

Wanda Matras-Mastalerz
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Synergia słowa i obrazu w kreatywnych formach pracy z książką

Wstęp

Cel, założenia, problematyka i metodologia badawcza

Literatura stwarza przestrzeń do dialogu z samym sobą i z drugim człowiekiem, a czytanie kieruje każdego odbiorcę, także tego najmłodszego, w stronę nieustannego rozwoju. Wykorzystanie literatury do projektowania zajęć o charakterze wspierającym rozwój dziecka wydaje się dobrym kierunkiem działań pedagogicznych. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników badań z zakresu kultury czytelniczej dzieci w wieku 6–9 lat. Termin „kultura czytelnicza” rozumiany jest tutaj jako „integralny zespół zainteresowań, nawyków, sprawności, umiejętności i wiadomości czytelniczych, umożliwiający człowiekowi najkorzystniejsze dla wszechstronnego rozwoju jego osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie obcowanie ze słowem drukowanym”¹. Kulturę czytelniczą kształtujemy w wyniku inicjacji literackiej. Najważniejszym jej celem jest pojawienie się u dziecka potrzeb czytelniczych. Alicja Baluch wymieniła 5 podstawowych potrzeb czytelniczych: przyjemność czytania oraz potrzeby emocji, wiedzy, doświadczenia i marzeń². Z kolei łódzkie badaczki tego zagadnienia Mariola Antczak i Agata Walczak-Niewiadomska wskazały, że do podstawowych elementów kultury czytelniczej należą: systematyczny kontakt z książką, umiejętność doboru lektury i korzystania z informacji, odpowiednia metoda czytania oraz umiejętne spożytkowanie treści lektur³. Osiągnięcie dojrzałości czytelniczej pozwala na doświadczenie przyjemności z obcowania z literaturą. To także umiejętność odczytywania sensów lektury i psychicznego w nie zaangażowania oraz elastyczność odbioru i skłonność do rozszerzenia własnych sprawności czytelniczych⁴. Elżbieta Szefler w dwutomowej pracy: *Kompetencje czytelnicze uczniów*

1 *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Wrocław 1986, s. 49.

2 A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1994, s. 57–60.

3 *W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży*, red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2015.

4 Pisała o tym przed laty J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.

w młodszym wieku szkolnym⁵ dokonała usystematyzowania grup kompetencji czytelniczych pokazując ich wzajemną zależność i kolejność następowania. Wśród najważniejszych znalazły się: opanowanie techniki czytania, umiejętność rozumienia czytanego tekstu, poznanie struktury dzieła literackiego, wykorzystanie umiejętności czytania w życiu codziennym, umiejętność poszukiwania książek i dokonywania wyboru, przekonanie o wartości lektury oraz rozwój zdolności poznawczych służących rozwojowi potrzeb, nawyków i zainteresowań czytelniczych. Wymienieni autorzy z niepokojem zauważają kryzys kultury czytelniczej, dlatego niezwykle istotne staje się szukanie rozwiązań, które mogłyby temu przeciwdziałać.

Opisane w niniejszym tekście badania zostały przeprowadzone podczas realizacji warsztatów w ramach pozyskanych przez autorkę 5 Bonów Kultury Województwa Małopolskiego⁶: *Ogród Dobrych Słów* (2013/2014), *Rozwijanie przez czytanie* (2014/2015), *W poszukiwaniu mądrości życia podróże do Krainy Bajkozofii* (2015/2016), *Legends miejskie w procesie kształtowania tożsamości lokalnej ucznia* (2016/2017) oraz *Książkowy kompas. Odkrywanie świata wartości w literaturze dla dzieci i młodzieży* (2017/2018). Zajęcia odbywały się w Małopolskim Ogrodzie Sztuki oraz Wojewódzkiej Bibliotece Publicznej w Krakowie. Połączenie słowa i obrazu z kreatywnymi formami pracy i zabawy dało wymierne efekty wpływając na różne obszary kompetencyjne dzieci: koncentracji, komunikacji, kreatywności, inteligencji emocjonalnej i wrażliwości oraz wiedzy i wyobraźni. Zbadaniu i analizie zostały poddane dziecięce predyspozycje metaforyzacyjne, czyli zdolności rozumienia, rozpoznawania i tworzenia metafor. Początkowo, trudność stanowiło dobranie odpowiednich tekstów literackich, które najlepiej posłużyłyby do wyzwolenia w dzieciach myślenia metaforycznego. Ostatecznie, podczas warsztatów z młodymi odbiorcami wykorzystano publikacje o uczuciach i emocjach, które odczuwamy, ale nie możemy zobaczyć, usłyszeć i dotknąć, jesteśmy więc skazani na ich metaforyczne ujęcie. Jednocześnie, autorka wybrała książki, w których wyraźnie widoczna była synergia słowa i obrazu. Synergizm jako współdziałanie różnych czynników, których efekt jest większy niż suma poszczególnych oddzielnych działań, ma zastosowanie w wielu dziedzinach np. chemii, farmakologii, ekonomii i biznesie. Synergia widoczna jest także w idei korespondencji sztuk, dokonującej się w ramach książki. Owo przymieryze tekstu i ilustracji zostało uwypuklone poprzez wykorzystanie atrakcyjnych dla dzieci książek multisensorycznych stymulujących zmysły dzieci, opowieści w formie

