dla autora była duża popularność anglojęzycznej wersji książki, którą równoległe do polskiej zamieścił on w serwisie Feedbooks (Kowalczyk P. 2011 [online]).

Od 2010 r., czyli momentu pojawienia się iPada na rynku sprzedaży, obserwujemy dynamiczny rozwój publikacji na tablety i smartfony. Publikacji, co ważne, które nie stanowią tylko i wyłącznie cyfrowej kopii (tzn. skanów) książek tradycyjnych, ale proponują użytkownikowi wiele multimedialnych i interaktywnych doświadczeń. Wprawdzie nie są to też typowe książki elektroniczne, a raczej komputerowe aplikacje, jednak w większości przypadków w ich nazwie pojawia się właśnie termin „książka”. Aplikacje te najczęściej charakteryzowane są z punktu widzenia integracji tekstu i hipertekstu, zamieszczenia w ich treści sekwencji wideo, zdjęć, interaktywnych animacji, diagramów, obiektów 3D i innych multimedialnych elementów. Jednak najistotniejszą ich cechą wydaje się zastosowanie interaktywnych możliwości dostosowania przekazu do indywidualnych wymagań użytkownika oraz współtworzenia treści (np. książkę-aplikację dla dzieci pt. *Tę Story Book* łatwo zmienimy w kolorowaną lub ścieżkę dźwiękową przygotowaną przez rodzica w postaci audiobooka). Co więcej, dokumenty te w wielu przypadkach nie stanowią zamkniętej całości. Zdarza się na przykład, że co pewien czas dodawane są do nich nowe informacje, co powoduje równoczesną aktualizację zakupionej przez nas książki. Przykładem takiego dokumentu może być dla nas interaktywna publikacja pt. *Lemologia* autorstwa Wojciecha Orlińskiego (zob. Gmiterek G. 2013a [online]; Tenże 2013b [online]).

Zjawisko ewolucji książki elektronicznej (ebooka, eksiążki) dotyczy wielu aspektów. Zagadnienie możemy rozpatrywać na przykład z perspektywy stron internetowych, które mają za zadanie spełniać podobne do książki funkcje, ale są uzupełnione o hipertekst oraz elementy interaktywne. Umożliwiają one rozmowę i dyskusję z czytelnikami (przykładem jest *No future book* Łukasza Gołębiowskie-

go⁴). Książki elektroniczne są też dzisiaj charakteryzowane z punktu widzenia wykorzystania przez użytkowników urządzeń przenośnych (mówimy wtedy o *mobile book*, *mo-book*), wizualnych i wirtualnych wystaw na internetowych stronach bibliotek (np. książki prezentowane w serwisie British Library), multimedialności i wzajemnego przenikania się mediów (książka multimedialna i konwergencyjna), swoistej sieciowości, interaktywności lub współpracy użytkowników w tworzeniu poszczególnych dokumentów (książka interaktywna, sieciowa czy książka 2.0), ale także dostępności poszczególnych książek w sieci i ich natychmiastowego pobrania do pamięci urządzenia przenośnego lub komputera stacjonarnego (*downloadable book*)⁵.

Dzisiaj mamy też coraz częściej do czynienia z książką, która jest dostępna online za pośrednictwem techniki dostarczania informacji na życzenie (*books streaming* analogicznie do *music streaming*). Usługę taką oferują streamingowe serwisy muzyczne (np. *Deezer*, *Spotify*), w których znajdziemy całkiem pokaźną bibliotekę audiobooków (por. Piskurewicz P. 2014 [online]). W tym przypadku, po wykupieniu miesięcznego abonamentu, mamy dostęp do zasubskrybowanych dokumentów za pośrednictwem różnych urządzeń elektronicznych, którymi dysponujemy (telefon, tablet, komputer). Dokumenty są jakby współdzielone przez wszystkie urządzenia i aplikacje powiązane z naszym kontem w serwisie. Poszczególne dokumenty dźwiękowe możemy odsłuchać online na łamach strony domowej danej usługi internetowej, bez konieczności pobrania na dysk urządzenia. Oczywiście możemy także korzystać z zasubskrybowanych tytułów offline. W tym jednak przypadku książki musimy najpierw dodać do swojego wirtualnego konta w danym serwisie, po czym jednym kliknięciem zapisać w pamięci urządzenia. Trzeba zaznaczyć, że czasownik „zapisać” nie jest do końca adekwatny do wykonanej czynności. Wprawdzie utwory są dostępne za pośrednictwem urządzenia, w pamięci którego zainstalowaliśmy aplikację serwisu, jednak nie ma możliwości kopiowania „zapisanych” plików na inne nośniki. Co więcej, zarówno muzyka, jak i książki są dostępne do czasu, kiedy serwis będzie posiadał licencję upoważniającą do internetowego rozpowszechniania danego tytułu. W związku z tym może się zdarzyć sytuacja, że książka dotychczas przez nas słuchana (nawet wcześniej „zapisana” w pamięci urządzenia), w pewnym momencie jest dla nas niedostępna z powodów ograniczeń prawnych.

Obok serwisów muzycznych udostępniających książki mówione istnieją również przedsięwzięcia bazujące na streamingu, które dotyczą tylko i wyłącznie audiobooków. Jednym z najbardziej popularnych jest Audiobooks.com oferujący

⁴ Niestety strona jest niedostępna pod wcześniejszym adresem. Dostęp do strony możemy jednak uzyskać za pośrednictwem archiwum internetowego archive.org (*No future book...* 2011 [online]).

⁵ Szczegółową charakterystykę terminów dotyczących książek elektronicznych dookreślanych różnymi przydawkami przedstawił w swojej książce Sebastian Dawid Kotuła (2013).

ponad 40 000 tytułów lub Audible.com z ponad 150 000 książek⁶. Przy czym Audiobooks.com to usługa działająca na analogicznej zasadzie co *Deezer* i *Spotify*. Płacąc miesięczny abonament, dysponujemy całą biblioteką serwisu. Korzystanie z Audible wiąże się z koniecznością zakupu tzw. kredytów upoważniających nas do wyboru i słuchania poszczególnych audiobooków (zazwyczaj jeden tytuł kosztuje jeden kredyt). Z zasobów projektów możemy korzystać za pośrednictwem strony internetowej lub aplikacji na urządzenia przenośne.

Oczywiście, w przypadku powyższych usług mamy do dyspozycji również elementy będące częścią społecznościowego Internetu. Możemy dodawać tagi do poszczególnych dokumentów, śledzić innych użytkowników, tworzyć playlisty i dzielić się nimi z innymi, komentować, oceniać, wyszukiwać podobne dokumenty, integrować nasze konto z innymi serwisami społecznościowymi itp. Do dyspozycji użytkowników dostępne są także aplikacje na urządzenia przenośne, które ułatwiają wyszukiwanie, organizację, ale także dzielenie się informacjami o znalezionych dokumentach z innymi użytkownikami sieci. Warto zaznaczyć, że wśród tych aplikacji znajdziemy także narzędzia ułatwiające wyszukiwanie książek mówionych (np. w *Deezer* jest to aplikacja *Beeblio*). Elementy społecznościowe są najbardziej zaawansowane w streamingowych serwisach muzycznych.

Na bardzo podobnej zasadzie funkcjonują serwisy oferujące Nielimitowany dostęp do tekstowych i multimedialnych książek. Wymienić w tym miejscu należy hiszpański serwis *24symbols.com* (ponad 15 000 tytułów przy abonamencie miesięcznym w wysokości ok. 9 \$) lub amerykański *Oysterbooks.com* (ponad 500 000 tytułów za ok. 10 \$ miesięcznie). W przypadku książek dla dzieci i Nielimitowanego dostępu do poszczególnych tytułów, wymienić należy przede wszystkim *Bookboard.com*, *Amazon Kindle FreeTime Unlimited*, *Sesame Streets Ebooks* czy *Reading Rainbow (Reading Rainbow... 2014 [online]; por. też m.in.: Amazon Kindle Free... 2014 [online]; Sesame Streets... 2014 [online])*. O zaletach tych usług pisała w swoim artykule Laura Hazan Owen na łamach serwisu *Gigaom.com* (2013 [online]). Oczywiście również w polskich księgarniach internetowych mamy dzisiaj możliwość korzystania z oferowanych zasobów za pośrednictwem rozwiązań abonamentowych. W ten sposób swoją ofertę prezentują na przykład *Empik Digital* czy firma *Legimi* (por. *E-booki za abonament... 2013*).

Także instytucje biblioteczne udostępniają swoim czytelnikom elektroniczne książki i multimedia za pośrednictwem usług streamingowych. Szczególnie w przypadku amerykańskich księżnic możemy mówić o wolnym dostępie do dokumentów (oczywiście dla użytkowników, którzy posiadają kartę biblioteczną).

⁶ Usługa Audible.com jest bezpośrednio powiązana z ofertą Amazon.com. Na łamach serwisu Audible.com znajdziemy audiobooki, programy radiowe, muzykę, programy edukacyjne, dźwiękową wersję prasy itp.

Przykładem takich usług są internetowe platformy oferujące szeroką gamę multimediiów. Wśród nich na uwagę zasługują platformy OverDrive (zob. przykładowy katalog Multnomah County Library, który bazuje na tej usłudze: *Multnomah County Library...* 2014 [online]), 3M Cloud Library (zob. *3M Cloud Library...* 2014 [online]) i Hoopla (zob. *Hoopla...* 2014 [online]). Zaznaczmy, że *streaming* jest tutaj wykorzystywany w trakcie korzystania przez użytkowników z dokumentów wideo i audio (w tym audiobooków), natomiast jeśli chodzi o książki tekstowe, użytkownik bezpośrednio pobiera je do pamięci urządzenia lub czyta w chmurze (tzw. *Cloud Reading*), tzn. za pośrednictwem powiązanej z daną usługą witryny internetowej, na łamach której ma dostęp do zasubskrybowanych treści. Co więcej, raz zasubskrybowana książka jest dostępna na wielu urządzeniach, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wcześniej wymienianych serwisów muzycznych.

Mówiąc o książkach elektronicznych warto także wspomnieć o zmianie modelu w dystrybucji tych dokumentów, ale w kontekście społecznościowych i komunikacyjnych właściwości sieci. Mam tutaj szczególnie na myśli sytuację charakteryzowaną w 2009 r. przez Piotra Kowalczyka. Mówiąc o książce elektronicznej i jej zaletach, Kowalczyk zwrócił uwagę na ukonstytuowanie się swoistego zjawiska książki drugiej generacji (książki 2.0), którą rozumiał jako książkę w każdej postaci nowocześniejszą niż papierowa. Co ważne, szansę dla przyszłości książki P. Kowalczyk już wtedy widział w książkach mobilnych, które charakteryzował z punktu widzenia sposobów dostępności do treści za pośrednictwem różnych urządzeń, standardów zapisu (formatów) czy możliwości natychmiastowego skorzystania z dokumentu po jego zakupie w sieci (Kowalczyk P. 2009 [online]). Wydaje się, że to co jest najbardziej istotne w ówczesnym wystąpieniu P. Kowalczyka, dotyczy zmiany modelu powstawania i dystrybucji książek. Zamiast modelu „najpierw kup, potem czytaj”, jako przyszłość książki elektronicznej P. Kowalczyk wskazał model „najpierw czytaj, potem kup”. Zamiast tradycyjnej drogi powstawania i dystrybucji książki „autor – wydawca – czytelnik” wskazał, w przypadku książki 2.0, drogę „autor – czytelnik – wydawca”. Zmianom podlega również kwestia praw autorskich. Pierwszeństwo ma czytelnik (zamiast formuły „ważniejsze są prawa autora”, Piotr Kowalczyk mówi o „ważniejszych prawach czytelnika”) (Tamże).

Egzemplifikacją wyżej wymienionych przeciwstawień był działający w latach 2007-2009 serwis Lookybook.com. Usługa funkcjonowała na zasadzie internetowego pełnotekstowego katalogu książek pozwalającego na przeglądanie poszczególnych dokumentów przed ich zakupem. Oferta była skierowana do rodziców i opiekunów, którzy chcąc kupić tradycyjną książkę dla swojego dziecka mogli wcześniej, w Internecie, przejrzeć w całości jej zawartość bez ponoszenia z tego tytułu jakichkolwiek kosztów. Co ważne, usługa była uzupełniona o elementy społecznościowego Internetu. Każdy użytkownik mógł komentować poszczegól-

ne dokumenty, dodawać recenzje, oceniać, dzielić się informacjami o książkach z innymi itp. Dodatkowo, Lookybook stworzyło także kilka wirtualnych narzędzi dla mniejszych wydawców, twórców i ilustratorów książek dla dzieci, co miało oczywiście pozytywny wpływ na promocję ich twórczości w sieci, a także reklamę serwisu (Nagurski M. 2009 [online]). Witryna została uznana przez tygodnik „Time” za jedną z najlepszych stron internetowych 2008 r. (Hamilton A. 2009 [online]). Wprawdzie strona została zamknięta w 2009 r., ale wyznaczony przez jej twórców sposób prezentacji treści do dziś stanowi dobry przykład dla podobnych projektów⁷.

Sposobów niekonwencjonalnego wykorzystania interaktywnych możliwości sieci w stosunku do twórców i odbiorców książek elektronicznych jest wiele. Warto choćby wspomnieć o serwisach WWW, które umożliwiają swoim klientom publikację i sprzedaż napisanych przez nich ebooków. Największym tego typu przedsięwzięciem jest Amazon's Kindle Direct Publishing (<https://kdp.amazon.com/>), Smashwords.com czy wcześniej wspomniany Feedbooks.com. Również polskie księgarnie i wydawnictwa internetowe oferują tego typu usługi. Przykładem mogą być dla nas www.e-tekst.pl, platforma do self-publishingu księgarni Virtualo.pl (<https://api.virtualo.pl/selfpublishing>), serwisy wydawnictw Bezkartek.pl (www.bezkartek.pl/ot-da/Dla-autorow.jsf) lub Libenter.pl. W ostatnim czasie grupa wydawnicza PWN udostępniła użytkownikom własny serwis (www.rozpisani.pl), za pośrednictwem którego mogą opublikować swoje dzieło w postaci książki. PWN pomaga także w procesie jej przygotowania do druku. Służy fachową poradą w zakresie takich usług jak korekta, redakcja itp. (por. *Rozpisani...* 2014 [online]).

Warto zauważyć, że zmiany w tworzeniu, publikowaniu, dystrybucji książek w znacznym stopniu dotyczą społecznościowego i interaktywnego charakteru sieci drugiej generacji, ale też szybkości i sposobów dotarcia przez użytkownika do poszczególnych tytułów. Ponadto, dużą rolę odgrywa tutaj także wieloformatowość w ich udostępnianiu czy otwartość rozumiana jako zastosowanie prawnych licencji pozwalających na kopiowanie, a nawet modyfikowanie treści przy szczególnym zachowaniu warunków, na jakie te licencje pozwalają (Gmiterek G., Koszowska A. 2011 [online]; por. Kotuła S. D. 2013, s. 114-115).

W przypadku zjawiska książki 2.0 duże znaczenie ma zwłaszcza współpraca użytkowników przy tworzeniu poszczególnych dokumentów. Druga generacja oznacza w tym przypadku społecznościowe tworzenie treści przez grupę interautów, ale także wykorzystanie serwisów Web 2.0 jako swoistej platformy dla

⁷ Dzisiaj większość internetowych księgarni udostępnia swoim klientom fragmenty oferowanych książek, zanim zdecydują się oni na ich zakup. Jednym z pionierów zastosowania takiego mechanizmu jest Amazon.com i jego Look Inside (zajrzyj do środka) oraz Search Inside This Book (wyszukaj w treści książki konkretnego terminu lub wyrażenia). Pierwszy z wymienionych mechanizmów został wprowadzony już w 2001 r.

podjętych działań. Należy zaznaczyć, że mamy dzisiaj do czynienia z wieloma terminami określającymi książkę elektroniczną z perspektywy jej współkreowania przez użytkowników sieci. S. Kotuła, za B. Vershbowem, wymienia na przykład „książkę sieciową”. Jest to według niego sposób tworzenia takiego dokumentu z wykorzystaniem *informatycznych technologii sieciowych oraz przy udziale internautów. Koncepcji książki sieciowej przyswieca zaangażowanie społeczności czytelników (odbiorców) w życie książki* (2013, s. 124). Jednak w tym przypadku chodzi raczej o pomoc autorowi przy tworzeniu dokumentu, tzn. czytelnicy, za pośrednictwem technologii informacyjno-komunikacyjnych, komentują i dyskutują nad fabułą, postaciami czy wątkami pojawiającymi się w książce. Użytkownicy są oczywiście zaangażowani w twórczy proces powstawania książki, jednak to nie oni podejmują ostateczne decyzje, lecz autor. To jego imię i nazwisko znajduje się w ostateczności na stronie tytułowej, co ważne – książki tradycyjnej, wydanej drukiem (Tamże, s. 119-127). Przykładem może być tutaj książka pisana przez Silię Hartmann (brytyjska autorka poradników psychologicznych i literatury fantasy). Dokument został udostępniony w Google Docs, dzięki czemu każdy internauta mógł śledzić, jak krok po kroku powstaje książka. Autorka powiedziała, że chciała znieść granicę dzielącą pisarza i czytelnika. Oczywiście każdy z nich mógł na bieżąco uczestniczyć w powstawaniu dzieła, dodając swoje komentarze i sugestie (*Książka pisana w Google Docs...* 2012 [online]).

Inny termin, którym posługuje się S. Kotuła, to „książka adnotowana”, dokument będący adnotacją lub zawierający zbiór komentarzy poczynionych przez internautów (2013, s. 116). Badacz wymienia także termin „wikiksiążka”, jako przykład określenia dokumentów tworzonych przez użytkowników na bazie oprogramowania wiki (Tamże, s. 116-119). Przykładem jest dla niego serwis Wikibooks, gdzie znajdziemy dużą liczbę publikacji tworzonych dla internautów i przez internautów. Na podobnej zasadzie funkcjonuje serwis WolnePodręczniki.pl, na łamach którego nauczyciele wolontariusze tworzą darmowe podręczniki dla uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich. Jak czytamy na stronie *Wszystkie te materiały dostępne są za darmo, a na dodatek dzięki udostępnieniu na wolnej licencji można je bez przeszkód zmieniać i wykorzystywać do własnych potrzeb* (*Wolne Podręczniki...* [online]). Mamy więc tutaj do czynienia z możliwością łatwego tworzenia, edycji i modyfikacji tekstu, ale za pośrednictwem przeglądarki, bez konieczności korzystania z oprogramowania desktopowego. Oczywiście wszystkie wprowadzane zmiany są rejestrowane w archiwum serwisu. Jeśli więc ktoś chciałby wrócić do poprzedniej wersji danej partii tekstu znajdującego się w książce, nie powinno to stanowić żadnego problemu. Co więcej, dyskusje prowadzone przez użytkowników tego serwisu (współautorów wikiksiążek) można uznać za część tworzonych dokumentów. Reasumując, w tym przypadku książka elektroniczna to nie tylko treść danej publikacji, lecz także komentarze, dialog

pomiędzy twórcami, możliwość porównania wprowadzanych wersji książki. Mówiąc o projekcie Wikibooks, warto zaznaczyć, że znajdziemy tam dział Wikijunior będący swoistą platformą tworzenia książek edukacyjnych dla dzieci. Poszczególne dokumenty są uzupełniane o zdjęcia i rysunki tworzących je internautów (zob. *Wikijunior...* 2014 [online]). Należy podkreślić, że udostępnione w serwisie książki może tworzyć każdy, bez konieczności wcześniejszego logowania do Wikibooks.

Na podobnej zasadzie działa zresztą wiele innych projektów, w tym najbardziej znany – Wikipedia. Jednak w przypadku tego przedsięwzięcia należy się zastanowić, czy encyklopedię tworzoną przez internautów z całego świata możemy zakwalifikować jako książkę 2.0. Jest to problem, który ze względu na swój złożony charakter powinien być jednak przedmiotem dodatkowej analizy.

Od kilku lat w literaturze przedmiotu pojawia się także termin bezpośrednio nawiązujący do konwergencji mediów i kultury konwergencji scharakteryzowanej w 2006 r. przez H. Jenkinsa (2006). Mowa o książce konwergencyjnej będącej w swoich założeniach nowym formatem edytorskim bazującym na przekazach hybrydowych, które zapisane są na różnych nośnikach (Leszczyński G., Zając M. 2013, s. 272). Oczywiście w tym przypadku również i użytkownik ma możliwość współuczestniczenia w tworzeniu przekazu. Jednak – na co wyraźnie wskazuje Michał Zając – format zastosowany w przypadku zaistnienia książki konwergencyjnej *nie wyrzekalby się swoich gutenbergońskich korzeni i w konsekwencji byłby oparty na papierowym kodeksie* (Tamże). Książka ta jest postrzegana jako punkt wyjścia do narracji. Narracja zaś, oprócz tekstu, jest związana również z innymi środkami przekazu (dźwięk, wideo, animacje itp.). W przypadku książki konwergencyjnej treść jest oczywiście uzupełniona o elementy właściwe dla sieci internetowej, ale także urządzeń mobilnych. Dobrym przykładem jest powiązanie przekazu książkowego z możliwościami rzeczywistości rozszerzonej (*Augmented Reality, AR*) łączącej świat rzeczywisty z generowanym komputerowo. Zastosowany mechanizm polega na wykorzystaniu obrazu z cyfrowej kamery (na przykład wbudowanej w telefonie komórkowym lub tablecie), na który zostaje nałożony wygenerowany tekst, grafika, wideo, a także linki, animacje 3D czy wyselekcjonowane elementy pochodzące z różnych serwisów WWW. W ten sposób książka, czasopismo lub inny dokument jest wzbogacony o aspekt multimedialności i interaktywności przekazu. Mechanizm ten został wykorzystany między innymi w przypadku najnowszej książki Karoliny Korwin Piotrowskiej pt. *Ćwiartka raz* (zob. *Ćwiartka raz...* 2014 [online]) lub powieści *Nie odchodź* autorstwa Lisy Scottoline (zob. *Kolejna książka Opolgrafu...* 2014 [online]). Oczywiście rzeczywistość rozszerzona ma dzisiaj coraz szersze, bardziej zaawansowane zastosowanie także w przypadku literatury dziecięcej i młodzieżowej (zob. Freeman W. 2014 [online]; Brenzo J. A. 2013 [online]).

Również książki wspólnie pisane przez internautów nie stanowią już odosobnionych przypadków. Większość projektów takich książek 2.0 tworzonych jest

za pośrednictwem narzędzi należących do środowiska sieci drugiej generacji (wykorzystywanych w tym przypadku także w celach informacyjnych i komunikacyjnych). Najczęściej też kreowany w ten sposób dokument zostaje udostępniony wszystkim internautom bezpłatnie. Wśród projektów, których celem było stworzenie książki przez internautów, w pierwszej kolejności możemy wymienić przedsięwzięcie realizowane pod patronatem wydawnictwa Bezkartek.pl, charakteryzowane jako *pierwsza książka bez kartek na Facebooku*. Projekt uznać można za pionierski nie tylko w skali literatury polskiej. Jego główną ideą było napisanie powieści przez użytkowników Facebooka. Zarówno proces tworzenia, jak i komunikacji, odbywał się na łamach tego portalu. Książka (pod tytułem *Płomień śmierci*) została wydana w wersji papierowej i elektronicznej. Jest dostępna za darmo na stronie internetowej wydawnictwa Bezkartek.pl (zob. *Płomień śmierci...* 2012 [online]).

Inny przykład, serwis e-przewodniki.pl, promowany jest jako platforma umożliwiająca użytkownikom współtworzenie multimedialnych turystycznych poradników. Projekt powstał w 2008 r. z inicjatywy Wydawnictwa Bezdroża. Użytkownicy mogą dodawać informacje o obiektach turystycznych, zdjęcia, dzielić się swoimi wrażeniami i dotychczasowymi doświadczeniami, a także zamieszczać relacje z wypraw oraz trasy, którymi podążali. Jak czytamy na stronie projektu:

Prócz faktograficznych, krajoznawczych i praktycznych wiadomości, zawieranych w obiektach, użytkownicy mogą komentować i uzupełniać materiały od innych twórców oraz oceniać poszczególne destynacje. Mogą także opisywać swoje ulubione miejsca w proponowanej przez siebie trasie lub relacji z podróży (e-przewodniki.pl 2014 [online]).

Nieco innym przykładem tworzenia książek 2.0 może być dla nas oferta serwisu społecznościowego LibriVox. W tym jednak przypadku mamy do czynienia z możliwościami kooperacji użytkowników sieci w nagrywaniu i udostępnianiu audiobooków. Dokumenty te są przygotowywane na podstawie publikacji, do których prawa autorskie już wygasły. Każdy internauta może czynnie uczestniczyć w tworzeniu biblioteki książek mówionych, której zbiory obejmują dzisiaj audiobooki nagrane w kilkudziesięciu językach świata, w tym również polskim (zob. *LibriVox* 2014 [online]).

Na marginesie niniejszych rozważań warto także przynajmniej wspomnieć o innych aspektach tworzenia i udostępniania cyfrowych treści przez użytkowników. Uwagę zwracają zwłaszcza takie przykłady aktywności, które poprzez swoją formę nawiązują do społecznościowego generowania treści będących częścią zasobów literatury w sieci (tzw. liternetu). Grupę takich serwisów internetowych stanowią na przykład projekty wchodzące w skład zjawiska *fanfiction* i udostępniania przez internautów własnych rysunków, komiksów, opowiadań (tzw. *fanfików*),

które bezpośrednio nawiązują swoją fabułą do już istniejących dokumentów, np. filmów czy książek (*Wikipedia* 2012 [online]). Treści te są publikowane bezpłatnie w ogólnodostępnych serwisach internetowych. Pojęcie *fanfiction*, przywołując słowa Piotra Siudy, obejmuje zatem utwory *tworzone w celach rozrywkowych przez fanów danego zjawiska kultury popularnej* (Siuda P. 2009 [online]). Za przykład posłużyć nam może serwis dotyczący książek o Harrym Potterze, na łamach którego użytkownicy zamieszczają kontynuacje przygód bohaterów tych powieści⁸.

Zupełnie innym przykładem zaistnienia literatury w środowisku sieci społecznościowego Internetu jest zjawisko jej powiązania z możliwościami jednego z najbardziej znanych serwisów mikrobloggingowych – Twitterem. Mowa o *Twitteraturze*, czyli rozwoju mikroprozy zwanej *Twitter Fiction*. Ze względu na właściwości serwisu (jeden wpis na Twitterze nie może posiadać więcej niż 140 znaków) zjawisko to stanowi przykład dosyć specyficznego prezentowania twórczości. Twórczości dodajmy, która nie dotyczy tylko i wyłącznie tworzenia swoistej mikroliteratury (mikropowieści) przez internautów, ale także skracania klasyki literatury i jej udostępniania na łamach twitterowych wpisów (tzw. tweetów) (Pawlicka U. 2010 [online]).

Powyższe rozważania nie wyczerpują tematu ewolucji książki elektronicznej i jej funkcjonowania w świecie społecznościowych i mobilnych technologii. Jednak już na podstawie przedstawionych w artykule przykładów i charakteryzowanych zjawisk, można pokusić się o stwierdzenie, że forma, sposób dostępu i prezentacja treści zawartych w książce elektronicznej podlega technologicznym zmianom, które decydują o sposobie zapoznawania się z literaturą w wersji cyfrowej. Bez wątplenia jesteśmy też świadkami rozwoju zjawiska, w ramach którego zaczynamy czytać tak zwanymi ikonotekstami (znacząca rola obrazu w przekazie). W związku z tym coraz częściej obserwujemy dużą rolę ikoniczności, swoistej obrazowości w udostępnianych czytelnikowi książkach elektronicznych. Jest to sytuacja charakterystyczna nie tylko z perspektywy funkcjonalności książek wirtualnych, wizualnych, multimedialnych itp., ale zwłaszcza aplikacji przygotowywanych z myślą o użytkownikach urządzeń przenośnych (smartfonów, tabletów). To właśnie te dokumenty stanowią najlepszy przykład technologicznych, interaktywnych, intermedialnych zmian, jakie w ostatnich latach dokonują się w świecie literatury i książek. Dużą rolę odgrywa tutaj także zjawisko sieci drugiej generacji, konwergencji mediów, możliwości łatwego zamieszczania w sieci własnych dokumentów, wykorzystania serwisów społecznościowych w celu wspólnego tworzenia książek przez internautów, a także zaistnienie nowych form prezentowania literatury czytelnikowi.

Bez wątplenia rzeczywistość informacyjna, w której egzystujemy, ma nam jeszcze wiele do zaoferowania, a nowe narzędzia dostępu do informacji i wiedzy w co-

⁸ Przykładem jest serwis *Harry Potter Fanfiction. The story continues* (2014 [online]).

raz większym stopniu będą wpływać na nasze przyzwyczajenia oraz możliwości zapoznawania się z multimedialnymi treściami. Treściami, których znaczną część stanowią dzisiaj cyfrowe publikacje, w tym książki.

Bibliografia

- 3M Cloud Library (2014) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://ebook.3m.com/library/multnomahcountylibrary/>>
- Amazon Kindle Free Time Unlimited (2014) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.amazon.com/gp/feature.html?ie=UTF8&docId=1000863021>>
- Brenzo J. A. (2013), *5 Augmented Reality books that delight and engage* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.marxentlabs.com/5-augmented-reality-books-that-delight-and-engage/>>
- Carrière J. C., Eco U. (2010), *Nie myśl, że książki znikną*, Warszawa, „ABC”, ISBN 978-83-7414-870-2
- Ćwiartka raz... czyli Prószyński znowu rozszerza rzeczywistość (2014), [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://ksiazki.onet.pl/wiadomosci/cwiartka-raz-czyli-proszynski-znowu-rozszerza-rzeczywistosc/9ec4r>>
- E-booki za abonament (2013), „Biblioteka Analiz”, nr 6, s. 2-3
- e-przewodniki.pl. O portalu (2014) [online], [dostęp: 11.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://e-przewodniki.pl/aktualnosci>>
- Freeman W. (2014), *Augmented Reality Could Revolutionize Children's Books* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.businessinsider.com/augmented-reality-could-revolutionize-childrens-books-2014-3>>
- Gmiterek G. (2009), *Książka i prasa w erze konwergencji mediów i rzeczywistości Web 2.0* [online], [dostęp: 06.07.2014], dostępny w Internecie: <http://www.europeana.eu/portal/record/09404/id_oai_www_sbc_org_pl_16687.htm>
- Gmiterek G. (2013a), *Możliwości wykorzystania iPada w nauce i szkolnictwie wyższym* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/49/id/1004>>
- Gmiterek G. (2013b), *iPad dla czytelników i bibliotekarzy – możliwości wykorzystania tabletu w ramach usług informacyjno-bibliotecznych* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/52/id/1059>>
- Gmiterek G., Koszowska A. (2011), *Otwórz książkę czy odtwórz książkę? Czytelnicy w świecie nowych technologii* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <http://www.biblioteki.org/repository/PLIKI/II%20KONGRES%202011/PRE-ZENTACJE/2_Koszowska_Gmiterek_Otworz_ksiazke_czy_odtworz_ksiazke.pdf>

- Górska M. (2009), *Książki, nowe media i ich czasoprzestrzenie*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-61464-11-2
- Hamilton A. (2008), *50 Best Websites 2008* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <http://content.time.com/time/specials/2007/article/0,28804,1809858_1809954_1811338,00.html>
- Harry Potter Fanfiction. The story continues...* (2014) [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.harrypotterfanfiction.com/>>
- Hoopla* (2014) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<https://www.hoopladigital.com/home>>
- Jenkins H. (2006), *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*, Warszawa, Wydaw. Profesjonalne i Akademickie, ISBN 978-83-60501-70-2
- Kolejna książka Opolgrafu z rozszerzoną rzeczywistością* (2014) [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://forumopolskiegobiznesu.pl/kolejna-ksiazka-opolgrafu-z-rozszerzona-rzeczywistoscia/>>
- Kotula S. D. (2013), *Komunikacja bibliologiczna wobec World Wide Web*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 978-83-7784-443-4
- Kowalczyk P. (2009), *W stronę książki 2.0* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.slideshare.net/bookcamp/bookcamp-091-piotr-kowalczyk-w-stron-ksiki-20>>
- Kowalczyk P. (2011), *E-książka i Self-Publishing: to już trzy lata* [online], [dostęp: 06.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.passwordincorrect.com/e-ksiazki-i-self-publishing-to-juz-trzy-lata/>>
- Kowska M. (2013), *Jakakolwiek, dla kogokolwiek, gdziekolwiek – obecność książki w polskich mediach elektronicznych* [w:] Domańska K., Iwańska-Cieślak B. (red.), *Książka i prasa w kulturze*, Bydgoszcz, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 354-373
- Książka pisana w Google Docs* (2012) [online], [dostęp: 11.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://lubimyczytac.pl/aktualnosc/1272/ksiazka-pisana-w-google-docs>>
- Lessig L. (2009), *Remiks. Aby sztuka i biznes rozkwitły w hybrydowej gospodarce*, Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-7644-010-1
- Leszczyński G., Zając M. (2013), *Książka i młody czytelnik. Zbliżenia, oddalenia, dialogi, studia i szkice*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-64203-09-1
- LibriVox* (2014) [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<https://librivox.org/>>
- Multnomah County Library* (2014) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://tinyurl.com/m5aufuq>>
- Nagurski M. (2009), *Lookybook.com – “Try before You Buy” picture books* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.iddictive.com/2009/02/05/lookybookcom/>>

- Nintendo. 100 Classic Books* (2010) [online], [dostęp: 06.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.100classicbooks.com/>>
- No future book* (2011) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<https://web.archive.org/web/20110609203356/http://nofuturebook.pl/>>
- Owen L. H. (2013), *All you can read or watch: A guide to subscription streaming services for kids* [online], [dostęp: 8.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://gigaom.com/2013/09/06/streaming-services-for-kids/>>
- Pawlicka U. (2010), *Romans literatury z Twitterem* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://niedoczytania.pl/romans-literatury-z-twitterem/>>
- Piskurewicz P. (2014), *Spotify i Deezer to nie tylko muzyka, to także spora biblioteka audiobooków* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://antyweb.pl/spotify-i-deezer-to-nie-tylko-muzyka-to-takze-spora-bibliotek-audiobookow/>>
- Płomień śmierci* (2012) [online], [dostęp: 11.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://tinyurl.com/numva2k>>
- Quint B. (2003), *“Search Inside the Book”: Full Text on Amazon* [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://newsbreaks.infotoday.com/NewsBreaks/Search-Inside-the-Book-Full-Text-on-Amazon-16587.asp>>
- Reading Rainbow* (2014) [online], [dostęp: 07.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.readingrainbow.com/>>
- Rozpisani.pl* (2014) [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<https://www.rozpisani.pl>>
- Sesame Streets Ebooks* (2014) [online], [dostęp: 08.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://ebooks.sesamestreet.org/>>
- Siuda P. (2013), *Funfiction – przejaw medialnych fandomów* [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://tinyurl.com/kf7zgge>>
- Stoll C. (1995), *Why the Web won't be Nirvana* [online], [dostęp: 06.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.newsweek.com/clifford-stoll-why-web-wont-be-nirvana-185306>>. Tłum. na podstawie wpisu na blogu Bitcoinmama (2014) [online], [dostęp: 06.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://bitkoinmama.com/2014/07/04/dlaczego-internet-nie-przetrwa-1995/>>
- Wikijunior: strona główna* [online], [dostęp: 11.07.2014], dostępny w Internecie: <http://pl.wikibooks.org/wiki/Wikijunior:Strona_g%C5%82%C3%B3wna>
- Wikipedia* (2012), *Fan Fiction* [w:] *Wikipedia. Wolna Encyklopedia*. [online], [dostęp: 14.07.2014], dostępny w Internecie: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Fan_fiction>
- Wolne Podręczniki* [online], [dostęp: 11.07.2014], dostępny w Internecie: <http://wiki.wolnepodreczniki.pl/Wolne_Podr%C4%99czniki>

Abstrakt

Współczesna książka elektroniczna to dzisiaj nie tylko środek przekazu informacji, ale także dokument, który użytkownicy nowych mediów mogą współtworzyć lub przekształcać w wygodny dla siebie sposób. Co więcej, społecznościowe publikacje stanowią swoistą platformę do działań, spersonalizowaną, interaktywną przestrzeń, dzięki której użytkownik przystosowuje multimedialny przekaz do swoich potrzeb. Również nowe technologie, ze szczególnym uwzględnieniem urządzeń przenośnych, to dla użytkowników coraz częstszy i uniwersalny sposób zapoznawania się z multimedialnymi przekazami. Sposób ten wnosi sporo zmian w możliwości obcowania z cyfrową książką.

W artykule skoncentrowano się na problemach dotyczących miejsca książki elektronicznej w środowisku społecznościowego Internetu, jej nowych form oraz sposobów powstawania. Scharakteryzowano także przykładowe książkowe projekty, które zostały przygotowane z myślą o użytkownikach urządzeń mobilnych, ze szczególnym uwzględnieniem tabletów i smartfonów. Urządzenia te – obok czytników książek – służą dzisiaj wciąż powiększającej się grupie odbiorców do zapoznawania się z cyfrowymi dokumentami. Co więcej, wykorzystując możliwości poszczególnych aplikacji służących przeglądaniu dokumentów tekstowych (i nie tylko), czytelnik staje się aktywnym świadkiem ewolucji prezentacji multimedialnych treści oraz przenikania i wzajemnego uzupełniania się różnych mediów.

Abstract

Contemporary electronic book is not only the medium of information, but also a document that users of new media can contribute or transform their way. What's more, the social networking publications are a kind of platform for action, a personalized, interactive space, where the user can adapt multimedia message to suit their own needs. The new technologies, with a particular focus on mobile devices, are for users getting more frequent and universal way to get to know the multimedia. It brings a lot of changes in the possibilities to get to know a digital books.

The article focuses on the problems which concern the place of electronic books in the social environment of the Internet. The author characterized examples of books projects. The projects have been prepared for users of the mobile devices, with a particular focus on tablets and smartphones. The mobile devices audience is still growing. More and more people get to know the digital documents by these devices. What's more, taking advantage of the capabilities of mobile applications for viewing not only text documents, the reader becomes an active witness of the evolution of multimedia presentations and media convergence.

Agnieszka Przybyszewska, dr
Uniwersytet Łódzki
Instytut Kultury Współczesnej
Katedra Teorii Literatury
agnieszka_p@smrw.lodz.pl

Inne czytanie i dziecięca literatura (roz)grywalna – od gamebooków do książek rzeczywistości rozszerzonej

Reading in the other way. Playable literature
for children – from gamebooks to AR books

Agnieszka Przybyszewska – absolwentka filologii polskiej oraz medioznawstwa UEŁ, kilkakrotna stypendystka MEN; doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Teorii Literatury Instytutu Kultury Współczesnej. Członkini Electronic Literature Organization. Naukowo zajmuje się korespondencją sztuk, literaturą materialną, liberaturą, literaturą elektroniczną oraz flamencologią. Publikowała w wielu tomach zbiorowych, a także m.in. w: „Zagadnieniach Rodzajów Literackich”, „Przeglądzie Kulturoznawczym” i „Tekstach Drugich”.



Wybrane publikacje:

- *Książkowe interfejsy. Liberatura – przekaz grafemiczny w postmedialnym świecie konwergencji* [Book interfaces. Liberature – graphemic message in a postmedia world of convergence] [w:] *Liberatura, e-literatura i remiksy, remediacje, redefinicje*, 2012
- *Czy (i jak) można mówić o e-liberaturze?* [Does man (and how) can talk about e-literature?] [w:] *e-polonistyka* 2, 2012
- *Daleko czy jednak blisko? O tym co łączy liberatów i e-liberatów, Od liberatury do e-literatury* [Far or still near? About what connects liberates and e-writers. From liberature to e-literature], 2011.

Agnieszka Przybyszewska – graduate of Polish philology and media&film studies at the University of Lodz, repeated holder of the Ministry of National Education's scholarship, doctor in humanities. Works as the assistant professor in the Institute of Contemporary Culture (Chair of Literary Theory). She is also a member of the Electronic Literature Organization. She is interested in art correspondence, material literature, liberature, e-literature and flamencology. She has published in many joint publications and in: "Zagadnienia Rodzajów Literackich", "Ha!art", "Fragile", "Arterie".

Współczesność: czas kultury partycypacji, konwergencji, kultury po przełomach piktoralnym, performatywnym i afektywnym czy kultury estetyki postmedialnej rodzi staro- i nowomiedialną literaturę zapraszającą do przyjęcia bynajmniej nie apollińskiej postawy odbiorczej. Mam tu na myśli sztukę słowa oczekującą niezrędko dosłownie cielesnego zaangażowania w czytanie (*The Breathing Wall* Kate Pullinger i innych) i oferującą lekturę-rozgrywkę (*Concreteons* Benjamina Roberto Ortiza Moreno), utwory dopominające się o interpretowanie nie tylko składających się na nie słów, lecz i obrazów, nieraz wprost czyniące z materialnej książki filmową maszynę projekcyjną (*Wynalazek Hugona Cabreta* Briana Selznicka) czy dopraszające się uwzględnienia w ich analizie w pełni integralnych z warstwą werbalną elementów audiowizualnych (*Inanimated* Alice Pullinger i innych). Sytuację tę opisują autorzy licznych teorii ujmujący ów nowy kształt sztuki słowa kategoriami takimi jak „technotekst” i „literatura materialna” (Katherine Hayles), „liberatura” (Zenon Fajfer, Katarzyna Bazarnik) czy „liberackość” (Agnieszka Przybyszewska), mówiący o „literackich interfejsach” (Hayles), „literaturze ergodycznej” czy „nietrywialnym wysiłku jej użytkownika” (Espen Aarseth) lub wskazujące na performatywny, zdarzeniowy i ludyczny wymiar doświadczenia literackiego (Hayles, Roberto Simanowski).

W centrum wszystkich tych ujęć pozostaje przekonanie, iż sposób opowiedzenia historii, forma podania literackiego komunikatu, może być dlań istotna, że interfejs literatury (za który zwykliśmy uważać zawsze tak samo wyglądającą, łatwą i wygodną w obsłudze papierową książkę lub jej e-odpowiednik) nie zawsze jest neutralny i przezroczysty, a sam akt lektury potrafi być czymś zupełnie innym od tego, do którego jesteśmy przyzwyczajeni (Przybyszewska A. 2015a). Prowadzi to również ku temu, co Simanowski nazywa przejściem ku innej hermeneutyce (2009, s. 14), ku lekturze uwzględniającej różne kody, ku interpretacji, dla której nieodzowne staje się uwzględnienie (realnej, nieraz i cielesnej) czytelniczej aktywności. Te ogólne ustalenia odnieść można również do literatury dziecięcej, czego przejawem jest m.in. teoria radykalnej zmiany i jej dalsze rozwinięcia (Dresang E. T. 2008; Dresang E. T., Kotrola B. 2009).

Ponieważ wielu badaczy podkreśla, jak istotny staje się w tym kontekście ludyczny wymiar literatury: zbliżenie tekstów literackich bardziej do performansów i *eventów* niż materialnych artefaktów (Hayles K. 2006), wrznięcie w ich struktury realnych mechanizmów rozgrywki pozwalające mówić wprost o literaturze grywalnej (Przybyszewska A. 2014a) oraz analizować grywalność i roz-grywalność jako pewne strategie autorskie czy stopniowalne cechy sztuki słowa (Wardrip-Fruin N. 2007; Ensslin A. 2014), ciekawe może być przyjrzenie się adresowanym do młodych czytelników tekstom wykorzystującym takie rozwiązania. Ważne będzie tu postawienie pytania o to, co z takiego kształtu opowieści może wynikać i próba wyróżnienia pewnych strategii wykorzystywanych przez twórców.

Z drugiej strony, ponieważ wydaje się, że literatura dziecięca już od dawna mogła zapraszać do lektury nietypowej, angażującej wiele zmysłów (a nieraz i całe ciało odbiorcy), warto zastanowić się i nad tym, czy w nowej konfiguracji kulturowo-medialnej nie zmieniła się rola i takiego kształtowania sztuki słowa dla najmłodszych.

Angażowanie poprzez magię

Książki dla dzieci zawsze miały prawo (choć nie obowiązek) być dziwne. Czasem im atrakcyjniejsze, im bardziej zaskakujące – tym lepsze, bo łatwiej przekonują do siebie odbiorcę i skupiają jego uwagę, zachęcając do wejścia w świat sztuki słowa. Najogólniej więc od zawsze strategię twórców (części) literatury dziecięcej można by opisać jako angażowanie czytelnika przez magię – wciąganie go w świat opowieści poprzez pokazywanie mu go w sposób możliwie najciekawszy. Dlatego młody czytelnik niemal zawsze miał przyzwolenie na to, by jego lekturowe przygody były zabawą (wcale nie mniej interaktywną niż ta z komputerem), by mógł swoje książki choć po części rozgrywać, by światy literackie, w które wkraczał nakładały się na realną rzeczywistość, w której funkcjonował.

Z tego powodu literatura dziecięca tak dobrze odnalazła się w nowej konfiguracji medialno-kulturowej. Mogłoby się wydawać, że nowe media uczyniły pakt z najmłodszymi czytelnikami jeszcze bardziej magicznymi, jednak jeśli porównać klasyczne publikacje określane jako książki *pop-up* czy *paper-engineered* z współczesnymi e-książkami z ilustracjami interaktywnymi (np. wykorzystujące te same ilustracje: *Alice in Wonderland* w opracowaniu Roberto Sabudy i *Alice for iPad*) czy nawet książkami AR¹, których reklamy wprost mówią o tym, że *czynią one magię prawdą*² (np. *Encyklopedia prehistorii. Dinozaury* Sabudy w kontekście *Dinosaurs alive!* wydawnictwa CarltonBooks), okaże się, że nowa technologia nie dogoniła starej i wiele musi się jeszcze nauczyć. Teatrzyki i całe światy wykwitające z papierowych publikacji ciągle jeszcze wydają się bardziej wciągające i magiczne niż te na elektronicznych ekranach³, a materialne dinozaury Sabudy

¹ Książki AR (książki rzeczywistości rozszerzonej) wykorzystują markery, które odczytywane przez odpowiednie urządzenia uzupełniają książkę o (nierzadko interaktywne) wirtualne ilustracje, oferując zatem przy wykorzystaniu materialnego kodeksu doświadczenie rzeczywistości mieszanej (Przybyszewska A. 2014b).

² Hasło *Where the magic comes true* pochodzi z kampanii reklamowej książek AR firmy Baibuk.

³ Warto mieć też na uwadze fakt, że takie wyreżyserowane w papierze książkowe spektakle (nie zawsze adresowane do najmłodszych) coraz silniej wpisują się we współczesny konwergencyjny pejzaż kulturowy – wystarczy tu przypomnieć, że w ostatnich latach powstały *pop-up books* inspirowane *Grą o tron* czy *Harrym Potterem* (w nawiązaniu nie tyle do serii książek, co filmów), *Małym księciem* czy opowiadaniem Poego (te ostatnie są doskonałym kontekstem do mówienia o nagrodzonym nowomedialnym projekcie *iPoe*).

– choć nie wydają dźwięków – prawdziwsze, bardziej przekonujące i przerażające niż te wirtualne⁴.

Opisana nadrzędna magiczność i atrakcyjność książek dla dzieci często wiąże się z zastosowaniem bardziej już ukonkretnionych strategii autorskich (twórcy poszukują przecież czegoś więcej niż tylko zainteresowania młodego czytelnika literaturą i czytaniem). Dlatego w dalszej części szkicu scharakteryzowane zostaną dwa modele angażowania odbiorcy bardzo silnie związane z interesującą mnie (roz)grywalnością, tylko pozornie wprowadzoną dopiero przez e-literaturę. Pozwoli to pokazać na konkretnych przykładach, czym skutkuje – zarówno w utworach staro-, jak i nowomediálních – wykorzystanie takich rozwiązań.

Kontekstem będzie tu grywalność w najszerszym możliwym rozumieniu – nie tylko literatura grywalna jako sztuka słowa w pełni oparta na strategii rozgrywki, której nieodzownym uczestnikiem jest czytelnik, zaprojektowana jako system do grania (Machocka A. 2010, s. 116), lecz i wszelkie (nie zawsze urastające do rangi dominanty strukturalnej) zabiegi, które przybliżają utwór literacki do performansu, zdarzenia, wymagają, by jego odbiorca – dla zaistnienia całości komunikatu – go rozegrał. Stąd – by choć w znikomym stopniu oddać ogromną semantyczną wieloznaczność oryginalnego terminu *playable literature* oraz odwołać się do wyróżnianych w jej obrębie tekstów instrumentów i tekstowych instrumentów (Wardrip-Fruin N. 2007) – będzie tu stosowana wprowadzona w tytule kategoria (roz)grywalności.

Angażowanie poprzez decyzję

Pierwsza fala rozważań o nowościach, jakie dają nowe formy literatury, silnie podkreślała zmianę roli odbiorcy – uczynienie go współodpowiedzialnym za ostateczny kształt dzieła. W przypadku utworów przeznaczonych dla dzieci takie zaangażowanie czytelnika wydaje się podwójnie ważne. Z jednej bowiem strony pomaga skupić jego uwagę na samej opowieści, silniej go z nią wiążąc i w nią wciągając, z drugiej – skoro czytelnicze wybory i działania wpływają na to, jaki utwór będzie – czy pewnego rodzaju odpowiedzialności za akt czytania.

