

# Małgorzata Karczmarzyk

---

## Wybrane podręczniki dla klas pierwszych edukacji zintegrowanej - analiza metodą wizualno-werbalną Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena

---

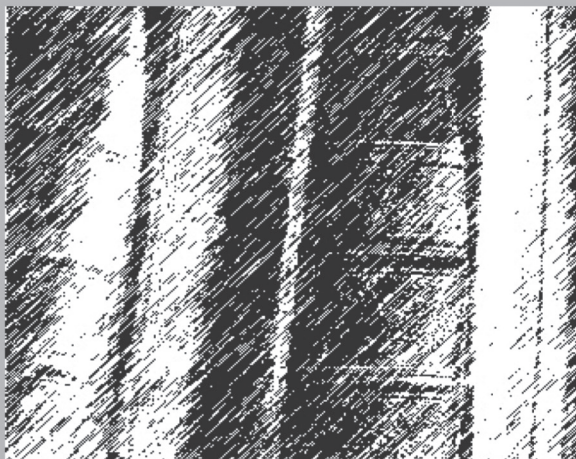
Chowanna 2, 303-311

---

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



MAŁGORZATA KARZMARZYK

Wybrane podręczniki  
dla klas pierwszych  
edukacji zintegrowanej —  
analiza metodą wizualno-werbalną  
Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena

**The analysis of selected textbooks with the visual and verbal method  
by Günther Kress and Theo van Leeuwen**

**Abstract:** The arts education is a subject of an extensive discussion in various scientific communities. However, in spite of many undertakings denoting the essential role of fine arts in the development of a child in many Polish schools, the arts remain treated marginally, and creative thinking is replaced with undemanding exercises. Why?

In order to answer the question, I analysed school textbooks and teachers' activities at the stage of integrated education.

**Key words:** art education, fine arts, school textbooks, integrated education, visual and verbal method by G. Kress and T. van Leeuwen.

## Wprowadzenie do tematu

Mimo licznych prac świadczących o ważności sztuki dla rozwoju dziecka<sup>1</sup> we współczesnej szkole polskiej edukacja artystyczna jest najmniej marginalizowana. Niestety brakowi twórczego podejścia do edukacji plastycznej sprzyja z jednej strony oferta podręczników szkolnych, a z drugiej — osoba nauczyciela nieprzygotowanego i zniechęconego do działań plastycznych. Podręczniki szkolne wpływają na odbiór świata przez dziecko, konstruują jego myślenie oraz estetykę.

W tym artykule ważne będzie dla mnie ustosunkowanie się do kilku propozycji wydawniczych dla najmłodszych oraz wybranie najlepszej i najciekawszej oferty. Pytania dla mnie ważne, wobec zasygnalizowanej tutaj problematyki, to między innymi: Czy dochodzi do wykluczania treści plastycznych w podręcznikach do klasy I edukacji zintegrowanej?, Jaki obraz świata przedstawiany jest dziecku w treściach wizualno-werbalnych oraz czy podręczniki dla pierwszoklasistów kształcą pod względem kulturowo-twórczym i estetycznym? Pod „lupą” mojej analizy znajdują się takie propozycje, jak: *Wesoła szkoła*, *Już w szkole* i *Słońce na stole*. W krytycznym spojrzeniu na wysyłane do dziecka komunikaty (ilustracje, zdjęcia, przykłady z malarstwa) pomoże mi metoda wizualno-werbalna Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena (Kress, Leeuwen, 1996).

## Metoda Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena

Jedną z najlepszych ostatnio semiotycznych metod analizy wizualno-werbalnej jest metoda Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena opisana w książce *Reading images. The grammar of visual design* (zob. Kress, Leeuwen, 1996). Obydwu wymienionym przeze mnie twórcom metody przyświecało odejście od sposobów charakterystycznych dla dotychczasowych analiz materiałów wizualnych. Semiotyczna analiza opracowana przez autorów metody bazuje na stworzeniu odmiennej, opartej na swoich własnych strukturach gramatyki wizualnej (Pater-Ejgierd, 2010, s. 24), która znacząco różni się od gramatyki werbalnej. Analiza tekstów kulturowych, między innymi: tabloidów, stron znanych maga-

---

<sup>1</sup> Tematyką wychowania przez sztukę zajmowali się i zajmują nadal tacy pedagodzy i psycholodzy, jak H. Read, I. Wojnar, W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, K. Krasoń, H. Krauze-Sikorska.

zynów, podręczników szkolnych i akademickich czy kadrów filmowych (zob. Pater-Ejgierd, 2007), pozwoliła autorom na stworzenie podstaw analizy tekstów, w których elementy kompozycyjne — bez względu na to, czy są obrazami, czy tekstem — nabierają symbolicznego znaczenia w zależności od usytuowania lub swojej reprezentacji kulturowej, a idea wizualności oraz tekstualności ukształtowana jest odmiennie i tworzy inne znaczenia w zależności od kontekstu kulturowego (Karczmazyk, Pater-Ejgierd, 2011, s. 613—624).

Metoda ta będzie dla mnie pomocna w trakcie analiz podręczników dla klas I edukacji zintegrowanej. Zdecydowałam się właśnie na tę metodę ze względu na dosyć mocną zależność w niej obrazu i tekstu werbalnego, zależność, która charakteryzuje podręczniki dla niższych poziomów edukacyjnych. Na pierwszym szczeblu edukacji bowiem obraz spełnia znaczącą rolę w edukowaniu najmłodszych, w związku z tym powinno się uwzględniać potrzebę estetycznego kształtowania młodych odbiorców.

## *Wesoła szkoła — klasa I*

Pięcioczęściowy pakiet podręczników *Wesoła szkoła*<sup>2</sup> dla uczniów klasy I uzupełniony jest kartami pracy, poradnikiem metodycznym dla nauczycieli oraz materiałem muzycznym w postaci kaset audio lub płyt CD. Podręcznik jest bardzo kolorowy, przepełniony ilustracjami z uśmiechniętymi dziećmi, rodzicami i nauczycielami. Na każdej stronie można odnaleźć połączenie kodu wizualnego z werbalnym. W klasie I przeważa jednak kod wizualny w postaci wyklejanki i ilustracji. Brakuje fotografii oraz obrazów ze sztuki dawnej i współczesnej. Co ważne, kod wizualny w założeniu ma uzupełniać kod werbalny i *vice versa*. I tak, na stronie 7. zamieszczono rysunek dzieci z tornistrami, a w prawym dolnym rogu kartki kilka zdań opisujących dziewczynkę, która nosi zaznaczony na ilustracji tornister.

Problematyczny wydaje się jednak dobór innych ilustracji w podręczniku. Są one wykonane w specyficznej stylistyce minionych lat, która różni się od stylistyki czasów współczesnych. Chodzi o wygląd postaci, ich ubiór, zainteresowania i fryzury. Również treści tych ilustracji mogą być mało interesujące dla dziecka; są to głównie sceny z najbliższego otoczenia (w pasiece, w ogrodzie, w lesie, w szkole, w domu w trakcie czynności

---

<sup>2</sup> *Wesoła szkoła. Podręcznik. Kształcenie zintegrowane w klasie 1. Cz. 1—5. Opracowanie zbiorowe.* Warszawa 2000.

kuchennych). Jak pisze Dorota Klus-Stańska: „Wychodzą od refleksji nad tym, co interesuje dziecko. [...] natomiast na lekcjach w zreformowanej polskiej szkole [...] znajdujemy takie tematy, jak: »W kraju ojczystym«, »Przygotowujemy apele«, »Jestem dobrym uczniem i kolegą«, »Jak pomagać mamie« i wiele innych, co do których zakłada się, że wyrastają z żywotnych zainteresowań dzieci i wzbudzają ich poznawczy entuzjazm” (Klus-Stańska, Nowicka, red., 2005, s. 183). Tego rodzaju tematy nie rozwijają jednak twórczo dziecka, a powodują jego zniechęcenie do szkoły i wszelkiej aktywności edukacyjnej.

Innym ważnym aspektem układu podręcznika *Wesoła szkoła* jest nagromadzenie przedstawień typu oferującego. Według Kressa i van Leeuwena, przedstawienie typu oferującego cechuje wzrok skierowany w bok, bez dominacji. Tego typu ilustracje zapraszają odbiorcę do zapoznania się z całością (Kress, Leeuwen, 1996, s. 46). Jednak nagromadzenie szczegółów, kolorowych napisów różnej wielkości, różnego koloru czcionek powoduje wrażenie wizualnego chaosu. Trudno skupić wzrok na jednym szczególe, a polecenia w górnej części kartki są zapisane zbyt małą czcionką.

Podobnie problematyczny jest dobór ćwiczeń, które wydają się zbyt proste i mało twórcze. Zreformowany system edukacji wczesnoszkolnej zamiast wspomagać edukację plastyczną doprowadził do jej infantylizacji. Integracja „wszystkiego ze wszystkim” sprowadza się do uwstecznienia podstawowych umiejętności plastycznych. Nie ma tutaj miejsca na kreatywność czy uwrażliwianie na sztukę. Kolorowanie roślin ozdobnych (s. 25), wycinanie obrazków ze zdjęciami ptaków (s. 34—35), kolorowanie według wzoru (s. 56) to przykłady traktowania edukacji plastycznej jako „uzupełniacza”, realizowania integracji według „obowiązującego” schematu. Integracja treści plastycznych i matematycznych albo plastycznych i przyrodniczych nie ma zbyt wiele wspólnego z wychowywaniem dziecka przez sztukę; chodzi tu raczej o kształtowanie technicznych umiejętności, które zresztą dziecko powinno mieć opanowane już w przedszkolu.

## *Już w szkole — klasa I*

Podręcznik dla uczniów klasy I szkoły podstawowej *Już w szkole*<sup>3</sup> przygotowano w formacie A4. Biała okładka zrobiona jest z twardego la-

<sup>3</sup> *Już w szkole. 1. Chcę wiedzieć więcej*. Red. M. Kumor, H. Klimkowska. Warszawa 2009.

kierowanego kartonu. Zestaw książek z tego cyklu obejmuje podręczniki, zeszyty ćwiczeń, papierowe składanki, karty oceny opisowej oraz wycinankę. Tematyka treści czytanek dla dzieci dotyczy przede wszystkim kształtowania uczuć dziecka, pozytywnego nastawienia do najbliższego otoczenia, zarówno rodzinnego, jak i przyrodniczego. W książce ilustracje występują naprzemiennie z fotografiami, co jest dobrym rozwiązaniem i korzystnie wpływa na poznawanie świata przez dziecko. Przykładem jest połączenie obu kodów wizualnych choćby w tekstach *Przyjaciel czy wróg* (s. 94) czy też *Nowe osiedle* (s. 72).

Rozkład treści wizualno-werbalnych jest naprzemienny — wiersze i opowiadania uzupełnione są kodem wizualnym. Oba kody współgrają z sobą. Na górze stron podręcznika częściej są umieszczane informacje, a na dole stron znajdują się polecenia skierowane do ucznia. Lewa strona utrzymana jest w stylistyce z założenia znanej dziecku. Strona prawa, na której prezentowane są informacje werbalne oraz pytania, to kod nieznan. Według Natalii Pater-Ejgierd, w ten sposób rozplanowane są również treści werbalno-wizualne w podręcznikach do nauki angielskiego (zob. Pater-Ejgierd, 2010). Widać więc wyraźnie zasadę przyświecającą twórcom podręczników konstruowanych według tego specyficznego schematu.

Dosyć kontrowersyjnym rozwiązaniem, jak na podręcznik dla dzieci uczących się dopiero czytać, jest jednak użycie czcionek w różnych kolorach, na przykład pomarańczowym, żółtym, zielonym, czerwonym i czarnym. Może to utrudniać zrozumienie czytanych przez dziecko tekstów, tym bardziej że w tytułach są to litery pisane w stylistyce dziecięcej, kolorową kredką. W kilku miejscach również czcionka wydaje się zbyt mała (np. s. 70 i 81).

Kolejny problem stanowi brak treści nawiązujących do edukacji plastycznej i kulturowej. Jedyne treści w zakresie poznania kultury nawiązują do ludowej rzeźby (s. 46), wycinanek, kraszanek (s. 62) i strojów ludowych (s. 50). Autorzy podręcznika tylko raz przedstawili rzeźby — to rzeźbione ptaki wykonane z drewna przez Józefa Wilkonia, jednak nazwisko artysty nie zostało podane w tekście. Możliwe, że zamysłem było raczej dopasowanie ilustracji do tekstu pt. *Drewniane ptaszki*. Nie ma tutaj miejsca na kształtowanie dziecka do odbioru rzeźby wymienionego artysty. Jedyne nawiązaniem tematycznym może być chęć zapoznania dziecka z tradycją i nawiązanie do treści z edukacji społeczno-przyrodniczej.

Równie uboga treściowo jest nauka o kolorach podstawowych. Edukacja dziecka w tej kwestii opiera się na czytance pt. *Trzy kolory*. Obok tekstu werbalnego zamieszczono zdjęcia barwników, takich jak: żółty, czerwony i niebieski. Umiejętność odróżniania ich oraz eksperymentowa-



nia z nimi (mieszanie ich z sobą pozwala tworzyć kolejne kolory) pozna je dziecko już wcześniej, natomiast samo wprowadzenie pojęcia „kolory podstawowe” jest mało rozwijające.

Wielkim brakiem podręcznika jest niezamieszczanie w nim przykładów kopii dzieł malarstwa, architektury czy rzeźby (w książce znalazły się jedynie: pomnik Neptuna — s. 100, Syrenka Warszawska — s. 110, czy też główne zabytki Krakowa i Warszawy). Brakuje odniesień do wytworów plastycznych, które w myśl wychowania przez sztukę kształtują dziecko do rozumienia kodu wizualnego oraz uczą je tolerancji i szacunku dla ważnych artefaktów z minionych i obecnych czasów. W ten sposób edukacja przyczynia się do marginalizacji treści plastycznych i rozwija niechęć do sztuki. Dekonstruowanie myślenia dziecka polega na generowaniu schematycznego myślenia o najważniejszych dziełach z historii sztuki oraz zmianie sposobu ich postrzegania, gdyż niewielkie rozmiarowo, ciemne i nieciekawie „podane” graficznie fotografie (na przykład pomnika Neptuna) nie wywołują zainteresowania konkretnym dziełem oraz zniechęcają dziecko do poszukiwania innych form rzeźbiarskich znanych mistrzów.

## *Słońce na stole* — klasa I

Podręcznik *Słońce na stole*<sup>4</sup> dla klasy I ma format kwadratu w twardej oprawie. Na białym tle okładki umieszczono obraz Tadeusza Makowskiego *W pracowni*. Cykl książek *Słońce na stole* do edukacji zintegrowanej jako jedyny oferuje dziecku kontakt ze sztuką w postaci kopii dzieł malarstwa, grafiki i rysunku. Są to najczęściej realistyczne portrety dziecięce według Stanisława Wyspiańskiego (np. klasa II, s. 96, 97), Tadeusza Makowskiego (np. klasa I, s. 80) albo obrazy przedstawiające polską przyrodę, na przykład reprodukcje dzieł Leona Wyczółkowskiego (klasa II i III, s. 40, 41, 58), czy też Jacka Malczewskiego (klasa II, s. 69).

Innym ważnym aspektem układu podręczników cyklu *Słońce na stole* jest nagromadzenie przedstawień typu żądającego. Według Kressa i van Leeuwena, „kiedy uczestnik patrzy na widza, [...] żąda [...] czegoś od widza, żąda, aby widz nawiązał rodzaj wyimaginowanej relacji z nim lub nią” (Kress, Leeuwen, 1996, s. 46). Zarówno z okładki podręcznika, jak i z kolejnych jego stronicy postaci patrzą wprost na odbiorcę. Jest to na przykład fotografia kobiety przy tekście *Mama* (s. 14), ilustracja Ka-

<sup>4</sup> *Słońce na stole. Klasa I*. Red. J. Jałowiec, M. Lorek. Warszawa 2000.

rolka opowiadającego o swojej rodzinie (s. 33) czy też ilustracja małych kolędników (s. 73). Wydaje się, że taki rodzaj przekazu zmusza dziecko do zaangażowania się w proponowany tekst czy też ćwiczenie. Postacie szukają kontaktu z dzieckiem, aby je zaciekawić i opowiedzieć mu daną historię.

Interesujące pod względem wizualnym jest również rozplanowanie w tym podręczniku ilustracji i tekstów werbalnych. Kod werbalny i wizualny wzajemnie się uzupełniają. Na początku podręcznika przeważają ilustracje, a przy końcu dominują teksty werbalne. Trochę problematyczne wydaje się jednak nagromadzenie czcionek różnego rodzaju i w różnych kolorach (np. s. 25, 38, 49, 82, czy 87). Brakuje także realistycznych fotografii.

Jeśli chodzi o treści z zakresu edukacji plastycznej, to w podręczniku jest ich sporo. Ciekawe ćwiczenia to na przykład: „Dywanik pomysłów” ze s. 51 (dziecku proponuje się stworzenie z bibuły, kartonu i kolorowych kartek, przy wykorzystaniu masy papierowej, „papierowej planety”), „Muzyka pędzlem malowana” ze s. 76 (uczenie emocji związanych z muzyką i obrazem), czy też „Kapela dziecięca” ze s. 80 (przedstawienie obrazu Tadeusza Makowskiego i zachęcanie dzieci do obejrzenia innych dzieł tego malarza). Również w części II podręcznika *Słońce na stole* już na wstępie znajduje się odniesienie do obrazu stworzonego przez Witolda Wojtkiewicza pt. *Baśń zimowa*. Nieco problematyczny wydaje się jednak wybór obrazów, które mają zainteresować małe dziecko. Zarówno Tadeusz Makowski, jak i Witold Wojtkiewicz to realiści, których obrazy przedstawiają proste tematy z najbliższego otoczenia. Czy takie przedstawienia jednak wzbudzają zainteresowanie dzieci, czy rozwijają ich wyobraźnię? Również proponowany obraz Tadeusza Makowskiego *W pracowni* (s. 78) kłóci się z tytułem „Dzieci malują kolorowy świat”. Utrzymany w ciemnej kolorystyce olej z trzema postaciami na pierwszym planie nie wywołuje bowiem pozytywnych odczuć i raczej zniechęca odbiorcę. Wydaje się, że ciekawszym wyborem mogłyby być obrazy bardziej kolorowe, ekspresyjne i nawiązujące do świata fantazji.

## Podsumowanie analiz

Z zaprezentowanych uproszczonych analiz, mających na celu zasygnalizowanie problemu, wynika, że edukacja plastyczna w szkole cechuje się z jednej strony infantylizmem treści, a z drugiej marginalizacją dobrych przykładów ze sztuki wielkich mistrzów. Deformacja treści pla-



stycznych w podręcznikach jest powszechna i o tyle przerażająca, że uznana za oczywistą i naturalną. Jak pisze bowiem Janina Uszyńska-Jarmoc, „twórczość uprawiana w szkole ma charakter okazjonalny, co znaczy, że nauczyciele przypominają sobie o niej w sytuacjach przygotowań do świąt, uroczystości, rocznic lub w związku z innymi ważnymi wydarzeniami” (Uszyńska-Jarmoc, 2011, s. 16). Wynika to z treści zawartych w podręcznikach dla klas I—III, które nie zachęcają małego odbiorcy do działań twórczych czy rozwijania umiejętności *visual literacy* tak ważnych w dobie supremacji obrazu. W związku z tym, według Doroty Klus-Stańskiej: „Uczniowie zarażeni schematyzmem postrzegania i myślenia, stereotypizacją rzeczywistości, znużeni uczeniem się i poznawaniem, głęboko przekonani, że książki są nudne, nieumiejący się swobodnie wypowiadać, ale za to znający zboża ozime i jare, recytują prawo przemienności mnożenia” (Klus-Stańska, 2008, s. 35—44), zamiast samodzielnie myśleć, tworzyć i poszukiwać.

Natomiast jeśli małe dziecko ma zainteresować się sztuką, to musi odbierać ją bardzo emocjonalnie, tak jak na przykład reklamę. Z wielu badań (zob. np. Kossowski, 1999) nad komunikatami medialnymi wysłanymi do dzieci wynika, że reklama jest bardzo popularnym przekazem, który ze względu na krótką ciekawą formę (także plastyczną) staje się inspiracją dla folkloru dziecięcego (ibidem, s. 40). Również inne obrazy, takie jak gry internetowe, bajki animowane, „kolorowanki” z postaciami nawiązującymi do kultury popularnej, docierają do dziecka i wpływają na jego percepcję oraz myślenie. Dlatego też warto posiłkować się w szkole obrazami wielkich mistrzów, aby kształcić pokolenie twórcze i krytyczne, tak jak to się robi na przykład w cyklu podręczników *Słońce na stole*. Jako jedyny spośród analizowanych w tym artykule propozycji podręcznik ten daje możliwość obcowania ze sztuką polskich artystów, nie tylko tych uznanych za klasyków, lecz także współczesnych i abstrakcyjnych, na przykład Władysława Strzemińskiego, Marka Kamińskiego. Uczy rozpoznawać wybrane dziedziny sztuki, takie jak: malarstwo, rzeźba i grafika, oraz stara się zmotywować dzieci do dyskusji na temat wybranych dzieł danego artysty, a tym samym kształci podstawową umiejętność *visual literacy*, której posiadanie we współczesnym świecie przesyconym obrazem jest koniecznością.

Warto więc tworzyć podręczniki przygotowane dobrze pod względem wizualnym, z dobrej jakości grafiką i kopiami dzieł malarstwa i rzeźb wielkich mistrzów, konstruuje myślenie oraz estetykę najmłodszych. Edukacja artystyczna bowiem jest „najpełniejszym sposobem permanentnego budowania i pielęgnowania własnej wyjątkowości” (Krasoń, 2011, s. 9), może uczynić z kolejnych pokoleń ludzi twórczych i mających odwagę walczyć o lepsze jutro.

## Bibliografia

- Karczmarczyk M., Pater-Ejgierd N., 2011: *Dziecko w wirtualnej galerii. Analiza wybranych stron internetowych wielkich muzeów*. W: *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Red. D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda. Warszawa.
- Klus-Stańska D., 2008: *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*. „PWE”, nr 2 (8), s. 35—44.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., red., 2005: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- Kossowski P., 1999: *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa.
- Krasoń K., 2011: *Wstęp*. „Chowanna”, T. 1 (36).
- Krauze-Sikorska H., 2006: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań.
- Kress G., Leeuwen T. van, 1996: *Reading images. The grammar of visual design*. London.
- Limont W., Nielek-Zawadzka K., 2005: *Z teorii i praktyki edukacji artystycznej*. Toruń.
- Pater-Ejgierd N., 2007: *Kultura obrazowania i edukacja. Współczesne znaczenie alfabetyzacji wizualnej, na przykładzie studium podręczników do języka angielskiego*. Rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem Marii Mendel. Uniwersytet Gdański. Maszynopis.
- Pater-Ejgierd N., 2010: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań.
- Read H., 1976: *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław.
- Uszyńska-Jarmoc J., 2011: *Czego nie wiemy o twórczości w szkole? Obszary zdeformowane, ignorowane i/lub zaniedbane*. „Chowanna”, T. 1 (36).
- Wojnar I., 1966: *Perspektywy wychowawcze sztuki*. Warszawa.