

POTENCJAŁ EDUKACYJNY KSIĄŻEK OBRAZKOWYCH NA PRZYKŁADZIE REALIZACJI WARSZTATÓW JĘZYKOWO-CZYTELNICZYCH W RAMACH PROJEKTU „ZA PROGIEM” – WYPRAWY ODKRYWCÓW

MAŁGORZATA CENTNER-GUZ

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3839-5023>

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wprowadzenie

Pismo i korzystanie z niego umożliwiło i umożliwia do dziś utrwalanie wiedzy, doświadczenia jednostkowego i zbiorowego, obiektywnego i subiektywnego. Pozwalało i pozwala przekraczać w poznaniu granicę świata namacalnego i duchowego człowieka. Dzięki niemu możliwe jest dokumentowanie i poznanie historii człowieka, odkrywanie i kształtowanie jego tożsamości, ale także projektowanie jego przyszłości. Te ogólne spostrzeżenia zwracają uwagę na stałą konieczność otaczania spraw czytelnictwa dużą troską. Człowiek nie rodzi się czytelnikiem, ale staje się nim. Dlatego problem zajmowania się wprowadzaniem dziecka w świat książki jest aktualny za każdym razem, gdy na świat przychodzi nowy człowiek.

Obecny rynek książki dla dzieci charakteryzuje bogactwo wydawnictw, zarówno w kategorii literackich, jak i nieliterackich (zob. Centner-Guz, 2017, s. 80–98), ale także w zakresie rozwiązań ilustratorskich, co w przypadku poszukiwania lektury dla dzieci przez rodziców czy wychowawców może stanowić utrudnienie w jej wyborze. Szczególne miejsce na półkach księgarskich (choć nie wszystkich) zajmują książki obrazkowe, stanowiące wyraz troski twórców dla młodego „czytelnika” o ich warstwę wizualną. Duże zainteresowanie artystów sztuką ilustrowania książek dla dzieci, a także ich projektowania dla niekoniecznie najmłodszego odbiorcy, widoczne jest od kilkunastu lat. Należy wyjaśnić, że w przypadku ilustrowania mamy do czynienia najczęściej z książką literacką, gdzie obrazki pełnią rolę służebną wobec tekstu. Natomiast w przypadku drugim (projektowania) chodzi o książkę obrazkową. Jak wyjaśnia Małgorzata Cackowska (2017, s. 23), książka obrazkowa jest obiektem integralnym i należy ją postrzegać jako syntezę tekstu i obrazu oraz paratekstów, takich jak: tytuł, format, typografia, okładka, wklejka i stopka redakcyjna.

Obecnie na naszym rynku księgarskim pojawiło się spore grono młodych, nowoczesnych w swojej stylistyce twórców książek obrazkowych, odnoszących sukcesy w prestiżowych konkursach polskich i zagranicznych¹. Przyczyniają się oni do rozwoju dobrej książki obrazkowej dla małego odbiorcy, niekoniecznie tylko najmłodszego, gdyż nierzadko charakteryzuje ją dwuadresowość, co oznacza, że odbiorca może być w różnym wieku. Książka obrazkowa w Polsce cieszy się nie tylko zainteresowaniem ze strony artystów, lecz także teoretyków – badaczy zajmujących się jej definiowaniem, klasyfikowaniem, określaniem jej istoty i form funkcjonowania. Wyrazem aktywności w eksplorowaniu nowego terenu badań w Polsce, jaki niewątpliwie stwarza książka obrazkowa, są dwie publikacje wydane przez Instytut Kultury Popularnej: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* pod redakcją Małgorzaty Cackowskiej, Hanny Dymel-Trzebiatowskiej i Jerzego Szyłaka (2017) oraz zapowiadająca cykl *Książka obrazkowa. Leksykon*. Tom I (2018) pod redakcją wymienionych autorów.

Książka obrazkowa określana jest jako fenomen kulturowy dotyczący kilku dziedzin artystycznych, takich jak: literatura, plastyka i design. Z tego względu stanowi ona obiekt artystyczny, który niesie ze sobą obok wartości estetycznych także wiele innych walorów edukacyjnych. Stąd zamysł autorki, aby w ramach projektu Power: „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców, realizowanego przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej UMCS w Lublinie, przygotować moduł językowo-czytelniczy zatytułowany *Słowami o obrazach – obrazem o słowach*, w którym miały być wykorzystane książki obrazkowe.

W projektowaniu zajęć modułu oparto się na następujących założeniach teoretycznych:

- język dziecka może rozwijać się w procesie edukacji, jeśli akcentowana będzie nie tylko nauka pisania i czytania, lecz także gdy będzie miało ono okazję do mówienia i słuchania; badania Małgorzaty Żytko (2015, s. 315–344) związane z pytaniem, czy dzieci w szkole mają możliwość używania języka w różnych kontekstach, wskazują, że takich szans nie mają, gdyż „monopolistą języka” jest nauczyciel, a szkoła „narzuca sformalizowany, sztuczny, zhierarchizowany wzorzec komunikacji”; w zaplanowanych warsztatach językowo-czytelniczych starano się stworzyć wiele okazji do wypowiedziania się dzieci, formułowania sądów, stawiania hipotez i ich uzasadniania, co zilustrują zamieszczone niżej jednostki tematyczne oraz relacje z przebiegu zajęć;
- książki obrazkowe inspirują dzieci do formułowania dłuższych wypowiedzi, związanych z refleksją, która jest wynikiem interpretacji obrazu i tekstu oraz aktualnych doświadczeń życiowych i czytelniczych; badania Inge Rychener (2011) dotyczące odbioru książki obrazkowej *Swimmy* Leo Lionni dowodzą, iż rozmowy dorosłego z dziećmi (tu: w wieku wczesnoszkolnym) na temat książek obrazkowych wspomagają proces rozumienia tekstu, ponadto eksploracje badaczki wskazują, że odkrywają one treści niewypowiedziane w tekście, a zawarte w obrazach, wyjaśniają wyrażenia metaforyczne na podstawie ilustracji, jak również to, że

¹ Sylwetki wielu z nich, obok starszego pokolenia ilustratorów, można odnaleźć w pięknej edytorsko publikacji albumowej *Polska Szkoła Książki Obrazkowej*, wydanej przez Nadbałtyckie Centrum Kultury w Gdańsku.

dzieci inspirowane treścią książek obrazkowych formułują odpowiedzi na pytania problemowe, na które nie ma podpowiedzi ani w warstwie słownej, ani obrazowej; te spostrzeżenia utwierdziły autorkę w przekonaniu, że książki obrazkowe (a także z tekstem, ale operujące logowizualnością) będą stanowiły interesujący dla dzieci i cenny w inspirowaniu różnej aktywności dzieci przedmiot;

