

Jakub Adamczewski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-0152-3159

BHW 44/2021

ISSN 1233-2224

DOI: 10.14746/bhw.2021.44.7

Młody czytelnik i książka. Alternatywna lista lektur a potrzeby czytelnicze współczesnego dziecka

Abstract. Young readers and books. Alternative obligatory reading and contemporary children's reading needs

In elementary education, books and the messages they put across determine the way in which children perceive the world around them. Therefore, reading has become a tool of raising and educating the youngest children in the course of remote learning. The collection of obligatory books for classes 1–3, suggested by the Minister of Education, touches upon difficult issues related to contemporary life and children's experiences in a limited way. The article presents obligatory reading taking into account a historical perspective and the latest developments that have inspired an open project "Alternative Obligatory Reading" initiated by Towarzystwo Inteligentnej Młodzieży (Association of Intelligent Adolescents), BUKBUK website and EDICO Foundation.

Keywords: reading, obligatory reading, book, elementary education, elementary school, history of education

Wstęp

Książka w życiu młodego czytelnika jest często jednym z pierwszych obszarów zetknięcia się z kulturą. Moment ten jest bardzo znaczący, gdyż wpływa na postrzeganie czytania jako czynności atrakcyjnej i pasjonującej lub też nudnej i monotonnej. Pierwsze ilustrowane książki, systematyczność procesu czytania oraz obserwacja przez dziecko czytających rodziców ma znaczenie dla późniejszego rozwoju intelektualnego. Proces fascynacji książką, rozpoczęty w wieku niemowlęcym i kontynuowany aż do końca edukacji elementarnej, ma szansę wzbogacić dziecko nie tylko intelektualnie (bogatsza wyobraźnia, większy zasób słów, czytanie ze zrozumieniem), ale przede wszystkim kulturowo i emocjonalnie (empatia, kontekst kulturowy, inspiracja do własnej twórczości, wyrażanie emocji i ich nazywanie). Stworzone przez Janusza Korczaka określenie „mo-

mentu wychowawczego” w tym kontekście można odnieść do samodzielnego obcowania dziecka z książką, wspólnego czytania w przedszkolu i szkole czy też słuchania opowiadania na dobranoc. Upragnione i wyczekiwane „zadziwienie” tą czynnością i towarzyszącym jej papierowym elementem to efekt pożądaný z perspektywy rodzica i nauczyciela. Jako autor do dziś pamiętam popołudnia z opowiadaniem, które odbywały się w moim przedszkolu. Pomimo nieumiejętności czytania każde dziecko pragnęło przeżyć czytane przygody wraz z bohaterami historii. Dlatego też naturalne było stworzenie tego artykułu, którego celem jest szczególne zwrócenie uwagi na tematy ważne i interesujące z perspektywy współczesnego czytelnika. Zaprezentowane przez autora propozycje czytelnicze służyć mają jako sugestie przy wyborze dodatkowych lektur szkolnych w klasach 1–3 w najbliższych latach. Obowiązujący kanon, który pomimo systematycznych aktualizacji nie we wszystkich przypadkach nawiązuje do zastanej przez nas w 2020 r. rzeczywistości. Ponadto Małgorzata Cackowska podkreśla, iż „współcześnie w obrębie pedagogiki brak jest na przykład znaczących badań i interesującej analizy preferencji lekturowych i światopoglądowych, motywów wyborów czytelniczych dokonywanych przez pośredników na rzecz dzieci¹”. Lektury szkolne powinny odpowiadać współczesnym potrzebom dzieci i być „mostem” pomiędzy kulturą przeszłością i przyszłością, która w sposób spójny ukazuje dzieciom świat, w którym uczą się i żyją. Należy pamiętać, że „u swych początków polskie piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży nastawione było głównie na realizację celów edukacyjno-wychowawczych, co w dużej mierze związane było z sytuacją polityczną Polski pozostającej pod obcymi zaborami²”. W kolejnych stuleciach odradzająca się literatura dziecięca wykorzystywana w szkołach była przesiąknięta ideologią prawicową, a następnie socjalistyczną. Dlatego tak ważne jest, by współczesny kanon lektur był niezależnym zbiorem pasjonujących utworów, które poruszają ważne i realne problemy pojawiające się w ich szkolnym życiu.

