

numer 24 (2/2012)

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Literatura dziecięca
w edukacji
elementarnej –
„Cała Polska
czyta dzieciom”**

The Quarterly
of Educational Sciences
Institute of Jesuit University
Ignatianum in Krakow
24/2/2012

Elementary Education
in Theory and Practice
**Children's Literature
in Elementary
Education -
"All of Poland
Reads to Kids"**

Wydawca

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Irena Pulak, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas
Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria)
Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa
Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ
Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiaryz
Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska
Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry)
Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja)
PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Sona Kikusova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Australia)
Dr Grzegorz Łuszczak SJ
PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja)
Dr Małgorzata Pamuła
Dr Paola Trabalzini (Włochy)
PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Czasopismo recenzowane

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Bożena Sieradzka-Baziur

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Adres Redakcji: ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa jest wersją oryginalną. Nakład: 200 egz.

Wstęp	7
--------------------	----------

Z teorii

Wanda Grelowska Doniosła rola wzorowego czytania A significant role of perfect reading.....	11
Wioletta Rutka Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi Values of fairy tale in the work with preschool children.....	27
Magdalena Kulpa Poezja Danuty Wawiłow w przedszkolu Poetry by Danuta Wawiłow in a Kindegarten.....	45
Martyna Chmielewska, Aleksandra Biskup Pozytywny dydaktyzm w twórczości literackiej Teofila Stanisława Nowosielskiego The positive didacticism in the literary Works of Reofil Stanisław Nowosielski.....	61

Z praktyki

Wywiad z prof. dr hab. Alicją Baluch, rozmawia Krystyna Zabawa „Małe dziecko wchodzi w środek świata przedstawionego i czuje się jego uczestnikiem...”.....	73
Beata Kucharska Folklor dziecięcy i sposoby jego zastosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym.....	83
Marta Rusek Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł! Scenariusz lekcji do kl. II.....	95
Jolanta Szafrąńska (opracowanie) Z Pyzą na polskich drózkach. Scenariusz przedstawienia w przedszkolu oparty na tekście „Pyza na Polskich družkach” H. Januszewskiej.....	101
Krystyna Zabawa Pozycje współczesnej polskiej literatury dziecięcej polecane dla poszczególnych grup wiekowych.....	111

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

- Tatiana Konderak
Dydaktyzacja tekstu literackiego na przykładzie bajki..... **115**
- Tatiana Konderak
Voici la princesse Blanche-Neige.
Scenariusz zajęć z języka francuskiego dla 5latków..... **123**
-

Z wizytą w...

- Donata Sulikowska
Pierwsze Przedszkole Montessori w Płocku..... **129**
- Barbara Surma
Historia i terażniejszość katolickiego przedszkola
w Czeskich Budziejowicach..... **135**
-

Recenzje Wydawnicze

- Krystyna Zabawa
Wychowanie przez czytanie. Niezbędnik „literacki”
nauczycielki (nauczyciela) edukacji elementarnej..... **141**
- Barbara Surma
Behawioryzm kontra humanizm w edukacji przedszkolnej.... **149**
- Irena Pułak
Internet po stronie nauczyciela..... **153**
-

Zestawienie bibliograficzne

- Anna Płusa.....
- Zestawienie bibliograficzne: Literatura dziecięca w edukacji
wczesnoszkolnej – „Cała Polska czyta dzieciom”..... **159**
-

Noty a Autorach..... 166

„Nasz dom pełen był książek i piosenek. I z jednych i z drugich płynęły słowa, a ja słuchałam i z tego wszystkiego sama zaczynałam się bawić w słowa. Bo słowa, to były takie dobre zabawki, które zawsze miało się ze sobą (...). Słowa można było rozbierać i ubierać jak lalki, ustawiać i przestawiać jak klocki i tworzyć z nich różne budowle”.

Joanna Papuzińska, *Darowane kreski*

„Wyrazem naszego szacunku do człowieka jest posługiwanie się mową ojczystą, przemawianie językiem czystym, pięknym, takim, który jak czerpak umie z myśli ludzkiej wziąć całą treść, by zamknąć ją w słowie”.

Stefan kard. Wyszyński, *Z rozważań nad kulturą ojczystą*

Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej!

Edukacja elementarna jest pierwszym i najważniejszym ogniwem oraz etapem w strukturze współczesnego systemu szkolnego. Jej priorytetowe znaczenie wynika z tego, że stanowi szczebel fundamentalny i propedeutyczny zapewniający ciągłość procesów dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole podstawowej oraz przygotowujący do dalszych etapów edukacyjnych.

Edukację elementarną określa się jako „złoty wiek” rozwoju dziecka, w którym widoczne są: duże tempo w rozumieniu otaczającego świata, doskonała pamięć, tendencja do uczestniczenia w życiu grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, aktywność w zabawach, pełnienie ról społecznych, skłonność do ekspansji.

Podstawowymi formami dziecięcej działalności są: zabawa, nauka, praca w przedszkolu oraz nauka, praca, zabawa w szkole. Kluczową wartością stanowi tutaj podmiotowość jednostki oraz jej najwyższe stadium, czyli pełnomocność.

Edukację najmłodszych uważamy za otwartą i przyjazną, otwierającą wiele możliwości do rozwijania kreatywności, odpowiedzialności, samodzielności i wolności w podejmowaniu wszelkich działań i zadań.

Jej nadrzędnym celem jest stymulowanie rozwoju dzieci, przygotowanie ich do podjęcia obowiązku szkolnego, a w klasach I–III wspomaganie

Wstęp

ucznia w rozwoju fizycznym, umysłowym, społeczno-emocjonalnym, etycznym i estetycznym.

Szanowni Państwo, gotowość szkolna dzieci ściśle wiąże się z umiejętnościami w zakresie komunikowania się i poziomem rozwoju mowy i myślenia, które wspierane są w trakcie procesu edukacyjnego w przedszkolu i szkole. Założenia edukacji językowej w przedszkolu ukierunkowane są z jednej strony na kształtowanie prawidłowej wymowy, ćwiczenia aparatu artykulacyjnego, układu oddechowego oraz słuchu fonematycznego dzieci, z drugiej zaś – na komunikowanie się, rozumienie wypowiedzi innych osób oraz wyrażanie swoich myśli, precyzowanie ich w sposób jasny i wyraźny. Jest to realizowane w sposób całościowy, bowiem każda zabawa podejmowana przez dzieci, a także sytuacje zadaniowe kreowane przez nauczyciela wzbogacają zasób słownictwa dzieci, poszerzają wiedzę o świecie społecznym i przyrodniczym oraz kształtują szereg umiejętności komunikacyjnych. Wszystkie umiejętności w zakresie edukacji językowej rozwijane są w szkole.

Wśród wielu obszarów występujących w podstawie programowej pierwsze miejsce w edukacji wczesnoszkolnej zajmuje edukacja polonistyczna. Wyposaża ona bowiem uczniów w zdobycie trzech priorytetowych umiejętności: czytania, poprawnego mówienia i pisania. W planie pracy edukacyjnej na jej realizację przewidziano dużo czasu ze względu na to, że sprawności językowe nabywane są stopniowo, a sama edukacja polonistyczna obejmuje treści z różnych dziedzin wiedzy o świecie. W klasach I-III edukacja polonistyczna spełnia rolę wiodącą, integrującą i korelującą. Jej tematyka zawarta w kilkunastu programach edukacji wczesnoszkolnej nadaje kierunek pracy na zajęciach w zakresie innych dziedzin edukacyjnych, dając w ten sposób podstawę do organizowania nauczania holistycznego. W klasie IV edukacja polonistyczna traci swoją dominującą pozycję i staje się jednym z wielu przedmiotów nauczania stanowiących dla uczniów źródło wiedzy o otaczającym ich świecie. Edukację polonistyczną uważa się zatem za obszar wielofunkcyjny. Zgodnie z wieloletnią tradycją oprócz nauki czytania, mówienia, pisania, gramatyki, ortografii obejmuje ona szeroki zakres treści z różnych dziedzin: przyrody, higieny, geografii, historii, kultury, techniki, życia społecznego i działalności ludzi. Treści te stanowią materiał do ćwiczeń językowych oraz dostarczają wstępnych wiadomości z wielu dziedzin otaczającej rzeczywistości. Zajęcia z edukacji polonistycznej stwarzają wiele okazji do poznawania, uświadamiania i utrwalania norm moralnych zarówno wtedy, gdy materiał nauczania czerpiemy z życia, jak i wówczas, gdy nawiązujemy do różnych form sztuki, głównie do literatury dziecięcej. Na zajęciach kształtujemy wiele cech osobowościowych ucznia, np. dokładność,

staranność, systematyczność, wytrwałość, obowiązkowość, pracowitość, czynność. Edukację polonistyczną uważa się zatem za główny, a zarazem centralny obszar edukacyjny we wczesnoszkolnym przekazywaniu wiedzy. Skupia ona i koreluje treści poznawcze, kształcące i wychowawcze związane z faktami przyrodniczymi, życiem społecznym bliższego i dalszego środowiska. Stopniowe nabywanie przez uczniów coraz większej sprawności w poprawnym posługiwaniu się językiem ojczystym ułatwia zaznajomienie się z innymi obszarami edukacyjnymi, umożliwia coraz pełniejsze poznanie rzeczywistości, uczestnictwo w życiu społecznym, przyswojenie zdobyczy kultury i techniki. Ponieważ język polski jest ściśle związany z myśleniem, jego nauka odgrywa ważną rolę w procesie rozwoju umysłowego uczniów. Dzięki ćwiczeniom słownikowym oraz różnym formom i rodzajom ćwiczeń w mówieniu uczniowie lepiej precyzują swoje myśli, a tym samym łatwiej rozumieją to, co mówią lub piszą inni. W edukacji polonistycznej bardzo istotne jest opanowywanie techniki czytania oraz umiejętności poprawnego czytania tekstu ze zrozumieniem. Dzięki tym umiejętnościom uczeń korzysta z lektury, która jest nie tylko źródłem przeżyć, ale wpływa na poznawanie rzeczywistości oraz przyczynia się do kształtowania wartościowych społecznie cech osobowości. W procesie przyswajania treści programowych uczniowie poznają podstawowe elementy wiedzy o języku, ucząc się jednocześnie świadomie nim posługiwać. Ważność tematu stała się inspiracją do jego podjęcia przez wielu autorów tego numeru. Zachęcamy wszystkich zainteresowanych do wymiany poglądów, dzielenia się swoimi doświadczeniami, wprowadzanymi innowacjami i badaniami empirycznymi, spostrzeżeniami oraz wątpliwościami.

Kwartalnik ten powstał z myślą o osobach profesjonalnie związanych z oświatą: nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogach, kandydatach do zawodu nauczycielskiego, studentach uczelni pedagogicznych i pracownikach nauki.

Jego *meritum* stanowią aspekty dotyczące wczesnej edukacji dziecka.

Istotny jest dla nas własny punkt widzenia, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Wszelkie teoretyczne założenia, idee i projektowane zmiany, tak ważne dla współczesnej edukacji, zostaną poddane pod dyskusję praktyków, praktycy zaś będą mogli się zapoznać z opiniami wielu innych środowisk.

Dzięki wspólnej, kompetentnej i twórczej wiedzy nauczycieli przedszkoli i szkół oraz całego zespołu redagującego niniejszy kwartalnik mamy nadzieję, że uda się nam wypracować pewne idee, model oraz sylwetkę absolwenta kończącego edukację elementarną.

Wstęp

Strukturę kwartalnika tworzy kilka działów:

Z teorii

Z praktyki

Z wizytą w...

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Recenzje wydawnicze

Zestawienie bibliograficzne

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa dbają o wysoki poziom czasopisma, a także podejmują działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym wprowadzana jest procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem *ghostwritingu*.

Serdecznie zapraszamy wszystkich do współpracy.

Redaktor naczelny

Prof. dr hab. Jolanta Karbowniczek

Wanda Grelowska

Doniosła rola wzorowego czytania

Wstęp

„Aby dzieci mogły zrozumieć mowę i język książkowy, muszą słuchać pięknej mowy i języka książkowego, naśladować go mimowolnie lub się go ucząc, t.j. ćwicząc w poprawnym, pięknym mówieniu, względnie czytaniu, co na jedno wychodzi, bo piękne czytanie powinno być pięknym mówieniem”¹ – oto wskazania dla nauczycieli klas początkowych pochodzące z 1929 r., dostosowane do postulatów ówczesnej pedagogiki, które we współczesnej metodyce edukacji polonistycznej nie straciły zupełnie na aktualności. Po osiemdziesięciu latach, na mocy nowej podstawy programowej² ponownie nauczyciele zostali zobowiązani do pięknego czytania swoim uczniom, gdyż: „Ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach oraz korzystanie z bibliotek (np. biblioteki szkolnej)”³.

Piękna mowa w treści i formie powinna towarzyszyć nam w życiu codziennym, dlatego tak istotne staje się realizowanie zaleceń edukacyjnych. W procesie wspomagania zadań programowych szczególnego znaczenia nabrała ogólnopolska akcja „Cała Polska czyta dzieciom” pod kierunkiem Ireny Koźmińskiej. Społeczna kampania głośnego, codziennego czytania z pewnością dotarła do wszystkich Polaków, zważywszy na fakt, że w tym masowym przedsięwzięciu udział wzięły zarówno osoby prywatne, jak i wszelkiego rodzaju instytucje ze świata kultury. Nie bez

¹ W. Kłosiński, *Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny*, Warszawa-Kraków 1929, s. 35.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).

³ Załącznik Nr 2 Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Zalecane warunki i sposób realizacji. Pkt. 8. Rozporządzeniu MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dn. 15 stycznia 2009 r.).

Z teorii

znaczenia pozostaje udział agencji reklamowych, których znacząca rola we współczesnym świecie pobudziła aktywność czytelnicy rodziców. Informacje o wszechstronnym oddziaływaniu na dziecko tekstów literackich, dzięki środkom masowego przekazu zataczały szerokie kręgi. Swym zasięgiem objęły zarówno domy rodzinne, ale także placówki oświatowo-wychowawcze, teatry, szpitale, księgarnie. Lokalne imprezy, festyny i przedstawienia wspierane były niejednokrotnie przez władze środowisk miejskich i wiejskich.

Wszystkim wymienionym działaniom przyświecała nadzieja, że systematyczne, głośne czytanie dzieciom wykształci nawyk codziennego i długotrwałego obcowania z książką.

Głośne czytanie przybiera zwykle wymiar artystycznego dzieła, ponieważ nauczyciel tworzy zgodnie z wymaganiami „tworzywa”, którym jest niedoświadczony słuchacz – przyszły czytelnik.

Czytelnictwo a głośne czytanie nauczyciela

Wyniki badań na temat czytelnictwa Polaków nie napawają optymizmem. Na łamach internetowego wydania „Gazety Wyborczej”⁴ Joanna Derkaczew poinformowała o „polskiej katastrofie czytelniczej”. Z raportu⁵ sporządzonego przez Bibliotekę Narodową wynika, że ponad połowa naszych rodaków nie czyta książek. Problem dotyczy Polaków ze wszystkich grup społecznych. Niepowodzeniem zakończyły się nadzieje na podniesienie poziomu czytelnictwa za pośrednictwem nowoczesnych nośników informacji. Z doniesień internetowego serwisu pedagogicznego również nie napływają optymistyczne wieści: „zapominamy, iż książka może być sposobem spędzania wolnego czasu, a także lekarstwem na zagrożenia czyhające na nasze dzieci”⁶.

Zaistniałą sytuację mogą zmienić dorośli. To od ich świadomości i zaangażowania zależy, czy dzieci sięgną po książkę i jaką tematyką warto ich zainteresować. Wyrabianie nawyków czytelniczych powinno odbywać się zarówno w domu, jak i w przedszkolu, i szkole. Głośne czytanie nauczycieli i rodziców jest pierwszym krokiem w tym kierunku. W szczególności placówki oświatowo-wychowawcze, które dysponują wykwalifikowaną kadrą specjalistów, muszą systematycznie i planowo realizować programy rozwoju czytelnictwa.

Ogólnie ujmując problem czytelnictwa, stanowi on tło dla zagadnienia głośnego czytania. Z wprowadzeniem nowej podstawy programo-

⁴ http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105406,9763202,Polska_katastrofa_czytelnicza.html (dostęp: 16.03.2012).

⁵ Tamże.

⁶ <http://www.reedukacja.pl/SitePrint.aspx?type=article&item=889> (dostęp: 24.04.2012).

wej umocniła się w procesie edukacyjnym rola biblioteki szkolnej. Na mocy wspomnianego dokumentu zaleca się współpracę wszystkich nauczycieli z uwzględnieniem prowadzącego bibliotekę. Organizowanie zróżnicowanych form aktywności obejmuje swym zasięgiem również głośne czytanie⁷. Na łamach czasopisma ukazano bibliotekę jako skarbnicę wartości i piękna obecnego w tekstach literackich. Optymizmem napawa zaangażowanie nauczycieli prowadzących bibliotekę w dzieło rozwoju dziecka. Ważne jest, że zaznaczono gotowość tego typu placówek na spotkanie z dziećmi 6-letnimi, które wraz z obniżeniem wieku szkolnego rozpoczną edukację w szkole podstawowej.

Pojawienie się w bibliotece małego czytelnika skłania do podejmowania specjalnych środków. Wiąże się to zarówno z przygotowaniem zbiorów bibliotecznych, jak i odpowiednich do wieku dziecka metod działania bibliotekarzy. W zbiorach książek dla najmłodszych użytkowników koniecznym elementem wspomagającym i uzupełniającym informacje jest katalog ilustrowany, nazywany także katalogiem obrazkowym. Pełni on znaczącą rolę w procesie edukacji czytelnicznej najmłodszych. Istotę, funkcję i formy katalogu ilustrowanego, który z powodzeniem można zastosować w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej przybliży w ciekawym artykule M. Szczerbacz⁸ na łamach czasopisma dla nauczycieli i bibliotekarzy.

Warto, by nauczyciele i rodzice gromadzili ilustrowane zbiory kart – wizytówek książek. Łatwy dostęp do swoistego archiwum daje dziecku poczucie samodzielności w podejmowaniu decyzji o wyborze książki. Uwzględniając tę kwestię, nasuwa się prosta zależność: im piękniejsza, przyciągająca uwagę ilustracja, tym większe prawdopodobieństwo, że dziecko sięgnie po książkę. Łatwość w doborze dzieła to tylko jedna z funkcji katalogu ilustrowanego. Na podkreślenie zasługuje również wyrabianie nawyku posługiwania się spisem bibliotecznym. Ma to szczególne znaczenie, ponieważ nawet studenci, nie wspominając o uczniach, z trudem brną przez obce im „meandry katalogowe”.

W dziele tworzenia warsztatu pracy nauczyciela należałoby skorzystać z propozycji zawartych w czasopiśmie dla nauczycieli – bibliotekarzy. Funkcje katalogu ilustrowanego dyktują dobór form, do których zalicza się:

- Katalog kartkowy – karty biblioteczne powinny zawierać ilustracje do wybranego fragmentu książki oraz metryczkę, której treść może głośno odczytać nauczyciel; zwraca się też uwagę na znormalizowany

⁷ B. Czyżewska, *Funkcjonowanie bibliotek szkolnych w obliczu nowej podstawy programowej*, „Biblioteka – czasopismo dla nauczycieli bibliotekarzy” 13(2010)1, s. 29.

⁸ M. Szczerbacz, *Katalog ilustrowany*, „Biblioteka – czasopismo dla nauczycieli bibliotekarzy” 16(2010)4.

Z teorii

format papieru oraz miejsce umieszczenia kart w układzie katalogowym; szczególne znaczenie przypisuje się samodzielnemu wykonaniu ilustracji przez uczniów; zeskanowane okładki książek mogą być jednym z wariantów katalogu kartkowego.

- Katalog albumowy – przybiera postać albumu, w którym ilustrowane karty wiąże się wstążką bądź spina w segregatorze; album może obejmować propozycje książek jednego bądź kilku autorów.
- Katalog elektroniczny – zgodnie z nazwą może przybrać formę elektroniczną w postaci prezentacji multimedialnej z zeskanowanymi okładkami książek lub ilustracjami wzbogaconymi nagraniem audio⁹.

W poszukiwaniu rad i sposobów skutecznego postępowania warto sięgnąć do czasopism pedagogicznych, np. „Wychowanie w Przedszkolu” czy „Życie Szkoły”, oraz do licznych przewodników metodycznych. Autorki zeszytu „Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1.”, pod hasłem „Dorośli czytają dzieciom”¹⁰ próbują zachęcić nauczycieli, rodziców i opiekunów do głośnego czytania. W uzasadnieniu swoich poczynań pedagogicznych wymieniają wiele znaczących czynników niezbędnych w procesie rozwoju dziecka. Na plan pierwszy wysunięto zainteresowanie książką, by nauczyć potencjalnego czytelnika czerpania przyjemności, jaką daje systematyczny kontakt z literaturą. W arsenale wartości wymienia się rozwój takich procesów poznawczych, jak: pamięć, wyobraźnia, mowa i myślenie. Nie bez znaczenia pozostaje również bogacenie słownictwa, rozwijanie poczucia humoru oraz umiejętność rozumienia tekstu czytanego na głos przez inną osobę.

Oprócz wymienionych, znanych nauczycielom czasopism, pojawiają się też inne, którymi rynek wydawniczy został dość obficie nasycony. Przegląd różnorodnych materiałów metodycznych skłania do sugestii, by w publikowanych artykułach zwiększyć częstotliwość występowania ogniw, w których pojawia się słuchanie czytanego tekstu. Obserwacje lekcji i rozmowy z uczniami także nie napawają optymizmem, ponieważ ciągle pokutuje przekonanie, że wraz z opanowaniem umiejętności czytania uczniowie mają samodzielnie zajmować się lekturą. Tylko zachowanie równowagi na szali czytania nauczyciela i ucznia przyniesie spodziewane efekty.

Głośne czytanie dorosłych sprawia, że dziecko łatwiej koncentruje uwagę, a przy tym szybciej się uczy. Zdobywanie wiedzy o przyrodzie, kulturze i społeczeństwie przebiega wówczas drogą uproszczoną, ponieważ zminimalizowany zostaje dziecięcy trud pokonywania techniki czytania, która w okresie wczesnoszkolnym nie została jeszcze opanowana w wystarczającym stopniu.

⁹ Tamże, s. 12-14.

¹⁰ J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Razem w szkole, Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1. Zeszyt 1.*, Warszawa 2009, s. 25.

Zasady wzorowego czytania

Nauka czytania powinna być zawsze poprzedzona wzorową interpretacją tekstu przez nauczyciela. Indywidualne cechy czytania należy dostosować do możliwości percepcyjnych małego słuchacza. W przypadku występujących niedoskonałości konieczne staje się doskonalenie umiejętności głośnego czytania. Sprawdzonego sposobem wydaje się słuchanie nagrań własnego głosu z taśm magnetofonowych. Warto przy tym poprosić o korektę inną osobę, ponieważ zwiększa to prawdopodobieństwo obiektywnego odbioru słuchanego tekstu. Ze względu na zasygnalizowany problem duże znaczenie przypisuje E. Malmquist¹¹ współpracy między nauczycielami zarówno klas równoległych, jak i nauczających innych przedmiotów. Podejmowanie stosownych poczynań natury organizacyjnej może być realizowane pod warunkiem przestrzegania zasad obowiązujących w sferze czytania. Obejmują one świadomość czytelniczą, przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela, a nade wszystko opanowanie techniki pięknego czytania.

W okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, kiedy to możliwości percepcyjne dziecka są ograniczone, należy utrzymywać umiarkowane tempo czytania ze wskazaniem na spowolnienie tej czynności. Nie bez znaczenia pozostaje posługiwanie się głosem pełnym, naturalnym, by każda głoska była wyraźnie wymawiana. Płynność i ekspresyjność czytania sprawia, że możemy zapobiec monotonii. Warto tu zwrócić uwagę na możliwość wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów czy zwrotów, jednak nadmiar takich poczynań z pewnością zakłóci przebieg czytanego tekstu. Prawidłowe czytanie wymaga uwzględnienia akcentu wyrazowego (w języku polskim zwykle spoczywa on na drugiej sylabie od końca wyrazu). Istotny dla sfery znaczeniowej staje się akcent logiczny. Akcent symboliczny natomiast sprawi, że akcja rozgrywających się zdarzeń nabierze określonej barwy i tempa, zaś wysokość głosu z pewnością wyznaczy rangę opisywanych wydarzeń.

Ściśle przestrzegane powinno być zaznaczanie w mowie znaków interpunkcyjnych. Wprowadzają one porządek, ułatwiając zrozumienie treści. Można systematycznie prowadzić ćwiczenia oddechowe, które są szczególnie wskazane przy eksploatacji strun głosowych. W konsekwencji tego typu zabiegów łatwiej przychodzi stosowanie pauz podczas czytania.

Przestrzeganie wymienionych reguł nabiera specjalnego znaczenia przy okazji czytania utworów wierszowanych. Wiersze niejednokrotnie są źródłem poprawnego, prawidłowego języka. Złe deklamowanie może doprowadzić do zagubienia nie tylko idei, ale nawet treści. Tego typu utwór

¹¹ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982, s. 262.

Z teorii

może stać się źródłem bogactwa językowego pod warunkiem, że będzie recytowany ze zwróceniem uwagi na wszystkie znaki pisarskie, na akcent znaczeniowy, modulację głosu, ale też na ton i „nastrój mowy”.

Pielęgnowanie sztuki wzorowego czytania z pewnością sprawi, że dziecko przejmie model ukazany przez nauczyciela i zastosuje w samodzielnym przekazie tekstów.

Już w najstarszych przewodnikach metodycznych czytamy, że „Piękne czytanie jest wprawdzie sztuką, ale dostępną dla wszystkich ludzi, którzy tylko mają zdrowe, normalnie rozwinięte ucho, (słuch) i takiż organ głosowy”¹². Z tego stwierdzenia wynikają zadania dla szkoły, a jednym z najważniejszych „jest wzbudzić w każdym uczniu chęć do czytania oraz starać się wzbudzić w nim i utrwalić odczucie radości”¹³. Poza tym autor cytowanego fragmentu przypomina, by nauczyciele czytali sami. Przekonanie uczniów o ciągłym poszukiwaniu wiadomości, chociażby w odpowiedzi na różne pytania zachęci do naśladownictwa. W zestawie środków pobudzających zainteresowanie czytaniem wymienia też stosowanie tablic zamieszczających wycinki z czasopism bądź rysunki, które mogą zachęcić do sięgania po książkę. Czynnikiem stymulującym mogą okazać się także recenzje oraz reklamy propagandowe. Zaprogramowane, systematyczne czytanie w wybranym miejscu może stać się pewnym rytuałem, który wyrabia nawyki czytelnicze. Z kolei powstawanie klubów miłośników książki, tworzenie list rankingowych dla najciekawszych pozycji czytelniczych sprzyjać będzie poszerzeniu wiedzy o książkach i gustach rówieśników.

Czytanie nauczyciela powinno być dostosowane do rodzaju czytanego tekstu. Dlatego też czytanie typu studyjnego¹⁴ wymaga specyficznych umiejętności. Właściwe rozłożenie akcentu na wartości znaczące, np. w rozwiązywaniu matematycznych zadań tekstowych, gwarantuje zrozumienie zależności liczbowych. Twórcze czytanie daje możliwość poszukiwania nieznanymi obszarów wiedzy. Czytanie krytyczne pobudza aktywność w zakresie myślenia oraz sprzyja ocenie czytanego tekstu.

Podsumowując powyższe rozważania, można pokusić się o refleksję nad modelem kształcenia i doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela. Skuteczność głośnego czytania przez nauczyciela nie opiera się na opracowanej recepturze, potrzebne jest tu zaangażowanie świadome i elastyczne. Z tego względu koniecznością staje się kształcenie postawy otwartej z kreatywnym nastawieniem do głośnego czytania. Podejmowanie decyzji co do wyboru tekstu i osoby, która będzie czytała go dzieciom, sprawia, że

¹² W. Kłosiński, *Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny*, dz. cyt., s. 64.

¹³ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, dz. cyt., s. 225.

¹⁴ Tamże, s. 165.

nauczyciel może również wykazać się gotowością do szeroko rozumianej współpracy zarówno z rodzicami, jak i dyrekcją, a także środowiskiem lokalnym. Wymienione działania mogą stać się przydatne w codziennym propagowaniu idei akcji „Cała Polska czyta dzieciom”.

Dobór tekstu czytanego w kontekście procesów poznawczych dziecka

Cele wzorowego czytania są nierozłącznie związane z przedmiotem analizy tekstów. Wskazania ministerialne wytyczają po części drogę i przebieg metodycznego postępowania w kontekście głośnego czytania nauczyciela.

Obowiązujące programy realizowane w instytucjach określają kompetencje, które powinny uzyskać dzieci po ukończeniu edukacji przedszkolnej. W tematykę opisywanego zagadnienia szczególnie wpisują się następujące obszary:

- Wspomaganie rozwoju mowy dzieci.
- Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.
- Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania (słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami)¹⁵.

Z kolei w ramach pierwszego etapu edukacyjnego głośne czytanie tekstów literackich przez nauczyciela zamieszczono w postaci następujących zapisów:

- Edukacja polonistyczna: interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy)¹⁶.

Uczeń kończący klasę III w ramach edukacji polonistycznej

- ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci¹⁷.

Praca nauczycieli przedszkola, klas początkowych, jak i bibliotekarzy podąża za wytycznymi rozporządzeń ministerialnych. Źródłem do podejmowania decyzji w sprawie procesu dydaktyczno-wychowawczego w szerokim tego słowa znaczeniu jest znajomość przebiegu procesów rozwojowych dziecka. Ze względu na wielkie niekiedy zróżnicowanie w poziomie rozwoju umysłowego uczniów w obrębie klasy czy grupy przedszkolnej niezbędne okazuje się dostosowanie metod, form i środków nauczania. W myśl tej idei dobór tekstów do głośnego czytania podlega zindywidualizowanym zabiegom. Uwzględniając obowiązkowe pozycje

¹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17).

¹⁶ Załącznik Nr 2 Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Zalecane warunki i sposób realizacji. Pkt. 8 w: Rozporządzeniu MEN z dn. 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. z dn. 15 stycznia 2009 r.).

¹⁷ Tamże.

Z teorii

lektury, nauczyciel powinien dyktować tempo i styl działań w odniesieniu do specyficznych cech zespołu, który składa się przecież z jednostek o określonych gustach i potrzebach czytelniczych.

W przedszkolu i klasach I-III zwykle dominuje nauczanie przez przeżywanie. Uwzględniając nadrzędną rolę przeżyć, należy umożliwić dziecku swobodny odbiór tekstu. Uzewnętrznianie występujących u dzieci stanów napięcia, smutku, a nawet płaczu powinno stać się normą w czasie słuchania dzieła o charakterze dramatycznym. Niepotrzebnie mały słuchacz dość często tłumi żal w obawie przed ośmieszeniem bądź nieprzychylną reakcją nauczyciela i rówieśników.

Odpowiedni dobór tekstu i jego interpretacja w czasie czytania głośnego może sprawić, że uwolnione zostaną napięcia emocjonalne, co oznacza niejednokrotnie rozwiązanie skomplikowanych problemów natury psychologicznej. Podejmowanie tematów pozostających w sferze tabu może odbywać się w następstwie czytania nauczyciela. Dziecko w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym nie jest wolne od sytuacji, w obliczu których styka się z chorobą, śmiercią, wojną. Te zagadnienia budzące kontrowersje pojawiają się coraz częściej w książeczkach dla dzieci. Ważne, by trudne, a niejednokrotnie obce małym słuchaczom tematy poznawały one w towarzystwie osób dorosłych. Czytane przez nauczycieli teksty z pewnością lepiej zostaną przyjęte i zrozumiane, ponieważ w takiej sytuacji pojawia się możliwość zadawania pytań i uzyskania wyjaśnienia bezpośrednio po ich wysłuchaniu. Książki na tzw. tematy trudne są „rodzajem szczepionki na dany problem”¹⁸. Wspólne przeżywanie problemów, z którymi zetknęli się bohaterowie książki może zaspokoić potrzebę emocjonalnego zaangażowania.

Skarbnicami wartości i piękna są teksty przypisane do różnorodnych gatunków literackich. Niektóre spośród nich znają przyszli czytelnicy już od kołyski.

Bajkę zna każde dziecko, ale jej dobór wymaga od osoby dorosłej wnikliwej znajomości odbiorcy. Biegunowe, czarno-białe postrzeganie spraw zawartych w utworach bajkowych może zupełnie inaczej oddziaływać na poszczególnych osobników. Ten typ twórczości znacząco wpływa na poszerzenie wrażliwości i empatii. Do późnego dzieciństwa intensywnie rozwija się społeczna wrażliwość i świadomość potencjalnego odbiorcy.

Trudne zatem wydaje się zadanie skierowane do nauczyciela, aby egocentrycznego malucha wspomagać w procesie stawania się człowiekiem zdolnym do empatii. Im dziecko młodsze, tym problem jest bardziej złożony. Odnosząc się do badań¹⁹ nad zdolnością dzieci 3-4-letnich

do rozpoznawania sytuacji wywołujących smutek, można stwierdzić, że wyższy poziom zdolności do empatii zauważono u maluchów chińskich, zaś niższą u amerykańskich. Wyjaśnienie takiego stanu rzeczy znaleźć można w uwarunkowaniach kulturowych, co oznacza, że każde dziecko można nauczyć empatii. Pojawia się ona w różnych sytuacjach, między innymi bajkowych, kiedy to w obliczu skrajności: dobra i zła, można doszukiwać się pośrednich rozwiązań, w postaci usprawiedliwienia i współczucia dla wybranych bohaterów.

Istotnym zagadnieniem natury społecznej jest „bycie razem” w czasie słuchania, gdyż stworzenie właściwego nastroju daje poczucie bliskości i bezpieczeństwa wobec zagrożeń, jakie czają się w ciemnym lesie z bajki o Czerwonym Kapturku. „Nastrój jest nośnikiem pożądanych emocji. (...) W takich bezpiecznych emocjonalnie warunkach radość, swoboda, ciepło i entuzjazm opanowują wszystkich”¹⁹.

W edukacji emocjonalnej znaczącą rolę mogą odegrać czytane głośno teksty baśniowe. Ta niezwykle cenna forma literatury dziecięcej kształtuje nie tylko uczucia, ale przede wszystkim pobudza wyobraźnię w obliczu sytuacji z pogranicza fikcji i świata realnego. Piękne, głośne czytanie nauczyciela przedstawia świat, do którego tęsknimy w życiu dorosłym. Aktywizowanie procesów poznawczych następuje też za pośrednictwem wprowadzania nowych treści o życiu i obyczajach naszych przodków. Klarowność charakterów występujących postaci uczy pożądanych społecznie postaw. Odwaga, wdzięczność, szacunek dla zwierząt, miłość, poświęcenie, pogarda dla skąpstwa, czy żądzy władzy – oto niektóre cechy ludzkich charakterów, które poddajemy kształtowaniu za pośrednictwem czytania dzieciom.

Bezcenna jest rola baśni w skupianiu uwagi na przebiegu akcji. Sam akt słuchania o następujących po sobie zdarzeniach zasadniczo spełnia oczekiwania dziecka w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ale nie bez znaczenia pozostaje podtekst i skojarzenia, a nawet odnalezienie myśli filozoficznej w baśniach literackich. Nie należy stronić od czytania baśni nowoczesnej, w której wyraziście zaznacza się podmiotowość dziecka oczekującego, by dorośli dostrzegli jego sprawy, a także z szacunkiem i zrozumieniem odnosili się do dziecięcego sposobu widzenia świata.

Wiek przedszkolny i wczesnoszkolny jest najodpowiedniejszy do kształtowania podstaw rozwoju psychologicznego dziecka. W tym okresie jest ono zdolne przede wszystkim do pojmowania rzeczy prostych ze względu chociażby na myślenie konkretno-wyobrażeniowe. Potrzebna

¹⁹ J. Rembowski, *Empatia*, Warszawa 1989, s. 155.

²⁰ W. Lemańska, *O sile emocji pozytywnych. Zapobieganie depresji dzieci i młodzieży*, Warszawa 2005, s. 87.

Z teorii

jest więc bajka czy baśń, gdzie spotka dobro i zło, piękno i brzydotę, a właściwa interpretacja za sprawą głośnego czytania nauczyciela spotęguje doznania.

Wprowadzenie chronologii poprzez przebieg baśniowych wydarzeń zbliża pojęcia związane z czasem, miejscem akcji, następstwem zdarzeń. Baśnie i legendy przybliżają zwyczaje i obyczaje ludzi żyjących w dawnych czasach, ukazują też język, za pośrednictwem którego inaczej wyrażano myśli.

Spoiwem łączącym wszystkie niemal gatunki literatury dziecięcej jest humor, który odgrywa specjalną rolę w rozwoju procesów poznawczych. Akcent humorystyczny wnosi atmosferę pogody, sprawia, że dziecko nabiera energii do pracy i zabawy. Ta cecha ma specjalne znaczenie w sytuacjach pełnych napięć, niezdrowej rywalizacji, odrzucenia. Komizm postaci występujących w twórczości dla dzieci wyraża się w formie słownej i sytuacyjnej. Nauczyciel w czasie głośnego czytania powinien wspólnie z dziećmi śmiać się z sytuacji opisywanych w tekście. Nawet u bardzo małych dzieci występuje wrażliwość na brzmienie słów. Wprowadzając rytm i wyrażenia naśladujące dźwięki, sprawić można radość, inspirując do zajęć ruchowych i współuczestnictwa w zabawie.

Starsze dzieci rozśmiesza zwykle humor słowny, kiedy to niepospolite konfiguracje dźwięków wywołują nieoczekiwane skojarzenia. W treści humorystycznej tekstów dość często zawarta jest pointa, a jej odnalezienie wymaga wyłączenia uwagi, wyobraźni, wysiłku intelektualnego. Na bazie czytanego przez nauczyciela materiału można wspólnie z dziećmi układać wyliczanki-rymowanki. Magia tworzonego języka daje poczucie wspólnoty, a jeśli wiąże się z czynnościami, inspiruje do działania.

Aktywizująca rola wyliczanek znajduje swe odzwierciedlenie w muzyce, kiedy to rytmiczny tekst dźwięczy, gra i skłania do sięgania po instrumenty muzyczne. W humorze tkwi mądrość, dlatego należy dość często czytać tego typu utwory.

Łatwość przyswajania treści z zawartością rymu i rytmu sprawia, że słuchaczom z pewnością przypadną do gustu nastrojowe utwory liryczne, jak też wierszowane bajki.

Poezja dla dzieci zawiera nie mniejsze bogactwo niż baśnie czy legendy. Przejawia się ono w słownictwie, za pośrednictwem którego odbywa się nauka poprawnego języka ojczystego.

Wiersz wymaga koncentracji myśli, ponieważ w poezji konieczna jest celność wyrażenia. Staranny, celowy dobór słownictwa w utworach wierszowanych uaktywnia wiele funkcji poznawczych jednocześnie. Poza tym wiersz, w swej zwężonej postaci zachęca do pamięciowego opanowania jego treści, co automatycznie prowadzi do nauki poprawnego, prawi-

dłowego języka. Deklamowanie porusza aspekt ekspresji, jeżeli zwrócimy uwagę na wszystkie znaki pisarskie, zaś akcentem i modulacją głosu wskazane zostaną nastroje i myśli przewodnie. W pamięciowym opanowaniu wiersza tkwi metoda, gdyż częste zadawanie tego typu utworów znakomicie doskonalili ważną funkcję poznawczą.

Formy działalności edukacyjnej wspomagające głośne czytanie

Niektórzy badacze²¹, opierając się o analizy kliniczne, twierdzą, że dzieci z trudnościami w nauce osiągałyby lepsze wyniki, gdyby umieścić je w niższej klasie. Skrajnie odmienne stanowisko w tej kwestii sprawia, że należałoby zastosować środki zaradcze w obliczu niepowodzeń szkolnych. Głośne czytanie nauczyciela i rodziców można uznać za czynnik wspomagający proces nauczania. Wieloletnie doświadczenia w pracy z dziećmi klas I–III skłaniają do podzielenia się wynikami obserwacji na temat czytania. Niezależnie od poziomu edukacyjnego każde dziecko, zmagające się z opanowaniem tej trudnej sztuki, unika samodzielnej pracy z tekstem. Zjawisko to nasila się w zetknięciu z lekturami szkolnymi, których objętość odstręcza niekiedy od pokonywania tego typu trudności. Powszechnie występującym błędem popełnianym przez rodziców jest relacjonowanie treści obowiązujących pozycji. W ten sposób uczeń zostaje pozbawiony kontaktu z tekstem literackim. Nie tylko nie ma możliwości poznać piękna utworu, ale niejednokrotnie opacznie pojmuje treść tekstu, który mimowolnie interpretowany jest przez rodziców. Tymczasem żaden przymus, jak np. w postaci sankcji wymierzonych przez rodziców bądź nauczycieli, nie sprawi, że mały czytelnik pokona trudności. Takie i podobne działania potęgują niechęć nie tylko do lektury, ale i do szeroko rozumianej nauki.

Proponuje się zatem pomoc w postaci głośnego czytania zadanego materiału przez osobę dorosłą. Tekst można czytać na przemian z dzieckiem. Dość powszechnym ostatnio sposobem na pokonanie trudności z lekturą stały się nagrania, tzw. e-book'i lub audio-book'i. Są one wprowadzaniem rozwiązaniem alternatywnym, ponieważ dziecko napotyka znakomite wzorce w wykonaniu profesjonalistów – aktorów, jednak czytanie „na żywo” zwiększa szansę odbioru. Poza tym bezpośredni kontakt z czytającym rodzicem, rodzeństwem, bliskimi prowadzi do zacieśniania więzi. Już w wykładach Rudolfa Steinera czytamy o zależności między aktywnością myślową a uczuciową. Głosił on, że „pomiędzy poznawaniem

²¹ F.L. Ilg, L. Bates Ames, S.M. Baker, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk 2006, s. 249.

Z teorii

czy też myśleniem z jednej strony, a chceniem z drugiej, znajduje się ludzka aktywność uczuciowa”²².

Pozytywnych emocji oczekuje szczególnie dziecko, u którego występują dysharmonie rozwojowe. Dysleksja jako szczególny rodzaj trudności w czytaniu hamuje obcowanie z książką. Najczęściej spotykane teorie neurofizjologiczne²³ uzupełniają poglądy, w myśl których dysleksję warunkują konfliktowe sytuacje środowiskowe. Należy zatem wyraźnie zaznaczyć doniosłą rolę głośnego czytania w niwelowaniu tzw. dysleksji rzekomej²⁴.

Mozolna praca dziecka dyslektycznego w toku prowadzenia ćwiczeń korekcyjno-wyrównawczych może w dużym stopniu zniechęcić do sięgania po dłuższe teksty, dlatego głośne czytanie nauczyciela spełnia ważną rolę w pokonywaniu trudów edukacyjnych.

Szczególną postać przyjmuje głośne czytanie „we dwoje”²⁵, z dorosłym, kiedy to słabe natężenie głosu reedukatora stanowi tło regulujące tempo czytanego tekstu.