Strategia taka silnie wiąże się z grywalnością, a przykład jej zastosowania daje formuła tzw. *gamebooka*, literackiej gry paragrafowej (pierwotnie analogowej). Czytelnicze decyzje (podejmowane po lekturze każdego rozdziału-paragrafu) porządkują tu opowieść, decydują o kolejności, w jakiej będziemy czytać o wyda-

⁴ Również dedykowane najmłodszym publikacje Tulleeta Herve'a spokojnie mogą konkurować z elektroniką. Jego *Naciśnij mnie* to materialna, analogowa książka działająca niczym aplikacja na urządzenie mobilne. Zaś *The Eyes Game* daje analogiczną do przynoszonych przez dołączane do książek AR wydawnictwa PoparBooks karty *be it!* możliwość wcielenia się w bohatera książki, ujrzenia siebie jako takiej postaci.

rzeniach, a nieraz i o tym, czy w ogóle się o nich dowiemy. Jednak istotą takich tekstów nie jest fakt, iż możemy czytać je w dowolny sposób (to zapewne jedynie pogubiłoby i zniechęciło większość odbiorców). Kluczowe wydaje się, jaka jest w każdym indywidualnym wypadku funkcja opisanego zaktywizowania odbiorcy: co wnosi ono do semantyki tekstu (którą powinno współtworzyć).

Dla przykładu: Carlo Frabetti w swoich gamebookach niezwykle sugestywnie zatrudnia opisaną strukturę do wdrażania dzieci w proces lektury. W wypadku jego książek czytanie jest bowiem rodzajem zadania do wykonania. Autor zawiera z czytelnikiem pakt – zaprasza do lektury-rozgrywki, wyraźnie określając jej reguły. Zasadą nadrzędną jest to, by podjąć wyzwanie i rozwiązywać kolejne zagadki (co umożliwi poznanie dalszej części historii), kluczem do sukcesu zaś – skupienie się na lekturze (bo do ich rozwiązania potrzebna jest wiedza z czytanej właśnie książki). Już na samym początku *Pałacu o stu bramach* narrator, podkreślając, że czytelnik nie może poznać książkowego świata, nie przyjmując zasad gry, zwraca się do niego: *Jeśli nie decydujesz się otworzyć żadnej z bram (z obawy, że spadniesz w straszliwą Przepaść bez Dna), zamknij książkę i spróbuj o niej zapomnieć* (Frabetti C. 2008, s. 8). Z kolei w *Ostrzeżeniu* rozpoczynającym *Księgę labiryntu* mowa o tym, że jej odbiorca może odnaleźć się w niej tylko dzięki uważnej lekturze i nieustannemu odwoływaniu się *do osądów swego rozumu i sumienia* (Tenże 2007, s. 5); narrator przestrzega również: *Tylko od ciebie zależy, czy znajdziesz skarb ukryty na tych stronicach* (Tamże, s. 6).

W obu przywołanych opowieściach, by móc iść dalej (i mieć szansę wygrać), trzeba dokonywać bardzo konkretnych wyborów: właściwych, takich, które dowodzą uważnej lektury wcześniejszych fragmentów. Frabettowską rozgrywkę ukończy tylko ten, kto jest czujny i łączy zdobyte informacje, a także skupia się na czytaniu, nie jedynie bawieniu się książką⁵. Wygrać można tylko wtedy, kiedy naprawdę zwracamy uwagę na najdrobniejsze szczegóły. Struktura grywalna nie jest tu więc tylko dla roz(g)rywki. Silnie angażuje, gdyż mamy do czynienia z prawdziwym zadaniem do wykonania. Jednak angażuje nie tylko emocjonalnie, ale i intelektualnie: przede wszystkim wdraża w samo czytanie – uczy zapamiętywać historię i bohaterów, kojarzyć fakty, być czujnym na szczegóły. Można powiedzieć, że jeżeli u Frabettiego gra się w czytanie, to nagrodą w tej rozgrywce jest umiejętność uważnej lektury.

Inny typ tekstów grywalnych rozwijających się w miarę podejmowania przez czytelnika decyzji i w relacji do nich (tekstów niejako „na żądanie”) to interaktywne opowieści, w których możemy wybierać imiona postaci, miejsca akcji itp.,

⁵ Strategia, jaką stosuje tu Frabetti, przypomina strategię niektórych twórców literatury elektronicznej, którzy również szukają metod zabezpieczenia tekstów grywalnych przed utratą literackości na rzecz grywalności (Przybyszewska A. 2015b).

strukturą bardzo zbliżone do omawianych wcześniej gamebooków. Tym razem jednak czytelnicze decyzje w większym stopniu wpływają na sam świat przedstawiony niż na sposób opowiedzenia historii lub to, czy uda nam się poznać ją całą: w gruncie rzeczy to od nas zależy ostateczny kształt nie tyle opowieści, ile samego tekstowego uniwersum.

Przykładem może być stanowiący część projektu *We Tell Stories* utwór Kevina Brooksa *Fairy Tales* (Brooks K. [online]). Opowiadana na ekranie historia jest tu przerywana pytaniami dotyczącymi np. wyboru imion bohaterów czy pożądanego charakteru postaci mających się za chwilę pojawić⁶. Wszystkie z nich skierowane są bezpośrednio do czytelnika, przez co stawiają go jednocześnie w roli współuczestnika-świadka wydarzeń (choć właściwy tekst opowieści ma tradycyjną, klasyczną formę trzecioosobowej narracji) i kogoś odpowiedzialnego za ich rozwój.

W efekcie, każdorazowa lektura owocuje odmienną i spersonalizowaną historią, a kolejne powroty do tekstu mogą przynieść inne niż wcześniejsze opowieści⁷. Młody czytelnik jest niejako włączany w proces kreacji, ma pewną moc sprawczą w świecie przedstawionym i zostawia w nim – językowe – ślady (odpowiedź na pytania wpływa na następującą dalej część tekstu, jednak przeobraża też wcześniejsze fragmenty – co daje się zaobserwować w przypadku nadawania imion bohaterom). Można powiedzieć, że w tym wypadku nowomediálna forma pozwala łatwiej i sprawniej zrealizować coś, co Raymond Queneau osiągnął w swojej papierowej *Bajeczce na twoją modłę* kilkadziesiąt lat wcześniej: spersonalizować poznawaną opowieść i decydować (niczym w dialogu z książką), o czym chcemy czytać.

I w tym wypadku (roz)grywalność uczy więc czytelnika odpowiedzialności za sam proces lektury. Jednocześnie – choć samo czytanie może być samotnicze – czyni zeń proces dość aktywny, spełniający się w dialogu, dziejący się między czytelnikiem a samym tekstem. Struktura historii nadaje jej charakter performatywny – niepowtarzalność każdego odczytania podkreśla, że mamy tu do czynienia właśnie z opowieścią rozgrywa(l)ną, stającą się niejako na oczach czytelnika, dzięki jego aktywności. Jednocześnie, dookreślanie, dopowiadanie drobnych elementów historii (niby, jak imiona, kluczowych, jednak – co warunkuje sukces zaproponowanej struktury – w gruncie rzeczy nie wpływających na semantykę całej opowieści) uczy młodego odbiorcę, że lektura wiąże się też z możliwością dopowiedzenia pewnych kwestii (w granicach ogólnej zgodności z całokształtem utworu i w ramach zaprojektowanych przez autora), co poniekąd wprowadza go w mechanizm konkretyzacji.

Stąd w tym wypadku rozgrywanie narracji nie tylko znacząco angażuje czytelnika emocjonalnie (poprzez spersonalizowanie wiążąc go silniej z samą historią

⁶ Odbiorca pytany jest nawet o preferowany typ zakończenia.

⁷ W gruncie rzeczy jednak sama historia (jej fabularny schemat) zawsze pozostanie taka sama.

i odwołując się do jego poczucia odpowiedzialności za tekstowy świat). Równolegle uczy pewnych mechanizmów lektury. I tu czytelnik wdrażany jest w bycie odpowiedzialnym za kształt (w tym wypadku – także rozegranie) opowieści.

Angażowanie poprzez czytelnicze gesty

Dotychczas przywoływane przykłady pokazują, jak dzięki użyciu zgrywalizowanych struktur słowa czytelnik zanurzany jest silniej w tekstowy świat. Obrazują też, jak odbiorca może w nim zostawiać werbalne ślady. Inna grupa tekstów uzmysławia, jak grywalność i rozgrywalność opowieści daje się powiązać z nieco bardziej uwidocznionym i urealnionym wchodzeniem w świat literacki czy wpływaniem nań. Tym razem za przykład służący ukazaniu dwóch różnych strategii posłużyc może jeden utwór – autorska nowomediaalna remediacja (reedycja) książki Olivera Jeffersa *The Heart and the Bottle*. W obu wypadkach podstawą pogłębiania immersji jest wprzęgnięcie w nią czytelniczych gestów, powielających najczęściej te wykonywane przez bohaterów, wewnątrztekstowe.

Przywołana książka to opowieść o dziewczynce próbującej poradzić sobie z bólem po stracie bliskiej osoby. Kiedy poznajemy bohaterkę, jest niezwykle ciekawą świata i żądną przygód osobą, a interaktywne strony e-książki pozwalają czytelnikowi aktywnie włączyć się w większość jej działań. Możemy robić to, co dziewczynka: np. kiedy ona dostrzega w gwiazdach kształty zwierząt czy budynków i my możemy (a nawet powinniśmy) je odnaleźć i zakreślić palcem na ekranie tabletu.

Mogłoby się wydawać, że takie technologiczne uatrakcyjnienie opowieści niespecjalnie wiele wnosi do naszego doświadczenia lektury (choć czyni je bardziej współczesnym, spektakularnym), że grywalne elementy są tylko gadżeciarskim dodatkiem. Jednak, kiedy bohaterka popada w depresję po śmierci dziadka i traci chęć życia, gdy wszystko, co dotąd robiła, przestaje ją cieszyć (a nawet przestaje być osiągalne: dziewczynka np. nie potrafi już z radością dostrzegać w gwiazdach czegoś innego niż rozrzuconych po niebie świecących punktów) i czytelnik – przyzwyczajony już do strategii bawienia się interaktywnymi stronami – traci taką możliwość. Choć ponownie trafia na obrazy, z którymi wcześniej mógł wchodzić w interakcje, tym razem jest wobec nich bezsilny: nie reagują na wyuczone (i sprawdzone!) czytelnicze gesty.

W konsekwencji silniej (bo w gruncie rzeczy: na własnej skórze) doświadczamy tego, co dziewczynka – że świat przestał cieszyć. Słowem – grywalność (a konkretniej: przyzwyczajenie do niej odbiorcy po to, by mu ją potem odebrać) podporządkowana jest tu chęci uwspólnienia doświadczeń bohaterki i czytelnika. Tym samym – zabieg ten wspomaga wczucie się w rolę, mechanizm (literackiej w tym wypadku, choć i przez obrazy budowanej) projekcji-identyfikacji.

Jeszcze silniej widać to w dalszej części opowieści. Bohaterka, chcąc uniknąć bólu, postanawia zamknąć swoje serce w butelce. Kiedy jednak uzmysławia sobie, że choć nie cierpi, nie czuje też nic innego (i dlatego nie potrafi już cieszyć się światem), chce je wyjąć, by znów móc w pełni doświadczać życia. Ale okazuje się to nie takie proste. O ile w drukowanej książce bezowocność działań dziewczynki obrazowały kolejne ilustracje, o tyle w nowomediałnej wersji opowieści te same fragmenty (znów otwarte na czytelniczną interakcję), pozwalają odbiorcy doświadczyć bezsilności bohaterki na własnej skórze. Nieważne, jak silnie będziemy potrząsać tabletem, by wytrząsnąć serce z butelki, nieważne jak mocno będziemy ją piłować, ilu narzędzi użyjemy – nic się nie zmieni. Bezradność dziewczynki staje się (dosłownym, fizycznym) doświadczeniem czytelnika, co – silniej zanurzając emocjonalnie w opowieści – w znaczący sposób ułatwia wejście w historię.

Z drugiej strony w tej samej książce dla wzmocnienia mechanizmu projekcji-identyfikacji (pogłębienia zanurzenia w świat przedstawiony, wczucia się w bohatera) zastosowana jest i inna strategia, również wykorzystująca rolę czytelnicznych gestów. Tak jak w przywoływanych wcześniej nowomediałnych opowieściach czytelnik mógł zostawiać w narracji swoje ślady w postaci imion bohaterów czy kształtu samej historii, tak i tu może wpływać na świat przedstawiony. Kiedy bohaterka rysuje dla dziadka obrazek, czytelnik może wejść w jej rolę i samemu go narysować. Co kluczowe – kiedy w dalszej części opowieści ów malunek zawiśnie na ścianie, zobaczymy tam to, co sami stworzyliśmy.

Takie czytelniczne działania, pozostawiające realne i widoczne ślady w świecie przedstawionym, pomagają młodym czytelnikom zanurzyć się w niego, poczuć, że opowieść dzieje się właśnie tam. Tym samym strategię (roz)grywalności podporządkowane są ułatwianiu interioryzowania mechanizmów lektury.

Warto dodać, że angażowanie gestów owocujące nakładaniem się na siebie świata czytelnika i świata przedstawionego możliwe jest i w drukowanych opowieściach. Wielokrotnie już komentowany *Pamiętnik Cathy* Stewarda Seana pozwala (mimo analogowej formy) doświadczyć zanurzenia w świat literacki dzięki przeniesieniu do czytelnicznej rzeczywistości realnych śladów tego świata – pamiątek, które mają pomóc odbiorcy poskładać historię. Ich wyjmowanie, kolekcjonowanie, rozgryzanie owocuje podobnym ułatwieniem wejścia w czytelniczną iluzję, jak w opisanych nowomediałnych strategiach zastosowanych w adresowanej do młodszych dzieci e-książce Jeffersa.

Dodatkowo, współczesne opowieści dla dzieci często łączą wyróżnione tu (przykładowe i będące jednymi z wielu) strategię. Nowomediałne opowiadanie *The Winter House* Naomi Alderman (Alderman N. [online]) z jednej strony – nawiązując do estetyki gier – nakłada na odbiorcę obowiązek sterowania narracją, z drugiej – angażując czytelniczne gesty – czyni go odpowiedzialnym za rozwikłanie zagadki, pozwalając mu jednocześnie (również dzięki narracji przypominającej

grę) wejść w rolę detektywa i silniej zanurzyć się w świat przedstawiony, w którym może (właśnie poprzez owe gesty) realnie działać.

Nauczyć się czytać od nowa. Konkluzje

Ośrodkiem zainteresowania stały się w tym szkicu przykłady, w których chwytły dotyczące różnych poziomów tekstu, czyniące go w mniejszym lub większym stopniu (roz)grywalnym, a i bardziej atrakcyjnym, w istocie podporządkowane były wdrażaniu młodego czytelnika w sam mechanizm lektury. Analizowane utwory pokazują też, że uczynienie z tekstów rodzaju spektaklu, *eventu*, rozgrywanie ich, zbliżenie książki do modelu książki-zabawki wcale nie musi (jak podkreślała też Dresang (2008, s. 297)) przekreślać literackości (choć zasadniczo odbiega od utrwalonego w tradycji modelu, w którym dopiero pełna izolacja od świata zewnętrznego i własnej cielesności umożliwia wejście w wirtualny świat). A choć tradycja podyktowała rozwiązania, w których książka adresowana do dorosłego ma raczej neutralny, przezroczysty interfejs i akt jej lektury jest odarty z wszelkiej cielesności, współczesność coraz silniej uzmysławia, że wcale nie jest to jedyne rozwiązanie.

Jednak aktualnie (dorośli) miłośnicy książek to najczęściej ci, którzy przez lata przyzwyczajali się do lektury nieaktywnej i niezmysłowej, więc niejako muszą się nauczyć czytania od nowa. Wychowywali się w kulturze, która na książki-zabawki i dziwne czytelnicze zachowania pozwala raczej tylko dzieciom: kształt adresowanych do nich publikacji miał je zachęcać do wchodzenia w świat książek i uczyć mechanizmów lektury, które potem jednak stawały się coraz bardziej symboliczne i acielesne.

Dlatego dziś utwory, które były tu przedmiotem analizy, zyskują niejako i drugi edukacyjny wymiar: uczą obcowania z innym czytaniem, którego wcale nie musimy się już oduczać. Bo współczesność oferuje nam i klasyczne, i nieklasyczne książki i dobrze umieć sięgać po jedno i drugie. Warto więc nieco inaczej spojrzeć na rolę charakteryzowanych tu grywalnych książek dla dzieci w literaturoznawczej edukacji medialnej (bo czym innym jest uczenie się obsługi interfejsów literatury?). Oddziałują one teraz podwójnie: przyzwyczajają do tego, że czytanie może być aktem cielesnej aktywności, ale równoległe (nadal) wprowadzają też w mechanizmy lektury owej cielesności i aktywności pozbawionej.

Bibliografia

- Alderman N., *The Winter House* [online], [dostęp: 16.10.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.thewinterhouse.co.uk/>>
- Brooks K., *Fairy Tales* [online], [dostęp: 16.10.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.wetellstories.co.uk/stories/week3/>>
- Dresang E. T. (2008), *Radical Change Revisited: Dynamic Digital Age Books for Youth*, "Contemporary Issues in Technology and Teacher Education", nr 8 (3), s. 297
- Dresang E. T., Kotrola B. (2009), *Radical Change Theory and Synergistic Reading for Digital Age Youth*, "Journal of Aesthetic Education", no 43 (2), p. 92-107
- Ensslin A. (2014), *Literary gaming*, Cambridge-Massachusetts, MIT Press, ISBN 978-0-262-32204-1
- Frabetti C. (2007), *Księga Labiryntu*, tł. Marta Szafrąńska-Brandt, Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 978-83-10-11280-4
- Frabetti C. (2008), *Pałac o stu bramach*, tł. Marta Szafrąńska-Brandt, Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 978-83-10-11503-4
- Hayles K. (2006), *The Time of Digital Poetry: From Object to Event* [in:] Morris A., Swiss T. (ed.), *New Media Poetics: Contexts, Technotexts, and Theories*, Cambridge, MIT Press, p. 181-209
- Machocka A. (2010), *Mierzalny wynik gry (w kontekście analizy książek-gier)*, „Homo Ludens”, nr 1/2, s. 116
- Przybyszewska A. (2014a), *Ku literaturze grywalnej (kilka uwag wstępnych)*, „Przełęcz Kulturoznawczy”, nr 2, s. 127-147
- Przybyszewska A. (2014b), *Między materialnością a wirtualnością. Przypadek książek rzeczywistości rozszerzonej*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 86-108
- Przybyszewska A. (2015a), *Liberackość nasza współczesna. Od teorii liberackiej do zwrotu interfejsologicznego w literaturoznawstwie*, „Er(r)go”, [w druku]
- Przybyszewska A. (2015b), *Po(d)żeranie tekstu. Wstęp do rozważań o czytaniu kinetycznym* [w:] Dziak A. (red.), *E-polonistyka 3*, Lublin, Wydaw. KUL, [w druku]
- Simanowski R. (2009), *What is and to What End Do We Read Digital Literature?* [in:] Ricardo F. J. (ed.), *Literary Art in Digital Performance. Case Studies in New Media Art and Criticism*, Nowy Jork-Londyn, Continuum, p. 14
- Wardrip-Fruin N. (2007), *Playable Media and Textual Instruments* [in:] Gendolla P., Schäfer J. (ed.), *The Aesthetics of Net Literature. Writing, Reading and Playing in Programmable Media*, Bielfeld, Transcript, p. 211-253

Abstrakt

Celem autorki szkicu jest przyjrzenie się adresowanym do dzieci publikacjom staro- i nowomiedialnym, które dałyby się wpisać w obszar szeroko rozumianej literatury (roz)grywalnej, również w kontekście współczesnego kształtu kultury i sztuki słowa: kultury uczestnictwa, kultury konwergencji, kultury po zwrocie performatywnym, materialnym i wizualnym. Analizy poszczególnych przykładów służą pokazaniu, w jaki sposób angażuje się młodego czytelnika w rozgrywanie lektury i próbom wyróżnienia stosowanych przez autorów strategii oraz odpowiedzeniu na pytanie, czy tak projektowana lektura ułatwia czy też utrudnia wejście w świat przedstawiony, literacką immersję. W analizach duży nacisk położono na rolę czytelnicznych gestów oraz decyzyjność odbiorcy.

Abstract

The aim of the paper is to characterize some old and new media children-addressed publications which can be seen as a kind of the playable literature in the context of the modern culture: the culture of participation, the culture of convergence, the culture after the performative, visual and material turn. Some particular examples' analysis are made to: 1. show in what ways the young reader is involved in playing the literature (the reading-playing), 2. capture some strategies used by authors who create the playable children books and 3. focus on the question whether described way of the literary creation facilitate literary immersion or makes it more difficult. The important role of the reader's gestures and decisions made by is strongly pointed out.

Bożena Czerwińska, mgr

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Zespół Szkół nr 3 w Zabrzu

bohaj@interia.pl

Internetowe Centrum Informacji Multimedialnej czy Kawiarenka Internetowa w szkole?

ICIM or Internet Cafe in school library?

Bożena Czerwińska – doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, mgr bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (Uniwersytet Wrocławski), certyfikowany terapeuta pedagogiczny. Zatrudniona jako bibliotekarz w Zespole Szkół nr 3 w Zabrzu. Na terenie szkoły prowadzi zajęcia z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel regionalista. Od kilku lat realizuje własne projekty edukacyjne. Prowadziła: Koło Biblioteczne, Koło ICIM, warsztaty dziennikarskie i informatyczne, zajęcia terapeutyczne i edukację regionalną. Zainteresowania naukowe: projekty edukacyjne w bibliotece szkolnej, wykorzystanie ICIM w zajęciach pozalekcyjnych, pomoc uczniom ze SPE i ich rodzicom, zespół Aspergera.



Wybrane publikacje:

- *O tym jak pewien projekt zawładnął działaniami uczniów Zespołu Szkół nr 3 w Zabrzu na kilka lat* [About how a certain project captured the activities of the students of School No. 3 in Zabrze for a few years] [w:] *Innowacyjna edukacja*, 2013, s. 335-353
- *Blaski i cienie projektu edukacyjnego* [Lights and shadows of the educational project], „Forum Nauczycieli”, 2010, nr 37-38, s. 11-19
- *Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrzu. Projekt edukacyjny do zrealizowania w ICIM* [Unique karst on a European scale in Zabrze. The educational project to be implemented by the ICIM], „Biblioteka w Szkole”, 2009, nr 1, s. 31-33.

Bożena Czerwińska – PhD student at the University of Lower Silesia in Wrocław, MA in Library and Information Science (University of Wrocław), certified educational therapist. Employed as a librarian at the School No. 3 in Zabrze. The school teaches pupils with special educational needs. Teacher regionalist. She has been carrying out its educational projects for several years. Apart from ICIM program, she has also been leading several workshops connected with journalism, information studies, regional education and therapeutic activities. Research interests: educational projects in the school library, the use of ICIM in extracurricular activities, providing support for the students with SEN and their parents, solving problems associated with Asperger Syndrome.

Wytyczne Europejskiego Funduszu Społecznego – darczyńcy Internetowych Centrów Informacji Multimedialnej dla szkół – były wyraźne. Mówiły między innymi o wspomaganiu procesu nauczania i wychowania, kształtowaniu umiejętności wyszukiwania, gromadzenia i porządkowania danych, a przede wszystkim o prawidłowej selekcji informacji. Niektóre szkoły nie trzymają się jednak ściśle tych założeń. Zdarza się, szczególnie w gimnazjach i średnich szkołach, że miejsce to staje się kawiarenką internetową.

Czy ICIM w Zespole Szkół nr 3 w Zabrze spełnia wymogi postawione przez EFS? Aby istotnie tak się stało, bibliotekarki – Bożena Hajduga (obecnie Czerwińska) oraz Helena Kłora – postanowiły wziąć udział w konkursie ogłoszonym przez Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerowych w Warszawie oraz czasopismo „Biblioteka w Szkole” zatytułowanym „Projekty edukacyjne w bibliotekach pedagogicznych i bibliotekach szkolnych – Internetowych Centrach Informacji Multimedialnej”. Wybrały kategorię „pomysł na projekt w bibliotece szkolnej”. Przesłankami organizatora było zaktywizowanie ICIM oraz rozpropagowanie metody projektów. O rezultatach takiej pracy i oddziaływaniach na środowisko szkolne pisze B. D. Gołębniak w jednej ze swych publikacji, która dotyczy projektów edukacyjnych:

Tak niewiele trzeba, by wyzwolić wulkan czy kaskadę działań zmieniających tę najbardziej masową instytucję edukacyjną ze szkoły przetrwania dla uczniów i miejsce podstawowego zatrudnienia dla nauczycieli w społeczność dydaktyczną, związaną podejmowaniem podobnych, tych samych, takich samych (?) celów (Gołębniak B. D. 2002b, s. 234).

Właśnie ICIM znakomicie nadaje się do wspólnych międzyprzedmiotowych działań. Z uwagi na fakt, iż biblioteka szkolna musiała prawidłowo funkcjonować, bibliotekarki podzieliły się zadaniami. Jedna zajęła się opracowaniem ram projektu i kierowaniem ICIM, a druga – prowadzeniem wypożyczalni i czytelnii oraz nadzorem nad poprawnością językową powstających tekstów i prezentacji multimedialnej.

Na początku 2008 r. gotowy projekt (do zrealizowania w ICIM) wysłano na konkurs. Kilka miesięcy później zostały opublikowane wyniki. Zabrzeński projekt edukacyjny zajął II miejsce w Polsce. Skoro pomysł został tak dobrze oceniony, postanowiono go urzeczywistnić. O założeniach projektu można przeczytać w „Bibliotece w Szkole” z roku 2009 w artykule pt. *Krasowcy unikat na skalę europejską w Zabrze* (Hajduga B. 2009). Do czasopisma dołączona jest płyta, na której znajdują się wszystkie dokumenty wykorzystywane w trakcie jego realizacji.

Celem autorki artykułu jest odpowiedź na pytanie: na ile wytyczone cele projektu zostały zrealizowane i jak jego efekty wpłynęły na (nieplanowaną!) kilku-

letnią kontynuację przedsięwzięcia? W pierwszej części opisano pokonkursową realizację zamierzenia oraz kolejne jego warianty. Warto tu zaznaczyć, iż nie były one duplikatami scenariusza. Koordynatorka starała się przez pięć lat wprowadzić jakieś novum, uwzględniając główne założenia i cele pierwotnego planu. Czytelnicy, którzy nie mają dostępu do archiwalnych egzemplarzy czasopisma, mogą zapoznać się z nimi w drugiej części tego artykułu. Zamieszczono w nim (prawie w całości) opis projektu oraz wyniki ewaluacji. Mimo iż konkursowy zamysł spotkał się z uznaniem ogólnopolskiego jury, to wdrożenie go w życie natrafiło na pewne trudności, o czym również dalej napisano.

10 września 2008 r. rozpoczęło działalność Koło Biblioteczne. Do zmierzenia się z wyzwaniem zgłosiły się 23 osoby. Grupa ta gotowa była odkryć tajemnice dwustuletniej sztolni i poświęcić na to swój wolny czas. W jej skład weszli uczniowie jedenastu klas: gimnazjum, liceum ogólnokształcącego i technikum oraz dwóch absolwentów. Najmłodszy uczestnicy mieli 14, a najstarsi 21 lat. Przy podziale całego zespołu na sekcje i określaniu zadań uwzględniono, że w trakcie kilkumiesięcznej ciężkiej pracy część osób zrezygnuje. Faktycznie, do końca projektu dotrwało piętnastu uczniów.

Wyłoniło się pierwsze bardzo poważne wyzwanie. Jak systematycznie prowadzić zajęcia w momencie, kiedy uczniowie zaczynają lub kończą lekcje o różnych porach? Rozpisano harmonogram spotkań – oddzielnie dla każdego z nich. Dzięki temu młodzież sama wskazała, kiedy może uczestniczyć w zajęciach – w konkretnych dniach, o stałych godzinach. Było to możliwe, ponieważ biblioteka szkolna była czynna codziennie od 8.00 do 15.00. Ustalono przydział czynności dla poszczególnych zespołów i wyznaczono liderów grup. Czuwali oni nad terminowością realizacji przydzielonych zadań.

Jeśli na spotkanie w ICIM jedni uczestnicy nie przygotowali zaplanowanego opracowania, to inni nie mogli kontynuować swojego. W początkowej fazie realizacji planu zdarzyło się to raz, czy dwa. Nasunęło się pytanie: jak zmotywować młodzież do tego, aby terminy wyznaczonych opracowań były oddawane na bieżąco? Aby zobrazować problem zwrócono się do niej z takim przykładem:

Wyobraźcie sobie, że macie puzzle złożone z paru tysięcy sztuk. Układacie je przez kilka miesięcy. Zgodzicie się z tym, że jak zabraknie tylko jednego elementu, to cały obrazek jest do niczego. Godziny pracy pójdą na marne. Teraz wy składacie takie pedagogiczne puzzle, a poszczególnymi elementami są wasze zadania (Czerwińska B. 2013, s. 337).

To porównanie trafiło uczniom do przekonania i przez pozostałe siedem miesięcy współpracy wszyscy systematycznie oddawali swoje zadania. Dwa razy w tygodniu były stałe zajęcia, tak dopasowane do planu lekcji uczniów, aby jak naj-

więcej z nich wspólnie się spotykało. 23-osobowy zespół podzielono na 5 grup: dziennikarską, speleologiczną, historyczną, informatyczną i techniczną. Każda z nich otrzymała zadania związane ze swoją specyfiką.

Wspólne dla wszystkich były:

1. Podpisanie kontraktu (por. Zał. 1).
2. Udział w konsultacjach wg harmonogramu (por. Zał. 3).
3. Podział zadań w zespole (Zał. 2).

Dokumentacja indywidualna to:

1. Wypełnienie karty zawierającej kryteria oceny projektu (Zał. 8).
2. Wypełnienie karty samooceny przez lidera oraz innych uczestników (por. Zał. 5 i 6).
3. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (Zał. 7).

Uczestnictwo w tym przedsięwzięciu oraz prace, jakie uczniowie prowadzili, wykraczały poza ich obowiązki szkolne i podstawę programową. W trakcie roku poświęcili dodatkowo swój wolny czas: po 4 godziny tygodniowo, kilka sobót na poszukiwania w zbiorach Biblioteki Śląskiej oraz tydzień ferii zimowych, które spędzili w szkole na warsztatach dziennikarsko-informatycznych. Uzgodniono z nauczycielami, iż wzorowa praca przy tworzeniu prezentacji zostanie nagrodzona podwyższoną oceną końcową – z wyjątkiem, kiedy z danego przedmiotu uczniowi groziłaby ocena niedostateczna.

Problematyka projektu była wielodziedzinowa, obejmowała:

- historię – dzieje sztolni, losy jej twórcy,
- speleologię – formy geologiczne oraz tematykę związaną z podziemnymi wyprawami,
- dziennikarstwo – wywiady, redagowanie tekstów,
- turystykę – wycieczki związane z fazami projektu,
- edukację – przekazanie wiadomości o zabytku,
- informatykę – stworzenie prezentacji w programie Power Point.

O tej międzyprzedmiotowości projektów edukacyjnych wspomina Bogusława Dorota Gołębiak:

Edukacji międzyprzedmiotowej przypisuje się coraz większe znaczenie. Jeżeli szkoła ma ułatwić rozumienie całościowego przebiegu świata, to nie może tego uczynić, posługując się wyłącznie edukacją realizowaną w ramach klasycznych przedmiotów szkolnych (2002a, s. 7).

Tak więc, aby całość była spójna i dobrze zorganizowana, podzielono projekt na trzy etapy.

I ETAP

Gromadzenie materiałów, przeprowadzanie wywiadów, wycieczki po dawnym obszarze sztolni (na powierzchni) oraz wizyty w bibliotekach i archiwach:

- a) **Międzynarodowe Centrum Dokumentacji i Badań nad Dziedzictwem Przemysłowym dla Turystyki** – spotkania z kierownikiem Dariuszem Walerjańskim: przeprowadzenie wywiadów, uczestnictwo w wędrownkach po mieście „Śladami sztolni”, wykładach o historii Zabrza i faktach dotyczących turystyki przemysłowej.
- b) **Kopalnia „Luiza”** – w jej podziemiach znajduje się sztolnia. Przeprowadzenie wywiadu z kierownikiem Gustawem Jurkiewiczem, spotkanie na seminarium poświęconym historii Głównej Kluczowej Sztolni Dziedzicznej i związanych z nią turystycznych planów.
- c) **Muzeum Górnictwa Węglowego oraz archiwum** – zaprezentowanie przez starszego kustosa Adama Frużyńskiego eksponatów związanych z dziejami sztolni. Udostępnienie młodzieży w muzealnym archiwum dokumentów i ponaddwustuletnich rycin przedstawiających podziemia.
- d) **Biblioteka Śląska** – jedną z najnowocześniejszych księżnic w Europie grupa zabrzańskich uczniów odwiedziła kilkakrotnie. Poszukiwano i gromadzono wszelkie informacje o tajemniczym, przemysłowym obiekcie.
- e) **Zabrzeński Klub Sportów Ekstremalnych „Extreme”** – wywiad z jego prezesem Michałem Maksalonem. Otrzymano unikatowe zdjęcia podziemi oraz zgodę na ich publikację.

II ETAP

Najbardziej zmusna i czasochłonna część projektu powstała w ICIM. Eskapady, filmy, wywiady, długie godziny spędzone w archiwum muzeum i zbiorach Biblioteki Śląskiej zaowocowały ogromną różnorodnością materiałów. Zdjęcia, surowe teksty, mapy czy zeskanowane dokumenty – wszystko to trzeba było odpowiednio opracować na potrzeby prezentacji w Power Point. Rozpoczęła się najnudniejsza faza projektu. Przed grupą postawiono olbrzymie wyzwanie: wykonania dokumentu medialnego o Głównej Kluczowej Sztolni Dziedzicznej – zabrzańskim unikatzie na skalę europejską.

Aby temu podołać i zakończyć działania w terminie, uczniowie poświęcili tydzień ferii zimowych i spędzili je w ICIM – porządkując zebrany materiał i opracowując teksty na slajdy. Dwukrotnie wybrano się do Katowic do Biblioteki Śląskiej, raz do Czytelni Mikrofilmów, drugi raz do Czytelni Zbiorów Śląskich. W Czytelni Mikrofilmów poszukiwano wiadomości (w starych niemieckich gazetach pisanych frakturą) związanych z budową i historią ukrytych tuneli, jakichkolwiek informacji o *Hauptschlüsselerbstolle* – Głównej Kluczowej Sztolni Dziedzicznej. Przeglądane periodyki pochodziły z lat 1790-1870. Wielogodzinne badania

zaowocowały odkryciem artykułów z roku 1802, dotyczących budowy sztolni. Przeglądając katalogi Czytelni Zbiorów Śląskich natrafiono na niemieckojęzyczną książkę z 1854 r. o Wilhelmie Redenie – twórcy Sztolni Dziedzicznej. Znalezione teksty sfotografowano, a następnie po obróbce przygotowano w formie elektronicznej do tłumaczenia. Jedna z uczennic zaangażowała do współpracy swoich dziadków.

III ETAP

Metoda projektu zakłada sfinalizowanie działań poprzez pokaz, wystawę itp. Wraz z młodzieżą zorganizowano uroczystą prezentację na terenie zabytkowej Łaźni Łańcuszkowej. Zaproszono gości: władze miasta, przedstawicieli oświaty i instytucji współpracujących z Zespołem Szkół nr 3. Przybyli również sponsorzy oraz rodzice uczniów. Imprezie towarzyszyli dziennikarze „Dziennika Zachodniego”, lokalna prasa, zabrzańska telewizja oraz przedstawiciele Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego.

Na spotkaniu przedstawiono film ukazujący różne etapy pracy uczniów, m.in. zejście do kopalni „Luiza”, poszukiwania artykułów sprzed 200 lat w Bibliotece Śląskiej czy udział w sesji poświęconej dziejom sztolni. Główną atrakcją była prezentacja pt. „Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrze”. Przygotowano ekspozycję, która poświęcona była realizacji projektu oraz przedstawiała unikatowe zdjęcia podziemnych korytarzy wykonanych przez grupę „Extreme”.

Istotnym aspektem każdego projektu są finanse. Koordynator projektu zwrócił się do właściwych władz o dotację, przedstawiając im kosztorys. Otrzymano dofinansowanie w kwocie 2000 zł. Było ono jednak za małe, aby zrealizować wszystkie założenia planu. Dokonano korekty tak, aby jego główne założenia zostały urzeczywistnione.

Przyjaciółmi projektu stali się:

- studio fotograficzne „MAKAR”. Jego właściciele, państwo Makarowie, sfinansowali wywołanie kilkudziesięciu zdjęć, w tym formatów A4 oraz przegrali materiały filmowe na DVD. Z ich pomocą powstał interesujący dokument ukazujący kilkumiesięczne zmagania młodzieży związane z odkrywaniem tajemnic dwustuletniej sztolni,
- grupa sportów ekstremalnych „Ekstreme”. Udostępniła ona unikalne zdjęcia z eksploracji sztolni i bezpłatnie zezwoliła na ich publikowanie w ramach działań związanych z projektem.

W ekipie znalazła się również czwórka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dwóch dyslektyków, dyskalkulik oraz osoba mająca indywidualny tok nauczania. Zadaniem szkoły powinno być podjęcie kroków zmierzających do zminimalizowania poczucia inności tych uczniów. W ramach programu profilaktycznego szkoły i prowadzonej terapii można oddziaływać pośrednimi metodami

pracy, aby uzyskać wyższe poczucie własnej wartości młodzieży z opiniami i orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Koordynatorka dostosowała metody i sposoby pracy do występujących u nich deficytów, aby stawiane wymagania i przydzielane im zadania leżały w zasięgu ich możliwości. Istotne jest, aby przy tego rodzaju opracowaniach nauczyciel dobierał metody pracy i sposoby działania pod kątem deficytów konkretnego dziecka. Wymaga to od niego dodatkowego wysiłku, jednak przynosi widoczne efekty. W przypadku opiekuna projektu było to o tyle łatwiejsze, ponieważ jest certyfikowanym terapeutą pedagogicznym. W trakcie współdziałania z całym zespołem dysfunkcje uczniów z SPE były niezauważalne. Młodzież ta była niezwykle aktywna i usatysfakcjonowana wkładem pracy włożonym w powstanie prezentacji.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na istotę pracy dydaktycznej. Omawiając ewaluację jakichkolwiek edukacyjnych projektów, kładzie się nacisk na ilość, ocenianie itp. Są jednak w pedagogicznych działaniach rezultaty niedające się zbadać – niewymieralne. Właśnie takowe uważam, jako koordynująca, za swój duży sukces zawodowy. W przypadku uczniów z SPE to:

- polepszenie wizerunku uczniów z dysfunkcjami,
- wzrost samooceny młodzieży z orzeczeniami z PPP,
- udział uczniów w życiu szkoły i zajęciach pozalekcyjnych,
- przekonanie młodzieży, iż nie są gorsi od rówieśników.

Natomiast korzyści dla ICIM to:

- większe zainteresowanie Centrum, nie jako kawiarenką, tylko miejscem dostępu do źródeł informacji,
- poprawa wizerunku biblioteki szkolnej, nie tylko jako wypożyczalni, ale również nowoczesnego miejsca do pracy,
- kierowanie uwagi młodzieży na zagrożenia związane z korzystaniem z Internetu.

Zakończenie realizacji konkursowego projektu nastąpiło w czerwcu 2009 r. Niestety (sic!) przez następnych kilka lat nie udało się od niego uwolnić. Jego uroczysta prezentacja była sukcesem – został bardzo dobrze oceniony przez zaproszonych gości. We wrześniu tego samego roku Wydział Promocji Miasta Zabrze zwrócił się do bibliotekarki Zespołu Szkół nr 3 im. rtm. W. Pileckiego o udostępnienie prezentacji zwiedzającym I Międzynarodowe Targi Turystyki Przemysłowej i Podziemnej.

Następny rok szkolny (2009/2010) przeznaczono na zapoznanie wszystkich klas z prezentacją. Dzięki temu zobaczyli efekty pracy kolegów i koleżanek oraz dowiedzieli się o historii sztolni. Cieszył fakt, że pozytywnie wypowiadali się o ich osiągnięciu. Prezentacja była udostępniana w Internetowym Centrum Edukacji Multimedialnej.

W roku szkolnym 2010/2011 znalazła się kolejna grupa entuzjastów oraz trzy osoby ze starej ekipy, kontynuujące zgłębianie tajemnic zabrazańskich podziemi.

Etapy pracy przebiegały podobnie jak we wcześniej opracowanym projekcie edukacyjnym. Kiedy w październiku 2010 r. Centrum Edukacji Obywatelskiej pod patronatem Narodowego Instytutu Dziedzictwa ogłosiło Ogólnopolski Konkurs „Dorzuć swoje! Atlas zabytków przemysłowych” zgłoszono grupę badawczą do konkursu. Zalecone działania były niejako kopia wcześniejszych zmagani. Również w przypadku tego konkursu młodzież z Koła ICIM przy Zespole Szkół nr 3 w Zabrze została zauważona przez jury. W lutym 2011 r. zespół został wyróżniony i uczniowie otrzymali zaszczytny tytuł „Strażników Dziedzictwa Kulturowego”. Reportaż został umieszczony na stronie Narodowego Instytutu Dziedzictwa. Kolejny sukces i radość, iż funkcjonowanie Centrum w szkole przynosi takie wspaniałe rezultaty.

Fot. 1. Dyplom nadania tytułu Strażnika



Źródło: zbiory własne autorki.

Z uwagi na fakt, iż prezentacja o Sztolni nadal odnosiła sukcesy, Wydział Promocji przy Urzędzie Miejskim zwrócił się po raz kolejny z prośbą o zaprezentowanie jej, tym razem na III Międzynarodowych Targach Turystyki Przemysłowej i Podziemnej. Dodatkowo w tym czasie Koło ICIM wystawiło inscenizację w śląskiej gwarze. Był listopad 2011 roku. Młodzież poczuła się bardzo doceniona. Dlaczego? Otrzymała do dyspozycji scenę, a na prezentację salkę wykładową.

Do grona zainteresowanych dziejami tajemniczych podziemi dołączyło następne szkolne pokolenie. Październik 2012 r. – w ICIM nowa, dwuosobowa grupa uczestniczy w konkursie „Europejczyk w metropolii Silesia” ogłoszonym przez Górnośląski Związek Metropolitalny. Powstała nowa prezentacja. Uczennice miały najłatwiej, bo wykorzystały już istniejącą bazę materiałową. Zgłoszono prezentację i zostały laureatkami. W nagrodę pojechały do Brukseli.

Tak zakończyła się prawie pięcioletnia przygoda w ICIM z efektami konkursu z 2008 r. „Projekty edukacyjne w bibliotekach pedagogicznych i bibliotekach szkolnych – Internetowych Centrach Informacji Multimedialnej”. Dlaczego się zakończyła? Wkrótce Główna Kluczowa Sztolnia Dziedziczna zostanie otwarta i prezentacja niejako się zdezaktualizuje. Dodać należy, że szkolne ICIM to nie tylko projekty czy udział w konkursach. Przeprowadza się tu (w ramach zastępstw) lekcje z jednoczesnym wykorzystaniem zbiorów bibliotecznych oraz zasobów Internetu.

Fot. 2. Lekcja biblioteczna



Źródło: materiały ze zbiorów autorki.

Kilka słów o ewaluacji projektu

Przeprowadzono ewaluację przedsięwzięcia w trakcie jego trwania oraz po zakończeniu, zastosowano m.in.:

- „Arkusze obserwacji zachowań w grupie” (por. Zał. 4). Okazał się on bardzo przydatnym, prowadzonym w początkowej fazie projektu narzędziem. Zastosowanie metody obserwacji uczestników było niezbędne. W tym przypadkowo dobranym zespole młodych ludzi (gimnazjum, technikum, liceum, uczniowie z SPE oraz absolwenci) metoda miała na celu zintegrowanie grupy i usunięcie ewentualnych nieporozumień.
- „Karta samooceny ucznia” (por. Zał. 6). Ankieta była nie lada wyzwaniem dla uczestników. Okazało się, że 100% z nich nigdy nie miało okazji analizować swoich działań. Otrzymali wytyczne, jak należy taką samoocenę przeprowadzić. Mogli samodzielnie przeanalizować swoje mocne i słabe strony w trakcie pracy nad projektem.
- „Karta ewaluacji projektu” (por. Zał. 7). Pomogła zbadać różne punkty przeprowadzonego projektu, a także była wskazówką na przyszłość. Jak się okazało kilka miesięcy później – niezwykle przydatną. Przedstawiono poniżej niektóre wypowiedzi uczestników (wszystkie pytania z karty znajdują się w załączniku; poniżej przedstawiono – w procentach – odpowiedzi uczniów).

Wykaz. Wyniki ewaluacji projektu

Przez 8 miesięcy uczestniczyłeś w projekcie. Zastanów się i oceń (w skali 1 do 6)

- 1. Czy zainteresował Cię temat realizowany w projekcie?**
6 pkt (77%); 5 pkt (23%)
- 3. Czy czas przeznaczony na realizację projektu był efektywnie wykorzystany?**
6 pkt (77%); 5 pkt (15%); 4 pkt (8%)
- 6. Czy konsultacje prowadzone przez nauczycieli wystarczały, aby grupy mogły dobrze wykonywać przydzielone zadania?**
6 pkt (100%)
- 7. Oceń atmosferę panującą między uczestnikami projektu podczas jego realizacji**
6 pkt (77%); 5 pkt (23%)
- 8. Czy odpowiada Ci system oceniania projektu?**
6 pkt (100%)
- 9. Czy chciałbyś uczestniczyć w realizacji następnego etapu?**
Tak (85%); Nie (15%)
- 10. Co szczególnie Cię zainteresowało? /Przytoczono ciekawsze wypowiedzi uczestników/**
możliwość zobaczenia rysunków sprzed 200 lat; wycieczka po sztolni; fajna ekipa; mogłem się dużo dowiedzieć o sztolni; wejście na wysoki szyb, zobaczenie kopalni
- 12. Czy uważasz, że tego rodzaju zajęcia powinny być częściej realizowane przez szkołę, do której uczęszczasz? /Przytoczono ciekawsze wypowiedzi uczestników/**
pierwszy raz, od kiedy chodzę do szkoły, tak świetnie się bawiłam; w szkole powinno być dużo różnych zajęć pozalekcyjnych, ale nie z przedmiotów

Źródło: oprac. własne, 2008.

Dane zamieszczone w załączonym wykazie obrazują zadowolenie uczniów z udziału w przedsięwzięciu, co jest o tyle istotne, iż każdy z nich mógł w dowolnym momencie przerwać uczestnictwo w wymagającym dużo pracy projekcie.

W początkowej fazie pierwszego projektu wzięło udział 23 uczniów, a ukończyło go 15 (65%). Wszyscy pracowali przez 8 miesięcy. Spędzili średnio tygodniowo około 4 godzin na zajęciach związanych z projektem. Tylko ta grupa realizowała *stricte* konkursowy zamysł. W kolejnych działaniach uczestniczyło około 60 osób. W roku poświęconym zapoznaniu z prezentacją uczniów Zespołu Szkół nr 3 obejrzało ją około 250 uczniów, czyli ponad 47%. Autorka projektu nie planowała jego kontynuacji, z uwagi na osiągnięty, zamierzony rezultat – prezentację „Sztolnia Dziedziczna unikat na skalę europejską w Zabrze”. Z efektywnym, finalnym produktem ICIM z Zespołu Szkół nr 3 w Zabrzu mieli okazję zapoznać się uczestnicy konferencji w Łodzi „Kultura czytelnicza młodego pokolenia”.

Z uwagi na fakt, iż projekt i jego ewaluacja w roku szkolnym 2008/2009 w swym zamierzeniu nie był przewidziany do badań naukowych, nie prowadzono bardziej szczegółowych analiz. Dzięki zastosowaniu metody projektu młodzież miała możliwość kształtowania umiejętności organizacji pracy, bycia kreatywnym i odpowiedzialnym za powierzone im badania. Udział w Kole Bibliotecznym był okazją dla zespołu młodych ludzi, aby nauczyć się poczucia przynależności do grupy, wzajemnej współpracy. Starsi opiekowali się najmłodszymi członkami ekipy. Wnioski i analiza przeprowadzonej ewaluacji okazała się przydatna w dalszych działaniach, ponieważ tematem zainteresowały się następne roczniki uczniów.

Czy ICIM w Zespole Szkół nr w Zabrzu jest kawiarenką internetową czy rzeczywistym centrum? Przytoczone w artykule egzemplifikacje mówią same za siebie. Założenia projektu, jak i istnienia ICIM zostały spełnione, a biblioteka dzięki funkcjonowaniu Centrum tylko zyskała, zbliżając się do bardziej nowoczesnych działań w pozyskiwaniu informacji z zastosowaniem technologii informacyjnych. Postrzeżenie przez uczniów biblioteki szkolnej jako centrum multimedialnego wpływa pozytywnie na jej wizerunek. Korzystanie z Internetu w naszym ICIM nie kojarzy się młodzieży z kawiarenką internetową. Jeśli zdarzają się uczniowie, którzy uważają, że takie powinno być działanie ICIM w szkole, to odsyłani są do centrum miasta do kawiarenki internetowej. Tą konkluzją autorka pragnie zakończyć artykuł. Jednak w celu uzupełnienia obrazu ogromu (jak na szkolne warunki i skromne fundusze) kilkuletniego przedsięwzięcia postanowiono załączyć gotowy projekt edukacyjny, który zajął II miejsce w ogólnopolskim konkursie.

Elementy składowe projektu to:

1. Wstęp – uzasadnienie tytułu.
2. Cele, formy realizacji i metody działań.
3. Podział na grupy, przydział czynności.
4. Terminy wykonania zadania i poszczególnych jego etapów.

5. Kryteria i sposób oceniania.
6. Współpraca.
7. Odbiorcy.
8. Prezentacja.
9. Podsumowanie.

Poniżej omówiono każdy z wymienionych elementów składowych.

Projekty Edukacyjne w Bibliotekach Pedagogicznych i Bibliotekach Szkolnych – Internetowych Centrach Informacji Multimedialnej

Fot. 3. Unikat na skalę europejską w Zabrzu



Autor zdjęć: Grupa „Extreme” Zabrze, 2009.

