



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Danuta Świerczyńska-Jelonek
Grażyna Walczewska-Klimczak

Dziecko w dialogu z tekstem literackim

Danuta Świerczyńska-Jelonek
Grażyna Walczewska-Klimczak

Dziecko w dialogu z tekstem literackim

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2015

Wydawca

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ

ORE OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Realizacja

Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzczak
www.grzeg.com.pl

Spis treści

Wprowadzenie.....	5
1. Książka i czytanie w dziecięcym świecie znaczeń	6
1.1. Gdyby nie było książek, gdyby ludzie nie umieli czytać	7
2. Metoda dialogowa w pracy z tekstem literackim	12
2.1. Charakterystyka metody dialogowej	12
2.2. Teoretyczne konteksty metody dialogowej	13
2.3. Metoda dialogu w podstawie programowej	16
3. Literatura dla dzieci w dialogu edukacyjnym	18
3.1. Ramy literatury dla dzieci	18
3.2. Intersemiotyczna natura tekstów dla dzieci	19
3.3. Narracje o tożsamości dziecka i jego miejscu w kulturze	20
3.4. Krótka charakterystyka potencjału edukacyjnego lektur w edukacji wczesnoszkolnej	20
4. Kręgi tematyczne i zagadnienia w obszarze dialogu dziecka z tekstem literackim.....	26
4.1. Motyw wędrówki.....	26
4.2. Kiedy dziadkowie i rodzice byli mali.....	28
4.3. W krainie baśni – baśń wśród ludzi	29
4.4. Poeci są wśród nas. Po co dzieciom wiersze?.....	31
4.5. „Inna książka” w edukacji wczesnoszkolnej. Kolekcja „innych książek”.....	36
4.6. Poradniki i karty literackie	56
5. Dziecko w dialogu z tekstem literackim – przykładowe scenariusze zajęć w polonistycznej edukacji początkowej z wykorzystaniem metod aktywizujących	48
5.1. Metody aktywizujące w pracy z dzieckiem i z książką	48
5.2. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem tekstów literackich. Relacje, efekty, uwagi.	51
Iwona Chmielewska, <i>Pamiętnik Blumki</i>	54
Joanna Papużyńska, <i>Asiunia</i>	60
Andrzej Maleszka, <i>Magiczne drzewo. Czerwone krzesło</i>	65
Liliana Bardijewska, <i>Moje – nie moje</i>	70
Aleksandra Machowiak, Daniel Mizieliński, <i>D.O.M.E.K.</i>	74
Zamiast zakończenia: kilka słów do nauczycieli pracujących metodą dialogową.....	79
O Autorkach	80
Bibliografia i netografia	81
Aneks 1. Książki polecane nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej do pracy metodą dialogową.....	84
Aneks 2. Źródła wiedzy o literaturze dla młodego czytelnika warte uwagi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.....	86
Aneks 3. Jak zrobić fotomontaż w GIMP-ie?	87

Wprowadzenie

Oddajemy w Państwa ręce poradnik *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*. Obejmuje on jedną ze ścieżek wczesnoszkolnej edukacji polonistycznej: **pracę z tekstem literackim**.

W naszej publikacji polecamy 50 książek dla dzieci wartych edukacyjnego dialogu i podpowiadamy sposoby ożywienia zajęć z książką. Proponujemy dwa rodzaje działań: krótkie formy urozmaicające codzienne kontakty uczniów z tekstem literackim oraz dłuższe spotkania z książką zaplanowane w formie scenariuszy i projektów.

Zamieszczone w poradniku relacje z zajęć przeprowadzonych w klasach I–III dają możliwość wglądu w efekty pracy z tekstem literackim metodą dialogu.

Życzymy powodzenia i... dobrej zabawy!

Danuta Świerczyńska-Jelonek (rozdziały 1 – 4.5)
Grażyna Walczewska-Klimczak (rozdziały 4.6 – 5.2)

1. Książka i czytanie w dziecięcym świecie znaczeń

Dzieci rozpoczynające edukację szkolną różni zarówno poziom wiedzy o książkach i czytaniu, jak i zasób doświadczeń oraz przeżyć związanych z tym obszarem kultury. Jedne są „gotowe do nauki czytania i pisania”, inne już potrafią czytać. Jednym głośno czytano w domu i w przedszkolu czasem bardzo ambitne lektury, np. *Hobbita* Johna R.R. Tolkiena czy *Opowieści z Narnii* Clive’a S. Lewisa, innym – jedynie adaptacje dziecięcej klasyki, popularne „disnejki”. Coraz więcej dzieci ma własne domowe księgozbiory; czasem jednak w domu są przede wszystkim szkolne podręczniki¹.

Cel pracy z tekstem literackim w klasach młodszych to rozczytanie w książkach i zaprzyjaźnianie z nimi, a więc nadanie pozytywnej treści temu, co książki i czytanie znaczą dla dzieci. By proponowane uczniom utwory były ciekawe, a zadanie edukacyjne – atrakcyjne, angażujące intelekt i emocje, trzeba respektować to, co dzieci już umieją i wiedzą, co składa się na ich emocjonalne odniesienie do lektury. Dlatego pracę z tekstem literackim warto zacząć od wstępnego rozpoznania wiedzy, umiejętności, doświadczeń i emocji dziecka związanych z książką i czytaniem.

Dzisiaj w spór o wartościowanie książek dla młodego czytelnika² angażuje się wiele podmiotów. Każdy ma swoje oczekiwania, zobowiązania społeczne lub po prostu gusty i interesy:

- Krytycy literatury pielęgnują książki z najwyższej literackiej półki, wysmakowane estetycznie i edytorsko, dalekie od literackich schematów.
- Wydawcy i bibliotekarze często celują w bestsellery czytelnicze: teksty z emocjonującą przygodą, z dreszczykiem, z wyraźnie zarysowanym bohaterem, którego mocno doświadczają fabularne wydarzenia, ze szczęśliwym finałem przygód. Uczniowie klas najmłodszych właśnie tak charakteryzują ulubione lektury.
- Biblioteki cenią popularne, lekkie lektury, których szukają czytelnicy, ale i teksty najwyższej literackiej i estetycznej próby nagradzane w konkursach. To o nie coraz częściej pytają młodzi rodzice, świadomi roli książki w rozwoju dziecka.
- Animatorzy czytelnictwa wybierają utwory, które pomogą ożywić zajęcia z dziećmi: teksty pełne humoru, zachęcające do wspólnej zabawy, do twórczej pracy. Cenią również książki odwołujące się do wrażliwości dziecięcej poprzez emocjonalnie i społecznie trudny temat ujęty w lekturze.
- Szkoła natomiast broni kanonu lektur, ale coraz częściej docenia książki współczesne, angażujące w rozmowę o świecie „tu i teraz”.

¹ Świerczyńska-Jelonek D., *Dziecięce kryteria oceny książki*, [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red. nauk.), *Książka dziecięca 1990–2005: konteksty literatury popularnej i literatury wysokiej*, SBP, Warszawa 2006.

² Spór o „dobrą książkę dla dzieci”, o kryteria wartościowania literatury dla najmłodszych trwa przynajmniej od przełomu XIX i XX w., od czasu, gdy opublikowano pierwsze dane z badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. Pedagodzy napiętnowali wtedy spontaniczne czytanie książek odległych od intencji wychowawczych szkoły, od obowiązkowego szkolnego kanonu lektur. Młodzi, zgodnie z własnymi zainteresowaniami, spontanicznie czytali: *Królową Śniegu* Hansa Ch. Andersena, powieści Janusza Korczaka, opowieści o przygodach Sherlocka Holmesa, książki popularnonaukowe (por. Szyćówna A., *Co czytają nasze dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny” 1894 nr 23; Rudnicki M., *Przyczynek do kwestii czytelnictwa młodzieży szkolnej*, „Wychowanie w Domu i w Szkole”, 1909 nr 6). Książki te i dziś obecne są na półkach bibliotek. Okazało się, że młodzi dobrowolnie wybierali teksty o wartościach głębszych niż ówczesny pragmatyczny dydaktyzm.

- Dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej użyteczne są kryteria wartościowania utworu uwzględniające zarówno poziom literacki i estetykę książki, jak i edukacyjne zadania szkoły oraz zainteresowania i upodobania dzieci. Źródła wiedzy o książkach dla młodego czytelnika przydatne w pracy nauczyciela znajdują się w Aneksie 2.

Profesjonalizm nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga dobrej orientacji w literaturze dla dzieci i bogatego warsztatu metodycznego, który pozwoli organizować zajęcia przyjazne dla dziecka oraz książki. To nieodzowny warunek, by szkoła mogła rozprawić się ze swoimi słabościami: z „problemem lektur szkolnych”, z „przymusem lekturowym”, z nudnymi „lekcjami z lekturą”³.

1.1. Gdyby nie było książek, gdyby ludzie nie umieli czytać... Wstępne rozpoznanie treści dziecięcych znaczeń jako punkt wyjścia do edukacyjnego dialogu o książce i czytaniu

Pracę z tekstem literackim w klasach młodszych warto zacząć od **rozpoznania treści znaczeń**, jakie uczniowie nadają książce i czytaniu. Ta wstępna diagnoza poziomu wiedzy i umiejętności uczniów, ich emocjonalnych doświadczeń, których nabyli poza szkołą lub na wcześniejszym etapie edukacji, będzie stanowić punkt wyjścia do dalszej pracy z tekstem literackim.

Do diagnozy znaczenia książki dla dziecka można wykorzystać np. próby kończenia zdań:

- *Gdyby na świecie nie było książek, ...*
- *Gdyby ludzie nie umieli czytać, ...*

Czy dzieci mogą sobie wyobrazić świat bez książek? Jak go w tej wizji zdefiniują? Może uznają, że taki świat jest przyjazny i atrakcyjny, ponieważ zostaje więcej czasu na gry komputerowe i oglądanie telewizji? A może odrzuca istnienie świata bez książek i czytania? Jak to uzasadnią?

Warto też poprosić dzieci o wykonanie czterech zadań.

Zadanie 1. **Czy może istnieć świat bez czytania?**

Co dzieci sądzą o świecie bez książek i czytania? Jak go sobie wyobrażają? Czym tam zajmują się ludzie? Jak się porozumiewają? Jak one czułyby się w tym świecie?

To trudne zadanie wymaga namysłu uczniów i dialogu między wszystkimi uczestnikami sytuacji edukacyjnej: nauczycielem i dziećmi, a także samymi dziećmi. Warto zachęcić uczniów, by z dziecięcą ekspresją przedstawili swoje pomysły, wyobrażenia. Takie zaciekawienie i zaangażowanie będzie niezbędne do interpretacji przywoływanych doświadczeń i opinii.

³ Najnowszy raport z badań czytelnictwa młodych pokazuje aktualność tych problemów; por. Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; por. też: Świerczyńska-Jelonek D., *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa*, [w:] Lewandowicz-Nosal G. (red. nauk.), *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji, Biblioteka Narodowa, 27–28 października 2003*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2004.

Zadanie 2. **Wizualne ślady dziecięcych przeżyć literackich**

Rysowanie:

- ulubionych bohaterów książek, które dzieci już znają;
- ciekawych zdarzeń fabularnych (np. w formie krótkiego komiksu „z dymkami”);
- rekwizytów literackich charakterystycznych dla lubianej książki (np. garnka Kubusia Puchatka na miód, różdżki Harry’ego Pottera, piórnika Plastusia).

Dzieci mogą również przygotować **karty literackie** (opis techniki – rozdz. 4.6).

Zadanie 3. **Krótki trening aktywnego czytelnika**

Zadania dla grup (nauczyciel pomaga zapisać/zapisuje ustalenia dzieci):

- Zachęćcie kolegów i koleżanki do przeczytania wybranej książki, np. przygotujcie jej reklamę.
- Zastanówcie się, o co zapytać bibliotekarkę, by dowiedzieć się więcej o książkach i czytaniu, o ciekawych tytułach, które można wypożyczyć z biblioteki. Ułóżcie pytania do wywiadu.
- Zastanówcie się nad korzyściami z czytania (jakie są, dla kogo i dlaczego ważne), zanotujcie ustalenia.
- Zastanówcie się, w jaki sposób zachęcić do czytania uczniów z naszej klasy.
- Zaprezentujcie wyniki swojej pracy. Ustalcie wspólnie „zasady głośnego czytania książek w naszej klasie” (Kiedy czytamy? Jak wybieramy kolejną książkę? Kto będzie głośno czytał jako pierwszy?) oraz omówcie „sposoby informowania o ciekawych przeczytanych/wydanych książkach” (W jaki sposób i jak często będziemy opowiadać o ciekawych książkach? Czy nasza nauczycielka zgodzi się wykonać to zadanie jako pierwsza?).

Zadanie 4. **Wizyta w bibliotece szkolnej/publicznej**

Dzieci przeprowadzają wywiad z bibliotekarką, oglądają ciekawe książki ze zbiorów biblioteki, robią dokumentację (np. zdjęcie półki z nowościami, zdjęcie najstarszej i najnowszej książki w zbiorach), wybierają najważniejsze i najciekawsze cytaty z rozmowy.

Warto podsumować działania – przygotować prezentację (wystawę, gazetkę klasową) z prac plastycznych przygotowanych przez dzieci i ze sporządzonych notatek. Wystawę będą mogli obejrzeć uczniowie innych klas i rodzice, np. w czasie zebrania klasowego.

Zaproponowane uczniom zadania – inicjujące pracę z tekstem literackim – są przykładem wykorzystania **metody dialogu** w edukacji wczesnoszkolnej.

W poradniku pokazujemy:

- **CO** warto proponować dzieciom (materiał obejmuje zestaw książek i porządkujące je zagadnienia tematyczne);
- **JAK** warto zorganizować środowisko edukacji i **JAKIE** zadania proponować dzieciom (wykorzystanie aktywnych metod pracy);
- **DLACZEGO** warto, by uczniowie i nauczyciel prowadzili dialog z tekstem literackim (uzasadnień szukamy w rozwoju potencjału edukacyjnego podmiotów dialogu, **w rozwoju ich kompetencji: kulturowych i polonistycznych oraz społecznych**).

Dialog z tekstem można proponować dzieciom w ramach: projektu edukacyjnego, scenariuszy zajęć, wielu różnych zadań edukacyjnych, które mogą inspirować nauczyciela do dalszych działań.

1.1.10 ważnych pożytków z czytania książek (nie tylko przez dzieci)

Nad pożytkami z czytania⁴ powinien zastanowić się także nauczyciel. Ta refleksja pomoże znaleźć ważne argumenty za umacnianiem motywacji czytelniczej dzieci – warto o nich rozmawiać z uczniami, a przed poleceniem konkretnej książki do czytania zawsze informować o tym, dlaczego akurat ten utwór wart jest lektury. Każdy może podawać własne powody czytania i ustalać kolejność argumentów zgodnie z własnym doświadczeniem.

Człowiek ma wybór: czytać albo nie czytać. Jeśli wybierze czytanie, to daje sobie szansę, wiele różnych szans.

1. **Czytanie tekstu zwiększa aktywność nerwową mózgu, który jednocześnie uczy się i rozwija**⁵. Czytanie usprawnia komunikację między półkulami mózgowymi i wspiera mielinizację – proces wytwarzania osłonki na przewodach nerwowych. To właśnie mielinizacja: „przyspiesza, synchronizuje, nadzoruje przewodzenie impulsów”, a tym samym zapewnia harmonijną współpracę między neuronami tworzącymi obwody – poprzez połączenia synaptyczne. „Bez prawidłowej synchronizacji efektywna praca mózgu nie byłaby możliwa”⁶. Dla neurobiologów uczenie się to zmiana siły połączeń synaptycznych między komórkami neuronowymi. Jest ona następstwem aktywności mózgu. Czytając, uruchamiamy m.in. obszary mózgu odpowiedzialne za wzrok, rozpoznawanie wyrazów, rozumienie tego, co czytamy (ośrodek mowy Wernickego), tworzenie mowy (ośrodek Broki). W ten sposób czytanie aktywizuje organizację wzrokowej strefy kory mózgowej oraz sieci neuronów odpowiedzialnych za mowę. Jest to również **proces emocjonalny**: nowe połączenia neuronalne tworzą się w układzie limbicznym – w licznych strukturach podkorowych zaangażowanych w przetwarzanie emocji, w procesy uczenia się i zapamiętywania⁷. Tu również zlokalizowany jest **układ nagrody**, który sprawia, że dążymy do powtórzenia pozytywnych doznań. Jeśli więc czytanie sprawia przyjemność, to właśnie doświadczenia zapisane w układzie limbicznym zachęca do ponownego sięgnięcia po książkę. Neurodydaktyka mówi także o **neuronach lustrzanych**, „które uaktywniają się, gdy sami coś robimy lub gdy obserwujemy daną czynność u innej osoby”⁸. Głośne czytanie w szkole, zwyczaj wspólnych domowych lektur, dobry przykład czytającego rodzica czy nauczyciela to wzory warte docenienia w środowisku edukacyjnym dzieci.
2. **Czytanie uczy głębiej odczuwać i przeżywać**: niesie emocje, jakich poszukuje czytelnik, jakie sprawiają mu przyjemność; daje radość. Dlatego dzieci dokonują różnych wyborów czytelniczych: jedne czytają *Harry’ego Pottera*, inne – pogodne gawędy rodzinne (np. *Jak się koty urodziły* Joanny Papuzińskiej). Czytanie tekstów literackich jest treningiem emocjonalnym, który pomaga dziecku rozeznaczyć, na-

⁴ Por. także: Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie, Świat Książki*, Warszawa 2010; Świerczyńska-Jelonek D., *10 (głównych) pożytków z czytania (i sto nieco mniejszych, ale równie ważnych)*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 2002 nr 1, s. 15–17.

⁵ Więcej na ten temat: np. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. Guzowska-Dąbrowska M., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

⁶ Żylińska M., dz.cyt., s. 305–316.

⁷ Tamże, s. 66–69.

⁸ Tamże, s. 123.

zwać i porządkować emocje, uczucia, naturę trudności w kontaktach z ludźmi. Czytając, dziecko identyfikuje się z postacią literacką, przeżywa jej życie jak własne. Ukształtowanie świata przedstawionego w książce dla młodego czytelnika wymaga pomyślnego i ważkiego etycznie rozwiązania akcji. To szczęśliwe zakończenie jest dla niego nagrodą za emocjonalne zaangażowanie. Czytanie wspiera więc rozwój inteligencji emocjonalnej oraz uczuć wartościowych społecznie i etycznie.

3. **Czytanie pozwala być bliżej ludzi.** Jeśli dziecko przeżywa fabularne losy postaci literackich, zarówno pomyślne, szczęśliwe (mieszkańców Bullerbyn z powieści Astrid Lindgren), jak i trudne (brzydkiego kaczątka z baśni Andersena; *Asiuni* Joanny Papuzińskiej), a czasem dramatyczne (dziewczynki z zapalnikami z baśni Hansa Ch. Andersena), to trenuje umiejętności empatyczne. Czytanie literatury pięknej jest **szkołą uczuć społecznych**; otwiera dziecko na spotkania z *Innym*⁹: z rówieśnikiem o odmiennym wyglądzie (jak gruba Julka – *Wieloryb* z krótkiej powieści Renaty Piątkowskiej), z niepełnosprawnością (niewidomy chłopiec z *Czarnej książki kolorów* Meneny Cottin i Rosany Farii), z bohaterami żyjącymi według innych obyczajów (Nikt, mieszkaniec studni z baśni *Zielony i Nikt* Małgorzaty Strzałkowskiej, Bilbo Baggins z *Hobbita* Johna R.R. Tolkiena czy *Dzieciaki świata* Martyny Wojciechowskiej).
4. **Czytanie pozwala lepiej zrozumieć siebie, innych ludzi.** Różne narracje literackie o losach bohaterów – fabularyzowane scenariusze życia, w których można znaleźć część własnej biografii i swoje doświadczenia albo los tak atrakcyjnie odmienny od własnego, że jest przedmiotem pragnień i marzeń – zachęcają do stawiania pytań o ocenę racji i wyborów dokonanych przez bohaterów, o sens ich życia, etyczną wartość motywacji oraz zachowań. Umiejętność antycypacji zdarzeń i konsekwencji wyborów dokonanych przez bohaterów literackich rozwija inteligencję, uczy wycucia społecznego, wspomaga intuicję. Takie doświadczenia niosą dziecku m.in.:
 - baśnie wywodzące się z folkloru (*Kopciuszek*) i baśnie literackie (*Jeż* Katarzyny Kotowskiej; przypowieści *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?* Leszka Kołakowskiego; *Zielony i Nikt* Małgorzaty Strzałkowskiej; *Opowieści z Narnii* Clive'a S. Lewisa; *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki);
 - proza psychologiczno-obyczajowa o współczesnych dzieciach (*Sejf z milionem w środku, czyli bestseller IIIb* Małgorzaty Kondej; *Najwyższa góra świata* Anny Onichimowskiej; *Amelka* Katarzyny Majgier; *Noskawery* Pawła Beręsewicz);
 - książki o dzieciach żyjących w różnych stronach świata, tak egzotycznych dla polskiego czytelnika (*Dzieciaki świata* Martyny Wojciechowskiej).
5. **Czytanie sprawia, że więcej wiemy.** Książka dla dzieci nadal jest ważnym źródłem wiedzy, z reguły rzetelnie opracowanym, coraz atrakcyjniej podającym informacje (wydawnictwa albumowe, książki edukacyjne, staranny, ciekawy poziom graficzny i edytorski książek dla młodych). Wystarczy kilka przykładów – *Mapy i D.O.M.E.K.* Aleksandry i Daniela Mizielińskich, *Kuna za kaloryferem* Adama Wajraka i Nurii S. Fernandez, *Dzieciaki świata* Martyny Wojciechowskiej czy *Zaskórniaki i inne dziwadła z krainy portfela* Grzegorza Kasdepki oraz wybór legend i baśni

⁹ *Innym* jest każdy człowiek z jego indywidualnością, ukształtowaniem społecznym i kulturowym, por. Kapuściński R., *Ten Inny*, Znak, Kraków 2006.

- o polskich miastach. Umiejętność czytania pozwala również korzystać z e-źródeł.
6. **Czytanie pomaga sprawniej mówić, lepiej się komunikować.** Czytanie i praca z tekstem literackim rozwijają kompetencje językowe i komunikacyjne, kształtują umiejętność wyrażania myśli, uczuć, emocji i ocen, tworzenia narracji o zdarzeniach. Dzieje się tak przede wszystkim wtedy, gdy język tekstu, jak mówią uczniowie, nie jest „za trudny”. Dlatego więc warto proponować im dobrą najnowszą literaturę.
 7. **Czytając, więcej widzimy wyobraźnią.** To właśnie wyobraźnia uruchamia interpretację znaczeń (Bruner, 1990) i szczególnie sprzyja literaturze fantastycznej. Lubi świat *Bromby i innych* Macieja Wojtyszki, *Hobbita* Johna R.R. Tolkiena, który wyrusza, by odzyskać skarb krasnoludów, czy absurdalne *Sceny z życia smoków* Beaty Krupskiej.
 8. **Czytanie literatury i dialog z tekstem, np. w czasie warsztatów czytelniczych, zachęcają do działań twórczych, do tego, by myśleć – działać, sprzyjają kształtowaniu postawy refleksyjnej.** To trening analizowania sytuacji problemowej, interpretacji zdarzeń fabularnych, trening myślenia twórczego i kreatywnego (np. Joanna Olech, Edgar Bąk, *Kto ty jesteś?*; Anna Czerwińska-Rydel, Marta Ignerska, *Wszystko gra*; a także przywoływane już teksty: *D.O.M.E.K.*, *Zielony i Nikt*, *Czarna książka kolorów*, *Magiczne drzewo*, *Bromba i inni (po latach także...)*; wiersze: Joanny Kulmowej, Ludwika J. Kerna, Wandy Chotomskiej, Danuty Wawiłow, Zofii Beszczyńskiej oraz opowiadania ekonomiczne Grzegorza Kasdepki).
 9. **Czytanie pomaga znaleźć zakorzenienie w ojczystym języku i w kulturze.** Pozwala konstruować tożsamość kulturową, porozumieć się z ludźmi wychowanymi w jednej kulturze, wzmacnia więzi międzypokoleniowe (Iwona Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*; Joanna Papuzińska, *Asiunia*, *Jak się koty urodziły*, zbiory poezji).
 10. **Czytanie czyni człowieka nowoczesnym.** Otwiera go na świat, na nowe źródła informacji i spotkania z ludźmi, rozwija kompetencje społeczne – umiejętność współdziałania i współpracy.

2. Metoda dialogowa w pracy z tekstem literackim

Dialog jest podstawowym i najważniejszym sposobem porozumiewania się ludzi. To jednocześnie bardzo trudna forma relacji w każdym obszarze ich aktywności, również w edukacji, w szkole. Proponowana przez nas metoda pracy z dziećmi, obok kompetencji kulturowych i polonistycznych, rozwija również **kompetencje społeczne**.

Umiejętności prowadzenia dialogu szkoła powinna uczyć już w najmłodszych klasach.

Metoda dialogu/metoda dialogowa to taki sposób organizowania środowiska edukacyjnego, który przez aktywność poznawczą, działania twórcze i zaangażowanie emocjonalne prowadzi dzieci do konstruowania wiedzy o rzeczywistości. To metoda pracy oparta na dialogu między wszystkimi jego uczestnikami: dzieckiem $\leftrightarrow$ dziećmi $\leftrightarrow$ nauczycielem $\leftrightarrow$ dzieckiem.

W metodzie dialogu z tekstem literackim **utwór jest jego pełnoprawnym uczestnikiem**.

Nie ma jednego schematu pracy z tekstem literackim, z narracją literacką, z wiedzą narracyjną. W sytuacji edukacyjnej nauczyciel może wykorzystać tekst literacki w różny sposób, do różnych celów, w wybranym zakresie tematycznym (por. rozdz. 5.2.).

Tekst literacki – poprzez odwołanie do postaci literackiej, do zdarzeń fabularnych, do społecznego i moralnego ukształtowania świata przedstawionego, walorów estetycznych języka czy towarzyszącej tekstowi szaty graficznej – można wykorzystać wielorako. Nada się on np. do zainicjowania i prowadzenia dialogu z dziećmi oraz do podsumowania tematu rozmowy.

Inicjowanie dialogu z dziećmi – tekst może pomóc w postawieniu pytań, w zarysowaniu problemu, nazwaniu go.

Prowadzenie dialogu, rozmowy – wędrówki wśród znaczeń, jakie niesie tekst. Sytuacja edukacyjna opiera się wówczas na tekście literackim, jego bohaterach, świecie przedstawionym, rozwiązaniach fabularnych. Materiał literacki służy do analizy, interpretacji i oceny intencji, zachowań, wyborów postaci literackich; obrazuje różne punkty widzenia rzeczywistości. Niesie wiedzę, informacje i zaangażowanie emocjonalne, które pozwalają dziecku nadawać znaczenia, rozumieć. Tekst jest/może być źródłem nowych doświadczeń poznawczych, społecznych i emocjonalnych, inspirować zadania edukacyjne i sposób ich realizacji.

Podsumowanie tematu rozmowy z dziećmi z wykorzystaniem dialogu z tekstem literackim może zachęcić dzieci do przeczytania książki, zaciekawić, zostawić z pytaniami motywującymi do dalszej lektury.

2.1. Charakterystyka metody dialogowej

Dialog **stwarza warunki do rozumienia i interpretacji świata, innych ludzi, samego siebie**¹⁰.

¹⁰ Więcej na ten temat – por. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

Dialog **wypracowuje zmianę**: modyfikuje rozumienie rzeczywistości, treści znaczeń, jakie dziecko jej przypisywało, lub konstruuje nowe rozumienie, nadaje nowe znaczenia. Zmienia dotychczasowy zasób wiedzy dziecka, poszerza pulę jego doświadczeń: kulturowych, czytelniczych, literackich, społecznych, wpływa na umiejętność ocen, sposoby działania i przeżywania. Nauczyciel zachęca do podejmowania trudu rozumienia i interpretacji, wspiera w procesie modyfikacji znaczeń i konstruowaniu nowych sensów.

W dialogu **aktywnie biorą udział wszyscy jego uczestnicy**. Wzmacnia to ich mocne strony; wykorzystuje aktywne metody pracy.

Dialog **potrzebuje pytań**: o różne punkty widzenia, o różnorodne interpretacje; pytań otwartych, budzących zaciekawienie, zachęcających do namysłu i do określania strategii szukania odpowiedzi, do działania twórczego; pytań odwołujących się do wiedzy dziecka, jego doświadczeń (jednocześnie szanujących prywatność ucznia, jego wrażliwość). Temat zajęć, pytania, zadania dla uczniów najczęściej formułuje nauczyciel, a w trakcie pracy – również sami uczniowie.

Dialog **przestrzega zasady partnerstwa**¹¹. Zakłada ona zarówno równorzędność głosów wszystkich osób biorących udział w rozmowie, jak i wysłuchanie ich z uwagą i szacunkiem. Nauczyciel zachęca uczniów do pracy, motywuje i – jeśli zachodzi taka potrzeba – radzi, informuje. Zasada ta oznacza również większe poczucie bezpieczeństwa: rezygnację z tzw. jednej prawidłowej odpowiedzi. Uczeń nie musi skupiać uwagi na „trafieniu w klucz”, by spełnić oczekiwania nauczyciela, a ten z kolei nie musi „natychmiast” znać odpowiedzi na wszystkie pytania dzieci.

Dialog **jest oparty na współpracy i współdziałaniu**, uczy empatii i szacunku, gotowości do pomocy i odpowiedzialności za to, co się mówi i robi. Wyklucza rywalizację. Odwołuje się do zasady rówieśniczej współpracy, wspiera pracę w małych grupach angażujących dzieci o różnym poziomie kompetencji, zróżnicowanych doświadczeniach i zainteresowaniach. Dzieci uczą się od siebie nawzajem.

Nauczyciel w metodzie dialogowej **uruchamia potencjał edukacyjny – swój i dzieci**. Dialog może jednak sprawić nauczycielowi pewne trudności. Niejednokrotnie musi on zmierzyć się ze złożonymi zagadnieniami (w sensie emocjonalnym, społecznym, historycznym) i z trudnymi pytaniami, szczególnie gdy dotyczą one doświadczeń uczniów. Codzienne relacje rówieśnicze, brak empatii, poczucie osamotnienia czy odrzucenia, spotkanie z *Innym*, ale również sprawy współczesnego świata: wojny, konflikty między ludźmi, ekologia, samotność to tematy trudne, jednak warto je podejmować w dialogu dziecka z tekstem literackim.

Więcej informacji o praktycznych zasadach realizacji metody dialogowej znajduje się w propozycjach zajęć i scenariuszach przedstawionych w dalszej części poradnika.

2.2. Teoretyczne konteksty metody dialogowej

Metodę dialogową – jako zasadę pracy i narzędzie w modelu edukacji dialogowej – praktykują nauczyciele (por. rozdz. 5–5.2), którzy tworzą uczniom warunki do eksploracji świata, do aktywnego i samodzielnego konstruowania wiedzy o rzeczywistości. Metoda ta powstała **na gruncie teorii konstruktywistycznych** (Johna Deweya, Jeana Piageta, Lwa S. Wygotskiego, Jerome’a S. Brunera); bazuje na przekonaniu, że wiedzy dziecku nie

¹¹ Tamże.

można ani „wyłożyć”, ani „przetransmitować”. **W procesie poznawania świata jest ono aktywną, twórczą indywidualnością.**

Poznanie rzeczywistości wymaga zaangażowanego wysiłku rozumienia, nadawania znaczeń. Proces ten warunkują: kultura, w której wzrasta dziecko, jego społeczne otoczenie oraz pula wcześniej zgromadzonych doświadczeń, to, co młody człowiek już wie.

Dla pracy z tekstem literackim istotne jest myślenie Jerome’a S. Brunera¹² o związkach kultury i edukacji: o konstruowaniu tożsamości dziecka i jego „miejscu we własnej kulturze”; o tworzeniu narracji, opowieści jako sposobie rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Te narracje to jednocześnie teksty kultury, dzięki którym „wędrują znaczenia” (por. rozdz. 3.3).

Fundamentalne założenia dla teorii i praktyki dialogu dziecka z tekstem proponuje wielokrotnie przywoływana praca Doroty Klus-Stańskiej¹³. Autorka prezentuje model edukacji dialogowej jako spójną koncepcję pedagogiczną sformułowaną w odwołaniu do teorii konstruktywistycznych, zbudowaną i wielostronnie zweryfikowaną w praktycznym działaniu Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”.

W modelu edukacji dialogowej, scharakteryzowanym przez Dorotę Klus-Stańską¹⁴, uczniowie:

- kreują, konstruują wiedzę z dostępnych im informacji;
- wykorzystują zgromadzone wcześniej doświadczenia i to, co już wiedzą (wiedzę osobistą, pozaszkolną odzwierciedlającą się w pytaniach dzieci);
- korzystają ze znanych zasobów i narzędzi kultury – posługują się językiem, rozumieją znaczenia wielu podstawowych kodów kultury, np. wiedzą, co znaczą nazwy „dom”, „dziecko”;
- stawiają pytania, dokonują różnorodnych interpretacji, patrzą na świat z różnych punktów widzenia, aby w sytuacji edukacyjnej rozumieć informacje, zdarzenia, zachowania ludzi;
- są kreatorami wiedzy, a nie jej odbiorcami; mają swobodę interpretacji tworzenia i działania.