W myśl teorii neurofizjologicznych u dzieci dyslektycznych występują różnorodne zaburzenia ogólnorozwojowe, co utrudnia rozumienie słuchanego tekstu. Z uwagi na tego rodzaju problem pomocne może okazać się wiązanie czytania z innymi rodzajami działalności, takimi jak: rysowanie, malowanie, lepienie, przedstawienia teatralne. Nieprofesjonalna twórczość artystyczna dzieci pełni rolę wspomagającą czytanie. Uniwersalność przeżyć związanych z czytaniem i ich przełożenie na aktywność artystyczną ułatwiają zrozumienie treści. Nie bez znaczenia pozostaje tu rola rekwizytu towarzyszącego czytaniu czy też wykorzystanie utworu muzycznego, który stanowi tło dla prezentowanego tekstu.

Proponowane kombinacje formy i treści pozwalają połączyć w odbiorze treści słuchanego tekstu przeciwstawne cechy natury ludzkiej: intelekt z intuicją. Z kolei rozumowanie uzupełni wyobraźnia pobudzana działalnością artystyczną.

W dążeniu do najwcześniejszego wprowadzenia czytania głośnego w życie dziecka należy ze szczególnym pietyzmem odnieść się do słuchacza w wieku przedszkolnym. Nie należy przy tym zapominać o uwzględnieniu zabawy jako podstawowej formy działalności w tym okresie. Aktywność ruchowa dominująca w tym przedziale wiekowym powinna znaleźć ujście w następstwie doznań czytelniczych. Z tego względu wysiłek czytającego nauczyciela może zostać skierowany na czynne uczest-

²² R. Steiner, *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, Gdynia 2008, s. 74.

²³ M. Szurmiak, *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1987, s. 21.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 112.

nictwo malucha. Włączenie się do zabawy za pośrednictwem czytanego tekstu wymaga pewnych przygotowań. Ważne, by prezentując wybrany materiał, nie hamować dziecięcej inicjatywy, ale inspirować do działań twórczych. Wiadomo, że rekwizyty muszą korespondować z czytany utworem, ale przeniesione w rzeczywistość przedszkolną staną się z pewnością bardziej atrakcyjne niż znane dotąd zabawki. Kukielka, pacynka czy też inny przedmiot towarzyszący czytaniu sprawią, że dziecko zechce powrócić do czytanego wcześniej tekstu. Tak przebiegający proces prowadzi w konsekwencji do zaznajomienia z utworem, zapamiętywania struktur zdaniowych, a często do pamięciowego opanowania treści.

W przedszkolu czy też klasach szkolnych treści przekazywane za pośrednictwem czytanego tekstu przekładane są zwykle na wiedzę praktyczną. Trzeba zatem wybierać utwory, w których bohaterowie pokażą wzorce czynności, ale i zachowań. Z pewnością ułatwi to nauczycielowi realizację celów społeczno-moralnych.

Pośród form działalności edukacyjnej, którym towarzyszy głośne czytanie nauczyciela, nie może zabraknąć miejsca na wprowadzenie zwyczaju malowania, wycinania, wydzierania z papieru czy też rysowania tego, o czym dzieci usłyszały w trakcie czytania. Twórczość plastyczna może rozpocząć się tuż po wysłuchaniu czytanego tekstu bądź też może mieć tzw. charakter odroczony. Malowanie przeżyć, które pozostawiły ślad, po pewnym czasie skłania do refleksji, a może też stać się inspiracją do ponownego czytania dzieciom. Przetwarzanie świata ukazanego w czytany tekście jest istotą interpretacji, co daje szansę wydobywania pożądanых wartości. Im więcej czytający posiada inwencji, wyobraźni, wrażliwości, tym większe bogactwo przekazuje słuchaczom.

Powiązanie czytanego przez nauczyciela słowa, obrazu i ruchu składa się na całość czynników sprzyjających rozwojowi dziecka.

Doniosła rola czytania głośnego w przebiegu procesu dydaktyczno-wychowawczego powinna przyczynić się do podejmowania twórczego wysiłku. Kształcimy bowiem nie tylko odbiorcę treści, ale uważnego słuchacza, który potrafi cieszyć się formą i samym aktem czytania.

Z teorii

Bibliografia

1. Brzózka J., Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Razem w szkole. Edukacja wczesnoszkolna w klasie 1. Zeszyt 1.*, WSiP, Warszawa 2009.
2. Czyżewska B., *Funkcjonowanie bibliotek szkolnych w obliczu nowej podstawy programowej*, „Biblioteka – czasopismo dla nauczycieli bibliotekarzy” 13(2010)1.
3. <http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105406,9763202,Polska_katastrofa_czytelnicza.html>, (dostęp: 16.03.2012).
4. <<http://www.reedukacja.pl/SitePrint.aspx?type=article&item=889>>, (dostęp: 24.04.2012)
5. Ilg F.L., Bates Ames L., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
6. Kłosiński W., *Pierwszy rok nauki szkolnej. Przewodnik metodyczny*, Skład Główny w Księgarniach GEBETHNERA i WOLFFA, Warszawa–Kraków 1929.
7. Lemańska W., *O sile emocji pozytywnych. Zapobieganie depresji dzieci i młodzieży*, PSYCHOLGIA. PEDAGOGIKA, WSiP, Warszawa 2005.
8. Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1982.
9. Rembowski J., *Empatia*, PWN, Warszawa 1989.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.).
11. Sikorska-Celejewska A., *Porozmawiajmy o... – przewodnik po książkach na tematy trudne*, „Biblioteka – czasopismo dla nauczycieli bibliotekarzy” 16(2010)4.
12. Steiner R., *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, Wydawnictwo Genesis, Gdynia 2008.
13. Szczerbacz M., *Katalog ilustrowany*, „Biblioteka – czasopismo dla nauczycieli bibliotekarzy” 16(2010)4.
14. Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1987.

Streszczenie:

Inspiracją do napisania artykułu stały się niepokojące wyniki aktualnych badań nad stanem czytelnictwa w Polsce. Katastrofalna sytuacja powinna skłonić do refleksji zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Podążając za organizatorami akcji „Cała Polska czyta dzieciom” należy podejmować działania zmierzające do poprawy zaistniałego stanu rzeczy.

Idąc w kierunku osiągnięcia dojrzałości czytelniczej, konieczne jest podjęcie planowych i systematycznych przedsięwzięć.

W tekście publikacji dokonano próby wyeksponowania znaczącej roli głośnego czytania nauczyciela. Przypomniane zostały zasady wzorowego czytania. Zwrócono szczególną uwagę na dobór odpowiedniego tekstu, by za jego pośrednictwem rozwijać czynności intelektualne, wrażliwość na piękno i kształtowanie pożądaných społecznie postaw. Przegląd wybranych form działalności edukacyjnej z pewnością przyczyni się do wspomagania procesu czytania. Na uwagę zasługuje aktywny udział nauczyciela – bibliotekarza, który może zaoferować ciekawe metody pracy z książką. Wydaje się, że zestaw proponowanych zabiegów edukacyjnych już od najmłodszych lat zachęci do obcowania z literaturą.

Słowa kluczowe: głośne czytanie nauczyciela, czytelnictwo, dobór tekstu, formy wspomagające czytanie, nauczyciel bibliotekarz, katalogi biblioteczne.

Summary:

The article arose from alarming results of current research on Polish readership. “The disastrous situation should induce both teachers and parents to reflect on it. Following the organizers of “The whole Poland reads children” campaign, measures aiming at improving the existing situation must be taken. Aiming at achieving reading maturity, it is necessary to implement some planned and consistent solutions.

The publication attempts to emphasize an important role of a teacher reading aloud. Principles of perfect reading must be reminded. Particular attention is drawn to the selection of an appropriate text which should help develop intellectual activities, sensitivity to beauty, and shape socially desirable attitudes. An overview of selected forms of educational activities will certainly support the reading process. Particularly important is an active role of a teacher-librarian, who can offer interesting methods of working with a book. It seems that the set of suggested educational procedures will encourage to commune with literature from the youngest age.

Key words: a teacher reading aloud, readership, text selection, reading supporting forms, a teacher-librarian, library catalogues.

Wioletta Rutka

Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi¹

Wprowadzenie

Słowo „baśń” pochodzi z prasłowiańskiego słowa „basn, basni”, co oznacza „gadanie”, jest to „opowiadanie o treści fantastycznej”². W Polsce nazwa ta była już znana w XV wieku, pozostawała w silnym związku ze słowem bajka (zmyślać, fantazjować). Dlatego te dwa terminy często traktuje się synonimicznie. Baśń to jeden z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej. Jest to utwór fantastyczny, wywodzący się z bajki ludowej, na ogół niewielkich rozmiarów. Głównym motywem przejawiającym się we wszystkich baśniach jest kontakt postaci ludzkiej ze sferą nadprzyrodzoną, zarówno w kwestii pozostałych postaci, jak również wydarzeń, ram czasoprzestrzennych czy przedmiotów. Sama warstwa fabularna baśni nie jest zbyt skomplikowana, a przeważającą osią wydarzeń różnych postaci jest walka dobra ze złem zakończona zwycięstwem dobra. Ramy czasoprzestrzenne utworu są nieokreślone, przez co łatwiej w takie nieokreślone miejsce i czas wpleść elementy fantastyczne, ponieważ „baśń jest gatunkiem ekspresywnym, rządzonego wewnętrznym rytmem osobistych marzeń i pragnień”³.

Baśń, podobnie jak bajka, wywodzi się z twórczości ludowej. W każdej baśni – wliczając nawet te opowiadające wyłącznie o życiu dworskim,

¹ Tekst opracowany na podstawie pracy dyplomowej napisanej pod kierunkiem dr Barbary Surmy w ramach studiów podyplomowych z wychowania przedszkolnego w Akademii Ignatianum w Krakowie, rok 2012.

² W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 22.

³ U. Chęcińska, *Baśń była na początku*, [w:] *Barwy świata baśni*, pod red. U. Chęcińskiej, Szczecin 2003, s. 7.

Z teorii

a więc teoretycznie całkowicie niezwiązane z ludowością czy folklorem – znajdujemy elementy wywodzące się z ludowego pojmowania świata. Są to między innymi niepisany kodeks moralny z silnie zarysowaną granicą między dobrem i złem, a także uwypuklający wzorce postaci dobrych i szlachetnych. Świat baśni jest pokazywany bardzo antropomorficznie. Wszystkie postaci występujące w baśni przedstawiają ludzkie cechy czy wręcz zespoły cech, które śmiało można by nazwać charakterami. I tak bohaterem baśni może być zarówno człowiek, kot, ryba, jak i zwykle drzewo, które po nadaniu mu cech baśniowych staje się wyrazistą postacią⁴.

Baśń wyróżnia eksponowanie elementów nadprzyrodzonych i magicznych. Magią posługują się zarówno postaci dobre, jak i złe. Nadprzyrodzonością tchnie wręcz cały otaczający świat, co często wyraża się wprowadzeniem postaci fantastycznych, takich jak krasnoludki czy wróżki. Wszystkie mają również swoje odzwierciedlenie w folklorze, często jako spersonifikowanie ludzkich wad i zalet, typów zachowań. Postacie czy nawet rasy istot fantastycznych występujących w baśniach są sposobem na kompilację różnego rodzaju cech ludzkich, które służą ukształtowaniu wzorców, antywzorców czy też postaci podobnych człowiekowi, odzwierciedlających jego niedoskonałość.

Znamienne są też sposoby kreacji głównych postaci, zarówno po stronie zła, jak i dobra. Wizualne przedstawienie pozytywnej postaci baśniowej to zazwyczaj obraz bliski ideałowi. Kobieta (księżniczka, dobra wróżka) to zawsze postać piękna o delikatnych, szlachetnych rysach, urodzie nieodbiegającej od kanonu. Jej włosy są z reguły proste, w kolorze blond czasami czarne, nigdy zaś rude. Podobnie sprawa ma się z postaciami męskimi, takimi jak książę czy rycerz. Jest to silnie zbudowany młodzieniec o regularnych rysach. W przypadku postaci starszych, które zwykle są ucieleśnieniem mądrości, ich postawa jest zawsze majestatyczna, poważna. Mędrzec ma zawsze brodę i przeważnie kostur, który to jednocześnie staje się magicznym rekwizytem, orężem, jak i oznaką starości, nieokreślonej zresztą dokładniej, lecz pokazującej, że mądrość owej postaci może być postrzegana jako przedwieczna.

Tak samo sytuacja przedstawia się w przypadku postaci złych. Większość z nich zawiera w sobie elementy, które ludzie utożsamiają ze złem, ułomnościami ludzkiego ciała i ducha. W twórczości baśniowej można więc wyróżnić następujący zespół charakterystycznych cech: nasycenie świata przedstawionego cudownością i magią, przenikanie się strefy re-

alistycznej z magiczną, obecność postaci i istot fantastycznych, niezdefiniowana czasoprzestrzeń, nieskomplikowana oś fabularna prowadząca się do faktu zwycięstwa dobra nad złem. Baśń odzwierciedla światopogląd, z którego się wywodzi, a więc ludowe pojmowanie świata z uczłowieczonym i nadprzyrodzonym światem wokół człowieka, który postępuje bądź szlachetnie, bądź źle. W baśni pojmowanie świata można nazwać czarno-białym, gdyż postać może być tylko dobra lub tylko zła. W opowieściach baśniowych nie występują odcienie szarości charakteru⁵.

Baśń wyrosła z wyobraźni człowieka o otaczającym świecie, z jego doświadczeń, tęsknoty za pięknem, dobrem, sprawiedliwością. To opowieść, w której zdarzenia rozgrywają się w nieokreślonym czasie oraz miejscu. Baśń zaspakaja podstawowe potrzeby rozwijającej się osobowości dziecka. Posiada ogromne walory kształcące, estetyczne i wychowawcze, wzbogaca wiedzę dziecka, rozwija uwagę, wyobraźnię, pamięć, uszlachetnia uczucia, kształci jego charakter. Baśń wprowadza atmosferę tajemniczości, wzbudza zaciekawienie losami bohaterów, przenosi w świat fikcji i fantazji, o wiele piękniejszy niż aktualna rzeczywistość.

Charakter baśni pozwala na wyodrębnienie kilku jej wartości, mających wpływ na rozwój dziecka. W artykule tym skupiamy się na trzech podstawowych, tj. wychowawczych, dydaktycznych i terapeutycznych oraz możliwości wykorzystania baśni w procesie edukacyjnym w przedszkolu.

Wartości wychowawcze baśni

B. Bettelheim twierdzi, że „baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”⁶. Zdanie to w prosty i piękny sposób syntetyzuje rolę baśni w życiu dziecka. Wyjaśnia potrzebę obcowania z baśnią i jej ogromną rolę w kształtowaniu intelektu, emocjonalności i załączka światopoglądu młodej istoty. Baśń przekazuje w sobie wartości w wielu płaszczyznach. „Baśń jest czymś jedynym i swoistym nie tylko spośród form literackich; jest to jedyny wytwór sztuki tak całkowicie zrozumiały dla dziecka”⁷.

W toku wychowania dziecka wiele czasu i uwagi poświęcić trzeba jego obcowaniu z baśnią. Wraz z kolejnymi latami młody człowiek coraz bardziej poznaje otaczający go świat i wiele faktów jest mu łatwiej przyswoić, gdy są one przedstawiane w sposób przystępny, prosty. Pomaga

⁵ A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005, s. 31.

⁶ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, wst. i przekł. D. Danek, t. 2, Warszawa 1985, s. 10.

⁷ Tamże, t. 1, s. 53.

Z teorii

w radzeniu sobie z niezrozumiałymi niuansami otaczającego świata. Daje pomocną rękę w sytuacji, gdy natłok wrażeń i odczuć wprowadza chaos w nieuksztaltowanej, a co za tym idzie – niezbyt odpornej psychice.

Baśń pozwala dziecku rozwiązywać własne problemy. Problemy zarówno postrzegane przez dorosłych jako banalne i proste, jak również takie, które sprawiłyby wiele zmartwień także dorosłemu. Naturą młodej, nieuksztaltowanej psychiki jest brak pełnego pojmowania wszelkiego rodzaju sytuacji, stanów pośrednich rzeczy. Kilkuletni człowiek widzi ludzkie postępowania w czarno-białej palecie barw. Pojmowanie złożoności psychiki świata dorosłych przychodzi z czasem, lecz w pierwszym kontakcie dziecka z dorosłym światem sprawić może wiele problemów oraz skłonić dziecko do przemyśleń nieadekwatnych do jego stadium rozwoju psychicznego. I tu bardzo pomocna staje się baśń.

„Baśń [...] konfrontuje dziecko w uczciwy sposób z podstawowymi kłopotami egzystencjalnymi człowieka. [...] Jest charakterystyczną własnością baśni, że ukazuje pewien problem egzystencjalny w sposób bardzo prosty i zwarty. Pozwala to dziecku problem ten uchwycić, bo pokazany jest w najistotniejszej formie, podczas gdy bardziej złożona fabuła utrudniłaby dziecku jego zrozumienie”⁸.

Konieczność radzenia sobie z życiem wcale nie musi w tym ujęciu powodować ucieczki w świat fantazji. Pozorna ucieczka w świat baśni może w tym wypadku być sposobem na odszukanie sensu w otaczającym, jakże skomplikowanym dla dziecka świecie. Fantastyczność i oderwanie opowieści baśniowych od rzeczywistości, jaką dziecko zna, dają mu możliwość chwilowego choćby odpoczynku przy jednoczesnej lekcji dotyczącej tego, co się wokół dziecka dzieje. Powtórzyć można w tym momencie za A. Baluch, że „baśń w swoim odwiecznym doświadczeniu i mądrości pokazuje dziecku (a nie tłumaczy), że jeśli chce ono dorosnąć, dojrzeć, musi oswoić strach, znieść odrobinę cierpienia i podjąć ryzyko «spotkania ze smokiem», czyli z nieznanym”⁹.

W baśni pojmowanie świata można nazwać czarno-białym, gdyż postać może być tylko dobra lub tylko zła. Dzięki identycznemu rozgraniczeniu ludzkiego postępowania przedstawionego w baśniach, dzieci z gmatwaniny uczuć, jakie je ogarniają, są w stanie wyłowić i poznać proste podstawowe uczucia i motywacje ludzkich zachowań. Wraz z dorastaniem dziecka i jego rozwojem psychiczno-intelektualnym wachlarz owych uczuć powiększa się, by w końcu dziecko poznało wszelkiego rodzaju szarości i konwenanse ludzkich postaw.

K. Rybczyńska uważa, że „utwory baśniowe ukazują ludzkie marzenia o szczęściu, radości, ukazując jednocześnie troski, cierpienia, pragnienia wolności, miłości, szacunku [...]. Baśnie w bardzo prosty sposób ukazują, że źródło zła tkwi w nas samych, ale że potrafimy je pokonać [...], że właśnie poprzez pokonywanie własnych słabości stajemy się dobrzy”¹⁰.

Baśń w sposób bardzo łagodny i nieinwazyjny pomaga dziecku przejść z wieku dziecięcego w młodzieżowy, gdyż „skierowana jest ku przyszłości i skłania dziecko [...], aby zrezygnowało z dziecięcej potrzeby zależności i osiągnęło egzystencję niezależną, przynoszącą więcej zadowolenia”¹¹.

Dzieci w wieku przedszkolnym podlegają socjalizacji i wychowaniu, nie tylko w kręgu własnej rodziny, ale również w instytucji wychowawczej – w przedszkolu. Poznają świat za pomocą operacji konkretnych, posługują się myśleniem magicznym, szukają prostych związków przyczynowo-skutkowych. Omawiany gatunek baśni nie bez przyczyny odgrywa ważną rolę w wychowaniu młodego odbiorcy (czytelnika), Maria Tyszkowa zauważa, iż baśń porządkuje informacje, jest źródłem przeżyć integrujących i kompensujących braki doświadczeń życia realnego¹². Baśnie dotyczą takich stanów, jak uczucie strachu, lęku, braku akceptacji, ale także wywołują tzw. uczucia wyższe, tj. przyjaźń, sprawiedliwość. Baśnie odgrywają nadto niezmiernie ważną rolę w wychowaniu moralnym. Nigdzie bowiem nie jest tak wyraziście rozgraniczone dobro i zło. Występujące obok siebie dobroć, pracowitość, odwaga oraz tchórzostwo, chciwość, lenistwo przedstawione w dramatycznej akcji, wzruszają dziecko i każą mu opowiedzieć się po stronie pozytywnych wartości moralnych. Baśń dostarcza dziecku wzorów moralnego postępowania i życia w zgodzie z ideałami moralnymi i samym sobą. W świecie baśni panuje bowiem surowy rygor moralny; dobro i sprawiedliwość są w nich zawsze nagradzane, a zło, chciwość i nieuczciwość – ukarane.

Doświadczenia przeżyte w toku słuchania baśni mają także znaczenie uspołeczniające. Poznając tradycyjne wątki baśniowe, dziecko wchodzi bowiem w krąg tradycji kulturowej danego społeczeństwa. Znajomość tych samych postaci baśniowych bohaterów i ich perypetii stanowi nić porozumienia z innymi dziećmi i dorosłymi z otoczenia. W przeżyciach bohaterów literackich dziecko rozpoznaje także przeżycia podobne do swoich¹³. Uczy się więc nazywać i rozpoznawać to u siebie, zaczyna ponadto rozumieć, że są to przeżycia właściwe także innym ludziom, co jest podstawą poczucia wspólnoty ze światem.

¹⁰ K. Rybczyńska, *W kilku słowach o baśni*, „Wychowawca”, (2004)5, s. 18.

¹¹ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne*, dz. cyt., t. 1, s. 52.

¹² M. Tyszkowa, *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] H. Skrobiszewska, *Baśni i dziecko*, Warszawa 1978, s. 142.

¹³ Tamże, s. 144.

Z teorii

Reasumując walory wychowawcze baśni, można tu przytoczyć słowa Hanny Ratyńskiej, która twierdzi, że tekst literacki dla dziecka:

- Rozwija wrażliwość estetyczną, co pozwala otworzyć dziecko na wartości, które niesie z sobą literatura (dobro, zło, sprawiedliwość, prawda, miłość, przyjaźń).
- Wpływa na rozwój intelektualny (baśnie, opowiadania czy powieści mogą stać się pewnego rodzaju „schematem porządkującym”; poszerzają możliwości poznania świata, doskonałą mowę, tj. słownictwo, styl wypowiedzi, stronę gramatyczną; kształcą procesy porównywania, analizy i syntezy, przyczyn i skutków oraz ćwiczą pamięć i uwagę).
- Kształtują wyobraźnię i postawę twórczą dziecka, uruchamiając możliwości kreatywne i interpretacyjne (zajęcia plastyczne, teatralne itp.).
- Rozwijają życie emocjonalne (dziecko przeżywa los wybranej postaci, bardzo mocno identyfikuje się z nią, co rozwija zdolności empatyczne).
- Ma znaczenie w dziedzinie wychowania społecznego (pozwala lepiej zrozumieć innych ludzi i zachodzące między nimi interakcje, a także sprzyja procesowi utożsamiania z losami bohaterów)¹⁴.

Trzeba pamiętać, że każde dziecko wykorzysta z baśni to, co jest mu w danej chwili najpotrzebniejsze. Zadaniem nauczyciela jest pomoc w pracy nad nurtującymi dziećmi problemami. Przyswojenie opowieści ułatwią: rysowanie, wydzieranie, malowanie, lepienie. Dobrze jest też umożliwić dzieciom odegranie fragmentów lub całości baśni, tak jak chcą to same zrobić. Dużo czasu należy poświęcić również na rozmowy nie tylko o baśniach.

Baśń ma również duże znaczenie w kształtowaniu postaw estetycznych i poznawczych młodego człowieka. Jasno formułowana fabuła i charakterologia postaci pomagają oceniać ludzkie zachowania, motywacje, a idąc tym tropem, formują szkielet moralno-etyczny postępowania młodego człowieka. „Baśnie rozwijają także wrażliwość estetyczną poprzez piękno formy, języka, opisów, uczą rozumienia ludzi innych ras i narodów, zapoznają z ich obyczajami, geografiami i przyrodą”¹⁵.

Ważnym narzędziem wychowawczym jest tzw. model wzajemności, który polega na współpracy nauczyciela i wychowanka. Praca z baśnią jest wtedy najefektywniejsza. Opiekun może zaproponować kilka tekstów baśni, które, według niego, będą adekwatne do danego etapu socjalizacji, a wychowanek wybiera taki tekst, który odpowiada jego aktualnemu nastrojowi i potrzebom. W ten sposób opiekun ma wpływ na

¹⁴ H. Ratyńska, *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, pod red. S. Frycie, I. Kaniowskiej-Lewańskiej, Warszawa 1982, s. 224.

¹⁵ U. Przybyszewska, *Baśnie*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, pod red. A. Przeclawskiej, Warszawa 1978, s. 74.

przekazywanie wychowankowi treści, które zawierają elementy dydaktyczne, a dziecko kształtuje swoją edukację według własnego wewnętrznego programu. Baśń będzie służyła nawiązaniu kontaktu między dzieckiem a dorosłym, dając motywację i powód do wspólnego działania¹⁶.

Wartości dydaktyczne baśni

Baśń jako gatunek literacki ma również nieocenioną wartość w procesie kształcenia dzieci w przedszkolu. Wprowadzając baśń jako element zajęć, nauczyciel w szkole może odnieść do niej różnorakie elementy kształcenia językowego. Podstawową funkcją czytania każdego z rodzajów utworów literackich jest nauka trójpoziomowego rozumienia tekstu. Należy tu wymienić umiejętności słuchania i rozumienia dosłownego, interpretacyjnego i krytycznego tekstu. Szkoląc się w tych trzech poziomach rozumienia utworów, dziecko jest w stanie nie tylko odczytać daną informację bezpośrednio zawartą w tekście, ale też interpretując, dopatrywać się dodatkowych sensów i krytycznie oceniać utwór literacki.

Dziecko, słuchając baśni, styka się z coraz to trudniejszymi pojęciami teoretycznoliterackimi, poczynając od rozróżnienia elementów fantastycznych i realistycznych, przechodząc przez takie zabiegi językowe, jak personifikacja czy animizacja (nazywane na tym poziomie edukacji uosobieniem i ożywieniem) dochodzi do umiejętności rozróżnienia gatunku baśni i innych gatunków fantastycznych od gatunków realistycznych.

Baśń jako fantastyczny gatunek epicki opowiada o siłach nadprzyrodzonych, cudownych zdarzeniach, nadnaturalnych postaciach i zjawiskach. Jedną z ważniejszych cech baśni jest nieokreślony czas i miejsce akcji. Zawiera ludową mądrość, przedstawia wierzenia ludowe i magiczne; baśń może być osnuta na podaniach, legendach. Niewątpliwie może przygotować młodego odbiorcę do uczestnictwa w kulturze w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym. Dziecko w wieku przedszkolnym utożsamia się z bohaterem literackim, co pozwala mu na odwołanie się do przeżyć, doświadczeń, problemów kreacji literackiej, jak i swojej osoby. Za pomocą baśniowych opowieści dziecko nabywa umiejętności dostrzegania wartości oraz ich oceniania na tle własnego świata wartości. Warto także zaznaczyć, iż kontakt z baśnią stwarza sytuację sprzyjającą formułowaniu wypowiedzi wartościujących, rozwija zasoby języka, wywołuje ekspresję w działaniu – teatralnym, plastycznym czy wyrażaniu się w śpiewie, muzyce, tańcu.

Opowieści baśniowe należą do literatury dziecięcej, która cieszy, bawi, ale również do literatury dydaktycznej, której funkcją jest kształcenie. Są

¹⁶ K. Och, *Rola bajki w edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)10, s. 596.

Z teorii

one najpopularniejsze wśród dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Ponadto wywołują psychologiczne zmiany w recepcji odbioru literatury baśniowej. „Nic więc dziwnego, że problemy związane z odbiorem baśni i ich oddziaływaniem na kształtowanie się osobowości dzieci zaprzętają ciągle uwagę psychologów i pedagogów na równi z literatami i działaczami kultury”¹⁷. Maria Tyszkowa również zauważyła, iż rozwój dziecka rodzi nowe potrzeby psychiczne i wywołuje zmiany w potrzebach dotychczas występujących. Dziecko w wieku przedszkolnym staje się wrażliwe na sztukę w różnych jej formach. Sztuka, a w szczególności literatura, zwłaszcza baśniowa, dostarcza wzorców, a w tym wieku – zapotrzebowania na wzorce osobowe i wzory postępowania, dzięki czemu w sposób szczególny odpowiadają potrzebom rozwojowym dzieciństwa. Dzięki artystycznym przeżyciom literackim w kontakcie z baśniami rozwijają się możliwości poznawcze dziecka, inne jednak niż te, jakie kształtują się w toku działania i w procesie przyswajania wiedzy. Rozwija się bowiem jego myślenie intuicyjne, zdolność ujmowania zjawisk rzeczywistości bez konieczności ich pełnego werbalizowania i żmudnej analizy¹⁸.

W ujęciu psychologii poznawczej baśnie jako utwory literackie stanowią materiał percepcyjny, nastawiony na przekazywanie określonych treści i znaczeń. Można założyć, że struktura baśni jest adekwatna do możliwości percepcyjnych dziecka, którego schematy poznawcze są mało skomplikowane. Oznacza to tyle, że stopień złożoności struktury związany jest z ilością wymiarów użytych przez jednostkę do opisu innych ludzi. Im mniejsza liczba wymiarów, tym większa tendencja do spostrzegania rzeczywistości w sposób „biało- czarny” i bardzo uproszczony. Taką tendencję wykazują dzieci. Tak więc baśnie powinny opierać się na „czarno-białej” konstrukcji postaci. Pierwsze podziały na to, co dobre i co złe, muszą być proste oraz bardzo ogólne. Problemy bohaterów muszą być zrozumiałe dla dziecka nie tylko w sferze intelektu, ale także odczuwane przez nie. Bo tylko wtedy zostawiają ślad w jego przeżyciach¹⁹.

Słuchanie bajek ze zrozumieniem wymaga umiejętności śledzenia opowiadania narratora, wiązania poszczególnych zdarzeń w pewne sensowne całości, przewidywania ich następstw. Sprzyja więc rozwojowi uwagi, która jest podstawą koncentracji psychicznej, bardzo ważnej szczególnie w procesie uczenia się dziecka. Treści słuchanych i oglądanych bajek stanowią dla dziecka przedmiot dalszego wewnętrznego opraco-

¹⁷ M. Tyszkowa, *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, dz. cyt., s. 135.

¹⁸ Tamże, s. 140-141.

¹⁹ A. Chojnacka-Czachór, *Wpływ baśni na rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (1991)1, s. 27.

wania i wzbudzania często niezwykłych przeżyć, które samo dla siebie wielokrotnie odtwarza. Te zwielokrotnione przeżycia, jakich dziecko doznaje w kontakcie z literaturą bajkową, wywierają często decydujący wpływ na kształtowanie się jego postaw, modelowanie dalszych przeżyć uczuciowych, ustosunkowanie się do świata przyrody i innych ludzi; tworzą obraz stosunków międzyludzkich. Dziecko „dowiadytuje się, jakie wartości są cenione, poprzez jednoznaczne pokazanie kogo i za co spotyka nagroda lub kara. Wchodzi w sferę dziedzictwa kulturowego, zapoznając się z symbolami i metaforami, by odtąd kojarzyć lisa ze sprytem i przebiegłością, a zatrute jabłko z wyrazem fałszu i zazdrości”²⁰.

W wychowaniu przedszkolnym baśń wspiera działalność edukacyjną nauczyciela. Wprowadza ona dziecko w świat teatru, wzbogaca jego słownictwo, ale też ubogaca myślenie przyczynowo-skutkowe. Jednakże w przedszkolu bardziej dostrzegana jest wartość wychowawcza i terapeutyczna baśni niż dydaktyczna.

Wartości terapeutyczne baśni

Nie od dziś przypisuje się książce ważną rolę w procesie kształtowania psychiki człowieka. Szczególnie istotny jest prawidłowy dobór literatury dla dzieci w wieku przedszkolnym. Już u początków XX wieku opracowano nową metodę terapii zajęciowej, zwaną biblioterapią. Metoda ta „jest procesem przyswajania wartości psychologicznych, socjologicznych i estetycznych za pomocą lektur. Biblioterapię należy traktować jako proces dynamicznego współdziałania osobowości czytelnika z dziełem literackim, jako psychologiczny środek do osiągnięcia dojrzałości i przystosowania psychicznego”²¹.

Baśń znajduje w biblioterapii specjalne miejsce ze względu na szczególne oddziaływanie na dzieci. Praca z wykorzystaniem utworów baśniowych pomaga szczególnie dzieciom w wieku przedszkolnym, jak również tym, we wczesnym wieku szkolnym. Świat w baśni jest, jak już wcześniej określono, pokazany w sposób spolaryzowany, czarno-biały. Dziecku łatwo jest obrać sobie wzorzec, a co za tym idzie – jakby wprowadzić siebie w miejsce danej postaci. Dziecko szybko znajduje postać, która jest jemu najbliższa ze względu na status życiowy, sytuację losową, wewnętrzne rozterki i lęki. Dziecko szuka swojego odpowiednika, a wraz z rozwojem akcji staje samo naprzeciw swojego największego wroga: obawy, strachu, kompleksu, sytuacji, z którą ciężko mu sobie poradzić. „Dzięki możliwości

²⁰ K. Och, *Rola bajki w edukacji*, dz. cyt., s. 594.

²¹ I. Borecka, *Elementy biblioterapii w domach dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (1995)9, s. 25.

Z teorii

przeżywania przez dziecko rozmaitych ról kształtuje się także jego samoświadomość oraz zaspokajane są różnorodne potrzeby uczuciowe²².

Ciekawą odmianą biblioterapii jest bajkoterapia, czyli terapia przez opowieści, zwane również bajkami-pomagajkami. Adresatem tejże terapii przez baśń jest przede wszystkim dziecko, a głównym narzędziem jest baśń, a konkretniej mówiąc bajka terapeutyczna, która ma na zadanie wspierać działanie (terapię). Pierwszym prekursorem tej myśli był Bruno Bettelheim psycholog, lekarz – psychoanalityk, ur. w 1903 r. W psychoanalitycznej koncepcji B. Bettelheima baśnie są wręcz ideałem literatury dla dzieci: „bo ofiarują dziecku takie obszary wyobraźni, których nie odkryłyby same. A jeszcze ważniejszą rzeczą jest, że forma i struktura baśni podają dziecku obrazy, z których może korzystać, kształtując własne fantazje na jawie, przez co może nadawać lepszy kierunek swemu życiu²³. Bajka silnie oddziałuje na wyobraźnię dziecka, pomagając mu się wczuć w daną sytuację, utożsamić się z bohaterem, uczy rozróżnić dobro i zło, dlatego jest niezastąpionym środkiem w bajkoterapii.

Baśń pełni funkcję terapeutyczną, ponieważ pacjent odnosi się do jego wewnętrznych konfliktów w konkretnym momencie życia, odkrywa własne rozwiązanie sytuacji. B. Bettelheim przypisuje ogromną rolę bohaterowi baśniowemu, który posiada wyjątkową cielesność, „dzięki której zdolny jest do zadziwiających wyczynów. Kiedy dziecko identyfikuje się z bohaterem, może wynagrodzić sobie w fantazji wszelkie własne, rzeczywiste lub domniemane braki cielesne²⁴. Wprowadzone do bajki postaci pomagają bohaterowi znaleźć sposoby przezwyciężenia trudnych chwil życia. Dziecko ma możliwość przebycia z bohaterem całej drogi wyjścia z lęku. Zazwyczaj bohaterami bajek terapeutycznych są małe zwierzątka, dzieci lub zabawki, z którymi czytelnik (słuchacz), może się identyfikować. Według D. Brett, ważną kwestią stanowi nadanie głównemu bohaterowi imienia zbliżonego do imienia słuchacza²⁵. Elementu tego nie znajdziemy w tradycyjnych bajkach, gdzie występujące w nich postaci nie są bliskie dziecku.

Czytając określone historie, można dziecku pomóc w wielu trudnych dla niego sytuacjach emocjonalnych, takich jak np. irracjonalne lęki lub pierwsze dni w przedszkolu, ból, strach, niepowodzenie czy nawet bardzo trudny temat śmierci albo rozwodu rodziców. Bajkoterapia to także doskonała metoda relaksacyjna; odpowiednio dobrane i opowiedziane albo przeczytane historie mogą doskonale wyciszyć dziecko na przykład przed snem, po dniu pełnym wrażeń lub pracy.

²² http://arteum.pl/artykuly/arteterapia_wczoraj_i_dzis/psychoterapeutyczne_znaczenia_basni (dostęp: 12.04.2012).

²³ B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, dz. cyt., t. 1, s. 45.

²⁴ Tamże, s. 48.

²⁵ D. Brett, *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego) dziecka*, cz. 2, Gdańsk 1998, s. 23. Zob. Brett D., *Bajki, które leczą 2*, Gdańsk 2011.

W literaturze wymienia się następujące zadania bajkoterapii:

- Pomaga zrozumieć własne trudności.
- Pomaga pokonać lęki, strach, słabości.
- Dostarcza dobrych wzorców postępowania.
- Wskazuje, co jest dobre, a co złe.
- Pomaga budować obraz samego siebie.
- Pobudza wyobraźnię²⁶.

Warto przytoczyć słowa autorki książki pt. *Czarodziejski Pyłek – czyli metafora i bajka we wspomaganie rozwoju małego dziecka*, które będą niejaki komentarzem do wymienionych zadań, twierdzą one, że „bajka pozwala bez obaw spojrzeć na swoje problemy i uczy, jak pomagać samemu sobie w stresujących sytuacjach. Poprzez bajkę o charakterze terapeutycznym dziecko uczy się przede wszystkim pozytywnego myślenia o swoich problemach. Utwory te uodparniają również przed atakującymi bodźcami z zewnątrz, obniżają ich moc, umożliwiając tym samym stawianie czoła przeciwnościom, pokazując szczęśliwy świat”²⁷.

Nie można pominąć faktu, iż literatura, a szczególnie tak lubiane przez dzieci baśnie, odpowiednio dobrana, pomaga w zredukowaniu napięć psychicznych, stanów niepewności, lęku, pozwala skrócić dręczące wyczekiwanie na coś, co stanowić może zagrożenie. Różne przypadki obcowania czytelnika z literaturą wskazują na to, że jej rola w utrzymaniu równowagi psychicznej może być ogromna.

Wartość terapeutyczną ma nie tylko kwestia samego czytania baśni, lecz także inne działania na niej bazujące, jak choćby inscenizowanie baśni. Sama działalność aktorska zaangażowanego dziecka sprzyja łamaniu pewnych barier psychicznych. „Odgrywanie baśni może być świetnym sposobem na pozbycie się przez dzieci wielu kompleksów. Poprzez odgrywaną rolę dziecko może nabrać pewności siebie, podnieść swoje poczucie własnej wartości, ukazać swoje „mocne” strony. Baśń wyzwala w dziecku potrzebę mówienia. Słuchając [...] komentarzy na temat postępowania postaci, stosunku do «czarnych» charakterów można z łatwością wywnioskować, co dziecko dręczy”²⁸.

Słuchając baśni, dziecko identyfikuje się z jakąś jej postacią, a przede wszystkim z postacią głównego bohatera. Zwraca się uwagę, że to właśnie w postaci bohatera ulokowane zostaje własne „ja” dziecka. Identyfikacja z postacią głównego bohatera sprawia, że dziecko, słuchając baśni,

²⁶ M. Molička, *Bajkoterapia (O lękach i nowej metodzie terapii)*, Poznań 2002, s.154. Zob. K. Klimowicz, *Bajkoterapia, czyli dla dużych i małych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Warszawa 2009.

²⁷ A. Jaszczuk, B. Kochaniak, *Czarodziejski Pyłek – czyli metafora i bajka we wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2006, s. 15-16.

²⁸ B. Bettelheim, *Cudowne i pozytywne*, dz. cyt., t. 1, s. 63.

Z teorii

angażuje się silnie uczuciowo we wszystkie zdarzenia i perypetie. Dziecko utożsamia się z bohaterem, towarzyszy mu w jego wędrówkach, przeżywa radości, smutki, odpoczywa, bawi się, nawiązuje przyjaźnie. Dzięki tej identyfikacji zapoznaje się z całą gamą emocji, uczuć i postaw. Uczy się zachowań społecznie akceptowanych oraz tych, które są potępiane, form ekspresji, emocji²⁹.

Dziecko również zaczyna postrzegać ludzkie zachowania oraz ich konsekwencje. Postacie fikcyjne przedstawione są jasno i wyraźnie, są albo dobre, albo złe. Rysują się postacie męskie i żeńskie, dzięki czemu dziecko uczy się przypisywania im ról społecznych, odkrywając także swoje miejsce w społecznym systemie. Baśnie budują archetyp męskości i kobiecości, dają wzorce zachowania – siły i odwagi dla chłopców, urody i dobroci dla dziewczynek. Role męskie i żeńskie są w baśni czytelne i określone. Mężczyzna (królewicz, rycerz czy prosty, wiejski chłopak) ratuje, zdobywa, poślubia kobietę. Kobieta (królowna bądź zwykła dziewczyna) jest piękna i dobra, cierpliwie czeka na swojego wybawiciela.

Baśnie są pierwszymi opowieściami o miłości. W ich prostej, romantycznej fabule skrywa się głębokie marzenie o dobrym, szczęśliwym, udanym związku. Miłość w baśni jest próbą charakteru. Aby zdobyć serce ukochanej osoby, trzeba zedrzeć żelazne trzewiczki, wspiąć się na szklaną górę, pokonać smoka czy podstępного czarnoksiężnika, znaleźć słowa, które odczaruje zamienione w kamień serce. Miłość w baśni jest dobra, dlatego po jej stronie staje wszystko dobre. I, mimo że na drodze miłości staje to co złe – okrutni królowie, wiedźmy i czarnoksiężnicy, zazdrosne siostry czy złe macochy – zgodnie z formułą baśni, miłość zwycięży, uleczy bądź ulepszy ludzkie serca³⁰.

Mirosław Huszcz wraz z Małgorzatą Cichoń-Piasecką zwracają uwagę na trzy postacie baśniowe: Czerwonego Kapturka, rycerza w świetnej zbroi, śpiącą królownę, które łączy jedno – w „symbolicznym skrócie pokazują trud dojrzewania i naszą długą, często krętą drogę do dorosłości”³¹. Dziecko myśli intuicyjnie, wie, że opowieści te, chociaż nierealne, nie są nieprawdziwe. Wie także, że są to opowieści o każdym z nas, że my jesteśmy ich bohaterami. Baśniowy rycerz i królowna są wzorcami męskości i kobiecości, a płeć jest podstawowym czynnikiem wyróżniającym i najważniejszym składnikiem osobowości. Warto przytoczyć ciekawą interpretację baśni „Królowna Śnieżka”. Autorzy stwierdzili, iż jest

²⁹ Tamże, s. 595.

³⁰ M. Huszcz, M. Cichoń-Piasecka, „A potem żyli długo i szczęśliwie...”. *Jak baśnie pomagają w wychowaniu seksualnym dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)6, s. 323-326.

³¹ M. Huszcz, M. Cichoń-Piasecka, *Baśnie uczą życiowych ról*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)10, s. 581.

to baśń o dojrzewaniu dziewczynki, ale również jest ona mitem dobrej matki i uwalnia dziecko od poczucia winy. Negatywne emocje, które towarzyszą konfliktowi z matką, są bowiem przenoszone na zastępczą postać macochy. Baśń uczy, że czas oczekiwania na dojrzałość fizyczną jest potrzebny. Aby Królewna Śnieżka mogła stać się matką i żoną musi osiągnąć dojrzałość emocjonalną i intelektualną. Wcześniej w chatce krasnoludków uczy się pracowitości i czynności składających się na rolę typową dla jej płci – gotowania, szycia, porządków. Cnota i pracowitość zostaną nagrodzone długim i szczęśliwym życiem³².

