

ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB

Uniwersytet Rzeszowski
ORCID – 0000-0002-3187-7150

LITERATURA DLA DZIECI JAKO PRZESTRZEŃ WCZESNEJ EDUKACJI W KONTEKŚCIE KANONU LEKTUR

Streszczenie: Artykuł porusza zagadnienia związane z pojęciem i obszarem literatury dziecięcej oraz wychowaniem literackim dziecka. Autorka przywołuje myśli Jerzego Cieślikowskiego, Ryszarda Waksmunda, Alicji Baluch i podkreśla ważną rolę piśmiennictwa dla dzieci, które rozwijało się wraz z naukami o wychowaniu. Zwraca uwagę na znaczenie utworów literackich we wczesnej edukacji i tłumaczy pojęcie literatury dla dzieci, jako obszaru sztuki, wychowania, piśmiennictwa. Akcentuje potrzebę poznawania przez małe dziecko utworów prozatorskich o różnej tematyce i formie, ale także istotną rolę przypisuje liryce i ilustracji w książkach dla dzieci. Badaczka zwraca uwagę, że te ostatnie prawie nie występują w procesie edukacyjnym dziecka. Do rozważań włącza kontekst proponowanego od kilkadziesiąt lat w polskim szkolnictwie repertuaru lektur. Stara się porównać poszczególne kanony dla klas I–III pod względem ilościowym i jakościowym. Zwraca uwagę na istotę kanonu i podkreśla znaczenie arcydzieł, które powinny się w nim zawierać.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, wczesna edukacja, kanon lektur

WPROWADZENIE

Wczesna edukacja, obejmująca nauczanie, kształcenie i wychowanie małego dziecka, od dawna korzysta z literackiego repertuaru dla dzieci. Początkowo nauczyciele chętnie wyzyskiwali tekst literatury pięknej głównie jako środek oddziaływań wychowawczych. Gdy jednak uznano, że dziecko dzięki odpowiedniemu pobudzeniu jego władz intelektualnych może poznawać we wczesnym dzieciństwie także utwory o pewnym stopniu trudności, świat dzieł literackich, które można mu zaproponować w przedszkolu i szkole, znacznie się poszerzył. Od lat 80. XX wieku zwrot w podejściu do utworu literackiego jako dzieła sztuki i do dziecka jako odbiorcy

miał realizować się dzięki refleksjom Ireny Wojnar (1984), Marii Tyszkowej (1977, 1979, 1989), Bożeny Chrzastowskiej (1987), Ewy Guttmejer (1982), Alicji Baluch (1984), Joanny Papuzińskiej (1988), Wiesławy Żuchowskiej (1992), a w ostatnich latach Katarzyny Krasoń (2005), Alicji Ungeheuer-Gołąb (1999, 2007, 2011, 2012). Wciąż jednak można stawiać pytania:

- Czy nowoczesne metody pracy z tekstem są w równej mierze rozumiane i realizowane w szkołach całego kraju?
- Czy współczesny nauczyciel przedszkola i klas młodszych orientuje się w bogatej ofercie czytelniczej kierowanej do dziecka, w nowych tematach, nurtach, środkach artystycznych?
- A jeśli się orientuje, czy współczesny system szkolnictwa pozwala mu na nowatorskie podejście do procesu lektury, do dziecięcego odbiorcy sztuki i do samego dzieła?

Dziś literatura dziecięca jest dla młodego odbiorcy nie tylko wprowadzeniem do literatury wysokiej, ale też drogą do rozumienia szeroko pojętej kultury (Redlarska, 2019). Jak pisała Alicja Baluch – badaczka literatury i poetka – od momentu, gdy literatura dla dzieci zaczęła zbliżać się do norm literatury „wysokiej” i gdy uświadomiono sobie znaczenie klasyki literatury dziecięcej, „stało się rzeczą naturalną traktowanie jej na równi z dziełem sztuki literackiej” (Baluch, 1993, s. 5).

Opinia, która mówi, że lektura i książka dla małego dziecka ma być atrakcyjna zarówno pod względem treści, jak i formy, powinna być zatem dzisiaj bliska każdemu, kto zajmuje się edukacją dzieci. Dbłość o dobrą książkę dla dziecka nie ulega więc przedawnieniu ani nie sposób z nią dyskutować, podobnie jak z tym, że literatura poznawana w dzieciństwie pozostaje z odbiorcą przez całe życie. Dlatego pisze się dzisiaj o „książkach pierwszych” i „ostatnich”, a szeroko pojęty kanon czytelniczy dzieciństwa jest określany jako „wielkie małe książki” (Leszczyński, 2012, 2015). Zdaniem Krystyny Zabawy „książka nie zastąpi podręcznika” (Zabawa, 2016, s. 124), mogę zgodzić się z tą opinią, jednak napiszę nieco przewrotnie, że korzystając z utworu literackiego w szkole, należy mieć też na uwadze myśl, że „podręcznik nie zastąpi książki”. Zdarza się bowiem, że pedagodzy, podejmując ważne tematy, chętniej wyręczają się podręcznikiem, niż korzystają z szerokiej oferty dawnej i współczesnej literatury dla dzieci. Tymczasem literatura dla dzieci stanowi dzisiaj niezwykle bogaty materiał treści i form, które warto uwzględnić w procesie wychowania i nauczania dziecka.

