

Małgorzata Cackowska

Uniwersytet Gdański
caca@univ.gda.pl

Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym

Summary

Emergent literacy, visual literacy and dialogic reading. Educational and emancipatory potential of picturebook in the family and kindergarten environment

The article concerns contemporary perspectives on early education, early, emergent and visual literacy, and concepts of the development of cognitive, linguistic, and socio-emotional competencies by using picturebooks in the dialogic reading method. Picturebooks for small children, especially *early-concept picturebooks*, which present nouns, verbs, or adjectives and are aesthetically designed, have a great potential, and are important for the gaining of cognitive, emotional, and visual codes and ideas by the child, especially when they are introduced by an adult (parent at home or teacher in a preschool institution) through an active, dialogic manner of reading. Dialogic reading is shown and described by G.J. Whitehurst and other researchers as an interactive and stimulating method of cognitive and socio-emotional development, which enhances the children's speaking and reading competencies independently of their class, race, or gender – which is of emancipatory significance. The main aim of the text is to turn the reader's attention to the significance of interactive reading of precisely selected, high-quality picturebooks by parents and early education teachers in the context of children's development.

Słowa kluczowe: książka obrazkowa, wczesna alfabetyzacja, alfabetyzacja wizualna, czytanie dialogowe

Keywords: picturebook, emergent literacy, visual literacy, dialogic reading

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na nieobecne dotąd w polskiej refleksji nad wczesną edukacją współczesne perspektywy i koncepcje rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych, językowych i społecznych, a także wczesnej alfabetyzacji i alfabetyzacji wizualnej wspierane potencjałem książek obrazkowych. Postaram się wykazać, że książki obrazkowe czytać może dziecko, które jeszcze nie nauczyło się czytać, a także to, że naukę twórczego czytania można realizować opierając ją tylko na bogactwie tego gatunku. Przez książkę obrazkową rozumiem bowiem specyficzny gatunek sztuki dla dzieci, który skonstruowany jest jako spójny tekst kulturowy, który dzięki silnej współzależno-

ści dwu modalności – tekstowej i wizualnej¹ opowiada historię (książka narracyjna) albo przedstawia i opisuje proste idee, przedmioty, czynności (książka nienarracyjna, w jęz. ang. trafnie zwana *early-concept book*).

W Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i w Zachodniej Europie istnieje spora już grupa teoretyków zainteresowanych badaniem potencjału rozwojowego i edukacyjnego książek dla dzieci, poruszających się w obrębie zróżnicowanych dyscyplin (literaturoznawcy, psychologowie, pedagodzy, historycy sztuki) lub też reprezentujących podejście interdyscyplinarne (Kiefer 1995; Arizpe, Styles 2003, Kümmerling-Meibauer 2011; Evans 2008). Wyniki tych badań często formułowane są w postaci implikacji pedagogicznych, dających swego rodzaju wskazania dla praktykujących czytanie z dziećmi rodziców, nauczycieli, wychowawców, opiekunów i in.

W polu praktyki wczesnoedukacyjnej i refleksji nad nią, do opisanie wszelkich zróżnicowanych działań i zachowań związanych uczeniem się czytania i pisania, zwykle używa się kategorii *emergent literacy*² i *early literacy*, którą rozumie się jako wczesną alfabetyzację (na długo przed formalną edukacją instytucjonalną), czyli zdobywanie wiedzy o języku, kompetencji czytania, pisania, widzenia i myślenia (Zygouris-Coe 2001, za: Cooper 1997). Pośród tych wschodzących kompetencji można wymienić naukę dźwięków głosek, brzmienia wyrazów, poznawania kształtów liter, znaczeń wyrazów, budowy zdań, treningu utrzymywania zainteresowania i uwagi, i wiele innych, służących przyszłej (również instytucjonalnej) nauce czytania i pisania itp. Jednym ze znaczących pól, na którym dziecko może doskonale rozwijać te zdolności jest tzw. sytuacja czytelnicza w środowisku rodzinnym, podczas której dziecko, najczęściej w formie zabawy, bada książkę obrazkową, szczególnie taką, która charakteryzuje się wartościową intencją treściową i prezentuje najwyższą jakość formalną. W kontekście ukazywania znaczenia książek obrazkowych dla wczesnej edukacji z kategorią *emergent literacy* zwykle współwystępuje pojęcie *visual literacy*, na język polski tłumaczony jako alfabetyzacja wizualna. Rozumie się ją jako zdolność (kompetencja) do interpretowania wzorców (kodów) wizualnych sposób właściwy dla danej kultury (Kress, van Leeuwen 1996). W polskiej literaturze kategorię tę opracowuje S. Dylak i przedstawia jako kluczową kompetencję współczesnego człowieka, szczególnie funkcjonalną w społeczeństwie informacyjnym (Dylak 2012).