Dziecko myśli konkretami, dlatego zarówno dobro, jak i zło jest w baśniach uosobione. Zły jest wilk, który chce pożreć Czerwonego Kapturka, Królowa czyhająca na życie Śnieżki, dobrem – Jaś i Małgosia odrzuceni przez macochę i uległego ojca i szukający drogi do celu. Przykłady można mnożyć, bo każda baśń zawiera tego typu wzory. Poznanie siebie i mądre kierowanie swoimi uczuciami, swoim życiem to tajemnica dorosłości, która czeka przedszkolaka. Opowiadajmy je wielokrotnie. Jeżeli zaś dziecko prosi stale o jedną tylko baśń, jest to sygnałem, że problem w niej zawarty dotyka go szczególnie, a baśń pomaga w jego rozwiązaniu. Może się więc baśń stać ośrodkiem diagnostycznym i terapeutycznym w pracy z dziećmi.

Baśń jest tą formą pracy z dzieckiem, której nie trzeba mu narzucać, chętnie jej słucha, kształtuje swoją wyobraźnię, ale także nawiązuje relację z osobą mu czytającą.

Baśń w edukacji przedszkolnej

„Badania potwierdzają, że głośne czytanie dziecku: buduje mocną więź między dorosłym i dzieckiem; zapewnia emocjonalny rozwój dziecka; rozwija język, pamięć i wyobraźnię: uczy myślenia, poprawia koncentrację, wzmacnia poczucie własnej wartości dziecka, poszerza wiedzę ogólną, zapobiega uzależnieniu od telewizji i komputerów; kształtuje nawyk czytania i zdobywania wiedzy na całe życie”³³. Warto także zaznaczyć, iż wiek przedszkolny to ważny okres w życiu dziecka, okres tworzenia się nawyków, kształtowania procesów uczuciowych, umysłowych, charakteru oraz osobowości. Właśnie w tym wieku należy dostarczać dzieciom odpowiedniej lektury, a bajki nadają się do tego wyśmienicie.

Literatura dziecięca charakteryzuje się tym, iż jest tworzona z myślą o dzieciach, chodzi tu przede wszystkim o taki dobór zawartości i formy, by odpowiadały dziecięcym potrzebom i gustom. Przy czym autorzy tworzący ten rodzaj literatury zwykle zwracają uwagę na to, by ich dzieła

³² Tamże, s. 585.

³³ www.calaposlkaczytadzieciom.pl (dostęp: 20.01.2005).

Z teorii

wykazywały pewne walory wychowawcze i edukacyjne. Początki literatury pisanej z myślą o młodych czytelnikach sięgają XVIII w. Wcześniej taka literatura nie istniała, młodzież czytała te same książki co dorośli, najwyżej rodzice i opiekunowie nadzorowali wybór lektur. Nawet baśnie i bajki pisano dla dorosłych. Warto też zaznaczyć, że literatura dziecięca powinna:

- mieć dopasowaną treść i formę utworu do wieku dziecka, a szczególnie stworzoną ciekawą fabułę i wyrazistą postać – bohatera, jasne określenia pojęcia dobra i zła oraz zastosowaną płynną frazę stylistyczną;
- odpowiadać na dziecięce potrzeby;
- stworzyć przestrzeń dla osobowości dziecka i przeżywania dzieła sztuki;
- pobudzić uczucia i wyobraźnię dziecka i jego poczucie humoru;
- umożliwić dobrą zabawę³⁴.

Początkowo książka w rękach dziecka jest tylko pewnego rodzaju zabawką – przedmiotem manipulacyjnej zabawy, budzi ciekawość przez swój kolor, formę (kształt np. samochodu). Dziecko przewraca kartki, obraca książkę w różne strony, robi z niej domek lub daszek, czasem po prostu targa lub gniecie kartki, rysuje po nich. Później zaczynają go interesować obrazki, ilustracje, na których zaczyna spostrzegać znane mu przedmioty, zwierzęta, ludzi, postaci, a wszystko to jest śliczne, barwne. Później dochodzi treść książki, która odwołuje się do wyobraźni i odczuć dziecka. W ten sposób obok zabawki, umiejętnie dobrana na miarę najmłodszych przedszkolnych czytelników, książka zaczyna zajmować coraz więcej miejsca w życiu małego dziecka. Stosowana w atrakcyjny sposób, gdy obraz (ilustracja) i słowa tekstu łączą się z działaniem, staje się odtąd nieodłącznym towarzyszem zabaw i zajęć. Książka – przedmiot budzi zaciekawienie dziecka swym kształtem, szelestem kartek, barwą. Jeszcze nie tekst jest ważny, ale obraz – ilustracja, którą ogląda razem z dorosłymi i na której zaczyna postrzegać i rozpoznawać znane przedmioty czy zwierzęta.

Początki procesu czytelnictwa przypadają na lata wczesnego dzieciństwa – około 2-3 roku życia. Wprawdzie wtedy dziecko nie jest samo czytelnikiem, ale staje się już „odbiorcą” literatury (tekstu czytanego) i „użytkownikiem książki”. I właśnie wtedy, jak stwierdzają na podstawie obserwacji psychologów i pedagogów, w tych pierwszych kontaktach dziecka z literaturą i książką budują się podstawy przyszłych skłonności i upodobań czytelniczych, buduje się „przyjaźń” z książką³⁵. W wieku przedszkolnym stopniowo dziecko przechodzi od zabawy książką jako przedmiotem do regularnego oglądania ilustracji, a następnie kojarzenia

³⁴ J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007, s. 44.

³⁵ B. Białkowska, *O czytelnictwie najmłodszych*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1984)4, s. 240-242.

słuchanego tekstu z oglądanym obrazkiem. W późniejszym wieku przed-szkolnym książka może pełnić rolę dziecięcej zabawy, przyczynia się do wspólnych działań. I to są pierwsze radości dziecka, które rozpoczynają formowanie się nawyków czytelniczych.

Baśń może być dobrym źródłem zabaw dziecięcych. Duże zaangażowanie uczuciowe w zabawy wszechstronnie aktywizuje dziecko. Przygotowując i organizując zabawę, dzieci stoją przed koniecznością rozwiązywania różnych problemów związanych z doborem bajki, przekształceniem narracji, ze strojami, scenografią. Wszystko to sprzyja samodzielności myślenia, projektowania i przewidywania. Inscenizacje bajek stanowią bogatą inspirację dla twórczości plastycznej dziecka. W inscenizacjach tych dziecko występuje w roli aktora, reżysera, dekoratora, często również i twórcy, improwizującego wygłaszany tekst. Inscenizacja, w której słowo spleta się z ruchem, kształtem i kolorystyką dekoracji, szczególnie silnie oddziałuje na przeżycia dziecka. Te doznania są tym bardziej intensywne, jeśli inscenizacji towarzyszy podkład muzyczny, a dziecko jest ekspresyjnie zaangażowane w formy taneczno-wokalne.

Zakończenie

Baśń stanowi niewątpliwie istotny element kultury duchowej społeczeństw. Jest jednym z podstawowych gatunków epiki ludowej, w której w fantastycznej formie ludowej, utrwalone zostały poglądy na stosunki międzyludzkie, ideały dobra i sprawiedliwości oraz kryteria oceny ludzkich poczynań. Baśnie i podania ludowe odzwierciedlają w swej konstruktywnej fabule i postaciach bohaterów istotne doświadczenia pokoleń i dzięki temu są nosicielami ludowej mądrości. Zawierają więc niezwykle istotny element kultury duchowej wyrosłej na bazie przeżyć i doświadczeń życiowych ludu. Baśnie należą do tzw. „żelaznego” repertuaru literatury dla dzieci. Ich atrakcyjność dla dziecięcego odbiorcy pozostaje obecnie równie wielka jak przed kilkudziesięciu laty, pomimo wszelkich zmian cywilizacyjnych, kulturalnych, a przede wszystkim życia w dobie informatyki komputerowej. Świat książki zrobił bardzo wiele, by wszystkie polskie dzieci mogły poznać najlepsze teksty z wielkiej klasyki: Andersena, Grimmów, Perraulta. Wznawiani są dawni bazarze, bardzo wiele tłumaczy się ich dzieł, jak również i nowych tekstów pochodzących ze wszystkich krańców świata. Wydawane są nowe tomy baśni polskich pisanych w oparciu o bogate tradycje folkloru i literatury przez takich mistrzów, jak Joanna Papuzińska, Ewa Szelburg-Zarembina, Hanna Januszewska. Przestrzeń baśni, a więc i przestrzeń kultury, z którą dziś dziecko może obcować, rozszerzyła się niepomiaralnie, czemu rozwój techniki nie zaszkodził – przeciwnie: okienko telewizora jest prawie tak sprawne, jak

Z teorii

czarodziejski dywan i wielokrotna ilość odbiorców baśni opowiadanych, baśni czytanych, baśni inscenizowanych³⁶.

Nauczyciel musi doskonale znać klasyczne pozycje z literatury przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym, jak i orientować się w nowościach wydawniczych. W pewnym stopniu pomagają w tym notki i recenzje zamieszczone w czasopismach i miesięcznikach, np. w „Wychowaniu w Przedszkolu”. Bardzo dobrym sposobem jest systematyczny kontakt z księgarnią i biblioteką – szczególnie z biblioteką dziecięcą.

Nauczyciele w przedszkolu często korzystają z literatury dziecięcej. Wykorzystują w pracy baśnie dlatego, że dzieci bardzo je lubią. Ponadto niosą one ogromne wartości wychowawcze: bogactwo sytuacji działających na wyobraźnię, wielki ładunek emocjonalny, ważny problem walki dobra ze złem, w którym, zgodnie z oczekiwaniami dzieci, dobro zawsze zwycięża.

Wszystkie przytoczone argumenty potwierdzają wychowawczą wartość baśni. Podstawową ich rolą jest także rozwijanie fantazji i wyobraźni. Śledząc bieg baśniowej akcji, przygód bohaterów, dziecko uczy się samo tworzyć fantastyczne sytuacje i zdarzenia. Odgrywają nadto niezmiernie ważną rolę w wychowaniu moralnym. Nigdzie bowiem nie jest tak wyraziście zilustrowany problem dobra i zła.

Bibliografia

Baluch A., *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, wyd. Universitas, Kraków 2005.

Baluch A., *Pogaduszki do poduszki. (O literaturze dla najmłodszych)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.

Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, wst. i przekł. D. Danek, PIW, Warszawa 1985, t. 1-2.

Białkowska B., *O czytelnictwie najmłodszych*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1984)4.

Borecka I., *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum*, Wyd. Unus, Wałbrzych 2002.

Borecka I., *Elementy biblioterapii w domach dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (1995) 9.

Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Wyd. Literackie, Kraków 2005.

Brett D., *Bajki, które leczą 2*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.

Brett D., *Opowiadania dla Twojego (nieco starszego) dziecka*, cz. 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.

Chęcińska U., *Baśń była na początku*, [w:] *Barwy świata baśni* pod red. U. Chęcińskiej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2003.

Chojnacka-Czachór A., *Wpływ baśni na rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (1991)1.

Encyklopedia Powszechna PWN, pod red. B. Kaczorowskiego, t. 3, Warszawa 2009.

<http://arteum.pl/artykuly/arteterapia_wczoraj_i_dzis/psychoterapeutyczne_znaczenia_basni>. (dostęp: 12.04.2012)

Huszcz M., Cichoń-Piasecka M., „*A potem żyli długo i szczęśliwie...*”. *Jak baśnie pomagają w wychowaniu seksualnym dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)6.

Huszcz M., Cichoń-Piasecka M., *Baśnie uczą życiowych ról*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)10.

Jaszczyk A., Kochaniak B., *Czarodziejski Pyłek – czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka*, Impuls, Kraków 2006.

Klimowicz K., *Bajkoterapia, czyli dla dużych i małych o tym, jak bajki mogą pomagać*, Nasza Księgarnia, Warszawa 2009.

Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, MEDIA RODZINA, Poznań 2002.

Och K., *Rola bajki w edukacji*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2003)10.

Papuzińska J., *Inicjacje literackie problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988.

Podręczny słownik terminów literackich, pod red. J. Sławińskiego, OPEN, Warszawa 1999.

Przybyszewska U., *Baśnie*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, pod red. A. Przecławskiej, WSiP, Warszawa 1978.

Ratyńska H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, WSiP, Warszawa 1976.

Ratyńska H., *Rola książki i czasopisma w wychowaniu przedszkolnym*, [w:] *Kultura literacka w przedszkolu*, pod red. S. Frycie, I. Kaniowskiej-Lewańskiej, WSiP, Warszawa 1982.

Rybczyńska K., *W kilku słowach o baśni*, „Wychowawca”, (2004)5.

Skrobiszewska H., *Baśń i dziecko*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1978.

Tartas T., *Dlaczego baśń?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (2001)2.

Truskolaska J., *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Maternus Media, Tychy 2007.

Tyszkowa M., *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] H. Skrobiszewska, *Baśń i dziecko*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1978.

<<http://www.calaposlkaczytadzieciom.pl>>. (dostęp: 20.01.2005)

Z teorii

Streszczenie:

Baśń stanowi niewątpliwie istotny element kultury duchowej społeczeństw. Jest jednym z podstawowych gatunków epiki ludowej, w której w fantastycznej formie ludowej, utrwalone zostały poglądy na stosunki międzyludzkie, ideały dobra i sprawiedliwości oraz kryteria oceny ludzkich poczynań. Celem artykułu jest przybliżenie trzech podstawowych wartości baśni: wychowawczych, dydaktycznych i terapeutycznych, które mają doniosłe znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, a także dla procesu edukacyjnego. Tekst jest analizą wybranej literatury przedmiotu.

Słowa kluczowe: baśń, wartości wychowawcze, wartości dydaktyczne, wartości terapeutyczne, wychowanie przedszkolne

Values of fairy tale in the work with preschool children

Summary:

A fairy tale is undoubtedly an important element of the spiritual culture of society. It is one of the major types of folk epics, in which in fantastic form of folk have been established views on human relationships, ideals of right and justice, and criteria for evaluation of human endeavour. Aim of this paper is to present three fundamental values of fairy tales: educative, educational and therapeutic, which are particularly relevant to the development of a child in preschool, and for the educational process. The text represents an analysis of selected literature.

Key words: fairy tale, educative values, educational values, therapeutic values, pre-school education

Magdalena Kulpa

Poezja Danuty Wawiłow w przedszkolu¹

*Usiądź przy mnie, mamusiu.
Coś ci powiem do uszka...
Wiesz, kto do mnie przychodzi,
jak się kładę do łóżka?
Takie śliczne, puchate,
kolorowe jak ptaki...
Za nic w świecie nie zgadniesz!
To przychodzą RUPAKI !*

Wiersz *O Rupakach* autorstwa Danuty Wawiłow pierwszy raz usłyszałam, będąc małym dzieckiem. Pięknie wydany tomik z kolorowymi ilustracjami zagubił się gdzieś podczas przeprowadzki. Próbowałam odnaleźć go w wielu bibliotekach, bezskutecznie. Ogromne trudności w wypożyczeniu pierwszych wydań tomików świadczą niezbicie, że jest autorką zapomnianą, choć wcześniej była nagradzana w kraju i zagranicą. Jej utwory zamieszczono w pracy zbiorowej pt. *Kultura literacka w przedszkolu* obok znanych i cenionych nazwisk, takich jak Tuwim, Brzechwa czy Chotomska. O samej Wawiłow w ostatnich latach pisze się niewiele. Wyjątek stanowi książka autorstwa Danuty Muchy *Danuta Wawiłow – Życie i twórczość. Próba monografii*. Najnowsze wydania poezji autorki Rupaków to Święto dzieciaków z 1998 roku, a także zbiorek wierszy *Najpiękniejsze wiersze Danuty Wawiłow* wydany w roku 1999, dzięki staraniom córki i męża poetki. Wspomniane wyżej zbiory zawierają wiersze z pierwszych

¹ Artykuł stanowi nieco zmieniony fragment pracy dyplomowej, napisanej pod kierunkiem dr Krystyny Zabawy w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” (dziś Akademia Ignatianum) w Krakowie w 2008 r.

Z teorii

tomików: *Rupaki*, *Strasznie ważna rzecz*, *Wędrownika*, *Kalużyści*, a także wierszowane bajki, napisane razem z mężem Olegiem Usenką: *Bajka o stu królach Lulach*, *Trójkątna bajka*, *Bajka o kalejdoskopie i babie*. W 2003 roku Nasza Księgarnia wydała (w znanej rodzicom serii *Poczytaj mi mamo*) bogato ilustrowane dwie bajki: *Posłuchajcie bajki Nowej Prostokątnej i kwadratowej* oraz napisaną wraz z córką Natalią Usenko *Trójkątną Karolinę*. Godna polecenia jest również pozycja wydana w roku 2007 przez Akademię Rozwoju Wyobraźni. Jest to książka do słuchania pt. *Rozśmieszanki, rozmyślanek, usypianek*, zawierająca 44 wiersze Danuty Wawiłow. Na okładce płyty Grzegorz Leszczyński zachęca słowami: „Czytają? Nie czytają? Może... posłuchają??” Różne są drogi do książki. Jedna droga biegnie od wieczornych, «dobranockowych» czytań mamy, taty, dziadka... Inna od obrazków, które otworzyły drzwi wyobraźni (...) Akademia Rozwoju Wyobraźni podpowiada jeszcze inną drogę. Poprosiła najlepszych aktorów, by przeczytali dzieciom różne piękne książki. Słuchanie rozwija wyobraźnię, oprawa muzyczna pomaga w kształceniu wrażliwości, grafika – w rozwoju myślenia plastycznego. To jest seria dla ciekawego wrażeń dziecka i każdego myślącego rodzica”.

W niniejszym artykule chcę przypomnieć postać i twórczość Danuty Wawiłow oraz pokazać, jak można ją wykorzystać w pracy z dziećmi w przedszkolu. Moim celem jest zachęcenie nauczycielek do sięgnięcia po tę wspaniałą poezję.

Życie i twórczość

Matka Danuty związała się z ruchem socjalistycznym i w 16. roku życia opuściła dom rodzinny. Podczas II wojny światowej zesłana w głąb Rosji uniknęła śmierci, co nie udało się pozostałym członkom jej rodziny. Wyszła za mąż za Rosjanina, który zginął pod Stalingradem, nie doczekawszy narodzin córki Danuty w roku 1942. Studiująca i samotnie wychowująca dziecko matka, poświęcała córce zbyt mało czasu i w żaden sposób nie potrafiła okazać swojej macierzyńskiej miłości². Tęsknota za tym uczuciem wypełniła się w życiu późniejszej poetki, która została szczęśliwą matką dwojga dzieci: Konstantego i Natalii. Od tego czasu zaczęła pisać dla dzieci i o dzieciach, opierając się na własnych obserwacjach.

„W autobusie staję zawsze tam, gdzie jest dziecko. Wiem wtedy, że nie będę się nudzić, zawsze usłyszę coś ciekawego”³.

² Zob. D. Mucha, *Danuta Wawiłow. Życie i Twórczość. Próba monografii*, Kielce 2005. Informacje biograficzne podaje za tą autorką.

³ D. Wawiłow, cyt. za B. Tuszyńska-Chechłacz, *Dzieciństwo jest światem poezji*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (1986)7/8, s. 343.

Oprócz doświadczeń matki i obserwatorce własnych i obcych dzieci, Wawiłow zyskała podstawy warsztatu i świadomość słowa, studiując filologię rosyjską i polską. Język doskonaliła, tłumacząc także przez wiele lat literaturę rosyjską. Była zatem poetką, pisarką, tłumaczką, autorką słuchowisk radiowych, tekstów piosenek i widowisk teatralnych. Rozmówiana w języku i poezji marzyła: „Poezja ludowa powinna odnaleźć drogę do czytelników, zwłaszcza młodych, powinna im towarzyszyć od dzieciństwa”⁴. O pisaniu dla dzieci powiedziała kiedyś: „Żeby pisać dobrą książkę o psie, trzeba być psem albo przynajmniej choć trochę się nim poczuć, żeby pisać dla dziecka trzeba być w środku dzieckiem”⁵.

Analizując pierwszy tomik poezji dla dzieci Danuty Wawiłow (*Rupaki*, 1977) Grzegorz Leszczyński nazwał jej lirykę „oddziecięcą”⁶, dodając, że krąg tematyczny utworów koncentruje się wokół dziecięcych przeżyć i doświadczeń w pierwszych kontaktach z otoczeniem. Krytyk zwrócił również uwagę na dwie tendencje: fascynację folklorem ludowym i dziecięcym. O zamiłowaniu do folkloru często mówiła sama poetka. W wywiadzie, udzielonym D. Świerczyńskiej-Jelonek, powiedziała: „chętnie zostałabym wędrowną poetką, która jeździ od wsi do wsi, od miasteczka do miasteczka, za niewygórowaną opłatę i nocleg opowiada bajki, czyta wiersze, a zarazem zbiera inspiracje do swoich nowych książek”⁷. Duży udział w powstawaniu wierszy miały jej dzieci, a głównie Natalia, która, gdy dorosła, sama została poetką.

Strasznie ważna rzecz (1978) – to drugi tomik poetki, w którym brak już inspiracji folklorem ludowym, ale w zamian pojawia się dziecięcy sposób myślenia, mówienia i „składania rymów”. Przeważają dwa wyraźne nurty. Pierwszy to pełne humoru i ciepłej ironii portrety dzieci oraz obrazy ich zabaw (*Kalużyści*), zachowań i pragnień (*Urodzinki*), rozmów z dorosłymi (*Strasznie ważna rzecz*), wyobraźni (*Listy*). Nurt drugi wywodzi się z inspiracji rysunkiem dziecięcym, w którym kompozycje plastyczne to gra kolorów, oddająca nastrój i barwy świata.

W dziecięcych wyliczankach, rymowankach, zgadywankach poetka odkryła metodę swojej pracy twórczej. Eufonia oraz zastosowanie charakterystycznych dla języka dziecka i poezji dziecięcej środków leksykalnych, gramatycznych i stylistycznych sprawia, że jej twórczość afirmująca dzieciństwo posiada niewątpliwy walor oryginalności, nowatorstwa i atrakcyjności. Wawiłow odrzucała poezję dydaktyczną, bliższa jej jest zabawa słowem: „Przeraża mnie nurt wierszy pisanych dla dzieci – w celu umoralniającym, by narzucić dziecku

⁴ D. Wawiłow, cyt. za D. Świerczyńską-Jelonek, *Chętnie zostałabym wędrowną poetką*, „Guliwer” (1992)6, s.18.

⁵ D. Wawiłow, cyt. za D. Mucha, *Danuta Wawiłow. Życie i twórczość*, dz. cyt., s. 21.

⁶ G. Leszczyński, *Oddziecięca liryka Danuty Wawiłow*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (1987)2, s. 75.

⁷ D. Wawiłow, cyt. za D. Świerczyńską-Jelonek, *Chętnie zostałabym wędrowną poetką*, art. cyt., s.19.

Z teorii

swoje ubogie skądinąd, bardzo normatywne widzenie świata. (...) Dorosli, którym się wydaje, że najłatwiej pisać dla dzieci, bo są głupie, piszą wtedy takie totalne bzdury, co zawsze mnie oburzało i oburza”⁸.

Oprócz wierszy lirycznych w dorobku Wawiłow znajdują się wierszowane baśnie fantastyczne. Takie utwory pisała wspólnie z mężem, Olegiem Usenko. Jak sama powiedziała: „Jest to nowy gatunek bajkoprzypowieści, przeznaczony w różnych swych warstwach dla dzieci i dorosłych, ze złożonym filozoficznym przesłaniem (...) Chcieliśmy pokazać ludzi, którzy zamiast czerpać z życia, starają się je modelować”⁹. Jako pierwsza powstała Trójkątna bajka, która pierwotnie stanowiła II część tomiku *O Rupakach*. Zamieszczono ją również w opracowaniu z serii Biblioteczka Nauczyciela: *Matematyka w literaturze dziecięcej*¹⁰ w rozdziale poświęconym figurom geometrycznym.

Bajek, które z powodzeniem wykorzystać można w pracy przedszkola, m.in. do poznania i rozróżniania figur geometrycznych, Wawiłow ma w swojej twórczości więcej. Są to: *Trójkątna Karolina* oraz *Posłuchajcie bajki nowej prostokątnej i kwadratowej*. W kolejnych latach ukazały się *Bajka o królewiczu, kalejdoskopach i babie* (1980) oraz *Bajka o stu królach Lulach* (1982).

Oprócz wymienionych na wstępie tomików wierszy Danuta Wawiłow wydała *Wiersze dla niegrzecznych dzieci* (1987) i *Dzieci w lesie* (1991). Jak pisze Grzegorz Leszczyński: „Język tej poezji jest bliski językowi dziecka – prosty, bezpretensjonalny, zaskakujący oryginalnością zestawień słownych, a świat przedstawiony – bliski światu dziecka: bezpieczny, zmysłowy, nie ograniczony konwenansami”¹¹. Dlatego tak dobrze nadaje się do zabawy i pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, a szczególnie do edukacji literackiej i wychowania przez sztukę słowa.

Danuta Wawiłow zmarła w 1999 roku w Warszawie.

Kręgi tematyczne – do wykorzystania w pracy z dziećmi

Katarzyna Łysko podzieliła świat dziecięcy w wierszach poetki według nadrzędnych wartości, takich jak: rodzina, zabawa, sen, przyroda oraz marzenia i imaginacje¹². Wszystkie te kręgi tematyczne mogą mieć zastosowanie w przedszkolu. Zostaną tu zatem krótko przedstawione.

⁸ D. Wawiłow, cyt. za D. Mucha, *Danuta Wawiłow. Życie i Twórczość*. dz. cyt., s. 23.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Matematyka w literaturze dziecięcej*, praca zbiorowa, Biblioteczka elementarna nauczyciela, Jelenia Góra 1994.

¹¹ G. Leszczyński, hasło *Wawiłow Danuta*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, pod red. B. Tylskiej, G. Leszczyńskiego, Wrocław 2002, s. 409.

¹² K. Łysko, *Strasznie ważna rzecz – dziecięce postrzeganie w wierszach Danuty Wawiłow* <<http://members.chello.pl/j.uhma/Wawilow>> HTML, (dostęp: 23.04.2008), s. 1.

Rodzina

Najważniejsza wartość w życiu dziecka. W zbiorach wierszy Wawilów rodzice piszą do siebie pełne miłości listy (*Listy*), tata boi się psa (*Taki wielki pies*), babcia „fika koziołki” z pudelkiem (*Babcia i pudel*), a siostra to prawdziwa królowa (*Moja siostra królowa*). Wręcz bajkowo i nierealnie przedstawieni zostali członkowie „podstawowej komórki społecznej”. Czar pryska, kiedy natrafiamy na wiersz Szybko, bo właśnie w nim zawarte jest największe pragnienie dziecka: spokojnego bycia razem, niespiesznej bliskości:

*Szybko, zbudź się,
szybko, wstawaj!
Szybko, szybko, stygnie kawa!
Szybko, zęby myj i ręce!
Szybko, światło gaś w łazience!(...)
A ja chciałbym przez kałuże
iść godzinę albo dłużej,
trzy godziny lizać lody, (...)*

*Chciałbym wszystko robić wolno,
ale mi nie wolno...*

(Szybko)

Typowy rodzicielski monolog poranny zostaje skomentowany przez umęczone wiecznym pośpiechem dziecko. Wiersz, pomimo poważnego przesłania, nie traci lekkości, m.in. dzięki grze słów w końcowych wersach. Wator humorystyczny nadaje mu także zdecydowany, gwałtownie zmieniający się rytm: używając terminologii muzycznej – od *staccato*, podkreślanego krótkimi, powtarzanymi słowami (z powtarzającymi się samogłoskami y, a) po *legato*, tworzone przez dłuższe słowa i powtarzające się samogłoski o, u.

Dzieciństwo

Twórczością dla najmłodszych zainteresowały Danutę Wawilów jej własne dzieci: „Dopiero, kiedy moja mała córka Natasza¹³ zaczęła wymyślać wiersze zainspirowało mnie to i zaczęliśmy z mężem wymyślać wierszyki o niej i tak się to zaczęło”¹⁴.

W wymyślaniu i wykonywaniu czynności sprawiających przyjemność jemu samemu liryczny bohater, dziecko jest niezmordowane, lepi,

¹³ Córka Wawilów jest Natalia Usenko, nazywana przez mamę Nataszą lub Natalią. Została także poetką i tłumaczką.

¹⁴ D. Wawilów, cyt. za B. Tuszyńska-Chechłacz, *Dzieciństwo jest światem poezji*, art. cyt., s. 335.

Z teorii

śpiewa rysuje. Czuje się szczęśliwe, gdy nie krępują go zakazy, nie musi pamiętać o regułach dobrego zachowania, tak jak w wierszach *Niewidzialna plastelina* czy *Kopareczka*.

*Ulepiłam mamie domek
z niewidzialnej plasteliny,
[...] Namęczyłam się ogromnie,
stłukłam łokieć, zbiłam szklankę...*

*Mama, tata, chodźcie do mnie!
Mam tu dla was niespodziankę!
Czemu na mnie tak patrzycie
i zdziwione macie miny?
Czyście nigdy nie widzieli
niewidzialnej plasteliny?
(Niewidzialna plastelina)*

*Nie chcę z mamą iść do parku,
wolę bawić się koparką,
moją starą,
ukochaną,
połamaną,
podrapaną.
Po dywanie pojeździmy,
poryczymy, powarczymy,
wykopiemy w ziemi dziurę,
dostaniemy za to w skórę
(Kopareczka).*

Inną formą zabawy jest własna twórczość dziecka, na przykład rysunki (*Brzydkię zwierzę*) lub zabawne wierszyki powstałe podczas zabawy słowem. W ten sposób powstały słowa: *kałużyści* dla nazwania dzieci bawiących się w kałuży i *łocistki*, czyli dziewczynki karmiące koty.

W pierwszych dwóch tomikach pojawia się wiele wierszy z motywem lęku (*W ZOO*, *Taki wielki pies*, *Jak tu ciemno*) i jak mówi sama poetka, jest to zabieg celowy: „Wszystkie te lęki dziecko przewycięża, zamieniając je w zabawę. Wydaje mi się, że możliwość wyładowania własnych lęków w wierszu, przy tym w wierszu śmiesznym, jest dla dziecka sprawą bardzo ważną. Zależało mi na tym, żeby te wiersze pomogły dzieciom, nie tylko śmieszyły. Jak w wierszu *Jak tu ciemno* – o dziecku, które zasypia w ciem-

nym pokoju i panicznie się boi”¹⁵. Boi się również wielkiego psa i znanych z baśni wilków, a także strzyg, rodem z wierzeń i legend ludowych. Lekarstwem mogłaby być obecność matki i śpiewana przez nią kołysanka, w typie *Sennej piosenki*, opartej na dialogowym ciągu pytań i odpowiedzi, potwierdzających uśpienie wszystkiego wokół lub recytacja liryku *Idzie sen do synka*.

*Idzie sen do synka
poprzez senne morza,
przez ciemne bezdroża
idzie, idzie sen (...)*

*Idzie, idzie sen
przez dwanaście miast.
Nie zatrzymuj go,
nie wołaj,
by zdążył na czas.
(Idzie sen do synka)*

Dziecko stopniowo usamodzielnia się i stara się samo pokonywać barierę strachu. Oswaja lęki przez perswazję lub przypisywanie ich innym. Taką właśnie scenkę odnajdujemy w wierszu *Taki wielki pies*:

*Za tym domem stoi buda
i w tej budzie jest
tylko nie bój się, tatusiu!*

*Tylko nie bój się, tatusiu!
taki wielki pies.*

Mały bohater z innych liryków próbuje także uciekać w sen, zabawę bądź wpisać owe lęki w świat baśni, w której możliwe jest odwrócenie sytuacji czy zamiana cech charakterologicznych. Wtedy lew może być łagodny i dobry (*Czarny lew*), a nocne szmery za ścianą, upersonifikowane, przestają być groźne, jak w wierszu *Król*.

Spanie jest też okazją do tego, aby śnić. We śnie uwidaczniają się przeżycia dziecka. Dzieci potrafią w marzeniach sennych tworzyć i przywoływać różne najfantastyczniejsze stwory. Przykładem najbardziej kolorowych i bajkowych stworów jest cytowany już wiersz *O Rupałkach*. Rupałki łączą w sobie cechy fizyczne świata zwierzęcego i cechy ludzkie.

¹⁵ D. Wawitow, cyt. za Tuszyńska-Chechłacz B., *Dzieciństwo jest światem poezji*, „Wychowanie w Przedszkolu”, (1986)7/8, s. 336.

Z teorii

Zamieszkują w różnych dziurach, kątach i na półkach. Posiadają też cechy osobowościowe oraz komicznie się zachowują.

*(...)zawsze tańczą kozaka,
gdy na burzę się zbiera,
spią w kaloszach, a kąpiel
zawsze biorą we frakach...*

Te tajemnicze stworki przychodzą zawsze wtedy, gdy zapada się w sen, gdyż tylko on pozwala przeniknąć dziecku w ich fantastyczną krainę. W dalszej części wiersza dziecko żegna się z matką, chcąc jak najszybciej zanurzyć się w swój wyśniony świat.

Czytając dzieciom podobne utwory, powodujemy, że mały dziecięcy świat zostaje zasiedlony przez bliskie dziecku, bo wesołe i zabawne stworki i postacie. Jest jego własnym światem, niebędącym jedynie kopią przekazu telewizyjnego, nie rodzi więc wewnętrznych konfliktów, nie staje się przyczyną lęków i nerwic, lecz stanowi bliską i przyjazną ostoję, na której buduje ono podstawy swojej dorosłej osobowości¹⁶.

Przyroda

Kolejną ważną rzeczą dla dziecka w otaczającym go świecie są zjawiska przyrody, które ożywają w oczach małego dziecka, wywołując u niego lęk. W wierszu *Jak tu ciemno* „wiatr się gniewa, krzyczy, gwizdże”, w utworze *Śnieżysko* „zima leci białym samolotem”, bo tak właśnie dzieci postrzegają spadające płatki śniegu. Bliski związek z przyrodą prowadzi do jej antropomorfizacji, np. pokrzywa w wierszu pod tym samym tytułem postrzegana jest jako istota czująca, cierpiąca z powodu odrzucenia i samotności, a więc głęboko nieszczęśliwa. Skłonność do uproszczeń powoduje, że określoną porę roku czy dnia utożsamia się z jednym dominującym kolorem:

*Drzewa będą zielone,
góry będą zielone,
chmury będą zielone,
wielkie i puchate!
Domy będą zielone,
dymy będą zielone...*

Wiesz, dlaczego zielone?

Bo to będzie lato!

(Lato)

Tak rozbudzona ciekawość świata u dziecka będzie domagać się wyjaśnienia wielu zjawisk, np. zmienności pór roku (*Jesienią, Ptaki*), tajemnic wiatru i morza (*Jak wygląda wiatr, Morze*). Dążenie do ogarnięcia świata, wykrycia i rozwiązania jego zagadek, uświadamia dziecku fakt, że jest ono częścią, małym elementem tego świata:

*Leżę sobie w parku
na trawie.
Leżę sobie w mieście Warszawie(...)
Leżę sobie w Polsce
na świecie.
Na planecie mojej,
Na Ziemi
płynę pośród gwiazdnej
przestrzeni.
(Latem)*

Wyobrażnię małego przedszkolaka pobudzą barwne opisy drzew, liści i pór roku, parków i ptaków w lirykach: *Śnieżysko, Wieczór i Ptaki*.

Marzenia

Grażyna Sawicka, analizując warstwę semantyczną poetyckich utworów autorki Rupaków, wyróżniła dwa podstawowe marzenia: być takim jak dorośli i mieć prawo do bycia dzieckiem¹⁷. W swoim fragmentarycznym pojmowaniu świata dziecko z dorosłego wyodrębnia tylko te cechy, które podziwia, dlatego pragnie być mądrym, odważnym i podobnie jak dorośli pragnie mieć władzę.

*Kiedy się bawię z tatem
to jestem strasznym,
strasznym,
strasznym piratem.
Albo dzielnym rycerzem.
Albo bokserem.
(Wiersz o mnie).*

Natomiast pragnienia skoncentrowane na prawie bycia dzieckiem to pragnienie wszystkiego, co zapewnia mu bezpieczeństwo, a więc bliskość matki, własnego ukochanego zwierzątka, a także wolność w wyborze

¹⁷ Zob. G. Sawicka, *Językowy obraz marzeń dziecięcych w twórczości Danuty Wawitow*, [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, dz. cyt., s. 279.

Z teorii

zabaw i przedmiotów zabaw, jak w wierszach cytowanych już wcześniej, *Kopareczka* i *Kalużysci*. Marzy także o świecie bez przymusu, w którym może dyktować prawa i w którym spełni się jego pragnienie dawania miłości bez ograniczeń. Analizując liryki Wawilow, autorka artykułu podkreśla, że dziecko tak najbardziej pragnie poczucia bezpieczeństwa, aby czuć się w pełni szczęśliwe, jak w utworach *Spacerek*, *Lato*. Marzenia o potrzebie prawa do życia po swojemu obrazują utwory poświęcone zabawie, bo dziecko chce się bawić we wszystko i wszystkim. Stać się czarodziejem, mieć władzę nad światem ludzi i zwierząt, w którym wszystko jest możliwe to kolejne marzenie dziecka. Możliwa będzie wtedy rozmowa z drzewem, pokrzywą, lasem, polem. Nie wszystko musi być realne, może „być na niby” jak w liryku *Niewidzialna plastelina*.

Dzieci z natury mają tendencję do praktyki o charakterze magicznym, wierzą w sprawczą siłę słów. Nic więc dziwnego, że ich ulubionymi utworami są bajki i baśnie oraz ich literackie repliki, w których można dostrzec ślady dawnych mitologii¹⁸.

*Zdarzyło się przed laty –
tak wieść prastara niesie –
że dwoje małych dzieci
zblądziło w ciemnym lesie.
(...)
i przyleciała sowa
na swoich skrzydłach miękkich
przykryła je listkami
śpiewała im piosenki.
Słuchając jej piosenek
na mchu usnęły miękkim
te biedne małe dzieci,
co zabłądziły w lesie.
(Dzieci w lesie)*

Bohater literacki marzy o swojej arkadii, gdzie będzie „ciepła ziemia i „dużo nieba” i każdy będzie miał to, czego najbardziej mu potrzeba”.

*I nikt nikogo nie będzie się bać.
I nikt z nikogo nie będzie się śmiać.
I każdy będzie
rozumiał każdego.
(Wędrownika)*

Dziecięce pragnienia i fantazjowanie, prośby i groźby wzmacnia posłuszenie się przez poetkę osobą dziecka-poety, mówiącego wystylizowanym językiem. Analiza językowa wierszy Danuty Wawiłow uwidacznia cechy charakterystyczne słownictwa i gramatyki dziecka w wieku od 3 do 8-9 lat. Charakterystyczne w tym okresie myślenie przyczynowo-skutkowe, w zakresie sprawności językowej przejawia się zainteresowaniem dziecka etymologią i budową morfologiczną wyrazów, następuje gwałtowny wzrost umiejętności budowania i rozumienia budowy nowych wyrazów, co w rezultacie prowadzi do tworzenia neologizmów. A zatem dziecko w tym wieku jest już przygotowane do odbioru poezji, jak i do jej tworzenia. Słownictwo wierszy autorki *Rupaków* to bogactwo typowych dla dzieci neologizmów, które wzmacniają tym samym odczucie autentyczności bohatera lirycznego – dziecka. Przykładem może być słowo „rupaki” utworzone na zasadzie analogii do form typu zwierzaki, kociaki, chłopaki, głuptaki.

Dzieci i dorośli

Relacja dziecko-dorośli to nie tylko pełne uczucia macierzyństwo. Również tutaj pojawiają się zmartwienia, gniew i troski, prawdziwe, niekłamane, ujęte tylko w liryczną sytuację wiersza, jak w utworach: *Mama ma zmartwienie* i *Pożaluj mnie*.

*Mama usiadła przy oknie.
Mama ma oczy mokre.
Mama milczy i patrzy w ziemię.
Pewnie ma jakieś zmartwienie (...)
(Mama ma zmartwienie)*

*Jak się będziesz gniewać na mnie,
to ołówki Ci połamię,
stonia Ci nie narysuję
i pałacu nie zbuduję (...)
(Pożaluj mnie)*

Autorka z wyczuciem psychologicznym, w nastroju liryzmu i smutku ukazuje portret dziecka, nie w konwencji zabawy, lecz ogarniętego wieloma problemami czy wręcz cierpieniem. Ukazuje dziecięce dąsy i zale wynikające z bezradności życiowej. Apodyktyczność rodziców i opiekunów wyzwala bunt i prowadzi do marzeń o dorosłości, która utożsamiona jest z wolnością i władzą, dającą możliwość wydawania surowych nakazów i formułowania upomnień. Z taką sytuacją liryczną spotkamy się w wierszu *Marsz do łóżka!*

Z teorii

*Gdy już dorosłym będę panem,
to się okropnie groźny stanę!
I przyjdą do mnie moje dzieci,
I szepną mi do uszka:
„Tatusiu, chodź się bawić z nami!”
Spytam:
„Kto spodnie mi poplamit?”
„Kto mi na biurko wlał nogami?
Kto się poskarżył na mnie mamie?
W tej chwili marsz do łóżka!”*

Dziecko kieruje się sercem i wyobraźnią, ma skłonności do hiperbolizacji – dorosły ocenia fakty trzeźwo, według norm i kryteriów. Nie może więc zobaczyć przedmiotów z niewidzialnej plasteliny, nie wie, dlaczego przedszkolak chce rysować brzydkie zwierzę (*Brzydkie zwierzę*) i sytuacje te niezwykle dziwią dziecko. Rozczarowany bywa i dorosły, kiedy próba wprowadzenia malca w świat sztuki kończy się niepowodzeniem, ponieważ dla dziecka w tym okresie rozwojowym płaszczyzną odniesienia jest postrzegalny świat, a język dzieł plastycznych, podobnie jak kod słowny, jest dlań przeźroczysty i wskazuje tylko na rzeczywistość istniejącą poza dziełem artysty¹⁹.

*Idę z mamą na wystawę!
To dopiero jest ciekawe !
Piękny pałac, wielka brama...
„To muzeum” – mówi mama.
Nie widziałem ani razu
tylu ludzi i obrazów.
(...) Mamo, chodź tu! Mamo zobacz!
To dopiero piękny obraz!
Kwitną kwiaty, słońce świeci,
na ławeczce siedzą dzieci...
Tylko taka brzydka rama...
„To jest okno” – mówi mama.
(Na wystawie)*

Pełne prostoty wiersze autorki *Rupańców*, eksponujące wdzięk i naiwność, a zarazem bogactwo wewnętrznych przeżyć i zmysłowych wra-

zeń dziecka to swoiste vademecum dla rodziców i opiekunów, nie zawierające wprawdzie gotowych recept wychowawczych, ale skłaniające do przemyśleń i refleksji nad odmiennością dziecięcego świata, nad autentycznymi układami na linii dziecko-dorosły i nad własną egzystencją. „Świat nie jest ani spokojny, ani uporządkowany. Dziecko dowiaduje się o tym od razu, kiedy wyjdzie spod opieki rodziców na podwórko czy do przedszkola i musi sobie radzić w tym świecie”. Autorka jest bowiem przekonana, że „mały i duży człowiek są jednakowo bezbronni wobec zagadki życia, ale duży ma trochę więcej doświadczenia i powinien małemu pomóc jak przyjaciel i towarzysz na tej trudnej drodze²⁰”.