Lektury szkolne dawniej i dziś

Myślenie o lekturze szkolnej od końca lat 40. XX w. aż do dziś zmieniło się znacząco w obszarze proponowanych treści czytelniczych dla dzieci. Jednak z perspektywy historycznej proces ten był długi i trudny, czego efektem może być obecna w dalszym ciągu niechęć do czytania obowiązkowych pozycji przez pokolenia Polek i Polaków. Po II wojnie światowej model polskiej szkoły ulegał zmianom społecznym i politycznym. Kolejne reformy, nowe programy nauczania i struktura szkolnictwa wpływały na liczbę lektur obowiązkowych w danej klasie. Efektem sytuacji politycznej były zideologizowane i upolitycznione treści nauczania, które obecne w czytankach i lekturach miały kształtować pozytywny stosunek młodego pokolenia do komunistycznej wizji państwa. Program

¹ M. Cackowska, *Książka obrazkowa dla dzieci*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 313.

² Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci*, Warszawa 2001, s. 12.

nauczania w 11-letniej szkole ogólnokształcącej opublikowany na rok szkolny 1949/1950 zakładał, że w klasach I–IV nie było listy lektur obowiązkowych, zamiast tego nauczyciel otrzymywał listę tematów – ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Były to – jak to się określa w obecnej podstawie programowej – tematy bliskie uczniom³. Karolina Jędrych w swojej publikacji prezentuje jednak silnie upolitycznione cele wychowawcze, które były zawarte w edukacji polonistycznej, takie jak: rozwijanie umiłowania Polski Ludowej jako realizatora idei sprawiedliwości społecznej, wolności i budownictwa socjalistycznego, rozwijanie szacunku i przywiązania do międzynarodowych tradycji postępowych, rozwijanie umiłowania mowy ojczystej i kraju rodzinnego, wychowanie aktywnych obywateli w świadomości obowiązków wobec ojczyzny i wobec innych krajów demokracji ludowej walczących pod przewodnictwem ZSRR o światowy pokój i postęp oraz wzmocnienie takich cech charakteru, jak poczucie odpowiedzialności, szacunek dla człowieka pracy, wytrwałość i gotowość do ofiar dla idei realizowanych przez Polskę Ludową⁴. Pomimo niewskazania literatury, w każdej klasie obowiązkowe były teksty takie jak baśnie, legendy, przysłowia i opowieści o marszałku Stalinie czy o życiu dziecka w różnych środowiskach pracowniczych, które znajdowały się w propagandowych podręcznikach. Kolejny program nauczania z roku 1959 wprowadził już jednak listę obowiązkowych utworów dla klas początkowych (klasa I i II – 31 pozycji, klasa III – 19 pozycji, klasa IV – 24 tytuły). Tym razem książki dostosowano do wieku małych odbiorców, którzy części lektur mieli wysłuchać w wykonaniu nauczyciela, a wraz z nauką czytania – czytać już samodzielnie. Wśród nich można wymienić takie pozycje, jak: *Jak Wojtek został strażakiem* Czesława Janczarskiego, *Plastusiowy pamiętnik* Marii Kownackiej, wiersze Juliana Tuwima i opowieści Marii Konopnickiej. W klasie III pojawiły się wiersze Jana Brzechwy i Marii Konopnickiej oraz teksty autorów zagranicznych takich, jak: Astrid Lindgren, Włodzimierz Majakowski, Aleksander Puszkina oraz Pierre Gamarra. Widoczny był zatem nacisk na literaturę dziecięcą i pozycje, które nadal funkcjonują w dzisiejszym kanonie lektur. W programie nauczania z 1971 r. dla ośmioklasowej szkoły podstawowej widniał zapis, iż „uczeń miał rozpocząć samodzielną lekturę już w I klasie [...] a z przygotowanego zestawu dwunastu utworów należało wybrać co najmniej trzy książki (w całości lub we fragmentach) do przeczytania w klasie przez nauczyciela. Dwie inne pozycje uczniowie mieli przeczytać w klasie pod jego kierunkiem⁵. Pojawiają się zatem utwory Adama Bahdaja, Marii Kownackiej, Miry Jaworczakowej oraz oznaczone gwiazdką (utwory o szczególnych walorach dydaktyczno-wychowawczo-artystycznych) teksty Brzechwy, Tuwima, Konopnickiej oraz Ewy Szelburg-Zarembiny. W klasie drugiej uwagę poświęcono trzynastu utworom m.in.: Hansa Ch. Andersena, Jana Grabowskiego, Lucyny Krzemienieckiej, Walentyny Osieckiej oraz nowych autorów, takich jak: Irina Guro, Ondriej Sekora i Na-

³ K. Jędrych, *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, Katowice 2014, s. 208.

