

Współczesna literatura dziecięca - propozycje

Contemporary Children's Literature - Suggestions

Krystyna Zabawa

Akademia Ignatianum w Krakowie

Abstract: The article presents examples of books for obligatory reading, especially for children in a primary school. The author makes an assumption that such books should be of significant artistic value, both of literary text and illustrations, and attractive in form, subject and language. These criteria are fulfilled by contemporary literature which is characterized shortly in the article. Picture books, comic-books, books with poetry are described consequently. The author advises also how to choose good books for children, what criteria to follow. She presents sources of information for teachers, librarians, parents, where they can find trustworthy reviews on latest children's literature.

Key words: boo for children, children's literature, picture books, comic-books, poetry, children's books choice criteria, self-reference, double address (crossover fiction).

Streszczenie: W artykule zostały przedstawione propozycje lekturowe dla dzieci, przede wszystkim uczniów szkoły podstawowej. Autorka wychodzi z założenia, że powinny to być książki o dużych wartościach artystycznych, zarówno literackich, jak i plastycznych, atrakcyjne ze względu na swoją formę, treść, język. Te kryteria spełnia literatura współczesna, której charakterystyka została szkicowo zaprezentowana w artykule. Kolejno opisane zostały książki obrazkowe, komiksy, tomiki poetyckie. Autorka przedstawiła także kryteria wyboru dobrych książek dla dzieci oraz źródła, do jakich mogą sięgnąć nauczyciel, bibliotekarz czy rodzic w poszukiwaniu wiarygodnych informacji o najnowszej literaturze dziecięcej.

Słowa kluczowe: książka dla dzieci, literatura dziecięca, książki obrazkowe, komiksy, tomiki poetyckie, kryteria wyboru książek dla dzieci, tłumaczenia literatury dziecięcej, autotematyzm, dwuadresowość.

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 czytelnicznych i przywiązania do książki** w ogóle. (...) Lektury w szkole podstawowej mają być pierwszym stopniem wtajemniczenia literackiego i powinno

się ono odbywać na przykładach dla dziecka atrakcyjnych i najdoskonalszych pod względem artystycznym (Tylicka bmr, 143, podkr. moje, KZ).

Teza, sformułowana niemal pół wieku temu przez Barbarę Tylicką – pisarkę, dziennikarkę i znawczynię literatury dziecięcej¹, jest do dziś aktualna i warto ją powtarzać przy każdej okazji. Bo wciąż często zapomina się o tym (zwłaszcza w szkole, ale także czasem w rodzinie), że książka literacka nie zastąpi podręcznika i nie powinna go zastępować, o czym również pisała cytowana autorka. Podstawową funkcją literatury nie jest funkcja dydaktyczna czy edukacyjna, ale – jak każdego dzieła sztuki – estetyczna. Dlatego przede wszystkim trzeba dbać o wysoki poziom artystyczny proponowanych dzieciom pozycji. Na pytanie: „co będą czytać najmłodszy?” (jeśli będą), jest prosta odpowiedź: to, co podesuną im dorośli. Czytający najmłodszy to uczniowie szkoły podstawowej i to o ich zainteresowanie trzeba zadbać. Przedszkolaki jeszcze na ogół słuchają. Dobrze byłoby, aby od nich zaczynać budowanie pozytywnych skojarzeń z książką, aby wiązały się im z tym przedmiotem i z czynnością czytania jak najlepsze emocje. Ważne, żeby widziały przedmioty piękne, różnorodne, zadziwiające, pobudzające ciekawość, wyobraźnię i chęć do działania. Różnorodność powinna oznaczać wielość technik plastycznych i stylów oraz gatunków literackich i sposobów konstruowania wypowiedzi, a także języka. To dobry czas, żeby czytać dziecku zarówno utwory współczesne, jak i klasyczne, nawet powstałe kilka wieków wcześniej. Kilkulatek, ucząc się języka, przyjmuje w sposób naturalny także archaizmy i oswaja się z nimi. Być może dzisiejsze trudności młodzieży z lekturą np. Sienkiewicza w pewnej mierze wynikają stąd, że zaniedbany został kontakt najmłodszych z klasyką literacką (wcześniej zapewniany przez dziadków i w większym niż dziś stopniu przez nauczycieli przedszkolnych). Jak przypomina Alicja Ungeheuer-Gołąb: „dziecko nie musi wszystkiego zrozumieć w utworze, ale chodzi o to, by go przeżyło” (Ungeheuer-Gołąb 2011, 37).

Inaczej jest wtedy, gdy dziecko czyta (a zwłaszcza zaczyna czytać) samo. Wówczas **zrozumienie** tekstu jest dla niego niezwykle istotne. Nie ma już bowiem pośrednika lektury, kierującego interpretacją, ułatwiającego przeżycie dzięki mimice, gestom, modulacji głosu, akcentowaniu itp. Dlatego najważniejsza w tym okresie jest literatura współczesna, pisana językiem używanym przez dziecko, przedstawiająca realia i problemy bliskie najmłodszym (Zabawa 2012, 155-174). Nie bez znaczenia jest także fakt, że współczesna książka kierowana do dziecięcego adresata angażuje różne zmysły, staje się często multimedialna, odwołuje się do świata internetu, gier komputerowych i ich poetyki. Dziecko XXI wieku, na ogół bardzo wcześnie stykające się z tym wirtualnym światem, również w literaturze

¹ W artykule używam terminu „literatura dziecięca”, rozumianego za R. Waksmundem jako literatura artystyczna, przyjmująca na ogół dziecięcy punkt widzenia. „Literatura dla dzieci” ma dla badacza wydźwięk pejoratywny (zob. R. Waksmund, *Literatura dla dzieci jako zjawisko patologiczne*, 1984 „Nowe Książki”, nr 10). Termin ten bowiem wiąże się z dominacją funkcji dydaktycznej i perspektywą pedagogiczną. Piszący „dla dzieci” często lekceważyli wartości artystyczne, które stanowią warunek niezbędny zaistnienia literatury dziecięcej, rozumianej jako sztuka. Skomplikowane kwestie definicyjne podejmuje w swojej monografii, zob. Zabawa 2013, s. 10 n.

odnajduje znane sobie sposoby prezentowania treści oraz budzenia emocji. Może to mieć wpływ na wczesne kształtowanie zainteresowania książką. Podobnie inne cechy, charakteryzujące najnowszą literaturę dziecięcą i książkę dla dzieci, wydają się sprzyjać przyciąganiu i „uwodzeniu” (Leszczyński 2015, 19) młodego czytelnika. Są to:

- równorzędność warstwy plastycznej i literackiej, dbałość o kształt edytorski książki (nie tylko w zdobywającym coraz większą popularność gatunku książki obrazkowej);
- eksponowanie osoby autora (autorów) i wiążący się z tym zjawiskiem autotematyzm;
- dwuadresowość, będąca cechą każdego wybitnego dzieła literatury dziecięcej, ale współcześnie szczególnie eksponowana;
- poważne traktowanie dziecięcego adresata (Zabawa 2013).

W epoce kultury obrazu nie dziwi kariera czy wręcz ekspansja gatunku książki obrazkowej (picturebook). W Polsce jejularyzatorką i badaczką jest zwłaszcza Małgorzata Cackowska (Cackowska 2009). Warto z takimi książkami zapoznawać nauczycieli, proponując atrakcyjne metody pracy (Zabawa 2015, 113-130). Dostępne na rynku wydawniczym pozycje zarówno obce (np. autorstwa Ulfa Starka i Ewy Eriksson, Wolfa Erlbrucha, Sveina Nyhusa i Gro Dahle, Tomi Ungerera), jak i polskie dają wiele możliwości interpretacyjnych, pobudzają dziecięcego adresata do aktywności twórczej i intelektualnej, często są wymagające, stanowią wyzwanie czytelnicze, pomimo że posługują się niewielką liczbą słów (Evans 2015). Wśród polskich autorów należy przede wszystkim wymienić Iwonę Chmielewską, Pawła Pawlaka, Aleksandra i Daniela Mizielińskich, Martę Ignerską, Grażynę Ruszewską i Piotra Fąfrowicza, Pawła Wechterowicza i Aleksandrę Woldańską. O rosnącej popularności gatunku świadczą również powstające ostatnio rankingi, tworzone np. przez bibliotekarzy. W 2012 roku w ramach Picture Book Project ogłoszono międzynarodową listę powstałą z rekomendacji bibliotekarskich z trzydziestu krajów. Dwa lata później dołączyła do nich także Polska (www.ibby.pl/?p=2159, dostęp 21.12.2015).

