

# Elżbieta Szefler

---

## Przełamywanie schematów w kształceniu literackim uczniów młodszych : w koncepcji podręcznika dla trzecioklasistów "Słońce na stole" autorstwa Marii Lorek

---

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (12-13), 167-177

---

2001

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Elżbieta Szeffler

## Przełamywanie schematów w kształceniu literackim uczniów młodszych — w koncepcji podręcznika dla trzecioklasistów „Słońce na stole” autorstwa Marii Lorek

Charakteryzowany podręcznik jest najnowocześniejszym spośród dotychczas opracowanych polonistycznych podręczników alternatywnych dla uczniów klas niższych. Staram się to wykazać w przeprowadzonej analizie jego zawartości, wykazując jednocześnie, że przełamuje on dotychczasowe schematy w kształceniu literackim uczniów młodszych, stwarza im rozmaite okazje do aktywnego, samodzielnego doświadczania różnorodnych zjawisk literackich, z którymi można się zetknąć w literaturze dla dzieci.

Format i całość opracowania edytorskiego podręcznika jest podobny do opracowania *Czarodziejskiego dywanu*, tj. podręcznika dla uczniów kl. II. W omawianym podręczniku przyjęto nieco inną koncepcję ilustrowania go niż w przypadku podręcznika dla drugoklasistów, choć prawie wszyscy ilustratorzy pozostali ci sami. Nie ma jedynie prac J. Stannego i T. Wilbik, natomiast przybyły ilustracje nowych twórców. Są nimi: B. Ciuruś, M. Lazarek, A. Rybicka, A. Przebindowski, J.R. Tolkien, J. Gawłowski, T. Brynning-Kalinowska. Ilustracja zdecydowanie rzadziej towarzyszy tu tekstowi, niż miało to miejsce w przypadku podręcznika dla drugoklasistów. Pojawiły się też utwory bez ilustracji. Nigdy jednemu tekstowi nie towarzyszy kilka ilustracji śródtekstowych. Plastycy nie zostali ściśle „przypisani” do określonego tomu podręcznika (spośród dwóch składających się na całość omawianego podręcznika), lecz ich prace zamieszczone są w rozmaitej kolejności w każdym z nich. Ilustracje niektórych pojawiają się tylko w pierwszym tomie (S. Prysycz-Bator, A. Rybickiej, A. Przebindowskiego), a innych — wyłącznie w tomie drugim (J. Gawłowski, M. Piwko, T. Brynning-Kalinowskiej). Jest to najprawdopodobniej zjawisko przypadkowe, a nie zamierzona prawidłowość. Uzalednione zostało od tematyki prac (i od tekstów), których wykonania podjęli się

poszczególني twórcy. Obok każdej ilustracji pojawia się informacja o jej twórcy (imię i nazwisko ilustratora), co jest *novum* w stosunku do podręcznika dla uczniów klasy drugiej. Zabieg ów sprawia, że trzecioklasista:

- stopniowo zwraca uwagę na ten fakt,
- oswaja się z nazwiskami ilustratorów książek dla dzieci,
- może poszukać ilustracji tego samego twórcy na różnych stronach podręcznika,
- intuicyjnie uczy się rozróżniania obrazów namalowanych przez jednego ilustratora od ilustracji innych artystów.

Kierownictwa graficznego i typograficznego całości podjęła się B. Ciurus, będąca jednocześnie twórczynią kilku ilustracji w obu tomach książki.

Bardzo interesującą i sugestywną propozycją są ponadto ilustracje okładek podręcznika, opracowane przez J. Sedlaczek. Mimo swej prostoty i jednoznaczności w doborze elementów (kot, kot na stole, książka), „okładkowe” ilustracje nie są tak bardzo jednoznaczne w wymowie. Prowokują kolorystyką oraz układem elementów, sprawiając wrażenie pewnej tajemniczości i baśniowości, a może po prostu niedokończoności. Okładkowa ilustracja części I podręcznika ma ciepłe tonacje (żółto-pomarańczowo-brązowe z akcentem czerwieni). Mały, puszysty kotek — uwidoczniiony na okładce — przysnął na książkach, pozostawionych na stole. Zwinięty w kłębek leży bezbronnie i ufnie na zbiorze baśni i wierszy. Wydaje się, że to literackie sny, spowodowane fizyczną bliskością książek i kotka, zapewniają mu spokój i błogość oraz bezpieczeństwo wypoczynku w słonecznym ciepłe. Tego kotka można też porównać do szczęśliwego w swej nieświadomości dziecka. Nie wie ono jakich przeżyć jest pozbawione, nie mogąc baśniowo śnić. Takie sny nie są mu z kolei dane dopóty, dopóty nie otworzy książki i nie wgłębi się jej zawartość. Okładka drugiego tomu obrazuje zupełnie inne zachowanie kotka. Jest on wyraźnie ożywiony. Żółte ślepie błyszczą, a małe uszka śmiecznie sterczą. Wyraźnie nadsluchują odgłosów z otoczenia. Przyczajony kot tonie w zieleni traw. Wrażenie takie uzyskuje ilustrator również przez zaproponowanie zielonego tła wiosennego otoczenia. Kotek opiera łapki na otwartym zeszytce, którego kartki przedziela pióro. Pod zeszytem leży zamknięta książka. Trzecioklasista rozpoczyna korzystanie z trzeciego tomu w drugim półroczu roku szkolnego, a więc u progu wiosny. To już nie ten sam uczeń, co wrześnieiowy. Teraz znacznie szerzej patrzy na sprawy książki i czytelnictwa, czego efektem jest być może i zapisywanie barwnych, własnych opowieści.