5 E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, t. 1, *Stan obecny*, t. 2, *Szanse, możliwości*, Bydgoszcz 2003.

6 Bon Kultury w Małopolsce to inicjatywa samorządu Województwa Małopolskiego i regionalnych instytucji kultury realizowana w latach 2012–2019, która miała za zadanie rozszerzenie oferty edukacyjnej publicznych instytucji kultury w celu kształcenia i rozwijania kompetencji kulturowych i kreatywnych, poprzez szkolne oraz pozaszkolne projekty edukacyjne i artystyczne. Celem projektu było wykształcenie innowacyjnych form kształcenia oraz zwiększenie dostępności do wysokiej jakości oferty kulturalnej dla dzieci i młodzieży mieszkających w Małopolsce.

kart narracyjnych kamishibai, picturebooków, książek artystycznych pop-up i pop-art oraz wydawnictw kreatywnych. Autorka badając myślenie metaforyczne dzieci w wieku wczesnoszkolnym poszukiwała takich dróg działania, które z jednej strony ujawnią potencjał tkwiący w dziele literackim, warunkujący tzw. zysk czytelniczy, czyli zaspokojenie potrzeb psychicznych odbiorcy, stymulowanie potrzeby refleksyjnej, polemicznej, z drugiej zaś ukazać i uruchomią pełnię dziecięcych możliwości twórczej interpretacji. Przyjmując optykę pedagogiczną starała się również odpowiedzieć na pytania w jakim wieku i w jaki sposób dzieci potrafią uchwycić i zrozumieć znaczenie metaforyczne?, czy i jak predyspozycje metaforyzacyjne można rozwijać?, w jaki sposób w utworzonych przez siebie metaforach dzieci konceptualizują uczucia? i wreszcie jak metafory ułatwiają im rozwijanie wyobraźni, posługiwanie się językiem i zwiększają sprawność formułowania myśli? Pojawiły się też pytania natury praktycznej: jak podtrzymywać i usprawnić proces rozumienia i tworzenia metafor przez dzieci oraz jak uczyć myślenia metaforycznego? Autorka zastanawiała się również nad tym, co kieruje procesem odczytywania przez ucznia znaczeń utworu literackiego?, co staje się zaczynem indywidualności odbioru? Istotne stało się też pytanie: jak dalece właściwa procedura kontaktu dziecka z książką wpłynie na stymulowanie jego rozwoju w sferze dywergencyjnej, społecznej i emocjonalnej? Obserwacje i badania dokonywane podczas warsztatów prowadzonych przez autorkę niniejszego tekstu stały się podstawą do sformułowania wniosków i dokonania podsumowań, które znalazły swoje odzwierciedlenie w dalszej części artykułu.

Stan badań, przebieg spotkań i wykorzystana literatura

Zjawisko metafory znane jest od czasów antycznych, ale dopiero współcześnie pojęcie to stało się obiektem dociekań teoretyków literatury, językoznawców, pedagogów, psychologów, socjologów i filozofów. Wieloaspektowe badania metafory zaowocowały dużą ilością definicji⁷. Sam termin pochodzi od greckiego czasownika *metafero* i oznacza: „przenosić”, „przemieszczać”. Metodycznego uporządkowania dotyczącego obcowania dziecka z metaforą dokonała w 1992 roku Wiesława Żuchowska w zbiorze: *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Z kolei, praktyczne badania przeprowadziła w latach 2008–2009 Monika Wiśniewska-Kin, opisując ich przebieg i wyniki w książce: *Miłość jest jak wiatrak czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych* (2009). Badaczka wykorzystała utwory wierszowane Tadeusza Kubiaka, Joanny Kulmowej, Joanny Papuzińskiej, Juliana Tuwima oraz Danuty Wawiłow i przeanalizowała wyobrażenia dzieci (uczęszczających do

7 Definicje te przytaczają i analizują T. Dobrzyńska i D. Szumska pokazując, że metafora jest terminem niejednoznacznym, używanym w znaczeniu szerszym (trop) i węższym (przeniesienie na zasadzie podobieństwa). Zob. T. Dobrzyńska, *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012; D. Szumska, *Na tropach tropu. Rozważania o metaforze poetyckiej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13, Wrocław 2000, s. 162–163.

2 i 3 klasy w Szkole Podstawowej nr 56 w Łodzi) pięciu wybranych uczuć: radości, smutku, miłości, nienawiści i strachu.

Autorka niniejszego artykułu podczas przeprowadzonych badań pedagogicznych walorów pracy z lekturami wykorzystała: *Bajkę o Ciepłym i Puchatym* Anny Dodziuk⁸ (w formie własnoręcznie stworzonej wersji polisensorycznej), *Małą encyklopedię domowych potworów* chorwackiego artysty Stanislava Marijanović'a⁹ (picturebook), karty narracyjne Kumiko Yamamoto: *Szukając Marudka*¹⁰ (japoński teatr obrazkowy kamishibai), fragmenty *Alicji w krainie czarów* w interpretacji pop-art amerykańskiego twórcy Roberta Sabudy¹¹ (pop-up), *Książkę z dziurą* francuskiego autora Hervé Tulleta¹² (kreatywną) oraz baśń terapeutyczną *Jeż* Katarzyny Kotowskiej¹³. Każdy tekst był czytany i prezentowany dzieciom w normie intelektualnej w grupach 18–22 osób z w miarę równym podziałem na dziewczęta i chłopców (uczniowie szkół podstawowych województwa małopolskiego). Młodzi uczestnicy warsztatów po wysłuchaniu treści utworu słownie i rysunkiem odpowiadali na pytania „wyzwalające myślenie metaforyczne”: jak wygląda dane pojęcie abstrakcyjne, do czego jest podobne, co nam przypomina?, z czym się kojarzy? Wnikliwemu badaniu poddana została sfera znaczeń, zawarta w pojęciach abstrakcyjnych ukazywanych w formie antonimów: dobro–zło, prawda–kłamstwo, radość–smutek, lęk–spokój, mądrość–głupota, szczęście–cierpienie, przyjaźń–samotność, milczenie–gadulstwo, miłość–nienawiść, współczucie–egoizm, odwaga–strach, piękno–brzydota oraz prawość–niesprawiedliwość. Pojęcia te zostały przedstawione dzieciom podczas aktywnej lektury tekstów i oglądania zawartych w książkach ilustracji. Dobór tych pojęć został skorelowany z programem kształcenia w nauczaniu wczesnoszkolnym, zgodnie z którym, uczniowie w początkowych klasach mają poznać słownictwo i jego znaczenie związane z życiem emocjonalnym. Autorka chciała się także dowiedzieć w jaki sposób dzieci przełamują schemat myślenia konkretnego (dosłownego)? Uszczegóławiając cele badawcze chodziło także o zbadanie różnic (w aspekcie ilościowym i jakościowym), jakie wystąpiły u dzieci w badanych przedziałach wiekowych w ich odpowiedziach werbalnych po wysłuchaniu wybranych tekstów w zakresie: rozumienia metafor oraz sytuacji emocjonalnie trudnych bądź kluczowych pojęć, do których odnosiły się poszczególne utwory, a w konsekwencji interpretacji własnych zachowań w omawianych sytuacjach. Na każdym spotkaniu prowadząca przechodziła od treści konkretnych (bliskich dzieciom) do tych abstrakcyjnych, dotyczących sfery uczuć.

8 A. Dodziuk, *Bajka o ciepłym i puchatym*, [w:] *Eadem, Pokochać siebie*, Warszawa 2009, s. 126–127.

9 S. Marijanović, *Mała encyklopedia domowych potworów*, Warszawa 2016.

10 K. Yamamoto, *Szukając Marudka*, Katowice 2012.

11 R. Sabuda, *Alice's Adventures in Wonderland. A pop-up Adaptation of Lewis Carroll's Original Tale by Robert Sabuda*, New York 2003.