Książki obrazkowe, szczególnie te pierwsze w życiu dziecka, przedstawiające zwykle wzorec i nazwę obiektu, czy pojęcia itp. stanowią ogromną pomoc w uczeniu się tych kodów przez małe dzieci. Inaczej rzecz nazywając, S. Szuman i I. Słońska podkreślali, że ilustracje w książkach dla dzieci konkretyzują wyobrażenia (oglądy rzeczy),

¹ Istnieją także książki zbudowane wyłącznie z obrazków, tzw. książki beztekstowe, które równie dobrze mogą opowiadać historię lub obrazować obiekty, idee itp.

² Samo pojęcie *literacy* jest w jęz. angielskim rozumiane dość szeroko jako zdolność odczytywania, rozumienia i interpretowania otrzymanych informacji w realnym życiu (oparta na umiejętności czytania, pisania, mówienia, słuchania oraz przedstawiania i myślenia) i jest procesem złożonym z aspektów poznawczych, społecznych, lingwistycznych i psychologicznych, zaczynającym się na długo przed okresem szkolnym i trwającym przez dorosłe życie (Zygouris-Coe 2001: 4).

modelują i konstruują wyobraźnię dostarczając wzorce wyobrazeniowe (Szuman 1951: 9–23) zapewniając budulec, z którego dziecko może tworzyć „konstrukcje wyobrazeniowe” (Słońska 1977: 14).

Szereg interesujących współczesnych badań i prób opracowań analitycznych i teoretycznych poświęconych uczeniu się małych dzieci z książek obrazkowych, prowadzonych w obrębie różnych domen: lingwistyki, psychologii poznawczej i rozwojowej, kognitywistyki, pedagogiki, historii literatury i sztuki zawiera wieloautorska publikacja *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3* pod red. B. Kümmerling-Meibauer (2011). W licznych artykułach ukazano niezwykle szerokie spektrum wpływu książek obrazkowych na rozwój językowy, poznawczy, estetyczny i społeczny najmłodszych dzieci. Na szczególną uwagę zasługuje podkreślane przez B. Kümmerling-Maibauer i Jorga Meibauera w tekście *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts* (Kümmerling-Maibauer, Meibauer 2011: 91–114) znaczenie pierwszych książek ukazujących pojęcia i idee (*early-concept book*) w nabywaniu przez dziecko między 12 a 24 miesiącem życia, zarówno pierwszych, najważniejszych słów określających nie tylko nazwy rzeczy, obiektów, podmiotów (np. rzeczowniki: piłka, lalka, jabłko, mama, dziecko itp.), jak też określeń aktywności podmiotu, np. czasowniki: idzie, robi, śpiewa i charakteru rzeczy, np. przymiotniki: duży, wesoły. Ponadto autorzy wskazują na wspomnianą już alfabetyzację wizualną, czyli uczenie się dzięki książkom obrazkowym kodów wizualnych poprzez odszyfrowywanie powtarzających się w przedstawieniach zwykle pojedynczych figur na ich tle (stąd bardzo ważna jest jakość wszelkich przedstawień i projektów graficznych pierwszych książek obrazkowych), kształtów, linii, punktów, barw i wymiarów obiektów (w wersji 2D, reprezentujący w rzeczywistości obiekt w 3D), a także stylu reprezentacji (dwubarwne, wielobarwne, skonstrastowane, w konturze, z cieniem, z profilem, w skrócie perspektywicznym itp.). Autorzy podkreślają, że pierwsze książki, nawet gdy są nienarracyjne, pozwalają na zrozumienie zasady sekwencyjności, dzięki odsłanianiu kolejnych obiektów na kolejno odwracanych stronicach oraz wprowadzają w pierwsze doświadczenie układu i organizacji struktury tekstu i jego relacji z obrazem (podpis pod przedstawieniem), nade wszystko spotkanie z ideą książki w ogóle (okładek, początku i końca, kolejnych stronic środka, ciężaru, formatu, typu papieru itp.) co zdaje się mieć ogromne znaczenie w rozwoju poznawczym dziecka (o czym pisała także w końcu lat pięćdziesiątych XX wieku I. Słońska (Słońska 1959: 16). W sytuacji, gdy tekst nawet tak prostej w budowie książki przedstawiającej pojęcia jest głośno i w miarę regularnie czytany dziecku przez dorosłego, jest ono w stanie od pierwszych miesięcy życia poznać także zasadę związku pomiędzy tekstem pisanym a jego dźwiękową reprezentacją, na co uwagę przez swe badania zwracają G.J. Whitehurst i CH.J. Lonigan (Whitehurst, Lonigan 1998: 851).

Alfabetyzacja wizualna służy także poruszaniu się w szeroko rozumianej ikonosferze, w której nadmiar bodźców wizualnych utrudnia odpowiednie funkcjonowanie dziecka. Musi ono posiadać szereg umiejętności ich rozpoznawania, klasyfikowania i możliwie szybkiej analizy i syntezy. O hierarchii takich (aż 35) kompetencji wizualnych począwszy od umiejętności podstawowych, jak odróżnianie jasności od ciemności po kompetencje

tak zaawansowane jak zdolność odczytywania emocji z mowy ciała przedstawionej na rysunku, wyróżnionych wcześniej przez J. Debesa w 1970 roku, wspomina B. Kiefer, w książce *The Potential of Picturebooks* (Kiefer 1994: 10). Treningowi tych kompetencji mogą przysłużyć się książki obrazkowe, zarówno te, wspomniane wcześniej, dla małych dzieci, które dopiero co poznają książki, jak i te dla starszych, w których zaawansowane plastycznie projekty ilustracji, operujące symbolem, skrótem, metaforą, aluzjami, czy deformacjami, zmuszają (prowokują) dzieci – na co wskazuje I. Słońska (Słońska 1969: 15) – do bardziej złożonych czynności percepcyjnych i intelektualnych, takich jak abstrahowanie, porównywanie czy wyprowadzanie wniosków. Należy pamiętać, że jest to jednak proces, który zwykle przebiega w zróżnicowanych warunkach socjalizacyjnych i zależny jest od zasobów kapitału kulturowego, którym dysponuje rodzina i później instytucja.

Badania prowadzone głównie przez anglojęzycznych akademików, będące rezultatem zwykle praktycznych projektów o naukowym charakterze wykorzystują książki obrazkowe w rozwijaniu alfabetyzacji wizualnej, uczeniu czytania obrazów (*reading pictures*) i rozwijania kompetencji krytycznych (zob. Arizpe, Styles 2003; Bland 2013; Mourao 2012). Ukazują one znaczenie i rolę książek obrazkowych, szczególnie tych o dość wyrafinowanych relacjach między obrazem a tekstem, w kierowaniu uwagą, budowaniu słownictwa, rozumienia struktury narracji, kodów i wzorców wizualnych i kompetencji myślenia krytycznego dających podstawę szans na szkolny sukces. Na szczególną uwagę zasługują badania E. Arizpe i jej współpracowników prowadzone w Glasgow nad uczeniem się języka obcego (angielskiego) przez dzieci imigrantów (ale także i dorosłych) z wykorzystaniem książek beztekstowych (głównie słynnej *The Arrival* Shauna Tana³), dzięki którym wzrasta ich poziom akceptacji nowego środowiska życia i adaptacji w nowym społeczeństwie za sprawą powiększania się wiedzy o języku i kulturze nowego miejsca (Arizpe i in. 2014).

Inne badania, prowadzone przez G.J. Whitehursta i współpracowników wśród różnych grup wiekowych, etnicznych, klas społecznych i dają częstokroć ten sam rezultat, który wskazuje, że niezależnie od klasy, rasy, czy płci świadome czytanie dzieciom książek obrazkowych daje pozytywne efekty rozwojowe, w konsekwencji społeczne. Dają one silniejsze podstawy, by sądzić, że wspólne czytanie książek obrazkowych znacznie bardziej determinuje zdolności językowe, aniżeli np. samo społeczne pochodzenie (Whitehurst i in. 1994: 679–689). Do tego wątku jeszcze powrócę.

Pośród polskich współczesnych badaczy znaczenia książki dla nauki czytania w dziecięcym, wczesnoszkolnym doświadczeniu, trzeba zwrócić uwagę na wskazania D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej krytycznie odnoszące się do szerokiej praktyki nauczycielskiej. Autorki analizując obecne w literaturze przedmiotu sposoby myślenia o nauce czytania, szczególnie w odniesieniu do instytucjonalnej wczesnej edukacji doceniają edukacyjnie wyższą wartość podejścia psychologicznego, reprezentowanego w koncepcji A. Brzezińskiej (Brzezińska 1987) nad lingwistycznym (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 17–37). Jego trójaspektowość (z wyeksponowanym znaczeniem krytyczno-twór-

³ W Polsce wydanej w 2009 r. pod tytułem *Przybysz*, nakładem wydawnictwa Kultura Gniewu.

czego i semantycznego nad technicznym) zostaje przez autorki ukazana jako oryginalna, daleka niestety od aktualnej praktyki szkolnej, propozycja możliwa, by w szkole zaistniała autentyczna zmiana. Wskazują one na znaczenie ćwiczenia umiejętności semantycznego i dosłownego rozumienia tekstu jak najszybciej, jeszcze zanim dziecko podejmie naukę w szkole, co związane jest z procesem rozumienia wyrazu i łączenia go z jego znaczeniem (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 35). Na takie podejście pozwalają właśnie pierwsze, dobrze przemyślane i całościowo zaprojektowane książki obrazkowe do nauki liter (*alphabet books lub abc books*), ale też te, które wprowadzają wszelkie inne pojęcia (*early-concept books*), które w powiązaniu z właściwymi pytaniami i prowokacjami dorosłego oraz odbywającym się dialogiem wokół reprezentowanych treści integrowanych z doświadczeniem dziecka są szansą na rozwijanie krytyczno-twórczego aspektu czytania (także obrazów, które dziecku są znacznie bliższe). To właśnie aspekt krytyczno-twórczy, wbrew potocznej opinii o konieczności etapowej, liniowej nauce czytania, począwszy od koncentracji na technice – D. Klus-Stańska i M. Nowicka eksponują jako prymarny we wczesnej nauce czytania już kilkulatek (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 36–37). Jeśli dorosły pośrednik potrafi stworzyć sytuację, w której dziecko przejawia w zdolności do osobistego przetwarzania tekstu (tym bardziej tego, co przedstawia ilustracja w powiązaniu z tekstem), wówczas mamy do czynienia z jakąś postacią tego aspektu czytania. Zadanie dorosłego to właśnie wyzwalanie i akceptacja „wprawek” do krytyczno-twórczego czytania, które są warunkiem pojawienia się bardziej zaawansowanych tych kompetencji w późniejszym czasie. Autorki proponują nawet rozpoczynanie nauki czytania od rozwijania aspektu krytyczno-twórczego głównie po to, by ukazać znaczenie edukacyjne wprowadzenia dziecka w kulturowy sens czytania, by stworzyć okazję do zaistnienia rozumiejąco-przeżyciowego kontaktu z książką (Klus-Stańska, Nowicka 2005: s. 37).

Innym, ważnym aspektem wczesnego wćwiczania w czytanie rozumiejące, na który D. Klus-Stańska i M. Nowicka zwracają uwagę, to głośne czytanie przez osobę dorosłą. Badaczki podkreślają, iż dziecko, jeśli słucha czytającego dorosłego, może nawiązywać emocjonalno-intelektualny związek z książką (i z nade wszystko z dorosłym), uczy się jak ją przeżywać, łączyć ze swoimi doświadczeniami i traktować tę, jako źródło wiedzy. Ponadto, czytanie przez dorosłego rozwija u dziecka wiele aspektów kompetencji czytelniczych, a także ma ogromny wpływ na przekładanie czytanej treści na zrozumiałe znaczenia w przyszłości (Klus-Stańska, Nowicka 2005: 36–37).

Dla ukazania potencjału edukacyjnego i rozwojowego książki obrazkowej we wczesnej alfabetyzacji (*emergent i visual literacy*) skupię się na przedstawieniu *czytania dialogowego (dialogic reading)*, czyli jednej z metod, która może stanowić interesujący materiał dla ewentualnych replikacji oraz inspirację dla dorosłych pośredników profesjonalnych i nieprofesjonalnych do pracy z książką i dzieckiem. Jest tym samym wartościowa z punktu widzenia teorii i praktyki edukacji w warunkach domowych i przedszkolnych.

Czytanie dialogowe – wczesne rozwijanie zdolności językowych w domu i instytucjach przedszkolnych

G.J. Whitehurst i współpracownicy dostarczyli przekonujących dowodów na znaczenie wspierającego środowiska (otoczenia) czytelniczego dziecka dla jego rozwoju, przede wszystkim nauki języka, pojęć, rozumienia tekstu i obrazu oraz wczesnych kompetencji czytelnicznych (*emergent literacy*) i – w konsekwencji – sukcesu szkolnego. Opracowali bowiem pewien rodzaj praktycznej instrukcji czytania z dzieckiem w sposób interaktywny, która została nazwana *czytaniem dialogowym*⁴ i w serii eksperymentów z użyciem tej metody potwierdzili jej skuteczność. Zanim jednak o skuteczności, przyjrzą się samej istocie tej zupełnie nieznannej w Polsce metody. G. J Whitehurst (Whitehurst 2000: 9–13) postawił dość radykalną tezę, którą wiele przykładów jest w stanie sfalsyfikować, że tradycyjne czytanie dzieciom, polegające na uczynieniu dzieci słuchaczami i oglądającymi obrazki nie przynosi takich efektów w rozwoju zasobów języka dziecięcego (słownictwa, struktury zdania), by mogły one radzić sobie w późniejszej nauce szkolnej. W związku z tym, wskazując na wykorzystanie potencjału edukacyjnego książki obrazkowej określił nowy sposób pracy z dzieckiem i książką, jakim jest czytanie dialogowe, którego celem jest zwiększenie stymulacji dziecięcego języka w trakcie interaktywnego czytania książek obrazkowych. Pozwala ono na odwrócenie w pewnym momencie ról i ustanowienie rodziców słuchaczami dziecięcych opowieści, będących rezultatem ku temu specjalnie zadawanych dzieciom różnego rodzaju pytań.

W serii badań G.J. Whitehurst i współpracownicy instruowali rodziców jak wykorzystać opracowaną przez nich technikę PEER, czyli sekwencję krótkich interakcji (gier językowych) dorosłych pośredników z dzieckiem w trakcie wspólnego czytania książki obrazkowej, charakteryzowanych następująco:

- **P** [od ang. słowa *prompt*] zachęcanie (skłanianie, stymulowanie) dziecka do powiedzenia czegośkolwiek o przeczytanej i obejrzonej książce;
- **E** [od ang. *evaluate*] ocenianie (właściwie docenianie) odpowiedzi dziecka;
- **E** [od ang. *expand*] rozszerzanie (rozbudowywanie) odpowiedzi dziecka przez przeformułowywanie ich i dodawanie nowych informacji;
- **R** [od ang. *repeat*] powtarzanie zachęt w celu upewnienia się, że dziecko nabyło nowe kompetencje (słownictwo, myślenie, pojęcia itp.)

W praktyce wykorzystującej dla przykładu książkę obrazkową pt. „Bardzo głodna gąsienica” Erica Carle (Wydawnictwo Tatarak 2008)⁵ w dość dużym uproszczeniu może to wyglądać w następujący sposób: po przeczytaniu książki i wspólnym jej obejrzeniu dorosły i dziecko patrzą na rozkładówkę, na której przedstawione są różne produkty, które pożarła

⁴ To opracowanie metody czytania dialogowego zdaje się być najbardziej rozbudowane i interesujące w porównaniu z innymi, wykorzystywanymi przez innych badaczy, np. Brannon i Dauksas (2014) opracowanej na potrzeby ich eksperymentu.

⁵ Inne polskie wydanie tej książki, z którego korzystam przywołując tekst to Wydawnictwo Philip Wilson, Warszawa 1998, w tłumaczeniu Ernesta Brylla.

gąsienica. Wskazując na kawałek tortu czekoladowego dorosły zachęcając (*prompt*) pyta dziecko *Co to jest? Ciastko* – może odpowiedzieć dziecko. *Tak, masz rację, to jest ciastko – kawałek tortu czekoladowego!* – co stanowi ocenę i rozszerzenie odpowiedzi dziecka (*evaluate* i *expand*). Następnie dorosły prosi dziecko: *Czy możesz powtórzyć słowa tort czekoladowy?* (*repeat*). Otwierając dalej dziecko można zapytywać o słowa, o skojarzenia, o doświadczenia z przedstawianymi w książkach obiektami, pozostawiając coraz więcej inwencji dziecku. Przywołana tu książka znakomicie nadaje się do takiego jej wykorzystania ze względu na wielość występujących w niej obiektów i pewną konsekwentną logikę działania bohaterki oraz doskonałą koncepcję i opracowanie graficzne.

By podążać za instrukcjami PEER, według twórców koncepcji czytania dialogowego warto zacząć od wykorzystywania pewnego typu zachęt określonych słowem CROWD (ang. tłum, natłok), które oznaczają mogłoby tu zagęszczenie pytań (prowokacji) kierowanych do dziecka, a stanowi skrót od pierwszych liter prezentowanych niżej typów zachęt:

- **C** (ang. *completion prompts*) – zachęcanie do zakończenia zdania, najczęściej pochodzącego z frazy tekstu wykorzystywanej książki, np. dorosły może przeczytać: „W poniedziałek wyżarła jabłka...”, by pozwolić dziecku dokończyć zdanie słowem *kawałek*. Według twórców koncepcji działania takie dostarcza dzieciom informacji o strukturze języka, jego rytmie i rymach, niezbędnych dla późniejszej nauki czytania. (Whitehurst 2000)
- **R** (ang. *recall prompts*) – osiągnane za pomocą pytań przywołujących zdarzenia z fabuły książki zarówno tekstowej jak i wizualnej, np. *Powiedz mi, co stało się z gąsienicą, gdy wygrzyzła dziurę w kokonie? Zachęty* tego typu pomagają dzieciom w rozumieniu fabuły historii oraz opisywaniu sekwencji zdarzeń w jej narracji zarówno treściowych jak i wizualnych, bowiem pytania mogą odnosić się do tekstu i ilustracji w różnych częściach książki. Wiele współczesnych książek obrazkowych nie jest zbyt łatwych w odbiorze zawartych w nich metafor, szczególnych splotów tekstu i obrazu, co wymaga od odbiorcy zagłębienia się w sens sekwencji fabuły, czasem wpięrow ich odnalezienia, odpoznanie, zwłaszcza wówczas, gdy rozbudowana plastycznie ilustracja jest wielowątkowa, polifoniczna. Dla przykładu zyskujące coraz większe zainteresowanie, nawet wśród czytających już dzieci, tzw. książki beztekstowe (*wordless books*) często prowokacje takie mają wpisane w cały swój koncept, np. *Gdzie jest tort?* oraz *Wielki piknik* autorstwa The Tjong-Khinga (Wydawnictwo Eneduerabe, 2011, 2012), czy *W mieście. 1001 drobiazgow* Migutsh Ali (Wydawnictwo Tatarak 2011) lub *Noc na ulicy Czereśniowej* Rotraud Suzanne Berner (Wydawnictwo Dwie Siostry, 2012) lub *Złodziej kury* B. Rodriguez (Wydawnictwo Zakamarki, 2015), a także polska książka *Miasteczko Mamoko* A i D. Mizielińskich (Wydawnictwo Dwie Siostry 2010). Tego typu książek nie trzeba „przeczytać” do końca, by pytania przywołujące sens i sekwencje zdarzeń fabuły zadawać sobie właściwie nieustająco.
- **O** (ang. *open-ended prompts*) – to zachęty do opowiadania przeczytanych książek obrazkowych, szczególnie o detalach przedstawionych głównie na ilustracjach,