Nauczyciel z kolei jest nastawiony na rozwój dziecka, dostrzega wartość jego indywidualności, jego aktywność, gotowość do tworzenia (a nie odtwarzania), do współpracy, a nie rywalizacji; wspiera dziecięcą ekspresję, okazuje uczniowi szacunek.

Metoda dialogu w pracy z tekstem literackim uwzględnia dwa najważniejsze psychologiczne mechanizmy emocjonalnego zaangażowania dziecka w odczytanie jego znaczeń: identyfikację i projekcję.

Identyfikacja, czyli silne poddanie się iluzji świata przedstawionego, traktowanego przez dziecko na równi z rzeczywistym. Jeśli uczeń identyfikuje się, **utożsamia** z bohaterem literackim, to odczuwa z nim silną więź emocjonalną. Utożsamia się z jego wyobrażonymi przeżyciami i doznaniem, przeżywa je jako własne. Emocjonalnie reaguje na wszelkie sytuacje związane z postacią literacką, angażuje się w przebieg fabuły. Identyfikacja świadczy o zainteresowaniu lekturą, o jej atrakcyjności dla czytelnika¹⁵.

¹² Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Universitas, Kraków 2006.

¹³ Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, dz.cyt.

¹⁴ Charakterystyka modelu edukacji dialogowej i jego praktyczna realizacja – por. tamże.

¹⁵ Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002, s. 156–157, 325; Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 101, 215.

Projekcja to subiektywny odbiór świata literackiego wyznaczony przez wiedzę i doświadczenie czytelnika. Dziecko – zgodnie ze swoimi emocjonalnymi potrzebami i zainteresowaniami – „projektuje”, tworzy świat przedstawiony, nadaje mu znaczenia. Dostrzega przede wszystkim wybrane fragmenty tekstu, rozbudowuje to, co emocjonalnie jest mu najbliższe. Krótko mówiąc: ilu czytelników, tyle może być odczytań utworu. Lekceważenie przez szkołę subiektywnego odczytania znaczeń tekstu literackiego, oczekiwanie jedynej właściwej interpretacji „zgodnej z kluczem”, zaowocowało niechęcią uczniów do szkolnych lektur.

Psychologiczny portret ucznia klas młodszych¹⁶ pozwala określić kompetencje dziecka w wieku 7–9 lat potrzebne do podjęcia zadań dialogu edukacyjnego.

Dziecko w tym wieku:

1. Potrafi odpowiadać na pytania dotyczące poczucia własnej wartości (*czy lubi samego siebie, czy jest szczęśliwe, czy podoba mu się jego życie*) i umie dokonać samooceny. **Ma potrzebę bycia kompetentnym i ważne jest dla niego przekonanie, że ma mocne strony.** Oczekuje akceptacji, docenienia przez rówieśników i nauczycieli.
2. **Opisuje innych ludzi, ich zachowania.** Potrafi mówić o ich wewnętrznych cechach i świecie wartości. Ocenia zarówno intencje, jak i konsekwencje działań. Potrafi przyjąć perspektywę oglądu innych osób, dostrzec więcej niż jeden punkt widzenia. Wie, że reguły moralne i społeczne tworzą ludzie, więc można/należy je zmieniać. W relacjach między ludźmi ważne jest dla niego poczucie sprawiedliwości.
3. Jest coraz bardziej **świadome własnych stanów emocjonalnych**; potrafi zastanawiać się nad swoimi przeżyciami, analizować je i od wyniku uzależnić dalsze działania. Potrzebuje zadań edukacyjnych, które mogą rozwijać, trenować jego inteligencję emocjonalną.
4. Coraz lepiej **przyswaja i przetwarza informacje o świecie**, o innych ludziach i o sobie samym. Potrafi analizować, planować, przewidywać i oceniać konsekwencje działań własnych oraz innych osób.

Kolejnych argumentów na rzecz dialogu z dzieckiem prowadzonego z wykorzystaniem aktywnych metod dostarczają **neurobiologia i teoria neuronów lustrzanych**. Przypomnijmy: dzięki nim uczymy się, gdy wykonujemy daną czynność lub gdy obserwujemy ją u kogoś innego¹⁷. Poza tym **praca w małych zespołach** spaja grupę i stwarza wiele okazji, by poprzez obserwację uczyć się zachowań rówieśników, by współpracować wewnątrz grupy: ustalać strategie działania, rozwiązywać sytuacje konfliktowe, uczyć się argumentowania i negocjacji. Dialog nauczyciela i ucznia pomaga również **przełamać schemat nauczyciela dydaktyka**. Dla pierwszoklasistów szczególnie ważne jest to, by nauczyciel, jedna z ważniejszych osób znaczących dla siedmiolatka, zapewnił poczucie bezpieczeństwa i wspierał małego ucznia nie tylko w realizacji programu nauczania¹⁸.

Uwzględnijmy jeszcze wyniki **najnowszych badań czytelniczych**. Na *udanej* lekcji z książką można swobodnie się wypowiadać, dyskutować. Wszyscy uczniowie aktywnie uczestniczą w zajęciach, rozmawiają o tekście; jasne jest dla nich, dlaczego warto

¹⁶ Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 259–301.

¹⁷ Żylińska M., dz.cyt., s. 118 i nast.

¹⁸ Appelt K., dz.cyt., s. 277–283.

było czytać. Takie opinie szóstoklasistów i gimnazjalistów przedstawia najnowszy raport z badań czytelnictwa¹⁹. Metoda dialogu już w najmłodszych klasach może przynieść ciekawe i *udane* doświadczenie z książką.

2.3. Metoda dialogu w podstawie programowej

Dialog z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej pozwala rozwijać: kompetencje kulturowe, kompetencje polonistyczne, kompetencje społeczne i umiejętność komunikowania się.

Dialog z tekstem literackim w edukacji wczesnoszkolnej pozwala:	
co?	jak?
Rozwijać kompetencje kulturowe uczniów	• Dzieci rozpoznają, interpretują, rozumieją kody kulturowe, znaczenia, jakie kryją się za nazwami używanymi w języku. Pomagają one mówić i myśleć językiem znaczeń czytelnym dla innych ludzi, znających język tej kultury, ułatwiają ludziom komunikację. Dzięki nim dziecko wrasta w kulturę. W poradniku włączamy w świat dziecięcych znaczeń m.in. takie kody kulturowe: dzieciństwo, dom, książka, wojna, tradycja, wędrownka, zabawa. • Dzieci poznają język polski jako nośnik treści i narzędzie porozumiewania. Rozwijają jego czynną znajomość, używają języka spontanicznego, nacechowanego ekspresją.
Rozwijać kompetencje polonistyczne uczniów	• Dzieci mówią, rozmawiają, słuchają: sprawnie posługują się mową, potrafią słuchać tego, co inni do nich mówią; słuchają głośnego czytania prozy, poezji; chętnie rozmawiają, stawiają pytania, prezentują swój punkt widzenia; mówią o własnych spostrzeżeniach, o potrzebach, przeżyciach i odczuciach; odwołują się do swoich doświadczeń; wiedzą, że oceny można dokonywać z różnych punktów widzenia, wyrażają własne zdanie o postaciach i zdarzeniach literackich, próbują formułować ogólne reguły funkcjonowania ludzi. • Dzieci czytają, recytują: czytają ze zrozumieniem: głośno, cicho, z podziałem na role, z zachowaniem znaków przestankowych; czytają różne teksty, recytują wiersze, krótkie fragmenty prozy, poprawnie i wyraźnie artykułują głoski, czytają samodzielnie lektury i czasopisma wskazane przez nauczyciela oraz wybrane przez siebie, zachęcają rodzinę do czytania lub uczestniczą w rodzinnym czytaniu. • Dzieci tworzą: piszą opowiadania, wiersze, baśnie, teksty do kronik i albumów. Opowiadają o świecie, tworzą narracje, dokonują przekładów intersemiotycznych (ekspresja słowna, ruchowa, plastyczna). Potrafią obrazować gestem, mimiką. Znają technikę „innej książki”. Inscenizują krótkie teksty, pracują z rekwizytem. • Dzieci potrafią w tekście literackim wyróżnić postaci i zdarzenia, wskazać czas i miejsce akcji, ustalić chronologię zdarzeń, dokonać analizy i oceny świata przedstawionego w utworze literackim, omówić zdarzenia tworzące fabułę, zachowania postaci literackich i ich intencje, uzasadnić te oceny. • Dzieci znają przysłowia i porównania, posługują się wyrażeniami frazeologicznymi. Potrafią znaleźć informacje w słownikach i encyklopediach dla dzieci oraz w wydawnictwach

¹⁹ Więcej na te temat: Zasacka Z., dz.cyt., s. 162–165.

	multimedialnych. Odczytują informacje z druków okolicznościowych i listów – zarówno papierowych, jak i elektronicznych. Wśród tekstów literackich umieją wyróżnić: wiersz, opowiadanie, baśń, komiks, powieść. Podają przykłady legend i mitów. Znają wiele zasad poprawnej pisowni. • Dzieci budują, aktywnie wzmacniają pozytywną postawę wobec książki i czytania. Włączają książkę i czytanie w świat dziecięcych znaczeń: czytają ze zrozumieniem, lubią czytać i słuchać czytania, czytają dla przyjemności. Potrafią mówić o książkach, o przeżyciach czytelniczych, są świadomymi czytelnikami z motywacją wewnętrzną do czytania, zachęcają rodzinę do czytania lub uczestniczą w rodzinnym czytaniu. Budują swoje domowe księgozbiory. Korzystają z biblioteki i czytelní.
Rozwijać kompetencje społeczne i umiejętność komunikowania się	• Dzieci współpracują, współdziałają z rówieśnikami (uczą się wzajemnie od siebie); współpracują z dorosłymi; rozwijają empatię. Uczestniczą w wydarzeniach szkolnych. Poznają tradycję rodziny, szkoły, miejsca zamieszkania.

3. Literatura dla dzieci w dialogu edukacyjnym

„System edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń. Jedynie w trybie narracyjnym możemy konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce we własnej kulturze. Szkoły muszą to umożliwiać, podtrzymywać i przestać uznawać za pewnik”²⁰.

3.1. Ramy literatury dla dzieci

Literatura dla najmłodszych czytelników obejmuje trzy rodzaje tekstów: utwory intencjonalnie kierowane do dzieci, utwory wyrastające z ich kultury, teksty z literatury dla dorosłych²¹.

Utwory intencjonalnie kierowane do dzieci to teksty literackie – prozatorskie i poetyckie – odwołujące się do dziecięcego sposobu myślenia i odczuwania.

Utwory wyrastające z kultury dzieci to przede wszystkim **bogaty folklor dziecięcy** – krótkie rymowane teksty obecne od setek lat w spontanicznym obiegu kultury dzieci. Służą: zabawie (*Siała baba mak, Anse-kabanse*), do recytowania (*Ecie-pecie*), ale również do normowania relacji rówieśniczych, np. podziału ról w zabawie, często są zakończone poleceniem: „Raz, dwa, trzy, kryjesz (wychodź) ty”. Używane w kłótniach i sporach regulują relacje dziecka ze światem, przede wszystkim rówieśniczym. Przezywanki „Jurek ogórek”, „Ewka marchewka” czy łamańce językowe i „tajne języki” budują tożsamość dziecięcej grupy. Folklor dziecięcy pozwala wyrazić dystans wobec świata dorosłych (*Kopernik – stary piernik, Tadeusz Kościuszko włożył babie pod łóżko*). Niektóre rymowanki są oparte na tradycyjnych pieśniach ludowych, np. *Siała baba mak, Na zielonej łące pasły się zające*. Wyliczanki dziecięce pisali również poeci (Danuta Wawilów: *Jeden dwa, jeden dwa / pewna pani miała psa*, Joanna Papużyńska: *Motor, skuter, odrzutowiec, którym jedziesz zaraz powiedz*). Prace naukowe dziecięcym rymowankom poświęcili: prof. Jerzy Cieślowski, prof. Joanna Papużyńska, prof. Dorota Simonides.

Do tej kategorii zalicza się także **dziecięca twórczość literacka** – wyrastająca z kultury dzieci, zarówno spontaniczna, jak i inicjowana przez dorosłych, inspirowana przez literackie konkursy organizowane przez różne instytucje kultury i edukacji, również przez szkoły i biblioteki.

Docenienie ekspresji słownej dziecka wiąże się z pedagogiką Celestyna Freineta, z działalnością i poglądami Janusza Korczaka²². Literacka twórczość dzieci stała się elementem dorobku kultury XX w. jako świadectwo czasu i dziecięcej wrażliwości – m.in. tomik wierszy Teresy Bogusławskiej, najmłodszej poetki wojennej Warszawy (*Wołanie z nocy*, 1979)²³.

²⁰ Bruner J., dz.cyt., s. 68.

²¹ Tylicka B., Leszczyński G. (red.), dz.cyt.; Leszczyński G., *Elementarz literacki. Leksykon młodego czytelnika*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.

²² Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979; hasło: *Literacka twórczość dzieci i nastolatków*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, dz.cyt., s. 222–223.

²³ Świerczyńska-Jelonek D., *Najmłodsza poetka wojennej Warszawy: Teresa Bogusławska (1929–1945)*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 2009 nr 2, s. 50–59.

Dzisiejszy rozwój technologii umożliwia swobodne rozpowszechnianie twórczości dzieci, z czego korzystają biblioteki, szkoły i przedszkola.

Teksty z „literatury dla dorosłych” od zawsze były atrakcyjne dla młodych czytelników. Zdarza się więc, że dzieci przechwytyują je i wprowadzają w żywy obieg niedorośłego czytania. Kiedyś preadresowały *Winnetou* Karola Maya, cykl o muszkietierach, królewskich gwardzistach czy powieść *Hrabia Monte Christo* Aleksandra Dumasa (syna). Współcześnie czytają teksty Williama Whartona, Andrzeja Sapkowskiego, Paulo Coelho.

Dla edukacji początkowej ważne są dwa pierwsze rodzaje tekstów: **napisane dla dzieci oraz związane z ich kulturą**, z dziecięcą zabawą i twórczą aktywnością. Wśród nich największe znaczenie mają utwory, które mogą stać się kanwą przekładów intersemiotycznych lub są narracjami „pomagającymi dziecku konstruować własną tożsamość i odnajdywać swoje miejsce w kulturze”²⁴. **Poznajmy potencjał edukacyjny tych tekstów!**

3.2. Intersemiotyczna natura tekstów dla dzieci²⁵

Intersemiotyczny – taki, który odnosi się do przekształcenia znaku sformułowanego w jednym systemie znakowym do postaci uzyskanej przy użyciu innego systemu znaków²⁶.

W okresie wczesnoszkolnym dziecko rozwija **kompetencje werbalne**. Zna również pozawerbalne środki porozumienia budowane na: obrazie, geście, dotyku, ruchu. Intersemiotyczność jest bowiem wpisana już we wczesne (przed 1. r.ż.) kontakty dziecka ze słowem, z tekstem literackim. Prof. Jerzy Cieślowski mówi o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych²⁷.

Dziecko w zabawie, w dialogu z dorosłym, w rozmowie z innym dzieckiem nie tylko dekoduje, odczytuje i rozumie znaki, lecz także umie je przekształcić w inną sztukę narracji. Tekst literacki (np. wiersz, bajeczkę, baśń) w przekładzie intersemiotycznym można: narysować, przełożyć na język innych technik plastycznych, recytować, rytmizować, zaśpiewać, przedstawić ruchem, gestem, opowiedzieć narracją filmową, komiksową, teatralną (odegrać środkami scenicznymi).

²⁴ Bruner J., dz.cyt., s. 68.

²⁵ Cieślowski J., *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, [w:] Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, PWN, Warszawa–Poznań 1977, s. 76–89.

²⁶ Por. internetowy *Słownik języka polskiego PWN*.

²⁷ Pierwsze recytowane dziecku bajeczki (*Idzie rak nieborak, Idzie kominiarz po drabinie, Jestem niedźwiedź, rem-bem-bem, Tutaj sroczka kaszkę warzyła*), to miniscenariusze zabaw. W bliskie relacje między dzieckiem i dorosłym oprócz słowa angażują one intonację głosu, ruch, gest, dotyk, radość wspólnej zabawy. To właśnie znaki gestu, mimiki i ruchu prowadzą bohaterów bajeczek (raka, kominiarza, niedźwiedzia, sroczkę) w świat dziecka. Język ciała uruchamia słowa, które natychmiast przywodzą na myśl znaki gestyczne. Dzieci doświadczają więc przekształcania kodów jednego języka na inny i ich współwystępowania już przed pierwszym rokiem życia (por. Cieślowski J., dz.cyt.)

Oczywiście, nie mówimy o zastępowaniu czytania np. oglądaniem ekranizacji lektur. **Intersemiotyczny potencjał tekstu aktywizuje dzieci.** Pokazuje im wieloznaczność i jednoczesną obecność wielu języków kultury: słowa, obrazu, języka ciała (ruch, gest, mimika). Zachęca do sprawnego posługiwania się nimi, do transkodowania. Wykorzystuje zarówno naturalną aktywność dziecka (ruch), jak i tę wyuczoną w kulturze (czytanie, mowa).

3.3. Narracje o tożsamości dziecka i jego miejscu w kulturze

Literatura dla młodego czytelnika w edukacji wczesnoszkolnej to przebogaty zbiór narracji, opowieści prozą lub wierszem. Najczęściej przynoszą one różnorodne **interpretacje rzeczywistości**, intencjonalnie kierowane do dziecka przez dorosłych.

W dialogu z tekstem uczeń odczytuje znaczenia, analizuje je, dyskutuje o nich – tak uczestniczy w kulturze. Później dziecko ustala swoje znaczenia, tworzy własną narrację i w ten sposób opisuje to, co zrozumiało i przeżyło.

Umiejętność konstruowania narracji przydaje się i wtedy, gdy opowiadamy, co zdarzyło się dziś rano, i wtedy, gdy chcemy opowiedzieć całe nasze życie – sobie i innym²⁸. **Opowieści służą wymianie znaczeń między ludźmi.** Dają trwanie kulturze i tradycji, ale jednocześnie mogą je zmieniać – tak wzmacniają tożsamość dziecka, dostarczają mu narzędzi rozumienia i przeżywania świata, komunikowania się z ludźmi. Dlatego, jak twierdzi Jerome Bruner, ludzi trzeba uczyć konstruowania opowieści. Dodaje: tylko ludziom, którzy wiedzą, **jak opowiadać**, zdarzyć się mogą opowieści, a życie jest właśnie takie, jak o nim opowiadamy²⁹.

Literatura dla dzieci jako zbiór opowieści o różnorodności świata pozwala dostrzec różne sposoby mówienia o świecie, rozumienia go, przeżywania. Przynosi dziecku wiedzę narracyjną o nim samym, o innych ludziach i relacjach między nimi. A „nauczyciel jest przewodnikiem w rozumieniu świata, przygotowującym ucznia do dokonania samodzielnych odkryć”³⁰.

O takim edukacyjnym potencjale tekstów literackich mówią: znawcy literatury i kultury (Alicja Baluch, Joanna Papuzińska, Alicja Ungeheuer-Gołąb, Wojciech Burszta), psychologowie (Maria Tyszkowa), pedagodzy (Dorota Klus-Stańska) i animatorzy czytania (Irena Koźmińska, Elżbieta Olszewska, Grażyna Walczewska-Klimczak).

3.4. Krótka charakterystyka potencjału edukacyjnego lektur w edukacji wczesnoszkolnej

W dialogu z dzieckiem tekst literacki odgrywa ważną rolę: otwiera na różne interpretacje niezbędne w procesie poznawania świata. Obraz świata przedstawionego – realistyczny czy fantastyczny – i usytuowanie narratora wobec tego świata, a także bohater tekstu

²⁸ Bruner J., *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990 nr 4, s. 3–17.

²⁹ Tamże; Bruner J., *Kultura i edukacja*, dz.cyt.

³⁰ Bruner J., *Kultura i edukacja*, dz. cyt., s. 7.

zawsze szczególnie mocno skupiający uwagę młodszych czytelników, angażujący ich w przebieg wydarzeń fabularnych, mogą sprzyjać lub nie sprzyjać zaciekawieniu ucznia, rozwijaniu jego kompetencji poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Są to elementy ważne dla konstruowania wiedzy o ludziach i o świecie, niezbędne do życia wśród ludzi.

W najważniejsze pojęcia i problemy związane z utworem literackim, procesem jego rozumienia oraz interpretacji wprowadza uczniów szkoły podstawowej *Elementarz literacki. Leksykon młodego czytelnika* Grzegorza Leszczyńskiego. Warto również korzystać z internetowego *Słownika języka polskiego PWN*.

W dialogu dobrze jest wykorzystywać przede wszystkim następujące książki:

- wydane po raz pierwszy po 2000 r., dobrze osadzone w świecie problemów współczesnych dzieci i w realiach teraźniejszości, mówiące do dziecka współczesnym językiem. Wartość wielu książek potwierdziły nagrody literackie i rankingi czytelnicze, a także obecność na listach polecanych przez fundacje i instytucje kultury pracujące na rzecz czytelnictwa dzieci. To przede wszystkim utwory o naturze intersemiotycznej i znaczące opowieści o świecie;
- tematycznie zróżnicowane, dające orientację w kluczu nazwisk współczesnych autorów piszących dla dzieci, zapoznające z różnymi gatunkami literackimi;
- należące do dobrze sprawdzonej klasyki literackiej – to tytuły Astrid Lindgren, Clive’a S. Lewisa, Johna R.R. Tolkiena, Maurice’a Sendaka oraz Jana Brzechwy.

Jaką wartość dla dziecięcego rozumienia świata, dla konstruowania wiedzy o relacjach z innymi ludźmi i dla rozpoznania dziecięcego „ja” ma literatura, którą proponujemy do dialogu? Jakie intencje edukacyjne pomoże zrealizować nauczycielowi?

Poniżej krótko przedstawiamy cechy gatunkowe, tematykę i walory edukacyjne książek, które naszym zdaniem sprawdzają się w metodzie dialogowej. W Aneksie 1. znajduje się pełna lista 50 książek wartych włączenia w sytuację dialogu edukacyjnego, pomagających nadawać znaczenia dziecięcym obrazom świata, relacjom społecznym oraz rozumieć samego siebie. Wybór tytułów nie był łatwy, lista musi być przecież rozsądnie ograniczona. **Pozostawiamy ją otwartą zarówno na nową ofertę rynku wydawniczego, jak i na edukacyjne intencje nauczycieli.**

1. Poezja

- Zabawa słowem: tomiki poezji Małgorzaty Strzałkowskiej, Agnieszki Frączek, Marcina Brykczyńskiego, Kaliny Jerzykowskiej.
- Liryczna refleksja poruszająca wyobraźnię: poezja Joanny Kulmowej, Zofii Beszczyńskiej, Danuty Wawiłow, Joanny Papuzińskiej, a także tomik Małgorzaty Strzałkowskiej *Zielony, żółty, rudy, brązowy!*
- Poezja humoru, zabawy i groteski: tomiki Wandy Chotomskiej, Ludwika J. Kerna.

2. Fantastyka

- Proza poetycko-refleksyjna, jedno z najlepszych polskich książek: Maciej Wojtyszko, *Bromba i inni (po latach także...)*; Beata Krupska, *Sceny z życia smoków*. Fantastyczny świat pełen indywidualności, nasycony humorem, absurdem, nonsensem, zachęca do pytań o marzenia i to, co w życiu ważne. Imponuje ory-

ginalnością kreacji bohaterów literackich: smoków, ambitnych indywidualistów oraz Bromby – specjalistki od mierzenia i ważenia, którą skonsternowało pytanie, jak zmierzyć i zważyć uczucia. Przyjaciele Bromby – poeta Fikander zakochany w Malwinie-zegarynce i ich dzieci czy niesamowity Pciuch zamieszkujący Czas (Pciucha można „zobaczyć tylko wtedy, kiedy się żyje gdzie indziej”) – znakomicie odwołują się do poczucia humoru czytelników, rozbudzają wyobraźnię i pozwalają ją rozpoznać inne funkcje języka niż opis realnego świata.

- Klasyka literatury światowej: John R.R. Tolkien, *Hobbit, albo Tam i z powrotem*. „Powieść-baśń w stylu fantasy”³¹, obrazująca walkę dobra ze złem. Hobbit Bilbo Baggins wyrusza ze swojej nory w świat, by odzyskać skarby zagrabione przodkom krasnoludów przez złego smoka Smauga. Powieść ta niejednego chłopca zatrzymała przy lekturze.
- Klasyka literatury światowej: Maurice Sendak (tekst i ilustracje), *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*. Dziecięca fantazja chłopca ukaranego przez mamę, który musi poradzić sobie z emocjami i z ciekawością nieznanego. Uduje się więc „tam, gdzie żyją dzikie stwory”, chce rozemnać swoje emocje, przeżyć przygodę, by potem... szybko wrócić do domu, gdzie jest bezpiecznie i czeka ciepła kolacja.
- Minihistoryjki: Dorota Gellner, *Zajęc*. Zbiór przezabawnych opowiadań o Zajęcu, postaci pełnej przekory, absurdałnej, działającej po swojemu. Bohater nikogo nie udaje, jest po prostu surrealistycznym zajęcem, któremu bliska jest logika kapusty i marchewki.

3. Baśń i jej odmiany

- Hans Ch. Andersen, *Brzydkie kaczątko* (w nowym tłumaczeniu Bogusławy Sochańskiej); Liliana Bardijewska, *Moje – nie moje*; Leszek Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?* Ważne teksty o potrzebie samoakceptacji, świadomości własnych mocnych stron, o nieodzowności empatii – szczególnie ważnej w relacjach ze słabszymi, *Innymi*. Dialog z tymi tekstami to dobre ćwiczenie inteligencji emocjonalnej.
- Otfried Preussler, *Malutka czarownica*. Bohaterka ma dopiero 127 lat i bardzo chce zostać prawdziwą czarownicą. Jednak inaczej niż dorosłe czarownice, dla których „dobra czarownica to zła czarownica”, rozumie dobroć i szlachetność. Pomaga więc ludziom, bo umie i może. Uroczą i zabawną opowieść o znaczeniu dobra.
- Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*. Pierwszy tom cyklu wykorzystany w scenariuszu zajęć z dziećmi (rozdz. 5.2.).
- Katarzyna Kotowska, *Jeż*; Małgorzata Strzałkowska, *Zielony i Nikt*. Literackie współczesne baśnie o trudnych problemach budowania więzi między ludźmi: w nowej rodzinie Piotrusia – Jeża i w życiu Nikta samotnika mieszkającego w studni, postaci niezainteresowanej ani wielkim światem, ani własnym losem. Pomocną dłoń do Nikta wyciąga Zielony. To baśń o mocy empatii, która daje siłę do życia. Pomysł dzieci, jak zaciekać Nikta światem i pomóc mu opuścić studnię, są zawsze emocjonującym elementem działań animacyjnych.
- Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Siedmiu Wspaniałych i sześć innych, nie całkiem nieznanymi historiami*. To historie współczesnych dzieci, opowiedziane ze zręcznym odwołaniem do motywów klasycznych baśni. Poruszają trudne tematy: rówieśniczy mobbing, rozwód mamy i taty, celebryckie zapędy rodziców i dzieci, są potrzebne

³¹ Hasło: *hobbit*, [w:] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, dz. cyt., s. 150.

w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej, w dialogu o wartościach. Warto zwrócić uwagę na teksty: *Kapciuszek* (o mamie w roli domowego Kopciuszka) oraz *Siedmiu Wspaniałych* (solidarność pierwszoklasistów wobec dokuczających im uczniów ze starszych klas).

- Baśnie i legendy o polskich miastach, np. wybór Barbary Tylickiej *O krakowskich psach i kleparskich kotach* przybliży dzieje 28 polskich miast. We wstępie autorka napisała: „Związki historii miast polskich z legendą potwierdzają nasze trwanie na ziemiach polskich od czasów bajecznych. Mówią też o kontaktach cywilizacyjnych i kulturowych Polski ze światem, z Europą”³². Użyteczne w literackich wędrówkach.
- Mit o królu Midasie, np. Grzegorz Kasdepke, *Złoto i uszy króla Midasa* ze zbioru *Zeus & Spółka. Mity dla dzieci*. Opowieść „o królu, który kochał złoto i któremu wyrosły ośle uszy” daje ciekawy kontekst zajęciom o tym, co jest w życiu ważne. Dobry tekst do zadań animacyjnych.

4. Proza obyczajowa – powieści i opowiadania o życiu dzieci i ich rodzin

- Paweł Beręsewicz, *Noskawery*; Katarzyna Majgier, *Amelka*; Anna Onichimowska, *Najwyższa góra świata* (tytułowe opowiadanie); Renata Piątkowska, *Wieloryb*; Małgorzata Kondej, *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b*. Proza realistyczna włącza w dialog z dzieckiem trudne tematy i problemy obecne w doświadczeniu wielu dzieci: uleganie bezsensownym modom, podporządkowanie się egoistycznym wymogom rówieśników, celebryckie marzenia uczniów klas młodszych o karierze filmowej (*Noskawery*, *Amelka*); choroba i inny wygląd jako przyczyny trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami (książki Kondej, Piątkowskiej, Onichimowskiej). Dziecięcy bohaterowie radzą sobie z problemami – czasem zawdzięczają to mocnym stronom charakteru, a często życzliwej pomocy rówieśników i bliskich dorosłych. Niektórych doświadczenia zmieniają na tyle, że „wyrastają” z problemu, dostrzegają wartość indywidualności człowieka.
- Martyna Wojciechowska, *Dzieciaki świata*. Fascynujące opowieści o dzieciach z różnych stron: z Wietnamu, Tajlandii, Nepalu, Etiopii i Namibii. Opisy dzieciństwa kilkulatków – warunki życia, codzienność, obyczaje tak odmienne od polskich – ułatwiają zrozumienie różnorodności współczesnego świata, zachęcają do namysłu nad odmiennością doświadczeń, ale i nad tym, co ważne dla wszystkich dzieci.
- Joanna Papużyńska, *Jak się koty urodziły*. Siedem pełnych humoru uroczych gawęd o wakacjach dziadków i wnuków spędzanych z kotem i psem w mazowieckiej chacie krytej słomą, gdzie nie ma telewizora, ale drzwi i okna są zawsze szeroko otwarte na świat. Piękny przekaz o więzi międzypokoleniowej budowanej również na szacunku dla przyrody i wrażliwości na jej prawa.
- Joanna Papużyńska, *Asiunia*. Opowieść o wojennym dzieciństwie Autorki urodzonej w 1939 r. Tekst ten jest podstawą scenariusza opisanego w dalszej części poradnika (rozdz. 5.2.).
- Iwona Chmielewska (tekst i ilustracje), *Pamiętnik Blumki*. Książka o dzieciach międzywojnia z Domu Sierot Janusza Korczaka. Scenariusz na podstawie *Pamiętnika Blumki* został opisany w dalszej części poradnika (rozdz. 5.2.).

³² Tylicka B., *Wstęp*, [w:] tejże (wybór i oprac.), *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*, Literatura, Łódź 2005.

5. Książki edukacyjne

Każda z nich może stać się punktem wyjścia do scenariusza zajęć lub projektu edukacyjnego. Przekazują wiedzę o świecie, zachęcają do eksploracji, do zaciekawiania światem i poznawania; wspierają wrażliwość kulturową i społeczną.

- Aleksandra i Daniel Mizielińscy, *D.O.M.E.K., Mapy*; Martyna Wojciechowska, *Dzieciaki świata*. Atrakcyjnie wydane, niezbędne do zaciekawiania światem. Mapy 42 krajów pozwolą podróżować dookoła kuli ziemskiej, poznawać obyczaje i specyfikę zwiedzanych miejsc. *D.O.M.E.K.* pokaże architekturę i obyczaje (scenariusz zajęć z wykorzystaniem tej książki – rozdz.5.2.). Książka Wojciechowskiej (opatrzone dokumentacją fotograficzną) przybliży dzieciństwo rówieśników w egzotycznych częściach świata.
- Adam Wajrak, Nuria S. Fernandez, *Kuna za kaloryferem*. Nadzwyczajne, pasjonujące opowieści o zwierzętach uratowanych przez Autorów: o bocianach, kunach, sowach, krukach, wydrze. To historie wzruszające, czasem zabawne, a nawet dramatyczne. Zaciekawiają, zachęcają do przyjaźni ze zwierzętami. Tekst opatrzony dokumentacją fotograficzną.
- Joanna Olech, Edgar Bąk, *Kto ty jesteś?* Tekst niezbędny w wychowaniu obywatelskim; wprowadza pojęcie patriotyzmu w świat dziecięcych znaczeń, proponuje dialog z dzieckiem o codziennych zachowaniach i postawach obywatela, współdziałanie z innymi na rzecz ogólnego dobra. Tym obywatelem jest i dziecko, które „sprząta po swoim psie, dużo czyta, kibicuje polskim sportowcom i naprawia to, co zepsuło”.
- Anna Czerwińska-Rydel, Marta Ignerska, *Wszystko gra*. Książka inspiruje działania ożywiające kontakt dziecka z muzyką poważną: rozwija umiejętności słuchania muzyki, mówienia o niej, przeżywania. Niesie wiedzę o instrumentach w orkiestrze symfonicznej, o roli dyrygenta, który potrafi sprawić, że harmonijnie „wszystko gra”, a muzyka porywa słuchacza, daje radość i unosi ku gwiazdom. Tę poetycką książkę wyróżnia również opracowanie graficzne. Nagradzana w Polsce i za granicą.
- Grzegorz Kasdepke, *Zaskórniaki i inne dziwadła z krainy portfela. 50 opowieści z ekonomią w tle (plus jedna)*. Znakomita książka do „lekcji ekonomii”, których w szkole brakuje. Żartobliwa część literacka połączona z ekonomicznymi komentarzami, objaśniającymi kilkadziesiąt trudnych terminów, np. deficyt, akcje, recesja, debet, giełda. Książka do czytania, bardzo dobry punkt wyjścia do przygotowania projektu edukacyjnego.
- Menena Cottin, Rosana Faria, *Czarna książka kolorów*. Jej narratorem jest niewidomy chłopiec. Scenariusz na podstawie tego tekstu – por. rozdz. 4.

Książki te w sytuacjach edukacyjnych mogą pomóc:

1. Rozwijać namysł dziecka nad rzeczywistością, „wędrować wśród znaczeń”.

Sformułować pytania o obraz świata, nadawać znaczenia różnym elementom tego obrazu. Podjąć w sensie emocjonalnym i społecznym tematy trudne, jednak obecne w dziecięcym doświadczeniu, obserwowane przez dzieci. Dobry tekst unika społecznych stereotypów i nie dokonuje wyborów za dziecko.

2. Rozpoznać ważne kody kulturowe i wypełnić je treścią; poznać **znaczenia**, jakie niesie język (narzędzie opisu świata, komunikacji między ludźmi), **wyobrażenia** (np. rodzinnego domu, szczęśliwego dzieciństwa), **zachowania** ludzi. Rozwijać społeczną i kulturową wiedzę o ważnych okresach w życiu człowieka, o dzieciństwie, ale także o dorosłości i starości.

3. Pogłębić rozumienie doświadczeń i przeżyć dziecka, zachęcić do namysłu nad nimi. Rozwijać umiejętność nazywania emocji i mówienia o nich; umiejętność nazywania tego, kim dziecko jest dla bliskiego otoczenia, kim dla innych ludzi. Wzmacniać mocne strony dziecka.

4. Pogłębić rozumienie doświadczeń i emocji innych ludzi/istot. Rozwinąć namysł nad potrzebą odpowiedzialności, współpracy i współdziałania z ludźmi. Pomóc dostrzec różne sposoby patrzenia na rzeczywistość, oceniać ją z różnych punktów widzenia, zauważać reguły społeczne i moralne kierujące zachowaniem postaci literackich. Akt lektury i odpowiednio zorganizowane sytuacje edukacyjne mogą stać się treningiem empatycznym, rozwijającym inteligencję emocjonalną dziecka.

Teksty literackie proponowane do metody dialogowej pomogą czytelnikowi wejść w świat polskiej ilustracji. Wiele z tych utworów graficznie opracowali najwybitniejsi twórcy: ich dorobek artystyczny uznany jest w Polsce i za granicą. Wybitni ilustratorzy w dialog dziecka z tekstem literackim znakomicie włączają oryginalny przekaz graficzny, adresując go do wyobraźni najmłodszego czytelnika, do jego wrażliwości estetycznej i ciekawości świata.

Książki proponowane do dialogu z dzieckiem pomogą poznać mistrzów ilustracji z różnych pokoleń. Należą do nich:

- z pokolenia starszego – Krystyna Michałowska, Tomasz Borowski i Krystyna Lipka-Sztarbałło;
- z pokolenia średniego – Piotr Fąfrowicz, Jona Jung, Marcin Bruchnalski, a także Iwona Chmielewska, autorka „książek obrazowych”, m.in. *Pamiętnika Blumki*;
- z pokolenia najmłodszego – Maciej Szymanowicz, Joanna Rusinek, a przede wszystkim Aleksandra i Daniel Mizielińscy, autorzy książek: *D.O.M.E.K.*, *Mapy* i wydawnictw o miasteczku Mamoko, a także Marta Ignerska (*Wszystko gra*).

Więcej informacji o polskich ilustratorach: www.polskailustracjadladzieci.pl

4. Kręgi tematyczne i zagadnienia w obszarze dialogu dziecka z tekstem literackim

W tym rozdziale przedstawiamy kilka propozycji zajęć z dziećmi, wykorzystujących metodę dialogową i współczesne książki dla najmłodszych czytelników. Każdy z tych pomysłów można dowolnie modyfikować, wszystko zależy tylko od naszej wyobraźni i celu działań.

4.1. Motyw wędrówki

Wykonanie mapy miejsc przyjaznych dziecku

Materiały: arkusze szarego papieru, kartki formatu szkolnego zeszytu, karteczki-przylepki, różne przybory do pisania

Zadania dla dzieci:

1. Praca w kręgu. Dzieci ustalają, czym jest dla nich „miejsce przyjazne dzieciom”.
2. Praca w małych grupach. Dzieci określają teren/obszar, na którym wskażą miejsca im przyjazne: miejscowość, w której mieszkają, część jej terenu, drogę z domu do szkoły, teren szkoły. A może postanowią zająć się ważnymi dla nich funkcjami przyjaznych miejsc, np. miejsca dobre do zabaw, do spotkań rówieśniczych, do zajęć sportowych, sprzyjające spędzaniu czasu w gronie rodziny itd.
3. Praca w grupach. Dzieci ustalają sposób wykonania mapy. Nauczyciel może poradzić, by na arkuszu szarego papieru naszkicowały teren i zaznaczyły przyjazne miejsca, nazwały je. Uczniowie mogą też narysować przyjazne miejsca na niewielkich kartkach, które nakleją na arkusz mapy.
4. Prezentacja map wykonanych przez poszczególne grupy. Uzasadnianie wyborów. Rozmowa o miejscach ważnych dla dzieci, ale nieprzyjaznych/niedostatecznie przyjaznych. Co trzeba zmienić, by stały się przyjazne? W jaki sposób dorośli mogą poznać opinie dzieci? Czy uda im się pokazać przygotowane mapy?

Barwy świata

Materiały: kredki, farby, flamastry w różnych kolorach, węgiel, białe i kolorowe kartki formatu A4, materiały o różnych fakturach, chustki, szaliki, tablice z alfabetem brajlowskim

Teksty literackie: Menena Cottin, Rosana Faria, *Czarna książka kolorów*; Marcin Brykczyński, *Czary. Nieco szerszy wybór wierszy*

Zadania dla dzieci:

1. Praca w kręgu. Dzieci zamykają oczy lub przesłaniają je sobie chustkami/szalikami. Nauczyciel podaje nazwę koloru i kolejno wypowiada polecenia:
 - Zobacz ten kolor, przypomnij go sobie, wyobraź.
 - Odetchnij głęboko i poczuj, jak pachnie, czym pachnie. Opowiedz o tym.
 - Posłuchaj, usłysz, jaki dźwięk oddaje go najlepiej.
 - Zastanów się, czy można ten kolor pokazać, przedstawić ruchem, gestem, mimiką. Spróbuj to zrobić.
 - Pomyśl, jak, czym smakuje, powiedz o tym.
 - Powiedz, do czego ten kolor jest potrzebny, jakie przedmioty są w tym kolorze.
 - Wyobraź sobie świat bez tego koloru, opisz go.

2. **Jak niewidomi poznają świat?** Czy mogą czytać książki? Nauczyciel i dzieci czytają, oglądają materiał graficzny, czytają dotykiem strony *Czarnej książki kolorów*. Rozmawiają o tym doświadczeniu. Interpretują tytuł książki.

3. **Praca z kolorem i fakturą**, z wykorzystaniem różnych materiałów i przedmiotów o charakterystycznej powierzchni, rozwijająca wrażliwość dotyku. Dzieci mówią o tym doświadczeniu, nazywają odczucia i wrażenia. Wykonują pracę plastyczną obrazującą je, wykorzystują materiały o różnych fakturach – wszystko, co podsunie wyobraźnia i otoczenie: np. tkaniny, wełnę, piórka, drobny papier ścierny, fakturę, papier, folię bąbelkową, drobne patyczki, liście... Jeśli prace zostały wyklejone na papierze lub można je sfotografować, robimy z nich album, „inną książkę” o poznawaniu świata przez dotyk. Dzieci nadają jej tytuł.

4. **Wyjaśniamy „kolorowe” wyrażenia frazeologiczne:** czarna owca, czarne myśli, napisane czarno na białym, biały kruk, złote serce, obiecywać złote góry, złota jesień, myśleć o niebieskich migdałach, mieć zielono w głowie, posłać kogoś na zieloną trawkę.

5. **Zakończenie.** Nauczyciel, dziękując dzieciom za pracę, czyta „biało-czarne” wiersze Marcina Brykczyńskiego: *Słowa, Czary, Krowa, Białą niedźwiedź*.

Zachętą do przeprowadzenia takich zajęć niech będą poniższe relacje.

Zabawa w kolory z uczniami I klasy³³. Pierwszoklasiści bardzo uważnie wysłuchali tekstu i z przejęciem oglądali *Czarną książkę kolorów*. Dzieci tak charakteryzowały kolory:

- czarny: „smakuje czarną porzeczką; pachnie jak czarny papier wycinankowy; słyszę go jak czarną dziurę w kosmosie; smakuje jak węgiel, pachnie złością, wydaje dźwięk pio-runy; pachnie jak śmierdzący but, smakuje jak przypalony stek, wydaje dźwięk temperowanego ołówka”.
- czerwony: „pachnie malinami, smakuje jak jabłko, wydaje dźwięk bijącego serca; pachnie różami, smakuje jabłkiem, malinami, wydaje dźwięk jak plusk”.
- żółty: „smakuje jak banan, pachnie jak sok z cytryny, szeleści”.

Cały scenariusz zajęć został przeprowadzony w II klasie (integracyjnej) jednej z warszawskich szkół³⁴. Dzieci zaintrygowało przesłonięcie oczu. Były ciekawe, co będzie dalej. W zajęcia angażowali się nawet ci uczniowie, którzy rzadko zabierają głos na lekcji.

- O kolorze żółtym uczniowie powiedzieli: „pachnie słońcem, serem, ciepłem, serowym popcornem. Gdyby zabrakło koloru żółtego, nie byłoby słońca, nie byłoby pisklaków, nie zjadłbym jajeczniczy”.
- Najwięcej uwagi dzieci poświęciły kolorowi czerwonemu: „kojarzy się z jabłkiem, z lawą, z różami; jest ciepły, gorący. Pachnie: miętą, słońcem, które zachodzi; pachnie jak truskawka, pachnie pizzą, kojarzy się z krwią, smakuje jak frytki polane keczupem; jest słodki, słony, ostry jak czerwona papryka, jak ogień, jest jak czerwona ściana; gdyby nie było kolorów, wszystko byłoby szare, czarno-białe, smutne, straszne”.
- Nauczycielka przeczytała dzieciom *Czarną książkę kolorów*. Dzieci oglądały ją z zamkniętymi oczami, badały dotykiem kolejne strony. Rozpoznały alfabet Braille’a. Wiedziały, że

³³ Zajęcia przeprowadziła Wanda Gierlach w I klasie Niepublicznej Szkoły Podstawowej Edulab w Starych Babicach.

³⁴ 45-minutowe zajęcia w klasie integracyjnej przeprowadziła Irmína Kołos (SP 280 z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie).

posługują się nim niewidomi. Rozczarowało je to, że książka nie pachnie kolorami – uznały, że każda strona powinna inaczej pachnieć. Bardzo chciały dotykem poznawać kolejne strony książki. Niecierpliwiły się, czekając na swoją kolej.

- Na pytanie nauczycielki, kim jest narrator, który mówi o kolorach, dzieci odpowiedziały, że to niewidomy chłopiec – „wie (tylko), jak smakuje i pachnie”.
- Jak niewidomi poznają świat? „Poznają węchem, smakiem i zapachem” – odpowiedziały dzieci. Uczniowie dotykali liter, każdy z nich przeczytał dotykem jeden znak. Stwierdzili, że takie czytanie jest trudne.
- Praca z kolorem i fakturą: każde dziecko przygotowało kompozycję plastyczną z kolorowych materiałów o różnych fakturach. Złożyły z nich swoją klasową „inną książkę”. Nadały jej tytuł *Dotykowy świat*.

4.2. Kiedy dziadkowie i rodzice byli mali

Literacki obraz świata – różne obyczaje, losy i biografie ludzi

Materiały: białe i kolorowe kartki formatu A4, szary papier, przybory do pisania, rysowania, malowania, wyklejania; fotografie rodziny, zdjęcia uczniów, mapa Polski, mapy regionów lub miejscowości, w której mieszkają dzieci, przedmioty związane z historią rodziny, aparat fotograficzny

Teksty literackie: Katarzyna Majgier, *Amelka*; Astrid Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*; Joanna Papużyńska, *Asiunia*; *Kiedy byłam małą*; *Domowe ZOO*; *Agnieszka opowiada bajkę* (w: tejże, *Smok w powidłach*); Iwona Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*; Katarzyna Kotowska, *Jeż*; Małgorzata Strzałkowska, *Zielony i Nikt*; John R.R. Tolkien: *Hobbit*; Martyna Wojciechowska: *Dzieciaki świata*. Wiersze, np.: Joanna Papużyńska, *Fotografie*, *W kuchni*, *Powidła*; Danuta Wawiłow, *Mama ma zmartwienie*, *Pożałuj mnie*; Zofia Beszczyńska, *Dom*; humorystyczne wiersze o członkach rodziny, o zwierzątkach w rodzinie z tomów Wandy Chotomskiej, Ludwika J. Kerna, Marcina Brykczyńskiego, Joanny Papużyńskiej...

Zadania dla dzieci:

1. Rozmowa w kręgu o tym, **co w domu jest najważniejsze**, kto jest w domu najważniejszy, kto jest odpowiedzialny za dom. Czy dzieci są odpowiedzialne za dom? Co to znaczy? Dzieci rozwijają swoje opinie, argumentują.

2. Rozmowa:

- **o domach i rodzinach bohaterów literackich:** dzieci z Bullerbyn, Asiuni (domy czasu wojny), Blumki (Dom Sierot Janusza Korczaka), Piotrusia – Jeża (dom dzieci, dom rodzinny), Nikta (studnia), Hobbita (nora), jedynaczki Julki zwanej Wielorybem, Amelki z powieści Katarzyny Majgier (rodzina wielodzietna), dzieciaków z różnych stron świata (z książki Martyny Wojciechowskiej).
- **o zabawach bohaterów literackich i sposobach spędzania czasu.** Porównanie zajęć postaci literackich i współczesnych dzieci: podobieństwa, różnice.

3. Tworzenie Księgi domu. Składają się na nią: prace samodzielnie wykonane przez dzieci wraz z domownikami, prace członków rodziny i jej przyjaciół. Złożenie księgi warto zaplanować na koniec roku szkolnego lub (często) świętowane przez szkoły Dni Rodziny, Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Matki, Dzień Ojca.

- **Rodzina to my! Autoportret i portrety** (wybranych przez dziecko) członków rodziny lub jeden zbiorowy portret; technikę wykonania pracy wybiera dziecko.

W podpisie może znaleźć się wskazanie mocnych stron osoby portretowanej, tego, co lubi, wykonywanego zawodu). Autoportrety uczniów: przed wykorzystaniem ich w *Księdze* można zaprezentować na klasowej wystawie – będzie to dobry punkt wyjścia do poinformowania rodziców o pracach nad *Księgą* i zaproszenia ich do współpracy, do wsparcia dzieci.

- **Rysujemy drzewo genealogiczne** – przynajmniej z pokoleniem dziadków włącznie.
- **Jak daleko mamy do siebie?** Przygotowanie mapy miejsc zamieszkania członków rodziny (w Polsce, w określonym regionie Polski, w danej miejscowości). Rozmowa.
- **Poznajemy dzieciństwo naszych rodziców i/lub dziadków.** Praca w grupach czteroosobowych. Uczniowie ustalają: co wiedzą na ten temat, czego chcieliby się dowiedzieć. Obmyślają strategie gromadzenia wiedzy o dzieciństwie dorosłych członków rodziny (luźna rozmowa, wywiad, poznanie pamiątek i dokumentów rodziny, wspólna rodzinna wycieczka, zorganizowanie wspólnego spotkania, np. w szkole itd.) Przygotowują pytania do wywiadów. Pytają o: szkołę, relacje rówieśnicze, czas wolny, o książki, zabawy i zabawki; o to, co lubili, a czego nie. Grupy prezentują przygotowane pytania. Ustalają, jak zapiszą/utrwalą rozmowę, co będzie jej efektem (może to być np. rysunek zabaw, zabawek, ulubionych potraw, książek i filmów; zapisanie krótkiej informacji, przepisu na ciasto itd.). Przeprowadzają wywiady (osobiście, telefonicznie, przez Skype'a).
- **Co każdy lubi najbardziej? Co lubimy robić razem?** Dzieci wybierają formę prezentacji: komiks, praca plastyczna, krótkie opowiadanie, krótka informacja, dokumentacja fotograficzna.
- **Moja rodzina w komiksie.** Dzieci rysują krótki komiks o swojej rodzinie, przedstawiający zabawne zdarzenie, przygodę rodzinną.
- **Składamy Księgę domu.** Dzieci składają *Księgi*, nadają im tytuły, projektują okładki.

W czasie całego cyklu zajęć warto czytać dzieciom i z dziećmi wiersze o domu i rodzinie – dla relaksu, zbudowania nastroju i do namysłu.

4.3. W krainie baśni – baśń wśród ludzi

Baśń jest konieczna w inicjacji czytelniczej dzieci (Joanna Papuzińska); przynosi głęboką wiedzę o człowieku i porządkuje jego życie (Grzegorz Leszczyński); pomaga nie tylko ośwoić świat, lecz także odkryć go na nowo (Maciej Wojtyśko); pokazuje, jak wielką moc ma każdy z nas, jeśli tylko podejmie wysiłek, by z niej skorzystać.

Dziecko, poznając baśń, czuje, że nie jest bezradne, że może kierować swoim życiem (Andrzej Maleszka); baśń niesie nadzieję (Bruno Bettelheim), pociesza (John R.R. Tolkien)³⁵.

O wyjątkowości baśni wśród tekstów kultury wykorzystywanych w pracy z dziećmi stanowią ich cechy, które Maria Molicka³⁶ opisuje następująco:

- **czarodziejskość:** myślenie życzeniowe realizujące się z pomocą magii;
- **poetyckość:** świat baśni operuje symbolem i metaforą, baśń jest metaforą, która pozwala odkryć głębokie humanistyczne treści opowieści;

³⁵ Opinie zaczerpnięte z: Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1 – *Rozigrana córka mitu*, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2005 i t. 2 – *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2006; Papuzińska J., *Dziecięce spotkanie z literaturą*, CEBID, Warszawa 2007.

³⁶ Molicka M., *Psychologiczne aspekty aksjologii baśni*, [w:] Leszczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2. s. 118.

- **powtarzalność schematów:** umiejscowienie zdarzeń, szczęśliwe zakończenie (sprzyjają uświadomieniu umowności wydarzeń, schematów), powtarzalność typów ról: bohater dobry i zły, skrzywdzony i krzywdzący; nagroda dla dobrego, krzywdzonego; kara dla złego, ciemiężcy;
- **fantazja;**
- **tematyka:** wiąże się z podstawowymi problemami egzystencji człowieka, z sensem i wartością jego życia – dotyczy konfliktowych sytuacji, uniwersalnych lęków ludzi: odrzucenia, porzucenia, rywalizacji, śmierci, jak również podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa, miłości, uznania, przynależności³⁷.

Słuchając baśni lub czytając je, dzieci poznają ten gatunek – dowiadują się, że w baśni są elementy fantastyczne, a dobro, walcząc ze złem, zwycięża, uczą się również rozpoznawać typy bohaterów. Zadania edukacyjne związane z baśnią warto zaplanować przynajmniej na cały semestr. Krótkie teksty można przeczytać/opowiedzieć dzieciom w czasie zajęć, a teksty dłuższe wykorzystywać do regularnego głośnego czytania w szkole. Warto zachęcić rodzinę dziecka do głośnego czytania w domu tekstów rozbudowanych fabularnie, np. *Opowieści z Narnii* Clive’a S. Lewisa czy pięknej baśni Astrid Lindgren *Mio, mój Mio*. Uczniowie nie muszą czytać tych samych tekstów. Jeśli głośne czytanie jest rozłożone w czasie, warto, by dzieci równolegle z czytaniem wykonywały prace plastyczne obrazujące ciekawe zdarzenia, zachowania bohaterów, ważne rekwizyty baśniowe (rysunek pastelami, rysunek czarno-biały, komiks, prace wykonane z materiałów o różnych fakturach, orgiami płaskie z kół). Te intersemiotyczne przekłady pomogą zarówno nadać znaczenie różnym elementom utworu, jak i lepiej zapamiętać ich treść.

Chcecie bajki? Będzie bajka!

Materiały: przybory do pisania, rysowania, malowania, wyklejania, białe i kolorowe kartki formatu A4, przedmioty – rekwizyty baśniowe, materiały o różnych fakturach, DVD z filmem kinowym lub serialem *Magiczne drzewo* (reż. Andrzej Maleszka)

Teksty literackie: Hans Ch. Andresen, *Brzydkie kaczątko*; Liliana Bardijewska, *Moje – nie moje*; Leszek Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*; Clive S. Lewis, *Opowieści z Narnii* – tom *Lew, czarownica i stara szafa*; Astrid Lindgren, *Mio, mój Mio*; Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*; John R.R. Tolkien, *Hobbit*; Małgorzata Strzałkowska, *Zielony i Nikt*; Jan Brzechwa, *Pchła Szachrajka*

Propozycje pracy z tekstami Liliany Bardijewskiej i Andrzeja Maleszki znajdują się w rozdz. 5.2.

Zadania dla dzieci – po lekturze jednej baśni lub zestawu tekstów:

1. Wybór najciekawszych zdarzeń w baśni (najważniejszych dla fabuły, dla losów bohatera, emocjonujących czytelnika) – opowiedzenie ich, przygotowanie krótkiej inscenizacji z wykorzystaniem rekwizytów baśniowych, narysowanych scen komiksowych.

2. Dzieci oglądają i oceniają świat baśni z perspektywy jej bohaterów. Prowadzą wywiady z bohaterami. Ustalają, z kim chciałyby porozmawiać, czego się dowiedzieć. Wchodzą w role postaci z baśni *Brzydkie kaczątko* (brzydkie kaczątko, piękny łabędź po

³⁷ Tamże.

przemianie, mieszkańcy podwórka), przypowieści *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?* (pocieszenie nosorożca) – zastanawiają się, jak można pocieszyć: napisać list, wymyślić bajkę, prezent-niespodziankę, udzielić życzliwej rady. Rozmowy i działania dotyczą emocji, przeżyć, samooceny i samoakceptacji bohaterów, ich przemiany.

3. Dzieci tworzą własną definicję baśni, wskazują, jakie elementy i cechy tego gatunku literackiego mają dla nich znaczenie. Mogą korzystać ze słowników.

4. Praca w małych grupach: **układanie krótkiej bajki**³⁸. Dzieci zapisują samodzielnie lub dyktują nauczycielowi:

- bajkę, która pocieszy nosorożca;
- bajkę, w której wykorzystają wykonane wcześniej prace plastyczne – znane motywy, postacie literackie, zdarzenia ujmą w nowe ramy fabularne;
- bajkę, w której wykorzystają zestaw słów charakterystycznych dla baśni³⁹: miejsce akcji, typy postaci, rekwizyty, rodzaj czaru, motywy: wędrowki, przemiany itd.

5. Z wybranych prac **dzieci możemy wykonać „inną książkę”** – klasowy bajkownik (por. rozdz. 4.5.).

6. Przygotowane inscenizacje wybranych fragmentów baśni i napisane bajki **warto zaprezentować uczniom młodszej klasy**.

7. Spotkanie z baśniami finalizuje rozmowa o tym, **czy dzisiaj baśnie są ludziom potrzebne, czy warto czytać baśnie**. Czy dzieci znają ekranizacje znanych motywów baśniowych? Jak je oceniają?

8. Dziecięce działania wokół baśni można zakończyć obejrzeniem filmu *Magiczne drzewo* (scenariusz i reżyseria Andrzej Maleszka, 2006). Uczniowie mogą porównać lekturę z jej ekranizacją (wskazać zalety, różnice, porównać atrakcyjność sztuki słowa i narracji filmowej).

4.4. Poeci są wśród nas. Po co dzieciom wiersze?

Na potrzeby codziennej pracy szkolnej warto wyodrębnić różne zbiory wierszy użyteczne w inicjowaniu spotkań dzieci z poezją.

Typy i funkcje wiersza	
Wiersze	Przykłady
Wiersze ludyczne służą przede wszystkim zabawie i rozrywce, ale są również podszyte intencją poznawczą lub dydaktyczną.	Małgorzata Strzałkowska, tom <i>Straszna książka, czyli upiorna zabawa w rymy</i>
Wiersze komiczne – opisane w nich postaci, zdarzenia, sytuacje, przedmioty wywołują śmiech.	Obok wierszy Jana Brzechwy – <i>Żaba, Leń, Na straganie</i> ; Juliana Tuwima – <i>Słoń Trąbalski, Warzywa, Okulary</i> , także teksty Wandy Chotomskiej <i>Neonowa krowa, Kurczę blade!</i> ; Ludwika J. Kerna <i>Lękuś, Pierwszy, Żyrafa u fotografa</i> ; Tadeusza Śliwiaka <i>Zakochana żaba</i>

³⁸ W potocznym rozumieniu, czyli **krótkiej baśni**.

³⁹ Por. Dagiel M., *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2011.

Wiersze lingwistyczne – wykorzystują komizm językowy i zabawę słowem. Nurt lingwistyczny w tradycji poezji dla dzieci jest obecny od lat, obecnie rozwija się w dwóch głównych formach:	Obok utworów Juliana Tuwima – <i>Ptasie radio</i>, <i>Lokomotywa</i>, <i>Pan Tralaliński</i>, <i>Figielek</i>, także wiersze Wandy Chotomskiej <i>Hipopotam</i>, <i>Kokoszki</i>, <i>Gdyby tygrysy jadły irysy</i>, <i>Kaczka-tłumaczka</i>; Ludwika J. Kerna <i>Phaaw</i>
a) „wierszyki łamiące języki” – piętrzą trudności wymowy, dają pierwszeństwo wartości brzmienia, rytmowi i rymom; czasem odchodzą od tradycyjnie pojmowanego sensu.	Małgorzata Strzałkowska – tomy <i>Wierszyki łamiące języki</i>; <i>Wiersze że aż strach</i>, <i>Dyrzymałki</i>; Agnieszka Frączek, tomy <i>Banialuki do zabawy i nauki</i>, <i>Kelner Kornel i inne wiersze niesforne</i>, <i>Muł mądrala i innych wierszy co niemiara</i>
b) „wierszyki rozwiązujące języki” – zabawne i żywiołowe językowe zabawy; żartobliwa nauka o bogactwie i urodzie języka polskiego, o pułapkach językowych.	Wiersze Małgorzaty Strzałkowskiej, Agnieszki Frączek, Marcina Brykczyńskiego, Kaliny Jerzykowskiej z tomu <i>Kantor wymiany liter</i>
Wiersze ideograficzne (obrazkowe) – graficzny zapis wiersza układa się w kształt określony przez jego temat.	Ludwik J. Kern, <i>Wąz</i>, <i>Choinka</i>; Józef Ratajczak, <i>Obłoki</i>
Wiersze onomatopieczne (dźwiękonaśladowcze) – za pomocą dźwięków mowy naśladują różne zjawiska akustyczne, często odgłosy przyrody.	Julian Tuwim, <i>Ptasie radio</i>, <i>Lokomotywa</i>; ks. Jan Twardowski, <i>Do świętego Franciszka</i>; Wanda Chotomska, <i>Kokoszki</i>, <i>Hipopotam</i>
Wiersze liryczne – odwołują się do estetycznych przeżyć czytelnika; w wierszu najważniejsze są uczucia, przeżycia, doznania bohatera lirycznego.	Joanna Kulmowa, tom <i>Kulmowa dzieciom</i>, Danuta Wawiłow, <i>Znicze</i>, <i>Wędrówka</i>, <i>Lato</i>; Małgorzata Strzałkowska, <i>Ulewa</i>, <i>Taka noc</i>, <i>Senne lato</i>; ks. Jan Twardowski, <i>Matka Boska z Warszawy</i>
Wiersze inspirujące wyobraźnię, gra z dziecięcą wyobraźnią.	Joanna Kulmowa, tomy <i>Krześlaki z rozwianą grzywą</i>, <i>Wiersze dla Kaji</i>; Danuta Wawiłow, <i>Niewidzialna plastelina</i>, <i>Rupaki</i>; Joanna Papuzińska, <i>Szumikraj</i>; Zofia Beszczyńska, <i>Kot herbaciany</i>; Wanda Chotomska, <i>Gdyby tygrysy jadły irysy</i>
Wiersze o dziecięcych emocjach stwarzają szansę osławiania, przepracowania przeżyć często trudnych dla najmłodszych.	Joanna Papuzińska, <i>Czarna jama</i>; Małgorzata Strzałkowska, tom <i>Wiersze, że aż strach</i>; Danuta Wawiłow, <i>Strasznie ważna rzecz</i>, <i>Mama ma zmartwienie</i>, <i>Pożałuj mnie</i>, <i>Czarny lew</i>, <i>Jak tu ciemno</i>, <i>Szybko</i>, <i>Wędrówka</i>

Do słuchania, czytania, recytowania warto proponować różne typy wiersza, by doświadczenie dziecka z poezją było bogate, różnorodne.

W klasach najmłodszych praca z wierszem, z tekstem poetyckim, powinna prowadzić dziecięce doświadczenia ku:

1. **Osluchaniu z wypowiedziami odbiegającymi od mowy potocznej**, organizowanymi rytmem, znaczącymi melodią słowa, wypowiedziami rymowanymi lub nierymowanymi, które mają w sobie „coś z marzenia, z piosenki” i „są wyrazem serca przepełnionego radością, zachwytem, czy też smutkiem, tęsknotą, niepokojem, a nawet buntem”. Takie teksty „dziecko uważa za poezję”⁴⁰. **Uczeń klas młodszych powinien słuchać wierszy i czytać je**. Rozwija to intuicję, wyczuwanie rytmu, rymu, melodii wiersza, uwrażliwia na słowo, zachęca do ekspresji słownej, ruchowej i plastycznej. Wyzwalanie tych trzech rodzajów ekspresji przez tekst poetycki, a więc dokonanie przekładu intersemiotycznego, jest doskonałą metodą pracy z małymi dziećmi⁴¹.
2. **Rozmowie o poezji**. W najmłodszych klasach należy rozmawiać, **unikając obciążenia wiedzą teoretycznoliteracką**⁴². Konieczna na tym etapie edukacji wiedza o wierszu – określenia: rym, rytm, melodia słowa, zwrotka, wers, wiersz rymowany, nierymowany – i tak naturalnie pojawi się w tej rozmowie.
3. **Odczytaniu poetyckich obrazów, rozumieniu metafor, odkryciu znaczeń**, jakie dziecko im nadaje (a więc ku dziecięcym interpretacjom wiersza), które wspierać będą działania intersemiotyczne, ujęte w zadaniach edukacyjnych.

„Poezja jest dla dziecka ekspresją tego (...), co widzi i odczuwa”⁴³.

Zachęcenie dzieci do twórczości pomaga wyrazić emocje i napięcia związane z poznawaniem i przeżywaniem świata. Dlatego więc propozycje zadań edukacyjnych przedstawione w poradniku obejmują: zabawy rymem i rytmem; zabawę słowami jako przygotowanie do twórczości dzieci oraz turniej pisanie i recytowania wierszy.

Poczujmy rytm, usłyszmy rym

Materiały: skakanki, piłki, płyty z polską muzyką ludową, z muzyką etniczną, z piosenkami dla dzieci; małe plastikowe pojemniki, np. butelki po napojach, kamyki, guziki, tuby po ręcznikach papierowych, rolki po papierze toaletowym, kartki A4, przybory do pisanie, do rysowania i malowania

Teksty literackie: teksty dziecięcych wyliczanek

Zadania dla dzieci:

1. Praca w grupach czteroosobowych. Szukanie rytmicznie powtarzanych dźwięków obecnych w życiu codziennym: w domu, w szkole, w drodze do szkoły, na ulicy, w lesie, na podwórku... Przedstawienie odgłosów mimiką, gestem i ruchem, odgadywanie, jaki to dźwięk, naśladowanie go.

2. Rozmowa w kręgu. Skojarzenia ze słowem *wiersz*. Uzupełnienie zdania: Wiersz to..., Lubię wiersze..., Nie lubię, kiedy wiersz... Zastanawianie się, jakie dzieci mają pożytki z wierszy. Ochotnicy recytują z pamięci wiersze, ich fragmenty. Nauczyciel również recytuje wiersz, który lubi. Krótka ocena wysłuchanych wierszy, zanotowanie ich cech na kartkach A4.

⁴⁰ Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979, s. 26.

⁴¹ Ungeheuer-Gołąb A., *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, SBP, Warszawa 2012.

⁴² Czermińska M., *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 202–216.

⁴³ Semenowicz H., dz.cyt., s. 26.

3. Rozmowa o dziecięcych wyliczankach, o ich funkcjach w kulturze dzieci (czy uczniowie znają rymowanki, wyliczanki; jakie, kiedy one się przydają, do czego?). Głośne czytanie/recytowanie wyliczanek: tekstów zaproponowanych przez dzieci, nauczyciela lub zamieszczonych poniżej. Wyklaskiwanie rytmu w czasie recytacji.

Palec pod budkę!

Materiały: skakanki, piłki, płyty z polską muzyką ludową, z muzyką etniczną, z piosenkami dla dzieci; małe plastikowe pojemniki, np. butelki po napojach, kamyki, guziki, tuby po ręcznikach papierowych, rolki po papierze toaletowym, kartki formatu A4, przybory do pisania, do rysowania i malowania

Teksty literackie: przykłady dziecięcych rymowanek

Ecie-pecie, co tam masz?
Ecie-pecie, jabłka.
Ecie-pecie, kto ci dał?
Ecie-pecie babka.
Ecie-pecie, gdzie kupiła?
Ecie-pecie, w mieście.
Ecie-pecie, ile dała?
Ecie-pecie, dwieście.

Na zielonej łące
Pasły się zające.
Wilka zobaczyły,
Do nory się skryły.

Siała baba mak
Nie wiedziała jak.
A dziad wiedział,
Nie powiedział.
A to było tak⁴⁴.

Zadania dla dzieci:

1. Praca w kręgu. **Czytanie/recytacja** tekstów wyliczanek:

- w różnym tempie: jak najwolniej – wolno – szybciej – jak najszybciej;
- z różnym natężeniem głosu: szept – cicho – głośniej – aż do krzyku; krzyk – głośno – ciszej – do szeptu; na wdechu i na wydechu;
- rytmicznie, np. dzieląc na sylaby, wzmacniamy rytmizację stukaniem o stolik (dłonią, ołówkiem), tupaniem, szuraniem, klaskaniem...

2. Praca w kręgu. **Rytm w zabawie.** Rytmiczne skoki obunóż, na jednej nodze, na skakance, kozłowanie piłki; wykonanie płasu: jabłka, babki, zająca, wilka; inicjacja zabawy wyliczanką, np. w chowanego, w berka.

3. Rytm w muzyce: słuchanie polskiej muzyki ludowej (np. oberka, mazurka), muzyki etnicznej, bluesa. Rozmowa o tym, co dzieci usłyszały: o warstwie dźwiękowej i melodyjnej, o brzmieniu, o powtarzalności fraz muzycznych, wyklaskiwanie, wystukiwanie rytmów, próba zatańczenia oberka.

⁴⁴ Rymowanki *Na zielonej łące* i *Siała baba* oparte są na pieśniach ludowych (por. Simonides D., *Ele-mele dudki. Rymowanki dzieci śląskich (studium folklorystyczne)*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1985).

4. Praca w grupach czteroosobowych. **Muzyka do tekstu dziecięcych wycieczek.** Rozmowa o tym, na czym można grać, muzykować (instrumentem mogą być: własne ciało – dłonie klaszczą, nogi tupią, wargi wydają różne dźwięki; drobne przedmioty z otoczenia; instrumenty zrobione przez dzieci, np. małe plastikowe butelki z kamykami, fasolą, piaskiem, guzikami, tuby po papierowych ręcznikach itp.). Tworzenie melodii, gra na wybranych instrumentach. Grupy prezentują efekty pracy. Rozmowa o tym, jak uczniowie współpracowali przy wykonaniu tego zadania.

5. Wyjaśnienie **wyrażeń frazeologicznych**: grać komuś na nerwach, grać na nosie, grać pierwsze skrzypce. Dosłowna prezentacja gestem, ruchem, mimiką; szukanie przenośnego znaczenia; zilustrowanie przykładami.

6. Gra w rymy.

- Praca w kręgu. Jedno dziecko wymienia słowo i rzuca piłkę do wybranej osoby, która musi podać rymujący się wyraz. Można jednocześnie wykorzystać dwie piłki, jeśli dzieci potrafią się skupić na zadaniu i wzajemnie sobie nie przeszkadzają.
- Szukanie słów rymujących się z nazwami przedmiotów znajdujących się wokół dzieci, np. w klasie, w plecaku/w tornistrze, na ławce, na oknie...
- Praca parami w grupach czteroosobowych. Pierwsza para wymyśla zabawny wers rymowanki, druga dodaje wers rymujący się z pierwszym. Po chwili – zamiana ról. By ośmielić uczniów do zmyślanek, można podać przykład: Gdyby uczeń miał dwie głowy lub Gdyby uczeń miał głowy dwie...

Co król Karol kupił królowej Karolinie – wierszyki rozwiązują języki

Przygotowanie:

coś rozwiązuje komuś język – ktoś staje się nagle wymowny (por. internetowy *Słownik języka polskiego PWN*)

Zajęcia można przeprowadzić w bibliotece szkolnej lub zaprosić do klasy bibliotekarkę z tomikami poezji. Dzieci pracują w grupach – swobodnie przeglądają różne książki z wierszami, czytają kolegom wybrane utwory, zwracają uwagę na nazwisko autora, słuchają tekstów czytanych przez bibliotekarkę i nauczycielkę. Uczniowie rozmawiają o wierszach i ilustracjach, oceniają je, uzasadniają swoje sądy.

Materiały: przybory do pisania, rysowania, malowania, wyklejania, kartki formatu A4, tomiki poezji dla dzieci i encyklopedie przyrodnicze ze zbiorów biblioteki szkolnej

Teksty literackie: wiersze Joanny Papuzińskiej – *Kucharka (wiersz po przekręcalsku)*, z tomów *Król na wagarach* oraz *Smok w powidłach*; wiersze Małgorzaty Strzałkowskiej wybrane z tomów *Wierszyki łamiące języki*; *Straszna książka, czyli upiorna zabawa w rymy*; *Wiersze że aż strach*; wiersze Marcina Brykczyńskiego, Agnieszki Frączek, Kaliny Jerzykowskiej z tomu *Kantor wymiany liter*

Zadania dla uczniów:

1. Król Karol i królowa Karolina żyją w krainie Ka. Pewnego dnia gazety doniosły podanym, że król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego. Dlaczego kraina nosiła nazwę Ka? Co król Karol mógłby jeszcze kupić swojej żonie? Pomyśl, co lubią jeść mieszkańcy krainy Ka. Jak mówią „dzień dobry”? Jak życzą sobie dobrego dnia?

2. Marysia przygotowała dla młodszych braci ich ulubione napoje: dla Marcina sochewkowy marczeł, dla Mariusza – solinowy maczek. Jakie to napoje? Z czego Marysia je zrobiła? Jakiego były koloru? Który lepiej smakuje?

3. Kalambury: gest, mimika, ruch. Szukamy wyrazów przeciwstawnych: mały – duży, niski – wysoki, chudy – gruby, jasny – ciemny, słoneczny – pochmurny, smaczny – niesmaczny, dobry – zły, dzień – noc.

4. Gra „rzeczy, zwierzęta” w zespołach czteroosobowych. Każdy zespół w tabelce na kartce A4 notuje swoje propozycje nazw rzeczy, zwierząt, roślin, imion rozpoczynających się na określonej literę alfabetu. Litery typują uczniowie, można je losować. Długość trwania każdej z rund jest z góry określona. Uczniowie porównują swoje propozycje, pomagają wypełnić puste miejsca w tabelce. Zastanawiają się, gdzie można znaleźć brakujące informacje i szukają ich.

5. W podziękowaniu za aktywną pracę dzieci słuchają wiersza pięknie przeczytanego przez ucznia lub nauczyciela, wybranego z tomów: Agnieszki Frączek, Marcina Brykczyńskiego, Joanny Papuzińskiej...

Turniej poetów – dzieci piszą i recytują wiersze

Zadania dla dzieci:

1. Praca w grupach czteroosobowych. Dzieci zastanawiają się, jakie (które) wiersze im się podobają. Notują odpowiedzi, porównują je, dyskutują, wybierają trzy cechy dobrego wiersza. Uczniowie porządkują tym samym dotychczasowe doświadczenia dotyczące: budowy wierszy (wersy, strofy), rytmu, rymu (który rytmizuje tekst, ale nie jest w poezji konieczny, gdyż tekst nie musi się rymować), poezji jako sztuki słowa pięknie wyrażonego, starannie dobranego, jasności, klarowności poetyckich myśli, odniesienia wiersza do świata i doświadczeń dziecka (temat ważny dla dziecka, ciekawy, intrygujący, zabawny).

2. Praca indywidualna lub w małych grupach (decydują dzieci). Wybór tematu wiersza. Praca plastyczna: malowanie wybranego tematu. Rozmowa o wykonanych pracach. Zachęta do krótkich wypowiedzi o temacie pracy, jego plastycznej realizacji.

3. Praca indywidualna lub w małych grupach. Dzieci piszą wiersz lub przygotowują się do recytacji ulubionych utworów. Nauczyciel zachęca do próby ideograficznego zapisu tekstów wierszy.

4. Rozmowa o napisanych/recytowanych tekstach. Analiza różnorodności ujęcia tematu, wyznaczników estetycznych: rytmu, rymu, języka, komunikatywności myśli, nastroju, humoru... Dzieci i nauczyciel doceniają napisane wiersze, mówią o mocnych stronach tekstu i jego autora, nagradzają brawami piękne recytacje.

5. Z wybranych prac wykonanych w czasie spotkań z poezją dzieci robią **klasowe rymowniki** – projektują okładki, łączą strony, przygotowują wystawę. Rymowniki mogą wypożyczać do domu, by w gronie rodziny poznać i wykorzystać propozycje zabaw językowych.

4.5. „Inna książka” w edukacji wczesnoszkolnej. Kolekcja „innych książek”

Określenie „inna książka” – najszerzej – odnosi się do różnych obecnych we współczesnej kulturze postaci tradycyjnego drukowanego medium. Nas interesuje przede wszystkim jej unikatowa, autorska postać, która w zadaniach edukacyjnych związanych z animacją czytelnictwa jest wykorzystywana jako:

- przedmiot, który prowadzi tekst literacki do dziecka, proponuje zadania rozwijające kompetencje czytelnicze i językowe. „Inną książkę” projektują, wymyślają i wykonują, często w jednym egzemplarzu, uczestnicy zajęć. Najczęściej nie przypo-

mina ona tradycyjnej postaci książki – zadrukowanych kartek złożonych wzdłuż jednego brzegu. Wykonana jest z różnych materiałów, jakie podpowie wyobraźnia autora. Często działa na różne zmysły. Ma dziecko zaciekać tematem zajęć, zaintrygować, zachęcić do oglądania, czytania, działania.

- zwieńczenie procesu twórczych działań zainspirowanych literaturą dla dzieci i założeniami pracy z tekstem literackim. Podsumowuje, dokumentuje pracę, opinie i wnioski formułowane przez uczestników zajęć.

Nauczyciel, wykorzystujący technikę „innej książki” w pracy z dziećmi, rozwija swój warsztat metodyczny, przede wszystkim w zakresie umiejętności **twórczej realizacji nośnika treści literackich**.

W świecie sztuki nowe formy tradycyjnej książki proponują **książki artystyczne**, prace profesjonalnych artystów. Ich unikatowe kolekcje można obejrzeć na stronach: <http://aspwroclaw.blox.pl> oraz www.bookart.pl.

Nowe technologie pozwoliły na zapisanie tradycyjnej drukowanej książki w formie elektronicznej⁴⁵. Jednak tradycyjna książka cieszy się nadal większą poczytnością niż e-book, nawet wśród internautów⁴⁶.

Czy e-booki mają wpływ na proces czytania?

Manfred Spitzer dokonał przeglądu wyników amerykańskich badań na ten temat. Stwierdził, że nie ma dowodów empirycznych, potwierdzających istnienie różnic między „uczeniem się z drukowanych podręczników a wykorzystywaniem do tego celu książek elektronicznych”⁴⁷. Jego zdaniem nie można jednak wykluczyć, że e-booki, obok tekstu prezentujące jednocześnie animowane obrazy, wpływają pozytywnie na rozwój odbiorcy. Prawdopodobne jest również, że takie „dodatki”, starannie przygotowane z myślą o dziecku, odwracają uwagę od czytanego tekstu, od jego treści, a więc utrudniają uczenie się.

Zdaniem Spitzera uczenie się z e-booka w zestawieniu z uczeniem się z książki papierowej jest „bardziej męczące” i „mniej efektywne”. Uwagę czytającego rozpraszają różnego rodzaju linki, animowane ilustracje czy filmy edukacyjne. Badacz nie znalazł jednoznacznych argumentów przemawiających za obecnością e-booków w edukacji dzieci lub przeciw niej. Przy obecnym nikłym stanie wiedzy na ten temat zaleca szczególną ostrożność w stawianiu jednoznacznych tez o korzystaniu z e-booków przez małe dzieci.

⁴⁵ To jedna ze znaczących zmian kulturowych o zasięgu globalnym. W Polsce w latach 2011–2012 rynek książki cyfrowej dynamicznie się poszerzył: zwiększyła się oferta e-booków, a wartość rynku książki cyfrowej przekroczyła 50 mln zł. Od 2012 r. nośnikiem e-booków są również telefony komórkowe, co zwiększa szanse rozpowszechnienia tych wydawnictw. Mimo to zysk ze sprzedaży książek elektronicznych nadal stanowi jedynie ok. 3% obrotów polskiego rynku książki. Jesteśmy więc na początku wielkiej zmiany (na podst. www.institutksiazki.pl).

⁴⁶ Wierny S., *Użytkowanie Internetu i czytelnictwo internetowe w Polsce w 2006 roku*, [w:] Straus G., Wolff K., Wierny S., *Czytanie, kupowanie, surfowanie*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. Lipiński A., Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.

⁴⁷ Spitzer M., dz.cyt., s. 188–192.

Przykłady „innych książek” użytecznych w edukacji wczesnoszkolnej⁴⁸

Książka-poduszka z wierszami



1. Książka-poduszka

Fot. Marek Wichtowski

Taka poduszka przydaje się dziecku w podróży, jest nieoceniona w czasie jazdy samochodem. Potrzebna do zabaw i odpoczynku w różnych przestrzeniach: w pokoju dziecka, w bibliotece, w klasie szkolnej. Składa się z dwóch części zrobionych z miękkiej tkaniny połączonych rzepami. W środku poduszki w niewielkich kieszonkach umieszczone są teksty literackie, najlepiej wiersze, bo kieszonki są nieduże. Wybór tekstów należy do dzieci, wtedy będzie to zestaw ulubionych utworów bliskich najmłodszemu.

Jeśli wyboru wierszy dokonuje dorosły, dobrze, gdy sięga po teksty, których dziecko jeszcze nie zna. Przyniosą one czytelniką niespodziankę, nowe doświadczenie z wierszem. Mogą to być teksty wyciszające, do zasłuchania, relaksu albo przeciwnie – inicjujące działanie, zabawę. Wiersze z poduszki, najlepiej głośno, mogą czytać zarówno dorośli, jak i dzieci, również sobie nawzajem. Świetnie sprawdzają się poduszki w różnych kształtach (okrągłe, prostokątne, trójkątne), zawierające wiersze z motywami domu rodzinnego, pór roku oraz fascynujących zwierzaków, również smoków. Niebieska poduszka (na zdjęciu 1.) z wierszami na dobranoc, z motywem nocy, snu, zasypiania może składać się z utworów: Ewy Szelburg-Zarembiny *Idzie niebo ciemną nocą*, Doroty Gellner z tomu *Ziwnik*, Joanny Papuzińskiej *Mały księżyc*, *Kołysała mama smoka*. Poduszka służy długo, a zawartość kieszonek można wymieniać. Wierszy z poduszki dzieci szybko uczą się na pamięć. Warto polecać ten pomysł rodzicom uczniów. Na zdjęciu obok poduszki książeczka o zaletach książki dla dzieci.



2. Książki rozkładane

Fot. Marek Wichtowski

Wąż – książka w pudełku po zapalniczkach

Książeczka ze zdjęcia 2. została zrobiona przez dziecko dla mamy. Zadziwia solidnością wykonania i trwałością (1995 r.). Z pudełka wysuwa się długi pasek papieru zakończony pyszczkiem węża. Na pasku został umieszczony wiersz o wężu. W innych książkach w pudełkach znajdowały się papierowe motyle, ślimaki, biedronki. Kolorowe książeczki zawsze przynosiły dzieciom po-

popularne rymowanki lub wiersze, np. Zofii Beszczyńskiej *Z górki na pazurki*.

⁴⁸ Prezentowana kolekcja „innych książek” została wykonana w ramach zajęć o literaturze dla dzieci na Podyplomowym Studium Edukacji Początkowej (Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego).



3. Książki w różnych kształtach

Fot. Marek Wichtowski

Książki w różnych kształtach, określonych przez tematykę tekstów

Ogromne pole dla wyobraźni dzieci. Wykorzystać można **sylwety**: zwierząt (kotów, psów, myszy – jak na zdjęciu 3.), postaci fantastycznych (duszków, krasnali, postaci baśniowych), pojazdów (samochodów, raket), literackich rekwizytów (pantofelka Kopciuszka, niebieskiego koralika Karolci, czerwonego kapturka), a nawet Pałacu Kultury jako symbolu Warszawy czy pomnika Chopina (wiersze o muzyce). Z sylwet tworzy się okładki książki,

a w środku znajdują się: bajki, baśnie, legendy, wiersze, zagadki, rysunki, mapki, wyklejanki, zdjęcia, ale również kolekcja strojów – projekty sukien i butów dla Kopciuszka.

Książki-lokomotywy

Oczywiście nawiązują do wiersza Juliana Tuwima. Najczęściej działa tu proste skojarzenie: pociąg coś wiezie, więc przywozi zadania dla dzieci. Lokomotywa prezentowana na zdjęciu 4. została zrobiona z szarych kopert przeciętych na pół, którym dokleiono mocne kartonowe kółka, by można ją postawić. Wagoniki są podpisane, zgodnie z potrzebami dydaktycznymi „wiozą”: nazwy miesięcy, tytuły książek, nazwy miast polskich albo imiona uczniów. W kopertach-wagonikach docierają różne zadania: pytania, na które dzieci mają znaleźć odpowiedź, teksty do czytania, zagadki, rebusy, materiał graficzny, zadania matematyczne... Lokomotywy można zrobić również z pudełek czy pojemników. Pomagają „podróżować” po okolicy, po Polsce.



4. Różne faktury

Fot. Marek Wichtowski

Faktury i liczby. Materiał ilustracyjny w książeczce z widoczną na zdjęciu 4. pomarańczową dziesiątką to cyfry (1–9) wykonane z materiałów o różnych fakturach, np. z pogniecionego sreberka, papieru ściernego, mięciutkiej wełny i piórek, drobnych drewnienek, śliskiego kolorowego papieru, tektury falistej, zasuszonych roślin, „posypek” z piasku, z różnych kasz itp. Towarzyszy im tekst podwórkowej rymowanki dziecięcej, która kończy się słowami: „dziewięć, dziesięć, dziewięć, dziesięć, słońce, gwiazda, jesień”, albo np. wiersz

Wyliczanka Danuty Wawiłow. Okładki tej książeczki są miękkie i puszyste. Dziecko mówi o wrażeniach, jakie niesie dotyk, wyobraża sobie, jak/do czego można wykorzystać takie faktury, nazywa je, czyta/recytuje wyliczanki, poznaje cyfry, rozpoznaje je dotykiem, liczy.

Książeczki na papierze czerpanym⁴⁹. Papier czerpany może posłużyć do zrobienia wyjątkowych zielników (jak na zdjęciu 6. – z liściem dębu), a także pamiętników do przechowywania skarbów z wakacji, drobniutkich muszelek i innych przedmiotów. Wykonane

⁴⁹ Instrukcję przygotowania papieru czerpanego można bez trudu znaleźć w internecie.

przez dzieci oryginalne papierowe medaliony z zasuszonymi kwiatami na pewno ucieszą mamy i babcie. Zajęciom towarzyszy zestaw wierszy tematycznie powiązanych np. z materiałami wykorzystanymi w zielnikach.



5. Książka-lampion

Fot. Marek Wichtowski

Książka-lampion

Złożona wygląda jak książka (zdjęcie 2.), rozłożona – jak lampion (zdjęcie 5.). Ta prezentowana na zdjęciu dotyczy obyczajów wielkanocnych. Materiały umieszczone na kartach lampionu – wiersze, wycinanki, wyklejanki, również wykonane przez dzieci – zachęcają do robienia pisanek, lepienia/pieczczenia baranków, przypominają tradycję śmigus-dyngusa, wicia palemek z bazi. Wiersze inicjują rozmowę o tradycji i świętowaniu, o świątecznych doświadczeniach i przeżyciach dzieci, budują nastrój zajęć. Taką „inną książkę” zastosowano również w czasie zajęć o: strojach ludowych, roślinach i zwierzętach chronionych, o miastach Polski czy zasadach

pisowni wyrazów z rz. Wykonanie takiej książeczki wymaga sporego nakładu pracy, ale efekt estetyczny (pięknie zdobią salę!) i zaciekawienie dzieci mogą to wynagrodzić.



6. Foliowanki

Fot. Marek Wichtowski

Foliowanki

Zafoliowane lub naklejone na kolorowe kartki i umieszczone w przezroczystych koszulkach materiały – liście, zasuszone rośliny, kolorowe kompozycje z piórek, cieniutkich barwnych tkanin, kolorowych papierków (również technika origami z płaskich kół), sznurków, nitki wełny – inspirują do opisywania i opowiadania, tworzenia narracji wokół zdarzeń, układania rymowanek, do rozmowy o barwach, kształtach, o skojarzeniach dzieci, ich emocjach i odczuciach, ale także o tajemnicach przygotowanych kompozycji. Dzieci mogą wykonać prace tego typu np. na temat snów, marzeń, niespodzianek, ulubionych rzeczy. Mogą też tworzyć narracje o przedmiotach zafoliowanych przedmiotów i drobinek.

4.6. Poradniki i karty literackie

Te dwie metody wykorzystywane w dialogu dzieci z tekstem literackim są unikatowe bardziej ze względu na swoją treść niż formę. To połączenie dwóch różnych działań: dyskusji, którą w metodyce KLANZY nazywamy „**słonecznikiem**”⁵⁰, i autorskiego działania Janusza Byszewskiego – **książka o nieznanym nazwi-**

⁵⁰ Kędzior-Niczyporuk E. (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wyd. KLANZA, Lublin 2010, s. 184.

skach⁵¹. Poradniki stanowią podsumowanie ciągu dziecięcych działań wokół jakiegoś tematu, czasem rozwiązywanego przez grupę problemu.

Jak zostać autorem unikatowego poradnika?

Nasz pierwszy poradnik nosił tytuł *Zalety książek dla dzieci. Wersja polska*. Powstał w 2001 r. na warsztatach prowadzonych ze starszymi dziećmi podczas konferencji „Edukacja alternatywna” w Łodzi jako efekt działań warsztatowych wokół wartości literatury dla dzieci⁵².

Materiały: 6 różnokolorowych kartek brystolu (najlepiej w zdecydowanych kolorach) o wymiarach 12 × 11 cm dla każdego uczestnika, przedziurkowanych standardowym dziurkaczem; kolorowe naklejki, kredki, mazaki, uchwyty elektryczne

Przebieg działania:

1. Prosimy, aby każdy z uczestników na początku wybrał i podpisał 4 kartki (najczęściej w kolorach: żółtym, zielonym, czerwonym i niebieskim) w dolnym rogu swoimi inicjałami. W tej wersji jest to działanie dla dzieci, które już same piszą. Młodsze mogą wykonać proste rysunki.

2. Zadaniem uczestników jest napisanie na każdej z tych czterech kartek – czytelnie, starannie, dużymi literami – jednej z czterech, najważniejszych ich zdaniem, zalet literatury dla dzieci, np. książki rozweselają. Zaznaczamy, że dziurkowana krawędź kartki stanowi domyślny grzbiet książki.

3. Następnie grupa układa kartki na środku podłogi tak, aby oryginalne, niepowtarzające się zalety tworzyły okrąg, a te zdublowane uformowały odbiegające od nich promienie. Po ułożeniu wszystkich kartek rozpoczyna się dyskusja. Zwracamy uwagę na liczbę oryginalnych zalet, co jest zawsze miarą wnikliwości grupy, i na najdłuższe promienie, które informują o tym, jaka zaleta dominuje w tej konkretnej grupie. Oczywiście bardzo często jedna zaleta nazywana jest w różnych słowach (np. książki dla dzieci dają wyobrażenie; książki dla dzieci pozwalają fantazjować). Zawsze ustalamy z autorami, czy wyrażają zgodę na zgrupowanie podobnie brzmiących zalet. Uczestnicy sami układają „słoneczko”, a w czasie omawiania zalet niektórzy decydują się na zmianę położenia swoich kartek.

4. Następnie prosimy o zabranie wszystkich kartek tworzących promyki (tu okazuje się, jak potrzebne są inicjały na bardzo podobnych kartkach). Tym sposobem skupiamy się na oryginalnych zaletach sformułowanych w tej konkretnej grupie. Na tym etapie działania już staje się jasne, że tworzymy książeczkę. Wręczamy więc każdemu uczestnikowi dodatkową kartkę (najlepiej w kolorze innym niż poprzednie) i prosimy o wypisanie na niej wszystkich zalet wypracowanych w grupie – gdy uczniowie sami nie uwzględnili ich w swoich deklaracjach.

5. Po zapisaniu wszystkich zalet prosimy uczestników o zabranie kartek z okręgu. Rozdajemy ostatnie kartki brystolu, które będą stroną tytułową. Możemy przygotować

⁵¹ Inspiracją do tworzenia poradników w tej postaci były działania Janusza Byszewskiego opisane w: Papużńska J., Walczewska-Klimczak G. (red), *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*, Książnica Płocka, Płock 2004, s. 51; Byszewski J. *Tutaj jestem*, Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2004.

⁵² Była to odpowiedź na żółtą książeczkę *Siedemnaście zalet książek dla dzieci*, przygotowaną przez Szwedzką Akademię Literatury Dziecięcej na seminarium „Literatura dla małych dzieci”, które odbyło się w Bibliotece Miasta Stołecznego Warszawy z polskimi bibliotekarzami i nauczycielami 19 maja 1998 r. Książeczka, mająca promować literaturę dla dzieci, była rozdawana podczas wystąpienia Karin Beate Vold *Znaczenie instytutu książki małego dziecka dla literatury dziecięcej*. Piszę o tym dlatego, że w internecie *Siedemnaście zalet książek dla dzieci* zdomowało się na wielu stronach, ale bez wskazania daty i miejsca „wydania” tej książeczki.

wydrukowany tytuł *Zalety książek dla dzieci. Wersja polska*. Gdy uczniowie zapytają, dlaczego „wersja polska”, można pokazać im żółtą książeczkę – tę oryginalną, z 1998 r., o wymiarach 7,5 × 10,5 cm, z pamiętnego seminarium – i porównać zestawy zalet. Okaze się, że twórcy obu list zwrócili uwagę na podobne kwestie – ludzie, którym bliskie są książki i czytanie, stanowią wspólnotę ceniącą podobny kanon wartości. Jeśli nie mamy żółtej książeczki, wystarczy wydruk z internetu.

6. Ostatnim akcentem jest ozdabianie strony tytułowej (np. z wykorzystaniem naklejek – kółek o różnych wymiarach i kolorach). Całość łączymy barwnymi plastikowymi uchwytyami elektrycznymi, które dają możliwość zaciśnięcia kółka tak, aby kartki książeczki dawały się swobodnie przekładać w czytaniu.

Przygotowywanie unikatowych poradników jest bardzo przydatne przy omawianiu różnych zagadnień. Mogą dotyczyć przyjaźni, skutecznych sposobów uczenia się. Z wykorzystaniem tej techniki powstawały np. takie książeczki: *4 najważniejsze rzeczy, które chcę powiedzieć rodzicom*, *Poradnik survivalowy*, *Poradnik wakacyjny*, *Poradnik dla zakochanych*.

Róbmmy karty literackie!

Karty literackie powstają od 2010 r. Obecnie kolekcja liczy 50 egzemplarzy do 45 książek dla dzieci i młodzieży (dwa tytuły mają więcej niż jedną kartę). Koncepcja i wizualizacja kart literackich nawiązuje wyraźnie do **kart dialogowych** do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność⁵³ oraz do **Kart Historycznych** powstałych w Ośrodku „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”⁵⁴. Wydawcą i pomysłodawcą kilku zestawów kart dialogowych jest Moritz Egetmeyer⁵⁵.

Zasady korzystania z tego typu kart wskazują, jakie umiejętności pomagają one rozwijać w grupie uczestników:

- Nie oceniamy wypowiedzi innych – nie ma złych czy dobrych interpretacji.
- Słuchamy, co ktoś mówi. Każdy ma prawo do swojej interpretacji karty.
- Szanujemy czas pozostałych uczestników.
- Zgadzamy się na różne wypowiedzi o tej samej karcie. Nie przerywamy wypowiedzi innej osoby, nie korygujemy jej.
- Każdy ma swoje skojarzenia, ale czekamy na skojarzenia innej osoby. To jej mądrość – jej sposób widzenia.

⁵³ Domań R., *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wyd. KLANZA, Lublin 2002 (i wydania późniejsze).

⁵⁴ Szroeder B., *Sejnerska księga gry szklanych paciorków*, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2006.

⁵⁵ W Polsce pojawiły się w 1996 r. dzięki Polskiemu Stowarzyszeniu Pedagogów i Animatorów KLANZA. Są to po prostu tematyczne zestawy kolorowych obrazków, które ułatwiają opowiadanie i służą ożywieniu rozmowy, do każdego z nich jest dołączony opis możliwych sposobów gry. Obecnie karty dialogowe są drukowane w 22 językach i wykorzystywane w pracy ze zróżnicowanymi wiekowo i kulturowo grupami w wielu krajach świata. Pełną informację o kartach można znaleźć na stronie www.oh-cards.com. Wydawca chętniej dziś posługuje się określeniem „karty metaforyczne z grupy OH”, wśród których można wymienić 20 różnych, jak np.: Habitat, ECCO, MYTHOS, SAGA, 1001, MORENA i inne (prawie wszystkie dostępne są w Polsce dzięki KLANZIE). Wśród tych talii tylko kilka można wykorzystać w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Za każdym razem należy wybrać z zestawu obrazki odpowiednie dla tej grupy wiekowej. „Karty rodzaju OH zostały tak zaprojektowane, aby rozwijały intuicję i wyobraźnię oraz były pomocne w uświadamianiu sobie własnej wartości i określeniu swego miejsca w świecie. Ogromną wartością „kart skojarzeniowych” jest to, że dopasowują się do wszystkich użytkowników, można uczynić z nich przydatne narzędzie według własnego pomysłu. Nadają się do zastosowania w każdym miejscu i w każdym czasie; nie poddają się wcześniej określonym twierdzeniom czy wyobrażeniom” cyt. z okładki książki *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*.

- Każdy może mówić, ale nie musi. Może odłożyć kartę.
- Używamy komunikatów „ja” – mówimy: ja tak uważam...
- Możemy wybierać karty do zadań, łączyć różne zestawy.
- W kartach nie ma przepowiedni, to nie jest tarot.
- Należy z uwagą słuchać drugiego człowieka.

Krzysztof Czyżewski we wprowadzeniu do *Sejneńskiej księgi gry szklanych paciorków* opisuje całą pracę edukacyjną „Pogranicza”, której efektem są Karty Historyczne⁵⁶. Powstają one od 2002 r. w pracowni „Kronik Sejneńskich”, prowadzonej przez Bożenę Szroeder⁵⁷. Poniżej znajduje się jedna z kart ze zbioru, przygotowana przez Dominikę Turowicz. Autorka wykonała ją na podstawie opowieści „podarowanej” jej przez najstarsze mieszkanki Sejn – Helenę Warakomską i Stanisławę Auron.

„Rachela była córką krawca sejneńskiego (...). Była niespotykane piękną dziewczyną. Każdego dnia robiła zakupy w sukiennicach (...). Wówczas mieszkał w Sejnach szalony Żyd – nazywał się Szmerko, miał około trzydziestu lat (...). Zakochał się w pięknej Racheli, ale ona była już obiecana synowi bogatego kupca, który miał najpiękniejszy dom w całych Sejnach. Rachela była Żydówką, Żydzi nie mogli żenić się z Polakami, a ona właśnie zakochała się w Polaku. Nie chciała wyjść za tego kupca, którego nie kochała, więc przed ślubem odebrała sobie życie. (...) Dokładnie nie wiadomo (...). Pochowano ją w białej sukni (...)”⁵⁸.

⁵⁶ Są to działania, które Ośrodek prowadzi od początku swojej działalności z grupą Polaków, Litwinów, Rosjan staroobrzędowców, w intencji pielęgnowania pamięci i wiedzy o żyjących w Sejnach i regionie pogranicza polsko-litewskiego społecznościach. Jest to odwołanie do przeszłości nieodległej, bo międzywojennej, jak i tej dawniejszej.

⁵⁷ Przy współpracy Wiesława Szumińskiego, Alicji Stabińskiej, Urszuli Wasilewskiej, Jerzego Czyżyńskiego. Podstawę do ich powstania dały opowieści starszych mieszkańców Sejn przekazywane uczniom szkół gimnazjalnych i ostatnich klas szkoły podstawowej. W trakcie pracy, jak zauważa Bożena Szroeder, zaczęły wyłaniać się tematy kart. W ten sposób powstające karty historyczne mają awers i rewers. „Na awersie w samym centrum znajduje się zawsze duży znak graficzny, a dookoła niego dziesięć mniejszych. Ten większy znak wskazuje nam temat karty, mniejsze natomiast to małe fragmenty z tej samej historii, dopowiedzi, wybrane wątki, detale” (Szroeder, dz.cyt., s. 22). Na rewersie karty w sposób symboliczny odpowiednimi piktogramami określone są kategorie tematyczne: historia, postaci, miejsca, religie, zabytki, społeczności, kultura i oświata, natura.

⁵⁸ Szroeder B., dz.cyt., s. 148.



Karta historyczna *Rachela*
Wykonanie: Dominika Turowicz

Fot. Marek Wichtowski

Istotą kart metaforycznych i kart historycznych jest dialogowość. Ich autorom bliska jest idea dzielenia się pomysłami i poszukiwania nowych możliwości na podstawie wypracowanych już propozycji. Zarówno Bożena Schroeder, jak i Moritz Egetmeyer z zainteresowaniem przyjęli pomysł **kart literackich**. W instrukcji do talii *BOSCH – Ogród rozkoszy ziemskich* napisano, że „(...) karty są jak nienapisane książki, które sami tworzymy”⁵⁹. Talia kart do książek już napisanych stanowi więc element dopełniający ideę kart dialogowych.

Karty Literackie

Pierwszą talię Kart Literackich stworzyły animatorki Oddziału Warszawskiego PSPiA KLANZA: Magda Ciechańska, Elżbieta Hornowska, Anna Lipińska, Anna Michalska, Monika Mokrzyśczak, Anna Sadowska, Grażyna Sobieska-Szostakiewicz, Marta Syga oraz studentki Wydziału Pedagogicznego UW. Kartę Literacką z numerem 1 zaprojektowała i wykonała Anna Klimczak – do *Braci Lwie Serce* Astrid Lindgren.

⁵⁹ Tłumaczenie z języka niemieckiego – PSPiA KLANZA koło w Tychach.

Karty Literackie składają się z dwóch zestawów: **kart-obrazków** umieszczonych w schemacie 11 pól oraz **kart-pojęć** napisanych na mniejszych kartach wielkości centralnego pola. Małe karty odnoszą się do skrótowej, autorskiej interpretacji treści książki, dla której zrobiona jest karta. Zawierają pełniejsze sformułowania lub tylko rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki np. „walka między dobrem a złem”, „samotność”, „poczucie obcości”, „miętkość”, „zagubienie”. Gra kartami literackimi **nie zawiera elementów rywalizacji, ułatwia opowiadanie i słuchanie**. Przeznaczona jest dla małej grupy dzieci, młodzieży, dorosłych, grup mieszanych (od 5 do 8 osób).

Opis wykonania kart literackich

1. Karta ma wymiary 13 × 19,5 cm. Awers karty tworzą:
 - środkowe pole – 5 × 10,5 cm;
 - górny i dolny pasek o wysokości 4,5 cm każdy, podzielone na trzy części – po 4, 5 i 4 cm;
 - dwa boczne paski o wymiarach 4 × 19,5 cm, podzielone na cztery mniejsze pola – górne i dolne po 4,5 cm i dwa środkowe boczne po 5,3 cm wysokości.
2. Na rewersie karty widnieje napis *Inspiracja: Ośrodek „Pogranicze – sztuk, kultur, narodów”*.
3. Na awersie w centralnym polu umieszczony jest obrazek, odwołujący się do kluczowego motywu prezentowanej książki, samodzielnie wybranego przez autora. Pozostałe pola to – podobnie jak w kartach historycznych – małe fragmenty odnoszące się do fabuły książki lub **rekwizyty literackie charakterystyczne tylko dla tego tytułu**, czasem cytaty z książki.
4. Aby uzyskać efekt plastyczny najbardziej przypominający Karty Historyczne, do przygotowania kart literackich wykorzystuje się papier do malowania akwarelami i kredki akwarelowe. Najpierw wykonywane są kolorowe pola, na których po rozwodnieniu tła wodą rysuje się wybrane motywy.

Poniżej przedstawiona karta literacka została wykonana przez Martę Sygę, animatorkę PSPiA KLANZA. Jest to karta do *Calineczki* Hansa Ch. Andersena.



Karta literacka *Calineczka*, słowo-klucz: doświadczenie życiowe
Wykonanie: Marta Syga

Fot. Marek Wichtowski

Instrukcja gry kartami literackimi

Narracja

Wersja pierwsza: każdy uczestnik kładzie swoją kartę przed sobą tak, aby była widoczna dla pozostałych osób. W wyznaczonym czasie (który odmierza np. piasek przepływający się w małej klepsydrze) opowiada krótko treść prezentowanej książki. Ta sekwencja gry służy nie tylko przedstawieniu swojej karty, lecz także słuchaniu opowieści innych osób o wybranej przez nich książce.

Wersja druga: każdy uczestnik losuje kartę i nie pokazuje jej nikomu. Pierwsza chętna osoba opowiada o tym, co widzi na obrazkach wylosowanej karty, ale nie podaje tytułu książki, do której odnosi się karta. Długość również w tym przypadku narracji wyznacza czas przesypywania piasku w klepsydrze. Kto pierwszy prawidłowo odgadnie tytuł, jako kolejny podejmuje opowieść o swojej książce i karcie, według tych samych zasad.

Emocje literackie

W tej grze wykorzystuje się Karty Literackie i kostki mimiczne⁶⁰. Każdy uczestnik układa swoją kartę przed sobą, w sposób widoczny dla innych. Rzuca kostką mimiczną, która wskazuje, jaki epizod z prezentowanej książki ma opowiedzieć (na kolejnych polach kostek znajdują się: radość, szczęście, gniew, zdziwienie, strach, spokój).

Przepowiednia

Jeśli w grze bierze udział więcej niż przewidzianych 8 uczestników (w liczniejszej grupie gra udaje się tylko ze starszymi uczniami), przygotowujemy 2–3 zwykłe kostki do gry. Każdy uczestnik po kolei rzuca kostkami i „przepowiada” osobie siedzącej po swojej prawej stronie, którą książkę powinna przeczytać w najbliższym czasie. Przykładowo: rzucamy kostkami i otrzymujemy liczbę 7. Rozpoczynamy odliczanie od swojej karty literackiej, a następnie w prawą stronę odliczamy jeszcze 6. Karta, która tym sposobem „wypada”, wskazuje na tytuł książki, którą w najbliższym czasie powinna przeczytać osoba siedząca w kręgu po naszej prawej stronie.

Literackie domino⁶¹

Uczestnicy odkrywają swoje karty. Jeśli któryś z obrazków widniejących na jednym z 10 pól wiąże się tematycznie (ilustratorsko, malarsko) z obrazkiem innego uczestnika, wtedy dokłada on swoją kartę, dotykając odpowiednim obrazkiem. Rozpoczyna opowieść. Kontynuuje ją kolejny uczestnik, gdy na swojej karcie odnajdzie kolejny element literackiego domina. Tym sposobem tworzą się nowe wątki literackie z już istniejących. Historijkę można zapisać.

W mojej książce najważniejsze jest...

Uczestnicy wybierają słowa-klucze do zrozumienia swojej ulubionej książki. Zapisują je na mniejszych kartonikach. Tym sposobem powstają dwa zestawy kart: karty obrazkowe związane z fabułą książki i karty-pojęcia. Następnie układają kartę-klucz na środek karty literackiej, mówiąc np.: „Samotność w mojej książce znaczy...”, „Przygoda jest najważniejsza w mojej książce, ponieważ...”. Ten wariant gry jest łatwy i wielostronny. Każdorazowo może być pretekstem do zadawania pytań przez pozostałych uczestników lub wyrażania innych opinii o prezentowanej książce. Nowe karty-klucze można skonfrontować ze stworzonymi przez autora karty.

⁶⁰ Kędzior-Niczyporuk E., dz.cyt., s. 208; „mój@klanza.org.pl. Elektroniczne Czasopismo Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA”, 2011 nr 2(15), s. 30.

⁶¹ Literackie domino to pomysł Agnieszki Brzostowskiej, studentki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Pojedynek słów-kluczy

Jeśli wśród uczestników podczas gry pojawia się to samo słowo-klucz, mogą oni rozegrać „pojedynek” na znaczenia. Przykładowo: „w mojej książce smutek oznacza samotność bohatera”, „a w mojej książce smutne jest to, że dzieci nie są rozumiane przez rodziców”.

Słowo-klucz dla każdego

Jeden z uczestników rozpoczyna grę, kładąc karteczkę ze słowem-kluczem na środku swojej karty. Pozostali decydują, czy pasuje ono również do ich książki. Zastanawiają się, jak powinny potoczyć się losy bohaterów, by słowo to stało się kluczem również do wybranej przez nich historii.

Instrukcja gry kartami literackimi jest otwarta!

Karty literackie można oczywiście robić z dziećmi (nawet pięcioletkami). Jako spontaniczni twórcy zwykle nie mają oporów, które towarzyszą starszym, krytycznie nastawionym do własnych umiejętności. Dzieci wykonują swoje karty na kartkach bloku technicznego A4. Należy przygotować wcześniej kartkę z narysowanymi polami. Młodszym dzieciom proponujemy mniej pól do zagospodarowania, w odpowiednio dobranych proporcjach.



Karta literacka Karolcia
Wykonanie: uczennica klasy II pod opieką
Elżbiety Hornowskiej

Fot. Marek Wichtowski

Rozdajemy dzieciom kilka kartek wielkości centralnego pola, którego wymiary są orientacyjne. Uczniowie wykonują rysunki, a następnie jeden, wybrany przyklejają na środku karty. Na górnym pasku rysują wydarzenia z fabuły książki, na polach bocznych – bohaterów, a na dolnym – literacki rekwizyt.

5. Dziecko w dialogu z tekstem literackim – przykładowe scenariusze zajęć w polonistycznej edukacji początkowej z wykorzystaniem metod aktywizujących

5.1. Metody aktywizujące w pracy z dzieckiem i z książką

W rozdziale charakteryzującym metodę dialogową przyjęliśmy założenie, że jest ona warunkiem niezbywalnym takiego procesu uczenia się i nauczania, który wyzwala **potencjał edukacyjny**. Wśród jej podstawowych cech szczególnie cztery wydają się konstytutywne dla tworzonych scenariuszy. Metoda dialogowa przede wszystkim:

- zakłada aktywny udział wszystkich uczestników dialogu,
- przestrzega zasady partnerstwa poznawczego,
- oparta jest na współpracy i współdziałaniu,
- eliminuje rywalizację na rzecz współpracy.

W poradniku konsekwentnie koncentrujemy się na metodach sprzyjających dialogowi. Należą do nich metody aktywizujące, zaliczane do grupy metod problemowych (poszukujących). Bazujemy na zmodyfikowanej i poszerzonej przez Franciszka Szloska klasyfikacji metod nauczania Wincentego Okonia⁶². Przyjmujemy również, że „metody aktywizujące to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się”⁶³.

Nasz poradnik nie jest podręcznikiem metod nauczania. Ma jednak za zadanie wskazać, które ze współczesnych, poszukujących nurtów metodycznych stanowią spójne koncepcje odwołujące się do dialogu jako metody pracy i dzięki temu zapewniają warunki do samodzielnego uczenia się.

Działania, które wykorzystujemy w scenariuszach, czerpią z dwóch źródeł, odmiennie praktykujących metodę dialogową:

1. metody KLANZY odwołujące się do pedagogiki zabawy,
2. nurtu projektowania sytuacji twórczych Janusza Byszewskiego i Marii Parczewskiej z Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski⁶⁴.

Zarówno metoda KLANZY, jak i nurt projektowania sytuacji twórczych odwołują się do doświadczenia warsztatowego, podczas którego tak prowadzący, jak i uczestnicy podejmują **aktywny trud ku zmianie**. Rozumiemy ją jako rozwój osobowości, wrażliwości, empatii, otwartości na drugą osobę, na nowe zagrożenia.

Metoda KLANZY jest wizytówką Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów, które powstało w 1990 r. dzięki dr Zofii Zaorskiej⁶⁵. Poniżej przedstawiamy cele

⁶² Bernacka D., *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 54–55; Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2005, s. 190.

⁶³ Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009, s. 9.

⁶⁴ Laboratorium Edukacji Twórczej CSW w 2015 r. obchodzi 25-lecie swojego istnienia.

⁶⁵ Jeszcze wcześniej wokół Zofii Zaorskiej skupiło się grono ludzi poszukujących nowego wymiaru pracy pedagogicznej, tworząc **KLub Animatora ZABawy**. Podstawą działania klubu było propagowanie w Polsce pedagogiki zabawy, czyli nowatorskiej wówczas metodyki ułatwiającej uczenie się, którą Zaorska poznawała w Austrii i Niemczech. Był to czas intensywnych spotkań, wyjazdów, udziału w warsztatach, organizowanych zarówno w Polsce, jak i Austrii, Niemczech.

i założenia zarówno metody KLANZY, jak i pedagogiki zabawy – z zaznaczeniem, że za każdym sformułowaniem istnieje grupa metod gotowych do zastosowania (dalej polecamy książki, w których te metody są opisane).

Metoda KLANZY	Pedagogika zabawy
Cel: nawiązanie dobrych relacji i kształtowanie umiejętności współpracy w grupie.	Cel: dostarczenie prowadzącemu różnych pomysłów umożliwiających twórczą pracę z grupą.
Sposoby realizacji celu: 1. Nawiązywanie kontaktów między dziećmi z wykorzystaniem zabaw integracyjnych. Dbłość o dobrą atmosferę: życzliwości, otwartości, akceptacji i szacunku dla każdego uczestnika.	Sposoby realizacji celu: 1. Zabawy ułatwiające wejście w grupę uczestnikom rozpoczynającym naukę.
2. Ustalenie zasad pracy w grupie i stosowanie się do nich (tylko wtedy, gdy zostaną zaakceptowane przez wszystkich uczestników).	2. Zabawy wykorzystujące ruch, taniec, gest.
3. Celowe wykorzystanie przestrzeni, dbłość o estetykę otoczenia.	3. Zabawy ułatwiające wprowadzenie tematu, pozwalające na jednoczesne poznanie doświadczeń, odczuć, oczekiwań uczestników.
4. Tworzenie warunków do uczenia się przez działanie, przeżywanie, odkrywanie. Animowanie za pomocą metod aktywizujących.	4. Gry dydaktyczne polegające na przedstawieniu określonych treści w formie zagadkowego problemu i poszukiwaniu rozwiązań według proponowanych reguł.
5. Dbanie o relaks, dobre samopoczucie i radość.	5. Gry dyskusyjne polegające na analizowaniu zagadnień z różnych punktów widzenia uwzględniających doświadczenia uczestników.
6. Wykorzystanie tańca, ruchu, muzyki.	6. Metody informacji zwrotnej, sygnalizujące indywidualną opinię wyrażoną za pomocą komunikatu „ja, mnie”.
7. Dbłość o przebieg procesu grupowego, stopniowanie emocji w każdym działaniu z wyraźnym początkiem i zakończeniem.	7. Działania parateatralne wykorzystujące gry z podziałem na role jako wstęp do działania.
8. Stosowanie informacji zwrotnych nie w formie krytyki, ale wskazania kierunku korzystnych zmian.	8. Zabawy umożliwiające samoocenę, poznanie swoich zachowań i mocnych stron.
9. Docenianie każdego trudu.	9. Zabawy integrujące duże grupy w aktywnej zabawie.
10. Wykorzystywanie różnych środków wyrazu.	
Zasady uznawane w metodzie KLANZY i pedagogice zabawy	
1. Zapewnienie dobrowolności uczestnictwa.	
2. Uwzględnienie wszystkich poziomów komunikowania.	
3. Uznawanie pozytywnego przeżycia jako wartości i unikanie rywalizacji.	
4. Wykorzystywanie różnorodnych środków wyrazu.	

Źródła wiedzy o pedagogice zabawy i metodzie KLANZY (wybór)

Baer U., *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Wyd. KLANZA, Lublin 1997.
 Kędzior-Niczyporuk E. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Wyd. KLANZA, Lublin 1998.

Kędzior-Niczyporuk E. (red.), *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wyd. KLANZA, Lublin 2010.

Reichel G., Rabenstein R., Thanhoffer M., *Grupa i ruch: metody relaksacyjne – taniec twórczy, sport zespołowy, gry i zabawy integrujące*, AGB-CAK, Warszawa 1994.

Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R., *Nauczanie kreatywne. Część 1. Podstawy i metody nauczania całościowego; Część 2. Uczniowie – nauczyciele – rodzice*, Wyd. KLANZA, Lublin 1996.

Zaorska Z., *Dodać życia do lat*, Wyd. KLANZA, Lublin 1999.

Nurt projektowania sytuacji twórczych Janusza Byszewskiego i Marii Parczewskiej z Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski – w scenariuszach działań nawiązujących do tekstów literackich zamieszczonych w tym rozdziale można znaleźć znaczące ślady inspiracji działaniami Janusza Byszewskiego i Marii Parczewskiej. Są oni autorami spójnej koncepcji projektowania sytuacji twórczych, które wyzwalają ważny **potencjał edukacyjny**. Swoje projekty realizują w określonych sekwencjach:

- Cel działań: wspieranie uczestników w ich pełnym, wszechstronnym rozwoju.
- Sekwencja początkowa: budowanie płaszczyzny porozumienia z uczestnikami poprzez dookreślenie siebie samych: tym jesteśmy (jako LET), tacy jesteśmy, to robimy, tak myślimy, to zamierzamy, po to jesteśmy, do tego zapraszamy.
- Nawiązanie i podtrzymanie kontaktu: wzmocnienie otwartości, autentyczności, komunikatywności. Odbывается poprzez równoważne zaangażowanie, skupienie na drugim człowieku, partnerstwo, współpracę ze wszystkimi. To włączanie ludzi na zasadach aktywnych, inicjowanie sytuacji współdziałania – nie obserwacji.
- Poszerzanie pola dialogu, tworzenie przestrzeni otwartej w dialogu, zasada dialogu jako prawa do wyrażania własnego zdania: wydobywanie tego, co ważne w warunkach inspirujących, pobudzających, bezpiecznych, w określonych ramach.
- Słuchamy Was – to, co mówicie, zasługuje na uwagę, jest początkiem procesu.
- Oswajanie przestrzeni – muzeum, galerii, biblioteki, szkoły, przestrzeni otwartej.
- Dbłość o efekt artystyczny. Spotkania LET wykorzystują język sztuki (instalacje, gotowe przedmioty, zredukowane do bieli i czerni papiery, kamienie, drewno, ziemia). W zależności od potrzeb LET posługuje się innymi językami sztuki: filmowym, literackim, teatralnym, fotografią, plastyką, grafiką komputerową. LET używa wielu mediów.
- Sekwencja końcowa – proces rozwoju jest niekończącą się serią wolnych wyborów.

Każda z sekwencji buduje opis działania, które można znaleźć w książkach i filmach sygnowanych przez Laboratorium Edukacji Twórczej w Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski. Autorzy zachęcają do spierania się z nimi, ich książkami, ich metodą, a jednocześnie do „poszukiwania swojej drogi uczenia siebie i innych”⁶⁶.

Źródła wiedzy o projektach i działaniach LET (wybór)

4×*Pieróg*, scenariusz i realizacja filmu Byszewski J., Parczewska M., zdjęcia Błażejczyk T., Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 1993.

Byszewski J., *Inne muzeum*, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 1996 (również film *Inne muzeum* zrealizowany przez Jacka Sawickiego, TVP Telewizja Edukacyjna).

⁶⁶ Byszewski J., *Tutaj jestem = Here I am*/Janusz Byszewski, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 1994 (również film).

Byszewski J., Parczewska M., *Projektowanie sytuacji twórczych*, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2004.

Byszewski J., Parczewska M., *Sztuka współczesna – instrukcja obsługi*, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2007.

Byszewski J., Parczewska M. (red.), *Dom, moje centrum świata. Supraśl 2003*, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2005.

5.2. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem tekstów literackich. Relacje, efekty, uwagi

W rozdziale zostaną zaprezentowane scenariusze do następujących książek:

- Iwona Chmielewska (tekst i ilustracje), *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Joanna Papużyńska *Asiunia*, il. Maciej Szymanowicz, Muzeum Powstania Warszawskiego – Wydawnictwo Literatura, Łódź 2011.
- Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*, il. Igor Morski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
- Liliana Bardijewska, *Moje – nie moje*, il. Krystyna Lipka-Sztarbałło, EZOP, Warszawa 2004.
- Aleksandra Machowiak, Daniel Mizieliński, *D.O.M.E.K. Doskonałe okazy małych i efektownych konstrukcji*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2009.

Klucz do wyboru tych tytułów był klarowny – to książki odznaczające się wysokimi walorami literackimi i artystycznymi. Dzięki temu, że wzbudzają ważne emocje, warto razem z nimi zbudować przestrzeń do wspólnego spotkania czytelników z Pisarzem, tematem, dziełem literackim. **Spotkania, w którym jest miejsce na dialog**, zdefiniowany i opisany w pierwszych rozdziałach tego poradnika. Dialog dziecka z tekstem literackim, dialog dzieci między sobą, dialog dzieci z dorosłymi – z nauczycielami, rodzicami.

Asiunia i *Pamiętnik Blumki* stały się szansą powrotu do doświadczeń poprzednich pokoleń i zachęcają do pytań o znaczenie obrazów wojny obecnych we wspomnieniach rodzinnych i w przekazie – tak historycznym, jak i medialnym. Uczniom nietrudno – np. przy okazji okrągłych rocznic wojennych wydarzeń – zetknąć się z obrazami czy opowiadaniem nie zawsze obliczonymi na dziecięcą wrażliwość. To może w naturalny sposób rozbudzać potrzebę i chęć wiedzy o tym „jak to wtedy było”. Zbudowanie **przestrzeni do spotkania** z trudnym tematem wojny i zagrożenia stało się więc obiektywnie potrzebne.

Kolejne propozycje: *Moje – nie moje* Liliany Bardijewskiej, *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki i *D.O.M.E.K.* Aleksandry Machowiak i Daniela Mizielińskiego również wzbudzą zainteresowanie uczniów. Dzieci znajdą w nich literacko baśniowe przesłanie o możliwości oswojenia Innego, mądrość, humor, przygodę, a także przeniosą się w świat odważnej architektury i sztuki, trzymając w ręku przewodnik-mapownik.

Scenariusze – dzięki zastosowaniu różnych metod działania – stają się propozycjami różnorodnych aktywności w obrębie spotkania z tekstem literackim. Nauczyciele mogą dowolnie przetwarzać i dostosowywać scenariusze, zgodnie z własną wrażliwością i ciekawością.

W opisie przebiegu zajęć bardzo szkicowo określamy cele. Taki zapis jest zamierzony i wystarczający, ponieważ w dialogu z drugą osobą nie ma potrzeby odwoływania się do szczegółowego języka opisu. Istotne są same działania, które podejmujemy w pracy z dziećmi: albo wywołamy emocje, albo nie; albo odkryjemy choć jedną prawdziwą, wspólną myśl, albo to się

nie wydarzy; albo rozbudzimy ciekawość, albo wywołamy zniecierpliwienie. Pozostawiamy dziecku swobodę decyzji, czy dane działanie je angażuje, czy nie. Jeśli nie, zawsze pytamy – **dlaczego?** Takie jest prawo dialogu, nawet jeśli założony cel nie zostaje spełniony.

Przyjmujemy wcześniej wyznaczoną triadę opisu:

- **CO** warto zaproponować dzieciom – książka i jej karta literacka;
- **JAK** warto zorganizować spotkanie – opis przebiegu spotkania z propozycją wykorzystania bardziej lub mniej znanych metod;
- **DLACZEGO** warto, by uczniowie prowadzili dialog z zaproponowanym tekstem literackim w konkretnej obrazowej oprawie – uzasadnień będziemy szukać w opisie zajęć do zaproponowanych tu scenariuszy, zrealizowanych przez nauczycielki. W tym miejscu można będzie odczytać zarówno **intencję pedagogiczną** proponowanych działań, jak i ich **potencjał edukacyjny** ukazujący cele i efekty⁶⁷.

Kilka ważnych rad dla nauczycieli

1. Dobrze jest, jeśli do każdego zajęcia, których celem będzie spotkanie z książką, zostanie specjalnie przygotowana przestrzeń klasy/sali/biblioteki. Zajęcia zawsze wymagają zmiany, przeobrażenia. Na środku stoją krzesła dla każdego uczestnika, a ławki pod ścianami czy oknami służą jako miejsce do działań w grupach zadaniowych.
2. Należy też przygotować ilustrację muzyczną do zajęć.
3. Można zmienić coś, co w normalnym rytmie dydaktycznej aktywności jest niezmiennie – np. ograniczyć dopływ ostrego światła nieznacznym opuszczeniem rolet czy też „wyciszyć” bardzo bogate i absorbujące wnętrza klas (zdjąć rysunki, makiety, plansze edukacyjne). Powieszenie kartonów, arkuszy papieru stworzy wolną przestrzeń do zagospodarowania przez uczestników, którzy będą mogli wykorzystać to miejsce np. do zrobienia galerii prac powstałych podczas zajęć.
4. Na czas literackich zajęć możemy podpisać kontrakt z uczniami. Konieczne jest ustalenie wspólnych reguł zachowania, których staramy się przestrzegać:
 - Słuchamy się wzajemnie.
 - Nie obrażamy się na siebie.
 - Nie oceniamy innych.
 - Szanujemy wrażliwość koleżanek i kolegów.
 - Gdy jedna osoba mówi, pozostali słuchają.
 - Pilnujemy kolejności zabierania głosu.
 - Wspólnie ustalamy, kto będzie prezentował efekty pracy małej grupy zadaniowej, a kto będzie mu pomagał.
 - Nigdy nie robimy przykrości koledze lub koleżance (trzeba ustalić z grupą, co może sprawić przykrość!).

Na kontrakt możemy powołać się zawsze, gdy szukamy rozwiązania w sytuacjach trudnych, które mogą pojawić się podczas zajęć.

5. Koniecznie należy włączyć w działania bibliotekę szkolną. Nauczyciel bibliotekarz to najważniejszy i najpotrzebniejszy na co dzień sojusznik w rozbudzaniu zainteresowań książkami. Biblioteka szkolna może pomóc w:

⁶⁷ Ta część opisu w scenariuszach powstała dzięki nauczycielkom/animatorkom, które są członkami Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA – Elżbiecie Hornowskiej, Magdalenie Sowik, Annie Lipińskiej, Agnieszce Gawryszewskiej. Te same osoby tworzą już od 15 lat Sekcję „Książka – Terapia – Zabawa”, działającą w ramach Oddziału Warszawskiego KLANZY. Jest to grupa, która poszukuje najlepszych sposobów rozbudzania zainteresowań książką dziecięcą oraz rozwija metodykę pracy z tekstem literackim. Spotkania są otwarte dla zainteresowanych (informacja: strona internetowa Warszawskiego Oddziału KLANZY).

- przygotowaniu wystaw albumów tematycznych;
 - przygotowaniu edukacyjnych książek związanych z tematyką scenariuszy;
 - przygotowaniu wystaw innych książek autora, którego tekst uczniowie poznają na zajęciach;
 - prezentacji „innych książek”;
 - opiece organizacyjnej i merytorycznej nad literackimi projektami edukacyjnymi podejmowanymi przez uczniów;
 - przygotowaniu baz danych tematycznie związanych z literaturą dla dzieci i młodzieży;
 - gromadzeniu dokumentacji z zajęć literackich.
6. Każde zajęcia z książką są szansą na wzmocnienie uczniów, pokazanie mocnych stron grupy, jak też indywidualne docenienie dzieci. Zachęcamy do udzielania im pozytywnych informacji zwrotnych.
7. Przed zajęciami można zaproponować tzw. działania na rozgrzewkę, których w metodyce KLANZY mamy bardzo wiele. To może być taniec bądź zabawa ruchowa. Można również zaproponować zabawę „**porządki w bibliotece**”⁶⁸, która jest jedną z wariacji „sałatki owocowej”⁶⁹, wymyśloną dla scenariuszy bardziej zabawowych. W przypadku książek trudniejszych, refleksyjnych, nigdy nie zawodzi działanie z metaforą – uzupełnianie zdania: „Książka jest jak..., ponieważ...”⁷⁰.

Książka jest jak..., ponieważ...

Ze starszymi uczestnikami można przeprowadzić to działanie w mniejszych, np. pięcioosobowych grupach. Na pracę z młodszymi trzeba zaplanować więcej czasu, ponieważ należy zapisać wszystkie metafory na jednym plakacie.

W dużym koszyku mamy zgromadzone różne małe rekwizyty, które mogą wywoływać literackie skojarzenia: lustreczko, szkiełko powiększające, zakładkę, latarkę, ładowarkę i mały telefon komórkowy, dzwoneczek, gwiazdkę, muszelkę, niebieski koralik Karolci i wiele, wiele innych. Każdy z uczestników losuje dla siebie jakiś przedmiot – ten, który go zainteresuje, który mu się podoba. Następnie musi pomyśleć i dokończyć zdanie, np. „Książka jest jak szkło powiększające, ponieważ...”.

A oto przykłady metafor wypracowanych przez uczestników prowadzonych przez nas zajęć.

Książka jest:

- jak śrubokręt, bo majsterkuje w naszych sercach i umysłach.
- jak lustro, bo zaciekawia i porusza, kiedy jest w niej to, co w nas.
- jak perfumy, ponieważ lubimy jej zapach.
- jak kostka do gry – nie wiadomo, co nam przyniesie.
- jak latawiec, bo można przy niej „odlecieć”.
- jak drogocenny przedmiot, bo stanowi ogromną wartość.
- jak bączek, bo wciąż wiruje w nas.

⁶⁸ Walczewska-Klimczak G., Wyprowa do Krainy Baśni, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 1998 nr 4, s. 38–42.

⁶⁹ Kędzior-Niczyporuk E., dz.cyt., s.177.

⁷⁰ Inspiracja do tego działania w znakomitej dysertacji M. Wiśniewskiej-Kin: *Miłość jest jak wiatrak, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

Iwona Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*

„To mogło być jeszcze lotnisko na Polach Mokotowskich, albo już to wybudowane na Okęciu i otwarte w 1934 roku. (...)”. Tak może się rozpocząć spotkanie z *Pamiętnikiem Blumki* Iwony Chmielewskiej, która jest autorką zarówno tekstu, jak i obrazów tworzących tę niezwykłą książkę. Dzieci nie muszą jej znać przed zajęciami. Wspólnie przeczytają o losach bohaterów podczas lekcji. Należy przypuszczać, że uczniowie mogli już wcześniej słyszeć o Januszu Korczaku – pisarzu, wychowawcy, lekarzu i opiekunie dzieci osieroconych, opuszczonych. Mogą wiedzieć o tym, że zginął podczas wojny razem ze swoimi podopiecznymi. Dlatego zanim zaprosimy dzieci w pobliże lotniska przedwojennej Warszawy, możemy na samym początku zapytać je, co wiedzą o autorze *Króla Maciusia I*.

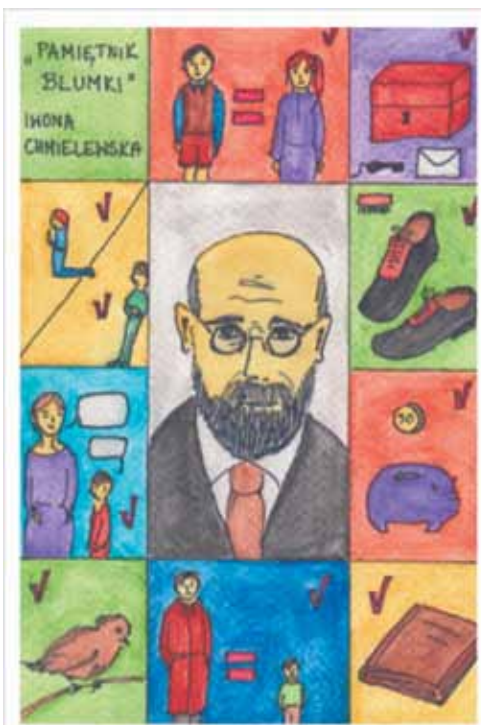
Początek spotkania z książką zawsze trzeba przeznaczyć na wysłuchanie dzieci. Nam, dorosłym historia Pana Doktora kojarzy się przede wszystkim z czasem Zagłady. Jeśli taką wiedzę mają również uczniowie, to należy ich zapewnić, że *Pamiętnik Blumki* opowiada o bardzo ważnym okresie życia dzieci i Janusza Korczaka sprzed wojny, kiedy wychowankowie Domu Sierot jeszcze jeździli na letnie kolonie. Czytamy na głos fragment o Staśku, którego Pan Doktor zabrał na wycieczkę samolotem nad Warszawą – w nagrodę za to, że koleżanki i koledzy lubili go najbardziej ze wszystkich.

Jeśli podczas zajęć pojawią się te najtrudniejsze pytania, nie można pominąć ich milczeniem. Proponowany tu scenariusz może ułatwić **znalezienie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy**. Można rozpocząć prezentację książki Iwony Chmielewskiej, nawiązując do aktualnej pory dnia, roku, do rytmu życia grupy i tego, co w danym czasie zajmuje uczniów najbardziej. A najlepiej zacząć od oglądania obrazów, bo *Pamiętnik Blumki* przemawia właśnie obrazami.

Scenariusz angażuje emocje uczestników, rozbudza wyobraźnię poprzez zadanie zbudowania postaci literackiej, konfrontuje z trudnymi sytuacjami społecznymi, a poprzez nietypowe działania plastyczne pomaga w szukaniu odpowiedzi na niełatwe pytania.

Cele:

- rozbudzenie ciekawości uczniów książką obrazową;
- współpraca przy nowatorskich zadaniach;
- rozwijanie wyobraźni i inwencji – kreowanie losów bohatera;
- poznanie techniki winietki bohatera literackiego jako formy jego skondensowanej charakterystyki;



Karta literacka *Pamiętnik Blumki*, słowo-klucz: prawa człowieka

Wykonanie: Anna Klimczak

Fot. Marek Wichtowski

- znalezienie i wyjaśnienie zdarzeń losowych, w wyniku których dzieci zostają samotne i opuszczone;
- tworzenie warunków do nietypowej ekspresji plastycznej – robienie slajdów.

Materiały: najlepiej 4 egzemplarze książki; koperty w różnych kolorach i formatach z przygotowanymi fragmentami książki – każda koperta zawiera charakterystykę jednego z bohaterów *Pamiętnika Blumki*; kolorowe foliopisy o różnej grubości (B, F); folia do pisania pisakami wykorzystywana w rzutnikach pisma oraz sztywna, przezroczysta kolorowa folia z okładek na zeszyty; dwa rodzaje ramek do slajdów: plastikowe z pustymi miejscami na prostokąt folii (do slajdów „suchych”) i ramki szklane (do slajdów „mokrych”) ⁷¹; rzutnik slajdów ⁷²; nożyczki, drobne ziarenka, piórka, kłębek nitki, pipety dozujące krople wody lub oliwki – potrzebne do szklanych slajdów.

Warto podejmować próby wykorzystania takich środków w działaniach plastycznych z trzech względów:

1. Dzieci bardzo inspiruje zarówno robienie slajdów, jak i wykorzystanie rzutnika.
2. Temat sieroctwa, opuszczenia, zagrożenia bohaterów literackich należy do zagadnień trudnych, a zaangażowanie dzieci w nowatorskie formy działań plastycznych w sposób naturalny redukuje napięcia, jakie może wywołać taka refleksja.
3. Bardzo możliwe, że dzieci nigdy wcześniej nie pracowały w ten sposób, z pewnością zainteresuje je sposób wykorzystania materiałów. Z uwagą będą wkładać małe kawałki folii kolorowej, piórka, drobne nasiona (np. dmuchawca) między szkiełka ramek szklanych i precyzyjnie dodawać kropelki wody czy oliwki.

Przebieg zajęć

1. Rozpoczynamy od rozmowy w kręgu o książce. Najlepiej pokazywać powoli ilustracje, przedstawiając – bez dokładnej charakterystyki – bohaterów wybranych przez Blumkę. Warto zacząć od ilustracji, na której narysowana jest ona sama.

2. Następnie dzielimy klasę na kilkuosobowe grupy zadaniowe, najlepiej z parzystą liczbą uczestników. Każda grupa losuje kopertę z opisem jednego z 12 bohaterów książki Iwony Chmielewskiej, którego autorką w książce jest Blumka.

3. Uczniowie dostają czas na przeczytanie krótkiego tekstu, wymianę pierwszych wrażeń.

4. Ich kolejnym zadaniem jest przygotowanie w grupach **winiетки wylosowanej postaci** ⁷³.

Dzieci, wykonując to zadanie, mogą odwołać się tylko do wylosowanego opisu, np. portret Arona: „To jest Aron, który często płacze w nocy, ale w dzień już niczego nie pamięta. Aron słynie z tego, że najlepiej z nas szyje, lepiej niż dziewczynki. Równiutko zszywa dziury w pościeli, przyszywa łąty na ubraniach dzieci i oderwane guziki. Może w przyszłości zostanie wielkim krawcem, jak kiedyś jego dziadek?” ⁷⁴.

⁷¹ Jeśli szklanych ramek nie ma w sklepie z materiałami fotograficznymi, to wystarczą tylko plastikowe. Informacja o ramach do slajdów – Specjalistyczny Sklep Fotograficzny Czarno-Białe, www.czarno-biale.pl.

⁷² Rzutnik nie musi być skomplikowany w obsłudze, świetnie sprawdzają się te, które najczęściej zostały już wyniesione do magazynów. Można zapytać rodziców uczniów, zawsze ktoś przypomni sobie o starych, rodzinnych przeźroczach i spręć do ich oglądania.

⁷³ Winiетка jest nazwą własną jednej z technik przygotowania opisu przypadku, por.: Fortuna P., *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 66–71.

⁷⁴ Chmielewska I., *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Praca w grupach musi być poprzedzona udzieleniem precyzyjnych wskazówek. Stworzą one ramy dla przygotowywanej winietki bohatera. Można zacząć tak:

Spróbujcie opowiedzieć historię Waszego bohatera, odpowiadając na pytania:

- Kiedy urodził się Wasz bohater, jaka to była pora roku, dnia, pogoda, który rok?
- Kim mogli być jego rodzice?
- Gdzie mieszkali, ilu było członków rodziny?
- Jak rodzina spędzała czas?
- Co się wydarzyło, że Wasz bohater znalazł się w domu dziecka?
- Co dzięki temu zmieniło się w jego życiu?
- Jakie marzenia są dla Waszego bohatera ważne? Co może robić w Domu Sierot, aby dążyć do spełnienia tych marzeń?

5. Praca w grupie musi być skoncentrowana na udzieleniu przez dzieci skondensowanych odpowiedzi na powyższe pytania. W miarę możliwości pomagamy każdej grupie.

6. Kolejną sekwencją zajęć jest prezentacja winietek bohatera na forum grupy.

7. Następnie dzieci przygotowują prace plastyczne techniką slajdów „suchych” bądź „mokrych”⁷⁵. Każda grupa pracuje nad dwoma slajdami – z portretem bohatera i jego marzeniem. Jeśli uczniowie będą zainteresowani tą techniką, każda para w grupie zadaniowej może przygotować swoje slajdy: jedna osoba portret, druga marzenie. Jeśli grupa nie jest zbyt liczna, to każde dziecko może przygotować po dwa slajdy.

8. Kulminacyjnym punktem zajęć jest prezentacja slajdów w zaciemnionej sali. Nie jest do tego niezbędny biały ekran. Slajdy mogą być rzucane w przestrzeń klasy – na ściany, na sufit, podłogę. Efektu uzyskanego podczas takiej prezentacji nigdy nie da się przewidzieć: światło obrazkowych slajdów różnie absorbuje powierzchnie, dając dodatkowe efekty. Jeśli zajęcia odbywają się zimą w pochmurny dzień, można nawet otworzyć okno i zobaczyć obraz np. na ścianie sąsiedniego domu lub ławce przed szkołą.

9. Zajęcia kończy rozmowa o prawach dzieci z Domu Sierot przestrzeganych przez Janusza Korczaka. Na arkuszu papieru zapisujemy wszystkie prawa, które w książce przytacza Iwona Chmielewska. Dzieci w niezmiennych grupach zadaniowych lub samodzielnie ustalają, które zasady są dziś dla nich najważniejsze. Zaznaczają te wybrane przez grupę/siebie prawa, przyklejając obok nich kolorową naklejkę w kształcie piega lub rysując kropkę grubym flamastrem.

Magdalena Sowik, współautorka scenariusza, przeprowadziła zajęcia na podstawie książki obrazowej Iwony Chmielewskiej z uczennicami ze szkoły podstawowej. Poniżej znajduje się relacja prezentująca efekty pracy.

Inspiracje, czyli „Blumka ożywiona” – relacja Magdaleny Sowik

Z racji swych historycznych korzeni *Pamiętnik Blumki* zainspirował mnie do wykorzystania motywu podróży w czasie. Z grupą uczestniczek zajęć „Literacko-fotograficzne igraszki artystyczne” (uczennice klas II–IV szkoły podstawowej) zadałyśmy sobie dwa pytania: co by było, gdybyśmy znalazły się w czasach Blumki i odwrotnie – co by było, gdyby to Blumka trafiła do naszego świata. Działania, które wykorzystywały techniki dramowe do ożywiania starych fotografii oraz graficzne techniki fotomontażu, zostały nazwane „Blumka ożywiona”.

⁷⁵ Więcej o robieniu slajdów: Byszewski J., Parczewska M. (red.), *Dom, moje centrum świata*. Supraśl 2003, Laboratorium Edukacji Twórczej Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, Warszawa 2005, s. 117.

Najpierw stworzyliśmy winietki wybranych bohaterów oraz wykonaliśmy slajdy „suche” przedstawiające portrety wybranych bohaterów i slajdy „mokre” prezentujące ich marzenia. Oto efekty tej pracy⁷⁶.

Blumka

1. Blumka urodziła się w roku 1929 w lecie. Była wtedy piękna pogoda.
2. Rodzice Blumki byli mieszczanami, byli też bogaci.
3. Rodzina Blumki mieszkała na Starówce.
4. Blumka z rodziną chętnie chodziła do parków.
5. Dziewczynka znalazła się w domu dziecka, ponieważ jej rodzice się rozwiedli, a tata Blumki obraził się na byłą mamę Blumki.
6. Odtąd Blumka była sierotą.
7. Blumka marzy o byciu wychowawczynią.



Portret Blumki

Fot. Magdalena Sowik



Marzenia Blumki

Fot. Magdalena Sowik

Aron

1. Aron urodził się 22 grudnia w niedzielę wieczorem. Była wtedy śnieżna pogoda.
2. Rodzice byli lekarzami weterynarii w Warszawie.
3. W rodzinie było 5 osób i mieli kilka zwierzaków: kanarka, białą myszkę, szczygła, kota, rybki, królika, psa, świnkę morską, papugę arę.
4. Spędzał czas na zabawie z rodzeństwem.
5. Jego rodzina zginęła pod pociągiem.
6. Trafił do dziadka i dziadek się nim zaopiekował. Zaczął bardziej się interesować szcieniem.
7. Chciał być do końca życia z Doktorem Korczakiem.



Portret Arona

Fot. Magdalena Sowik



Marzenie Arona

Fot. Magdalena Sowik

⁷⁶ Wszystkie winietki w zapisie oryginalnym (przyp. red.).

Regina

1. Nasza bohaterka, Reginka, urodziła się 4.03.1932 r. Wtorek. To była wiosna. To był słoneczny dzień.
2. Jej tata pracował w fabryce, a jej mama szyła ubrania.
3. Na ulicy Pięknej 78. Członków rodziny było 5.
4. Rodzina spędzała czas, chodząc do parku.
5. Nasza bohaterka znalazła się w domu dziecka, ponieważ jej rodzice umarli.
6. Zmieniło to się w jej życiu, że mieszkała w dużym białym domu, a nie w małym szarym.
7. Regina miała jedno marzenie – chciała mieć dalej rodziców, ale na szczęście miała jeszcze dziadków.

Stasiek

1. Stasiek urodził się jesienią, o północy, deszczową nocą.
2. Tata był nauczycielem, a mama była naukowcem.
3. W małym mieszkaniu w Warszawie było 4 członków rodziny.
4. Grali w Scrabble.
5. Rodzina zginęła w wypadku.
6. Był samotny, smutny i przerażony.
7. Chciałby cofnąć czas, chciałby, żeby rodzice byli z niego dumni i czuwali nad nim patrząc z nieba.

Na przygotowanych w grupie slajdach był chłopiec i zegar z cofającymi się wskazówkami. Po prezentacji „życiorysów” wylosowanych bohaterów książki zorganizowałyśmy pokaz slajdów.

Następnie zabrałyśmy się do poszukiwania starych fotografii z tamtych czasów. Niezwykłą skarbnicą okazał się album *Żydzi Warszawy 1863–1943*⁷⁷.

Uczennice w grupach wybrały spośród wielu jedną fotografię, która ich zdaniem przedstawiała opisywanego wcześniej bohatera. Następnie analizowałyśmy zdjęcia, zastanawiając się, co mogło wydarzyć się w tak utrwalonej chwili. Na koniec ożywiałyśmy fotografie, wcielając się w role utrwalonych postaci, improwizując dialogi między nimi, czyli inscenizowałyśmy sytuacje zatrzymane na obrazie.

Dzięki tym improwizacjom stałyśmy się uczestnikami dawnych wydarzeń. Żeby to przeniesienie w czasie unaocznić jeszcze bardziej, wykorzystaliśmy technikę fotomontażu, która umożliwiła nam wklejenie własnych sylwetek na stare fotografie. Przez takie działania kontakt z bohaterami stał się bardzo osobisty. Marta i Amelka znalazły się na zdjęciu z Doktorem Korczakiem i grupką dzieci z sierocińca, zaś Laura i Michalina pozowały do fotografii razem z Blumką. Czy tak polubieni przez uczestników zajęć bohaterowie mogli pozostać tylko w przeszłości? Żeby jeszcze lepiej ich poznać, postanowiłyśmy zaprosić naszych ulubieńców do współczesnych czasów i sprawdzić, jak odnaleźliby się w przyszłości. Postacie ze starych fotografii za pomocą tej samej techniki fotomontażu przeniosły się na współczesne zdjęcia. I tak oto Blumka znalazła się na Wigrach, odwiedziła także Podlasie, a Chaimek i Ryfka zwiedzili most Gdański.

⁷⁷ Grupińska A., Burska B., *Żydzi Warszawy 1863–1943*, ŻIH, Warszawa 2003.



Blumka na Wigrach

Fot. Magdalena Sowik

Technika fotomontażu okazała się bardzo inspirująca, byłam zadziwiona pomysłami dzieci i ich zaangażowaniem, mimo że taka praca wymaga nieco dokładności i wytrwałości. Kolaże wykonałyśmy w darmowym programie graficznym GIMP, który daje duże możliwości przekształcania obrazów i tworzenia własnych kompozycji. Jako że jest dosyć przejrzysty w obsłudze również dla dzieci, może stać się bardzo ciekawym narzędziem do rozwijania wyobraźni i twórczych poszukiwań⁷⁸.

Projekt „Blumka ożywiona” podsumowałyśmy prezentacją i pokazem dla zaproszonych gości. W ten sposób mogłyśmy podzielić się stworzonymi pracami graficznymi oraz naszą wizją bohaterów. Prezentacja stała się przewodnikiem po podjętych przez nas działaniach. Każda grupa mogła przedstawić swoje dokonania, w tym ożywione fotografie, czyli przygotowane sceny wyjęte ze starych zdjęć. Goście, patrząc na stare zdjęcia, slajdy czy fotomontaże, mogli porównać swoje wyobrażenia, prowadzili ożywioną i twórczą dyskusję – z nami i między sobą. Zaś uczestniczki zajęć, przygotowując stroje, rekwizyty, pytania, opisy, mogły jeszcze lepiej poznać siebie nawzajem przez poszukiwanie tożsamości bohaterów i tamtych czasów.

Można powiedzieć, że na podstawie *Pamiętnika Blumki* stworzyłyśmy własną opowieść i dzięki przeróżnym technikom same ją zilustrowałyśmy. Komputer zaś posłużył jako wspańne narzędzie do promocji książki i jej twórczego wykorzystania.

Podczas zajęć zostały osiągnięte następujące cele:

- rozbudowano zainteresowania literackie;
- uczennice dokonały samodzielnej analizy tekstu książki;
- podczas zajęć dzieci samodzielnie zinterpretowały tekst wraz z przygotowaniem pisemnej, krótkiej wypowiedzi;
- grupa z powodzeniem doskonaliła umiejętności współpracy;
- dzieci w innowacyjny sposób wykorzystały nowe techniki plastyczne i komputerowe.

⁷⁸ Instrukcja „Jak zrobić fotomontaż w GIMP-ie” znajduje się w Aneksie nr 3.

Joanna Papużyńska, *Asiunia*



Karta literacka *Asiunia*, słowo-klucz:
dzieciństwo wojenne

Wykonanie: Anna Klimczak

Fot. Marek Wichtowski

Temat wojny nie jest dzieciom obcy. Pojawia się w tle informacji medialnych, może jeszcze wybrzmiewa w rozmowach z najstarszymi członkami rodzin podczas zjazdów, spotkań. Od czasu zainicjowanej w 2010 r. dyskusji w Muzeum Powstania Warszawskiego⁷⁹ nie pytamy, **czy rozmawiać z dziećmi o wojnie, ale jak to robić**.

Podczas takiej rozmowy ważna jest **atmosfera bezpieczeństwa**. Dzieciom bardzo pomaga świadomość, że osoba, o której wspomnieniach się opowiada bądź które się czyta, przeżyła wojnę i może opowiedzieć o tamtych wydarzeniach.

Cele:

- ułatwienie zrozumienia realiów życia codziennego dzieci podczas wojny;
- porównanie wojennych warunków życia i warunków życia w świecie dzisiejszym, bez wojny.

Materiały: 4 arkusze papieru: jeden na zwykły plakat do wykonania wspólnie z dziećmi oraz trzy z zaznaczoną pośrodku informacją o trzech miejscach pobytu Asiuni: po aresztowaniu Mamy bohaterki przez Niemców – w domu przy ul. Filtrowej, gdzie Asiunia poznała Elkę, w domu przy ul. Alberta – u cioci Oli, czyli cioci Tygrys, z babcią Tosią w domku letniskowym w Aninie. Możemy też przykleić pośrodku obrazek na-

⁷⁹ Muzeum Powstania Warszawskiego, *Jak rozmawiać o wojnie?* [http://www.1944.pl/img/mainImages/file/MPW_jak%20rozmawia%C4%87%20z%20dzieci%20o%20wojnie_16_11_10.pdf], online, dostęp dn. 2.03.2015].

szkicowany na podstawie ilustracji zamieszczonych w książce, który od razu pokazuje, w którym momencie wydarzeń właśnie się znajdujemy. Plakaty, o których tu mówimy, mogą mieć konstrukcję dowolnej mapy pamięci lub mandali⁸⁰.

Przebieg zajęć – wersja dla dzieci najmłodszych

W zależności od rytmu pracy grupy zajęcia trwają od 90 do 135 min.

Dzieci nie muszą znać wcześniej treści książki. Nawet wskazane jest, aby ze względu na wojenne tło opowieści Joanny Papuzińskiej nie pozostawiać ich z *Asiunią* w odosobnieniu. Dobrze, jeśli podczas zajęć mamy do dyspozycji kilka egzemplarzy książki, aby wszyscy uczestnicy mogli obejrzeć znakomite ilustracje Macieja Szymanowicza, które z prostotą oddają atmosferę zagrożenia, gdzie w smutnych spojrzeniach bohaterów można odczytać, że wojna stała się ich codziennym doświadczeniem.

Przystępując do czytania *Asiuni*, należy wskazać dokładny czas, w którym Autorka rozpoczyna swoje wspomnienia. Skoro Joanna Papuzińska urodziła się 3 stycznia 1939 r., a akcja książki rozpoczyna się tuż po jej piątych urodzinach, mamy styczeń 1944 r.

Czytanie lub opowiadanie fragmentów tekstu przerywamy rozmową z dziećmi i wspólnymi działaniami w grupie.

1. Zajęcia rozpoczynamy od burzy mózgów z uczestnikami, którzy zastanawiają się, czego codziennie potrzebują do życia. Na jednym z wcześniej przygotowanych arkuszy szarego lub białego papieru zapisujemy na środku pytanie: „Co potrzebne jest dzieciom do życia?”. Wszystkie odpowiedzi dzieci umieszczamy na plakacie – zapisujemy je, przyklejamy wcześniej przygotowane obrazki lub rysujemy (w zależności od tego, czy dzieci już potrafią pisać i czytać; ewentualne rysunki powinny być schematyczne).
2. Rozpoczynamy czytanie książki od fragmentu rozdz. I, w którym opisane są wspomnienia bohaterki związane z piątymi urodzinami. Przypadły one na czas życia rodziny w domu przy ul. Mątwickiej 3 m. 1. Po przeczytaniu listy prezentów, jakie bohaterka dostała w dniu swojego święta, prosimy, aby dzieci powiedziały, co one same lubią dziś dostawać w prezencie urodzinowym.
3. Kolejny przeczytany fragment to początek rozdz. II (s. 6 i 9), w którym po aresztowaniu mamy Asiuni cała rodzina musi porzucić bezpieczne mieszkanie. Powracamy do plakatu „Co jest potrzebne dzieciom do życia?” i zasłaniamy arkuszami kalki technicznej (konieczny efekt półprzezroczystości) to, do czego podczas wojny możemy nie mieć dostępu, bądź to, co możemy stracić.
4. Następnie dzieci wypełniają dwa kolejne plakaty, które mają opisać, jakie dobre i złe emocje towarzyszyły Asiuni w kolejnych miejscach jej przebywania, poczynawszy od domu na Filtrowej, przez dom cici Oli. Co się wtedy działo? Plakaty wykonujemy po przeczytaniu każdego z dwóch odpowiednich fragmentów książki.
5. Po wypełnieniu plakatu poświęconego pobytowi Asiuni przy ul. Alberta, gdzie ciocia Ola starała się na różne sposoby zaaranżować zabawy dla swojej pięcioletniej podopiecznej, kontynuujemy rozmowę z dziećmi. Pytamy, w co dziś mogłyby się bawić, gdyby przez dłuższy czas nie miały żadnych swoich zabawek. Następnie opowiadamy i pokazujemy, jak lub czym bawiły się dzieci w czasie wojny. Sama

⁸⁰ Mandala to jedna z technik, którą z powodzeniem stosuje w swojej metodzie biograficznej prof. Duccio Demetrio. W formie graficznej przedstawia podobny do dziecięcego obrazka rysunek słońca. W kręgu narysowanemu pośrodku arkusza wpisujemy (pytanie) lub rysunek, dający początek serii określeń, charakteryzujących emocje, doświadczenia bohatera literackiego lub mapę jego wewnętrznych przeżyć.

Autorka pisze o grach w klasy, zabawie w chowanego, o zabawach śpiewanych w kręgu (np. *Mało nas, mało nas do pieczenia chleba*), o zabawie zręcznościowej w hacele⁸¹.

Możemy sięgnąć do książki *Zabawy naszych pradziadków*⁸² i opowiedzieć dzieciom o kilku zabawach lub je zademonstrować (nie więcej jednak niż dwie–trzy zabawy). To może być teatrzyk cieni, do którego wystarczą lampka, kawałek białej ściany lub papieru przypiętego na ścianie oraz odpowiednio ułożone dłonie. Druga zabawa, o której można opowiedzieć, to właśnie gra w hacele. Dziecko podrzuca jedną ręką mały kamień (dużą fasolkę) i próbuje chwycić z podłogi pozostałych kilka, na koniec łapie spadający kamień w tę samą dłoń. Jeśli się nie uda – trzeba powtórzyć całą zabawę: podrzucić kamień i złapać go w dłoń wypełnioną kamykami zgarniętymi chwilę wcześniej. Proponujemy dzieciom zabawę, aby rozłożyć narastające w trakcie czytania tekstu emocje, a nie po to, by powstało wrażenie, że podczas okupacji poszukiwano beztroskich zajęć.

6. Ostatni plakat wypełniamy z dziećmi po lekturze fragmentu z rozdz. IV, w którym dzieci pod opieką babci Tosi spędzają miesiące letnie i jesienne w Aninie. Porównujemy wszystkie powstałe plakaty i podkreślamy podobieństwa i różnice. Uczestnicy zajęć mają podstawę do refleksji, że na każdym etapie życia Asiuni towarzyszyły jej zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje i wydarzenia. Grupa wspólnie ustala wnioski.
7. Ostatni akcent to napisanie listu do Joanny Papuzińskiej na specjalnie złożonej kartce. Razem z dziećmi uczymy się składania kartki A4 tak, aby była ona jednocześnie listem i kopertą. Tak wyglądały wojenne listy. Dzieci mogą narysować dla Autorki rysunek, a list mogą podyktować nam⁸³.

Przebieg zajęć – wersja dla dzieci starszych (III klasa)

Także w tym przypadku tekst *Asiuni* czytamy wspólnie z klasą. Działania prowadzimy w tej samej sekwencji co z dziećmi młodszymi, z tą różnicą, że trzy grupy pracują nad swoimi plakatami jednocześnie. Uczniowie pracują samodzielnie po przeczytaniu wszystkich wybranych fragmentów. Jedna grupa wykonuje jeden plakat.

Z dziećmi starszymi czytamy dodatkowy fragment tekstu Joanny Papuzińskiej – ten, w którym Jej bracia podejmują próbę przedostania się do powstańczej Warszawy.

Zajęcia kończymy działaniami plastycznymi, w których wykorzystujemy sylwetkę z warszawskiego pomnika Małego Powstańca. Na dużym arkuszu brystolu naklejamy obrys figury pomnika z dorysowanym nad nim dużym latawcem.

Prosimy uczniów, aby na kolorowych karteczkach napisali, co dzisiaj sprawia im największą radość, i przykleili kartki do latawca taśmą lub klejem. Zwykle dzieci proszą, aby podpowiedzieć, o czym mają pisać. Odpowiedź jest klarowna – o tym, co jest obecne w doświadczeniach ich codziennego życia – zarówno w wymiarze niematerialnym (przyroda, rodzina) jak i tym rzeczowym. Bo jak żyć dziś bez komputera?

Dzieci mogą też zrobić najprostsze latawce z kolorowej kwadratowej kartki o wymiarach 30 × 30 cm⁸⁴. Każdy uczestnik na swoim latawcu sam pisze lub rysuje to, co dla

⁸¹ Hacele mają różne nazwy, np. hacle, na Podkarpaciu – hancle.

⁸² Dąbrowski J., *Zabawy naszych pradziadków*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1994, s. 86.

⁸³ Instrukcja składania trójkątnego listu jest dostępna pod adresem: <http://toprzczytalam.blogspot.com/2012/11/anatolij-aleksin-trzeci-w-piatym-rzedzie.html> [online, dostęp dn. 20.07.2015].

⁸⁴ Przykładowa instrukcja przygotowania latawca: Ciechańska M., Jeden element – wiele możliwości, „mój@klan-za.org.pl. Elektroniczne czasopismo Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA”, 2010 nr 3–4.

niego jest dziś powodem do radości. Wtedy wokół obrysu postaci Małego Powstańca rozpierzchają się kolorowe minilatawce.

To działanie – w kontekście informacji o wielu dzieciach, którym nie udało się przeżyć Powstania Warszawskiego – jest klamrą zamykającą spotkanie z książką *Asiunia* Joanny Papuzińskiej. Latawiec ze swoją zawartością staje się prostym symbolem wszystkich zmian, które przyniósł koniec wojny i czas 70 lat pokoju. Ale to też czas pamięci o tych, którzy mogliby być pradziadkami dzisiejszych kilkuletnich czytelników *Asiuni*⁸⁵.

Informacja zwrotna

Ze względu na wiek dzieci najłatwiej byłoby poprosić je o symboliczne zaznaczenie na plakacie swojego nastroju po zajęciach, np. uśmiechniętymi lub smutnymi minami (lub słońcem, chmurami i deszczem). Zastanówmy się jednak, czy jeśli dziecko wybierze deszcz, bo przecież ma prawo do smutnego nastroju po zajęciach o wojnie, to znaczy, że zajęcia były nieudane? Często płaczemy przy czytaniu książki. Czy to przejaw żalu, że ją przeczytaliśmy? Lepszym sposobem uzyskiwania informacji będzie rozmowa w kręgu z dziećmi, w której dobrze zadać następujące pytania:

- Która z części zajęć była dla was najtrudniejsza?
- Czy chcielibyście opowiedzieć rodzicom o Asiuni? Co im opowiecie?
- O czym chcielibyście porozmawiać na następnych zajęciach?

Scenariusz z autorskimi zmianami zrealizowała Elżbieta Hornowska z najmłodszymi, sześciioletnimi uczniami w Szkole Podstawowej nr 336 im. Janka Bytnara „Rudego”.

Spotkanie z Asiunią – relacja Elżbiety Hornowskiej

Realizacja scenariusza do *Asiuni* wpisała się w przygotowania do obchodów święta szkoły. Zwykle tego dnia wykonywane są prace plastyczne (portrety „Rudego”, wedyuty Warszawy dawniej i dziś), odbywają się pogadanki, a uczniowie oglądają albumy. W 2015 r. uroczystość ta przypadła 27 marca, a spotkanie z *Asiunią* Joanny Papuzińskiej odbyło się 4 dni wcześniej.

Dzieci nie знаły wcześniej *Asiuni* i nie oglądały ilustracji. Działania zostały podzielone na kilka dni, co dało szansę na lepsze poznanie książki i jej bohaterki.

Pierwszego dnia każdy uczeń otrzymał kartkę A4 złożoną na połowę. Ta czterostronicowa książeczka stała się swoistym kalendarzem/dzienniczkiem czytania, uzupełnianym przez cały czas trwania zajęć poświęconych *Asiuni*. Na pierwszej stronie dzieci rysowały, jak sobie wyobrażają Asiunię, i obok jej imienia dopisywały własne.

Po obejrzeniu książki opowiedziałam dzieciom, kim jest Joanna Papuzińska, i przeczytałam fragment opisujący Asiunię w dniu jej piątych urodzin.

Na drugiej stronie książeczki dzieci miały narysować prezenty, jakie mogłaby dostać mała solenizantka. Następnie omówiły swoje pomysły, jak się okazało – bardzo współczesne: komputer, tablet, ubrania, misie i lalki. Niewiele było drobnych подарunków. Po przeczytaniu fragmentu o prezentach **dzieci były zdziwione i rozczarowane, że te właśnie rzeczy mogły być tak ważnymi prezentami.**

Drugiego dnia uzupełniano plakat „Czego potrzebujemy do życia?”. Od razu grupowano na nim to, co dziś dzieci uznały za najważniejsze: **cisza, szkoła, umiejętności:** czytanie, pisanie, języki obce, **przyroda:** drzewa, tlen, **rodzina, zdrowie:** lekarz, szczepionki, owoce,

⁸⁵ Nie bez znaczenia dla tej propozycji działań była akcja artystyczna Grzegorza Szymanika, zrealizowana 1 czerwca 2011 r. – „Przywróćmy Powstańcowi dzieciństwo”, oraz dokumentacja tego wydarzenia, którą można obejrzeć na: <http://malypowstaniec.blogspot.com/> [online, dostęp dn. 20.07.2015].

warzywa, witaminy, woda, sport, bieganie, ruch, siła, powietrze, spanie, głowa, serce, płuca, krew, oczy, **jedzenie**: zupy, **rozmowy**: głos, zmysły.

Następnie został przeczytany fragment, w którym Asiunia dowiaduje się, że nie ma różnych rzeczy, „bo jest wojna”. Zaslaniato półprzezroczystą kalką to, czego może nie być, czego na pewno nie będzie bądź będzie bardzo trudne do zdobycia. To zrobiło na dzieciach bardzo duże wrażenie i było tematem długiej wspólnej rozmowy.

Trzeci dzień poświęcono zabawom bez zabawek. Dzieci były bardzo pomysłowe w ich wymyślaniu, choć początkowo nie mogły sobie wyobrazić świata bez zabawek. Ale przecież wtedy „była wojna”. Ten czas okazał się ważny i odkrywczy – uczestnicy przekonali się, jak atrakcyjne mogą być zabawy bez zabawek. Trzecią stronę przeznaczyły na rysunek ulubionej zabawy (niektóre dzieci samodzielnie ją opisały).

W czwartym dniu klasa uczestniczyła w akademii szkolnej, poświęconej czasom wojny i postaci patrona szkoły. Po akademii wspólnie przeczytano *Asiunię* do końca. Książka tym sposobem stała się kolejną ilustracją wojny.

Na zakończenie zajęć Elżbieta Hornowska wykorzystała plakat z pomnikiem Małego Powstańca. Zadała dzieciom pytanie: **Co jest dla nas ważne dziś, a co mamy dzięki temu, że walczył Mały Powstańiec?** Uczniowie samodzielnie wykonali kolorowe latawce, napisali na nich ważne rzeczy, którymi się dziś cieszą (wolność, szkoła, rodzina), i ułożyli je wokół postaci z pomnika.



Końcowe działania z latawcami jako podsumowanie spotkania z książką *Asiunia*
Fot. Elżbieta Hornowska

Elżbieta Hornowska włączyła tekst literacki w stworzenie najmłodszym uczniom bezpieczniejszej przestrzeni do zrozumienia, dlaczego w polskiej szkole i w naszej tradycji obecne są rocznice związane z pamięcią o ważnych postaciach z naszej wspólnej historii.

Joanna Papużyńska w *Asiuni* przybliżyła temat wojny, a scenariusz zajęć dostosowuje zakres informacji do możliwości rozumienia i przeżywania tego tematu przez dzieci. Działania końcowe z latawcami bardzo zaangażowały uczniów, a pytanie zadane przez nauczycielkę (wytłuszczone wyżej) w sposób naturalny ułatwiło im poważną refleksję.

Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*



Karta literacka *Magiczne drzewo, Czerwone krzesło*, słowo-klucz: ciotka Maryla
Wykonanie: Anna Klimczak

Fot. Marek Wichtowski

„Opowieści *Magicznego drzewa* są podstawą znanego na świecie cyklu filmowego, nagrodzonego Emmy – telewizyjnym Oscarem – za wyobraźnię, mądrość i humor”⁸⁶.

Po co w życiu są marzenia? To może być pytanie na początku spotkania uczniów z kolejną książką. Marzenie (czyli czynność i jej efekt) jest konstytutywne w każdej fantastyce. I tej dawnej, ludowej i tej nowoczesnej, literackiej.

Scenariusz do książki Andrzeja Maleszki odwołuje się do wszystkich trzech komponentów uzasadnienia dla nagrody, jaką Autor otrzymał za swoją twórczość: **wyobraźni, mądrości i humoru**.

Cele:

- radość z zabawy nawiązującej do tekstu książki;
- zainteresowanie twórczością Andrzeja Maleszki;
- integracja grupy dzieci wokół działań z tekstem literackim;
- definiowanie negatywnych cech bohaterki literackiej oraz poszukiwanie i dowartościowanie jej cech dobrych;

⁸⁶ Cytat umieszczony na okładce każdego z tomów cyklu *Magiczne drzewo: Czerwone krzesło* (2009), *Tajemnica mostu*, *Pojedynek*, *Gra*, *Olbrzym* (2011), *Cień smoka* (2014); por. Walczewska-Klimczak G., Maleszka: *niebezpieczne baśnie*, „Dialog”, 1992 nr 9.

- refleksja o marzeniach i ich znaczeniu w życiu nie tylko bohaterów literackich;
- doskonalenie umiejętności odgrywania ról.

Materiały: kartki formatu A4; szary papier; flamastry; proste rekwizyty do przygotowania scenek (chustki, berety, nakrycia głowy i inne); losy z życzeniami, jakie pojawiały się w tekście książki; talia kart do rozmów przy ognisku

Aktywnością, którą w tym przypadku można z powodzeniem wykorzystać w pracy z grupą jest popularna w metodzie KLANZY karuzela⁸⁷. Na zajęcia trzeba przeznaczyć dwie lub trzy 45-minutowe jednostki lekcyjne – w zależności od chęci grupy do współpracy. Przerwa będzie naturalną cezurą pracy całej grupy. Zajęcia w takiej wersji scenariusza są przeznaczone dla uczniów starszych, od III klasy.

1. Dzielimy klasę na cztery równe grupy. Potrzebne są nam cztery możliwe oddzielone od siebie przestrzenie. Dlatego najlepiej, jeśli działania wokół *Magicznego drzewa* zostaną przygotowane w bibliotece szkolnej, pomiędzy regałami z książkami, a w przestrzeni czytelnicy rozpoczniemy spotkanie i je zakończymy. Zajęcia można też – przy sprzyjającej aurze – zorganizować na terenie wokół szkoły. A najlepiej wykorzystać sytuację, w której nieobecni będą uczniowie zaprzyjaźnionej klasy (podczas ich wycieczki, pobytu na basenie). W tej sytuacji konieczna będzie zgoda gospodarzy, którym należy zostawić pamiątkę w podziękowaniu za użyczenie sali. Oczywiście pamiątkę rozbudzającą ciekawość, co też mogło się wydarzyć w klasie pod ich nieobecność.
2. Karuzela *Magicznego drzewa* ma cztery stacje⁸⁸. Cztery grupy kolejno wykonują zadania na każdej „stacji”. Rozpoczynamy od wyjaśnienia zasad i prezentujemy rodzaj zadań wykonywanych w każdym z miejsc, omawiamy, gdzie się one znajdują. Następnie każda grupa otrzymuje swój bilet, oznakowany np. od A do D, i karteczkę z zapisaną kolejnością zatrzymywania się na stacjach (grupa A: stacje 1 – 4 – 3 – 2; grupa B: stacje 2 – 1 – 4 – 3; grupa C: stacje 3 – 2 – 1 – 4; grupa D: stacje 4 – 3 – 2 – 1). Czas na wykonanie każdego zadania to 15 minut.
3. **Stacja 1.** Grupa przygotowuje scenkę pantomimiczną dotyczącą jednego z wylosowanych życzeń, wypowiedzianych przez bohaterów książki. Wybór scenek można dostosować do potencjalnych umiejętności zabawowych i aktorskich grupy. Aby przygotować dobrą scenkę pantomimiczną, trzeba przestrzegać następujących reguł:
 - a) Wszystkie dzieci z grupy biorą udział w scenie (jeśli nie ma wszystkich głównych ról do obsadzenia, część odgrywa role ludzkie, a część gra rolę „rekwizytów”; np. auta, bądź narratora, czy też obserwatorów z aparatami fotograficznymi).
 - b) Scenka musi mieć swój początek i koniec oraz nie powinna być długa.
 - c) Ponieważ zabawę kończy odgadywanie, jakie życzenie z książki było zaprezentowane, jedna z osób daje znak pozostałym uczestnikom, kiedy scenka się kończy.
 - d) W miejscu przeznaczonym na wykonanie tego zadania są przygotowane losy z wybranymi życzeniami oraz książka z zaznaczonymi fragmentami tak, aby grupa mogła przeczytać, jaki przebieg miało to wypowiedziane życzenie w książce. To jest konieczne, bo Andrzej Maleszka czasem komplikuje nawet proste życzenia.

⁸⁷ Kędzior-Niczyporuk E. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Wyd. KLANZA, Lublin 1998, s. 77.

⁸⁸ Na kanwie pomysłu Toniego Wimmera i Michaela Thanhoffera, który był wykorzystany podczas Letniej Szkoły Animatorów w Łuczniczy latem 1992 r.

Oto przykładowa lista życzeń do przedstawienia:

- Życzenie Kukiego: „Bardzo chcę! Lotniskowiec do składania” (s. 31).
- Życzenie Kukiego: „Nie przeszkadzajcie. Idźcie rozrabiać gdzie indziej” (s. 46).
- Życzenie ciotki Maryli: „Wiesz, czego ja chcę? (...) Chcę, żebyście się wreszcie zmienili!” (s. 50).
- Życzenie Filipa: „Chcę mieć 5 stów” (s. 75).
- Życzenie Kukiego: „Proszę ... o trochę mleka” (s. 88).
- Życzenie Filipa: „Niech mój brat Kuki przyleci do mnie w całości” (s. 96).
- Życzenie Konduktorki: „Ja chcę psa. Ja chcę sto psów...” (s. 130).

4. **Stacja 2.** Grupa przygotowuje plakat „Dobre i złe strony wyjazdu (dłuższej nieobecności) rodziców” na przykładzie sytuacji bohaterów *Magicznego drzewa*.

5. **Stacja 3.** Rozmowy przy ognisku – o marzeniach i o tym, „co by było, gdyby...”. Aranżujemy w miarę możliwości najbardziej oddzieloną przestrzeń, gdzie uczestnicy mogą usiąść na miękkich poduszkach wokół „ogniska”, czyli latarki ukrytej pod przezroczystymi cienkimi chusteczkami – żółtą i czerwoną – bądź kawałkami materiału w tych kolorach. Wokół leżą kartki z kartonu z napisanymi na jednej stronie „gdybaniami” (napisem do dołu)⁸⁹. Można przygotować karty do rozmowy przy ognisku w kontekście fabuły książki, a można też odwołać się do innych marzeń dziecięcych (co by było, gdyby nie było szkoły...). Wszystko zależy od tego, czym żyje grupa dzieci w momencie rozgrywania karuzeli z czerwonym krzesłem⁹⁰. Najlepiej, żeby talia kart była pod tym względem bardzo zróżnicowana:

- Co by było, gdyby czerwone krzesło pewnego dnia stało na Twoim miejscu przy klasowej ławce?
- Co by było, gdyby wszystkim dzieciom będącym teraz w szkole spełniły się w tym samym momencie ich marzenia?
- Co by było, gdyby ciotka Maryla pożyczyła pieniądze rodzinie Rossów?
- Co by było, gdyby nie można było odwoływać czarów, czyli anihilować wyczarowanych rzeczy, postaci?
- Co by było, gdyby państwo Rossowie nie byli muzykami?

6. **Stacja 4.** Przygotowujemy trzy plakaty z pytaniami: Co można zrobić, żeby ciocia Maryla dała się polubić? Co mogą zrobić bohaterowie książki i co może zrobić sama ciocia? Co zrobiliby uczniowie, gdyby byli Autorami tej książki lub co podpowiedzieliby Andrzejowi Maleszce, żeby czytelnicy bardziej polubili tę bohaterkę? Uczniowie zapisują swoje pomysły na niedużych kartkach, a następnie przyklejają je do plakatów.

Uczestnicy zajęć w grupach wędrują od stacji do stacji. Każde miejsce musi być dokładnie oznaczone i wskazane. Każde zadanie musi być omówione przy całej klasie. Dobrze jest mieć do pomocy nauczyciela bibliotekarza lub starszych uczniów, którzy mogliby czuwać nad pracą grupy przy każdym zadaniu. Pomocnikami mogą być także rodzice, jak podczas wycieczki.

⁸⁹ Można przygotować talię zwykłych kart, gdzie na zaklejonym papierem awersie karty (asa, dziewiątki itd.) zapiszemy pytania.

⁹⁰ Inspiracją do przygotowania tego punktu zabawy może być gra *Co by było, gdyby...*, por. Baer U., *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Wyd. KLANZA, Lublin 1997.

7. Końcowym akcentem zajęć jest prezentacja efektów pracy grup zadaniowych. Wszystkie 4 grupy prezentują scenki pantomimiczne, a pozostali odgadują, jakie zakłęcie było przedstawiane. Każdy występ jest nagradzany oklaskami. Uczniowie prezentują też plakaty z dobrymi i złymi stronami nieobecności rodziców oraz dzielą się pomysłami, jak polubić ciotkę Marylę. Może wspólnie przygotują mapę myśli?

Ważne! To, o czym dzieci mówią podczas ogniska, pozostaje tylko do wiadomości biorących udział w tej rozmowie. Konieczne jest omówienie informacji zawartych na plakatach.

Na koniec spotkania należy zaprezentować kolejne tomy serii o magicznym drzewie.

Informacja zwrotna

Uczestnicy mogą zdecydować, która ze stacji podobała im się najbardziej (choć nie muszą wybierać tylko jednej aktywności). Można poprosić ich o uzasadnienie wyboru w formie krótkiej wypowiedzi pisemnej lub odrysowanie dłoni i podpisanie jej swoim imieniem na jednym z czterech arkuszy szarego papieru oznaczonym numerem ulubionej stacji.

Na każdej ze stacji można oczywiście proponować działania alternatywne. Przykładowo przy wylosowanych zaklęciach grupa może omówić potencjalne niebezpieczeństwa określonego sposobu wypowiadania życzeń – życzenie Filipa „Chcę, by wrócili rodzice” (s. 97) czy też „Chcę, żeby ten autobus jechał prosto na lotnisko” (s. 107) – i proponować precyzyjną wypowiedź językową. Jeśli klasa lubi muzykować, jednym z zadań może być układanie słów do lubianej w klasie melodii o przygodach bohaterów Andrzeja Maleszki.

Jeśli korzystamy z pomieszczeń zaprzyjaźnionej klasy, w podziękowaniu możemy zrobić zakładki do książki (technika origami lub zafoiowany pasek kolorowego brystolu ze wstążeczką) w prezencie dla każdego – oczywiście z tytułem *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło* Andrzeja Maleszki.

Scenariusz do *Magicznego drzewa. Czerwonego krzesła* przeprowadziła Anna Lipińska – polonistka, nauczycielka bibliotekarka ze Szkoły Podstawowej nr 115 im. Wandy Turowskiej w Warszawie w ramach warsztatów czytelniczych.

Magia *Magicznego drzewa* – relacja Anny Lipińskiej

W spotkaniu brała udział klasa IIIa. Karuzela z magicznym krzesłem trwała 80 min.

Przygotowałam wszystkie potrzebne rekwizyty. Do stacji karuzeli poświęconej ciotce Maryli skonkretyzowałam i uszczegółowiłam pytania na dużym arkuszu szarego papieru:

- Jaka była?
- Co powinna zrobić, aby być lubiana?
- Co zrobiła dobrze?
- Co zrobiła źle?
- Co mogłyby zrobić dzieci, aby ją polubić?
- Co byście zmienili w tej postaci jako autorzy książki?

Karuzela odbywała się w normalnej klasie – trzy stacje zostały rozstawione w oddalonych od siebie miejscach sali. Rozmowę przy ognisku zaplanowałam jako końcowy element już bez podziału na grupy.

Dobrym początkiem warsztatów była rozmowa o marzeniach. Następnie wprowadziłam dzieci w tajniki zabawy w karuzelę, kolejno przedstawiałam zadania do wykonania przez grupy. Dzieci reagowały pozytywnie i z radością. Od początku praca przebiegała ze śmiechem i gwarnie, ale grupy sobie nie przeszkadzały.

Doszło tylko do jednej sytuacji trudnej, w której dla jednego z chłopców zabrakło roli w przygotowywanej scenie. Zaproponowałam, by został „narratorem” – pokazał początek i koniec scenki. Ucieszył się z otrzymanego zadania.

Najtrudniejszym zadaniem okazało się opisanie dobrych i złych stron wyjazdu i nieobecności rodziców bohaterów (stacja nr 2). Okazało się, że dzieci nie miały problemu ze wskazaniem złych stron wyjazdu rodziców, ale nie znalazły dobrych. (To, na marginesie, naprawdę mogło ucieszyć rodziców dzieci uczestniczących w zabawie.)

W spotkaniu aktywnie i efektywnie brał udział wychowawca klasy, dla którego była to również wspaniała okazja do obserwacji zachowań uczniów, ich umiejętności współpracy i elastyczności.

Oto efekty pracy dzieci nad portretem ciotki Maryli i pomysły, jak można by jej pomóc:

- **Jaka była?** – niesympatyczna, krzykliwa, niemiła, wstrętna, nieżyczliwa, samolubna, zarozumiała, kłótniwa
- **Co powinna zrobić, aby być lubiana?** – być miłsza, pomocna, uprzejma, zmienić stosunek do ludzi
- **Co zrobiła dobrze?** – pomogła dzieciom, prowadziła traktor, troszczyła się o dzieci, pomogła siostrze, przestała się mądrzyć
- **Co zrobiła źle?** – złamała umowę zawartą z dziećmi, namówiła rodziców do podróży bez dzieci
- **Co mogłyby zrobić dzieci, aby ją polubić?** – zmniejszyć ją, lepiej ją poznać, poprosić krzesło o zmianę jej charakteru
- **Co byście zmienili w tej postaci jako autorzy książki?** – żeby była miła, uczynna, sympatyczna, łagodniejsza, bardziej rodzinna, kochała dzieci

Po wykonaniu zadań wszyscy uczestnicy zebrali się na podsumowanie. Zaczęliśmy od odgadywania życzeń przedstawianych w scenkach pantomimicznych. Ten moment dzieci zapamiętały jako najprzyjemniejszą część zajęć. Było dużo śmiechu.

Mieliśmy kłopoty z odgadywaniem scenek, w których dzieci odgrywały swoją rolę przede wszystkim rękami – kiedy pokazywały coś, stojąc w jednym miejscu, niemal w tej samej pozie. Znacznie łatwiej i zabawniej było, gdy dzieci grały całym ciałem, ruszały się, wykorzystywały krzeselka.

Niestety nie wystarczyło czasu na rozmowę przy ognisku. Ten element jest też szansą na dłuższą rozmowę o marzeniach oraz o ciotce Maryli. Zaplanowałam ją na osobne spotkanie, gdyż myślę, że może to być dla dzieci ważnym przeżyciem i lekcją życia.

Po zajęciach kilkoro uczestników przyszło do biblioteki wypożyczyć książki Andrzeja Maleszki. Byli i tacy, którzy *Magiczne drzewo*. *Czerwone krzesło* poznawali w czytelniku.

Zajęcia przeprowadzone przez Annę Lipińską pokazały, że dzieci mogą mieć kłopoty z wymyśleniem dobrych i złych stron nieobecności rodziców spowodowanej działaniem czarów. Trzeba więc przygotować alternatywne zadanie. Natomiast rozmowę o marzeniach i ciekawej do uchwycenia różnicy między marzeniami a życzeniami najlepiej przeprowadzić przy okazji spotkania z kolejnym tomem sagi *Magiczne drzewo*. *Ołbrzym* – oczywiście Andrzeja Maleszki.

Liliana Bardijewska, *Moje – nie moje*



Karta literacka *Moje – nie moje*,
słowo-klucz: akceptacja
Wykonanie: Anna Klimczak

Fot. Marek Wichtowski

Co jest potrzebne do bycia Kangurem? Dlaczego warto być Kangurem? Na te pytania można odpowiedzieć tylko po przeczytaniu książki *Moje – nie moje* Liliany Bardijewskiej⁹¹.

Materiały: białe, gładkie papierowe torebki śniadaniowe dla każdego ucznia, flamastry, duży plakat ze złotym jajem naklejonym na białym lub kolorowym kartonie; kolorowe większe pomponiki, coś puszystego albo średniej wielkości kolorowe gwiazdki, jakimi ozdabia się prezenty; brzydkie „kleksy” czarnego papieru do naklejania (może to być zmięta czarna krepina z taśmą dwustronną do przyklejania na podłożu)

Jajo ma mieć dwie części (z nieregularną linią pęknięcia – jak na dolnym pasku karty literackiej). Jego wierzchołek, mniej więcej w jednej trzeciej wysokości, powinien dać się łatwo odchylić, aby mogła wyrzeć z niego część ukrytego pisklaka: namalowanego bądź bardziej przestrzennego.

Cele:

- ułatwienie nazwania negatywnych konsekwencji zwielokrotnionej krytyki wyrażanej wobec bohatera literackiego;

⁹¹ Inspiracją do scenariusza były polsko-niemieckie warsztaty, które odbyły się w sierpniu 1994 r. w Zakopanem (grupa składała się z 65 uczniów i 35 pedagogów z Polski i Niemiec). Materiały warsztatowe: *Anti – Rasismus und – Gewalt Training*, prowadzący Ralf-Erik Posselt, Arbeitsgruppe SOS-Rassismus NRW.

- ułatwienie zrozumienia zasady wzajemności, obecnej w relacjach międzyludzkich;
- wzmacnianie chęci formułowania pozytywnych komunikatów wobec kogoś innego;
- wzmocnienie empatycznych zachowań uczestników;
- uświadomienie potrzeby dbania o drugą osobę.

Przebieg zajęć

W zależności od rytmu pracy grupy zajęcia trwają 45 min lub godzinę zegarową.

Zarówno dzieci młodsze, jak i starsze nie muszą wcześniej znać treści *Mojego – nie mojego*. Nawet wskazane jest, aby czytać tekst w grupie uczniów. Dobrze, jeśli podczas zajęć mamy do dyspozycji kilka egzemplarzy książki – umożliwi to uczniom swobodne oglądanie ilustracji.

1. Zajęcia rozpoczynamy od rozmowy z dziećmi w kręgu o tym, jak się czują, kiedy słyszą o sobie miłe rzeczy. Pytamy też, jak to jest, gdy pod naszym adresem kierowane są słowa krytyki, zwłaszcza niesprawiedliwej.

2. Rozdajemy dzieciom papierowe torebki i flamastry. Prosimy o symboliczne narysowanie buziek – na jednej stronie torebki uśmiechu po usłyszeniu miłej informacji, a na drugiej – smutnej minki po usłyszeniu czegoś przykrego. Tak przygotowane torebki odkładamy pod krzesło.

3. Dopiero po przeczytaniu pierwszego akapitu pokazujemy przygotowane na plakacie duże jajo (oczywiście złote w srebrzyste kwiatuszki).

4. Następnie naprzemiennie czytamy i opowiadamy uczniom książkę Liliany Bardijewskiej, utrzymując napięcie wraz z rozwojem dramatycznej fabuły. Koniecznie czytamy fragment, w którym zwierzęta ze złości na swoje zawiedzione oczekiwania tracą charakterystyczne dla siebie, przydane gatunkowi głosy. Możemy zaproponować zabawę-przerywnik, w której „kogut się rozgdał, kaczka zapiała i zahukał bocian...” (w pierwszej kolejności poprawnie odtwarzamy właściwą mowę zwierząt).

5. Tekst książki prezentujemy do momentu, gdy w pękającym jajku pojawi się coś bardzo – jak opisuje Autorka – krzywego. Wtedy będą potrzebne torebki z namalowanymi buźkami. Prosimy, aby dzieci założyły je sobie na dłoń.

6. Następnie opowiadamy, jak krytycznie zareagowały zwierzęta na to krzywe „coś” tkwiące w środku jaja. Za każdym razem, gdy wypowiadamy krytyczną uwagę, dzieci mają zadecydować, czy jest to dla pisklaka miłe, czy niemiłe i pokazać właściwą minę namalowaną na swojej torebce⁹². Gdy dzieci zdecydują, że dane stwierdzenie było niemiłe – np. „Jesteś bury”, „Masz krzywy dziób”, „Masz jedną krzywą nogę”; „Twoja druga noga też jest krzywa”; „Masz jajowatą głowę i krzywy grzbiet” – naklejamy brzydki kleks na wyciętą skorupkę jajka, które staje się znacznie mniej atrakcyjne. **Uwaga – nie mogą tego robić dzieci!**

7. W dalszej części zajęć ustalamy z dziećmi, które jajko bardziej im się podobało – złote czy to pobrudzone plamami. Jeśli złote, szukamy wspólnie sposobu, żeby kleksy zniknęły. Dzieci zwykle szybko uznają, że trzeba powiedzieć pisklakowi schowanemu w jajku dobre, miłe rzeczy. Dajemy czas, aby każde z nich pomyślało sobie coś dobrego.

Prosimy, aby dzieci powiedziały coś, co sprawi radość schowanemu stworzonku. Każda miła wypowiedź jest związana z dwiema zmianami – odrywamy brzydki kleks ze skorupki, a dziecko dostaje kolorowy pomponik lub gwiazdkę.

⁹² Tu uwaga na przekory, które można spotkać w każdej klasie. Jeśli w grupie znajdują się dzieci, które uparcie będą pokazywać, że np. stwierdzenie „Jesteś krzywy” budzi pozytywne emocje, czyli będą wskazywać torebkę z miną akceptującą, natychmiast podajemy to pod rozwagę grupy – jakie mogą być dobre strony takiej wypowiedzi. Nie chowamy głowy w piasek.

Oczywiście dobre, przyjemne słowa pod adresem pisklaka będą się powtarzały, ale to nie ma wpływu na otrzymanie pomponika. Przecież ludzie nie gniewają się, gdy jednego dnia kilkakrotnie usłyszą, że ładnie wyglądają.

Inny efekt daje odklejanie kleksów, po których pozostają brzydkie plamy naderwanego, uszkodzonego złotego papieru. Nie możemy tego pominąć milczeniem. Potrzebna jest tu więc uwaga, że niemiłe słowa mogą pozostawić po sobie ślad, ale od postępowania otoczenia zależy, na jak długo.

Nie należy na siłę niwelować estetycznego efektu negatywnych emocjonalnie komunikatów, które zwierzęta formułują pod adresem pisklaka. Dzieci powinny zrozumieć, że zmasowana krytyka pozostawia swój ślad.

8. Ostatnią sekwencją zajęć jest czytanie tego fragmentu książki, który pokazuje, jak kangur dbał o pisklaka: szczotkował go, fryzował, pielęgnował, karmił, ogrzewał. Dzieci przyklejają wtedy swoje kolorowe pomponiki albo gwiazdki nad główką pisklaka tak, aby zachęcały bohatera książki do patrzenia w górę i do rośnięcia. Należy koniecznie wykorzystać płytę z nagranymi głosami ptaków – ze złotego jaja dzięki kangurowi wyklął się przecież „niezwykły śpiewak”.

9. A na koniec, aby wystraszyć wszystkie nieprzychylnie pisklakowi zwierzęta, prosimy, aby każde dziecko nadmuchało swoją torebkę, zakręciło ją u wylotu i mocno w nią klasnęło – może uda się zrobić głośne „buum-trach”.

Informacja zwrotna

Prosimy uczniów o narysowanie ozdobnego szlaczka na dużym jajku wyciętym z papieru – tym wyżej, im bardziej podobały im się zajęcia.

Scenariusz zrealizowała Agnieszka Gawryszewska z II klasą w Prywatnej Żeńskiej Szkole Podstawowej nr 78 im. Cecylii Plater Zyberkówny w Warszawie. Zajęcia trwały 45 min.

Moje? Nie moje? – relacja Agnieszki Gawryszewskiej

Dziewczynki były zachwycone!

W rozmowie o tym, jak one same reagują, gdy słyszą o sobie pozytywne opinie, mówiły:

- Jest mi przyjemnie.
- Jestem z siebie dumna.
- Jestem z siebie zadowolona.
- Chciałabym przebywać z osobami, które mówią mi miłe rzeczy.
- Chciałabym z osobami, które mówią mi miłe rzeczy, zrobić coś wspólnie lub też odwdziżyć się im tym samym (ta opinia powtórzyła się kilkakrotnie).
- Czuję, że osoba, która mówi mi miłe słowa, lubi mnie.

Zaś krytyczne opinie powodują, że:

- Czuję się zła, gorsza.
- Czuję się niechciana.
- Jest mi przykro.
- Czuję, że nie jestem lubiana.
- Jestem zła, zdenerwowana.
- Chcę odpłacić tym samym – też krytyką.

Dziewczynki były zainteresowane czytaną i opowiadaną historią. Książka od razu została przeczytana w całości. Przy fragmencie z zamienionymi ze złości głosami zwierząt żywo reagowały na zmiany, poprawiały – wyraźnie rozbawił je ten fragment.

Podczas opowieści o tym, jak krytycznie został potraktowany pisklak wykluwający się z jaja przez mieszkańców lasu, i naklejania brzydkich kleksów na złote jajo (w tym przypadku sprawdziły się poszarpane kawałki foliowego worka na śmiecie) – od razu wśród uczennic pojawiła się uwaga: „A wcześniej było takie ładne...”.

Szukając pomysłu, co zrobić, żeby jajo znowu stało się ładne, dziewczynki z łatwością zadecydowały, że należy temu małemu pisklakowi powiedzieć coś miłego lub go przytulić. Dziewczynki po powiedzeniu czegoś miłego same odklejały kleksy – mimo że robiły to bardzo delikatnie, jajo i tak się podarło.

Pomponiki doskonale odwracały uwagę od tematu, dlatego od pewnego momentu nie od raczałam przyklejania – najpierw zaklejone zostały miejsca po kleksach, potem pomponiki przyklejano nad głową stworzonka.

Komunikaty wspierające wypracowane przez uczennice II b:

- **Co z tego, że jesteś brzydki. Ważne, jaki jesteś w środku.**
- Nie martw się tym, co oni mówią, i tak będzie dobrze.
- Nie powinni cię oceniać, tak jak brzydkie kaczątko możesz stać się łabędziem.
- Możesz być bardzo przyjemnym i ciepłym pisklaczkiem.
- Ważne, jaki jesteś w środku.
- Nieważne, co mówią inni; ważne, jaki jesteś naprawdę.
- Jesteś bardzo miły i słodki.
- **Kiedy dorośniesz, na pewno będziesz mądrzejszy od innych, ale nie przemądrzały.**
- **Z bardzo ładnej skorupki się urodziłeś.**
- **Nie będziesz sam.**
- Jak dorośniesz, to będziesz kochany.

Jedna „rundka dobrych słów” okazała się niewystarczająca. Znalazły się dziewczynki, które odczuwały potrzebę dopowiedzenia kolejnego dobrego słowa:

- Na pewno dla kogoś jest coś miłego w tobie.
- Jesteś bardzo słodki.
- **Wychowam cię, a potem już nie będziesz brzydki.**
- **Kiedy dorośniesz, będziesz również ładny.**
- Masz ładny dziobek.
- Masz bardzo ładne oczy.
- Jak będziesz starszy, będziesz miał ładniejsze futerko.

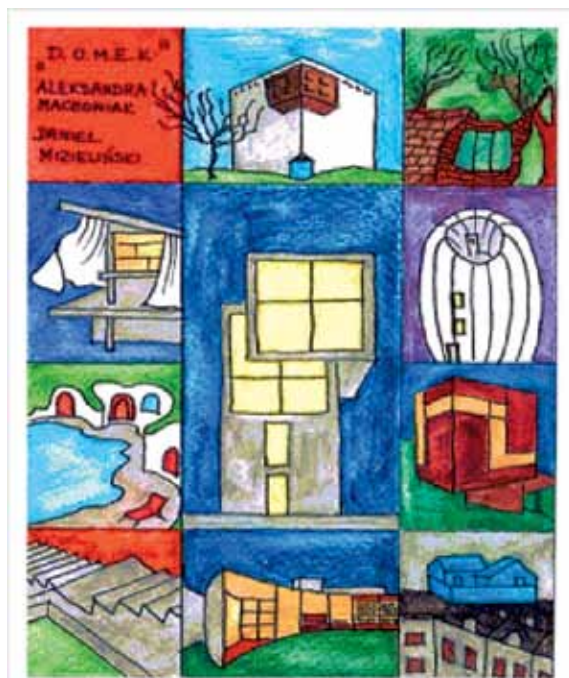
Zwróciłam dziewczynkom uwagę, że ludzie mogą bardzo długo pamiętać to, co złego usłyszeli o sobie od innych. Uczennice stwierdziły, że tym dłużej zostaje w nas ślad, im bliższa osoba dotknęła nas niemiłym słowem.

Na zakończenie zajęć pozostał pisklak z aurą kolorowych pomponików, czyli dobrych informacji o sobie. „Buum-trach” zrobiło niestety tylko kilka torebek – z tych przygotowanych na zajęcia szybko uchodziło powietrze. Efekt „buum-trach” dobrze jest wcześniej przetrenować samodzielnie.

Zajęcia przyniosły bardzo bogatą wiedzę o dzieciach. Dały nauczycielce dużo możliwości do wykorzystywania tego, co wydarzyło się podczas spotkania z *Moje – nie moje* Lilianny Bardijewskiej. Można byłoby również zapisać wszystkie pozytywne komunikaty sformułowane pod adresem pisklaka na pojedynczych kolorowych kartkach sztywnego papieru i zrobić wspólny poradnik *Jak pocieszyć swojego – nie swojego*. Z pewnością mógłby się przydać w życiu klasowym.

Te wypowiedzi dziewczynek, które warto utrwalić w formie oprawionego obrazka, są wytluszczone. Nad jednym stwierdzeniem należy pochylić się szczególnie: „**Z bardzo ładnej skorupki się urodziłeś**”. To gotowe zaproszenie do tematu kolejnych zajęć. Jakie znaczenie nadaje tej wypowiedzi 8-letnia dziewczynka? Jak rozumieją ją inne dzieci? Jaką siłę ma ładna skorupka, z której się rodzimy? W czym to pomaga, na jak długo może stanowić wsparcie? To pytania na następną lekcję.

Aleksandra Machowiak, Daniel Mizieliński, D.O.M.E.K.



Karta literacka D.O.M.E.K.,
słowo-klucz: pomysłowość
Wykonanie: Anna Klimczak

Fot. Marek Wichtowski

Domek to jeden z motywów najczęściej spontanicznie rysowanych przez dzieci. Jedne mają spadziste dachy z dachówką, okna osadzone symetrycznie obok drzwi – może z firankami i kwiatkiem na domyślnym parapecie. Inne to miejskie wieżowce z antenami na dachach. Jeszcze inne, bardziej schematyczne, to kwadrat lub prostokąt, a nad nim najczęściej równoboczny trójkąt jako dach i strych w jednym.

Scenariusz realizujemy w trzech sekwencjach. Tym sposobem spotkanie i pracę z książką rozkładamy na dwa–trzy dni (najlepiej w jednym tygodniu, najwyżej w dwutygodniowej cezurze).

Cele:

- poznanie funkcji, jakie pełni legenda, czyli umowny zestaw znaków używanych do przedstawiania różnych obiektów (zjawisk, zdarzeń) na rysunkach, mapach, w przewodnikach;
- tworzenie własnego zestawu znaków symbolicznych jako uzupełnienia legendy zaproponowanej przez autorów;
- zaciekawienie uczniów zagadnieniami dotyczącymi projektowania budynków o różnych funkcjach;

- poznanie funkcji, jakie mogą pełnić różne budowle;
- zapoznanie z ciekawostkami na temat historii wynalazków mających wpływ na to, jak współcześnie mieszkamy;
- ciekawostki o początkach sprzętów ułatwiających dziś ludziom życie.

Sekwencja początkowa

1. Rozmowę z dziećmi przed prezentacją znakomitej książki *D.O.M.E.K.* możemy rozpocząć od wymiany opinii na temat tego, gdzie mieszka się najlepiej, za co lubimy domy i mieszkania, w których żyjemy na co dzień. Co chcielibyśmy w nich zmienić? Na podstawie tej rozmowy możemy **wspólnie** wykonać dwa plakaty tak właśnie zatytułowane. „Dlaczego lubimy miejsca, gdzie mieszkamy?“, „Co chcielibyśmy zmienić w miejscach, w których mieszkamy“.

2. Ta część scenariusza poprzedza samodzielne działania grupy/klas i ma bardzo ważne znaczenie dla poznania znaczenia **legendy**, czyli obrazkowych symboli, które pojawiają się w opisie prezentowanych w książce budowli. Ikonki zaproponowane przez Autorów pozwalają czytelnikowi na szybką orientację, jaki typ budowli jest prezentowany w książce.

3. *D.O.M.E.K.* oglądamy w czterech grupach, najlepiej złożonych z sześciu osób (jeśli klasa liczy więcej uczniów, tworzymy pięć grup). Zwracamy uwagę dzieci na 23 ikonki zamieszczone w książce. Każda grupa ma za zadanie „rozpracować” sześć lub cztery z nich. Oznacza to narysowanie na większych arkuszach papieru, np. w formacie A4 bloku technicznego, zaproponowanych przez Autorów oznaczeń wraz z podpisami – tak jak jest to przedstawione na s. 12 i 13 książki. Dodatkowo dla potrzeb zajęć w każdym egzemplarzu tomu ikonki powinny być ponumerowane, a każda z grup otrzymuje informację, jakie numery ikonki powinna „rozpracować”. Autorzy zachowali tu konieczny logiczny porządek i grupy powinny nim podążać. A więc – grupa I – ikonki od 1. „Kiedy dom został zbudowany”, do ikonki 4. „W domu jest kuchnia” (lub 5. „W domu jest pracownia”). Tym sposobem tworzą się już tematyczne grupy eksperckie – od typu pomieszczeń, przez materiały budowlane, usytuowanie i cechy specyficzne budowli, czyli architektoniczne ABC potrzebne do dalszych sekwencji zajęć. Uczniowie prezentują powiększone ikonki: wieszają je w widocznym miejscu klasy tak, aby były kluczem, przewodnikiem do odczytywania. Prosimy uczniów o krótkie uzasadnienie – dlaczego ten typ informacji potrzebny jest czytelnikom książki *D.O.M.E.K.*

4. Aby zadanie nie miało tylko charakteru odtwórczego, każda z grup powinna dokładnie obejrzyć „Doskonałe **O**kazy **M**ałych i **E**fektownych **K**onstrukcji” i uzupełnić legendę o to, co zostało przez Autorów pominięte lub zredukowane w „domkowej” legendzie. Bardzo ciekawe, jakie braki zauważą uczniowie. Wszystkie opracowane propozycje zapisujemy na tablicy i przygotowujemy z nich losy. Każda z grup losuje karteczki z zapisanymi pomysłami i przygotowuje brakujące ikonki. Doświadczenie dorosłych podpowiada, że ważne są również takie domowe przestrzenie, jak: biblioteka, strych, piwnica, garaż, taras/ balkon, jadalnia, pokój dziecięcy, salon (może kino domowe, sala do ćwiczeń?), a także inne detale – jak winda czy schody (ruchome, zbudowane spiralnie?).

Jeśli uznamy, że uczniowie są przygotowani do pracy z dużą mapą świata, ta sekwencja zajęć może zakończyć się odnalezieniem na niej kilku państw (ale tylko kilku, najlepiej po jednym na każdym z czterech kontynentów świata uwzględnionych przez Autorów).

Książka i tematy są tak atrakcyjne, że można opracować wiele wersji wielu scenariuszy. Zacznijmy od dwóch.

Zajęcia są przeznaczone dla uczniów klas III, w obydwu wersjach zajmują 135 min (3 × 45 min). Obydwie wersje mogą być wstępem do podjęcia wspólnej decyzji o realizacji projektu edukacyjnego.

Wersja I – bardziej pobudzająca wyobraźnię

Materiały: arkusze szarego papieru lub brystolu, flamastry, skrawki materiałów (niekoniecznie), kolorowe gazety, krepina, flamastry, klej, nożyczki dla czterech grup zadaniowych, 4–5 egzemplarzy książki

Praca w grupach zadaniowych

Klasę dzielimy na cztery kilkusobowe grupy. Ich zadaniem jest zaprojektowanie konkretnych budowli/obiektów na dużych arkuszach szarego papieru lub brystolu. Można przygotować losy z rodzajem budynku, które ułatwią grupie identyfikację z zadaniem. Na kartce z typem budowli do zaprojektowania zapisujemy radę: „Postarajcie się ustalić, co w projekcie Waszego budynku jest najważniejsze, a co będzie mniej ważne”. Grupa A projektuje budynek domu dla jednej rodziny, grupa B – budynek wielorodzinny, grupa C – budynek szkoły, grupa D – budynek centrum handlowego.

Na to zadanie grupa ma 45 min. Oczywiście projektuje się takie budowle, jakie chcielibyśmy mieć w swoim otoczeniu. W przerwie trzeba powiesić w sali cztery plakaty, w miarę możliwości w pewnym oddaleniu od siebie – tak jak na wystawie muzealnej.

Praca na forum całej grupy – prezentacja

Prezentacja projektów poszczególnych grup powinna być poprzedzona obejrzeniem wszystkich prac. Cały czas klasa pozostaje w swoich grupach zadaniowych. Podczas oglądania członkowie grup A, B, C, D mają za zadanie przy każdym projekcie kolegów i koleżanek zapisać odpowiedzi na dwa pytania:

- Jak Wam się wydaje, co w projekcie jest najważniejsze?
- Co w projekcie najbardziej Was zaskakuje, jest niespodzianką?

Po obejrzeniu prac autorzy prezentują swoje projekty (nie dłużej niż przez 7 min) i ustosunkowują się do uwag pozostałych trzech grup wyrażonych w odpowiedziach na pytania.

W rozmowie kończącej część prezentacyjną podsumowujemy, co było najtrudniejsze w projektowaniu, co wspólnego pojawiło się w projektach, co było w nich najważniejsze, co zaskoczyło w pracach innych grup.

Ta wersja scenariusza może być zakończona przygotowaniem *Poradnika dla architektów* (por. rozdz. 4.6.).

Wersja II – bardziej edukacyjna

Praca w grupach zadaniowych

Podział grup musi być bardzo precyzyjny – tym razem grupy powinny być równoliczne, np. pięć grup po pięć osób (to jest w tej wersji bardzo ważne).

Materiały: arkusze szarego papieru lub brystolu, flamastry, kartki formatu A4, karty edukacyjne o historii niektórych wynalazków

1. Każda z grup A, B, C, D, (E) ma to samo zadanie – wybrać z książki *D.O.M.E.K.* jeden budynek (lub dwa, jeśli grupa pracuje sprawnie), który wydaje się uczniom najciekawszy, i przygotować jego prezentację z uzasadnieniem swojej decyzji. Koniecznie trzeba uwzględnić ikonki charakteryzujące wybraną budowlę i wyobrazić sobie, co mieszkańcy domów z książki Aleksandry Machowiak i Daniela Mizielińskiego najbardziej lubili robić w tak zaprojektowanych domach. To jest ważne, ponieważ opisy budowli są wprost zaproszeniem, żeby powiedzieć coś więcej o mieszkańcach; czemu określone usytu-

wanie, konstrukcja, kształt sprzyjały, jaki styl życia determinowały. Prezentacja może zawierać element reklamy – „Jeśli zamieszkaś w naszym domu, to...”.

2. Grupa zapisuje hasła reklamowe na większych kartkach i zamieszcza pod nimi ikonki charakteryzujące wybrane budowle (korzysta się oczywiście również z legendy uzupełniającej, którą uczniowie opracowali w poprzedniej sekwencji działań).

3. To zadanie nie powinno trwać dłużej niż 45 min (wraz z prezentacją).

4. Po przerwie prosimy, aby w każdej grupie „literowej” uczniowie odliczyli od 1 do 5. Następnie tworzymy grupy „cyfrowe” z samych „jedynek”, „dwójek”, „trójek”, „czwórek” i „piątek”⁹³.

5. Nowe grupy otrzymują karty edukacyjne z wybranymi informacjami dotyczącymi ważnych danych na temat odkryć i wynalazków, które miały i mają wpływ na rozwój architektury i sposób, w jaki są zaprojektowane nasze domy i mieszkania⁹⁴. I tak:

- „Jedynki” – informacje o materiałach budowlanych (np. każdego roku na świecie produkuje się 5 mld cegieł; udoskonalona płaska szyba powstała ponad 600 lat temu, lekki beton ma 90 lat⁹⁵ itd.).
- „Dwójki” – informacje o pomysłach na ogrzewanie budowli i o początkach elektryczności (165 lat temu elektryczność zrewolucjonizowała ogrzewanie pomieszczeń, niewiele ponad 100 lat temu powstał pierwszy piecyk elektryczny itp.).
- „Trójki” – informacje o początkach takich urządzeń jak lodówka (najstarsza ma 153 lata; lodówka z zamrażarką – 76 lat; od wyprodukowania pierwszej polskiej lodówki minęło 59 lat), elektryczny odkurzacz (ma ponad 100 lat) pralka (pierwsza z bębniem i silnikiem elektrycznym została wynaleziona w 1907 r.), telefon (ma 139 lat) i in.
- „Czwórki” – informacje o sprzęcie, który urozmaica życie domowe: gramofon, radio (ma ok. 120 lat), telewizor (80 lat temu kosztował tyle, co mały samochód), komputer (pierwszy IBM powstał w 1964 r.).
- „Piątki” – informacje o tym, jak dojeżdżali do swych domów ludzie w różnych czasach: pierwszy rower, lokomotywa, samochód, metro (152 lata ma metro w Londynie, a 20 lat metro w Polsce); pierwsza elektryczna winda (1880 r.).

Uczniowie czytają informacje i krótko o nich rozmawiają. Następnie członkowie grup „cyfrowych”, mając w pamięci opis domu wybranego przez swoją poprzednią grupę, zapisują te informacje, które uznają za najpotrzebniejsze dla grupy „alfabetycznej” – ale nie więcej niż trzy. Czas na wykonanie tego zadania nie powinien przekroczyć 20 min.

Uwaga: rytm pracy w grupie „cyfrowej” powinien być bardzo dynamiczny – to raczej błyskawiczny wgląd w historię wynalazków niż systematyczne śledzenie informacji o nich. Ma tylko zainteresować. Dlatego karty edukacyjne do tego zadania nie powinny zawierać wielu informacji – najwyżej kilka. Z rozbudzonej ciekawości uczniów zawsze będzie można czerpać przy podjęciu decyzji o realizacji projektu edukacyjnego.

⁹³ Sekwencja pracy całej klasy w grupach „alfabetycznych” i „cyfrowych” służy efektywnemu uczeniu się, ponieważ daje możliwość kilkakrotnego powtórzenia zdobywanych podczas zajęć informacji. Tę technikę wykorzystywała Beata Arabska na zajęciach *Co wiemy o średniowiecznych zamkach?* podczas III Letniej Szkoły Animatorów w sierpniu 1993 r. w Białym Dunajcu.

⁹⁴ Karty edukacyjne przygotowujemy razem z bibliotekarzem szkolnym. Bibliotekarz może także przygotować książki – encyklopedie, słowniki z odpowiednimi wiadomościami, aby uczniowie mogli wyszukiwać ciekawostki sami. Ćwiczenie w tej wersji trzeba będzie przedłużyć o kolejnych 45 min.

⁹⁵ Informacje w nawiasach pochodzą z: Cragoe C.D., *Jak czytać architekturę. Najważniejsze informacje o stylach i detalach*, Arkady, Warszawa 2012; *Odkrycia i wynalazki. Miniencyklopedia* Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 1996.

6. Uczniowie wracają do grup „alfabetycznych” i dzielą się nowo zdobytymi informacjami.

7. Grupy wybierają najciekawszą ciekawostkę ze wszystkich zebranych ciekawostek w grupach „cyfrowych” (czyli z mniej więcej 15 różnych informacji), dotyczących historii budowania i wyposażania domów. Dopisują ją do swojego plakatu i uzasadniają wybór na forum całej grupy.

Informacja zwrotna

Na przygotowanej planszy jest narysowany pięciopiętrowy dom. Każdy z poziomów jest oznaczony – w formie przycisków, jak w windzie. Dzieci wskazują, np. za pomocą kolorowych naklejek, poziom swojego zadowolenia z udziału w zajęciach.

Zajęcia na podstawie książki *D.O.M.E.K.* mogą zainicjować projekt edukacyjny. Możliwych tematów jest bardzo wiele, np.

- przewodnik po naszej miejscowości;
- jak mieszkaliśmy wczoraj, a jak dziś;
- jak żyli nasi dziadkowie;
- co się może zdarzyć, gdy zawiodą komputery – za co maszyny odpowiadają w organizacji życia miasta;
- czego potrzeba mieszkańcom naszej wsi, naszego miasta, osiedla⁹⁶.

Decyzję oczywiście podejmują uczniowie wspólnie z nauczycielami. Nieodzowna będzie pomoc nauczyciela bibliotekarza.

⁹⁶ Por. Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej; scenariusze lekcji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003, s. 207; Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003; Mikina A., Zajac B., *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, ORE, Warszawa 2012, s. 95. 96

Zamiast zakończenia: kilka słów do nauczycieli pracujących metodą dialogową

- Nauczycielu, zaufaj sobie.
- Pracujesz z dzieckiem, a tekst literacki Ci w tym pomaga.
- Wybieraj odważnie teksty i metody pracy.
- Pomagaj dziecku zrozumieć rzeczywistość, innych ludzi i siebie samego poprzez pracę z mądrą książką.
- Szukaj sojuszników w szkole, rozmawiaj z rodzicami uczniów.
- Nie bój się tematów trudnych, zaufaj uczniom. Podążaj za dzieckiem, za grupą dzieci.
- Pokaż dzieciom ich mocne strony. Doceniając ich trud, doceniasz też swoją pracę.

O Autorkach

dr Danuta Świerczyńska-Jelonek

Przez ponad 30 lat prowadziła zajęcia o literaturze dla dzieci i czytelnictwie młodego pokolenia na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Interesowało ją również dziecko jako odbiorca i twórca literatury.

W latach 1991–2002 należała do kolegium redakcyjnego „Guliwera”, czasopisma o książce dla dzieci. Jurorka w prestiżowych konkursach literackich (Międzynarodowa Nagroda im. Janusza Korczaka, Konkurs „Książka Roku”, Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego) i w konkursach twórczości dzieci.

Autorka kilkudziesięciu artykułów publikowanych w pracach zbiorowych i fachowych czasopismach, wielu recenzji książek dla dzieci i młodzieży drukowanych przede wszystkim w „Nowych Książkach” i „Guliwerze”. Współredaktor naukowy m.in. tomów: *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej* (2006); *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku* (2008); *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji* (2009).

dr Grażyna Walczewska-Klimczak

Adiunkt w Pracowni Bibliotekoznawstwa Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej. Zajmuje się bibliotekami szkolnymi.

Zainteresowania naukowe: kultura, a w szczególności literatura dla dzieci i młodzieży oraz animacja czytelnictwa. Najintensywniej ze środowiskiem bibliotekarzy współpracowała w latach 1995–2005. W tym okresie realizowała i rozpowszechniała w całej Polsce cykl warsztatów dających bibliotekarzom narzędzia i umiejętności pozwalające na ożywienie bibliotek.

Doświadczeniu warsztatowemu towarzyszyła stała praca dydaktyczna na Uniwersytecie Warszawskim w latach 1980–2012. Publikacje: *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty* (2004, współredaktor); *Model obsługi czytelniczej w gminie*, praca zbiorowa pod red. B. Budyńskiej z prezentacją wyników badań własnych zrealizowanych w 2012 r.

Bibliografia i netografia

- 1990–2005. *Twórcy dzieciom. Almanach Polskiej Sekcji IBBY*, Warszawa 2006.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk 2005, s. 259–301.
- Baer U., *Gry dyskusyjne. Materiały pomocnicze do pracy z grupą*, Wyd. KLANZA, Lublin 1997.
- Bernacka D., *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. Brzostowska-Tereszkiewicz T., Universitas, Kraków 2006.
- Bruner J., *Życia jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1990 nr 4, s. 3–17.
- Cieślakowski J., *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, [w:] Tyszkowa M. (red.), *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – Recepcja – Oddziaływanie*, PWN, Warszawa–Poznań 1977.
- Cieślakowski J., *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985.
- Colin R., Taraszkiewicz M., *Atlas efektywnego uczenia (się)*, Wyd. Transfer Learning Solutions, Warszawa 2010.
- Cragoe C.D., *Jak czytać architekturę. Najważniejsze informacje o stylach i detalach*, Arkady, Warszawa 2012.
- Czerwińska M., *Interpretacja tekstu poetyckiego w szkole jako dialog*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 202–216.
- Dagiel M., *Pozwólmy dzieciom bawić się słowami – o doświadczeniach językowych trzecioklasistów*, CKE, Warszawa 2011.
- Dąbrowski J., *Zabawy naszych pradziadków*, Wydawnictwo Alfa, Warszawa 1994.
- Dąbrowski M., Żyto M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, cz. II Konteksty szkolnych osiągnięć*, CKE, Warszawa 2008.
- Domań R. (red.), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wyd. KLANZA, Lublin 2002.
- Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa M.Z., Murzyn A., *Dziecko w świecie wartości*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Dzierzgowska I., Kotowska M., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, „Fraszka Edukacyjna”, Warszawa 2009.
- Fortuna P., *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej, czyli jak uczyć się na doświadczeniach innych*, GWP, Gdańsk 2010.
- Gołębiak B.D. (red.), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.
- Grupińska A., Burska B., *Żydzi Warszawy 1863–1943*, ŻIH, Warszawa 2003.
- Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze, metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Hornowska E., *Baśniolandia w IIIId*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 1998 nr 4, s. 42–46.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
- Kędzior-Niczyporuk E., *O metodzie KLANZY. Teoria i praktyka*, Wyd. KLANZA, Lublin 2010.
- Kędzior-Niczyporuk E., *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 1998.

- Kołakowski L., *Miniwykłady o maxisprawach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *W nauczaniu początkowym inaczej: scenariusze lekcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Klus-Stańska D. (red. nauk.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., Dagiel M. (red.), *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I–III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Świat Książki, Warszawa 2010.
- Lesczyński G., *Elementarz literacki. Leksykon młodego czytelnika*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1995.
- Lesczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red.), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2006.
- Lesczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red. nauk.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2009.
- Lesczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1 – *Rozigrana córka mitu*, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2005.
- Lesczyński G. (red.), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 2 – *W poszukiwaniu straconego królestwa*, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu, Poznań 2006.
- Lewandowicz-Nosal G., Krawczyk A., Kujawa K., Porzuczek Z., *Warto mieć w bibliotece. Książki dla dzieci 2010–2013. Katalog*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2014.
- Łaciak B., *Świat społeczny dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Mikina A., Zając B., *Metoda projektów nie tylko w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, ORE, Warszawa 2012.
- Murawska B., *PozwólmY dzieciom czytać*, CKE, Warszawa 2011.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1981.
- Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, CEBID, Warszawa 2007.
- Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. (red.), *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*, Książnica Płocka, Płock 2004.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 1. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.*
- Rudnicki M., *Przyczynek do kwestii czytelnictwa młodzieży szkolnej*, „Wychowanie w Domu i w Szkole”, 1909 nr 6.
- Semenowicz H., *Poetycka twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Simonides D., *Ele-mele dudki. Rymowanki dzieci śląskich (studium folklorystyczne)*, Śląski Instytut Naukowy, Katowice 1985.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. Lipiński A., Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2013.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. Guzowska-Dąbrowska M., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Szroeder B. (red.), *Sejnerńska księga gry szklanych paciorków*, Wydawnictwo Pogranicze, Sejny 2006.
- Zycówna A., *Co czytają nasze dzieci*, „Przegląd Pedagogiczny”, 1894 nr 23.

Świerczyńska-Jelonek D., *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa* [w:] Lewandowicz-Nosal G. (red. nauk.), *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2004.

Świerczyńska-Jelonek D., *Najmłodsza poetka wojennej Warszawy: Teresa Bogusławska (1929–1945)*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 2009 nr 2, s. 50–59.

Tylicka B., *Bohaterowie naszych lektur. Przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999.

Tylicka B., Leszczyński G. (red.), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2002.

Ungeheuer-Gołąb A., *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1999.

Ungeheuer-Gołąb A., *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Wydawnictwo SBP, Warszawa 2012.

Walczewska-Klimczak G., *Czy w Dolinie Muminków są szkoły?*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 1994 nr 5, s. 40–47.

Walczewska-Klimczak G., *Przygoda z Robinsonem*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 1995 nr 5, s. 40–47.

Walczewska-Klimczak G., *Wyprawa do Krainy Baśni*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka” 1998 nr 4, s. 38–42.

Walczewska-Klimczak G., *Czy Andersen lubił szpinak*, „Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka”, 2000 nr 3 s. 65–73.

Wierny S., *Użytkowanie Internetu i czytelnictwo internetowe w Polsce w 2006 roku*, [w:] Straus G., Wolff K., Wierny S., *Czytanie, kupowanie, surfowanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2006 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008, s. 118–169.

Wiśniewska-Kin M., *Miłość jest jak wiatrak, czyli o poznawczej naturze metafor dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

Zasacka Z., *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

Zuchowska W., *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Źródła internetowe

www.1944.pl/img/mainImages/file/MPW_jak%20rozmawia%C4%87%20z%20dzieci%20o%20wojnie_16_11_10.pdf

www.aspwroclaw.blox.pl

www.bookart.pl

www.calapolskaczytadzieciom.pl

www.czarno-biale.pl

www.ibby.pl

www.instytutksiazki.pl

<http://malypowstaniec.blogspot.com>

www.oh-cards.com

<http://sjp.pwn.pl/>

<http://toprzczytalam.blogspot.com/2012/11/anatolij-aleksin-trzeci-w-piatym-rzedzie.html>

www.trzecioklasista.edu.pl

Aneks 1. Książki polecane nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej do pracy metodą dialogową

1. H.Ch. Andersen, *Brzydkie kaczątko*, [w:] tegoż, *Baśnie*, przeł. z duńskiego Bogusława Sochańska, il. Flemming B. Jeppesen, Media Rodzina, Poznań 2005.
2. Liliana Bardijewska, *Moje – nie moje*, il. Krystyna Lipka-Sztarbałło, Ezop, Warszawa 2014.
3. Paweł Beręsewicz, *Noskawery*, il. Ola Krzanowska, Literatura, Łódź 2013.
4. Zofia Beszczyńska, *Kot herbaciany*, il. Krystyna Michałowska, Fundacja „Książka dla Dziecka”, Warszawa 1999.
5. Marcin Brykczyński, *Czary. Nieco szerszy wybór wierszy*, il. Artur Gulewicz, Literatura, Łódź 2015.
6. Marcin Brykczyński, *Nie pies, ni wydra, czyli o wyrażeniach, które pokazują język*, il. Jona Jung, Literatura, Łódź 2012.
7. Jan Brzechwa, *Pchła Szachrajka*, dowolne wydanie.
8. Menena Cottin, Rosana Faria, *Czarna książka kolorów*, Wydawnictwo Widnokrąg, Warszawa 2012.
9. Iwona Chmielewska (tekst i ilustracje), *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań 2011.
10. Wanda Chotomska, *Wanda Chotomska dzieciom*, il. Artur Gulewicz, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
11. Wanda Chotomska, *Podróże na piórze*, il. Marta Kurczewska, Literatura, Łódź 2012.
12. Anna Czerwińska-Rydel, Marta Ignerska, *Wszystko gra*, Wydawnictwo Wytwórnia, Warszawa 2011.
13. Agnieszka Frączek, *Banialuki do zabawy i nauki*, il. Beta Zdęba, Literatura, Łódź 2008.
14. Dorota Gellner, *Zajęc*, il. Piotr Rychel, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2010.
15. Kalina Jerzykowska, *Kantor wymiany liter*, il. Magda Koziel-Nowak, Literatura, Łódź 2015.
16. Roksana Jędrzejewska-Wróbel, *Siedmiu Wspaniałych i sześć innych, nie całkiem nieznanych historii*, il. Joanna Olechnowicz-Czernichowska, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2010.
17. Grzegorz Kasdepke, *Zaskórniaki i inne dziwadła z krainy portfela. 50 opowiadań z ekonomią w tle (plus jedna)*, komentarzami opatrzył Ryszard Petru, il. Daniel de Latour, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2014.
18. Grzegorz Kasdepke, *Zeus & Spółka, Mity dla dzieci*, il. Ewa Poklewska-Koziełło, Literatura, Łódź 2011.
19. Ludwik Jerzy Kern, *Łapy, pióra i rymów cała fura*, il. Joanna Zagner-Kołat, Literatura, Łódź 2002.
20. Leszek Kołakowski, *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*, il. Dorota Łoskot-Cichocka, Muchomor, Warszawa 2005.
21. Małgorzata Kondej, *Sejf z milionem w środku, czyli bestseller III b*, il. Bartek Drejewicz, Kora, Warszawa 2008.
22. Katarzyna Kotowska (tekst i ilustracje), *Jeż*, Media Rodzina, Poznań 2010.
23. Beata Krupska, *Sceny z życia smoków*, il. Zbigniew Larwa, Prószyński i S-ka, 2014.

24. Joanna Kulmowa, *Kulmowa dzieciom*, il. Aleksandra Michalska-Szwagierczak, Oficyna Wydawnicza G&P, Warszawa 2007.
25. Clive S. Lewis, *Opowieści z Narnii*, t. *Lew, czarownica i stara szafa*, przeł. Andrzej Polkowski, Media Rodzina, Poznań 2008.
26. Astrid Lindgren, *Mio, mój Mio*, przeł. Maria Olszańska, il. Ilon Wikland, Nasza Księgarnia, Warszawa 2011.
27. Aleksandra Machowiak, Daniel Mizieliński, *D.O.M.E.K.*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2009.
28. Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło*, il. Igor Morski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
29. Katarzyna Majgier, *Amelka*, Akapit-Press, Łódź 2014.
30. Aleksandra Mizielińska, Daniel Mizieliński, *Mapy*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2012.
31. Joanna Olech, Edgar Bąk, *Kto ty jesteś?*, Wydawnictwo Wytwórnia, Warszawa 2013.
32. Anna Onichimowska, *Najwyższa góra świata*, il. Elżbieta Kidacka, Literatura, Łódź 2011.
33. Renata Piątkowska, *Wieloryb*, il. Marcin Bruchnalski, Literatura, Łódź 2011.
34. Joanna Papuzińska, *Asiunia*, il. Maciej Szymanowicz, Muzeum Powstania Warszawskiego – Literatura, Warszawa – Łódź 2011.
35. Joanna Papuzińska, *Jak się koty urodziły*, il. Mikołaj Kamler, Literatura, Łódź 2013.
36. Joanna Papuzińska, *Smok w powidłach*, il. Joanna Rusinek, Literatura, Łódź 2014.
37. Otfried Preussler, *Malutka czarownica*, przeł. Hanna Ożogowska, Andrzej Ożogowski, il. Danuta Konwicka, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2009.
38. Maurice Sendak (tekst i ilustracje), *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, przeł. Jadwiga Jędryas, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa 2014.
39. Małgorzata Strzałkowska, *Straszna książka czyli upiorna zabawa w rymy*, il. Kacper Dudek, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
40. Małgorzata Strzałkowska (tekst i ilustracje), *Wiersze, że aż strach!*, Media Rodzina, Poznań 2002.
41. Małgorzata Strzałkowska, *Zielony i Nikt*, il. Piotr Fąfrowicz, Wydawnictwo Bajka, Warszawa 2009.
42. Małgorzata Strzałkowska, *Zielony, Żółty, Rudy, Brązowy!*, il. Piotr Fąfrowicz, Media Rodzina, Poznań 2003.
43. John R.R. Tolkien, *Hobbit albo Tam i z powrotem*, przeł. Paulina Braiter, il. Alan Lee, Wydawnictwo Amber, Warszawa 2012.
44. Tomasz Trojanowski, *Wielki powrót*, il. Nika Jaworowska, W.A.B., Warszawa 2007.
45. Ks. Jan Twardowski, *Patyki i patyczki*, il. Joanna Ksycińska, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1987.
46. Barbara Tylicka (wyb. i oprac.), *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie*, Literatura, Łódź 2005.
47. Adam Wajrak, Nuria Selva Fernandez, *Kuna za kaloryferem*, Agora SA, Warszawa 2011.
48. Danuta Wawiłow, *Wierszykarnia*, il. Tomasz Borowski, Nasza Księgarnia, Warszawa 1993.
49. Martyna Wojciechowska, *Dzieciaki świata*, National Geographic, b.m.w., 2013.
50. Maciej Wojtyszko (tekst i ilustracje), *Bromba i inni (po latach także...)*, Ezop, Warszawa 2003.

Aneks 2. Źródła wiedzy o literaturze dla młodego czytelnika warte uwagi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Listy lektur

- Złota Lista Fundacji ABC XXI – Cała Polska czyta dzieciom (pełna lista: www.calapolskaczytadzieciom.pl/zlota-lista)
- Kanon książek dla dzieci – 2012 r.; opinia czytelników i ekspertów (<http://wyborcza.pl/1,75475,1330796.html>)
- Kanon książek dla dzieci i młodzieży Polskiej Izby Książki <http://culture.pl/pl/wydarzenie/kanon-ksiazek-dla-dzieci-i-mlodziezy>
- Lista Skarbów Muzeum Książki Dziecięcej (<http://www.koszykowa.pl/mkd/czytelnia-mkd/lista-skarbow-muzeum-ksiazki-dzieciecej>)

Konkursy literackie obejmujące książki dla dzieci do 10. r.ż.

- Konkurs im. Astrid Lindgren na współczesną książkę dla dzieci i młodzieży – konkurs Fundacji ABC XXI – Cała Polska Czyta Dzieciom (www.calapolskaczytadzieciom.pl)
- „Książka Roku” – Nagroda Polskiej Sekcji IBBY (www.ibby.pl)
- Konkurs Książki Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej – Muzeum Książki Dziecięcej (www.koszykowa.pl)
- Konkurs na Najlepszą Książkę Dziecięcą „Przecinek i Kropka” – Empik (www.przecinekikropka.pl)
- Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego (<http://mbp-oswiecim.pl/>)

Czasopisma o literaturze dla dzieci

- „**Nowe Książki**” – miesięcznik, ukazuje się od 1949 r., w każdym numerze zamieszczone są recenzje książek dla młodych czytelników.
- „**Guliwer. Czasopismo o książce dla dziecka**” – kwartalnik, specjalistyczne czasopismo w całości poświęcone literaturze dla dzieci (www.guliwer.pl).
- „**Świat książki dziecięcej**” – kwartalny dodatek do miesięcznika „Poradnik Bibliotekarza”, pisma dla bibliotek publicznych, szkolnych i pedagogicznych (www.poradnikbibliotekarza.pl).
- „**Książka i Czytelnik**” – czasopismo bibliotekarzy Dolnego Śląska (<http://ksiazkaiczytelnik.w.interia.pl/>).
- „**Ryms**” – kwartalnik o książkach dla dzieci i młodzieży (www.ryms.pl).

Adresy internetowe

- Fundacja ABC XXI – Cała Polska Czyta Dzieciom: www.calapolskaczytadzieciom.pl
- Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie: www.koszykowa.pl
- Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA: www.klanza.org.pl
- Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych, Polska Sekcja IBBY: www.ibby.pl
- *Ryms*, wortal o książkach dla dzieci i młodzieży: www.ryms.pl
- blog *Mały pokój z książkami*: <http://poczytajmi.blox.pl/html>
- www.bromba.pl
- www.qlturka.pl
- www.polskailustracjadladzieci.pl

Aneks 3. Jak zrobić fotomontaż w GIMP-ie?

1. Otwieramy dwa zdjęcia: zdjęcie bazowe – tło oraz zdjęcie zawierające element do wstawienia. Można to zrobić na kilka sposobów, np. przeciągając z folderu do okna programu lub wybierając z zakładki PLIK opcję OTWÓRZ JAKO WARSTWY.

2. Za pomocą SKALOWANIA (narzędzie znajdujemy w przyborniku. Gdy najeżdżamy kursorem na ikony, pojawiają się napisy nazywające narzędzia) dostosowujemy wielkość elementu, który chcemy wkleić na zdjęcie bazowe. Zmniejszając lub zwiększając zdjęcie przytrzymujemy klawisz Shift, co gwarantuje niezmienność proporcji. Narzędzie to pozwala także na przesuwanie warstwy – najeżdżając kursorem na koło w środku skalowanego obrazu, możemy swobodnie przesunąć zdjęcie w odpowiednie miejsce.

3. Z zakładki WARSTWY wybieramy opcję MASKA, a z rozszerzenia: ZASTOSUJ MASKĘ WARSTWY. Wybieramy maskę białą bez przezroczystości i klikamy ZASTOSUJ.

4. Czas na PĘDZEL. W menu NARZĘDZIA ustawiamy krycie 100% oraz odpowiednią – wygodną wielkość. Czarnym pędzlem zamalowujemy fragmenty zdjęcia do ukrycia, dokładnie obrysowując element, który ma zostać. Do pracy przy krawędziach warto powiększyć obraz za pomocą LUPY. Jeśli zdarzy się nam usunąć zbyt dużo, wybieramy pędzel biały: malując nim, odzyskujemy wymazane fragmenty. Pod ikonami na pasku narzędzi znajdują się dwa nachodzące na siebie kwadraty: biały i czarny. Jeśli wybieramy pędzel czarny, czarny kwadrat powinien być na wierzchu i odwrotnie. Zamiany dokonujemy, klikając na strzałki znajdujące się po prawej stronie między kwadratami.

5. Jeśli dobrze zamaskowaliśmy górne zdjęcie, fotomontaż powinien być gotowy, wystarczy zapisać obraz w formacie jpg.



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego