

Małgorzata Centner-Guz
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wartości ilustracji w książce obrazkowej i ilustrowanej w perspektywie porządku jej udostępniania dzieciom

Values of Illustration in Picture and Illustrated Books from the Perspective of Sharing Them With Children

SŁOWA KLUCZOWE

książka obrazkowa, książka ilustrowana, odbiór ilustracji, alfabetyzacja wizualna, niemowlę, dziecko w wieku przedszkolnym

ABSTRAKT

Kontakt ze sztuką plastyczną i pierwsze doświadczenia w komunikacji wizualnej zapewniają dziecku książki obrazkowe i ilustrowane. Dlatego istotne jest, by miały one swoje określone miejsce w codzienności dziecka i by stanowiły wartościowe pod względem poznawczym i estetycznym bodźce. Obecny rynek książki dla dzieci jest niezwykle bogaty i oferuje publikacje adresowane do wąskich grup odbiorczych, które charakteryzują zróżnicowane możliwości percepcyjne. Celem opracowania jest próba uporządkowania książek obrazkowych i ilustrowanych z uwzględnieniem organizacji treści przedstawień wizualnych oraz określenie ich odbiorcy. W efekcie analizy dostępnych książek dla małych dzieci wyróżniono i omówiono następujące kategorie ilustracji: przedstawieniowe – jednoelementowe; przedstawieniowe – wieloelementowe i sytuacyjne; narracyjne – jednoplanowe; narracyjne wieloplanowe; kadrowe – emocjonalne; kadrowe – symboliczne oraz symboliczne – kontekstowe. Charakterystyka kolejnych kategorii sposobów konstruowania komunikatu wizualnego została poparta przykładami publikacji z obszaru książki dla dzieci.

W opracowaniu skoncentrowano się także na wartościach kontaktu dziecka z różnymi rozwiązaniami sztuki ilustratorskiej. Zwrócono uwagę zwłaszcza na znaczenie ilustracji w alfabetyzacji wizualnej dzieci oraz wprowadzaniu ich do świata sztuki.

KEYWORDS ABSTRACT

picture book,
illustrated book,
reception of illustration,
visual literacy,
infant, pre-school
child

Picture books and illustrated books provide children with contact with fine art and their first visual communication experience. Therefore, it is important for them to have their place in the child's daily routine and to be valuable in terms of cognitive and aesthetic stimuli.

The current market for children's books is outstandingly abundant and offers publications that are addressed to a narrow group of recipients, which distinguish themselves with diversified perceptual capabilities. This constitutes an attempt to order picture books and illustrated books, taking into account the complexity of visual demonstration and defining their recipients. As a result of analysing available books for children, the following categories of illustration have been distinguished and discussed: representational – “one – element”; representational – “multi – elements” and situational; narrative with a single set; narrative with a multi set; framework - emotional; framework – symbolic; symbolic – context. Other categories characteristic of the visual construction method have been supported with examples of publications of children's picture books.

The coverage focuses on the value of the connection between children and diverse solutions of illustrated art. Moreover, it pays particular attention to the meaning of illustration in the visual literacy of children and its role in introducing the world of art.

Wprowadzenie

Stwierdzenie „Nie myśl, że książki znikną” stanowi tytuł publikacji relacjonującej rozmowę dwóch myślicieli XX wieku i bibliofilów – Umberto Eco z Jean-Claude Carrière¹. Jest ono zarazem optymistyczną puentą dyskusji dotyczącej przyszłości książki tradycyjnej, która uspokaja nie tylko bibliofilów i dorosłych czytelników preferujących czytanie tradycyjnych kodeksów, ale także bibliotekarzy, pedagogów i rodziców, którzy dostrzegają pozytywne strony korzystania z książek. Współ rozmówcy dochodzą do wniosku, że współczesne nośniki informacji, na których zapisywane są

¹ J.C. Carrière, U. Eco, *Nie myśl, że książki znikną*, Warszawa 2010.

książki, ewaluują niezwykle szybko na tyle, że jeszcze niedawno używane kasety, dyskietki, płyty CD dziś nierzadko sprawiają trudności w odtwarzaniu zapisanych na nich informacji. Tradycyjny kodeks natomiast przetrwał próbę czasu. Z uwagi na swoją „długowieczność” i ciągły popyt, można go porównać do wynalazku koła. Książka bowiem, podobnie jak ono, pełni swoje zasadnicze funkcje od wieków, przy czym doskonalili się proces jej wytwarzania, zmienia strona wizualna związana z jej atrakcyjnością oraz formą wydawniczą. Ostatni element (atrakcyjność wizualna), podlegający ciągłym zmianom, w odniesieniu do książki związany jest zwłaszcza z publikacjami dla najmłodszego odbiorcy.

Od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce obserwowano ożywienie w sektorze książki dla dzieci. Niewątpliwie stan ten był potwierdzeniem cytowanej na początku optymistycznej konkluzji wypływającej z rozmowy intelektualistów – humanistów, a miał miejsce w związku z przemianami ustrojowo-ekonomicznymi po 1989 roku i nowym systemem gospodarczym. Co prawda już początek lat dziewięćdziesiątych charakteryzował się swoistym „potopem” książek dla dzieci, jednak jak spostrzega M. Zając, był to zalew rynku księgarskiego „marazmem i inercją”². Wskazane lata obfitowały bowiem publikowaniem wąskiego repertuaru klasycznych utworów rodzimych autorów, a przede wszystkim pozycji obcych, będących reakcją na ukazujące się dziecięce „hity” telewizyjne i kinowe. Dopiero u schyłku wieku XX i początku XXI, kiedy nastąpiło przystosowanie przedsiębiorców i obywateli do gospodarki rynkowej, obok nadal dużej dostępności literatury o niskich walorach estetycznych (niekiedy poznawczych), na rynku polskim coraz częściej zaczęła się pojawiać książka dobra, wartościowa we wszystkich wymiarach jej istnienia. Także za sprawą odwagi wydawców do rozpowszechniania „dobrej” i nie taniej literatury obcych autorów, a równoległe dzięki zainteresowaniu naszych pisarzy, ilustratorów, projektantów książki twórczością dla dzieci, rynek polski zaczął oferować niezwykle bogactwo książek adresowanych do wszystkich wąsko ujętych grup „czytelniczych”. Do dziś zaspokajają one potrzeby „lekturowe” różnego odbiorcy, a przy tym przekracza dotychczasowe granice obszaru literatury dla młodego odbiorcy. Aktualnie dostępny inwentarz rodzajów książek dla dzieci jest szerszy aniżeli ten dla dorosłego odbiorcy. Obok wydawnictw, które dotychczas zarezerwowane były dla dojrzałego czytelnika (słowniki, encyklopedie ogólne i tematyczne, atlasy geograficzne i historyczne, albumy, książki kucharskie, poradniki, przewodniki, biografie), a dziś funkcjonują także w formie dostępnej dziecku, obszar książki dla dzieci obejmuje nadal wydawnictwa specyficzne, uwzględniające możliwości odbiorcze, zainteresowania i preferowaną aktywność najmłodszych (książki literackie ilustrowane, książki obrazkowe, wydawnictwa z dominującą funkcją edukacyjną, książki do współtworzenia przez dziecko). W efekcie wyłaniają

² M. Zając, *Bibliologiczne i bibliotekoznawcze szkiełko i oko*, [w:] *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, red. G. Leszczyński, M. Zając, Warszawa 2013, s. 231.

się obecnie niezwykle dogodnie warunki wczesnego obcowania dzieci z książką i wprowadzania ich w kulturę czytania.