Z jakim rejonem geograficznym skojarzysz te zdjęcia – Słowacki Raj, a może tatrzańska jaskinia? Odpowiedź otrzymasz po zapoznaniu się z projektem.

Ad. 1. Wstęp – uzasadnienie tytułu

Od kilku lat coraz więcej słyszy się o turystyce przemysłowej. Te spotkania z zabytkowymi zakładami, kopalniami czy dawnymi urządzeniami technicznymi są fascynujące. Zabrze może poszczycić się kilkoma industrialnymi pomnikami – Kopalnią „Guido”, Szybem Macieja czy też Kopalnią „Luiza” w obrębie której położony jest unikalny na skalę europejską podziemny kanał o długości ponad 14 kilometrów. Ciągnie się on od centrum miasta, przez Rudę Śląską do Chorzowa.

Od 1999 r. coraz więcej mówi się i robi w kierunku udostępnienia sztolni, tj. odnowienia podziemnych portów przeładunkowych oraz przygotowania fragmentu trasy, którą turyści pokonywaliby w łodziach [...]. Nadrzędnym celem tego projektu edukacyjnego będzie stworzenie prezentacji i uświadomienie mieszkańcom Zabrza istnienia takiego obiektu.

Główna Kluczowa Sztolnia Dziedziczna

Główną Kluczową Sztolnię Dziedziczną budowano (wykuwano) po kilkadziesiąt centymetrów dziennie w latach 1799-1863. Jej wylot znajdował się w Zabrze, w dolinie rzeki Bytomki. Sztolnia odwadniała kopalnie „Luiza” w Zabrze i „Król” w Chorzowie. Służyła również do transportu węgla łodziami do dawnego Kanału Kłodnickiego [...]. Wobec szybkiego wzrostu wydobywania czarnego złota, a przez to wyczerpania się płytkich pokładów oraz zastosowania pomp parowych, już pod koniec XIX wieku zrezygnowano z transportu węgla przez sztolnię, a potem również z odwadniania. W latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku zamurowano wylot sztolni.

Miasto przedstawiło stosowne plany w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego w celu uzyskania dotacji w wysokości 40 mln zł na uruchomienie tego zabytku. Dodajmy, że plany turystyczne dotyczą tylko zachowanego w dobrym stanie zabrzańskie fragmentu sztolni i są związane z istniejącym już skansenem górniczym „Królowa Luiza”. Jeśli zamierzenia się urzeczywistnią, to Zabrze stanie się jednym z największych ośrodków górniczego dziedzictwa kulturowego Europy.

Ad. 2. Cele, formy realizacji i metody działań

Spotkania odbywać się będą w ICIM, które znajduje się w bibliotece szkolnej. Z uwagi na fakt, iż w przedsięwzięciu będą uczestniczyć uczniowie z wielu klas, a każdy z nich zaczyna lub kończy lekcje o różnych porach, zajęcia będą dublowane. Bibliotekarki są codziennie w godzinach 8.00–15.00 do dyspozycji uczniów, dlatego mogą spotkać się z każdym indywidualnie.

I ETAP

Wstępna część projektu związana jest z wyjściami poza mury szkolne. I tak planuje się:

- spotkania z D. Walerjańskim – adiunktem w Muzeum Górnictwa Węglowego w Zabrze,
- wyjazd do TVP 3 Katowice w celu obejrzenia filmu o sztolni,
- wywiad z dyrektorem Kopalni „Luiza”, w podziemiach której znajduje się sztolnia,
- wywiad z przedstawicielami stowarzyszenia „Pro Futuro” w celu uzyskania informacji o postępach prac na rzecz uruchomienia sztolni.

II ETAP

Druga, bardziej pracochłonna część prezentacji, będzie powstawać w ICIM. Wszystkie zebrane wcześniej materiały, informacje, mapy i ewentualny film, zostaną wprowadzone przez poszczególne grupy do ich własnych komputerów. W trakcie spotkań i konsultacji zespoły na bieżąco będą opracowywać i przygotowywać końcowe teksty – każdy w swojej specjalności. Projekt „Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrze” jest zamysłem interdyscyplinarnym i zakrojonym na szeroką skalę [...]. Dzięki pracy metodą projektu młodzież ma możliwość kształtowania umiejętności organizacji pracy, bycia kreatywnym, odpowiedzialnym za siebie i zespół. Prowadzenie zajęć w formie wykładu planuje się jedynie na pierwszym spotkaniu w celu omówienia strategii działań i przybliżenia słuchaczom tematu przedsięwzięcia [...].

Praca w grupie nauczy poczucia przynależności do grupy, przed którą leży wyzwanie – wykonanie od zera dokumentu o Sztolni Dziedzicznej. To oni będą tworzyć (mamy nadzieję) miłą atmosferę, nawiązywać nowe znajomości, wzajemnie współpracować i opiekować się najmłodszymi członkami ekipy [...]. Poskładanie 5 elementów – efektu pracy każdej z poszczególnych grup stworzy całość, czyli prezentację. Zaangażowanie uczniów w tego rodzaju przedsięwzięcie niezwiązane bezpośrednio z udziałem w lekcjach stanowi pedagogiczne wyzwanie dla autorek projektu.

III ETAP

[...] Zrealizowanie tego wieloaspektowego projektu: historyczno-turystyczno-edukacyjnego wiąże się z wyznaczeniem celów, jakie będzie miał spełnić.

CELE GŁÓWNE:

- wykorzystanie w pełni możliwości ICIM wraz z odpowiednim oprogramowaniem i urządzeniami peryferyjnymi,
- podniesienie rangi biblioteki szkolnej i ICIM,
- wspieranie realizacji zadań szkoły zapisanych w Statucie Szkoły – edukacja regionalna,
- zaangażowanie młodzieży w działalność na rzecz upowszechnienia wiedzy o swoim mieście,
- odkrycie przed mieszkańcami Zabrze zapomnianej sztolni,
- zintegrowanie uczniów gimnazjum, liceum i technikum,
- kształtowanie umiejętności pracy w zespołach.

CELE OPERACYJNE:

uczeń:

- korzysta z zaawansowanego wyszukiwania informacji w Internecie,
- posługuje się pakietem Microsoft Office,
- tworzy prezentację w programie Power Point,

- obsługuje ksero, skaner,
- planuje i organizuje własną pracę,
- podaje najważniejsze fakty z historii Głównej Sztolni Dziedzicznej w Zabrzu,
- stosuje w praktyce metody prowadzenia wywiadu,
- stosuje w praktyce sposoby pozyskiwania i selekcji informacji,
- stosuje w praktyce programy do obróbki zdjęć,
- uczeń poznaje osobiście pracowników Muzeum Górnictwa, redaktorów TVP 3.

Ad. 3. Podział na grupy, przydział czynności

Z uwagi na fakt, iż w projekcie wezmą udział również gimnazjaliści, liderami zespołów zostanie młodzież z technikum lub liceum (klas III/IV). Każdy z uczniów podpisze kontrakt, w którym m.in. zobowiąże się do pracy przez cały czas trwania projektu. W dokumencie tym zawarte są też zobowiązania ze strony nauczycieli do pewnych działań na rzecz uczestników projektu.

W projekcie weźmie udział 16 osób, ponieważ ICIM posiada tylko 4 stanowiska komputerowe. Będzie 5 grup: speleologiczna (3 osoby), historyczna (3), dziennikarska (4), informatyczna (4) i techniczna (2). Planuje się:

1. Zapoznanie zainteresowanych udziałem w tym przedsięwzięciu z metodą projektów, tematem pracy oraz wymaganiami stawianymi przed uczestnikami.
2. Wręczenie i podpisanie kontraktów (por. Zał. 1).
3. Podział na grupy i założenie na stałe kont w komputerach.
4. Przydział zadań dla poszczególnych zespołów (por. Zał. 2).
5. Rozdanie wszystkim uczniom harmonogramów konsultacji (por. Zał. 3).

GRUPA SPELEOLOGICZNA – ICIM

- praca w programie Word,
- korzystanie z poczty elektronicznej,
- dostosowanie zdjęć do wymogów Power Point,
- przygotowanie tekstów dla grupy dziennikarskiej,
- przygotowanie 15 adresów WWW do baz danych o Sztolni Dziedzicznej,
- praca w programie Microsoft Access.

ZADANIA:

1. Podpisanie kontraktu.
2. Nawiązanie kontaktu z grupą EXTREME Zabrze.
3. Udział w przeprowadzeniu wywiadu z EXTREME – wspólnie z grupą dziennikarską.
4. Prośba o udostępnienie zdjęć (wedle uznania) z uwzględnieniem form geologicznych występujących w sztolni.
5. Scharakteryzowanie form geologicznych.
6. Nawiązanie kontaktu ze stowarzyszeniem „Pro Futuro”.

7. Udział w konsultacjach wg harmonogramu.
8. Wypełnienie karty lidera grupy – lider.
9. Wypełnienie karty samooceny.
10. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (wszystkie zadania por. załączniki).

GRUPA DZIENNIKARSKA – ICIM

- praca w programie Word, edycja tekstów dostarczonych z innych grup,
- korzystanie z poczty elektronicznej,
- przygotowanie zgromadzonych, opracowanych tekstów dla grupy informatycznej i dostosowanie je do wymogów Power Point.

ZADANIA:

1. Podpisanie kontraktu.
2. Przygotowanie pytań i przeprowadzenie wywiadu z grupą EXTREME Zabrze.
3. Przygotowanie pytań i przeprowadzenie wywiadu z przedstawicielem ze stowarzyszenia „Pro Futuro”.
4. Nawiązanie kontaktu z reżyserem Ewą Żerdzińską – twórcą filmu dokumentalnego o Sztolni Dziedzicznej (ewentualny wyjazd do TVP 3 Katowice).
5. Przygotowanie pytań i przeprowadzenie wywiadu z panią redaktor.
6. Udział w przeprowadzeniu wywiadu z adiunktem Muzeum Górnictwa Węglowego w Zabrzu.
7. Opracowanie wywiadów.
8. Udział w konsultacjach wg harmonogramu.
9. Wypełnienie kart lidera grupy – lider.
10. Wypełnienie karty samooceny.
11. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (wszystkie zadania por. załączniki).

GRUPA HISTORYCZNA – ICIM

- praca w programie Word,
- korzystanie z poczty elektronicznej,
- dostosowanie map, grafiki do wymogów Power Point,
- przygotowanie tekstów i wywiadów dla grupy dziennikarskiej,
- przygotowanie 15 adresów WWW do bazy danych o Sztolni Dziedzicznej,
- praca w programie Microsoft Access.

ZADANIA:

1. Podpisanie kontraktu.
2. Nawiązanie kontaktu z pracownikami Muzeum Górniczego:
 - a) archiwum/biblioteką,
 - b) adiunktem Dariuszem Walerjańskim – Przewodniczącym Towarzystwa Opieki nad Zabytkami w Zabrzu.
3. Przygotowanie pytań i przeprowadzenie wywiadu z Dariuszem Walerjańskim.

4. Przygotowanie pytań i przeprowadzenie wywiadu z archiwistą Muzeum.
5. Zgromadzenie materiałów: map, wycinków gazet itp.
6. Zapoznanie się ze zbiorami MBP – silesiana – sporządzenie notatek.
7. Udział w konsultacjach wg harmonogramu.
8. Wypełnienie kart lidera grupy – lider.
9. Wypełnienie karty samooceny.
10. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (wszystkie zadania por. załączniki).

GRUPA INFORMATYCZNA – ICIM

- praca w programie Power Point,
- stworzenie prezentacji Power Point,
- korzystanie z poczty elektronicznej,
- obróbka i formatowanie zdjęć,
- przygotowanie fragmentu filmu do umieszczenia w prezentacji (ewentualnie).

ZADANIA:

1. Podpisanie kontraktu.
2. Przystosowanie materiałów, tekstów, zdjęć itp. otrzymanych od innych grup do umieszczenia w prezentacji.
3. Udział w konsultacjach wg harmonogramu.
4. Wypełnienie kart lidera grupy – lider.
5. Wypełnienie karty samooceny.
6. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (wszystkie zadania por. załączniki).

Plan tworzenia prezentacji w Power Point (Grupa informatyczna)

Nim Wasi koledzy z innych grup zgromadzą i opracują komputerowo tekst, aby nie marnować czasu, możecie zacząć robić pustą prezentację.

A. Etap bez tekstu:

1. Przygotujcie 25 slajdów – ich liczba może ulec zmianie.
2. Ustalcie:
 - o ile sekund mają trwać slajdy z tekstem, a ile ze zdjęciami,
 - o jakie chcecie tło,
 - o sposób prezentacji: automatyczny czy ręczny.
3. Uzgodnijcie dane techniczne pokazu:
 - o szablon lub własny,
 - o przejścia slajdów,
 - o chronometraż,
 - o schematy animacji itd.

B. Etap z tekstem:

1. Wpisanie tekstów.
2. Wklejenie zdjęć, map, grafik itp.

3. Wklejenie fragmentu filmu (ewentualnie).
4. Zmontowanie podkładu muzycznego.

GRUPA TECHNICZNA – ICIM

Urządzenie wielofunkcyjne + aparat cyfrowy.

- praca w programie obsługującym urządzenie wielofunkcyjne,
- obsługa: skanera, drukarki, ksero,
- przystosowanie zdjęć dla grupy informatycznej,
- kopiowanie wykonanych zdjęć na dysk twardy.

ZADANIA:

1. Podpisanie kontraktu.
2. Kserowanie, skanowanie na bieżąco potrzebnych materiałów.
3. Wykonywanie zdjęć w trakcie realizacji projektu.
4. Pomoc przy prowadzeniu dokumentacji.
5. Prowadzenie Kroniki ICIM.
6. Sporządzenie zestawienia tematycznego o sztolni.
7. Udział w konsultacjach wg harmonogramu.
8. Wypełnienie kart lidera grupy – lider.
9. Wypełnienie karty samooceny.
10. Wypełnienie karty ewaluacji projektu (wszystkie zadania por. załączniki).

Ad. 4. Terminy wykonania zadania i poszczególnych jego etapów

Rozpoczęcie realizacji projektu zaplanowano na 15 września 2008 r., a jego zakończenie na 15 marca 2009 r. [...]. Daty odwiedzin w instytucjach, z którymi nawiąże się współpracę będą umawiane na bieżąco. Zebranie części informacji i zgromadzenie materiałów (map sprzed 200 lat, starych dokumentów, zdjęć, itd.), a być może uzyskanie zgody na publikację fragmentu filmu wymagać będzie od uczniów dużego wysiłku. Pierwszą fazę projektu planuje się zakończyć w siódmym tygodniu jego realizacji. Drugą w dwudziestym tygodniu trwania prac nad powstaniem prezentacji. Trzecią – zestawienie baz danych – przewiduje się na dwudziesty pierwszy tydzień. Ostatnie siedem dni to kosmetyczne poprawki, ewaluacja projektu edukacyjnego i przygotowania do uroczystego pokazu.

Ad. 5. Kryteria i sposób oceniania

Uczniowie dobrowolnie zgłosili swój akces w projekcie, a więc sposób punktowania musi być dostosowany do faktu, iż udział w tym przedsięwzięciu wykracza poza ich obowiązki szkolne. Natomiast kryteria ocen będą stosowane tak jak w jednostce lekcyjnej.

Uczestnicy projektu zostaną zaznajomieni z zadaniami, jakie będą stawiane przed nimi oraz ze wskaźnikami ocen w trakcie realizacji. Po zapoznaniu się z nimi podpiszą kontrakt – zgodę na udział w projekcie. Po stworzeniu prezenta-

cji przeprowadzi się ewaluacje pracy uczniów oraz przebiegu projektu. Narzędzia użyte do ewaluacji to: „Karta ewaluacji projektu” (por. Zał. 7), „Karta samooceny ucznia” (por. Zał. 6), pomogą one przeanalizować różne aspekty przeprowadzonego projektu oraz wyciągnąć wnioski na przyszłość [...]. Uzgodniono z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, iż w razie otrzymania przez ucznia celującej oceny za całokształt pracy, wpłynie ona na ocenę końcową.

Ad. 6. Współpraca

Instytucje, z którymi będziemy współpracować w trakcie realizacji projektu:

- Stowarzyszenie „Pro Futuro”: powstało w wyniku zapoczątkowanej w 1999 r. penetracji Głównej Kluczowej Sztolni Dziedzicznej. Należą do niego naukowcy, muzealnicy, władze miasta i osoby, którym leży na sercu udostępnienie podziemi dla zwiedzających,
- TVP 3 – Katowice – red. Ewa Żerdzińska: reporter w redakcji „Aktualności”, autorka ogólnopolskiego cyklu reportaży „Podwodna Polska”. Reżyser filmu o zabrzańskiejsztolni,
- Dyrekcja Kopalni „Luiza”,
- Muzeum Górnictwa Węglowego: Dariusz Walerjański – adiunkt w Muzeum Górnictwa Węglowego w Zabrze, jest założycielem i przewodniczącym Koła Towarzystwa Opieki nad Zabytkami w Zabrze,
- Zabrzeńska grupa EXTREME: klub sportów ekstremalnych, którego członkowie wielokrotnie eksplorowali sztolnie. Będą autorami wszystkich zdjęć, jakie otrzymamy do prezentacji.

Ad. 7. Odbiorcy

Adresatami prezentacji „Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrze” będą w pierwszej kolejności uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, chociaż w naszej placówce obejrzą ją również gimnazjaliści. Po premierowym pokazie, który odbędzie się w Zespole Szkół nr 3 w Zabrze jej autorki wyślą kopie pokazów do bibliotek wszystkich zabrzańskich szkół średnich. Udostępnią ją również w Punkcie Informacji o Mieście oraz w Urzędzie Miejskim. Płyty otrzymają również wszyscy nasi partnerzy, którzy pomogli nam w realizacji projektu.

Ad. 8. Prezentacja

Efektom półrocznej pracy nad projektem realizowanym w ICIM ma być prezentacja (Power Point) o Głównej Kluczowej Sztolni Dziedzicznej w Zabrze.

Autorki projektu postanowiły, że premiera pokazów będzie miała uroczysty charakter. Zostaną na nią zaproszeni goście:

- przedstawiciel władz miasta,
- przewodniczący Koła Towarzystwa Opieki nad Zabytkami w Zabrze,

- przedstawiciel lokalnej prasy,
- oraz wszyscy ci, których pomoc przyczyni się do powstania tego pokazu.

Ad. 9. Podsumowanie

Projekt został opracowany zgodnie z założeniami ICIM, które ma m.in. służyć uczniom, nauczycielom do pracy z użyciem nowych technologii informatycznych, ułatwiać zdobywanie, przetwarzanie informacji uzyskanych z Internetu oraz zwiększyć rolę multimedialnego centrum szkolnego. Elementy te zostały uwzględnione w trakcie pisania tego edukacyjnego zamierzenia.

Przy wyborze tematu kierowano się potrzebami naszego regionu, ponieważ w tych dniach miasto Zabrze zostanie ustanowione Światowym Centrum Dziedzictwa Przemysłowego. Tak więc zainteresowanie uczniów takim, a nie innym tematem ściśle wiąże się z aktualnymi wydarzeniami dotyczącymi miasta. Przyczyni się także do wypromowania szkoły na terenie naszego regionu.

Skala przedsięwzięcia jest olbrzymia, a opracowanie jej pewnych fragmentów będzie zależało od dobrej woli osób/institucji, z którymi będziemy współpracować. Jednak po wstępnych rozmowach autorki projektu są dobrej myśli i mają nadzieję, że końcowy efekt będzie udany. Po zamknięciu prac związanych z powstaniem prezentacji, ewaluacją projektu oraz pokazem zostanie sporządzone sprawozdanie, które będzie zawierać wszystkie wymagane przez taki dokument treści.

Bibliografia

- Czerwińska B. (2013), *O tym jak pewien projekt zawładnął działaniami uczniów Zespołu Szkół nr 3 w Zabrzu na kilka lat* [w:] Kunce P. (red.), *Innowacyjna edukacja*, Zabrze, Wydaw. Centrum Kształcenia Ustawicznego i Praktycznego, s. 335-353
- Gołębniak B. D. (2002a), *Wprowadzenie* [w:] Taż (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, WSiP, s. 5-8
- Gołębniak B. D. (2002b), *Refleksja nad refleksją prezentowaną w projektach* [w:] Taż (red.), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, WSiP, s. 232-234
- Hajduga B. (2009), *Krasowy unikat na skalę europejską w Zabrzu. Projekt edukacyjny do zrealizowania w ICIM*, „Biblioteka w Szkole”, nr 1, s. 31-33
- Ławicki W. (1968), *Zabrze – zarys dziejów kopalni i gminy* [w:] „Kroniki miasta Zabrze”, nr 2, s. 49-62
- Mikina A., Zając B. (2006), *Jak wdrażać metodę projektów: poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ISBN 978-83-7308-675-32

Spis załączników

Załącznik 1. Wzór kontraktu

Załącznik 2. Wzór karty podziału zadań w zespole

Załącznik 3. Wzór karty harmonogramu konsultacji

Załącznik 4. Wzór arkusza obserwacji zachowań w grupie

Załącznik 5. Wzór karty samooceny lidera grupy

Załącznik 6. Wzór karty samooceny ucznia biorącego udział w projekcie

Załącznik 7. Wzór karty ewaluacji projektu

Załącznik 8. Wzór tabeli z uwzględnieniem kryteriów oceny projektu

Załącznik 9. Plan sprawozdania

Załącznik 1. Wzór kontraktu

Kontrakt zawarty pomiędzy biorącym udział w projekcie edukacyjnym „Unikat na skalę europejską w Zabrze” a nauczycielem. Termin realizacji od do

Ja, niżej podpisany/a, po zapoznaniu się z dokumentacją i założeniami projektu zobowiązuję się do:

1. Regularnego uczestnictwa w konsultacjach, które odbywać się będą w ICIM.
2. Aktywnego udziału w jego realizacji aż do całkowitego zakończenia prac.
3. Wywiązywania się z przydzielonych mi zadań.
4. Stosowania się do kryteriów oceniania mojego współuczestnictwa w projekcie.
5. Jak najszybszego uzupełnienia (w razie mojej usprawiedliwionej nieobecności) materiałów, które miałem przygotować tak, aby inni mogli kontynuować swoje zadania.
6. Uczestnictwa (w trakcie gromadzenia materiałów) w kilkorgu zajęć poza terenem szkoły.
7. Samodzielnej pracy w ICIM podczas wprowadzania danych do baz komputera i edycji tekstów.

Nauczyciel prowadzący zajęcia zobowiązuje się do:

1. Prowadzenia konsultacji według ustalonego harmonogramu.
2. Udostępniania – w pierwszej kolejności – uczniom pracującym nad projektem: komputerów w ICIM; urządzeń peryferyjnych i innych materiałów potrzebnych do wykonania zadań.
3. Informowania na bieżąco o postępach w pracy, tempie realizacji itp.
4. Przekazania nauczycielom poszczególnych przedmiotów, tj. j. polskiego, historii, geografii, wos i informatyki komunikatów o osiągnięciach uczniów.
5. Umieszczenia na prezentacji w Power Point oraz innych powstałych dokumentach nazwisk wszystkich uczestników projektu.

.....
podpis nauczyciela

.....
podpis ucznia

Zabrze, dn..... 2008 r.

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 2. Wzór karty podziału zadań w zespole

Tabela. Podział zadań w zespole

Lp.	Zdania (co trzeba wykonać?)	Odpowiedzialny	Potrzebne środki	Termin

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 3. Wzór karty harmonogramu konsultacji

Tabela. Harmonogram konsultacji

TYDZIEŃ PROJEKTU		Data							Temat	Uwagi	

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 4. Wzór arkusza obserwacji zachowań w grupie

Tabela. Arkusz obserwacji zachowań w grupie

Zachowania	Imię											
Unika, a nawet zażęgnuje konflikty												
Jest osobą stwarzającą konflikty												
Dzieli się swoimi opiniami na temat pracy												
Zadaje dużo pytań												
Aktywnie uczestniczy w życiu projektu												
Jest kreatywny												
Swoją postawą zachęca innych do pracy												
Uważnie słucha innych												
Dobrze działa w zespole												
Źle działa w zespole												

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 5. Wzór karty samooceny lidera grupy

Tabela. Karta samooceny lidera grupy

PYTANIA	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie
Czy odpowiadała Ci rola lidera grupy?				
Czy obawiałeś się odpowiedzialności za grupę?				
Czy narzucałeś innym swoje zdanie?				
Jak oceniasz zadania realizowane przez Ciebie (grupę)?				
Czy w trakcie realizacji projektu pojawiły się trudności?				
Jeśli tak, to czy sam sobie z nimi poradziłeś?				
Czy wywiązałeś się z przyjętych zobowiązań?				

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 6.

Wzór karty samooceny ucznia biorącego udział w projekcie

Tabela. Karta samooceny ucznia biorącego udział w projekcie „Kresowy unikat na skalę europejską w Zabrze”

Lp.	Kryterium	Tak	Raczej tak	Nie	Raczej nie	OCENA				
1	Uczestniczyłem w opracowaniu zadań dla grup									
2	Przydzielone mi zadania wykonywałem systematycznie									
3	Regularnie uczestniczyłem w zajęciach									
4	Powierzone mi zadania nie sprawiały mi trudności									
5	W realizacji projektu korzystałem z wyposażenia ICIM									
6	Pomagałem kolegom, kiedy mieli trudności									
7	W przypadku, kiedy miałem problemy inni mi pomagali									
8	Swoją postawą motywowałem kolegów do pracy									
9	Unikałem tworzenia sytuacji konfliktowych w grupie									
10	Byłem otwarty na propozycje innych									
11	Przejawiałem inicjatywę, proponując różne pomysły									
12	Jestem zadowolony z mojej pracy w zespole									
13	Mój udział w projekcie oceniam na (1-6)									
14	Co zyskałem, czego nowego się nauczyłem dzięki udziałowi w projekcie?									

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 7. Wzór karty ewaluacji projektu

Tabela. Karta ewaluacji projektu

Przez 8 miesięcy uczestniczyłeś w projekcie. Zastanów się i oceń (w skali 1 do 6)

- Czy zainteresował Cię temat realizowany w projekcie?
1 2 3 4 5 6
- W jakim stopniu Twoim zdaniem zostały zrealizowane cele projektu?
1 2 3 4 5 6
- Czy czas przeznaczony na realizację projektu był efektywnie wykorzystany?
1 2 3 4 5 6
- Na ile oceniasz nowe umiejętności nabyte w trakcie realizacji projektu?
1 2 3 4 5 6
- W jakim stopniu miałeś możliwość podawania własnych pomysłów do projektu?
1 2 3 4 5 6
- Czy konsultacje prowadzone przez nauczycieli wystarczały, aby grupy mogły dobrze wykonywać przydzielone zadania?
1 2 3 4 5 6
- Jak ocenisz atmosferę panującą między uczestnikami projektu podczas jego realizacji?
1 2 3 4 5 6
- Czy odpowiada Ci system oceniania projektu?
1 2 3 4 5 6
- Czy chciałbyś uczestniczyć w realizacji następnego etapu?
Tak/Nie
- Co szczególnie Cię zainteresowało?
- Czy na przyszłość proponujesz jakieś zmiany w sposobie prowadzenia zajęć?
- Czy uważasz, że tego rodzaju zajęcia powinny być częściej realizowane przez szkołę, do której uczęsz-
czasz?.....

Źródło: oprac. własne, 2008.

Załącznik 8. Wzór tabeli z uwzględnieniem kryteriów oceny projektu

Tabela. Kryteria oceny projektu

Zadanie	Podstawowe 1 punkt	Rozszerzone 2 punkty	Pełne 3 punkty	Wzorcowe 4 punkty
Gromadzenie informacji, zdjęć, materiałów	Mało interesujących informacji/materiałów	Zebrano większość informacji/materiałów	Zebrano dużo informacji/materiałów	Zebrano bardzo dużo rzetelnych informacji
Przeprowadzanie wywiadu, opracowanie zdobytych informacji	Bezdanie i przypadkowo	Pobieżny Pobieżnie	Dobrze	ściśle informacje, poprawnie merytorycznie znakomicie opracowane
Estetyka, grafika, poprawność językowa w prezentacji	Nieestetyczne i ubogie, brak elementów graficznych	Drobne błędy, niespójna graficznie, temat potraktowany pobieżnie	ciekawa grafika, zachowana logiczna spójność, estetyczna	Efektowna, bogata grafika, piękny język, oryginalne pomysły i ciekawe rozwiązania.
Współpraca między grupami	Całkowity brak współpracy	Małe zaangażowanie innych członków grupy	Dobra organizacja pracy, współdziałanie pomiędzy grupami	Harmonijna współpraca wszystkich między grupami, wzajemna pomoc
Efekt prezentacji	Zespół nie stworzył prezentacji	Prezentacja niezbyt ciekawa	Prezentacja dobra – drobne nieścisłości	Wzorowa – edycja, tekst, zdjęcia, rewelacyjnie przedstawiony temat
ogółem pkt	4	8	12	16

Źródło: oprac. własne, 2008.

0-4 punkty ocena nieodpowiednia; 5-6 dopuszczająca; 7-8 dostateczna; 10-12 dobra; 13-14 b. dobra; 15-16 celująca

Załącznik 9. Plan sprawozdania

1. Strona tytułowa
 - o tytuł projektu
 - o autorzy
 - o rok
 - o instytucja w której powstał projekt
2. Podziękowania
3. Wstęp
 - o uzasadnienie wyboru tematu
 - o problematyka projektu
 - o cele
 - o podstawowe omówienie rozdziałów
4. Część zasadnicza
 - o poszczególne rozdziały: w rozdziałach: omówienie zastosowanych metod
 - o dokonanie ewaluacji (na podstawie kart)
 - o podsumowanie: formy i metody działań, które pozwoliły osiągnąć zamierzone cele
5. Wnioski
6. Bibliografia
7. Załączniki: wszystkie karty, arkusze, kontrakty, itp.

Abstrakt

W artykule wykazano, jak odpowiednie działanie bibliotekarza szkolnej biblioteki może powodować, że ICIM stanie się czymś więcej niżeli tylko kawiarnią internetową. Przedstawiony projekt obejmie swoją tematyką historię miasta i jego podziemi, a także przemysłowe związki ze szkołą i sportami ekstremalnymi (!). Autorka zaprosi słuchaczy w podróż w czasie do wieku osiemnastego. Do projektów zaangażowani zostali również uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), którzy uzyskali bardzo dobre rezultaty. W efekcie okazało się, że poprowadzone działania stały się dodatkowym przedmiotem zajęć pozalekcyjnych, a ICIM – interdyscyplinarnym laboratorium w pełnym tego słowa znaczeniu. Wszyscy uczniowie biorący udział w projekcie stali się nierozdzielalnym elementem jego całości i wydatnie przyczynili się do osiągniętych rezultatów.

Abstract

In my report I'll try to prove that a proper activity of a school librarian may cause that ICIM project becomes something more than the School Internet Café. It will also appear that the ICIM project may involve some aspect of specific history of our town,

as well as its industrial history and relationship with school and... extreme sports (!). It may have unexpected results when working with pupils with special needs. The author of the project will also invite to the journey back in time, up to the 18th century. Consequently, it will also turn out that a properly working ICIM project may become a perfect supplement to the additional classes and interdisciplinary laboratory in the full sense of this word. All of the students taking part in this project will be not only fully involved in fulfilling their tasks, but also become consistent element responsible for the final results.

Część II

**Dzieci i młodzież
w świecie czasopism**

Children and youth
in the world of magazines

Magdalena Przybysz-Stawska, dr hab.

Uniwersytet Łódzki

Katedra Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej

maj-74@uni.lodz.pl

Prasa dla młodzieży w Polsce po 1989 roku: zarys problematyki

Press for youth in Poland after 1989:
outline of the topic

Magdalena Przybysz-Stawska – adiunkt w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. Od 2009 r. członek redakcji czasopisma naukowego „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Librorum”. Członek Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Polskiego Towarzystwa Bibliologicznego, Stowarzyszenia Przyjaciół Książki dla Młodych (Polskiej Sekcji IBBY), Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej. Autorka około 50 publikacji, w tym 2 książek.



Wybrane publikacje:

- „*To się czyta*”. *Promocja książki w dodatkach do wybranych polskich gazet codziennych w latach dziewięćdziesiątych XX wieku* [„This is Read”. *Book Promotion in Supplements to Selected Polish Newspapers in the Nineties of XX Century*], 2006
- *Łódzkie biblioteki więziennicze* [Prison Libraries in Łódź], „Przegląd Biblioteczny”, 2012, z. 2, s. 169-190
- *Książka na łamach polskich czasopism współczesnych u progu XXI wieku* [Book in the Columns of Contemporary Polish Journals at the Beginning of XXI Century], 2013.

Magdalena Przybysz-Stawska – lecturer in Chair of Library and Information Science at the University of Lodz. Since 2009 member of editorial office of the scientific journal “Acta Universitatis Lodzianis. Folia Librorum”. Besides member of the Society of Polish Librarians, Polish Bibliological Society, the Society of Friends of Books for Youth (Polish Section IBBY), Polish Society of Social Communication. Author of approx. 50 papers including 2 books.

Miłe złego początki?

Po transformacji ustrojowej w Polsce w 1989 r., wraz ze zmianami politycznymi, gospodarczymi, społecznymi i kulturowymi, nastąpiły również przemiany związane ze środkami masowego przekazu. Dziś, z perspektywy 25 lat, dokonywane są analizy i podsumowania minionego okresu. Liczne prace dotyczą również przeobrażeń, które stały się udziałem radia, telewizji oraz prasy. Historycy, socjologowie, psychologowie, medioznawcy badają przyczyny i skutki zmian, które były konsekwencją upadku komunizmu.

Szczególnie interesujący wydaje się pod tym względem rynek prasowy w Polsce – jego poszczególne sektory żywo reagowały na wydarzenia polityczne, ulegając spektakularnej metamorfozie. Likwidacja cenzury, rozwiązanie koncernu RSW „Prasa-Książka-Ruch” otworzyły nowe możliwości rozwoju gazet i czasopism w Polsce. Jednak wraz z pojawieniem się zagranicznych wydawców, napływem obcego kapitału, a w konsekwencji z jednej strony konkurencji, a z drugiej nowych trendów, zaczęto także obserwować pewne zjawiska niepokojące. Stały się one przedmiotem zainteresowania nie tylko medioznawców i prasoznawców, ale i pedagogów, a nawet polityków.

Obok bowiem bez wątpienia pozytywnych dla periodyków młodzieżowych skutków transformacji rynku prasowego, przede wszystkim zaś podniesienia poziomu technicznego wydawanych czasopism, co przełożyło się na ich wygląd (zwłaszcza szatę graficzną), coraz więcej wątpliwości wzbudzać zaczęła zawartość dostępnych podówczas tytułów.

Treści, pomieszczone na łamach tzw. kalek (głównie pism zachodnich), wydawanych przez koncerny zagraniczne, szczególnie niemieckie, były całkowitą nowością dla nieprzyzwyczajonego do takiego ekshibicjonizmu merytorycznego czytelnika. Jednocześnie budziły coraz większe wątpliwości i zastrzeżenia – nie wśród nastoletnich czytelników, ale głównie w kręgach wspomnianych wyżej środowisk. Co więcej, nie tylko zakres poruszanych tematów, ale również **forma** ich prezentacji zaczęła bulwersować coraz szersze grono osób.

A przecież prasa młodzieżowa, zgodnie z wyznaczonymi jej funkcjami oraz zadaniami, pełnić powinna przede wszystkim chwalebłą funkcję wychowawczą i edukacyjną, jak również kształtować osobowość, charakter i poglądy młodego odbiorcy.

Czy w nowej sytuacji oferowane na rynku periodyki realizowały swą misję?

Wydawać by się mogło, że po latach cenzury, monopolu partii, słowem, po okresie funkcjonowania prasy zgodnie z zasadami polityki PZPR wobec środków masowego przekazu, prasa (w tym czasopisma adresowane do młodzieży) będzie mogła wreszcie rozwijać się bez przeszkód, stając się swego rodzaju przewodnikiem moralnym i edukacyjnym dla nastoletnich czytelników. Zarówno warunki polityczne, jak i ekonomiczne zdawały się sprzyjać takiemu spojrzeniu.

Wspomniany napływ obcego kapitału pozwolił na unowocześnienie przestarzałej bazy poligraficznej w Polsce, a otwarcie granic dla nowych tytułów miało z założenia wpływać na rozwój zdrowej konkurencji; bogata oferta tytułów młodzieżowych dawała nadzieję na to, że każdy z młodych odbiorców znajdzie odpowiednie dla siebie pismo. Tymczasem jednak stało się inaczej, a wcześniejsze przypuszczenia nie do końca się sprawdziły.

W artykule omówiono kondycję rynku czasopism dla młodzieży po 1989 roku; wskazano najważniejsze różnice pomiędzy periodykami wydawanymi po transformacji ustrojowej a tytułami tego typu dostępnymi w okresie PRL. Przypomniano tradycyjny podział czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1989 i przywołano nowe pomysły w tym zakresie badaczy współczesnych. W ogólnym zarysie zaprezentowano charakter i specyfikę wydawanych dziś tytułów i wskazano najważniejszych wydawców prasy tego typu. Starano się także określić potencjalne oczekiwania młodego odbiorcy wobec pism z tej grupy oraz podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, w nowej rzeczywistości, spełniają one przypisane im funkcje: wychowawcze i edukacyjne.

Idealna formuła...?

Początki polskiego czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży sięgają XVIII wieku. Wtedy pojawiły się pierwsze tytuły, tłumaczone z języków obcych na język polski. Pierwszym oryginalnym rodzimym periodykiem były „Rozrywki dla Dzieci” (1824-1828). Odtąd obserwujemy rozwój tego typu prasy, wzrost liczby wydawanych tytułów, a także przemiany zachodzące zarówno w ich formie, jak i treści. Zmianie ulegała również przypisywana im rola, inaczej postrzegano ich funkcje i zadania. Od niemal dwóch stuleci wydawcy i redaktorzy pism młodzieżowych starali się opracować optymalną formułę, która odpowiadałaby oczekiwaniom nastoletnich czytelników, wpływała na popularność danego tytułu, a wydawcy zapewniała zysk.

I tak w okresie zaborów, czasopisma kierowane do młodzieży odgrywać miały przede wszystkim rolę edukacyjną i kulturotwórczą, miały też kształtować postawy patriotyczne młodych czytelników. Nie wyodrębniano jeszcze wówczas oddzielnych grup periodyków odpowiadających poszczególnym fazom rozwoju psychicznego dziecka; proponowane tytuły miały raczej charakter uniwersalnych magazynów. Jednak już pisma dla dzieci i młodzieży wydawane w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a także w latach PRL, oparte były na wspomnianym kryterium. Aż do 1989 r. funkcjonował w Polsce system prasy dziecięcej i młodzieżowej polegający, najkrócej mówiąc, na przystosowaniu zawartości periodyków do poszczególnych etapów rozwoju dziecka, a następnie nastolatka. Wydawano tytuły uwzględniające kryteria wiekowe, adekwatne do określonych

faz rozwoju dzieci i młodzieży¹. Jednak należy pamiętać, że w latach 1945-1989 zgodnie z komunistyczną doktryną środków masowego przekazu czasopisma młodzieżowe, podobnie jak ogół wydawanej wówczas prasy, pełniły przede wszystkim funkcję propagandową, a o treści zamieszczanej w periodykach decydowały potrzeby ustroju².

Upadek tegoż ustroju w 1989 r. przyniósł w tym zakresie gruntowne przemiany.

Najważniejsze zmiany

Po upadku komunizmu w Polsce jedną z najważniejszych zmian, które dotknęły sektor prasy kierowanej do dzieci i młodzieży, było załamanie wspomnianego powyżej modelu, którego kryteria podziału opierały się na poszczególnych etapach rozwoju osobowego dzieci i młodzieży. Naturalnie, wydawcy nadal adresowali swoją ofertę do czytelników w konkretnych przedziałach wiekowych, ale jednocześnie, co należy wyraźnie podkreślić, zróżnicowanie tematyki poszczególnych czasopism, a także zastosowane w nich różne formy przekazu spowodowały, że tak dotąd wyraźne granice, zaczęły się coraz bardziej zacierać, a część badaczy (m.in. Joanna Papuzińska, Anna Przeclawska, Zofia Sokół) skłaniała się ku przyjęciu nowego modelu podziału opisywanej grupy periodyków. Odwoływał się on do kryterium zawartości, zastosowanych form wypowiedzi, a także do charakteru i typu odbiorcy. Kierując się takimi wskaźnikami, w latach 90. XX wieku wprowadzono podział periodyków na:

- 1) kulturalno-kształcące. Ich magazynowy charakter opierał się przede wszystkim na tekstach literackich oraz ciekawostkach dotyczących różnych dziedzin życia. Czytelnicy odnaleźć w nich mogli również konkursy, zagadki i minikomiksy (przykładowym tytułem w tej grupie może być „Świerszczyk”);

¹ Omawiane czasopiśmiennictwo było adresowane do czterech grup wiekowych: a) dla najmłodszych (3-6 lat), b) dla dzieci w wieku 6-8 lat, c) dla dzieci w wieku 9-12 lat, d) dla nieco starszych odbiorców (12-15 lat). Poza wymienionymi grupami periodyków wydawano również tytuły adresowane do wszystkich grup wiekowych, o ściśle określonej tematyce (m.in. pisma popularnonaukowe, techniczne, przyrodnicze). Jak pisze Tomasz Mielczarek, wydawcy tych czasopism (RSW, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”) nie tylko troszczyli się o właściwy poziom edytorski swoich tytułów, ale też synchronizowali go z programem dydaktycznym realizowanym w szkołach podstawowych (Mielczarek T. 2007, s. 197). Poza wymienionymi oficynami, czasopisma młodzieżowe wydawała również wchodząca w skład RSW Młodzieżowa Agencja Wydawnicza (MAW). Jej czasopisma cechowały się wyraźnym nasyceniem treściami ideologicznymi, a nierzadko politycznymi (jak choćby „Nowa Wieś” czy „Walka Młodych”). W trzeciej grupie pism, nie tyle adresowanych do młodzieży, ile w znacznym stopniu między innymi przez nią czytanych, znalazły się tytuły o tematyce przyrodniczej, sportowej lub technicznej.

² Na przykład zgodnie z wytycznymi KC z 1971 r. partia precyzyjnie podkreśliła znaczenie „środków masowej informacji i propagandy” w procesie kształcenia i wychowania, wskazując, że to właśnie między innymi prasa ma *umacniać socjalistyczną świadomość i dyscyplinę, zdobywać poparcie dla partii i pogłębiać jej więź z narodem* (Uchwały Komitetu Centralnego PZPR... 1971, s. 170-171).

- 2) rozrywkowo-zabawowe (m.in. „Zgaduj-Zgadula”);
- 3) komiksowe (np. „Kubuś Puchatek”, „Muminki”);
- 4) edukacyjne („Cogito”, „Victor Gimnazjalista”);
- 5) medialne – związane z edukacyjnymi programami telewizyjnymi (jak choćby „Disney i Ja”);
- 6) techniczne („ABC Techniki”, „Horyzonty Techniki”);
- 7) hobbystyczne („Magazyn Muzyczny”, „Tylko Rock”);
- 8) wyznaniowe, zarówno katolickie, jak i mniejszości religijnych („Miłujcie się!”, „Beniamin”);
- 9) szkolne (Niesporek-Szamburska B. 2009).

Warto jednak pamiętać o tym, że istnieje również grupa czasopism, które ze względu na swoją zawartość (w dużym stopniu nawiązującą do prasy skierowanej do dorosłego czytelnika) niełatwo poddaje się jasnej klasyfikacji, przez co nie można ich zamknąć w obrębie wymienionych wcześniej rodzajów lub przeciwnie – daje się zakwalifikować jednocześnie do różnych grup. Wśród nich znalazły się periodyki³:

- 1) kulturalno-rozrywkowe (m.in. „Bravo”, „Dziewczyna”, „Filipinka”, „Popcorn”, „Twist”);
- 2) społeczno-kulturalne (np. „Carpe Diem”, „Cogito”, „Filipinka”);
- 3) społeczno-polityczne („Atak”, „Lider Przyszłości”).

Ofertę prasy młodzieżowej uzupełniają czasopisma kierowane do ściśle określonej grupy młodych odbiorców (na przykład studentów, nastoletnich miłośników kina, przedstawiciele subkultur młodzieżowych).

Zatem pierwszą wyraźną zmianą w porównaniu do czasów PRL było zastąpienie dotychczasowego podziału omawianego typu czasopism według poziomów czytelniczko-wiekowych podziałem zgodnym z kryterium, które można nazwać specjalistyczno-rodzajowym.

Jednocześnie wraz z początkowym zróżnicowaniem oferty prasy kierowanej do dzieci i młodzieży nastąpił jej burzliwy ilościowy rozwój⁴. Obydwa zjawiska były w znacznej mierze spowodowane pojawieniem się na rynku prasowym w Polsce obcego kapitału. Wraz z zagranicznymi koncernami (takimi jak na przykład Heinrich Bauer, Bertelsmann Media, później również Axel Springer Polska) w ofercie

³ Przyporządkowanie wymienionych tytułów do poszczególnych grup może budzić kontrowersje, jednak redakcje tych tytułów, aspirując do miana na przykład pism kulturalno-rozrywkowych, same zaliczają się do wybranych rodzajów. Inne periodyki, ze względu na swój charakter, można włączyć do dwóch grup.

⁴ Po 1989 r. znacząco wzrosła liczba czasopism młodzieżowych, szczególnie zaś zjawisko to widoczne było w latach 1989-1995 (1989 r.: 79 tytułów; 1993 r.: 131; 1994 r.: 153; 1995 r.: 160 tytułów. „Ruch Wydawniczy w Liczbach 2005”). W 1994 r. Sylwester Dziki odnotował w „Katalogu prasy polskiej” 56 tytułów z omawianej grupy, rok później – już 154.

czasopiśmienniczej dla młodzieży znalazły się wspomniane wcześniej kalki, głównie niemieckich, pism dla młodzieży. Były to m.in. takie tytuły jak „Bravo!”, „Bravo Girl!”, „Dziewczyna”, „Popcorn”. Zyskały one olbrzymią popularność wśród nastoletnich odbiorców. Jednocześnie z rynku zniknęły dawne pisma, jak choćby „Na przelaj”, „Razem” czy „Świat Młodych”. Dlaczego tak się stało? Co proponowali wydawcy nowych czasopism, a czego nie było na łamach dawnych periodyków? Czy zmieniły się oczekiwania młodych czytelników i to oni dyktowali teraz zawartość prasy młodzieżowej? Czy przeciwnie: nowi właściciele narzucali zachodni sposób postrzegania świata, który przekładał się na treści adresowane do nastoletnich odbiorców?

Wydaje się, iż to właśnie redakcje nowych tytułów narzuciły pozostałym czasopismom kierunek, który w krótkim czasie stał się niepisany wzorcem czy szablonem obowiązującym współczesne czasopiśmiennictwo młodzieżowe.

Ów – dyskusyjny – sukces był wypadkową dwóch czynników: formy wydawanych czasopism oraz zamieszczanych na ich łamach treści.

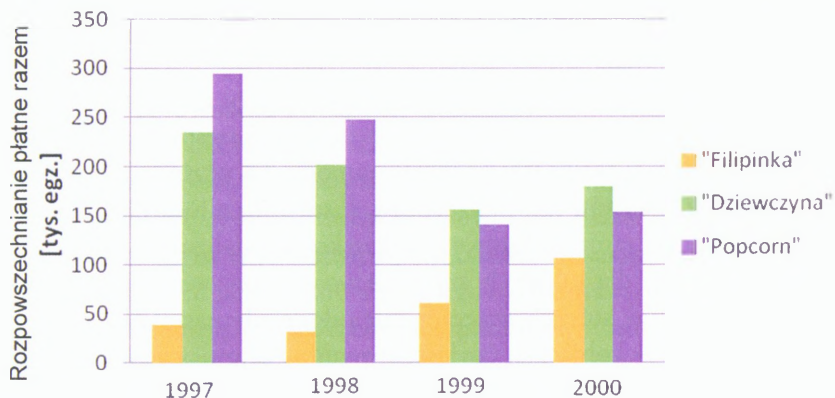
Do oglądania, nie do czytania

Tytuły adresowane do młodzieży, które wiodły w latach 90. XX wieku prym na rynku prasowym w Polsce (szczególnie te kopiujące pisma zachodnie lub naśladujące magazyny kobiece), wypierając jednocześnie dawne periodyki, przyciągały wzrok odbiorcy kolorowymi, lakierowanymi okładkami. Dla laika stanowiły miłą dla oka odmianę po szaroburym, z rzadka tylko kolorowym, tytułach minionego okresu. Jednak znawcy zgodnie podkreślali, iż *krzykliwość i agresywność form plastycznych, kompozycyjny chaos, natłok monotematycznych zdjęć, schematyzm, sprawiają, że wspomniane czasopisma nie należą do edytorsko udanych* (Olszewska B. 2006). To jednak, co przeszkadzało profesjonalistom, nie budziło zastrzeżeń wśród nastolatków, a wręcz przeciwnie. Świadczyły o tym rosnące nakłady „Dziewczyny” czy „Popcornu”, a zmniejszająca się popularność ambitniejszych periodyków, takich jak „Filipinka”, które – chcąc utrzymać się na rynku – musiały dostosowywać swoją politykę wydawniczą do narzucanej przez konkurencję niemiecką, bo to głównie one były właścicielami cieszących się uznaniem młodych odbiorców czasopism.

Na Wykresie 1 zilustrowano nakłady trzech przywołanych tytułów w latach 1997-2000⁵:

⁵ Rok 1997 jest pierwszym, który został odnotowany w odniesieniu do przywołanych tytułów przez Związek Kontroli Dystrybucji Prasy, natomiast rok 2000 stanowi naturalną granicę czasową, zamykającą XX wiek, stąd taki przedział zaproponowany w prezentowanym wykresie.

Wykres 1. Sprzedaż wybranych czasopism dla młodzieży w latach 1997-2000

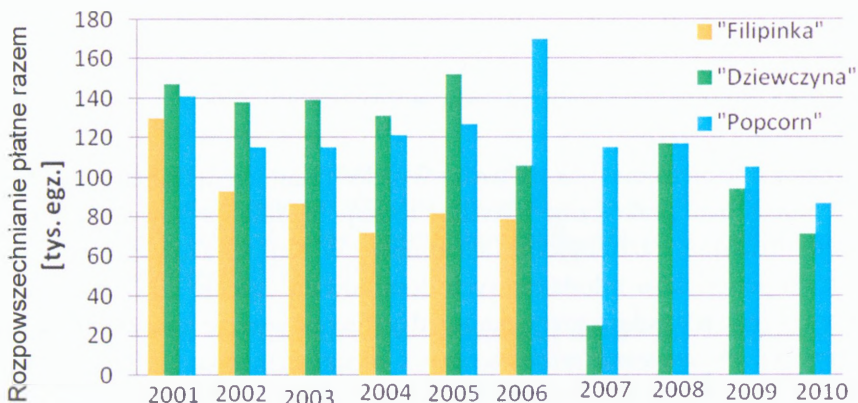


Źródło: oprac. własne na podstawie danych ZKDP z dn. 30.09.2014.

Jak wynika z danych, największe triumfy w pierwszych dwóch latach (1997-1998) święcił miesięcznik „Popcorn”, poświęcony w dużym stopniu życiu gwiazd, w dwóch kolejnych prześcignął go magazyn „Dziewczyna”, wyraźnie zaś mniejszą popularnością przez cały ten czas cieszyła się „Filipinka”.

W kolejnych latach sytuacja zmieniła się pod tym względem niewiele. Na Wykresie 2 przedstawiono wysokość nakładów osiągniętych przez wymienione czasopisma w pierwszej dekadzie XXI wieku:

Wykres 2. Sprzedaż wybranych czasopism dla młodzieży w 2001-2010



Źródło: oprac. własne na podstawie danych ZKDP z dn. 30.09.2014.

W 2007 r. z mapy periodyków zniknął miesięcznik „Filipinka”, zamknięty przez nowego wydawcę w 50. rocznicę swego istnienia. Sukces nadal towarzyszył dwóm pozostałym czasopismom, przy czym w 2006 r. „Popcorn” wyraźnie zdyktansował swego rywala.

Z kolorową, błyszczącą okładką, ze zdjęciem zawsze uśmiechniętej nastolatki lub idola młodzieży, dobrym jakościowo papierem, korespondowały równie kolorowe, liczne zdjęcia wewnątrz każdego numeru. To właśnie one zdominowały łamy nowych magazynów dla nastolatków. Pisma dla młodzieży zaczęły do złudzenia przypominać tanie, kolorowe, plotkarsko-skandalizujące pisma dla kobiet. Redakcje czasopism dla młodych czytelników wychowywały przyszłe pokolenia konsumentów, wśród których znaczącą rolę odgrywały nastolatki – przyszłe czytelniczki periodyków kobiecych (zwłaszcza tytułów zajmujących tzw. dolną półkę tego segmentu rynku prasowego).

Liczne zdjęcia, rysunki, tzw. fotostory powodowały, że pisma młodzieżowe tego okresu wpisywały się w modną wówczas kulturę obrazkową, stając się tytułami służącymi przede wszystkim do oglądania, nie zaś do czytania. Temu celowi służyły również stosowane z konsekwencją informacyjne gatunki dziennikarskie, stopniowo wypierające bogatsze gatunki publicystyczne.

Najczęściej wykorzystywanymi stały się: wzmianka, news, zapowiedź, notka, proste sprawozdanie czy kronika wydarzeń. To przede wszystkim te formy służyły redakcji do przekazania czytelnikom określonych treści. Artykuł i felieton rzadko gościły na łamach tych pism, a jeśli już się pojawiały, nierzadko odbiegały od prawidłowej konstrukcji czy formuły tych gatunków. Podobnie recenzje książek, filmów i płyt muzycznych. Redakcje nazywały je recenzjami, ale w praktyce były to 2-4-zdaniowe wzmianki, pozbawione elementu rzetelnej oceny i jej uzasadnienia.

Warto w tym miejscu wspomnieć także o języku stosowanym na łamach nowych pism. Wyraźne było wręcz programowe posługiwanie się gwarą młodzieżową, stosowanie licznych anglicyzmów i neologizmów. Coraz częściej cechą charakterystyczną tego przekazu stawał się też swoisty infantylnizm językowy: szczególnie chętnie stosowano zdrobnienia (*pieniążki, zdrówko, zwierzątko* itp.) lub zgrubienia wyrazów.

Jednocześnie nierzadko, jak stwierdza Wojciech Kajtoch, na łamach tej prasy odnaleźć można było praktycznie wszystkie rodzaje błędów językowych: obok leksykalnych – fleksyjne, frazeologiczne i składniowe. W. Kajtoch zauważa równocześnie, że w stylu periodyków młodzieżowych dominowało dążenie do dostarczania odbiorcom przede wszystkim rozrywki, między innymi *poprzez igranie skojarzeniami, znaczeniami, eksponowanie wieloznaczności, niestałości sensów* (1999, s. 531-536).

Charakter rozrywkowy, informacyjny, poradnikowy i reklamowy stał się cechą charakterystyczną magazynów młodzieżowych. Jednakże taka formuła przekazu, uboga w treści, podobała się czytelnikom.

Jednak obok formy, tak popularnej wśród nastoletnich czytelników z jednej strony, a wywołującej kontrowersje pośród prasoznawców, pedagogów i rodziców z drugiej, to przede wszystkim zawartość merytoryczna owych periodyków budziła zastrzeżenia⁶.

Jakkolwiek, w porównaniu z tytułami wydawanymi w okresie PRL, część problematyki poruszanej na łamach omawianych czasopism była podobna (szkoła, dom, rodzina, przyjaciele, kontakty z rówieśnikami, moda, uroda i zdrowie), to jednak brakowało w niej jakże ważnych w tego typu prasie treści edukacyjnych i wychowawczych, chyba że za takie uznamy kształcenie seksualne. Sprawy alkowy były na łamach nowych periodyków młodzieżowych omawiane szczególnie ochoczo, a przy tym obszernie i jednocześnie bezpardonowo: miłość traktowana była tu przedmiotowo, instrumentalnie. Kwestie związane ze szkołą, wyborem przyszłego zawodu pozostawały raczej na marginesie zainteresowań redakcji, a jeśli już były poruszane, to w sposób powierzchowny. Problematyka obyczajowa, prezentowana na ambitnym poziomie na łamach dawnych periodyków młodzieżowych, takich jak na przykład „Filipinka”, w przypadku magazynów typu „Dziewczyna” przedstawiana była w specyficzny, nowoczesny sposób.

W połowie lat 90. XX wieku jeden z badaczy, Jerzy Jarowiecki, stwierdził, że:

[...] ich 'obrazkowość', 'komiksowość' często zastąpiła dotychczasowe wartościowe treści poznawcze. [...] Dominuje w nich sensacja, problematyka seksualna, muzyka, rozrywka. Obrazy w nich zawarte oderwane są od problemów przeciętnych ludzi, jak praca, kształcenie się czy szeroko pojęte życie rodzinne. W wynurzeniach wielu idolarów tej prasy [...] nie spotyka się głębszej refleksji nad życiem czy prawdziwymi uczuciami (1996, s. 70).

Podobnie krytyczna w tonie była wypowiedź znanego publicyisty, Daniela Pasenta, na temat najbardziej popularnego w ostatniej dekadzie XX wieku miesięcznika młodzieżowego, jakim była „Dziewczyna”:

Gdyby przyszły historyk wyrabiał sobie pojęcie o dzisiejszych naszych 13-18 latkach, doszedłby niechybnie do wniosku, że 70 proc. ich czasu wypełniał seks, 20 proc. zastanawianie się nad wdziankami, pozostałe zaś 10 proc. wzdychanie do Bogusia Lindy [...]. Faktu, że w naszym stuleciu były jakieś tam szkoły, domyślić mógłby się ewentualnie (musiałby mieć naprawdę dobre przygotowanie źródłoznawcze) na podstawie [...] marginalnych wzmianek (1995, s. 45).

Przytoczone uwagi można odnieść do większości wydawanych wówczas tytułów adresowanych do nastolatków.

⁶ Dotyczyło to głównie tytułów oferowanych przez koncerty niemieckie.

Zmiana roli tego typu periodyków, dotąd pełniących przede wszystkim funkcje wychowawcze i edukacyjne, była znakiem czasów, zdominowanych przez kulturę masową, która nie ominęła również prasy, ulegającej stopniowej tabloidyzacji i macdonaldyzacji. Czy jednak wszystkie czasopisma młodzieżowe podlegały tej modzie?

Chlubne wyjątki?

Wśród czasopism adresowanych do nastolatków znalazły swoje miejsce także periodyki ambitniejsze od opisanych powyżej, skierowane do bardziej wymagającego czytelnika. W grupie pozytywnie wyróżniających się na tle prasy młodzieżowej tytułów znalazły się m.in. wspomniany wcześniej miesięcznik „Filipinka”, dwutygodnik „Cogito” i „Droga. Tygodnik Młodzieży Katolickiej”, który z założenia propagował określone wartości, pozostające w zgodzie z nauką Kościoła. Pisma te poruszały tematy charakterystyczne dla periodyków młodzieżowych, ale przekaz ten różnił się wyraźnie od tego, który odnaleźć możemy na łamach popularnych kalek pism zachodnich.

Redakcja pierwszego z wymienionych tytułów (sięgającego korzeniami 1957 r.) starała się zachować wierność swej naczelnej zasadzie: radząc, zmuszać jednocześnie do myślenia. Jednak transformacja prasy wymusiła również i w tym przypadku zmiany. Wychowawczo-edukacyjny i społeczno-kulturalny charakter pisma stawał się coraz mniej wyraźny, a właściciel, chcąc utrzymać tytuł na rynku, wielokrotnie modyfikował makietę pisma. Do 2002 r. miesięcznik można jednak zaliczyć do periodyków ambitnych, dla których podstawowe funkcje, przypisywane prasie młodzieżowej, nadal pozostawały ważne, podobnie jak forma ich przekazu. W 2002 r., gdy nowym właścicielem czasopisma został niemiecki koncern Heinricha Bauera, zmieniła się formuła tytułu, zbliżając go do magazynów typu „Dziewczyna” (więcej zob. Przybysz-Stawska M. 2013, s. 492-494). W 2006 r. wydawca podjął decyzję o zamknięciu „Filipinki”, jako powód podając m.in. zbyt niskie zyski osiągane ze sprzedaży tytułu.

Znacznie lepiej wyglądała sytuacja wprowadzonego na rynek w 1994 r. dwutygodnika „Cogito”. Podtytuł „Szkoła. Matura. Studia. Życie” wskazywał na przyszłą zawartość i politykę redakcyjną periodyku. Ambitny tytuł, odmienny od dostępnych na rynku, spodobał się nastoletnim czytelnikom, czego dowodem był stopniowo, ale konsekwentnie rosnący nakład pisma. Jego edukacyjny charakter determinował również formułę, opartą na treściach związanych w dużym stopniu ze szkołą, chociaż nie stroniono również od podejmowania problematyki dotyczącej m.in. relacji pomiędzy nastolatkami a ich rodzicami, problemów społecznych (narkomania, alkoholizm) czy związanych z uczuciami. Jednakże to, co zdominowało większość innych czasopism, tu było raczej tylko uzupełnieniem

zasadniczego trzonu dwutygodnika. Pomimo że liczba jego wiernych odbiorców nie była tak duża, jak w przypadku magazynu „Dziewczyna” czy „Popcornu”, to jednak przetrwał on najtrudniejszy okres i pozostał nadal na rynku, kiedy pierwszy z przywołanych wyżej tytułów zamknięto.

Z kolei „Droga...”, jako tytuł związany z kościołem katolickim, z założenia prezentował charakter odmienny od masowych periodyków.

Każdy z wymienionych trzech chlubnych wyjątków cechował również inny styl wypowiedzi, a warstwa językowa proponowanych materiałów była dopracowana, w przeciwieństwie do często niestarannego, by nie powiedzieć wręcz niedbałego przygotowania redakcyjnego pism konkurencyjnych.

Konsument czy koneser?

Jaki zatem model współczesnego nastolatka propagowany jest przez dostępne na rynku periodyki? Kim jest odbiorca prasy młodzieżowej? Jakie są jego oczekiwania i wymagania wobec oferowanej mu prasy?

Według Piotra T. Nowakowskiego wśród czytelników najbardziej reprezentatywnych tytułów w grupie czasopism młodzieżowych⁷ można wyróżnić m.in. następujące postawy:

- 1) model aprobujący permissywizm,
- 2) postawę moralnej względności,
- 3) typ prezentujący moralną zmienność,
- 4) model moralnej elastyczności,
- 5) postawę moralnego zawężenia,
- 6) typ moralnej niedookreśloności i moralnego niezdecydowania⁸.

Te postawy są charakterystyczne dla odbiorców takich periodyków jak np. „Bravo”, „Dziewczyna”, „Popcorn” czy „Victor Gimnazjalista”.

Wyjątkiem jest postawa moralnej stabilności (czytelnicy takich pism jak „Mały Gość Niedzielnny”) czy moralnej stanowczości („Droga...”).

Jednak większość czytelników, potencjalnych odbiorców tytułów młodzieżowych, *upodobała sobie triadę złożoną z dóbr hedonistycznych, utylitarystycznych i eudajmonistycznych, ze wskazaniem wszakże na ten pierwszy element* (Nowakowski P.T. 2004). Oznacza to, że *gros* współczesnych nastolatków wysoko ceni sobie szeroko pojętą zabawę, dużą wagę przywiązuje do swobody (w tym swobody obyczajowej) i wolności, co przejawia się między innymi w otwartym podejściu

⁷ P. T. Nowakowski poddał analizie następujące tytuły: „Bravo”, „Bravo Girl!”, „Click!”, „Droga”, „Dziewczyna”, „Mały Gość Niedzielnny”, „Mega Sport”, „Płomyczek”, „Popcorn”, „Victor Gimnazjalista” (2004).

⁸ Wymieniono w tym miejscu tylko wybrane, najbardziej charakterystyczne modele (więcej zob. Tamże, s. 160-183).

do spraw związanych z seksem. Jeden z czytelników periodyku „Bravo” wyznaje: „Najważniejsze być na luzie. Reszta jakoś się ułoży”.

Jednocześnie, jak wynika z badań P. T. Nowakowskiego, pewną rolę w życiu współczesnych nastolatków nadal odgrywają takie wartości jak godność człowieka, rodzina, przyjaźń, szczęście (różnie pojmowane), sława, choć jednocześnie z drugiej strony duże znaczenie ma dla nich kariera, powodzenie i triumfy. Najczęściej wybierają taki zestaw norm, który odpowiada ich pozycji społecznej, uzdolnieniom i zainteresowaniom.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej zmiany, które stały się udziałem współczesnej polskiej prasy młodzieżowej, są konsekwencją znacznie szerszego zjawiska, jakim jest pauperyzacja kultury.

Komercjalizacja całej prasy, przy jednoczesnym spadku czytelnictwa gazet i czasopism, zmianie stylu życia nastolatków, upowszechnieniu Internetu, wpłynęły na obecny kształt znacznej części periodyków młodzieżowych. Ten segment rynku prasowego został zdominowany przez koncerny niemieckie (głównie Axel Springer Polska i Heinrich Bauer), które narzuciły pozostałym wydawcom określony wzór nowoczesnego magazynu młodzieżowego.

Nadany w latach 90. XX wieku ton, zaaprobowany, a wręcz żywiłowo przyjęty przez polskich nastolatków, obowiązuje również dziś, w roku 2014.

I pomimo, że odnaleźć możemy na półkach także ambitniejsze młodzieżowe periodyki, o poważniejszym, społeczno-kulturalnym charakterze, starające się dbać o rozwój intelektualny swych czytelników, to jednak zdają się one ginąć w gąszczu popularnych, masowych, czysto rozrywkowych tytułów, w których przekaz wizualny zastąpił przekaz słowny.

Ambitna rola doradcy i przewodnika w życiu młodzieży, rola, którą starały się wypełniać niegdysiejsze czasopisma, odeszła, jak się zdaje, w zapomnienie, a funkcja wychowawcza zastąpiona została przez funkcję rozrywkową.

Warto zastanowić się nad tym, kto jest za to odpowiedzialny? Czy współczesny młody odbiorca, który narzuca wydawcom określone treści i sposób ich przedstawienia? Czy raczej to wydawcy kreują w określony sposób rzeczywistość, kształtując gusta i poglądy młodego czytelnika, jego oczekiwania i wymagania?

Odpowiedź na to pytanie stanowi jednak już przedmiot innych rozważań.

Bibliografia

- Jarowiecki J. (1996), *Prasa dla dzieci i młodzieży w latach 1989-1995 (nurty, tendencje, zmiany)*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej”, nr 3, s. 69-84
- Kajtoch W. (2002), *O stylu popularnych pism młodzieżowych*, „Polonistyka”, nr 9, s. 531-536
- Kajtoch W. (1999), *Odlotowe bez dwóch zdań!: kultura języka, stylu, perswazji w czasopiśmie dla młodzieży*, „Zeszyty Prasoznawcze”, nr 3/4, s. 79-102
- Mielczarek T. (2007), *Monopol, pluralizm, koncentracja. Środki komunikowania masowego w Polsce w latach 1989-2006*, Warszawa, Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-608-0718-7
- Niesporek-Szamburska B. (2009), *Czasopisma dla dzieci i młodzieży* [w:] Heska-Kwaśniewicz K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, t. 2, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 27-45
- Nowakowski P. T. (2004), *Modele człowieka propagowane w wybranych czasopiśmie młodzieżowych. Analiza antropologiczno-etyczna*, Tychy, Maternus Media, ISBN 83-912429-4-3
- Olszewska B. (2006), *Edytorstwo współczesnych czasopism dla dzieci i młodzieży. Zarys problematyki* [w:] Leszczyński G. i in. (red.), *Książka dziecięca 1990-2005*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 176-191
- Passent D. (1995), „Dziewczyna”, „Polityka”, nr 28, s. [45]
- Przybysz-Stawska M. (2013), *Książka na lamach wybranych czasopism w Polsce u progu XXI wieku*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 978-83-7525-817-2
- Uchwały Komitetu Centralnego PZPR od V do VI Zjazdu* (1971), Warszawa, „Książka i Wiedza”

Abstrakt

W artykule omówiono kondycję rynku czasopism dla młodzieży po 1989 r., podjęto też próbę porównania periodyków wydawanych po transformacji ustrojowej z pismami tego typu w okresie PRL. Przypomniano tradycyjny podział czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1989 i wskazano nowe pomysły w tym zakresie badaczy współczesnych. Omówiono: charakter i specyfikę wydawanych dziś tytułów, ich zawartość, wydawców i czytelnictwo prasy dla dzieci i młodzieży. Celem autorki było ponadto określenie potencjalnych oczekiwań młodego odbiorcy wobec pism z tej grupy i próba odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu, w nowej rzeczywistości, spełniają one przypisane im funkcje: wychowawcze i edukacyjne.

Abstract

In the article the situation of the market of journals for youth after 1989 will be analyzed, periodicals published before and after system transformation will be compared. The traditional (1945-1989) division of journals for children and young people will be reminded, and new ideas of modern investigators will be presented. Subsequently will be elaborated: nature and characteristics of currently published journals, their content, publishers and readership of such press type. The aim of the article will be also determination of potential expectations of the young recipients according to journals from such group, and answer to the question: how well do periodicals perform their educational functions?

Dorota Lewandowska-Jaros, dr

Uniwersytet Warszawski

Zakład Języka Mediów i Retoryki w Instytucie Dziennikarstwa

lewdorota@gmail.com

Zmiany w języku czasopism dla dzieci i młodzieży jako jeden z czynników wpływających na poziom czytelnictwa prasy skierowanej do młodych odbiorców (na przykładzie „My Little Pony” i „MLP. Equestria Girls”)

Changes in language of magazines for children and youth
as one of the factors affecting the level of newspaper
readership aimed at a young audience
(for example “My Little Pony” and “MLP. Equestria Girls”)

Dorota Lewandowska-Jaros – dr nauk humanistycznych, językoznawca i medioznawca; adiunkt w Zakładzie Języka Mediów i Retoryki w Instytucie Dziennikarstwa WDiNP Uniwersytetu Warszawskiego oraz na Wydziale Humanistycznym w Mazowieckiej Wyższej Szkole Humanistyczno-Pedagogicznej w Łowiczu. Redaktor naczelny dwutygodnika „Masovia Mater” i redaktor językowy m.in. w „Studiach Medioznawczych”. Zajmuje się pragmatyką i poprawnością językową (szczególnie w aspekcie komunikacji medialnej), lingwistyką kwantytatywną, analizą języka prasy (w tym dla dzieci i młodzieży) oraz badaniami percepcji przekazów audiowizualnych w systemach OOH.



Wybrane publikacje:

- *O języku Abecadła Kisiela* [Language of the Abecadlo by Kisiel] [w:] Jabłonowski M., Habiński R. (red.), *Stefan Kisielewski. Kisiel. 1911-1991-2011*, 2011, s. 45-80
- *Zmiany języka wiadomości prasowych od lat 60. XX wieku do przelomu wieków XX i XXI* [Changes of the language of press since the 60's of the twentieth century to the turn of the twentieth and twenty-first centuries] [w:] *Polszczyzna moja... Księga jubileuszowa z okazji pracy naukowej i dydaktycznej prof. Jerzego Bralczyka*, 2009, s. 143-158

Dorota Lewandowska-Jaros – PhD, linguist and media expert; assistant professor in the Department of Speech Language Media and Journalism and Political Science at the Institute of Journalism at the University of Warsaw and in the Faculty of Humanities in the Mazowsze Academy of Humanities and Pedagogy in Łowicz. Editor-in-chief of the biweekly “Masovia Mater” and editor of language, among others, in “Studia Medioznawcze”. She deals with pragmatics and linguistic correctness (especially in terms of media communication), quantitative linguistics, language analysis of the press (also for children and young people) and studies of audiovisual perception in OOH systems.

Poziom czytelności prasy wydaje się problemem nie mniej istotnym i ważącym na całokształcie rozwoju językowego dzieci i młodzieży niż kwestia ich zaangażowania w odbiór czytelniczy dzieł literackich – szczególnie, iż często to właśnie prasa staje się dla młodych odbiorców głównym źródłem, opartego na ich własnym wyborze, kontaktu ze słowem pisanym¹. I właśnie ów wolny wybór jest tu podstawową przesłanką ustalania się związku między jakością, wartością tekstów, z którymi styka się na rynku prasowym młody człowiek, a silnym uwikłaniem tegoż rynku w uwarunkowania ekonomiczne (na temat oddziaływań ekonomicznych na rynek mediów zob. m.in. Kowalski T. 1998; Szurmiński Ł. (red.) 2010; Lewandowska-Jaros D. 2014) – decydujące w przeważającej mierze o charakterze, w tym także kształcie językowym, pism, jakie proponuje się odbiorcom.

Relacja między poziomem czytelności prasy dla dzieci i młodzieży (przekładającym się m.in. na sukces komercyjny, ale także – co ważniejsze – na nośność edukacyjną i wychowawczą) a sposobem budowania tekstów i – co za tym idzie – strukturą statystyczną języka tej prasy – wydaje się faktem niezaprzeczalnym. Niebudzącym sprzeciwu jest bowiem stwierdzenie, iż sposób, w jaki kształtujemy wypowiedź, pozostaje w bezpośrednim związku z jej atrakcyjnością dla odbiorcy – nie tylko w kontekście wartości estetycznej przekazu, ale także w odniesieniu do celów pragmatycznych, ukierunkowanych na realizację funkcji informacyjnej czy perswazyjnej (por. m.in. Derwojedowa M. [i in.] 2005, s. 539-552; Grabias S. (red.) 1994; Grzegorzczkowska R. 1990, s. 11-28). Mówiąc najprościej – jeśli chcemy, by tekst był czytany, musimy konstruować go tak, by odbiorcy chciało się go czytać i by był dla niego zrozumiały. Zawsze jednak dobrze, by stanowił on dla czytelnika intelektualne wyzwanie. Postulat ten realizować można między innymi na płaszczyźnie językowej – poprzez wzbogacanie warstwy leksykalnej czy zwiększanie stopnia skomplikowania struktury gramatycznej tekstu. Przy tym niezbędna jest świadomość, iż język polski – jak inne żywe języki – jest tworem niejednorodnym i zmiennym w czasie. Jego zróżnicowanie przebiega między innymi na płaszczyźnie socjolektalnej, czyli uwarunkowanej istnieniem grup społecznych, powiązanych wieloma typami więzi, z których istotna w omawianym przypadku jest przede wszystkim wspólnota pokoleniowa, objawiająca się – ogólnie – podobnym sposobem postrzegania rzeczywistości czy innych grup (rówieśników, rodziców, nauczycieli) oraz zbieżnością zainteresowań i doświadczeń². Dodatkowo

¹ W świetle pilotażowego badania ankietowego 100 dzieci w wieku 6-7 lat (I klasa szkoły podstawowej), przeprowadzonego w Łowiczu zdecydowana większość (76%) zapytanych o samodzielny wybór tekstu do przeczytania im przez rodzica/opiekuna wskazuje tytuły czasopism dostępnych na rynku wydawniczym. Są to najczęściej: w grupie dziewcząt – „My Little Pony”, „Barbie”, „Monster High”, „MLP. Equestria Girls”; wśród chłopców: „Hot Wheels”, „Auta”, „Samoloty”, „Angry Birds” – wszystkie wydawane przez EGDMONT.

² Przejawem owej wspólnotowości jest tworzenie swoistych subkodów – co do istnienia których w odniesieniu do języka dzieci, a szczególnie – młodzieży, nie można mieć wątpliwości (por. m.in.: Cze-

w przypadku dzieci i młodzieży³ mamy do czynienia z niestabilnością i niejednolitością języka tych grup, wynikającymi z indywidualnych cech osobniczego rozwoju oraz stopnia przyswojenia systemu języka i nieustannego wzbogacania zasobu leksykalnego (por. m.in. Przetacznik-Gierowska M., Makiełło-Jarża G. 1992; Dryżałowska G. 1997; Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. 1995).

Jak widać zatem, zarysowane w tytule artykułu zagadnienie jest problemem wielopłaszczyznowym i wieloaspektowym⁴. Z uwagi na ograniczenie miejsca nie uda się tu przedstawić zasygnalizowanej problematyki w ujęciu pełnym i wyczerpującym. Autorka skoncentruje się zatem na wskazaniu pól badawczych i ujęcia metodologicznego podjętych analiz oraz przybliży wstępnie ich wyniki dla wybranych materiałów prasowych, z zaznaczeniem kierunków dalszych badań mających na celu weryfikację sformułowanych tez i wniosków.

W kontekście badania różnic, a co za tym idzie – zmian językowych⁵, istotne jest – z jednej strony – przyjrzenie się temu, jakie własności leksykalne (w ujęciu stylistycznym i pragmatycznym) cechują repertuar środków, którymi posłużyli się autorzy (czy autor) zestawianych tekstów dla zobrazowania opisywanych w nich postaci i otaczającej ich rzeczywistości. Natomiast z drugiej – wskazanie własności budowy gramatycznej porównywanych tekstów. W przedstawionych tu badaniach konfrontatywnych⁶ posłużono się metodami lingwistyki kwantytatywnej i korpusowej⁷ dla zestawienia charakterystyk frekwencyjnych słownictwa dwóch prób tekstów pochodzących z czasopism: „My Little Pony” (dalej: MLP) i „My Little Pony. Equestria Girls” (dalej: EG)⁸. Ich celem było wskazanie

szewski M. 2001; Chaciński B. 2003; Chaciński B. 2005; Czarnecka K., Zgólkowa H. 1991; Kasperczak M. [i in.] 2004; Kaczmarek L., Skubalanka T., Grabias S. 1994; *Miejski słownik slangu i mowy potocznej* [online]).

³ Przy czym niezwykle trudno jest rozgraniczyć wskazane grupy (w ujęciu i socjologicznym i z punktu widzenia językoznawstwa), ponieważ wiek biologiczny (najczęściej podaje się 11 lat) wydaje się jedynie cezurą umowną, choć najczęściej przywoływaną przez badaczy.

⁴ Np. zagadnienie zmian językowych w języku prasy dla dzieci, w ujęciu diachronicznym, podejmuje autorka w artykule *Język „Swierszczyka” w ujęciu diachronicznym. Aspekt ilościowy* (w przygotowaniu).

⁵ Język, jako narzędzie komunikacji, ulega bezustannym przeobrażeniom, których przyczyny tkwią zarówno w samym jego systemie, jak i w rzeczywistości wobec niego zewnętrznej. Chyba najłatwiej dostrzegalne i najszybsze przekształcenia w obrębie języka zachodzą na jego płaszczyźnie leksykalnej, ponieważ *zmiany w rzeczywistości pozajęzykowej lub inna interpretacja jej fragmentów, odzwierciedlona w strukturze formalno-pojęciowej znaków językowych nazywających te fragmenty, zawsze powodują zmiany w słownictwie* (Smólkowa T. 2001, s. 20).

⁶ Badania, o których mowa, prowadzone są w zakresie zdecydowanie szerszym niż ujęto to w niniejszym artykule i w założeniu prowadzić mają do uzyskania danych charakteryzujących próby reprezentatywne (korpusy) wskazanych typów tekstów, w ujęciu syn- i diachronicznym.

⁷ Zastosowane narzędzia statystyczne zostały opisane w: Hammerl R., Sambor J. 1998; Lewandowska-Jaros D. 2009.

⁸ Zaznaczyć tu należy, iż EG stanowi kontynuację (ukazuje się od 2013 r.) i rozwinięcie dla tytułu MLP, który na rynku prasowym w Polsce zaczął ukazywać się w roku 2010.

ewentualnych zmian⁹, jakie zaszły w obrębie struktury gramatycznej poddanych analizie tekstów.

Badania frekwencyjne służą tu zatem określeniu stopnia podobieństwa (czy rozbieżności) między próbami tekstów uzyskanymi w wyniku ekscerpcji przeprowadzonej według jednakowych założeń metodologicznych¹⁰ i obejmują takie elementy, jak bogactwo słownictwa oraz relacje ilościowe w obrębie wybranych klas leksyki w odniesieniu do płaszczyzny gramatycznej badanych tekstów¹¹. Uzyskane wyniki omówione zostaną w kontekście roli ukształtowania tworzywa językowego jako narzędzia służącego zwiększaniu atrakcyjności i zrozumiałości tekstu, składających się – jako jeden z elementów – na popularność tych czasopism wśród dzieci.

Istotne dla podjętych badań jest to, iż wskazane tytuły prasowe są z założenia kierowane do określonej, pod względem wieku i płci, grupy odbiorców. Tak charakteryzuje pismo i jego grupę docelową wydawca na swojej stronie internetowej:

⁹ Zaobserwowane przekształcenia zdają się uwarunkowane potrzebą czy wręcz koniecznością dostosowywania języka przekazu medialnego do zmieniającego się bezustannie socjolektu młodych czytelników. Mają one, w założeniu wydawców, wpływać na wzrost atrakcyjności przekazu, na zainteresowanie nim, a w efekcie – na zwiększenie poziomu czytelnictwa i – w tym wypadku głównie – sprzedaży. Priorytet ten realizowany jest tu przez wydawców, głównie jednak poprzez: po pierwsze – określoną tematykę tekstów (ściśle odniesienie do animowanych filmów z serii *My Little Pony. Przyjaźń to magia* (na ekranach od 2010 r.) i *My Little Pony. Equestria Girls* (od 2013 r.); po drugie – dołączanie do poszczególnych numerów omawianych czasopism zabawek-gadżetów silnie związanych z kucykowymi bohaterkami. Można by wręcz przyjąć, że to raczej czasopismo jest dodatkiem do gadżetu, i przesunąć cały produkt do segmentu zabawek, jednak pilotażowe badania ankietowe, przeprowadzone we wrześniu 2014 r. wśród dzieci klas 0 oraz 1-3 w jednej ze szkół w Łowiczu, wskazują, że – mimo iż zasadniczą motywacją do zakupu czasopisma „My Little Pony” jest na ogół dołączana zabawka – zdecydowana większość dzieci oczekuje od rodziców czy opiekunów zapoznania ich z treścią zamieszczanych w nim opowiadań oraz wspólnego rozwiązywania zagadek i innych zadań. W grupie dzieci starszych (badanie w klasach 4-6) gadżet stanowi element wzmocnienia, jednak zdecydowanie częściej decyzję o zakupie „MLP. Equestria Girls” uzasadnia się potrzebą samodzielnego (co wyraźnie podkreślano) przeczytania publikowanych w czasopiśmie tekstów – szczególnie, że film *Equestria Girls* nie był – w czasie, gdy przeprowadzano badanie – jeszcze rozpowszechniony w ogólnodostępnych mediach (premiera – 2013).

¹⁰ O kryteriach doboru materiału i zasadach jego gromadzenia zob. (Kurcz I. i in. 1975, s. 8; Lewandowska D. 2002).

¹¹ Opis wskazanych cech omawianych tekstów mógłby posłużyć do porównania uzyskanych w wyniku niniejszej analizy danych z tymi, które uznaje się za znamienne dla odmiany ustnej naszego języka, a także dla gatunków prasowych (tu: publicystyki), prozy artystycznej oraz języka polskiego w ogóle – zaznaczyć jednak należy, iż jedyne dostępne źródła mogące być podstawą takiego porównania (zob. Saloni Z. (red.) 1990) opierają się na materiale językowym gromadzonym w latach 60. XX wieku i pochodzącym z tekstów kierowanych do osób dorosłych. Zamierzeniem autorki jest stworzenie reprezentatywnego korpusu tekstów, których adresatami były lub są dzieci i młodzież (z uwzględnieniem zróżnicowania pokoleniowego nadawców/autorów tych tekstów), co umożliwiłoby pełniejsze wnioskowanie na temat specyfiki tekstów kierowanych do młodych odbiorców.

„Mój Kucyk Pony”¹²:

Miesięcznik dla wszystkich dziewczynek w wieku 4-6 lat kochających kuczki My Little Pony. Magazyn zawiera historyjki z przygodami bohaterek znane dzieciom z serialu TV, a także wiele atrakcyjnych zabaw i tamigłówek oraz gry, kolorowanki i kucykowy plakat.

Do każdego numeru dołączany jest PREZENT – zabawka od Kucyków! (Mój Kucyk Pony [online]).

„Mój Kucyk Pony – Equestria Girls”¹³:

Drogie miłośniczki kucyków! Wybierzcie się razem z Twilight do świata po drugiej stronie lustra! Oto specjalnie dla Was wyjątkowe wydanie magazynu „Mój Kucyk Pony”! Nowe czasopismo, adresowane do dziewczynek w wieku 5-9 lat¹⁴, poświęcone jest bohaterkom pełnometrażowego filmu „My Little Pony: Equestria Girls”, który pokochały fanki popularnych kucyków na całym świecie.

Twilight pod postacią nastolatki trafia do szkoły Canterlot High, gdzie spotyka dziewczyny do złudzenia przypominające jej przyjaciółki z Ponyville. Choć są zupełnie różne, razem tworzą zgraną, niezawodną paczkę i przekonują się, jak ważne w przyjaźni są szczerłość, lojalność, uczciwość, poświęcenie i wzajemna pomoc. Dołączcie do nich, bawcie się wesoło i poznajcie magiczną moc przyjaźni!

W każdym numerze znajdziecie wyjątkowy prezent, komiks o przygodach dziewczyn, piękny dwustronny plakat oraz mnóstwo świetnej zabawy! (Mój Kucyk Pony – Equestria Girls [online]).

Już same zapowiedzi charakteryzujące omawiane tytuły prasowe wskazują na różnicowanie zakładanego odbiorcy – nie tylko bezpośrednim wskazaniem jego wieku (i płci), ale także sposobem ukształtowania wypowiedzi. Przede wszystkim uwagę zwraca bezpośredni zwrot do czytelnika w opisie EG, ujawniający przeświadczenie wydawców o samodzielności lub – co najmniej – większym poczuciu własnej indywidualności i dojrzałości sięgającego po EG odbiorcy. Tekst, o którym mowa, jest także dłuższy i – jak widać nawet po pobieżnej analizie – bardziej skomplikowany składniowo. Utrzymania tego założenia i różnicowania formalnego można by się zatem spodziewać również w tekstach zawartych w samym czasopiśmie EG.

W celu zweryfikowania tej tezy, zgromadzony materiał poddano analizie morfo-syntaktycznej oraz statystycznej¹⁵. Jej efektem było m.in. uzyskanie list rango-

¹² Na okładce pisma: „My Little Pony”.

¹³ Na okładce pisma: „My Little Pony. Equestria Girls”.

¹⁴ Ze wspomnianych wcześniej badań pilotażowych wynika, że po EG sięgają także dziewczynki starsze – 10- i 11-letnie.

¹⁵ Wykorzystane w badaniu ciągi tekstowe poddano opracowaniu za pomocą programu do analizy statystycznej Wilbur (program typu freeware, dostępny w Internecie pod adresem: <<http://www.bg.univ.gda.pl/reference/>>).

wych leksemów, z uwzględnieniem ich podziału na poszczególne części mowy¹⁶. W wyniku porównania danych obejmujących procentowe zestawienia udziału jednostek tekstowych wszystkich klas gramatycznych w obu badanych próbach, okazało się, że tendencja wykazywana przez najczęstsze leksemy potwierdza się także częściowo w tekstach, zarówno bowiem w MLP, jak i EG największy zbiór – z pominięciem wyrazów gramatycznych, takich jak spójniki, przyimki i zaimki – stanowią rzeczowniki, następnie przymiotniki, czasowniki oraz przysłówki. Charakterystyka frekwencyjna struktury gramatycznej tekstów (na poziomie leksemów i jednostek tekstowych), oparta na ustaleniu proporcji pomiędzy wskazanymi wyżej częściami mowy, jest podstawą do wyznaczenia stopnia nominalności¹⁷ omawianych tekstów, będącej wynikiem określonego stosunku ilościowego rzeczowników do czasowników i przejawiającej się przewagą form rzeczownikowych w tekście¹⁸. Opozycja stylu nominalnego i werbalnego oparta jest na przeważającym udziale rzeczowników i przymiotników w pierwszym z nich, a czasowników i przysłówków (jako członów określających czasownik) – w drugim. Kondensacja treści w rzeczownikach, szczególnie odczasownikowych i odprzymiotnikowych, czyni wypowiedzi bardziej abstrakcyjnymi w stosunku do konkretniejszych wypowiedzi o większym udziale czasowników. Mamy tu zatem do czynienia z opozycjami: abstrakcyjny – konkretny oraz statyczny – dynamiczny. Bardziej abstrakcyjne i statyczne są więc teksty, w których przeważają rzeczowniki i przymiotniki, natomiast konkretnością i dynamicznością cechują się te o większej liczbie czasowników i ich przysłówkowych określeń (por. Kurkowska H., Skorupka S. 2001, s. 60-63).

Zawarte w tabeli dane pozwalają sformułować wniosek, iż wykorzystywane przez autorów (autora?) tekstów MLP i EG środki językowe, służące opisowi postaci i zdarzeń, opierają się na większym udziale form rzeczownikowych niż czasownikowych (szczególnie gdy weźmie się pod uwagę również słownictwo niezależne od autora, czyli nazwy własne), jednak werbalność analizowanych tekstów jest dość wyraźnie zaznaczona. Znaczna przewaga liczebna nomen nad leksemami werbalnymi wskazuje na większą różnorodność rzeczowników i większą powtarzalność tych samych czasowników w tekstach. Także udział przymiotników i przysłówków jest w słowniku wyraźnie różny (na korzyść tych pierwszych), choć już w tekście rozbieżności te nieco się zmniejszają, co pozwala wnioskować, iż

¹⁶ Podział na części mowy (a właściwie – na klasy gramatyczne) przyjęto za: A. Przepiórkowski (2006).

¹⁷ Stopień nominalności różnicuje odmiany języka polskiego i pozwala w przybliżeniu stwierdzić, która z nich stanowi bazę językową tekstu.

¹⁸ Przy czym pamiętać należy, że w języku polskim z reguły mamy do czynienia z dominacją form rzeczownikowych nad czasownikowymi. W związku z tym w badaniach mających na celu scharakteryzowanie pod tym względem jednego tekstu, odnosi się uzyskane wyniki do wyznaczonej dla danego stylu językowego przeciętnej wartości nominalizacji.

Tabela 1. Procentowy udział leksemów danej części mowy w słowniku próby MLP i EG oraz stopień pokrycia tekstów przez ich formy wyrazowe

części mowy	udział leksemów danej części mowy w słowniku (w %) ¹⁹		stopień pokrycia tekstu przez formy wyrazowe (w %)	
	MLP	EG	MLP	EG
RZECZOWNIKI	51 (30,2) ²⁰	52,1 (31,3)	28,7 (20,3)	30,2 (22,5)
PRZYMIOTNIKI ²¹	10,8	11,7	11,5	13,1
CZASOWNIKI ²²	24,3	23,9	27	25,7
PRZYŚLÓWKI	6,4	6,2	9,3	8,7

Źródło: oprac. własne, 13.09.2014.

stopień nominalizacji będzie w nich odpowiednio mała. Wartość wskaźnika nominalizacji oblicza się na dwa sposoby: ze stosunku liczby wszystkich form rzeczownikowych do liczby wszystkich form czasownikowych w tekście (dla MLP wynosi on 1,1, dla EG – 1,3) lub z uwzględnieniem w tym równaniu także liczby bezpośrednich określeń rzeczownika (przymiotników) i czasownika (przysłówek) (dla MLP – 1,2, dla EG – 1,4).

Obliczenie wartości wskaźnika nominalizacji potwierdziło przypuszczenia na temat bardziej nominalnego niż werbalnego stylu tekstów MLP i EG. Wyższe niż w MLP nasycenie tekstów EG formami rzeczownikowymi w stosunku do czasownikowych oznacza, że charakteryzują się one większą abstrakcyjnością i statycznością niż teksty MLP, które z kolei są bardziej konkretne i dynamiczne. W konsekwencji, wykazywana częstość jednostek werbalnych zbliża teksty MLP do odmiany ustnej polszczyzny, natomiast EG przesuwa ku stylowi tekstów pisanych (raczej publicystyki niż prozy artystycznej)²³. Wydaje się, iż takie właściwości uzasadnia potrzeba czy wręcz konieczność formułowania w przypadku MLP wy-

¹⁹ Łącznie wartości podane w tej kolumnie nie stanowią sumy 100%, gdyż w tabeli nie uwzględniono wszystkich występujących w słowniku i tekście części mowy – nieistotnych z punktu widzenia prowadzonych w tym miejscu obliczeń.

²⁰ W nawiasach podana jest wartość obliczona dla rzeczowników pospolitych, czyli z wyłączeniem licznej (aczkolwiek mało zróżnicowanej) w badanych próbach grupy nazw własnych.

²¹ Klasa ta obejmuje także imiesłowy przymiotnikowe.

²² Klasa ta obejmuje także imiesłowy przysłówkowe.

²³ Rozróżnienie stylu nominalnego i werbalnego zależy od czynników wewnątrzstrukturalnych, składniowych, dlatego dodatkowo wprowadza się – oparte na motywacji pragmatycznej – rozróżnienie stylu nazywającego i wskazującego, czyli nazwowego i zaimkowego. Wybór rzeczownika lub zaimka zależy w dużym stopniu od warunków przekazu tekstu. Cechą ustnej odmiany języka byłaby nie tyle jej werbalność, ile zaimkowość. W wypadku analizowanych tekstów widać wyraźnie, iż – prawdopodobnie ze względu na konieczność zachowania czytelności treści dostosowanej poziomem do zakładanego odbiorcy – zastępowanie rzeczowników zaimkami stosowane jest tylko w oczywistych kontekstach, w mało skomplikowanych strukturach składniowych.

powiedzi utrzymanych w konwencji zbliżonej do tej, jaka dominuje w kontaktach językowych młodszego odbiorcy z otoczeniem, a w przypadku EG – założenie o określonym poziomie kompetencji komunikacyjnej nabytej (m.in. w toku edukacji) przez nieco starszego czytelnika.

Odpowiedzią na zakładany wzrost kompetencji komunikacyjnej odbiorcy może być także adekwatne wzbogacanie zasobu słownictwa tekstów. Wartość wskaźnika bogactwa leksykalnego tekstu wyznaczana jest przez stosunek długości słownika (liczby leksemów – W) do wielkości badanej próby (liczby form tekstowych – N). Wskaźnik ten charakteryzuje badane teksty pod względem różnorodności występujących w nich leksemów²⁴ i dla MLP wynosi w przybliżeniu 0,1, a dla EG – 0,13. Wartość wskaźnika bogactwa słownictwa dla poddawanych analizie tekstów jest zatem dość niska²⁵. Iloraz wielkości całej próby do długości jej słownika osiąga w MLP wartość, która przekracza stosunek 10:1, a w EG – 8:1. To pozwala stwierdzić w przybliżeniu, że średnio każde hasło słownika MLP zostało powtórzone dziesięciokrotnie w tekstach tej próby, a słownika EG – ośmiokrotnie. Dane te świadczą o niewielkim stopniu różnorodności leksyki w obu próbach, jednak z zauważalnym jej wzbogacaniem w EG.

W tym kontekście przyjrzenie się grupie słownictwa najczęstszego w porównywanych próbach pozwoliłoby na określenie, jakie jednostki leksykalne konstytuują badane teksty. Zagadnienie to omówione zostanie w osobnym artykule, jednak zaznaczyć tu należy, iż spodziewać można się w tym wypadku silnego uzależnienia repertuaru leksemów obecnych w obu pismach od prezentowanej przez nie tematyki oraz – jak już wspomniano – zakładanego (i tu bardzo prawdopodobne jest zróżnicowanie MLP i EG) zasobu leksykalnego, jakim operują potencjalni odbiorcy tych czasopism. W przypadku podjętej w niniejszym artykule analizy interesuje nas jednak bardziej frekwencja wyrazów gramatycznych – spójników, i przyimków, które – jak ujmuje to Jadwiga Sambor – *stanowią niezbędny kościec gramatyczny zdań* (2001, s. 509).

Odnosząc się do uzyskanych w tym zakresie danych, można zauważyć, że do najczęściej (o $f \geq 250$) występujących w MLP i EG spójników należą: *a, ale, bo, to/więc, że*. Najczęstszymi przyimkami są natomiast: *do, i, na, w, z*. Zwraca tu uwagę bardzo wysoka frekwencja silnie nacechowanego potocznością spójnika *bo* (całkowicie eliminującego tu *gdyż* i w większości – *ponieważ*) oraz – również charakterystyczne dla rejestru potocznego – częste zastępowanie *więc* leksemem *to*. Do punktów stycznych z ustną odmianą polszczyzny, ale także – choć w o połowę mniejszym stopniu – z publicystyką i prozą artystyczną – zaliczyć należy także po-

²⁴ Przy czym jego wartość zawierać się może w przedziale $0 < f \leq 1$. Im jest ona wyższa (bliższa 1), tym większa jest różnorodność leksemów, a co za tym idzie – bogactwo słownika tekstu.

²⁵ Potwierdzenie tego wniosku uzyskuje się, mierząc procentowy udział leksemów słownika w całości próby, z której został wygenerowany.

dobną liczebność konstrukcji zdaniowych ze spójnikiem *że*, dopełnień (wprowadzanych przymkami *w*, *na*, *do* i rozbudowujących grupy orzeczeń) oraz istotność gramatyczną wypowiedzeń zawierających spójnik *i*²⁶.

Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, należy stwierdzić, iż w aspekcie zmian językowych najbardziej daje się zauważyć przechodzenie z bardziej werbalnego (ustnego) w MLP do silniej znominalizowanego (pisanego) w EG stylu kształtowania tekstów. Nieznaczące wzbogacenie zasobu leksykalnego EG wskazuje na podążanie autorów za zakładanym rozwojem językowym potencjalnych odbiorców czy może wręcz na potrzebę stymulowania go. Jak wspomniano, bogactwo, a także oryginalność, stosowanego słownictwa są tu silnie uzależnione od tematyki zamieszczanych w obu czasopismach tekstów²⁷. Zwraca jednak uwagę podejmowanie próby zwiększenia stopnia skomplikowania struktur składniowych zdań budujących opisy zdarzeń w EG. Nie są to jednak – w stosunku do MLP – zmiany radykalne. Przejawiają się one w zasadzie jedynie zwiększeniem liczebności jednostek językowych budujących poszczególne wypowiedzenia oraz zwiększeniem z 2 do 3 średniej liczby zdań składowych w zdaniach wielokrotnie złożonych.

Owo – mimo wszystko – niewielkie zróżnicowanie języka MLP i EG na płaszczyźnie gramatycznej da się jednak uzasadnić faktem, iż MLP jest czasopismem skierowanym do odbiorców bardzo rzadko samodzielnie czytających teksty. Mamy tu zatem w większości do czynienia z odbiorem zapośredniczonym, niejako poprzez medium osoby sprawniej posługującej się językiem polskim, od której młody czytelnik spodziewa się wypowiedzi o ukształtowaniu zgodnym z tym, jakie charakteryzuje dominującą część tekstów pojawiających się w ich codziennych kontaktach mownych. Z kolei struktura gramatyczna EG w zasadzie utrzymuje wyznaczony w MLP poziom skomplikowania głównie z uwagi na przejście pierwszej grupy (najwcześniejszych) czytelników MLP do etapu pozwalającego im na bezpośredni odbiór tekstów w efekcie samodzielnego, ale często jeszcze nie w pełni sprawnego, czytania²⁸.