12 H. Tullet, *Książka z dziurą*, Warszawa 2013.

13 K. Kotowska, *Jeż*, Poznań 2010.

Obserwacja bezpośrednia była prowadzona w trakcie wykonywania prac, zbadano także wytwory ekspresji plastycznej (plastyczne konkretyzacje) tj. wypowiedzi ikonizacyjne, nazywane w metodologii badań pedagogicznych wytworami działania¹⁴, zwracając szczególną uwagę na wykorzystanie mechanizmu skojarzeń i symboliki barw. Założono, że dzieci częściej będą sięgały po metafory przy opisywaniu swoich stanów emocjonalnych, doznań i przeżyć, a wykorzystane przenośnie wszechstronnie pobudzą ich predyspozycje poznawcze – zmysły, intelekt i wyobraźnię. Refleksje nad wykonanymi pracami wylaniały się w czasie rozmowy z dziećmi, a zebrany materiał pozwolił na wyciągnięcie wniosków i konkluzji.

Wykorzystanie form multimodalnych w synergicznej edukacji i terapii dzieci

Celowe zastosowanie różnorodnych sztuk artystycznych i wytworów kultury w pracy i zabawie z dziećmi stanowiące połączenie werbalnych i niewerbalnych form ekspresji zostało opisane przez amerykańską terapeutkę Cathy A. Malchiodi. Autorka ta zdefiniowała terapię ekspresyjną jako „wykorzystanie sztuki i wytworów artystycznych w celu zwiększenia świadomości, stymulowania rozwoju emocjonalnego i poprawy relacji z innymi ludźmi poprzez dostęp do wyobraźni”¹⁵. Badaczka podkreśliła w swoich publikacjach, że terapie ekspresyjne to formy niewerbalne lub połączone z ekspresją słowną, odwołujące się do metafor i symboli. Na swojej stronie poświęconej idei „arteterapii bez granic” w zakładce *Art Therapy Changes Lives* napisała: „Gdy słowa to za mało, możemy zwrócić się do obrazów i symboli, aby opowiedzieć nasze historie. I przekazywać je poprzez sztukę (...). W ten sposób możemy znaleźć drogi do odnowy psychobiologicznej, odzysku i transformacji”¹⁶. Każda ekspresja twórcza jako metoda wyrażania myśli i uczuć, w naturalny sposób ułatwia ludziom, także tym najmłodszym, rozpoznawanie i analizowanie emocji i przekonań, opowiadanie historii, zmniejszanie stresu i poprawę samopoczucia. Istotną częścią terapii ekspresyjnej jest najczęściej terapia narracyjna. Określenie „narracyjna” odnosi się do opowiadania i czytania historii w ramach edukacji, wychowania i terapii. Nadrzędnym celem terapii narracyjnej jest pomoc odbiorcom w uzewnętrznianiu trudności, czyli oddzieleniu osoby od problemu. Zabieg ten umożliwia skupienie się na sposobie rozwiązania problemu i dokonaniu zmian. Wspólnym elementem jest też nadawanie symbolicznej formy uczuciom i przeżyciom. Wart podkreślenia jest też proces twórczy, który leży u podstaw wszystkich typów terapii ekspresyjnej. W polskiej literaturze zagadnienie multimodalności edukacji i terapii opisała

14 S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 49–50; *Metody badań pedagogicznych w zarysie*, red. A. Góralski, Warszawa 1994, s. 33–3.

15 C.A. Malchiodi, *Terapia ekspresyjna i terapie multimodalne*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Gdańsk 2012, s. 163.

16 C. Malchiodi, dostępny w Internecie: <http://www.cathymalchiodi.com>, [dostęp: 22.08.2019], tłumaczenie własne autorki artykułu.

w swoich opracowaniach naukowych Wita Szulc, głównie w książce: *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*¹⁷, a wcześniej w nieco węższym wymiarze w *Kulturoterapii. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*¹⁸.

Pomysł łączenia różnych rodzajów edukacji i terapii, w której sztuka i tkwiące w niej wartości mogą wspomagać proces wychowania, socjalizacji i leczenia z powodzeniem sprawdza się na zajęciach biblioterapeutycznych w pracy z młodymi odbiorcami. Wszak jednym z głównych celów stosowania biblioterapii (bajkotera-pii, baśnioterapii, poezjoterapii) jest *empowerment* tj. „umacnianie”, wyposażanie w nowe umiejętności, dodawanie sił, rozwijanie rezyliencji, wzmacnianie kompetencji i możliwości rozwojowych. Owo umacnianie może następować indywidualnie lub zbiorowo, w zależności od przyjętego modułu i środka oddziaływania oraz możliwości percepcyjnych odbiorców.

