

JOANNA S. LUDWICZAK

Uniwersytet Łódzki

ORCID – 0000-0002-2072-4685

## SPOTKANIA DZIECKA ZE SZTUKĄ – WYCHOWANIE PRZEZ KSIĄŻKĘ OBRAZKOWĄ

**Streszczenie:** Przez lata liczne koncepcje pedagogiczne dowodziły, że sztuka dla dzieci posiada niezwykle potężny potencjał jako medium w wychowaniu. Można ją uznać za znakomite narzędzie pośredniczące m.in. w kształtowaniu percepcji wzrokowej dziecka, co we współczesnej kulturze przesyconej wizualnością nabiera szczególnej wagi. Przykładem ogólnodostępnej, a jednocześnie wartościowej sztuki dla dzieci (jak również dorosłego) jest książka obrazkowa (ang. *picturebook*). Potencjał tego gatunku kryje się nie tylko w przekazie wizualnym i werbalnym, ale także całej „architekturze” książki. Wszystkie te elementy oraz zależności między nimi mogą stanowić inspirację do działań w obszarze edukacji plastycznej. Jednak kontakt dziecka z książką obrazkową przy współuczestnictwie dorosłego otwiera także przestrzeń do własnych poszukiwań, przemyśleń, interpretacji i stawiania pytań. Tym samym wywołuje refleksję na temat treści ukrytej w obrazach. Celem artykułu jest próba rozpoznania istotnych wychowawczo elementów formy i treści książek obrazkowych na przykładzie twórczości Iwony Chmielewskiej. Wskazane cechy wizualne i przytoczone fragmenty tekstu książek odniesiono do sformułowanych przez Herberta Reada zadań wychowania przez sztukę. Ta fundamentalna dla teorii wychowania estetycznego koncepcja w kontekście przeobrażeń kultury XXI wieku wydaje się nabierać nowych znaczeń i nadal inspiruje licznych badaczy.

**Słowa kluczowe:** książka obrazkowa, sztuka dla dzieci, wychowanie przez sztukę, edukacja estetyczna, percepcja sztuki, Iwona Chmielewska

### WPROWADZENIE

Trudno wyobrazić sobie współczesną kulturę bez przekazów wizualnych, które wypełniają naszą codzienność już od najmłodszych lat. Powszechność komunikatów, których nośnikiem jest obraz, niesie wiele pozytywnych i pożytecznych aspektów, w postaci łatwego dostępu do zasobów kultury, lecz pociąga za sobą

także szereg zagrożeń. Przytłaczający ogrom różnorodnych jakości wizualnych powoduje trudność w selekcji i właściwym odbiorze obrazów, a przede wszystkim w ich umiejętnym wartościowaniu i krytycznym osądzie. Często zdarza się, że tempo i styl życia nie sprzyjają refleksji dorosłego nad jakością obrazów (np. w książkach, czasopismach, kolorowankach, na opakowaniach, gadżetach, zabawkach itd.), z którymi styka się dziecko, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i przedszkolnym lub szkolnym. Zdaniem Grzegorza Leszczyńskiego kultura masowa wnosi do dziecięcego otoczenia wytwory przynależące najczęściej do „sztuki niskiej, płytkiej, niewymagającej refleksji i wysiłku intelektualnego, nierozwijającej wyobraźni, epatującej feerią powierzchownych wrażeń” (Leszczyński 2003, s. 79). Obcowanie dziecka z infantylnymi, słabymi, zakrawającymi o kicz przedstawieniami obrazowymi oraz brak dobrych i różnorodnych wzorców wizualnych utrwala postawę odtwórczą i hamuje rozwój wrażliwości, kreatywności i ciekawości świata (zob. Cackowska 2014, s. 275; Mazepa-Domagała, Wilk 2015, s. 89–91).

Zagadnienie kształtowania kompetencji wizualnych dziecka coraz częściej pojawia się w opracowaniach podejmujących tematykę łączącą sztukę i edukację. Proces stymulowania tych kompetencji określane jako alfabetyzacja wizualna (Dylak 2012, s. 11) obejmuje rozwój umiejętności rozróżniania, trafnej interpretacji i wartościowania treści wizualnych oraz zdolności twórczego korzystania z tych kompetencji do komunikowania się z innymi (Pater-Ejgierd 2010, s. 159). W świecie, w którym język wizualny jest obecny niemal we wszystkich sferach życia, inicjowanie odpowiednich działań edukacyjnych w obszarze sztuk plastycznych lub szerzej wizualnych staje się uzasadnione i szczególnie istotne. Beata Mazepa-Domagała i Teresa Wilk (2015, s. 100–101) podkreślają, że projektowanie tego rodzaju działań powinno uwzględniać następujące fazy: inspirację, wizualizację, kreację i wartościowanie. Te wzajemnie dopełniające się ogniwa zdaniem autorek posiadają wymiar idei nauczania całościowego. Jak zauważa Krystyna Pankowska, wraz z nowymi zjawiskami zmieniającymi kulturę XXI wieku powraca dylemat „jak wychowywać, by ocalić człowieczeństwo człowieka” (Pankowska 2010, s. 10). Pytanie to dotyczy nie tylko poszukiwania właściwej drogi nauczania, ale i konieczności wkroczenia w nowe przestrzenie i technologie.

W dobie przeobrażeń otaczającej nas rzeczywistości pewne wartości pozostają jednak niezmiennie i uniwersalne. Tytuł artykułu stanowi odwołanie do sformułowanej przez Herberta Reada koncepcji wychowania przez sztukę. Ten swoisty manifest opublikowany w dobie II wojny światowej bez wątplenia jest jedną z teorii fundamentalnych dla rozwoju pedagogicznej refleksji i praktyki uwzględniających potencjał sztuki w edukacji. Koncepcja Reada nadal inspiruje wielu autorów odczytujących ją na nowo w kontekście współczesnych problemów edukacji estetycznej (zob. Pankowska 2010; Zalewska-Pawlak 2017).

Twórca koncepcji wychowania przez sztukę zakładał, że „sztuka w najszerszym znaczeniu tego słowa powinna stać się zasadniczą podstawą wychowania. Tylko sztuka może sprawić, że w świadomości dziecka wyobrażenie i pojęcie, wrażenie i myśl wzajemnie sobie odpowiadają i łączą się. Równocześnie tylko ona może wyrobić w dziecku instynktowne rozumienie praw rządzących światem [...]” (Read 1976, s. 82). Pierwszorzędną rolę w całym tym procesie Read przypisywał wychowaniu estetycznemu, przed którym stawiał następujące zadania:

- „– zachowanie naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażeń;
- wzajemna koordynacja rodzajów percepcji i wrażeń oraz tychże ze środowiskiem;
- ekspresja uczucia w formie komunikatywnej;
- komunikatywna ekspresja różnych rodzajów psychicznego doświadczenia, które bez takiego uzewnętrznienia pozostałoby częściowo lub całkowicie nieświadomione;
- kształcenie zdolności wyrażania myśli w trafnej formie” (Read 1976, s. 15).

Z jednej strony sztuka jawi się jako instrument do pobudzania wrażliwości i przeżyć, do rozwijania zdolności postrzegania, z drugiej jako pretekst do wyrażania własnych emocji i komunikowania się z innymi. Jak pisze Irena Wojnar, może ona „zmieniać mechanizmy oddziaływań wychowawczych, [...] przyczynić się do ukształtowania człowieka [...] nie tyle zrównoważonego, zharmonizowanego wewnątrznie, ale takiego, który funkcjonuje w pewnej różnorodności swoich dyspozycji psychicznych i nieustannie wzbogacanych możliwości” (Wojnar 2010, s. 18).

Tytułowe sformułowanie „wychowanie przez książkę obrazkową” należy odczytywać jako pewną propozycję włączenia konkretnych przykładów sztuki do działań edukacyjnych. Sztuka oferuje niewyczerpane bogactwo form, z którego można dowolnie czerpać pod warunkiem odpowiedniej selekcji fragmentów/eksponatów i przemyślanego ich uprzystępnienia. Jakość doświadczenia estetycznego dziecka w dużej mierze zależy od dostosowania treści i formy wybranych przykładów sztuki do możliwości percepcyjnych odbiorcy. Szczególnym obszarem sztuki jest twórczość adresowana do dziecięcego odbiorcy. Uwzględnia ona doświadczenia, poziom wrażliwości i potrzeby rozwojowe dziecka. Zdaniem Marii Tyszkowej (1984, s. 29) nie może jednak ograniczać się do aktualnych zainteresowań małego odbiorcy i naśladować jego przestrzeń życiową, ale powinna sprzyjać wewnętrznemu wzbogacaniu się, poszerzaniu horyzontów i pozyskiwaniu nowych doświadczeń.

## KSIĄŻKA OBRAZKOWA – ZAKRES POJĘCIOWY

Rodzajem sztuki, z którym dziecko obcuje już od najmłodszych lat, jest literatura dziecięca, a wraz z nią ilustracja książkowa. Według Stefana Szumana „Ilustracja książek dla dzieci – tak samo jak literatura dla dzieci – nie jest sztuką dorosłych, która się zniża do poziomu dzieci, lecz jest odrębnym, społecznie doniosłym rodzajem sztuki” (Szuman, 1951, s. 92). Tematykę ilustracji książkowej dla dzieci w różnych kontekstach naukowych podejmowali w swoich opracowaniach m.in. Janusz Dunin, Irena Słońska, Stefan Szuman, Janina Wiercińska, a współcześnie Anna Boguszewska, Beata Mazepa-Domagała. Znamienną formą literatury, której przekaz tworzony jest przede wszystkim przez ilustrację (obraz), ale wymykającą się poza definicję książki ilustrowanej, jest książka obrazkowa (ang. *picturebook*). W Polsce gatunek ten nie posiada długiej tradycji, choć jej geneza sięga połowy ubiegłego wieku. Rozkwit tego zjawiska przypada na drugą dekadę XXI wieku, głównie za sprawą zaangażowania niewielkich wydawnictw, dzięki którym wielu polskich autorów zdobyło uznanie na prestiżowych międzynarodowych imprezach poświęconych książce dla dzieci.

Definicję książki obrazkowej zaczerpniętą z literatury obcojęzycznej zgodnie podkreślają znaczące oddziaływanie ilustracji i tekstu na odbiorcę, a tym samym dostarczanie mu jednoczesnych doświadczeń wizualnych i werbalnych (Kiefer 1988). Badacze zajmujący się tematyką książki obrazkowej twierdzą, że cechą wyróżniającą ten gatunek są szczególne zależności między warstwą obrazową i słowną, co otwiera przed odbiorcą wiele możliwości poszukiwań i eksploracji. Jak zauważają Maria Nikolajewa i Carole Scott (2001, s. 12), tekst i ilustracje mogą występować w różnych relacjach, tj. 1) symetrycznej wagi słowa i obrazu, 2) wzajemnego uzupełniania się, 3) wzmacniania wzajemnych znaczeń, 4) opowiadania odmiennych historii, 5) przedstawiania przeciwieństw. Każda z tych więzi potwierdza niezwykle głęboką współzależność między tekstem i obrazem. Nigdy nie opowiadają one dokładnie tej samej historii, wspólnie budują natomiast narrację, którą niemożliwym byłoby ukazać jedynie przy użyciu samego słowa. Jak pisze Carol Driggs Wolfenbarger i Lawrence Sipe (2007, s. 274), to właśnie ten dysonans przyciąga uwagę odbiorcy, ponieważ dziecko, aby rozwiązać konflikt między tym, co widzi i czyta (lub słyszy), musi podjąć wysiłek i odnaleźć własną drogę łączącą obrazy i słowa w jedną historię. Wartościowa książka obrazkowa tworzy przestrzeń dla gry, w której czytelnik odkrywa, eksperymentuje z relacjami pomiędzy obrazami i słowami, tworząc własną interpretację. Książki obrazkowe można nazwać wielopoziomowymi, ponieważ ich odbiorcy mogą być zróżnicowani w zależności od wieku lub doświadczeń. Ponadto zapraszają one do różnych form odczytywania, zapewniając przy każdym kolejnym odnajdywanie nowych znaczeń (Becket 2012, s. 16).

Pojęcie książki obrazkowej w polskiej literaturze zostało sformułowane w latach 70. ubiegłego wieku przez Janinę Wiercińską, jednak fakt ten nie korespondował wówczas z rozwojem tego rodzaju sztuki dla dzieci, w związku z czym książka obrazkowa przez kolejne dziesięciolecia pozostawała nieobecna na polskim rynku wydawniczym. Wiercińska prymarną rolę w książce obrazkowej przypisuje warstwie wizualnej, która zdaniem autorki, „jeśli nie stanowi celu głównego, wiąże się z tekstem na zasadach równouprawnienia, gdzie pisarz i rysownik (jeśli nie jest to jedna i ta sama osoba) tak ściśle ze sobą współpracują, że istnienie tekstu jest uwarunkowane obrazem i na odwrót” (Wiercińska 1986, s. 76). Współcześnie próbę usystematyzowania problematyki związanej z polską terminologią w obszarze książki obrazkowej podejmuje Małgorzata Cackowska. Autorka zwraca uwagę na brak zaplecza teoretycznego precyzującego termin „książka obrazkowa”, wyznaczającego jego ramy definicyjne oraz określającego kryteria wyodrębnienia książki obrazkowej jako osobnego gatunku. Badaczka podkreśla nieocenione możliwości tego medium w alfabetyzacji wizualnej dziecka, akcentując także silny wpływ pośredników w tym procesie. Cackowska postrzega książkę obrazkową jako artefakt kulturowy, nazywając pełnowartościowym gatunkiem artystycznym (Cackowska i in. 2017, s. 11–48).

Znamienną wersją książki obrazkowej jest jej autorska odmiana, która powstaje jako utwór kompleksowo stworzony przez jednego autora. Wszystkie detale opracowania graficznego korespondują z tematem i treścią książki, zachowując spójność ogólnej koncepcji. Przekaz kształtowany jest niemal przez każdy z elementów publikacji (np. format, oprawę, układ stron, ilustracje, typografię, kolor itd.). Ponadto wszystkie elementy zespolone w swoiste sekwencje i wytwarzające wzajemne relacje mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia książki (Sipe 2001, s. 24). Nośnikiem treści staje się więc nie tylko obraz i tekst, ale i inne detale, które mają swój udział np. w budowaniu nastroju lub uzupełnieniu prowadzonej przez ilustrację i słowo narracji.

## KSIĄŻKA OBRAZKOWA W ŚWIETLE ZADAŃ EDUKACJI ESTETYCZNEJ

W wielu krajach świata walory książki obrazkowej są powszechnie doceniane i od kilku dekad mają ugruntowaną pozycję w praktyce pedagogicznej oraz w badaniach naukowych. Jako wartości tego gatunku wskazuje się szeroko rozumiane aspekty poznawcze i estetyczne, wymieniając chociażby stymulację procesów percepcyjnych, rozwój różnych rodzajów myślenia, kształtowanie sfery emocji, pobudzanie twórczej wyobraźni czy kształtowanie postawy estetycznej. Książka

obrazkowa, w tym autorska, postrzegana jest także jako narzędzie w procesie socjalizacji najmłodszych oraz wprowadzania w świat współczesnej kultury (Cackowska 2017, s. 11–48).

Przedstawiona praca ma charakter badań wizualnych (zob. Kubinowski 2013, s. 183–184) przeprowadzonych na podstawie książki obrazkowej rozpatrywanej jako obiekt sztuki. Celem rozważań jest analiza formy i treści zastanych danych wizualnych oraz próba wskazania ich wychowawczych i estetycznych aspektów. Niniejszego artykułu nie można traktować jako całościowej interpretacji, ponieważ zjawisko książki obrazkowej jest bardzo złożone. Zagadnienie to daje możliwość interdyscyplinarnych analiz w różnych ujęciach i kontekstach. Materiał źródłowy stanowią wybrane książki obrazkowe autorstwa Iwony Chmielewskiej wydane na rynku polskim w latach 2011–2016. Autorka ta jest jedną z najbardziej utytułowanych polskich artystek w dziedzinie książek obrazkowych. Urodziła się w 1960 roku w Pabianicach. Mieszka i tworzy w Toruniu, gdzie ukończyła grafikę na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika. Jej utwory wydano w wielu krajach Europy, a także m.in. w Chinach, Japonii, Meksyku, Tajwanie oraz w Korei Południowej, gdzie cieszą się szczególnym uznaniem. Utwory Chmielewskiej zostały uhonorowane wieloma międzynarodowymi wyróżnieniami, w tym dwukrotnie główną nagrodą w kategorii „non fiction” podczas „Bologna Ragazzi Award” (2011: ilustracje do koreańskiego wydania *Dom duszy: maum* Kim-HeeKyung; 2013: koreańskie wydanie książki autorskiej *Oczy*). Adresatami książek Chmielewskiej są przede wszystkim dzieci, choć wypowiedzi autorki (wywiad z 2017 roku – w posiadaniu J.L.) wskazują, że odrzuca ona kryterium wieku i odwołuje się raczej do poziomu wrażliwości odbiorcy.

Kryteriami poniższej analizy stały się kategorie sformułowane przez Reada i sparafrazowane przez Irenę Wojnar (1976, s. xlix). Odniesienia do „utrzymania naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażenia” (Wojnar 1976, s. xlix) w przypadku książek Chmielewskiej obecne są zarówno w ich treści, jak i elementach formy. Motyw znaczenia wrażeń zmysłowych w życiu człowieka pojawia się np. w książce *Oczy*, która rozpoczyna się od słów: „Ten, kto widzi nawet nie wie jak cenny skarb dostaje w prezencie” (Chmielewska 2014b, b.p.). W utworze tym autorka nie tylko przedstawia różne sposoby patrzenia i akcentuje wagę umiejętności widzenia w życiu, ale i ukazuje możliwości doświadczania świata z perspektywy innych zmysłów – słuchu, węchu, dotyku i smaku.

Jakość odbieranych doznań wzrokowych w dużej mierze zdeterminowana jest przez cechy formalne tego, na co patrzymy. Pierwszy kontakt z książką jako obiektem estetycznym dostarcza więc przede wszystkim doświadczenia wzrokowe i dotykowe. Patrząc, odbieramy wrażenia określające informację dotyczącą np. formatu książki, proporcji, kolorystyki, kompozycji obrazów i tekstu itd. Cechą

wspólną autorskich książek Chmielewskiej jest twarda oprawa i klasyczna budowa, obejmująca m.in. wyklejki, strony tytułowe, niekiedy również przedtytułowe. Format i styl oprawy wyklucza traktowanie książki jako zabawki, a jednocześnie stanowi wyraz szacunku dla dziecka jako pełnowartościowego odbiorcy. Odbiór utworu warunkuje także jego kolorystyka, którą w przypadku twórczości Chmielewskiej wyraża paleta subtelnych, niekiedy zgaszonych barw, od bieli, beży, szarości, przez ugry, umbry, błękity, po akcenty czerwieni, rzadziej zieleni. Nie bez znaczenia jest także dobór papieru. Jego matowa faktura eksponuje szlachetność barw, brak połysku nie rozprasza niepotrzebnie uwagi odbiorcy, a odcień kości słoniowej lub oliwkowo-szary sprawia, że książka emanuje swoistym ciepłem i wywołuje skojarzenia z przeszłością. Forma każdej książki dla dziecka, poza wzrokowymi, może stymulować także wrażenia dotykowe, np. poprzez zastosowanie uszlachetnień druku. W książkach Chmielewskiej interesujące pod tym względem wydają się tłoczenia na okładkach *Kłopotu* i *Czterech zwykłych misek*, aksamitna faktura okładki *Pamiętnika Blumki* czy też owalne kształty wycięte w co drugiej stronie publikacji *Oczy*. Prócz doznań wzrokowych i dotykowych lektura książek aktywizuje także percepcję słuchową podczas czytania na głos lub – w przypadku dzieci w wieku przedczytelniczym – pośrednictwa w odbiorze warstwy słownej.

Zgodnie z drugim zadaniem postawionym przed wychowaniem estetycznym sztuka powinna „koordynować różne rodzaje percepcji i wrażenia wzajemnie pomiędzy sobą i w stosunku do otoczenia” (Wojnar 1976, s. xlix). W analizowanych publikacjach cel ten pośrednio wiąże się z poprzednim, bowiem kontakt z książką najczęściej dostarcza jednocześnie kilka typów wrażeń. Książka autorska to zetknięcie się dziecka z interpretacją świata częściowo narzuconą przez twórcę, lecz pozostawiającą także przestrzeń na własne interpretacje odbiorcy. Kompozycja rozkładówek w wielu utworach Iwony Chmielewskiej opiera się na współlistnieniu warstwy słownej i wizualnej (np. *Dwoje ludzi*, *Pamiętnik Blumki*), które wspólnie stanowią konkretyzację pojęć i znaczeń. Inny układ kompozycyjny stosowany przez autorkę to umieszczenie tekstu i obrazu naprzemiennie na oddzielnych stronach (np. *W kieszonce*, *Oczy*, *Kłopot*), co wywołuje u odbiorcy ciekawość i zaskoczenie związane z przewracaniem kolejnych kart. Cechą znaną dla pewnej części twórczości Chmielewskiej są puste powierzchnie – „powietrze” otaczające krótkie fragmenty tekstu oraz obrazy. Można odnieść wrażenie, że ta niezadrukowana przestrzeń odsłaniająca fakturę papieru to zaproszenie pozostawione przez autorkę do podjęcia dialogu ze słowem i obrazem oraz miejsce na własne refleksje i przemyślenia. Istotną rolę w „czytaniu” ilustracji odgrywa także technika wykonania. Chmielewska najczęściej sięga w swej twórczości do kolażu, rysunku kredką i ołówkiem, ale także do akwareli, haftu czy szycia. Autorka chętnie wykorzystuje materiały odnalezione w starociach (np. ścinki tkanin,

włóczki, suszone rośliny, stare papiery i druki itp.), które, jak sama pisze, „nie były już nikomu potrzebne i nikt nie podejrzewał, że kiedykolwiek się tak rozwiną” (*O tych, którzy się rozwijali*, b.p.), co więcej „teraz mogą żyć nowym życiem” (*Cztery zwykłe miski*, b.p.) i można by dodać, że ich nowa odsłona z pewnością wzbudza zaciekawienie dziecka i sentyment dorosłego odbiorcy. Charakterystyczna dla stylu Chmielewskiej sylwetowość kształtów i synteza form pozytywnie oddziałują na wyobraźnię czytelnika. Kształty, które wyraźnie wyodrębniają się z tła (np. *O tych, którzy się rozwijali*) lub cechują się linearyzmem (np. *W kieszonce*), pozwalają nawet najmłodszym dzieciom na łatwe wyszukiwanie, rozpoznawanie i nazywanie poszczególnych elementów widzianych na obrazie. Brak paginacji z kolei sugeruje możliwość nielinearnego odczytu treści i zachęca czytelnika do tworzenia kolejnych historii, rozpoczynających się w różnych miejscach książki.

Kolejnym celem wychowania estetycznego jest spowodowanie „wyrażania uczuć w formie komunikatywnej” (Wojnar 1976, s. xlix). Książki obrazkowe również w tym aspekcie mogą okazać się niezastąpione. Jak stwierdza sama autorka: „*Picturebooki* powinny być [...] tak tworzone, żeby odbiorca stał się ich współtwórcą, aby miał szansę przeżyć bardzo intymne emocje, aby mógł skonfrontować się ze swoimi problemami czy obawami” (*Dzieci kończą naukę...*). Niekiedy poruszają one trudne tematy i przedstawiają rozmaite, często złożone sytuacje z życia ludzi dorosłych i dzieci. W niezwykle poruszającym *Pamiętniku Blumki* tytułowa dziewczynka opowiada o epizodach z życia dzieci i wychowawców w prowadzonym przed II wojną światową przez Janusza Korczaka warszawskim Domu Sierot. Utwór pokazuje dziecięce spojrzenie na świat i towarzyszące mu troski, radości, nadzieje, a także wielkie zaufanie do dorosłego – Pana Doktora. Zrealizowany w zupełnie innej konwencji *Kłopot* dotyka problemu wewnętrznych dylematów moralnych, przed którymi staje bohaterka – dziewczyna, która w zamyśleniu wypala żelazkiem ślad na pamiątkowym obrusie po babci. *Cztery zwykłe miski* z kolei skłaniają do zastanowienia nad tym, że „[...] jedni mają za dużo. A inni mają za mało” (*Cztery zwykłe miski*, b.p.). Realizacje tematów podejmowanych przez Chmielewską ukazują wielostronne możliwości doświadczania świata, poszukiwania piękna i dobra, nie brakuje w nich także wysmakowanego dowcipu. Przedstawione za pośrednictwem obrazów i słów reprezentacje uczuć i relacji międzyludzkich stanowią cenną pomoc w budowaniu kompetencji emocjonalnych dziecka i tworzeniu jego własnego systemu moralnego, uczą wrażliwości, empatii oraz szacunku do drugiego człowieka.

Wyzwalanie konstruktywnych sił wyobraźni (Wojnar 1976, s. xlix) to cel, którego możliwość realizacji inicjują działania uwzględniające aktywną percepcję oraz ekspresję plastyczną. Warsztat Chmielewskiej charakteryzujący się lapidarnością środków wyrazowych stanowi bogate źródło inspiracji. *Cztery zwykłe miski* czy *Kłopot* niemalże od pierwszych chwil podpowiadają gotowe rozwiązania do



działań plastycznych z dziećmi, młodzieżą, a także dorosłymi. Na wyobraźnię odbiorcy oddziaływać może także tematyka książek, która dotyka zagadnień z pozoru błałych, niekiedy kontrowersyjnych, trudnych, niejednokrotnie ukazanych w niebanalny sposób. Autorka pokazuje, że przy bacznej obserwacji wiele inspiracji możemy odnaleźć na co dzień w najbliższym otoczeniu, np. niepotrzebne przedmioty, stare druki, faktury na powierzchniach, pozostawione ślady itd. Wybrane utwory zostały wzbogacone o kontynuację w postaci książki do uzupełniania (*Kłopot, Moc kłopotów. Wytwórnik*) lub dodatkowych materiałów do wydruku i tworzenia własnych wersji ilustracji (*W kieszonce*).

Ostatnie z zadań stawianych sztuce przez Reada dotyczy nauki „właściwego wyrażania własnych myśli” (Wojnar 1976, s. xlix). Twórczość Chmielewskiej to utwory wymagające wysiłku i poświęcenia czasu, zachęcające do podjęcia dialogu z dzieckiem oraz poddania się wspólnym doświadczeniom czytelniczym. Znaczenie obecności dorosłego, który potrafi wysłuchać dziecko i podjąć z nim rozmowę ma tutaj kluczowe znaczenie. W jednym z wywiadów autorka wyjaśnia: „Zwykle tak konstruuje książki, by miały różne «stopnie wtajemniczenia», najprostszy, który interesuje małe dzieci, ale też wyższy: zawierający metafory, symbole, które można odczytać dopiero, gdy ma się już pewną wiedzę, a przede wszystkim doświadczenia. Wtedy taka książka łączy pokolenia, można przy niej rozmawiać, drążyć tematy, zaspokajając swoje potrzeby duchowe. Babcia zobaczy w niej coś innego niż wnuczek, który znajdzie coś dla siebie. Mogą się od siebie nawzajem uczyć, poznawać się i szanować swoje punkty widzenia” (*Dzieci kończą naukę...*). Książki obrazkowe dają możliwość odczytywania znaczeń na wielu poziomach. Dziecko z pomocą dorosłego w kontakcie z książką nie tylko jest wprowadzane w świat pojęć, ale i ćwiczy procesy myślowe. Już najmłodsze dzieci poprzez utwór *W kieszonce* mogą kształtować zdolności w zakresie kategoryzowania i poszukiwania analogii, natomiast starszych z pewnością zainteresują bogate w metafory i symbole obrazy z książki *Dwoje ludzi*. Założeniem Chmielewskiej jest ofiarowanie czytelnikowi swoistej gry słowno-wizualnej, w której „trzeba połączyć różne fragmenty obrazów, dopowiedzieć to, co tylko zasugerowane [...], czasem poszukać rozwiązania między słowami albo domyślić się sensu ukrytego gdzieś za narysowaną ścianą lub oknem” (*Dzieci kończą naukę...*).

## PODSUMOWANIE

Autorska twórczość Iwony Chmielewskiej to przykład sztuki dla dziecka tworzonej na najwyższym poziomie artystycznym. Książki te mogą z powodzeniem realizować cele wychowania przez sztukę, będąc doskonałym instrumentem

uwrażliwiania na piękno i nośnikiem humanistycznych wartości. Ich treść odsłania bogactwo metafor i symboli ujętych w poetyckie formy wizualne i lapidarne teksty literackie. Wiele utworów Chmielewskiej ukazuje relacje międzyludzkie, wprowadzając dziecko w sferę uczuć i emocji. Odwołania do świata realnego, na których autorka buduje przekaz w całej swojej twórczości, wpływają na rozwijanie u czytelnika zdolności obiektywnego i subiektywnego postrzegania świata oraz uważnej obserwacji otoczenia. Wspólne obcowanie dorosłego i dziecka z książką obrazkową stwarza przestrzeń do zadawania pytań, do odnajdywania sensu ukrytego w obrazie i słowie, do wytyczania nowych wątków i poszukiwania odniesień do własnych przeżyć. Traktowanie książki obrazkowej jako medium kulturowego w przestrzeni socjalizacyjnej wyznacza jeszcze jedną płaszczyznę – osobliwej relacji między pośrednikiem i odbiorcą (Cackowska 2017, s. 43).

Konfrontacja założeń wychowania przez sztukę z uwarunkowaniami współczesnej kultury sprawia, że zyskują one nowy wymiar. Nie ulega wątpliwości, że edukacja estetyczna posiada niezwykle ważną rolę w kształtowaniu pełnej osobowości człowieka, a w odniesieniu do współczesnego stylu życia może jednocześnie chronić wartości zagrożone i stłumione przez konsumpcyjny, technokratyczny i wirtualny charakter dzisiejszej rzeczywistości. Ponadto sztuka może stanowić instrument do pobudzania myślenia wizualnego. W nauczaniu sztuka niestety często bywa lekceważona, podobnie jak percepcja, gdyż zdaniem Rudolfa Arnheima „panuje przekonanie, że nie zawiera ona myśli”, a „młodzi ludzie uczą się widzieć w sztuce jedynie trening przyjemnych umiejętności, rozrywkę i odpoczynek od aktywności umysłowej” (Arnheim 2011, s. 11). Twórczość Chmielewskiej i, jak sądzę, także wiele picturebooków innych autorów posiada niezwykle potężny potencjał w pobudzaniu procesów myślowych opartych na odczytywaniu warstwy obrazowej. Jak przekaz książki obrazkowej bazuje na ścisłej relacji słowo – obraz, tak jej odbiór opiera się na więzi spojrzenia z myśleniem.

W Polsce książki obrazkowe nie wpisały się jeszcze na stałe do katalogów przedszkolnych i szkolnych bibliotek, ale coraz chętniej sięgają po nie poszukujący nauczyciele. Bywa, że są one przedmiotem różnych form edukacji pozaszkolnej, realizowanych między innymi przez samych artystów. Warto zaznaczyć, że ambitna oferta wydawnicza dedykowana najmłodszemu odbiorcy stale i systematycznie powiększa zakres swojego audytorium, co może być oznaką rosnącej potrzeby przeciwstawienia się masowej produkcji książek niedbale wydanych, o marnych tekstach i ilustracjach kopiujących telewizyjną estetykę.

## LITERATURA PODMIOTU

- Chmielewska I., 2011, *Pamiętnik Blumki*. Poznań, Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2012, *Kłopot*. Warszawa, Wytwórnia.
- Chmielewska I., 2013a, *Cztery zwykłe miski*. Wrocław, Format.
- Chmielewska I., 2013b, *O tych, którzy się rozwijali*. Poznań, Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2014a, *Dwoje ludzi*. Poznań, Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2014b, *Oczy*. Wrocław, Warstwy.
- Chmielewska I., 2015, *W kieszonce*. Poznań, Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2016, *Moc Kłopotów*. Wytwórnik. Warszawa, Wytwórnia.

## LITERATURA PRZEDMIOTU

- Becket S.L., 2012, *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. New York-London, Taylor & Francis.
- Cackowska M., 2014, *Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Impuls.
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy*. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań, Instytut Kultury Popularnej, 11–48.
- Dylak S., 2012, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka*. W: W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*. Rzeszów, PTTiM.
- Kiefer B., 1988, *Picturebooks as context for literacy, aesthetic, and real word understandings*. „Language Arts”, vol. 65, 260–271.
- Leszczyński G., 2003, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*. Warszawa, CEBID.
- Kubinowski D., 2013, *Idiomatyczność, synergia, emergencje. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin, Makmed.
- Mazepa-Domagała B., Wilk T. 2015, *Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery*. „Chowanna”, t. 2(45), Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 89–104.
- Nikolajeva M., Scott C., 2001, *How picturebooks work*. New York-London, Routledge.
- Pankowska K. 2010, *Wstęp. Wychowanie estetyczne dziś – nowa rzeczywistość, nowe zadania*. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

- Pater-Ejgierd N., 2010, *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań, Fundacja Tranzyt.
- Read H., 1976, *Wychowanie przez sztukę*. A. Trojanowska-Kaczmarska (przekł.). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum.
- Sipe L., 2001, *Picturebooks as Aesthetic Objects*. „Literacy and Learning”, vol. 6, nr 1, 23–42.
- Sipe L., Wolfenbarger C.D., 2007, *A Unique Visual and Literacy Art Form: Recent Research on Picturebooks*. „Language Arts”, vol. 83, Issue 3, 273–280.
- Szuman S., 1951, *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków, Wiedza – Zawód – Kultura.
- Tyszkowa M., 1984, *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*. W: M. Tyszkowa, B. Żurkowski (red.), *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa-Poznań, PWN.
- Wiercińska J., 1986, *Sztuka i książka*. Warszawa, PWN.
- Wojnar I., 1976, *Wstęp. Wizja człowieka uskrzydłonego*. W: H. Read, *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Ossolineum.
- Wojnar I., 2010, *Wychowanie estetyczne dziś. W czterdziestą rocznicę śmierci Herberta Read*. W: K. Pankowska (red.), *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 15–22.
- Zalewska-Pawlak M., 2017, *Sztuka i wychowanie w XXI wieku. W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki w wychowaniu*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dzieci kończą naukę o północy. Wywiad Sebastiana Frąckiewicza z Iwoną Chmielewską*, opublikowano: <http://www.clubmamy.pl/index.php?p=kultura&art=62&article=291> [dostęp: 5.01.2018].
- Iwona Chmielewska: Dzieci mają na co dzień brutalny świat*. Wywiad Sigutę Chlebinską z Iwoną Chmielewską, opublikowano: <http://zw.lt/kultura/iwona-chmielewska-dzieci-maja-na-co-dzien-brutalny-swiat/> [dostęp: 3.02.2018].

#### CHILD'S MEETINGS WITH ART – EDUCATION THROUGH PICTUREBOOK

**Abstract:** For numerous years pedagogical conceptions have argued that art for children has the great potential as an educational medium. It can also be considered as a perfect tool that helps to develop child's visual perception, which has a particular importance in contemporary culture saturated with visuality. The example of open access and valuable art for children (as well as adults) is a picturebook. The potential for this genre is hiding not just in visual and verbal messages but also throughout „architecture” of the book. All of these elements and relationships between them provide inspiration for activities in area of art education. However the contact which child at adult's participation has with picturebook opens new space for own

research, thoughts, interpretations and to ask questions. Hence it evokes a reflection on content hidden in images. There is an attempt in this article to recognise the important educational elements of the form and content of picturebooks on the example of the authorial work of Iwona Chmielewska. The visual characteristics and parts of the text has been presented in comparison to the basis education through art tasks by Herbert Read. This fundamental for theory of aesthetic education concept, in the context of transformations of culture in the 21<sup>st</sup> century, it acquires new meanings.

**Keywords:** picturebook, art for children, education through art, aesthetic education, perception of art, Iwona Chmielewska