W przedstawionych wyżej językowych działaniach autorów i redaktorów tekstów²⁹ da się zauważyć wyraźne dążenie wydawców czasopisma „MLP. Equestria Girls” do utrzymania zdobytego dzięki MLP odbiorcy, który zaczął stopniowo wyrastać z formuły prezentowania świata przedstawionego w „My Little Pony”.

²⁶ Na podstawie danych opracowanych w zestawieniu (Saloni Z. 1990).

²⁷ Przekłada się ona także w obu omawianych tekstach na uwarunkowaną kontekstowo znaczącą liczebność form żeńskich oraz ograniczony – również kontekstem – repertuar jednostek nazywających poszczególne elementy obrazowanej rzeczywistości świata przedstawionego.

²⁸ Ponadto odbiorcami EG są także dzieci młodsze – czytelnicy MLP.

²⁹ Na uwadze trzeba mieć jednak również wszystkie inne działania, przebiegające zarówno na płaszczyźnie językowej (w zakresie np. ukształtowania leksykalnego), jak i na – wyznaczających i kształtujących ją – płaszczyznach: psychologicznej, socjologicznej czy kulturowej (przejawiających się w takim, a nie innym ujmowaniu pewnych zjawisk, relacji międzyosobowych, ról społecznych itp.).

Kontynuację przygód kucyków, skierowaną do dorastających czytelniczek, oparto na swoistej metaforze przejścia-inicjacji z wykorzystaniem motywu lustra-portalu oddzielającego dwa różne, a jednak spójne światy. Przeniesienie bohaterki do szkolnej rzeczywistości jest bezpośrednim odwołaniem do realnej zmiany, jaka przypadła w udziale większości fanek kucykowych opowieści. To właśnie ta zmiana pociągnęła za sobą także zasadnicze i – często – radykalne przeobrażenia młodych czytelniczek (analogią jest przemiana kuczka Twilight Sparkle w dziewczynkę) m.in. także w aspekcie ich rozwoju językowego i posiadanej przez nie świadomości językowej. Na te właśnie rzeczywiste przeobrażenia zareagowali m.in. w opisanym w niniejszym artykule sposób wydawcy i autorzy MLP i EG. Szczegółowych danych, będących istotnym uzupełnieniem przedstawionych wniosków na temat przekształceń w obrębie języka tekstów „MLP. Equestria Girls” w stosunku do „My Little Pony”³⁰, dostarczyć może analiza kwantytatywna leksyki z różnych kategorii stylistycznych (m.in. potocyzmów, słownictwa socjolektalnego, emocjonalizmów), a także frazeologizmów czy tzw. słów sztandarowych i symboli kolektywnych, która stanowić będzie podstawę odrębnego opracowania.

Bibliografia

- Bugajski M. (2007), *Język w komunikowaniu*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, Rozdział 20, *Przeobrażenia języka*, s. 306-331
- Chaciński B. (2003), *Wypasiony słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków, Spół. Inst. Wydaw. „Znak”, ISBN 83-2400-369-X
- Chaciński B. (2005), *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków, Spół. Inst. Wydaw. „Znak”, ISBN 83-2400-544-7
- Czarnecka K., Zgółkowska H. (1991), *Słownik gwary uczniowskiej*, Poznań, Kantor Wydaw. SAWW, ISBN 83-8506-658-6
- Czeszewski M. (2001), *Słownik slangu młodzieżowego*, Piła, Wydaw. „Ekolog”, ISBN 83-9092-027-1
- Derwojedowa M., Karaś H., Kopcińska D. (red.) (2005), *Język polski. Kompendium*, Warszawa, Wydaw. „Świat Książki”, ISBN 83-7391-251-7
- Dryżałowska G. (1997), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna*, Warszawa, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 978-83-2350-266-1
- Grabias S. (1991), *Pojęcie sprawności językowej*, „Socjolingwistyka”, nr 11, s. 47-56

³⁰ Ciekawe i wzbogacające wydaje się także ewentualne zestawienie uzyskanych wyników z danymi zgromadzonymi na podstawie analizy tekstu książki: G. M. Berrow (2013), *My Little Pony. Equestria Girls: Po tamtej stronie lustra*, Warszawa.

- Grabias S. (red.) (1994), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 83-2271-039-9
- Grzegorzczkowska R. (1990), *Język a kultura*, t. 4, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Rozdział 2, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, s. 11-28
- Hammerl R., Sambor J. (1998), *Statystyka dla językoznawców*, Warszawa, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 83-2300-202-9
- Kaczmarek L., Skubalanka T., Grabias S. (1994), *Słownik gwary studenckiej*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 83-2270-627-8
- Kasperczak M. [i in.] (2004), *Nowy słownik gwary uczniowskiej*, Łódź, Wydaw. „Europa”, ISBN 83-8896-271-X
- Konopnicka I. (2011), *Wspieranie edukacji czytelniczej dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] Siwek H., Bereźnicka M. (red.), *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, Warszawa, Wydaw. „Comandor”, s. 183-192
- Kowalski T. (1998), *Media i pieniądze*, Warszawa, Wydaw. „Tex”, ISBN 83-9091-940-0
- Kurkowska H., Skorupka S. (2001), *Stylistyka polska. Zarys*, Warszawa, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 83-01-13559-X
- Kurcz I. [i in.] (1975), *Słownictwo współczesnego języka polskiego*, t. 2, Warszawa, Wydaw. IJP PAN
- Lewandowska D. (2002), *Zmiany frekwencji rzeczowników w tekstach informacji prasowych z lat 1963-2002* [w:] Dobaczewski A. (red.), *Studia nad współczesną polszczyzną. Gramatyka, semantyka, pragmatyka*, Toruń, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 267-282
- Lewandowska-Jaros D. (2009), *Zmiany frekwencji wyrazów w informacjach prasowych (na podstawie Słownika frekwencyjnego polszczyzny współczesnej i badań własnych)*, Warszawa, [niepublikowana rozprawa doktorska]
- Lewandowska-Jaros D. (2014), *O tym, co złe i niegrzeczne, i co najlepiej w mediach się sprzedaje* [w:] Bloch J., Lewandowska-Jaros D., Pawelec R. (red. nauk.), *Grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą. Język, działanie, kultura*, Warszawa, Wydaw. WDiNP UW, s. 185-206
- Miejski słownik slangu i mowy potocznej* [online], [dostęp: 22.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.miejski.pl>>
- Mój Kucyk Pony* [online], [dostęp: 02.09.2014], dostępny w Internecie: <http://www.egmont.pl/pl/czasopisma/nasze_czasopisma/art12.html>
- Mój Kucyk Pony – Equestria Girls* [online], [dostęp: 02.09.2014], dostępny w Internecie: <http://www.egmont.pl/pl/czasopisma/nasze_czasopisma/art111.html>
- Mrózek R. (red.) (2000), *Język w przestrzeni edukacyjnej*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach”, nr 1840, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego
- Lobos A. (2003), *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci*, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 83-2261-265-6

- Przepiórkowski A. (2006), *Korpus IPI PAN. Wersja wstępna*, Warszawa, IPI PAN, ISBN 83-9109-488-X
- Przetacznik-Gierowska M., Makięłło-Jarża G. (1992), *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-0202-270-5
- Sambor J. (2001), *Język polski w świetle statystyki* [w:] Bartmiński J. (red. nauk.), *Współczesny język polski*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 503-526
- Saloni Z. (red.) (1990), *Słownik frekwencyjny polszczyzny współczesnej*, Warszawa, Wydaw. Polskiej Akademii Nauk
- Sieradzka-Mruk A. (2003), *Odbiorca jako czynnik kształtujący wypowiedź (na przykładzie kazań dla dzieci)*, Kraków, Towarzystwo Wydawnicze „Historia Iagellonica”, ISBN 83-8873-726-0
- Smólkowa T. (2001), *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków, Wydaw. IJP PAN, ISBN 83-8886-600-1
- Szurmiński Ł. (red.) (2010), *Media a rok 1989. Obraz przemian i nowe zjawiska na rynku*, Warszawa, Oficyna Wydaw. ASPRA-JR, ISBN 978-83-7545-218-1
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-0208-927-3
- Zgółkowska H. (1991), *Specyfika języka młodzieżowego w świadomości uczniów*, „Socjolingwistyka”, nr 11, s. 99-108

Abstrakt

W artykule poruszono zagadnienie wpływu ukształtowania językowego czasopism dla dzieci i młodzieży na ich odbiór czytelniczy. Przybliżono wyniki kwantytatywnej analizy konfrontatywnej struktur gramatycznych tekstów (w tym: stopnia ich nominalizacji i bogactwa słownictwa) z miesięcznika „My Little Pony” oraz z będącego jego kontynuacją i rozwinięciem – „My Little Pony. Equestria Girls”. Wskazano zmiany w tym zakresie, wynikające z konieczności dostosowywania języka publikowanych tekstów do poziomu kompetencji językowych potencjalnych odbiorców oraz utrzymania pozycji tych czasopism na rynku.

Abstract

The article addresses the issue of the impact of the formation of language magazines for children and young people at their reception and reading. Brought closer to the results of a quantitative analysis of grammatical texts (including their degree of nominalization and wealth of vocabulary) of the monthly “My Little Pony” and its successor and development – “My Little Pony. Equestria Girls”. Indicated changes in this area, resulting from the need to adapt the language of the text to the level of linguistic competence of potential customers and maintain position of these magazines in the media market.

Część III

**Działalność instytucjonalna
na rzecz kultury czytelniczej
dzieci i młodzieży**

Institutional activity for the
reading culture of children
and youth

Anna Krawczyk, mgr

Miejska Biblioteka Publiczna im. Ł. Górnickiego
GALERIA KSIĄŻKI w Oświęcimiu
Centrum Literatury Dziecięcej
cld@mbp-oswiecim.pl

Centrum Literatury Dziecięcej – aby służyć tym, którzy służą dzieciom

Children's Literature Center – to serve people
who serve the children

Anna Krawczyk – absolwentka filologii polskiej oraz doktorantka Katedry Literatury Porównawczej Uniwersytetu Śląskiego. Na co dzień – pracownik merytoryczny Centrum Literatury Dziecięcej w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Oświęcimiu. Zajmuje się głównie współprzygotowaniem i koordynacją projektów prowadzonych przy wsparciu finansowym MKiDN (Ogólnopolska Nagroda Literacka im. K. Makuszyńskiego w latach 2012-2014 – promocja czytelnictwa, Kulturowo i Cooltowo w Galerii Książki 2013 – edukacja kulturalna).



Wybrane publikacje:

- *Słoneczna nagroda. O Ogólnopolskiej Nagrodzie Literackiej im. K. Makuszyńskiego* [Sunny prize. About K. Makuszyński's National Prize for Literature], „Guliwer”, 2012
- *Dzieci i świat w oczach Starego Doktora. Poznajemy postać Janusza Korczaka. Konspekt lekcji* [Children and the world in the eyes of the Old Doctor. Getting to know the character of Janusz Korczak. Lesson aoutline] [w:] Tałuc K. (red.), *Czytanie Korczaka. Książki, bohaterowie, postawy*, 2013
- *Ciekawskie dzieciaki* [Curious kids] [w:] Papuzińska J. (red.), *Wandalia ponownie*, 2013.

Anna Krawczyk – graduate of Polish philology and PhD student in Department of Comparative Literature on University of Silesia. She works in Children's Literature Center in Public Municipal Library Galeria Książki of Oświęcim where she prepares and coordinates educational projects and actions. Anna Krawczyk is also interested in ICT and new media tools. Most important activities: co-preparation and coordination of educational projects carried out with financial support of Ministry of Culture and National Heritage (Kornel Makuszyński Nationwide Literary Award in years 2012-2014 – reading promotion, Kulturowo and Cooltowo w Galerii Książki 2013 – cultural education), co-organisation of conference about Janusz Korczak (Public Municipal Library of Oświęcim), co-organisation of discussion panel about children and teenagers' participation in literary culture and culture (Public Municipal Library in Oświęcim), participation in many conferences (with papers about children's literature and reading).

Czym w XXI wieku jest „centrum”? Czy zasadne jest jeszcze w ogóle jakiegokolwiek mówienie o „centrach”? Czy nazywanie czegoś „centrum” nie wydaje się przeżytkiem na miarę XIX-wiecznego modernizmu? Otóż nie, jeśli myśląc o tej kategorii mamy w pamięci derridiańską koncepcję centrum, które nie jest centrum – nie organizuje i nie zamyka struktury, a jedynie jest punktem przecięcia wszystkich należących do niej elementów oraz bezreferencyjnym momentem spotkania w pracy Bricoleur’a (Derrida J. 1986, s. 251-267). Centrum Literatury Dziecięcej, choć terytorialnie leży na peryferiach naukowego i kulturowego świata zajmującego się literaturą i czytelnictwem najmłodszych, powoli dąży do stania się narzędziem stworzonym ze spotkania różnych środowisk i, pomimo ograniczeń instytucjonalnych, sieciuje wiedzę oraz doświadczenie z różnych obszarów związanych z zagadnieniem kultury czytelniczej młodego pokolenia. Za pomocą jakich działań udaje się to osiągnąć i jakie są cele wytyczone przez Centrum na kilka następnych lat? Na te pytania czytelnik znajdzie odpowiedź w tekście.

Oświęcimska Biblioteka

Nie sposób mówić o tym, czym jest, lub czym pragnie się stać Centrum Literatury Dziecięcej (CLD) bez poświęcenia uwagi samej bibliotece – jej idei i specyfice. Do lipca 2011 r. oświęcimska księżnica funkcjonowała w kilku odrębnych budynkach: siedzibie głównej oraz filiach. Dzięki staraniom Dyrekcji oraz otrzymaniu dofinansowania w ramach Małopolskiego Regionalnego Programu Operacyjnego zbiory mogły zostać scalone, a Czytelnicy korzystają z nich (i wielu innych udogodnień) w nowym gmachu – Galerii Książki.

Główną ideą tego obiektu, wzorowanego na podobnych siedzibach zagranicznych bibliotek (np. duńskich) było maksymalne otwarcie się na czytelnika – praktycznie nie ma tu miejsc, do których nie mógłby on sam sięgnąć. Nazwa Biblioteki – Galeria Książki – nawiązuje do nowoczesnego charakteru obiektu, do którego przychodzi się nie tylko wypożyczyć książkę lub skorzystać z czytelni, ale również przyjemnie i pożytecznie spędzić wolny czas. Zachęca do tego również specyficzna architektura budynku. Wnętrze budynku ukształtowane zostało wokół otwartych przestrzeni komunikacyjnych tak, by każdy wchodzący niejako przy okazji, mógł poruszać się w niej w sposób nieskrępowany. Wizja Biblioteki oparta jest również na idei „trzeciego miejsca”. Jak pisze Agnieszka Koszowska z Fundacji Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego:

„Trzecie miejsce” to miejsce odpoczynku – nie tylko od pracy, lecz także od wykonywanych na co dzień rutynowych czynności. Jest neutralną przestrzenią, w której spędzamy wolny czas, spotykamy przyjaciół, odpoczywamy po pracy zawodowej, pracach domowych, nabieramy oddechu przy filiżance kawy (herbaty), obserwujemy i pokazujemy

się innym. „Trzecie miejsca” wzmacniają w nas poczucie przynależności do otoczenia oraz więzi z innymi – znanymi lub potencjalnie bliskimi nam osobami. Są to miejsca, w których tętni życie lokalnej społeczności, gdzie rodzą się nowe pomysły, utrwalają się lub ewoluują ważne w danym środowisku wartości (Koszowska A. 2009 [online])

Chcąc wpisać się w tę ideę zadbano, by w Bibliotece znalazły się nie tylko klasyczne czytelnie książek i prasy oraz wypożyczalnie, ale również dział Multimedia (stanowiska komputerowe, audiobooki, salki kinowe, stanowiska odsłuchowe), przestronna Aula św. Wawrzyńca (sala konferencyjna na 140 miejsc), dwie klaso-pracownie (obydwie wyposażone w tablice interaktywne, jedna w 10 laptopów), Mikroświat Zabawy (bawialnia, dział prowadzący animacyjne zajęcia czytelnicze dla najmłodszych), Biblioteczny Ośrodek Informacji (tworzenie bibliografii, bibliografia regionalna, wypożyczenia międzybiblioteczne), Czytelnia Internetowa (stanowiska komputerowe, skanery), Biblioteka Młodych (kącik zabaw, VIP – bardzo ważni rodzice z konsolą x-box, czytelnia w Małym Fiacie), czy w końcu – Centrum Literatury Dziecięcej (dalej CLD), jedyny taki dział biblioteczny w całej Polsce.

Skąd się wzięło Centrum?

Historia tworzenia CLD jest długa, bogata i w dużej części przechowywana w przekazach ustnych osób, które bezpośrednio brały udział w tym przedsięwzięciu, jednak na potrzeby powstających na przestrzeni lat prac i artykułów naukowych, wyodrębnionych zostało kilka kluczowych momentów tworzenia się naszego ośrodka.

Idea CLD pojawiła się na początku lat 90. XX wieku. Zrodziła się ona z kontaktów oświęcimskiej biblioteki z prof. Joanną Papuzińską oraz innymi badaczami, krytykami i osobami zrzeszonymi w Polskiej Sekcji IBBY. We wstępnych założeniach miał to być ośrodek o charakterze naukowo-badawczym i dokumentacyjnym. Ważną rolę w procesie przygotowania projektu powstania CLD odegrały: współpraca z uczelniami w dziedzinie promocji książki dziecięcej i młodzieżowej; międzynarodowe i ogólnopolskie sesje i konferencje organizowane w latach 1994-2001 (m.in. III Forum Literatury Dziecięcej Krajów Nadbałtyckich, Spotkanie Polsko-Izraelskie Pisarzy Dziecięcych i Młodzieżowych, polsko-niemiecka sesja „Dzieciństwo i sacrum”); posiadanie kolekcji różnojęzycznych i realizacja programu „Prezentacja kultur innych krajów”, a także organizacja Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego (od 2004 roku). Centrum Literatury Dziecięcej, jako osobny dział Miejskiej Biblioteki Publicznej, a dokładniej jej Filii nr 5 – Biblioteki Dla Dzieci i Młodzieży „Pod Słoneczkiem”, zostało uwzględnione w strukturze instytucji w 2007 roku. Wtedy również ustalono zakres działania Centrum, opracowano projekt, który uzyskał wsparcie finansowe Ministerstwa

Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz otrzymano pierwsze dary książkowe od prof. Joanny Papuzińskiej. Przystąpiono także do prac technicznych związanych z opracowaniem zbiorów, a w chwili rozpoczęcia budowy nowego gmachu oświęcimskiej biblioteki powołano Radę Programową, dzięki której grono naukowców z różnych ośrodków na terenie całej Polski dba o jakość merytoryczną podejmowanych przez Centrum działań (*Centrum Literatury Dziecięcej – blog* [online]).

Rada Programowa została ukonstytuowana oficjalnym zarządzeniem Dyrektora Biblioteki, Leszka Palusa, z dnia 17 sierpnia 2012 roku. W jej skład wchodzi: prof. Joanna Papuzińska (poetka, emerytowany pracownik naukowy Uniwersytetu Warszawskiego, inicjatorka Nagrody Literackiej im. K. Makuszyńskiego oraz powstania Centrum Literatury Dziecięcej w Oświęcimiu), prof. Alicja Baluch (Uniwersytet Pedagogiczny, Instytut Filologii Polskiej, Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży), dr Grażyna Lewandowicz-Nosal (Biblioteka Narodowa, Instytut Książki i Czytelnictwa), dr Anna Maria Krajewska (Biblioteka Narodowa, Zakład Rękopisów), prof. Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski, Zakład Literatury i Kultury Drugiej Połowy XIX w.), dr Małgorzata Chrobak (Uniwersytet Pedagogiczny, Katedra Literatury dla Dzieci i Młodzieży), prof. Jolanta Ługowska (Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej, Przewodnicząca Rady Programowej), prof. Ryszard Waksmund (Uniwersytet Wrocławski, Instytut Filologii Polskiej), prof. Krystyna Heska-Kwaśniewicz (emerytowany pracownik Uniwersytetu Śląskiego, Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej), prof. Jan Malicki (Dyrektor Biblioteki Śląskiej), mgr Jerzy Woźniakiewicz (Dyrektor Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie), mgr Maria Kulik (Prezes Polskiej Sekcji IBBY), dr Michał Rogoż (Uniwersytet Pedagogiczny, Instytut Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej) oraz od roku 2013 dr hab. Alicja Ungeheuer-Gołąb, prof. Uniwersytetu Rzeszowskiego (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej).

Co to jest Centrum Literatury Dziecięcej?

Jako że CLD znajduje się w bibliotece, nie powinno nikogo dziwić, że jego rdzeniem i podstawą, na której oparte są wszystkie podejmowane przezeń aktywności – jest księgozbiór. Obecnie jego doborowi poświęcana jest szczególna uwaga – wszystko po to, aby w CLD znajdowały się pozycje służące rzetelnemu i fachowemu spoglądaniu na książkę dziecięcą. Szczególnie z myślą o badaczach gromadzone są: bibliografie (zestawienie tworzone przez prof. Ryszarda Waksmunda, bibliografie sporządzane przez Muzeum Książki Dziecięcej oraz różne inne organizacje, zestawienia tworzone przez CLD na zamówienia), materiały z konferencji (wiele z nich znajduje się w dziale – „książki z autografem” i jest przekazanych przez prof. Papuzińską i innych badaczy), czasopismo „Guliwer”, monografie naukowe, opracowania dotyczące poszczególnych pisarzy, dzieła z zakresu recepcji

i czytelnictwa dziecięcego etc. W celu uzupełniania zbiorów prowadzony jest stały monitoring nowości ukazujących się w wydawnictwach naukowych. Dodatkowym atutem korzystania z Centrum jest bezpośrednio sąsiedztwo obszernej Czytelni Naukowej, z której do CLD można przenieść potrzebne materiały z zakresu nie ujętego w jego zbiorach. Z tego również powodu księgozbiór znajdujący się w CLD zawężony jest do zagadnień ściśle związanych z literaturą dziecięcą.

Ogromny wkład w stworzenie zrębu księgozbioru CLD miała Joanna Papuzińska, toteż w naszym księgozbiorze zostały wydzielone specjalne działy z darami. Są to: książki z autografem (nie tylko dla i od Papuzińskiej, ale również wielu innych ludzi związanych z książką dziecięcą), wydawnictwa drugoobiegowe dla dzieci: czasopismo „Okienko”, biuletyny, książka „Mikołajek w szkole PRL” oraz egzemplarze z prywatnego księgozbioru Pani Profesor (mające z różnych względów wartość bibliofilską).

Centrum Literatury Dziecięcej, wychodząc naprzeciw kierunkom współczesnych badań oraz aktualnym zagadnieniom pojawiającym się wokół literatury dziecięcej, zajęło się również gromadzeniem książek w dwóch specjalnych zbiorach: „Korczakiana” (są to zarówno dzieła samego autora, jak i wspomnienia, biografie i opracowania naukowe na temat twórczości Doktora) oraz „Losy Dziecka” (książki beletrystyczne dotyczące losów dzieci w okolicznościach konfliktów zbrojnych, wspomnienia, jak i opracowania na ten temat).

W zbiorach CLD znaleźć można również tytuły nagradzane w najważniejszych konkursach literackich (m.in. Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego, Książka Roku, Mały i Duży Dong, Konkurs Literacki im. Astrid Lindgren, Konkurs Literacki im. Haliny Skrobiszewskiej, Zielona Gąska), a także książki należące do klasyki literatury dziecięcej, publikacje będące małymi dziełami sztuki edytorskiej, pozwalające na wysuwanie refleksji nad intersemiotycznym, ale też być może postmodernistycznym charakterem współczesnej książki dziecięcej oraz, w końcu, książki kontrowersyjne, przełamujące tabu, dotykające drażliwych i trudnych tematów.

Ważnym elementem CLD są także zbiory obcojęzycznej literatury dla dzieci i młodzieży, pozyskiwane w ramach współpracy z zagranicznymi sekcjami IBBY, zebrane w dwóch kolekcjach: „Dookoła świata z książką obcojęzyczną” – 76 tytułów w różnych językach, z różnych państw, opisanych w katalogu adnotowanym oraz osiemnaście zbiorów jednojęzycznych: amerykańska, angielska, czeska, duńska, francuska, hebrajska, holenderska, japońska, kanadyjska, koreańska, litewska, niemiecka, portugalska, rosyjska, słowacka, szwajcarska, szwedzka oraz ukraińska. Wszystkie te kolekcje udostępniane są jako wystawy różnym instytucjom kultury od wielu lat. W CLD znajduje się bogata dokumentacja dotycząca wędrówek tych materiałów. Część księgozbioru z tej kolekcji to znów dary Papuzińskiej, część otrzymano w ramach współpracy z krajowymi sekcjami IBBY – kontakty te są wciąż utrzymywane oraz poszerzane.

Co robi Centrum? Inspiracje i dobre praktyki

Jednym z najważniejszych działań, prowadzonych obecnie przez bibliotekę, którego koordynatorami są pracownicy CLD, jest przyznawanie Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego.

Nagroda ta ustanowiona została w 1994 r. (za książkę wydaną w 1993) przez Fundację „Książka dla Dziecka” i redakcję czasopisma o książce dla dziecka „Guliwer” – w hołdzie dla znakomitego polskiego pisarza dla dzieci i młodzieży, którego książki cechuje humor i silna wiara w prymat dobra. Nagroda jest przyznawana co rok żyjącemu polskiemu autorowi za wyróżniającą się podobnymi cechami książkę literacką dla dzieci młodszych, opublikowaną po raz pierwszy w roku poprzedzającym kolejną edycję nagrody. Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu przejęła rolę organizatora w 2004 roku. Od początku istnienia teje nagrody patronat medialny nad jej przyznaniem sprawuje redakcja „Guliwera”. Książki mogą zgłaszać wydawcy, czytelnicy, a także biblioteki i inne zainteresowane instytucje. O zwycięskim tytule decyduje jury powoływane przez organizatora, w niezmiennym od kilku lat składzie (prof. Joanna Papuzińska, dr Małgorzata Chrobak, dr Anna Maria Krajewska, dr Grażyna Lewandowicz-Nosal, mgr Aneta Satława, mgr Ewa Świerżewska, mgr Jerzy Kumiega, mgr Stanisława Niedziela). Nagroda jest pieniężna, laureaci otrzymują statuetkę Koziółka Matołka z brązu, wykonaną przez znakomitego rzeźbiarza Andrzeja Renesa, twórcę pomnika Kornela Makuszyńskiego z Koziółkiem Matołkiem w Zakopanem przed willą „Opolanka”, gdzie znajduje się również muzeum Makuszyńskiego. Odkąd Biblioteka przejęła rolę organizatora, oprócz samego wyłonienia zwycięskiej książki, w ramach projektu podejmowane są różne aktywności związane z promocją polskiej literatury dziecięcej wysokich lotów. W roku ubiegłym był to na przykład cykl zajęć dla dzieci, zarówno literackich, jak i popularnonaukowych, opartych na książkach nagrodzonych w dziewiętnastej edycji konkursu, na Uniwersytecie Bibliotecznych Żaków. W bieżącym roku natomiast (2014) realizowane są warsztaty literackie z sześcioma klasami oświęcimskich szkół podstawowych, a we współpracy z Kuźnią Gier powstanie gra planszowa dotycząca patrona Nagrody i wyróżnionych nią wybranych tytułów.

Warto zacytować tu Papuzińską:

Nagrodę Literacką im. Kornela Makuszyńskiego ustanowiliśmy – pragnąc, by nazwiska najlepszych współczesnych polskich autorów piszących dla dzieci znane były wszystkim i aby nie ginęły w zapomnieniu wśród stosów kolorowych „disnejek” (Papuzińska J. [online]).

Rozstrzygnięcie Konkursu i uroczystość wręczenia statuetki Koziółka jest co roku okazją do świętowania – biorą w nim udział dzieci, które przez cały rok

poznają książki nagrodzone w latach wcześniejszych oraz nominowane w danym roku, ale również dorośli: pisarze, rodzice i wszyscy zainteresowani kondycją literatury dziecięcej.

Centrum Literatury Dziecięcej, jako dział współpracujący z PS IBBY oraz mający kontakt z sekcjami tej organizacji na całym świecie, co roku zajmuje się również przygotowaniem obchodów Międzynarodowego Dnia Książki Dziecięcej (2 kwietnia – dzień urodzin H. Ch. Andersena). Święto to ma nie tylko zwracać uwagę na wagę książki w życiu dziecka, ale również wpisywać w świadomość młodych czytelników kulturowe uwarunkowania literatury danego kraju i inspirować do poznawania świata poprzez czytanie. Co roku patronem Dnia jest sekcja IBBY innego kraju, toteż Centrum podejmuje inicjatywy związane nie tylko z literaturą, ale też kulturą i specyfiką państwa-gospodarza. W ciągu ostatnich kilku lat zorganizowane zostały spotkania z Konsulami Meksyku i USA, turniej literacki, Irlandzki Korowód Wyobraźni, spotkanie z podróżnikami oraz wystawy tematyczne w Galerii Przechodnia. Świętując w ten sposób oraz zapraszając do wymienionych aktywności uczniów szkół podstawowych, udaje nam się łączyć promocję czytelnictwa z elementami edukacji kulturalnej.

Równie ważnym elementem w działaniach Centrum jest uczestnictwo przedstawicieli, zarówno jako słuchaczy, jak i prelegentów, w różnych konferencjach naukowych i popularnonaukowych. Były to między innymi: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna*, Białystok (organizatorzy: Zakład Literatury Pozytywizmu i Młodej Polski Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu w Białymstoku); *Przetrwanie-przemijanie*, Kraków (Samorząd Doktorantów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Słuchacze I roku Studium Doktoranckiego Wydziału Filologicznego UP w Krakowie); *Krajobrazy pamięci – pamięć krajobrazu*, Bukowno (Pracownia Edukacji Regionalnej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Miejski Ośrodek Kultury w Bukownie); *Edukacja – kultura – społeczeństwo*, Krzyżowa (Zakład Dydaktyki Historii i Wiedzy o Społeczeństwie Instytutu Historycznego Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocławskie Towarzystwo Miłośników Historii); *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, Katowice (Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej UŚ); *Droga do młodego czytelnika*, Katowice (Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Katowicach); *Kornel Makuszyński i jego następcy*, Wrocław (Dolnośląska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu) oraz szereg innych spotkań. Dzięki uczestnictwu w tych wydarzeniach, pracownicy Centrum mają okazję nie tylko zetknąć się ze środowiskiem akademickim, zaczerpnąć inspiracji wprost od naukowców, ale również zaprezentować, w jaki sposób rezultaty badawcze z poziomu meta, mogą być wykorzystywane w codziennej praktyce. Ponadto, z inicjatywy Centrum, odbyło się kilka sesji i spotkań, w których udział wzięli członkowie Rady Programowej i zaproszeni go-

ście, skierowanych do nauczycieli, bibliotekarzy, pracowników instytucji kultury i wszystkich zainteresowanych. W ostatnich latach były to: sesja literacka *Janusz Korczak: pismo i myśl. Literackie i filozoficzne wcielenia Doktora* (2012) oraz panel dyskusyjny *Czy kultura może być cool? – dylematy edukacji literackiej i kulturalnej XXI wieku* (2013), zorganizowany w ramach projektu z zakresu edukacji kulturalnej *Kulturowo i Cooltowo* w Galerii Książki, którego koordynatorami byli również pracownicy CLD.

W zakresie współpracy z Biblioteką Młodych, oprócz konsultacji merytorycznych, znajduje się również przygotowywanie konspektów zajęć bibliotecznych. W ostatnich latach przez pracowników Centrum zostały przygotowane pakiety edukacyjne do prowadzenia lekcji bibliotecznych o Januszu Korczaku, o kulturze Japonii (z wykorzystaniem teatru *kamishibai*), o Julianie Tuwimie, w zakresie edukacji medialnej oraz edukacji i praw człowieka, związane z książkami nagrodzonymi „Koziołkiem” oraz na życzenie poszczególnych klas i szkół, m.in. o poezji Zbigniewa Herberta czy najnowszej literaturze dla młodzieży.

W końcu, jednym z kluczowych elementów działalności Centrum, jako ośrodka, który służyć ma sieciowaniu wiedzy między środowiskami naukowców i praktyków, jest włączanie się w inicjatywy podejmowane przez ośrodki naukowe i akademickie (np. współtworzenie publikacji *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010-2013. Katalog*, Wydawnictwo SBP 2014), a także administrowanie mediami społecznościowymi Centrum oraz powołanie do życia listy mailingowej, dzięki której przekazywane są informacje o konferencjach, publikacjach i innych wydarzeniach istotnych dla osób zajmujących się literaturą dla młodego czytelnika.

W jakim kierunku podąża Centrum?

Po przeprowadzce do nowego gmachu, Centrum Literatury Dziecięcej zostało umiejscowione w pięknym, przestronnym pomieszczeniu, które doskonale może spełniać zarówno funkcję czytelnicy naukowej, jak i pracowni czy miejsca spotkań. Co roku plany na kolejne działania konsultowane są z przedstawicielami Rady Programowej, a jej członkowie na bieżąco udzielają wsparcia pracownikom CLD w zakresie bieżących zadań. Ponadto, pracownicy działu to osoby z umiejętnościami w zakresie ICT (narzędzi technologiczno-komunikacyjnych), dzięki czemu materiały gromadzone w dziale mogą być częściowo udostępniane i promowane również cyfrowo. Doskonałym uzupełnieniem zawartych w niniejszym tekście informacji będzie więc również odwiedzenie strony CLD na Facebooku (*Centrum Literatury...* [online]) oraz śledzenie jego działań na stronie oświęcimskiej księgarnicy (*Miejska Biblioteka Publiczna...* [online]).

Powodzenie wszystkich podejmowanych przez CLD przedsięwzięć – ich popularność oraz wysoki poziom merytoryczny, doskonale potwierdzają postawioną na

początku tekstu tezę o nowym, kolażowym i sieciowym charakterze „centrum”. Choć wydawałoby się, że biblioteka i miasto prowincjonalne, jak Oświęcim, stoją na uboczu głównego nurtu w badaniach i działaniach wokół promocji czytelnictwa najmłodszych, to właśnie tu dochodzi do wielu spotkań, tu zawiązuje się wiele znajomości, które owocują później konkretnymi projektami i działaniami. Działania CLD skupiają się na tym, aby pokazywać wszystkim, którym nie jest obojętny los książki dziecięcej, że to temat ważny, potrzebny, który może być podejmowany za pomocą świeżego języka – na styku badań naukowych i codziennej bibliotekarskiej, nauczycielskiej i rodzicielskiej praktyki.

Bibliografia

- Centrum Literatury Dziecięcej* [online], [dostęp: 12.02.2015], dostępny w Internecie: <https://www.facebook.com/centrumliteraturydzieciej?ref_type=bookmark>
- Centrum Literatury Dziecięcej – blog* [online], [dostęp: 26.03.2015], dostępny w Internecie: <<https://cldgk.wordpress.com/>>
- Derrida J. (1986), *Struktura, znak i gra w dyskursie nauk humanistycznych*, „Pamiętnik Literacki”, R. LXXVII, z. 2, s. 251-267
- Koszowska A. (2009), „*Trzecie miejsce*” według Raya Oldenburga [online], [dostęp: 18.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://blog.biblioteka20.pl/?p=149>>
- Miejska Biblioteka Publiczna w Oświęcimiu* [online], [dostęp: 02.02.2015], dostępny w Internecie: <<http://mbp-oswiecim.pl/>>
- Papuzińska J., *Nagroda Literacka* [online], [dostęp: 18.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://mbp-oswiecim.pl/oferta/nagroda-literacka/>>

Abstrakt

Artykuł dotyczy Centrum Literatury Dziecięcej, unikatowego na skalę krajową działu bibliotecznego, który pełni zadania edukacyjno-badawcze oraz dokumentacyjne i informacyjne, funkcjonującego w ramach Miejskiej Biblioteki Publicznej Galeria Książki w Oświęcimiu. CLD działa pod patronatem Polskiej Sekcji IBBY oraz w porozumieniu z bibliotekarzami i naukowcami z całej Polski, tzw. Radą Programową. W tekście autorka ukazuje korzyści płynące z pozostawiania na styku środowiska naukowego i codzienności bibliotekarskiej oraz zakres, w jakim każdy może współpracować z CLD.

Poza krótkim przedstawieniem gromadzonych w CLD zbiorów, w artykule skupiono się na prezentacji działalności Centrum Literatury Dziecięcej (przygotowywanie projektów edukacyjnych, konspektów lekcji bibliotecznych, warsztatów dla nauczycieli i bibliotekarzy, pomoc w kwerendach studenckich oraz koordynacja Ogólnopolskiej Nagrody

Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego i Międzynarodowego Dnia Książki Dziecięcej) oraz refleksji dotyczącej konieczności budowania pomostów między dyskursem akademickim a praktyką nauczycieli, bibliotekarzy i rodziców w zakresie czytelnictwa najmłodszych oraz roli, jaką na tym polu mogą odgrywać biblioteki. Przedstawiono również szereg innowacyjnych i dobrych praktyk dotyczących pracy z młodym czytelnikiem i książką realizowanych w bibliotece, inspirowanych łączeniem wiedzy naukowej z doświadczeniem bibliotekarskim.

Abstract

The text is about Children's Literature Centre – unique on a national scale library department, which exists in Public Municipal Library Galeria Książki of Oświęcim. CLC is educational, searching, documentation and informative section of library and works under the patronage of Polish Section of IBBY and in consultation with group of librarians and researchers from whole Poland. Paper presents benefits which come from connections between academic research and everyday library practice. Moreover, text includes information about possible ways how to cooperate with CLC.

Beyond short presentation of CLC collections, paper focuses on this department's actions (CLC prepares educational projects, drafts of library lessons, trainings for librarians and teachers, answers on students queries and coordinates organisation of Kornel Makuszyński Nationwide Literary Award and International Children's Book Day). Furthermore, it contains reflections about building bridges between scientific research and librarians, teachers and parents practice. Library has an important role in this topic and this paper shows how make those connections. It also presents a few innovative actions and good practices around children's book which library in Oświęcim does, inspired by newest scientific research.

Irena Łabiszewska, dr

Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego
irena.labiszewska@lib.uni.lodz.pl

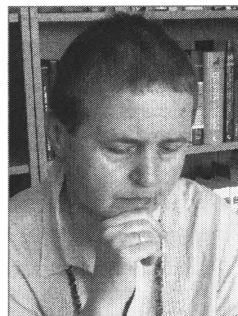
Urszula Kowalewska, mgr

Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego
urszula.kowalewska@lib.uni.lodz.pl

„Ładne Halo” – łódzkie wydawnictwo niespodzianek

“Ładne Halo” – the Łódź’s publishing house of surprises

Irena Łabiszewska – absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończyła studia z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Pracuje w Oddziale Informacji Naukowej i Prac Naukowo-Dydaktycznych w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego. W 2010 r. obroniła pracę doktorską *Między twórczością a użytecznością. Analiza programów Filharmonii Łódzkiej z lat 1947-1987*.



Wybrane publikacje:

- *Muzyka w Filharmonii Łódzkiej w świetle programów koncertowych z lat 1947-1960 zgromadzonych w zbiorach Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum”, 2007, nr 14, s. 29-43
- *Działalność wystawiennicza Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1949-2005* [w:] Kurek-Kokocińska S. (red.) *O nauce, dokumentach i informacji w bibliotekach Uniwersytetu Łódzkiego*, 2008, s. 145-158
- Kurek-Kokocińska S. (współaut.), *Od zbiorowego ankietowania do własnej inicjatywy czyli drukowana i elektroniczna informacja o bibliotekach na przykładzie Łodzi*, [w:] Dzieniakowska J. (red.) *Książka, biblioteka, informacja – między podziałami a wspólnotą*, 2007, s. 395- 407.

Irena Łabiszewska – PhD, a graduate of the Philology Department of the University of Łódź. She completed studies in the fields of librarianship and scientific information. Employee at the Department of Scientific Information and Scientific-Teaching Works in the Library of the University of Łódź. In 2010 she completed doctoral dissertation Between the output and the usefulness. Analysis of the concert programmes of the Łódź Philharmonic Hall in the years 1947-1987.

Urszula Kowalewska – absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończyła studia z zakresu bibliotekoznawstwa i informacji naukowej. Pracuje w Oddziale Informacji Naukowej i Prac Naukowo-Dydaktycznych w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania zawodowe to: informacja naukowa, rynek księgarski i wydawniczy oraz czytelnictwo.



Wybrane publikacje:

- *Oddział Informacji Naukowej w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1949-2005* [w:] Kurek-Kokocińska S. (red.) *O nauce, dokumentach i informacji w bibliotekach Uniwersytetu Łódzkiego*, 2008, s. 127-144
- *Rola polskich serii książkowych na przykładzie Państwowego Wydawnictwa „Iskry” w latach 1956-1992*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Librorum” 2009, nr 15, s. 101-118
- *Dostosowywanie działalności informacyjnej biblioteki akademickiej do potrzeb społeczeństwa informacyjnego na przykładzie Biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego* [w:] Osiński Z. (red.) *Biblioteka, książka, informacja i internet 2010*, 2010, s. 251-264.

Urszula Kowalewska – a graduate of the Philology Department of the Łódź University. She completed studies in the fields of librarianship and scientific information. Employee at the Department of Scientific Information and Scientific-Teaching Works in the Library of the University of Łódź. Among her professional interests are information science, book and publishing market, also readership.

Wstęp

Podstawowym celem autorek artykułu jest próba charakterystyki łódzkiego wydawnictwa „Ładne Halo” w okresie jego krótkiej działalności rozpoczętej w 2011 r., ukazanie różnorodności podejmowanych przezeń działań, wykazanie jego kreatywności wyrażającej się w realizacji prac nie tylko *stricte* wydawniczych, lecz także przekraczających te ramy. W artykule opisano formy aktywności wydawnictwa „Ładne Halo”, które kształtują kulturę czytelnictwa wśród najmłodszych odbiorców, oferując książkę obrazkową (*picturebook*). Przedstawiono także jego miejsce na tle podobnych instytucji lokalnych.

Tekst artykułu powstał na podstawie wybranej literatury, rozmów przeprowadzonych z założycielami i właścicielami oficyny oraz analizy strony internetowej firmy. Być może jego treść zainspiruje do przeprowadzenia dokładniejszych badań nad pracą prężnie działających wydawnictw współczesnej Łodzi.

Książka dla młodego czytelnika

Książka dla młodego czytelnika pojawiła się na polskim rynku wydawniczym w II połowie XVIII stulecia (Konieczna J. 2007, s. 149). Pierwszą publikacją, którą można uznać za adresowaną do dzieci był, wydany w 1757 r. w Gdańsku przez Jana Jakuba Dzwonkowskiego, *Wyborny zbiorek historyjek, bajeczek, rozmówek i innych rzeczy roztropnych do pocztwiej rozrywki i nauki służących* (Dunin J. 1991, s. 30). Jak podaje Janusz Dunin, w książce tej znalazł się tylko:

[...] jeden prymitywny miedzioryt, obrazek ogrodu i bawiących się w nim dzieci, co dodatkowo wskazuje na adresata książeczki. Skromny był to początek. Nie uważano za stosowne zbytnio wysilać się, publikując przecież tylko dla niedorosłych [...] (Tamże).

W tym okresie książki dla dzieci pełniły przede wszystkim funkcje wychowawcze i edukacyjne. Miały zachęcić lub wręcz skłonić do posłuszeństwa, a w przyszłości – do sumiennej pracy. Najczęściej były to utwory autorów obcych przetłumaczone na język polski, przystosowywane do polskich realiów i możliwości percepcyjnych młodych odbiorców.

Za przełomową pozycję w dziejach światowej książki dziecięcej uznaje się publikację niemiecką Heinricha Hoffmanna z 1845 r. *Struwwelpeter*, znaną w Polsce pt. *Złota różyczka*. To pierwsza książka dziecięca o dużym formacie, w której ryciny uzupełniały zawartość tekstu.

Na początku wieku XIX polską literaturę dziecięcą wiąże się z nazwiskami Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i Stanisława Jachowicza. Kolejne, tj. szóste wydanie *Powiastek i bajek* tego autora z 1842 r., wydrukowane w 2 tomach,

zawierało 15 rycin. Poprzednie były zupełnie ilustracji pozbawione. Dunin przypomina:

W pierwszej połowie XIX w. druki dziecięce w Polsce bardzo rzadko ilustrowano [...]. Ryciny były w nich jakby obcym wtrętem [...]; stanowiły ozdobę, ale nie strukturalną część całości [...]. Nie odczuwano jeszcze potrzeby ilustracji jako niezbędnego elementu książki dziecięcej, choć rozszerzało się przekonanie, że są one w publikacjach dla najmłodszych bardzo przydatne (Tamże, s. 45).

W tym czasie na obrazkach coraz częściej przedstawiano dzieci same lub w towarzystwie dorosłych.

Najwcześniejsze publikacje dla najmłodszych wydawano bardzo skromnie. Dopiero ok. 1844 r., nakładem Franciszka Pillera we Lwowie, ukazała się książka zatytułowana: *Lalka. Podarunek młodym panienczkom z obrazkami. Rozmowy, powiastki, bajeczki dla dzieci*, której znamioną cechą było połączenie tekstu z bardzo starannie wykonanymi, ręcznie kolorowanymi ilustracjami. Tematyka *Lalki* odnosiła się do spraw bliskich małym dziewczynkom (Tamże, s. 53).

Jeszcze w XIX w., wraz z postępem technik poligraficznych, rosła liczba drukowanych książek, w tym także dla najmłodszych. Zmianom ulegała w tych publikacjach szata graficzna. Ilustracje książkowe stopniowo osiągały coraz wyższy poziom artystyczny. Często jednak na polskim rynku książki praktykowano kupowanie ilustracji za granicą i wklejanie ich do wydań krajowych. Dopiero początek XX w. można uznać za przełomowy w dziejach polskiej książki dla najmłodszych. Dunin w swojej książce przytacza słowa Piotra Koczorowskiego, bibliofila i znawcy tematu:

Pierwsze świadome usiłowanie pisarzy, artystów i wydawców polskich, by książkę dla dzieci uczynić naprawdę piękną i poczytną, zaczynają się dopiero po roku 1905 (Tamże, s. 110).

Upowszechnienie szkolnictwa i oświaty oraz rosnąca produkcja wydawnicza powiększały stopniowo zasięg społecznego oddziaływania książki. Literatura dla młodego czytelnika zaczęła być traktowana poważnie, jako istotny czynnik szkolnego procesu kształtowania kultury i upodobań literackich. Książka stała się narzędziem kreowania określonych postaw i zachowań. Doceniano również znaczenie ilustracji, które w książce dla dzieci stały się niezbędnym elementem.

Od tej pory ilustracje inicjują pierwsze kontakty dziecka z książką, uczą czytania z obrazków. Rysunki, ryciny uruchamiają fantazję, rozbudzają wyobraźnię czytelnika. Są nieodzowne, niekiedy nawet ważniejsze od tekstu. W książce dla dzieci uwagę zwraca przede wszystkim jej forma graficzna, ponieważ im książka bardziej atrakcyjna wizualnie, tym dzieci chętniej po nią sięgają.

Oczywiście, wpływ na książkową ikonografię mają różne dziedziny twórczości artystycznej, takie jak malarstwo, film, rzeźba (Mazepa-Domagała B. 2008, s. 328). Dodatkowo więc poprzez literaturę dziecko po raz pierwszy styka się ze sztuką plastyczną. O atrakcyjności dzieł sztuki decyduje temat nawiązujący do dziecięcych zainteresowań, wartości uczuciowe, którymi zostały nasycone, kolor i wyrazistość obrazu (Słońska I. 1977, s. 165-166). Ilustracja musi być dostosowana pod względem formy i treści do predyspozycji psychicznych młodego odbiorcy. Im dziecko jest młodsze, tym częściej preferuje prostsze ilustracje, czyli zawierające niewiele elementów o wyraźnie zarysowanych kształtach. Jak twierdzi Irena Słońska:

Ilustracja dla dzieci, jako bodziec wyzwalający różnorodne procesy psychologiczne i jako źródło intensywnych przeżyć, spełnia ważne dla rozwoju dziecka zadania. Choć krzyżują się one ze sobą, można je wyodrębnić. Do zadań tych zalicza się:

- *wpływanie na rozwój procesów i dyspozycji psychicznych, w tym kształtowanie umiejętności postrzegania, tworzenia wyobrażeń i ich utrwalanie;*
- *wzmacnianie przeżycia dzieła literackiego dzięki plastycznej interpretacji jego treści;*
- *rozszerzanie wiedzy;*
- *budzenie zainteresowań;*
- *kształtowanie nastawienia twórczego;*
- *dostarczanie przyjemności i odprężenia;*
- *wprowadzanie dziecka w świat sztuki (Tamże, s. 11).*

Dziecko poznaje świat poprzez zabawę, która poszerza jego wiedzę, kształtuje relacje z rówieśnikami. Książka ma wywoływać w dziecku pozytywne emocje, kojarzyć się z zajęciami przyjemnymi i interesującymi.

Najmłodsze dzieci nie posiadają jeszcze umiejętności czytania. Tekst czytany przez osobę dorosłą musi koniecznie łączyć się z ilustracjami, które dzieci bardzo chętnie i z dużym zaciekawieniem oglądają podczas słuchania. Dziecko nie jest w stanie skoncentrować się przez dłuższy czas, dlatego też książeczki powinny zawierać krótkie, jednowątkowe historie. Często najmłodszy czytelnicy obcowanie z książką rozpoczynają od czytania książek-zabawek z dominującą liczbą obrazków i ilustracji. Przybierają one różne kształty. Mogą to być „książki-pieski”, „książki-kotki”, książki w kształcie instrumentów muzycznych, niejednokrotnie wspomagane gadżetami, tj. puzzlami czy wyklejankami.

