

<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2022.15.19>

Anna JÓZEFOWICZ

<https://orcid.org/0000-0001-9126-3874>

Uniwersytet w Białymstoku

Kontakt: a.jozefowicz@uwb.edu.pl**Jak cytować [how to cite]:** Józefowicz, A. (2022). Co z tą zmianą? – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat lektur szkolnych. *Podstawy Edukacji. Na jakie ważne dziś pytania szukamy odpowiedzi?*, 15, 285–305.

Co z tą zmianą? – opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat lektur szkolnych

Streszczenie

Wprowadzenie: Tekst przedstawia wyniki sondażu diagnostycznego przeprowadzonego w pierwszym kwartale 2022 roku wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w celu zebrania opinii nauczycieli na temat dokonanej zmiany w wykazie lektur obowiązującej od 1.09.2021 r. Tekst osadzony jest w paradygmacie interpretatywnym, w duchu edukacji krytyczno-kreatywnej zorientowanej na podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzegającej nauczanie jako proces twórczy. Założenia teoretyczne opieram na tak kluczowych kategoriach, jak zmiana w edukacji (Klus-Stańska), otwarte i zamknięte zmiany kultury szkoły (Zamorska, Krzychała), niewidzialna zmiana (Bober), zmiana pozorna (Dudzikowa). Zwracam uwagę na znaczenie partycypacyjnego udziału nauczycieli w zmianie, jak również akcentuję spojrzenie na lekturę w perspektywie tekstu kultury, nośnika i przekaznika językowego obrazu świata.

Cel badań: Przeprowadzone rozmowy z nauczycielami prezentują ich stanowisko edukacji wczesnoszkolnej wobec dokonanej zmiany, ich orientację w najnowszej ofercie czytelniczej kierowanej do dziecka, przekonania, potrzeby i możliwości jej realizacji.

Metoda badań: Zastosowaną metodą zbierania danych był sondaż diagnostyczny. Wykorzystaną techniką był jakościowy wywiad pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany, zogniskowany na problemie postrzeganej zmiany lektur i organizacji pracy z lekturami. Badania objęto 17 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z 17 szkół podstawowych na terenie miasta Białystok.

Wnioski: Wyniki sondażu mają na celu zwrócić uwagę na problem kształtowania polityki edukacyjnej w powyższym zakresie.

Słowa kluczowe: lektury szkolne, edukacja wczesnoszkolna, literatura dla dzieci, zmiana w edukacji.

Problem zmian w polskiej szkole

W dyskursie pedagogicznym w licznych badaniach naukowych podejmowany jest problem zmiany w edukacji, zmiany, w której założeniem jest szeroko rozumiany rozwój wychowanków, ale i kadry pedagogicznej, wdrażanie innowacji w polskich szkołach, odnosząc się do dobrych praktyk zagranicznych. Pojawiły się i rozważane są takie kategorie, jak otwarte i zamknięte zmiany kultury szkoły (Zamorska, Krzychała, 2008), niewidzialna zmiana (Bober, 2020), zmiana pozorną (Dudzikowa, 2001). W znacznym skrócie niewidzianą zmianą określa się zmianę nieudaną, zmiana pozorną to z kolei zmiana narzucona w danej instytucji, ale nie zaakceptowana przez większość jej członków.

Badacze ukazują znaczenie partycypacyjnego udziału nauczycieli w zmianie, istotę wdrażanej innowacji jako odpowiedź na potrzeby i problemy konkretnej szkoły (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 13). Mirosława Nowak-Dziemianowicz zauważa, że każda zmiana wymaga akceptacji tych, których dotyczy. Bez owej akceptacji, bez przekonania, że wraz ze zmianą wiąże się lepsza przyszłość pracy, lepsza jakość życia szkoły, żadnej zmiany nie można wprowadzić (Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 298). Mało tego, kultura każdej szkoły jest inna, a zmiana musi być odpowiedzią na potrzeby i problemy konkretnej szkoły¹. Zmiany nie da się nikomu narzucić odgórnie. Jeśli takiej potrzeby nie ma, trzeba ją wzbudzić, nie narzucić, pamiętając, że jest to długi proces (Bober, 2020). Ponadto, jak wynika z badań Małgorzaty Żytka, wielu nauczycieli polskich szkół nie identyfikuje się z celami szkoły, w której pracują, nie traktuje ich jako celów własnych, ale jako narzucone, ma przekonanie o braku poczucia sprawstwa w tworzeniu systemu edukacji, więc odczuwają niechęć do wprowadzania zmian (Żytka, 2015). Tradycyjna edukacja w polskiej oświacie nadal trzyma się mocno. Dorota Klus-Stańska podaje tu przykłady nauczycieli nastawionych na odtwarzanie i przekazywanie wiedzy, pedagogów reprodukujących zewnętrzne pomysły bez perspektywy samodzielnego myślenia, realizujących nade wszystko program bez możliwości wspierania dziecka w postępach nauki, indywidualizowania metod pracy. Taki rodzaj nauczyciela określa typem nauczyciela zorientowanego retrospektywnie (Klus-Stańska, 2007). Badaczka zwraca również uwagę na towarzyszące nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej liczne automatyzmy myślenia wynikające z wieloletniego osadzenia w edukacji w duchu behawiorystycznym. Uniemożliwiają one modyfikowanie zmian własnych aktywności w codzien-

¹ Kultura szkoły (klimat szkoły, duch szkoły, specyfika, lokalność, rytm) od niej zależeć może w znacznej części możliwość wszelkich zmian w praktyce edukacyjnej. Sławomir Krzychała i Beata Zmorska zauważają, że istotne są „nie tyle same propozycje zmian, co sposoby ich zapracowywania przez nauczycieli. Nadawanie znaczenia poszczególnym sprawom i zdarzeniom, sposoby ich interpretowania i powiązania z własnym działaniem”, w: (Krzychała, Zamorska, 2011).

nej praktyce szkolnej. Podejmowane przez nauczycieli działania edukacyjne nadal sytuują się w paradygmacie transmisji kulturowej, w modelu zamkniętym, a więc takim, który w nieznacznym stopniu wspiera twórcze działania uczniów.

Badacze proponują rozwiązania w zakresie zmiany kultury edukacji, kładąc nacisk na uwzględnienie w procesie nauczania perspektywy ucznia: „uczeń nie jest osobą niewiedzącą, pustym naczyniem, a istotą zdolną do rozumowania, odkrywania i konstruowania znaczenia” (Wiśniewska-Kin, 2016, s. 129). Dziecko jest przecież istotą w „drodze”, a nie obiektem wyuczenia, jest wyposażone w naturalną ciekawość i wymaga rozważanego wsparcia wrażliwej i uważnej osoby dorosłej (Wiśniewska-Kin, 2016, s. 131). Proponują opowiadanie się przeciwko ingerencji rządu w sprawy związane z treściami kształcenia, ze względu na niebezpieczeństwo politycznego zaprogramowania modelu kształcenia. Upominają się o edukację krytyczno-kreatywną zorientowaną na

podmiotowość uczestników procesu edukacyjnego, postrzeganie nauczania jako procesu twórczego. Mieści się w tym także odchodzenie od schematycznego czytania lektur szkolnych, inaczej zwanego modelowym czy zinstytucjonalizowanym (Niesporek-Szamburska, Wójcik-Dudek, 2017, s. 219; Janus-Sitarz, 2009).

Zakładając, że istotą współczesnej edukacji powinno stać się aktywne włączanie dzieci, ich indywidualnych doświadczeń w przestrzeń działań edukacyjnych, dlaczego od pierwszych lat szkoły nie uwzględniać zdania dzieci i nie pytać, co się im czytało i czyta w warunkach domowych (czytania domowe)², co same czytają, co chcą czytać, co sądzą o tym, co proponuje się im do przeczytania jako lekturę szkolną?