KANONY LEKTUR SZKOLNYCH W EDUKACJI POLSKIEGO DZIECKA

Aby choć trochę orientować się w tej dziedzinie, warto sobie uświadomić, że literatura dla dzieci podlega takim samym ocenom krytycznym jak literatura dla dorosłych i podobnie jak ta ostatnia może być wybitna bądź słaba. Mylą się ci, którzy sądzą, że tekst dla dzieci jest gorszy, ponieważ jest „dla dzieci”. Z taką myślą wiążą się natychmiast dalsze przekłamania, np. obniżenie poziomu opracowań utworów dla dzieci, banalizowanie podejmowanych w literaturze dziecięcej problemów, posądzanie o infantylnizm wszelkich przejawów zainteresowania sztuką i kulturą dziecka. To podejście prowadzi nieuchronnie do obniżenia poziomu wszelkich oddziaływań wychowawczych. Tymczasem właśnie tekst literatury kierowany do dziecka może stanowić bezcenne źródło ważnych treści, emocji, refleksji, które wzbogacą nie tylko młodego czytelnika, ale też obcującego z nim wychowawcę. Sposób spojrzenia dorosłych na kulturę dziecka powinien, moim zdaniem, wciąż nawiązywać do myśli Janusza Korczaka, realizować ją w teorii i praktyce, w specjalnej „uważności” na to, co dziecięce.

Dla pracujących z dziećmi istotna może być informacja, że używany w Polsce termin „literatura dla dzieci” nie jest tożsamy z terminem „literatura dziecięca”. Choć obydwa odnoszą się do twórczości literackiej adresowanej do młodych, różnią się co do swoich przedmiotów. Na to rozróżnienie zwracał uwagę nestor i twórca badań nad literaturą dla dzieci Jerzy Cieślikowski, rozważając zagadnienie „wiersza dla dzieci” i „wiersza dziecięcego” (Cieślikowski, 1983, s. 198–220). Kwestię tę omawiali także Ryszard Waksmund (Waksmund, 1987, 2000) i Jolanta Ługowska (Ługowska, 1979, s. 97–103). Waksmund wskazywał na występującą w literaturze dla dzieci przewagę funkcji dydaktycznej i nastawienie na pozycję nadawcy wynikającą z przyimka „dla”. Mieści się w nim specyficzne podejście autora do spraw dziecka, realizujące się w języku, podjętych tematach, kreacji bohatera, które zwykle przedstawia dziecko jako obiekt wychowywania bądź nauczania. Termin „literatura dziecięca” włącza aspekty sztuki, sztuki wysokiej i traktowania odbiorcy jako równoprawnego uczestnika procesu poznawania lektury. Ługowska wskazywała podobne różnice na przykładach zaczerpniętych z liryki, wyróżniając „lirykę dla dzieci” (np. wiersze Marii Konopnickiej, Czesława Janczarskiego) i „lirykę dziecięcą” (np. utwory Józefa Ratajczaka, Joanny Kulmowej) (Ługowska, 1979).

Poezja i proza adresowana do dziecka na przestrzeni wieków jest bardzo różnorodna. Pamiętajmy, że pierwsze teksty pojawiły się ok. 200 lat temu. Zapraszając dziecko do lektury, należy mieć świadomość, że poszczególne utwory różnią się nie tylko tematyką, ale też kreacją bohatera, językiem, w tym środkami stylistycznymi, propozycją budowy świata przedstawionego. Wszystko to ma znaczenie w procesie kształtowania gustów i zainteresowań czytelniczych, szcze-

gólnie że podstawowym celem edukacji literackiej dziecka w klasach młodszych jest przygotowanie wychowanka do odbioru dzieła literackiego. W ramach pracy nad tekstem nauczyciel pomaga uczniowi dostrzec strukturę dzieła, wyodrębnić jej elementy składowe, zauważyć specyficzne uporządkowanie składników fabuły, rozpoznawać środki stylistyczne i kompozycyjne, rozszyfrowywać znaczenia ukryte w utworze, poszukiwać w lekturze pierwiastków wskazujących na jej oryginalność. Pokazuje też kształt artystyczny języka. Już w okresie wczesnej edukacji warto uświadomić dziecku, że słowa mogą służyć nie tylko do wysyłania komunikatów „wprost”, nie tylko informować, ale nabierają też nowych znaczeń w zależności od koncepcji autora. Umiejętność tę łatwiej kształtować, wykorzystując rozmaite formy wypowiedzi literackiej powstałe w różnych czasach, reprezentujące różne formy i treści. W szerokim ujęciu do tekstów literatury dla dzieci należą także te, które dzieci tworzą same dla siebie, jak powstające w zabawie piosenki, skakanki, rymowanki, wyliczanki. Należą one do zanikającego obecnie, a w każdym razie podlegającego istotnym przemianom, słownego folkloru dzieci. Z uwagi na ważną funkcję kulturotwórczą także ten obszar, pozostający w sferze swobodnych dziecięcych gier i zabaw (Cieślikowski, 1975; Simonides, 1976; Rakoczy, 2013), powinien mieć swoje miejsce w procesie wychowania dziecka (Papuzińska, 1988; Ungeheuer-Gołąb, 1999).