Autorka niniejszego artykułu świadomie i celowo wykorzystała w pracy z dziećmi książki o nietypowej i atrakcyjnej formie wydawniczej wpływając tym samym na pogłębienie skupienia i koncentracji w odbiorze treści. Najbardziej zaintrygowała młodych odbiorców japońska książka w postaci kart narracyjnych *kamishibai* zaprezentowana w formie miniteatru w drewnianym *butai*. Dzieci z zapartym tchem śledziły przygody Leosia i jego ukochanego psa Marudka, który zagubił się podczas burzy. To wzruszająca opowieść o przyjaźni, oddaniu i wzajemnej trosce człowieka i jego czworonożnego przyjaciela. Książkę wydało wydawnictwo Tibum z Katowic, które od 2012 roku promuje w naszym kraju technikę *kamishibai* będącą swoistym połączeniem teatru, literatury i sztuki. Obsługa parawanu *butai* oraz wykonanych do niego książek nie jest trudna. Wcześniej należy chronologicznie ułożyć ilustrowane karty, sprawdzając ich właściwą kolejność, następnie włożyć je do okienka w scenie, tak aby były dobrze widoczne. Drewnianą skrzynkę najlepiej ustawić na stoliku, bezpośrednio przed publicznością, co zapewni slajdom odpowiednią czytelność. Widownia nie powinna być zbyt liczna, aby prowadzący nie stracił bezpośredniego kontaktu z każdym z uczestników. W trakcie czytania lub opowiadania obrazki są kolejno wyciągane i przesuwane powoli przez osobę prezentującą (snującą) historię. *Kamishibai* można porównać do teatru marionetkowego, w którym miejsce lalek zajmują ilustracje. Gdy rozpoczynamy seans okno otwiera się w kierunku widzów, a wraz z nim pojawia się historia, która wypełnia przestrzeń. Tekst i ilustracje są równie ważne i wzajemnie się dopełniają, aby wzmocnić w ten sposób siłę przekazu, a tym samym koncentrację widzów. Rewersy kart zawierają również niewielki podgląd ilustracji, dzięki któremu czytający pozostaje w łączności z tym, co dostrzega widz. Pozwala to również zachować pewność, że karty znajdują się w odpowiedniej kolejności. W zależności od przyjętej konwencji, czytający może być recytatorem,

17 W. Szulc, *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.

18 W. Szulc, *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań 1994.

opowiadaczem, a nawet aktorem. Wymaga to stałego kontaktu wzrokowego z publicznością, a jednocześnie gotowości do modulacji głosem w zgodzie z przekazem i nastrojem przedstawianej opowieści. Czasami, świadomie przerywa się przedstawienie, aby porozmawiać z uczestnikami, zapytać co dalej może się wydarzyć, omówić możliwe konsekwencje zachowania bohaterów itp. Otwartość w stosunku do widzów/słuchaczy procentuje niepowtarzalnością każdego przedstawienia, trudno bowiem przewidzieć spontaniczne reakcje zaintrygowanych opowieścią dzieci. O rosnącej popularności *kamishibai* w Polsce może świadczyć fakt, że w ostatnich latach ukazały się dwa podręczniki omawiające tę technikę: Noriko Matsui *Wszystko o kamishibai. Pytania i odpowiedzi* (2017)¹⁹ oraz *Przewodnik kamishibai czyli wszystko co trzeba wiedzieć na temat teatru ilustracji* (2016)²⁰. Także zarejestrowano 3 wydawnictwa specjalizujące się w tego rodzaju literaturze: wspomniane już wcześniej Tibum z Katowic, Risprint z Płocka i KREATIbaj z Poznania.

Współczesna literatura przeznaczona dla młodego czytelnika charakteryzuje się dużą różnorodnością podejmowanych tematów i form literackich oraz nowatorskimi rozwiązaniami w konstrukcji fabuły i szaty wydawniczej. Liczne utwory nawiązują do kanonu literatury dziecięcej, ale otrzymały nowy „kostium” tematyczny, ilustracyjny i wydawniczy, skrojony w pierwszej dekadzie XXI wieku. Z obserwacji autorki artykułu wynika, że dzieci z dużym skupieniem słuchały i oglądały, a później pracowały z książkami polisensorycznymi, pop-up i kreatywnymi. Ruchome części, trójwymiarowe ilustracje intrygowały je, przyciągały uwagę. Z doświadczeń tych można wysnuć ostrożny wniosek, że przekaz (metafora) w formie obrazu bardziej przemawiała do dzieci i wyzwalała „myślenie metaforyczne”. Jednak niektóre z nich były tak zajęte atrakcyjną formą, że nie koncentrowały się już na szczegółach treści. Występujące często we współczesnych książkach dla najmłodszych odniesienia do innych dzieł, intertekstualizm oraz eklektyzm, wymagają, by utwory te były czytelne i objaśniane przez przewodnika: opiekuna, rodzica, nauczyciela, wychowawcę. Przywołane książki przybierają nierzadko postać intelektualnej gry z czytelnikiem. Ogromnego znaczenia nabiera humor, który łagodzi dydaktyczny ton, a jednocześnie pozwala głębiej zastanowić się nad problemem. Ciekawym przykładem jest *Mała encyklopedia domowych potworów* Stanisława Marijanovič’a, w której przewija się cała plejada stworów, z ludzkimi przyzwarami, słabościami, negatywnymi cechami. Na kolejnych kartach pięknie ilustrowanej książki poznajemy: Chciwuska czyli Potwora Zaborczego, którego hasło brzmi: „To moje nie dam!”, Gadułę Niepoprawną