Twórczość D. Wawiłow, adresowana głównie do dzieci w wieku przedszkolnym, pełna jest takich wartości, jak: aktywizowanie emocji, budzenie wrażliwości na sprawy ludzkie i piękno otaczającego świata, przekazywanie elementarnych wiadomości, rozwijanie umiętności postrzegania, pobudzanie fantazji oraz wpajanie podstawowych norm moralnych. Lirykę Danuty Wawiłow zalicza się do tzw. literatury osobnej, ale przedstawiona w niej sfera wewnętrznych doznań stanowi płaszczyznę, na której spotykają się i mogą się porozumieć dorosły z dzieckiem, ponieważ pragnienie miłości, przyjaźni, akceptacji i bezpieczeństwa, zachwyt dla piękna świata, gorycz zawodów czy tęsknota za lepszym, sprawiedliwym bytowaniem to uczucia przeżywania ze zróżnicowanym stopniem świadomości, ale bez względu na wiek.

Wiersze Brzechwy i Tuwima są cały czas obecne w przedszkolnym życiu literackim. Twórczość Danuty Wawiłow też należy już do klasyki. Warto dołożyć starań, aby i ona zapuściła korzenie w świadomości czytelniczej dzieci już od najmłodszych lat.

Tomiki z wierszami Danuty Wawiłow:

Rupaki, Warszawa 1977.

Strasznie ważna rzecz, Warszawa 1978.

Wierszykarnia, Warszawa 1993.

Święto dzieciaków, Warszawa 1998.

Chłopaki i dziewczynki, Gdańsk 1998.

Najpiękniejsze wiersze, Wrocław 1999.

Trójkątna Karolina, Warszawa 2003.

Posłuchajcie bajki nowej prostokątnej i kwadratowej, Warszawa 2003.

²⁰ D. Wawiłow, cyt. za B. Kulka, *Świat dziwnych doznań w twórczości Danuty Wawiłow*, art. cyt., s. 272.

Z teorii

Bibliografia

Antologia poezji dziecięcej, oprac. J. Cieślowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1983.

Baluch A., *Książka jest światem*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2005.

Bisz A., *Fantastyczny świat wyobraźni w utworach dziecięcych*, „Wychowanie w Przedszkolu” (2003)2.

Bolek I., *Szkoda, że zabrakło krasnoludków*, „Nowe Książki” (1984)1.

Chyła-Szypulowa I., *Twórczość literacka dla dzieci. Eksplicacje muzyczne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

Diñanian D., *Krasnoludki a świata uroda*, „Nowe Książki” (1983)1.

Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci, pod red. U. Chęcińskiej, Książnica Szczecińska, Szczecin 1994.

Frycie S., Kaniowska-Lewańska I., *Kultura literacka w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

Kulik M., *Rupaki w Bibliotece*, „Guliwer” (2003)4.

Kulka B., *Świat dziecięcych doznań w twórczości Danuty Wawiłow*, „Warsztaty Polonistyczne” (1994) Książnica Szczecińska, Szczecin, s. 257–273.

Leszczyński G., *Oddziecięca liryka Danuty Wawiłow*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1987)2.

Łysko K., *Strasznie ważna rzecz – dziecięce postrzeganie w wierszach Danuty Wawiłow*, <http://members.chello.pl/j.uhma/Wawilow2>. (dostęp: 23.04.2008).

Matematyka w literaturze dziecięcej. Biblioteczka elementarna nauczyciela, Jelenia Góra 1994.

Mucha D., *Danuta Wawiłow – Życie i Twórczość*. Próba monografii, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie Filii Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.

Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.

Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej, pod red. B. Tylickiej, G. Leszczyńskiego, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.

Świąder I., *Witamina C*, „Nowe Książki” (1988)3.

Świerczyńska-Jelonek D., *Chętnie zostałabym wędrowną poetką*, „Guliwer” (1992) 6.

Tuszyńska-Chechłacz B., *Dzieciństwo jest światem poezji*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1986)7/8.

Tuszyńska-Chechłacz B., *Magiczny świat figur*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1988)6.

Tuszyńska-Chechłacz B., *Poezja rozwija dziecięcą wyobraźnię*, „Wychowanie w Przedszkolu” (1988)7.

Żuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.

Streszczenie:

Celem tekstu jest przypomnienie sylwetki i twórczości jednej z najwybitniejszych współczesnych poetek, piszących dla dzieci – Danuty Wawiłow (1942-1999). Autorka artykułu udowadnia, że wiersze Wawiłow świetnie nadają się do wykorzystania w pracy/zabawie z dziećmi w przedszkolu. Wpływają one korzystnie nie tylko na edukację językową (co oczywiste), wychowanie estetyczne, edukację emocjonalną, ale mogą zostać zastosowane w niemal każdym obszarze edukacyjnym, objętym podstawą programową (np. w kształceniu matematycznym czy przyrodniczym). W artykule omawiane są podstawowe dla poetki kręgi tematyczne, niezwykle istotne dla dzieci w wieku przedszkolnym: rodzina, relacje w rodzinie, radości i troski dzieciństwa, dziecięce zabawy, sny, marzenia, lęki, a także – przyroda. Przy każdym temacie wymieniane są (czasem też cytowane we fragmentach) odpowiednie wiersze Wawiłow. Dodatkowo na końcu artykułu znajduje się bibliografia, która ułatwi nauczycielom znalezienie omawianych utworów.

Słowa kluczowe: wychowanie przedszkolne, wychowanie przez literaturę, poezja dziecięca, folklor dziecięcy, zabawa, edukacja emocjonalna, edukacja matematyczna/ przyrodnicza/językowa, relacje dorosły-dziecko

Poetry by Danuta Wawiłow in a Kindegarten**Summary:**

The aim of this text is to remind one of the best Polish contemporary poet, writing for children – Danuta Wawiłow (1942-1999). The author of the article proves that poems by Wawiłow are excellent to use while working/playing with children in a kindergarten. They have a very good impact not only on language education (which is obvious), esthetic education (education through art), emotional education, but they may be used in almost every educational field that is demanded in the kindegarten curriculum (eg., in mathematics or nature). The basic topics in this poetry are mentioned and discussed. These are topics especially important for children aged 3-6: a family, family relations, joys and problems of childhood, children's plays, dreams, fears, and also - the nature. In every part adequate poems are mentioned (some of them quoted in fragments). Additionally, at the end of the article there is a bibliography that will help teachers to find discussed poems and use them in their work with children.

Key words: kindergarten education, education through literature, children's poetry, children's folklore, game and play, emotional education, mathematical/natural/language education, child-adult relations

Martyna Chmielewska
Aleksandra Biskup

Pozytywny dydaktyzm w twórczości literackiej Teofila Stanisława Nowosielskiego

Wprowadzenie

Literaturę przeznaczoną dla dzieci uważa się za istotny czynnik w procesie wychowania społeczno-moralnego. Ten dział piśmiennictwa spełnia szczególne funkcje: dostarcza wiedzy o otaczającym świecie, kształci myślenie, wyobraźnię, uczucia, rozbudza zainteresowania, wyrabia krytycyzm w stosunku do destrukcyjnych zachowań, ukazuje podstawowe wartości moralne. Bez wątpienia można stwierdzić, że służy celom dydaktycznym. Z tego stanowiska można byłoby spojrzeć na twórczość najlepszych polskich pisarzy literatury dziecięcej, np. J. Tuwima, W. Chotomskiej, J. Brzechwy, S. Jachowicza, J. Papuzińskiej, K. Makuszyńskiego, M. Kownackiej.

Do wyżej wymienionych autorów, którzy jednak nie doczekali się należytego uznania ani za życia, ani po śmierci, należy Teofil Stanisław Nowosielski. Twórczość tego pisarza i pedagoga zasługuje na szczególne uznanie, gdyż zawiera wartości, które w obecnych czasach powinni przekazywać rodzice i nauczyciele. W utworach autor przemycił ogromną ilość nauk i sentencji, wprowadza ton uczuciowy, motywy i elementy folkloru, język potoczny, czasem nawet gwarę środowiskową. Jego bajeczki i powiastki pisane „dziecięcym stylem” łatwo trafiają do umysłu dziecka, utrwalając przy tym wzorce, jakimi powinny kierować się w codziennym życiu.

Utwory Stanisława Teofila Nowosielskiego nie są sprzedawane w księgarniach, są trudno dostępne w bibliotekach, autor pomijany jest również w badaniach literackich. Dziś twórczość tego literata ma głównie wartość historyczną, a szkoda, bo – jak podaje I. Kaniowska-Lewańska¹ – należał on do aktywnych i znaczących swego czasu twórców.

¹ I. Kaniowska-Lewańska, *Stanisław Jachowicz. Życie, twórczość i działalność*, Warszawa 1986, s. 93.

Z teorii

Życie i dzieło

Teofil Stanisław Nowosielski urodził się 20 grudnia 1812 r. w Radomsku. Uznawany był za pisarza dzieci. Niekiedy przypisywano mu miano humorysty. Edukację odbył w wojewódzkiej szkole pijarów oraz seminarium nauczycielskim w Brzegu Śląskim. Od 1835 roku zamieszkał w Warszawie, gdzie pracował na stanowisku urzędnika skarbowego. Do stolicy przybył nie tylko w celach służbowych, ale m.in. by osobiście poznać Stanisława Jachowicza. Interesował się bowiem twórczością dla dzieci. Z S. Jachowiczem szybko nawiązał bliską znajomość. Ten ostatni miał okazję ocenić entuzjazm ambitnego literata, drukującego już wtedy swoje dobrze zapowiadające się prace w różnych czasopismach². Wkrótce, dzięki sugestiom S. Jachowicza, Teofil Nowosielski otrzymał stypendium z Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności. Został wysłany do Berlina, Wiednia i Drezna w celu zapoznania się z założeniami programowymi ochronek. W czasie podróży i studiów nad pedagogiką froblowską i funkcjonowaniem ochronek składał S. Jachowiczowi bardzo dokładne i wnikliwe sprawozdania na temat stanu i metod niemieckich ośrodków wychowawczych: „W samej zasadzie tych instytucji leży wielkie niedobre, które cały dobroczynny cel paraliżuje” – stawia zasadniczy zarzut – Drezdeńskie Domy Ochrony zostają pod wyłączną opieką Komitetu dam³. Dziwił go fakt braku kompetentnej kadry kierowniczej i to, że w jednej z ochronek zastał sytuację, iż nauczyciel przychodził tylko raz na tydzień na jedną godzinę⁴. Stypendysta zwracał szczególną uwagę na higienę pomieszczeń, prawidłowe odżywianie, metody wychowawcze oraz obchodzenie się z dziećmi. Po powrocie T.S. Nowosielski składa raport zarządowi Towarzystwa Dobroczynności. Dzieli się zdobytymi tam doświadczeniami i wiedzą, przekazuje również swoje uwagi i pomysły na dalszą pracę. Starania i zapał T.S. Nowosielskiego nie mógł „przejsć” bez większego echa. W 1839 roku na Krakowskim Przedmieściu w budynku Towarzystwa Dobroczynności powstaje pierwsza ochronka w Polsce, której kierownikiem zostaje T.S. Nowosielski. Funkcję tę pełnił do 1844 roku. Przyczyną rezygnacji były represje ze strony władz rządowych potępiających metody wychowawcze Froebła, których T.S. Nowosielski był propagatorem. Zmarł 25 grudnia 1888 roku.

Cały jego dorobek można podzielić na dwie części: działalność pedagogiczną i literacką. Pierwszym tomem literackim T.S. Nowosielskiego była *Gwiazdka dla dobrych dzieci* (1840). Tom ten obejmował zbiór powiastek o charakterze moralnym i religijnym. Następną pozycję stanowił *Krzyżyk*

² Tamże, s. 94.

³ J.I. Starożyk, *Śp. Teofil Nowosielski, „Kłosa”, (1889)1228*, s. 28.

⁴ Por. tamże, s. 29.

dla dobrych dzieci (1841). Obejmował on wierszyki i powiastki. Kolejnym zbiorem autorstwa T.S. Nowosielskiego były *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane dla dzieci* (tom I wydany w 1842 r., II w 1861) oraz rodzaj podręcznika *Świat dziecięcy* (1842-1843). W swojej twórczości pedagogicznej sporo uwagi T.S. Nowosielski poświęcił nauce początkowej i opowiadaniom z historii Polski. Przykładem są m. in. pozycje *Towarzysz domowy dla pilnych dzieci* (1846), *Ilustrowany abecadlnik historyczny* (1862) – pisany przy współpracy Marii Ilnickiej oraz *Historia Polski dla dzieci treściwie napisana* (1882). Spośród innych pozycji jego autorstwa warto wymienić: *Mali ludzie i ich świat* (1868), *Chronologia książąt i królów polskich wierszem i prozą* (1868), zaopatrzony w dużą liczbę ilustracji *Podarek dla grzesznych dzieci* (1876) oraz *Mały żebrak, czyli módl się i pracuj* (powieść bez roku wydania). Szczególną wartość przedstawia *Chronologia książąt i królów polskich*. T.S. Nowosielski pokazał tu sylwetki polskich władców od dynastii Piastów, poprzez Jagiellonów, do królów, jak: Bolesław Chrobry, Kazimierz Wielki, Władysław Jagiełło. Również w latach osiemdziesiątych ukazało się kilka zbiorów m.in. *Historia polską dla dzieci*, *Piosnki nie piosnki*, *Grzeszki parnsowe*, „Pokój dziecinny” oraz w dwóch tomikach *Dzieje Polski w obrazkach wierszem i prozą*.

Dominanty tematyczno-formalne w wybranych utworach Teofila Stanisława Nowosielskiego

„Słownik terminów literackich” podaje, że dominanta to „element, szczegół, detal, wybijający się na tle całości, przyciągający uwagę; główny akcent kompozycyjny jakiegoś utworu”⁵. W utworach T.S. Nowosielskiego można wyróżnić następujące dominanty: wdzięczność wobec Boga i życzliwość względem ludzi; ofiarne miłosierdzie oraz dobroć i życzliwość w stosunku do innych; motyw pracy i wady ludzkie.

Wymienione dominanty mocno eksponują zasady moralne, które są podstawą chrześcijaństwa. Pewnie dlatego większość utworów T.S. Nowosielskiego przesiąknięta jest moralistyką religijną.

Pierwszy zbiór, zatytułowany *Gwiazdka dla dobrych dzieci*⁶ rozpoczyna *Modlitwa poranna*. Przepojona jest ona szacunkiem dla Stwórcy, podziękowaniem i prośbą o dobry dzień. Wyrażają to słowa:

*„Wszystko co dziś dobrze zrobię,
Wszystko ofiaruję Tobie...”*⁷.

⁵ *Słownik terminów literackich*, pod red. J. Sławińskiego, Wrocław 1998, s. 415.

⁶ Zbiór ten dedykował Nowosielski Jaśnie Wielmożnemu Adamowi Hrabieemu Ożarowskiemu – Jenerałowi Jazdy Wojsko Cesarsko-Rosyjskich, Członkowi Rady Stanu Królestwa Polskiego, Vice-Prezesowi Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności.

⁷ T. Nowosielski, *Gwiazdka dla dobrych dzieci*, Warszawa 1840, s. 1.

Z teorii

Element wdzięczności wobec Boga wyraźnie widoczny jest w utworach: *Podróżny i skowronek* oraz *Rosa i róża*. W tomiku *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane* obok szacunku i wielkości Boga pojawia się również element życzliwości wobec ludzi: *Syn dobry, Nagroda Ignasia*.

Wdzięczność jest uczuciem będącym odpowiedzią za doznane dobro, to chęć odwzajemnienia się i podziękowania za coś. W tradycji chrześcijańskiej Bóg jest najwyższym dobrem. Wszystko, co nas otacza, jest jego dziełem. Człowiek jako istota rozumna ma więc obowiązek umiętnego korzystania z darów Bożych. Powinien być wdzięczny Bogu za piękno otaczającego świata i za samego siebie. Tak czynią, ptaki rośliny i zwierzęta. Człowiek, będąc elementem świata natury, powinien ją w tym zakresie naśladować:

*„Na kościółku słychać dzwonek,
A na polu brzmi skowronek,
Bogu wdzięczność wyśpiewuje,
Bo ptaszyna wdzięczność czuje”⁸.*

Ptaki – tu skowronek – cieszą się każdym dniem, dziękują za piękne świecące słońce, za wszystko, co jest potrzebne zwierzętom do egzystencji. Takie ujęcie tkwi głęboko w tradycji religijnej, szczególnie w Nowym Testamencie, który przepelniony jest przekonaniem, że wszystko zależy od Boga, a pierwszym celem wszelkiego stworzenia jest dążenie do Niego. T.S. Nowosielski zachęca, aby nieustannie dziękować Bogu, za wszystko, co nas otacza, za swe miejsce na ziemi, wśród ludzi. Przypomina o tym, iż warto korzystać z uroków świata i okazać wdzięczność wobec Stwórcy. Najpełniej wyraża to poniższy cytat:

*„Słońce, gwiazdy, ziemia cała
Góry, dęby, trawa mała
Na trawie rosy kropelki
Wszystko woła: Bóg jest wielki!”⁹.*

Wiersz *Rosa i róża* to także hymn na temat wdzięczności Bogu, który zsyła rosę na omdlałą z pragnienia różę, a sentencja zawarta w słowach:

*„Wzrusza litość, co ból zmniejsza
Ale wdzięczność jest piękniejsza!”¹⁰*

⁸ T. Nowosielski, *Krzyżak dla dobrych dzieci*, Warszawa 1841, s. 151.

⁹ Tamże, s. 169.

¹⁰ T. Nowosielski, *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane*, Warszawa 1842, s. 21.

jest jednoznacznym wyznacznikiem dydaktyzmu. Pieśń ptaków, piękno ptaków i ich użyteczność powinny być wzorem dla dzieci, jak dziękować Bogu za wszystko dobro, które doznają od Niego, za każdy przeżyty dzień.

Powiatka *Syn dobry* ukazuje, w jaki sposób okazana dobroć wywołuje wdzięczność. Ubogi Marcinek zostaje przygarnięty przez dobrego człowieka. Rewanżuje mu się pracowitością i dobrym sercem. Pilnując bydła, zarabia pieniądze, które potem zanosił biednemu ojcu. Gospodarz, widząc jego starania, podwyższył mu zapłatę, a w przyszłości usynowił go. Podobny walor dydaktyczny przedstawiony jest w utworze *Nagroda Ignasia*. Tytułowy bohater otrzymał w nagrodę od ojca dukata. Przekazał go bezinteresownie sierotom. Ten odruch serca ma być przykładem nie tylko wdzięczności dla dobrego ojca, ale także współczucia i troski wobec dzieci pokrzywdzonych przez los.

Następną dominantą w utworach literackich T.S. Nowosielskiego jest ofiarne miłosierdzie oraz dobroć i życzliwość w stosunku do innych. Przykładem takiego zachowania jest Jadwinia z powiatki pod tym samym tytułem, zamieszczona w tomiku *Gwiazdka dla dobrych dzieci*. Tytułowa bohaterka oddała swój podwieczorek dziecku, które tego dnia nic jeszcze nie miało w ustach. Taką szlachetność i spontaniczny odruch serca potrafią okazać tylko dzieci. Z dorosłymi sprawa wygląda zupełnie inaczej, czego przykładem jest utwór z tomiku *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane* zatytułowany *Dobry uczynek*. Bogaty pan Bartłomiej w swoim mniemaniu jest człowiekiem litościwym i wspańiałomyślnym. Gdy trzeba było to udowodnić, biednemu starcowi ofiarował kawałek zapleśniałego chleba. Te dwa kontrastowe zachowania przemawiają do wyobraźni na korzyść prawdziwego miłosierdzia, a zachowanie „litościwego bogacza” może wzbudzić odrazę i potępienie podobnych ofiarodawców.

O relacjach między ludźmi, które nie są odbierane należycie „mówi” bajka *Kotek i piesek*. Łagodny kotek pragnął żyć w zgodzie z pieskiem, nikomu nie robił krzywdy, spokojnie łowił myszy. Natomiast piesek ciągle na niego warczał i targał go za futerko. Został za to boleśnie przez kotka zadrapany. Bohater liryczny podsumował tę sytuację następującymi słowami:

*„Widzisz najwyraźniej,
Lepiej z kotkiem żyć w przyjaźni!
I cóż z tego za nauka?
Źle kto zwady z drugim szuka”¹¹.*

¹¹ Tamże, s. 83.

Z teorii

Nowosielski w powyższym utworze przypomina, że przesadna dobroć czy nadmierna opiekuńczość mogą okazać się szkodliwe. Podobny przekaz zawarty został w bajeczce *Pieszczoty*. Dwie siostry, prześcigając się w opiece nad pudelkiem, tak go pieściły i głaskały, iż w końcu go uduśliły. Żal po ulubionym piesku uświadomił im prawdę, że zbyt liczne pieszczoty także mogą zgubić. W utworze tym autor ujawnił się jako znawca psychiki dziecięcej. Młodsze dzieci bardzo często nie uświadamiają sobie, że krzywdzą zwierzęta pozostawione w ich najbliższym otoczeniu lub pod ich opieką, rozumując, że to, co dla nich samych jest dobre, nie musi być także dobre dla innych.

Kolejną dominantą, którą można wyodrębnić w twórczości Nowosielskiego jest praca. Występuje ona w zbiorze *Gwiazdka dla dobrych dzieci* – w powiastce *Stróż nocny*; w tomiku *Krzyżyk dla dobrych dzieci* – w wierszu *Mrowisko*; w zbiorze *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane* – w utworach: *Stefuś*, *Chłopczyk i mucha*, *Motyl i pszczoła* i *Odkładana praca*.

Od chwili, gdy człowiek znalazł się na Ziemi, praca była jego nieodłącznym towarzyszem. Pozwalała mu przeżyć i dawała mu satysfakcję. Pracowitość budzi szacunek i jest uważana za jedną z najważniejszych zalet człowieka. T.S. Nowosielski w wierszyku *Mrowisko* podaje przykład skrzętnie pracujących mrówek, zbierających zapasy na zimę, dzięki czemu ukazuje dzieciom korzyści płynące z pracowitego życia. Osobliwy człowiek z powiastki *Stróż nocny* niezmiennie co noc pilnuje bezpieczeństwa i porządku w mieście. Jest on punktualny i dokładny. Swoją pracę traktuje poważnie. Efektem jego starań jest ładny biały domek, w którym mieszka z rodziną. Poeta sugeruje, że pracowitości należy dziecko uczyć od najmłodszych lat. Pierwszą poważną pracą wykonywaną przez dziecko jest nauka. Stanowi duże obciążenie psychiczne i fizyczne. Łagodne i dobre rady mogą utwierdzić dziecko w przekonaniu, że w trudzie zdobywane umiejętności czynią człowieka mądrzejszym i niezależnym. Ilustruje to utwór *Stefuś*. Tytułowy bohater ciągle chciał się bawić. Próbował do tego zachęcić pszczołkę, pieska i konika. Nikt jednak nie miał czasu dla niego. Pszczołka zanosila miód do ula, piesek strzegł domu swego pana, zaś konik orał ziemię. Konik dał chłopcu taką radę:

*„Pan Bóg stworzył nas do pracy,
Wzgardy godni są próżniacy”¹².*

Stefuś, zafascynowany postawą zwierzęcia, postanowił je naśladować na miarę swoich możliwości. Motyw pracy i pracowitości obecny jest

także w bajkach: *Chłopczyk i mucha* oraz *Motyl i pszczoła*. W pierwszym utworze mucha przypomina próżniącemu Teodorkowi, że marnuje bezsensownie czas, zamiast poświęcić go na czytanie książeczki. Natomiast w bajce *Motyl i pszczoła* zarozumiałemu motylowi pszczoła przeciwstawiła swoją pracowitość, mówiąc:

„Ty motylku bujasz wiecznie
Ja pracuję pożytecznie”

i dodaje:

„U mnie inny wdzięk popłaca
Nie uroda, ale praca”¹³.

W życiu sama uroda i wdzięk nie wystarczą. Szlachetności i blasku dodaje pracowitość, a nie pogoń za łatwym zyskiem. Praca jednak nie zawsze jest przyjemnym obowiązkiem. Bywa nieraz odkładana na potem według popularnego powiedzonka „Co masz zrobić dziś, zrób jutro, co masz zjeść jutro, zjedz dziś”. Prawdopodobnie taką filozofią kierował się młynarz z powiastki *Odkładana praca*. Zamiar zbudowania wiatraka odkładał z roku na rok, aż w końcu zmarł. Drewno posłużyło do zrobienia trumny. Przykład ten może być drastyczny, lecz wynikający z niego morał jasny: odkładana praca i tak kiedyś musi być wykonana, więc odwlekanie jej przynosi więcej szkody niż pożytku.

Wady ludzkie to kolejne zagadnienie występujące w utworach T.S. Nowosielskiego. Są to najczęściej: kłamstwo, próżność i chciwość. Autor ukazał je w utworach: *Jakubek* ze zbioru *Gwiazdka dla dobrych dzieci*; *Żyd na kajecie* – z tomiku *Krzyżyk dla dobrych dzieci*; *Złota róża*, *Jelonek*, *Pług i pojazd* oraz *Kłamca* – ze zbioru *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane*.

Istnieje u nas ludowe powiedzenie: „kłamstwo ma krótkie nogi”. Wiemy z doświadczenia, że prawda zawsze wychodzi na jaw. T.S. Nowosielski ukazuje to w utworach: *Żyd na kajecie* i *Kłamca*. W pierwszym z nich Jaś, robiąc siostrze kleksa w zeszycie, by zatrzeć ślady, szybko go zlizął. Nie przyznając się do winy, zrzucił ją na kogoś innego. Chłopca wydał ubrudzony atramentem język. W powiastce *Kłamca* Franka kłamstwa oduczył strach przed nieszczęściem. Sprawcą tej odmiany stał się ojciec chłopca. W czasie wędrówki przez pola opowiedział synowi o kamieniu przy moście, na którym każdy kłamca łamie nogę. Tak zaznaczone fatum miało służyć utrwaleniu przekonania co do negatywów kłamstwa.

Kolejną wadą, którą piętnuje T.S. Nowosielski, jest próżność. Przykładem jest utwór *Jelonek*. Młody jeleń, zachwycony swoim pięknym

¹³ T. Nowosielski, *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane*, dz. cyt., s. 73.

Z teorii

porożem, narzekał na swoje cienkie i bezkształtne nogi. Tymczasem rogi, którymi się tak zaszczyił, stały się przyczyną jego zguby. Pewnego dnia bowiem zaplątały się w gęstwinie i wtedy jelonka dopadły psy. Tak próżność została ukarana.

Bliskie „kuzynki” próżności to pycha i zarozumiałstwo, często nazywane w potocznym języku „zadzieraniem nosa”. Osoby o takich skłonnościach nie mają łatwego życia. Zrażają bowiem innych do siebie i w rezultacie trudno jest im znaleźć przyjaciół. T.S. Nowosielski skrytykował pychę i zarozumiałstwo w bajkach: *Paw i kura* i *Plug i pojazd*. W pierwszym utworze nadęty i pyszałkowaty paw chwalił się swym pięknym upierzeniem, czym wzbudził oburzenie jednej z kur. Ta, zarzucając mu brak innych zalet, „ni rozumu, ni mięsiwa” skrytykowała jego postawę. Natomiast w bajce *Plug i pojazd* zarozumiała pojazd wypominał pługowi jego gorsze pochodzenie. Mądry plug zripostował te wywody wnioskiem, iż być może pojazd by nie istniał, gdyby nie praca pospolitego pługa:

*„Chociaż byłbyś wielkim panem!
Nigdy nie gardź niższym stanem”¹⁴.*

W wierszach tych ujawniły się wyraźnie walory poznawcze i wychowawcze twórczości T.S. Nowosielskiego. Chodziło mu o to, by uzmysłowić dzieciom, że bogactwo i dostatek nie dają nikomu prawa do złego traktowania słabszych i biedniejszych. Sugeruje, iż jest to objaw braku dobrego serca i słabego charakteru. Podobnie też autor traktuje zazdrość, która nierzadko może być przyczyną rozmaitych nieporozumień, a nawet niezgody. Biała róża z bajki *Żółta róża* zazdrościła siostrze czerwonego koloru. Przestrogi i upomnienia matki nie pomogły. Biała róża uparcie domagała się zmiany sukienki. Zdenerwowana matka ofiarowała córce żółtą sukienkę. Kolor ten jak wiadomo jest symbolem zazdrości. Ten przypadek to przestroga, że zazdrość może doprowadzić do niepożądanych konsekwencji.

Omówione dominanty tematyczno-formalne obecne w utworach Nowosielskiego spełniają przede wszystkim funkcje wychowawcze. Ich nadrzędnym celem jest ukazanie dzieciom wartości i wzorców, jakimi powinny kierować się w codziennym życiu. Dydaktyzm tych utworów jest bardzo wyrazisty. Mały odbiorca znajduje w nich gotową receptę na szczęśliwe życie. Co więcej, owe instrukcje, pouczenia są narzucane wprost w formie rymowanek. Dziecko – odbiorca tekstu – nie ma wyboru, gdyż utwory T.S. Nowosielskiego nie pozostawiają wątpliwości,

co do właściwego zachowania się. Życzliwość, opiekuńczość, szacunek wobec Boga i starszych, ofiarne miłosierdzie, pracowitość to przesłania dydaktyczne zawarte w wierszach, bajkach i powiastkach tego pisarza.

Kilka uwag na zakończenie

Twórczość Teofila Stanisława Nowosielskiego podporządkowana była idei służenia dziecku. Autor starał się o to, by jego utwory kształtowały postawy moralne i zachowania czytelników, by trafiały w najczulsze struny osobowości małego dziecka i inspirowały go do kształcenia dobrych cech charakteru. Wielkie nadzieje poeta pokładał w wykształceniu umysłowym przyszłych pokoleń, lecz również w oddziaływaniu na sferę uczuciową i emocjonalną. Mówił o tym: „Wykształcenie umysłowe nie stanowi jedynego celu wychowania. Przy wychowaniu pierwiastkowym o to szczególnie starać się potrzeba, aby kształcąc umysł, kształcić zarazem i serce”¹⁵. I dodaje: „Umysł wykształcony zdobi człowieka; może mu zapewnić materialną pomyślność, lecz nie zapewni mu istotnego szczęścia. Wszakże ukształcone serce, wzbogacone szlachetnymi uczuciami, jedynie toruje człowiekowi drogę do prawdziwego szczęścia! W piersiach dziecka spoczywa nierozwinięty pączek uszczęśliwienia – niewinne serce! Serce dziecka przede wszystkim tedy pielęgnować, kształcić potrzeba”¹⁶. Zgodnie z tą aluzją pielęgnował, więc T.S. Nowosielski „dziecięce serduszka”, dostarczając odpowiedzi na pytania wieku dziecięcego, dla dorosłych „głupie”, zaś dla maluczkich niezmiernie istotne, np. Czy Bóg wszystko widzi? Czy mogę go zobaczyć? Dlaczego trzeba kochać mamę i tatę? Czy zwierzątko odczuwa ból? Co to znaczy być dobrym człowiekiem? itp.

Przedstawione zasady i wartości w wybranych utworach T.S. Nowosielskiego czynią z jego twórczości podstawowy „elementarz” wychowawczy. Naturalna ciekawość poznawcza dziecka zawsze sprawiała i nadal sprawia opiekunom trudności z udzielaniem odpowiedzi na mnóstwo pytań i wyjaśnianiem niezrozumiałych tematów, dlatego też omawiane utwory mogą posłużyć jako drogowskaz w kształtowaniu norm i wartości moralnych. Autor przemycił w nich ogromną ilość nauk i sentencji, porusza tak dużo problemów, że momentami warto się zastanowić, czy przy dzisiejszym tempie zwracamy na to dostateczną uwagę, czy rodzice mają dość czasu, by czytać i opowiadać dziecku bajki i bajeczki, które mogłyby się dla nich stawać następnym cennym drogowskazem. Dzisiejsze przedszkole i szkoła powierzchownie traktują sprawy etyki i moralności. Sytuacja ta stanowi wielkie zagrożenie

¹⁵ T. Nowosielski, *Świat dziecięcy. Wstęp*, Warszawa 1842, s. I.

¹⁶ Tamże, s. II.

Z teorii

dla społeczności ludzkiej, zwłaszcza dla najmłodszych. Widzimy to zresztą w codziennym życiu. W zachowaniach ludzi jest coraz więcej cynizmu, obojętności oraz lekceważenia zasad wiary i moralności.

Bibliografia

Kaniowska-Lewańska I., *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, WSiP, Warszawa 1973.

Kaniowska-Lewańska I., *Stanisław Jachowicz. Życie, twórczość i działalność*, WSiP, Warszawa 1986.

Kulickowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1914*, WSiP, Warszawa 1965.

Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Wyd. Ossolineum, Wrocław 1998.

Starożyk J.I., *Śp. Teofil Nowosielski, „Kłosa”, (1889)1228*.

Nowosielski T.S., *Bajki i powiastki oryginalne i naśladowane Teofila Nowosielskiego*, Nakładem Gustawa Sennewalda Księgarza przy ulicy Miodowej nr 486, Warszawa 1842.

Nowosielski T.S., *Gwiazdka dla dobrych dzieci*, Warszawa 1840.

Nowosielski T.S., *Krzyżyk dla dobrych dzieci*, Warszawa 1841.

Nowosielski T.S., *Świat dziecięcy. Wstęp*, t. 1, Warszawa 1842.

Streszczenie:

Celem artykułu jest przedstawienie walorów literackich pisarstwa Stanisława Teofila Nowosielskiego, odnosząc się tylko wyjątkowo do tych utworów, które kierowane są pod adresem dzieci. Sporo uwagi poświęcono pozytywowi jego dydaktyzmu. Pierwsza część artykułu dotyczy życiorysu i najważniejszych pozycji pisarza. W drugiej części tekstu wyróżniono dominanty tematyczno-formalne i dokonano charakterystyki każdej z nich. W podsumowaniu zostaje podkreślona konieczność praktycznego wykorzystywania utworów Nowosielskiego w pracy pedagogicznej nauczycieli, wychowawców, opiekunów, jak również rodziców.

Słowa kluczowe: Teofil Stanisław Nowosielski, dydaktyzm, moralność, dziecko, literatura.

The positive didacticism in the literary Works of Reofil Stanisław Nowosielski

Summary:

70 The aim of this article is to show the literary values of Stanisław Teofil Nowosielski's writing, relating only occasionally to the works ad-

dressed to children. A lot of attention is devoted to his didacticism. The first part of the article deals with Nowosielski's life and his most important works. The second part lists predominant thematic-formal features and characterizes each of them. In the summary, the author emphasizes the necessity of using Nowosielski's works by teachers, form teachers, carers, on well as parents.

Key words: Teofil Nowosielski, didacticism, moral, child, literature.

„Małe dziecko wchodzi w środek świata przedstawionego i czuje się jego uczestnikiem...”

– wywiad z prof. dr hab. Alicją Baluch,
rozmawia Krystyna Zabawa

Krystyna Zabawa: Tytuł jednej z Pani książek brzmi: *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Dziś na każdym kroku słyszy się diagnozę – „nie czyta”. Dziecko, nawet już w wieku przedszkolnym, porusza się między ekranami telewizora i komputera. Czy Pani ze swoim doświadczeniem osobistym i zawodowym podziela to przekonanie? Jeśli tak, czy przyczyny tkwią tylko w przemianach cywilizacyjnych, czy są głębsze? Jeśli nie, jakie są podstawy Pani optymizmu?

Alicja Baluch: Ta diagnoza „nie czyta” w odniesieniu do małego dziecka znaczy – „nie słucha” – wierszyków recytowanych przez dorosłego opiekuna, opowiadań i baśni czytanych z książek z obrazkami. To całkiem inne doświadczenie niż zabawa proponowana w mediach, gdzie wszystko jest gotowe. Konkretyzacja sytuacji, sylwetki bohatera, dokonywana podczas lektury, uruchamia wyobraźnię czytelnika, uczy snuć fantazmaty. W kontakcie z książką, dziełem sztuki słowa liczy się słuchanie, wsłuchanie, wkołysanie w rytm słów, melodię głosu, przepływ obrazów. Oprócz urody brzmienia w tekstach literackich, zwłaszcza poetyckich i fantastycznych, pojawia się i realizuje potrzeba marzenia, ale i przeżywania emocji związanych często z tajemnicą dzieła, poznawania

Z praktyki

świata, na razie w jego fikcyjnym modelu. Dlatego warto dzieciom czytać, bo słowo, a przede wszystkim słowo uporządkowane, specjalnie dobrane i ułożone w utworach dla maluszków podoba się im, zachęca do zabawy, otwiera do życia.

KZ: Akcja „Cała Polska czyta dzieciom” jest jedną z bardziej rozpoznawalnych i długodystansowych akcji społecznych. Czy Pani obserwuje działania podejmowane przez fundację? Jeśli tak, jak je Pani ocenia? Co w tych działaniach jest szczególnie wartościowe, a co – być może – odpowiedziałaby Pani organizatorom?

AB: Akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, która działa już od przeszło dziesięciu lat, dobrze spełnia swoje zadanie. Uświadamia rodzicom, opiekunom dzieci, że czytanie to podstawowy warunek dobrego wychowania dziecka. Przynajmniej dwadzieścia minut dziennie. A te dwadzieścia minut to nie tylko kontakt z wartościową sztuką słowa, to także głęboki kontakt dziecka z dorosłym, który może zawiązać się na całe życie. Szkoda tylko, że akcja p. Koźmińskiej zatrzymała się na hasle – czytaj! Ale co czytać dzieciom w wieku „od dwóch do pięciu”, a potem młodszym i starszym szkolaczkom? Także – jak czytać – nie wiadomo... Nie każdy dociera do książek czy nawet strony internetowej, gdzie autorki zamieściły swoją propozycję kanonu lektur. A przecież ta akcja przy odrobinie wysiłku ze strony organizatorów mogłaby się stać mądrą i piękną nauką lektury. Można by promować wartościową literaturę i odpowiedni sposób jej prezentacji w najbardziej dostępnych mediach: telewizji, radiu, w spotach reklamowych czy na billboardach.

KZ: W obecnej podstawie programowej dla przedszkoli duży nacisk kładzie się na „wychowanie przez sztukę”, rozumiane jako edukacja teatralna, muzyczna, taneczna, plastyczna (punkty 7-9 Podstawy Programowej Wychowania Przedszkolnego...). Nie ma mowy w tym kontekście o literaturze, która pojawia się w obszarze „Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie” (w jednym podpunkcie: „dziecko (...) słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami”). Czy mogłaby Pani Profesor ten zapis skomentować? Jaka jest Pani opinia na ten temat?

AB: Oczywiście, że „wychowanie przez sztukę” apelujące do wnętrza człowieka, dziecka nie może ograniczać się do edukacji teatralnej, muzycznej, tanecznej, plastycznej. Powinna też obejmować sztukę słowa w jej estetycznym porządku. Chodzi tu o urodę brzmienia i rytmu słów oraz intonacji, a także o ujęcia metaforyczne i obrazowe obecne w literaturze, tworzące sytuacje liryczne i narracyjne, cały świat przedstawiony.

Literatura bowiem w swojej funkcji podstawowej objawia odmiennosc użycia słów, które poruszają, zachwycają, wstrząsają odbiorcami dzieła. Na dalszym planie pojawiają się inne funkcje – ekspresywna, apelatywna, fatyczna, metajęzykowa i poznawcza. Ale po odczytaniu pięknego wierszyka Jana Brzechwy *Tańcowała igła z nitką*, nie należy pytać dzieci o najbliższy punkt krawiecki, ale pozwolić im pohasać w kołowym tańcu w rytm wierszyka, na wzór igły i nitki – „igła przodem nitka za nią...”.

KZ: Czy są gatunki literackie i konkretne teksty, które szczególnie poleciłaby Pani Profesor nauczycielkom przedszkola do zajęć z dziećmi? Czy i ewentualnie jak różniłby się taki polecany zestaw w zależności od wieku dzieci (grupa maluchów 3-latki; grupa średniaków 4-latki; grupa starszaków 5-latki)?

AB: W księgarniach można już spotkać książeczki dla dzieci przygotowane dla maluszków w wieku trzech, czterech lub pięciu lat. Jakie są podstawy takiego wyboru? Przede wszystkim „doświadczenie” życiowe i „oczytanie” literackie dzieci. Wszystko zaczyna się od kołysanek, których mogą słuchać już niemowlęta, później pojawiają się rozbudzanki i wyliczniki, a także zgadywanki i przedrzeźnianki, czyli utwory dla najmłodszych sprzężone z ruchowymi hopsankami i tupankami. Pisał o nich profesor Jerzy Cieślowski, który odkrył te proste formy literackie dla dzieci. Kolejny etap nauki lektury to bajeczki z morałem lub bez, które tworzą mały światek dziecięcy, wyrażony w sztuce słowa. Po bajeczkach powinny się pojawić historyjki z życia – krótkie opowiadania prozą, a dopiero potem baśnie magiczne z tomu Grimmów. Z kolei współczesna literatura dla małych dzieci proponuje nowe tytuły. Oto kilka z nich: *Kacperiada* Grzegorza Kasdepke, *Królowna Rokszany* Jędrzejewskiej-Wróbel, *Zaczarowane historie* Marii Ewy Letki, *Pan Mamutko i zwierzęta* Pawła Beręsewicza, *Gdzie diabeł mówi... do usług* Joanny Olech, *Mały Chopin* Michała Rusinka...

KZ: Od początku swojej pracy zawodowej zajmuje się Pani Profesor poezją i niemal w każdej książce, poświęconej literaturze dziecięcej, zawiera Pani też wątek poetycki. Sama zresztą tworzy Pani poezję. Jak pisze Pani w jednej ze swoich ostatnich książek: „Małe dzieci lubią mowę wiążaną, bo są wrażliwe na regularny rytm słów, ich melodię, czyli intonację, powtarzające się rymy i refreny”¹. Tymczasem nauczycielki wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej bardzo często uciekają od zajęć z poezją, posługując się oczywiście tekstami wierszowanymi,

¹ A. Baluch, *Od form prostych do arcydzieła...*, Kraków 2008, s. 162.

Z praktyki

ale niemal wyłącznie – dydaktycznymi rymowankami. Jeśli wykorzystują dobry utwór poetycki, z reguły traktują go jako pretekst do przedstawienia treści dydaktycznych lub wychowawczych. Jak Pani Profesor sądzi, z czego to wynika i jak można by temu zaradzić?