pozwalające na rozwój płynności myślenia i wypowiedzi dziecka. Pytania, które spełniają tu swoją rolę, to np. *Powiedz mi, co dzieje się na obrazku/ilustracji? Kim są te postaci?* Itp. Książka obrazkowa w swej typowej odmianie, ale nade wszystko wspomniana wyżej książka beztekstowa, zdaje się najbardziej spełniać tu swoją rolę.

- **W** (ang. *wh-prompts*) – zachęty inicjowane głównie przez (w jęz. ang. rozpoczynające się od liter *wh-*, np. *why, what, when, whom, where* i inne) pytania rozstrzygnięcia (Czy?) i dopełnienia (Jaki? Który? Komu? Czemu? Kogo? Jak? I inne), które uruchamiają dziecięcą wyobraźnię i otwierają pole kreatywności. Warunkiem ich postawienia jest bogata w wątki zarówno treściowe jak i wizualne książka obrazkowa, czyli najlepiej taka, która zawiera fabułę i dotyczy świata zainteresowań dziecka. Również i w tym przypadku zachęty te przyczyniają się w dużej mierze do rozwoju słownictwa dziecka, głównie pojęć i definicji, np. dorosły wskazując na ogromną, zajmującą całą stronicę gąsienicę może zapytać: *Co to jest? W co się ta gąsienica przekształciła? Co to jest kokon?* Itp. Zdecydowanie więcej możliwości do zadawania tego typu pytań stwarzają książki, w których obrazy prowokują do myślenia, szukania połączeń, nie zawsze oczywistych.
- **D** (ang. *distancing prompts*) – zachęty, których celem jest skłonienie dziecka do poszukiwań związków tego, co przedstawione w książce z własnym doświadczeniem w rzeczywistym życiu. Można dla przykładu zadać pytanie: *Czy widziałaś kiedyś takiego kolorowego motyla? A pamiętasz kiedy to było? A jak on wyglądał? Czym różnił się od tego, który przekształcił się z naszej gąsienicy?* Itp. Pytania takie skłaniają dziecko do poszukiwań w pamięci, łączenia i przenoszenia kontekstów doświadczenia, poszukiwania związków zdarzeń, do budowania dłuższych narracji, wreszcie do rozwoju giętkości myślenia i umiejętności konwersacyjnych.

Jak widać, porządek wymienionych typów zachęt nie jest do końca dysjunktywny, ale taki być nie musi tym bardziej, gdy stosujemy je prowadząc z dzieckiem dialog inicjowany i inspirowany książką obrazkową. Jest także oczywistym, na co wskazują autorzy koncepcji, że pytania przywołujące zdarzenia fabuły (R) oraz zachęty do poszukiwania pomostów między fikcją książki a rzeczywistością (D) są pytaniami bardziej zaawansowanymi, aniżeli pozostałe i nie sposób wymagać na nie odpowiedzi od młodszych dzieci do ok. 2–2,5 lat życia. Nie ma jednak żadnych przeciwwskazań, by wszystkie typy pytań zadawać już najmłodszym dzieciom, ukazując ich różnorodność, ale też i otwierając świat książki i możliwości ekspresji językowej i emocjonalnej pod jego wpływem. G.J. Whitehurst i współpracownicy w zasadzie nie przypisują jakiegos szczególnego znaczenia typom i jakości książek obrazkowych stosowanych w ich metodzie, wspominając jedynie, że powinny odpowiadać na zainteresowania dziecka oraz zawierać bogactwo ilustracji, a na nich detali (Whitehurst 2000). Badaczki D. Brannon i L. Dauksas, które testują efektywność czytania dialogowego w rozwoju kompetencji ekspresji językowych dzieci przedszkolnych z rodzin uczących się języka angielskiego, wskazują jednak, aby adekwatnie dobierać książki nie tylko do badania, ale także do

pracy z dziećmi. Chodzi o to, by ich repertuar, zawartość treściowa i formalna znacznie wykraczała poza program przedszkolny, zachowywała wysoką wartość artystyczną (Brannon, Dauksas 2014).

Efektywność czytania dialogowego

Podobnie jak wiarygodna wydaje się metoda czytania dialogowego, interesujące i przekonujące są wyniki badań prowadzone przez G.J. Whitehursta i współpracowników oraz wspomnianych D. Brannon i L. Dauksas oraz wcześniejsze C.E. Heubner i K. Payne (Heubner, Payne 2010). Dla przykładu, w projektach badawczych na planach eksperymentalnych prowadzonych przez G.J. Whitehursta i współpracowników (Whitehurst i in. 1994, 1998) podejmowano program interaktywnego czytania z dziećmi pochodzącymi z rodzin ubogich o najniższym statusie społecznym, podopiecznymi dziennych domów opieki. Poprzedzając badanie standaryzowanymi testami zasobu słownictwa i rozumienia tekstów porównywano efektywność metody czytania dialogowego z tradycyjnym czytaniem dzieciom tych samych książek obrazkowych przez nauczyciela. Po sześciu tygodniach programu (potem ponownie powtórzono badanie po sześciu miesiącach) kontrolnie mierzono zasób leksykalny i rozumienie tekstów. Wyniki, istotne statystycznie, pokazują silny efekt pracy interaktywnego czytania dialogowego, dający znaczny wzrost zasobu pojęciowego i kompetencji czytelniczych badanych dzieci. Wyniki te stały się znaczące w pracy z dziećmi nad przygotowaniem do szkoły i uczestnictwa w kulturze.

C.E. Hubner i K. Payne z kolei badały efektywność metody czytania dialogowego przez sprawdzenie utrzymywania się i kontynuowania przez rodziców wyuczonych wcześniejszej strategii. W badaniu wzięło udział 78 rodziców dzieci 2–3 letnich, którzy podlegali treningowi interaktywnego czytania dialogowego prowokującego dzieci do odpowiadania na pytania, rozumienia i wyjaśniania nowo poznanych słów i ćwiczeń językowych. Po dwóch latach ponad 90% rodziców z grupy eksperymentalnej prezentowało utrwalone zachowania, stosując wytrenowane techniki czytania dialogowego, w przeciwieństwie do rodziców z grupy kontrolnej, którzy instruktarzowi nie podlegali (Heubner, Payne 2010: 195–201). Zachowania te uwiadcniają zaangażowanie rodziców we wczesną alfabetyzację (*emergent literacy*).

Z badań D. Brannon i L. Dauksas wynika, że efektywność czytania dialogowego i tym samym rozwój języka dzieci zależy od jakości interakcji pomiędzy rodzicami (badano grupę, która uczy się nowego języka – angielskiego) a ich dziećmi. Grupę badawczą stanowiła dwadzieścioro jeden hiszpańskojęzycznych rodziców (i opiekunów) dzieci w wieku przedszkolnym, którzy w ciągu 10 tygodni przeszli trening czytania dialogowego, by potem wprowadzić je w życie przez kolejne tygodnie codziennie przez kilkanaście minut przy porannym odprowadzeniu dziecka do przedszkola. Rodzice z grupy eksperymentalnej, w porównaniu z rodzicami z grupy kontrolnej okazali się być bardziej otwarci na swobodny dostęp dzieci do książek, zadawali pytania dotyczące treści przedstawianej dzieciom książki i trzymali książkę w taki sposób, by skupić na niej jak największą uwa-

gę dzieci. Dzieci tych rodziców, którzy przeszli trening czytania dialogowego, posiadały o wiele większy zasób słownictwa po badaniu, aniżeli przed jego rozpoczęciem. Badanie to udowodniło, że interakcje rodziców i dzieci w prowokowanych tak sytuacjach czytelniczych zwiększają zainteresowanie lekturą i koncentrację uwagi na książce, wpływają na wzrost identyfikowania i rozumienia kodów wizualnych reprezentowanych na ilustracjach, wzrost poszukiwania poznanych treści w osobistych doświadczeniach, przede wszystkim zaś skutecznie rozwijają ekspresję językową dzieci (Brannon, Dauksas 2014).

Zakończenie

Prezentacją koncepcji czytania dialogowego zamierzałam podkreślić nie tylko wartość samej tej interaktywnej metody pracy z dziećmi i książką dla rozwoju wczesnej alfabetyzacji i alfabetyzacji wizualnej, ale również ukazać znaczenie i potencjał rozwojowy i edukacyjny książek obrazkowych którymi – jak sądzę – można by z powodzeniem zastąpić podręczniki wykorzystywane w edukacji przedszkolnej i również wczesnoszkolnej. Obecnie w Polsce bardzo wyraźnie wzbogaciła się oferta książek obrazkowych, szczególnie tych z gatunku książek do nauki pojęć (zwierząt, zabawek, pojazdów, kolorów, kształtów, dźwięków, przeciwieństw itd.), do nauki alfabetu, liczb i liczenia, części mowy itp., również takich, w których koncepcie zawiera się interaktywność (przyciski, dźwięki, aktywizowanie odbiorcy). Nade wszystko obserwujemy ogromny wzrost wydawnictw popularyzujących wiedzę i naukę, których bogactwu formalnemu i różnorodności treściowej nie jest w stanie dorównać żaden, nawet najlepiej opracowany podręcznik. Polscy wydawcy starają się również ożywiać książki i przedstawiać je w postaci aktywizujących i interaktywnych książek cyfrowych w postaci aplikacji przeznaczonych na urządzenia mobilne z ekranem dotykowym. Są pośród tych takie, które doskonale realizują ideę *emergent literacy* i w przemyślany sposób wspierają nabywanie przez małe dzieci świadomości językowej i umiejętności komunikowania się, a jednocześnie są zabawą słowem i obrazem dla dzieci z ich dorosłymi. Dobrodziejstwo tego sektora rynku powinno zostać zauważone i maksymalnie wykorzystane w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Przywołane badania pokazują, iż rozwój kompetencji językowych dzieci, ich wczesną alfabetyzację ewidentnie może rozwijać metoda pracy z dziećmi i książką. Należy jednak podkreślić, iż metoda ta, jeśli miałaby być stosowana przez nauczyciela w przedszkolu, czy w edukacji wczesnoszkolnej, nie powinna w żaden sposób zostać zredukowana do postaci pogadanki – najgorszej z metod komunikowania się dorosłego z dziećmi, markującej tylko dialog, zakładającej z góry określony repertuar odpowiedzi – jak ją określają D. Klus-Stańska i M. Nowicka (Klus-Stańska, Nowicka 2001: 87–88). Autorki prezentują krytykę dominacji tej antyrozwojowej (zarówno pod względem intelektualnym, społecznym i emocjonalnym) formy, proponując zastąpienie jej rozmową, czy dyskusją, do której świetnie zdaje się przygotowywać metoda czytania dialogowego ewokując kompetencje związane z mówieniem i przede wszystkim wdrażając w negocjowanie znaczeń.

Kończąc, zamierzam podkreślić, iż efektywność społeczną dialogowego podejścia do czytania z dziećmi najmłodszymi wielokrotnie potwierdzali wspomniani badacze pracując z setkami dzieci pochodzących z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym (od ubogich do zamożnych), z różnych obszarów geograficznych i etnicznych Stanów Zjednoczonych. Eksperymenty te wręcz domagają się realizacji w naszych warunkach, zarówno w środowisku domu rodzinnego, jak i instytucji przedszkola.

Literatura

- Arizpe E., Styles, M. (2003), *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London, Routledge Falmer.
- Arizpe E., Colomer T., Martínez-Roldán C. (2014), *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and 'The Arrival'*. London, Bloomsbury Academic.
- Bland J. (2013), *Children's literature and learner empowerment: children and teenagers in English language education*. London, Bloomsbury Academic.
- Brannon D., Dauksas L. (2014), *The Effectiveness of Dialogic Reading in Increasing English Language Learning Preschool Children's Expressive Language*. „International Research in Early Childhood Education”, 1(5).
- Brzezińska A. (red.) (1987), *Czytanie i pisanie. Nowy język dziecka*. Warszawa, WSiP.
- Dylak S. (2012), *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: S. Dylak, M. Skrzydlewski (red.) *Media. Edukacja. Kultura*. W stronę edukacji medialnej. Poznań – Rzeszów, Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych.
- Evans J. (1998), *What's in the picture? Responding to Illustrations in Picture Books*. London Paul Chapman Publishing.
- Huebner, C.E., Payne, K. (2010), *Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading*. „Journal Of Applied Developmental Psychology”, 31(3).
- Kiefer B.Z. (1995), *The Potential of Picturebooks. From Visual Literacy to Aesthetics Understanding*. Columbia, Pearson.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kress G., van Leeuwen T. (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London, Routledge.
- Kummerling-Meibauer B. (red.) (2011), *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- B. Kummerling-Maibauer, Meibauer J. (2011), *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts*. W: B. Kummerling-Meibauer (red.) *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Mourao, S.J. (2012), *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Ph.D. thesis, Portugal, University of Aveiro.
- Słońska I. (1959), *Dzieci i książki*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słońska I. (1977), *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa, PWN.
- Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków, Wiedza Zawód Kultura Tadeusz Zapiór.

- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., Fischel, J.E. (1994), *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*. „Developmental Psychology”, 30(5).
- Whitehurst G.J., Lonigan Ch. J. (1998), *Child Development and Emergent Literacy*. „Child Development”, 69(3).
- Whitehurst, G.J. (2000), *Early Intervention To Promote Preschoolers' Language Skills: Dialogic Reading*. “Focal Point. A National Bulletin on Family Support and Children's Mental Health” 14(1).
- Zygouris-Coe V. (2001), *Emergent Literacy*. Florida Literacy and Reading Excellence (FlaRE) Center, University of Central Florida. <https://education.ucf.edu/mirc/Research/Emergent%20Literacy.pdf>, 10.02.2016.