Grafika podręcznika to także dobór czcionki i jej układ. W obu tomach podręcznika zastaje utrzymana tej samej wielkości czcionka (mniejsza, niż w podręczniku dla uczniów klasy drugiej). Polecenia do zadań i ćwiczeń są drukowane przy pomocy znacznie mniejszej czcionki niż teksty główne. Materiał językowy do ćwiczeń został oddzielony od poleceń podwójnymi światłami. Ta sama prawidłowość

dotyczy pytań do tekstów literackich. Materiał ów czasami jest drukowany czcionką o innej barwie lub kształcie (litery pisane, pochylone) lub rozplanowany w kilku kolumnach strony (np. słowniczek tematyczny). Na ogół wysokość zastosowanej czcionki jest tu większa niż w tekście poleceń. Zasady, reguły, wiadomości przypomniane itp., podlegają różnym formom ekspozycji: podkreśleniom (barwnym), wytłuszczeniom, ujęciom w barwne ramki lub pochylem liter, powiększeniom czcionki. Wszystkie te zabiegi mają na celu zapewnienie estetycznej i przejrzystej kompozycji stron. Niestety, mimo to charakteryzowany podręcznik sprawia wrażenie przeładowanego. Natłok tekstów utrudnia dziecku łatwe i szybkie znalezienie określonych treści. Wpływ na ten stan rzeczy ma niewątpliwie zastosowanie wielokrotnego i różnorodnego łamania kolumny. W ramach dwóch — na ogół — szpałt w obrębie kolumny (strony), wyróżnić można jeszcze dalsze podziały.

Odrębną formę ekspozycji mogą stanowić teksty pisane przez dzieci. Najczęściej pojawiają się one na stronie o innej barwie niż biała, są dużego formatu i charakteryzują się silnym wytłuszczeniem zastosowanej czcionki. Na różnobarwnych kartkach podręcznika można też znaleźć inne formy przekazu. Najczęściej stanowią je praktyczne porady, dotyczące codziennego życia (np. rady dla organizujących swe imieniny; gry planszowe; instrukcje zabaw i punktacja do nich; plakaty; ogłoszenia; psychozabawy; listy; niektóre teksty literackie — stwarzające określony nastrój, a także wiadomości językowe — np. „Zasady przenoszenia wyrazów”, „O znakach przestankowych”, „Najmniejsze dźwięki mowy — głoski” itp.). W taki sposób oddzielają od siebie treści kolejnych rozdziałów. Wszystkie te kolorowe stronicie opracowano z dużą starannością, zwracając uwagę na czytelność druku zamieszczonego na intensywnym, barwnym tle. Jest on zatem albo bardzo wytłuszczony, albo kontrastowy w kolorze. W jeszcze innych przypadkach, w miejscu planowanego druku tło uczyniono jaśniejszym w stosunku do barwy pozostałej części stronicy.

Tytuły rozdziałów w podręczniku noszą tylko kolejne numery. W tomie I jest ich pięć i tyle samo zawiera tom II książki. Objętość tomu I zamyka się w 207 stronach, a tom II liczy 142 strony. Bardzo ciekawe i różnorodne są karty tytułowe kolejnych rozdziałów, wyznaczające zawartość każdego z nich oraz tematyczny i ćwiczeniowy układ. Dzieje się to za sprawą zbioru rozmaitych informacji, które dziecko znajduje na tytułowych kartach rozdziałów. Za każdym razem pojawiają się one na zróżnicowanym kolorystycznie i fakturowo tle. Te dwa plastyczne elementy wyznaczają przypuszczenia o zawartości tematycznej obrazu. Na tym tle usytuowany został tytuł. Choć zawsze jest jednolity w kształcie i wielkości czcionki, jego kolorystyka i faktura czynią go za każdym razem odmiennym od pozostałych. Wartościowe jest i to, że stopniowo dostarcza się uczniowi materiału obrazowego coraz bardziej abstrakcyjnego, który pobudza jego skojarzenia i roz-