- książki obrazkowe wykorzystywane w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym, wspomagają rozwój procesów intelektualnych, uwagi i pamięci, stanowią środek rozwijania kompetencji emocjonalnych, społecznych i wizualnych, a także inspirować twórczą aktywność, o czym przekonują teoretyczne rozważania i analizy książek obrazkowych niemieckiego badacza Winfrieda Kaina (2006);
- udostępnianie dzieciom wartościowych i wysokoartystycznych książek obrazkowych budzi ich głębokie zainteresowanie, które ujawnia się w rozmowach z dorosłym (Salisbury, Styles, 2012, s. 171–177); dyskusje z dziećmi w wieku od 4 do 11 lat prowadzone przez Martina Salisbury i Morag Styles na temat książek obrazkowych ujawniły, że dzieci wypowiadają się o nich z wielką ekscytacją i przyjemnością; autorzy udowodnili, że książka obrazkowa zapewnia dzieciom bezpieczną przestrzeń, w której mogą mówić o emocjach i trudnych tematach, a zwłaszcza prowokują do głębokich przemyśleń; autorzy podsumowują, że „dobre” książki obrazkowe nakłaniają, zwłaszcza dzieci od 8. roku życia, do systematycznego czytania;
- najbardziej dogodnym okresem na doświadczanie estetycznych wartości świata jest dzieciństwo (Ungeheuer-Gołąb, 2007, s. 186); tezę tę potwierdza specyfika funkcjonowania dziecka wczesnej edukacji, związana z nieskrępowaną ekspresyjnością werbalną, plastyczną i ruchową.

Potencjał edukacyjny książek obrazkowych dla dzieci na przykładzie publikacji wykorzystanych na warsztatach językowo-czytelniczych

Książkę bez obrazków Benjamina Joseph Novaka można określić jako *metaksiążkę*, gdyż traktuje ona, zarówno w warstwie tekstowej, jak i wizualnej (obraz tekstu), o procesie czytania. Podaje jego reguły wprost („Ten, kto czyta książkę na głos, musi przeczytać każde słowo, które jest w niej zapisane. Cokolwiek to jest.”) oraz informuje o zasadach tej czynności w zależności od treści tekstu, poprzez zabiegi formalne związane z jego mieszaniem i doбором kroju czcionki. Omawianą pozycję cechuje logowizualność, która staje się coraz częściej dostrzeganą cechą książek adresowanych do dzieci, co w szczególności dotyczy książek obrazkowych o walorach artystycznych. Logowizualność można określić, za Agnieszką Karpowicz (2013, s. 177–190), obrazowaniem słów. Jak wyjaśnia autorka, logowizualność prowokuje specyficzny odbiór lektury, nastawiony na patrzenie na litery i wyrazy, a nie na patrzenie przez litery i wyrazy, na ich znaczenie. W efekcie projektowania książki z uwzględnieniem kategorii logowizualności, litery, a także wyrazy podlegają materializacji i stają się rzeczą, na którą można patrzeć (tamże, s. 179). W *Książce bez obrazków* autor koncentruje uwagę odbiorcy na „wyglądzie” słów i zdań oraz mobili-

zuje do ich uważnego obserwowania, stosując zróżnicowaną typografię. Jednocześnie uczy zespalania ich obrazu z treścią.

Tekst książki już od drugiego zdania włącza odbiorcę do aktywnego słuchania „zagadując” go („Pewnie myślisz, że to nic fajnego, żeby ktoś ci czytał książkę bez obrazków”). Aktywność receptywną w dalszej części książki wywołują liczne pytania i wykrzyknienia, które osoba czytająca wypowiada w reakcji na przeczytane humorystyczne stwierdzenia, stanowiące tekst zasadniczy (np. „Gnioop. Momencik – co? Nie taką książkę chciałem ci czytać!; Jestem małpą, która nauczyła się czytać. Hej! Nie jestem żadną małpą!”). Ponadto, zdania wykrzyknikowe i pytające, pojawiające się obok oznajmujących i odczytane przez pośrednika sugestywnie, uczą rozpoznawania intonacji, melodii zdania oraz intencji tekstu.

Tekst główny książki jest umiejscowiony w centralnej części strony i drukowany dużą czcionką. Przybiera ona różny kolor (czerwony, niebieski), zwłaszcza w przypadku fragmentów humorystycznych (np. „A moja głowa to kotlet z cukrem pudrem.”). Ponadto autor stosuje zróżnicowane kroje czcionki, które dostosowuje do treści tekstu (np. w zdaniu: „Jestem też małpim robotem.”, ostatnie dwa wyrazy wydrukowane są czcionką pikselową). Zwiększanie czcionki, rozrzucenie wyrazów na całej stronie, dzielenie ich na sylaby podpowiadają, jak czytać tekst w sposób wyrazisty, ale także pozwalają dziecku odczuć, że pismo jest linearnym ciągiem znaków graficznych rządzących się swoistymi regułami. Ponadto dzieci słuchające tekstu z równoczesnym śledzeniem go na stronicach, mają możliwość doświadczania związku treści tekstu z jego graficznym zapisem (zdania zapisane są linearnie, wyrazy dźwiękonaśladowcze / zapis onomatopei rozmieszczone są dość swobodnie – nie tylko w poziomie).

Rozkładówką, która najbardziej przyciąga wzrok odbiorcy jest ta, wypełniona wyrazami dźwiękonaśladowczymi i zapisem onomatopei („ŚLuURR-po-bulgo strzyku brzdękuRYKU-ku, IhA-ihA-IhahAAA!, Wrrrrr..., Umpa-pa!, Bęc, **plusk-świstpisk...**”). Świadome zastosowanie przez autora zarówno kakofonii jak i eufonii, wywołuje wiele radości nie tylko z powodu przyjemnych doznań sensorycznych słuchacza, lecz także w wyniku obserwacji osoby czytającej, wkładającej niemało trudu w poprawne odczytanie ciągu wyrazów. Autor, co prawda, łamie reguły związane ze stosowaniem wielkich i małych liter, ale ta swoboda artystyczna jest wyrazem jego ekspresji i może stać się przedmiotem rozmowy z dziećmi/uczniemi na ten temat.

Książka bez obrazków stanowi przykład lektury wymagającej obecności dorosłego pośrednika, który przeczyta ją w teatralny sposób². Jest to niezbędne, aby dziecko doświadczyło jej walorów estetycznych, ale nie oznacza, że dzieci potrafiące czytać, nie mogą z niej korzystać samodzielnie. Wprost przeciwnie, zainspirowane efektywnym czytaniem dorosłego mogą podejmować próby sugestywnej interpretacji głosowej tekstu. Obecność pośrednika jest także niezbędna w wyjaśnianiu, interpretowaniu i nadawaniu sensownych znaczeń zawartym w tekście problemom językowym, lite-

² Autor książki, Benjamin Joseph Novak, jest amerykańskim aktorem, komediantem i pisarzem.

rackim, typograficznym, a także związanym z procesem twórczym (wprowadzanie i wyjaśnianie pojęć, środków stylistycznych, ukazywanie znaczenia zabiegów edytorskich, fikcji i absurdów jako kategorii artystycznych).

Książka bez obrazków może rozbudzać zainteresowania czytelnice, przekonując młodych odbiorców, że słowa, podobnie jak obrazki, mogą być śmieszne i interesujące.