Kanon czytelniczy proponowany w podstawie programowej niestety nie w pełni zabezpiecza ów obszar, i to zarówno jeśli chodzi o treści interesujące młodego czytelnika, jak i typy proponowanej mu książki. Śledząc, jak zmieniały się propozycje ministerialne dotyczące kanonu czytelniczego uczniów klas I–III, można wysnuć pewne wnioski. Interesującą próbę opisu tego zagadnienia podjęła Anna Boguszevska, która podkreślała ważną rolę warstwy graficznej w książkach dla dzieci (2013) ze szczególnym uwzględnieniem kanonu lektur szkolnych (2017, s. 185–197). Badaczka ponadto podaje trafnej krytyce brak wyrazistych kanonów lektur w niektórych programach, szczególnie w tych z lat 90. XX wieku (2019, s. 71–85). Kontynuując ten wątek, przedstawiam proponowane od 1983 roku¹ zestawy lektur:

¹ Program nauczania początkowego. Klasy I–III, WSiP, Warszawa 1983.

Tabela1.

Wykorzystanie utworów w kanonach lekturowych klas I – III

Lp.	Autor i tytuł lektury	1983			1997			2017
		Klasa			Klasa			Klasa
		I	II	III	I	II	III	I-III
1	H.Ch. Andersen, <i>Baśnie</i> (do wyboru)			x			x	x
2	H.Ch. Andersen, <i>Dziecię elfów</i>		x			x		
3	A. Bahdaj, <i>Pilot i ja</i>	x						
4	J. Bednarek, <i>Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)</i>							x
5	W. Bełza, <i>Kto ty jesteś? Polak mały!</i>	x			x			
6	J. Brzechwa, <i>Brzechwa dzieciom</i>	x			x			x
7	J. Brzechwa, <i>Od baśni do baśni</i>					x		
8	M. Buczkówna, <i>Szaraczek</i>	x						
9	W. Cichoń, <i>Cukierku, ty łobuzie!</i>							x
10	C. Centkiewicz, <i>Anaruk, chłopiec z Grenlandii</i>			x			x	
11	A. i C. Centkiewiczowie, <i>Zaczarowana zagroda</i>		x			x		x
12	W. Chotomska, <i>Dzieci Pana Astronoma</i>			x			x	
13	W. Chotomska, <i>Od rzeczy do rzeczy</i>					x		
14	J. Duszyńska, <i>Cudaczek-Wyśmiewaczek</i>	x						
15	A. Frączek, <i>Rany Julek. O tym jak Julian Tuwim został poetą</i>							x
16	J. Grabowski, <i>Czarna owieczka</i>	x			x			
17	J. Grabowski, <i>Puc, Bursztyn i goście</i>		x			x		
18	H. Januszewska, <i>Kopciuszek</i>	x						
19	H. Januszewska, <i>Bajki</i>				x			
20	C. Janczarski, <i>Jak Wojtek został strażakiem</i>	x						
21	C. Janczarski, <i>Gdzie mieszka bajeczka</i>				x			
22	M. Jaworzakowa, <i>Jacek, Wacek i Pankracek</i>	x						
23	M. Jaworzakowa, <i>Oto jest Kasia</i>			x			x	x
24	M. Jaworzakowa, <i>Jacek, Wacek i Pankracek</i>				x			
25	G. Kasdepke, <i>Detektyw Pozytywka</i>							x
26	L.J. Kern, <i>Mądra poduszka</i>						x	
27	K. Kleniewska-Kowaliszyn, <i>Magda, Paweł i ja</i>		x			x		
28	G. Knuttsson, <i>Przygody Filonka Bezogonka</i>		x			x		
29	L. Kołakowski, <i>Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?</i>							x
30	M. Konopnicka, <i>Co słonko widziało</i>	x						
31	M. Konopnicka, <i>Na jagody</i>	x			x			
32	B. Kosmowska, <i>Dziewczynka z parku</i>							x
33	H. Kostyrko, <i>Klechdy domowe</i>			x				

Lp.	Autor i tytuł lektury	1983			1997			2017
		Klasa			Klasa			Klasa
		I	II	III	I	II	III	I-III
34	B. Krupska, <i>Przygody Euzebiusza</i>				x			
35	M. Krüger, <i>Karolcia</i>		x		x		x	
36	M. Kownacka, <i>Plastusiowy pamiętnik</i>	x			x			
37	M. Kownacka, <i>Kajtkowe przygody</i>					x		
38	J. Kulmowa, <i>Zimowe słowiki</i>					x		
39	T. Kubiak, <i>Gdy miasto śpi</i>	x				x		
40	T. Kubiak, <i>Gdy zapadnie noc</i>				x			
41	I. Kryłow, <i>Bajki dla dzieci</i>		x					
42	B. Krupska, <i>Przygody Euzebiusza</i>				x			
43	A. Lindgren, <i>Dzieci z Bullerbyn</i>			x		x	x	
44	H. Löfting, <i>Doktor Dolittle i jego zwierzęta</i>		x		x		x	
45	K. Makuszyński, <i>Awantura o Basię</i>					x		
46	S. Michałkow, <i>Nie płacz, koziołku</i>		x		x			
47	A.A. Milne, <i>Kubuś Puchatek</i>		x		x			
48	M. Niklewiczowa, <i>Bajarka opowiada</i>					x		
49	Ch. Perrault, <i>Bajki</i> (oprac. H. Januszewska)		x					
50	M. Pałasz, <i>Sposób na Elfa</i>						x	
51	J. Papuzińska, <i>Asiunia</i>						x	
52	J. Papuzińska, <i>Nasza mama czarodziejka</i>	x			x			
53	D. Parlak, <i>Kapelusz Pani Wrony</i>						x	
54	Ch. Perrault, <i>Bajki</i> (oprac. H. Januszewskiej)		x					
55	H. Peterson, <i>Magnus i wiewiórka</i>					x		
56	R. Pisarski, <i>O psie, który jeździł koleją</i>			x		x	x	
57	J. Porazińska, <i>Pamiętnik Czarnego Noska</i>						x	
58	J. Porazińska, <i>Psotki i śmieszki</i>	x			x			
59	J. Porazińska, <i>Szewczyk Dratewka</i>		x		x			
60	J. Ratajczak, <i>Ziarenka maku</i>					x		
61	E. Szelburg-Zarembina, <i>Idzie niebo ciemną nocą</i>		x		x			
62	E. Szelburg-Zarembina, <i>Najmilsi</i>	x			x			
63	M. Terlikowska, <i>Drzewo do samego nieba,</i>						x	
64	J. Tuwim, <i>Słoń Trąbalski</i>		x		x			
65	J. Tuwim, <i>Wiersze dla dzieci</i>	x			x			
66	B. Tylicka, <i>O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśniach i legendach</i>						x	
67	D. Wawilow, <i>Wierszykarnia</i>	x						
68	D. Wawilow, <i>Najpiękniejsze wiersze</i>						x	
69	Ł. Wierzbicki, <i>Afryka Kazika</i>						x	
70	Ł. Wierzbicki, <i>Dziadek i niedźwiadek</i>						x	
71	S. Wortman, <i>U złotego źródła. Baśnie polskie</i>			x		x		

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, program z 1983 roku proponował oddzielny zestaw dla każdej klasy. Są to utwory o różnorodnej tematyce w liczbie 42 pozycji. Najwięcej z nich przeznaczono dla klasy I, najmniej dla klasy III, co może dziwić, bo dopiero na trzecim stopniu wczesnej edukacji dziecko zaczyna czytać sprawniej – „cicho ze zrozumieniem”, co powoduje, że czerpie coraz większą przyjemność z samodzielnej lektury. Prawdopodobnie wynikało to z doboru książek, które zawierają więcej stron, są więc dłuższe i ich przeczytanie zajmie dziecku więcej czasu. Budujące jest uwzględnienie w kanonie kilku pozycji z gatunku poezji lirycznej (Konopnicka, Porazińska, Szelburg-Zarembina, Kubiak, Wawiłow, Ratajczak), choć trudno zrozumieć, dlaczego w klasie III jest to tylko jeden tomik, trzeba przyznać, że znakomity, Józefa Ratajczaka. U dziecka w wieku 9, 10 lat zaczyna rozwijać się myślenie abstrakcyjne, które znacznie pomaga w rozumieniu poezji o charakterze awangardowym, cechującej się nowoczesnymi środkami artystycznymi. Nie wiadomo, dlaczego właśnie w klasie III ograniczono utwory, w których pojawiał się zagęszczony język, z większą liczbą środków artystycznych. Reprezentację pisarzy zagranicznych stanowią głównie twórcy klasyki literatury dla dzieci (Perrault, Andersen, Kryłow, Milne, Löfting, Knuttson, Michałkow, Lindgren), co tłumaczy w pewnym stopniu oferta księgarska ówczesnego okresu, a także niepodważalne wartości wymienionych tu tekstów literatury.

Program nauczania z 1997 roku² zmienił nieco zestaw proponowanych lektur, ale nadal utrzymano podział na klasy. Spośród lektur dla klasy I usunięto takie pozycje, jak: *Pilot i ja* Adama Bahdaja, *Szaraczek* Mieczysławy Buczkówny, *Cudaczek-Wyśmiewaczek* Julii Duszyńskiej, *Wierszykarnia* Danuty Wawiłowa. Baśń *Kopciuszek* Hanny Januszewskiej zastąpiono zbiorem *Bajki* tej samej autorki. W miejsce utworu *Jak Wojtek został strażakiem* Czesława Janczarskiego wstawiono *Gdzie mieszka bajeczka* tego autora, a twórczość Kubiaka miał reprezentować zbiór *Gdy zapadnie noc*. Zamieniono też utwory Konopnickiej, zamiast zbioru wierszy *Co słonko widziało* włączono baśń poetycką *Na jagody*.

Do zestawu dla klasy II dodano dwa nowe tytuły, są to: *Od baśni do baśni* Jana Brzechwy, *Od rzeczy do rzeczy* Wandy Chotomskiej. Usunięto z listy zbiór baśni Charlesa Perraulta i tomik bajek dydaktycznych pt. *Bajki dla dzieci* Iwana Kryłowa.

Lista utworów dla klasy III wydłużyła się o tomiki poetyckie *Mądra poduszka* Ludwika Jerzego Kerna i *Zimowe słowiki* Joanny Kulmowej oraz utwory *Bajarka opowiada* Marii Niklewiczowej, *Magnus i wiewiórka* Hansa Petersona. Z zalem należy odnotować, że wykluczono spośród lektur *Klechdy sezamowe* Bolesława Leśmiana.

² Program zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN z. dn. 29.04.1997. Decyzja nr DKO – 4014 – 14/96 – 97. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy I–III, WSiP, Warszawa 1998.

W całości jest to zestaw 37 lektur o różnej tematyce i urozmaiconym przekroju gatunków literackich (opowiadanie, powieść, bajka, baśń ludowa i literacka, poezja liryczna).

Kolejne zmiany w podstawie programowej dla klas I–III spowodowały, że kanon przestał istnieć. Nauczyciele w wyborze literatury na zajęcia mogli się odąd kierować zdobytym przygotowaniem z zakresu literatury i książki dziecięcej, indywidualnym upodobaniem i gustem czytelniczym oraz bogatą ofertą rynku książki dziecięcej. Należy dodać, że oferta ta była rzeczywiście bardzo szeroka, ponieważ w omawianym okresie nastąpił niezwykle silny rozwój literatury dla dzieci, a także pragnących ją publikować wydawnictw. W rezultacie do dzisiaj wydawanych jest dla dzieci nawet kilkaset tytułów rocznie. Czy nauczyciel klas początkowych, obciążony różnego typu zajęciami zawodowymi, jest w stanie dobrze orientować się w omawianej dziedzinie? Rozwiązanie ministerialnie spowodowało, że wychowawcy albo korzystali z opracowanych już w ciągu swej pracy dydaktycznej konspektów, albo „losowo” wybierali książki. Tylko do nielicznych docierały artykuły krytyczne zawarte w profesjonalnych czasopismach (np. w „Guliwerze”) czy wybory lekturowe polskiej sekcji IBBY. Pomysł, aby kanon lektur nie istniał, brał się prawdopodobnie z chęci poszerzenia możliwości wyboru książek i na pewno sprawdzał się, jeśli nauczyciel miał szeroką wiedzę z zakresu literatury dziecięcej. W przypadku jej braku pozostawał jednak z trudnym do rozwiązania problemem doboru utworów o treściach cennych dla dzieci.

Ostatnia reforma edukacji przyniosła kolejny kanon³, w którym pojawiło się sporo zupełnie nowych tytułów. Obejmuje on 25 pozycji o różnorodnej tematyce i urozmaiconej gamie gatunków. Wśród tytułów określanych jako arcydzieła literatury światowej znalazły się tu: *Baśnie* Hansa Christiana Andersena, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh'a Loftinga. Zabrakło *Kubusia Puchatka* Aleksandra Alana Milne'a, serii o Misiu i Tygrysku Janoscha, cyklu o Muminkach Tove Jansson czy w końcu doskonale ilustrowanych współczesnych utworów Svena Nordqvista. Literatura polska drugiej połowy XX wieku jest reprezentowana przez klasyczne tytuły, takie jak: *Zaczarowana zagroda* Aliny i Czesława Centkiewiczów, *Oto jest Kasia* Marii Kownackiej, *Karolcia* Marii Krüger, *Drzewo do samego nieba* Marii Terlikowskiej, *O psie, który jeździł koleją* Romana Pisarskiego. Znalazły się tu ponadto Janiny Porazińskiej *Przygody Czarnego Noska*, kilka wartościowych, należących do uznanych przez krytyków pozycji współczesnych, jak powieść detektywistyczna *Detektyw Pozytywka* Grzegorza Kasdepke, powiastka filozoficzna *Kto z was chciałby rozweselić pechowego*