Obok książek obrazkowych trzeba wspomnieć o komiksie. Wpisany jako gatunek rekomendowany do podstawy programowej klas 1-3 szkoły podstawowej jest na ogół pomijany przez nauczycieli, traktowany jako książka drugiej kategorii. Tymczasem podejmowane ostatnio także w Polsce badania nad komiksem (m.in. dla dzieci) pokazują, że jest to interesujące medium, posiadające własną poetykę, nieraz prezentujące wysoki poziom artystyczny (Birek 2014). Jego lektura nie musi być ograniczona do pierwszych klas. Satysfakcję czytelniczą i korzyść z niej mogą mieć również dzieci starsze, a nawet młodzież. Oprócz klasycznych już pozycji autorstwa Janusza Christy (seria o Kajku i Kokoszu), Henryka Jerzego Chmielewskiego (seria o Tytusie, Romku i A'Tomku) czy René Goscinnego i Alberta Uderzo (seria o Asterixie), na rynku ukazują się ciekawe komiksy

poruszające kwestie edukacyjne, np. historyczne (*88/89* Michała Rzecznika i Przemysława Surmy) czy przyrodnicze (*Ryjówka przeznaczenia* Tomasa Samojlika). Pomocą dla nauczycieli w wyborze odpowiedniej książki może być ranking stworzony przez Łukasza Chmielewskiego, dostępny na stronie internetowej: culture.pl/pl/artykul/20-najlepszych-komiksow-dla-dzieci (dostęp 21.12.2015). Źródłem informacji może być także blog „Są komiksy dla dzieci” Macieja Gierszewskiego, nominowanego w 2015 roku do nagrody Polskiej Sekcji IBBY za upowszechnianie czytelnictwa: dybuk.wordpress.com/sa-komiksy-dla-dzieci/ (dostęp 21.12.2015). Atutem komiksu jest z pewnością jego atrakcyjność dla dzieci, zwłaszcza chłopców, tradycyjnie uważanych (co zresztą potwierdzają badania) za tzw. „trudnych” czytelników. Nie bez znaczenia jest fakt, że dzięki tego typu książkom istnieje szansa na alfabetyzację kultury, zarówno w zakresie obrazu, jak i słowa. Młodszy uczniowie mają przy tym poczucie osiągnięcia w postaci szybkiego przeczytania lektury. Prawdopodobne wydaje się też, że sięgną (już bez nauczycielskiej zachęty) po inne tytuły komiksowej serii.

Wracając do cech współczesnej literatury dziecięcej, ważnych z punktu widzenia młodego czytelnika oraz nauczyciela, należy zwrócić uwagę na jej autotematyzm i eksponowanie osoby autora (Zabawa 2013, 224-244). Ma to niebagatelne znaczenie dla edukacji literackiej. Zwyczaj zamieszczenia na ostatniej stronie okładki zdjęcia autora wraz z jego krótkim przedstawieniem pozwala dziecięcemu czytelnikowi na zapoznanie się z sylwetką pisarza. Ze szczegółami jego warsztatu natomiast może się zaznajomić dzięki wstępom (jak w większości książek Grzegorza Kasdepkego), fragmentom autotematycznym lub nawet całym utworom, jak np. *Czy pisarzom burczy w brzuchu* Pawła Beręsewicza. Ważne jest również to, że większość współczesnych pisarzy posiada własne strony internetowe, dzięki którym można dowiedzieć się więcej o ulubionym autorze, a nawet nawiązać z nim kontakt. Warto polecać te strony nauczycielom jako pomoc we wprowadzaniu uczniów w lekturę (często np. bywają tam opisywane okoliczności powstania poszczególnych książek). Można tam również śledzić nowości czy porozumieć się z pisarzem w celu zorganizowania spotkania autorskiego. Dzięki skojarzeniu autora książki z konkretną osobą kształtuje się w młodym czytelniku osobisty stosunek zarówno do pisarza, jak i jego utworów. Możliwość osobistego kontaktu z twórcą (na spotkaniu autorskim czy np. na targach książki) często bywa dla dzieci dużym przeżyciem i dodatkowym bodźcem do poszukiwania i lektury książek właśnie tego pisarza czy ilustratora.