⁴ *Ibidem*, s. 208–209.

⁵ *Ibidem*, s. 215.

thaniel Hawthorne. Uczniowie klasy trzeciej musieli przeczytać przynajmniej pięć pozycji z listy, w tym pod kierunkiem nauczyciela co najmniej trzy z nich. Trzynaście tytułów w większości powielonych z poprzednich lat z uwzględnieniem nowości: „Zbioru baśni polskich w opracowaniu Stefanii Wortman, opowieść *O psie, który jeździł koleją* Romana Pisarskiego, *Kajtkowe przygody* Kownackiej, *Awantura o Basię* Makuszyńskiego oraz *Myszka Pik* Witalija Biankiego⁶”. Prowadzone w kolejnych latach badania w Instytucie Programów Szkolnych (1972–1984) miały na celu unowocześnienie programów nauczania i wprowadzenie nauczania początkowego w cyklu trzyletnim wraz z nowym zestawem lektur. Rok szkolny 1983/1984 wprowadził nowy program obowiązujący w nauczaniu początkowym, a z nim nadzieję na upragnioną nowoczesność i innowacyjność. Zestawy lektur jednak nie uległy większym zmianom, zwiększeniu uległa liczba tekstów, które należało wybrać. W pierwszej klasie z szesnastu zaproponowanych utworów należało przeczytać i omówić siedem. Spis dla tej klasy wzbogacił się o teksty Julii Duszyńskiej, Joanny Papuzińskiej oraz wiersz Tadeusza Kubiaka. W klasie drugiej i trzeciej obowiązywało czternaście książek, z których należało wybrać przynajmniej siedem. Według Jędrzych „co najmniej dwie, które czytał (w całości lub fragmentach) nauczyciel w klasie; co najmniej trzy książki, które uczniowie czytali (w całości lub fragmentach) w klasie pod kierunkiem nauczyciela; co najmniej dwie, które uczniowie czytali samodzielnie w domu⁷”. W kolejnej klasie nauczyciel czytał już tylko jedną książkę, uczniowie w klasie i w domu co najmniej trzy. Poważnych zmian w spisie lektur nie dokonano, a wprowadzone pozycje: *Puc*, *Bursztyn i goście*, *Zaczarowana zagroda*, *Szewczyk Dratewka*, *Karolcia*, *Klechdy domowe* oraz wybrane baśnie Andersena albo obowiązywały do roku 2017, albo w dalszym ciągu funkcjonują na ministerialnej liście propozycji lektur do wspólnego i indywidualnego czytania. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* wprowadziło nowe pozycje do istniejącej już listy. Liczy ona dwadzieścia cztery pozycje, z których nowością w porównaniu z poprzednią podstawą programową jest piętnaście z nich:

1. Justyna Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpet (czterech prawych i sześciu lewych)*
2. Waldemar Cichoń, *Cukierku, ty łobuzie*
3. Agnieszka Frączek, *Rany Julek! O tym jak Julian Tuwim został poetą*
4. Grzegorz Kasdepke, *Detektyw Pozytywka* (omawiany w niektórych szkołach wcześniej)
5. Leszek Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*
6. Barbara Kosmowska, *Dziewczynka w parku*
7. Marcin Pałasz, *Sposób na Elfa*
8. Joanna Papuzińska, *Anusia*
9. Danuta Parlak, *Kapelusz Pani Wrony*

⁶ Ibidem, s. 216.

⁷ Ibidem, s. 220.