wija wyobraźnię. Karta tytułowa rozdziału podpowiada też uczniom, czego może się spodziewać po jego zawartości. Czasowniki rozpoczynające każdą z wyróżnionych myśli, określają działalność dziecka (poznasz...; dowiesz się...; przygotowiesz...; porozmawiasz...; weźmiesz udział...; zasiądziesz...; zastanowisz się...; wysłuchasz...; sporządzisz...; uczcisz...; zwrócisz uwagę... spojrzysz...; złożysz...; spotkasz się...; przyniesiesz...; zatańczysz...; i wiele innych). Oznaczają one działania intelektualne (np.: Zastanowisz się nad życiem i przemijaniem; Dowiesz się co to są słowa — raki; Wysłuchasz wierszy Jana Kochanowskiego; Razem z J. Brzechwą popleciesz androny; Dowiesz się, skąd biorą się wiersze; Grasz w teatryku „Zielona Gęś”; Słuchasz, co ma do powiedzenia stół z powyłamywanymi nogami; Czytasz baśń o pniu głuchym jak pień), bądź praktyczne (Dowiesz się, jak urządzić przyjęcie imieninowe; Pochwalisz się swymi zainteresowaniami; Złożysz życzenia swemu nauczycielowi; Przygotujesz kanapkę z monogramem; Malujesz obłoki). Wiele zadań jest niezwykle oryginalnych w formie i treści. Mogą wielokierunkowo pobudzać fantazję i twórczość dziecka (np.: Majsterklepka zaproponuje ci godzinę marzeń; Sherlock Holmes zaprosi cię na wycieczkę; Z lasu przyniesiesz muzykę; Zatańczysz z leśnymi listkami; Sporządzisz receptę na nudę; Zostaniesz przedstawiony dziwnemu krasnoludkowi — Osiedloludkowi; Układasz śnieżne wyliczanki; Opowiadasz swoje najpiękniejsze sny; Uczestniczysz w „Konferencji prasowej z krasnoludkami”; Wyobrażasz sobie, co byś zrobił, gdyby ktoś podarował ci czapkę niewidkę lub siedmiomilowe buty). Różnorodny i tajemniczo frapujący dziecko jest sposób zachęty do penetracji wartości poszczególnych rozdziałów podręcznika. Oryginalność sformułowań stanowi również dowód swobody stylu, bogactwa słownikowego, barwności skojarzeń, ogromnej wyobraźni i dużej wrażliwości autorki podręcznika. Może stać się sposobem osvajania dzieci z indywidualnością innych oraz uświadomienia, że każdy winien próbować poszukiwać dróg wyrażania siebie.

W *Słońcu na stole* zamieszczono utwory prozatorskie i poetyckie aż 91 twórców. Nazwiska niektórych powtarzają się kilkakrotnie. Najczęściej drukowane były utwory W. Chotomskiej, I. Landau, M. Dąbrowskiej. Wśród przekazów stykamy się z ogromnym przekrojem tematycznym, gatunkowym, jak i w zakresie okresu twórczenia przez poszczególnych autorów. Znajdujemy tu utwory różnych twórców, począwszy od klasyków (A. Mickiewicz, J. Brzechwa, H. Sienkiewicz, B. Leśmian, K.I. Gałczyński, J. Kochanowski, J. Tuwim i inni), aż do znanych i uznanych twórców współczesnych (T. Chudy, T. Kubiak, D. Wawilów, J. Papuzińska, T. Ferenc, A. Onichimowska, E. Nowacka, L. Kern, Cz. Miłosz, S. Grochowiak, D. Gellnerowa, J. Ratajczak, a także wielu innych, których wprost nie sposób wymienić). Większość stanowią autorzy polscy, ale twórczość literacka dla dzieci reprezentowana jest też przez autorów zagranicznych (K. Tetsuko, A. Lindgren, J.Ch. Andersen, C. Collodi, J. Tolkien, C. Careme, A. Milne, J. Sempé, R. Gościnnny).

W dwóch tomach podręcznika znajdują się łącznie 139 utworów prozatorskich i wierszy, z czego 61 stanowią te pierwsze, a 78 — drugie. Oprócz nich zamieszczone są scenariusze przedstawień, wiele przysłów i frazsek (autorstwa T. Fangrata, R. Przymusa, T. Gicgiera, J. Sztaudyngera), kilka piosenek (w tym — jedna z nutami, jedna — wyliczanka), zagadki, żarciki, a nawet gra stolikowa inspirowana literaturą dla dzieci.