Wartość edukacyjną książki uświadamiającej reguły korzystania z materiałów piśmienniczych, związany jest z rozwijaniem świadomości językowej i świadomości pisma, które to kompetencje są istotnym komponentem dojrzałości dziecka do nauki czytania i pisania. Świadomość językowa bowiem oznacza wiedzę dziecka o istnieniu symboli językowych i reguł języka, świadomość zaś pisma dotyczy rozumienia znaczenia pisma i związana jest z jego zastosowaniem (Krasowicz-Kupis, 2005, s. 232–234). Składnikami świadomości pisma są: „wiedza o funkcji pisma (przekazywanie informacji), wiedza o zasadach pisma (kierunek, segmentacja tekstu) oraz znajomości terminologii i pojęć metajęzykowych – np. litera, głoska, wyraz, kropka, przecinek itd.” (tamże, s. 234–235).

Podsumowując, *Książka bez obrazków* niesie potencjał edukacyjny związany z aspektem wychowawczym (rozbudzanie ciekawości czytelnicej, a w dalszej perspektywie czytelnictwa) i dydaktycznym (rozwijanie świadomości językowej i pisma, wspomaganie rozwoju procesów poznawczych – w tym wypadku koncentracji, wprowadzanie pojęć, poruszanie zagadnień z zakresu teorii literatury). Godne zaakcentowania jest to, że respektuje ona potrzeby dzieci wczesnej edukacji (potrzebę zabawy, humoru i ciekawości poznawczej).

Książką odmienną – z uwagi na wizualną stronę – od poprzedniej, także wykorzystaną na zajęciach w ramach projektu, jest książka pozbawiona warstwy tekstowej pod tytułem *Czerwony Kapturek swoimi słowami* Soni Chaine i Adriena Pichelina. Pierwszy kontakt z książką przywołuje skojarzenia z nurtem abstrakcjonizmu geometrycznego³, a zwłaszcza z twórczością Paula Klee. Warstwę słowną książki stanowią jedynie tytuł, imiona i nazwiska autorów, informacje wydawnicze oraz instrukcja, jak korzystać z książki z dołączoną na zakładce legendą, ułatwiającą rozpoznanie graficznie przedstawionych bohaterów oraz dla zapominalskich rodziców streszczenie baśni. W związku z tym jest ona przykładem książki obrazkowej bez tekstu.

Książka zawiera wizualną narrację klasycznej i wszystkim znanej historii dziewczynki z charakterystyczną czerwoną czapeczką. Narracja wizualna przygotowana przez francuskich twórców ma charakter bezprzedmiotowy, albowiem artyści tworząc ją wykorzystali figury geometryczne i nieregularne kształty. Sporadycznie przedstawione schematycznie elementy odnoszą się do realnych przedmiotów (o znaczeniu symbolicznym, np. nożyczki symbolizują postać wilka lub dosłownym, np. schemat

³ Baśniowe narracje graficzne oparte na zgeometryzowanych kształtach tworzyła szwajcarska artystka i ilustratorka Warja Lavater w latach 60. XX wieku. Jej prace wykorzystywane są w dydaktyce klas od I do V, zwłaszcza krajów niemieckojęzycznych (zob. Plath, Richter, 2013).

domu jest chatką babci). Przestrzeń jest symbolizowana kolorem, np. wydarzenia mające miejsce w lesie „rozgrywają się” na zielonej płaszczyźnie dzielonej białymi pasami (ścieżkami). Postaci zostały sprowadzone do kształtu trójkątów o różnym kolorze. Dobór kształtów i kolorów do oznaczenia postaci przez autorów może stanowić temat wielokierunkowych dyskusji z dziećmi (np. także na temat znaczenie barw i kształtów w sztuce i życiu społecznym).

Autorzy przygotowali książkę, która wpisuje się w strategię wykorzystywaną m.in. w Programie Rozwoju Poznawczego *Klucz do uczenia się*, opartego na koncepcji rozwoju i uczenia się dziecka Lwa Wygotskiego (Dolya, 2007). Ich zamysł artystyczny jest zbieżny z elementami metodyki modułu wizualno-przestrzennego (w obszarze literackim) wspomnianego programu, związanej z czynnościami zastępowania i modelowania wizualnego. *Czerwony Kapturek swoimi słowami* stanowi w pierwszym kontakcie z książką zagadkę do odkrycia dla odbiorcy. Dokładna analiza wszystkich stron oraz odwołanie się do wcześniejszych doświadczeń literackich umożliwi identyfikację utworu, a następnie postaci, których dotyczy przekaz wizualny. Dopiero w tym momencie odbiorca może zacząć korzystać z książki, to znaczy „czytać” ją, co oznacza dekodowanie ukrytych w symbolach znaczeń konkretnych (postaci, ich działania i okoliczności). Tworzenie opowieści na podstawie narracji graficznej stanowi jeden z zasadniczych dla kształtowania umiejętności narracyjnych dzieci cel publikacji.

Podsumowując, potencjał edukacyjny omawianej książki związany jest z możliwością rozwijania umiejętności poznawczych, kompetencji kulturowych/wizualnych (posługiwanie się znakami i symbolami), a zwłaszcza umiejętności narracyjnych. Należy dodać, że kontakt z konceptem graficznym książki otwiera dzieci na nieoczywistą sztukę abstrakcyjną, a co za tym idzie, w przyszłości może zaowocować przekonaniem, że *Czarny kwadrat na białym tle* Kazimierza Malewicza ma sens, który warto odkryć. Sztuka abstrakcyjna – jak podkreślają Małgorzata A. Karczmarzyk i Monika Rysiewicz (2016) – jest traktowana na etapie edukacji wczesnoszkolnej po macoszemu (co ujawniają m.in. treści podręczników), czego przyczyną dopatrują się autorki w obawie przed niezrozumieniem jej. *Czerwony Kapturek swoimi słowami* w działaniach dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela powinien stanowić inspirację do szerszych działań, związanych z samodzielnym bądź grupowym opracowywaniem graficznej wersji innych utworów baśniowych.

Kolejną książką, która stanowiła przedmiot działań w ramach prowadzonych przede mnie warsztatów językowo-czytelniczych, była książka obrazkowa Iwony Chmielewskiej *Kłopot*.

Warstwę tekstową tej książki stanowi wypowiedź bohaterki/narratorki, która w pierwszych słowach informuje o tytułowym kłopotcie, a więc przypaleniu pamiętkowego obrusu mamy żelazkiem. Dalej monolog dziewczynki jednak nie relacjonuje zdarzeń, ale stanowi ciąg myśli i wyobrażeń, dotyczących oceny własnej, kłopotliwej sytuacji (np. „To spadło jak nieszczęście.”; „Nie pomoże nawet modlitwa.”; „Choćbym nie wiem jak długo siedziała, to i tak nic nie wymyślę.”), a następnie związanych z projektowaniem sposobów wyjścia z niej, które ukazują logikę dziecięcą („A może powiem,

że zrobił to młodszy brat?"; „Albo, że obrus porwał wiatr.”) oraz przeżywanych emocji („Mam ochotę ze wstydu gdzieś się ukryć.”). Dopiero ostatnie strony tekstu przyjmują charakter narracji, kiedy dowiadujemy się o powrocie mamy, jej zaskakującej reakcji oraz podjętych działaniach (mama wykonuje żelazkiem drugą plamę i doszywa elementy, w efekcie czego powstaje wizerunek ryby). W warstwie słownej książki mamy więc do czynienia z retardacją, a więc literackim zabiegiem kompozycyjnym opóźniającym bieg fabuły, a tym samym budującym u odbiorcy napięcie. Tymczasem w warstwie obrazowej, kolejne strony przedstawiają powtórzenia wizerunku plamy po żelazku z dorysowanymi elementami w taki sposób, że kształt stopy żelazka staje się bombą, atletą, sową, butelką na środek do czyszczenia, klatką dla ptaków itp. Obrazy powiązane są mocno ze stwierdzeniami i pytaniami monologu bohaterki w taki sposób, że stanowią ich znak lub symbol/metaforę (np. myślenie – krzesło, sytuacja bez wyjścia – klatka dla ptaków, ucieczka na koniec świata – łódka). Tak więc ostateczne znaczenie kolejnych stron i całości przekazu, może zostać ustalone w wyniku łącznego ujęcia tekstu i obrazu. Omawiana książka jest odmienna od tych, do których przyzwyczajony jest mały odbiorca, a mianowicie autorka prawie rezygnuje z kolorów. Posługuje się tu brudną żółcią i granatową kreską, a stronicie przypominają stary, pożółkły dokument. W efekcie książka jest przedmiotem ascetycznym i jak gdyby wizualnie niedopowiedzianym. Ten koncept twórczy otwiera pole intelektualnej gry z czytelnikiem, który często zaskoczony prostotą przedstawień tworzonych na podstawie jednego motywu wizualnego (plamy po przypaleniu), musi zastanowić się nad jego związkiem z także oszczędnym tekstem. Waler edukacyjny tej pozycji tkwi przede wszystkim w możliwościach, jakie otwiera ona w zakresie edukacji wizualnej (interpretowanie obrazu w kontekście tekstu), w wychowaniu estetycznym (doświadczenie niecodziennej formy artystycznej) i poznawczym (rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego i metaforycznego, poszerzanie słownika, inspirowanie do formułowania sądów, refleksji i ocen). Ponadto dyskusja i działania inspirowane *Kłopotem* w grupie/klasie pozwalają dzieciom dzielić się swoimi spostrzeżeniami, pomysłami, a z drugiej strony słuchać innych i poznawać ich sposoby interpretacji znaczeń odkrywanych w książce.

Organizacja i charakterystyka modułu językowo-czytelniczego

W ramach projektu Power: „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców, realizowanego przez Zakład Pedagogiki Przedszkolnej UMCS w Lublinie (sierpień 2018 – lipiec 2019), zaplanowano moduł językowo-czytelniczy zatytułowany *Słowami o obrazach – obrazem o słowach*. Zajęcia językowo-czytelnicze miały wymiar 12 godzin dydaktycznych i odbywały się w ramach dwóch spotkań, które trwały od listopada 2018 r. do maja 2019 r. (w warsztatach językowo-czytelniczych uczestniczyło dziewięć grup po 12 dzieci). Beneficjentami były dzieci sześciolatnie i uczniowie z klas I–III.

Zajęcia obejmowały dwa bloki, w ramach których inspiracją dla aktywności intelektualnej, językowej oraz plastycznej dzieci były książki obrazkowe. Zasadniczym celem obu modułów było rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci przez zapro-

ponowanie im książek niecodziennych, zrywających z klasycznym schematem fabuły w warstwie słownej i graficznej oraz rozwijanie kompetencji językowych przez tworzenie okazji do formułowania dłuższych wypowiedzi, argumentacji sądów i ocen, a także bogacenie słownika. Istotną część zajęć stanowiła twórcza aktywność plastyczna dzieci, inspirowana zamysłem autorów książek wykorzystanych na zajęciach.

Kolejne jednostki dydaktyczne dzieliły przerwy, podczas których zapewniono dzieciom aktywność ruchową (zwiedzanie budynku i otoczenia Instytutu Pedagogiki UMCS oraz *Zabawy podwórkowe naszych rodziców i dziadków* – gra w gumę, zabawy z hula hop, wyścigi z kapslami, klasy, zabawy palcowe ze sznurkiem). Ponadto, część przerw wypełniały zabawy językowe z wykorzystaniem materiałów dydaktycznych opracowanych w pracowni Montessori Instytutu Pedagogiki UMCS. Dotyczyły one słownictwa związanego z uczuciami, homonimów, a także dostrzegania i werbalizowania związków przyczynowo-skutkowych oraz rozpoznawania atrybutów i postaci z baśni i legend. Część pomocy dydaktycznych była projektowana z wykorzystaniem książek obrazkowych, co miało na celu zachęcanie dzieci do poszukiwania ciekawej lektury nie tylko z obszaru literackiego. W realizacji zajęć wykorzystano metody dydaktyczne waloryzacyjne (eksponowanie książek obrazkowych) oraz problemowe (aktywizujące, zadań stawianych dziecku, zabawy dydaktyczne, rozmowę).

W opracowaniu, z uwagi na obszerność zgromadzonych obserwacji, zostaną zrelacjonowane szczegółowo jedynie zajęcia przeprowadzone z dwoma grupami (z dziećmi sześciolletnimi i z uczniami klasy II) oraz podane informacje dotyczące jednego z dwóch spotkań. Jeśli chodzi o spotkanie drugie, to zostanie przedstawiony jego plan, bez opisu przebiegu i przykładów reakcji dzieci (relacja szczegółowa zostanie zaprezentowana w przygotowywanym opracowaniu).

Przebieg i analiza zajęć realizowanych w ramach modułu językowo-czytelniczego *Słowami o obrazach – obrazem o słowach*

Blok I obejmował następujące jednostki tematyczne:

1. „*Książki dla nas*” – *konceptualizacja określenia „książki dla dzieci” na podstawie analizy książek dla dorosłego i młodego odbiorcy*

Przebieg zajęć jednostki tematycznej 1:

- Na dywanie leżą rozłożone książki dla dorosłych (6) i dla dzieci (6): książka z elementami do rozkładania (*Wszyscy ziewają* Anity Bijsterbosch), książka typu pop up (*Czerwony Kapturek* Vojtěcha Kubašty), książka ilustrowana ze współczesnymi baśniami, książka anglojęzyczna z ruchomymi elementami (*The Colour Monster* Anny Llenas), ilustrowany zbiór wierszy (*Wiersze Wandy Chotomskiej*), książka z alfabetem (*Mój pierwszy alfabet* Elżbiety Wasiuczyńskiej), *Książka bez obrazków* Benjamina Novaka oraz dwie drewniane figurki: postać osoby dorosłej i postać dziecka.
- Osoba prowadząca proponuje, by każde dziecko wybrało jedną spośród leżących książek i obejrzało ją, a następnie zdecydowało, czy jest to książka dla dorosłego czy dla dziecka. Dzieci są proszone, by zastanowiły się, jak wyjaśnią swoją decyzję.

Komentarz metodyczny:

Zasadniczym celem pierwszej części zajęć było porządkowanie wiedzy uczestników projektu na temat książek dla dzieci (w ogóle) na podstawie ich doświadczenia. Dobór książek do eksploracji w sytuacji wyjściowej miał rozbudzić ich zaciekawienia czytelnicze.

Prawie wszystkie książki zostały uporządkowane właściwie przez dzieci uczestniczące w warsztatach (zarówno przez dzieci sześciolatnie, jak i dzieci z klasy II). Jediną książką, która została ułokowana niewłaściwie była *Książka bez obrazków* i sytuacja ta dotyczyła obu grup. Prowadząca zajęcia w pierwszym momencie nie zwróciła uwagi, że książka ta powinna być umiejscowiona pod figurką przedstawiającą dziecko, czekając na uzasadnienie i ewentualne reakcje innych dzieci. Dziecięce uzasadnienia, odnoszące się do książek dla dorosłych (każda z nich znalazła się na właściwym miejscu) dotyczyły zwłaszcza rozmiaru tekstu. Dzieci, omawiając jedną z nich mówiły: *ta jest na pewno dla dorosłych, bo jest bardzo dużo liter i są malutkie* (6 lat); *ta jest dla dorosłych, bo jest dużo liter, tylko tekst* (II klasa), (monografia bez elementów graficznych). W świadomości dzieci książka dla dorosłych to taka, która ma dużo tekstu, stron oraz specyficzne elementy graficzne (tabele) i jest oszczędna kolorystycznie. Warto podkreślić, że dzieci sześciolatnie, odnosząc się do rozmiaru tekstu, posługiwały się określeniem *litery*, starsze zaś (II klasa) stosowały najczęściej właściwe pojęcie *tekst*. Sporadycznie dzieci akcentowały treści publikacji dla dorosłych, a czyniąc to wskazywały obszar wiedzy (np. historia) oraz wyrażały przekonanie, że są one *trudne*.

Także w odniesieniu do książek dla małego odbiorcy, uzasadnienia dzieci związane z decyzją usytuowania książki (pod figurką dziecka) dotyczyły głównie konstytutywnych elementów percepcyjnych, takich jak ilustracje, obrazki, ruchome elementy tekturowe oraz barwność. Dzieci ujmowały uzasadnienia w następujący sposób: *to jest książka dla malutkich dzieci, bo ma takie do otwierania i jest bardzo kolorowa* („Wszyscy ziewają”); *moja [książka] jest dla dzieci, bo tu jest taki jak prawdziwy zabawkowy domek i takie figurki są w niej i jest bardzo kolorowa i to jest „Czerwony Kapturek” dla dzieci* (6 lat); *ja mam „Czerwonego Kapturka”, to wiadomo, że to jest bajka dla dzieci* (II klasa) (książka typu pop up); *ta jest dla dzieci, bo ma dużo śmiesznych obrazków i jest bardzo kolorowa* (ilustrowany zbiór wierszy dla dzieci). Formułując uzasadnienia związane z kategoryzacją publikacji dla małych odbiorców, niektóre dzieci odwoływały się do własnych doświadczeń czytelniczych, zwracając uwagę na treści omawianych pozycji. Były przekonane, że obecność elementów fantastycznych, księżniczek, a także gatunek literacki (*bajka*) i funkcja (*do nauki alfabetu*), decydują o dziecięcym adresacie książki. Ponadto, zwłaszcza starsze dzieci (II klasa), były świadome, że wśród adresatów książek dla dzieci są różne grupy czytelnicze (*to dla maluchów*).

Odmianą od pozostałych z obszaru książek dla dzieci była *Książka bez obrazków*. Jest ona pozbawiona ilustracji/obrazków i z tego względu dzieci sytuowały ją pod figurką postaci dorosłej (*ona nie ma obrazków, tylko pisanie; to jest książka bez obrazków, bo widać i jest tu napisane* – dziecko z drugiej klasy odczytało tytuł). Prowadzą-

ca zajęcia nie była w stanie przewidzieć, jak dzieci skategoryzują to wydawnictwo, a w związku z tym, zareagowała sytuacyjnie i poinformowała dzieci, że ma wątpliwości, czy książka jest na właściwym miejscu, gdyż kupiła ją w księgarni, gdzie leżała na stoisku z książkami dla dzieci. Zapytała w obu wypadkach (zajęcia z sześciolatkami z klasą II), co zrobić, aby się przekonać, czy jest to książka dla dzieci, czy dorosłych. Część dzieci z obu grup stwierdziła, że trzeba ją przeczytać. Niektóre natomiast wyraźnie manifestowały brak chęci wysłuchania książki (*nie, to będą nudy; nie, nie czytamy*). Prowadząca przypominała, że nie wiadomo wobec tego, gdzie położyć tę książkę. Protestujące dzieci przystały na propozycję większości.

2. „Książka bez obrazków” Novaka – rozwijanie świadomości pisma i odkrywanie zasad czytania i pisania.

Przebieg zajęć jednostki tematycznej 2:

- Prowadząca zajęcia odczytuje tekst książki, zachęcając dzieci do aktywnego słuchania. Kieruje do nich zawarte w książce pytania wyraziście (spojrzenia i wyczekiwanie na odpowiedź).
- Dyskusja na temat adresata książki – prowadząca planuje następujące pytania: *Dla kogo jest ta książka?; Po czym poznajecie?; Co o tym świadczy?*
- Rozmowa na temat wyrazów dźwiękonaśladowczych i nic nie znaczących zawartych w książce.
- Wykonywanie słownika wyrazów nieistniejących i trudnych do czytania (prowadząca przygotowuje na tacach litery wycięte ze starych plakatów, karty do stronice słownika, klej, nożyczki).

Komentarz metodyczny:

Tekst *Książki bez obrazków* prowokował słuchających do prowadzenia dialogu z narratorem. Już drugie i trzecie zdanie: *Pewnie myślicie, że to nic fajnego, żeby ktoś wam czytał książkę bez obrazków. Pewnie wam się wydaje, że będzie nudna i poważna* (w oryginale narrator zwraca się do słuchacza w formie zindywidualizowanej – ty) wywołało reakcje werbalne dzieci, które przyznawały: *to na pewno będzie nudne; tak, to nic fajnego*. W dalszej części tekst informuje o zasadach czytania – *Ten, kto czyta książkę na głos, musi przeczytać każde słowo, które jest w niej napisane. Cokolwiek to jest*. Ten fragment został odczytany powoli z jednoczesnym wskazywaniem czytanych wyrazów. Prowadząca dalej – zgodnie ze sformułowaną zasadą – odczytywała wyrazy: BZIMP, GNiooP, stwierdzając, że przecież te słowa nic nie znaczą. Dopytywała więc, czy może już nie czytać. Dzieci jednogłośnie zaprzęcały, domagając się, by kontynuowała. Dalsza część tekstu ośmieszała osobę czytającą, np. *Jestem małpą, która nauczyła się czytać. Hej, nie jestem żadną małpą!* Dzieci nie przestawały się śmiać, a jednocześnie nawzajem uciszały się. Największe zainteresowanie i śmiech wywołał fragment tekstu, który stanowiły wyrazy dźwiękonaśladowcze, odczytywane przez osobę prowadzącą zgodnie z zapisem i właściwym rytmem. W wybranych momentach dzieci włączały się do wspólnego wypowiedzania słów (np.: Wrrrrrrrrrrrrr! – powtórzone 3 razy oraz iiiiiiiiiiiiiiiii... – wymówione na

jednym wydechu 117 razy). Na ostatnich stronach książki narrator „błaga” słuchaczy, aby już nigdy nie kazali mu czytać tej książki. Dzieci uczestniczące w warsztatach i tym razem sprzeciwiły się, po czym prosiły osobę prowadzącą o ponowne przeczytanie całej książki (dzieci sześciolatek prosiły o to dwukrotnie, a więc trzykrotnie go wysłuchały, natomiast uczniowie klasy II poprosili o ponowne przeczytanie jeszcze raz, a następnie dwóch chłopców wyraziło ochotę samodzielnego przeczytania jej kolegom – łącznie grupa wysłuchała *Książkę bez obrazków* cztery razy). W efekcie tej części zajęć, obie grupy stwierdziły, że *Książka bez obrazków* to książka dla dzieci. Dzieci zapytane, dlaczego tak bardzo śmiały się podczas słuchania, wyjaśniły, że osoba czytająca mówiła *bardzo śmieszne i głupie rzeczy* o sobie. Prowadząca zaproponowała, aby dzieci same wyszukały w książce fragmenty, które je śmieszyły. Dzieci z obu grup (większość biorących udział w zajęciach sześciolatek znała litery, a niektóre potrafiły czytać), przeglądając stronicę książki wskazywały wyrazy nic nie znaczące (BZIMP i GNiooP) oraz stronicę z wyrazami dźwiękonaśladowczymi. Dzieci uznały, że wyrazy nic nie znaczące są śmieszne, bo *to przecież nic nie znaczy*. Prowadząca zwróciła uwagę na wyrazy dźwiękonaśladowcze i odczytała je jeszcze raz, po czym zapytała, czy te wyrazy coś im przypominają. Dzieci zachęczone do powtarzania ich szybko zauważyły, że mają one związek z dźwiękami z otoczenia (wrrrr... – *tak robi wiertarka, maszyny ciężkie tak warczą*, iiii... – *to trochę przypomina dzwonek, albo jak kogoś coś boli, to tak robi*. Prowadząca wyjaśniła, że to wyrazy dźwiękonaśladowcze, albo inaczej onomatopeje. Ich zadaniem jest naśladowanie dźwięków z otoczenia. Dzieci samorzutnie powtarzały nowo poznane słowo. Po przerwie, którą stanowił spacer na zewnątrz budynku w celu poszukiwania różnych dźwięków, prowadząca zaproponowała wykonanie słownika słów nieistniejących lub trudnych do czytania. Dzieci miały do dyspozycji wiele liter wyciętych z plakatów, kartki, które miały stanowić stronicę słownika oraz klej. Prowadząca zasugerowała im, by zwróciły uwagę na typografię. Dzieci dopytywały, co to znaczy. Prowadząca wyjaśniła, że litera może być zapisywana w różny sposób, co zobaczają, wybierając litery do tworzenia swoich słów.

3. „Kłopot może być ciekawy” – odczytywanie narracji werbalno-graficznej książki obrazkowej „Kłopot” I. Chmielewskiej i podejmowanie twórczych prac plastycznych inspirowanych określonym kształtem

Przebieg zajęć jednostki tematycznej 3:

- *Rozmowa na temat: Czy może być ten kształt? i wykonywanie pracy plastycznej na bazie kształtu stopy żelazka.*

Osoba prowadząca zaprezentowała dzieciom szablon kształtu stopy żelazka (wycięty z kartonu). Przekręcając go w różnych kierunkach, za każdym razem dopytywała, co ten kształt im przypomina. Dzieci podały zaledwie kilka następujących skojarzeń: *rakieta* (dzieci z obu grup); *okno* (dzieci z obu grup); *tarcza* (dzieci z obu grup); *takie, co jest na nim znak, np. miasta* (uczeń klasy II); *namiot* (uczeń klasy II). W dalszej części zajęć dzieci „bawiły się” takim kształtem, to znaczy, odrysowywa-

ły go, a następnie przekształcały w taki sposób, żeby powstało coś nowego. Kształt stopy żelazka posłużył sześciolatkom do narysowania: rakiety (2 prace), postaci dziewczynki (kształt stanowił jej tułów – 2 prace), głowy lisa, głowy psa, torebki, czapki z pomponem i zdobieniami (2 prace), tarczy rycerskiej (2 prace), kubeczka na gałki lodów. Uczniowie natomiast rysowali: także rakiety (2 prace), choinkę, namiot, ognisko, domek, okno, głowę jelonka, także tarcze rycerskie (2 prace), elfa (kształt stanowił tułów), ząb z próchnicą. Prace dzieci sześciolatków najczęściej przedstawiały jedynie określony przedmiot, obiekt lub postać, natomiast uczniowie klasy II najczęściej dorysowywali elementy otoczenia i tło, w związku z czym ich prace były bogatsze.

- *Odczytywanie narracji werbalno-graficznej książki obrazkowej „Kłopot” Iwony Chmielewskiej.*

Prowadząca zajęcia zaprezentowała okładkę książki *Kłopot*, na której widniał opracowywany przed przerwą kształt. Wyjaśniła, że autorka książki – Iwona Chmielewska – napisała ją i przygotowała obrazki, bawiąc się tak, jak one wcześniej. Postawiła pytanie, o jaki kłopot chodzi i czy taki kształt faktycznie może być kłopotliwy oraz dlaczego. Dzieci sześciolatków nie sformułowały żadnej propozycji, tym samym nie potrafiły wytworzyć sytuacji wyobrazeniowej wiążącej potencjalny problem (kłopot) z konkretnym kształtem. Prowadząca zajęcia starała się ułatwić poszukiwanie odpowiedzi, podając na tacy ukryte pod ściereczką drewniane żelazko. Dzieci, dotykając przedmiotu, szybko zidentyfikowały go. Pojawiły się głosy, że to żelazko i kłopot dotyczą tego, że *ktos coś przypalił i był kłopot*. Uczniowie klasy II natomiast formułując hipotezy dotyczące prawdopodobnego związku kształtu z tytułem książki, odwoływali się do wcześniej opracowanych samodzielnie projektów plastycznych: *To może być historia o rakiiecie, która spadła gdzieś i wszystko zniszczyła; może chodzi o ognisko, którego nikt nie zgasił i był pożar*. Prowadząca zaproponowała wysłuchanie historii kłopotu pewnej dziewczynki i rozłożyła karty przedstawiające skany ilustracji, wykonanych przez autorkę na bazie stopy żelazka. Dzieci spostrzegły, że miały takie same pomysły, jak autorka książki (rakietę, okno). Prowadząca wykorzystała moment zainteresowania się dzieci ilustracjami i przypomniała im, że w pierwszej części zajęć twierdziły, że książki dla dzieci są kolorowe i mają dużo obrazków. Poprosiła, aby zastanowiły się w trakcie słuchania i oglądania, czy rzeczywiście każda książka dla dzieci ma te cechy.

Następnie prowadząca odczytywała kolejne fragmenty tekstu, prosząc dzieci, aby znalazły obraz pasujący do wysłuchanej treści. Uczestnicy zajęć musieli zrozumieć wiele związków frazeologicznych i powiązać odkryte znaczenie z konkretnym obrazem (np. *To spadło jak nieszczęście* z obrazem przedstawiającym spadającą rakietę; *Zapaść się pod ziemię* z obrazem łopaty wbitej w „ziemię”; *Przecież na taką płamę nie ma siły* z obrazem przedstawiającym siłacza). Innym razem tekst prowokował do identyfikowania symboli kulturowych (np. *Muszę się przyznać i przeprosić* z obrazem przedstawiającym tulipana; *Nie pomogą najmądrzejsze rady*

– z wizerunkiem sowy) albo wymagał konotowania pojęć z obiektami (*modlitwa* z wizerunkiem budynku kościoła, *internetu* z obrazem myszki komputerowej). Dzieci z niecierpliwością czekały na kolejne fragmenty czytane przez prowadzącą (wstawaly, podnosiły ręce), widać było, że rozwiązywanie werbalno-wizualnych „zagadek” sprawiało im wiele radości. Większość zadań dzieci z obu grup wykonały trafnie oraz uzasadniały dobór rysunku. Dzieci sześciolatnie wymagały podpowiedzi ze strony osoby prowadzącej w przypadku następujących fragmentów tekstu i rysunku: *To spadło jak nieszczęście* – wizerunek rakiety, *Nie pomogą nawet najmądrzejsze rady* – wizerunek sowy, *Zapaść się pod ziemię* – wizerunek łopaty. Pytania pomocnicze (*Czy znacie takie porównanie – mądry jak sowa?*) i wyjaśnienia (nieszczęście nie spada tak naprawdę, ale doświadczamy go, pojawia się niespodziewanie i przytłacza nas) osoby prowadzącej umożliwiły im znalezienie właściwych obrazków. Uczniowie klasy II, podobnie jak młodszy koledzy, mieli trudność ze znalezieniem właściwego obrazu do następujących fragmentów tekstu: ... *Albo [powiem], że plamę wypalił dziadek* (dzieci nie znały wyglądu i funkcji fajki); *Mam ochotę ze wstydu gdzieś się ukryć* (nie powiązały fragmentu z obrazem myszy, gdyż jak wyjaśniały, nie wiedziały, że myszy mogą być w domu i że chowają się w jego mało widocznych miejscach).

Prowadząca nieco dłużej zatrzymała się na fragmencie, który ujawnił myśli bohaterki dotyczące chęci ukrycia faktu przypalenia przez nią pamiętkowego obrusu i zrzucenia winy na młodszego brata. Fragment brzmiał: *A może powiem, że zrobił to młodszy brat?* (związana z nim ilustracja przedstawiała głowę niemowlęcia w czapeczce i ze smoczką w ustach). Kiedy dzieci z łatwością dobrały ilustrację do tekstu, prowadząca zapytała: *Czy dziewczynka mogłaby tak powiedzieć mamie? Dlaczego tak myślicie?* Co ciekawe, dzieci z obu grup zaprzeczyły, natomiast różnie motywowały stwierdzenie. Dzieci sześciolatnie w pierwszej chwili wyjaśniły, że *braciszek jest za mały, aby mógł prasować, bo nie utrzyma żelazka*, dzieci starsze natomiast podpierały się zasadą moralną (*nie wolno kłamać*). Punktem kulminacyjnym był powrót i reakcja mamy na *kłopot* dziewczynki. Prowadząca przed odczytaniem właściwego fragmentu zapytała dzieci o ich podejrzenia związane z reakcją mamy, jak również ukryła ilustrację z nim związaną (uśmiech mamy). Dzieci słuchające historii przewidywały następujące sytuacje: *mama skrzyczy dziewczynkę, da jej karę, będzie zła, chyba nic nie powie*. Być może dzieci snuły przypuszczenia, opierając się na własnych doświadczeniach, jednak żadne dziecko (z obu grup) nie przewidziało zamysłu autorki książki. Kiedy prowadząca odczytała tekst: *O, jaka piękna plama!* i odsłoniła ilustrację, dzieci były wyraźnie zaskoczone, a jednocześnie nie ukrywały zadowolenia z takiego obrotu akcji. Niektóre reakcje brzmiały: *niemożliwe, ojej, dziwna mama*.

W podsumowaniu prowadząca warsztaty odwołała się do postawionego wcześniej pytania, do kogo adresowana jest ta książka. Uczestnicy warsztatów stwierdzili, że na pewno jest dla dzieci, ponieważ: *ma zadania tak, jak dla dzieci* (II klasa), *ma obrazki, ale mało* (6 lat), *obrazki są, tylko inne, mniej kolorowe* (II klasa), *jest o dziewczynce*

(6 lat) itp. Dzieci doświadczyły więc, że książki dla młodego odbiorcy to nie tylko te, o bogatej treściowo i kolorystycznie szacie graficznej. Cenne jest spostrzeżenie pierwszego ucznia klasy II, który intuicyjnie odczuł, że werbalno-wizualna zabawa zaproponowana przez Iwonę Chmielewską jest wyzwaniem na miarę dziecka.

Ewaluację tej części zajęć stanowiły odpowiedzi uczestników warsztatów na pytanie: *Czego dowiedzieliście się lub nauczyliście na spotkaniu?* Dzieci formułowały następujące stwierdzenia: *że nie można kłamać, tylko się przyznać, jak się coś popsuje* (6 lat); *że nie trzeba się bać, jak się coś nabroi, tylko przeprosić i dać kwiatka* (klasa II); *ja się dowiedziałam, że jak się coś popsuje, to można jeszcze coś z tego zrobić, jak mama dziewczynki* (klasa II); *że z kształtu żelazka można zrobić różne rzeczy, to znaczy namalować różne inne rzeczy* (II klasa). Dzieci zwracały uwagę na różne sprawy związane z zajęciami, w których uczestniczyły. Większość wypowiedzi dotyczyła treści poznanej historii. Dzieci mówiły o swoich nowych kompetencjach związanych z kategorią wiedzy (normy moralne, nowe słowo) oraz umiejętności (podejmowanie próby naprawy uszkodzeń, wytwarzania nowych pomysłów z wykorzystaniem elementu wyjściowego).