Nie można pominąć faktu, że w dzisiejszej rzeczywistości książka dla dzieci współzawodniczy z mediami elektronicznymi, dlatego musi być wyjątkowo atrakcyjna i profesjonalna także pod względem graficznym. Multimedialne edycje książki dziecięcej umożliwiają odbiorcy nie tylko czytanie lub wysłuchanie tekstu. Pozwalają na uczestniczenie w zabawach, grach, ćwiczeniach związanych z prezentowaną treścią. Przyciągają kolorystyką, dynamiką i nowoczesnością. Konkurencyjną dla mediów elektronicznych może stać się książka obrazkowa.

Książka obrazkowa

W definicji książki obrazkowej możemy przeczytać, że wyróżniającą jej cechą jest dominująca obecność ilustracji, które mogą być dopełnione krótkim tekstem. Książki te przeznaczone są przede wszystkim dla małych dzieci, osób słabo czytających bądź dla analfabetów. Odbiorcami bywają również dorośli, na przykład wtedy, gdy tego rodzaju publikacje mają charakter rozrywkowy (Czapnik G., Gruszka Z. (red.) 2011, s. 168).

W Polsce o *picturebooks* mówi się od niedawna, najczęściej przy okazji rozmów na temat nowych trendów w sztuce edytorskiej dla najmłodszych czytelników. Pozycja książek obrazkowych ciągle pozostaje niezadowolająca, a literatura obrazkowa – niedoceniona.

W artykule *Książka obrazkowa: znana i nieznaną* (Zajac M. 2013) przedstawiono dzieje publikacji rysunkowych, które rozpoczęły się od elementarza *Orbis Sensualium Pictus* Jana Amosa Komeńskiego z roku 1658. W tekście przytacza się kolejne tytuły, w których podjęto próbę zrównoważenia roli tekstu i ilustracji. Zwrócono szczególną uwagę na książkę Maurice'a Sendaka *Where the wild things are* wydaną w Nowym Jorku w 1963 r. To lektura analizująca *mroczne sfery dziecięcej natury* (Tamże, s. 244), w której ilustracje wzmacniają ekspresję słowa. Trzeba dodać, że książka ta doczekała się polskiej premiery w czasie tegorocznych Międzynarodowych Targów Książki w Warszawie (2014 r.). Ukazała się po ponad 50 latach od momentu opublikowania oryginału pt. *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* nakładem wydawnictwa „Dwie Siostry”. Książka ta zapoczątkowała prawdziwy przełom w tematyce książki dziecięcej i przyczyniła się do znacznego wzrostu liczby drukowanych tytułów, co można zaobserwować zwłaszcza w latach 70. XX stulecia. Od tej chwili datuje się również rosnące zainteresowanie książką obrazkową w Europie i USA spowodowane coraz lepszymi możliwościami łączenia tekstu z obrazem, jak również przemożnym wpływem mediów. Środki masowego przekazu wykreowały społeczeństwo uobrazkowane, rzeszę odbiorców *picturebooks*.

Inną interesującą pozycją, wnoszącą element nowości w rozwoju *picturebooks*, jest *Black and White* Davida Macaulaya wydrukowaną w Bostonie w 1990 r. Zawarte zostały w niej cztery opowiadania, z których każde ilustrowane jest w innym stylu, a bardzo oszczędny tekst stanowi element uzupełniający. W trakcie lektury w małym czytelniku powstają wątpliwości, czy w istocie są to cztery opowieści, czy... jedna. Autor daje dziecku możliwość samodzielnego komentowania opisanych historyjek, a pomocą dla jego wyobraźni jest zarówno warstwa słowna, jak i obrazki, czyli ikoniczna wersja przekazu literackiego (Leszczyński G., Zajac M. (red.) 2013, s. 246).

W ubiegłym stuleciu pojawiają się *picturebooks*, w których ilustracja zajmuje priorytetowe miejsce w narracji albo podaje inny przekaz niż tekst albo ilustracja

i tekst stanowią nierozdzielny całość. W związku z tego rodzaju *picturebooks* wykształca się termin „ikonotekst” (Tamże). Powstają eksperymentalne książki obrazkowe. Jedną z nich to *Come away from the water*, Shirley Johna Burningham, w której tekst nie ułatwia pojęcia sensu, aczkolwiek jego brak w znacznym stopniu utrudniłby zrozumienie obecnych w niej ilustracji.

W Polsce przełom w literaturze obrazkowej dokonał się dopiero w latach 90. XX wieku. Trudny czas transformacji nie sprzyjał eksperymentom w tej dziedzinie. Niełatwo było nawet o wzorce, ponieważ książki z Europy Zachodniej docierały na krajowy rynek księgarski w znikomych ilościach. Co więcej, sama idea książki obrazkowej spotykała się z obojętnością pisarzy i grafików, a przez literaturoznawców, bibliologów, pedagogów postrzegana była jako kres kultury wysokiej.

Dzisiaj można mieć nadzieję, że *polska książka dla dzieci weszła [...] w lepszy dla siebie czas* (Tamże, s. 249). Jest coraz nowocześniejsza, atrakcyjniejsza, efektywniejsza i ciekawsza. A najważniejsze, iż nie rezygnując z odniesień do osiągnięć i doświadczeń obcych, opiera się na pomysłowości polskich twórców. Do grona grafików mających na swoim koncie wiele interesujących i oryginalnych *picturebooks* należy Iwona Chmielewska, absolwentka Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. Laureatka nagród Złote Jabłko na Biennale Ilustracji w Bratysławie wydaje i propaguje książki obrazkowe nie tylko w Polsce, ale także w Chinach, Korei Południowej, Japonii i Portugalii.

Nie można w tym miejscu pominąć nowatorskich wydawnictw specjalizujących się w artystycznej książce dla dzieci, tj. Literatura (Łódź), Oficyna Wydawnicza G&P (Poznań), Format (Wrocław), Wytwórnia (Warszawa), Widnokrąg (Warszawa) czy Tako (Toruń). To one pracują na coraz lepszą markę zjawiska, jakim są polskie *picturebooks*, sprawiają, że książki obrazkowe zaczynają być pozytywnie oceniane przez krytyków i powoli przekonują o swojej rzeczywistej wartości niedawnych przeciwników tego rodzaju literatury. Paulina Wilk pisze na łamach „Tygodnika Powszechnego”:

[...] największe zasługi dla promowania książkowej urody mają wydawnictwa dziecięce, jak Wytwórnia czy Dwie siostry. W Polsce niewielkie oficyny literatury dla najmłodszych wzięły na siebie rolę liderów odpowiedzialności za publikowane książki. W ciągu dekady zbudowały wśród rodziców świadomość i zapotrzebowanie na wartościowe współczesne tytuły, niosące edukacyjną treść, a do tego podane dzieciom w oprawie zachwycającej profesjonalistów na całym świecie. Podobnej konsekwencji i kulturotwórczej roli wielcy wydawcy mogą im tylko pozazdrościć (2014).

Takie słowa napawają optymizmem i pozwalają wierzyć w dobrą przyszłość książki obrazkowej w Polsce.

Historia wydawnictwa „Ładne Halo”

Kiedy w roku 1924 w Łodzi przy ul. Piotrkowskiej 142 otwarto nową Fabrykę WYROBÓW Bawełnianych Spółka Akcyjna Franciszek Ramisch zatrudniającą ok. 1000 osób, właściciel Franz Ramisch nie mógł przewidzieć, jak nieoczekiwanie potoczą się losy jego wymarzonego zakładu. Dobrze prosperująca wytwórnia bawełny istniała do 1945 r., ale i po zakończeniu II wojny światowej z powodzeniem kontynuowała działalność w odmiennej rzeczywistości ustrojowej. Dopiero transformacja w 1989 r. zapoczątkowała jej zmierzch i rok później (1990 r.) fabryka została definitywnie zlikwidowana. Na terenie dawnej przedzalni wyrosły budki serwujące chińskie dania. Na szczęście, nie tylko. W jednym z postindustrialnych budynków znalazło się miejsce dla niewielkich instytucji propagujących kulturę alternatywną, znane obecnie jako OFF Piotrkowska. Właściciel byłej fabryki, tj. łódzka firma developerska OPG Orange Property Group, dotknięty kryzysem, zdecydował się przeobrazić teren w ciekawe miejsce kultury, biznesu, rozrywki i sportu. Stworzył dogodne warunki dla młodych, energicznych osób, które postanowiły zmienić wizerunek miasta zgodnie z hasłem „Łódź kreuje”.

Do niedawna znajdowała się tutaj siedziba wydawnictwa „Ładne Halo”¹. Historia firmy rozpoczęła się w 2010 r., kiedy to jej założyciele, Joanna Gusztą² i Maciej Błaźniak³, podjęli, ryzykowną w dzisiejszych czasach, decyzję otwarcia niezależnego wydawnictwa i studia graficznego. Zamierzali promować książki obrazkowe na wysokim poziomie edytorskim. Firma została zarejestrowana 13 grudnia 2010 r., ale faktycznie rozpoczęła działalność wraz z premierą pierwszej książki, w lutym 2011 r. Ideę i nazwę wydawnictwa wymyślił Błaźniak. Ukończone studia przygotowały go do pracy nad ilustrowaną książką dla dzieci. Za decyzją o własnym wydawnictwie stała także pasja zbierania książek wydanych w ubiegłych latach, przywożonych z różnych miejsc Polski i z zagranicznych podróży.

¹ Wydawnictwo mieściło się przy ul. Piotrkowskiej 138/140. Aktualny adres: ul. Srebrzyńska 99/7. Na podstawie rozmów przeprowadzonych przez I. Łabiszewską z J. Gusztą dn. 26.03.2014 r. i 27.03.2015 r.

² J. Gusztą – ur. w 1983 r. w Gliwicach. Absolwentka Politechniki Śląskiej i Uniwersytetu Śląskiego, gdzie studiowała socjologię i politologię. Od 2011 r. rozpoczęła działalność w łódzkim wydawnictwie „Ładne Halo”, jako jego współzałożycielka. Jest autorką książek dla dzieci i ilustratorką. Organizuje warsztaty w ramach Książkowego Laboratorium. Publikuje teksty na portalu internetowym Ilustrada.pl oraz w magazynie internetowym dla rodziców Funpik (*Ładne Halo*).

³ M. Błaźniak – ur. w 1984 r. w Piotrkowie Trybunalskim. Grafik, ilustrator i autor książek dla dzieci. Absolwent Wydziału Wzornictwa Wyższej Szkoły Sztuki i Projektowania w Łodzi. Jako specjalizację wybrał projektowanie ilustracji i książki artystycznej. Po skończeniu studiów dostał dyplom z wyróżnieniem (Tamże).

Fot. 1. Logo wydawnictwa „Ładne Halo”



Źródło: Fot. Marzena Kowalska, 26.03.2014.

Od początku młodym wydawcom towarzyszyło poczucie misji:

Książka to często pierwszy kontakt nowego człowieka z kulturą. Nie tylko z literaturą, ale też sztuką: grafiką i ilustracją. Staramy się więc stanąć na wysokości zadania i zapewnić mu w tym pierwszym spotkaniu coś wartościowego i pozytywnego. [...] U dzieci nasze książki mają przede wszystkim uruchomić wyobraźnię. Rodziców mogą inspirować do podejmowania z najmłodszymi różnych tematów. [...] W każdym projekcie staramy się umieścić to coś, co sprawia, że kiedy dzieci dorastają, nadal pamiętają swoje lektury z najmłodszych lat (Ładne Halo).

Koordinacją dystrybucji wydawnictw zajęła się Guszta, pozyskując do współpracy hurtownię „Motyle Książkowe” i różne księgarnie, których wykaz znajduje się na stronie internetowej oficyny. Zdarza się, że biblioteki składają zamówienie na książki z wydawnictwa „Ładne Halo” w Ogólnopolskim Systemie Dystrybucji Wydawnictw AZYMUT lub w firmie dystrybucyjnej Platon Sp. z o. o.

Do roku 2014 Guszta i Błażniak realizowali własne pomysły w niewielkiej otwartej pracowni, gdzie mieściła się czytelnia z regałami i wygodną kanapą oraz niewielki sklepik. Oferowano książki obrazkowe zdobione przez prawdziwych mistrzów ilustracji z czasów PRL i grafików współczesnych. Nie zabrakło wśród nich perełek sprowadzonych z zagranicy i książek antykwarycznych.

Fot. 2 i 3. Pracownia wydawnictwa „Ładne Halo”



Źródło: Fot. Marzena Kowalska, 26.03.2014.

Działalność wydawnicza i kulturalna

Głównymi adresatami książek wychodzących z wydawnictwa „Ładne Halo” są dzieci w wieku przedszkolnym, tj. od 3 do 6 roku życia. Sięgają po nie również dorośli amatorzy i koneserzy książki artystycznej, starannie zaprojektowanej, tyleż oryginalnej, co niesfornej, intrygującej. I bogato ilustrowanej. Priorytetem bowiem w książkach tego wydawnictwa są ilustracje, rysunki, ryciny i obrazki. IkonoGRAFIA, z założenia, ma być najważniejszą i najmocniejszą ich stroną.

W pracowni przy ul. Piotrkowskiej 138/140 powstały publikacje autorstwa właścicieli wydawnictwa, jak również książki innych pisarzy.

Błażniak zadebiutował opowieścią *Kiedy będę duży, to zostanę dzieckiem* (2011). Autor tekstu i ilustracji usuwa się tutaj w cień, by przekazać inicjatywę i pomysłowość dziecku. Wydrukowana na odpowiednim papierze o wysokiej gramaturze i niepowlekanej powierzchni, pozwala małemu czytelnikowi pisać i rysować na nim kredkami, flamastrami i farbami. Na końcu stawia zasadnicze pytanie: „A Ty kim zostaniesz, jak urośniesz?”.

O psie, który szukał (2012) to druga książka firmy wydawniczej „Ładne Halo”, która wyszła spod pióra Guszty. Ilustracje do książki przygotowała Marta Szuduga. W związku z jej ukazaniem się kilkakrotnie zorganizowano, wspólnie z Fundacją Naturalnej Przyjaźni „Psie Serce”, warsztaty bibliodoterapii. Spotkania polegały na oswojaniu dzieci ze zwierzętami, obserwacji ich zachowań, uczeniu empatii w kontaktach z czworonogami. Zaproszony psycholog tłumaczył, w jaki sposób zwierzęta odbierają świat, jak go rozumieją. Zorganizowano zbiórkę karmy dla schronisk. Taka akcja miała na celu uwrażliwić na problem bezdomnych zwie-

Fot. 4 i 5. Czytelnia wydawnictwa „Ładne Halo”



Źródło: Fot. Marzena Kowalska, 26.03.2014.

rząt. Jednak warsztaty bibliodogoterapii posłużyły przede wszystkim innej ważnej sprawie – pomogły w pokonywaniu barier pojawiających się przy nauce czytania. Dzieci miały okazję czytać książki w obecności psa, co sprzyjało skupieniu, koncentracji i przezwyciężeniu tremy.

Kolejna książka wydana przez „Ładne Halo” zatytułowana *Lala Lolka* (2012) autorstwa Katarzyny Boguckiej opowiada historię chłopca, który lubił bawić się lalką. Książka kontrowersyjna, obalająca stereotypy związane z płcią człowieka. Proponuje zabawę polegającą na wykonaniu wycinanek, lalki i ubrań dla niej. W zestawach oferuje ubrania dla dziewczynek i chłopców. Promocji książki towarzyszyły warsztaty polegające na zaprojektowaniu lalek z papieru i kawałków materiałów oraz samochodów zrobionych z pudełek. Autorką tekstu i strony graficznej jest Bogucka. Patronat nad książką objęła firma odzieżowa Czesława Mozila, „Czesiociuch”, popularyzująca ubrania unisex przeznaczone dla dzieci obu płci.

Najnowsza publikacja Guszy zilustrowana przez Błaźniaka to *Sklepy* (2013). W dobie marketów i galerii handlowych, dziecku coraz trudniej o rozeznanie, gdzie można kupić pojedyncze produkty lub czym różni się piekarnia od sklepu spożywczego. Książka porządkuje pewne pojęcia w tej dziedzinie, uczy nazw sklepów (cukiernia, księgarnia), profesji sklepikarzy (łodziarz, piekarz, aptekarz) oraz nazw artykułów, jakie można w nich zakupić. Edukacyjna zgadywanka w postaci listy zakupów każe połączyć je ze odpowiednimi sklepami. W książce nie zabrakło miejsca dla samodzielnej aktywności dzieci. Mogą one pokolorować witrynę, poprawnie ją nazwać i uzupełnić rysunkami przedmiotów. Promocja *Sklepów* stała

się okazją do spotkania i wymiany doświadczeń związanych z robieniem codziennych zakupów. W rozmowach z dziećmi wydawcy „Ładnego Halo” mówili na temat lokalnych sklepików, wartości sprzedawanych w nich produktów oraz o pracy sklepikarzy.

Warto jeszcze wspomnieć o trzech książkach artystycznych autorstwa Guszty i Błaźniaka dostępnych do wglądu w unikatowych egzemplarzach w otwartej pracowni: *Jak się poznaliśmy*, *Bielnik* i *Co się dzieje nocą*.

Nie można pominąć książek innych wydawców, których „Ładne Halo” promuje podczas spotkań z dziećmi i dorosłymi odbiorcami. Są to: *Emigracja* Mateo Jose Manuel (Wydawnictwo Widnokrąg) wykonana w kształcie harmonijki, *Kłopot* Iwony Chmielewskiej z koreańskiej serii *picturebooks* (Wydawnictwo Wytwórnia), czy *Wielka księga portretów zwierząt* Svjetlana Janucoviča (Wydawnictwo TAKO). Na uwagę zasługuje książka pt. *Kto ty jesteś?* Joanny Olech z ilustracjami Edgara Bąka (Wydawnictwo Wytwórnia). Nie tylko zaznajamia dziecko z pojęciem „patriotyzm”, ale uczy, w jaki sposób wartość ta może być realizowana w codziennym życiu. Do lektury zachęca także książka Marka Bieńczyka *Książę w cukierni* zilustrowana przez Joannę Concejo (Wydawnictwo Format). Wszystkie tego rodzaju spotkania mają charakter wychowawczy, edukacyjny i rozrywkowy.

We współpracy z Anną Mrozińską, animatorką kultury i propagatorką literatury dziecięcej, wydawnictwo „Ładne Halo” przygotowało „Książkowe Laboratorium”, tj. cykl warsztatów prezentujących najciekawsze polskie książki ilustrowane. Mówią organizatorki, Guszta i Mrozińska:

Raz w miesiącu spotykamy się z jedną z wybraną książką o nietypowym potencjale i poprzez prosty eksperyment plastyczny postaramy się ten potencjał wydobyć. [...] Naszym kluczem doboru jest ich różnorodność i oryginalność. Chcemy pokazać, że podobnie jak w kulturze dla dorosłych, tak w kulturze dla dzieci, istnieje ciekawa i wartościowa alternatywa, w stosunku do popularnych, masowych produktów, atrakcji i wartości (Granice.pl... 2013).

Jedną z zaproponowanych na warsztatach książek była *Czarna książka kolorów* opisująca świat z perspektywy niewidomego chłopca. To książka jednokolorowa, z ilustracjami nadrukowanymi bezbarwnym lakierem, które przez swą wypukłość umożliwiają, dzieciom orientację, w jaki sposób niewidomi odczytują kolory i kształty, jak można wykorzystać zmysły niewzrokowe. W czasie spotkania dzieci miały sposobność stworzyć własną książkę dotykowo-zapachowo-smakową, używając rozmaitych przypraw. W ramach „Książkowego Laboratorium” przygotowano spotkanie z rodzicami, by porozmawiać o ilustrowanych książkach poruszających tematy trudne, uznawane za tabu, tj. poczucie dziecka, przemoc, śmierć. Ale wachlarz tematów jest oczywiście znacznie szerszy. W książkach mowa jest o smach

i marzeniach i o... polskim wzornictwie. Wydawcy noszą się z zamiarem przygotowania książki obrazkowej dla dorosłych czytelników. Ostatnie ze spotkań w ramach „Książkowego Laboratorium” poświęcono zbiorowi *Tuwim* z awangardowymi ilustracjami polskich artystek młodego pokolenia: Małgorzaty Gurowskiej, Moniki Hanulak, Marty Ignerskiej, Agnieszki Kucharskiej-Zajkowskiej, Anny Niemierko, Małgorzaty Urbańskiej, Justyny Wróblewskiej (Wydawnictwo Wytwórnia, 2013). Po raz pierwszy dzieci obcowaly z zupełnie nieoczywistymi interpretacjami graficznymi najpopularniejszych utworów poety, a rezultatem tego były przygotowane przez nie plakaty do wiersza *Mróż*. Wykorzystywały przy tym nietypowe materiały nawiązujące do onomatopiecznej budowy tekstu, tj. szeleszczące folie, skrzypiące styropiany i połyskujące srebrem tkaniny. W czerwcu 2013 r. odbyły się warsztaty zapoznające z różnymi rodzajami wydań popularnych i lubianych przez dzieci utworów Tuwima. Wśród nich można było obejrzeć komiksy, książki z ilustracjami bardzo nowoczesnymi, wręcz awangardowymi, jak również z klasycznymi, pięknymi ilustracjami Jana Marcina Szancera i Ignacego Witza.

Od czasu do czasu „Ładne Halo” organizuje prezentacje na temat swojej działalności. Dzieci dowiadują się wówczas, na czym polega praca w wydawnictwie, jak powstaje nowa książka, co inspiruje twórców ilustracji i skąd autorzy tekstów czerpią pomysły. Tego typu przedsięwzięcia firma wydawnicza aranżuje nie tylko we własnej pracowni, lecz także w łódzkich przedszkolach. Guszta i Błażniak informują przy tej okazji, gdzie można nabyć ich książki. Są to niezależne księgarnie, sklepy przy muzeach (np. w ms2), klubokawiarnie. Książki dostępne są w trakcie trwania Łódź Design Festiwal i w Internecie. Miejsca oferujące książki „Ładnego Halo” świadczą o randze tych cennych niszowych publikacji obrazkowych.

Jeszcze inną formą pracy wydawnictwa był udział w przygotowaniu miejskiego letniska w fabryce oraz Nocy Otwartych Drzwi w czasie Łódź Design Festival, który od 8 lat organizowany jest w Łodzi w październiku i trwa przez 2 tygodnie.

Współpraca i uczestnictwo w imprezach

Młodzi wydawcy współpracują z Pracownią Ilustracji Książki Artystycznej w Wyższej Szkole Sztuki i Projektowania w Łodzi. W 2014 r. na zaproszenie Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej w Bydgoszczy brali udział w przygotowaniach do III Festiwalu Książki Obrazkowej dla Dzieci LITEROBRAZKI. Do wspólnej pracy nad książkami zapraszają młodych, nierzadko debiutujących ilustratorów i autorów, promując przede wszystkim twórców polskich. Do tego grona należą: Katarzyna Bogucka, Marta Szudyga, Agata Królak i Paweł Mildner. Osobą okazjonalnie współpracującą z „Ładnym Halo” jest Anna Mrozińska, „Ładne Halo” współdziała z internetową księgarnią „Małe Książki”, ze sklepem „Pan Tu Nie Stał”. Trzeba tu jeszcze wymienić firmę „Czesiociuch” Czesława Mo-

zila i Doroty Zielińskiej oraz Fundację Naturalnej Przyjaźni „Psie Serce”. W ostatnim czasie „Ładne Halo” nawiązało również kontakt z ogólnopolskim oddziałem firmy NOKIA i wspólnie stworzyło nowoczesną aplikację na smartfony „Halobajki” promującą własne książki w formie łączenia animacji, gier i nagrań audio. W ten sposób powstały elektroniczne odpowiedniki książek *Sklepy* oraz *Kiedy będę duży, to zostanę dzieckiem*.

„Ładne Halo” nie stroni od udziału w różnych imprezach. Na Międzynarodowy Dzień Tolerancji przypadający 16 listopada, przygotowywało wiele atrakcji i niespodzianek w swojej pracowni w OFF Piotrkowska. W 2012 r. odbyła się premiera książki *Lala Lolka*, spotkanie z jej autorką i wspólne warsztaty plastyczne. Po lekturze książki dzieci uczestniczyły w rozmowie o potrzebie tolerancji w stosunku do osób zachowujących się nietypowo, których przedstawicielem jest bohater książki.

Wydawnictwo bierze aktywny udział w corocznym Łódź Design Festival, wzbogacając go o nowe wartości. Na przykład w ubiegłym roku (2013 r.), wspólnie z Krystyną Łuczak-Surówką, historykiem designu, Guszta i Błaźniak przygotowali edukacyjny kalendarz dla dzieci zawierający ciekawostki na temat polskiego wzornictwa od początku XX w. do czasów współczesnych. Z kolei w centrum festiwalowym przy ul. Targowej odbyły się warsztaty z książkami o snach, a w OFF Piotrkowskiej można było do północy zwiedzać postindustrialne pracownie łódzkiego sektora kreatywnego, w tym pracownię wydawnictwa „Ładne Halo”. Na tę okazję zaaranżowali wystawę ilustracji Katarzyny Boguckiej z książki *Lala Lolka*. W roku 2014 organizatorzy festiwalu przygotowali specjalny program dla dzieci, a w nim dwie wystawy *Brave Fixed Word* i *Strefa Testów*. Z ekspozycjami zapoznawała najmłodszych uczestników Guszta, objaśniając zagadnienia związane z projektowaniem.

Salon Ciekawej Książki to coroczne wydarzenie kulturalne miasta organizowane przez Międzynarodowe Targi Łódzkie od 2011 r. Spotkania z pisarzami, księgarzami, bibliotekarzami, a także warsztaty dla dzieci i dorosłych, rozmaite pokazy (jak np. czerpanie papieru) służą upowszechnianiu kultury czytelnictwa. To także niecodzienna okazja do rozmów z wydawcami. „Ładne Halo” obecne jest w Salonie od pierwszej edycji.

W czerwcu 2014 r. oficyna uczestniczyła w Salonie Wydawców z Europy Środkowej i Wschodniej w ramach festiwalu książki dziecięcej „Viva Literatura!” w Berlinie. Guszta i Błaźniak zostali tam zaproszeni przez organizatorów z niemieckiego stowarzyszenia „Kulturkind”. W Salonie spotkali się wydawcy z Rosji, Estonii, Słowenii, Niemiec, Czech, Słowacji, Węgier i Polski. Brali udział w prelekcjach nt. literatury dla dzieci, wystawach oraz innych spotkaniach, na których wspólnie tworzyli rozmaite projekty, wymieniali doświadczenia, prowadzili warsztaty dla dzieci i młodzieży ze szkół plastycznych. Polskę reprezentowały trzy wydawnic-

twą: „Wytwórnia”, „Znak” i „Ładne Halo”. Polską autorką obecną na festiwalu była Katarzyna Bogucka. W ambasadzie Polski w Berlinie czytała *Lalę Lolka* i zaprezentowała wystawę ilustracji z tej książki.

Nagrody i wyróżnienia

Profesjonalizm, pomysłowość i talent właścicieli oficyny „Ładne Halo” zostały dostrzeżone i uznane zaraz na początku ich pracy. Już pierwsza książka Błaźniaka (*Kiedy będę duży, to zostanę dzieckiem*) otrzymała nominację Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek do nagrody za najpiękniejszą książkę dziecięcą w 2011 r. Ilustracje wykonane przez Błaźniaka doceniła Polska Sekcja IBBY (*IBBY...* [online]), na wniosek której książka reprezentowała Polskę podczas Biennale Ilustracji w Bratysławie w roku 2011.

W 2012 r. tytuł *O psie, który szukał* uznano za „najlepszą książkę na jesień” zgodnie z werdyktem portalu literackiego *Granice.pl*.

Bogucka otrzymała wyróżnienie *Musthave from Poland* za ilustracje do *Lali Lolka* podczas Łódź Design Festival, publikacji powstałej w oficynie „Ładne Halo”. W rezultacie, książkę zaprezentowano na międzynarodowych targach Inno-Design Tech Expo w Hong-Kongu.

Ostatnio, w 2014 r. w październikowym numerze „Kocham Łódź”, tygodniowym dodatku do „Dziennika Łódzkiego”, Agnieszka Magnuszewska napisała:

*Jury z całego świata doceniło łódzkie wydawnictwo i studio graficzne „Ładne Halo”.
Do konkursu zgłoszono prace z 49 krajów (2014, s. 4).*

Informacja dotyczyła Nagrody Red Dot Design, czyli „Oskara Designu”, którą decyzją niemieckiego Design Zentrum Nordrhein Westfalen z siedzibą w Essen, otrzymali Guszta i Błaźniak. Jury konkursu doceniło [...] *ilustracje i projekt interaktywnej aplikacji z książkami dla dzieci <Halobajki>* (Tamże). Nagroda tym cenniejsza, iż, jak powiedziała Guszta: *chcemy się specjalizować w projektowaniu aplikacji* (Tamże).

Promocja

Dodatkową, ale ważną sferą działalności wydawnictwa „Ładne Halo”, jest autopromocja na stronie internetowej www.ladne-halo.pl, na której zamieszczono następujące motto:

Stawiamy na książki pomysłowe i autorskie. Nieważne, czy stare, czy nowe, kolorowe czy czarno-białe; ważne, żeby miały w sobie to coś, co sprawia, że kiedy dzieci dorastają, nadal pamiętają swoje książeczki (Ładne Halo).

W Internecie można zapoznać się z ofertą wydawniczą oficyny. Ostatnio opublikowane książki zostały szczegółowo opisane nie tylko pod względem treści. W opisie zasugerowano wiek odbiorcy, podano liczbę stron i format książki. W zakładce *Aktualności* można zapoznać się z notami biograficznymi Guszty i Błaźniaka, przeczytać wywiady z nimi oraz recenzje o książkach wydawnictwa zamieszczone na innych stronach lub portalach internetowych. Obecny jest również sklep internetowy.

Promocja wydawnictwa prowadzona jest na portalach społecznościowych: www.facebook.com/ladne.halo, www.facebook.com/ilustradapl. Oprócz informacji z życia oficyny zamieszczane są tam wiadomości o konkursach organizowanych przez inne wydawnictwa książek dla najmłodszych, informacje o festiwalach, promocjach i kiermaszach książek dla dzieci.

Gusztka i Błaźniak prowadzą blog www.tralaloskop.blogspot.com popularyzujący książki dla dzieci z okresu PRL. Prezentują na nim elektroniczne reprodukcje zbiorów antykwarycznych z ilustracjami Jana Marcina Szancera (*Akademia Pana Kleksa* Jana Brzechwy), czy Olgi Siemaszko (*Wiersze dla dzieci* Juliana Tuwima).

Z myślą o polskiej i światowej ilustracji założyli stronę internetową ilustrada.pl, na której publikują artykuły na ten temat, a także portfolia wybranych ilustratorów (*Ilustrada* [online]).

Plany wydawnicze

W roku 2014 zgodnie z planem ukazały się dwie książki dla przedszkolaków. Pierwsza z nich to *Skrytki* autorstwa Agaty Królak i Mateusza Wysockiego. Lektura książki, nastrojowym tekstem i obrazem, przypomina znane z dzieciństwa magiczne i tajemnicze kryjówki. Jak zauważyła Gusztka:

[...] to piękna, klimatyczna książka dla każdego, niezależnie od wieku. Skrytki uczą pielęgnowania drobnych, codziennych tajemnic⁴.

Druga pozycja nosi tytuł *Ptakty, czyli ptasie Fakty*. Opisuje barwne wydarzenia z życia dzieci i zwierząt zaobserwowane przez skrzydlatych korespondentów. Książka jest osobliwym elementarzem pióra Pawła Mildnera, który w dowcipny sposób uczy geografii Polski, pomaga utrwalić alfabet, a przy okazji wyzwala w dziecku absurdalne poczucie humoru.

W niedalekiej przyszłości Gusztka i Błaźniak zamierzają poszerzyć ofertę wydawniczą dla dzieci w wieku do 3 lat. Planują stworzyć dla najmłodszych prostą książeczkę kartonową.

⁴ Informacja przesłana od Joanny Guszty do Ireny Łabiszewskiej na prywatny adres e-mail w dniu 10.10.2014 r.

„Ładne Halo” na tle innych lokalnych wydawnictw

Należy zauważyć, iż zaprezentowane wydawnictwo „Ładne Halo” działa w konkurencyjnym środowisku podobnych tego typu instytucji. To poważne wyzwanie zmuszające do ciągłego wysiłku, kreatywności, pomysłowości i inwencji.

W Łodzi partnerują z „Ładnym Halo” wydawnictwa „Literatura”, „Akapit Press”, „Ameet” czy „Officina”. Warto im się przyjrzeć, ponieważ tworzą rodzaj wspólnoty, która wnosi swój znaczący wkład do kultury czytelnicy miasta.

Najbardziej podobną do wydawnictwa „Ładne Halo” wydaje się „Officina”. Firma ta preferuje książki dla najmłodszych, jednak często bazuje na gotowych już propozycjach wydawniczych, o czym świadczą przedruki z książek zagranicznych. „Officina” wydaje również książki dla dorosłych.

„Literatura” i „Akapit Press”, w przeciwieństwie do firmy „Ładne Halo”, skupiają się na warstwie literackiej, a nie na obrazkowej. Ilustracje jedynie dopełniają tekst i stanowią w książce drugi plan. Nadto, instytucje te publikują literaturę dla starszej grupy wiekowej.

„Ameet” lansuje literaturę bardziej komercyjną, na licencjach dużych korporacji, tj. LEGO, Disney, Marvel, które dzieci poznają z reklam telewizyjnych.

„Literatura”, „Akapit Press” i „Ameet” to duże firmy wydawnicze o długim stażu pracy, dysponujące znacznym budżetem. Rocznie publikują o wiele więcej tytułów niż „Ładne Halo”, które wydaje dwie książki w ciągu roku. Wynika to z zupełnie innego modelu pracy. W tych trzech dużych firmach, zatrudniających sztab ludzi, książka jest wypadkową pracy wielu osób. Natomiast J. Gusza i M. Błażniak są obecni na każdym etapie powstającej książki i czuwają nad wszystkimi szczegółami. Sami decydują o rodzaju i jakości papieru, o oprawie. Samodzielnie przygotowują plany dotyczące promocji, dystrybucji i sprzedaży. Samodzielnie wymyślają i organizują warsztaty i spotkania autorskie. Każda książka powstająca w wydawnictwie „Ładne Halo” jest efektem pewnej wizji, pasji i pracy tych dwójga osób.

Zakończenie

W książkach łódzkiego wydawnictwa „Ładne Halo” silnie pobrzmiewa ton edukacyjny. Teksty oraz ilustracje kierowane do małego czytelnika uczą empatii i tolerancji, samodzielnego myślenia i kreatywności. Ćwiczą pamięć i kształtują poczucie piękna i estetyki. Uczą praktycznych rzeczy. Funkcję dydaktyczną pełnią, zawsze w formie zabawy, warsztaty towarzyszące promocjom książek oraz prezentacje. Poprzez tego rodzaju działania wydawnictwo „Ładne Halo” kształtuje kulturę czytelnicy i wychowuje przyszłe pokolenie ludzi, którzy sięgną po książkę nie tylko z obowiązku, ale i dla intelektualnej satysfakcji. Przygotowuje

społeczeństwo ludzi czytanych, dla których obcowanie z literaturą jest przyjemną koniecznością.

Każda dotychczasowa książka obrazkowa oficyny wydawniczej „Ładne Halo” jest pięknie i starannie wydana książką artystyczną, o wysokich walorach poznawczych i rozrywkowych. Wysmakowana, wyrafinowana, zachęca do czytania. To zasługa autorów piszących dla dzieci i grafików tworzących oryginalne i ciekawe ilustracje. Jednak to przede wszystkim osiągnięcie wydawców czuwających nad całością i dbających o detale, które decydują o wysokiej jakości edytorskiej książek.

Każda nowa książka firmowana przez Joannę Gusztę i Macieja Błaźniaka jest oczekiwanym przez czytelników prezentem. Jest wspaiałą niespodzianką.

Bibliografia

- Czapnik G., Gruszka Z. (red.) (2011), *Książka obrazkowa* [w:] Tychże (oprac.), *Podręczny słownik bibliotekarza*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 168
- Dunin J. (1991), *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*, Wrocław, „Osso-lineum”, ISBN 83-040-3163-9
- Granice.pl (1999-2014)* (2013), *Książkowe Laboratorium w Łodzi* [online] [w:] *Granice.pl. Wszystko o literaturze*, [dostęp: 05.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.granice.pl/kultura,ksiazkowe-laboratorium-w-lodzi,5157>>
- IBBY – *International Bard on Books for Youngsters* [Międzynarodowa Izba ds. Książek dla Młodych] [online], [dostęp: 05.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.ibby.org/>>.
- Ilustrada* [online], [dostęp: 05.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://ilustrada.pl/>>
- Konieczna J. (2007), *Współczesna książka dziecięca – nowe zjawisko kulturowe i nowy obiekt badawczy* [w:] Taż (red. nauk.), *Historia i współczesność w badaniach bibliologicznych. Z prac Katedry Bibliotekoznawstwa i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego*, Łódź, Wydaw. Ibidem, s. 149-157
- Ładne Halo* [online], [dostęp: 05.07.2014], dostępny w Internecie: <<http://ladne-halo.pl>>
- Magnuszewska A. (2014), *Łódzkie „Halobajki” są najlepsze na świecie*, „Dziennik Łódzki”, dodatek, „Kocham Łódź”, nr 307, s. 4.
- Mazepa-Domagala B. (2008), *O ilustracji w książce literackiej dla dzieci* [w:] Hesk-Kwaśniewicz K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 327-343
- Słońska I. (1977), *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa, Państwowe Wydaw. Naukowe
- Wilk P. (2014), *Tanio pisać, szybko sprzedać*, „Tygodnik Powszechny”, nr 21, s. 55

Zajac M. (2013), *Książka obrazkowa: znana i nieznana* [w:] Leszczyński G., Zajac M. (red.), *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, Warszawa, Wydaw. SBP, s. 243-250

Abstrakt

Artykuł prezentuje niezależne łódzkie wydawnictwo „Ładne Halo” istniejące od roku 2011. Firmę wydawniczą założyli Joanna Guszta i Maciej Błażniak. W jej siedzibie znajdują się studio graficzne i czytelnia książek ilustrowanych. „Ładne Halo” specjalizuje się w książkach obrazkowych dla dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym, ale także dla koneserów pięknych ilustracji i wysokiego poziomu edytorstwa.

Wydawnictwo prowadzi działalność kulturalną i edukacyjną organizując warsztaty, wystawy i spotkania dla dzieci w celu popularyzowania książek. Dodatkową formą jego aktywności jest strona internetowa oraz profil społecznościowy Ilustrada.pl informujące o wybitnych światowych ilustratorach książek.

Abstract

The article presents the independent Łódź publishing house “Ładne Halo”, existing since 2011. It was founded by Joanna Guszta and Maciej Błażniak. Within the publishing house there are the graphic studio and the reading room of illustrated books. The publishing house specializes in picture books for children in pre-school age, pupils, but also for connoisseurs of beautiful illustrations and high level of editing.

“Ładne Halo” conducts cultural and educational activities organizing workshops, exhibitions and meetings for children, aimed at popularizing books. The additional area of its activity is the web page and Ilustrada.pl – the social profile, providing information on distinguished world illustrators of books.

Marta Deńca, mgr

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy pn.
„Centrum Autyzmu i Całościowych Zaburzeń Rozwojowych” w Krakowie
martadencia@vp.pl

Rola biblioteki szkolnej w rozwijaniu kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących

The role of school library in developing reading competencies of deaf students

Marta Deńca – absolwentka kierunku pedagogika specjalna ze specjalizacją w zakresie surdopedagogiki na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (1992) oraz kierunku bibliotekoznawstwo na Uniwersytecie Jagiellońskim (2006). Obecnie pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym „Centrum Autyzmu i Całościowych Zaburzeń Rozwojowych” w Krakowie. Doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie – w przygotowaniu praca doktorska na temat uwarunkowań umiejętności czytania ze zrozumieniem uczniów niesłyszących. Obszary jej zainteresowań to: umiejętność czytania uczniów niesłyszących, praca z uczniami niesłyszącymi w bibliotece szkolnej, rozwój systemu językowego i sprawności komunikacyjnej osób niesłyszących.



Wybrane publikacje:

- *Praca z czytelnikiem niesłyszącym* [Working with a deaf reader], „Biblioteka w Szkole”, 2008, nr 1
- *Język migowy jako sposób porozumiewania się osób z wadą słuchu* [Sign language as a way of communicating with people with hearing impairment], „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej”, 2008, nr 1
- *Czytelnik niesłyszący w bibliotece szkolnej* [A deaf reader in a school library] [w:] Antczak M. [i in.] (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, 2013.

Marta Deńca – a graduate of the Faculty of Special Education with a specialization in surdopedagogics at the Pedagogical University of Cracow (1992) and graduate in library science at the Jagiellonian University (2006). Currently, she is working in the Special Educational Centre “The Centre for Autism and Pervasive Developmental Disorders” in Cracow. She is a PhD student at the Pedagogical University of Cracow – working on a doctoral thesis on the determinants of reading comprehension skills of deaf students. Her areas of interest include: reading skills of deaf students, working with deaf students in a school library, the development of the language system and the communication efficiency of the deaf.

Istnieje wiele definicji kultury czytelniczej, które akcentują jej różne elementy. Używane są zamiennie pojęcia: kultura czytania, wyrobienie czytelnicze, dojrzałość czytelnicza, odczytanie. Terminy te odnoszą się zarówno do jednostki, jak i do zbiorowości społecznej. W pierwszym ujęciu, jednostkowym, kultura czytelnicza jest składnikiem osobowości, który kształtuje się pod wpływem oddziaływania różnorodnych czynników w trakcie obcowania ze słowem drukowanym. Natomiast w aspekcie społecznym jest to zespół procesów i zjawisk związanych ze społecznym funkcjonowaniem książek i czasopism jako środków przekazu. Uogólniając, można zdefiniować kulturę czytelniczą jako

[...] *system dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych, umożliwiających człowiekowi wykorzystywanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji* (Andrzejewska J. 1996, s. 25).

Kultura czytelnicza wyraża się w umiejętności korzystania ze słowa drukowanego, czyli biegłego czytania ze zrozumieniem i zdolności zapamiętywania przeczytanego tekstu oraz w umiejętności korzystania z określonych technik i sposobów czytania, zależnie od rodzaju czytanego tekstu, a także od celu, jakiemu służy lektura. Jej przejawem jest również umiejętność wybrania potrzebnych materiałów (m.in. z użyciem aparatu informacyjnego biblioteki) i wykorzystania ich do rozwiązywania problemów praktycznych. Pod względem ilościowym kultura czytelnicza jest charakteryzowana poprzez aktywność czytelniczą, czyli liczbę przeczytanych książek w określonym przedziale czasowym i czas przeznaczony na lekturę. Istotnym elementem jest ponadto umiejętność prawidłowej organizacji pracy umysłowej.

W definicjach kultury czytelniczej wymieniane są jej różne elementy składowe. Do najczęściej wyróżnianych należą: 1) dyspozycje motywacyjne, czyli przekonanie o wartości uprawiania lektury, potrzeba czytania, zamiłowanie do czytania, zainteresowania, motywy czytania, 2) zachowania czytelnicze, do których zalicza się aktywność czytelniczą, wybory i preferencje czytelnicze, procesy recepcji lektury, 3) dyspozycje instrumentalne, tj. kompetencje czytelnicze w zakresie poszukiwania i wyboru lektury, korzystania z książek i czasopism, recepcji tekstów, utrwalania treści lektury, 4) funkcje lektury w procesie samorealizacji, które wyrażają się w zaspokajaniu potrzeb czytelnika, rozwoju jego osobowości i kształtowaniu twórczej postawy (Ossowski S. 1967, s. 73; Andrzejewska J. 1996, s. 26-32).

Rozwój kultury czytelniczej uwarunkowany jest przez czynniki, które można podzielić na dwie grupy: cechy indywidualne jednostki oraz środowisko społeczne. W pierwszej grupie najistotniejszymi determinantami są: poziom inteligencji, zdolności specjalne, stan zdrowia, rodzaj uwagi, typ wyobraźni, temperament, doświadczenia osobiste, wykształcenie i aspiracje. Natomiast w obrębie środowiska społecznego można wyróżnić: grupy odniesienia, a więc środowisko rodzinne, rówieśnicze, sąsiedzkie, zawodowe, lokalne instytucje, a wśród nich placówki edukacyjne (przedszkole, szkoła), instytucje upowszechniające książki (wydawnictwa, księgarnie, biblioteki), organizacje społeczne, środki masowego przekazu (Andrzejewska J. 1996, s. 32-35).

W artykule przedstawiono wyniki badań przeprowadzonych w bibliotekach funkcjonujących w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących w Polsce. Celem badawczym był opis poziomu kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących oraz działań nauczycieli bibliotekarzy podejmowanych w celu ich rozwijania.

Badania zostały zrealizowane w marcu 2014 r. z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. Ankiety pocztową wypełniło 25 nauczycieli bibliotekarzy pracujących w bibliotekach w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących.

W artykule omówiono zagadnienia teoretyczne związane z pojęciem kompetencji czytelniczych oraz z możliwościami i ograniczeniami czytelniczymi uczniów z wadą słuchu. Następnie przedstawiono analizę i interpretację wyników przeprowadzonych badań. Końcowa część wywodu zawiera wnioski dotyczące działań, jakie powinny być podejmowane przez nauczycieli bibliotekarzy w zakresie kształtowania i rozwijania kompetencji czytelniczych w specyficznej grupie czytelników, jakimi są uczniowie niesłyszący.

Kompetencje czytelnicze – ustalenia definicyjne

Warunkiem koniecznym do prawidłowego funkcjonowania społecznego jednostki jest wyposażenie jej w potrzebną wiedzę i umiejętności, które składają się na osiągnięte przez nią kompetencje. Pojęcie kompetencji jest różnie rozumiane w literaturze pedagogicznej. Stanisław Dylak określa kompetencję jako *zdolność do umotywowanego i skutecznego działania, adekwatnie do sytuacji i dostępnej wiedzy* (2000, s. 34).

Kompetencje są nazywane indywidualnym zasobem posiadanym przez jednostkę, uzależnionym od jej możliwości, umiejętności i motywacji oraz od właściwości środowiska, umożliwiającym jej wykonywanie określonych czynności. Jej elementami składowymi są: wiedza, umiejętności, cechy osobowości (Stelmaszuk W. 1996, s. 111; Hanisz J. 1999, s. 5).

W toku edukacji uczniowie nabywają różnorodne kompetencje, w tym kompetencje czytelnicze. Jak zostało wspomniane we wstępie, są one częścią składową kultury czytelniczej. Można je określić jako przygotowanie czytelnicze obejmujące wiedzę, umiejętności i sprawności, które umożliwiają rozumienie i ocenę zjawisk i procesów czytelniczych, rozwiązywanie problemów związanych z zachowaniami czytelniczymi, preferowanie działań na rzecz czytelnictwa (Materska K. 1993, s. 76-79; Jachimczak B. 1990). Dla potrzeb niniejszego artykułu przyjęta została definicja, w której kompetencje czytelnicze rozumiane są jako wiedza i umiejętności uczniów w posługiwaniu się książką, które decydują o przygotowaniu dziecka do prezentowania określonych zachowań w zakresie dokonywania wyborów czytelniczych, umożliwiając mu skuteczne poszukiwanie i dobór lektur oraz ich wykorzystanie w życiu codziennym (Szeffler E. 2003, s. 250-251).

Pojęcie kompetencji czytelniczych jest szerokie i złożone. W związku z tym autorzy opracowań bibliologicznych uściślają je poprzez wymienienie szeregu jego komponentów. Według Jadwigi Andrzejewskiej kulturalny czytelnik posiada wysokie kompetencje czytelnicze, co oznacza, iż potrafi zachować się w bibliotece i korzystać z niej, posługiwać się narzędziami informacji o książkach, korzystać z książek i czasopism w oparciu o znajomość ich budowy (1996, s. 36). Charakteryzuje go umiejętność szybkiego wyszukiwania informacji w książkach i czasopismach i stosowania różnych technik czytania. W zakresie recepcji lektury umie czytać po cichu ze zrozumieniem, a także interpretować czytane teksty na poziomie dosłownym i przenośnym. Ponadto jest w stanie racjonalnie, zgodnie z zasadami higieny pracy umysłowej, zorganizować swój warsztat pracy samokształceniowej i pokierować jej przebiegiem.

Oryginalne ujęcie czynności wchodzących w skład kompetencji czytelniczych zaprezentowała Elżbieta Szeffler. W oparciu o analizę programów edukacyjnych dla klas I-III szkoły podstawowej oraz programów przysposobienia czytelniczego i informacyjnego wyodrębniła następujące grupy kompetencji czytelniczych: opanowanie techniki czytania, umiejętność rozumienia czytanego tekstu, poznanie struktury dzieła literackiego, stosowanie różnych form pracy z tekstem, wykorzystanie umiejętności czytania w życiu codziennym, posiadanie wiadomości o budowie książki, posiadanie wiadomości o powstawaniu książki i jej drodze do czytelnika, umiejętność wykorzystywania książki jako źródła informacji, samodzielność w kontaktach z książką, umiejętność poszukiwania książek i dokonywania ich wyboru, przekonanie o wartości książki i lektury, rozwój zdolności poznawczych, służących rozwojowi potrzeb, nawyków i zainteresowań czytelniczych, korzystanie z biblioteki i stała z nią współpraca, poznanie różnych sposobów czytania lektury i posługiwanie się nimi (2003, s. 179, 182).

Czytelnik z wadą słuchu – możliwości i ograniczenia czytelnicze

Niepełnosprawność może ograniczać lub uniemożliwiać osobom nią dotkniętym czytanie publikacji drukowanych. Jednym z jej skutków może być niepełnosprawność czytelnicza, czyli brak lub częściowe ograniczenie zdolności do korzystania z tradycyjnie wydawanych książek, spowodowane niepełnosprawnością lub względami społecznymi (Fedorowicz M. 2002, s. 10).

Osoby z niepełnosprawnością czytelniczą można sklasyfikować biorąc pod uwagę rodzaj dysfunkcji. Jedną z wyodrębnionych w ten sposób grup tworzą czytelnicy z uszkodzonym narządem słuchu. Grupa ta jest niejednolita, obejmuje bowiem osoby o różnym stopniu ubytku słuchu, a co za tym idzie – o zróżnicowanych możliwościach czytelniczych.

Bezpośrednią konsekwencją wady słuchu jest brak możliwości odbioru bodźców dźwiękowych. Inne skutki, o charakterze wtórnym, są uzależnione od wielu czynników występujących w środowisku, w którym jednostka funkcjonuje. Te wtórne zaburzenia, spowodowane pośrednio przez uszkodzenie słuchu, dotyczą rozwoju poznawczego, językowego, emocjonalnego i społecznego.

W sferze poznawczej dzieci niesłyszące charakteryzują się ograniczonym rozwojem myślenia pojęciowo-logicznego i słabą pamięcią słowno-logiczną. Konsekwencją tego faktu jest to, że potrafią one zrozumieć poszczególne wyrazy w zdaniach, ale nie są w stanie powiązać ich w sensowną całość. Zapamiętują tekst w sposób mechaniczny i odtwarzają go dosłownie, bez zrozumienia treści. Spowodowane jest to ubogim słownictwem i trudnościami w opanowaniu zasad gramatyki oraz problemami w uchwyceniu głównej myśli i logicznej kolejności wydarzeń, a także w rozumieniu symbolicznej treści tekstu (Zborucka A. 1983, s. 3-34; Podgórska-Jachnik D. 2004, s. 68-69).

Szczególnie istotne dla rozwijania kompetencji czytelniczych są występujące u dzieci z wadą słuchu zaburzenia w rozwoju mowy i w językowym porozumiewaniu się. Obejmują one zniekształcenia w zakresie systemu fonetycznego, leksykalnego i gramatycznego języka.

Trudności dzieci niesłyszących w opanowaniu techniki czytania są związane z zaburzeniami w obrębie systemu fonetycznego języka, przejawiającymi się w nieprawidłowej wymowie, którą cechuje opuszczanie nieakcentowanych głosek i sylab, zamiana jednych głosek na inne, artykulacja literowa zgodna z pisownią, udźwięcznianie lub ubezdźwięcznianie głosek, uproszczenia grup spółgłoskowych i brak upodobnień międzywyrazowych (Gunia G. 2006, s. 111-117).

Nawet jeśli osoby z wadą słuchu mają opanowaną technikę czytania, nie jest to jednoznaczne z rozumieniem czytanego tekstu. Problemy w tym zakresie wiążą się z zaburzeniami systemu leksykalnego i gramatycznego języka. Ich konsekwencją są następujące cechy charakterystyczne rozwoju językowego czytelników

niestyszających: ubogie słownictwo, w którym przeważają rzeczowniki i czasowniki, konkretne nazywanie osób, przedmiotów, zjawisk, trudności z opanowaniem i wyrażaniem stosunków między wyrazami w zdaniu, słaba znajomość wyrazów o znaczeniu abstrakcyjnym i wieloznacznych, braki w rozumieniu różnych form wyrazów, problemy w rozumieniu zdań złożonych, niezrozumienie związków frazeologicznych i przenośni (Rakowska A. 1992, s. 254-257; Gunia G. 2006, s. 120).

Metodologia badań

Kształtowanie i rozwijanie kompetencji czytelniczych jest jednym z ważniejszych zadań nauczycieli i wychowawców pracujących z uczniami niestyszającymi. Szczególna rola w tym zakresie przypada bibliotekarzowi szkolnemu.

Celem podjętych badań jest opis poziomu kompetencji czytelniczych uczniów niestyszających oraz działań nauczycieli bibliotekarzy podejmowanych w celu ich rozwijania. Do elementów składowych kompetencji czytelniczych na potrzeby badań zaliczono: korzystanie z biblioteki szkolnej i stałą z nią współpracę, umiejętność dokonywania wyboru książek, samodzielność w kontaktach z książką, przekonanie o wartości książki i lektury, umiejętność rozumienia czytanego tekstu.

Do realizacji wyznaczonych celów wybrano metodę sondażu – ankietę dla nauczycieli bibliotekarzy zatrudnionych w bibliotekach w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niestyszających z całej Polski.

Skonstruowany został kwestionariusz ankiety składający się z 24 pytań (Załącznik 1). Ankieta była anonimowa. Kwestionariusz składał się z trzech rodzajów pytań: zamkniętych, które umożliwiały osobom badanym wybór odpowiedzi z gotowych wariantów, półotwartych, w których osoby badane, po dokonaniu wyboru z podanych odpowiedzi, miały możliwość sformułowania dodatkowo własnej odpowiedzi, otwartych, pozwalających na udzielenie swobodnej odpowiedzi.

Pytania 1-3 oraz 8-9 dotyczyły pierwszego z wymienionych składników kompetencji czytelniczych, a mianowicie korzystania przez uczniów z biblioteki szkolnej i stałej z nią współpracy. Bibliotekarze określali cel, w jakim uczniowie przychodzą do biblioteki oraz częstotliwość wypożyczania przez nich książek i czasopism.

Pytania 4-7 odnosiły się do kompetencji czytelniczej określonej jako umiejętność dokonywania wyboru książek. Pytano o to, jakie rodzaje książek uczniowie wypożyczają najczęściej i jakimi motywacjami kierują się, dokonując wyboru. Pytania miały na celu również określenie, czy uczniowie wybierają książki samodzielnie, oraz wskazanie osób, z rad których korzystają oni przy tym wyborze.

Aby określić poziom kompetencji czytelniczej w zakresie samodzielności w kontaktach z książką, opracowano pytanie 10, które miało charakter otwarty.

Kolejna kompetencja czytelnicza, czyli przekonanie o wartości książki i lektury, była badana w pytaniach 11 i 12. Autorkę badania szczególnie interesowało, czy

uczniowie chętnie wypożyczają książki, a także, w przypadku odpowiedzi negatywnych, jakie są przyczyny niechęci uczniów do wypożyczania książek.

Kompetencji czytelniczej w zakresie umiejętności rozumienia czytanego tekstu dotyczyło pytanie 13. Miało ono na celu uzyskanie informacji o trudnościach, jakie napotykają uczniowie niesłyszący przy czytaniu książek. Miało ono charakter półotwarty i dawało osobom badanym możliwość wybrania więcej niż jednej odpowiedzi.

W pytaniu 14 bibliotekarze mieli za zadanie wskazać, jakie formy pracy z czytelnikami stosują. W kolejnym pytaniu (15) osoby badane zostały poproszone o ustosunkowanie się do stwierdzeń dotyczących tego, jaką postać powinny przyjmować teksty przeznaczone dla dzieci niesłyszących.

Uwzględniając specyfikę pracy z uczniami z wadą słuchu, pytania 16 i 17 odnosiły się do znajomości języka migowego przez bibliotekarzy oraz do tego, czy posiadanie tej umiejętności pomaga im w kontaktach z czytelnikami. Pytanie 18 miało na celu orientację, w jakie specjalne materiały czytelnicze, przeznaczone dla uczniów niesłyszących, wyposażone są objęte badaniami biblioteki.

Pytania 19 i 20 dotyczyły wielkości księgozbioru i liczby pomieszczeń wchodzących w skład biblioteki.

W końcowej części kwestionariusza (pytania 21-24) osoby badane podawały informacje o stażu pracy w bibliotece, wymiarze etatu, dodatkowej pracy wykonywanej w szkole i o posiadanym wykształceniu.

Organizacja badań

Badania zostały przeprowadzone w marcu 2014 roku. Objęły nauczycieli bibliotekarzy pracujących w 25 ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących na terenie całej Polski. Kwestionariusz ankiety był rozsyłany do respondentów drogą pocztową.

Charakterystyka badanej grupy

W ankiecie wzięło udział 25 nauczycieli bibliotekarzy pracujących w bibliotekach funkcjonujących w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących, żaden z nich nie odmówił uczestnictwa w badaniach. Zostały przyjęte trzy cechy charakteryzujące badane osoby: staż pracy, wymiar etatu, wykształcenie.

Ze względu na staż pracy w bibliotece mieszczącej się w szkole specjalnej dla dzieci z wadą słuchu, zostały wyodrębnione trzy grupy: staż pracy do 10 lat – 11 bibliotekarzy, staż pracy 11-20 lat – 10 bibliotekarzy, staż pracy powyżej 20 lat – 4 bibliotekarzy.

Na pełnym etacie pracuje 7 bibliotekarzy, a na połowie etatu – 8. Natomiast 10 osób wykonuje swoją pracę w wymiarze godzin mniejszym niż pół etatu. Biblio-

tekarze pracujący na niepełnym etacie wykonują dodatkowo inną pracę w szkole, pracując jako nauczyciele języka polskiego, zajęć artystycznych w edukacji wczesnoszkolnej, sztuki, techniki, muzyki i rewalidacji indywidualnej oraz jako wychowawcy w internacie.

Dane na temat wykształcenia wskazują, że wszystkie badane osoby mają ukończone co najmniej trzy kierunki studiów, dziennych i podyplomowych, a także w formie kursów kwalifikacyjnych. W tym miejscu należy zauważyć, że tak szerokie wykształcenie jest cechą charakterystyczną dla wszystkich nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych.

Od nauczycieli bibliotekarzy wymagane są kwalifikacje bibliotekarskie i pedagogiczne (*Rozporządzenie...* 2009, poz. 440). W przypadku ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących powinni oni posiadać studia magisterskie lub podyplomowe (ewentualnie kurs kwalifikacyjny) w zakresie bibliotekoznawstwa i surdopedagogiki. W badanej grupie warunków tych nie spełniały trzy osoby.

Inne kierunki studiów składające się na posiadane przez badanych bibliotekarzy wykształcenie to: filologia polska, oligofrenopedagogika, wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, sztuka, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika kulturalno-oświatowa, logopedia.

Macierzystym językiem dzieci niesłyszących jest język migowy. W związku z tym pracujący z nimi nauczyciele powinni znać ten język i posługiwać się nim w stopniu wystarczającym do porozumiewania się w codziennych sytuacjach szkolnych. Wszyscy badani bibliotekarze znają język migowy i deklarują, że umiejętność ta jest pomocna w kontaktach z uczniami na terenie biblioteki.

Analiza i interpretacja wyników badań

Analiza i interpretacja uzyskanych wyników badań została dokonana w obrębie dwóch podstawowych zagadnień: poziomu kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących oraz działań nauczycieli bibliotekarzy podejmowanych w celu ich rozwijania.

Analizie i interpretacji podlegały następujące kompetencje czytelnicze:

- 1) korzystanie z biblioteki szkolnej i stała z nią współpraca,
- 2) umiejętność dokonywania wyboru książek,
- 3) samodzielność w kontaktach z książką,
- 4) przekonanie o wartości książki i lektury,
- 5) umiejętność rozumienia czytanego tekstu.

Ad. 1.

Uczniowie z wadą słuchu muszą być szczególnie przygotowywani do samodzielnego czytania, w czym główną rolę powinna odgrywać biblioteka szkolna

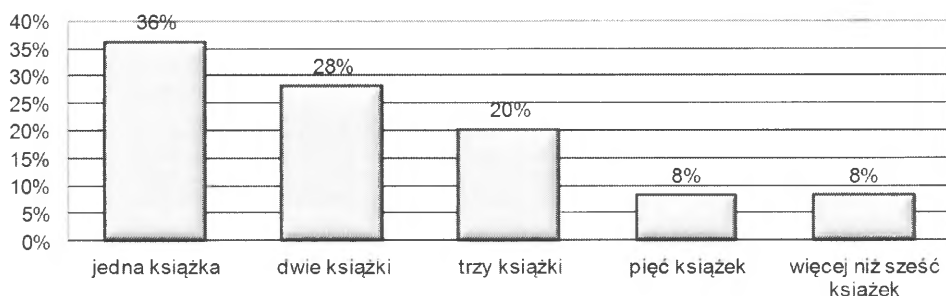
i pracujący w niej bibliotekarz. Stąd wynika konieczność wyrobienia u nich nawyku systematycznego korzystania z biblioteki i wypożyczania książek.

Badani bibliotekarze stwierdzili, że uczniowie najczęściej przychodzą do biblioteki, aby: wypożyczać książki (28%), przeglądać gazety i czasopisma (20%), wziąć udział w zajęciach bibliotecznych (20%), skorzystać z komputera i Internetu (16%).

Uzyskane za pośrednictwem ankiety informacje wskazują, że uczniowie wypożyczają książki: kilka razy w miesiącu w 8 bibliotekach (32%), kilka razy w ciągu roku w 6 bibliotekach (24%), raz w tygodniu w 4 bibliotekach (16%), raz w miesiącu w 4 bibliotekach (16%).

Średnią liczbę książek wypożyczanych przez uczniów niesłyszących w ciągu miesiąca przedstawiono na Wykresie 1.

Wykres 1. Średnia liczba książek wypożyczanych w ciągu miesiąca przez uczniów niesłyszących w świetle opinii nauczycieli bibliotekarzy



Źródło: oprac. własne, 12.12.2014.

W większości bibliotek (64%) uczniowie wypożyczają średnio w ciągu miesiąca 1-2 książki. W pięciu (20%) bibliotekach średnia wynosi trzy książki w miesiącu. Natomiast tylko w czterech (16%) bibliotekach uczniowie wypożyczają w ciągu miesiąca pięć i więcej książek.

W 50% bibliotek uczniowie czytają czasopisma, wśród których bibliotekarze wymieniają następujące tytuły: „Komputer Świat”, „Victor Junior”, „Victor Gimnazjalista”, „Miś”, „Zwierzaki”, „Świat Ciszy”, „Poznaj swój kraj”, „Bravo Sport”.

Powyższe wyniki wskazują, że poziom kompetencji w zakresie korzystania z biblioteki szkolnej i stałej z nią współpracy jest niski. Uczniowie niesłyszący odwiedzają bibliotekę głównie w celu wypożyczenia książek, ale robią to bardzo rzadko. Niezadowolająca jest również częstotliwość czytania czasopism. Należy przy

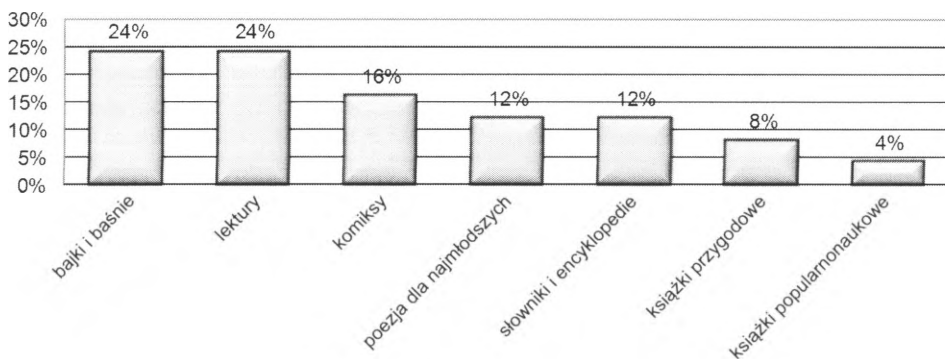
tym zwrócić uwagę, że badane osoby często odnotowywały w ankietach uwagę, że uczniowie wypożyczają książki, lecz nie czytają, a raczej przeglądają.

Ad. 2.

Opanowanie umiejętności dokonywania wyboru książki wymaga wiedzy o jej budowie i o strukturze tekstu. Konieczne jest również kształtowanie i rozwijanie zainteresowań, które są jednym z czynników warunkujących preferencje czytelnice. 52% badanych bibliotekarzy stwierdziło, że uczniowie samodzielnie wybierają książki. Natomiast 48% udzieliło odpowiedzi negatywnej, wskazując przy tym osoby, z rad których uczniowie korzystają przy wyborze książek: bibliotekarze 41%, nauczyciele 41%, wychowawcy w internacie 18%.

Preferencje czytelnice uczniów oraz ich motywacje wyboru książek zaprezentowano na Wykresach 2 i 3.

Wykres 2. Preferencje czytelnice uczniów niesłyszących w świetle opinii nauczycieli bibliotekarzy

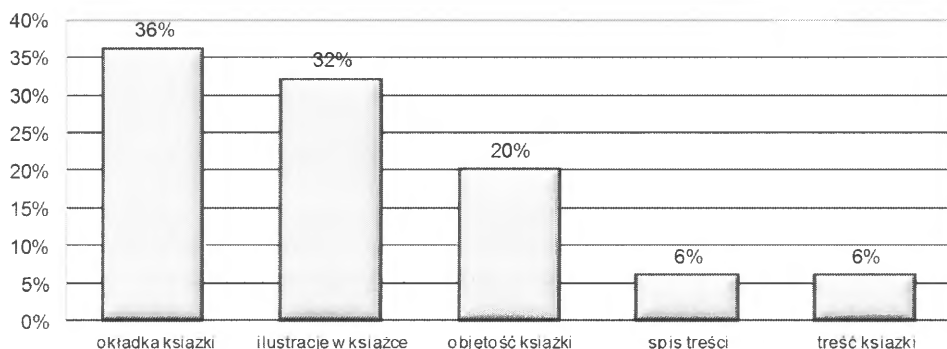


Źródło: oprac. własne, 12.12.2014.

Biorąc pod uwagę typ książki, uczniowie najczęściej wybierają bajki i baśnie (24%) oraz lektury (24%). Rzadziej preferowane są komiksy (16%), poezja dla najmłodszych (12%) oraz słowniki i encyklopedie (12%). Małym zainteresowaniem uczniów cieszą się książki przygodowe (8%) i popularnonaukowe (4%).

Przy wyborze książek uczniowie kierują się głównie okładką książki (36%) i znajdującymi się w niej ilustracjami (32%). Znacznie mniejsze znaczenie ma dla nich znajomość treści książki (16%). Badani bibliotekarze zwrócili uwagę na fakt, że ważnym kryterium atrakcyjności książki jest jej niewielka objętość i tekst pisany dużą czcionką.

Wykres 3. Motywacje wyboru książek przez uczniów niesłyszących w świetle opinii nauczycieli bibliotekarzy



Źródło: oprac. własne, 12.12.2014.

Czytelników z wadą słuchu charakteryzuje niski poziom kompetencji w zakresie umiejętności dokonywania wyboru książek. Niewiele ponad połowa uczniów dokonuje tego wyboru samodzielnie. Porównanie typów wybieranych książek i stosowanych przy tym kryteriów upoważnia do wysunięcia wniosku, iż uczniowie dokonują przypadkowych wyborów, kierując się przede wszystkim wyglądem zewnętrznym książki, a nie jej treścią. Wysoki procent wyboru lektur można z dużym prawdopodobieństwem wyjaśnić wymaganiami stawianymi przez nauczycieli języka polskiego.

Ad. 3.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły jest wyposażenie ucznia w umiejętności i metody samodzielnej pracy, przygotowujące do życia we współczesnym społeczeństwie. W działaniach tych biorą udział bibliotekarze, przysposabiając uczniów do samodzielnego obcowania z książką.

Rozpoczynając naukę w szkole podstawowej, uczniowie niesłyszący mają w bardzo małym stopniu rozwiniętą mowę dźwiękową i niewielki zasób słownictwa. Powoduje to, że mogą czytać ze zrozumieniem wyłącznie teksty zawierające słowa i zdania dobrze im znane lub opisujące sytuacje, w której biorą oni udział w danym momencie, bądź dotyczące oglądanej ilustracji. Wskutek tego nawet proste książeczki dla najmłodszych dzieci są dla nich za trudne. Potwierdzają to przeprowadzone badania, w których 40% bibliotekarzy stwierdza, że uczniowie zaczynają samodzielnie wypożyczać i czytać książki dopiero w klasie czwartej szkoły podstawowej. W 20% bibliotek ma to miejsce w klasie drugiej lub trzeciej.

Obserwacje i doświadczenia autorki oraz wypowiedzi badanych bibliotekarzy wskazują, że w rzeczywistości uczniowie często oglądają ilustracje w książkach, rzadko zaś je czytają, zwłaszcza w młodszych klasach szkoły podstawowej. Ze względu na ograniczony zasób słownictwa i słabą znajomość zasad gramatyki uczniowie szkoły podstawowej i gimnazjum wymagają przy czytaniu stałej pomocy osób dorosłych, które mogą wytłumaczyć im niezrozumiałe wyrazy i zdania.

Ad. 4.

Dziecko niesłyszące, otwierając książkę, napotyka wiele nieznanych elementów lingwistycznych: słowa, wyrażenia, zwroty, konstrukcje gramatyczne. Ich rozszyfrowanie jest konieczne, aby mogło zrozumieć przynajmniej ogólny sens czytanego tekstu. Trudności te sprawiają, że czytelnikom z wadą słuchu brakuje motywacji, cierpliwości, a także umiejętności, aby podołać temu zadaniu. Nie potrafią wykorzystać czytanego tekstu do zdobywania wiedzy. W konsekwencji czytanie staje się przykrym obowiązkiem, kojarzącym się z olbrzymim wysiłkiem i odczuwaniem frustracji, a nie przyjemnością.

Potwierdzają to wyniki przeprowadzonych badań. 60% bibliotekarzy stwierdza, iż uczniowie niechętnie wypożyczają książki. Jako przyczyny podają następujące czynniki: słabe opanowanie języka i mały zasób słownictwa (24%), książki niedostosowane do możliwości uczniów (20%), brak motywacji do czytania (20%), brak współdziałania i pomocy ze strony rodziców (8%), brak współpracy ze strony nauczycieli i wychowawców (4%).

Wypowiedzi badanych osób potwierdzają bardzo niski poziom kompetencji w zakresie przekonania o wartości książki i lektury.

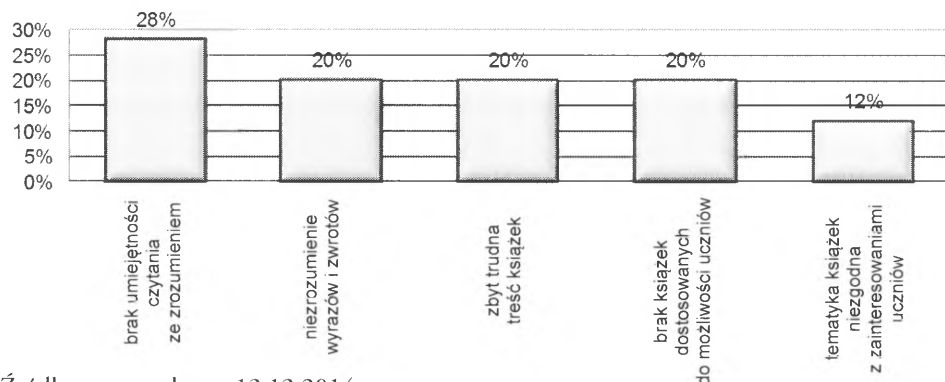
Ad. 5.

Utrata słuchu pociąga za sobą negatywne konsekwencje dla rozwoju mowy, poszerzania słownictwa, opanowania struktur gramatycznych i kształtowania artykulacji. Ograniczenia w rozwoju języka są przeszkodą w recepcji czytanych tekstów. A. Löwe wskazuje, że minimalny zasób słownictwa podstawowego, niezbędny do czytania i rozumienia tekstów wynosi 3600 słów (1990, s. 71-75). Większość dzieci z uszkodzonym słuchem osiąga ten poziom z dużym opóźnieniem – w wieku 16-19 lat. Wielu nie osiąga go wcale.

Badani bibliotekarze zostali zapytani o to, jakie trudności napotykają uczniowie przy czytaniu książek. Ich odpowiedzi zilustrowano na Wykresie 4.

Dane przedstawione na wykresie wskazują, że największe trudności uczniów niesłyszących związane są z brakiem umiejętności czytania ze zrozumieniem. Istotne znaczenie ma również fakt niedostosowania książek do potrzeb i możliwości tej grupy uczniów.

Wykres 4. Trudności napotykane przez uczniów niesłyszących przy czytaniu książek w świetle opinii nauczycieli bibliotekarzy



Źródło: oprac. własne, 12.12.2014.

Wyniki badań oraz obserwacje i doświadczenia autorki wskazują, że poziom kompetencji w zakresie umiejętności rozumienia czytanego tekstu jest bardzo niski. Uczniowie niesłyszący nie są w stanie czytać ze zrozumieniem książek odpowiednich do swojego wieku i zainteresowań, nie pozwala im na to bowiem osiągnąć poziom sprawności językowej.

W zakresie działań podejmowanych przez nauczycieli bibliotekarzy w celu rozwijania kompetencji czytelniczych uczniów analizie i interpretacji podlegały następujące czynniki: liczba i rodzaj pomieszczeń wchodzących w skład biblioteki oraz liczebność księgozbioru, formy pracy z czytelnikami, wyposażenie biblioteki w specjalne materiały czytelnicze, przeznaczone dla uczniów niesłyszących.

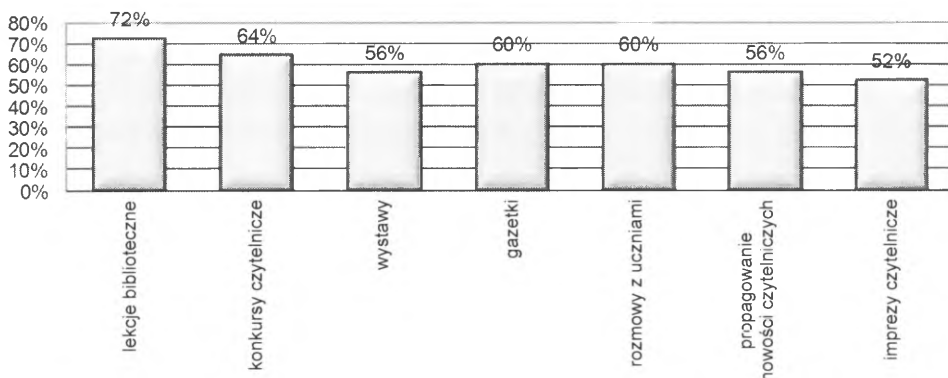
Biblioteka szkolna, często pojmowana obecnie jako szkolna pracownia i centrum informacji multimedialnej, odgrywa ważną rolę w rozwijaniu kompetencji czytelniczych uczniów poprzez wypełnianie funkcji kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej i kulturalno-rekreacyjnej. Badania wskazują, że nie jest to tendencja powszechnie uznawana w bibliotekach funkcjonujących w szkołach specjalnych (Czerwińska M. 2005, s. 164).

Podobnie sytuacja wygląda w bibliotekach objętych badaniami przeprowadzonymi przez autorkę. W dziesięciu (40%) ośrodkach szkolno-wychowawczych biblioteka to jedno pomieszczenie, w którym mieści się wypożyczalnia, czytelnia, magazyn z książkami i pracownia multimedialna. Dziewięć (36%) bibliotek składa się z dwóch pomieszczeń, czyli z wypożyczalni i czytelnia. W sześciu (24%) bibliotekach są trzy pomieszczenia (wypożyczalnia, czytelnia, pracownia multimedialna).

Pod względem liczebności księgozbiorów badane biblioteki można zaliczyć do małych. W 23 bibliotekach księgozbiór liczy mniej niż 10 tysięcy książek, w tym w 17 nie przekracza 5 tysięcy. Tylko dwie biblioteki posiadają księgozbiór większy niż 10 tysięcy egzemplarzy.

Lepiej wygląda sytuacja pod względem pracy pedagogicznej biblioteki. Badani bibliotekarze wymienili różne formy pracy z czytelnikami. Należy przy tym zaznaczyć, że osoby badane miały możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi. Dane te prezentuje Wykres 5.

Wykres 5. Formy pracy z czytelnikami niesłyszącymi stosowane przez nauczycieli bibliotekarzy w świetle ich opinii



Źródło: oprac. własne, 12.12.2014.

Wyniki badań przedstawione na wykresie wskazują, że wśród form pracy z czytelnikami przeważają lekcje biblioteczne (72%) i konkursy czytelnicze (64%). Często przeprowadzane są rozmowy z uczniami (60%) i przygotowywane gazetki (60%). Rzadziej (52%) organizowane są imprezy czytelnicze, do których zalicza się spotkania autorskie, wycieczki do innych bibliotek, pasowanie na czytelnika, kiermasze książek, udział w akcji „Cała Polska czyta dzieciom”.

Książki dla dzieci niesłyszących powinny być przystosowane do ich potrzeb i możliwości. Zaleca się wykorzystywanie specjalnych materiałów czytelniczych, do których należą książki-zabawki, książeczki obrazkowe i nominacyjne, książki łatwe w czytaniu, książki ze znakami języka migowego oraz ekranizacje filmowe literatury, nagrania CD i DVD utworów literackich, audycje telewizyjne z udziałem tłumacza języka migowego, edukacyjne programy i gry komputerowe (Wóźniczka-Paruzel B. 1998, s. 32; Czerwińska M. 2005, s. 165).

Badani bibliotekarze deklarowali, że w ich bibliotekach znajdują się następujące specjalne materiały czytelnicze, przeznaczone dla uczniów niesłyszących: książki łatwe

twe w czytaniu (24%), adaptacje filmowe (24%), książki obrazkowe (20%), edukacyjne programy komputerowe (20%), książki ze znakami języka migowego (12%).

Jeden na pięciu bibliotekarzy podał informację, że posiada w swojej bibliotece opracowania książek przygotowywane przez bibliotekarza i nauczycieli języka polskiego.

Wszyscy badani nauczyciele bibliotekarze zgodzili się z koniecznością adaptowania istniejącej literatury dziecięcej i młodzieżowej do potrzeb dzieci niesłyszących. Z największym poparciem spotkały się następujące stwierdzenia: konieczne jest tłumaczenie tekstów na prosty język, dostosowany do możliwości uczniów niesłyszących; teksty przeznaczone dla dzieci niesłyszących powinny być krótkie, o prostej treści, związanej z najbliższym otoczeniem dziecka i zgodnej z jego zainteresowaniami.

Wnioski końcowe

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na niski poziom kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących w zakresie korzystania z biblioteki szkolnej i stałej z nią współpracy, umiejętności dokonywania wyboru książek, samodzielności w kontaktach z książką, przekonania o wartości książki i lektury oraz umiejętności rozumienia czytanego tekstu. W związku z tym konieczne jest zintensyfikowanie pracy pedagogicznej nauczycieli bibliotekarzy, prowadzonej zarówno w formie zbiorowej, jak i indywidualnej. Badane osoby deklarowały, że stosują różne formy pracy z czytelnikami, co jest bardzo istotne w obliczu stwierdzanych u uczniów braków. Do najczęściej stosowanych należą lekcje biblioteczne i konkursy czytelnicze. Konieczne wydaje się stworzenie programu szeroko pojętej edukacji czytelniczej, który będzie realizowany nie tylko przez bibliotekarzy, ale również przez wszystkich nauczycieli i wychowawców pracujących w ośrodku szkolno-wychowawczym. Powinny znaleźć się w nim zajęcia biblioteczne prowadzone w bibliotece, w pracowni multimedialnej oraz na lekcjach różnych przedmiotów, mające na celu wspomaganie rozwoju umiejętności czytania ze zrozumieniem poprzez: rozwijanie słownictwa czynnego i biernego uczniów, przybliżanie im pozycji książkowych z zakresu literatury dziecięcej i młodzieżowej na drodze adaptowania ich do potrzeb i możliwości młodych czytelników, kształtowanie umiejętności korzystania z warsztatu informacyjnego biblioteki przy samodzielnym szukaniu i wybieraniu książek, organizowanie spotkań poświęconych opowiadaniu treści szczególnie interesujących książek (w połączeniu z jej wizualizacją), prowadzenie w krótkiej, atrakcyjnej formie gawęd o książkach (booktalking), mających na celu zachęcenie uczniów do ich przeczytania, włączenie uczniów do przygotowywania wystaw i gazetek bibliotecznych, ścisłą współpracę z nauczycielami, wychowawcami i rodzicami.

W badaniach uzyskano niepokojące informacje dotyczące szeroko rozumianej pracy organizacyjnej bibliotek szkolnych. Dotyczą one przede wszystkim wymiaru pracy nauczycieli bibliotekarzy oraz bazy lokalowej. Prawie trzy czwarte (72%) bibliotekarzy pracuje na niepełnym etacie, co nie wpływa korzystnie na intensywność podejmowanych działań. Specyfika pracy z czytelnikami niesłyszącymi wymaga poświęcenia im większej ilości czasu (w porównaniu z czytelnikami pełnosprawnymi) w postaci specjalnie dla nich organizowanych rozmaitych zajęć bibliotecznych. Konieczne jest również zapewnienie nauczycielom bibliotekarzom odpowiedniego zabezpieczenia lokalowego i sprzętowego oraz wyposażenia bibliotek w odpowiadający potrzebom księgozbiór, co wzbogaci kierowaną do czytelników ofertę i uczyni ją bardziej atrakcyjną.

Wzmocnienie pozycji biblioteki w szkołach dla dzieci niesłyszących spowoduje, że będzie miała ona szansę stać się miejscem przełamywania bariery istniejącej między uczniem a słowem drukowanym. Kompetentny nauczyciel bibliotekarz, dobrze znający możliwości i ograniczenia czytelników z uszkodzonym narządem słuchu, będzie nie tylko wypożyczał książki i świadczył usługi informacyjne, lecz stanie się także propagatorem czytelnictwa wśród uczniów.

Bibliografia

- Andrzejewska J. (1996), *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka. T. 2, Praca pedagogiczna biblioteki*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-85778-60-8
- Czerwińska M. (2005), *Kultura czytelnicza uczniów z dysfunkcją narządu słuchu: uwarunkowania i możliwości kształtowania* [w:] Pilecka W., Ozga A., Kurtek P. (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Kielce, Wydaw. Akademii Świętokrzyskiej, ISBN 83-7133-264-5
- Deńca M. (2013), *Czytelnik niesłyszący w bibliotece szkolnej* [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, s. 309-324
- Deńca M. (2008), *Praca z czytelnikiem niesłyszącym*, „Biblioteka w Szkole”, nr 1, s. 17-18
- Dylak S. (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa, Wydaw. Szkolne PWN, ISBN 83-7195-267-8
- Fedorowicz M. (2002), *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych: zarys dziejów – formy – obieg społeczny*, Toruń, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN 83-231-1420-X
- Gunia G. (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy: wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ISBN 83-7308-650-1

- Hanis J. (1999), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I-III*, Warszawa, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-07470-5
- Jachimczak B. (1990), *Badania czytelnictwa czy kultury czytelniczej społeczeństwa?*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 10, s. 17-19
- Löwe A. (1990), *Wybór pism*, Warszawa – Szczecin
- Materska K. (1993), *Edukacyjna funkcja biblioteki publicznej w życiu młodzieży*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 83-85778-00-4
- Ossowski S. (1967), *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa, Państwowe Wydaw. Naukowe
- Podgórska-Jachnik D. (2004), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 83-7171-725-3
- Rakowska A. (1992), *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków, Wydaw. Naukowe WSP
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli*, Dz. U. 2009, nr 50, poz. 440
- Stelmaszuk W. (1996), *Sieć społeczna a rozwój kompetencji jednostki* [w:] Przedawska A. (red.), *Pedagogika społeczna: kręgi poszukiwań*, Warszawa, Wydaw. „Żak”, s. 107-115
- Szeffler E. (2003), *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. Wodniczka. 1. Stan obecny*, Bydgoszcz, Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, ISBN 83-7096-491-5
- Woźniczka-Paruzel B. (1998), *Od języka migowego do książki czarnodrukowej (o kształtowaniu sprawności czytelniczej osób niesłyszących)*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici” Bibliologia II-III, Nauki Hum.-Społ., z. 328, s. 632-649
- Zborucka A. (1983), *Ćwiczenia z surdopsychologii*, Kraków, Wydaw. Naukowe WSP

Załącznik nr 1. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli bibliotekarzy

1. W jakim celu uczniowie przychodzą do biblioteki?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- wypożyczyć książki
- przeglądać gazety i czasopisma
- porozmawiać z bibliotekarzem
- pomóc bibliotekarzowi w pracy
- wziąć udział w zajęciach bibliotecznych
- skorzystać z komputera i Internetu
- w innym celu (w jakim?)

2. Jak często uczniowie wypożyczają książki?

- raz w tygodniu
- raz w miesiącu
- dwa razy w miesiącu
- kilka razy w miesiącu
- kilka razy w ciągu roku

3. Ile książek (średnio) uczniowie wypożyczają w ciągu miesiąca?

- jedna książka
- dwie książki
- trzy książki
- cztery książki
- pięć książek
- sześć książek
- więcej niż sześć książek
- inna liczba.....

4. Jakie książki najczęściej wypożyczają uczniowie?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- poezja dla najmłodszych
- bajki i baśnie
- lektury
- komiksy
- książki przygodowe
- książki popularnonaukowe
- książki fantastyczne
- słowniki i encyklopedie
- inne (jakie?)

5. Czy uczniowie samodzielnie wybierają książki?

- tak
- nie

6. Jeśli nie, to z czyich rad uczniowie korzystają przy wyborze książki?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- bibliotekarza
- nauczycieli
- wychowawców w internacie
- rodziców
- kolegów
- innych osób (jakich?)

7. Czym uczniowie kierują się, wybierając książki?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- znajomością treści książki
- ilustracjami w książce
- okładką książki
- spisem treści książki
- innymi kryteriami (jakimi?)

8. Czy uczniowie czytają czasopisma?

- tak
- nie

9. Proszę wymienić tytuły czasopism, które uczniowie czytają

.....

10. W której klasie uczniowie zaczynają samodzielnie wypożyczać książki?

.....

11. Czy, Pana(i) zdaniem, uczniowie chętnie wypożyczają książki?

- tak
- nie

12. Jeśli nie, jakie są przyczyny niechęci uczniów do wypożyczania książek?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- słabe opanowanie języka przez uczniów
- książki niedostosowane do możliwości uczniów
- mały zasób słownictwa uczniów
- brak motywacji do czytania
- niewystarczające przygotowanie nauczycieli bibliotekarzy do pracy z uczniem niesłyszącym

- brak współdziałania i pomocy ze strony rodziców
- brak współpracy ze strony nauczycieli i wychowawców
- inne (jakie?)

13. Jakie trudności napotykają uczniowie przy czytaniu książek?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- niezrozumienie poszczególnych wyrazów i zwrotów
- brak umiejętności czytania ze zrozumieniem
- zbyt trudna treść książek
- brak książek dostosowanych do możliwości uczniów
- tematyka książek niezgodna z zainteresowaniami uczniów
- inne (jakie?)

14. Jakie formy pracy z czytelnikami Pan(i) stosuje?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- lekcje biblioteczne
- konkursy czytelnicze
- wystawy
- gazetki
- rozmowy z uczniami
- propagowanie nowości książkowych
- imprezy czytelnicze
- jakie?
- inne (jakie?)

15. Proszę ustosunkować się do następujących stwierdzeń:

Konieczne jest tłumaczenie tekstów na prosty język, dostosowany do możliwości uczniów niesłyszących.

- zgadzam się całkowicie
- zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się całkowicie

Tekst powinien pozostać w niezmienionej formie z dołączonym słowniczkiem z wyjaśnieniami trudniejszych wyrazów i zwrotów.

- zgadzam się całkowicie
- zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się całkowicie

Teksty przeznaczone dla dzieci niesłyszących powinny być krótkie, o prostej treści, związanej z najbliższym otoczeniem dziecka i zgodnej z jego zainteresowaniami.

- zgadzam się całkowicie
- zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się całkowicie

Do każdego tekstu powinny być dołączone atrakcyjne, adekwatne do treści ilustracje.

- zgadzam się całkowicie
- zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się częściowo
- nie zgadzam się całkowicie

16. Czy zna Pan(i) język migowy?

- tak
- nie

17. Jeśli tak, to czy znajomość języka migowego pomaga Panu(i) w kontaktach z uczniami na terenie biblioteki?

- tak
- nie

18. W jakie specjalne materiały czytelnicze, przeznaczone dla uczniów niesłyszących, wyposażona jest Pana(i) biblioteka?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- książki łatwe w czytaniu
- książki ze znakami języka migowego
- książki obrazkowe
- adaptacje filmowe
- programy komputerowe edukacyjne
- inne (jakie?)

19. Jakie pomieszczenia wchodzi w skład biblioteki, w której Pan(i) pracuje?

(Można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)

- wypożyczalnia
- czytelnia
- magazyn z książkami
- pracownia multimedialna

20. Ile książek liczy księgozbiór w Pana(i) bibliotece?

.....

21. Proszę podać, ile lat pracuje Pan(i) w bibliotece w szkole dla dzieci niesłyszących?

.....

22. Pracuje Pan(i) w bibliotece:

- na pełnym etacie
- na połowie etatu
- w wymiarze godzin mniejszym niż pół etatu

23. Jeśli pracuje Pan(i) w niepełnym wymiarze godzin, to czy wykonuje Pan(i) dodatkowo inną pracę w szkole?

- tak
- nie

Jeśli tak, to proszę podać, jaka to praca

.....

24. Proszę podać, jakie wykształcenie Pan(i) posiada.

kierunek

.....

uczelnia

.....

rodzaj studiów:

- dzienne
- podyplomowe
- kurs kwalifikacyjny

Abstrakt

Kształtowanie i rozwijanie kompetencji czytelniczych jest jednym z najważniejszych zadań nauczycieli i wychowawców pracujących z uczniami niesłyszącymi. Szczególna rola w tym zakresie przypada bibliotece szkolnej. Zamierzeniem autorki tekstu jest ukazanie poziomu kompetencji czytelniczych niesłyszących uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum oraz działań nauczycieli bibliotekarzy podejmowanych w celu ich rozwijania. W związku z tym w marcu 2014 r. przeprowadzone zostały badania w bibliotekach funkcjonujących w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących w całej Polsce, z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety. Nauczyciele bibliotekarze wypowiedzieli się na temat umiejętności uczniów niesłyszących w zakresie korzystania z biblioteki, poszukiwania i wyboru odpowiedniej dla siebie lektury, korzystania ze słowa drukowanego, utrwalania i praktycznego wykorzystywania lektury. Ponadto badania objęły zagadnienia związane z szeroko pojętą pracą pedagogiczną biblioteki szkolnej, mającej na celu wspomaganie rozwoju kompetencji czytelniczych uczniów.

Na podstawie uzyskanego materiału badawczego sformułowano wnioski dotyczące poziomu kompetencji czytelniczych uczniów niesłyszących oraz działań, jakie powinny być podejmowane przez nauczycieli bibliotekarzy w zakresie kształtowania i rozwijania wyżej wymienionych umiejętności w specyficznej grupie czytelników, jakimi są dzieci z wadą słuchu.

Abstract

Shaping and developing reading competencies are among the most important tasks of teachers and educators who work with deaf students. School libraries play a special role in this regard. The intention of the author is to show the level of reading competencies of deaf primary-school and middle-school pupils, and to present measures undertaken by teachers-librarians in order to develop them. Therefore, in March 2014, a questionnaire survey was conducted in libraries at learning centres for deaf children in Poland. Teachers-librarians spoke about deaf students' skills in the use of libraries, the search and selection of appropriate books, the use of the printed word, remembering content and the practical use of books. In addition, the study included issues related to a wider educational work of a school library, aimed to support the development of reading competencies of students.

Based on the research material, conclusions have been drawn regarding the level of deaf students' reading competencies and measures that should be taken by teachers-librarians in shaping and developing the above-mentioned skills in the specific group of readers, i.e. children with hearing loss.

Część IV

**Kultura czytelnicza dzieci
i młodzieży w ujęciu
międzynarodowym**

Reading culture
of children and youth
in the international approach

Stanisława Kurek-Kokocińska, dr hab. prof. Uł
Uniwersytet Łódzki
Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
kokos@uni.lodz.pl

Panorama czytelnictwa młodzieży francuskiej w epoce cyfrowej

Panorama of youth readership in France in the digital age

Stanisława Kurek-Kokocińska – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowo-technicznej, prof. Uniwersytetu Łódzkiego, pracownik naukowy w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej. Zajmuje się problematyką kultury książki i informacji w społeczeństwie wiedzy.



Wybrane publikacje:

- *Z upodobania do czytania: kultura książki wieku dziecięcego w świetle wypowiedzi wspomnieniowych* [From liking to reading: books from childhood in the light of memoirs] [w:] Domańska K., Iwańska-Cieślak B. (red.), *Książka i prasa w kulturze*, 2013, s. 342-353
- *Rozwój bibliografii chopinowskiej w Polsce* [Development of Chopin's bibliography in Poland], „Zagadnienia Informatyki Naukowej”, 2013, nr 1
- *Być bibliotekarzem i pracować w bibliotece* [To be a librarian and work in a library], „Zagadnienia Informatyki Naukowej”, 2012, nr 2
- *Kierunki rozwoju informacji i sytuacja informacyjna użytkownika książki* [The directions of development of information and book user's situation regarding information], „Zagadnienia Informatyki Naukowej”, 2014, nr 1.

Stanisława Kurek-Kokocińska – PhD in Humanities in the field of bibliography and scientific information, professor at the University of Łódź, employee of the Chair of Library and Information Science. Her scientific interests include a culture of book and information in the knowledge-based society.

Wprowadzenie

Biegłość w czytaniu należy do podstawowych umiejętności współczesnego człowieka i społeczeństwa przywiązują wielką wagę do praktyki czytania. Czytelnicтво jako zjawisko społeczne jest otaczane troską przez świat humanistów, wchodzi w zakres zainteresowania systemu nauki.

Niniejsza wypowiedź zwraca uwagę na czytelnictwo we Francji w środowisku młodzieży w okresie ostatnich kilkunastu lat, charakteryzujących się postępującym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Istnieje francuskojęzyczna literatura przedmiotu, która naświetla problematykę czytelnictwa młodych, jego ważność i złożoność. Wydaje się interesujące i potrzebne przybliżyć, jak przedstawia się ta kwestia za granicą w wybranym jednym kraju, tym bardziej że w czasie globalizacji szereg spraw może kształtować się podobnie.

Charakterystyka stanu czytelnictwa młodych osób we Francji opiera się na badaniach ankietowych prowadzonych przez instytucje Ministerstwa Kultury (Ministère de la Culture et de la Communication), Ministerstwa Edukacji (Ministère de l'Éducation Nationale) oraz na badaniach prowadzonych przez innych badaczy. Dane źródłowe uzyskane w tych badaniach składają się na obraz czytelnictwa młodzieży i są cytowane w publikacjach przeglądowych zamieszczonych w cenionym periodyku francuskich bibliotekoznawców „Bulletin des Bibliothèques de France”. W dalszej części artykułu wykorzystane zostały studia opublikowane w tymże czasopiśmie autorstwa Anne-Marie Bertrand (2003), Jean-François Hersent (2003) oraz Christine Détrez (2011). Źródłem wartościowych informacji jest raport z badań ankietowych pt. *Les pratiques culturelles des Français* prowadzonych regularnie od wczesnych lat 70. XX wieku przez Département des Études de la Prospective et des Statistiques Ministerstwa Kultury. Dotąd w okresie 1973-2008 badanie zrealizowane zostało pięciokrotnie.

Czytelnictwo młodzieży na tle ogólnych danych czytelnictwa

Z opublikowanych danych wynika, że ogólny poziom czytelnictwa we Francji maleje systematycznie. Na przestrzeni lat nastąpił spadek liczby czytelników niemal o jedną trzecią. Wskaźnik procentowy osób w wieku od 15 do ponad 60 lat, czytających 20 i więcej książek w ciągu roku, wynosił w 1973 r. 28%, po kilku latach w 1981 r. stanowił 26%, w 1988 – 24%, w 1997 – 20%, w 2008 wyniósł 16% (*Ont lu 20 livres...* [online]). Wskaźniki osób czytających przynajmniej jedną książkę w roku od lat utrzymują się na zbliżonym poziomie, tj. w granicach 70% ogółu badanych (1973 r. – 70%, 1981 – 74%, 1988 – 75%, 1997 – 73%, 2008 – 70%) (*Ont lu au moins...* [online]).

Spada też wskaźnik procentowy poziomu zainteresowania książką – w liczbie 20 i więcej książek w okresie 12 miesięcy – w środowisku młodych osób. W grupie wiekowej 15-24 lata spadek liczby czytelników następował systematycznie, poczynając od 1973 r., gdy stanowił 41%, następnie stopniowo obniżał się: w 1981 do 37%, w 1989 do 25%, w 1997 wyniósł 20%, i w 2008 – 16% (*Ont lu 20 livres...* [online]). W tej samej grupie wiekowej wskaźnik czytania w liczbie przynajmniej jednej książki rocznie kształtował się następująco: w 1973 r. – 88%, w 1981 – 91%, w 1988 r. – 83%, w 1997 – 84% i w 2008 – 78% (*Ont lu au moins...* [online]).

Na podstawie przedstawionych danych nietrudno zauważyć, że na przestrzeni lat w kolejnych pokoleniach młodych Francuzów było coraz mniej prawdziwych czytelników książek. W okresie 35 lat wskaźnik dobrych czytelników w środowisku młodych obniżył się prawie trzykrotnie, wskaźnik czytania w mniejszej ilości utrzymuje się na dosyć zbliżonym poziomie (lekko malejąc). Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku do słabych czytelników zaliczało się ponad $\frac{3}{4}$ osób w wieku 15-24 lata. Jak też widać, tendencja spadkowa czytelnictwa w grupie młodych jest większa w porównaniu do wyników ogółu badanego społeczeństwa.

W artykule pt. «*Émile Zola, il écrit trop*» jego autorka Bertrand napisała na wstępie m.in.:

*Młodzi czytają dużo, jednak mniej niż starsze pokolenia w tym samym wieku, chłopcy czytają mniej niż dziewczynki*¹ (2003, s. 22).

Détrez wypowiedziała się następująco:

*Młodzież nie czyta dużo, dawniej z powodu komiksów, potem z powodu telewizji, obecnie z powodu Internetu*² (2011, s. 32).

W publikacjach traktujących o czytelnictwie autorzy przytaczają wiele różnych wskaźników cyfrowych, które mają za zadanie ukazać miejsce książki w społeczeństwie, m.in. w grupach wiekowych. Uzyskanie pełnego obrazu statystycznego czytelnictwa osób w wieku dorastania i zmian w tym zakresie w miarę upływu czasu nie jest jednak łatwe. Kłopoty z mierzeniem poziomu czytania wynikają przede wszystkim z faktu stosowanych narzędzi badawczych w postaci ankiety statystycznej. Détrez tej sprawie poświęciła uwagę słusznie pisząc, że różnice, nawet drobne, w budowie kwestionariuszy używanych do ankietowania w kolejnych po-

¹ Oryg.: *Les jeunes lisent beaucoup, mais moins que leurs aînés au même âge, les garçons lisent moins que les filles* – wszystkie tłumaczenia pochodzą od Autorki.

² Oryg.: *Les jeunes ne lisent plus: avant-hier à cause de la bande dessinée, hier à cause de la télévision, aujourd'hui à cause d'internet.*

miarach, mogą mieć wpływ na udzielone odpowiedzi, a więc na porównywalność uzyskanych wyników³. Obszar trudności w ocenie czytelnictwa na przestrzeni lat zwiększają zmiany społeczne i postęp technologii. Zwłaszcza ten ostatni czynnik spowodował nowe możliwości uczestnictwa obywateli w kulturze, wywołując następstwo w sposobie bycia, dając początek działaniom wcześniej nieznanym. Jeśli więc w odstępie kilku lat osoby uczestniczące w badaniach reprezentują grupę wiekową np. 15-latków, to na podstawie tych wyników ocena zmiany natężenia czytelnictwa w czasie staje się problematyczna.

Młodzież jako grupa badawcza

Problem metodologiczny, który ukazuje się przy tej okazji, dotyczy rozumienia istoty młodzieźowości (*adolescente*) oraz dalszego rozróżniania grup wiekowych tych użytkowników książki. Na gruncie bibliologii korzystamy z ustaleń psychologiczno-socjologicznych. Hersent (2003, s. 13) przypomina, że młodość oznacza etap życia między dzieciństwem i dorosłością, w którym osiąga się dojrzałość społeczną. Specyficzność środowiska na tym etapie życia ludzi bierze się m.in. z przejściowego wieku, który normalnie przeżywa się w środowisku rodzinnym i szkolnym i z tej racji podlega się różnym nakazom i zakazom. Próg wejścia w aktywne życie jest zróżnicowany. Środowisko młodzieży charakteryzuje jeszcze szereg dalszych cech, co trzeba w tym miejscu pominąć.

Dla potrzeb poznawczych czytelnictwa badacze stosują różne kategoryzacje środowiska młodych użytkowników książki. Np. w badaniach *Les loisirs culturels de 8/16 ans* („Cahier de l'économie du livre” 1991, nr 5) zastosowano podział według płci oraz wieku: 8-10 lat, 11-13 lat, 14-16 lat. W innych badaniach *Les jeunes et l'écran* („Réseaux” 1999, nr 17) wyodrębnione zostały grupy wiekowe 6-8 lat, 9-11 lat, 12-14 lat, 15-17 lat. W badaniu *Les pratiques culturelles des Français: enquête 1997* znajduje się m.in. rozróżnienie: 15-19 lat i 20-24 lata.

³ Détéz odnosi się do badań długookresowych realizowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w okresie 1989-1993 oraz w okresie 2004-2008. Pytania ankietowe badania wcześniejszego (1200 uczniów) koncentrowały się na wyborach lekturowych młodych, pytania badania późniejszego (9600 uczniów) zogniskowały się na przejściu młodych respondentów od wieku dziecięcego do okresu młodzieńczego, lekturom młodego pokolenia poświęcono tam mniej miejsca. Autorka ta wskazuje też na różnice budowy pytań skierowanych do respondentów, które raz poprzedzały na wyborze z listy (*Qu'as-tu fait samedi et dimanche dernier pour te distraire?* [Co robiłeś w ostatnią sobotę i niedzielę, aby się rozzerwać?]), innym razem ankietowani byli proszeni o odpowiedź, ile czasu poświęcają na poszczególne formy aktywności (np. *Tu regardes la télévision: a) jamais ou presque jamais, b) 1, 2 ou 3 fois par mois, 3) 1, 2 ou 3 fois par semaine, d) tous les jours ou presque* [Oglądasz telewizję: a) nigdy lub prawie nigdy, b) 1, 2 lub 3 razy w miesiącu, c) 1, 2 lub 3 razy w tygodniu, d) każdego dnia lub prawie każdego dnia] (Détéz Ch. 2011, s. 33).

Powyższa obserwacja dodatkowo pokazuje trudność uzyskania pełnego dogodnego do porównań obrazu czytelnictwa osób w młodym wieku. Niemniej jednak celowa ankietyzacja różnych grup młodzieży oraz uzyskane tą drogą wyniki odzwierciedlające zainteresowanie i stosunek do książki i do czytania, czynią pewne aspekty tematu bardziej widocznymi. W niniejszym artykule poświęconym czytelnictwu młodzieży francuskiej w ujęciu panoramicznym nie ma potrzeby dokładniej opisywać szczegółowej metodologii poszczególnych badań. W dalszej części artykułu pozostaje skoncentrować się na odniesieniach uczniów (gimnazjum i liceum) do wybranych kwestii, istotnych z punktu widzenia refleksji nad czytelnictwem.

Czytanie jako obowiązek

Środowisko dorosłych, rodziców i nauczycieli, jak dotąd ma w estymie i książkę, i czytanie książek. Ich wartość symboliczna, poznawcza, realna jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Faktyczne czytelnictwo nie jest jednak przedmiotem dziedziczenia.

*Nie rodzimy się czytelnikami, stajemy się nimi*⁴ (Bertrand A. M. 2003, s. 25).

Okres szkolny w życiu młodzieży wymaga lektur obowiązkowych. Uważa się ponadto, że wiek szkolny sprzyja lekturom osobistym, z własnego wyboru. Jak wynika z ankiet, czytanie w oczach młodych Francuzów wiąże się z obowiązkiem szkolnym. Badanie na próbie uczniów gimnazjów i liceów pokazało, że młode osoby poza lekturami szkolnymi z rzadka sięgają po inne książki. Bertrand przytacza, iż w okresie czterech lat nastąpiła zmiana liczby osób czytających lektury nieobowiązkowe z 14% do 25% (Tamże, s. 23).

Hersent przywołuje dane szczegółowe, które dodatkowo naświetlają zagadnienie czytania w środowisku młodych osób (2003, s. 19). I tak czytanie książek spada znacznie w miarę dorastania: jeśli w grupie wiekowej 6-8 lat wynosiło 27%, to w wieku 15-17 lat obniżyło się do 13%. Czytanie komiksów z 21% w grupie wiekowej 6-8 lat zmniejszyło się do 6% w gronie osób w wieku 15-17 lat. To spostrzeżenie uznaje się za niepokojące, bowiem stawia ono szkołę w obciążającym świetle w kontekście braku wyrobienia u młodzieży nie tylko dobrego smaku, ale i chęci do czytania. Nadto zaobserwowano, że gdy stymulacja szkolna ustaje, częstość sięgania po książkę zniża się wręcz alarmistycznie. W artykule Bertrand czytamy:

*Po opuszczeniu liceum, jeden uczeń na dwóch prawie nie czyta lub już nie czyta książek z osobistego wyboru*⁵ (2003, s. 23).

⁴ Oryg.: *On ne naît pas lecteur, on le devient.*

⁵ Oryg.: *À la sortie du lycée, un élève sur deux ne lit quasiment pas ou plus de livres à titre personnel.*

Problem roli szkoły w inspirowaniu do czytania jest skomplikowany. Jak sugerują francuscy autorzy, grupowa konieczność rozbioru dzieł literackich podczas szkolnych lekcji może nie wpływać dodatnio na zamiłowanie do książek, których percepcja ma przecież charakter osobisty.

Inne badania wykazały, że wysokie wyniki szkolne z języka francuskiego i upodobanie do czytania nie idą w parze: 15% uczniów mających dobre oceny z języka francuskiego czyta bardzo mało, a 26% uczniów nisko ocenianych w szkole z tego przedmiotu są dobrymi czytelnikami (Tamże). Obserwacja ta unaczynia, że czytanie, np. w literaturze, niekoniecznie przynosi wyniki korzystne i zachęcające w życiu ucznia.

Przy okazji dodam, że podobne doświadczenie opisuje we wspomnieniach polski autor Jan Nowak Jeziorański. Zauroczony lekturą, zanurzył się w niej, poświęcając swój czas, siły i zdrowie:

[...] dorwałem się do Sienkiewiczowskiej Trylogii. [...] Czytałem ją bez przerwy, bez wytchnienia i przez kilka tygodni, świat przestał dla mnie istnieć. Czytałem ukradkiem w nocy, pod koldrą przy łatarce, a w dzień w godzinach przeznaczonych na odrabianie lekcji. Czytałem w tramwaju i w klasie szkolnej, nie zwracając najmniejszej uwagi na to, co się działo dookoła. Rezultat był katastrofalny. Na półroczce przyniosłem do domu świadectwo, na którym na jedenaście przedmiotów było aż osiem dwójek (2005, s. 14).

To, co okazało się następstwem tego czytania, Nowak-Jeziorański odtwarza tak:

Chodziłem wtedy do Gimnazjum im. Batorego, które miało być szkołą wzorową [...]. Aby zapewnić sobie selekcję tej elity, dyrektor Zdzisław Rudzki zastosował osobliwą i niezbyt pedagogiczną metodę. W ciągu pierwszych trzech lat tych „gorszych” przesuwiał z klasy A do klasy B, a „lepszych” w kierunku odwrotnym. Po trzech latach klasa B uległa rozwiązaniu i „gorsi” musieli szukać sobie „gorszej” szkoły. Sienkiewiczowi mam do zawdzięczenia, że znalazłem się wśród „gorszych” przeniesiony zostałem do Gimnazjum Adama Mickiewicza, dawniej Konopczyńskiego (Tamże, s. 14-15).

Doświadczenie polskiego chłopca w okresie sprzed II wojny światowej i współczesne dane statystyczne francuskiej młodzieży podsuwają myśl, że czytanie książek od młodych lat może jednak łączyć się z upodobaniem, pomimo pewnego przymusu i doznawanych ocen ze strony otoczenia.

Kolejny wątek do kwestii czytelnictwa w wieku szkolnym wnosi obecność spraw związanych z książką w kontaktach koleżeńskich oraz w toku rozmów w środowisku rodzinnym. Z badań wynika, że młodzi nie unikają rozmów o czytanych książkach, choć wskaźniki są niewysokie. W grupie badanych w wieku 15-19 lat spośród tych osób, które czytają książki 54% rozmawia na ten temat z kolegami, 37% rozmawia z członkami rodziny, 31% nigdy na ten temat nie rozmawia.

W innych cytowanych badaniach przeprowadzonych w grupie licealistów okazało się, że o książkach rozmawia jeden nastolatek na pięciu oraz co druga nastolatka (Bertrand A. M. 2003, s. 24).

W łączności z powyższymi danymi pozostaje wizerunek użytkownika książki. Współczesny obraz czytelnika, jaki kreśli młodzież francuska, niejako zniechęca do czytania i sposobi do nieczytania. Ten portret zawiera w sobie takie charakterystyczne cechy, jak wycofanie, bycie na uboczu, pozostawanie w samotności i izolacji. Według opisu osoba czytająca książki cechuje się inteligencją, co jest jednak cechą działającą denerwująco na otoczenie, np. środowisko kolegów. Dodatkowo czytelnik wyróżnia się spośród ogółu osób również pod względem zewnętrznym: nosi okulary.

Czytanie i inne formy aktywności

We francuskiej literaturze przedmiotu po analizie wypowiedzi młodych respondentów sformułowany został pogląd o pomniejszeniu przyjemności czytania w ostatnich latach. Trzeba uprzytomnić sobie, że czytanie to aktywność przede wszystkim indywidualna. Jako forma spędzenia wolnego czasu jest wyborem, który ogranicza osobę w tym sensie, że izoluje czytelnika od kolegów, rodziny, wymaga poświęcenia dużej ilości czasu i koncentracji uwagi, a w następstwie nie zapewnia wysokiej pozycji w grupie rówieśniczej.

Nie można twierdzić, że młodzież broni się w jakiś specjalny sposób przed czytaniem. W ważnym okresie wieku dorastania młode osoby częściej sięgają po inne formy kultury, doszukując się tam cenionych w tym wieku wartości. Badania grupy dzieci i młodzieży w wieku od 6 do 17 lat wykazały różnicowanie się preferencji w zakresie aktywności poza szkołą w miarę podrastania (Hersent J. F. 2003, s. 19).

Jak się stało wiadome, z własnego wyboru i chęci dzieci i młodzież korzystają z telewizji. Oglądanie telewizji w czasie wolnym dominuje we wszystkich grupach wiekowych, osiągając wysokie i dosyć stabilne wartości wskaźnika aktywności: w wieku 6-8 lat: 70%, w wieku 9-11 lat: 70%, w wieku 12-14 lat: 77% i w wieku 15-17 lat: 75%.

Na liście aktywności poza szkołą następne wysokie pozycje zajmuje słuchanie muzyki i słuchanie radia, wykazując ciągły wzrost. Wielkość wskaźnika rośnie prawie czterokrotnie, jeśli spojrzeć na dane grupy w wieku 6-8 lat oraz w wieku 15-17 lat odnośnie do słuchania muzyki (w wieku 6-8 lat: 18%, w wieku 9-11 lat: 38%, w wieku 12-14 lat: 65%, w wieku 15-17 lat: 72%) oraz trzy i pół raza w odniesieniu do słuchania radia (w wieku 6-8 lat: 20%, w wieku 9-11 lat: 36%, w wieku 12-14 lat: 56%, w wieku 15-17 lat: 74%).

Częstą praktyką w każdej grupie wiekowej jest chodzenie do kina (1 raz w miesiącu), począwszy od wieku 6-8 lat (37%) do ponad 60% w wieku 15-17 lat.

Dość rozpowszechnione w czasie poza szkołą są spotkania młodych osób z przyjaciółmi, wskaźnik obliczony dla tej czynności wzrasta trzykrotnie w miarę dorastania, tj. z 18% (wiek 6-8 lat) do 54% (wiek 15-17 lat).

Dopiero po wymienionych rodzajach aktywności plasują się formy kontaktu ze słowem pisanym, tj. czytanie książek, które maleje, oraz czytanie magazynów i czasopism, które wzrasta (czytanie magazynów: 10% w wieku 6-8 lat, 17% w wieku 9-11 lat, 21% w wieku 12-14 lat, 20% w wieku 15-17 lat; czytanie czasopism: 9% w wieku 12-14 lat, 18% w wieku 15-17 lat).

Zestawienie form aktywności uwzględnia jeszcze granie w gry, korzystanie z komputera z wyłączeniem gier, telefonowanie, muzykowanie (*jouer de la musique*).

Cytowane badania zostały opublikowane w 1999 roku. Nie można nie zauważyć, że w ostatnich kilku latach nastąpił intensywny rozwój Internetu oraz że każdy kolejny rocznik nieco modyfikuje swoje preferencje w zakresie aktywności pozaszkolnej. Badania z 2010 r. rzeczywiście pokazują zmiany. Choć nie ma podstaw, aby dokonywać prawidłowych porównań, to jednak przytoczenie tych danych uzupełni obraz złożoności tematu czytelnictwa młodzieży. Wyniki zaprezentowane przez Christine Détéz (2011, s. 34) dotyczą osób w wieku 15 lat. Na pierwszym miejscu codziennej aktywności pozostaje oglądanie telewizji (78,5%), następnie – co jest zmianą – korzystanie z komputera (57%) i dopiero potem słuchanie muzyki (57,5%) i radia (50,5%). W dość wysokim rejestrze plasuje się jeszcze aktywność artystyczna (*pratiquer une activité artistique*) – 42%, po czym następują pozostałe formy praktyk kultury, zajmujące niższe pozycje. Wskaźnik codziennego czytania książek (*lire des livres tous les jours*) wynosi 14%, komiksów – 8,5%, prasy zaś (*lire des journaux, des magazines tous les jours*) – zaledwie 9,5%. Odnotowaną formą aktywności młodzieży stał się pamiętnik (*écrire un journal intime*), który pisało w tamtym czasie 28% badanych.

Nasuwa się spostrzeżenie, że w każdej grupie wiekowej dzieci i nastolatków wśród praktyk kulturalnych na czele znajdują się formy operujące obrazem. W aktywności pozaszkolnej młodzieży (15-17 lat) pierwszoplanowe pozycje zajmują formy tworzące dobre warunki dla towarzyskości (zainteresowanie muzyką, kinem, aktywność artystyczna, spotkania z kolegami).

Czytanie jako aktywność z wyboru

Jak była mowa, czytanie jest postrzegane jako czynność nudząca i nadmiernie absorbująca. Młode osoby chętniej odkryją ciekawe treści np. poprzez teksty piosenek, bo są one raczej krótkie. Bertrand przytacza wypowiedź francuskiej dziewczyny, która mówi, że na wysłuchanie piosenki potrzebuje 3 minut:

Ça prend 3 minutes une chanson et il dit tout dedans (2003, s. 25).

Podobne w treści są inne cytowane wypowiedzi młodych Francuzów:

[...] *biorąc książkę, która ma 300 stron, potrzebujesz na jej przeczytanie 3 miesiące, książki Emila Zoli są zbyt obszerne*⁶; (Tamże).

Sformułowany został pogląd o degradacji pozycji książki. Książka dla współczesnego pokolenia młodych stanowi zaprzeczenie takich korzyści, jak współtowarzyszenie i szybkość.

Współczesna młodzież gospodaruje własnym czasem wolnym i inwestuje w działania selektywnie. Dotyczy to również lektur: jeśli uznaje pewne tytuły za warte kapitału czasu i zaangażowania, to – choć generalnie książka uchodzi za emblemat świata minionego – nie hamuje to nastolatków przed czytaniem, dyskusowaniem, blogowaniem, oczekiwaniem na nowości wydawnicze, opisujące kolejne przygody ulubionych bohaterów. Istnieją niedawne przykłady świadczące o zdolności oddziaływania lektur na młode pokolenie. Przemawia za tym np. ożywienie związane z mangą (Koyama-Richard B. 2008) czy z książkami Joanne Kathleen Rowling o Harrym Potterze (Kucharska A. 2007).

Zdarzenia tego typu w kulturze, jak np. związane z „potteromanią” u nas w kraju, doczekały się niejednego opisu i analizy. Z punktu widzenia panoramy czytelnictwa młodzieży, tak francuskiej, jak i polskiej, zainteresowanie lekturami, o których mowa, potwierdzone badaniami ankietowymi w środowisku młodych, pozwala osłabić opinię na temat położenia książki w epoce cyfrowej oraz braku chęci do czytania przez młode osoby z zapałem.

Détrez powołuje się na dane czytelnictwa z 2008 r., w świetle których 92,5% badanej młodzieży przywołało *Harrego Pottera* (2011, s. 35). Ten tytuł został wymieniony na pierwszym miejscu wśród 20 innych pozycji lekturowych przez 20,5% respondentów z grupy 15-latków i przez 14% z grupy 17-latków. W cytowanym artykule jego autorka przywołuje też badania przeprowadzone w 2010 r. wśród uczniów gimnazjów i liceów pt. *La lecture de mangas par les adolescents: usages collectifs et appropriations individuelles*, które wykazały kolejny obszar zaciekania młodych związany z książką.

W kontekście tego zainteresowania, zwraca uwagę czynnik istotny dla czytelnictwa, jakim jest identyfikacja czytelnika w jego różnych sytuacjach życiowych z bohaterem lektury. Obrazowo napisała o tym, odnosząc się do mangi, Détrez:

Dziecko, dzięki lekturze Naruto, mogło – tak jak bohater – stać się silniejsze i znieść wykluczenie przez otoczenie. Ktoś inny przezwyciężył takie samo doświadczenie i pod-

⁶ Oryg.: *tu prends un bouquin, il y a 300 pages et t'en as pour 3 mois; « Émile Zola, il écrit trop».*

*niósł się moralnie w swojej samotności dzięki Peach girl. Jeszcze inny, bez ojca, przywołuje jedynie bohaterów, którzy nie mieli taty*⁷ (2011, s. 34).

Zakończenie

Przedstawiona panorama orientuje we współczesnej sytuacji czytelnictwa młodzieży francuskiej. Jest to środowisko czytające książki i czasopisma oraz korzystające z różnych innych praktyk kultury, zgodnie z duchem czasu.

Badania dowiodły, że obowiązki szkolne stymulują czytelnictwo, problemem pozostaje utrwalenie chęci czytania poza tymi wymogami.

Na umocnienie osób w zamiarze czytania może mieć wpływ szereg czynników. Kluczową pozycję zajmuje na pewno lektura, która jest w stanie zainteresować i pochłonąć młodego czytelnika.

Swoją rolę do odegrania ma również biblioteka publiczna. Jeśli rodzice wcześniej zapisują dziecko do biblioteki publicznej, jak zauważa Bertrand, i – dodajmy – dbają o ten kontakt oraz o własne lektury, to zainteresowanie książką jest bardziej trwałe.

Bibliografia

- Bertrand A. M. (2003), «*Émile Zola, il écrit trop*». *Les jeunes et la lecture*, „Bulletin des Bibliothèques de France”, no 3, p. 22-28
- Détréz Ch. (2011), *Les adolescents et la lecture, quinze ans après*, „Bulletin des Bibliothèques de France”, no 5, p. 32-35
- Hersent J. F. (2003), *Les pratiques culturelles adolescentes. France, début du troisième millénaire*, „Bulletin des Bibliothèques de France”, no 3, p. 12-21
- Koyama-Richard B. (2008), *Manga. 1000 lat historii*, Warszawa, Wydaw. Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-15616-9
- Kucharska A. (2007), *Współczesny bohater literacki Harry Potter w wybranych polskich źródłach informacji*, [praca magisterska napisana pod kierunkiem Stanisławy Kurek-Kokocińskiej], Łódź, [dostęp: Archiwum Wydziału Filologicznego UŁ]
- Nowak-Jeziorański J. (2005), *Kurier z Warszawy*, Kraków, „Znak”, ISBN 83-240-0535-8
- Ont lu 20 livres ou plus au cours des 12 derniers mois, 1973-2008* [online], [dostęp: 05.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/T5-LECTURE-REGULIERE-LIVRES.pdf>>

⁷ Oryg.: *Tel enfant, grâce à la lecture de « Naruto » [...], a pu supporter d'être, comme le héros, ostracisé et mis de côté dans la cour de l'école primaire. [...] Telle autre a vécu la même expérience de sublimation de la solitude grâce à l'héroïne de « Peach Girl », elle aussi mise à l'écart. Tel autre, au père absent, n'évoque que des héros abandonnés par leur père...*

Ont lu au moins un livre au cours des 12 derniers mois, 1973-2008 [online], [dostęp: 05.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/T4-LECTURE-LIVRES.pdf>>

Abstrakt

Artykuł dotyczy współczesnej sytuacji czytelnictwa i zmian dokonujących się w tej dziedzinie we Francji w grupie młodych osób (nastolatków) po ukończeniu przez nich kształcenia na poziomie école primaire, tj. od ok. 11 roku życia. Podstawą źródłową są publikacje czasopiśmiennicze zawierające sprawozdania i raporty z przeprowadzonych badań czytelniczych, zwłaszcza zamieszczone w „Bulletin Bibliothéque de France” po 2000 roku. Charakterystyka uwzględnia takie aspekty, jak: stan i dynamika czytelnictwa w ostatnich latach, zainteresowania czytelnicze, miejsce czytania w życiu młodzieży.

Abstract

The subject of interest is the contemporary situation of reading habits and changes taking place in this area in France among young people (teenagers) upon completion of education at the école primaire level, i.e. from about 11 years old. The main sources include publications containing statements and reports on readership studies conducted, among others materials on the subject printed in the “Bulletin des Bibliothéques de France” in 2000. The profile takes into account such aspects as the status and dynamics of reading habits in recent years, reading-related interests and the role of reading in the life of teenagers. A general view depicts a community reading books and magazines, and participating in a variety of other cultural practices, in accordance with the spirit of the times.

Lubomira Parijkova, PhD, assoc. prof.

State University of Library Studies and Information Technologies,

Bułgaria

dr.parijkova@abv.bg

Bulgarian good practices for reading competence

Dobre praktyki w zakresie rozwoju kompetencji czytelniczych w Bułgarii

Lubomira Parijkova – PhD, associate professor, an author and initiator of many practice-oriented events, including the creation of bookcrossing area, bookcafe, awards “Homo Legens”, celebration of the International Day of the Book and Copyright in State University of Library Studies and Information Technologies and a documentary film.

Dr. Parijkova is PhD in Science studies and a master of Philosophy. Her field of interests is connected with book history, reading, philosophy of the book and knowledge management. She’s an author of more than 60 articles, two monographs and a textbook.



Selected publications:

- *Bookcrossing and initiatives related to the exchange of books. Study and presentation of good practices for reading competence of children and students* [Bookcrossing i inicjatywy związane z wymianą książek. Analiza i prezentacja dobrych praktyk w zakresie krzewienia kultury czytelniczej wśród uczniów i studentów], Sofia, 2013
- *Government policy for reading stimulation* [Polityka rządowa w zakresie stymulacji czytelnictwa] [in:] Parijkova L. (ed.) *The Book – our more sensual present*, Sofia, 2013
- *Research of current tendencies in the field of the book and reading. Digital present and future: economic, cultural, educational, legal and technological impacts* [Badania aktualnych tendencji w zakresie książki i czytelnictwa], Sofia, 2013.

Lubomira Parijkova – dr hab., profesor nadzwyczajny, autorka i inicjatorka wielu wydarzeń, w tym utworzenia strefy bookcrossingu, kafejki książkowej, nagrody „Homo Legens”, obchodów Międzynarodowego Dnia Książki i Praw Autorskich w Państwowym Uniwersytecie Nauk o Bibliotece i Technologii Informacyjnych oraz filmu dokumentalnego. Prof. Parijkova doktoryzowała się w obszarze filozofii i nauk. Jej obszar zainteresowań związany jest z historią książki, czytelnictwem, filozofią książki i zarządzaniem wiedzą. Jest autorką ponad 60 artykułów, dwóch monografii i podręcznika.

Acknowledgements

I would like to thank the Bulgarian Science Fund for supporting our research in project “New Policies for Stimulating the Reading. Research of the Bookcrossing Practices in Bulgaria” (DMU 03/49) and the State University of Library Studies and Information Technologies.

The role of reading and the book nowadays

The book is a special artifact in the history of mankind. It is a value, that had a tremendous impact on the overall experience of man. Book’s power is not only a cultural symbol; it preserves the past, reveals, interpret and preserve cultural tradition. The Book also transfers knowledge and messages between people; it has a socializing function.

The reading provokes human active and analytic thinking and stimulates his creative abilities. The reader has to understand a text and the process of understanding is strongly connected with rationalization and interpretation, with searching for the punctual meaning of words.

The aim of this paper is to present some good practices for reading stimulation in Bulgaria. The focus is on young people and students. The Author defines the thesis that achieving reading competence of children readers and students need to target the collaboration among agencies, schools, public and school libraries, publishers, NGOs and parents.

Reading competence

Reading is a prerequisite for almost all cultural and social activities (International Reading Association). Reading is a complex process that involves perception, identification, understanding, comprehension of texts.

The competency is seen as a set of skills, experience and knowledge of the person, in other words, it is the aim of education. On the other hand, competence is a characteristic trait of a person, an outcome of education (Chantov V. 2012, p. 330).

To conduct his activity there is necessary reader’s activity and an understanding. The process of understanding is closely connected with the personal abilities of the reader, with his intellectual and psychic experience, with his associative thinking. So the interaction is between the reader and the text that presents the author’s world. “Understanding is an essential feature of communication. Without understanding there is no communication” (Parijkova L. 2013a, p. 41).

One of the major components of reading literacy is the reflection. Reading is not just physical skill, but a way of dealing with problems, to create meanings.

The reading competence is extremely important social competence, without reading competence we would not be able to develop ourselves, not develop our spiritual levels. It is also guaranty for our social and economic progress (Idem 2013c, p. 51).

Factors that influence the reading competence

Sociological studies have evaluated multiple features such as:

- socio-demographic profile of readers,
- the proportion of people who read books in their spare time and the proportion of those who prefer other pursuits,
- motivation of people to read books,
- the need for public libraries and community centers,
- reasoning in the selection of books,
- preferred genres,
- alternative leisure activities, etc.

Teach your child to love books as a little and you will to stay calm later – said a popular Bulgarian blogger. It is important to determine the motive of reading, the subject's need to understand the information, the desire for self-improvement and self-assertion. The development of needs and reading practices from an early age will help to our children and young generation to ensure a sustainable interest in reading and it will guarantee higher social and cultural status in the future.

As many printed texts children know such more comfortable they will feel themselves with the books and they will understand that the print is useful. School-age children will already know how to deal with the books and know how to follow the words on the page. They acquire an interest in books and begin to enjoy them. Children who like their parents reading for them will want to learn to read early. These kids will have a motivation to read (Stoykova D. 2013, p. 68).

All studies highlight the role of the family to nurture love of reading. Economic environment has also an influence on reading competence. Naturally, the children of well-educated parents with good social status do better in school than their schoolmates from poor and uneducated families.

The main factors that form the skills and desire for reading are family, school, personal qualities. Important for the formation of good readers are the conditions that the kids grow up – how many books there are in family, whether parents read to their children, whether they give good example, if the child reads under obligation or for pleasure, etc.

The researchers Sandersten Holte and P. Cruz considered that a reading culture in a society may improve when there is a wish to improve conditions for reading at home, at school and in the community at the same time. Improving the image

of the reading should be a priority of the school (Sandersten H. M. 1998; Cruz P. C. 2003).

The development of a necessity and practices of reading from early ages contributes and builds a sustainable interest in reading and helps achieving greater social and cultural status. The students also need of reading stimulating's strategies (Parijkova L. 2012c, p. 21).

Some facts about reading culture in Bulgaria

Bulgaria occupies second to the last place in the representative survey, which took place in early 2012 among 44 countries by international study of PISA by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). In the presentation the plan for dealing with illiteracy in the EU the European Commission reported that 41% of Bulgarian students are in some aspects illiterate. Almost every second of them has trouble with reading and understanding the text in their native language. Most of Bulgarian young people unfortunately grow up without books, they find reading as “waste of time” (OECD 2010).

The process of reading is connected with a complex mental activity that can easily be replaced by a world of images of the plasma screen of TV set or of smart-phone's games. More than 50% of the three year old children have a television set and 20 percent of parents do not read to their children – is found in the press release, which gives information about a national campaign to promote reading among young children (Study after the first stage of the national campaign “Fairy celebration with Pom Bear”, 2009). Only 7.10% among the surveyed students indicated that they read every day.

The state regulation in the field of the taxation for books has not changed. In Bulgaria there is 20% VAT on books. Only in Denmark it is higher – by 25%. As the Author knows in Great Britain, Ireland and Norway VAT on books is zero.

One Bulgarian poet says that it was more important how many books came in our heads than how many books were accounted per capita of Bulgaria. But no matter how increasing numbers of research and events related to the book, they mostly are made of concrete libraries, of small NGOs, of volunteers, banks, etc. That's why we couldn't talk about a shared national agenda, a Bulgarian strategy even less – about policy. Bulgaria has no policy to promote reading (Parijkova L. 2013c, p. 52-53).

Good practices for reading stimulation in Bulgaria

There is an official organization, connected with books – Bulgarian Book Association (<http://www.abk.bg/>). It provides many initiatives like “Book's Fairs” (twice per year), award “Knight of the book”, “March of books” and so on.

Big Reading is a campaign broadcast on Bulgarian National Television, in order to consult the Bulgarians for their favorite novels. The transmission is based on the British format of the Big Read BBC. Started in Bulgaria on October 5th, 2008 and ended on March 22nd, 2009. Voting was done through SMS, via the Internet, by telephone or by letter. Initially selected 100 novels (21st December 2008), from which subsequently were classified first 12. *Under the Yoke (Pod igoto)* from the most famous Bulgarian author Ivan Vazov was on the first place. Variation of this initiative is a little Big Reading for children's books. *Pippi Longstocking* of Astrid Lindgren was on the first place and JK Rowling's *Harry Potter* on the second place.

On May 14th 2014 for the third time in Bulgaria simultaneously in all participating cities and countries were held public readings of works by European authors. There was "Reading in unconventional urban spaces". Famous actors or public figures presented literature of different countries – Night of the literature. "Fun Summer Reading" is an initiative of Bulgarian portal for children Az-deteto.bg, Sofia City Library, which aims to promote reading as fun among children. The initiative conducts annual major campaigns during the months of summer vacation and has nationwide coverage. Exchange plastic scrap for Books – this campaign has a great interest. The citizens of the capital transferred plastic bottles and receive a book. The "Books in the subway" was held on the occasion of the Day of Bulgarian Enlightenment and Culture and Slavonic Alphabet – 24 May. In the Sofia's subway there are shelves of books in various genres that everyone who may get free and read while waiting for the next train or travel. In one of the most popular Bulgarian Black Sea resorts a library on the beach is created. BookShare is an initiative of two young ladies who have lived abroad. They defined BookShare as a community that creates an environment for people who are familiar with reading books. "Library between the leaves" is an initiative of citizen's organization that put a bookcase with many books in the courtyard of the park. *Читатъ не вредно – вредно не читатъ!* It is not harmful to read – harmful is not to read! – this is the slogan of popular already in Bulgaria Russian project that stimulates students each week reading a book. Teachers, students and parents are involved in the project (*Читатъ не вредно...* 2014). Initiative of the shopping center "Share a book for the summer" – in the lobby of a large mall is placed a Bookcase, where everyone can leave his favorite book and take another to read it. ProCredit bank encourages reading with creation libraries in the head office of the bank and its branches.

In our country very popular method for reading stimulation is a recommendation from a friend or from people who are the same age as yours. That's why there are some sites and blogs which recommend books, authors and which give an opportunity for creation reader's clubs. The largest website for books and reading

in Bulgaria – “I read” is the first “online media for books”. The reading campaign “The Time Machine” organized by the website “I read” and aimed at promoting reading among children of primary school is the World Day of Roald Dahl. It happens within 3 months and targets all children aged 7 to 13 years who have read three books by Roald Dahl, published in Bulgarian and then sent a special form of participation. “Reading is the latest retro pleasure” – said the most famous blogger Christo Blajev whose “Knigolandia” has 10 thousand followers. He wrote 1000 reviews of books and described himself as professional reader. Site “Pass forward a book” (<http://knigi.vremeto.org>) is a reading club for exchange books. Through it have been passed books from hand to hand. Specialized site “Children’s Books” (<http://detskiknigi.com>) offers various ways to promote reading among children. Sunflowers (slunchogledi.bg) is a portal for reading promotion, which has a bibliographic data base, option for quick search, statistics of books that were read and glossary of literary terms. According to its creators portal is a powerful tool for building the prestige of the teacher and the school. Cheti.ME (<http://cheti.me>) is a site for free sharing books. It is a free virtual library where everyone can give or borrow a book.

The basic philosophy of this type of blogs (or sites) for books is that young people usually have no interest in opinion of older. They can hear or read review from a friend or a coeval. Therefore, online-based reviews of books have been written from the position of young readers (Parijkova L. 2013e, p. 203).

Initiatives of the State University of Library Studies and Information Technologies

The State University of Library Studies and Information Technologies (SUL-SIT) always had an engagement to achieve the construction of a complex, creative, and innovative environment, including relevant support of communication infrastructures, and deployment of heterogeneous social capital by nature. As a scientific, educational, and cultural institution, our university has a mission to stimulate spiritual activities of young people. The university has always had the purpose to stimulate reading and recognizes the crucial role of the book and education as key factors in personality development.

Reading is a highly valuable skill and activity and our university has started many initiatives, connected with reading promotion. Since 2011 SULSIT has celebrated the World Book and Copyright Day with many events. The date 23rd April was chosen by UNESCO back in 1995 to pay a worldwide tribute to books and their authors.

The university’s initiatives are highly varied. Students read and recite an American poetry; students, who have studied the Rhetoric, read stories to kids. There

was also a “Round Table” where Bulgarian writers and famous directors discuss issues related to the book and reading. The contest for essays “The Book of My Life” was provocative for the students. They were honest and original. There was the contest for posters too. There have been also many exhibitions – with valuable, rare, and antique books. Very creative was the workshop, where students made their own books. SALSIT awarded people who have achievements in the field of protection of the book with prizes “Homo Legens”. We also printed a book collection with scientific reports.

In 2012 the State University of Library Studies and Information Technologies hosted a scientific conference on the book and the copyright process. The participants were leading scientists, lecturers, publishers, booksellers, journalists, specialists, and students. There was very interesting discussion about the role of new stimuli for reading promotion. One of these stimuli is the reading of books-games. In Bulgaria there is a renaissance of this kind of books. Its audience is young people and children. The books-games allow readers to create their own contents when they have been doing their choices. As we know the philosophy of books-games is connected with free choices which the reader should make after each chapter. In this way the action in the book can move in different ways. The current users have a necessity of entertainment and the active participation in the creation of the book’s subject is kind of challenge which may give pleasure for them.

The next initiative was the reading of our rhetoric students to schoolchildren. We tried to study our students to be familiar with the idea of reading promotion. As a result we have many little readers and enthusiastic students. Of course we cannot decide the main problem in our country – the lack of a national strategy of reading comprehension.

We only try to encourage young people, to discover the pleasure of reading. In 2012 we also organized students’ essay competition. Our goal was to provoke their imagination about “The Reading...” and its role nowadays. We also made a competition for poster, dedicated to the World Book and Copyright Day.

This year (2014) we had also events. Some of them were: the initiative “Let Freedom to Books” in the courtyard of our university SALSIT – students and teachers brought books to our bookcrossing zone, award “Homo Legens”, contents of student’s essays and posters, children’s exhibition, an exhibition of books without the books “In the shadows of the books”, discussion “Book – between stereotypes and reality” with the participation of leading Bulgarian and American scientists, publishers and bloggers involved with the book and its social importance, Night at the Library, where fans of the written words read their works until midnight, session of students, scientific session “Book – our more sensual present”, a workshop for making clothes for books and so on.

Our efforts to promote reading were approved by UNESCO, and it presented our university's initiatives three times in its official site (UNESCO 2011, 2012, 2014).

With our initiatives we try to increase confidence in reading. We can also help students recognize the role of the book as a factor in personal success, that's very important for them. In my opinion the project's team should make popular the idea that reading is cool, enjoyable and useful activity. We should motivate an audience and search for an emotional moment to attract youth.

The project "New Policies for Stimulating the Reading. Research of the Bookcrossing Practices in Bulgaria" (started December 2011) fueled by the Bulgarian Science Fund, Young Researchers, with a project manager assoc. prof. Lubomira Parijkova, PhD, analyzes the "Bookcrossing" phenomenon. The team consists entirely of young scientists and PhD students – philosopher, historian, philologist, linguist, psychologist, and pedagogue.

The aim of the project is to investigate new phenomena related to reading and to seek opportunities to their inclusion in its promotion strategies. The project stimulates dialogue about the place of books and reading in our life and the academic community. The reading could be a resource for spiritual revival of the Bulgarian society. It is focused on contemporary phenomena which expresses the love for books in Bulgaria such as: "bookcrossing," sites and blogs about books, book-cafes, etc. We started to analyze the accumulated information from existing sites which promote books and researching for the topic of "bookcrossing" in foreign literature.

The global phenomenon "bookcrossing" was born in March 2001, when Ron Hornbaker, a computer specialist, decided to leave his own book to unknown readers. He created the website: www.bokcrossing.com on 17th April in the same year. Thirteen years later, 1,729,023 people of different ages and demographic characteristics, from 132 countries, were registered in this site. They transferred 10,365,799 books (*Bookcrossing* 2014). BookCrossers love their books and love to read them. They tend to be the most generous, innovative, earth-friendly, good-hearted, whimsical, fun and educated people on the face of the planet (Ibidem).

"Bookcrossing" looks like a game. "Bookcrossing" means the place where the roads of books or practice of certain public places be left "in the wild" books, then someone is also ideally reading and commenting. Movement includes a worldwide community of people who are interested in books and love to read them. Bookcrossing includes the desire to communicate with other people on the internet to discuss specific readings, search and exchange of information and even postage traditional books. Bookcrossing's motto is "read and release". Extremely attractive physical "release" of the books (also known as "wild release" or "release into the wild"), which adds an element of gaming initiative. It is a network of free

books which readers may exchange. The philosophy of this project is clear: not to own, only to read a book. This is the main worth of the online community – a reading society. The word “bookcrossing” has been added to Oxford dictionary and means: the practice of leaving a book in a public place to be taken and read by someone who then leaves it there again.

“Bookcrossing” works like this: each book is marked with a special sticker that carries information about the initiative. The bookcrossers (people who play this amusing game) register books online at www.bookcrossing.com and may see where the book was. The “bookcrossing” area or “zone” is a place where the books cross paths and where you may release a book into the flow. There are zones like these in large Bulgarian towns and cities.

As a recent phenomenon, born of a love of books and, the “Bookcrossing” can stimulate interest in reading. For our case study’s purpose we created a “bookcrossing zone” on the campus. We bought books, registered them in www.bookcrossing.com, marked them with “bookcrossing” labels, and released them. Our aim is to follow the book’s movement and to research what kind of books is more interesting for the students, how many places the books may change and other interesting for the reading promotion cases.

In this project we created a *documentary film-portrait* of Bulgarian scientist and poet Peter Parijkov. He was a respected Professor, who dedicated his life to researching the history of books, the Bulgarian Revival and bookselling. He was also a poet and a staunch patriot. He devoted himself to fueling the Bulgarian spirit and culture. Our team of young scientists realized the idea for giving to the young people a model of person who dedicated his life to the Book.

Another method of stimulating reading and book love in higher education is conducting a series of students’ meetings with Bulgarian authors. The project’s goal is to create a “book café” in SULTSIT where discussions of books, readings, courses on creative thinking etc., can be implemented. The “book-café” project allows the formation of an academic community that continuously improves its competence and provides interaction with publishers, book distributors, and associations, and contributes to full dialogues, openness, tolerance and awareness.

As university teachers we have a responsibility to search answers to the question: *How to make reading attractive to young people?* We should work on their motivation for reading. And I hope that some of them will feel the need of books.

Conclusions

The easiest way for reading stimulation among any audience happens when an individual subject is already addicted to reading, when he reads with pleasure any texts – scientific, literary, it doesn’t matter. Young generation should have

positive attitude, to see opportunities, to see good examples from their parents their teachers and friends. It is necessary publishers know their readers, to invest in getting to know them.

It is necessary at the national level to take measures for the accessibility of the book, for improving the literacy of the population, for reading promotion. Reading should be necessary and desirable daily activity.

In conclusion, it should be noted that the development of competence in children readers and students is the responsibility of all of us – parents, libraries, schools, NGOs, media, publishing and the whole society. Because without books we cannot develop ourselves spiritually nor communicate normally. The book is a basic value of culture. In times of crisis it is important to turn to the book and to the wisdom that the book gives to us. It is necessary to return public prestige of reading.

References

- Bookcrossing* (2014) [online], [accessed: 01.06.2014], retrieved from Internet: <<http://www.bookcrossing.com/>>
- Chantov V. (2012), *Competency and Competence (between knowledge and ability) New information technologies in educational process*, Sofia, Publishing house „Z bukvite – O pismeh“, ISBN 978-95-49-94630-4
- Читатъ не вредно – вредно не читатъ!* (2014) [online], [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <<https://sites.google.com/site/chteniesivlecheniem/home/>>
- Cruz P. C. (2003), *The library and the promotion of reading* [online], “CNDLA Newsletter”, no. 48, November, [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <<http://www.ndl.go.jp/en/cdnla/newsletter/048/484.html/>>
- International Reading Association* (2014) [online], [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <<http://www.reading.org/>>
- OECD. Education at a Glance: OECD Indicators* (2010) [online], [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <http://www.oecd.org/document/52,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html/>, ISBN 978-964-05598-8
- OECD (2010), *PISA 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science* [online], Vol. 1, [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <http://www.oecd.org/document/61,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html>, ISBN 978-92-64-09145-0
- Parijkova L. (2012a), *The Experience of SULSIT for reading stimulation. Bookcrossing and initiatives related to the exchange of books. Information literacy – training*

- models and best practices*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”, ISBN 978-954-2946-30-4
- Parijkova L. (2012b), *The Research of the site www.bookcrossing.com. The Book – our more sensual present*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”
- Parijkova L. (2012c), *The Book – Our More Sensual Present*, “The International Journal of the Book”, vol. 10, issue 4, p. 19-27
- Parijkova L. (2013a), *Interaction vs. Communication*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”, ISBN 978-954-2946-63-2
- Parijkova L. (2013b), *Bookcrossing and initiatives related to the exchange of books. Study and presentation of good practices for reading competence of children and students*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”, ISBN 978-954-2946-92-2
- Parijkova L. (2013c), *Government policy for reading stimulation* [in:] Parijkova L. (ed.) *The Book – our more sensual present*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”
- Parijkova L. (2013d), *Research of current tendencies in the field of the book and reading. Digital present and future: economic, cultural, educational, legal and technological impacts*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”
- Parijkova L. (2013e), *Sites for sharing books and for book’s reviews. Study and presentation of good practices for reading competence of children and students*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”, ISBN 978-954-2946-92-2
- Sandersten Holte M. (1998), *Creating an optimum reading culture in the low countries: the role of Stichting Lezen* [online], [accessed: 15.11.2014], retrieved from Internet: <<http://archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.htm/>>
- Stoykova D. (2013), *From love to read to success in reading* [in:] Parijkova L. (ed.) *The Book – our more sensual present*, Sofia, Publishing house „Za bukвите – O pismeh”

Abstract

The paper presents some good practices for reading stimulation in Bulgaria. The focus is on young people and students. Dr. Parijkova defines the term reading competence. The main thesis is that achieving reading competence of children readers and students need to target the collaboration among agencies, schools, public and school libraries, publishers, NGOs and parents. The good practices are shown as activities of mediators of reading – publishers, booksellers, teachers, librarians, media, banks.

She also describes her experience for reading stimulation among students at the university where she teaches. Since 2011 Dr. Parijkova has organized a conference about the book, reading and copyright in the State University of Library Studies and Information Technologies. Some initiatives are Round Table, which discuss issues related to Book and Copyright, a workshop, where students make their own hand-made books, presentations

of books and authors, interviews with young Bulgarian writers, Bookcrossing-zone, contests for essays and posters on theme "The Book of my life", exhibition of antique, rare and valuable books, students read books to children, awarding of prizes for achievements in the field of protection of the book and raising it as a spiritual companion to modern human.

The presentation is in the context of developing a policy for reading and increasing the prestige of the book. The author also shows her team research on reading attitude and some reading tendencies in Bulgaria.

Abstrakt

W tekście zaprezentowano niektóre dobre praktyki w zakresie wspierania czytelnictwa w Bułgarii, ze szczególnym uwzględnieniem młodzieży i studentów. Autorka definiuje termin „kompetencji czytelniczych”. Główną tezą jest założenie, że osiągnięcie kompetencji czytelniczych przez dzieci i uczniów wymaga współpracy pomiędzy instytucjami, szkołami, bibliotekami szkolnymi i publicznymi, wydawcami, organizacjami pozarządowymi oraz rodzicami. Dobre praktyki pokazane są jako działania pośredników czytania – wydawców, księgarzy, nauczycieli, bibliotekarzy, mediów, banków. Autorka opisuje również swoje doświadczenia w zakresie wspierania czytelnictwa wśród studentów uniwersytetu, na którym wykłada. Od 2011 r. Parijkova zorganizowała konferencję na temat książki, czytania i praw autorskich w Państwowym Uniwersytecie Nauk o Bibliotece i Technologii Informacyjnych. Pośród inicjatyw można wymienić Okrągły Stół, podczas którego omawia się zagadnienia związane z książką i prawami autorskimi, warsztaty, podczas których studenci tworzą własne ręcznie robione książki, prezentacje książek i autorów, wywiady z młodymi bułgarskimi pisarzami, strefa Bookcrossingu, konkursy na eseje i plakaty pod hasłem „Książki mojego życia”, wystawa zabytkowych, rzadkich i cennych książek, studenci czytający książki dzieciom, przyznawanie nagród za osiągnięcia w dziedzinie ochrony książki.

Artykuł powstał w kontekście rozwoju polityki czytania i zwiększenia prestiżu książki. Autorka pokazuje również wpływ badań swojego zespołu na postawę czytelnicy, a także na niektóre tendencje do czytania w Bułgarii.

31449

M.2

Książka składa się z czterech części zatytułowanych: cyfrowym, 2. Dzieci i młodzież w świecie czasopism, 3. I rzecz kultury czytelniczej dzieci i młodzieży oraz 4. Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży w ujęciu międzynarodowym. Zamieszczono w niej artykuły zarówno przedstawicieli świata nauki jak i praktyków z różnych stron naszego kraju. Książka będzie ciekawą lekturą dla: bibliologów, socjologów, psychologów, pedagogów, kulturoznawców, bibliotekarzy, nauczycieli, studentów kierunków humanistycznych oraz wszystkich tych, których zainteresowania oscylują wokół kultury czytelniczej dzieci i młodzieży oraz podmiotów na nią wpływających.

Zainteresowanych problematyką zachęcamy również do zapoznania się z tekstami zamieszczonymi w książkach: *Media a czytelnicy* (2013) *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku* (2013), *Biblioteki i książki w życiu nastolatków* (2015) oraz *Książki w życiu najmłodszych* (2015).

Seria wydawana przez Wydawnictwo
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH
we współpracy
Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH
UNIwersytetu WARSZAWSKIEGO



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

ISBN 978-83-64203-46-6



9 788364 203466

ISBN 978-83-7969-810-3



9 788379 698103