10. Janina Porazińska, *Pamiętnik Czarnego Noska*
11. Maria Terlikowska, *Drzewo do samego nieba*
12. Barbara Tylicka, *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*
13. Danuta Wawiłow, *Najpiękniejsze wiersze*
14. Łukasz Wierzbicki, *Afryka Kazika*
15. Łukasz Wierzbicki, *Dziadek i niedźwiadek*

Pomimo różnorodności i nowoczesności wymienionych wyżej tekstów wciąż mamy do czynienia z koncepcją „książek idyllicznych”, która zostanie przedstawiona w dalszej części artykułu. Z perspektywy autora niniejszego tekstu ważne jest, by literatura dziecięca nie tylko bawiła i uczyła, ale przede wszystkim dostrzegała problemy współczesnego świata i pomagała dzieciom radzić sobie z emocjami i pojawiającym się zwątpieniem. Ważne również jest to, by książki te nie odnosiły się do „edukowania do sztywności i schematyzmu w myśleniu, w duchu konserwatywnym⁸” oraz unikały powielania stereotypów, np. rodziny i idealizacji dorosłego. Niestety

w proponowanym kanonie lektur prezentujemy młodemu czytelnikom, „cyfrowym tubylcom” skrajnie odmiennym od poprzednich pokoleń, teksty, które po pierwsze: napisano z myślą o ich pradziadkach, a które po wtóre – poprzez język, tematykę oraz stylistykę – stanowią nader oporną materię. Oczekujemy przy tym powtarzania, że to ich zachwyca, chociaż w żadnej mierze nie opowiada o nich, o ich świecie⁹.

Świadomi tych ograniczeń organizatorzy, czyli Towarzystwo Inteligentnej Młodzieży, portal BUKBUK oraz Fundacja EDICO, zainicjowali otwarty projekt „Alternatywna Lista Lektur” dla dzieci i młodzieży, by zmienić obecną sytuację. Cel projektu został opisany na stronie internetowej autorów, którzy piszą, że:

czytanie nie musi ograniczać się do zestawu książek proponowanych w szkole, może być pasją. Dlatego postanowiliśmy wspólnie stworzyć Alternatywną Listę Lektur, zawierającą tytuły książek bliskich dzieciom i młodzieży, odwołując się do ich codzienności, doświadczeń i problemów. [...] Umiejętność czytania wciąż pozostaje źródłem wielu życiowych sukcesów. Książki pokazują różnorodność ludzkości, istnienia, pomagają zrozumieć siebie i innych w zmieniającej się gwałtownie rzeczywistości, pozwalają zdystansować się wobec trudów dorastania. Warto się z nimi zaprzyjaźnić. Czytanie daje wiedzę, która idzie w parze ze sprawczością. Może być narzędziem zmiany na lepsze, której inicjatorami będą nasze dzieci. My musimy tylko otworzyć im drzwi¹⁰.

Na stronie opublikowano pozycje wydawnicze autorów polskich i zagranicznych, które wybrano we współpracy z nauczycielami, dziećmi i promotorami czytelnictwa. Książ-

⁸ M. Cackowska, op. cit., s. 326.

⁹ D. Żółtowski, *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*, w: *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*, red. W. Heller, M. Kaźmierska i M. Wieczorek, Poznań–Kalisz 2019, s. 85–86.

¹⁰ <https://bukbuk.pl/2021/01/alternatywna-lista-lektur/> [dostęp: 20.02.2021].

żek tych nie ma na aktualnej liście lektur szkolnych, a są to publikacje, których treść może pomóc młodym ludziom w odnalezieniu się we współczesnym świecie. W projekcie wyodrębniono pięć działów: przedszkole, klasy 1–3, klasy 4–6, klasy 7–8 oraz liceum. W każdym z nich znajdują się sekcje takie, jak: literatura polska, zagraniczna, książki edukacyjne oraz serie. Tytuły ułożono rosnąco, od mniej skomplikowanych językowo do coraz trudniejszych, tak by pomóc w jak najlepszym doborze książek do umiejętności i zainteresowań młodego czytelnika. Autorzy podkreślają również, że:

spółób pisania książek dla dzieci i młodzieży oraz obecna w nich tematyka zmieniają się wraz z otaczającą nas rzeczywistością. To, co dziś czytają młodzi, różni się od książek, które my czytaliśmy w dzieciństwie. Jest w tych książkach dużo szczerości, odwagi w mówieniu o trudnych tematach, w lekturach dla starszych pojawiają się dystopijne wizje rzeczywistości, które są wynikiem lęku o przyszłość. Nie trzeba się tego bać. Wcześniej czy później nasze dzieci się z tym wszystkim zetkną, różne problemy będą stanowiły treść ich przeżyć i jesteśmy przekonani, że dobra książka nadal pozostaje jednym z najlepszych sposobów na osvajanie trudnej niekiedy rzeczywistości¹¹.

Trudne tematy a lektury szkolne

Różnorodność uczniów, wielokulturowe szkoły i klasy, zmiany w tradycyjnym modelu rodziny oraz cyfrowa rzeczywistość to tylko niektóre z elementów doświadczanych przez najmłodszych uczniów w codziennej rzeczywistości. Trwające nauczanie zdalne wpływa na pogłębienie się potrzeb, takich jak bliskość, relacja z rodzicami i rówieśnikami, bezpieczeństwo, poczucie własnej wartości, ale też na zwiększenie potrzeby doświadczania bodźców emocjonalnych, jak na przykład strach, ekscytacja, ryzyko lub zmiana. Nieporuszanie trudnych tematów powoduje niedosyt nie tylko uczniów, ale i nauczycieli. Sielankowe treści książki wraz z kolorowymi ilustracjami oraz szczęśliwym zakończeniem tracą na atrakcyjności w oczach współczesnego dziecka. Doświadczając problemów i trudności w codziennym życiu, najmłodszy czytelnicy mają świadomość, że lektury przedstawiają świat nierealny i niepełny. Poruszane we współczesnej literaturze dziecięcej tematy, takie jak: wojna, śmierć, inność, emocjonalna relacja z rodzicami, odwaga i odpowiedzialność za własne decyzje, a w końcu wielokulturowość, nie pojawiają się w edukacji elementarnej zbyt często. Ich obecność postrzegana jest przez dorosłych jako zagrażająca dziecku i jego postrzeganiu świata. Oprócz tego: „dzisiaj o dorosłych mówi się dzieciom wiele – zwłaszcza w książkach o intencjach terapeutycznych, osvajających problemy, stratę ojca czy dziadka, chorobę czy też niepełnosprawność samego dziecka czy jego rodzeństwa. Czasem książki mówią więcej o dorosłych niż o dzieciach, oczekując od nich niedziecięcego poziomu empatii i zrozumienia”¹². Pomijanie w literaturze dziecię-

¹¹ Ibidem.

¹² A. Czabanowska-Wróbel, *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5, s. 23.

cej wymienionych tematów jest jak ucieczka przed nieuchronnym, gdyż w życiu dzieci pojawiają się sytuacje naznaczone różnymi i trudnymi zmianami. Przeciwnie podejście występuje w literaturze skandynawskiej, która w utworach dziecięcych podejmuje tematy trudne i kontrowersyjne. Wspomniana wyżej koncepcja „książki idyllicznej” opisana przez Małgorzatę Cackowską zakłada, że „książka nie powinna straszyć, ale uspokajać, nie stresować, ale być ciepła, miła i przyjazna, a bohaterowie napawać optymizmem przez swe buzie grzeczne, piękne i ładne. Takiemu przekonaniu towarzyszy troska o dziecko i jego ochrona przed problemami świata, który jest szarą rzeczywistością i jawi się jako straszny¹³”. Podkreśla ona równocześnie, że „ten sposób widzenia znajduje swoją kontynuację i uprawomocnienie w instytucji szkoły, tyle że z większą siłą (bo z instytucjonalną pieczęcią wyłączności) wnika do treści tekstów przeznaczonych dla dzieci”. Ponadto Dorota Klus-Stańska wykazuje w swoich rozważaniach, iż ten „czytankowy świat” pełen jest mistyfikacji dotyczących przedstawianych tam idealnych relacji i problemów społecznych (wspaniałej rodziny, reprezentującej habitus klasy średniej, wzorcowo społecznie dojrzałe klasowe koleżeństwo, cieszący się bezwzględny zaufaniem dorośli – wszyscy dość sielankowo żyją problemami bardzo bliskiego kręgu fizyczno-geograficznego), które nie licują z doświadczeniem współczesnych dzieci¹⁴. Według Beaty Kucharskiej natomiast:

większość zwolenników tej nowej literatury podkreśla, że współczesne dzieci są wnikliwe i często zadają pytania dalekie od cenzury, a rzeczywistość tabuizują przede wszystkim dorośli i to oni – w odróżnieniu od najmłodszych czytelników – są pełni zahamowań [...]. Traktowanie dziecka jako równorzędnego partnera do rozmowy, nieukrywanie przed nim trudnych spraw, a nawet otwarcie się na tematykę dotychczas zarezerwowaną tylko dla dorosłych¹⁵