AB: Człowiek dorosły ma uruchomiony w stosunku do małego dziecka instynkt opiekuńczy. Najczęściej wyraża się on w różnego rodzaju poucankach. Stąd poszukiwanie ich w tekstach literackich, często „na siłę”. Jeśli dziecko przyzwyczai się do tego typu odbioru tekstów literackich nigdy nie dotrze albo dotrze z trudem do urody słowa, zawartej w utworach literackich. Nie przeżyje przyjemności, płynącej z obcowania z dziełem sztuki słowa, przez które może się otworzyć, sięgnąć głębi, w której kryją się archetypy, czyli obrazy pierwotne. Osoby, kierujące wychowaniem dziecka, w tym także wychowaniem przez sztukę, powinny uzupełniać wiedzę. O wychowaniu przez sztukę pisał bardzo mądrze angielski filozof Herbert Read, w Polsce – Stefan Szuman, Irena Wojnar, a także Maria Kielar Turcka.

KZ: Wiele lat temu napisała Pani książkę *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Proponuje tam Pani metodę analizy pozawerbalnej pracy z poezją. Wydaje się, że szczególnie dobrze przystaje ona do edukacji elementarnej. Czy mogłaby Pani Profesor przypomnieć, na czym polega ten „sposób kształcenia odbioru tekstu literackiego”? Czy poleciłaby go Pani także nauczycielkom przedszkoli i klas I-III?

AB: Analiza pozawerbalna, jak jej nazwa wskazuje, powinna się realizować bez słów, w przekładzie semiotycznym na znaki obrazu, muzyki, gestu – tańca lub gry dramatycznej, w końcu zabawy. Bo małe dziecko, które nie potrafi werbalizować swoich doznań i przemyśleń na temat dzieła literackiego, może wyrazić się poprzez inne znaki. Staje się wtedy wykonawcą tekstu jak dorosły malarz, muzyk, reżyser, wiążący swoją twórczość artystyczną z dziełem sztuki słowa, np. Siemiradzki, twórca *Pochodni Nerona* albo Czajkowski, kompozytor baletu *Dziadek do orzechów*. W analizie pozawerbalnej nie chodzi o prosty przekład znaków słowa na inny system znaków, a więc nie o ilustrację czy muzykę do wierszyka trzeba się postarać, ale o odnalezienie znaczeń i sensów w skonfrontowanym materiale różnorodnych znaków (bardziej szczegółowo piszę o tym w przywołanej przez Panią w pytaniu książce).

KZ: W swoich książkach o literaturze dziecięcej pisze Pani też o poetach „dla dorosłych” (Grochowiak, Różewicz, Kornhauser, Szymborska...). Wzięła Pani też udział jako poetka w antologii *dla czego zajęc?*²,

w której wiele utworów jest raczej „o dzieciach” niż „dla dzieci”. Czy sądzi Pani, że warto czytać dzieciom poezję niepisaną specjalnie dla dziecięcego odbiorcy? Dlaczego tak/nie?

AB: W odpowiedzi na to pytanie przytoczę „historyjkę z życia”, która zdarzyła się przed laty. Pewnego razu odwiedził mnie profesor Bogusław Żurakowski i opowiadał z pasją o przygotowywanej przez siebie rozprawie naukowej na temat poezji Grochowiaka. Do stołu podeszła moja czteroletnia córeczka Basia i słuchała uważnie, co mówi duży pan. W pewnym momencie, gdy profesor przerwał na chwilę wątek, ona włączyła się z wierszykiem:

*Podaj mi rączkę, trumienko. Konik
Wędzidło gryzie, chrapami świszczce.
Już stangret wciska czapkę na piszczel,
Dziurawą trąbkę bierze do dłoni. (...)*

Był to Menuet Grochowiaka, który Basia знаła na pamięć. Profesor oniemiał z wrażenia, bo kto by się spodziewał, że taki maluch zna i lubi dorosłą poezję... Tyle wspomnień i odpowiedzi na pytanie. Dodam jeszcze, że ja i mój mąż zawsze czytaliśmy dzieciom wybrane wiersze Różewicza, Herberta, Nowaka, no i Grochowiaka. A że im się te utwory podobały, to świadczy występ Basi, która popisała się też zrozumieniem sytuacji.

KZ: „Twórczość językowa (literacka?) dziecka jest wielką wartością, z której należy się cieszyć, którą należy chronić i umiejętnie pielęgnować”³. Tak podsumowała Pani swój tekst o utworach swojej córki Basi, pisanych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Czy sądzi Pani, że placówki oświatowe są miejscem, w którym taką twórczość można by inspirować i wspierać? Jeśli tak, to w jaki sposób? A może takim właściwym miejscem jest tylko rodzina? Jeśli tak – to dlaczego?

AB: Twórcza postawa dziecka jest skutkiem mądrego wychowania lub samorodnego impulsu, którego w żadnym wypadku nie powinni gasić dorośli. Trzeba go cenić i hodować. Kiedy nasza utalentowana literacko córeczka Basia skończyła 10 lat, w prezencie urodzinowym dostała – wydaną w prawdziwym wydawnictwie – książeczkę własnego autorstwa, zatytułowaną *Był taki paw co ogon miał*. Zamieszczone w niej teksty to zapisane przez rodziców i wygryzmołone przez autorkę wierszyki, opowiadanka, krótkie powieści, dramaty tworzone przez Basię od roku do dziesięciu lat... Ale nie każdy rodzinny dom potrafi opiekować się twórczością

³ A. Baluch, *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*, Kraków 1998, s. 64.

Z praktyki

dziecka i co wtedy? Szkoła też nie jest przygotowana do bezpośredniego zajmowania się talentami poetyckimi. To zbyt osobiste i trudne zajęcie. Powinny zatem powstawać w dzisiejszych czasach specjalne portale internetowe, gdzie znawcy poezji, układanej lub pisanej przez dzieci, potrafiliby ocenić te teksty, nadać im właściwy kierunek rozwoju..., a także przekonać rodziców, że ich osobiste poprawki tylko psują dzieło, gaszą zapał twórcy-dziecka. Wiem coś o tym, bo byłam kilka razy w jury poetyckim dla maluszków i, niestety, w wielu wierszykach, opowiadankach czy baśniach wyczuwałam głos dorosłego... A niepotrzebnie, bo uroda nieporadnego tekstu jest niepowtarzalna.

KZ: Coraz popularniejsze stają się ostatnio tzw. książki obrazkowe (*picturebooks*). Pani Profesor od dawna pisze o ważności ilustracji w książkach dla dzieci. Czy mogłaby Pani odpowiedzieć nauczycielkom edukacji elementarnej, czym powinna się charakteryzować dobra ilustracja czy wartościowa książka obrazkowa, aby mogła pełnić swoją rolę „alfabetyzacji kultury”?

AB: Dobra ilustracja dla maluszka – pisze o tym Irena Słońska w książce „Psychologiczne podstawy ilustracji w książkach dla dzieci” – powinna się charakteryzować grubym konturem, ułatwiającym odczytanie treści obrazka. Kolory zaś powinny być pełne i nasycone. Kształty bez perspektywy i światłocienia. Dopiero wraz ze wzrostem świadomości widzenia – jak to określił Witold Strzemiński – poszerza się skala możliwości wyrazu plastycznego. I tak najpierw kontur, potem sylweta, bryła, światłocień i widzenie ruchome. Ten porządek powinien decydować o stopniu trudności ilustracji dla dzieci i o ich zróżnicowaniu. Bo każdy artysta malarz ma własny styl. Inaczej rysuje Butenko, inaczej maluje Wilkoń. Dobrze jest, jeśli dziecko zapozna się z różnorodnymi stylami i to we wczesnym wieku szkolnym, bo nastolatki nie życzą sobie ilustracji w książkach do czytania. Alfabetyzacja kultury, którą jako program zapowiedział profesor Jerzy Cieślukowski, jest stale jeszcze projektem niewykonanym, ale wskazuje dobry kierunek – od form prostych do arcydzieła. W ramach tego programu warto też pamiętać o tym, że małe dziecko wkracza w sam środek świata przedstawionego i czuje się jego uczestnikiem. A potem wraz ze wzrostem doświadczenia literackiego buduje dystans, aby stać się obserwatorem (ten układ wykonał E. Balcerzan). Najpierw dziecko wierzy w „krasnołudki”, potem wraz z upływem czasu – w ramach nauki lektury – czuje, że wszystko jest „na niby”. I ten wzrost doświadczenia też może być obecny w książkowych obrazkach. Najpierw realizują one styl baśniowy, potem karykaturalny, a także liryczny lub w pełni realistyczny.

KZ: A jakimi kryteriami należy się kierować przy wyborze książki dla dziecka? Często dzieci dostają książki jako nagrody. Trudno czasem oprzeć się wrażeniu, że jedynym kryterium przy ich wyborze była cena. Co jeszcze warto wziąć pod uwagę?

AB: Przede wszystkim rodzice powinni orientować się, jakie książki wybrać dla własnego dziecka. I nie chodzi tu o to, żeby były to tylko te książki, które pasjonują dziecko, np. przygodowe, kryminalne. W dobrym wychowaniu przez sztukę, literaturę można, a nawet trzeba podsuwać dziecku książki nieznanymi autorów, aby w ten sposób poszerzać zainteresowania podopiecznego. A może historyczne, a może obyczajowe...? W szkole nauczyciel kieruje się listą lektur, a jeśli wybiera dowolne pozycje, to decydujący jest wiek ucznia (w ramach psychologii rozwojowej) i jego możliwości percepcyjne (ale w ramach zbiorowości klasowej). Oprócz tradycyjnych spisów lektur, dorośli dysponują kanonem ułożonym przez ekspertów lub czytelników. Mogą też kierować się własnym gustem i pamięcią dzieciństwa, ale muszą zdawać sobie sprawę z tego, że od czasów ich dzieciństwa minęły lata, pojawili się nowi autorzy i ich arcydzieła.

KZ: W obecnie obowiązującej podstawie programowej dla klas I-III pozostawia się nauczycielkom swobodę w wyborze lektur. Czy poleciłaby Pani jakieś konkretne tytuły lub autorów na zajęcia szkolne z dziećmi w wieku 6-9 lat? Co, według Pani, jest najważniejsze w tworzeniu zestawu lektur?

AB: Dobry nauczyciel, przygotowany do pracy z dziećmi, wie, jak ułożyć wybór lektur. Powinny być one zróżnicowane pod względem tematu, gatunków literackich, konwencji – od fantastycznej do realistycznej i bardziej skomplikowanych (myślę tu o amerykańskim i włoskim realizmie magicznym). Oto proponowane przeze mnie tytuły książek dla dzieci w wieku od sześciu do dziesięciu lat: baśnie Grimmów i Andersena oraz seria książeczek Janoscha, wiersze i opowiadanka Kerna, *Dobry potwór nie jest zły* Onichimowskiej, *Dzieci z Bullerbyn* Lindgren, *Kubuś Puchatek* Milne'a, *Przygody Koziołka Matołka* Makuszyńskiego, *Pan Kleks* Brzechwy, *Pinokio* Collodiego i *Mały księżę* Exupéry'ego, *Przygody Tomka Sawyer* Twaina, *W pustyni i puszcy* Sienkiewicza, *Tajemniczy ogród* Burnett, *Rekreacje Mikołajka* Sempé i Goscinnego, *W Dolinie Muminków* Jansson, *Bromba i inni* Wojtyszki, *Chłopcy z placu broni* Molnara, *Wielkomilud* Dahla, *Momo* Endego, *Jeż* Kotowskiej, *Córka Czarownicy Terakowskiej*, *Cyryl, gdzie jesteś?* Woroszyńskiego, *Malutka czarownica* Preussler, *Opowieści z Narnii* Lewisa, *Historyjki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty* Rodariego (to przykład wspomnianego realizmu magicznego)... itd. Oczywiście są to tylko wybrane książki, te, które przysły mi na myśl w rozmowie.

Z praktyki

KZ: Jeden z rozdziałów swojej książki zatytułowała Pani: *Czy literatura ciemności jest przeznaczona dla dzieci i młodzieży?*⁴. Dziś coraz więcej powstaje książek dla najmłodszych o tzw. trudnych sprawach (śmierć, cierpienie, niepełnosprawność, nadużycia seksualne, patologie w rodzinie...). Jak ocenia Pani Profesor to zjawisko? Czy nauczycielki powinny brać pod uwagę takie teksty?

AB: Literatura ciemności istnieje. Mówiąc o niej, mam na myśli głównie pozycje młodzieżowe, jak *Pamiętnik narkomanki*, *Władca much*, *Panna Nikt* itd. Czy podsuwać je starszym dzieciom? Tak. Dla nich zostały napisane. Ale najlepiej by było, gdyby lektura tych trudniejszych książek odbywała się wspólnie z rodzicami i po przeczytaniu książki toczyła się wspólna rozmowa. Bez dydaktycznych akcentów. Uczciwa i otwarta, i z pokorą, bo nie ma wśród nas aniołów... Tylko że do takiej rozmowy trzeba się przygotować. Warto wcześniej poczytać książki z dziedziny psychologii rozwojowej i o nowoczesnej sztuce/literaturze np. *Etapy wychowania* Maurice'a Debesse, *Nastolatki* Dolto, *Młodzież a subkultura* Jędrzejewskiego, a także *Zatopione królestwo* Papuzińskiej, *Literatura pokoju dzieciennego* Waksmonda, *Magiczna biblioteka* Leszczyńskiego, *Realizm magiczny w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży* Małgorzaty Chrobak. Także młodsze dzieci mają swoją „literaturę ciemności”, np. skandynawskie książki obrazkowe o śmierci: *Dlaczego tata płacze?* H.R. Kommedal, *Esben i duch dziadka* K.F. Aakeson, *Czy umiesz gwizdać, Joanno?* U. Starka.

W Polsce w „trudnych tematach” specjalizuje się Anna Onichimowska (*Najwyższa góra świata*, *Dzień czekolady*). One również mają do spełnienia ważną rolę w życiu dziecka i warto, żeby rodzice i wychowawcy znali te pozycje i w miarę potrzeby, proponowali je do wspólnej lektury. Powinni także uzupełniać wiedzę o specyfice dziecięcego odbioru, czytając np. takie pozycje, jak: *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech* Lewandowicz-Nosal i *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą* Ungeheuer-Gołąb, a także *Książka jest światem* Alicji Baluch.

KZ: I ostatnie pytania – bardziej osobiste. Czym dla Pani jest czytanie? Czy jest coś, co chciałaby Pani powiedzieć nauczycielkom edukacji elementarnej, pracującym z dziećmi XXI wieku – ery elektronicznej, jak uważają niektórzy po epoce Gutenberga?

AB: Co daje czytanie? Kontakt ze sztuką słowa. O jego pożytkach była już mowa wcześniej, np. baśnie, sięgając do nieświadomości czytelnika, porządkują go, harmonizują, ofiarują sporą dawkę szczęścia – prze-

konanie, że wszystko się dobrze skończy. Ale nie wszyscy muszą czytać. Ważne jest, żeby zetknęli się ze sztuką w ogóle. Bo ona sięga do rejonów nieprzystępnych i porusza człowieka od środka, tak jak to było na początku, kiedy został stworzony na obraz i podobieństwo... Bo potem wszystko pękło, rozlało się. A sztuka, także literatura to skleja, wspiera, wskazuje drogę, umacnia, daje radość. Radość czytania.

KZ: Bardzo dziękuję za rozmowę, poświęcony czas i podzielenie się swoją wiedzą oraz doświadczeniem z czytelnikami naszego kwartalnika.

Książki Alicji Baluch dotyczące literatury dziecięcej:

1. *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984.
2. *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987, II wyd. poszerzone, Wyd. Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1994.
3. *Archetypy literatury dziecięcej*, Kraków 1992, II wyd., Wyd. Wacław Bagiński i Synowie, Wrocław 1993.
4. *Ceremonie literackie, a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
5. *Pogaduszki do poduszki (o literaturze dla najmłodszych)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996.
6. *Czyta, nie czyta (o dziecku literackim)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
7. *Od ludus do agora. Rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
8. *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Wyd. Universitas, Kraków 2005.
9. *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2008.

Beata Kucharska

Folklor dziecięcy i sposoby jego zastosowania w pracy dydaktycznej z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym

W XIX wieku mianem folkloru (z ang. *folk-lore* – ‘wiedza ludu’) określano artystyczną kulturę ludową, dziś – tak nazywa się każdą ustnie rozpowszechnioną, nieoficjalną twórczość grupy środowiskowej czy regionalnej¹. Ze względu na dominantę tworzyw semiotycznych wyodrębniła się folklor słowny, muzyczny, taneczny, widowiskowy i plastyczny.

Z kolei folklor dziecięcy to element kultury definiowany nie tylko jako twórczość przeznaczona dla dzieci, ale też „wszystkie treści i zjawiska, które żyją wśród dzieci i zostały przez nie przetworzone na wzór ich własnej twórczości”². Jest to więc zbiór tekstów przez dzieci zaakceptowany, używany i – co szczególne – swobodnie cytowany i modyfikowany.

Te charakterystyczne komponenty folkloru stanowią podstawę do wielu działań edukacyjnych na wszystkich przewidzianych etapach szkolnictwa, uwzględniając edukację patriotyczną (narodową i regionalną), edukację polonistyczną (językową i literacką) oraz artystyczną (muzyczną, plastyczną i teatralną).

Genologia folkloru dziecięcego

O bogactwie literatury rodzimego folkloru świadczy złożoność gatunkowa, gdzie znajdziemy: bajki, baśnie i klechdy, podania i legendy,

¹ *Folklor*, [w:] *Obyczaje, języki, ludy świata. Encyklopedia PWN*, pod red. B. Kaczorowskiego, Warszawa 2007, s. 239.

² D. Simonides, *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976, s. 34.

Z praktyki

opowieści wspomnieniowe i gawędy, pieśni historyczne i dumki, przysłowia i zagadki oraz zwyczajowe, jak: kolędy, jasełka, herody, pieśni dożynkowe, obrzędowe, kołysanki, zamawianki itd. Wyróżniamy też wiele form teatru ludowego (betlejki, bałagany, wertepy, pantomimę) oraz różnorodność tańców ludowych i piosenek. Jeśli też weźmiemy pod uwagę wytwory kultur mniejszości narodowych w Polsce – dawnych, jak chasydzi czy unicy, oraz tych obecnych, jak kultura romska – to folklor okazuje się niewyczerpanym źródłem twórczości polskiej.

Folklor dziecięcy to zbiór utworów, gier i zabaw językowych, które w założeniu mają być tekstami użytkowymi (towarzyszami codziennych zajęć i zabaw dzieci), ale też utworami uniwersalnymi, czyli równie atrakcyjnymi dla kolejnych pokoleń. Przy pierwszej próbie usystematyzowania folkloru dziecięcego w 1900 roku, Franciszek Krętek wyróżnił: mętowania, rymowanki o zwierzętach i roślinach, głosy zwierząt, piosenki śpiewane przy robieniu piszczalek wierzbowych, wierszyki dotyczące deszczu i słońca, rymowanki bez określonych przyczyn i rymy związane z zabawianiem dzieci (np. huśtaniem na kolanach), aliteracje, zagadki przechodzące w grę wyrazów oraz gry i zabawy językowe. Widzimy więc, że większość tych gatunków zachowała się do czasów obecnych, wzbogacając o kolejne typy utworów.

We współczesnej typologii folkloru dziecięcego wyróżniamy: zabawy językowe (jak: przedrzeźnianki, wyzywanki, przekręcanki, trajkotki, zamawianki) i zabawy literackie (klechdy, bajki, zagadki, anegdoty, przysłowia), zabawy ruchowe (np. wyliczanki, wystukanki, skakanki), zabawy meliczne (mruczanki, kołysanki, kolędy, śpiewanki, piosenki, mętowania) oraz tzw. zabawy manualne (jak: malowanki, wydzieranki, wyklejanki i składanki)³. Niektóre z tych tekstów pozbawione są wyraźnych granic genologicznych, jak np. mętowania, które stanowią formę wyliczanki rytmicznej, więc równie dobrze można je potraktować jako ćwiczenie do zabaw językowych i muzycznych.

Warto też podkreślić, że struktura dziecięcego folkloru jest stale poszerzana o nowe teksty: gdybankę (Joanny Kulmowej *Gdyby*), klaskankę (Ludwika Jerzego Kerna *Koci, koci łapki...*) czy chowanekę i zamawiankę (ks. Jana Twardowskiego pt. *Czternaście przystanków: do wesela się zagoi*)⁴.

Funkcja edukacyjna folkloru

Różnorodność tekstów folkloru dziecięcego to niewyczerpane wprost źródło inspiracji dydaktycznych, szczególnie na pierwszym etapie edu-

³ Por. J. Cieślakowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975; Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Warszawa 2001.

⁴ Z. Adamczykowa, *Literatura dla dzieci*, dz. cyt., s. 100.

kacji szkolnej. Wiedział już o tym Janusz Korczak, który wielokrotnie w swojej działalności odwoływał się do tego typu twórczości, przytaczając przykłady mowy dziecięcej (przezwiśki i frazeologizmów) oraz ówczesnych gier i zabaw popularnych wśród najmłodszych (grę w moniaki, kasztany czy „w zielone”). Pedagog ten doceniał dydaktyzm i ludyczność folkloru dziecięcego, czyli zaspokajanie potrzeb w zakresie rozrywki w sposób wychowawczy i pouczający, a jednocześnie aktualny dla dziecka żyjącego w określonym czasie i przestrzeni.

Folklor dziecięcy wpływa na rozwój dziecka w kilku aspektach. Z jednej strony kształtuje jego postawę estetyczną i wychowuje do twórczego odbioru sztuki, wywołując u dziecka potrzebę doznań artystycznych jako odbiorcy i jako twórcy, z drugiej zaś – umożliwia mu dostęp do estetyki życia codziennego i elementów szeroko pojmowanego dziedzictwa kulturowego.

Należy jednak pamiętać, że szczególną rolę pełni tu dorosły – rodzic czy nauczyciel – który powinien pośredniczyć pomiędzy tradycją folkloru a jego najmłodszym odbiorcą. Jest to konieczne, przynajmniej na początku.

Wykorzystanie tekstów folkloru dziecięcego w kształceniu językowym i literackim

Nadrzędnym zadaniem wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej jest nauka poprawnego i komunikatywnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie. Edukacja językowa w tym okresie obejmuje również ćwiczenia ortofoniczne usprawniające proces rozwoju mowy dziecka. Warto wówczas pamiętać o tekstach folkloru dziecięcego, które poprzez zawarty w nich komizm słowny i sytuacyjny pomogą ćwiczyć zawilości języka polskiego w atmosferze zabawy i swobody twórczej.

Do ćwiczeń ortofonicznych, kształtujących prawidłowe nawyki oddechowe, znakomicie nadaje się wierszyk *W Śmiecholandii*. Nauczyciel głośno odczytuje tekst, a dzieci wchodzą w rolę mieszkańców tego małego państwa, naśladując sposób śmiania się kolejnych postaci, jak „panowie w kapeluszach” czy „dziewczynki – piękne jak malinki”:

*„W Śmiecholandii – państwie małym, słynnym w świecie prawie całym,
ludzie śmieją się tu wszyscy: obcy, krewni, dalsi, bliscy.*

Śmieją się panowie w kapeluszach na głowie: – Ho, ho, ho...

Śmieją się panie – grube jak banie: – Ha, ha, ha...

Śmieją się chłopcy – mali bigbitowcy: – Hu, hu, hu...

Śmieją się dziewczynki – piękne jak malinki: – Hi, hi, hi...

Śmieje się staruszka wprost do twego uszka: – He, He, He ...”⁵.

⁵ E.M. Skorek, *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Gdańsk 2007, s. 32.

Z praktyki

W ćwiczeniach artykulacyjnych z użyciem zbitek spółgłoskowych należy skorzystać z licznych przykładów folkloru, jak skrętacze i łamańce językowe, czyli tzw. lingwołamki. Zaczynamy od tych najprostszych: „Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk. Pękl pąk, pękl strąk, a bąk się zląkł”, czy najbardziej znanych: „Stół z powyłamywanymi nogami”; „Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie” lub „Król Karol podarował królowej Karolinie korale koloru koralowego”, stopniowo przechodząc do tych coraz trudniejszych, np. „Mąż gżegżółki w chaszczach trzeszczy, w krzakach drzemie kszyk. A w Trzemesznie straszy jeszcze wytrzeszcz oczu strzyg”. Zazwyczaj jest przy tego typu ćwiczeniach dużo śmiechu, ale założone cele zajęć powinny zostać osiągnięte.

Te same teksty mogą też stać się przedmiotem modyfikacji i matrycą do zmian na skutek dziecięcej inwencji twórczej. Powinny być jednak nadal trudne do wyartykułowania. Oprócz ogólnych wskazówek dobrze jest przygotować rozsypankę wyrazową lub wprowadzić nowego bohatera. Przydadzą się też słowniki ortograficzne. W efekcie takiej prostej zabawy powstają ciekawe, dziecięce trawestacje, np.:

*„Chrząszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie, aż powietrze drży.
Grzmi i brzęczy, żeby trzmiel trze przepędzić. Strząsa wszędzie kurz.
A Chrząszczowa wciąż przejęta sprząta wszystko już”.*

Nawet jeśli na początku zadanie wydaje się uczniom zbyt trudne, to już wkrótce będą tworzyć coraz bardziej samodzielne zdania. Pamiętając, że w tym okresie dzieci nabywają umiejętności wcześniej niż przyswajają wiadomości, należy bardziej kłaść nacisk na poprawną dykcję i artykulację, niż na logikę tworzonych fabuł. Nauczycielowi pozostaje więc dostarczenie odpowiedniego materiału oraz kontrola poprawności gramatycznej i ortograficznej formułowanych przez uczniów wypowiedzi.

Zabawy z lingwołankami to nieocenione ćwiczenia usprawniające układ mowy (oddechowy i artykulacyjny), kształtujące słuch fonematyczny oraz przedmiot ćwiczeń fonologicznych, mających na celu usprawnienie artykulacji spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, tak ważny przy nauce czytania i pisania z zastosowaniem metody analityczno-syntetycznej. Z kolei twórcza modyfikacja łamańców językowych wzbogaca słownik czynny i bierny dziecka. Wszystko to zaś osiągniemy w atmosferze radosnej i twórczej zabawy.

Podobne możliwości daje stosunkowo nowy gatunek folkloru dziecięcego, jakim jest gdybanka. Warto zacząć od poznania tekstu Joanny Kulmowej pt. *Gdyby ocean był w łazience* i wyjaśnienia zasady konstrukcji alternatywnego świata przedstawionego w wierszu. Dopiero potem

pubudzamy wyobraźnię dziecka do współtworzenia innych światów „na opak”. Punktem wyjścia mogą być też powiedzonka folklorystyczne, typu: „Gdyby ciocia miała wąsy” itd. czy wersy z utworu Kulmowej:

*„Gdyby ocean był w łazience –
nie krzyczałby tata,
że ja kąpać się nie chcę.
Co wieczór wanną doptywałbym wptaw
do koralowych raf”.*

Równie dobrą inspirację stanowią przeczytane teksty literackie lub obejrzone filmy czy spektakle teatralne: *Gdybym była królowną*, *Gdyby mój brat był smokiem* lub *Gdybym był piratem*. Koresponduje to z paoidalnością tekstów folkloru oraz dziecięcą skłonnością do fantazjowania i snucia opowieści opartych na *pure nonsense*.

Zachęcam również do zastosowania teatralnej improwizacji. Ma ona na celu aktywizację wyobraźni uczniów i pomoc w samodzielnym układaniu fabuł. Przed rozpoczęciem zabawy dzieci odliczają do trzech i każde zapamiętuje, czy jest „jedyneczką”, „dwójeczką” czy „trójeczką” i z kim tworzy zespół „trzech aktorów”. Dzieci ustawiamy w kręgu i zapraszamy do wymyślania dowolnych obrazków scenicznych. Zasady są proste. Na sygnał nauczyciela „Jedyneczka do środka” – rozpoczyna się dana scenka, współtworzona przez pozostałe dwie osoby z zespołu. Do środka kręgu wchodzi kolejno po sobie. Nie mogą wcześniej się konsultować ani układać opowieści, bo wtedy nie byłaby to improwizacja. Scenkę mają tworzyć spontanicznie. „Jedyneczka” wymyśla początek, „dwójeczką” – ciąg dalszy, a „trójeczką” zamyka scenkę. Na przykład: pierwsze dziecko wchodzi do środka i mówi „Jestem starym dębem”, ustawiając się w odpowiedni sposób jako drzewo. Wówczas pozostałe dwie osoby mają za zadanie rozbudowanie tej scenki słowami i ruchem o kolejne elementy, np.: „Ja jestem huśtawką zawieszoną na gałęzi dębu” („dwójeczką” ustawia się przy „dębie”), a „trójeczką” zostaje liściem dębu. Po chwili odgrywania danej historii, dzieci wołają: „stop-klatka”, co oznacza, że troje znajdujących się w środku musi na chwilę stać nieruchomo w przybranych pozycjach. Pewnym utrudnieniem jest to, że każda kolejna „jedyneczka” musi wziąć pod uwagę element obrazka scenicznego stworzonego przez wcześniejszą drużynę, czyli wybrać jedną z grających postaci. Swoją rolę podkreśla klepieniem w ramię danego dziecka, które zostaje w dotychczasowej roli aż do końca całej zabawy, zaś pozostałe dwie osoby wracają do kręgu. Na przykład wybiera osobę grającą liść i rozpoczyna opowieść: „Ty jesteś liściem dębu, a ja jestem wiatrem”. Potem

Z praktyki

dołączają się pozostałe osoby i grają krótko wymyśloną przez siebie scenkę, która zostaje zamknięta stop-klatką. „Jedyneczka” z trzeciego zespołu znów wybiera jedną z postaci, ale – co należy podkreślić – nie może to być dziecko, które już raz zostało wybrane. Tym sposobem liczba uczestników kolejnej stop-klatki powiększy się do pięciu osób.

Zabawę kontynuujemy według zasady, że za każdym razem w kręgu zostaje dodatkowa osoba, zwiększając tym samym grono „aktorów” i zmuszając dzieci do łączenia z sobą poszczególnych wątków w jedną opowieść. Zwykle po pewnym czasie gra nabiera tempa – wszyscy znają zasady i je przestrzegają. O kolejności wchodzenia do środka decyduje ustawienie dzieci w kole, pomysłowość i refleks, a stop-klatka daje czas do namysłu i następnej modyfikacji. Kiedy już wszystkie zespoły wezmą udział w zabawie – dzieci znajdujące się w środku kręgu tworzą finałową stop-klatkę, a pozostałe wchodzą w rolę fotografów i robią zdjęcia „aktorom”. Scenki stają się często bardzo surrealistyczne, co jest zgodne z przyjętą konwencją zabawy na kanwie folkloru dziecięcego. Ingerować należy tylko wówczas, gdyby stop-klatki stały się niestosowne czy też niegrzeczne wobec kogoś z uczestników. Zawsze też należy pamiętać o rozmowie z dziećmi już po zakończeniu zabawy, co jest formą ewaluacji zarówno dla nauczyciela, jak i samych uczniów.

Przedmiotem ćwiczeń mogą być też mętowania (wyliczanki), które – według *Słownika folkloru polskiego* Juliana Krzyżanowskiego – są utworami towarzyszącymi działaniom ruchowym, gdzie odlicza się i eliminuje bawiących. Zabawa polega na wyznaczeniu kolejno osoby, która powinna wykonywać jakąś czynność w chwili, gdy na nią przypadnie ostatni wyraz wypowiedzianej formułki. Najpopularniejsze mętowania, to: „Tu sroczka kaszkę ważyła i ogonek sobie przypaliła. Temu dała na łyżeczkę, temu dała na miseczkę. Temu dała do garnuszka, temu dała do dzbanuszka, a temu nic nie dała, i frrrrrru poleciała!” oraz „Siedzi Jacek na beczcze, a Kasia na ławeczce. Terenia na wielkim kamieniu, a Henia pod drzewkiem w cieniu. – Raz, dwa, trzy. A gdzie siedzisz ty?!” itp. Teksty te stanowią też inspirację do zabaw dramatycznych, odzwierciedlających daną treść, przez marsze fabularne, żywe obrazy czy technikę stop-klatki. Przykładem jest klasyczna wyliczanka *Idzie kominiarz po drabinie*, którą można dowolnie modyfikować fabularnie:

„Idzie kominiarz po drabinie Wysoko, wysoko. Fiku-miku już w kominie. Schodzi kominiarz po drabinie. Ostrożnie, powoli. Ups! Trzeba uważać, żeby nie spaść. (...) Tu zadzwoni, tu zapuka. Dzień dobry, Panie Kuka! Idą kominiarz i Pan Kuka! Przechodzą w lewo, teraz w prawo... itd.”

Poprzez działania dramowe motywujemy dzieci do samodzielnego prowadzenia wątku. Wszyscy ustawiają się w kole, a do środka wchodzi uczeń, który jako narrator będzie kontynuował opowieść od frazy „Idzie kominiarz...”, a reszta dzieci próbuje naśladować przebieg fabuły. Na sygnał nauczyciela „zmiana”, narrator wybiera swojego następcę i zabawa zaczyna się od nowa.

Mętowania – podobnie jak inne utwory meliczne folkloru dziecięcego, typu: kolędy, piosenki czy dumki – można wykorzystać do aranżacji słowno-muzycznych w zabawach teatralnych, np. przy okazji przygotowywania betlejski (szopki bożonarodzeniowej) i chóru kolędników lub wiosennego topienia Marzanny. Okazji do takich zabaw na pewno nie zabraknie. Warto o tym pamiętać, bo ekspresja poprzez gest, ruch i śpiew jest bliska dziecku, będąc naturalnym elementem jego aktywności życiowej. Wiąże się to również z kształtowaniem u dziecka świadomości dźwiękowej strony świata oraz brzmienia rodzimego języka.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym posiadają dużą wrażliwość językową, co warto wykorzystać w ćwiczeniach fonetycznych. Zapoznając dzieci z rytmicznymi tekstami folkloru, kształtujemy prawidłowe nawyki intonacyjne i dykcyjne dziecka. Na początek lepiej wprowadzać krótkie utwory sylabotoniczne, czyli z jednakową liczbą sylab w wersach i stałym miejscem akcentowym. W podanych przykładach prezentuję graficznie to zróżnicowanie rytmiczne wierszy, zaznaczając stopy akcentowe, z których najpopularniejsze w polskiej wersyfikacji, to: trochej (+ |), jamb (– – | +) i amfibrach (| – – + |)⁶. Oczywiście, wiedza na temat układu stóp akcentowych dotyczy tylko nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego, którzy powinni świadomie dobierać teksty regularne wersyfikacyjnie. Dzieci zaś, głośno czytając tekst utworu i wyklaskując rytm, usprawniają umiejętność prawidłowego podziału wyrazów na sylaby oraz uczą się ich właściwego akcentowania. Warto też po pewnym czasie dokonać rozróżnienia w obrębie sylab na akcentowane i nieakcentowane. Za każdym razem nauczyciel powinien pokazać właściwy rytm danego wiersza, prosząc dzieci o naśladowanie. Przykładowo: w utworze Marii Konopnickiej, tzw. trajkotce, klaszczemy rytmicznie – raz uderzamy rękami o uda lub blat stolika (na oznaczenie sylaby akcentowanej), raz klaszczemy w ręce (nieakcentowanej).

„A jak poszedł król na wojnę + | + | + | + | (8zgf.)
 Grały jemu surmy zbrojne + | + | + | + | (8zgf.)
 Grały jemu surmy złote + | + | + | + | (8zgf.)
 Na zwycięstwo, na ochotę” + | + | + | + | (8zgf.)

⁶ W oznaczeniu stopy poetyckiej: (+) oznacza sylabę akcentowaną, a (|) sylabę nieakcentowaną.

Z praktyki

Dopiero w czasie takich zabaw okazuje się, że pozornie proste i krótkie teksty wcale nie są łatwe rytmicznie, właśnie ze względu na zmianę stóp akcentowych. Przykładem trudności intonacyjnej jest wierszyk *Wlazł kotek*, który łatwiej zanucić niż wyrecytować, bo składa się z dwóch naprzemiennych wersów 6- i 3-zgłoskowych oraz innego układu stóp akcentowych (amfibrachy i trocheja).

Wlazł kotek na płotek – | --+ | | --+ | (6zgf.)
I mruga | --+ | (3zgf.)
ładna to piosenka + | + | --+ | (6zgf.)
Niedługa... | --+ | (3zgf.)

Można ten wiersz wyklaskać czy też przemaszerować w rytm utworu, zaznaczając tupnięciem sylabę akcentowaną. W czasie takich działań dzieci nie tylko uczą się zasad prawidłowego akcentowania wyrazów i zdań, ale też poznają różne typy rytmizacji utworów. Na przykład w wierszu Leopolda Staffa, *Deszcz jesienny*, układ słów naśladuje niespieszny i monotony rytm spadających kropeł deszczu. Wyklaskanie tego rytmu będzie więc przebiegało według zasady: sylaba nieakcentowana (kłaśnięcie w ręce), akcentowana (w uda) i znów dwie nieakcentowane (dwa razy kłaśnięcie w ręce) itd.:

O szyby deszcz dzwoni, deszcz dzwoni jesienny
| + | | + | | --+ | | --+ | (12zgf.)
I pluszcze jednaki, miarowy, niezmienny,
| + | | --+ | | --+ | | --+ | (12zgf.)
Dżdżu krople padają i tłuką w me okno...
| + | | --+ | | --+ | | --+ | (12zgf.)
Jęk szklany... płacz szklany... a szyby w mgłę mokną
| --+ | | --+ | | --+ | | --+ | (12zgf.)

Uczniowie zazwyczaj instynktownie znajdują właściwy rytm wiersza, ale im jest bardziej regularny wersyfikacyjnie, tym łatwiej jest im nabyć umiejętność prawidłowego stosowania akcentu paroksytonicznego, typowego dla języka polskiego, oraz zachowanie właściwej intonacji zdania. Wszelka znajomość terminów na etapie wczesnoszkolnym jest zbędna, co nie oznacza, że powinniśmy zrezygnować z nauczania prawidłowej melodii rodzimej mowy.

Kolejnym atutem tego typu działań jest poznanie przez dzieci bogactwa regionalnego folkloru, które zazwyczaj towarzyszą im od wczesnego dzieciństwa, jak teksty kołysanek-mruczanek, wyliczanek i bajek ludowych.

Zwykle dzieci są zdziwione, dowiadując się, jak stare są to utwory i jakie są różnice pomiędzy „oryginałem” a jego poetyckim przetworzeniem. Wystarczy zestawić znaną kołysankę z jej dwoma późniejszymi adaptacjami:

*„A, a, a, kotki dwa
Szare, bure, obydwu
Jeden miauczy pod wąsami,
Drugi krzesze pazurkami
Jeden tańczy, drugi gra...”*

w Bajeczce dla synka autorstwa Ewy Szelburg-Zarębiny:

*A, a, a, kotki dwa,
srebrnobiałe obydwu.
Nic nie będą robiły,
tylko bajki mówiły.*

oraz w piosence Ludwika Starskiego i Jerzego Nela:

*Aaa, aaa były sobie kotki dwa,
aaa kotki dwa,
szarobure, szarobure obydwu.
Ach śpij, bo właśnie
księżyc ziewa i za chwilę zaśnie.
A gdy rano przyjdzie świt,
księżycowi będzie wstyd,
że on zasnął, a nie ty.*

Warto też wprowadzić elementy edukacji regionalnej. Pokazanie uczniom idiofonów, jak: turoń (którego pysk otwiera się i zamyka, donośnie klapiąc), derkacz (złożony z dwóch drewnianych patyczków, które wydają dźwięk przy pocieraniu), podkówki „krzeszące”. Kolejne to: membranofony (bębny i bębunki, rzeszoto), chordofony (instrumenty strunowe) – kobzy, liry, mazanki oraz aerofony (instrumenty dęte) – baty, moździerz, fujarki, piszczałki, rogi, trąby orzechy świszczące (tzw. z dziurkami), ziarna trzaskające (tzw. pękacze), dudki i wiele innych. Ludowe instrumenty zwykle interesują dzieci, głównie ze względu na oryginalność i prostotę ich funkcjonowania. Mogą też pomóc w uatrakcyjnieniu ćwiczeń fonetycznych, jak w przypadku analizy wersyfikacyjnej cytowanego wcześniej wiersza Konopnickiej, gdzie nie trzeba dziecku tłumaczyć, czym są owe „surmy złote”, lecz wystarczy je zaprezentować lub dać do ręki.

Z praktyki

Edukacja kulturowa poprzez teksty folkloru dziecięcego

Poznawaniu rodzimego folkloru dziecięcego mogą towarzyszyć też zabawy fabularne w oparciu o teksty bajkowe. Bowiem folklor dziecięcy to nie tylko krótkie formy liryczne, jak błędnie się definiuje w niektórych słownikach szkolnych i w większości encyklopedii internetowych. To też zbiór bajek ludowych w całej złożoności, zawierający: bajki zwierzęce, nowelistyczne i komiczne (jak anegdoty, zagadki czy facecje) oraz bajki magiczne, określane też jako bajki czarodziejskie i baśnie, rzadziej – klechdy.

Obowiązujące programy nauczania uwzględniają te treści w doborze tekstów czytanek w podręcznikach oraz pozycji lekturowych, jak *Legendy polskie* Wandy Chotomskiej czy zbiory podań i baśni polskich – *Klechdy domowe* oraz *U złotego źródła*, pod redakcją Hanny Kostyrko. Jednak rzadko w praktyce szkolnej przyjmuje się przynależność tych utworów do folkloru dziecięcego i raczej nie poddaje się ich twórczym modyfikacjom.

Teksty bajkowe są też bardzo ważne dla kształcenia kompetencji kulturowych dziecka, czyli przygotowania go do przyszłego aktywnego uczestnictwa w kulturze. Zgodnie z modelem generatywnym Chomskiego kompetencje kulturowe definiuje się jako element kompetencji językowych, realizowanych podczas stopniowego poznawania rodzimego języka jako systemu znaków o znaczeniu kulturowym⁷. Dziecko nabywa więc potrzebnych umiejętności przez wychowanie w określonym środowisku, domowym i regionalnym, przez język matczyny, ale też przez poznanie pieśni, bajek, folkloru dziecięcego, strojów, obyczajów, obrzędów, rytuałów, norm. Wszystkie te determinanty są niezbędne w procesie „nieświadomego nabywania tożsamości”, jak je definiuje Jerzy Nikitorowicz⁸.

Podczas poznawania i współtworzenia folkloru dziecięcego kształtujemy u dziecka poczucie wspólnoty lokalnej i przynależności do małej ojczyzny. To ważne już na początku drogi edukacyjnej młodego człowieka, czyniąc go wrażliwym, aktywnym i twórczym w całym późniejszym życiu. Pozwala dziecku rozwijać swoje zainteresowania i talenty, zyskiwać świadomość swoich możliwości. Stanowi też czynnik integrujący go z grupą społeczną regionu i narodu, rozwijając postawę patriotyczną, ale też postawę otwartości na odmienność czy egzotyczność innych kultur i narodów. „Zwłaszcza jest to potrzebne dzisiaj – konstatuje Elżbieta Kaszewska – u początków trzeciego tysiąclecia, kiedy żyjemy w świecie przeladowanym

różnorodnymi treściami i częstokroć sprzecznymi systemami wartości, kiedy zalewa nas kosmopolityczna mnogość różnorodnych propozycji, zwłaszcza amerykańskich i ogólnie zachodnich”⁹.