Problem z jakością czytania lektur szkolnych

XX wiek w sposób szczególny dał dowody znaczenia literatury dziecięcej jako prognozy, miejsca przejścia do literatury wysokiej, ale też rozumienia kultury w szerokim zakresie. Za wielkie dzieła sztuki literackiej uważa się przecież wiele dzieł klaski literatury dziecięcej (dla przykładu utwory Astird Lindgren m.in. *Bracia Iwieserce*; *Ronja córka zbójnika*; cykl Clive’a Staplesa Lewisa *Opowieści z Narni*, czy chociażby Antoine’a de Saint-Exupéry’ego *Mały Księżę*). Literaturoznawcy określają książki czasów dzieciństwa jako „książki pierwsze”, „wielkie małe książki” (Leszczyński, 2012), podkreślają dbałość o dobrą literaturę, gdyż ona zostaje z dzieckiem do końca życia, uważają, że żaden podręcznik nie jest w stanie zastąpić dobrej lektury jako materiału bogatego w treści, które to warto uwzględnić w procesie wychowania dziecka (Ungeheuer-Gołąb, 2020, s. 174). Psycho-

² Czytania domowe odnoszą się do najmłodszych, nie są podporządkowane celom instrumentalnym, gdyż nade wszystko mają dawać przyjemność. Zob. (Papuzińska, 1975).

łodzi i pedagodzy z kolei podkreślają znaczenie młodszego wielu szkolnego jako wyjątkowo korzystnie sprzyjającego inicjatom literackim. Pojawiająca się u dzieci we wczesnym wieku szkolnym refleksyjność, zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób, zdolność do przeżywania dłużej trwających uczuć, kształtujące się podwaliny umiejętności osądu moralnego i waga tego, że to do-rosli są autorytetem, to istotne cechy sprzyjające wzmocnieniu naturalnej cieka-wości dziecka, w tym także zaciekawienia literaturą. W tym okresie u młodego człowieka kształtuje się również umiejętność wypowiadania się na różne tematy, dyskusowania, dostrzegania fałszu, braku logiki oraz związków przyczynowo skutkowych, które mądrze jest wzmocniać dobranymi tekstami kultury, w tym literatury (Murawska, 2014, s. 5). Późne dzieciństwo to również dogodny okres na doświadczanie estetycznych wartości świata. Dziecko w nieskrępowany spo-sób ujawnia w tym okresie swoją ekspresyjność plastyczną, werbalną, ruchową i ukazanie mu szerokiego wachlarza wartościowych książek, ich różnorodności tematycznej, gatunkowej i estetycznej, to podstawy inicjacji czytelniczej.

Nie da się jednak nie zauważyć, że współcześnie kultura audiowizualna znacznie zdominowała kontakt ze sztuką słowa. Uproszczony, zbyt szybki prze-kaz obrazkowy nie sprzyja refleksji i rozumieniu tekstów trudniejszych, niedo-słownych, które należy przeczytać, nie obejrzeć. Jakże trafna wydaje się opinia Zofii Kłakówny, w której to autorka podkreśla wagę jakości czytania:

Literatury nie czyta się tak samo, jak instrukcji obsługi kosiarki. Nie ma prostego przeło-żenia w rodzaju: przeczytał, więc jest zaszczepiony przeciwko złu świata, uratowany, do-brze wychowany i co tam jeszcze pozytywnego. W szkolnych programach zatem chodzić może tylko i aż o to, by zaprojektować „pogodę” do czytania, poszukiwania i rozpozna-wania w lekturze problemów i sensów, nie zaś o to, by lekturę odhaczyć i zaliczyć. [...] Nie o ilość lektur, lecz o jakość czytania przecież chodzi (Kłakówna, 2013, s. 166).

„Pogoda do czytania” w szczególnej mierze zależy od nauczyciela, jego zaan-gażowania w wybór lektur szkolnych, refleksyjności, umiejętności krytycznego spojrzenia na swoje metody pracy, umiejętność ich modyfikacji w zależności od potrzeb i możliwości emocjonalnych i intelektualnych uczniów np. zauważania po-trzeby rozmów dzieci na trudne tematy w kontekście lektury. Dobrze dobrana lek-tura, może pomóc czytelnikowi w budowaniu własnego modelu świata, polemizo-waniu z niebezpiecznie upowszechnianymi stereotypami, otwieraniu nowych hory-zontów rozumienia rzeczywistości. Lektura nieprzystająca w obecnej dobie „oglą-dactwa” do problemów, z którymi dzieci mierzą się na co dzień, dodatkowo nazna-czona przymusem szkolnym, może jedynie zniechęcić do czytania książek w ogóle.

W edukacji wczesnoszkolnej fascynujące wydaje się ukazywanie uczniom nieskończonej możliwości odkrywania wartości lektury, pomoc mu w stawaniu się czytelnikiem coraz bardziej krytycznym, podejmującym się polemik, coraz bardziej samodzielnych wyborów lektur, w tym odrzucenia niektórych. Do czy-tania partnerskiego, wolnościowego, podejmowania własnych, niezależnych

prób interpretacji lektury przez dziecko, stawiania jej i sobie pytań, powinien być zobligowany odpowiedzialny pośrednik dziecięcej lektury (Leszczyński, 1986). Paweł Sporek podkreśla znaczenie interpretacji tekstu, która jest niczym innym, jak stwarzaniem przez interpretatora tekstu na nowo (gdyż tekst nie jest dany raz na zawsze), przypomina derridiańską ideę wytwarzania zarówno tekstu, jak i samego odbiorcy w procesie lektury (Sporek, 2019). W artykule *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej* Dariusz Żółtowski skupia się na metodyce lektury emocjonalnej, zorientowanej na ucznia i na ważnych dla niego tematach. Przestrzega przed tzw. „lekturą detali”, „testomanią”. Lektura emocjami to pytanie ucznia nie o detale (kolor sukienki bohaterki), a o wrażenia, o emocje towarzyszące lekturze. Dialog, który próbuje nawiązać nauczyciel ma sprzyjać poczuciu przez ucznia, że jego czytelniczy trud został doceniony, zaś jego opinia o książce jest ważna. Młody czytelnik poznaje świat przez pryzmat ja, a nie nauczyciela – ten jest zaś przewodnikiem, a nie osobą patrzącą z góry i narzucającą gotowe interpretacje.

U podstaw lektury emocjami leży chęć wyrobienia własnego stosunku do dzieła. W zamysłu pytanie o wrażenia lekturowe jest w gruncie rzeczy pytaniem o kondycję ucznia, o drugiego człowieka, jego światopogląd (Żółtowski, 2019).

Podobnie w artykule o równie znamienym tytule *Lektura jako bliskość* Irena Socha akcentuje jakość lektury ze względu na budowanie relacji z „Innym” obecnym w tekście. Lektura ma moc „powodowania bliskości”, „zbierania wokół” (Socha, 2020, s. 128).

W kontekście powyższego, mając na uwadze wskazania ministerialne dotyczące doboru lektur i jakość czytania, przeprowadziłam wywiady z nauczycielami, aby poznać ich stanowisko w tym zakresie. Interesowało mnie szczególnie ich zdanie na temat: czy z przedstawionej oferty wyboru lektur są zadowoleni, jakie zauważają braki, czego jest za wiele, czego za mało, co jest przemilczane, jakim kryteriami kierują się, wybierając lektury, czy zadają sobie pytania o ich wartość w holistycznym rozwoju dziecka, samowychowaniu, poznawaniu ludzi i świata, czy traktują książkę jako miejsce spotkania, czy wreszcie, uwzględniają samodzielne wybory lektur przez uczniów?

Założenia metodologiczne badań własnych

Zmiany dotyczące wykazu lektur z języka polskiego na wszystkich etapach kształcenia zaczęły obowiązywać od 1.09.2021 r. Ogłoszono je w wyniku podpisania przez MEiN rozporządzenia³. Wejście w życie tego dokumentu było ko-

³ Dz. U. z 2021 r. poz. 1533, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210001533/O/D20211533.pdf>.

lejną, szybką, dla wielu nauczycieli nieoczekiwaną, „narzuconą zmianą” w polskim prawie oświatowym.