Obok utworów literackich, na równych z nimi prawach funkcjonują utwory niebeletrystyczne, w różny wszakże sposób od tych pierwszych wykorzystywane w procesie edukacyjnym. Służą one jako źródło ćwiczeń językowych. Ważna rola przypadła im także we wskazaniu uczniom prawdopodobieństw i różnic między różnorodnymi formami przekazu na jeden temat. Jest to *novum* w polskich podręcznikach dla najmłodszych uczniów, bardzo zasadne z punktu widzenia celów kształcenia, a tu idea ta została bardzo trafnie, wielostronnie skonkretyzowana. Można znaleźć fragmenty następujących książek o charakterze poznawczym: J. Rudniańskiego *Jak się uczyć*, C. Raynera *Twoje ciało*, B. Orłowskiego *Fryderyk Chopin*, I. Gumowskiej *Od ananasa do ziemniaka*, A. Brandenburskiego *Spełnione pragnienia*. Nie wszystkie były tworzone intencjonalnie dla dzieci, aczkolwiek zamieszczenie ich w tym podręczniku jest właśnie próbą sprawdzenia, czy dziecko zechce i czy jest w stanie z takich informacji skorzystać. Współczesny ośmio- i dziewięcioletek jest coraz bardziej ciekawy świata, sięga wszakże po różne źródła informacji, czego mamy częste dowody w życiu codziennym. Zbyt śmiała, mimo wszystko, wydaje się propozycja M. Lorek, aby na podstawie fragmentu z książki *Jak się uczyć* dzieci mogły zastanowić się, jak szybko i efektywnie uczyć się. Jest to dopiero etap zbierania przez nie doświadczeń na ten temat, wypróbowywania wskazanych sposobów, nie zaś faz wnioskowania.

Formami pośrednimi między literaturą piękną a niebeletrystyczną (najczęściej: informacje skomentowane) są opowieści zbeletryzowane, funkcjonujące w serii spotkań autorki podręcznika ze swymi dziećmi: Karolem i Karoliną. Z Karoliną stykają się dzieci za pośrednictwem jej pamiętnika, który systematycznie prowadzi i dokonuje w nim zapisków na różne tematy, odsłaniając jednocześnie problemy ją nurtujące. Oprócz tematyki, wyzwalającej w trzecioklasistach chęć rozmów na różne tematy, wartość ma sama forma przekazu. Pokazuje m.in.: jak prowadzić pamiętnik, w jaki sposób rozplanować informacje na stronie pamiętnika, o czym pisać. Można też wspólnie zastanawiać się, jaką wartość stanowi pamiętnik dla jego właściciela, a jaką mógłby mieć dla innych osób. Zarejestrowane słownie spotkania z Karolem noszą tytuły: „Opowiedział mi Karol...”, „Rozmowa z Karolem”, „Opowiadam Karolowi”. Świadomy ich wybór przez M. Lorek miał na celu zwrócenie uwagi dziecka na rolę postaci w różnych opisanych sytuacjach, a także na ich relacje względem siebie. W prowadzonym dialogu rola narratora

może przypaść raz jednej, a innym razem drugiej osobie. Czasami role te są równorzędne. Tematyka uwzględniona podczas tych spotkań i rozmów (krótki przegląd dziejów Polski, dokonany przez mamę; dyskusja nad niespodzianką, którą uczniowie mogą przygotować na Dzień Nauczyciela; rozważania o nudzie) stanowią sugestię dotyczącą zakresów rozmów, które można ze sobą prowadzić; jednocześnie uświadamia, w jaki sposób je prowadzić. Niewątpliwie stanowi również podpowiedź, jak dzieci mogą organizować spędzanie czasu z dorosłymi lub rówieśnikami. Kiedy „Karol pisze pracę domową”, punktem wyjścia w rozważaniach matki (autorki) i syna staje się ich dom, wielowymiarowo pojmowany. Jest w nim więc pokój chłopca, w którym panuje bałagan. Wobec tego należy wykonać w nim pracę domową. Możemy wspólnie z uczniami zastanawiać się nad wieloznacznością niektórych pojęć i nad potrzebą ich uściślenia, precyzowania ich znaczeń. Ten sam pokój może być pojmowany jako pewna część przestrzeni, oddzielona od innej oknem. Ten realnie istniejący przedmiot stanowi również pewną tajemniczą granicę, oddzielającą przestrzeń zamkniętą od otwartej. Są one takimi fizycznie, ale czy w wyobraźni i marzeniach każdego nie mogą być zrównane ze sobą? Autorka sugeruje, że okno w postaci owej granicy pozwala na obserwację świata z dwóch perspektyw: znajdującego się w pokoju i stojącego na zewnątrz. Każde położenie umożliwi różnorodność wyciąganych wniosków. To bardzo ciekawe i wręcz intrygujące wskazówki, służące do podejmowania przez uczniów realizacji zadań poznawczych, ale także ich literackich przekształceń. Dla zakresów trzecioklasiści otrzymują przykłady efektów podobnych działań podejmowanych przez inne osoby.