³ Z podstawy programowej określonej w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. 2017, poz. 356).

nosorożca? Leszka Kołakowskiego, wzruszająca powieść *Dziewczynka z parku* Barbary Kosmowskiej, nagrodzona w konkursie im. Kornela Makuszyńskiego powieść *Sposób na Elfa* Marcina Pałasa, sfabularyzowana biografia *Rany Julek. O tym jak Julian Tuwim został poetą* Agnieszki Frączek, wielokrotnie nagradzana książka Justyny Bednarek pt. *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)*, wybór legend *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśniach i legendach* Barbary Tylickiej. Obok wymienionych publikacji w kanonie umieszczono także nowo powstałe i mniej znane pozycje, takie jak: *Cukierku, ty łobuzie!* Waldemara Cichonia, *Kapelusz Pani Wrony* Danuty Parlak i aż dwie książki Łukasza Wierzbickiego – *Afryka Kazika* i *Dziadek i niedźwiadek*. Niestety odbiegają one poziomem artystycznym od wybitnej lektury i choć o ich wartości może przesądzać zabawowy charakter (w przypadku dwóch pierwszych) czy podejmowana tematyka (teksty Łukasza Wierzbickiego), to wydaje się, że pod względem formy daleko im do kolekcji dzieł ponadczasowych, a więc nie powinny być przedmiotem lektury dziecka w systemie szkolnym. Z żalem należy stwierdzić, że w omawianym kanonie tylko jedna pozycja jest tomikiem poezji lirycznej – *Najpiękniejsze wiersze* Danuty Wawiłow – zbiór wierszy wybitnej, przedwcześnie zmarłej poetki. Ponadto w kanonie pozostawiono (na szczęście) zbiory utworów Jana Brzechwy i Juliana Tuwima.

Zaproponowany nauczycielom wybór niestety wskazuje na niezrozumienie problemu wychowania literackiego małego dziecka przez osoby tworzące to zestawienie. Przede wszystkim razi w nim brak współczesnej zagranicznej literatury dla dzieci, która w czasach PRL była mało dostępna, jednak obecnie obfituje w tłumaczone z języków obcych tytuły aspirujące do miana książki ważnej, dobrej, a nawet wybitnej. Jako przykład mogą służyć teksty takich twórców, jak: Maria Gripe, Gianni Rodari, Mira Lobe, Angela Nanetti, Wolf Erlbruch, Ulf Stark. Podobną lukę obserwuję w obszarze książki obrazkowej. Wszyscy już dzisiaj wiedzą, jak ważną rolę odgrywa ilustracja w książce dla dziecka. Osiągnięciem ostatnich dziesięcioleci jest bujny rozwój picturebooków tak zagranicą, jak i w Polsce. Niestety szkolna lista lektur nie zawiera wybitnych tytułów książki obrazkowej, choć gatunek ten towarzyszy większości współczesnych małych czytelników. Mylne jest przekonanie, że książka obrazkowa jest przeznaczona tylko dla najmłodszych (dzieci w wieku przedszkolnym). Wiele z tego rodzaju publikacji mogłoby być doskonałym materiałem edukacyjnym i wychowawczym na poziomie klas I–III. Wystarczy wspomnieć nazwiska takich twórców zagranicznych, jak: Maurice Sendak, Eric Carle, Anna-Clara Tidholm, Sven Nordqvist, oraz polskich, jak: Joanna Chmielewska, Grażka Lange, Emilia Dziubak, Marianna Oklejak, Paweł Pawlak, Monika Hanulak, Marta Ignerska, Aleksandra i Daniel Mizieliński i wielu innych.

Kanon lektur mógłby wskazywać także bardziej zróżnicowane typy książek, takie jak pozycje faktograficzne, książki interaktywne, atlasy, książki artystyczne, z których nauczyciel powinien korzystać w procesie włączania ucznia w świat kultury.

PODSUMOWANIE

Proza ujęta w kanonie czytelniczym dziecka powinna odznaczać się różnorodnością treści, tematyki i formy. Zaproponowana lista w pewnym stopniu spełnia ów wymóg, wśród wymienionych tytułów znajdują się bowiem zarówno teksty różniące się pod względem gatunku (baśń, legenda, opowiadanie, powieść, bajka, biografia, utwór wierszowany, liryka), jak i poruszanej tematyki. Przywołuje się w nich tematy związane z rodziną, życiem rówieśniczym, zabawą dziecka, przygodą, podróżą. Tematy te są reprezentowane w gatunkach prozy realistycznej, fantastycznej, przygodowej.

Osobnym ważnym, a niespełnionym tematem jest obecność poezji lirycznej w kanonie czytelniczym dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Często nauczyciele utożsamiają pojęcie poezji z wszelkiego typu tekstami rymowanymi, wierszami logopedycznymi oraz z utworami Jana Brzechwy i Juliana Tuwima. Należy jednak pamiętać, że nie wszystkie konstrukcje typu lingwistycznego należą do liryki, a twórczość dla dzieci Brzechwy i Tuwima to w większości bajki, czyli utwory epickie. Wiersze logopedyczne, choć dobrze sprawdzają się w zabawie, nie wypełniają zadań poezji lirycznej nacechowanej emocjonalnie. Szczególnie dlatego niezrozumiała jest nieobecność tego typu utworów, zwłaszcza że polska oferta poezji dla dzieci jest bogata. Wystarczy wspomnieć takie nazwiska, jak: Janina Porazińska, Ewa Szelburg-Zarembina, Kazimiera Iłłakowiczówna, Józef Czechowicz, Wanda Grodzieńska, Jerzy Ficowski, Maria Czerkawska, Anna Kamieńska, Józef Ratajczak, Wanda Chotomska, Joanna Pollakówna, Joanna Kulmowa, Danuta Wawiłow, Joanna Papuzińska, Zofia Beszczyńska i inni.

Proponowany zestaw lektur ma służyć nauczycielowi wczesnej edukacji do realizacji nadrzędnego celu, jakim jest rozwijanie właściwego stosunku ucznia do literatury, a wśród celów szczegółowych uwzględnia się m.in. zapoznanie najmłodszych odbiorców z podstawowymi wiadomościami z zakresu wiedzy o dziele literackim. Można zauważyć, że w żadnym z proponowanych kanonów nie zwrócono uwagi na konkretne wydania niektórych pozycji, ze względu na ich grafikę lub tłumaczenie. Utwór literatury dziecięcej staje się często arcydziełem jako „książka pięknie wydana”. Tego elementu w ogóle nie wzięto pod uwagę. Skrupulatnie wybrane pozycje lektur powinny więc pozwalać na obrazowanie na ich przykładach rozmaitych zjawisk literackich, ale nie tylko, powinny też inicjować rozmowy o książce i jej typach oraz o ilustracji jako kodzie działań artystycznych

innych niż język. Przede wszystkim jednak materiał literacki zawarty w kanonie czytelniczym małego dziecka powinien stać się pretekstem do rozmowy o życiu. Literatura jak żadna inna sztuka odzwierciedla bowiem w swych dziełach świat rozumiały dla dziecka i w jakimś sensie tłumaczy mu go. Dzięki temu staje się podstawą wszelkich oddziaływań wychowawczych.

Zmiany treści efektów kształcenia wyższego dla kierunku pedagogika, szczególnie dla specjalności pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, spowodowały, że przedmioty artystyczne, w tym literatura dla dzieci, „odstają” w jakimś sensie od głównego celu studiów wyższych wynikającego ze specyfiki nauk o społeczeństwie. Literatura dla dzieci z uwagi na bogaty rezerwuar artefaktów adresowanych do dziecka gromadzony przez ponad 200 lat (nie licząc literatury ludowej), jak żadna inna sztuka wpisuje się w program edukacyjny przyszłego pedagoga – nauczyciela małego dziecka. Wydaje się jednak, że kanony lektur proponowane polskim dzieciom są obciążone historią naszego kraju i każde próby począwszy od okresu dwudziestolecia międzywojennego powielają te same błędy. Związki literatury dziecięcej z pedagogiką zauważała już Maria Kwiatkowska-Ratajczak, pisząc, że istnieje powiązanie literatury dla dzieci z problematyką wychowawczą, a wskazuje na nie proces rozwojowy tej dziedziny twórczości (Kwiatkowska-Ratajczak, 1994, s. 11). Wszak pierwsi twórcy piszący dla dzieci wywodzili się spośród pedagogów. Współcześnie utwory literackie dla dzieci nie pełnią już głównie funkcji wychowawczej w kształceniu, jaki wyznaczały jej poprzednie epoki. Przypada im głównie rola „opowieści”, z której dziecko czerpie wiedzę o życiu społecznym, o wartościach, o dobru i złu oraz o sobie samym. Warto pamiętać, że w nauczaniu treści polonistycznych (zakres języka i literatury) w klasach młodszych i przedszkolu „nie chodzi tylko o sprawne posługiwanie się mową jako narzędziem komunikacji, ale raczej o cały przekaz, jaki otrzymujemy za jej pośrednictwem – przekaz znaczeń” (Dryll, 2013, s. 63–81). Aby cel ten zrealizować w pełni, niezbędny jest kontakt dziecka i nauczyciela z dziełem literatury dziecięcej.

LITERATURA

- Baluch, A. (1993). Archetypy literatury dziecięcej. Wrocław: W. Bagiński i Synowie.
- Baluch A. (1984). Poezja współczesna w szkole podstawowej. Warszawa: WSiP.
- Boguszewska, A. (2013). Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszych wiekach szkolnym w Polsce w latach 1944–1989. Lublin: Wyd. UMCS.
- Boguszewska, A. (2017). O ilustracji lektur polecanych w programach szkolnych dla uczniów kształcenia zintegrowanego u progu XXI wieku. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1 (9), 185–197.

- Boguszewska, A. (2019). Zmiany w doborze lektury ucznia w wieku wczesnoszkolnym na przełomie XX i XXI wieku w polskiej szkole. W: U. Szuścik, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek (red.). *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*. T. III: *Współdziałanie rodziców – dziecka – nauczyciela* (s. 71–85). Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Chrzastowska, B. (1987). Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej. Warszawa: WSiP.
- Cieślukowski, J. (1975). Literatura i podkultura dziecięca. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo.
- Cieślukowski, J. (1984). Wielka zabawa. Wrocław: Wyd. im. Ossolińskich.
- Cieślukowski, J. (1983). Wiersz dziecięcy. W: J. Cieślukowski, R. Waksmund (red.). *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań* (s. 198–220). Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Dryll, E. (2013). Wpływ języka na duchowy rozwój dziecka. W: G. Leszczyński, H. Gawrońska (red.). *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka* (s. 63–81). Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.
- Guttmejer, E. (1982). Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V. Czytanie ze zrozumieniem. Warszawa: PWN.
- Krasoń, K. (2005). Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego. Kinestetyczne interpretacje liryki. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
- Kwiatkowska-Ratajczak, M. (1994). Z perspektywy wartości w prozie dla dzieci i młodzieży. Poznań: Nakom.
- Leszczyński, G. (2012). Książki pierwsze. Książki ostatnie. Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności. Warszawa: SBP.
- Leszczyński, G. (2015). Wielkie małe książki. Poznań: Media Rodzina.
- Ługowska, J. (1979). Ratajczak: od wiersza dla dzieci do liryki dziecięcej. *Poezja*, 6, 97–103.
- Papuzińska, J. (1988). Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką. Warszawa: WSiP.
- Podstawa programowa określona w Rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. 2017, poz. 356). Program nauczania początkowego. Klasy I–III. (1983). Warszawa: WSiP .
- Program zatwierdzony do użytku szkolnego przez MEN z. dn. 29.04.1997. Decyzja nr DKO – 4014 – 14/96 – 97. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna. Klasy I–III (1998). Warszawa: WSiP.
- Rakoczy, M. (2013). Słowo wyliczanki – kilka uwag o dziecięcym kreatywnym językowym. W: G. Leszczyński, H. Gawrońska, *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka* (s. 83–89). Poznań: Centrum Sztuki Dziecka.

- Redlarska, Z. (2019). *W kręgu kultury i literatury dla dzieci*. Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- Simonides, D. (1976). *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*. Wrocław – Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (red.). (1979). *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (red.). (1977). *Sztuka dla najmłodszych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M., Żurakowski, B. (red.). (1989). *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Warszawa – Poznań: PWN.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2012). *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*. Warszawa: SBP.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (1999). *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów: Wyd. WSP w Rzeszowie.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Warszawa: SBP.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2007). *Tekst poetycki w wychowaniu estetycznym dziecka*. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Waksmund, R. (2000). *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Waksmund, R. (1987). *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wojnar, I. (1984). *Sztuka jako podręcznik życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zabawa, K. (2016). *Współczesna literatura dziecięca – propozycje*. *Polonistyka. Innowacje*, 3, 123–133. DOI: 10.14746/pi.2016.1.3.12.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: WSiP.

CHILD LITERATURE AS AN AREA OF EARLY EDUCATION
IN A CONTEXT OF A SCHOOL SET BOOKS READING LIST

Abstract: The article evolves around the issues related to the topic and the area of literature for children as well as literary education of a child. The authoress quotes thoughts of Jerzy Cieślikowski, Ryszard Waksmund, Alicja Baluch and emphasise show important literature in child's life in terms of its development as related to education. She points to the role of literary works in primary education and explains the meaning of literary work for children as a part of artistic field, upbringing and literature. She accentuates the need for studying epic works of different subjects and form by children more over points to the crucial role of lyric poetry and

graphic in books. The researcher acknowledges that the latter ones hardly ever appear in the child's educational process. She also considers the relevance of the list of set books proposed within the last several dozen years. She attempts to compare particular lists of set books for the grades I-III in terms of their quality and quantity. The authoress also pays attention to the basics of the list and emphasises the meaning of master pieces that should be included in it.

Keywords: child literature, early education, school set books reading list