Pierwszymi książkami (książeczkami), które trafiają do rąk odbiorcy w okresie przedczytelniczym, są książki obrazkowe³ i ilustrowane⁴. Wprowadzają one małego odbiorcę – za pomocą środków wizualnych – w system znaków i symboli kultury otoczenia, przygotowując go do roli świadomego i twórczego eksploratora otoczenia. Szczególną wartość w tym względzie mają książki obrazkowe przygotowane z dbałością o ich edytorską stronę oraz charakteryzujące się artystyczną ilustracją. Doświadczanie piękna, a niekiedy niezwykłości dobrej ilustracji książkowej, jej unikatowego edytorstwa i koncepcji graficznej (nie tylko iluminacji, ale także typografii⁵), może stanowić

³ W opracowaniu przyjęto za J. Wiercińską, iż „książka obrazkowa to taka postać książki dla dziecka, w której podstawowym elementem wypowiedzi jest obraz, gdzie strona wizualna, jeśli nie stanowi celu głównego, wiąże się z tekstem na zasadach równouprawnienia, gdzie pisarz i rysownik (jeśli to nie jest jedna i ta sama osoba) tak ściśle ze sobą współdziałają, że istnienie tekstu jest uwarunkowane obrazem i na odwrót” (J. Wiercińska, *Sztuka i książka*, Warszawa 1986, s. 76). Ku podobnemu ujęciu książki obrazkowej skłania się także jej badaczka M. Cackowska, która śledząc literaturę przedmiotu krajów anglosaskich konstatuje: „[...] istnieje zasadnicza zgoda co do pojmowania formy książki obrazkowej jako tej, która ma heterogeniczną naturę, złożona jest z dwu sposobów przedstawiania, dwu reprezentacji – obrazów i słów – stanowiących jeden kulturowy tekst i wymaga specyficznej obecności dorosłego pośrednika [...]” (M. Cackowska, *Dzieciństwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, L. Kopcewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Gdańsk 2012, s. 38). Interesujący cykl artykułów dotyczących książki obrazkowej, a zwłaszcza sposobów jej pojmowania zamieszcza badaczka na łamach czasopisma „Ryms”: *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce* – część I, „Ryms” nr 5, wiosna 2009, s. 5; część II, „Ryms” nr 6, lato 2009, s. 14–16; część III, „Ryms” nr 8, zima 2009/2010, s. 12–13. Również K. Zabawa szeroko omawia zjawisko książki obrazkowej (przegląda definicje, klasyfikacje), poddając do refleksji czytelnika propozycję określania jej mianem *ikonotekstowej* (K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013, s. 63–79). Autorka podejmuje także problematykę książki ilustrowanej (tamże, s. 44–62).

⁴ Przyjęto, że książką ilustrowaną jest wydawnictwo dla dzieci, którego podstawowym kodem komunikacji jest tekst pisany, zaś obrazy stanowią ilustrację bądź uzupełnienie jego treści (najczęściej wydarzeń, ich okoliczności i bohaterów).

⁵ W książkach obrazkowych dla dzieci nierzadko autor/autorzy podejmują niecodzienne koncepty typograficzne. Sens tych zabiegów ma co najmniej dwojakie znaczenie: po pierwsze - krój czcionki i zapis słów współgra i współtworzy zasadniczą treść książki; po drugie - eksponowanie abstrakcyjnych znaków literowych i wiązanie ich ze słowem mówionym rozwija świadomość pisma. Przykład mogą stanowić publikacje: *Świat jest dziwny* Grażki Lange (Wyd. Dwie Siostry, 2007), w której nierówna i momentami agresywna czcionka koresponduje z tytułem i fabułą książki – kolorowanki; *Anastazy* z tekstem Przemysława Wechterowicza i ilustracjami Jagody Kidawy (Wyd. Format, 2008), w której czcionka przypomina dziecięce, dopiero kształtujące się pismo, co związane jest z perspektywą dziecięcego narratora, a zdania rozciągają się wielokrotnie na całą powierzchnię strony, podobnie jak tytułowy bohater – jamnik; książki obrazkowe z alfabetem, które z racji swojej podstawowej funkcji koncentrują się na literach – *Arcytrudny alfabet* Marty Pokorskiej (Wyd. Dwie Siostry, 2007), w którym wyszukane słowa rozpoczynające się kolejnymi literami alfabetu są „konstruowane” z rozmaitych materiałów, nawiązujących do znaczenia tychże słów. Przywołane przykłady wydawnictw kładą nacisk na tzw. logowizualność książki, a więc obrazowy charakter słów (więcej na ten temat: A. Karpowicz, *Świat liter. Typografia dla dzieci w perspektywie antropologii słowa*, [w:]

dla odbiorcy wartość autoteliczną. Przeżywanie w kontakcie z książką tworzoną przez artystów ilustracji (i słowa literackiego) pozytywnych odczuć estetycznych, ale także intelektualnych (zainteresowanie, zaskoczenie), powinno skutkować dążeniem do podobnych doświadczeń, a więc pojawieniem się potrzeb i nawyków czytelniczych.

Obecny stan oferty rynku księgarskiego, obfitującego zarówno w dobrą książkę, przygotowaną przez artystów literatury i ilustracji dla dzieci, jak i książkę mało wartościową pod względem estetycznym czy poznawczym (często z nieokreślonym imieniem autorem, licencjonowaną), nierzadko powoduje nieporadność rodziców, wychowawców, a także nauczycieli w dobrze lektury dla dzieci najmłodszych, których możliwości percepcyjne oraz zainteresowania są znacznie zróżnicowane w kolejnych latach życia. Stąd celem opracowania jest ukazanie wartości ilustracji w książkach dla dzieci oraz próba uporządkowania książek obrazkowych i ilustrowanych z uwzględnieniem organizacji materiału wizualnego i wieku dziecka. Świadomie pominięto w nim problematykę relacji ilustracja – tekst z uwagi na jej wielowątkowość, która przekroczyłaby znacznie planowany rozmiar artykułu.

Wartości kontaktu dziecka z ilustracją książkową

Książka z ilustracjami jest pierwszym terenem kontaktu dziecka z przedstawianiem rzeczy w płaskiej formie wizualnej. Z uwagi na różnorodność konwencji plastycznych stosowanych w wydawnictwach dla dzieci, mały odbiorca poznaje w kontakcie z nimi różne sposoby odzwierciedlania rzeczywistości, a co istotne, ma sposobność doświadczania sztuki plastycznej (jej elementów formalnych i wartości estetycznych).

Odbiór wytworów plastycznych, w tym ilustracji książkowej, jest procesem złożonym. Stanowi go przede wszystkim spostrzeganie, rozumienie i wartościowanie obrazowanych treści. Percepcja ilustracji przez dziecko wymaga zaangażowania zmysłowego, intelektualnego, ale i emocjonalnego. Postrzeganie wzrokowe dotyczy zarówno prostych bodźców wizualnych zawartych w książce, a więc linii, kształtów, plam, barw, jak i bardziej skomplikowanych, związanych z całościowym ujęciem tychże elementów, prowadzącym do identyfikacji treści obrazków. Rozpoznawanie rzeczywistych przedmiotów i sytuacji przedstawionych w formie graficznej jest możliwe dzięki posiadanym i ciągle podlegającym przeobrażeniom (schematyzacji i uogólnianiu) obrazom umysłowym⁶.

Psychologiczny aspekt odbioru ilustracji związany jest z doświadczeniem osobistym dziecka, zdobywanym na drodze socjalizacji i alfabetyzacji kulturalnej. Procesy te,

Słowo na terytorium sztuki dla dziecka, red. G. Leszczyński, Poznań 2013, s. 177–190.