Folklor dziecięcy daje wiele możliwości i warto o tym pamiętać w planowaniu zajęć dydaktycznych czy zabaw z dziećmi. To skarbnica rodzimej tradycji, ale też wciąż żywa część kultury, którą kolejne pokolenia powinny współtworzyć. Teksty folkloru dziecięcego to też najbardziej naturalne utwory do inicjacji czytelniczej dzieci czy też stymulacji do ich ekspresji i twórczości.

Bibliografia

Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*, Wyd. WSP, Warszawa 2001.

Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1975.

Kaszewska E., *Tradycje muzykowania ludowego inspiracją w rozwoju kreatywności dzieci*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna o przedszkolna w dobie przemian początku XXI wieku*, pod red. A. Jakubowicz-Bryx, UKW, Bydgoszcz 2004.

Kucharska B., *Gotyckie baśnie we współczesnej literaturze dla dzieci*, [w:] *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XIX i XX wieku*, pod red. M. Karwatowskiej, A. Siwiec, PWSZ, Lublin 2010.

Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka*, GWP, Gdańsk 2005.

Rittel T., *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nabywanie i kształcenie języka*, Wyd. Naukowe WSP, Kraków 1993.

Simonides D., *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wyd. PWN, Wrocław-Warszawa 1976.

Skorek E.M., *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2007.

⁹ E. Kaszewska, *Tradycje muzykowania ludowego inspiracją w rozwoju kreatywności dzieci*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna o przedszkolna w dobie przemian początku XXI wieku*, pod red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2004, s. 114.

Marta Rusek

Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł!

Scenariusz lekcji do kl. II

Lekcje dotyczą fragmentu utworu Krystyny Kleniewskiej-Kowaliszyn, *Magda, Paweł i Ty* i mają zachęcić uczniów do przeczytania całego tekstu.

Fragment, który stał się podstawą do scenariusza:

MAM PRZYJACIÓŁKĘ

„Ania jest śliczna! Ma pomarańczowe warkoczyki i bardzo niebieskie oczy. A złotych kropek na buzi tyle, ile gwiazd na niebie. Chuda jest jeszcze bardziej niż ja, ale silna jak chłopak.

Ania zna się na wszystkich wiejskich sprawach, prawie jak dorosła osoba. Przychodzi do nas codziennie. Wymyślamy wspaniałe zabawy!

Dzisiaj po deszczu Ania włożyła trochę za duże gumowe buty. Wyglądała zupełnie jak Pippi Langstrump. To i ja wyciągnęłam babcine gumki i zawiązałam sobie czerwoną chustkę na głowie po piracku.

Odańczyliśmy taniec rozbójników morskich.

Ale było śmiechu!”

K. Kleniewska-Kowaliszyn, *Magda, Paweł i Ty*,
Wrocław 2011, s. 28.

Z praktyki

Temat:

Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł!
Temat podany zostaje na końcu pierwszej lekcji.

Cele główne:

motywowanie uczniów do przeczytania lektury *Magda, Paweł i Ty*;
ukazywanie przyjaźni jako wartości,
bogacenie słownictwa w zakresie opisu postaci, cech charakteru, nazywania emocji.

Cele operacyjne:

Uczeń :

- opisuje wygląd swojego przyjaciela lub kolegi;
- wskazuje cechy charakteru Ani i Madzi;
- krótko charakteryzuje swego przyjaciela.

Środki dydaktyczne:

tekst lektury K. Kleniewskiej-Kowaliszyn *Magda, Paweł i Ty*, kolorowe sylwetki dzieci wycięte z papieru, pudełeczko, plansze, rozsypanka wyrazowa, tekst bajki *Przyjaciele* I. Krasickiego.

Metody:

pogadanka, elementy dramy, działania praktyczne, rozmowa.

Przebieg zajęć:

Część wstępna – zaangażowanie emocjonalne oraz intelektualne uczniów.

1. Znajezisko.

Stawiamy na stole pudełeczko i opowiadamy dzieciom, że w tym pudełku znajduje się coś cennego i na końcu lekcji ujawnimy tajemnicę naszego znajeziska. Każdy, kto będzie aktywnie uczestniczył w lekcji, będzie mógł sprawdzić, co znajduje się w pudełeczku, a może nawet coś z tego pudełka sobie wziąć.

(Zaangażowanie emocjonalne).

2. Znaczenie zdań – rola znaków interpunkcyjnych i intonacji.

a) Pismo – o czym mówią nam znaki interpunkcyjne?

Przypinamy na tablicy trzy plansze:

Mam przyjaciółkę.

Mam przyjaciółkę?

Mam przyjaciółkę!

Zadajemy pytanie: Magda napisała trzy zdania, co nam mówi w każdym z nich. Jak zmienia się znaczenie zdania, gdy kończy je inny znak?

[Zakres podstawowych ustaleń: Zdanie zakończone kropką: Magda informuje, powiadamia nas, oznajmia nam, że ma przyjaciółkę. Zdanie zakończone pytajnikiem: Magda się dziwi, zastanawia, czy ma przyjaciółkę, dopytuje, niedowierza; może kierować to pytanie do samej siebie. Zdanie wykrzyknikowe: Magda cieszy się, że znalazła przyjaciółkę, zdanie wyraża radość, dumę, zadowolenie, a może nawet poczucie szczęścia. Przy okazji tych rozważań wyjaśniamy uczniom, że w tytułach książek, artykułów nie stawiamy kroпки. Dlatego nie ma kropki po tytule rozdziału, który wkrótce będziemy czytać.]

b) Mowa – co nam mówi intonacja?

Troje, czworo uczniów losuje karteczki, na których znajdują się polecenia, np.:

Przeczytaj tytuł: Mam przyjaciółkę tak, jakby rozpierała Cię duma.

Przeczytaj tytuł: Mam przyjaciółkę tak, jakbyś dzielił(a) się z nami swoją radością znalezienia przyjaciela.

Przeczytaj tytuł: Mam przyjaciółkę tak, jakbyś zaczynał(a) opowieść dla babci o swoim najlepszym przyjacielu.

Przeczytaj tytuł: Mam przyjaciółkę tak, jakbyś.....

Z praktyki

Reszta klasy zgaduje, jaki znak interpunkcyjny umieściłaby na końcu każdego z wypowiedzanych zdań, gdyby trzeba było je zapisać.

(Zaangażowanie intelektualne, ćwiczenia przygotowujące do recytacji).

Część właściwa:

Opracowanie fragmentu lektury: *Mam przyjaciółkę*.

1. Warsztaty czytania – ich celem jest rozwijanie umiejętności czytania oraz rozumienia czytanego tekstu.

a) Cicha lektura tekstu, w trakcie której uczniowie mają zaznaczyć wyrazy, zwroty, których nie rozumieją lub mają wątpliwości, co znaczą.

Wyjaśnienie wątpliwości i zatrzymanie nad fragmentem: „złotych kropek na buzi tyle, ile gwiazd na niebie”. Przykładowe pytania: Co się zmieni, gdy tę samą informację przekazemy w ten sposób: „Ania ma na twarzy bardzo dużo piegów”. Czego dowiadujemy się o Madzi ze sposobu, w jaki opisuje swoją przyjaciółkę?

b) Głośna lektura fragmentu. Objasnienie zadania: dziewczynki mają się wcielić w rolę Madzi i odczytać tekst tak, jakby to była ich opowieść o Ani skierowana do mamy, babci, brata, przyjaciółki; chłopcy natomiast mają wcielić się w rolę Pawła, brata Madzi, i przeczytać tekst tak, jakby na głos odczytywał fragment listu od swojej siostry. Kilka odczytań.

2. Czego dowiedzieliśmy się o Ani oraz o Madzi? Opis i elementy charakterystyki.

Stworzenie sytuacji problemowej. Przygotowanie do pisania opisu i tworzenia charakterystyki, ćwiczenie umiejętności interpretacji tekstu.

a) Czego z opowieści Magdy dowiedziałaś się/dowiedziałeś się o Ani? Zbieramy dane do portretu.

Rozmowa z całą klasą, w jej trakcie powstaje na tablicy notatka.

Jak Ania wygląda?

Ogólne wrażenie: – bardzo ładna, śliczna;

– oczy – niebieskie,

– włosy – rude (kasztanowate),

– znaki szczególne – piegii,

– sylwetka – szczupła.

Jaka jest Ania? – wesoła, pomysłowa, szalona, radosna, uśmiechnięta, skora do zabawy, sympatyczna, ma dużą wiedzę o życiu na wsi, umie sobie radzić w różnych sytuacjach, zaradna, silna...

b). Czego z opowieści Magdy o Ani dowiedzieliśmy się o samej Magdzie?

Jest wielbicielek Pippi Langstrump, wesoła, lubi zabawę, imponuje jej Ania, jest skłonna do śmiechu, radości, figli, przyjazna dla ludzi, zauważa ich piękno, koleżeńska, otwarta, umie się zachwycać, lubi się śmiać, docenia wiedzę innych, potrafi się cieszyć z nowych przyjaźni...

Gdybyś miał(a) narysować Madzię, gdy opowiada o Ani, jak byś ją przedstawił(a)?

[Określ, jaka była Madzia w chwili opowiadania – przejęta, zadowolona, radosna, zachwycona, rozpromieniona.]

c) [Fakultatywnie, w zależności od czasu] Ania opowiada: mam przyjaciółkę! Ćwiczenia dramowe. Dzieci improwizują scenkę, w której Ania opowiada mamie, tacie, bratu (to dzieci wskazują adresata opowieści) o swojej nowej przyjaciółce.

3. Przyjaciel. Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł?

a) Otwarcie pudełka – wyciągnięcie kartki z przysłowiem: Kto znalazł przyjaciela, skarb znalazł.

Krótką rozmowa dotycząca rozumienia przysłowia, inspirowana pytaniami:

Skarb, a co to takiego? Dlaczego przyjaźń jest skarbem?

Zapisanie tematu na koniec pierwszej lekcji.

Lekcja II

Ciąg dalszy części dotyczącej przyjaźni (punkt 3 z poprzedniej lekcji):

b) Jaki jest przyjaciel? Rozdajemy uczniom koperty z przygotowanym wcześniej zestawem wyrazów i prosimy, aby wybrali te, które opisują dobrego przyjaciela, pokolorowali je na żółto i przykleili wokół słowa przyjaciel. Chętni mogą dopisać jeszcze inne określenia dobrego przyjaciela.

Przykładowy zestaw słów: wierny, egoistyczny, serdeczny, niezawodny, złośliwy, wierny, wspaniały, zazdrosny, zaufany, szczery, podejrzliwy, prawdziwy, drogi, samolubny, dobry, bliski, oddany, fałszywy, podstępny...

c) Co o przyjaźni mówi przysłowie: Prawdziwych przyjaciół poznajemy w biedzie? Rozmowa. Zwrócenie uwagi na wieloznaczność słowa bieda: 1. Ubóstwo, niedostatek, brak środków do życia. 2. Kłopoty, tarapaty, zmartwienia.

Z praktyki

4. Mój przyjaciel.

a) Każdy uczeń wydobywa z pudełka wyciętą z papieru sylwetkę cechy charakteru swojego przyjaciela (rzeczywistego lub wymarzonego). Nim to nastąpi, przeprowadzamy krótkie ćwiczenia słownikowe. Mają one na celu zgromadzenie słownictwa, dotyczącego wyglądu i cech charakteru. Na przykład:

Oczy: kolor (.....); kształt (.....);

Włosy: kolor (.....); określenia dotyczące innych właściwości: długie, krótkie, puszyste, kręcone, falowane...

Wzrost: wysoki, niski...

Sylwetka: szczupła, krępa, wysportowana...

Cechy, które najbardziej cenimy w przyjaciółach:.....

b) Mam przyjaciela!/ mam przyjaciółkę! Uczniowie biorą przykład z Magdy i opowiadają sobie nawzajem o swoim przyjacielu. Aby stworzyć atmosferę rozmowy, możemy zaproponować, by usiedli w kole.

Ewentualne zwroty podsunęte do wykorzystania:

włosy, oczy ma jak.....;

jest podobny/podobna do.....;

przypomina (kogo?).....;

jej/jego uśmiech jest jak.....;

lubi.....;

zna się na.....

Końcowa część lekcji

Zmotywowanie do przeczytania całej lektury (będzie omawiana za dwa tygodnie) oraz zadanie domowe dla chętnych.

Wiesz już, że Magda ma przyjaciółkę. Chcesz się dowiedzieć, jakie przygody razem przeżywały, i co działo się na kolonii u Pawła, brata Magdy? Jak przeczytasz książeczkę K. Kleniewskiej-Kowalishyn pt. *Magda, Paweł i Ty* dowiesz się też wiele o... sobie. Nie przegap okazji, na następnej lekcji porozmawiamy o..... (tu przewidywane tematy rozmowy).

Zadanie dla ambitnych i zainteresowanych. Przeczytaj sam(a) lub z rodzicami czy rodzeństwem bajkę I. Krasickiego *Przyjaciele* i narysuj do niej ilustracje, a kto chce, może stworzyć komiks.

Z Pyzą na polskich drózkach.
Scenariusz przedstawienia
w przedszkolu oparty na tekście
Pyza na Polskich drózkach
H. Januszewskiej

(opracowanie) Jolanta Szafrńska

Tańce i piosenki: *Groźnik – Poszło dziewczę po ziele* (fortepian), *Nie chcę cię znać* (fortepian), *Krakowiak* – podkład muzyczny – melodia ludowa, (dla starszych i dla młodszych), *Polka warszawska* (fortepian), *Siedzi ptaszek na kole* (fortepian), *Góralski* – melodia ludowa (podkład muzyczny), Piosenki: *Hej na krakowskim rynku* (fortepian), *Koło mego ogródeczka* (fortepian), *Ta Dorotka* (fortepian), *W murowanej piwnicy* (fortepian).

Role: Gospodyni, Gospodarz, Pyza, Dzieci, Chłopcy i Dziewczynki (ubrani w ludowe stroje krakowiaków lub górali) Wiatr, Górnik.

Scena 1

GOSPODYNI

Witamy, witamy,
Pięknie się kłaniamy

GOSPODARZ

Witamy, witamy,
Pozdrawiamy was!

DZIEWCZYNKI

Witamy, witamy,
Pięknie się kłaniamy

Z praktyki

CHŁOPCY
Witamy, witamy,
Pozdrawiamy was!

GOSPODARZ i GOSPODYNI
Zdrowia, szczęścia, pomyślności
Domu, w którym radość gości
Gorąco, od serca dziś życzymy wam!

Taniec: *Siedzi ptaszkę na kole*

Scena 2

GOSPODYNI
Mazowiecka gospodyni
w wielkiej misie ciasto czyni.

DZIECKO
Zaczyniła, rozrobiła,
z ciasta – pyzy utoczyła.

DZIECKO
Rozpaliła drewnka suche,
a wiatr – psotnik w komin dmucha

WIATR
Pyz gotują cały gar!
Zaraz w kotle zrobię czar!
Zobaczycie, co się zdarzy,
gdy wiatr w piecu gospodarzy!
Ej – dziś, dziś, dziś – a ochoczo!
Bajki z garnka wnet wyskoczą!

GOSPODYNI
Ale pyzy się udały!
Miękkie, pulchne, krągłe, białe...
Pięknie się udały – wierzcie!
Chodźcie, dzieci! Łyżki biecicie!

DZIECKO
Jedna – krągła, krągła druga...

DZIECKO

A ta trzecia – oczkiem mruga!
Matulu, matulu! Ta pyza ma oczy!
Ja pyzę na łyżę, a ona – jak skoczy!

DZIECKO

Hycnie z łyżki na stół! Stoi!
I powiada:

PYZA

Ludzie moi,
tu się nie ma co cudować!
Wiatr mnie musiał zaczarować!
Dziarska jestem: stać nie mogę!
Już bym chciała ruszyć w drogę!
Tylko dajcie mi spódniczki
i kabacik, i buczki!

PYZA

Rwą się naprzód nóżki żwawe,
pora ruszać na wyprawę!
Wabią mnie ścieżyny, dróżki,
rwą się naprzód moje nóżki!

Scena 3

PYZA

W rytmie kujawiaka
deszczu krople płyną.
Nie martw się już więcej!
Zaśpiewaj dziewczyno!

DZIECKO

Koło mego ogródeczka,
koło mego ogródeczka
zakwitała jabłoneczka
zakwitała jabłoneczka

Bielusieńko zakwitała
Bielusieńko zakwitała
Czerwone jabłuszka miała
Czerwone jabłuszka miała

Z praktyki

A któż mi je będzie zrywał
A któż mi je będzie zrywał
Kiedy się mój Jasio pogniewał

DZIEWCZYNKI
Kiedy się jej Jasio pogniewał.

DZIECKO
Pogniewał się, nie wiem o co.

DZIEWCZYNKI
Pogniewał się, nie wie o co
Chodził do niej, nie wie po co

DZIECKO
Chodził do mnie, nie wiem po co.

Scena 4

CHŁOPCY
Laboga dziewczuszki,
Siedzicie, śpiewacie
A nas tu do tańca
Wcale nie wołacie!

DZIEWCZYNKI
Laboga, chłopaki
Cóż to za przyczyna,
Że prosić do tańca
ma pierwsza dziewczyna

DZIECKO
Muzyka! Grać!

Taniec: *Nie chcę, nie chcę cię znać*

CHŁOPCY
Dziękuję muzyce
Za to piękne granie
I tobie dziewczyno
Za to tańcowanie

Scena 5

WSZYSCY (śpiewają)
Ta Dorotka, ta maluśka, ta maluśka
Tańcowała dokoluśka, dokoluśka

DZIECKO
Tańcowała ranną rosą, ranną rosą
I tupała nóżką bosą, nóżką bosą

WSZYSCY
Ta Dorotka, ta maluśka, ta maluśka
Tańcowała dokoluśka, dokoluśka

DZIECKO
Tańcowała i w południe, i w południe,
Kiedy słońko grzało cudnie, grzało cudnie.

WSZYSCY
Ta Dorotka, ta maluśka, ta maluśka
Tańcowała dokoluśka, dokoluśka

DZIECKO
Tańcowała wieczorami, wieczorami
Kiedy słońko za górąmi, za lasami.

WSZYSCY
A teraz śpi w kolebusi, w kolebusi,
Na różowej swej podusi, swej podusi

DZIECKO
Chodzi senek koło płotka, koło płotka

WSZYSCY
Cicho, bo już śpi Dorotka, śpi Dorotka, śpi...

Scena 6

DZIECKO
Miło było Pyzie spać,
nie chciało się Pyzie wstać.
Oczki sobie przecierała,
przeciągała się, ziewała.

Z praktyki

DZIECKO

Ale w Pyzie dzielna dusza!
Zaraz w marszu się rozrusza!
Idzie krzepko: Marsz! Raz, dwa, trzy!
Słońko na nią z góry patrzy.

PYZA

Słońko świeci i prowadzi
drogą leśną, drogą polną,
aż do nadwiślańskiej skarpy.
W dole rzeka płynie wolno.

Taniec: Krakowiak

WSZYSCY

śpiewają piosnkę *Hej na krakowskim rynku*

Scena 7

DZIECKO

Pyza aż na wieżę weszła.
Czy tam czujesz się bezpieczna?

PYZA

Już nie boję się niczego!
Patrzę w prawo, patrzę w lewo
od Tatr powiew wiatru czuję,
rytm góralski wytupuję!

GÓRALE (śpiew)

W murowanej piwnicy
Tańcowali zbójnicy
Kazali se piknie grać
I na nózki spozirać

DZIECKO (śpiew)

Tańcowałbym, gdybym mógł,
Gdybym nie miał krzywych nóg,
A że krzywe nózki mam,
Co podskoczę, to się gną!

PYZA

Ach! Jak pięknie! Ach! Jak miło!
A tam nowi grajcy idą!

Instrumentalizacja muzyczna do góralskiego

Scena 8

WSZYSCY

Idzie górnik drogą
Kilofem wywija
Dziwują się ludzie
Co to za bestyja
Ej, tupu, tupu, tup!

GÓRNIK

Górnik ci ja, górnik,
Na krzyż młotki noszę,
Niejedną dziewczynę
Do tańca zaproszę
Ej, tupu, tupu, tup!

Taniec: *Poszło dziewczę po ziele*

Scena 9

DZIECKO

Śmieszna Pyzo polska
kluseczko malutka!
Obeszliśmy z tobą
pół kraju na nutkach!

Teraz przyszła pora
oklasków, ukłonów,
choć nogi bolą -
czas polki tonów!

Taniec: *Polka Warszawską*

PYZA

Nie górzysty, nie lesisty
polny kraj nizinny.
Jednostajny i zwyczajny,
a coraz to inny.

Z praktyki

WSZYSCY

Żegnamy, żegnamy
Pięknie się kłaniamy
Żegnamy, żegnamy
Pozdrawiamy was!

Zdrowia, szczęścia, pomyślności
Domu, w którym radość gości
Gorąco, od serca dziś życzymy wam!

Teksty piosenek:

Polka warszawska

(Dzieci w kole, w parach chwycie krzyżaka)
Tańcowała ryba z rakiem, (*kroki do przodu z podskokiem*)
raz i dwa i raz i dwa. (*tupiemy*)
A przedszkolak z przedszkolakiem, (*kroki z podskokiem*)
raz i dwa i raz i dwa. (*tupiemy*)
Raz podskoczyć, raz zaklaskać, (*stoją naprzeciwko siebie, skaczą obunóż, klaszczą w dłonie*)
oj tak, tak, tak, tak. (*ręce pod boki, kiwają się na boki*)
Raz podskoczyć, raz zaklaskać, (*skaczą obunóż, klaszczą w dłonie*)
Polka warszawska raz i dwa. (*obrót dookoła własnej osi, tupią*).

Poszło dziewczę po ziele

Poszło dziewczę po ziele, po ziele, (*w parach, po kole, dzieci maszerują do muzyki*)
Nazbierało nie wiele, nie wiele, hej! (*na hej, zatrzymują się i zwracają twarzą do siebie*)
Przyszedł do niej Jasiczek, (*w miejscu idą*)
Połamał jej koszyczek. (*rękami ocierają o siebie, góra – dół, jakby kłzesali*)
Oj ty! Ty! Za koszyczek zapłać mi. Bis (*grożą raz jednym palcem, raz drugim, obrót dookoła własnej osi*)

Nie chcę cię znać

Nie chcę cię, nie chcę cię znać, (*w parach na przeciwko siebie, na linii koła dzieci stoją, wykonują ruch ręką i kroki do tyłu*)
Chodź do mnie, chodź do mnie, rączkę mi dać. (*kroki do przodu, ręką do siebie,*)
Prawą mi daj, lewą mi daj (*podają rękę lewa-lewa, prawa-prawa, na krzyż*)
I już się na mnie nie gniewaj. Bis (*kołyszczą trzymając się za ręce na boki, z nogi na nogę*).

Siedzi ptaszek na kole

Siedzi ptaszek na kole, na kole (*dzieci trzymają się w kole za ręce, idą po kole w prawą stronę*)

I wygląda na pole, na pole. (*idą po kole w prawą stronę*)

Jak se ptaszek zanucił, zanucił, (*zatrzymują się, rękami pokazują jak ptaszek nuci*)

Krakowiak się obrócił, obrócił, hej! (*obracają się raz dookoła własnej osi, tupią nogą na hej*)

Siedzi ptaszek na drzewie, na drzewie, (*dzieci trzymają się w kole za ręce, idą po kole w prawą stronę*)

Gałązeczka kolebie, kolebie. (*idą po kole w prawą stronę*)

Jak se ptaszek podskoczył, podskoczył, (*dzieci obunóż skaczą do góry dwa razy*)

Krakowiak się zatoczyły, zatoczył, hej! (*stoją, ręce pod bokami, kołyszą się z nogi na nogę*)

Hej na krakowskim rynku

1. Hej na krakowskim rynku

Maki i powoje, maki i powoje.

Chłopcy i dziewczęta malowane stroje. bis

Nasz lajkonik, ten lajkonik,

Po Krakowie ciągle godni.

Lajkoniki laj, laj, po przez cały kraj, kraj

Lajkoniku laj, laj, po przez cały kraj.

2. Hej na krakowskim rynku,

Gołębie zleciały, gołębie zleciały.

Słyszać, jak tam grają mariackie hejnały. Bis

Nasz lajkonik, ten...

Krystyna Zabawa

Pozycje współczesnej polskiej literatury dziecięcej polecane dla poszczególnych grup wiekowych

Nauczyciele dysponują co najmniej kilkoma wiarygodnymi, ułożonymi przez specjalistów rankingami książek dziecięcych. Szczegółowe kryteria doboru lektur dla dzieci wraz z polecanymi pozycjami znajdują się na stronie internetowej fundacji ABCXXI (www.calapolskacztyadzieciom.pl).

Inne źródła to m.in.: G. Leszczyński, *Magiczna biblioteka*. Zbójec-kie księgi młodego wieku, Warszawa 2007 [tu także, oprócz autorskich, „subiektywnych” propozycji, przytoczonych zostało kilka kanonów z różnych źródeł]; J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007; recenzowane w niniejszym numerze pisma książki G. Lewandowicz-Nosal i A. Ungeheuer-Gołąb oraz kolejne pozycje z tej serii.

Moje zestawienie oparte zostało na kryteriach wieku, wartości artystycznej (zarówno warstwy literackiej, jak i plastycznej), adekwatności problematyki do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka (w przypadku szkoły wzięłam też pod uwagę kręgi tematyczne, ważne w realizacji podstawy programowej). Są to także pozycje interesujące zarówno dla najmłodszych, jak i dla dorosłych pośredników lektury. Wybrałam książki wyłącznie współczesnych autorów, ponieważ klasyka jest w większości znana, szeroko opisywana w podręcznikach i źródłach metodycznych.

Z praktyki

Jak wskazują moje badania, najtrudniej nauczycielom zorientować się w nowościach wydawniczych. A właśnie pozycje jak najbardziej współczesne powinny stanowić podstawę lekturowych wyborów dla najmłodszych ze względu na zrozumiały dla nich język, bliskie realia, ważne problemy, nowoczesną szatę graficzną. Głównym celem edukacji literackiej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest zainteresowanie ich książką oraz wyrobienie nawyków czytelniczych. Można to osiągnąć, dobierając książki atrakcyjne, także wizualnie i „dotykowo” (oddziaływanie na różne zmysły jest jedną z cech ważnych dla książki dziecięcej XXI wieku). Także ze względu na bliskość realiów oraz moje przekonanie o potrzebie promocji rodzimej twórczości wybrałam książki autorów polskich. Nie podaję konkretnych wydań (miejsca i daty), bo niektóre książki miały ich kilka (czasem w różnych wydawnictwach, w innej szacie graficznej), a wszystkie można polecić i łatwo znaleźć w księgarniach, bibliotekach wyposażonych w nowości oraz w Internecie. Jest to, oczywiście, w pewnej mierze wybór subiektywny i świadomie ograniczony do kilku pozycji dla każdej grupy. Mam nadzieję, że te propozycje wskażą nauczycielom ciekawych autorów i ułatwią własne poszukiwania. Przy niektórych książkach, dla lepszej orientacji, podałam krótko rodzaj lub tematykę utworów.

Do wykorzystania w przedszkolu

Dla trzylatków

Zofia Beszczyńska, *Bajki o rzeczach i nierzeczach; Z górki na pazurki* (wiersze)

Wanda Chotomska, *Kołysanki dla Zuzanki* (wiersze)

Anna Onichimowska, *Żółta zasypianka*

Beata Ostrowicka, *Lulaki, pan Czekoladka i przedszkole* (bardzo krótkie opowiadania adaptacyjne)

Paweł Pawlak, *Jajućciek*

Grażyna Ruszewska, *Leon i kotka, czyli jak rozumieć mowę zegara*

Małgorzata Strzałkowska, *Wiersze, że aż strach!; Zielony, żółty, rudy, brązowy!* (wiersze)

Dla czterolatek

Wanda Chotomska, *Remanent* (autorski wybór wierszy)

Barbara Gawryluk, *Przedszkolaki z ulicy Morelowej* (opowiadania, poruszające ważne problemy najmłodszych)

Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Królowna* (opowiadanie, poruszające problem samotności dziecka – jedynaka wobec nieobecnych, zapracowanych rodziców, podkreślające zarazem wartość wspólnoty dziecięcych zabaw)

Anna Onichimowska, *Daleko czy blisko; O zebrze, która chciała być w kwiatki* (i cała seria *W lesie Marcina*)

Beata Ostrowicka, *Ale ja tak chcę!*

Renata Piątkowska, *Opowiadania dla przedszkolaków; Opowiadania z piaskownicy*

Dla pięciolatków

Wanda Chotomska, *Nasze ptaki* (króciutkie wiersze)

Barbara Gawryluk, *Kaktus, dobry pies; Kaktus, szukaj*

Grzegorz Kasdepke, *Dziwne przypadki bajkopisarza; Niesforny alfabet; Kacperiada; Z piaskownicy w świat* (zabawowa „lekcja” geografii)

Joanna Kulmowa, *Co się komu śni, a nawet i nie śni* (wiersze liryczne)

Liliana Bardijewska, *Zielony Wędrowiec* (problem akceptacji Innego); *Moje – nie moje* (problem odpowiedzialności)

Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Gębolud* (problem nieuzasadnionego strachu, sądenia po pozorach, dążenia do poznania samego siebie i znalezienia swojego miejsca)

Wojciech Widtak, seria o Panu Kuleczce

Do wykorzystania w szkole

Dla klasy I

Wanda Chotomska, *Legendy polskie; Moja babcia gra na trąbie; Pięciopsiaczki*

Barbara Gawryluk, *Dżok. Legenda o psiej wierności*

Grzegorz Kasdepke, *Kuba i Buba, czyli awantura do kwadratu; Co to znaczy...; Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci*

Jacek Lełonkiewicz, *Okruszek z zaczarowanego lasu*

Małgorzata Strękowska-Zaremba, *Abecelki i duch Bursztynowego domu*

Małgorzata Strzałkowska, *Zielony i Nikt* (baśniowa, poetycka opowieść)

Dla klasy II

Barbara Gawryluk, *Gwizdek nie chce spać* (i cała seria o świstaku Gwizd-ku, obejmująca cztery tomy – każdy o jednej z pór roku w Tatrach)

Jarosław Mikołajewski, *Święty Mikołaj*

Anna Onichimowska, *Dzień czekolady* (poetycka, baśniowa opowieść o przyjaźni, miłości, śmierci, upływie czasu, nie zawsze łatwych relacjach rodzinnych...)

Renata Piątkowska, *Z przysłowiami za pan brat; Szczęście śpi na lewym boku*

Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Kosmita* (problem dziecka autystycznego i jego rodziny)

Z praktyki

Dla klasy III

Paweł Beręsewicz, *Co tam u Ciumków?* (i następne tomy serii o rodzinie Ciumków)

Grzegorz Kasdepke, *Mam prawo! czyli wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie macie kogo zapytać!*

Olga Masiuk, *Tydzień Konstancji* (pamiętnik niewidomej dziewczynki)

Joanna Papuzińska, *Asiunia* (opowieść o wojnie z perspektywy kilkuletniej dziewczynki)

Małgorzata Strękowska-Zaremba, *Filipek i rodzina* (oraz inne powieści z serii o Filipku)

Rafał Witek, *Julka, Kulka, Fioletka i ja*

Tatiana Konderak

Dydaktyzacja tekstu literackiego na przykładzie bajki

„Baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się
czytać we własnym umyśle,
elementarz napisany w języku obrazów.
Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy zrozumieć
siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”.
Bruno Bettelheim

Literatura dziecięca, w tym szczególnie bajka i baśń, spełnia zarówno funkcje edukacyjne i estetyczne, jak i zabawowe. Jej funkcje wychowawcze i poznawcze mogą dotyczyć prawd i filozofii życiowych, norm społecznych i obyczajowych, jak również przestrzegać przed niebezpieczeństwem, uczyć postaw i zachowań pozwalających na bezpieczne życie we wspólnocie i na świecie. Czytanie książek i opowiadanie bajek na lekcji języka obcego nie tylko oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka, ale przygotowuje ucznia do kolejnego etapu opartego na rozwijaniu wszystkich sprawności językowych¹. Baśń sprzyja również wykorzystaniu teorii wielostronnego uczenia się, a przede wszystkim stosowania form teatralnych i dramowych w pracy z dziećmi i stanowi niedoceniane źródło poszerzenia kompetencji językowych uczniów.

Bajki i baśnie, po odpowiednim dostosowaniu materiału do danego poziomu kompetencji językowych, są dla małych uczniów doskonałym materiałem metodycznym, a co za tym idzie – świetnym narzędziem do prezentacji słów i struktur gramatycznych. Wykorzystują one niezwykle możliwości interpretacyjne dzieci (gest, mimika, intonacja) do rozwijania

¹ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2004, s. 68-71.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

umiejętności językowych i poszerzania słownictwa. Baśń, jako jeden z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej, od wieków cieszy się niesłabnącą popularnością. Ten niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, może być źródłem fantastycznych pomysłów na lekcje języka obcego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, gdyż baśń to jeden z tych gatunków literackich, który najbardziej upodobały sobie właśnie dzieci. Ukazuje ona dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem realistycznym, a sferą działania sił nadnaturalnych, świat zaludniony baśniowymi stworzeniami i duchami, gdzie występują także zwierzęta, postacie fantastyczne i przedmioty magiczne, wnoszące pierwiastek niezwykłości fascynujący wyobraźnię dziecka. Konstrukcja zdarzeń fabularnych jest nieskomplikowana i równie prosta jest charakterystyka występujących w niej postaci, dzięki czemu dziecko łatwo orientuje się w tak określonych schematach. W tej baśniowej scenerii poznaje ono zasadnicze cechy charakterów ludzkich, a także motywy działania i uczucia.

Taka narracja w bajkach odpowiada sposobom pracy umysłu dzieci, a zarazem jego potrzebom intelektualnym, emocjonalnym, jak również komunikacyjnym². W tym wieku bowiem dominuje myślenie narracyjne będące bazą w późniejszym czasie dla rozwoju myślenia abstrakcyjnego, a procesy mentalne dzieci młodszych opierają się właśnie na historiach i epizodach³. Ponadto bajka nie tylko pełni funkcje wychowawcze, przekazując dzieciom prawdy życiowe, czy pomagając zrozumieć własne doświadczenia, lecz również terapeutyczne, gdyż postaci mogą przeżywać to, co dzieci, podpowiadać im rozwiązania różnych sytuacji, dzięki czemu uczniowie są konfrontowani z problemem w bezpieczny sposób. Ponadto, do zalet płynących z wykorzystania na zajęciach językowych tekstów narracyjnych możemy zaliczyć nie tylko budowanie przyjaznej atmosfery, wzrost zainteresowania i motywacji u dzieci czy wprowadzenie do innych kultur, ale także bliższe zaznajomienie się z rytmem i intonacją języka, tak ważną naukę słów w kontekście, jak również ćwiczenie wyobraźni i przewidywań. To także okazja do poprawy umiejętności słuchowych, wymowy czy nawet biegłości mówienia.

Tekst glottodydaktyczny (w tym przypadku bajka lub baśń) powinien umożliwiać rozwój wszystkich czterech sprawności językowych. Na efektywność i optymalizację procesu nauczania duże znaczenie ma odpowiedni dobór tekstów, opierający się na ścisłych założeniach glottody-

² J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006, s.115.

³ J. Gładysz, *Rola tekstów narracyjnych we wczesnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” (2011)1.

daktyczno-językoznawczych i literaturoznawczych⁴. W przypadku uczniów młodszych wybór ten jest zdeterminowany przez ich naturalne możliwości rozwojowe (intelektualne, percepcyjne i językowe), ich potrzeby i zainteresowania, czyli wybrany utwór musi odpowiadać indywidualnym zainteresowaniom i możliwościom językowo-percepcyjnym uczących się, a aby sprostać tym uwarunkowaniom, należy dobrać teksty o wszechstronnej tematyce.

Zdaniem A. Kozłowskiego, teksty literackie dla nauczania początkowego języków obcych, powinna cechować⁵:

- 1) stylistyczna neutralność,
- 2) użycie prostych konstrukcji syntaktycznych,
- 3) wprowadzenie przede wszystkim znanego materiału leksykalnego z zakresu słownictwa aktywnego,
- 4) uwzględnienie zasady powtarzalności jednostek leksykalnych lub związków frazeologicznych,
- 5) stosunkowo niewielka objętość,
- 6) zwartość logiczna i językowa.

Autor wymienia również czynniki, warunkujące wybór tekstu, do których zalicza czynniki językoznawczo-literaturoznawcze (rodzaj i gatunek literacki, cechy stylistyczno-językowe danego tekstu i stopień trudności tekstu), czynniki kształtująco-treściowe (tematyczny dobór tekstów, ich problematyka oraz dobór odpowiednich autorów i ich dzieł), jak również czynniki pozalingwistyczne, takie jak wiek uczniów, ich zainteresowania i możliwości percepcyjno-intelektualne⁶.

Nieco inne kryteria wyboru tekstów narracyjnych wymienia J. Iluk⁷. Jego zdaniem, treść stosowanej w nauczaniu języków obcych bajki czy opowiadania powinna być dziecku znana lub wykazywać wysoki stopień przewidywalności. Możliwość identyfikacji z bohaterami, wywołuje w małym uczniu zaangażowanie emocjonalne, pobudzając dziecięcą fantazję. Tekst powinien również zawierać dużą porcję znanego słownictwa dotyczącego najbliższego środowiska dzieci, przy czym istotnym jest także, aby w tekście powtarzały się nie tylko epizody, ale również zwroty i wyrażenia, a ich użycie było w dużym stopniu przewidywalne. Zdaniem J. Iluka, taka powtarzalność zwrotów i wyrażeń w tekście w połączeniu z kolokacją umożliwiającą dzieciom nie tylko antycypację i aktywny udział w opowiadaniu, ale także łatwiejsze zapamiętanie.

⁴ A. Kozłowski, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1991, s. 21.

⁵ Tamże, s. 22-23.

⁶ Więcej: A. Kozłowski, *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, dz. cyt., s. 25-29.

⁷ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* dz. cyt., s. 121-125.

Ważnym jest, aby opowiadaną historyjkę lub bajkę można było przedstawić w formie pantomimy lub dramy, a zatem by tekst mógł być zaprezentowany w formie dialogu. Autor podkreśla również, że opowiadana historyjka lub bajka powinna umożliwić intensywną i transparentną wizualizację zarówno treści, jak i przebiegu akcji, co ułatwia uczniom prawidłowe kojarzenie informacji werbalnych i niewerbalnych. Natomiast stosowanie różnorodnych materiałów dydaktycznych w połączeniu z ruchem całego ciała, gestem i mimiką pozwala na multisensoryczną prezentację treści kształcących oraz przetwarzanie, zrozumienie oraz zapamiętywanie tekstu i zawartych w nim informacji. Z takiego wielokanałowego przekazu nauczanych treści mogą skorzystać wszyscy uczniowie, nawet ci, którzy cierpią na dysfunkcję jakiegoś kanału percepcyjnego⁸. Ponadto interakcja między ruchami ciała, melodią języka i sekwencją następujących po sobie obrazów dokonuje się na poziomie rytmu językowego i dlatego ważnym jest, by już na poziomie początkowym umożliwić uczniom kontakt nie tylko z językiem potocznym, ale również bogactwem języka poetyckiego⁹.

Blanche Neige, czyli Królowna Śnieżka

Bogaty wybór bajek i baśni w języku francuskim do wykorzystania na zajęciach językowych proponuje wydawnictwo ELI. Dla najmłodszych przygotowano w ramach zielonej serii *Plaisir de lire* 16 tradycyjnych bajek napisanych takim językiem, aby uczniowie już na poziomie początkującym mogli czerpać przyjemność z ich słuchania i czytania. Rozkładane, bogato ilustrowane strony książeczek, obrazkowe słowniczki oraz gry i zabawy językowe, przyciągają uwagę młodych uczniów. Znajdziemy tu takie pozycje, jak : *Kopciuszek*, *Czerwony Kapturek*, *Mała Syrenka*, *Ołowiany Żołnierz*, *Trzy Świnki*, *Tomcio Paluch*, *Złotowłosa*, *Śpiąca Królewna*, *Brzydkie Kaczątko*, *Pinokio* i inne.

Poniżej podajemy tytuły poszczególnych pozycji, oraz w nawiasie temat leksykalny, który został przedstwiony w danej książeczce w formie ilustrowanego słowniczka¹⁰ :

1. Cendrillon (les travaux domestiques, quelle heure est-il ?, la maison)
2. Le costume de l'empereur (les vêtements, coudre, au salon, la ville)
3. Le livre de la jungle (les animaux, les actions, la nature, le pique-nique)
4. Boucle d'or (les animaux de la forêt, les couverts, le séjour, les adjectifs)

⁸ J. Gładysz, Rola tekstów narracyjnych we wczesnym nauczaniu języków obcych, dz. cyt., s.12.

⁹ Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Kraków 2011, s.101.

¹⁰ www.elionline.com (dostęp: 20.03.2012).

5. Hansel et Gretel (la foret : jour et nuit, les confiseries, les travaux domestiques)
6. Le rat de ville et le rat des champs (quelques adjectifs et leurs contraires, les moyens de transport, la table et les couverts, les prépositions)
7. Le vilain petit canard (les animaux de la ferme, la ferme, les saisons et le temps qu'il fait)
8. Le petit soldat de plomb (les jouets, la ville, le marché, les prépositions de lieu)
9. Poucette (les fleurs, l'étang, les pieces de la maison, la nature)
10. La cigogne et le renard (les animaux des prés et des bois, les couverts, les pieces de la maison, les aliments)
11. La Belle au bois dormant (les jouets, les jours, les mois, les saisons, les métiers, les vêtements)
12. Blanche-Neige (la description physique, la foret, les fruits)
13. Le petit Chaperon Rouge (l'habillement, les aliments, la foret, le corps humain).> Français
14. Les trois petits cochons (La famille; la maison: intérieur/extérieur; les actions).
15. La petite sirene (la famille, le temps qu'il fait, le fond de la mer, le jardin)
16. Pinocchio (le corps humain, les jeux et les activités de loisir, les habitants de la mer, la chambre a coucher)

W poszukiwaniu nowych pomysłów i rozwiązań mogących wpłynąć na podniesienie efektywności i atrakcyjności zajęć z języka francuskiego w przedszkolu, w którym pracuję, postanowiliśmy przez rok poprowadzić zajęcia w oparciu o francuską wersję bajki *Królowna Śnieżka* pochodzącą z w/w zielonej serii *Plaisir de lire*. Książeczka (jak wszystkie z tej serii) liczy 24 strony i co jest bardzo ważne, zawiera dołączoną płytkę CD z nagraniem pełnego tekstu bajki, trwającym około 15 minut. Dzięki temu każde dziecko, mając taką książeczkę z płytką w domu, mogło nie tylko wracać do niej i przeglądać ją i wertować, ale także słuchać poza naszymi zajęciami nagrania całej bajeczki lub fragmentu, nad którym akurat pracowaliśmy.

Zajęcia z języka francuskiego odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają 30 minut, a w roku szkolnym takich spotkań jest 60, po 30 w każdym semestrze. Ponieważ cały tekst zawiera około 450 słów i składa się z 47 zdań, podzieliliśmy tekst bajki na 6 fragmentów, a na każdy z nich przypadało około 10 lekcji. Wspólnie z dziećmi postawiliśmy sobie za cel zaprezentowanie rodzicom bajki o Królowie Śnieżce w formie przedstawienia na zakończenie roku. Regularnie odgrywaliśmy nauczone fragmenty,

zmieniając za każdym razem role, które postanowiliśmy przydzielić dopiero przed występem. Dzięki temu każdy umiejąc wszystkie kwestie, mógł zagrać każdą rolę czy to bohatera, czy też narratora danego fragmentu. Bawiąc się językiem na zajęciach, zgodnie z warunkiem wariantowości, powtarzaliśmy dany element językowy w różnych kontekstach i konstrukcjach z różnorodnymi rozszerzeniami i permutacjami. W wyniku takich działań przy zastosowaniu gier i zabaw językowych wokół pojęć związanych z występującymi w tekście kategoriami syntaktycznymi i semantycznymi mogliśmy nie tylko lepiej utrwalić, ale i znacznie wzbogacić zakres słownictwa występujący w bajce. W wyniku tych działań, nasze scenki często odbiegały od oryginału, ale sprawiały dzieciom wiele radości.

Na podstawie ilustracji w książeczce, został opracowany zeszyt ćwiczeń dla dzieci, w którym umieszczono białe-czarne rysunki ilustrujące poszczególne frazy i zdania opowiadania, a czasami wyrażenia lub wyrazy, a kolorowanie poszczególnych fragmentów bajki cieszyło się dużym zainteresowaniem dzieci. Takie same rysunki tylko powiększone, pokolorowane i zalaminowane, służyły nam do nauki całego materiału gramatyczno-leksykalnego. Przez cały rok stosowaliśmy różne metody, różnorodne formy pracy oraz pomoce i środki dydaktyczne, a niektóre z nich można obejrzeć na załączonych poniżej zdjęciach. Zajęcia najczęściej kończyły się oglądaniem 3-4 minutowego fragmentu filmu animowanego Walta Disneya o Królowie Śnieżce we francuskiej wersji językowej.

Dzięki uprzejmości Firmy PRO-LAB, owoc naszej rocznej nauki oraz przygotowań, czyli spektakl dla rodziców, został nagrany. Powstał z niego 15 minutowy film, którego jeden egzemplarz każde dziecko otrzymało na pamiątkę.

Warto również wspomnieć, że bajki z zielonej serii Wydawnictwa ELI istnieją także w innych wersjach językowych: angielskiej, niemieckiej, hiszpańskiej i włoskiej. Można z nich korzystać na zajęciach językowych nawet w klasach nauczania początkowego jako materiał uzupełniający, wykorzystując znajdujące się w nich tematyczne słowniczki ilustrowane. Reasumując: praca na lekcji z tekstem literackim posiada wiele zalet i warto wykorzystywać go jako materiał nauczania już z młodszymi dziećmi.

Bibliografia:

Gładysz J., *Rola tekstów narracyjnych we wczesnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” (2011)1.

Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006.

Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Impuls, Kraków 2011.

Kozłowski A., *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Sitografia:

www.elionline.com

Tatiana Konderak

Voici la princesse Blanche-Neige. Scenariusz zajęć z języka francuskiego dla pięciolatek

*Voici la princesse Blanche-Neige¹.
Blanche-Neige est belle et douce.*

*Ses cheveux sont noirs comme les mures.
Sa peau est blanche comme la neige.
Ses joues sont orange comme une orange.
Ses chaussures sont jaunes comme le soleil.
Ses yeux sont bleus comme la mer.
Sa bouche est rouge comme les cerises.
Son chemisier est rose comme une rose.
Sa jupe est verte comme l'herbe.*

Temat:

Blanche Neige – lekcja powtórzeniowo-utrwalająca

Czas: 30 minut

Cele lekcji:

Cele ogólne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim;
- utrwalenie poznanego fragmentu bajki;
- przypomnienie nazw kolorów, wybranych części ciała i ubrań;
- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu;
- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- wyrabianie spostrzegawczości i umiejętności kojarzenia.

¹ *Blanche Neige*, Plaisir de lire - Série verte, Eli, Italie 2000.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- rozumie proste wypowiedzi nauczyciela, reaguje w sposób pokazujący zrozumienie poleceń;
- zna i stosuje nazwy kolorów, wybranych części ciała i ubrań, poprawnie wymawia ich nazwy;
- potrafi użyć poznane słowa w grach i zabawach językowych;
- doskonali umiejętność słuchania ze zrozumieniem;
- rozpoznaje formę graficzną słowa i kojarzy ją z formą fonetyczną.

Metody:

- bezpośrednia (prezentacja materiału);
- TPR (*total physical response*) – metoda reagowania całym ciałem;
- metoda audiolingwalna (wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie materiału językowego);
- komunikacyjna (praca w parach, inscenizacja fragmentu bajki);
- wykorzystanie elementów dramy (pantomima);
- gry i zabawy językowe.

Formy pracy:

- praca z całą klasą;
- praca w grupach i w parach;
- praca indywidualna.

Pomoce i środki dydaktyczne:

- książeczka z bajką Blanche Neige Wydawnictwa Eli;
- płyta CD z nagraniem w/w bajki;
- karty z rysunkami ilustrującymi nauczane treści;
- chusta animacyjna;
- długi pasek bibuły;
- szkic postaci Blanche Neige dla każdego dziecka;
- przebranie Królowej Śnieżki (czarna peruka i kolorowa opaska na włosy, różowa bluzeczka, zielona spódniczka, żółte buciki).

Plan alternatywny: nagranie filmu Walta Disneya Blanche Neige.

Przebieg lekcji:

Część I organizacyjno-powtórzeniowa: (10 minut)

- przywitanie i sprawdzenie listy obecności;
- rytuał klasowy: zaśpiewanie piosenki „Bonjour, comment ça va?”;
- rozgrzewka językowa:

powtórzenie kolorów z użyciem chusty animacyjnej:
 le: noir, orange, jaune, bleu, rouge, rose ; la couleur verte, blanche;
 powtórzenie części ciała i ubrań w zabawie Jacques a dit...
 les cheveux, les yeux, les joues, la peau, la bouche, les chaussures, le
 chemisier, la jupe;
 powtórzenie słów: les murs, une orange, les cerises, une rose (pierwsza grupa) oraz l'herbe, la neige, le soleil, la mer (druga grupa) w zabawie Saute ou il faut!².

Część II utrwalająca materiał: (10-12 minut)

– budowanie i utrwalenie zdań porównawczych:

każde dziecko otrzymuje szkic postaci Blanche Neige, którą ma pokolorować dzisiaj w całości na jeden z sześciu poznanych kolorów: noir, orange, jaune, bleu, rouge, rose (2 min). To tak, jakby popatrzeć na naszą Śnieżkę przez kolorowe szkiełko i wtedy wszystko jest w takim samym kolorze! W czasie, gdy dzieci kolorują, słuchamy dwukrotnie fragmentu bajki, który powtarzamy na dzisiejszych zajęciach. Kto skończy, na ochotnika pokazuje swój rysunek i opisuje poszczególne elementy, zaczynając zdanie, a grupa kończy je zawsze w taki sam sposób, w zależności od koloru, np. jeżeli dziecko pokolorowało wszystko na żółto, to usłyszymy:

Ses cheveux sont ... jaunes comme le soleil
 Sa peau est ... jaune comme le soleil
 Ses joues sont ... jaunes comme le soleil
 Ses chaussures sont ... jaunes comme le soleil etc

Część III podsumowująca: (8-10 minut)

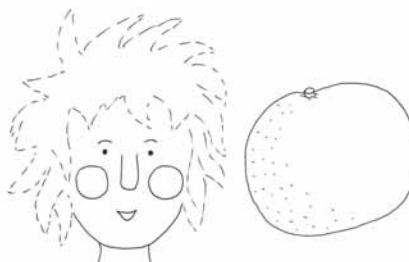
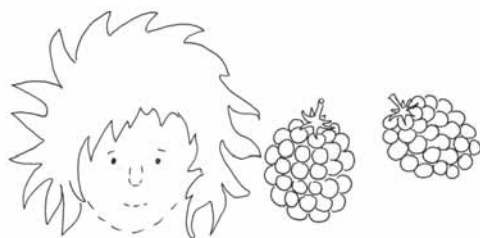
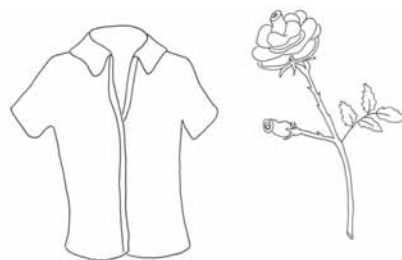
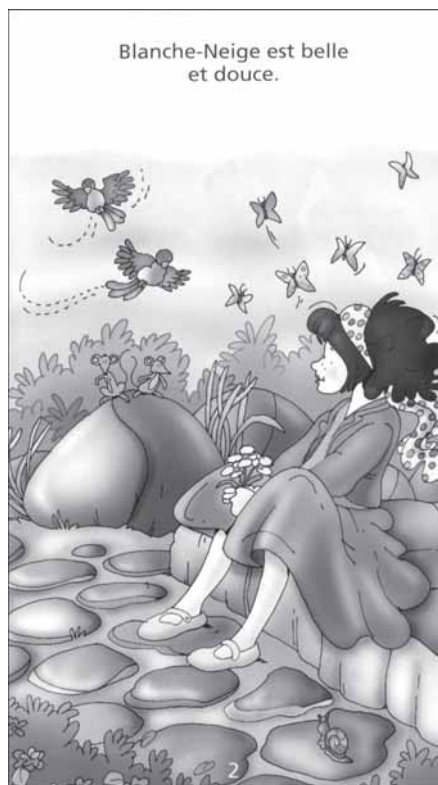
– inscenizacje poznanego fragmentu bajki:

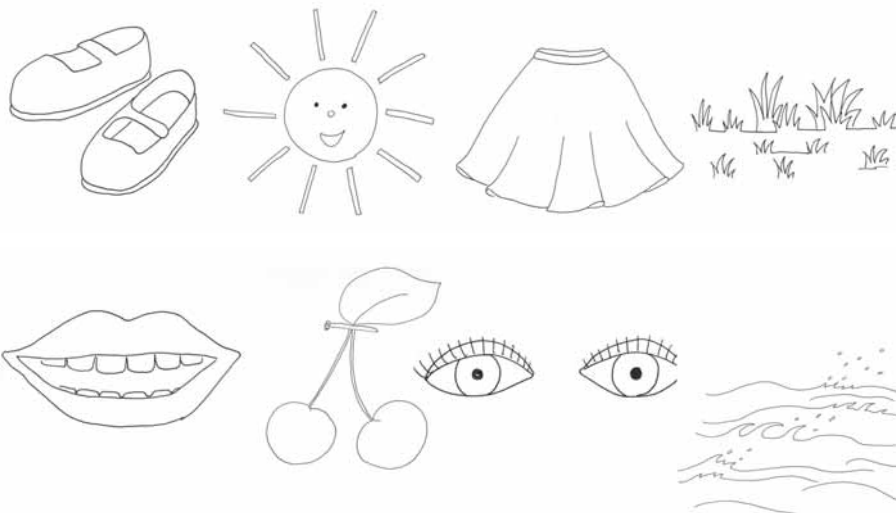
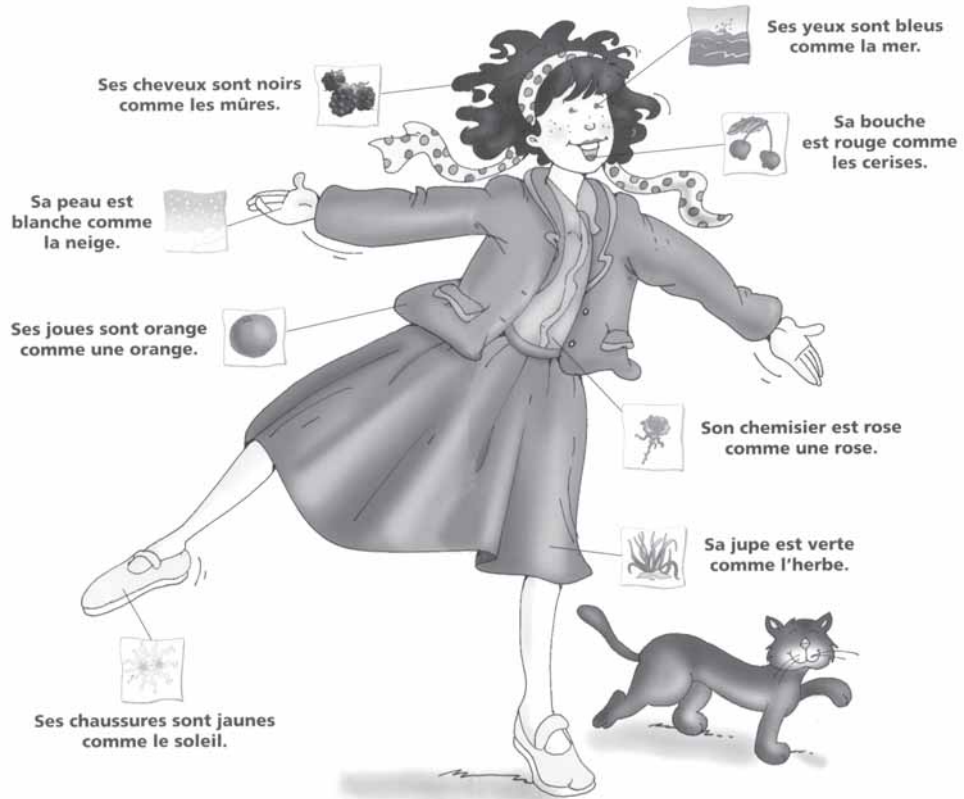
jedno z dzieci przebiera się za Królową, a pozostałe dzieci w tym czasie losują rysunki ilustrujące poszczególne części ciała i ubrania. Każdy następnie jest narratorem i opowiada o wylosowanym fragmencie. Można losować dwa razy, jeżeli czas na to pozwoli. Można również opowiadać w dowolnej kolejności, niekoniecznie trzymając się takiego porządku, jak w wersji oryginalnej.

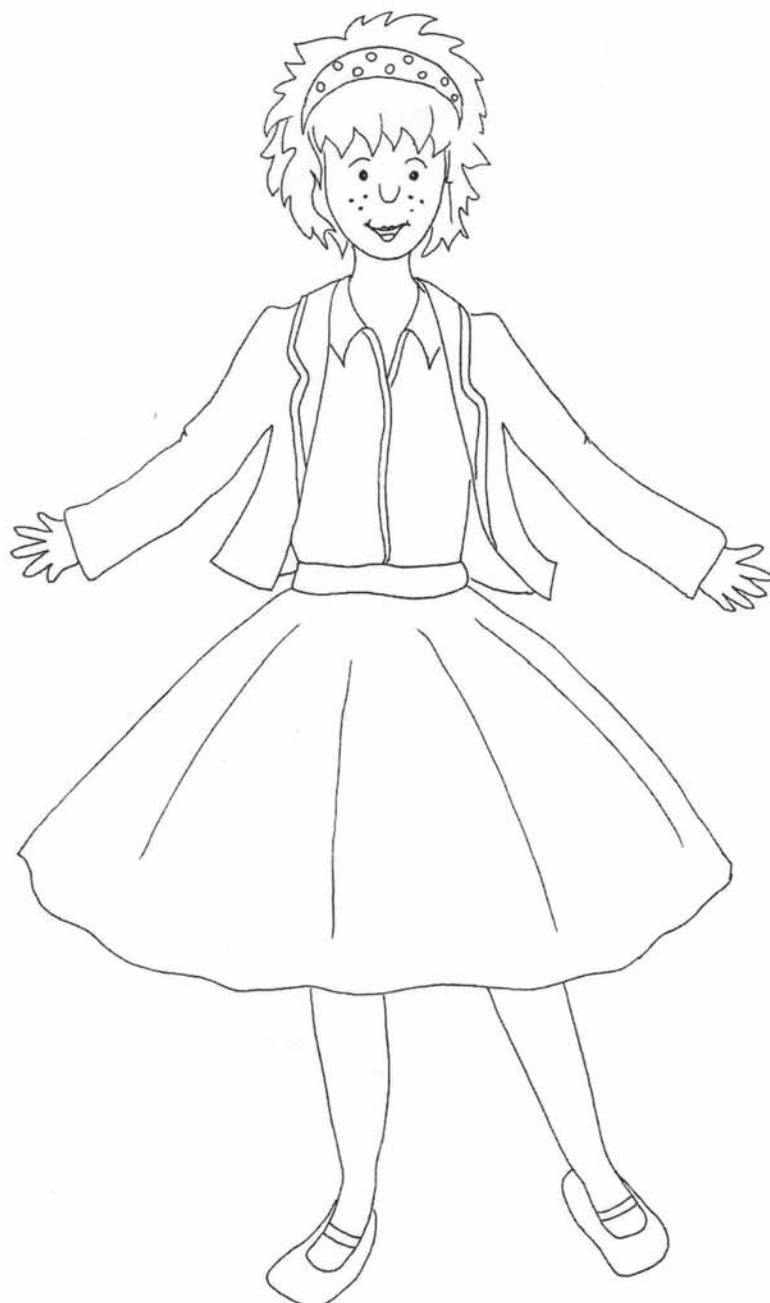
Pożegnanie.

² Kładziemy przez środek sali długi pasek kolorowej bibuty. Stajemy na jednym końcu, trzymając wysoko w dłoniach ilustracje materiału, który chcemy utrwalić. Zadaniem dzieci jest przeskoczyć na tą połówkę, nad którą nauczyciel trzyma nazwany rysunek. Aby zabawa była atrakcyjna, tempo mówienia stale rośnie, a co za tym idzie – również tempo przeskakiwania. Kto się pomyli siada, a więc trzeba bardzo dobrze słuchać

Nauczanie języków obcych
w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym







Donata Sulikowska

Pierwsze Przedszkole Montessori w Płocku

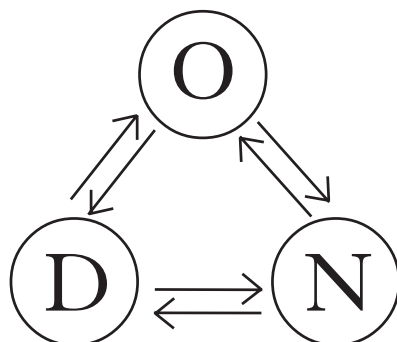
Przedszkole rozpoczęło swoją działalność 1 marca 2006 roku. Początkowo placówka liczyła sześcioro dzieci. Od września 2006 pracowały w przedszkolu 2 grupy, a następnie uruchomione zostały kolejne dwie grupy. Od września 2009 roku działa w przedszkolu 5 grup wielowiekowych (jedna grupa w fili przy ul. Lenartowicza 8).

Za Januszem Korczakiem uważamy, że

Każde dziecko jest wyjątkowe

Przedszkole Niepubliczne Modrzewiowa jest pierwszym w Płocku przedszkolem prowadzonym według założeń pedagogiki Marii Montessori. Nasze przedszkole oferuje dzieciom otwarte nauczanie, edukację przez działanie i ruch.

W tym roku szkolnym podjęliśmy decyzję o otwarciu od września 2012 Szkoły Podstawowej i stworzyliśmy zespół szkolno-przedszkolny EduMontessori, który rozwija innowacyjny program nauczania oparty na pedagogice Marii Montessori o program szkolny.



Z wizytą w...

Niezbędne w tym procesie edukacyjnym jest poznanie dziecka i jego rodziny i zbudowanie z nim relacji, a także przygotowanie przez nauczyciela ciekawego i inspirującego dla dziecka otoczenia.

Kluczem do edukacji na najwyższym, światowym poziomie jest indywidualizacja nauczania.

W naszych placówkach staramy się to robić poprzez:

1. Indywidualnie podejście do każdego dziecka i jego rodziny.
2. Bardzo dobrze przygotowane otoczenie.
3. Utrzymanie wykwalifikowanej kadry.
4. Poznanie dziecka, jego zainteresowań, możliwości i predyspozycji do nauki.
5. Uświadomienie każdemu dziecku jego mocnych i słabych stron, po to, aby rozwój dziecka przebiegał prawidłowo i harmonijnie.
6. Budowanie poczucia własnej wartości u dziecka.
7. Wypracowanie z każdym dzieckiem indywidualnych sposobów na skuteczne uczenie się nowych umiejętności i szybkie zdobywanie informacji, a także skuteczne ich przyswojenie na pamięć w momentach, gdy jest to konieczne.
8. Przygotowanie dziecka na ciągłe zmiany, bo w takiej rzeczywistości przyjdzie im funkcjonować w dorosłym życiu.
9. Przygotowujemy dzieci do życia, a nie tylko do następnego etapu edukacji.

Jesteśmy miejscem edukacji dziecka, propagujemy otwarte metody nauczania i sposoby na inspirującą i twórczą edukację. Pragniemy tworzyć wraz z rodzinami dzieci uczęszczających do naszego przedszkola środowisko pokazujące sposoby na bycie z dzieckiem i towarzyszenie mu w procesie wychowania i edukacji bez zbędnej ingerencji dorosłego. Dzieci uczą się przez przykład, jaki daje dorosły w myśl zasady, że małe dziecko nie przyswaja tego, co do niego mówimy wprost, natomiast przejmuje zachowania, które widzi u dorosłych.

Przedszkole Niepubliczne Modrzewiowa wpisane do ewidencji placówek niepublicznych pod nr 149 jest placówką, której celem statutowym jest wspomaganie rozwoju i edukacji dziecka, zgodnie z pedagogiką Marii Montessori.

Jesteśmy placówką ogólnodostępną, czyli przyjmujemy wszystkie dzieci, także te ze szczególnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w miarę posiadania wolnych miejsc w danym roku szkolnym.

Nasza placówka ma charakter wielokulturowy, to znaczy jest otwarte dla dzieci wszystkich narodowości, ras oraz religii. Uczymy dzieci szacunku i tolerancji w stosunku do innych, bez względu na ich niepełno-

sprawność czy wyznawane poglądy. Zapoznajemy dzieci z innymi kulturami, pokazujemy, jak żyją i świętują ludzie w innych częściach świata.

W naszej placówce nauczyciele działają według zasad:

1. „Wychowawca musi dać odczuć swą obecność dziecku, które szuka, a skryć się przed tym, które znalazło” – Maria Montessori.
2. „Zadaniem nauczyciela nie jest mówić, lecz udostępnić zestaw przedmiotów motywujących aktywność edukacyjną w celowo przygotowanym otoczeniu” – Maria Montessori.

Od 2008 roku bierzemy udział w ogólnopolskiej akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”

Wszyscy chcemy, aby nasze dzieci wyrosły na mądrych, dobrych i szczęśliwych ludzi. Jest na to sposób. Czytajmy dzieciom. Głośne czytanie uczy myślenia, rozwija język, pamięć i wyobraźnię, buduje i wzmacnia więź pomiędzy dorosłym a dzieckiem, zapewnia emocjonalny rozwój dziecka, pomaga w wychowaniu, ułatwia naukę w szkole, kształtuje nawyk czytania i zdobywania wiedzy na całe życie. Jest najlepszą inwestycją w pomyślną przyszłość dziecka. Czytanie dzieciom już od najmłodszych lat rozbudza w nich ciekawość świata pomaga zrozumieć siebie i innych.



1. Czytanie bajek i opowiadań w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom” w Przedszkolu Niepublicznym Modrzewiowa

Z wizytą w...

Chcąc podtrzymać i rozszerzyć zainteresowania literackie, nasze przedszkole od czterech lat bierze udział w ogólnopolskiej akcji „Cała Polska czyta dzieciom”. Przedszkolakom początkowo czytały nauczycielki z przedszkola, rodzice, a potem zaproszeni goście – aktorzy Teatru Dramatycznego w Płocku – Mariusz Pogonowski i Magdalena Tomaszewska. W ciągu kilku lat trwania naszej akcji dzieci poznawały literaturę z różnych zakątków ziemi – raz były to duńskie bajki Hansa Christiana Andersena, innym razem niemieckie baśnie braci Grimm, angielskie przygody Kubusia Puchatka. W tym roku p. Magda Tomaszewska przybliżyła dzieciom literaturę kanadyjską. Dzieci słuchały bajek Paulette Bourgeois o przygodach Żółwia Franklina.



2. Zdjęcie z akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom” w Płocku z panem Mariuszem Pogonowskim, aktorem płockiego teatru.

Zawsze po przeczytaniu książki, bajki odbywamy krótką rozmowę z dziećmi o przygodach bohaterów. Dzieci chętnie opisują własnymi słowami zdarzenia następujące po sobie, a następnie wykonują pracę plastyczną na wybrany przez siebie fragment z utworu literackiego. Chętnie współpracujemy też z Biblioteką dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej w Płocku, uczestniczymy w lekcjach bibliotecznych i Uliczce Pani Chotomskiej. W tym roku bawiliśmy się także razem z dziećmi z całego Płocka podczas bicia rekordu wspólnego czytania *Rzepki* na Starym Rynku.



3. Zdjęcie z akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom” w Płocku z panią Magdą Tomaszewską, aktorką płockiego teatru.



4. Rozmowa z dziećmi po wysłuchaniu opowiadania w ramach akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom”

Barbara Surma
Historia
i teraźniejszość
katolickiego przedszkola
w Czeskich
Budziejowicach

Przedszkole (Fot. 1.), którego historię chcę przedstawić, jest prowadzone przez siostry zakonne z Kongregacji Sióstr Najświętszego Sakramentu, a założone przez Czcigodną Matkę Marię Magdalenę Sebestową. Jego początki datuje się na rok 1903. Jednakże jego działalność została przerwana w roku 1948. Podobnie jak w Polsce wszystkie wyznaniowe przedszkola zostały zamknięte lub przejęte przez komunistyczne państwo. W latach 70-tych w klasztorным budynku powstała państwowa szkoła podstawowa oraz przedszkole. Siostry natomiast musiały pracować w okolicznych fabrykach. W rezultacie obalenia komunistycznego reżimu w Czechach w roku 1992 siostronom pozwolono prowadzić na nowo przedszkole. W 2006 roku



1. Budynek przedszkola w Czeskich Budziejowicach

Z wizytą w...

Zgromadzenie Zakonne jako osoba prawna nabyła oficjalnie prawo do prowadzenia przedszkola. Trzeba zauważyć, że sytuacja w Czechach, ze względu na wyznanie i otwartość na Kościół katolicki, jest zupełnie odmienna niż w Polsce. W ostatnich latach stopniowo ta niechęć, a także nieufność do wychowania religijnego przeradza się w zainteresowanie, rodzi się potrzeba odnowy życia duchowego, co wyraża się jednością oddziaływań protestantów, katolików i ateistów. W przedszkolu przyjmowane są wszystkie dzieci bez względu na wyznanie. Siostry również zatrudniają osoby, które niekoniecznie są katolikami. W ten sposób dzieci wprowadzane są w wielokulturowość religijną, która jest tak bardzo powszechna w dzisiejszych Czechach.

Ze względu na to, że budynek znajduje się blisko centrum Czeskich Budziejowic, a zatem w starej części miasta, którą obecnie zamieszkują osoby bezdzietne i starsze, do przedszkola przyjmowane są dzieci z dalszych okolic. Często również są to dzieci pochodzenia romskiego.

Budynek przedszkola wymaga pewnych remontów, ponieważ dotychczas służył on innym celom. Jednakże trudno jest uzyskać pozwolenie na wprowadzenie generalnych przeróbek, ponieważ budynek jest zabytkowy. Trzeba jednak stwierdzić, że siostry dbają o to, by odzyskane pomieszczenia spełniały odpowiednie warunki. Dzieci mają dwie osobne sale wyposażone tylko i wyłącznie w łóżka, gdzie mogą odpoczywać po obiedzie (Fot. 2). Obecnie funkcjonują trzy grupy, które do swej dyspozycji mają po



2. Sala wypoczynku

dwa pomieszczenia. Sale są urządzone w taki sposób, aby dzieci miały miejsce do pracy i spokojnej zabawy, a także do zajęć ruchowych. Oprócz tego, w przedszkolu znajduje się jedna duża sala, w której odbywają się różnego rodzaju uroczystości, których celem jest integrowanie dzieci z wszystkich grup, a także ich rodzin. Ponadto dla wszystkich grup przygotowano pracow-

nię do zajęć artystycznych: muzycznych i plastycznych, która często służy jako galeria prac dziecięcych (Fot. 3).



3. Galeria prac dziecięcych

Na szczególne wyróżnienie zasługuje ogród przedszkolny urządzony w taki sposób, by dzieci mogły obserwować rozwój flory w poszczególnych biosystemach (Fot. 4 i 5). I tak znajduje się tam: ogród skalny, pustynny, stepowy, wodny..., ta część ma charakter parku.



4. Park

Z wizytą w...



5. Biosystemy

Oprócz tego każda grupa ma swoją grządkę, o którą dbają wszystkie dzieci. Mogą sadzić kwiatki, podlewać je i pielęgnować. Na wiosnę dzieci siewają warzywa, np. rzodkiewkę, marchewkę i inne, które potem z przyjemnością spożywają. Ważna jest także obserwacja kwiatów, które w każdej porze roku cieszą oko dzieci (Fot. 6).

W ogrodzie przedszkolnym znajduje się również zielony teren do biegania dla dzieci, piaskownica, alejka rowerowa, różne przyrządy do wspinania, zjeżdżania, a także drewniana arka Noego, domek baby Jagi i inne budowle, które zachęcają dzieci do wspólnych zabaw (Fot. 7 i 8).



6. Wiosenne grządki

W tym roku w przedszkolu znajduje się 75 dzieci. Ponieważ przedszkole ma również charakter integracyjny w grupach jest od 23 do 28 dzieci. W celu zapewnienia odpowiedniej opieki, terapii i rehabilitacji dzieciom z trudnościami rozwojowymi przedszkole współpracuje z chrześcijańską poradnią psychologiczno-pedagogiczną, centrum pedagogiki specjalnej, poradnią lekarską, logopedyczną, a także z pobliskimi szkołami.

Siostry do swojej pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi wprowadzają również elementy metody Marii Montessori. Mają już niezbędne materiały, a także ukończyły odpowiednie kursy przygotowujące je do pracy w tym systemie. Zainteresowanie pedagogiką i metodą M. Montessori wiąże się ściśle z możliwością prowadzenia wy-



7. Arka Noego

chowania religijnego. Ta wybitna Włoszka podkreślała ważność formacji duchowej dla rozwoju dziecka. Uważała, że wynika to z natury dziecka, które jest religijne. Na podstawie jej pierwszych doświadczeń opracowano w Rzymie nową metodę oraz program wychowania religijnego, który znany jest jako „Katecheza Dobrego Pasterza”. Twórczyniami tej „Katechezy” jest Sofia Cavalletti i Gianna Gobbi. W ostatnich latach siostry zainicjowały cykl spotkań, kursów dla zainteresowanych w Czechach tym sposobem pracy. Efektem naszych wspólnych spotkań (pisząca artykuł prowadziła kursy) jest nawiązanie współpracy z katechetami w Czechach i Słowacji. Siostry natomiast już prowadzą zajęcia z dziećmi, a przy pomocy uczniów szkoły zawodowej wyposażyły swoje przedszkole w materiały z wychowania religijnego. Dzieci, okazując radość i zainteresowanie



8. Chatka Baby Jagi

nie tym sposobem pracy, wynagradzają cały ich trud w organizacji kursów, zdobywaniu wiedzy i przygotowaniu materiałów. Siostry czynią starania, by wydać w języku czeskim przewodnik metodyczny „Ja jestem dobrym Pasterzem” autorstwa Barbary

Z wizytą w...

Surmy i Krzysztofa Biela SJ, wydane przez Wydawnictwo Palatum z Łodzi oraz zeszyty ćwiczeń dla dzieci.

Zainteresowanych zapraszam do zapoznania się z prezentacją multimedialną opracowaną przez S. Serafinę Bartůžková, Katecheza Dobrego Pasterza w Czechach (www.deon.pl/religia/w_relacji/katecheza_dobrego_pasterza albo <http://www.facebook.com/pages/Katecheza-Dobrego-Pasterza>).

Celem przedszkola jest rozwijanie zdolności dzieci, zdobycie przez nie samodzielności, kształtowanie osobowości, pomoc w adaptacji do nowego środowiska i rozwój społeczny, umożliwienie im gromadzenia nowych doświadczeń i rozwijanie własnych zainteresowań i zdolności zgodnie z ich predyspozycjami, a także uwzględniając ich ograniczenia, rozwijać pozytywny obraz siebie i swojego życia. Dziecko ma doświadczyć, że potrzebuje drugiego człowieka i że jest częścią społeczności, w której żyje. Siostry również dążą do tego, by dzieci odczuły, że istnieje Bóg, który je kocha. Wprowadzają je w świat wartości chrześcijańskich. Dla niektórych dzieci jest to pierwszy i jedyny kontakt z Bogiem.

Historia tego przedszkola nie była łatwa. Obalenie komunistycznego reżimu przywróciło nadzieję i dało szansę na stopniowe odradzanie się. Maria Montessori twierdziła, że zmiana mentalności narodów zależy od wychowania młodego pokolenia. Siostry w Czeskich Budziejowicach na pewno wpisują się w te założenia.

Krystyna Zabawa

Wychowanie przez czytanie.

Niezbędnik „literacki” nauczycielki (nauczyciela) edukacji elementarnej

Recenzja dwu serii książek, pomocnych w planowaniu i realizacji kształcenia literackiego najmłodszych:

Seria Biblioteki. Dzieci. Młodzież:

T. 1, Grażyna Lewandowicz-Nosal, *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech*. Poradnik, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2011.

T. 2, Alicja Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*. Podręcznik, Wydawnictwo SBP, Uniwersytet Rzeszowski, Warszawa 2011.

Seria Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”:

Irena Koźmińska, Elżbieta Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007.

Irena Koźmińska, Elżbieta Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa 2010.

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich (SBP) podjęło ciekawą i bardzo ważną inicjatywę powołania nowej serii wydawniczej „Biblioteki. Dzieci. Młodzież”. Jak pisze przewodnicząca stowarzyszenia, Elżbieta Stefańczyk: „Seria w założeniu ma być inspiracją dla bibliotekarzy pracujących z dziećmi, nauczycieli, rodziców i innych osób zajmujących się czytelnictwem, w tym studentów. Powinna dać odpowiedź na pytania o kondycję współczesnej książki dziecięcej i młodzieżowej, kierunki jej

Recenzje i nowości wydawnicze

rozwoju, szanse obecności w kulturze naszej epoki, sposoby zaspokajania potrzeb czytelniczych oraz metody popularyzacji”¹.

Zapoczątkowały serię dwie książki, poświęcone najwcześniejszym dziecięcym kontaktom z książką (do 3.-4. roku życia). Obie zostały napisane przez osoby kompetentne, znane w środowisku, z odpowiednim doświadczeniem zarówno prywatnym, jak i zawodowym. Od lat zajmująca się książką dla dzieci, zaangażowana w działalność ważnych czasopism opiniotwórczych Grażyna Lewandowicz-Nosal sama jest także matką czytającą, a zatem opisuje proponowane książki ze świadomością teoretyczną bibliotekoznawcy oraz z wiedzą, wynikającą z praktyki pośrednika lektury. Podobnie, Alicja Ungeheuer-Gołąb zajmuje się literaturą dziecięcą z perspektywy pedagogicznej i literaturoznawczej, a zarazem jest poetką i autorką bajek dla dzieci, które kiedyś wymyśliła dla syna. Omawiane książki zostały pięknie wydane, w twardych okładkach, co ma znaczenie, bo obie powinny pełnić rolę źródeł, do których często się zagląda, nie poprzestając na jednorazowej lekturze. Wypada tylko żałować, że wydawnictwo nie zadbało o staranną korektę, bo – zwłaszcza w pierwszej książce – zdarzają się zbyt często literówki, błędy interpunkcyjne, a nawet ortograficzne. Nazwa wydawnictwa Zakamarki została zmieniona na „Zakamarek” (s. 118). Takie rzeczy nie powinny się zdarzać w pozycji, polecanej bibliotekarzom, studentom, nauczycielom.

Na szczęście zawartość merytoryczna obu tomików nie budzi zastrzeżeń, oferując to, co obiecuje w podtytułach. Książka Lewandowicz-Nosal jest przede wszystkim poradnikiem, zbierającym i porządkującym informacje, natomiast tomik Ungeheuer-Gołąb ma charakter podręcznika, podającego rzetelną wiedzę na temat rozwoju dziecka i najbardziej efektywnych sposobów zapoznawania go z książką. *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą* stanowi rodzaj podsumowania dotychczasowych pogłębionych badań autorki, prezentuje jej oryginalne idee interpretacyjne, wpisane w kontekst antropologiczny oraz oparte na nich pomysły zabaw. Autorka odwołuje się do swoich wcześniejszych książek: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości* (1999), *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka* (2007), *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walcu, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie* (2009). Zwłaszcza druga z nich sprawdza się w praktyce pedagogicznej i powinna znaleźć się wśród lektur obowiązkowych nauczycieli edukacji elementarnej.

Zaletą obu książek są zestawienia bibliograficzne, odnoszące się zarówno do literatury dziecięcej (z dużym udziałem najnowszej, co warto

podkreślić), jak i do literatury przedmiotu. Każdy rozdział poradnika (pióra G. Lewandowicz-Nosal) kończy spis omawianych pozycji. Dodatkowo w aneksie zostały zamieszczone cztery listy książek polecanych przez różne instytucje dla dzieci w wieku 0-3 lat. Autorka podręcznika, A. Ungeheuer-Gołąb, prezentuje własną listę propozycji, które – jak sama pisze – „zachwyliły [mnie], kiedy byłam dzieckiem, kiedy stałam się mamą, i także te, które zwróciły moją uwagę, gdy zostałam badaczką literatury” (s. 95).

Grażyna Lewandowicz-Nosal radzi, jak wybrać odpowiednią, wartościową książkę dla najmłodszych dzieci tak, aby stanowiła dla nich źródło komunikacji ze światem, wiedzy, rozwoju wyobraźni oraz wrażliwości (s.15n.). Następnie omawia krótko, podając konkretne przykłady, najważniejsze rodzaje takich książek i utworów: książkę obrazkową i książkę-zabawkę, kołysanki, zabawy paluszkowe, zabawy na kolankach. Kilka stron poświęca zbiorcom świetnych wierszy, nawiązujących do folkloru. Byłoby wspaniale, gdyby dzięki omawianemu poradnikowi dorośli pośrednicy lektury sięgnęli po *Dębową kołyskę* Anny Kamieńskiej czy *Śpioszki w groszki* Doroty Gellner. Warto przytoczyć w tym miejscu zwięzłą rekomendację, oddającą istotę tego, o co chodzi w wyborze poezji (i nie tylko) do czytania dziecku (i nie tylko): „Wiersze Kamieńskiej nie nudzą, nie są byle jaką rymowanką, można je powtarzać ciągle i ciągle na nowo odkrywać ukryte w nich obrazy i znaczenia. Są po prostu poezją najwyższej próby, dotykającą umysł i serce, dotykającą głębi człowieczej egzystencji” (s. 40).

Osobny rozdział został poświęcony „nieśmiertelnej klasycy”, którą autorka dzieli na „pierwszego stopnia” (utwory pisane dla dorosłych, a „zawłaszczone” przez dzieci) i „klasykę klasyki” (Jachowicz, Konopnicka, Tuwim, Brzechwa, Porazińska, Januszewska) oraz „drugiego stopnia” (Chotomska, Kern, Papuzińska, Gellner). Doceniając ważność literatury najnowszej, współczesnej dziecku, trzeba pamiętać – o czym przypomina Lewandowicz-Nosal – że „klasyka jest niezbędna do rozwoju dziecka. Tworzy ciąg pokoleń, ciąg emocjonalny, kulturowy” (s. 43). W podobny „ciąg” wpisują się także baśnie, legendy i historie biblijne, o których traktuje kolejny rozdział. Te gatunki nadają się przede wszystkim, według autorki, do opowiadania małym dzieciom. Dlatego w rozdziale znalazły się też rady, jak się przygotować do takich opowieści, na co zwracać uwagę, a czego bezwzględnie unikać (*Dziesięć rad dobrej bajarki* i *Żalotnego bazarza 7 grzechów głównych* wg Marii Kulik – bibliotekarki od lat opowiadającej dzieciom; s. 59-60).

W poradniku nie mogło zabraknąć opisu książek, poruszających „duże problemy małych ludzi” – od pójścia do przedszkola, poprzez kłopoty z zębami i lęk przed ciemnością, po rozstanie, chorobę, śmierć. Osobne

Recenzje i nowości wydawnicze

punkty zostały także poświęcone narodzinom rodzeństwa i... kupie (przed kilku laty „modny” temat paru książeczek dla najmłodszych). Problem odchodów w jednej z pozycji został potraktowany jako element edukacji przyrodniczej. Zaraz zatem autorka omawia bogatą ofertę edukacyjną wydawnictw dziecięcych, z uwzględnieniem programów i gier komputerowych. Znalazło się też miejsce dla opisanie najpopularniejszych serii wydawniczych oraz czasopism. Zwieńczeniem całości jest Kącik dla rodziców, który powinien się znaleźć w każdej bibliotece tak, aby mama i tata mogli sięgnąć po odpowiednią pozycję poradnikową, czasopismo czy zorientować się w stronach internetowych, poświęconych książce dziecięcej.

Jak widać, w niewielkiej rozmiarom książce znalazły się wszystkie najważniejsze informacje: co rodzic/nauczyciel wiedzieć powinien o książkach dla najmłodszych. Grażyna Lewandowicz-Nosal pisze ze swadą, starannie dobiera przykłady i wyważa proporcje między streszczeniem a interpretacją. Jej rady mają bez wątpienia walor praktyczny.

Więcej teorii, aczkolwiek również podanej w popularnej formie, znajduje się w podręczniku Alicji Ungeheuer-Gołąb. Autorka odwołuje się najpierw do wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej, charakteryzując szkieletowo rozwój psychofizyczny, emocjonalny i społeczny dziecka do 3 lat. Od razu też funkcjonalizuje swój opis, odnosząc wszystko do małego odbiorcy literatury. Dalej kreśli schemat kolejnych „sfér” spotkania dziecka z utworem literackim – od sfery paraliterackiej poprzez teksty o charakterze ludowym (kołysanki, wyliczniki), książki obrazkowe do opowieści wierszem i utworów z bogatszą fabułą. Jest to „literacka droga wzrostu”, na której dziecko zostaje wprowadzone w ważne role, m.in. człowieka „filozofa”, bawiącego się czy uczącego (*homo philosophus, ludens, scholasticus*).

Rozdział II zatytułowany został *Inicjowanie kontaktów małego dziecka z literaturą*. Wprowadza on dorosłego pośrednika lektury w zagadnienia istotne dla zrozumienia specyfiki dziecięcego odbioru, właściwego doboru lektury oraz odpowiedniego jej przekazania tak, aby mały adresat wyniósł jak najwięcej korzyści. Warto w tym celu dowiedzieć się m.in. jakie środki artystyczne i konwencje są zrozumiałe i szczególnie atrakcyjne dla najmłodszych. Jak słusznie zauważa autorka: „Gdy wprowadza się dziecko w kulturę literacką, należy mieć świadomość, że człowiek porozumiewa się z otoczeniem głównie za pomocą języka, ale nie tylko, także za pomocą mimiki i gestów. Specjalnym sposobem porozumiewania się jest sztuka. Korzysta z innego zasobu środków niż zwyczajne ludzkie działanie. Aby je rozumieć, trzeba je znać. Brak znajomości języka sztuki pozbawia człowieka jednej z podstawowych dla niego, jako istoty czującej i myślącej, dróg porozumiewania się między sobą” (s. 43).