19 Książka powstała w oparciu o badanie przeprowadzone przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Kamishibai Japonii (IKAJA), w Polsce wydana nakładem wydawnictwa Tibum z Katowic. Autorka Noriko Matsui (1934–2017) wydała kilkadziesiąt książek obrazkowych i opowieści kamishibai nagradzanych m.in. na Międzynarodowych Targach Książki dla Dzieci w Bolonii.

20 Przewodnik został wydany przez Stowarzyszenie Zielona Grupa z Poznania w ramach którego działu KREATIbaj promujące japońską technikę kamishibai w Polsce, szerzej zob. <http://zielonagrupa.pl>

czyli Potwora Telefonicznego, Awanturellę czyli Potwora Złego Humoru, Łakomca Wielkiego czyli Potwora Obżartucha, Telemaniaka czyli Potwora Telewizyjnego, Skarżypytę Pospolitego czyli Potwora Donosicieli i Plotkarzy, Słowotoczka Niepomahowanego czyli Potwora Paplania i Gadulstwa, Siostry Słodyczki czyli Potwory Słodkiego Łakomstwa, Gierkomaniaka Ekranowego czyli Potwora Gier Komputerowych, Modniśnię Bezkrytyczną czyli Potwora Tego Co się Nosi, Trio Tumiwisistów, które tworzą: Leniuchello, Jutrofutro i Narzekander, Zazdrośnicę Zawistną czyli Potwora Nieżyczliwego, Bałaganiarę Chaotyczną czyli Potwora Bałaganu i Chaosu, Spóźnianę Opóźnialską czyli Potwora Niepunktualności oraz Kłótliwca i Swarliwca czyli Bliźniacze potwory Swarów i Niesnasek. Dostarczane w bajkach wzorce są przetwarzane przez dzieci na poziomie nieświadomym, a wytwarzane na ich podstawie pomysły dziecko traktuje jako własne²¹.

Najwięcej wzruszeń przysporzyła dzieciom baśń terapeutyczna *Jeż* Katarzyny Kotowskiej zawierająca niezwykle metafory literackie i ilustracyjne. To książka dla dzieci i dorosłych, każdy czytelnik odbierze ją na własnym poziomie odbioru. To mądra opowieść o tym, jak miłość i cierpliwość potrafią wyleczyć nawet najgłębsze rany. Tytułowy bohater, adoptowany, niespełna 3-letni Piotruś ma ciało pokryte kolcami, którymi „kłuje” najbliższych niczym jeż. Niepewność i nieufność wobec nowych rodziców i jeszcze „nieoswojonego” domu każą mu przyjąć postawę obronną. „Powinnaś bardziej uważać – mówił Mężczyzna do Kobiety, Zobacz, jesteś cała pokłuta! – To nic... zagoi się – mówiła Kobieta. Widzisz, jak Piotruś to lubi! Zresztą spójrz, od głaskania trochę zmiękły mu kolce!”²². Chłopiec powoli nabiera pewności siebie: zaprzyjaźnia się z kotem, wychodzi z rodzicami na pierwszy wspólny spacer, pozwala zaopiekować się sobą tacie, który uczy go jazdy na rowerze, a wreszcie, gdy budzi go w nocy zły sen – woła pierwszy raz „MAMO!” . Kolce miękną, stają się słabsze, zaczynają odpadać... Mijały miesiące, „ociepliło się i ptaki zaśpiewały, że idzie wiosna. – Mamo czy myślałaś, że będziesz mogła mnie urodzić? – spytał Piotruś. – Tak, ale nie udało mi się... Na szczęście urodziła cię inna mama i dzięki temu możemy być razem. Bardzo Cię kocham Synku!”²³. Po kolcach nie było już ani śladu... A gdy za kilkanaście lat mały Piotruś stanie się dużym Piotrem mądrzy rodzice nadal będą go wspierali i cieszyli jego samodzielnością. I pomimo ogromu trudu włożonego w wychowanie „Dziecka-Jeża” będą potrafili „dmuchać w skrzydła” szykującego się do odlotu młodzieńca i powiedzieć: „Leć synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać!”²⁴.

21 Problem ten omówiły E. Zawadzka, A. Rawa-Kochanowska, *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Warszawa 2015, s. 90.

22 K. Kotowska, *Jeż...*, *op. cit.*, s. 21 (nienumerowana).

23 *Ibidem*, s. 33 (nienumerowana).

24 *Ibidem*, s. 34 (nienumerowana).

Głowy pełne metafor Zakończenie

Z przeprowadzonych badań wynika, że myślenie dzieci nie zamyka się w granicach prostej dosłowności. Zaproponowane spotkania sprzyjały rozwojowi osobistemu młodych odbiorców, a synergia obrazu i słowa pogłębiała zainteresowanie dziełem i koncentrację podczas jego odbioru. Stało się tak, ponieważ tekst i obraz metaforyczny charakteryzujący się nośnością, czytelnością, pojemnością, stworzył możliwości dokonywania różnorodnych interpretacji. A co najważniejsze, pośredniość metafory zbudowała bezpieczny obszar konfrontacji z utworem, każde dziecko czerpało z niego tyle sensów, na ile było gotowe. Słusznie zauważył Roman Ingarden, że dzieło zostaje dopełnione przez czytelnika w akcie recepcji²⁵. Podczas zajęć widoczne były próby werbalizacji i wizualizacji przez dzieci abstrakcyjnych pojęć – czyli „przekraczanie dosłowności”. Według nich „Ciepłe i Puchate” to „dobro, radość, pomoc drugiej osobie, uśmiech, przytulanie, szczęście, przyjaźń, miłość”. „Zimne i Kolczaste” to „złość, smutek, zadawanie bólu, złe słowa, przemoc, agresja, strach, kłótnia, samotność”. W pracach plastycznych młodzi uczestnicy ukazywali liczne atrybuty tych metaforycznych określeń. „Ciepłe i Puchate” dzieci rysowały jako uśmiechnięte twarze, słońce, maskotkę do przytulania, serce, uścisk dłoni, pomagające sobie postaci, zaś „Zimne i Kolczaste” miało ciemne kolory, smutną twarz, „krzyczało ze złości”, kłuło ostrymi igłami. Szczególnie w pracy z młodszymi dziećmi (6–7 lat) rysunki stawały się pomostem między tym, co dostrzegały i rozumiały, a tym, co potrafiły nazwać i wyrazić słownie. Działaniom towarzyszyły zatem spontaniczne wymiany myśli wśród dzieci, a nierzadko także indywidualne rozmowy autorki niniejszego tekstu z uczniami. Prowadząca w większości przypadków występowała w roli obserwatora uczestniczącego. Obserwacja następowała w sposób bezpośredni, obejmujący czynności uczniów i skutki podejmowanych działań (barwne kompozycje rysunkowe). Dzieci potrafiły uchwycić znaczenie metaforyczne i wyrazić w ten sposób treść pojęcia abstrakcyjnego. Metafory uruchamiały u nich „łańcuchy skojarzeń”. Badania wykazały umiejętność werbalizacji i wizualizacji przez dzieci abstrakcyjnych pojęć oraz zdolność przekraczania dosłowności. 92% dzieci zrozumiało metaforę zawartą w utworach, najłatwiej było im zrozumieć przenośnie *Małej encyklopedii domowych potworów* (98%), najtrudniej *Jeża K. Kotowskiej* (87%).

Badani uczniowie ujmowali metafory dynamicznie, jako swoisty sposób postrzegania pojęcia i myślenia o nim za pośrednictwem innego obiektu. Zestawiali ze sobą odległe obszary semantyczne, reprezentujące różne dziedziny osobistej wiedzy i doświadczenia oraz łączyli je w nową całość, nierzadko zaskakującą i ciekawą. Ich myślenie bogate było w asocjacje i konotacje, a tworzone związki metaforyczne zadziwiały oryginalnością. Podczas warsztatów abstrakcyjne pojęcia zostały „oswojone”, metafory ujawniały nie tylko to, co uczeń wie i mówi na ich temat, ale także co myśli

25 R. Ingarden, *Studia z estetyki*, t. 1, Warszawa 1966, s. 9.

i przeżywa. Wyniki dociekań badawczych korespondowały z podejmowanym przez wielu badaczy problemem związanym z obrazowością procesów mentalnych²⁶ oraz wpisywały się w nurt poszukiwań alternatywnego kształtu edukacji wczesnoszkolnej.