⁶ Szerzej na ten temat, w kontekście procesu percepcji dzieł plastycznych, w: B. Mazepa-Domagala, *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*, Katowice 2009.

najogólniej mówiąc, umożliwiają „czytanie obrazów”. Pozwalają na dokonanie interpretacji znaczeń, co w przypadku kontaktu z ilustracją, zwłaszcza tą o cechach artystycznych (malarskich, graficznych, rysunkowych), ma fundamentalne znaczenie. Można powiedzieć, sięgając do fenomenologicznej teorii estetyki⁷, że istotą odbioru ilustracji książkowych będzie konkretyzacja przedstawień obrazowych, a więc konkretne i subiektywne ich zobaczenie przez świadomego odbiorcę. Konkretyzacja przekazu obrazowego implikuje wypełnianie przez osobę patrzącą tzw. miejsc niedookreślenia. Przykładowo, przyglądając się ilustracji przedstawiającej postać z pochyloną głową i z gestem wskazującym na obcieranie oczu dopowiadamy sobie, że ona płacze, choć możemy nie widzieć mokrych od płaczu oczu. Ponadto, mimo na przykład umiejscowienia postaci na tle o barwie sugerującej smutek, przygnębienie (na przykład w odcieniach szarości), to w istocie jakości wizualne nie stanowią uczuć. Odbiorca obrazu/ilustracji musi się ich domyślić, odczuć je i przeżyć w dostępnym dla siebie sposób.

Twórcy książek opatrzonych obrazami/ilustracjami w większym lub mniejszym stopniu dbają o ich wartość artystyczną, jednakże starają się stosować reprezentacje graficzne uwzględniające możliwości percepcyjne i zainteresowania adresata. Wydawcy zaś często określają potencjalnego odbiorcę książki, zamieszczając na okładce stosowaną informację. Jest to zasadne zwłaszcza wtedy, gdy ilustracja w książce ma informować, porządkować wiedzę, kształtować wyobrażenia, czyli gdy odbiorcą jest dziecko najmłodsze, budujące dopiero obraz świata w umyśle. Natomiast gdy użytkownikiem książki jest dziecko nieco starsze (w późnym okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym), ilustracje powinny prowokować do myślenia, kojarzenia, poszukiwania analogii, a przede wszystkim do stawiania pytań. Dla takiego odbiorcy ilustracja nie zawsze musi być „łatwa”, to znaczy nie musi być oczywista i/lub dosłownie ilustrująca treść tekstu, gdyż właśnie taką nie zawsze będzie charakteryzował potencjał edukacyjny. Nieoceniona wartość ilustracji książkowych, podobnie jak obrazów innego rodzaju, związana jest także z ich siłą oddziaływania na procesy pamięciowe. Jak informuje N. Pater-Ejgierd⁸, znaczna część badań dotyczących zapamiętywania wskazuje, że obrazy zapamiętywane są znacznie łatwiej aniżeli słowa. Prawidłowość ta pozwala mówić o tzw. efekcie wyższości mnemicznej obrazów. Autorka podkreśla także, że zapamiętywanie przedstawień wizualnych jest niezwykle efektywne zwłaszcza u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Edukacyjna wartość kontaktu z książką ilustrowaną i obrazkową związana jest przede wszystkim z faktem, że wprowadzają one odbiorcę w obszar sztuki plastycznej, a szerzej – wizualnej.

⁷ Por. Ł. Pomiankiewicz, *Istota piękna a społeczne relacje jego wytwarzania. Próba porównania estetycznego i socjologicznego podejścia do sztuki*, „Kultura i Historia” (2011) 10, online, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl> [dostęp: 13.10.2014].

⁸ N. Pater-Ejgierd, *Kultura wizualna a edukacja*, Poznań 2010, s. 147.

Wiele lat temu istotę ilustracji i jej oddziaływania na dziecko określił L. Takmakow, pisząc: „Ilustracja jest pierwszym sygnałem sztuki, który wysyłamy w tajemniczy świat wczesnego dzieciństwa, a sensem tego sygnału jest potwierdzenie prawa do szczęścia i fantazji, kultury i radości, prawo do stawania się istotą aktywną w miarę rośnięcia”⁹. Autor sugeruje więc, że ilustracje nie tylko stanowią medium enkulturacyjne dziecka, ale akcentuje, iż niosą one wartości ludzkie, których doświadczanie należy dziecku umożliwić.

Ilustracja stanowiąca obraz wizualny posługuje się znakami graficznymi konkretyzowanymi na kartach książki określonym kształtem linii, zestawem kolorów, a także fakturą. Tym samym ich percepcja umożliwia nabywanie elementarnej wiedzy z zakresu sztuki plastycznej poprzez poznanie jej „języka”. Ponadto ilustracje w książce są jednym z niewielu źródeł bodźców wizualnych, do których można wielokrotnie powracać i które można kontemplować dłuższą chwilę, zgłębiać¹⁰. Ta ich cecha ma niebagatelne znaczenie dla kształtowania wyobraźni plastycznej zwłaszcza dziś, gdy liczne obrazy, z którymi dziecko ma styczność, charakteryzuje ruchliwość, zmienność, intensywność kolorów i dynamika.

Nasza kultura w coraz większym stopniu staje się kulturą obrazu, stąd obraz jest powszechnym medium komunikacji, wymiany informacji oraz nośnikiem treści i wartości intelektualnych. W związku z tym coraz częściej zwraca się uwagę na kompetencje współczesnego człowieka związane z korzystaniem z przekazów ikonicznych, określanych jako kompetencje wizualne. J. Debes – współzałożyciel International Association of Visual – wyjaśnia, że kompetencje wizualne (*visual literacy*) obejmują sprawności interpretowania postrzeganych wzrokowo prawdziwych lub sztucznie wygenerowanych obiektów, działań, symboli, występujących w otoczeniu człowieka¹¹. Inwentarz umiejętności związanych z kompetencjami wizualnymi poszerza A. Ogonowska: „Pojęcie to oznacza zestaw umiejętności i wiedzy związanych z tworzeniem, analizą, interpretacją i oceną elementów/fenomenów kultury wizualnej [...]”¹². Autorka akcentuje także predyspozycje jednostki do wartościowania postrzeganych obrazów oraz ich wytwarzania. Osiągnięcie kompetencji wizualnych warunkowane jest przede wszystkim rozwojem percepcji wzrokowej oraz innych procesów poznawczych, ale także oddziaływaniami wprowadzającymi dziecko (potem młodego człowieka) w zagadnienia związane z obrazem i jego widzeniem. Jego pierwszy etap określa się jako

⁹ Za: I. Słońska, *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, Warszawa 1977, s. 9.

¹⁰ Tamże, s. 10.

¹¹ Za: M. Wieczorek-Tomaszewska, *Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej*, „Biblioteka i Edukacja” (2000) 5, s. 1, online [dostęp: 03.06.2017].

¹² A. Ogonowska, *Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki*, Zeszyt Naukowy/Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie, „Nowe Media: Edukacja – Polityka – Ekonomia – Kultura” (2012) 26, s. 130, online [dostęp: 03.06.2017].

alfabetyzację wizualną, która obejmuje podstawową umiejętność „czytania” komunikatów wizualnych¹³. Dopiero w dalszym etapie poprzez gromadzone doświadczenia w percypowaniu ich, jednostka uczy się ich interpretowania. Książka z ilustracjami jest w tym względzie znaczącym medium, które pozwala dziecku doświadczyć nie tylko zjawiska prezentacji realnej i fantastycznej rzeczywistości w formie płaskiej, ale także manipulowania obrazami, stosowania różnych form ujmowania świata (mimetycznego i bardziej lub mniej abstrakcyjnego).

Organizacja treści ilustracji w książkach i porządek jej udostępniania

Ilustracje przedstawieniowe – jednoelementowe

Pierwsza książeczka trafia bezpośrednio do rąk dziecka, gdy potrafi ono chwycić przedmiot. Chwywanie dowolne ma miejsce około 9. miesiąca życia dziecka, kiedy jest ono w stanie przeciwstawić palce kciukowi. W tym okresie dziecko zazwyczaj posiada już doświadczenia związane z oglądaniem książeczek, które zdobyło za sprawą rodziców i opiekunów prezentujących mu proste ilustracje. Początkowo dziecko nie rozumie istoty dwuwymiarowej reprezentacji obrazów, co przejawia się w chęci sięgania przez nie po obiekty przedstawiane na ilustracjach¹⁴. Jednak rodzice/opiekunowie zachęcają niemowlęta do skupienia uwagi na książce, wskazując i nazywając widniejące na ilustracjach przedmioty. Sami muszą przewracać stronicę, gdyż książka w rękę małego dziecka jest kolejnym przedmiotem manipulacji i poznawania zmysłowego.

Troska o rozwój percepcji zmysłowej małego dziecka powoduje, że na rynku księgarskim znajdujemy obecnie wydawnictwa posiadające format typowej dla najmłodszych dzieci książeczki z obrazkami (tak zwanej kartonówki) z oznaczeniem „od 0–6 M”, w której wykorzystane są dwa kontrastujące kolory: czarny i biały (dostępne są także wydania, w których obok czerni i bieli pojawia się czerwień). Jedną z popularnych serii wprowadzających małe dziecko do percepcji treści ikonicznych jest kolekcja „Oczami maluszka. Pierwsza książeczka twojego dziecka”¹⁵. Książeczki z tej serii zawierają czarno-białe ilustracje, przedstawiające przedmioty – jak zaznacza wydawca – z najbliższego otoczenia dziecka.

¹³ N. Pater-Ejgierd, *Kultura wizualna a edukacja*, dz. cyt., s. 164.

¹⁴ S. Koerber, *Welche Rolle spielt das Bildsehen des Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie?*, [w:] *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*, Hrsg. J. Thiele, Baltmannsweiler 2007, s. 31.

¹⁵ Seria „Oczami maluszka. Pierwsza książeczka twojego dziecka” wychodzi za sprawą wydawnictwa Sierra Madre. Także wydawnictwo Wilga rozpoczęło od roku 2013 wydawanie serii „Książeczki kontrastowe”.

Czarna figura na białym tle lub biała figura na czarnym tle aktywizują analizator wzrokowy dziecka w pierwszych miesiącach życia. Z czasem interesujące będą dla dzieci książeczki ze stronicami wielobarwnymi. Powinny one obrazować konkretne przedmioty, postacie, rośliny, zwierzęta, które dziecko potencjalnie może obserwować w otoczeniu. Nazywanie przez dorosłego przedstawianych na obrazkach obiektów bogaci początkowo bierny, potem czynny słownik dziecka, które doświadcza wiele radości, wskazując je na sztywnych kartach. Wielość doświadczeń tego typu prowadzi do zrozumienia przez dziecko, że realne przedmioty mogą być przedstawiane na płaskim obrazie.

W „pierwszych” książeczkach dla najmłodszych dzieci ilustracje najczęściej tworzą fotografie bądź schematyczne rysunki z wyraźnym konturem wypełnionym plamami o czystych barwach.

Ilustracje przedstawieniowe – wieloelementowe i sytuacyjne

Około dwudziestego miesiąca życia dziecko zaczyna rozumieć symboliczny charakter przedstawień ikonicznych, przy czym nie dostrzega jeszcze związków między większą liczbą przedstawianych elementów, a więc nie ujmuje istoty ilustracji całościowo¹⁶. Dlatego też dopiero około 2. roku życia dzieci czerpią wartości z książeczek zawierających ilustracje z kilkoma elementami, które można nazywać i wyliczać. Z racji osiągnięcia przez dzieci w tym wieku umiejętności lokomocyjnych i manipulacyjnych, umożliwiających podejmowanie wielu rozmaitych czynności, mogą one oglądać książki ilustrujące działanie postaci/zwierząt. Przykład stanowi niezwykle ciekawa plastycznie książeczka *Zwierzątka* autorstwa Konrada Światały (Wyd. Bona, 2013). Ilustracje przygotowane w technice linorytu i gipsorytu przedstawiają zwierzęta (leżące, wiszące, skradające się) i odbicia ich łap. Estetyka tej publikacji z powodzeniem może oswoić dziecko z artystyczną książką obrazkową.

Ilustracje wieloelementowe/sytuacyjne pozwalają nie tylko określać, co lub kogo dziecko widzi na obrazku, ale także, co ta postać robi, co się z nią dzieje. Egzemplifikację książki z ilustracjami, które można określić jako wieloelementowe i sytuacyjne, stanowić może także publikacja *Bardzo głodna gąsienica* z tekstem i ilustracjami Erica Carle (Wyd. Tatarak, 2011). Wykonane w autorskiej technice plastycznej ilustracje (wielobarwne wyklejanki papierowe) prezentują zarówno sceny z życia zwierzęcia umożliwiające określanie czynności, jak również pojedyncze i nagromadzone obiekty, które można nazywać i wyliczać.

Ilustracje narracyjne – jednoplanowe

¹⁶ W. Kain, *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*, Berlin–Düsseldorf–Mannheim 2006, s. 33.

Dziecko trzyletnie na ogół potrafi relacjonować własne codzienne doświadczenia, opisywać zdarzenia, których było świadkiem, jak również chętnie wypowiada się na podstawie ilustracji¹⁷. Cennym materiałem inspirującym aktywność werbalną dziecka są więc książki z ilustracjami narracyjnymi – jednoplanowymi. Przykład może stanowić książka z ilustrowanym przez Beatę Zdębę wierszem autorstwa Małgorzaty Strzałkowskiej pod tytułem *Piłka*. Jednoplanowy obraz umożliwia bowiem dostrzeżenie i określenie wyraźnie eksponowanych relacji między przedmiotami i postaciami. Odkrywanie ich wspomaga rozwój myślenia przyczynowo-skutkowego. Percepcji dziecka trzyletniego dostępne są także symptomy podstawowych stanów emocjonalnych, takich jak strach, radość, smutek, złość¹⁸. Warto więc zwracać uwagę, by ilustracje książkowe nosły informacje o stanach wewnętrznych postaci w sposób wyrazisty i jednoznaczny. Stopniowo można wprowadzać ilustracje relacjonujące zdarzenia na określonym tle, gdyż postęp w rozwoju umiejętności narracyjnych trzylatka umożliwia dokonywanie charakterystyki przestrzennej¹⁹. Ilustracje dla dzieci w wieku do około czwartego roku życia powinny przedstawiać obiekty w sposób schematyczny, akcentujący ich cechy charakterystyczne, co umożliwi ich rozpoznanie. Identyfikację przedmiotów, postaci, elementów przyrody ożywionej i nieożywionej ułatwia wyrazisty kontur oraz stosowanie czystych barw. Wskazane cechy dobrej, czytelnej ilustracji dla odbiorcy między trzecim a czwartym rokiem życia w pewnym stopniu ograniczają stosowanie przez ilustratorów wyszukanych i niecodziennych technik plastycznych oraz swobody w interpretacji tekstu, ale elementarne umiejętności związane z odbiorem prostej, graficznej reprezentacji rzeczywistości przygotowują do kontaktu z ilustracją trudniejszą, artystyczną.

Ilustracje narracyjne – wieloplanowe

Zdobycie przez dziecko określonej orientacji w rzeczywistości i osiągnięcie wieku umożliwiającego kontakt z dłuższym słowem literackim, rodzi zapotrzebowanie na ilustracje innego typu. Dziecko zaczyna oczekiwać ilustracji opowiadających o zdarzeniach, przygodach, stanach, uczuciach, w określonym kontekście sytuacyjnym. W tym momencie rozpoczyna się kontakt z ilustracją uwzględniającą więcej niż jeden plan. Dobrze jest, jeśli ilustracje relacjonują przede wszystkim doświadczenia życiowe, w których dziecko może uczestniczyć z racji poszerzania się jego środowiska życia

¹⁷ M. Grochowska, *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków 2009, s. 90.

¹⁸ W. Kain, *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*, dz. cyt., s. 34.

¹⁹ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, WN PWN, Warszawa 2007, s. 108–109.

(piaskownica, przedszkole, plac zabaw) oraz ukazują zmiany zachodzące w przyrodzie, a także zdarzenia i historie fantastyczne. Stopień opanowania pojęć związanych z materialną, społeczną i psychiczną rzeczywistością pozwala na stopniowe osvajanie dziecka pięcioletniego z ilustracjami nie stanowiącymi kopii świata realnego. Dziecko pięcioletnie może obcować z ilustracją, co prawda odnosząc się w warstwie treściowej do rzeczywistości, ale wykonaną swobodniejszą kreską, mniej lub bardziej dynamiczną, z wykorzystaniem plamy o zróżnicowanym walorze i nasyceniu oraz z zastosowaniem technik malarskich, rysunkowych, graficznych, kolażu, czy programów komputerowych. Ilustracje narracyjne charakteryzuje zazwyczaj figuratywność, a więc ukazywanie konkretnych postaci ludzkich, zwierzęcych, obiektów przyrody i przedmiotów w określonych przestrzeniach. Jednak obok tego sposobu „opowiadania” obrazem pojawiają się książki, w których ilustratorzy posługują się przedstawieniami abstrakcyjnymi. Jedną z nich jest niecodzienne wydanie *Czerwonego Kapturka* francuskich ilustratorów Soni Chaine i Adriena Pichelina (Wyd. Entliczek, 2016). Jest ono książką obrazkową pozbawioną tekstu na stronicach (historia jest spisana w formie streszczenia ujętego w punktach i zamieszczonego na dołączonej do książki zakładce). Niezwykłość tego wydania znanej baśni związana jest z zastosowaniem symboli (figur geometrycznych i innych kształtów) zastępujących postaci i obiekty. Osoby reprezentują trójkąty w różnych kolorach, wilka – schematyczne nożyczki, las – zielone płaszczyzny, a kamienie – koła. Załączona do książki legenda pozwala opowiadać baśń na podstawie sekwencji układów tych elementów (zgodnych z treścią utworu). Odzwierciedlenie świata przedstawionego baśni za pomocą symboli i znaków oraz ich określonego sytuowania względem siebie, a więc wykorzystanie modelowania wizualno-przestrzennego, pozwala dziecku określać kolejność zdarzeń, uchwycić strukturę utworu, a zwłaszcza tworzyć samodzielnie wypowiedź narracyjną. Książka może stanowić interesujący materiał wspomagający rozwój funkcji symbolicznej (przede wszystkim u dzieci w starszym wieku przedszkolnym)²⁰.

Ilustracje kadrowe – emocjonalne

Bogactwo wyobrażeń dzieci sześciolletnich, jako wynik wielu czynności percepcyjnych i motorycznych mających miejsce w dotychczasowym życiu, czyni je zdolnymi do manipulowania obrazami i dokonywania ich przekształceń. W związku z tym, dzieci około szóstego roku życia stają się gotowe na odbiór ilustracji wymagających wyobrażenia sobie zarysowanych postaci i zdarzeń. Mamy z nimi do czynienia wówczas, gdy ilustrator książki obok typowej ikonicznej narracji posługuje się kadrowaniem pewnych

²⁰ Koncepcja graficzna książki jest zbieżna z modulem literackim zawartym w programie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego *Klucz do uczenia się*, opartym na społeczno-kulturowej teorii L. Wygotskiego (zob.: G. Dolya, *Technologia rozwoju dziecka. Klucz do uczenia się*, Key to Learning Polska, 2007).

sytuacji, które chce wyostrzyć w celu wywołania określonych emocji (przykład może stanowić autorska książka Sussy Lee pt. *Czarny ptak*). Wartość takiego sposobu prezentacji graficznej określonych treści tekstu książki tkwi w konieczności wyobrażenia sobie kontekstu sytuacyjnego wykadrowanego obrazu, jak również w doświadczaniu sposobów graficznego ujmowania treści o dużym ładunku emocjonalnym. Ilustracje tego typu, nie ograniczające się jedynie do obrazowej relacji zdarzeń (ich zadaniem jest nie tylko „opowiadanie” historii czy ukazywanie realnych obiektów), mogą być postrzegane jako bardziej ambitne z uwagi na artystyczny charakter. W odniesieniu do nich, mamy w większym stopniu do czynienia z wartościami estetycznymi, aniżeli poznawczymi, co oczywiście podyktowane jest wiekiem odbiorcy i intencją iluminacji. Ilustracje artystyczne stanowią efekt pracy artysty-plastyka, który posługuje się niecodzienną techniką rysunkową, malarską, graficzną, kolażem czy też technikami mieszanymi.

Ilustracje kadrowe – symboliczne

Sporą część książek dla dzieci zajmują wydawnictwa z obrazami, na podstawie których nie da się opowiedzieć zwartej historii. Kolejne stronicie zawierają iluminacje oszczędne pod względem liczby elementów, które są jakby zawieszane w próżni, z uwagi na brak tła i zaznaczonej przestrzeni (przykład może stanowić książka Marii Ekier *Kocur mruży ślepia złote*). Ich komplikację w odniesieniu do możliwości percepcyjnych dziecka – odbiorcy potęguje symboliczne sygnalizowanie treści tego, co trzeba sobie wyobrazić samemu (np. pojedynczy kwiat ma przywołać wyobrażenie łąki). Rozumienia tego zabiegu graficznego uczy zamieszczony w książce tekst, który sugeruje właściwe wyobrażenia. W kontakcie dziecka z utworem ilustrowanym symbolicznie, mamy do czynienia ze współwystępowaniem kodu werbalnego i wizualnego. I choć stanowią one odmienne bodźce, a w związku z tym dotyczą różnych źródeł wiedzy dziecka, to integrowanie pozyskanych informacji percepcyjnych powinno doprowadzić do zrozumienia istoty przekazu książki zwanej integralną²¹. Do książek ilustrowanych w ten sposób można zachęcać dzieci po szóstym roku życia, których zasób pojęć związanych z otaczającą rzeczywistością jest już dość zadowalający. Nie należy traktować je jako „za trudne”, gdyż uwzględniając perspektywę konstruktywistycznej teorii uczenia się, forma plastyczna ilustracji powinna wyprzedzać możliwości percepcyjne odbiorcy, by mieć wartość rozwojową. „Rusztowanie”²² do

²¹ Książka integralna to taka, w której ani tekst, ani obraz nie mogą istnieć samodzielnie, gdyż oddzielone, stają się niejasne. Zob.: H. Diduszko, *Pełniej odczuwać, głębiej rozumieć, o relacji: dziecko – sztuka, wychowaniu estetycznym i książce*, „Rymś” (2009) 5, s. 3.

²² Pojęcie *rusztowania* wprowadził J.S. Bruner - przedstawiciel konstruktywistycznej teorii uczenia się akcentującej kontekst społeczny, a upowszechnił na gruncie psychologii D. Wood. *Rusztowanie* stanowi

jej percepcji, zrozumienia i zachwytu bądź odrzucenia, powinni budować rodzice, a zwłaszcza nauczyciele.

Ilustracje symboliczne, kontekstowe

Ilustracje o charakterze symbolicznym odwołują się niekiedy do znanych z historii sztuki plastycznej kierunków czy motywów. Przykład może stanowić opracowanie graficzne baśni *Pampilio* autorstwa Moniki Hanulak (tekst Irena Tuwim, Wyd. Wytwórnia, 2010), która czerpie inspirację ze stylistyki starożytnego malarstwa egipskiego, łącząc ją ze sztuką pop-artu. Trudno wyobrazić sobie, że intencją ilustratora jest w takim wypadku oczekiwanie od małego odbiorcy rozpoznania określonych zjawisk artystycznych. Raczej chodzi o graficzną „zabawę” formami i treściami plastycznymi mającymi już swoje ważne miejsce w kulturze. Ich wykorzystanie, w odmienny niż pierwotnie sposób, przyczynia się do powstawania nowych nurtów, rozwiązań artystycznych, w tym przypadku w zakresie sztuki ilustratorskiej. Egzemplifikację takich conceptów graficznych coraz częściej znajdujemy w artystycznych książkach obrazkowych (takich, w których tekst i ilustracje/obrazy wzajemnie się uzupełniają, tworząc łącznie sens treści książki). Przykład w tym wypadku może stanowić książka *Ulica Garmanna* norweskiego autora Stiana Hole’a, który „opowiada” historię słowem i nowoczesną, wykonaną w technice kolażu ilustracją. Na jednej ze stron książki autor zamieszcza iluminację, która w pierwszej chwili wydaje się reprodukcją obrazu „Golconde” surrealisty Rene Magritte’a. Dopiero po chwili odbiorca (dorosły) orientuje się, że jest to tylko wrażenie, zaś w istocie postaci oraz obiekty „wiszące” w powietrzu i znajdujące się na ilustracji są związane z treścią książki. Warto dodać, że zarówno w tej, jak i w kolejnej części historii chłopca o imieniu Garmann autor wielokrotnie nawiązuje do sugestywnego i klimatycznego realizmu Edwarda Hoppera. Także wydanie *Czerwonego Kapturka* w opracowaniu graficznym Kvety Pacovskiej (tekst Bracia Grimm, Wyd. Dwie Siostry, 2008) należy do wydawnictw wprowadzających dziecko w obszar wysokiej sztuki. Konwencję plastyczną tej publikacji należy uznać za awangardową, zwłaszcza w obszarze ilustrowania książek dla dzieci. Cecha ta przejawia się głównie w stylu iluminacji, który z uwagi na formę ujęcia przedstawień należy sytuować na pograniczu figuratywności i abstrakcji. Ilustracje *Czerwonego Kapturka* cechuje dynamiczna geometryzacja, która służy autorce do przedstawienia określonych (nie wszystkich) wydarzeń ujętych w narracji tekstowej. Przypominają one naiwne

proces udzielania pomocy przez dorosłego dziecku, w rozwiązywaniu rozmaitych zadań, problemów. Rolą dorosłego jest udzielanie wskazówek, które zniwelują rozstęp między aktualną wiedzą, umiejętnościami dziecka a nowym zadaniem (H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009, s. 228–231). Problemem wymagającym pomocy dorosłego może być odczytywanie ilustracji w książce, czy też poszukiwanie związków między tekstem a obrazem, jeśli nie są one oczywiste.

i chaotyczne wytwory dziecięcej twórczości, ale widoczne są na nich wpływy abstrakcjonistów, takich jak Wassily Kandinsky czy Joan Miró. Na gruncie polskich publikacji dla dzieci wyraźne odniesienia ilustracji do sztuki malarskiej ujawniają się choćby w książkach ilustrowanych przez Katarzynę Bogucką, których formy graficzne korespondują z nurtem kubistycznym (na przykład *Lala Lolka*, która ukazała się nakładem wydawnictwa Ładne Halo w 2012 roku).

Obcowanie dziecka z ilustracjami z określonego obszaru kulturowego²³ oraz nawiązujące do określonego kierunku sztuki plastycznej stanowi niewątpliwie przygotowanie do odbioru wizualnych tekstów kultury w przyszłości. Choć „lektury” z ilustracjami omówionego typu adresowane są najczęściej (nie zawsze) do dzieci nieco starszych (potrafiących już czytać), to właśnie zawarte w nich korespondencje artystyczne sugerują konieczność udziału dorosłego pośrednika w kontakcie małego czytelnika z książką.

Ilustracje w książkach obrazkowych bez tekstu

Od kilkunastu lat stałe miejsce na rynku polskim zajmują książki obrazkowe, które nie doczekały się jeszcze polskiej nazwy gatunkowej, pomimo wyrazistych cech organizacji treści ilustracji i specyficznych funkcji, jakie wydawnictwa te pełnią wobec użytkownika. Chodzi o książki, w których nośnikiem treści są ilustracje, pozbawione tekstu zupełnie lub opatrzone etykietami odnoszącymi się do eksponowanych przedstawień obrazów bądź stronicy (jako ich tytuły). Na gruncie pedagogicznej literatury niemieckojęzycznej²⁴, jak również w niemieckim obiegu księgarskim i czytelnictwem²⁵ funkcjonuje niezwykle trafne (choć potoczne) określenie tego typu książek obrazkowych, brzmiące *Wimmelbilderbuch* (krócej: *Wimmelbuch*). Pojęcie pochodzi od czasownika *wimmeln* (niem.), oznaczającego *roić się*. (*Das Wimmelbilderbuch* to książka, w której na kolejnych rozkładówkach *roi się* od detali, szczegółów, które stanowią postaci, przedmioty, obiekty, elementy przyrody, środki transportu, we właściwym dla

²³ Z odmiennym obszarem kulturowym (z jego stylistyką obrazowania) zapoznają dziecko między innymi dwie powiązane tematycznie książki wydawnictwa Format: *Yumi* (2010) i *Aoki* (2011) autorstwa Annelore Parot (tłumaczenie: Dorota Hartwig), przybliżające odbiorcy estetykę Japonii.

²⁴ Pojęcie to stosują między innymi: psycholog Winfried Kain z Instytutu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu w Salzburgu, autor publikacji: *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen (Pozytywna moc książek obrazkowych. Książki obrazkowe w pedagogicznej działalności ośrodków opieki nad dzieckiem)*, dz. cyt., s. 68; autorzy programu czytelnictwa dla przedszkoli opracowanego w Instytucie Książki Obrazkowej i Badań Narracji Uniwersytetu w Bremen: K. Alt, J. Hering, I. Horstmann, *Mit Bildbüchern in die Lesewelt. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita*, 2013, online [dostęp: 17.03.2017].

²⁵ Księgarnie internetowe oferujące książki dla dzieci eksponują tę kategorię wydawnictw, a niektóre z nich zawężają swoją działalność handlową do tego typu książek (na przykład: Wimmel-Bild-Bücher, <http://www.wimmelbild-buecher.de>).

nich otoczeniu. Obrazy, zamieszczane na kartonowych stronicach dużego formatu, dotyczą pewnego wycinka rzeczywistości społecznej (np. miasto, wieś, ulica, poczta, stacja kolejowa, przedszkole, szkoła, podwórko) lub przyrodniczej (las, sad, ogród, zbiornik wodny, podziemie), realnej bądź fantastycznej. Ludzie i zwierzęta, wypełniający przestrzeń ilustracji, przedstawieni są w sytuacjach rozmaitych działań i stanów związanych z miejscem, w którym się znajdują (ilustrator niczym fotograf rejestruje chwilę w określonej przestrzeni, starając się ukazać jak najszerszy jej obraz). W odniesieniu do książek dotyczących świata ludzi, najczęściej są to momenty największego natężenia ich działalności i aktywności. Jeśli chodzi zaś o książki ukazujące świat przyrody, rejestrują one zazwyczaj stany i aktywność jego elementów w kontekście zmiany związanej z porą roku, dnia, często odkrywając miejsca, do których trudno dotrzeć.

Książki obrazkowe tego typu nie stanowią jednolitej pod względem charakteru i organizacji treści przedstawień wizualnych grupy wydawnictw. Można mówić tu bowiem o dwu sposobach mieszczących treści na stronicach, a mianowicie:

1. Obrazkowe książki fabularne – linia narracji przedstawiona jest na kolejnych stronicach tworząc jedną zasadniczą historię, która snuje się od początku do końca kodeksu i zawiera wiele wątków pobocznych oraz epizodów – te książki są bliskie książkom literackim zawierającym opowiadania, opowiadki, baśnie; przykład stanowić może książka chińskiego ilustratora The Tjong-Khing’a *Gdzie jest tort?*, wydana w Polsce w 2008 roku za sprawą wydawnictwa EneDueRabe oraz *Miasteczko Mamoko* polskiego duetu artystycznego Aleksandry i Daniela Mizielińskich.
2. Obrazkowe książki sceniczne²⁶ – kolejne rozkładówki przedstawiają sceny z życia i aktywności ludzi i zwierząt, a każda z nich (rozkładówka) tworzy zamkniętą całość, „opowiada” o uchwyconej chwili, rysując jej szeroki pejzaż. One także, choć pozbawione wyraźnej linii narracji i elementów schematu klasycznej dramaturgii (ekspozycji, konfrontacji, punktu zwrotnego i kulminacyjnego oraz rozwiązania), umożliwiają tworzenie dłuższych wypowiedzi. Ukazują bowiem najczęściej określone miejsce/środowisko i jego zmiany związane z biegiem czasu w różnych perspektywach: roku kalendarzowego, doby, epok historycznych. Egzemplifikację książki uwzględniającej przemianę przyrody leśnej w obrębie jednego roku stanowi publikacja *Rok w lesie* Emilii Dziubak (Nasza Księgarnia, 2015). Książkę stanowi dwanaście rozkładówek przedstawiających kolejne miesiące jednego roku. Każdy zilustrowany miesiąc prezentuje ten sam szczegółowo rozrysowany kadr lasu z jego mieszkańcami. Są oni ukazywani w innych sytuacjach, związanych z warunkami pogodowymi określonego miesiąca. Obecnie na rynku dostępne są książki

²⁶ Określenie to stosuje m.in. Szwajcarka i psycholog dziecięcy U.D. Keller, autorka publikacji poświęconej analizie książek obrazkowych dla dzieci w wieku przedszkolnym (U.D. Keller, *Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl*, Zürich 1995, s. 24)

z podobną organizacją treści wizualnych, ale dotyczące zagadnień historycznych. Przykładem takiego wydawnictwa jest książka *Jestem miasto. Warszawa* z ilustracjami Marianny Oklejak (Czuły Barbarzyńca, 2012). Relacjonuje ona wygląd Warszawy oraz codzienność jej mieszkańców na przestrzeni wieków.

Książki tego typu z uwagi na organizację treści obrazów związaną z ich konstytutywną cechą (wielowątkowość) mogą stanowić wartościową i interesującą „lekturę” dla dzieci w starszym wieku przedszkolnym, ale także dla dzieci wczesnoszkolnych, jeśli zawierają treści nieco trudniejsze i zbyt odległe doświadczeniu dziecka młodszego. W pierwszym kontakcie z tego rodzaju książką można odnieść wrażenie przytłoczenia liczbą szczegółów, wątków, ale właśnie w tej mnogości elementów wizualnych i ich wzajemnych powiązań tkwi ogromny potencjał edukacyjny związany z walorami poznawczymi, kształcącymi, a także estetycznymi i ludycznymi.

Aktywność, jaką może podjąć odbiorca książki tego typu, to przede wszystkim: wyławianie wzrokiem szczegółów (postaci, elementów) z wieloscenicznych obrazów, ich identyfikowanie i śledzenie na kolejnych stronicach. Oko dziecka będzie „wędrować” od elementu do elementu, od sceny do sceny, poszerzając lub minimalizując pole spostrzeżeniowe. Czynności te przyczynią się do doskonalenia percepcji wzrokowej dziecka, ale co równie istotne, będą prowokować do uważnych i skoncentrowanych działań receptywnych, przez co wzmocnią umiejętność koncentracji i uważnego (z czasem planowego) analizowania materiału ilustracyjnego. Wydawnictwa typu *Wimmelbuch* mogą pełnić także funkcję zabawową. Umożliwiają bowiem tropienie szczegółów, rozwiązywanie zagadek, snucie przypuszczeń, odkrywanie faktów oraz związków i zależności, śledzenie losów bohaterów i ich przeżywanie.

Wskazania dotyczące wieku odbiorców kolejnych kategorii ilustracji nie należy odczytywać rygorystycznie, gdyż miały one na celu ustalenie okresu życia dziecka optymalnego do ich odbioru. Należy bowiem pamiętać, iż obraz ma sens i wartość dla dziecka wówczas, gdy spotka się z jego uwagą, akceptacją i skutecznie je zadziwi. A te zjawiska uwarunkowane są indywidualnymi możliwościami, upodobaniami i doświadczeniami dziecka.

Należy dodać, że poczyniona próba określenia charakterystycznych cech ilustracji w książkach ilustrowanych i obrazkowych oraz ich kategoryzacja z uwzględnieniem sposobu mieszczania treści wizualnych, mają charakter dość uproszczony, niewyczerpujący wszystkich sposobów graficznego ujmowania rzeczywistości. Starano się jednak scharakteryzować najbardziej ogólne tendencje w obszarze ilustrowania książki dla dzieci.

Zakończenie

Kontakt z ilustracją w książce wnosi wiele wartości w życie dziecka. Pierwsze proste książeczki stanowią przede wszystkim medium poznawania świata, jego elementów i ich cech, pomagają wprowadzać ład w natłoku informacji płynących z otoczenia, wspierają proces nabywania języka we wszystkich jego aspektach (artykulacyjnym, słownikowym, gramatycznym, narracyjnym). Z czasem wzrastają możliwości percepcyjne dzieci, które umożliwiają odbiór obrazów bardziej złożonych. Wówczas książka z ilustracją niosącą określone treści (o świecie materialnym i społecznym) rozwija zainteresowania poznawcze dziecka, sprzyja podejmowaniu prób samodzielnego myślenia i wartościowania, zaspokaja dziecięce potrzeby emocjonalno-wyobrażeniowe, wyrabia gust estetyczny. Przede wszystkim zaś, oswaja dzieci z wytworem kultury człowieka – z książką, czyniąc je potencjalnymi uczestnikami kultury czytelniczej i wizualnej.

Początkowo to właśnie barwne obrazki wywołują u dziecka chęć sięgania po książkę i percypowania treści ilustracji. Z czasem, zaciekawienie i zachwyty ilustracją prowadzi do zainteresowania się tekstem. Dziecko nierzadko zwraca się do opiekunów: „Poczytaj mi!”. Gdy opanuje ono sztukę czytania, warstwa ilustracyjna staje się mniej istotna, aż w końcu zbędna. Wówczas zainteresowania książką przekształcają się we właściwe zainteresowania czytelnicze.

Obecna oferta książek dla dzieci umożliwia doświadczanie ilustracji wartościowych pod względem poznawczym (rzeczywistość bliska dziecku – znane mu przestrzenie oraz dalsza geograficznie, kulturowo i historycznie, aktualna problematyka społeczna, w tym trudne tematy) i artystycznym (różnorodność rozwiązań i technik plastycznych). Ostatni walor powstających w ostatnim czasie książek obrazkowych i ilustrowanych, jawi się jako niezwykle istotny. Za sprawą trudu i pasji współczesnych artystów ilustracji i twórców książek autorskich, podejmujących wyszukane i nowatorskie techniki plastyczne i koncepty edytorskie (w tym typograficzne), możliwe jest wczesne wprowadzanie dzieci w kulturę wizualną. Proponują oni małym odbiorcom różne formy i strategie języka wizualnego, a tym samym budzą wrażliwość na kulturę obrazów, która przecież nie kończy się kierunkach sztuki realistycznej i naturalistycznej dominującej do XIX wieku.

Znaczenie sztuki niezwykle trafnie określił teoretyk komunikacji i mediów M. McLuhan:

Dzięki sztuce jesteśmy w stanie oprzeć się nawałowi rutyny i zwyczajów, obserwując je i podważając. [...] Sztuka to nie tylko zabawa, ale również przedłużenie ludzkiej świadomości w ramach ustalonych konwencjonalnych wzorców²⁷.

²⁷ M. McLuhan, *Przedłużenia człowieka*, [w:] *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, M. McLuhan, Wyd. WNT, Warszawa 2004.

W przytoczonej tezie autor pojęcia „globalnej wioski” wyraża przekonanie, że sztuka jest motorem rozwoju kultury. Można zgodzić się z autorem śledząc choćby historię formowania się kierunków malarstwa. Każdy styl czy kierunek sztuki plastycznej prowokował i nadal prowokuje ludzi (jej twórców, odbiorców, uczestników) do nieobojętnego stosunku wobec niego. W efekcie pojawiały się i pojawiają nowe idee, albo inspirowane poprzednimi, albo zupełnie zrywające ze „starymi”. M. McLuhan akcentuje także inną niezwykle istotną wartość sztuki. Jego zdaniem stanowi ona „przedłużenie ludzkiej świadomości”, a więc niesie specyficzną wartość poznawczą, gdyż dostarcza informacji o otaczającym świecie. Nie sposób nie zgodzić się z twierdzeniem autora, gdyż w rozmaitych tekstach kultury odbija się rzeczywistość, której doświadcza twórca, a forma, w jakiej to czyni, jest wyrazem nie tylko jego zdolności plastycznych, ale sposobu widzenia określonych zjawisk, wyobraźni, wrażliwości i emocji. Powyższe spostrzeżenia i refleksje powinny usytuować książkę ilustrowaną i obrazkową na ważnej pozycji inwentarza narzędzi kulturowych, udostępnianych i uprzystępnianych dziecku zarówno przez rodziców, jak i (przede wszystkim) pedagogów.

Bibliografia

- Alt K., Hering J., Horstmann I., *Mit Bildrbüchern in die Lesewelt. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita*, Freie Hansestadt Bremen – Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen und Bremer Institut für Bilderbuch – und Erzählforschung, 2013, www.bibf.unibremen.de/images/BilderbuecherLesewelt/Mit_Bilderbuechern_in_die_Lesewelt_1.pdf [dostęp: 17.03.2017].
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? Część pierwsza*, „Ryms” (2009) 5.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? Część druga*, „Ryms” (2009) 6.
- Cackowska M., *Czym jest książka obrazkowa? Część druga. Problemy z pojmowaniem książki obrazkowej w Polsce*, „Ryms” (2009/2010) 8.
- Cackowska M., *Dzieciństwo*, [w:] *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, L. Kopcewicz, M. Patalon, P. Stańczyk, K. Starego, T. Szkudlarek, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Carrière J.C., Eco U., *Nie myśl, że książki znikną*, Wyd. W.A.B., Warszawa 2010.
- Diduszko H., *Pętniej odczuwać, głębiej rozumieć, o relacji: dziecko – sztuka, wychowaniu estetycznym i książce*, „Ryms” (2009) 5.
- Dolya G., *Technologia rozwoju dziecka. Klucz do uczenia się*, Key to Learning Polska, 2007.
- Grochowalska M., *Rozwijanie umiejętności komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
- Kain W., *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*, Cornelsen Verlag, Berlin–Düsseldorf–Mannheim 2006.
- Karpowicz A., *Świat liter. Typografia dla dzieci w perspektywie antropologii słowa*, [w:] *Słowo na terytorium sztuki dla dziecka*, red. G. Leszczyński, Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2013.

- Keller U. D., *Bilderbücher für Vorschulkinder. Bedeutung und Auswahl*, Verlag pro Juventure, Zürich 1995.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2007.
- Koerber S., *Welche Rolle spielt das Bildersehen des Kindes aus Sicht der Entwicklungspsychologie?*, [w:] *Neue Impulse der Bilderbuchforschung*, Hrsg. J. Thiele, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2007.
- Mazepa-Domagala B., *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
- McLuhan M., *Przedłużenia człowieka*, [w:] *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, M. McLuhan, Wyd. WNT, Warszawa 2004.
- Ogonowska A., *Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki*, Zeszyt Naukowy/Wyższa Szkoła Zarządzania i Bankowości w Krakowie, „Nowe Media: Edukacja – Polityka – Ekonomia – Kultura”, (2012) 26, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171402377> [dostęp: 03.06.2017].
- Pater-Ejgierd N., *Kultura wizualna a edukacja*, Wyd. Fundacja Tranzyt, Poznań 2010.
- Pomiankiewicz Ł., *Istota piękna a społeczne relacje jego wytwarzania. Próba porównania estetycznego i socjologicznego podejścia do sztuki*, „Kultura i Historia” (2011) 10, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl> [dostęp: 13.10.2014].
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Słońska I., *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*, PWN, Warszawa 1977.
- Wieczorek-Tomaszewska M., *Kompetencje wizualne w praktyce edukacyjnej*, „Biblioteka i Edukacja”, www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/view/68, (2000) 5, [dostęp: 03.06.2017].
- Wiercińska J., *Sztuka i książka*, PWN, Warszawa 1986.
- Zabawa K., *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Akademia Ignatianum, Wyd. WAM, Kraków 2013.
- Zajac M., *Bibliologiczne i bibliotekoznawcze szkice i oko*, [w:] *Książka i młody czytelnik: zbliżenia, oddalenia, dialogi. Studia i szkice*, red. G Leszczyński, M. Zajac, Wyd. SBP, Warszawa 2013.

ADRES DO KORESPONDENCJI

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

dr Małgorzata Centner-Guz
UMCS w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii
e-mail: m-centner-guz@o2.pl