coraz częściej ma swoje odzwierciedlenie we współczesnych propozycjach wydawniczych. Nauczyciele edukacji elementarnej powinni dostrzec atrakcyjność wymagających tematycznie utworów, gdyż „koncepcja nauki czytania, tak jak i całego kształcenia dzieci i młodzieży, powinna być dostosowana do sytuacji egzystencjalnej i do potrzeb życiowych człowieka w danej epoce¹⁶”. Dlatego też w Internecie znaleźć można wartościowe opracowanie lektur dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej. Zestawienie opracowane przez Przemysława Pawła Grzybowskiego we współpracy z nauczycielami przedstawia wybór tekstów dla dzieci, które mogą wspomóc realizację zajęć dydaktycznych lub wzbogacić biblioteczkę szkolną i domową o pozycje do samodzielnego czytania i przeżywania. Grzybowski podzielił swój przewodnik bibliograficzny, opierając się na tematach, które uznał za ważne i potrzebne w edukacji oraz szczególnie interesujące dla młodego czytelnika. Treści te przedstawia poniższa tabela:

¹³ M. Cackowska, op. cit., s. 324.

¹⁴ D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. 2, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2004, s. 24–26.

¹⁵ B. Kucharska, *(Nie) obecność tabu we współczesnej literaturze dla najmłodszych czytelników – rekonesans*, „Scientia” 2015, nr 9, s. 2.

¹⁶ R. Pawłowska, *Racjonalna koncepcja szkolnej nauki czytania (od kl. IV podstawowej do klasy maturalnej)*, w: *Metodyka literatury*, t. 1, Warszawa 2001, s. 290.

Tabela 1. Kategorie trudnych tematów wyróżnionych przez Przemysława Pawła Grzybowskię

	Kategoria	Treści	Liczba pozycji
1	Swoi, Inni i Obcy	odmienność wyglądu, zachowania, kultury, statusu i roli społecznej; nieporozumienia, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty; odrzucenie, dyskryminacja, samotność; zaciekawienie, dialog, porozumienie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń; płeć, gender;	31
2	Nietolerancja, rasizm, antysemityzm, ludobójstwo	odmienność rasy i kultury; niezrozumienie, nieporozumienie, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty, eksterminacja, Holokaust, wojna; zakorzenienie w kulturze narodowej i etnicznej; historyczne podejście do różnicowania kulturowego; zaciekawienie, dialog, porozumienie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń;	21
3	Obce kultury	odmienność warunków i stylów życia, idei, tradycji, obyczajów; ciekawość i poznawanie świata mimo różnic kulturowych; niepewność i radość związana z odkrywaniem różnic kulturowych, spotkanie i dialog kultur	8
4	Wiek	odmienność wieku i związanych z nim potrzeb, oglądu świata, stylów życia, postaw; nieporozumienia, napięcia i konflikty pokoleń; poszukiwanie podstaw do dialogu i współpracy, porozumienie, zrozumienie; prawa związane z wiekiem;	10
5	Chorowanie i cierpienie	odmienność stanu zdrowia i związanych z nim potrzeb, oglądu świata, stylów życia, postaw, oczekiwań; odmienne reakcje na chorowanie i cierpienie; nieporozumienie, napięcia i konflikty; akceptacja, dialog, porozumienie, zrozumienie, współpraca, opieka; ADHD, astma, autyzm, choroba nowotworowa, depresja, hemofilia, lęki, padaczka, zaburzenia odżywiania, zaburzenia psychiatryczne, zaburzenia tikowe, zespół Downa;	47
6	Prawa człowieka	prawa dziecka, prawa człowieka, prawa kobiet, feminizm, gender, tolerancja dla Inności i Obcości w sferze publicznej;	9
7	Umieranie, śmierć i żałoba	odmienność zachowania, stylów życia, postaw, oczekiwań itp. związanych z umieraniem, śmiercią, stratą i żałobą; odmienne reakcje na umieranie i śmierć; umieranie i żałoba w różnych kulturach;	30
8	Religia	odmienność religii, wartości, postaw, wzorców osobowych, stylów życia; podobieństwo i tożsamość wzorów kulturowych; poszukiwanie wspólnych korzeni religijnych; szacunek, dialog, tolerancja, ekumenizm;	2
9	Bajki, baśnie i legendy z różnych stron świata	regionalne i lokalne odmienności wzorów kulturowych, oglądu świata, postaw; niezrozumienie, nieporozumienia, nietolerancja, negatywne stereotypy, uprzedzenia, napięcia, konflikty; odrzucenie, dyskryminacja, samotność; zaciekawienie, dialog, porozumienie, zrozumienie, akceptacja, tolerancja, współpraca, przyjaźń; fantastyczne wyobrażenia Innych i Obcych; edukacja regionalna i historyczna;	33

Źródło: opracowanie własne na podstawie P. Grzybowski, *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*, w: *Inny. Edukacja równościowa. Tworzenie przestrzeni i warunków dla Innego*, red. M. Obrycka, G. Piekarski, M.A. Sałapata, Kraków 2020.