Zauważana przez badaczy na całym świecie nasilająca się tendencja do zacierania granic między literaturą kierowaną do dziecka a tą tworzoną „dla dorosłych” (Beckett 1999, 2009; Ommundsen 2008, 2015; Zabawa 2015, 92-101) sprzyja również wyborowi współczesnych pozycji do lektury szkolnej. Stanowią one bowiem wyzwanie zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela, dzięki czemu mogą stać się przedmiotem wspólnego zainteresowania,

dyskusji, w której młody czytelnik nie będzie czuł się „odpytywany”, ale na równych prawach z dorosłym będzie mógł odczytywać sensy utworu. Tego typu literatura pozwala także na różne interpretacje w zależności od doświadczenia życiowego i czytelniczego. Warto przy tej okazji przypomnieć, że nauczyciel może w ten sposób czytać z uczniami każdą lekturę. Powinien tylko uświadomić sobie, jak ważne jest, aby dzieci w kontakcie z dziełem literackim w klasie czuły się swobodnie, chciały mówić (pisać) o tym, co w istocie je poruszyło, a nie o tym, co – jak sądzą – chce usłyszeć dorosły. Taką idealną sytuację i wynikające z niej korzyści opisywała Alicja Baluch, odwołując się do formuły Paula Hazarda: „dziecko uczy się od dorosłego jego interpretacji świata, a dorosły uczy się od dziecka jego sposobu przeżywania świata” (Baluch 1989, 99). Dlatego dobrze, jeśli także dorosły czytelnik pokaże, co dla niego jest w książce ważne, nowe, ciekawe. Takiemu podejściu na pewno nie sprzyja omawianie na lekcjach tego samego utworu od wielu lat. Powoduje to raczej zatrzymanie się na rutynowym odczytaniu, schematyzm, a nawet nudę (bezbłędnie zauważaną przez dzieci). W tej sytuacji zatem aktualna wydaje się propozycja sięgnięcia po literaturę najnowszą, także tę przekraczającą granice dziecięcego adresu.

Z książkami „dla każdego wieku”, nazywanymi przez badaczy także *crossover fiction*, wiąże się kolejna cecha współczesnej dziecięcej literatury, a mianowicie traktowanie dziecięcego adresata jako partnera, „dorosłe”, poważnie. Z pewnością nobilituje to młodego czytelnika i sprawia, że chętniej będzie czytał lektury i rozmawiał na ich temat. Niesie jednak ze sobą także pewne zagrożenie – przerzucania na dzieci problemów dorosłych, obarczania ich całym złem tego świata. Nie znaczy to, że nie należy z dziećmi czytać książek poruszających trudne problemy współczesności. Wręcz przeciwnie, jest to bardzo ważne zadanie sztuki w ogóle, w tym także literatury: wprowadzanie w świat taki, jaki jest, uwrażliwianie na zło, również działanie kompensacyjne i terapeutyczne. Jednak łatwo dziś przekroczyć granicę tego, co dziecku potrzebne i możliwe do przyswojenia. Nasilający się nurt „ciemnej” literatury wymaga umiejętności wyboru i równoważenia książkami pokazującymi podstawowe wartości oraz świat dobry i piękny. Kontrowersyjne książki obrazkowe omawia norweska badaczka Åse M. Ommundsen (Ommundsen 2015), a także polska literaturoznawczyni, prowadząca blog poświęcony skandynawskim książkom dla dzieci – Marta Tomczyk-Maryon. Stawia ona pytanie, które mogłoby stanowić motto osobnego artykułu, a także otwierać gorącą dyskusję: „czy pisarz dla dzieci ma dziś jakąś odpowiedzialność? Czy w imię eksperymentu (...) możemy narażać dzieci na negatywne skutki naszych słów i obrazów?” (trolleimisie.blogspot.com/2015_09_01_archive.html; dostęp 21.12.2015). Warto takie pytania stawiać również nauczycielom i bibliotekarzom, aby uwrażliwić ich na problem pojawiający się na styku kultur. Powszechnie uważana za bardzo dobrą, chętnie ostatnio tłumaczona na język polski i wydawana literatura skandynawska niesie ze sobą również konieczność podejmowania

refleksji nad tym, jak będzie odbierana w polskim społeczeństwie i polskiej kulturze.