Aktualnie w edukacji wczesnoszkolnej proponowanych do indywidualnego lub wspólnego czytania jest 27 lektur. Zgodnie z rozporządzeniem usunięte zostały 4 pozycje książkowe a wprowadzono 6 nowych. W dokumencie MEN *Znowelizowana lista lektur w podstawie programowej języka polskiego z komentarzem. Szkoła podstawowa*, możemy przeczytać, że podjęcie się nowelizacji było argumentowane: „[...] potrzebą zapewnienia lepszej korelacji lektur zaproponowanych na poszczególnych etapach edukacyjnych z celami kształcenia określonymi w podstawie programowej dla szkoły podstawowej”⁴. Argumentów usunięcia kilku lektur nie podano, a o nowo wprowadzanych lekturach można przeczytać, że mają wskazywać wzorce postępowania (P. Kordyasa, *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły*; J. Grodek, *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie*), szacunek do godności innych osób (D. Gellner, *Wścibscy*), wzmacniać poczucie tożsamości regionalnej (Z. Kossak-Szczucka, *Kłopoty Kacperka, góreckiego skrzata*), rozbudzać naturalną ciekawość poznawczą (A. Lind, *Piaskowy Wilk*; A. i D. Mizielińscy, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych*) i zachęcać do angażowania się w wolontariat (T. Justyniarski, *Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy i dwa serca*).

Analiza zawartości treści całego zestawu lektur (problematyki lektur szkolnych), ze szczególnym uwzględnieniem zmian, nie leży w zakresie tego komunikatu, jest to jednak pomysł do dalszej aktywności naukowej⁵. W niniejszym tekście prezentuję wycinek prowadzonych badań, odnoszących się do szkolnej codzienności, ukonkretniając – nauczycielskiej organizacji pracy z lekturą szkolną w edukacji wczesnoszkolnej. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat propozycji na liście lektur po dokonanej zmianie (opinie na temat lektur lubianych przez nauczycieli i ich uczniów, lektur proponowanych i odrzucanych przez nauczycieli) oraz w jaki sposób narzucona zmiana jest przez nauczycieli realizowana. Problemy badawcze, na jakie starałam się uzyskać odpowiedzi dotyczyły potrzeby uaktualniania propozycji na liście szkolnych lektur (Czy i dlaczego listę lektur powinno się regularnie aktualizować? Co powinno stanowić podstawę do aktualizacji bądź zmiany listy lektur?). Interesowały mnie również możliwości realizowania przez nauczycieli owej zmiany. Pytałam o lektury chętnie i mniej chętnie analizowane z dziećmi w praktyce edukacyjnej (Jakie lektury są najczęściej/ najchętniej i mniej chętnie/ rzadziej wybierane przez nauczycieli do pracy z dziećmi i co jest tego powodem?). Interesowało mnie również, czy nauczyciel sam dąży do zmian w edycji, czy sam jest skłonny do

⁴ <https://www.ore.edu.pl/2021/09/znowelizowana-lista-lektur-w-podstawie-programowej-jezyka-polskiego-z-komentarzem/>, s. 5.

⁵ Tematyka lektur szkolnych jest przedmiotem badań pedagogów i literaturoznawców, m.in. (Ungeheuer-Gołąb, 2020; Lisowska, 2018; Zadęcka-Cekiera, Vaškevič, 2020).

działania innowacyjnego, podejmowania nowych inicjatyw w obszarze pracy z lekturą szkolną (czy przedstawiane są autorskie propozycje lektur i czy brane są pod uwagę propozycje uczniów?) Zastosowaną metodą zbierania danych był sondaż diagnostyczny. Wykorzystaną techniką był jakościowy wywiad pogłębiony, częściowo ustrukturyzowany, zogniskowany na problemie postrzeganej zmiany lektur i organizacji pracy z lekturami (Kvale, 2022; Krzychała, Zamorska, 2008, s. 86–96; 144–149). Badania przeprowadziłam w pierwszym kwartale 2022 roku. Objęto nimi 17 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z 17 szkół podstawowych na terenie miasta Białystok. Zastosowałam celowy dobór próby. Badanymi byli nauczyciele klas trzecich państwowych szkół podstawowych, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w badaniach (z badanymi kontaktowałam się przez dyrekcję danej szkoły z dalszą prośbą o bezpośredni już kontakt badany – badacz)⁶. Były to kobiety mające staż pracy wahający się w przedziale od 5 do 30 lat. Badane były zapewnione o anonimowości badań. Wszystkie wywiady przeprowadziłam w miejscu pracy badanych nauczycielek, najczęściej w ich klasie, w terminie dogodnym dla badanych. Każdy z wywiadów trwał około 30 minut. Wszystkie wywiady zostały zarejestrowane na dyktafonie, po każdym ze spotkań sporządziłam notatkę poglądową. Analizy materiału badawczego dokonuję na podstawie transkrypcji wywiadów. Każdy wywiad został zakodowany i otrzymał oznaczenie od W_1 do W_17. Przed każdym wywiadem zadałam nauczycielowi pytanie wprowadzające – co może mi powiedzieć o sobie oraz swojej szkole. Miało to na celu uzyskanie informacji o rozmówcy jako nauczycielu i szkole jako miejscu jego pracy. Ogólnie sformułowane pytanie wprowadzające służy również jako ważna wskazówka dla badacza. Pozwala mu uchwycić obszary tematyczne, na które w pierwszej chwili wskazał badany, a które najczęściej okazują się dla niego ważne (Krzychała, Zamorska, 2008, s. 88). Chociaż scenariusz wywiadu był częściowo ustrukturyzowany, zadawałam rozmówcom dodatkowe pytania, ponieważ poruszali wątki, które okazały się być ważne, a pierwotny kwestionariusz ich nie obejmował.

Stanowisko nauczycieli w sprawie nowej listy lektur – analiza badań własnych

Problem aktualizacji listy lektur

Wszyscy badani nauczyciele twierdzili, że lista lektur powinna być aktualizowana (W1–W17). Nauczyciele wskazali na potrzebę zaznajamiania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej z nowościami wydawniczymi i książkami współcze-

⁶ W ramach podziękowania nauczycielom za udział w badaniach zaproponowałam godzinne autorskie warsztaty czytelnicze adresowane do ich uczniów. Część nauczycieli z tej propozycji skorzystała. Zajęcia z dziećmi pozwoliły uzyskać nowy materiał badawczy do analiz.

snych autorów (W 3, W 7–11, W 14–17). Opowiadali się za włączeniem na listę lektur „nowych, ciekawych pozycji” (W 10) i za potrzebą „promocji młodych literatów piszących dla dzieci” (W17). W dalszej kolejności uważali, że dziecku potrzebne są lektury osadzone w rzeczywistości bliskiej dziecku, które ukazują aktualne problemy współczesnego dzieciństwa (W3, W 5–7, W12, W16–17). Ta rzeczywistość bliska dziecku to – zdaniem nauczycieli – świat postępu cywilizacyjnego, dynamiczny, zmieniający się. Lektury powinny ukazywać, jak twierdzili badani: „to, czym dzieci się interesują” (W10), „to, co niesie świat” (W12), „zmieniające się życie” (W3), „aktualne potrzeby dynamicznie zmieniającego się świata” (W16), „sytuację w kraju i na świecie” (W16). Jak twierdzili nauczyciele „lektury powinno się uaktualniać, aby dzieci chciały czytać” (W1).

Nauczyciele wypowiadali się również na temat potrzeby „lektur atrakcyjnych” dla dziecięcego odbiorcy, przez co rozumiano książki, przy których dziecko się nudzi (W 1, W 3, W 4 W 7, W 14, W 17). Twierdzili, że za atrakcyjnością lektury przemawia zrozumiałe dla dziecka słownictwo. Teksty literackie, w których występują archaiczne wyrazy, których dzieci nie rozumieją, postrzegane są jako nudne, „męczące” (W1), odbierające im przyjemność lektury. Ponadto o atrakcyjności lektury mówi również wyrazista czcionka, która poprzez swoją przystępną wielkość, sprzyja jednocześnie doskonaleniu techniki czytania. W opinii licznych nauczycieli dzieci odrzucają lektury, w których szata graficzna jest bardzo uboga bądź jej brak. Dla młodego czytelnika strona estetyczna ma znaczenie, co przekornie zaprzecza znanemu powiedzonku, że książki nie ocenia się po okładce.

W dalszej kolejności pojawiły się opinie na temat brania pod uwagę „propozycji nauczycieli, jak też samych uczniów” (W1) przy kolejnych nowelizacjach lektur. Kilka głosów przemawiało za potrzebą lektur o szczególnych „walorach edukacyjnych i wychowawczych” (W4), koniecznością „książek pisanych starannym” (W4) językiem, bez wulgaryzmów i „podlizywania się czytelnikowi, sięgając po język potoczny” (W7), z pogranicza młodzieżowego slangu.

Lektury chętnie analizowane z dziećmi w praktyce edukacyjnej

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli na temat lektur szczególnie chętnie przez nich analizowanych w praktyce edukacyjnej, wyróżniłam przykłady książek, które należy zaliczyć do klasyki literatury dziecięcej. Część z nich, zgodnie z wytycznymi z przywołanego powyżej rozporządzenia, nie figuruje już na proponowanej liście lektur, a mimo to wielu nauczycieli deklarowało w swoich planach pracy kontynuowanie ich analiz z uczniami.

Za szczególnie wartościową poznawczo nauczyciele uznali książkę Aliny i Czesława Centkiewiczów *Zaczarowana zagroda*. Niespotykana problematyka – życie pingwinów na biegunie południowym, uwrażliwienie na piękno przyrody, to były argumenty najczęściej podawane przez nauczycieli, którzy jednocześnie

twierdzili, że ta książka nadal powinna być na liście lektur („krótka książka, która świetnie nadaje się jako pierwsza lektura” (W5), „to lektura ucząca dzieci wrażliwości na otaczającą nas przyrodę” (W3), „przedstawia życie pingwinów, zagadnienia związane z warunkami panującymi na biegunie południowym” (W16)).

Inne książki, które badani uznali za ważne dla dziecka w młodszym wieku szkolnym, szczególnie ze względu na ich korzystny wpływ na rozwój emocjonalny i społeczny dziecka to: Miry Jaworczakowej *Oto jest Kasia* (1959) i Marcina Pałacza *Sposób na Elfa* (2019). Wagę obu książek argumentowali tym, iż są to pozycje uczące wrażliwości na drugiego człowieka oraz zwierzęta. Sugerowali, aby funkcjonowały one nadal jako propozycje na liście lektur (z listy lektury zostały usunięte). Podobna sytuacja dotyczyła cenionych przez nauczycieli książek: Marii Kownackiej, *Plastusiowy pamiętnik* (1931), Jana Grabowskiego, *Czarna owieczka* (1954), Wandy Chotomskiej, *Pięciopsiaczki* (1985), Krystyny Drzewieckiej, *Piątka z Zakątka* (1999). Te książki w latach ubiegłych, zgodnie z wytycznymi poprzednich podstawach programowych (z 1983 i 1997 r.) były lekturami. Nauczyciele twierdzili, że „sami się na nich wychowali”, (W16), że ich wychowankom one się „nadal podobają”, „są ponadczasowe” (W16) i dlatego będą pojawiały się w ich dalszej praktyce.

Z zagranicznych książek chętnie analizowanych z dziećmi w praktyce edukacyjnej wymienić należy: Miry Lobe *Babcia na jabłoni* (1965) oraz Tove Jansson *Zima Muminków* (1957). W przypadku tej ostatniej, jedna z nauczycielek argumentowała jej wartość, „wciągającą fabułą”, możliwością przeżywania w trakcie jej lektury „wielu silnych emocji” (W3).

Z lektur zaliczanych do dziecięcej literatury współczesnej zdecydowanie najchętniej, jak podawali nauczyciele, ich uczniowie czytają *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek* Justyny Bednarek (1 wyd. 2016, lektura od 2017). Z tym, że wielu nauczycieli twierdziło, że to wybór dzieci, nie ich. „[...] zupełnie nie rozumiem fenomenu tej książki, jakieś skarpety, a one (dzieci) są zachwycone i chcą czytać. Mało tego, same sięgają po kolejne części (!)”.

Oprócz wymieniania przez nauczycieli tytułów lektur szczególnie chętnie przez nich analizowanych w praktyce edukacyjnej, pojawiły się wskazania na potrzebę istnienia określonej problematyki w książkach dla dzieci, m.in. „czym jest szczęście” (W1), „czym jest demokracja” (W2), „jak należy dbać o naszą planetę” (W5), „jak należy troszczyć się o zwierzęta” (W5). Jedna z nauczycielek zauważyła, że zdecydowanie za mało jest pozycji współczesnych, poruszających temat samotności dziecka i jego trudności w nawiązywaniu kontaktów rówieśniczych („powinno być więcej książek o przyjaźni, relacjach, więziach rodzinnych, bo wydaje mi się, że to wszystko zanika” (W17). W dalszej rozmowie doprecyzowała, że obserwując interakcje dzieci w klasie i na przerwach, zauważa problemy w relacjach rówieśniczych. Podała także przykłady dzieci, które same przyznają się, że gros czasu po szkole spędzają przed ekranem komputera czy telefonu.

Nauczycielka ta, jak sama twierdziła, będąc zatroskaną o losy swoich podopiecznych („zaniedbanych wychowawczo”), opracowała warsztaty z „edukacji emocjonalnej” w oparciu o literaturę piękną (m.in. o *Małego Księcia* czy Katarzyny Kotowskiej, *Jeża* (1999)). Jak dalej wypowiada się ta sama nauczycielka: „książka mogłaby pokazać dzieciom prawdziwy dom, dawać wskazówki po to, aby np. dziecko mogło zapytać, a dlaczego u nas w domu tak nie jest?” (W17).

Pojawiły się również komentarze kolejnych nauczycieli: „Nauczyciel ma prawo wyboru. Zakładam, że dopasowuje lektury do zainteresowań swoich uczniów, ich potrzeb niezależnie od tego, czy są one na liście lektur, czy nie” (W14); „Nie rozmawiam z uczniami wyłącznie na temat obowiązującej listy lektur. Wybieramy książki w zależności od naszych potrzeb” (W10).

Lektury realizowane z mniejszym przekonaniem o ich wartości edukacyjnej

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli na temat lektur mniej chętnie przez nich analizowanych ze względu na mniejsze przekonanie o ich wartości edukacyjnej, okazało się, jakie kontrowersje wzbudziły niektóre przykłady klasyki literatury dziecięcej, ale i wprowadzonych zmianą nowości.

Kilkoro nauczycieli (W 2, W7, W 10) przyznało, że zrezygnowałoby, i coraz częściej rezygnuje, z opracowywania w trakcie lekcji z *Baśni* autorstwa Hansa Christiana Andersena, argumentując, iż wybrane baśnie są dla dzieci „trudne do zrozumienia” (W2). Twierdzili, że z *Baśni* H.Ch. Andersena wystarczy zdecydować się na jedną wybraną: „Jeżeli poznasz *Dziewczynkę z zapałkami*, to niekoniecznie musisz poznawać *Królową Śniegu*, ponieważ jest to w ten sam deseń” (W10).

Liczni nauczyciele (W1, W 3, W 8, W 10, W 14, W 17) wskazali, że nie realizują i usunęliby z listy lektur takie propozycje, jak: *Doktor Dolittle i jego zwierzęta* Hugh Loftinga (1920), *Karolcię* Marii Kruger (1969), *Pamiętnik czarnego noska* Janiny Porazińskiej (1964) i *Oto jest Kasia* Miry Jaworczakowej (1959).

Danuty Parlak *Kapelusz Pani Wrony* (2017), lektura, która weszła jako propozycja lektury razem z podstawą programową w 2017 roku, została przez kilku nauczycieli skrytykowana, jako „nie wiadomo o czym” (W1), „bez wartości” (W3), „nieciekawa” (W5), „nie ma punktu, w którym można byłoby wczuć się w książkę” (W17). Pojawił się również ciekawy głos, aby *Dzieci z Bullerbyn* zastąpić inną książką Astrid Lindgren *Pippi Pończoszanką*, jako „bardziej uniwersalną książką podejmującą między innymi problematykę praw dziecka” (W14). Ta wyjątkowa książka o „superbohaterce” o złotym sercu, z ogromnym poczuciem humoru, sprawiedliwości, wyrozumiałości wobec starszych od lat fascynuje kolejne pokolenia dzieci.

Ze zdziwieniem nauczyciele zareagowali na propozycję w spisie lektur Piotra Kordyasa *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* (2021). Pojawiło się kilka opinii wskazujących, że nauczyciele widzą w treściach tej książki zagrożenie

wolności religijnej, wymuszanie jednorodności światopoglądowej na czytelniku. Kilkoro nauczycieli jasno stwierdziło, że z edukacji wczesnoszkolnej powinny być usunięte „wszystkie lektury związane z religią” (W17), („nie widzę sensu omawiania takiej lektury w klasach młodszych” (W10), „takie rozważania nie w tym wieku” (W3), „nie ten czas, nie ten wiek, na religię bardziej” (W14)). Wypowiedzi nauczycieli były przykładem rozumienia, że niektóre książki mogą bardziej dzielić, zamiast łączyć, a tematy religijne powinny mieć swoje miejsce wyłącznie na lekcji religii

Mamy różnorodność religijną w klasie, nie chcemy, aby książka w jakiś sposób dzieliła, nie chciałabym iść tym torem, tym bardziej, że wydawnictwo nawet nie jest ogólnopolskie, tylko jest to ściśle wydawnictwo maryjne⁷ (W 10);

„Trudno mi się zgodzić na wybory typowo religijne, uważam, że obowiązkiem publicznej, świeckiej szkoły jest zapewnienie godnych warunków edukacji dla wszystkich uczniów” (W15)). Inni nauczyciele (W4–5, W 6-7, W 11) nie widzieli powiązania treści tej lektury z założeniami podstawy programowej.

Autorskie propozycje lektur

Nauczyciele, podając autorskie propozycje lektur, wskazali na liczne przykłady nowości literackich, ale też przykłady klasyki dziecięcej. Wśród nowości wydawniczych wyróżnili (W1–4, W 7, W 14, W 17) jako szczególnie chętnie przez nich analizowane, wedle własnych pomysłów, książki o tematyce (1.) podróżniczo-wspomnieniowo-biograficznej. Czołową pozycję w tej kategorii gatunkowej zajęły książki z serii *Nela, mała reporterka*. Pierwsza część serii ukazała się w 2014 r., kiedy to jej bohaterka i zarazem narratorka Nela miała 8 lat. Od tego czasu powstało 17 części serii. W 2022 r. Nela kończy 17 lat, bierze aktywny udział w akcjach społecznych i humanitarnych, dzieli się nieustannie w przygotowywanych reportażach swoją podróżniczą pasją. Jako szczególnie chętnie wprowadzane na lekcje propozycje literackie, poza programem nauczania, nauczyciele (W1–4, W 7, W 14, W 15–17) wskazali również książki Martyny Wojciechowskiej *Dzieci świata* i *Zwierzęta świata*. Wymienione tu serie publikuje wydawnictwo Słowne, przykuwając uwagę czytelników albumową formą, licznymi fotografiami z podróży (część do odczytania dzięki obecnym w książkach kodom QR).

W następnej kolejności nauczyciele (W3, W 7, W 10, W 17) proponowali książkę Marka Kamińskiego *Marek – chłopiec, który miał marzenia* (2011). Ta książka, której fragmenty zostały zamieszczone w podręczniku dla klasy 3 z cyklu *Odkrywam siebie* wydawnictwa MAC Edukacja, jest przez nauczycieli polecana jako niebywale motywująca do pracy nad sobą, pokonywania słabości. Znany

⁷ Książka została wydana przez katolicką oficynę wydawniczą Wydawnictwo Sióstr Loretanek.

podróżnik, zdobywca obydwu biegunów, opowiada czytelnikom o tym, kiedy sam był dzieckiem. Kontekst wspomnień z jego dzieciństwa, liczne ograniczenia zdrowotne, ciężka praca, jaką musiał włożyć, aby osiągać zamierzone cele, mogą wyzwalać w czytelniku liczne emocje

W momencie, kiedy dzieci zaczynają kształtować obraz siebie, wyobrażenia na temat tego, jak będą rozwijać swoje pasje, to jest taka książka, która osadza ich twardo w świecie i pokazuje, jak można w sytuacjach które okazują się bez wyjścia pójść dalej, do przodu (W7).

Kolejną serią książek, którą gatunkowo przypisać można do literatury biograficznej i która była wymieniana przez nauczycieli jako chętnie prezentowana dzieciom poza programem nauczania, to *Mali wielcy* autorstwa hiszpańskiej pisarki Marii Isabel Sanchez Vegary. Książki z tej serii zostały wskazane przez nauczycieli jako źródło do dyskusji z dziećmi o niezwykłych ludziach (m.in. Albercie Einsteinie, Marii Skłodowskiej). Przez nauczycieli (W2, W 4, W 7, W 14) wymieniona została również biografia Ignacego Paderewskiego, napisana dla czytelnika dziecięcego przez Katarzynę Hazar-Czub, *Ignacy Jan i jego plan* (2020). Podkreślić należy, że na polskim rynku współczesnej książki dla dzieci, nurt wspomnieniowo-biograficzny zaznacza silnie swoją obecność. Znana jest inna seria książek *Mistrzowie wyobraźni. Kto to taki?* autorstwa Anny Czerwińskiej-Rydel, w której to autorka również przybliżyła życie i twórczość wybitnych postaci (m.in. Jana Heweliusza, Janusza Korczaka).

W dalszej kolejności nauczyciele (W1–4, W 9–10, W 14, W 17) proponowali sięganie w praktyce edukacyjnej z dziećmi po (2.) literaturę przygodową i fantasy. Wskazali na cieszącą się szczególną poczytnością wśród dzieci serię książek opartych na zagadce kryminalnej *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai*, szwedzkiego pisarza Martina Widmarka. Owa seria, wydawana od 2002 roku, obecnie liczy ponad 27 części (stan na 2020 r.). Jako kolejną, interesującą propozycję, wprowadzanej przez siebie lektury, nauczyciele wskazali część pierwszą *Harry'ego Pottera* autorstwa J.K. Rowling. Tej książki jako przykładu literatury fantasy, przedstawiać nie trzeba. Świat magii, superbohater, liczne wątki z legend i baśni, walka dobra ze złem, wielowymiarowi bohaterowie i atmosfera tajemniczości, zdecydowanie przemawiają na korzyść otwartych i twórczych metod pracy z dziećmi nad tą lekturą (przykładowe tematy do dyskusji: Harry P. – podziwiam go, a może mu współczuję?; broń czy oskarżam Snape'a/Dumbledore'a/Malfoya?).

Nieliczni nauczyciele (W1, W4, W 6, W11) proponowali swoim uczniom pozycje o (3.) tematyce obyczajowej. Takim przykładem może być *Kacperiada. Opowiadania dla łobuzów i nie tylko* Grzegorza Kasdepke (2012). Lektura ta realizuje mit szczęśliwego dzieciństwa, zawieszony w tzw. „bezczasie” niczym w magicznym lesie Kubusia Puchatka (Leszczyński 2012, s. 79). Istotne stają się

w niej uczucia bohatera literackiego, zauważalne jest przesłanie o magicznej mocy domowego ogniska, znaczeniu bezwarunkowej miłości członków rodziny.

Jedna z nauczycielek (W10) bardzo pozytywnie rekomendowała jako lekturę dodatkową, książkę o tematyce (4.) filozoficzno-egzystencjalnej *Jesień liścia Jasia* Leo Buscaglii (2019). Nauczycielka zdecydowała o analizie tej lektury z dziećmi zamiast proponowanej w zestawie lektur *Dziewczynki z parku* Barbary Kosmowskiej (2012). Twierdziła, że to bardziej uniwersalna opowieść poruszająca tematykę przemijania, pożegnania i śmierci w odniesieniu do praw przyrody.

Wnioski i wskazania wnioskujące z badań

Podjęty w niniejszym tekście problem pracy z tekstami kultury, jakimi są „lektury szkolne”, oraz „zaproszenie” do wyrażenia opinii nauczycieli, co sądzą o „narzuconej zmianie” tychże lektur, to problem ważny i aktualny. W swoich badaniach starałam się dowiedzieć, co – zdaniem nauczycieli – powinno stanowić podstawę do aktualizacji bądź zmiany listy lektur, wraz ze wskazaniem lektur ich zdaniem istotnych w kontekście holistycznego rozwoju dziecka i tych, które na liście lektur nie powinny znaleźć miejsca. Starałam się również dowiedzieć, czy nauczyciele wprowadzają w praktyce szkolnej wybrane przez siebie książki i na ile uwzględniają również propozycje swoich uczniów.

Poniżej przedstawię wnioski i wskazania wynikające z podjętych przez mnie badań, odnosząc się również do rozważań teoretycznych podjętych w dwóch pierwszych podrozdziałach, tak więc problemów ze zmianą w polskiej szkole i jakości czytelnictwa lektur.

Od razu należy podkreślić, że staż pracy nauczycieli, który był brany pod uwagę w trakcie prowadzonych badań, okazał się nie mieć wpływu na wyniki badań, wyrażane opinie były tak zróżnicowane, że kryterium, jakim był staż pracy nie stanowił czynnika różnicującego.

Zadając pytanie, czy listę lektur powinno się regularnie aktualizować i jeżeli tak, co powinno stanowić podstawę do aktualizacji, pytałam o potrzebę i rozumienie zmiany w doborze problematyki lektur szkolnych. Za aktualizacją listy lektur byli wszyscy badani nauczyciele. Przeważały wypowiedzi na temat potrzeby lektur podejmujących tematy współczesne, bliskie dziecku oraz książki o atrakcyjnej formie graficznej. Nauczyciele uważali również, że przy nowelizacji listy lektur powinny być brane pod uwagę propozycje nauczycieli, jak też samych uczniów. Zauważyłam tu ważne głosy, świadczące o rozumieniu idei partycypacji społecznej dzieci w sprawach ich dotyczących, jakimi jest dobór lektur szkolnych. W naukach społecznych, coraz częściej obecne badania dzieciństwa w paradygmacie formacji metodologicznej *childhood studies*, zakładają odchodzenie od poznawania dzieciństwa poprzez doświadczenia dziecięce relacjonowane przez

dorosłych. Wychodzi się z założenia, że nie jesteśmy w stanie poznawać rzeczywistości dzieci bez dzieci, że tylko dzieci są w stanie współtworzyć dyskurs o samych sobie (Jarosz, 2020, s. 20–32). Artykuł 12 *Konwencji o prawach dziecka* z 1989 r. określa prawo dzieci do swobodnego wyrażania własnych poglądów w sprawach ich dotyczących. Uznanie tego prawa, tak więc również preferencji czytelniczych samych dzieci, ich wyboru lektur, umożliwiłoby trafniejsze projektowanie działań edukacyjnych i polityki wobec dzieci. Nastawianie na dialog, wybór, co uczeń sam proponuje do czytania, to przykład współpracy nauczycieli ze swoimi uczniami, nakierowania na ucznia, nie tylko na program, to właściwe rozumienie podmiotowości ucznia. Budzi to nadzieję na zmianę kultury edukacji w duchu krytyczno-kreatywnym. Ta nadzieja jest tym bardziej cenna, że czas na refleksje i dyskusje z uczniami, odejście od nauczania transmisyjnego, to wciąż dyskutowany kierunek pożądanych zmian w edukacji (Bałachowicz, 2017, s. 13).

Zaskoczenie z kolei może budzić fakt, że tylko dwóch (W4, W7) nauczycieli, będąc za nowelizacją listy lektur, jako argumenty główne podało potrzebę lektur o szczególnych „walorach edukacyjnych i wychowawczych”. Potrzeba lektur o wartościach ponadczasowych wydawać się powinna elementarną. Przypominając funkcje literatury, m.in. lektura warta uwagi, wartościowa daje szansę na przeżycie w fikcyjnym świecie tego, o czym marzymy lub przed czym się wzbraniamy w rzeczywistości, usposabia do własnej ekspresji, sprawdzania się w innych rolach (mowa tu o funkcji terapeutycznej literatury), poszerza również widzenie świata (funkcja edukacyjno-poznawcza), ale jest też w stanie uwrażliwiać, budzić silne emocje (to funkcja dydaktyczno-wychowawcza) (Adamczykowa, 2008, s. 28). Nie bez przyczyny wychowanie przez sztukę, w tym literaturę piękną, zajmuje miejsce szczególne, to wychowanie do wydobywania z czytelnika tego, co w nim najszlachetniejsze.

Zastanawia również fakt niepodawania przez badanych przykładowych tytułów książek. Żaden z nauczycieli nie zasugerował jako książek „atrakcyjnych” dla dziecięcego odbiorcy, książek obrazkowych – *picturebooków*, coraz częściej ukazujących się na ogólnoswiatowym rynku wydawniczym i cenionych z względu na przekonujący potencjał edukacyjny. Uważam, że wprowadzenie na listę lektur *picturebooków*, książek artystycznych, niebywałych w warstwie estetycznej, takich jak np. publikacje autorstwa toruńskiej artystki Iwony Chmielewskiej, mogłoby być odpowiedzią na estetyczną bylejakość licznych produkcji rynku książki dziecięcej (Cackowska, 2009, s. 5). Poza tym książki obrazkowe, wielowymiarowe, dopuszczające wielość ich interpretacji, angażują ciekawość poznawczą dzieci, wywołują ich żywe reakcje werbalne, prowokują do stawiania ciągle innych pytań. Szukanie powiązań własnych doświadczeń z obrazami *picturebooków* można traktować jako pomoc w krytycznym, innowacyjnym myśleniu, w dostrzeganiu złożoności świata.

Kiedy pytałam o lektury chętniej i mniej chętnie wybierane przez nauczycieli do pracy z dziećmi, zastanawiała mnie powtarzalność doświadczeń z lat pracy

z lekturą, ale też interesowała mnie gotowość do wprowadzania zmian, wyborów coraz to innych lektur, co mogłoby świadczyć o śledzeniu ofert współczesnego rynku wydawniczego książki dziecięcej. Byłam zaintrygowana, czy powtórzy się wiele tych samych tytułów, jaka argumentacja pojawi się za wyborem tych, a nie innych, czy będą to utwory zaliczane do klasyki, czy raczej nowości wydawnicze.

Skromność, a nawet niemała ubogość propozycji, była także zaskoczeniem, podobnie jak unikanie uzasadnienia wyboru tych, a nie innych lektur. Przeważały głosy, z których wynikało, że od lat proponowane są te same książki (mimo zmian regulowanych podstawą i możliwością wyboru lektur). Program nauczania i podręczniki, w których są gotowe opracowania proponowanych lektur, można powiedzieć, że decydują za nauczyciela, przestaje się on zastanawiać nad książkami bardziej bądź mniej cenionymi przez siebie czy też swoich uczniów. Wniosek, jaki się nasuwa, to znikome zainteresowanie rynkiem książki dziecięcej, traktowanie podręcznika i programu jako materiału ostatecznego w praktyce szkolnej.

Ważną sugestią było z kolei zwrócenie uwagi przez nauczycieli, nie tyle na ulubione książki, co na potrzebę książek podejmujących trudne tematy (m.in. choroby, śmierci), budowania relacji społecznych, rozumienia emocji.

Z kolei z odrzucaniem przez współczesnych czytelników dziecięcych (jak twierdziło kilku nauczycieli) prozy H.Ch. Andersena, czy też jej niezrozumieniem, może wiązać się kilka kwestii. Pierwszą może być niewłaściwy wybór tłumaczenia jego baśni. Bogusława Sochańska, tłumaczka z języka duńskiego, dyrektor Duńskiego Instytutu Kultury w Polsce, podejmując się tłumaczeń jego twórczości pierwszy raz bezpośrednio z języka oryginału, tj. z duńskiego, odkryła wiele elementarnych wad i błędów prozy baśniopisarza, które w poprzednich tłumaczeniach nie były uwzględniane, mało tego, miały miejsce zakłamania w treściach baśni powodowane cenzurą i standardami dydaktycznymi lat minionych (Sochańska, 2008). Współcześnie poleca się korzystanie z jej tłumaczenia baśni Andersena ze względu na wydobyty z nich i jakże zmieniający odbiór opowieści dowcip językowy, jak również widoczną stylizację na język mówiony, język gawędy, którego dobrze się słucha (Andersen, 2006). Ze sprawą czytania i słuchania baśni H.Ch. Andersena przez dzieci wiąże się kolejna kwestia, mająca znaczenie przy akceptacji bądź odrzuceniu lektury przez dziecięcego czytelnika. W praktyce szkolnej należałoby postawić akcent na głośne ich czytanie przez nauczyciela uczniom. Gawędziarską naturę opowieści Andersena można dostrzec poprzez ich głośne wybrzmienie.

Truizmem byłby udowadniać, że baśnie Duńczyka są pierwowzorem baśni w ogóle, że dały one początek fantastyce baśniowej oraz jak były i nadal są nowatorskie i niedoścignione w formie⁸. Odbiorcy dziecięcego nie interesuje histo-

⁸ Wykład Bogusławy Sochańskiej, Kawiarnia Naukowa 1a, 14 września 2017, <https://wszechnica.org.pl/wyklad/manipulowanie-biografia-i-tworczoscia-hansa-christiana-andersena/>.

ria literatury, zapamiętać za to może obrazy baśniowe które silnie poruszyły jego emocje⁹. Tak więc należy propagować czytanie emocjami, proponować dzieciom, aby dyskusje toczyły się wokół świata przedstawionego utworów, wyborów dokonywanych przez bohaterów baśniowych, nie zawsze słusznych, często wręcz haniebnych. Warto sugerować dzieciom próby autorskich zakończeń baśni, odważnych dyskusji na temat niebezpiecznych stereotypów mogących kryć się w przekonaniach wybranych postaci literackich. Wreszcie trzecią sprawą, jaka może być pomocna w poznawaniu przez dzieci klasyki z zainteresowaniem, a nie niechęcią, może być spotkanie z nią na deskach teatru. Liczne teatry lalek (białostocki BTL; warszawski „Guliwer”) mają w swoim repertuarze baśnie H.Ch. Andersena i potrafią je zaadoptować do realiów współczesnego dzieciństwa.

Odnosząc się do krytycznych wypowiedzi i odrzucenia przez większość badanych nauczycieli wprowadzonej zmianą lektury P. Kordyasa *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły*, można wysnuć wniosek, że nauczycielom zależy na unikaniu sporów religijnych, jako wyjątkowo drażliwych. Trudno nie zgodzić się z ich opiniami, mając na uwadze emocjonalnie bezpieczny rozwój dziecka. W obowiązującej podstawie programowej nie ma jednoznacznego zapisu wskazującego na uznanie i szacunek dla odmienności przekonań drugiego człowieka. Z jednej strony możemy przeczytać, że

Kształcenie i wychowanie w szkole podstawowej sprzyja rozwijaniu postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmacnianie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych,

a więc akcent jest zdecydowanie położony na przekaz treści w duchu narodowym i patriotycznym. Z drugiej strony, celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest

wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia,

tak więc jest mowa, aby dbać o bezpieczny rozwój uczniów, budowanie porozumienia, co nie może mieć miejsca bez uznania poglądów, szacunku do dziedzictwa kulturowego innych osób. Nie jest co prawda wskazane, o jakich tradycjach jest mowa, jak również w całej podstawie programowej nie wyjaśniono, jak rozumiany jest patriotyzm i obywatelstwo. Zdecydowanie nie satysfakcjonują tego typu dwuznaczności w celach kształcenia i wychowania na etapie kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Jestem przekonana, że na żadnym etapie edukacji nie powinien mieć miejsca przekaz treści wywierających presję na uczniach w kontekście wskazywania im autorytetów religijnych, które dla nich, chociażby z racji innych przekonań religij-

⁹ Patrz wskazówki dydaktyczne zawarte w tekstach: (Żółtowski, 2019; Socha, 2020).

nych, autorytetem być nie muszą. Ponadto w *Deklaracji przeciwko nietolerancji religijnej* z 1981 w art. 5 jest zapis wskazujący, że zabrania się zmuszania dziecka do pobierania nauki religii wbrew życzeniom rodziców czy opiekunów prawnych.

Podjęte przeze mnie badania wskazują także na problem dwóch odmiennych postaw nauczycieli wobec pracy z lekturą. Wyróżniam nauczycieli prezentujących postawę otwartą i zamkniętą wobec zmian i nowych propozycji na liście lektur.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej oferuje wybór lektur, nie narzuca go, co może być warunkiem sprzyjającym rozbudzaniu czytelnictwa wśród najmłodszych. I tak z jednej strony wielu nauczycieli z tej swoboda korzysta, wprowadzając autorskie propozycje, ale też biorąc pod uwagę sugestie swoich uczniów, starając się ukierunkowywać na ich potrzeby, a nie tylko na realizację programu. Tak funkcjonuje nauczyciel przyjmujący postawę otwartą. Dla tego typu nauczycieli literatura piękna służy jako narzędzie mogące rozbudzać w dziecku ciekawość poznawczą i wprowadzające je w świat wartości. Tak też część z badanych przeze mnie nauczycieli od lat współpracuje z bibliotekami miejskimi. Najczęściej raz w miesiącu wychodzą wspólnie ze swoimi uczniami do biblioteki, gdzie dzieci wypożyczają samodzielnie książki, ale też uczestniczą w różnorodnych zajęciach warsztatowych, mających na celu promowanie wartościowej literatury. Część nauczycieli regularnie śledzi liczne akcje, projekty czytelnicze na terenie miasta i w kraju, sami wprowadzają innowacje pedagogiczne w obszarze edukacji czytelniczej („lekturniki”, „pudełka z lekturą”, „lapbooki”). Kilku nauczycieli „chwaliło się”, że czyta dzieciom codziennie, lubi obserwować ich reakcje w trakcie czytania¹⁰. Podawane przez nich przykłady książek biograficznych, tzw. biografii edukacyjnych jako autorskich propozycji do dyskusji z uczniami należy postrzegać jako mądry wybór. Tego typu utwory, które ukazują dzieciństwo jako rdzeń tożsamości człowieka, warto dodatkowo wzmacniać gotowością „[...] zadawania pytań (przez dziecko) odnośnie własnej biografii; [...] analizowania codziennych zdarzeń, planowania różnych stanów własnej przyszłości” (Uszyńska-Jarmoc, 2007, s. 176). Poza tym dzielnie się własnymi fascynacjami literackimi, pomoc przy tworzeniu przez dzieci kolekcji książek w klasie („mini biblioteczek”), otaczanie ich książkami, to działania znaczące w kontekście budowania bliskości z lekturą.

Z drugiej strony, jak zauważyłam w trakcie badań, wyłonił się typ nauczyciela przyjmującego postawę zamkniętą wobec zmian i nowości czytelniczych. Nieвозмоść wprowadzania innych, własnych propozycji lektur tłumaczył on obszernością programu nauczania i koniecznością jego realizacji. Zauważyłam również wśród tego typu nauczycieli braki w znajomości literatury dziecięcej, szczególnie nowości wydawniczych. Wyczuwalne było również niezdawanie sobie sprawy

¹⁰ W postawie programowej jest zapis: „Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich”, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, s. 43.

z wagi lektury dla rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka, w wielu przypadkach nawet pewne zaskoczenie „o co tu pytać”. Wiodącą funkcją literatury według tego typu nauczycieli, jest nade wszystko pomoc w kształtowaniu umiejętności czytania i poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie. Akcentując jednak jedynie techniczną stronę czytania, jak twierdzą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, pozbawia się tę umiejętność jej kulturowych znaczeń. Dobra technika czytania nie daje gwarancji czytania ze zrozumieniem, podobnie jak tendencyjność i schematyczność pytań stawianych dzieciom, sprawdzających ich poziom rozmienia tekstu w sposób sztuczny (jakiego koloru była sukienka? jak miała na imię? ile miała lat? gdzie działa się akcja?) (Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Czy ktoś tak rozmawia o przeczytanym utworze poza klasą? Nie, stąd należy pamiętać jak uboga i krzywdząca dla krytyczno-twórczego czytania tekstu (jego przeżywania, odnoszenia do własnych doświadczeń, kwestionowania, budowania nowych znaczeń od nowa) jest narzucona interpretacja, techniczno-instrumentalny sposób jego odbioru.

„Studiując” kategorię zmiany, rozpoczęłam od pracy Yuvala N. Harariego *21 lekcji na XXI wiek*, w której to autor wskazuje na kontekst „tempa zmian” cywilizacyjnych, szybkość przemian społeczno-gospodarczo-polityczno-kulturowych, natychmiastowy przepływ informacji, niemożność dokonania opisu świata w żadnej jego sferze (Harari, 2018). Logiczne jest, że zmieniający się świat wymusza zmiany również w obszarze szkolnictwa. Z jednej strony, tak samo jak uczniowie potrzebują odmiennych kompetencji od tych zdobywanych z tradycyjnej szkole, również wielu nauczycieli, dyrekcja, poszukują poczucia celu, radości z pracy, stąd podejmują wysiłek rozwoju osobistego, próby zmian w praktyce szkolnej (Gorzeńska, Radanowicz, 2019, s. 80). Z drugiej strony nauczyciele ciągle poddawani ocenie, goniąc za programem określanym wielokrotnie jako źródło opresji, przyzwyczajeni do „oklepanych” form pracy, mogą nie chcieć zmian (głównie w treściach programu i metodach swojej pracy) (Dudzikowa, 2001). Zdarza się, że deklarują chęć zmiany, ale czują frustrację lub obawę wobec jej procesu. Zmiany, które wylicza Y.N. Harari są nieuniknione, zarówno te rozwojowe (nowe ideologie, zaawansowane technologie, medycyna w służbie człowieka), jak i ograniczające wolności jednostki (groźba inwigilacji w znaczeniu cyfrowych dyktatur, wszechwładnych korporacji, tendencje izolacjonistyczne, dyskryminacje kulturowe, nowe typy zamachów- jądrowe, biologiczne, wreszcie zmiany klimatu itd.) Istotne jednak jest, czy nasza szkoła ma je na uwadze, czy zauważa, że żyjemy w jednej cywilizacji ludzkiej?, czy przygotowuje młode pokolenie do myślenia globalnego, nie dzieląc świata na odgradzone od siebie fortece?, czy zadaje sobie trud dyskusji w oparciu o teksty kultury na tematy wszystkich nas dotyczących, tak więc wojny, migracje, rozumienie humanitaryzmu, pa-

triotyzmu, pracy społecznej, budowania więzi itd.?, czy apeluje o podjęcie wyzwań ekologicznych (troska o naszą planetę, wodę, klimat, ekosystemy)?¹¹.

Lektura szkolna jako tekst kultury może być jednym z elementarnych narzędzi budowania świadomości najmłodszy obywateli świata. Jestem przekonana, że nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, poza znajomością klasyki literatury dziecięcej powinien być również zorientowany w literaturze najnowszej poszukującej odpowiedzi na problemy nurtujące jego wychowanków¹². Myślę, że mając swobodę w wyborze lektur, powinien mądrze z tej swobody korzystać, podejmując się poszukiwania utworów niejednoznacznych, „problemowych”, do których tworzenie map emocji bohaterów literackich byłoby wyzwaniem, a postawione pytania mogłyby wzbudzać konflikt poznawczy¹³.

Bibliografia

- Dz. U. z 2021 r. poz. 1533. Online: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001533>.
- <https://www.ore.edu.pl/2021/09/znowelizowana-lista-lektur-w-podstawie-programowej-jezyka-polskiego-z-komentarzem/> [dostęp: 17.11.2022].
- <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp: 10.09.2022].
- Adamczykowa, Z. (2008). Literatura czwarta – w kręgu zagadnień teoretycznych. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)* (s. 13–47). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bałachowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się, zrozumieć wczesną edukację* (s. 11–97). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bober, J. (2020). Niewidzialna zmiana. *Forum Oświatowe*, 2, 145–164. <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.7>.
- Cackowska, M. (2009). Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce. *Ryms*, 5. Online: <http://www.ryms.pl/2020/04/27/czym-jest-ksiazka-obrazkowa/> [dostęp: 22.07.2022].
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

¹¹ Patrz tekst oparty na badaniach najnowszej prozy dziecięcej podejmującej problem bezpieczeństwa klimatycznego. Polecona została autorska *Ekobiblioteczka*, składająca się z 70 książek określonych jako „szczególnie wrażliwe na ekologiczną kondycję współczesnego świata i ludzkości” (Józefowicz, 2022).

¹² Patrz monografia oparta na badaniach literatury najnowszej XXI wieku (Józefowicz, 2020).

¹³ Autorka niniejszego tekstu pracuje nad kolejnym tekstem podejmującym problem „obecnej” i „nieobecnej” tematyki w lekturach szkolnych, który to planowany jest jako kolejnym w cyklu publikacji.

- Gorzeńska, O., Radanowicz, E. (2019). *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lekcji na XXI wiek* (tłum. M. Romanek). Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Janus-Sitarz, A. (2009). *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Universitas.
- Jaroszyński, E. (2020). Ewolucja dyskursu o partycypacji społecznej dzieci. *Przegląd Krytyczny*, 1, 20–32.
- Józefowicz, A. (2020). *Obrazy dzieciństwa w polskiej prozie dziecięcej XXI wieku – w poszukiwaniu kontekstów edukacyjnych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Klus-Stańska, D. (2007). Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 55–66.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kłakówna, Z. (2013). *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Kraków: Universitas.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewolucja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2011). Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły. W: M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Po życie sięgać nowe... Teoria a praktyka edukacyjna* (s. 530–546). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Leszczyński, G. (2012). *Książki pierwsze, książki ostatnie*. Warszawa: Wydawnictwo SBP.
- Lisowska, B. (2018). Co obecnie powinni czytać uczniowie edukacji wczesnoszkolnej w świetle nowej podstawy. *Pedagogika*, 2, 167–178. <https://doi.org/10.16926/p.2018.27.47>.
- Murawska, B. (2014). Edukacja wczesnoszkolna. Wiek 5/6–8/9 lat. W: A.I. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela* (s. 1–62). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Niesporek-Szamburska, B., Wójcik-Dudek, M. (2017). Książka w domu i w szkole – od domowej lektury do szkolnego podręcznika. W: W.K. Tałuc (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*. T. 5 (s. 213–228). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2012). *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Papuzińska, J. (1975). *Czytania domowe*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Socha, I. (2020). Lektura jako bliskość. W: K. Tałuc, M. Nadolna-Fluczykont (red.), *Między książką a literaturą. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor dr hab. Teresie Wilkoń z okazji 45-lecia pracy naukowej i dydaktycznej* (s. 126–146). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sochańska, B. (2008), Między niebem a ziemią – Andersen nieznan. *Polonistyka*, 8, 7–15.
- Sporek, P. (2019). By myśleć, przeżywać, doświadczać... Szkolna lektura wobec paradygmatów zewnętrznych wspólnot interpretacyjnych. *Konteksty Kultury*, 16, 526–540.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2020). Literatura dla dzieci jako przestrzeń wczesnej edukacji w kontekście kanonu lektur. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39 (3), 173–186.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2007). *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Zadęcka-Cekiera, A., Vaškevič, J. (2020). Praca z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – Sztuka – Edukacja*. T. 4 (s. 81–88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Żóttowski, D. (2019). Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej. W: W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wieczorek (red.), *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni* (s. 85–95). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Żytko, M. (2015). Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i ich gotowość do zmiany. *Edukacja*, 1, 47–59.

What about this change? – opinions of teachers of early school education about school reading

Abstract

Introduction: The text presents the results of a diagnostic survey conducted in the first quarter of 2022 among teachers of early childhood education. It was conducted in order to collect teachers' opinions on the change made in the reading list, effective from 01/09/2021. The text is set in an interpretative paradigm, in the spirit of critical and creative education focused on the subjectivity of participants in the educational process, that perceives teaching as a creative process. I base the theoretical assumptions on such key categories as change in education (Klus-Stańska), open and closed school culture changes (Zamorska, Krzychała), invisible change (Bober), apparent change (Dudzikowa), I draw attention to the importance of teachers' participatory participation in the change as well as emphasizing the reading from the perspective of the text of culture, the medium and the linguistic transmitter of the world image.

Research Aim: Interviews with teachers present the position of early school education teachers towards the change made, their orientation in the latest reading offer addressed to the child, their beliefs, needs and possibilities of its implementation.

Method: The data collection method used was a diagnostic survey. The technique used was a qualitative in-depth interview, partially structured, focused on the problem of the perceived change in reading and the organization of work with reading. The study included 17 teachers of early childhood education from 17 primary schools in the Białystok town.

Conclusion: The results of the survey are aimed at drawing attention to the problem of shaping educational policy in the above-mentioned scope.

Keywords: school reading, early childhood education, literature for children, changes in education.