Przytoczone wcześniej pozycje literackie z ministerialnego kanonu lektur wraz z przedstawionymi powyżej treściami i propozycjami mogą wzmocnić potencjał edukacyjny lektury szkolnej. Ponadto projekt alternatywnej listy lektur wraz ze swoim potencjałem literackim nie tylko nie zakłada odgórnego przymusu ich czytania, ale ma na celu wymianę informacji o ciekawych pozycjach czytelniczych dla dzieci i młodzieży oraz podsyć możliwość czytania dla samej przyjemności. W pełni zgadzam się ze słowami Barbary Tylickiej, że

w doborze lektury dla dziecka w szkole podstawowej [...] chodzi [...] raczej o kształcenie uczuć, postawy moralnej, uwrażliwienie na drugiego człowieka, zwrócenie uwagi na własne możliwości, a co może nie jest mniej ważne – rozbudzanie zainteresowań czytelniczych i przywiązanie do książki w ogóle. [...] Lektury mają być pierwszym stopniem wtajemniczenia literackiego i powinno się ono odbywać na przykładach dla dziecka atrakcyjnych i najdoskonalszych pod względem artystycznym¹⁷.

Trudne i ważne tematy natomiast pozostają nimi tylko wtedy, kiedy brakuje przestrzeni rozmowy między uczniami, rodzicami i nauczycielami. Co więcej:

nie ma w psychologii rozwojowej takich badań, które wskazywałyby granice wrażliwości uczuciowej dziecka, a zatem rodzicielska i nauczycielska idea ochrony dzieci przed przedstawieniami realnych problemów i prawdziwego świata w książkach ogranicza możliwości ukształtowania się osobistego stosunku dziecka do problemów ludzkiego bytu, wytworzenia się empatii¹⁸.

Dlatego też jednym z wyzwań nauczyciela edukacji elementarnej, niezależnie czy pracującego w formie zdalnej, czy też nie, jest otwartość w stosunku do swoich uczniów. Codzienne problemy, które rodzą się w zamkniętych w obawie przed wirusem domach, znajdują swoje odzwierciedlenie także w książkach, które choć trudne w swojej treści, niosą ważne i potrzebne przesłanie. Kluczowe jest, by:

wśród dziecięcych lektur znalazły się książki współczesne i dawne, ze znaczną przewagą współczesnych. Gdy chodzi o pozycje dawniejsze, istotne jest kryterium ich obiektywnej, nieprzemijającej wartości, książki nowsze nie muszą być arcydziełami, wystarczy by były „wystarczająco dobre”, jak „wystarczająco dobrzy rodzice”. Powinny być wśród nich takie, które pozwolą na wspólną rozmowę z najbliższymi i kontakt z najstarszym pokoleniem. Ale i takie, które można czytać w samotności, gdy się już tę umiejętność opanuje¹⁹.

¹⁷ B. Tylicka, *Lektury szkolne*, w: *Wybrane problemy literatury współczesnej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1965, s. 140–141.

¹⁸ M. Cackowska, op. cit., s. 324.

¹⁹ A. Czabanowska-Wróbel, *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, s. 87.