Blok II obejmował następujące jednostki:

1. *Opowiedz mi – odczytywanie narracji wizualnych z wykorzystaniem książki obrazkowej „Czerwony Kapturek swoimi słowami”.*
 - Oglądanie wybranych stron książki (tytuł książki ukryty) i próby ustalenia, jaka historia jest w niej przedstawiona.
 - Rozmowa na temat sposobu przedstawienia przez ilustratora treści baśni.
 - Prezentacja dzieł malarstwa abstrakcjonistów geometrycznych (Wassilya Kandinsky’ego i Paula Klee) i poszukiwanie cech wspólnych z narracją wizualną *Czerwonego Kapturka*.
 - Odszyfrowywanie zakodowanych symbolami geometrycznymi postaci, atrybutów i przestrzeni z wizualnej narracji (przyporządkowanie do figurek i przedmiotów kształtów z książki).
 - „Czytanie” graficznej historii *Czerwonego Kapturka* – poszukiwanie kart tworzących fabułę do tekstu stanowiącego plan wydarzeń bajki.
2. *„Kodujemy baśnie” – opracowywanie kształtów i kolorów elementów wybranych baśni oraz tworzenie graficznych narracji z ich wykorzystaniem.*
 - Zaproponowanie dzieciom przygotowania ilustracji do bajki *Kopciuszek* w formie poznanej w książce *Czerwony Kapturek swoimi słowami* (za pomocą kształtów geometrycznych).
 - Opracowywanie własnej symboliki elementów strukturalnych znanych utworów i tworzenie wizualizacji znanych i wymyślonych wydarzeń z udziałem różnych postaci bajkowych w grupach.
 - Prezentacja prac i symboliki postaci i atrybutów bajek, próby odczytywania przygotowanych scen i konfrontowanie ich z pomysłem kolegów.

Podsumowanie

„Książki są beznadziejne, najlepszy jest YouTube”. Taki sąd wydał chłopiec z klasy II, beneficjent projektu „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców i uczestnik relacjonowanych w opracowaniu warsztatów językowo-czytelniczych. Wypowiedź pojawiała się na pierwszym spotkaniu, podczas nieformalnych rozmów osoby prowadzącej z dziećmi, tuż przed zajęciami. Ten sam chłopiec, w trakcie czytania *Książki bez obrazków*, był jedną z osób, która najgłośniejsz reagowała komentarzami, takimi jak: *Niech pani czyta dalej, przecież taka jest zasada.; Nie może pani przestać.* Po wysłuchaniu całej książki chłopiec apelował: *Niech pani przeczyta jeszcze raz, wszyscy chcą.* Jak widać, założenia przyświecające planowaniu warsztatów były słuszne, a ich realizacja efektywna.

Analiza wykorzystanych w warsztatach książek oraz relacja z części projektu edukacyjnego *Słowami o obrazach – obrazem o słowach*, pozwalają sformułować następujące spostrzeżenia i wnioski związane z tematem opracowania:

- książki obrazkowe niosą ze sobą potencjał edukacyjny, gdyż wykorzystywane w procesie dydaktyczno-wychowawczym angażują ciekawość poznawczą dzieci, budzą ich zaciekawienie książką, wywołują żywe reakcje werbalne, prowokują do dzielenia się sądami, stawiania hipotez i pytań;
- wielowymiarowość i mnogość możliwości interpretacji książek obrazkowych wdraża do budowania skojarzeń, dostrzegania wieloznaczności oraz myślenia innowacyjnego;
- książki obrazkowe stanowią niezwykle interesujący dla dzieci obiekt, który prowokuje je do uważnego słuchania tekstu oraz oglądania i analizowania treści obrazów;
- książki obrazkowe angażują zarówno umysły, stawiając odbiorcy wymagania poznawcze, jak i wzruszają serca treścią i/lub estetyką;
- książki obrazkowe (różne jej typy) stanowią artefakt kulturowy, który w rękach nauczyciela może (i powinien) stać się polem projektowania sytuacji edukacyjnych;
- książki obrazkowe powinny stanowić nie tylko środek realizacji zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych, lecz także same stawać się celem poznawania;
- książki obrazkowe wymagają obecności dorosłego pośrednika, który przyjmie rolę przewodnika, pomocnika, wyjaśniającego, ale i stawiającego kolejne pytania.

Jak wyjaśnia Jerome Bruner (2006), obecnie edukacja nie ogranicza się jedynie do spraw związanych ze szkołą, takich jak programy nauczania, standardy kształcenia, czy mierzenie osiągnięć uczniów. Edukacja jest jego zdaniem funkcją spostrzegania kultury i jej zamierzeń. To przede wszystkim kultura, a nie wyłącznie edukacja kształtuje umysły ludzi. Wobec tego współczesna szkoła musi czerpać i sięgać po wytwory stanowiące jej elementy. Jednym z nich jest książka obrazkowa, a szerzej, twórczość artystów książki, która dziś tak rzadko pojawia się w codzienności zajęć w przedszko-

lu i lekcji szkolnych. Odnosi się wrażenie, że twórczość artystów sztuki książki stanowi obszar zamknięty, obejmujący środowisko samych twórców, osób zajmujących się nim naukowo oraz indywidualnych pasjonatów. W opracowaniu wybrzmiało, że sztuka książki nie jest terenem niedostępnym dzieciom, a wykorzystana w przemyślany sposób przez nauczyciela może stać się wyrazem realnego uczestniczenia dziecka w kulturze wysokiej.

Bibliografia

- Bruner, J. (2008). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Cackowska, M. (2017). Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Centner-Guz, M. (2017). *U progu czytelnictwa. Zainteresowania książką i przygotowanie czytelnice dzieci sześcioletnich w ujęciu temporalnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dmochowska, M. (1991). *Zanim dziecko zacznie pisać*. Warszawa: WSiP.
- Dolya, G. (2007). *Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*. Wydawnictwo by Key to Learning Polska.
- Horbowski, A. (2004). *Kultura w edukacji*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kain, W. (2006). *Die positive Kraft der Bilderbuch*. Berlin-Düsseldorf-Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Karczmarzyk, M.A., Rysiewicz, M. (2016). Co myślą dzieci o malarstwie abstrakcyjnym? Jan Miro w interpretacjach wizualno-werbalnych. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura – sztuka – edukacja*. Tom II. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Karpowicz, A. (2013). Świat liter. Typografia dla dzieci w perspektywie antropologii słowa. W: G. Leszczyński (red.), *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Krasowicz-Kupis, G. (2015). Świadomość językowa i świadomość pisma jako komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Plath, M., Richter, K. (2013). *Die Bildwelt der Warja Lavater „Schneewittchen”*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rychener, I. (2011). *Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Textverstehens- Schulsynode*. Bern: Peter Lang AG. Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Salisbury, M., Styles, M. (2012). *Picturesbook. The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Szuścik, U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Ungeheuer-Gołąb, A. (2007). Metody pracy z tekstem poetyckim a wychowanie przez sztukę. W: I.E. Laska (red.), *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo URz.
- Żytko, M. (2015). Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF PICTURE BOOKS ON THE EXAMPLE
OF LANGUAGE AND READING WORKSHOPS AS PART OF THE
„ZA PROGIEM” – WYPRAWY ODKRYWCÓW PROJECT**

Abstract

The study is an analysis of picture books used during the *Słowami o obrazach – obrazem o słowach* [“Words about pictures – picture about words”] workshops, carried out within the Power project: „ZA PROGIEM” – wyprawy odkrywców by the Department of Pre-school Pedagogy of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin and a report on their course. Attempts were made to show the importance of picture books in shaping children’s readership, but also to illustrate how to use picture books in didactic and educational activities related to the development of language, intellectual and visual competences of children. The study also aims to prove that book art is a fascinating area for children, and used in a thoughtful way by the teacher, can become an expression of the real participation of children in high culture, especially reading culture.

Keywords: picture book, developing reader’s interests, developing language competences, pre-school and early school age children