Konkludując, należy podkreślić, że szczególnie ważne w edukacji szkolnej wydaje się wsłuchiwanie w dziecięce rozumienie świata zamiast podejścia przekazowo-egzekwującego. Warto wydobywać i wykorzystywać w pracy z dziećmi dydaktyczny i terapeutyczny wymiar metafor i traktować go jako ważny czynnik wspomagający proces nauczania. Dotyczy to zarówno metafor słownych, jak i w formie obrazkowej oraz ich synergicznego połączenia. Ilustracje prowadzą młodego odbiorcę do uporządkowania świata przedstawionego w tekście. Kształtując w ten sposób kulturę czytelniczną umożliwiamy dzieciom najkorzystniejszy dla ich wszechstronnego rozwoju osobowości i twórczego funkcjonowania w społeczeństwie kontakt z literaturą. Kompetencje czytelniczne wydają się jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia podczas kształcenia ogólnego. Efektywnemu rozwijaniu kultury czytelnicznej sprzyja wczesne rozpoczęcie inicjacji literackiej oraz współdziałanie wszystkich dorosłych pośredników: nauczyciela, rodzica i bibliotekarza. Kreatywna animacja czytelnictwa dziecięcego może w znacznym stopniu dopomóc w ukształtowaniu czytelnika, który chce i lubi czytać, potrafi to robić z pożytkiem dla siebie, rozumie metafory literackie, rozwija się i osiąga dojrzałość czytelniczną.

Bibliografia

- Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1994.
- Baluch A., *Wyobraźni można się uczyć. Sprawozdanie z eksperymentu*, [w:] *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria, recepcja, oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1979, s. 157–160.
- Barker P., *Metafory w psychoterapii*, Gdańsk 1997.
- Dobrzyńska T., *Od słowa do sensu. Studia o metaforze*, Warszawa 2012.
- Dodziuk A., *Bajka o ciepłym i puchatym*, [w:] *Eadem, Pokochać siebie*, Warszawa 2007.
- Edukacja artystyczna a metafora*, red. W. Limont, B. Didkowska, Toruń 2008.
- Ingarden R., *Studia z estetyki*, t. 1, Warszawa 1966.
- Inspiracje czytelniczne w życiu młodego pokolenia*, red. M. Antczak, Łódź, Warszawa 2017.
- Jagodzińska M., *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna*, Warszawa 1991.
- Kotowska K., *Jeż*, Poznań 2010.
- Krasoń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Katowice 2005.
- Malchiodi C.A., *Terapia ekspresyjna i terapie multimodalne*, [w:] *Arteterapia. Podręcznik*, red. C.A. Malchiodi, Gdańsk 2012.

26 M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i mnemiczna*, Warszawa 1991; także: M. Muszyńska, *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Toruń 1999.

- Marijanović S., *Mała encyklopedia domowych potworów*, Warszawa 2016.
- Matras-Mastalerz M., *Metafory literackie w procesie (auto) modelowania i rozwoju młodego czytelnika*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura” 2019 nr 11 (4), s. 134–149.
- Matsui N., *Wszystko o kamishibai. Pytania i odpowiedzi*, Katowice 2017.
- Metody badań pedagogicznych w zarysie*, red. A. Góralski, Warszawa 1994.
- Muszyńska M., *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Toruń 1999.
- Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, M. Chrobak, Rzeszów 2012.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.
- Przewodnik kamishibai czyli wszystko co trzeba wiedzieć na temat teatru ilustracji*, Poznań 2016.
- Sabuda R., *Alice's Adventures in Wonderland. A pop-up Adaptation of Lewis Carroll's Original Tale by Robert Sabuda*, New York 2003.
- Szeffler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, t. 1, *Stan obecny*, t. 2, *Szanse, możliwości*, Bydgoszcz 2003.
- Szulc W., *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa 2011.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Poznań 1994.
- Szumska D., *Na tropach tropu. Rozważania o metaforze poetyckiej*, [w:] *Język a kultura*, t. 13, Wrocław 2000.
- Szymańska M., *Metafory w twórczych wypowiedziach pisemnych uczniów*, Kraków 2012.
- Tullet H., *Książka z dziurą*, Warszawa 2013.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Warszawa 2011.
- W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży*, red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź, Warszawa 2015.
- Wiśniewska-Kin M., *Miłość jest jak wiatrak czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Łódź 2009.
- Yamamoto K., *Szukając Marudka*, Katowice 2012.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A., *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Warszawa 2015.
- Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992.