Zakończenie

Historycznie lektury szkolne nie zawsze prezentowały repertuar, który był reprezentatywnym przykładem literatury dziecięcej. Powtarzające się pozycje, które od lat znajdują się w kanonie lektur, nie są już adekwatne dla współczesnego czytelnika i otaczającego go środowiska. Co więcej, „inercyjne reprodukowanie w nieskończoność tych samych tekstów (w istocie nienależących do jakiegokolwiek kanonu) nie zastąpi odwiedzin w księgarni i bibliotece dziecięcej²⁰”. Ważne i jednocześnie trudne tematy, takie jak śmierć, wojna czy różnorodność i wielokulturowość, pomimo swojej obecności w wiadomościach, dziecięcych obserwacjach najbliższego świata i filmach oraz grach komputerowych, zostały przykryte utworami pełnymi pozytywnych bohaterów żyjących w idealnym świecie. Rolą literatury powinno być łączenie przeszłości z teraźniejszością, by otrzymywany przez dziecko obraz dawał mu poczucie spójnej i zrozumiałej rzeczywistości. Świetnym przykładem, który chciałbym tutaj przytoczyć, jest anglojęzyczna książka Jona Burgermana zatytułowana *Everybody Worries*²¹ i wydana przez wydawnictwo Oxford University Press. Jest to historia opowiadająca o życiu w czasach koronawirusa. Pozycja ta niewątpliwie jest przykładem książki, która „podąża” za współczesnym, młodym czytelnikiem i stanowi odpowiedź na pojawiające się zmartwienia i wątpliwości. Publikacja ta jest dostępna w darmowej wersji i zyskała już uznanie milionów nauczycieli oraz ich podopiecznych na całym świecie. Nie tylko kolorowe ilustracje i sympatyczni bohaterowie, ale zwłaszcza przesłanie *Everybody Worries* czyni ją książką 2020 r.! Jesteśmy zatem świadkami tego, w jaki sposób książka dla dzieci może stać się nośnikiem zrozumienia, nadziei i wsparcia dla nas wszystkich. Możliwość publikowania artykułów takich jak niniejszy w czasopismach naukowych, wymiana doświadczeń czytelniczych między nauczycielami oraz szkolne biblioteki wzbogacone o najnowsze tytuły literatury dziecięcej mają szansę odkryć na nowo wychowawczą rolę książki. Świadomy i odpowiedzialny dobór literatury dziecięcej wraz z jej kreatywnym wykorzystaniem w edukacji elementarnej stwarza szansę na zmianę wizerunku lektury szkolnej. Taka lektura będzie dla młodego Czytelnika zarówno wyzwaniem, jak i nagrodą.

Bibliografia

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci*, Warszawa 2001, s. 12.
Cackowska M., *Książka obrazkowa dla dzieci*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009.
Czabanowska-Wróbel A., *[Ta dziwna] instytucja zwana literaturą dla dzieci. Historia literatury dla dzieci w perspektywie kulturowej*, „Teksty Drugie” 2013, nr 5, s. 13–24.

²⁰ Ibidem, s. 85.

²¹ Książka *Everybody Worries* dostępna jest pod adresem: <https://home.oxfordowl.co.uk/bookshop/jon-burman-everybody-worries-free-ebook/> [dostęp: 29.11.2020].

- Czabanowska-Wróbel A., *Literatura dla dzieci – więcej pytań niż odpowiedzi*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3.
- Grzybowski P.P., *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej (przewodnik bibliograficzny)*, w: *Inny. Edukacja równościowa. Tworzenie przestrzeni i warunków dla Innego*, red. M. Obrycka, G. Piekarski, M.A. Sałapata, Kraków 2020.
- Jędrych K., *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949–1989*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, Katowice 2014, s. 205–224.
- Klus-Stańska D., *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów*, w: *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, cz. 2, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2004.
- Kucharska B., *(Nie) obecność tabu we współczesnej literaturze dla najmłodszych czytelników – rekonesans*, „Scientia” 2015, nr 9.
- Pawłowska R., *Racjonalna koncepcja szkolnej nauki czytania (od kl. IV podstawowej do klasy maturalnej)*, w: *Metodyka literatury*, t. 1, Warszawa 2001.
- Tylicka B., *Lektury szkolne*, w: *Wybrane problemy literatury współczesnej dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1965.
- Zabawa Z., *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 3, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/5559> [dostęp: 20.02.2021].
- Żółtowski D., *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*, w: *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*, red. W. Heller, M. Kaźmier-ska i M. Wiczorek, Poznań–Kalisz 2019.

Netografia

- <https://bukbuk.pl/2021/01/alternatywna-lista-lektur/> [dostęp: 20.02.2021].
- <https://home.oxfordowl.co.uk/bookshop/jon-burgerman-everybody-worries-free-ebook/> [dostęp: 10.02.2021].

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Załącznik nr 2 (Dz.U. z 2017 poz. 356), <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 1.02.2021].