Wśród literackich form prozatorskich wyróżnić należy opowiadania z życia dzieci, opowiadania historyczne, legendy oraz bajki. Te pierwsze są bardzo różnorodne, a zwracają uwagę na przede wszystkim na takie problemy społeczno-moralne, które do niedawna stanowiły tabu w wypisach szkolnych, a nawet generalnie nie pojawiały się w książkach dla dzieci. Poruszane są więc kwestie „inności” dzieci w stosunku do swoich rówieśników i konsekwencje z tych sytuacji wynikające. Teksty stykają uczniów z różnymi sytuacjami trudnymi, które zdarzają się bądź mogą zdarzyć się w ich rodzinach i otoczeniu. Pozwalają na refleksję nad sobą samym i rówieśnikami. Na podkreślenie zasługuje również starannie przemyślany dobór opowiadań historycznych, umożliwiających dziecku jak najłagodniejsze przekroczenie progu zetknięcia się z nowym obszarem edukacyjnym (klasa IV — historia) i jego poznawaniem przez uczniów. Owym ułatwieniem dla trzecioklasistów jest poznawanie postaci i wydarzeń historycznych właśnie w zbeletryzowanej formie. Ponadto tematyka tekstów została tak dobrana, aby uczniowie choć w pewnym stopniu mogli ją odnieść do własnych doświadczeń. Jest to spostrzeżenie tylko pozornie paradoksalne. W świecie przedstawionym proponowanych utwo-

rów o charakterze historycznym funkcjonują bowiem światowej sławy kompozytor jako mały chłopiec (F. Chopin), portrecista T. Makowski — jako malarz dzieci, T. Kościuszko — jako człowiek z wadami fizycznymi (duży nos). W innych można znaleźć opisy tradycji ludowych lub tradycji wynikających w przeszłości z praw pici (postrzyżyny i ich społeczne konsekwencje). Tematyka tak ujęta stanie się dziecku bliska poprzez emocje, jakie w nim wyzwała. Drugą formę beletryzacji faktów historycznych i postaci mogą stanowić legendy. W omawianym podręczniku znajdują się takie, które drukowane były wcześniej i w innych wypisach dla uczniów klas niższych (*Przerwany hejnał*, *Legenda o Wiśle*). Obok nich funkcjonują mniej znane dzieciom w tym wieku (np. o Piaście, o choince). I w tym przypadku zastosowano różne formy ułatwienia ich odbioru, m.in. historyjkę obrazkową.

M. Lorek zaproponowała uczniom mało znane, a bardzo interesujące bajki (*Bajki Pana Balagana*, *Bajka o mądrych brodach*, *Różowa bajka*, *Bajki robotów* i inne) oraz baśnie (*Baśń o pniu głuchym jak pień*, *Baśń o czarce niewidce*). Niektóre z nich już zdążyły zyskać uznanie w oczach krytyków i wyróżnienia w konkursach (np. *Bajki Pana Balagana*). Inne są równie interesujące i niekonwencjonalne w formie. W tym zakresie autorka podręcznika przedstawiła szereg ciekawych pomysłów pracy z nimi. Mogą nimi być działania zmierzające do wyjaśniania znaczenia tytułu, przetwarzania go i tworzenia tytułów analogicznych — adekwatnych do nowych sytuacji (*Baśń o pniu głuchym jak pień*). Inne ćwiczenia to np. twórcze próby dzieci w przekształcaniu bajki, według kryterium charakterystycznego jej nastroju (barwy) w inną bajkę (*Różowa bajka*) i werbalizowanie przez uczniów swych odczuć, związanych z określonymi barwami. Bardzo pomysłowym wydaje się też ćwiczenie zaproponowane do utworu *Baśń o czarce niewidce*, pozwalające dzieciom na uzmysłowienie sobie roli, jaką w zrozumieniu tekstu literackiego i jego treści odgrywa ilustracja. M. Lorek proponując dwie ilustracje różnych autorów do tej baśni, wprowadza uczniów w sytuację niejako podobną do poprzedniej. Uświadamia bowiem, że ilustracja może zachęcać lub zniechęcać do przeczytania tekstu, pobudzać wyobraźnię, angażować uczucia, umożliwiać poznawanie sposobów plastycznego wyrażania treści tekstu. Ilustracje umożliwiły zatem wybór tekstu, a ten wpłynął na odczytanie treści przekazów obrazowych, wskazanie fragmentów treści zilustrowanych na każdym z obrazów, porównanie środków artystycznych zastosowanych przez każdego z ilustratorów.

W podręczniku znajduje się ponadto szereg fragmentów różnych literackich książek dla dzieci: *Dzieci z Bullerbyn* A. Lindgren, *Dzieci pana Astronoma* W. Chotomskiej (lektura klasy trzeciej), *Pinokio* C. Collodiego, *Pippi Langstrump* A. Lindgren, *Młynek do kawy* K.I. Gałczyńskiego, *Bezgrzeszne lata* K. Makużyńskiego, *Gucio zaczarowany* Z. Urbanowskiej, *Bohaterski miś* B. Ostrowskiej, B. Lcsmiana, *Przygody Sindbada Żeglarza* oraz *Klechy sezamowe* J. Jasny-Ma-



zurek, *Opowiadania z trzeciego piętra*, *Uśmiech dzieciństwa* M. Dąbrowskiej, *Bajki Pana Bałagana* J. Niemczuka, *Chłopak na opak* H. Ożogowskiej, *Opowieści o Szopenie* J. Broszkiewicza, *Kuchnia z niespodzianką* M. Terlikowskiej.

Przebogaty jest zestaw propozycji zabawy i ćwiczeń z utworami literackimi. Większość zadań zostało tak pomyślanych, aby umożliwić dzieciom zestawienie, porównywanie, wnioskowanie, twórcze „manipulacje” na utworach — aktywizujące intelektualnie, emocjonalnie i praktycznie. To jedyna właściwa — moim zdaniem — droga, aby wreszcie rozpocząć w edukacji wczesnoszkolnej prawdziwe działania przygotowujące dzieci do odbioru literatury w klasach starszych. W dodatku teksty te dotychczas częstokroć niewiele miały z literaturą wspólnego. W scharakteryzowanym podręczniku do zabawy słowem prowokują już same tajemnicze tytuły: *Androny*, *O rupacha*, *Przekorniki*, *Zza omszałych drzwi* oraz tytuły oryginalne w formie lub treści: *Ale heca!*, *Koleżanki – Dokuczanki*, *Godzina marzeń*, *Duchy*, *Okno nie może spać*, *Uwięzienie czasu*. Kontynuację możliwych działań stanowią treści tych i wiele innych utworów. Od dość tradycyjnych sposobów pracy, polegających np. na odszukaniu w tekście fragmentu, który został zobrazowany, poprzez ilustrowanie innej myśli opisanej w utworze czy czytanie urywka najsmieszniejszego, uczniowie przechodzą do form bardzo oryginalnych, wpływających na rozwój ich myślenia dywergencyjnego. Projektują różne urządzenia o przedziwnych nazwach (połykacz smutków, fontanna radości, zmazywacz trosk). Snują twórcze opowiadania (np. o chmurze Płaksie lub czarownicy Śnieżycy). Proponują rozwiązania plastyczne odzwierciedlające swe wyobrażenia na temat postaci i przedmiotów, które w rzeczywistości nie istnieją, lecz mają znaczące nazwy (Szyba – Detektyw, którego przygody dzieci opowiadają językiem obrazów). Kiedy indziej słowa, mające stanowić punkt wyjścia dla zabawy twórczej (pisanie opowiadań), nic nie znaczą (dmorek, pimpsy, pimpalarki, jalinki, druklek, Gdaś, maklitka). Dla odbiorcy mogą mieć każdorazowo różne znaczenie. Również ich znaczenie zmieniać się może w kontekście, którego formę zaproponowała sama autorka („Zapraszamy do krainy fantazji”). Podręcznik stwarza też takie okazje, kiedy uczniowie stawiani są w sytuacji organizatorów konferencji z krasnoludkiem lub spotykają się z Pippi. Prowadzą także rozmowy z Osiedloludkami i wymyślają dla nich imiona. Dzieci nie tylko projektują dalszy ciąg wydarzeń w utworach, ale przekształcają już istniejące zakończenie — na adekwatne do podanego warunku („Jak mogłoby potoczyć się wydarzenie, gdyby...”). Proponują dialog Pana Bałagana z Panem Porządkiem. Świadomość literacką kształtuje autorka podręcznika m.in. w ten sposób, że uświadamia dzieciom istnienie zjawiska personifikacji w literaturze. *Młynek do kawy* Gałczyńskiego staje się podstawą refleksji tego typu, kiedy to dzieci odpowiadają na postawione pytanie („Co w tekście baśni wskazuje na to, że Młynek został obdarzony takimi cechami jak

istota żywa?”), wskazując jednocześnie fragmenty tekstu, świadczące o personifikacji bohatera. W innych okolicznościach świadomość dzieci w tym zakresie jest rozwijana poprzez ukazanie im artystycznych obrazów (ilustracji) z upersonifikowanymi bohaterami (wielonożnym drzewem, drewnianym pajacykiem, przedmiotami codziennego użytku itp.). Innym razem zaprezentowane zostają dwa obrazy służące porównaniom. Jeden z nich przedstawia dany przedmiot lub zjawisko w rzeczywistości, drugi — jest efektem twórczej wyobraźni ilustratora (różnokształtne płatki śniegu — w powiększeniu, śnieżynki — dziewczynki zjeżdżające z górki na sankach). Uczniowie podejmują refleksję nad tym, co zrobił plastyk, aby dany przedmiot stał się niezwykłym bohaterem przygód opisanym w utworze. Innym przejawem budowania świadomości literackiej jest stawianie ucznia w roli bohatera literackiego. Aby jednak rozumiał on różnicę między fikcją utworu literackiego a rzeczywistością pozaliteracką, musi nauczyć się rozróżniać te dwa światy. M. Lorek stawia więc trzecioklasistów początkowo nie w roli dzieci – postaci literackich, lecz w funkcji ożywionych przedmiotów. Z takiej pozycji uczniowie, utożsamiając się z przypisaną im rolą, rozważają odpowiedzi na pytanie „Gdyby przedmioty umiały mówić, co mogłyby nam powiedzieć?”. Później konfrontują swe pomysły z tekstem. Wyszukują w nim zdania wypowiedziane przez poszczególnych bohaterów oraz przez narratora (wyróżnianie ról).

Swoicie ujęta jest w podręczniku funkcja konfrontacji doświadczeń literackich dzieci z pozaliterackimi. Jednym razem pracując z utworem uczniowie odwołują się do swych przeżyć, wyrażając je niekoniecznie werbalnie (na podstawie refleksyjnego opowiadania o chorobie i śmierci — *Pamięć W. Osuchowskiej-Orłowskiej*. Wykonują wówczas zadanie na temat: „Spróbuj namalować dom babci, zaznaczając w każdej cegielce znak, który kojarzy ci się z babcią”). Innym razem porównują go z inną formą artystycznego wyrażenia uczuć na ten sam temat (tren J. Kochanowskiego o córce Urszulce). Są też stworzone takie sytuacje dydaktyczne, w których opis literacki konfrontują dzieci z tekstem niebeletrystycznym, a potem tworzą własne pomysły określić. Może też w jednym utworze występować mieszanie „jawy” ze snem (J. Ficowski, *Niebieskie światło*), co pozwala na uświadomienie różnic w opisach literackich.

Zdobywane doświadczenia czytelnicze, nie tylko wyrażone poprzez zetknięcie się dzieci z różnorodnymi utworami, ale przede wszystkim z różnymi sposobami pracy z nimi, stają się podstawą uogólnień dokonywanych przez trzecioklasistów. Przykładem jest wyróżnienie przez dzieci znanych im przedmiotów o czarodziejskiej mocy, albo wykonywanie zadań typu: „Na przykładzie zdarzeń opisanych w baśni udowodnię, że zło zostaje ukarane, a dobro nagrodzone”. Zbyt jednak szybko proponuje Lorek sporządzenie słowniczka fantastycznych postaci, gdyż dzieci nie mają jeszcze takich doświadczeń w obcowaniu z utworami literackimi, które zapewnią

im wysuwanie tego typu wniosków (gnomy, krasnale, elfy, skrząty itp.). Podejmowaniu polemiki z utworem służy też zabawa w autora, inspirowana odkrywaniem zasad tworzenia utworu. Taką okazję stwarzają wiersze graficzne i słowa – raki, a także różne utwory na jeden temat, napisane przez jednego lub kilku autorów. Mogą to być utwory reprezentujące ten sam gatunek (np. wiersze J. Hockuby *Co widzą okna?* oraz *Okno nie może spać*, noszące wspólny nadtytuł *Co się komu śni?*, wiersze o wspólnym tytule *Słońce na stole*; wiersz T. Różewicza *Jesień* zestawiany z wierszem L. Rydla *Jesienią*) lub różne (opowiadanie M. Orłonia *Kłapouch*, porównywane z wierszem E. Szelburg-Zarembiny *Mamy kochać*). Można też porównywać przekaz słowny z przekazem obrazowym, funkcjonującym jako przekaz samodzielny (*Zielony wiersz* W. Chotomskiej i *Zielony obraz* M. Kamińskiego). Uczniowie zastanawiają się, czy mogą (i jak) namalować własny sen, a później opowiedzieć go. Innym razem w wyrazisty sposób zostaje uczniom uświadomiona różnica między określeniem poetyckim a mową potoczną. Kolejnym dowodem na znakomity dobór przykładów do uświadamiania dzieciom różnych zjawisk w literaturze jest także wiersz E. Żylińskiej *Sny*. Oswajanie ze sposobem wyrażania i określania nastroju zaznacza się w zmieniającym się kolorystycznie, abstrakcyjnym tle, na którym umieszczony został tekst wiersza. Na podstawie innych wierszy uczniowie mogą snuć rozważania nad budową tekstu i rolą postaci (np. „Jaką rolę w tym obrazku scenicznym pełniło echo leśne?”), układać melodie do wierszy, wyszukiwać refreny (wiersz L.J. Kerna *Bajka o Starym i Nowym Roku*) lub wyrażenia archaiczne (J. Kochanowskiego *Na zdrowie*), albo wykonywać ćwiczenia artykulacyjne i intonacyjne (przygotowanie audycji radiowej o kogucie i kurze).

Podręcznik *Słońce na stole* to jedyny z podręczników dla uczniów młodszych, który ukazuje praktyczną wartość planu utworu.

Przez analogię winni rozumować czytelnicy trzech bajek o robotach, którzy mają w nich dostrzec strukturę i przekształcone wątki trzech znanych ludowych baśni dla dzieci (*Brzydkie kaczątko*, *Jaś i Małgosia*, *Złota rybka*). Na tej podstawie rozwiązują zadania twórcze: przekształcenie wybranej bajki w komiks, napisanie innej bajki o robotach, zaprojektowanie robota. To niezwykle interesująca forma pracy, aczkolwiek treść bajek o robotach jest nieco zawija. Pomysł, choć zasadny, winien być jeszcze doskonalszy.

Emocjonalne związanie z autorami i ich utworami lub utworami lubianymi przez nich z pewnością może nastąpić dzięki ciekawemu i bliskiemu dzieciom sposobowi prezentacji sylwetek twórców. Dobrym pomysłem było odwołanie się do dzieciństwa wybranych autorów (M. Musierowicz, Cz. Miłosza i W. Woroszyłskiego). M. Lorek zamieściła ich wypowiedzi na temat ulubionych książek z dzieciństwa, a następnie zaprezentowała fragmenty tychże. Każdorazowo podała dzieciom infor-

mację, z jakiego źródła fragment ów pochodzi. W taki sposób zasugerowała trzecioklasistom sposób organizowania sobie czasu w długie zimowe wieczory i podczas ferii szkolnych. Mogą je dzieci spędzić m.in. z wybraną książką w fotelu, albo zapoznać się tylko z fragmentami utworów. Te materiały zaprezentowane zostały w cyklu: „Kiedy byłem mały...”, „Kiedy byłam mała...”. Inne biogramy twórców także ujęte zostały w nieschematyczną formę prezentacji. Jednym razem poeta T. Chudy ukazuje sylwetkę innego twórcy — T. Fangrata, przedstawiając go jako „fraskopisa przekornego”. Innym razem, ten sam T. Chudy ukazany jest jako autor listu do A. Lindgren.

Pewne nawiązania do wartości ilustracji zamieszczonych w *Słońcu na stole* już poczyniłam, ukazując ich związki z tekstem. Mają one jednak i wartość samodzielną, prowokując dzieci np. do plastycznego wyrażania pomysłów. Generalnie autorka podręcznika stosuje wobec uczniów zasadę tzw. „3 × W” (wyobrazić — wybrać — wymyślić zadanie). Wyobrażają sobie i wybierają np. pomysły o wyglądzie krasnoludków osiedlonych z bloko-brodami i bloko-tódkami. Innym razem podziwiają fotograficzną dokładność ilustracji obrazujących rozkołysane liście jesienne. Finezyjnie ukazano też elementy „literackiej przyrody”, ujmując trasę wycieczki w klucz wiolinowy i zamykając ją w jego ramach. Wytwarza to chęć przetwarzania obrazów na dźwięki, a następnie wyszukiwania w tekście utworu wyrazów naśladujących dźwięki.

Ilustracje przybierają formę nie tylko śródektstowych. Jako przykład niech posłuży obrazkowy „Kodeks bezpiecznych zabaw zimowych” (piktogramy). Innym pomysłem mogą być próby interpretacji wyglądu masek teatralnych (pytanie: „Które postaci mogłyby się ukryć za poszczególnymi maskami?”). Maski skojarzone zostały ze znanymi dzieciom postaciami literackimi. To interesujący sposób, który pomaga we wdrażaniu dzieci do odczytywania znaków ikonicznych.

Charakteryzowany podręcznik jest również przykładem na konieczność kształcenia kulturalnego uczniów w młodszym wieku szkolnym, uwzględniającego realizację jego wartości użytkowej dla dziecka. Uczeń uczy się posługiwania programem telewizyjnym. Otrzymuje wskazówki, jak organizować czas wolny (np.: „Przepis na zupę z dyni”; „Jaki fotoreportaż z wycieczki można przygotować”), ale jest i zachęcany do przyjęcia aktywnych ról w tym procesie (sporządzanie recepty na nudę; projekt stroju karnawałowego; sposób informowania lekarza z pogotowia).

Podręcznik *Słońce na stole* to prawdziwie nowoczesny literacko podręcznik dla uczniów młodszych. Jest on do tej pory jedynym na polskim rynku wydawniczym podręczników szkolnych dla trzecioklasistów, w którym wyraźnie widoczne są autorskie próby poszukiwania form zbliżenia najmłodszych uczniów do literatury. Ma szansę w nieszablony, a jednocześnie atrakcyjny i aktywizujący sposób, zwrócić uwagę dziecka na różne zjawiska literackie, z którymi ma do czynienia w zetknięciu z utworem literackim.