W związku z tym pojawia się ważny problem kryteriów doboru literatury dziecięcej. W prosty sposób zostały one przedstawione np. na stronie Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”: www.calapolskaczytadzieciom.pl/kryteria (dostęp 21.12.2015). Tam znajduje się aktualizowana co jakiś czas „Złota lista” książek dla dzieci, podzielona według kryterium wiekowego (0-4 lata; 4-6; 6-8 itd. co dwa lata do 16. roku życia oraz powyżej 16 lat). Ważną pomoc dla nauczycieli może stanowić książka Grzegorza Leszczyńskiego *Magiczna biblioteka...*, w której autor przedstawia istniejące (zwłaszcza w Internecie) kanony książek dla dzieci, np. Kanon Biblioteki Raczyńskich w Poznaniu, a także książki nagrodzone w konkursach literackich, np. nagrodą Polskiej Sekcji IBBY, nagrodą im. Kornela Makuszyńskiego czy Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek na „Najpiękniejszą książkę roku” (Leszczyński 2007, 167-194). Oprócz tego w *Magicznej bibliotece...* znajduje się stworzony przez autora *Skandalicznie subiektywny kanon na początek wieku*. Pomimo nieco prowokacyjnego tytułu, nazwisko doświadczonego badacza literatury dziecięcej i młodzieżowej daje gwarancję wyboru pozycji wartościowych pod względem artystycznym. Źródłem informacji o ciekawych nowościach i wznawianej klasycie są czasopisma „Guliwer”, „Ryms”, „Nowe Książki”. Coraz bardziej dostrzeganym, także przez badaczy, zjawiskiem stają się blogi czytelnicze, prowadzone przez doświadczonych nauczycieli i literaturoznawców oraz samych młodych czytelników (Maroń 2015).

Prostym kryterium wyboru jest kierowanie się znajomością nazwisk twórców gwarantujących wysoki poziom literacki i plastyczny książki. Trzeba bowiem jeszcze raz zauważyć, że autor ilustracji w książce dla dziecka jest równie ważny jak pisarz, co podkreśla coraz więcej wydawnictw przez umieszczenie nazwisk obu twórców na okładce. Pośród uznanych, tworzących dziś, polskich pisarzy znajdują się m. in.: Paweł Beręsewicz, Zofia Beszczyńska, Anna Czerwińska-Rydel, Barbara Gawryluk, Roksana Jędrzejewska-Wróbel, Grzegorz Kasdepke, Barbara Kosmowska, Anna Onichimowska, Joanna Papuzińska, Katarzyna Ryrych, Zofia Stanecka, Wojciech Widłak, Rafał Witek. Należy wymienić także ilustratorów (niektórzy z nich tworzą również książki autorskie), m. in. są to: Bohdan Butenko, Iwona Cała, Maria Ekier, Małgorzata Flis, Marta Ignerska, Anna Kaszuba-Dębska, Ewa Kozyra-Pawlak, Daniel de Latour, Dorota Łoskot-Cichocka, Marianna Oklejak, Zuzanna Orlińska, Paweł Pawlak, Elżbieta Wasiuczyńska, Józef Wilkoń, Agnieszka Żelewska. Te listy nie są kompletne. Warto na pewno stworzyć własne, kierując się swoim i dziecięcym gustem, ale także opinią znawców. Źródłem wiedzy może być portal „Polska ilustracja dla dzieci”, prowadzony przez laureatkę nagrody Polskiej Sekcji IBBY za upowszechnianie czytelnictwa w roku 2014 – Magdalenę Kaletę (www.polska-ilustracjadladzieci.pl/; dostęp 21.12.2015). Gwarancję jakości literatury

dziecięcej dają też sprawdzone wydawnictwa, zwłaszcza tzw. „lilipucie” (nazwane tak przez Joannę Olech), wydające niewiele książek, ale na bardzo wysokim poziomie edytorskim (Zajac 2013, 210-213). Wymieniane są przez znawców takie oficyny, jak Muchomor, Hokus-Pokus, Wytwórnia, Dwie Siostry.

Współczesna literatura dziecięca to, oczywiście, nie tylko polskie propozycje. Na rynku można znaleźć wiele pozycji tłumaczonych z innych literatur. Była już mowa o książkach skandynawskich (wydawanych np. przez wydawnictwo Zakamarki). Tradycyjnie sporo jest tłumaczeń z angielskiego, pojawiają się również z włoskiego, niemieckiego, francuskiego oraz innych języków. Wybierając takie książki, trzeba pamiętać o sprawdzeniu jakości tłumaczenia. Dziś tłumacz uważany jest niemal za współautora, a zarówno badacze literatury, jak i krytycy poświęcają problematyce przekładu wiele uwagi (zob. np. numer tematyczny czasopisma „Przekładaniec” 2006, nr 16). Zdarzają się jednak wciąż przypadki (zwłaszcza jeśli chodzi o klasykę i, niestety, lektury szkolne) tłumaczeń bardzo złych pod względem językowym, czasem niezwykle dowolnie traktujących tekst oryginału. Często wtedy trudno doszukać się w książce nazwiska tłumacza. Dlatego warto zwracać na nie uwagę, a nawet sprawdzać np. w internecie, czy dana osoba ma za sobą jakieś doświadczenie, czy posiada odpowiednie wykształcenie. Należałoby również uczyć dzieci, studentów, nauczycieli, bibliotekarzy, jak ważny jest język i styl przekładu oraz wybory translatorskie. Wtedy obok nazwisk pisarzy i ilustratorów, zapamiętywane będą nazwiska dobrych, sprawdzonych tłumaczy takich jak Bogusława Sochańska (autorka pierwszego pełnego polskiego tłumaczenia baśni Andersena z duńskiego oryginału), Eliza Pieciul-Karmińska (tłumaczka baśni braci Grimm), Barbara Gawryluk (ze szwedzkiego), Jarosław Mikołajewski (z włoskiego), Bogumiła Kaniewska, Paweł Beręsewicz, Michał Rusinek, Agnieszka Fulińska (z angielskiego). Nie wymieniłam klasyków przekładu, np. Stanisława Barańczaka, kongenialnie przekładającego angielską poezję nonsensu (m. in. bestsellerowego dr. Seussa).

Tłumaczenie poezji wymaga szczególnych predyspozycji. Dobry tłumacz poezji sam w zasadzie powinien być poetą, bo tylko wtedy ma szansę na oddanie tego, co w oryginale najważniejsze: trudnego do wyjaśnienia prozą sensu, szczególnej atmosfery, niezwykłego obrazu czy ukształtowania dźwiękowego. Jak pisała Wisława Szymborska, „niektórzy lubią poezję”. Warto postarać się, aby jak najwięcej było tych „niektórych”, bo poezję trudno zastąpić w kształtowaniu wrażliwości, odwagi myślenia, wyobraźni, emocjonalności czy językowej sprawności. Trzeba stale przekonywać wychowawców, pedagogów, nauczycieli, żeby uwierzyli w siłę poezji i w to, że jest ona potrzebna dzieciom, a może nawet – jak baśnie – konieczna dla ich prawidłowego rozwoju.

Niektórzy uważają, że liryka nie jest potrzebna współczesnemu człowiekowi. Nie czytają jej i nawet nie próbują jej przyjąć, uznając, że jest nudna albo zbyt trudna, szczególnie dla dzieci. (...) Przedszkolak, nawet jeśli nie rozpozna metafory, jest wrażliwy na nastrój, śpiewność i rytm mowy, wie, które utwory brzmią ładniej. (...) Małgorzata Czerwińska potoczne i poetyckie formy wypowiedzi porównuje do pustyni i ogrodu. Małe dziecko zapewne lepiej czuje się w ogrodzie (Ungeheuer-Gołąb 2012, 67-68).

I nie tylko dziecko. Jeśli najmłodszych przyzwyczai się do kontaktu ze słowem poetyckim, nie tylko z wierszami logopedycznymi („gimnastyka dla języka”), ale właśnie z liryką, będą zapewne chętniej czytali wiersze liryczne także później, czerpiąc z nich głębokie przeżycia estetyczne, odnajdując własne emocje. Jest wtedy szansa, że rutynowe omawianie wierszy w szkole nie zabije w nich wrażliwości na słowo i chęci do sięgania po tomiki poetyckie. Na ważność poezji w edukacji literackiej i estetycznej dziecka zwraca uwagę wielu badaczy zajmujących się literaturą dziecięcą, a zwłaszcza Alicja Baluch, Alicja Ungeheuer-Gołąb, Grzegorz Leszczyński (Baluch 1984; Ungeheuer-Gołąb 2007; Leszczyński 2015). Ten ostatni opracował i opatrzył wstępami tomiki klasyków poezji lirycznej pod tytułami: *Mickiewicz – dzieciom* (1995), *Lenartowicz – dzieciom* (1996), *Słowacki – dzieciom* (1996). Proponowanie dziecięcemu czytelnikowi utworów, które nie były dla niego intencjonalnie pisane, autor wyborów uzasadnia następująco:

Dobrze jest, gdy do małego czytelnika, może nawet jeszcze słuchacza, docierają utwory wielkich pisarzy. Jest bowiem w tych utworach jakiś oddech artystyczny, jest nieraz odległe, a niekiedy zaskakująco bliskie echo dzieł największych i najznakomitszych (Leszczyński 1995, 5).

Bo literatura, a szczególnie poezja, przynosi w końcu poszerzenie psychiki, daje wyraz stanom wewnętrznym, nazywa przeżycia, doznania, nastroje. Jeśli więc my, dorośli, znajdziemy w tych wierszach coś dla siebie, chętniej wejdą w ten zaczerpnięty świat słowa i nasze dzieci. Trzeba najpierw samemu pokochać słowo. Jego dźwięk, nastrój, barwę. Trzeba pokochać beztroski żart, okrzyk pełen radości, delikatny liryzm. Życie staje się wówczas bogatsze (Leszczyński 1996, 6).

Jest jeszcze jeden powód, dla którego warto wprowadzać w większym stopniu do lektur szkolnych tomiki poetyckie, właśnie tomiki, a nie pojedyncze wiersze. Stanowią one szansę na integrację sztuk. Pięknie ilustrowane książki poetyckie, którym czasem towarzyszą płyty z realizacją muzyczną lub po prostu z głosową interpretacją utworów, zachęcają do refleksji nad możliwościami przekładu intersemiotycznego, a także do własnego twórczego działania uczniów. Szczególnie warte polecenia, oprócz wymienionych powyżej, są zbiory wierszy Zofii Beszczyńskiej, Józefa Czechowicza, Jerzego Ficowskiego, Anny Kamieńskiej, Ludwika Jerzego Kerna, Juliana Kornhausera, Joanny Kulmowej, Joanny Papuzińskiej, Józefa Ratajczaka, Piotra Sommera, Danuty Wawiłow. Trzeba jednak zwracać uwagę na jakość ilustracji, bo zwłaszcza tomiki, wpisane kiedyś do spisu lektur (Wawiłow,

Ratajczaka), bywały wydawane bardzo niestarannie, bez dbałości nie tylko o wartość artystyczną, ale wręcz o estetykę.

Czytanie z dziećmi i młodzieżą całych tomików poetyckich, oprócz opisanej szansy zintegrowanej edukacji artystycznej, ma także inne niezaprzeczalne walory:

- warto poznać tomik jako książkę, skomponowaną w sposób przemyślany, z początkiem i zakończeniem;
- lektura całości daje możliwość śledzenia motywu prowadzącego, zarówno w warstwie literackiej, jak i plastycznej; określenie wspólnej atmosfery (lub kontrastujących nastrojem utworów), odnalezienie bohatera/podmiotu tomiku;
- to możliwość lepszego poznania poety, jego świata, warsztatu; kluczowych słów, obrazów, postaci;
- różne utwory w tomiku pozwalają każdemu znaleźć coś „dla siebie” (uczniowie mogą sami dobierać się do pracy w grupach w zależności od swoich upodobań).

Konkretne wskazówki metodyczne do pracy z tomikami poetyckimi zawiera mój artykuł, który ukaże się wkrótce w tomie zbiorowym na temat edukacji artystycznej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Podsumowując swoje rozważania, powrócę do cytatu, którym rozpoczęłam ten tekst: najważniejszym celem edukacji literackiej w szkole podstawowej powinno być budzenie zainteresowania książką oraz tworzenie pozytywnych skojarzeń związanych z czytaniem. W związku z tym należy uczniom podsuwać lektury „dla dziecka atrakcyjne i najdoskonalsze pod względem artystycznym”. Moim zdaniem, na tym etapie edukacji powinny to być przede wszystkim utwory współczesne, co starałam się uzasadnić, podając przy tym konkretne propozycje – autorów, książek, sposobów działania.

Bibliografia:

Baluch Alicja, 1984, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa.

Baluch Alicja, 1989, *O doświadczeniach i emocjach wspólnej lektury*, w: Tyszkowa M., Żurkowski B. (red.), *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, Poznań.

Beckett Sandra, 1999, *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, New York.

Beckett Sandra, 2009, *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, New York.

Birek Wojciech, 2014, *Z teorii i praktyki komiksu. Propozycje i obserwacje*, Poznań.

Cackowska Małgorzata, 2009, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce*, część 1-3, „Ryms”, nr 5, 6, 8.

- Evans Janet, 2015, *Picturebooks as strange, challenging and controversial texts*, w: Evans J. (red.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, London-New York, s. 3-32.
- Leszczyński Grzegorz, 1995, wstęp do: *Mickiewicz – dzieciom*, Warszawa.
- Leszczyński Grzegorz, 1996, wstęp do: *Słowacki – dzieciom*, Warszawa.
- Leszczyński Grzegorz, 2007, *Magiczna biblioteka. Zbójceckie księgi młodego wieku*, Warszawa.
- Leszczyński Grzegorz, 2015, *Wielkie małe książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań.
- Maroń Agnieszka, 2015, „Będę pisać o książkach...” - książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy, w: Antczak M., Walczak-Niewiadomska A. (red.), Łódź, s. 23-50.
- Ommundsen Åse M., 2008, „Fiction for all ages?” “All-ages-literature” as a new trend in late modern Norwegian children’s literature, w: Atkins L, Dalrymple N., Gill M. (red.), *An invitation to explore: new international perspectives in children’s literature*, Lichfield.
- Ommundsen Åse M., 2015, *Who are these picturebooks for? Controversial picturebooks and the question of audience*, w: Evans J. (red.), *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, London-New York, s. 71-94.
- Tylicka Barbara, br [1965], *Lektury szkolne*, w: *Wybrane problemy literatury współczesnej dla dzieci i młodzieży*, bm [Warszawa], s. 140-153.
- Ungeheuer-Gołąb Alicja, 2007, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka. O metodzie ekspresywnego wykonania utworów poetyckich*, Rzeszów.
- Ungeheuer-Gołąb Alicja, 2011, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa.
- Ungeheuer-Gołąb Alicja, 2012, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Warszawa.
- Zabawa Krystyna, 2012, *Współczesna literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej - rzeczywistość i perspektywy*, w: Surma B. (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków, s. 155-174.
- Zabawa Krystyna, 2013, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków.
- Zabawa Krystyna, 2015, „Teatr” obrazów i słów - sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej), w: Pilch A., Rusek M. (red.), *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*, Kraków, s. 113-130.
- Zajac Michał, 2013, *Książka dla dzieci – jest lepiej!*, w: Leszczyński G., Zajac M., *Książka i młody czytelnik. Zbliżenia – oddalenia – dialogi. Studia i szkice*, Warszawa, s. 207-214.

O Autorce:

Krystyna Zabawa - dr hab. nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, prof. Ignatianum; absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz Nauczycielskiego Kolegium Języka Angielskiego UJ, kierownik Katedry Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie. Wydała dwie monografie: *„Kalejdoskop myśli, wrażeń i obrazów” - młodopolskie odmiany krótkiego poematu prozą* (1999) oraz *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej* (2013). Jako recenzentka współpracuje z miesięcznikiem „Nowe Książki” oraz wydawanym w Edynburgu międzynarodowym pismem naukowym „International Research in Children’s Literature”. Członek redakcji kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” oraz Rady Naukowej internetowego półrocznika naukowego „Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty”. Zajmuje się naukowo literaturą XIX i XX wieku (zwłaszcza poezją młodopolską), a od 2003 roku - literaturą dziecięcą, przede wszystkim współczesną oraz edukacją literacką dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