Omawiany podręcznik wprowadza czytelnika w konwencje kołysanki, wyliczniki, bajeczki i wiersza lirycznego, czyli gatunków najważniejszych dla najmłodszych odbiorców.

Alicja Ungeheuer-Gołąb w przekonujący sposób dowodzi, że oddziaływanie na dziecko w procesie lektury powinno być wielokierunkowe, a konkretnie – „przemawiać” „do ciała, ucha, oka i ducha”. Mowa jest zatem o zabawach niemowlęcych z towarzyszeniem tekstów literackich czy paraliterackich oraz tekstach „o walorach melicznych i bogatej warstwie brzmieniowej” (mruczankach, powtarzankach, kołysankach, rymowankach, piosenkach, bajeczkach łańcuszkowych...). Autorka zwraca następnie uwagę na szczególną rolę ilustracji – „niezbędnej w procesie inicjacji literackiej” oraz na środki artystycznego wyrazu, odwołujące się także do „wewnętrznego oka” poprzez ewokowanie plastycznych wizji. Są to, występujące często w baśni czy bajeczce, epitety, nazwy barw, kształtów. Ostatni kierunek oddziaływania utworów literackich prowadzi „do ducha”, czyli odzwierciedla i pobudza emocje. To niezwykle istotna funkcja sztuki w ogóle, a literatury w szczególności. Radość, lęk, gniew i smutek dziecko odnajdzie łatwo zarówno w dobrze dobranej lekturze, jak i w samym sobie.

Ostatnie zagadnienie podjęte w omawianym podręczniku dotyczy tego, kto, gdzie i jak powinien przybliżać dziecku utwory literackie. Wskazani zostają najlepsi pierwsi pośrednicy lektury: rodzice, rodzeństwo, opiekunki, dziadkowie. Każda z wymienionych osób wnosi inne wartości do wspólnego czytania. A szczególną rolę ma tu do odegrania, jak dowodzi autorka, ojciec dziecka. Książkę kończą przykłady inspirowanych literaturą zabaw z dzieckiem w różnych przedziałach wiekowych.

Podsumowując, zarówno poradnik Grażyny Lewandowicz-Nosal, jak i podręcznik Alicji Ungeheuer-Gołąb w udany sposób zapoczątkowały serię, zaostrowając apetyt na dalsze części². Obie pozycje zostały napisane ładnym, prostym językiem. W skondensowanej formie przekazują duży ładunek potrzebnych informacji oraz istotnej w codziennym życiu wiedzy. Z pewnością powinny znaleźć się w biblioteczkę każdego nauczyciela wychowania przedszkolnego. Będą też ważną pomocą dla rodziców w procesie mądrego wychowania dziecka, także przez czytanie.

Taki właśnie tytuł – *Wychowanie przez czytanie* – nosi druga książka liderki Fundacji „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”. Obie pozycje również zasługują na miano „niezbędnika” dla rodziców, nauczy-

² Na majowych targach książki w Warszawie zostały już zaprezentowane kolejne pozycje serii, m.in. następny tomik G. Lewandowicz-Nosal, *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*, SBP, Warszawa 2012.

Recenzje i nowości wydawnicze

cieli, wychowawców. Pierwsza z nich – *Z dzieckiem w świat wartości* – została wydana już pięć lat temu i spotkała się z dużym odzewem czytelnym. Wypowiadali się o niej w superlatywach m.in.: psycholog Anna Brzezińska, filozof Tadeusz Gadacz, prawnik Andrzej Zoll³. Autorki, odwołując się do książek dostępnych po polsku, a także anglojęzycznych, wprowadzają czytelnika w niełatwe zagadnienia aksjologiczne i - przede wszystkim – przekonują o konieczności wychowywania młodego pokolenia ku uznawanym powszechnie wartościom. Szkicują przy tym niezbyt optymistyczny obraz współczesnych społeczeństw, w których namysł nad sobą i motywami swojego działania staje się coraz rzadszy. Paradoksalnie, chcąc zapewnić dzieciom wszystko, rodzice często nie dają mu niezbędnego minimum – swojej uwagi, czasu, bliskości, które są warunkiem przekazywania systemu wartości.

Z dzieckiem w świat wartości to przewodnik po 12 wybranych przez autorki wartościach (w każdym miesiącu można się skupić na jednej z nich) dla rodziców przede wszystkim, ale także dla nauczycieli i wychowawców. Każdy rozdział rozwija się według schematu: próby definicji wartości, analiza ich znaczenia wraz z konkretnymi zadaniami do wykonania dla dzieci i dorosłych, przykłady zachowań, które mogą stać się kanwą do rozmowy/dyskusji, wreszcie polecane lektury. Ten ostatni element, kończący każdy rozdział, jest cenną wskazówką, które utwory można wybrać jako podstawę do refleksji i wymiany myśli na temat poszczególnych wartości. Zestawy tytułów (zarówno z klasyki, jak i współczesnych) zostały podzielone na grupy wiekowe: dla dzieci młodszych, dla dzieci starszych oraz do wyboru („według uznania rodziców”).

Książka napisana jest żywym, prostym językiem, pełna odwołań do przykładów z życia codziennego. Świetnie się ją czyta i bardzo łatwo na jej podstawie ułożyć scenariusz dobrych, mądrych zajęć zarówno dla dzieci przedszkolnych, jak i wczesnoszkolnych. Omawiane kolejno wartości to: szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, odwaga, samodyscyplina, pokojowość, sprawiedliwość, szczęście (optymizm, humor), przyjaźń i miłość, solidarność, piękno, mądrość.

Wymienione powyżej zalety posiada także, wspomniana na wstępie, druga książka tych samych autorek – *Wychowanie przez czytanie*. Ona z kolei w sposób niezwykle przekonujący zachęca rodziców i wychowawców do głośnego czytania dzieciom, a nawet młodzieży. Daje efektowne i spektakularne przykłady mocy słowa czytanego, także z własnego doświadczenia życiowego autorek (córka jednej z nich jest niepełnosprawna, po urodzeniu została zdiagnozowana jako „roślinka”, która nigdy nie wy-

dzie z poziomu wegetatywnego; tymczasem po kilku latach pracy i m.in. systematycznego, codziennego czytania dziewczynka chodzi do szkoły, wygrywając nawet konkursy recytatorskie!). Trudno nie zgodzić się z surowymi nieraz i bezkompromisowo sformułowanymi zarzutami wobec systemu edukacji. Autorki piszą np.: „Współczesne dzieci nie są winne swej językowej nieporadności, a trwanie szkoły przy nieefektywnych dzisiaj metodach nauki czytania (...) nie tylko tę nieporadność utrwala, ale rodzi stres i głęboką niechęć do książek” (s. 71).

Koźmińska i Olszewska piętnują nieaktualny, niedostosowany do zainteresowań i poziomu rozwoju współczesnych dzieci, spis lektur, proponując własny kanon, a także kryteria wyboru książek dla każdej kategorii wiekowej (od urodzenia do 16. roku życia i powyżej). Inspirujący i pobudzający do dyskusji jest rozdział o czytaniu „jako metodzie wydobywania dobrego chłopca z chłopca” (s. 131-152). Bardzo ważny i wart przemyślenia jest także rozdział kolejny: *Podróż do Narnii, czyli czytanie dzieciom chorym i niepełnosprawnym* (s. 153-165). Dla nauczycielek wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej szczególnie cenny jest rozdział 12, zatytułowany *Dowody na to, że wielbłąd nie jest wielbłądem*, a traktujący o programach „Czytające Przedszkola” i „Czytające Szkoły”. W sierpniu 2009 roku placówek, które przystąpiły do programów było ok. 4 tysięcy (mniej więcej po równo szkół i przedszkoli). Rezultaty wykonanych po kilku latach (program zapoczątkowano w 2003) badań są zdumiewające. Korzyści z systematycznego czytania dzieciom wydają się niekwestionowane.

Tę ważną, miejscami kontrowersyjną, ale bez wątplenia wartą dyskusji książkę kończy wywiad przeprowadzony przez Irenę Koźmińską z amerykańskim psychiatrą, Rossem Campbellem, pt. *Czy umiemy kochać dzieci?* oraz z Michaelem Medvedem – scenarzystą, dziennikarzem i krytykiem filmowym, zajmującym się problematyką dzieciństwa (*Świat przeciwko dzieciom*).

Podsumowaniem tej recenzji czterech ważnych pozycji, niezbędnych – moim zdaniem – w biblioteczkę świadomego i chcącego się doskonalić nauczyciela (a także rodzica), niech będą dwa cytaty z „Wychowania przez czytanie”:

„Czytanie to najskuteczniejszy – i najtańszy – sposób budowania zasobów wewnętrznych dziecka!” (s. 15).

„Jedną z rekomendacji badaczy z Ośrodka Ewaluacji było wprowadzenie zajęć na temat głośnego czytania do programu studiów pedagogicznych w celu przygotowania nauczycieli do tego typu pracy z dziećmi i młodzieżą. Jest niezwykle ważne, by nauczyciele i ich zwierzchnicy byli świadomi pozytywnego wpływu głośnego czytania na rozwój dzieci, by umieli zainteresować uczniów czytaniem tekstem i stworzyć dobrą atmosferę wokół czytania” (s. 214).

Barbara Surma

Behawioryzm kontra humanizm w edukacji przedszkolnej.

Recenzja książki:
Małgorzata Sławińska,
*Konstruowanie wiedzy
na zajęciach w przedszkolu*,
Impuls, Kraków 2010.

Próba zdiagnozowania roli przedszkola we współczesnym, dynamicznie rozwijającym się świecie nie jest łatwa. Po pierwsze trzeba dokonać oceny polityki oświatowej na tle przemian społeczno-kulturowych oraz dominujących koncepcji wychowawczych. Po drugie, należałoby zdiagnozować nastawienie i oczekiwania rodziców dzieci względem instytucji oświatowych, nauczycieli w nich pracujących i ich możliwości dokonywania przemian zgodnych z postulowanym humanistycznym podejściem do wychowania. Można też problem rozpatrywać z punktu widzenia samych dzieci, ich potrzeb rozwojowych i możliwości. Istotne jest też podejście samych nauczycieli do roli, jaką przypisują sobie i edukacji przedszkolnej. Małgorzata Sławińska zwraca uwagę, że obecnie przedszkole nie może być traktowane wyłącznie jako placówka opiekuńczo-wychowawcza, której rolą było zaspokajanie podstawowych potrzeb dzieci. Coraz częściej zwraca się uwagę, że przedszkole wspiera i wyrównuje braki w rozwoju dzieci w celu ich przygotowania do podjęcia obowiązku szkolnego. W ten sposób podnosi się wartość pracy nauczycieli-wychowawców przedszkolnych, a także wskazuje się, że przedszkole

Recenzje i nowości wydawnicze

pełni również funkcję dydaktyczną. Zasadniczym pytaniem zatem staje się to, w jaki sposób funkcja ta jest realizowana i jak jest rozumiana przez samych nauczycieli.

Funkcja ta ściśle wiąże się z zapisanymi w podstawie programowej celami i obszarami edukacyjnymi oraz z zadaniami nauczyciela pracującego w przedszkolu. Jego rolą jest stwarzanie odpowiednich warunków oraz sytuacji zabawowych i zadaniowych w celu rozwijania procesów poznawczych dzieci. Autorka wskazuje jednak, że rozwój czynności intelektualnych, a zatem wiedza dzieci może być pojmowana w kontekście behawioryzmu, jak i konstruktywizmu. W pierwszym podejściu, wiedza jest ustrukturyzowana, upubliczniona i zobiektywizowana przez program nauczania i stanowi zbiór wiadomości i umiejętności, które nauczyciel może sprawdzić i ocenić ich poprawność¹. Natomiast w koncepcji humanistycznej człowiek jest istotą aktywną, a jego wiedza jest konstruowana w jego umyśle w procesie poznawczym, jest to zdolność do interpretowania i negocjowania znaczeń. Zatem wiedza w kontekście konstruktywizmu nie podlega ocenie nauczyciela, jego rolą jest stwarzanie warunków do dziecięcego poznawania świata z perspektywy interpretatywno-krytycznej (s. 9-10).

Celem badań Małgorzaty Sławińskiej było zdiagnozowanie, w jaki sposób w edukacji przedszkolnej są organizowane i wzmacniane procedury tworzenia wiedzy przez dzieci i na ile zbliżają się one do naturalnych warunków konstruowania znaczeń nadawanych rzeczywistości. Autorka przedmiotem badań ustanowiła wybrane sytuacje wychowawczo-dydaktyczne obserwowane w czasie zajęć przedszkolnych o tematyce przyrodniczo-społecznej. Na podstawie obserwacji wybranych zajęć autorka dokonała oceny udziału trzech kategorii wiedzy: nazewniczej, wyjaśniającej i interpretacyjnej. Dla podkreślenia wiedza nazewnicza jest istotna w pierwszym kontakcie dziecka z nową rzeczywistością, jednakże w ujęciu behawiorystycznym to ona najczęściej podlega ocenie i jest miarą sukcesu nauczyciela i dziecka, bowiem jest namacalna. W teorii konstruktywizmu wiedza nazewnicza nie jest miarodajna, bowiem opanowanie pamięciowe terminów, nazw, pojęć nie jest jednoznaczne z ich rozumieniem, dlatego autorka podejmuje się zbadania, w jaki sposób konstruowana jest wiedza eksplanacyjna i interpretacyjna dziecka.

Głównym problemem badawczym było pytanie: w jaki sposób komunikaty nauczycielek tworzą warunki do konstruowania wiedzy przyrodniczej i społecznej na zajęciach w przedszkolu?

Wstępnie mogłoby się wydawać, że wiedza przyrodnicza, która stanowi podstawę wielu zajęć prowadzonych w przedszkolu, sama w sobie

pozwala na tworzenie takich sytuacji zadaniowych, które nastawione powinny być na własną aktywność dziecka, samodzielne dochodzenie do wiedzy, stawianie hipotez i ich weryfikację poprzez różnego rodzaju formy (zabawy, zajęcia, wycieczki, spacer, sytuacje okolicznościowe) i metody (doświadczenia, eksperymenty, obserwacja bezpośrednia). Jednakże badania przeprowadzone przez Małgorzatę Sławińską jednoznacznie wskazują, że nauczycielki nastawione są na przekazywanie wiedzy w sposób dyrektywny, często nie pozwalają dzieciom na samodzielność w poznawczych poszukiwaniach, a największy udział wiedzy spośród tych trzech wymienionych w zajęciach ma wiedza nazewnicza. Tylko niektóre zajęcia, zarejestrowane i opisane przez autorkę, w swoich zamierzeniach były nastawione na konstruowanie wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej (dotyczyło zajęć z zakresu zjawisk społecznych), jednakże w trakcie ich przeprowadzania nauczycielki nie poradziły sobie z udzieleniem przyzwolenia dzieciom na inne, niż zaplanowane przez nie, doświadczenia.

Wyniki badań nie napawają optymizmem. Jednocześnie można dopatrywać się przyczyn takiego postępowania w polityce oświatowej, która z jednej strony narzuca pewne wzory i wymagania, z drugiej postuluje zmiany w podejściu do dziecka, które stoją do siebie w opozycji. Od nauczyciela wymaga się efektów i tylko pozornie daje się mu wolność wyboru sposobu ich osiągnięcia. Innym uwarunkowaniem takiego podejścia jest zapewne sposób oceny pracy nauczycieli przez nadzór pedagogiczny, a także rodziców. Łatwiej jest się skoncentrować i wyeksponować wiedzę nazewniczną dzieci, niż wiedzę interpretacyjną. Nauczyciele w kontekście wciąż dominującego behawiorystycznego podejścia do wychowania przedszkolnego nie radzą sobie z nowymi wymaganiami i strategiami edukacyjnymi, nie są pewni swej roli jako tych, którzy mają pozwalać dzieciom na własną drogę poznawczą.

Recenzowana przeze mnie książka pokazuje jednoznacznie kierunek zmian, które trzeba zacząć już na poziomie akademickim. Zmiana mentalności przyszłych nauczycieli przedszkolnych może przyczynić się do wprowadzenia zmian w przedszkolu, rozumienia jego roli, a przede wszystkim dziecka. Głównym postulatem powinno stać się uświadamianie przyszłym i obecnym nauczycielom, że dla dzieci korzystniejsze jest samodzielne odkrywanie świata. A zatem podstawowymi strategiami edukacyjnymi powinny być te o charakterze nietransmisyjnym. Oczywiście nie można jednoznacznie odrzucać strategii transmisyjnych, zwłaszcza w pierwszym etapie kształcenia (nabywanie i wzbogacanie słownika dziecięcego), ale też nie można zatrzymać się tylko na pamięciowym przyswajaniu i odtwarzaniu wiadomości przez dzieci. Proces poznawczy dziecka ściśle wiąże się z jego aktywnością. Zatem wykorzystujemy dziecięcą ciekawość w procesie konstruowania jego wiedzy.

Irena Pulak

Internet po stronie nauczyciela

Recenzja książki:
Aleksandra Pezda,
Koniec epoki kredy,
AGORA S.A, 2011

Internet po stronie nauczyciela to tytuł pierwszego rozdziału książki *Koniec epoki kredy* autorstwa Aleksandry Pezdy, która ukazała się w 2011 roku nakładem wydawnictwa AGORA S.A. Cytowany tytuł rozdziału wydaje się trafniej oddawać główne przesłanie całej książki. Autorka – znana dziennikarka *Gazety Wyborczej*, zaangażowana w akcje „Szkoła z klasą 2.0” czy organizację konferencji pod hasłem „Laptop dla pierwszaka” – stara się pokazać ciekawe i różnorodne przykłady wykorzystania mediów społecznościowych w praktyce edukacyjnej i sylwetki osób, które z tych nowych, cyfrowych mediów potrafią zrobić dobry użytek. Z poglądem, że rzeczywiście mamy do czynienia z rewolucyjnymi zmianami w polskiej szkole, końcem pewnej epoki, odrzuceniem tradycyjnych metod nauczania na korzyść nowoczesności i świata nowych mediów i z tak sformułowanym tytułem książki, moim zdaniem, należałoby polemizować i postrzegam go bardziej jako zamierzony zabieg marketingowy, mający na celu zwrócenie uwagi na nowe tendencje i możliwości.

Pozycja ta powstała po części jako zapis spotkań i rozmów z ludźmi, najczęściej nauczycielami szkół różnych szczebli, począwszy od szkoły podstawowej, a na uniwersytetach i szkołach wyższych kończąc, starającymi się oswoić i jak najlepiej wykorzystać dla potrzeb procesu kształcenia nowe media i technologie informacyjne. Nie jest to jednak bezkrytyczny zachwyt nad technologicznymi nowinkami, ale raczej rzetelny

Recenzje i nowości wydawnicze

przeгляд możliwości, jakie dają nam do ręki nowe, dostępne za pośrednictwem Internetu narzędzia oraz pomysłów, które mogą posłużyć jako inspiracja do podjęcia własnych działań edukacyjnych.

Książka, sądząc z nadanego jej tytułu, jest dedykowana przede wszystkim nauczycielom i wykładowcom, jednak warto, aby zapoznali się z nią również uczniowie i ich rodzice. Wśród młodego pokolenia często obserwujemy bezrefleksyjne podejście do nowych technologii, nauczyciele narzekają, że do wiadomości zaczerpniętych z Internetu uczniowie podchodzą w sposób bezkrytyczny, traktując jako wygodne i co gorsza jedyne źródło informacji. Problemu tego nie rozwiązuje autorytarny zakaz korzystania przy odrabianiu zadań domowych np. z Wikipedii, pomoc może jednak kształtowanie już od najmłodszych lat postaw świadomego użytkownika informacji (temat ten podejmuje jeden z pierwszych rozdziałów książki). Zaznajomienie z całym przebiegiem procesu opracowania i weryfikacji haseł obowiązującym w tej chyba najpopularniejszej na świecie encyklopedii, uświadomienie, jak wszystko powstaje i działa, jak – nawet będąc jeszcze uczniem szkoły podstawowej – można zostać autorem haseł, pozwala właśnie takie świadome postawy formować i rozwijać. Nauczyciel może także na potrzeby procesu dydaktycznego wspólnie z uczniami stworzyć i prowadzić własną Wiki. Przykładowe narzędzia internetowe pełniące zbliżone funkcje omówione zostały w rozdziale szóstym.

Wiele miejsca autorka poświęciła blogom. Blogi – pierwotnie powstały jako internetowe pamiętniki – obecnie ewoluują bardziej w stronę wirtualnych notatników, w których autor dzieli się z czytelnikami swoimi przemyśleniami i refleksjami, a system komentarzy pozwala na otrzymanie informacji zwrotnej, wymianę poglądów i prowadzenie wirtualnych dyskusji. Blog prowadzony przez nauczyciela może być wygodną platformą komunikacji z uczniami, np. poprzez systematyczne zamieszczanie informacji o zadaniach, terminach sprawdzianów czy sprawach organizacyjnych, może ułatwić życie wielu dzieciom i ich rodzicom. Zaangażowanie uczniów do wspólnego prowadzenia klasowego bloga, umieszczanie na nim zdjęć, sprawozdań z wycieczek i dokumentowanie innych wydarzeń z życia szkoły, prowadzenie dyskusji wokół interesujących tematów pozwala nauczycielowi w nowej formie uczyć takich umiejętności, jak pisanie, dyskutowanie, dowodzenie swoich racji i – co ważne we współczesnym cyfrowym świecie – poczucia odpowiedzialności za własne – zamieszczone w sieci – słowa.

Kolejny rozdział omawia możliwości wykorzystania serwisu YouTube w szkole. Dynamicznie rozrastające się zasoby, często profesjonalnie opracowanych materiałów multimedialnych stanowić mogą bogate repozytorium filmów o charakterze edukacyjnym. Warto poszukać kanałów,

które publikują filmy z zapisem różnorodnych, ciekawych doświadczeń fizycznych czy chemicznych. Autorka przywołuje postać profesora Lecha Mankiewicza z centrum Fizyki Teoretycznej PAN, który wraz z innymi nauczycielami skupionymi wokół programu Hands-On Universe Polska współtworzy na YouTube kanał „Prosty eksperyment”. Wskazuje także na korzyści wynikające się z nagrywania przez nauczycieli własnych materiałów i udostępniania ich uczniom. Sądząc z liczby i tematyki filmów zamieszczanych w serwisie, młode pokolenie kocha samodzielnie kręcić filmy i dzielić się nimi z innymi. Techniczne możliwości współczesnego telefonu komórkowego lub aparatu fotograficznego zupełnie wystarczają, aby nakręcić wartościowy materiał filmowy, a dotarcie z nim do szerokiego grona odbiorców ułatwia właśnie YouTube. Pomysł, aby angażować uczniów do przygotowywania w ramach realizowanych projektów nagrań reportaży lub wywiadów, znajduje wśród nauczycieli coraz szersze grono zwolenników, pozwala bowiem połączyć atrakcyjną formę z edukacyjnym przekazem.

W książce przedstawiono i omówiono również 5 sposobów na Facebooka w szkole. W kontekście edukacyjnym tak popularny obecnie Facebook może stanowić wygodną platformę komunikacyjną, pozwalającą na szybki kontakt, gromadzenie osób wokół różnych działań i podejmowanych akcji klasowych czy szkolnych, dzielenie się wiedzą z innymi uczestnikami procesu kształcenia oraz jako skuteczne narzędzie promocji. Z perspektywy jednak nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej Facebook ma jedną, zasadniczą wadę, według regulaminu serwisu, użytkownik rejestrujący się powinien mieć przynajmniej 13 lat. Częstokroć ten zapis jest łamany, ale ze względów bezpieczeństwa młodsze dzieci nie powinny z niego korzystać.

Właśnie problem bezpieczeństwa w sieci podejmuje jeden z dwóch zamykających książkę rozdziałów. Świadomość zagrożeń oraz zasad prawidłowego i bezpiecznego zachowania w Internecie stanowi fundament przygotowania dzieci i młodzieży do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym i powinna być kształtowana już od najmłodszych lat, od momentu, kiedy dziecko rozpoczyna swoją przygodę z wirtualnym środowiskiem.

Ostatni rozdział – Lekcja przyszłości, to relacja autorki z wizyty w portugalskiej szkole i ze wspólnej lekcji, którą dzięki Skypowi można było przeprowadzić z ich rówieśnikami ze szkoły podstawowej w Jarocinie.

Książkę Aleksandry Pezdy można traktować jako pozycję popularnonaukową, poradnik przybliżający od strony praktycznej możliwości wykorzystania Internetu, szczególnie portali społecznościowych w procesie edukacji szkolnej i akademickiej, bogato zilustrowany przykładami może stanowić wartościowe źródło własnych inspiracji.

Anna Płusa

Literatura dziecięca w edukacji wczesnoszkolnej – „Cała Polska czyta dzieciom”

Książki

Aleksandrzak Stanisław (red.),
*Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla
dzieci i młodzieży*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.

Baluch Alicja,
*Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci
starszych i nastolatków*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Na-
ukowych UNIVERSITAS, Kraków 2005.

Cieślikowski Jerzy, Waksmund Ryszard (red.),
Literatura i podkultura dzieci i młodzieży: antologia opracowań,
Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.

Cieślikowski Jerzy,
*Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla
dzieci*, Wyd. 2, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.

Cieślikowski Jerzy; wybór Ryszard Waksmund,
Literatura osobna, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Dąbrowska Wanda, Oplawska Leokadia, Siekierycz Klara (oprac.),
Literatura dla dzieci i młodzieży, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich,
Warszawa 1959.

Recenzje i nowości wydawnicze

Dyka Franciszka Kida Jan,
Metodyczne opracowanie lektur dla uczniów klas początkowych, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2000.

Frycie Stanisław, Kaniowska-Lewańska Izabela,
Kultura literacka w przedszkolu, Cz. 2: antologia, Wyd. 2 popr. i rozsz., Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

Frycie Stanisław, Ziółkowska-Sobecka Marta,
Kształcenie literackie w okresie wczesnoszkolnym: poradnik metodyczny dla nauczycieli klas początkowych, Wyd. 2 popr., Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 1998.

Frycie Stanisław, Kaniowska-Lewańska Izabela (red.)
Kultura literacka w przedszkolu. Cz. 1. Wyd. 2 popr., Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

Gancarczyk Marian,
Proza dla dzieci, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Bielsko-Biała 1993.

Hartwig-Sosnowska Jolanta,
Wyobraźnia bez granic, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.

Irena Słońska,
Dzieci i książki, Wyd. 2 rozsz., Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.

Janus-Sitarz Anna,
Groteska literacka: od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 1997.

Januszewski Tomasz,
Słownik pisarzy i lektur: dla szkół podstawowych, Oficyna Wydawnictwo Delta W-Z, Warszawa 1994.

Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Socha (red.),
Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.

Krzemińska Wanda,
Literatura dla dzieci i młodzieży: zarys dziejów, Wyd. 2., Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1963.

Kuliczkowska Krystyna (red. nauk.),
Nurty Konwencje Tematy: materiały z międzynarodowej sesji naukowo-literackiej poświęconej współczesnej twórczości dla dzieci i młodzieży, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

Kuliczkowska Krystyna, Słońska Irena (red.),
Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży, Wiedza Powszechna, Warszawa 1964.

Kuliczkowska Krystyna,
W świecie prozy dla dzieci, Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.

Laskowska Regina, Szymańska Maria A.,
Lektura szkolna w klasach 1-3: przewodnik metodyczny dla nauczyciela, Wydaw. JUKA, Łódź 1993.

Leszczyński Grzegorz, Świerczyńska-Jelonek Danuta, Zając Michał (red. nauk.)
Książka dziecięca 1990-2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2006.

Leszczyński Grzegorz,
Literatura i książka dziecięca: słowo, obiegi, konteksty, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2003.

Ługowska Jolanta,
Bajka w literaturze dziecięcej, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1988.

Michułka Dorota (red.),
Przeboje edukacji polonistycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Nikliborc Anna,
Od baśni do prawdy : szkice z dziejów literatury zachodniej dla dzieci i młodzieży, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.

Recenzje i nowości wydawnicze

Ożóg-Winiarska Zofia,
Szkice z literatury dla dzieci, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Paclawski Jan, Kątny Marek,
Literatura dla dzieci i młodzieży, Wyd. 2., Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 1996.

Papuzińska Joanna,
Czytania domowe, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

Papuzińska Joanna,
Drukowaną ścieżką, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2001.

Papuzińska Joanna, Żurkowski Bogusław (red.),
Wartości literatury dla dzieci i młodzieży: wybrane problemy, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa, Poznań 1985.

Przeclawska Anna (red.),
Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania, Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.

Skrobiszewska Halina (wstęp, wybór i oprac. wypowiedzi),
Baśń i dziecko, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1978.

Skrobiszewska Halina,
Książki naszych dzieci, czyli o literaturze dla dzieci i młodzieży, Wiedza Powszechna, Warszawa 1971.

Skrobiszewska Halina,
Literatura i wychowanie, Wyd. 2., Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1982.

Skrobiszewska Halina,
Literatura i wychowanie: o literaturze dla starszych dzieci i młodzieży, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1973.

Szczepańska Irena (red.),
Literatura piękna dla dzieci i młodzieży: 1970: adnotowany rocznik bibliograficzny, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1973.

Świerczyńska-Jelonek Danuta, Leszczyński Grzegorz, Zając Michał (red.),
Po potopie: dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku: diagnozy i postulaty Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.S

Szefler Elżbieta,
Książka literacką dla dziecka w edukacji wczesnoszkolnej: próba oceny i propozycje wykorzystania, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.

Sztuka dla dzieci szkolnych: teoria – recepcja – oddziaływanie, praca zbiorowa pod red. Tyszkowa Maria, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa, Poznań 1979.

Sztuka dla najmłodszych: teoria, recepcja, oddziaływanie, praca zbiorowa pod red. Tyszkowa Maria, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa, Poznań 1977.

Tylicka Barbara (red.), Leszczyński Grzegorz; aut. haseł Baluch Alicja, *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 2002.

Waksmund Ryszard,
Literatura pokoju dzieciennego, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

Waksmund Ryszard,
Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1987.

Waksmund Ryszard,
Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej: (tematy, gatunki, konteksty), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.

Ziółkowska-Sobecka Marta,
Polubić czytanie: utwory literackie i ich autorzy na lekcjach języka polskiego w klasach I-III: poradnik metodyczny dla nauczycieli, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2000.

Żurakowski Bogusław,
W świecie poezji dla dzieci, Oficyna Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999.

Recenzje i nowości wydawnicze

Artykuły z czasopism

Beksiak-Papuzińska Joanna,
Humor i autorytety, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 4-10.

Czechowski Jan,
Funkcje edukacyjnej literatury dla dzieci i młodzieży, „Kultura i Edukacja” 2007, nr 2, s. 7-21.

Czechowski Jan,
Powierzenie sobie zadań mających na celu dobro cudze – o wychowawczej roli literatury, „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 10/11, dod. s. V-VIII.

Dunin Janusz,
Wędrówki w poszukiwaniu krasnoludków, „Guliwer” 1991, nr 1, s. 55-58.

Dymel-Trzebiatowska Hanna,
Pies w trzech odstonach: ewolucja motywu psa na przykładzie dziecięcej literatury skandynawskiej, „Guliwer” 2006, nr 3, s. 34-41,

Frycie Stanisław,
Nowe spojrzenie na wybrane problemy z teorii literatury dla dzieci,
„Język Polski w Szkole IV-VI” 2001/2002, nr 2, s. 7-10.

Hässner Wolfgang,
Obraz upośledzonych umysłowo w literaturze dziecięcej i młodzieżowej, „Biblioterapeuta” 2007, nr 4, s. 8-13.

Jazowska-Gumulska Maria,
Książka dziecięca we współczesnej kulturze literackiej, „Biblioteka w Szkole” 1996, nr 1, s. 1-3.

Jazowska-Gumulska Maria,
Ośrodki informacji o książce dla dzieci i młodzieży, „Biblioteka w Szkole” 1996, nr 2, s. 1.

Kątny Marek,
Wartości patriotyczne w literaturze dla dzieci młodszych, „Nauczanie Początkowe” 2007/2008, nr 1, s. 7-15.

Kulik Maria,
Boimy się zasnąć – książki, które pomagają rozwiązać wieczorne lęki,
„Guliwer” 2006, nr 2, s. 27-29.

Kulka Bronisława,
Gra wyobraźni, czasu i przestrzeni, „Guliwer” 1992, nr 2, s. 14-16.

Kulmowa Joanna,
O powinnościach literatury dla dzieci słów parę, „Język Polski w Szkole IV-VI” 2010/2011, nr 3, s. 70-71.

Leszczyński Grzegorz,
Kanon książek dla dzieci – pojęcie i sprzeczności, „Polonistyka” 2006,
nr 2, s. 4-11.

Lizak Jadwiga,
Rola metafory w procesie odbioru literatury dziecięcej, „Kwartalnik
Edukacyjny” 1993, nr 2, s. 26-33.

Miernik Agnieszka,
O dialogu międzypokoleniowym w literaturze dla dzieci, „Nauczanie
Początkowe” 2009/2010, nr 1, s. 21-25.

Mucha Danuta,
Czy literatura dla dzieci musi być moralizatorska?, „Nowa Szkoła”
2005, nr 10, s. 32-34.

Niesporek-Szamburska Bernadeta,
W orszaku małego człowieka, czyli o psie w tekstach dla dzieci, „Guli-
wer” 2006, nr 3, s. 14-22.

Nogieć Katarzyna Maria,
Ożywione zabawki jako przybysze ze świata baśni, „Język Polski
w Szkole IV-VI” 2007/2008, nr 1, s. 33-39.

Nowak Katarzyna,
Edukacja literacką dziecką, „Edukacja Elementarna w Teorii i Prak-
tyce” 2009, nr 3-4, s. 26-28.

Recenzje i nowości wydawnicze

Osięłowska Dorota,
Poza murami Małego Świątka Dziecięcego, czyli o kontrowersjach w literaturze dla dzieci, „Polonistyka” 2004, nr 2, s. 18-23.

Papuzińska Joanna,
Motyw dzwonu w baśniach Andersena, „Guliwer” 2006, nr 1, s. 87-90.

Pęska Ludmiła,
Dziecko, lęk, literatura, „Guliwer” 1992, nr 4, s. 42-45.

Rudolf Edyta Izabela,
Fantasy dla dzieci i młodzieży - między obowiązkiem a przyjemnością, „Polonistyka” 2011, nr 2, s. 25-30.

Siedemnaście zalet książki dla dzieci, „Biblioteka w Szkole” 2000, nr 2, s. 22.

Skoczylas-Krotla Edyta,
Leksyka przyrodnicza w książkach dla dzieci z serii „Poczytaj mi mamo”, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 1/2, s. 56-62.

Skoczylas-Krotla Edyta,
Ojczyźniany-religijny wymiar literatury dla dzieci (na przykładzie twórczości Ewy Stadtmüller), „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2009, nr 3-4, s. 15-20.

Skowrońska Aleksandra,
Możliwości planowania zajęć z zakresu kształcenia wiedzy i umiejętności komunikacyjno-drogowych w oparciu o formy literackie, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2007, nr 1, s. 9-17.

Staniszewska Danuta,
Dziecko i książka, „Wychowanie na co Dzień” 1995, nr 4/5, s. 17-20.

Sytnik-Czetwertyński Janusz,
Rola literatury w procesie edukacji, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 2, s. 95-98.

Szeffler Elżbieta,
Obraz małego (młodego) imigranta w utworach dla dzieci, „Nauczanie Początkowe” 2011/2012, nr 3, s. 52-70.

Świerczyńska-Jelonek Danuta,
Ciemnego pokoju nie trzeba się bać (poetyckie oswajanie lęków dziecięcych), „Guliwer” 1992, nr 4, s. 38-42,

Tomasiak Małgorzata,
Konkursy tematyczne z wykorzystaniem fragmentów literatury dziecięcej, „Nauczanie Początkowe” 2006/2007, nr 2, s. 60-68.

Wolanin Anita,
Przez magiczne zwierciadła do szklanych klatek światów – o lustrze i jego symbolice w literaturze dla dzieci i młodzieży, „Guliwer” 2010, nr 1, s. 60-68.

Wójcik-Dudek Małgorzata,
Dzieciństwo spędzone w języku, „Polski w Praktyce” 2010, nr 1, s. 20-23.

Zabawa Krystyna,
Literatura dla dzieci w edukacji regionalnej, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2010, nr 1-2, s. 52-60.

Zaręba Lidia,
Książki z zakresu edukacji seksualnej dla dzieci w wieku przedszkolnym niwelujące niepożądane zachowania, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2009, nr 3/4, s. 89-92.

Noty o autorach

Alicja Baluch – prof. dr hab., kierownik Katedry Literatury XX wieku w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, badaczka literatury dla dzieci i młodzieży, autorka wielu książek i artykułów na ten temat, a także pisarka i poetka.

Wanda Grelowska – dr hab. profesor Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości.

Beata Kucharska – dr, Katedra Filologii Polskiej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.

Irena Pulak – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Marta Rusek – dr, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, Katedra Polonistycznej Edukacji Nauczycielskiej.

Barbara Surma – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Krystyna Zabawa – dr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum w Krakowie.

Aleksandra Biskup – mgr, nauczyciel w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Pińczowie.

Martyna Chmielewska – studentka I roku studiów drugiego stopnia pedagogiki, Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

Tatiana Konderak – doktorantka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Założyciel i dyrektor Szkoły Języków Obcych „TINA” w Krakowie specjalizującej się od 1994 roku w nauczaniu języków obcych dzieci. Obszar zainteresowań: glottodydaktyka wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Opiekun praktyk i doradca metodyczny studentów romanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Magdalena Kulpa – mgr, Samorządowe Przedszkole nr 111 „Pod Modrzewiem” w Krakowie. Absolwentka studiów podyplomowych wychowanie przedszkolne w Wyższej Szkole Filozoficzno-Pedagogicznej Ignatianum (dziś Akademia Ignatianum) w Krakowie.

Anna Płusa – mgr, Publiczna Biblioteka Pedagogiczna RODN „WOM” w Częstochowie.

Wioletta Rutka – mgr, absolwentka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie oraz studiów podyplomowych wychowanie przedszkolne w Akademii Ignatianum w Krakowie, nauczycielka w Przedszkolu Tygrysek Ed w Wieliczce.

Donata Sulikowska – mgr, dyrektor Przedszkola Pod Modrzewiem w Płocku.

Jolanta Szafrńska – mgr, Integracyjne Przedszkole Montessori w Krakowie, ul Prochowa 12.

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” jest obecny na rynku od 2006 roku. Początkowo czasopismo było wydawane przez Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie i Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. W latach 2010-2011 kwartalnik redagowany był przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie (obecnie Akademię Ignatianum) oraz RODN „WOM” w Częstochowie. Od 2012 roku Czasopismo wydawane jest przez Akademię Ignatianum w Krakowie.

Głównymi adresatami są studenci i nauczyciele edukacji elementarnej. Celem kwartalnika jest upowszechnianie wyników prowadzonych badań naukowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej w Polsce i Europie. Czasopismo współpracuje z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą. Międzynarodowy charakter periodyku potwierdza skład Rady Naukowej oraz publikacje artykułów w językach obcych.

Dla Autorów

Zasady publikacji

Wymagania redakcyjne artykułów recenzowanych

Informacje o Autorze w osobnym pliku: imię i nazwisko, tytuł naukowy, wykształcenie, miejsce pracy, adres do korespondencji.

Imię i nazwisko Autora artykułu.

Wytluszczony tytuł artykułu.

Czcionka – Times New Roman, rozmiar 12, odstępy 1,5.

Prosimy nie używać w tekście:

- spacji przed kropkami, przecinkami, średnikami;

- podwójnych spacji;

- klawisza tabulacji do wcięć;

- klawisza spacji do przeniesienia wyrazu do następnej linii lub zrobienia wcięć.

Objętość do 15 stron.

Przypisy dolne (czcionka Times New Roman, rozmiar 10, odstępy 1).

System przecinkowy. W przypisach nie podajemy wydawnictw.

Przykłady:

S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 45.

K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwociński i B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. 1., s. 12.

J. Kopczyńska-Sikorska, *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3.

Zapis stron internetowych (w przypisach oraz bibliografii)

Vox Domini, <http://www.voxdomini.com.pl> (dostęp: 12.10.2012)

Ostrowska K., Życ według wartości, „Wychowawca”, (2011) 12, dostęp online, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2011/12-2011/01.html (dostęp: 12.10.2012)

- Szkoła Bezpiecznego Internetu, <http://www.szkołabezpiecznego-internetu.pl> (dostęp: 12.10.2012)

- Tuwim J., <http://wierszykidladzieci.pl/wierszetuwima.php> (dostęp: 12.10.2012)

Bibliografia na końcu artykułu

– zapis artykułu w czasopiśmie:

Kopczyńska-Sikorska J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3-6.

– zapis monografii:

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.

– zapis artykułu w pracy zbiorowej:

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka – szansą czy zagrożeniem?* [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 21-41.

Uwaga! Zapis monografii i prac zbiorowych w bibliografii powinien zawierać wydawnictwo. Zawsze podajemy strony, na jakich występuje artykuł w czasopiśmie.

W tekście przed nazwiskami zamieszczamy inicjały imion. Cytaty zapisujemy w cudzysłowie, natomiast parafraza tekstu powinna mieć odnośnik w przypisie (por.).

Zdjęcia, rysunki, tabele powinny być podpisane i ponumerowane. Zdjęcia należy przesłać w osobnym pliku, zapis jpg.

Pod bibliografią zamieszczamy:

– streszczenie w języku polskim (min. 200 słów);



– słowa kluczowe w języku polskim;

– tytuł artykułu w języku obcym (ang.);

– streszczenie w języku obcym: summary;

– słowa kluczowe w języku obcym: word keys.

Artykuły zamieszczane w dziale „Z praktyki”, „Z wizytą” i recenzje wydawnicze nie są recenzowane i nie wymagają streszczeń w języku polskim i obcym.





Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania niezbędnych poprawek, uzupełniania i skracania artykułów oraz nadawania własnych tytułów bez naruszania zasadniczych myśli autorów.

Nadesłane materiały są publikowane bez honorariów dla ich autorów. Redakcja nie zwraca niezamówionych materiałów.

Wszystkie materiały prosimy przesyłać na adres redakcji lub na adres mailowy edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Po otrzymaniu wstępnej akceptacji artykułu należy przesłać drogą pocztową oświadczenie o oryginalności tekstu (plik do pobrania na stronie <http://www.ignatianum.edu.pl/eetp> w zakładce: Dla Autorów) na adres:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Temat kolejnych numerów:

1. Inspirowanie dziecięcej twórczości w przedszkolu i szkole
(termin nadsyłania do 30.11.2012)
2. Znaczenie edukacji przyrodniczo-społecznej
w rozwoju poznawczym dzieci
(termin nadsyłania do 28.02.2013)
3. Kształtowanie umysłu matematycznego.
Profilaktyka i trudności w nauczaniu matematyki
(termin nadsyłania do 31.05.2013)
4. Wychowanie do dialogu w przedszkolu i szkole
(termin nadsyłania do 8. 09.2013)
5. Edukacja alternatywna w Polsce i ma świecie
(termin nadsyłania do 31.10.2013)

**Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać:

Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna

