

UDC 811.162.1

DOI: 10.2478/lccc-2024-0008



Izabela Jakubek-Głąb

**CZYTAĆ TO, CO NIENAZWANE, NAZYWAĆ TO,
 CO WIDZIALNE, OPOWIADAĆ HISTORIE
 W NOWY SPOSÓB:
 PICTUREBOOKI W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO
 JAKO OBCEGO**

Picturebooki powinny być moim zdaniem tak tworzone, żeby odbiorca stał się ich współtwórcą, aby miał szansę przeżyć bardzo intymne emocje, aby mógł skonfrontować się ze swoimi problemami czy obawami. Obrazy pozwalają nam też unikać banalizacji języka, możemy nimi dotykać spraw, które niekoniecznie chcemy dookreślić słowami. Obraz potrafi czasem zastępować tysiące słów. Teksty w takiej książce są z reguły krótkie i proste. Trzeba połączyć różne fragmenty obrazów, dopowiedzieć to co tylko zasugerowane, dać się zaprosić do gry słowno-wizualnej, czasem poszukać rozwiązania między słowami albo domyślić się sensu ukrytego gdzieś za narysowaną ścianą lub oknem.

(Iwona Chmielewska)

Pierwsza część artykułu mówi o książce obrazkowej zaczynając od rozważań wokół definicji, sposobów analiz i odniesień teoretycznych dotyczących zastosowania picturebooka w procesie nauczania języka obcego w świetle metodologii i rozwiązań dydaktycznych w glottodydaktyce. Uzupełnieniem rozważań teoretycznych jest analiza dwóch picturebooków Iwony Chmielewskiej «W kieszonce» i «O tych, co się rozwijali», wskazująca na ich wykorzystanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego w grupie dorosłych uczących się.

Słowa kluczowe: picturebook / książka obrazkowa, język polski jako obcy (jpjo), Iwona Chmielewska, dorośli uczący się.

1. Wprowadzenie

Picturebook / książka obrazkowa. W niniejszym artykule termin «picturebook», pisany nierozdzielnie, oddając nierozzerwalność warstwy ikonicznej i językowej (to zagadnienie będzie omówione w dalszej części artykułu) będzie stosowany wymiennie z jego polskim odpowiednikiem – «książka obrazkowa». Rozważania o książce obrazkowej rozpoczną od definicji i rozważań związanych z definiowaniem.

Małgorzata Cackowska wspomina, że badacze zgodni są co do tego, że istotą tego gatunku są różne relacje obrazu i tekstu oraz praca tych dwóch modalności na rzecz jakości książki obrazkowej rozumianej jako całość (Cackowska, 2017, s. 11).

Punktem wyjścia dla wielu badaczy jest bazowa definicja Barbary Bader, powstała w latach 70 XX wieku i mówi, że «książka obrazkowa to tekst, ilustracje,

całościowy projekt (...) jako forma sztuki opiera się na współzależności słowa i obrazu, na równoczesnym oglądaniu dwóch sąsiadujących stron, na napięciu przeżywanym przy przewracaniu kolejnej karty. Na swój sposób możliwości książki obrazkowej są nieograniczone» (Bader, 1976, s. 1).

Skąd biorą się te nieograniczone możliwości przekazu? Odpowiedź przynosi definicja Franka Serafiniego:

Picturebook to książka, tekst i obrazy, obrazy i tekst, projekt kongenialny, dzieło sztuki, które opiera się na grze pomiędzy obrazem a tekstem, symultanicznym postrzeganiu dwóch sąsiadujących stron rozkładówki oraz oczekiwaniu i napięciu związanym z przewracaniem kartek. Jest dla odbiorcy przeżyciem jedynym w swoim rodzaju, w którym znaczenie jest generowane jednocześnie przez tekst, obrazy i cały projekt. Relacja pomiędzy słowem i obrazem ma charakter synergiczny, znaczenie budowane jest na podstawie kombinacji dwóch systemów znaków (cytat i przypis za: Kotkowska, 2018, s. 112)¹.

Marta Kotkowska podkreśla, że kombinacja dwóch systemów znaków, za pomocą których picturebook komunikuje się z odbiorcą, synergia relacji pomiędzy obrazem i tekstem – to jedyne w swoim rodzaju połączenie wytwarza więcej treści i znaczenia, silniej oddziałują na odbiorcę niż każde z osobna – słowo i obraz.

Gra, relacja, związek pomiędzy obrazem i tekstem i na odwrót. Owo *pomiędzy* tworzy zjawisko jakim jest książka obrazkowa. Nie tylko słowa i obrazy tworzą książkę, ale także kongenialny projekt, na który składa się m.in. grafika, typografia, format, materiały (Kotkowska, 2016, s. 33).

Serafini podaje wiele kategorii do analizy picturebooków. Trzy nadrzędne to **obraz** – technika, kolor, perspektywa, przestrzeń (kompozycja), ruch, dynamika, środki wyrazu, inspiracje. **Tekst** – funkcja, rodzaj, gatunek, narracja oraz **dizajn** (projekt), czyli wszystkie składowe książki: format, oprawa, okładka, wklejka, papier, typografia) (Serafini, 2013). Kotkowska dodaje **kategorię graniczną** – dla zjawisk plasujących się na styku trzech poprzednich. Kategoria ta będzie niejednorodna, charakterystyczna dla danej książki (Kotkowska, 2016, s. 37).

Warto przyjrzeć się formowaniu pojęcia w języku angielskim. Również dlatego, że większość badaczy posługuje się angielskim terminem *picturebook*. Znakomita badaczka tematu, Maria Nikolajewa odwołując się do pisowni i omawia trzy rodzaje:

- pisownię rozłączną – *picture book* – książka z obrazkami, ilustrowana,
- *picture-book* (z łącznikiem) – dotyczy książek, w których jest przewaga obrazów, podkreślając w ten sposób ich rolę,
- *picturebook* (łączną) – traktująca o książce jako całości, zwracając uwagę na równorzędność warstwy tekstowej i obrazowej.

¹ Definicja Franka Serafiniego, *Understanding Visual Images in Picturebooks*, in *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to Picturebooks*, red. J. Evans, Routledge, London-New York 2009, s. 10: «Picturebook is text and images, pictures and text, congenial design, work of art. It hinges on the interplay of illustration and written, the everlasting game between text and image, simultaneous perception of two facing pages on the spread and the drama of the turning page. It is an unique literary experience, where meaning is generated simultaneously from written text, visual images and the overall design. The relationship between word and image is synergistic» (przeł. M. Kotkowska). Bardzo zbliżone definicje znajdziemy w artykułach: L. Sipe «How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships» (*Children's Literature in Education*, 1998, vol. 29, nr 2, s. 97-99); tenże, *Revisiting the Relationships Between Text and Pictures*, (*Children's Literature in Education*, 2012, vol. 43).

Zachęca do stosowania formy łącznej, która oddaje charakter książki obrazkowej i odróżnia od książek z obrazkami (Nikolajeva, 2012, s. 55).

Whole book approach – całościowe podejście do książki to klucz do czytania i zrozumienia picturebooków.

Beata Śniecikowska twierdzi, że picturebook to twór dwumediálny, nierozzerwalnie, integralnie łączący słowa i obrazy. Pierwiastek wizualny i werbalny pozostają we względnej, często dynamicznej równowadze – nie ilościowej, ale jakościowej. Media wzajemnie się interpretują i reinterpretują (Śniecikowska, 2022).

Do analizy książek obrazkowych postrzeganych jako dzieła sztuki będą potrzebne elementy psychologii percepcji, gramatyki i alfabetyzacji wizualnej. Rudolf Arnheim wymienia: równowagę, kształt, formę, rozwój, przestrzeń, światło, kolor, ruch, dynamikę i ekspresję. W swojej teorii myślenia wzrokowego Arnheim dowodzi, że percepcja wizualna może być rodzajem myślenia, które dokonuje się na poziomie postrzegania i selektywnego wyboru skrawków rzeczywistości. Arnheim uważał, że tworzymy obrazy mentalne, obrazy myśli, a jeżeli «myślenie dokonuje się w dziedzinie obrazów, to wiele tych obrazów musi być bardzo abstrakcyjnych, ponieważ umysł działa często na wysokim poziomie abstrakcji» (Arnheim, 2013, s. 139).

Autor «Myślenia wzrokowego» dowodził, że procesy te mogą być nie do końca uświadomione i tylko wyrobiony obserwator może je wyselekcjonować. Dodawał też, że działalność artystyczna jest formą rozumowania, w której nierozdzielnie splatają się ze sobą postrzeganie i myślenie, co można nazwać myśleniem zmysłami. Stwierdził, że ktoś, kto maluje, pisze, komponuje czy tańczy, myśli zmysłami. Rozszerzył jedność postrzegania i myśli poza dziedzinę sztuki².

Justyna Stefańczyk w swojej pracy doktorskiej «Opowieści na 32 stronach – fenomen książki obrazkowej» wspomina, że można odwrócić ten proces w kontekście książki obrazkowej, która kształtuje myślenie wzrokowe oraz daje możliwość wyrabiania własnych obrazów myśli, w oparciu o zastane kody wizualne, zasugerowane przez artystów. Doskonałym przykładem obrazów myśli są narracyjne, beztekstowe książki obrazkowe, które całą skomplikowaną warstwę fabularną i uczuciową przekazują obrazem (Stefańczyk, 2018, s. 24).

Sama autorka picturebooków Iwona Chmielewska, której książki posłużą za przykłady w niniejszym artykule, mówi: «Picturebooki wymagają od czytelnika pracy wyobraźni, myślenia metaforą. To dlatego dorośli i dziecko mogą uczyć się od siebie, czytając i oglądając taką książkę. W przypadku picturebooków lektura ma tyle poziomów, że nie ma właściwie ograniczeń wiekowych dla ich czytelników». I dodaje, że najbardziej lubi kategoryzację, że picturebooki są dla ludzi. Bez podziału na dzieci i dorosłych (Syrwid, 2016). To dało przyzwolenie na rozszerzenie grupy odbiorców książek obrazkowych na dorosłych uczących się. I posłużyło jako narzędzie w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego.

M. Kotkowską pisze: «Zgodnie z definicją picturebooka podstawową jednostką konstrukcyjną książek Chmielewskiej jest oczywiście rozkładówka oraz napięcie wywoływane przewracaniem kartek. Każdy element projektów Chmielewskiej jest intencjonalny. Ale oprócz zamierzonych przez autorkę znaczeń i celowo otwieranych kontekstów, picturebooki otwierają interpretację, pozostawiają

² «Analiza naszej wiedzy na temat percepcji wzrokowej, uświadomiła mi, że niezwykle mechanizmy, za których pomocą zmysły ujmują doświadczenie, są niemal identyczne z działaniami opisywanymi przez psychologię myślenia» (R. Arnheim «Myślenie wzrokowe», tłum. M. Chojnacki. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria, 2013, s. 139-140).

odbiorcy luki, które sam musi wypełnić, a których autorka nie zaplanowała» (Kotkowska, 2018, s. 23)³. Ta otwartość interpretacji zachęca do obecności książek obrazkowych na zajęciach z języka polskiego jako obcego. Stawia przed uczącymi się możliwość, szansę na wypełnienie tej luki interpretacyjnej (niezaplanowanej przez autora), przynoszącej radość poznawczą i twórczą.

Dodatkowo wykorzystanie dwóch mediów: słowa i obrazu, które stanowią jedność treści, formy i funkcji w postaci picturebooka (Tomaszewski, 2011, s. 76) podnosi skuteczność nauczania języka obcego z wykorzystaniem książki obrazkowej w tym procesie.

2. Metodologia

Wykorzystano metodę analizy treści stosowaną w metodologii badań jakościowych. Wykorzystano również metodę obserwacji uczestniczącej – uczestniczenia w sesjach, na konferencjach i spotkaniach poświęconych książce obrazkowej organizowanej przez różne instytucje i grupy, śledzenie Polskiej Sekcji IBBY oraz Astrid Lindgren Memorial Award. Metodę krytycznej analizy treści (critical content analysis) *studium przypadku książki* w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego.

3. Nauczanie języka obcego a picturebook

Eliza Illukiewicz w pracy «Pamięć obrazu w nauczaniu słownictwa języka obcego», przywołując badania dotyczące skuteczności poszczególnych metod uczenia się leksyki języków obcych (m.in. A.D. Cohen, M. Rodrigues i M. Sadoski, N.C. Ellis, R.L. Oxford) zaznacza, że podstawy teoretyczne stanowi teoria podwójnego kodowania (dual coding theory) Allana Paivio (Paivio, 1971; Paivio, 1986), która zakłada, że „kodowanie informacji werbalnie i wizualnie jest efektywniejsze dla uczenia się niż kodowanie informacji tylko jednym systemem» (Amirian, Heshmatifar, 2013, s. 35-44).

Według tej teorii pobudzenie reprezentacji obecnych w pamięci jednego rodzaju uaktywnia reprezentacje w pamięci drugiego rodzaju. Połączenie informacji werbalnych z wizualnymi wzmacnia przekaz informacyjny i ułatwia zrozumienie. System werbalny i wizualny choć funkcjonalnie odmienne, zakłada się, że obydwa systemy są ze sobą połączone, a zatem czynność jednego systemu prowadzi do uruchomienia się drugiego. Aktywacja obydwu systemów może mieć dodatnie działanie na proces odtwarzania⁴.

Pracę z obrazem podczas lekcji można opisać jako metodę przekładu intersemiotycznego (MPI), czyli tzw. transmutację, gdzie znaki językowe są interpretowane za pomocą znaków niejęzykowych (Lipińska, 2016).

Ewa Lipińska w artykule «Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej» wskazuje, że Teresa Tomaszewicz, zalety pracy tą metodą:

(...) komunikaty wyrażone znakami językowymi mają charakter liniowy i rozwijają się w czasie, gdy tymczasem obrazy mają charakter przestrzenny, pozbawiony wymiaru czasowego. Oznacza to, że są bardzo pomocne dla

³ Autorka powołuje się na teorię recepcji i aktywnej postawą czytelnika w teorii Wolfganga Isera. Zob. tenże, «The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett» Johns Hopkins University Press, Baltimore 1974; tenże «The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response» John Hopkins University Press, Baltimore 1980.

⁴ O koncepcji podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu pisał S. Kawiorski w «Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu» (Podkarpackie Studia Biblioteczne, 2013 Nr 2, Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego).

uczących się o preferencji prawopółkulowej. Jest to o tyle ważne, że w dydaktyce dominuje system nauczania faworyzujący lewą półkulę, konieczne jest więc uaktywnienie prawej części mózgu, nieco uśpionej. [...] Współdziałanie obydwu półkul sprawia, że mózg pracuje wydajnie. Synergię tę generuje metoda przekładu intersemiotycznego, polegająca na mediacji między kodem werbalnym a niewerbalnym (Lipińska, 2016, s. 146)⁵.

Znajduje to odzwierciedlenie w dydaktyce języków, gdzie najczęściej używane są środki wizualne, nazywane ogólnie obrazami. Wykorzystywanie przekładu intersemiotycznego w nauce języka ojczystego propagowała A. Dyduchowa. Jej zdaniem w celu przygotowania «młodego człowieka do nawiązywania kontaktów z otaczającym światem należy wyposażyć go w umiejętności przekładania jednych znaków na drugie» (za: Lipińska, 2016, s. 148; Dyduchowa, 2005, s. 13).

Analogicznie do szkolnej praktyki rozwijania języka ojczystego⁶ można stosować MPI w glottodydaktyce (Morcinek-Cudak, 2005; Lipińskiej, Seretny, 2016).

Ewa Lipińska uważa, że «przekład intersemiotyczny łączy się z multisensoryczną percepcją komunikatu ułatwiającą jego recepcję, to znaczy z odbiorem przekazu kilkoma bądź wszystkimi zmysłami, wiążącym się z doświadczaniem (doznawaniem) wpływającym na poznanie i interpretację znaku» (Lipińska, 2016, s. 147; Arabski, 1997, s. 109)⁷. Lipińska zachęca do wielokanałowości przekazu i multisensorycznego odbioru w celu aktywizowania prawej półkuli i co za tym idzie, pobudzania mózgu do wydajniejszej pracy, która ma ułatwiać skuteczniejsze przyswajanie i uczenie się języka (Lipińska, 2016, s. 147).

Książka obrazkowa wydaje się być świetnym przykładem obrazującym metodę przekładu intersemiotycznego (MPI), a nawet rozwijającym ją, bo przecież ma tu miejsce czytanie obrazów i tekstu we wzajemnej korelacji, jedności i współzależności. Dochodzi do mediacji między kodem werbalnym a niewerbalnym, co powoduje synergię obydwu półkul i wpływa na lepszą wydajność mózgu, prowadząc do skutecznego uczenia się języka.

Dodatkowo ma miejsce multisensoryczna percepcja komunikatu – obrazy tworzone przez Iwonę Chmielewską sprawiają wrażenie przestrzennych – jako kolaże, misternie wycinane, tkane, zszywane, wyszywane mimo, że oczywiście istnieją w dwóch wymiarach, zdają się poruszać zmysł dotyku. Czytelnicy książek obrazkowych czasem (w ukryciu) gładzą karty książek, a może właśnie zdołali uwierzyć, że przedmioty i ludzie w opowieści istnieją naprawdę? I tutaj wielokanałowość przekazu spotyka się z interpretacją, metafora wizualna ożywa i przemawia.

⁵ O obrazach obecnych w książkach o sztuce pisała m.in. K. Mucha-Iwaniczko (2019, 113-126).

⁶ A. Dyduchowa twierdzi, że zachodzi w nim proste przekodowanie: «widzę – nazywam» (Dyduchowa, 1988). «O ile u rodzimych użytkowników przekodowanie to można nazwać „prostym”, gdyż polega na werbalizacji komunikatów nieliterowych w prymarnym języku (transmutacja pierwszego stopnia), o tyle u uczących się nowego kodu jest ono bardziej skomplikowane» (za: Lipińska, 2016, s. 149).

⁷ J. Arabski zwraca uwagę na to, że lepiej zapamiętujemy dany obiekt, jeśli poznajemy go wielokanałowo, np. gdy go widzimy, dotykamy i jednocześnie czujemy jego zapach; jednak jeśli chcemy się skupić tylko na jednej jego cesze, powinniśmy postrzegać go wyłącznie jednokanałowo (zob.: Arabski, 1997, s. 109). Taki schemat poznawczy ma wiele wspólnego z mechanizmami rozwoju mowy dziecka, jest więc bardzo skuteczny (Lipińska, 2016, s. 147).

Iwona Chmielewska na swoim profilu fb zamieściła (data zamieszczenia 25.10.2024)⁸ wpis: «to było pracowite lato i początek jesieni. Książka o dawnych perfumach dla koreańskiego wydawnictwa BIR jest już prawie gotowa». Autorka dołączyła dwa przykłady prac: bardzo pięknych, o wyraźnej kolorystyce (ujmujących zieleniach), ciekawych połączeniach elementów kwiatowych, zaskakujących rozwiązań z umieszczeniem buteleczek perfum – uskrzydłonych w postaci motyla, i zamkniętych w kształcie konewki w ręku starszej kobiety podlewającej ususzone konwalie. Wśród bardzo pozytywnych komentarzy pojawiły się takie: *Te obrazy pachną; Pachnie przepięknie, smakuje wybornie; Delikatne, sensualne, naturalne; Pięknie i pachnąco; Wspaniale! Te obrazy pachną... przynajmniej myślę, że mogę to sobie wyobrazić* – bez wątpienia wyrażające sensoryczne odczytanie obrazów.

Miejmy nadzieję, że książka ukaże się też w języku polskim i będzie okazją do głębszych badań i dyskusji na temat multisensorycznego odczytywania picturebooków Iwony Chmielewskiej.

W dalszej prezentacji potencjału edukacyjnego książki obrazkowej w nauczaniu języków obcych posłużę się przykładami badań nad językiem angielskim jako obcym w grupach młodszych uczących się, korzystając z badań Michelle Zirkel (2022, s. 118-139).

Potencjał edukacyjny książki obrazkowej na zajęciach języka angielskiego jako obcego dla dzieci i młodych uczniów został już szeroko zbadany. Loder-Buechel (2020, s. 34) pisze: «Nie ma nic lepszego niż dobra książka obrazkowa, aby rozpocząć nowy temat, aby zaangażować dzieci w inne światy – i nauczyć je języka w mało stresującym, przyjaznym otoczeniu» (tłumaczenie własne)⁹.

S. Krashen (2021) i I. Ghosn (2002) również podkreślają, że autentyczne i trafiające do młodego odbiorcy historie mogą pobudzić motywację i zainteresowanie uczniów językiem angielskim. Picturebooki mogą być wykorzystywane do przyciągania uwagi uczniów, mogą wspierać ich pewność siebie oraz pozytywne nastawienie. Mogą pomóc w rozwijaniu pozytywnego nastawienia do języka obcego i stymulować wyobraźnię uczniów.

Umiejętności językowe, które można rozwijać poprzez korzystanie z picturebooków w klasie, to wszystkie umiejętności receptywne i produktywne (Hughes, 2006). Mogą one być używane do wprowadzania i użycia słownictwa i struktur oraz uczynienia ich zrozumiałymi i zapadającymi w pamięć dzięki rozumieniu z kontekstu (Hughes, 2006, s. 153), zwłaszcza jeśli te elementy leksykalne są powtarzane w całej książce (Bland, 2019, s. 90; Hughes, 2006).

J. Bland podkreśla, że ze względu na ich bogaty potencjał językowy, picturebooki można uznać za wysokiej jakości materiał leksykalny: zawierają one zwykle nie tylko powtórzenia leksykalne, ale także powtórzenia składniowe, powtórzenia fonologiczne (np. rymy, aliteracje), dynamiczny rytm, onomatopeje, eksperymenty typograficzne i kreatywny dobór słownictwa i mogą zainspirować dzieci do kreatywności (Bland, 2019, s. 90-91). Ponadto, słuchając historii lub czytając ją ponownie uczniowie mogą ćwiczyć swoje umiejętności receptywne, a wsparcie wizualne może pomóc uczniom zrozumieć nieznanne słowa i znaczenie całej historii (Mourão, 2016, s. 27-28; Bland, 2019, s. 90). Może to pozytywnie

⁸ Tego samego dnia pojawiło się 356 lików i serduszek, następnego liczba wzrosła do 418 – co świadczy o popularności autorki.

⁹ Loder-Buechel (2020, s. 34): «There's nothing better than a good picture book to get started on a new topic, to get children involved in other worlds – and to teach them language in a low pressure-relaxed setting» (cytat za Michelle Zirkel).

wpłynąć na ich samoocenę, wzmocnić poczucie wartości, a także może pomóc im w nauce słownictwa. Po przyswojeniu nowych słów i fragmentów z tekstu, mogą je ćwiczyć i wykorzystywać w podstawowych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu. Ponadto można je wykorzystać do trenowania podstawowych umiejętności mediacyjnych, na przykład, gdy uczniowie są proszeni o podsumowanie treści książki w swoim języku.

Z badań wynika, że picturebooki mogą być wykorzystywane do trenowania wszystkich umiejętności komunikacyjnych i zwiększania biegłości językowej uczniów w zakresie słownictwa i gramatyki, ortografii, wymowy, intonacji języka obcego (Zirkel, 2022, s. 120).

Mimo że picturebooki wykorzystuje się przede wszystkim do rozwijania umiejętności komunikacyjnych i kontekstualizowania słów i fragmentów określonego pola semantycznego w celu poszerzenia słownictwa uczniów (Mourão, 2015), picturebooki mogą również promować znacznie więcej umiejętności.

Michelle Zirkel wymienia: wspieranie kompetencji literackich, które obejmują kompetencje empatyczne, estetyczne i stylistyczne, rozwój kompetencji kulturowych i dyskursywnych, kompetencji interpretacyjnych, a także kompetencji czytelnich i ogólnych kompetencji językowych (Zinker, 2022, s. 121).

Wspomniane przykłady użyteczności książki obrazkowej w nauczaniu języka obcego dzieci i młodych uczących się mogą zostać rozszerzone na dorosłych uczących się. Cele nauczania języka obcego w obu grupach są podobne, chodzi tylko o odpowiednio dobrany materiał.

4. Analiza przykładów

O autorce. Iwona Chmielewska to autorka znanych, głównie jednoautorskich artefaktów z gatunku książek obrazkowych. Jest cenioną obecnie na całym świecie ilustratorką i pisarką. Tworzy autorskie książki obrazkowe, wydawane m.in. w Korei Południowej, Chinach, Japonii, na Tajwanie, w Meksyku, w Hiszpanii, Francji i Niemczech. Jest trzykrotną triumfatorką Bologna Ragazzi Award (2011, 2013, 2020) oraz czterokrotną finalistką Nagrody im. Hansa Christiana Andersena w kategorii graficznej, jest nominowana do Astrid Lindgren Memorial Award – nominacje dla ilustratorów 2025. Ukończyła grafikę na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu i zaczęła ilustrować w 1990 r. Stosuje technikę kolażu i rysunku, posługuje się również wycięciami, wycinankami, w swoich pracach wykorzystuje różne faktury i materiały. Wielu badaczy zwraca uwagę na cechę jej książek jaką jest pustka – pusta przestrzeń, wypełniająca obszar pomiędzy ilustracjami, potęgująca skupienie i pewien rodzaj medytacji – jak pisze Justyna Stefańczyk (Stefańczyk, 2018, s. 24).

W swoich książkach Chmielewska stawia mądre pytania, ważne dla czytelników w każdym kraju i w każdym wieku. Jej dzieła są inteligentne, wysmakowane, dopracowane graficznie, świetnie zaprojektowane. Opatrzone krótkim, lapidarnym tekstem, wciągają czytelników do gry z obrazem¹⁰.

Picturebooki Iwony Chmielewskiej są zupełnie jak ich twórczyni – skromne i małowne, nieśmiało wyczekują tego, kto je stworzy. A ten kto raz weźmie je do ręki, niech się strzeże, bo przepadnie na zawsze¹¹.

¹⁰ <https://culture.pl/pl/tworca/iwona-chmielewska>

¹¹ <https://wydawnictwowolno.pl/iwona-chmielewska-mistrzynie-picture-booka/>

Autorka niniejszego artykułu jest dobitnym przykładem tego mechanizmu «przepadania na zawsze» w zachwycającym artyźmie picturebooków I. Chmielewskiej

«W kieszonce». «Niebieski haft na okładce i aplikacje jak z dawnych babcinych makatek zapowiadają pełną uroku i ciepła książkę do wielokrotnego oglądania i czytania», – czytamy na stronie wydawnictwa Media Rodzina, które wydało książkę w 2015 roku. «Na kolejnych kartach Iwona Chmielewska, jak magik z cylindra, wyjmuje z dziecięcych kieszonek coraz to bardziej zdumiewające rzeczy. Książka stanowi znakomitą inspirację do rozwijania dziecięcej wyobraźni. Zapraszamy do zabawy z ilustracjami artystki i samodzielnego uzupełnienia zawartości kieszonek», – dodaje wydawca¹². Książka otrzymała nominację do nagrody Dobre Strony 2015, nagrody Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY 2015 w kategorii książka obrazkowa, Pióra Fredry 2015.

Okazuje się, że jako produkt całościowy, łączący obraz i słowo – w kontekście nauczania języka obcego (tu języka polskiego) książka obrazkowa może rozszerzyć grono czytelników, dotrzeć ze swoim przekazem również do czytelnika dorosłego – i to nie tego towarzyszącego w lekturze dziecku – ale tworzącego indywidualny odbiór w innej perspektywie poznawczej i edukacyjnej. I jednocześnie nadal być – jak sobie życzy tego wydawca – znakomitą inspiracją do rozwoju wyobraźni – tym razem dorosłego cudzoziemskiego uczącego się.

«W kieszonce» Iwony Chmielewskiej to historia oparta na efekcie niespodzianki/zagadki w postaci detalu ukrytego w kieszonce. W nauce języka polskiego jako obcego zdania opisujące ukryte przedmioty mogą posłużyć jako wzór do tworzenia opisów przedmiotów na poziomie początkującym A1/A2 – jako wprawka leksykalno- gramatyczna, przygotowująca do pisania.

Książkę tworzą pięknie dopracowane w szczegółach wyszyte obrazy w postaci zagadkowych dwóch zaokrąglonych na końcach trójkątów, które wystają z misternie przyszytej do każdej strony innej kieszonki. A to w pasczki, a to wyszyty krzyżykami kwiat, a to faktura w kropki, w kratkę, w kwiatki, wykończona koronką. Niespodzianka ukryta w kieszonce – zasygnalizowana wspomnianym wyszytym starannie kształtem – najpierw intryguje pytaniem nawiązującym do poprzedniej rozkładówki, a potem dramaturgia przewracanej strony przynosi zawsze zaskakującą odpowiedź – symboliczne trójkąty okazują się być uszami zająca, otwartym dziobem ptaka, liśćmi konwalii, czubkami butów do tańca, owocami, warzywami, a nawet żaglem i dziobem kajaka, nartami czy szczypcami kraba lub nożycami.

Po otwierającym pytaniu, widniejącym zawsze w górnej części lewej szarej rozkładówki «Co Jaś ma dziś w kieszonce?» oczom czytelnika na następnej stronie ukazuje się odpowiedź – wyszyta niebieską nitką na szarawym wnętrzu kieszonki. Zawsze trudna do przewidzenia, zaskakująca. Przedstawiona obrazem, ale nigdy nienazwana jednym słowem. Można powiedzieć nazwana obrazem, który dopełnia skromny jednozdaniowy tekst widoczny na następnej prawej rozkładówce – ponownie w górnej jej części – tym razem w prawym górnym rogu. Tekst wykorzystuje:

- cechy przedmiotu / postaci z kieszonki, wyrażone przymiotnikiem *smutne / wesole* (antonimy), *straszne, pyszne* lub imiesłowem przymiotnikowym – *coś pachnącego*,
- przeznaczenie przedmiotów: buty – do tańca (forma dopełniacza po przyimku *do czego?*, wyrażona rzeczownikiem *taniec* lub rzeczownikiem odczasownikowym *schrupanie / do schrupania* w przypadku groszku i marchewki),
- zachowanie zwierząt ukrytych w kieszonce, wyrażone czasownikiem *kica, śpiewa*,

¹² <https://www.mediarodzina.pl/produkt/w-kieszonce/>

- czas przeznaczenia – *na zimę/na lato*, wyrażone formą biernika po przyimku *na*,

- materiał, z którego jest zrobiona rzecz *drewniane* – o klockach. Potem następują dwa ostatnie przykłady, w których pojawia się po raz pierwszy sekwencja określeń, budowanych łańcuchowo, na zasadzie powtórzenia ostatniego przymiotnika: *Czy Olek ma też coś drewnianego? Tak, coś drewnianego i przydatnego (...)* – o spinaczu do bielizny, *przydatnego i ostrego* – o nożyczkach.

Przykłady wspomniane wyżej stanowią bogaty materiał leksykalny (w odpowiedniej ilości) oraz interesujący kontekst gramatyczny, który zaprezentowany zostaje w oryginalny sposób w połączeniu z estetycznym kontekstem kulturowym.

Pytania pojawiające się w tekście i ich powtarzalność, w przypadku czytelnika dziecięcego jest bardzo częstym zabiegiem stosowanym w literaturze dla dzieci – daje im to poczucie przewidywalności i sprawczości – same mogą zgadywać, co będzie dalej. W przypadku uczących się języka obcego staje się narzędziem do powtarzania nowopoznanych słów w zdaniach. Prowadzi do automatyzacji słownictwa.

Opowieść kończy się – zanim znuży – wciąż jeszcze intrygującym pytaniem otwartym: *Co ma dziś w kieszonce Adaś?* Przywołującym wspomnienie pytania otwierającego lekturę *W kieszonce*.

Odpowiedzią jest znów wyszyty niebieską nitką kontur prezentu – zapakowanego pudełka z wielką kokardą, której końcówki wystawały z kieszonki (widoczne na poprzedniej stronie) Tym razem tekst współlistniejący z obrazem pojawia się w prawym dolnym rogu i głosi: *Nie wiadomo*. To enigmatyczne zdanie otwiera wyobraźnię czytelnika. Bo jeśli nie wiadomo, to przecież trzeba zgłębić, trzeba kontynuować proces zaglądania do kieszonek, odkrywania nieznanego, odgadywania zagadek. I tu powstaje przestrzeń dla pomysłowości uczącego. Przykładowe zadanie realizowane przez grupę początkującą może brzmieć:

Proszę wymyślić, jaki przedmiot jest w tym pudełku/ w tej kieszonce i OPISAĆ GO. Początek może być taki: to jest coś, co ... + czasownik / to jest coś + przymiotnik/ to jest coś do (czego?) + rzeczownik lub rzeczownik odczasownikowy. I opisać z detalami tę rzecz¹³.

Ostatnie rozkładówki przynoszą kontynuację narracji, realizującą się przez obraz – wyszywany, jeszcze niedokończony, bo nitka jakby przechodzi na okładkę, i jeszcze nożyczki jej nie przecięły – historia więc trwa. A to, co wyszyte, to postacie z kieszonek, które tworzą wspólną historię lub historie – górka, z której można zjeżdżać na nartach, na wieży z klocków koń na biegunach, a na nim akrobatyczny taniec wykonuje już nie smutny pajacyk – z otwartym, a nie z ociekającym deszczem lub łzami – parasolem. Wspólna zabawa, wspólne działania. Na następnej stronie pod stopką wydawniczą, jakby przypadkiem – zając je marchewkę, kruk wydzióbuje groszek. I dzieci z końcowej okładki podążają w korowodzie z atrybutami z kieszonek – chłopczyk ma w ręku bukiet konwalii, a na stopie dziewczynki rozpoznajemy za duży but do tańca – któż nie lubił przebierać się w buty mamy lub babci. Jej dłonie zdają się sięgać ramienia chłopca z początkowej okładki, który wraz z innymi dziećmi w fartuszkach z kieszonkami podążają w korowodzie przedszkolnej zabawy. Wszystkie postacie obrysowane konturem ściegu niebieskiej nitki – i włosy dzieci, i części ciała, i ubrania, i buciki. Tylko kieszonki są wypełnione fakturą i kolorem materiału, z którego zostały uszyte. Jako te istotne detale – współlistniejące z tekstem -tytułem *W kieszonce*, widniejącym nad dziećmi.

¹³ To zadanie miało miejsce w grupie dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego na zajęciach w ramach kursu doskonalącego pisanie *Pisanie po polsku* na UH w roku 2022.

Dodatkowo można zwrócić uwagę na dłoń jednej z dziewczynek, która właśnie jest w kieszonce. Może jest ciekawa, co w niej jest? I opowieść się rozpoczyna...

«**O tych, którzy się rozwijali**». To historia o rozwoju, poświęceniu, przemijaniu, pomocy i wsparciu. Marta Kotkowska pisze:

(...) O tych, którzy się rozwijali, to metafora rozwoju, osobistego, psychicznego człowieka. Utożsamia się w niej człowieczeństwo z czynieniem dobra oraz dobroczynnością. Nawet w wydawałoby się zwykłych, codziennych sprawach, które jednak sprawiają radość i przynoszą ukojenie innym, widać heroiczną czynienie dobra. Autorka zwraca uwagę na to, że często wiele zależy od naprawdę małych, niepozornych rzeczy. Że tak naprawdę niewiele trzeba, aby pomóc, ułatwić życie sobie i innym, sprawić, by dobra wokoło było więcej. I okazuje się, że zdobycie się na to, może okazać się wielkim krokiem naprzód. A wszystko to artystka pokazuje dzięki starym niciom nawiniętym na kartonik (Kotkowska, 2018, s. 19).

Z tych kartoników autorka stworzyła postacie, nadając nowe życie starym szpulkom znalezionym na pchlim targu (o czym sama autorka wspomina w tekście umieszczonym na wyklejce książki): *Te stare nici znalezione w sklepie z używanymi rzeczami nie były już nikomu potrzebne i nikt nie podejrzewał, że kiedykolwiek jeszcze się tak rozwiną* (Chmielewska «O tych, którzy się rozwijali»).

Korpus postaci stanowi zawsze owa szpulka z nawiniętą nitką, do tego doczepione kończyny wycięte z kartonu, połączone ze sobą metalową pinezką/szpilką, umożliwia i naśladuje ruchomość stawów rąk i nóg. To sprawia, że postacie szpulkowe są zawsze pokazane w ruchu, w działaniu, rozwoju i rozwijaniu się.

Propozycja pracy z tym niezwykłym picturebookiem w grupie studentów średnio zaawansowanych (poziom B2 lub mocne B1) zostanie przedstawiona przez analizę jednej z rozkładówek. Zajęcia będą okazją do rozwoju umiejętności mówienia i (lub) pisania, poszerzą słownictwo przez ciekawy materiał leksykalny i wizualny, sprowokują do refleksji nad tematami ważnymi i osobistymi:

Dzięki temu mogli się rozwijać.

I rozwijali się coraz bardziej – to tekst zaprezentowany w prawym górnym rogu, który wiąże się z tekstem z poprzedniej rozkładówki:

Co robili? Zwykle nic wielkiego.

To, czego od nich oczekiwano.

I do czego byli wprost stworzeni.

Przynosi odpowiedź na pytanie: dzięki czemu mogli się rozwijać? Dzięki zwykłym codziennym czynnościom, które były ich obowiązkiem (*czego od nich oczekiwano*) i przeznaczeniem, wynikającym z uzdolnień i talentu (*do czego byli wprost stworzeni*).

Uczącym się języka polskiego jako obcego można zaproponować następujące zadania:

Dopisz propozycje czynności, które pasują do określenia *zwykle nic wielkiego*.

Czego oczekiwano od ciebie kiedy byłeś dzieckiem, czego oczekuje się od ciebie dziś?

Do czego jesteś *wprost stworzony*?

W czasie rozmowy toczącej się wokół książki, często powracać będzie swoista gra słów wyrażen: *mogli się rozwijać/ rozwijali się*. W celu pokazania

znaczenia obu czasowników można skorzystać ze słownika np. Wielkiego Słownika Języka Polskiego w wersji online WSJP (<https://wsjp.pl/>).

Kolejnym etapem jawi się wybieranie odpowiedniej definicji, pasującej do kontekstu z bogatej listy prezentowanej w WSJP¹⁴.

Ze względu na brak definicji rozwijać nic / sznurek istnieje konieczność stworzenia, dopasowania definicji z istniejących w słowniku. Najbliższa to *rozprostowywać coś zwiniętego*, pochodząca z nieco dłuższej definicji hasła *rozwijać papier: rozprostowywać coś zwiniętego albo złożonego*.

Łatwiejszym zadaniem wydaje się znalezienie definicji do hasła rozwijać się. WSJP mówi:

Rozwijać się: osiągać odpowiedni dla danego wieku i gatunku stopień rozwoju.

Ciekawa polemika może zrodzić się z porównania ww. definicji z wrażeniem ktoś rozwija skrzydła: *ktos zaczyna działać intensywniej i lepiej, mając możliwość wykorzystania i rozwijania swoich zdolności*¹⁵.

Zajmujące może być też przyjrzenie się wszystkim definicjom i kontekstom użycia fraz prezentowanych pod hasłem *rozwijać / rozwijać się*¹⁶.

Po intensywnej pracy z leksyką czas na wspólne odczytywanie obrazów.

Czytanie obrazu Śnieg¹⁷

*Pan Szpulkowy*¹⁸ *rozwija się – dosłownie. Biała nic rozplata się, (rozciąga na przestrzeń pokoju – na stronie verso i białą zasnieżoną na pozór pustą stronę recto, gdzie w śnieżnej bieli (bo za oknem pada śnieg) stoi zadowolone, lekko uśmiechnięte dziecko, otulone szaliczkiem wydzierganym na szydelku właśnie z delikatnej, miękkiej, chyba wełnianej nitki w białokremowym odcieniu. Ta sama nic stała się sznurkiem do sanek.*

W pokoju na krześle wiszą czerwone rękawiczki połączone tą samą nicią – może to rękawiczki dziecka z poprzedniej strony, które właśnie wróciło z sanek – zdążyło niedbale porzucić, najpewniej mokre rękawiczki na oparciu krzesła, a w dole strony postawiło buty zimowe ze sznurowadłami od Pana Szpulkowego i śladami płatków śniegu w postaci małych białawych kropek – dużo mniejszych niż śnieg padający za oknem.

¹⁴ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/17028/rozwijac-sie>

<https://wsjp.pl/haslo/podglad/16947/rozwijac>

¹⁵ <https://wsjp.pl/haslo/podglad/17088/ktos-rozwija-skrzydla>

¹⁶ *Definicje ze WSJP: rozwijać* 1. papier 2. cukierek 3. liście 4. wrażliwość 5. działalność 6. prędkość 7. temat 8. szyki 9. menu **rozwijać się** 1. organizm 2. paki 3. handel 4. sytuacja 5. talent 6. choroba 7. spadochron 8. batalion

¹⁷ Nazwa stworzona na potrzeby zajęć przez autorkę artykułu. Więcej przykładów analizy obrazów z picturebooka «O tych, co się rozwijali» dokonuje Beata Śniecikowska w: «Książka obrazkowa: próba porządkowania doświadczeń, (czyli o genologii, słowografii i intymistyce logowizualnej)», *Teksty drugie* 2022, nr 1, s. 47–67 (opisy logowizualnych lektur s. 57–66), używając określenia logowizualna mikrolektura. Tak tłumaczy to określenie: «Mikrolektury rozumiem (za Adamem Dziadkiem, który z kolei odwołuje się do pism Jeana Pierre’a Richarda) jako „lektury drobiazgowy, a jednocześnie lektury rzeczy drobnych (nie chodzi bynajmniej o drobne utwory literackie, choć i takie mogą stać się jej przedmiotem), z pozoru mało ważnych. [...] Mikrolektury zwracają uwagę na szczegóły i opierają się przede wszystkim na nim» (A. Dziadek *Sztuka mikrolektury* Rolanda Barthes’a, w: *Miniatura i mikrologia literacka*, t. 1, red. A. Nawarecki, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000, s. 30–45, cyt. s. 31). Uznaję, że można także dokonywać mikrolektur artefaktów dwu- (i więcej) medialnych” (B. Śniecikowska. Tamże, s. 56).

¹⁸ Nazwa stworzona na potrzeby zajęć przez autorkę artykułu

Na ścianie fotografia – obraz – zawieszony tam na białej nici – wełniana pętka łączy obraz z gwoździem, wbitym w ścianę, a na fotografii dziewczynka trzyma na smyczy – nitkowym sznurku – psa. A może to dziewczynka od sanek? Można uchwycić pewne podobieństwo (?).

Okno ze śniegiem krzesło z rękawiczkami i buty tworzą przekątną w obrębie jednej strony, drugą przekątną przechodzącą przez całą rozkładówkę, stanowi fotografia – obraz, wiszący na ścianie, Pan Szpulkowy, sanki i dziecko. Wszyscy jakby połączeni białymi elementami, a dla Pana SZ. – to jak znaki, atrybuty jego prawie świętych pomocowych dzieł. Poważna, skupiona twarz mogłaby być twarzą świętego z obrazka.

Wszyscy i wszystko statyczne, tylko Pan Sz. uchwycony w dynamice gestu rozwijania nici – analogicznie proces rozwijania się = rozwoju zakłada dynamikę, przeciwstawia się statyce.

We wspólnym odczytywaniu obrazu może pomóc metoda Strategii Myślenia Wizualnego (ang. VTS Visual Thinking Strategy) stworzona i rozwijana przez psycholog poznańczą Abigail Housen i edukatora muzealnego Philipa Yenawine, która koncentruje się na moderowanych dyskusjach o sztuce.

Teoria myślenia wizualnego Rudolfa Arnheima, ma nadrzędne znaczenie w badaniach empirycznych Abigail Housen i wynikającej z nich teorii rozwoju estetycznego. Zastosowanie Housen, Arnheima, Piageta i innych stanowi genezę i teoretyczne podstawy rozwoju metod i programów nauczania Visual Thinking Strategies¹⁹.

W ramach VTS opracowano trzy strategiczne pytania, które pozwalają zainicjować i utrzymać dyskusję:

1. *Co dzieje się na tym obrazie (zdjęciu)?* (pytanie inicjujące dyskusję);
2. *Co widzisz, że tak twierdzisz?* (pytanie zadawane za każdym razem, gdy obserwacja prowadzi do interpretującego komentarza i chroniące przed nim);
3. *Co jeszcze możesz / możemy znaleźć?* (pytanie, które służy pogłębieniu i poszerzeniu znaczenia).

Rolą moderatora jest umiejętne zastosowanie tych pytań i stworzenie warunków ułatwiających dyskusję. Powinien uważnie słuchać wszystkich odpowiedzi, traktując je w ten sam sposób. Wskazywać na pojawiające się obserwacje, umieć je sparafrazować i połączyć w komentarz, upewniając się, czy ich treść i znaczenie są zrozumiałe i pomocne dla wszystkich²⁰.

Rola moderatora spoczywa na uczącym, a ściśle określone metodą VTS zachowania wyznaczają świetne strategie metodyczne z punktu widzenia metodyki nauczania jppo. Wysłuchanie wszystkich odpowiedzi (bez natychmiastowej i bezpośredniej korekty błędów), wskazanie na pojawiające się obserwacje – oprócz korzyści językowych (uczący się słyszą powtórnie wypowiedź zbudowaną na podobnym materiale leksykalnym) może też zawierać elementy budowania pozytywnej motywacji – każda wypowiedź jest ważna i usłyszana. I wreszcie parafraza – ważna z punktu widzenia rozwoju językowego – uczący się słyszą ten sam znaczeniowo komunikat, ale z nieco innym materiałem leksykalnym, strukturą gramatyczną – jest to szansa na rozwój językowy, ale również na wyjaśnienie i

¹⁹ por. <https://vtshome.org/>

²⁰ Marcin Szelaąg, *Strategia myślenia wizualnego – czego może uczyć oglądanie obrazów* <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/strategia-myslania-wizualnego-czego-moze-uczyc-ogladanie-obrazow>

zrozumienie treści, które być może w czasie wcześniejszego słuchania zostały pominięte lub niezrozumiałe. Cały czas werbalne komunikaty pozostają w relacji z ich wizualnymi odpowiednikami. Całemu procesowi towarzyszy wrażliwa postawa uczącego na zrozumienie treści i znaczenia komentarzy przez wszystkich uczestników dyskusji.

Dyskusja może przynieść wiele kontekstów: ktoś zwróci uwagę na analogię do obrazu *Pokój van Gogha w Arles*, ktoś rozwinie wątek przyjaźni dziewczynki i psa, saneczkowania, wspomnień z dzieciństwa, ktoś inny robótek ręcznych, szydełkowania, robienia na drutach, sznurowania butów czy pogody zimowej. A może pojawią się tematy związane z pomocą, poświęceniem, dobrem i troską o innego.

Ogromne pole tematyczne, którego ograniczeniem będzie tylko czas zajęć.

Zakończenie. Picturebooki na zajęciach języka polskiego jako obcego dają inne możliwości działań rozwijających wszystkie sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, czytanie, słownictwo i gramatykę, mówienie oraz pisanie, jak również mediację (w sytuacji upraszczania, rozbudowywania treści lub jej tłumaczenia).

Synergia tekstu i obrazu rodzi nowe spojrzenie na język jako desygnat kultury. Picturebook jako artefakt kulturowy przybliży poznanie języka i sztuki języka (w znaczeniu jego niezwykłych możliwości wyrażania i opisywania rzeczywistości) oraz języka sztuki (poprzez obecność obrazu)²¹.

Wprowadza dorosłego uczącego się w świat literatury dla dorosłych i dzieci.

References

- Arnheim, Rudolf. (2013). *Myślenie wzrokowe*. Wyd. 2. Gdańsk: Wydaw. Słowo/Obraz Terytoria.
- Bader, Barbara. (1976). *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan Publishing Co.; London: Collier Macmillan Publishers.
- Bland, Janice. (2019). Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children's Literature! *CLELE Journal*, 7 (2), 79-103.
- Cackowska, Małgorzata. (2017). Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy. In M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (eds.), *Książka obrazkowa: Wprowadzenie* (pp. 11-48). Poznań: Instytut kultury popularnej.
- Dyduchowa, Anna. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: WN WSP.
- Dyduchowa, Anna. (2005). Metody kształcenia sprawności językowej, Cz. 2. *Nowa Polszczyzna*, 1, 13-25.
- Ghosn, Irma K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56 (2), 172-179.
- Heshmatifar, Zahra, Amirian, Seyed Mohammad Reza. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian EFL learners. *International Journal of Research Studies in Education Technology*, 1, 35-44.
- Hughes, Annie. (2006). The "why", "what" and "how" of using authentic picture books and stories in the EYL classroom: some practical considerations. In Enever, Janet; Schmid-Schönbein, Gisela (eds.), *Picture Books and Young Learners of English*. (pp. 151-163). München: Langenscheidt ELT.

²¹ autorka artykułu nie jest pierwszą wykorzystującą grę słów *sztuka języka i język sztuki*-Katarzyna Nosidlak posługuje się nimi w tytule artykułu: *Język sztuki czy sztuka języka? Pisząc o rozwijaniu wrażliwości artystycznej uczniów na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej. Języki Obce w Szkole Numer: 2023/1 DOI: 10.47050/jows.2023.1.61-73*

- Kawiorski, Stanisław. (2013). Koncepcja podwójnego kodowania Allana Paivio w procesie percepcji czytanego tekstu. *Podkarpackie Studia Biblioteczne*, 2, 33-39.
- Kotkowska, Marta. (2016). Picturebook w rękach edytora – próba definicji i charakterystyki, problemy badawcze i wstępne hipotezy. https://www.researchgate.net/publication/368272768_Picturebook_w_rekach_edytora.
- Kotkowska, Marta. (2018). To, co pomiędzy słowem a obrazem – znaki, symbole i metafory wizualne w autorskich książkach Iwony Chmielewskiej. <https://doi.org/10.24917/23534583.6>.
- Krashen, Stephen. (2022). The Power of Self-Selected Fiction. In T. Summer, H. Böttger (eds.), *English in Education: Concepts, Research, Practice* (pp. 141-150). Bamberg: University of Bamberg press. <https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/6b9cfd02-a191-4c96-a51f-ef28b492d4f5/content>.
- Legierska, Anna. (2015). Iwona Chmielewska. <https://culture.pl/pl/tworca/iwona-chmielewska>.
- Lipińska, Ewa. (2016). Przekład intersemiotyczny w glottodydaktyce polonistycznej. In E. Lipińskiej, A. Seretny (eds.), *Thumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym* (pp. 141-163). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Loder-Buechel, Laura. (2020). The Power of the Picture Book. *English Teaching Forum*, 58 (4), 34-37.
- Morcinek-Cudak, Barbara. (2005). Elementy przekładu intersemiotycznego w nauczaniu grup zaawansowanych. *Postscriptum Polonistyczne*, 2 (50), 105-113.
- Mourão, Sandie. (2016). Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response. *Children's Literature in English Language Education Journal*, 4, 25-30.
- Mucha-Iwaniczko, Klaudia. (2019). Współczesne książki o sztuce jako narzędzie dydaktyczne na zajęciach języka polskiego jako obcego. *Roczniki humanistyczne*, 67 (10), 113-126.
- Nikolajeva, Maria. Scott, Carole. (2001). *How Picturebooks Work*. Abingdon: Routledge.
- Nikolajeva, Maria. (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks, In L. Sipe, S. Pantaleo (eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-referentiality*. New York–London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203926970-11/play-playfulness-postmodern-picturebooks-maria-nikolajeva?context=ubx&refId=22b1d418-374f-4937-975a-36dd5d4e2a6f>.
- Nosidlak, Katarzyna. (2023). Język sztuki czy sztuka języka? Rozwijanie wrażliwości artystycznej uczniów na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 61-73.
- Paivio, Allan. (1971). *Imagery and verbal process*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Paivio, Allan. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. New York: University Press; Clarendon Press.
- Serafini, Frank. (2009). Understanding Visual Images in Picturebooks. In J. Evans (ed.), *Talking Beyond the Page. Reading and Responding to Picturebooks*. London–New York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003061151-3/understanding-visual-images-picturebooks-frank-serafini?context=ubx&refId=a404cd7c-f555-4897-8218-99257d81808b>.
- Serafini, Frank. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Śniecikowska, Beata. (2022). Książka obrazkowa: próba porządkowania doświadczeń, (czyli o genologii, słowografii i intymistyce logowizualnej) *Teksty drugi. Teoria literatury, krytyka, interpretacja*, 1, 47-67.
- Stefańczyk, Justyna. (2018). *Opowieści na 32 stronach : fenomen książki obrazkowej: rozprawa doktorska*. Cieszyn: Uniwersytet Śląski. Wydział Artystyczny.
- Tomaszewski, Andrzej. (2011). *Architektura książki*. Warszawa: Centralny Ośrodek Badawczo-Rozwojowy Przemysłu Poligraficznego.
- Zirkel, Michelle. (2022). The Potential of Picturebooks in Primary ELE : Fostering Language Skills and Addressing Pressing Concerns of Modern-day Society, In T. Summer,

H. Böttger (Eds.), *English in Primary Education: Concepts, Research, Practice* (pp. 117-139). Bamberg: University of Bamberg Press.
Syrwid, Marta. (2016). Wywiad Klatki z wyobraźnią. Z Iwoną Chmielewską rozmawia Marta Syrwid. *Znak*, 12, 93-99.

Резюме

Якубек-Глонб Ізабела

ПРОЧИТАТИ НЕНАЗВАНЕ, НАЗВАТИ ВИДИМЕ, РОЗПОВІСТИ ІСТОРІЇ ПО-НОВОМУ: ІЛЮСТРОВАНІ КНИЖКИ У ВИКЛАДАННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Передумови. У сфері освіти, зокрема у викладанні та вивченні мов, зображення відіграє ключову роль. Було сформульовано багато методик та інструментів, що ґрунтуються на використанні зображень. У цій статті досліджено навчальний потенціал ілюстрованої книжки – прикладу синергії зображення і тексту як інструменту у викладанні польської мови як іноземної, з особливим акцентом на розвиток усіх мовних навичок, зокрема навичок говоріння, письма та читання текстів і зображень (візуальної грамотності).

Мета. Метою цієї статті є підкреслити функцію ілюстрованої книжки у викладанні польської мови як іноземної, не обмежуючись дитячою аудиторією, а поширюючи її на дорослих учнів на різних мовних рівнях. У дослідженні розглянуто потенційну роль ілюстрованих книжок для розвитку всіх мовних навичок.

Методи. У цьому дослідженні було використано метод контент-аналізу, який є фундаментальним компонентом методології якісних досліджень. Крім того, було використано метод включеного спостереження, який передбачав відвідування сесій, конференцій та зустрічей, присвячених книжкам з картинками, організованих різними установами та групами, за підтримки польського відділення ІВВУ та Меморіальної Премії Астрід Ліндгрєн. Метод критичного контент-аналізу був використаний у тематичному дослідженні книги в контексті викладання польської мови як іноземної. Дослідження ґрунтується на попередніх розвідках і сприяє розумінню ефективності ілюстрованої книжки як інструменту у викладанні польської мови як іноземної для розвитку всіх мовних навичок (зокрема, навичок говоріння, письма та читання текстів і малюнків – візуальної грамотності). Теоретичні міркування доповнено аналізом двох ілюстрованих книжок Івони Хмелевської «W kieszonce» та «O tych co się rozwijali» та описом їх використання у викладанні польської мови як іноземної для дорослих учнів.

Результати. Дослідники заохочують багатоканальне передавання інформації та мультисенсорне сприйняття, щоб активувати праву півкулю і таким чином стимулювати мозок до ефективнішої роботи, що сприяє більш ефективному засвоєнню та вивченню мови. Ілюстрована книжка є чудовим інструментом, який реалізує метод інтерсеміотичного перекладу, і навіть розвиває його, адже тут відбувається читання зображень і тексту у взаємній кореляції, єдності та взаємозалежності. Відбувається взаємодія між вербальним і невербальним кодом, що створює синергію між двома півкулями і покращує роботу мозку, що приводить до більш ефективного вивчення мови. Крім того, відбувається мультисенсорне сприйняття повідомлення – образи, створені Івоною

Хмелевською, справляють враження тривимірних – як колажі, вигадливо вирізані, сплетені, зшиті, вишиті, незважаючи на очевидне існування у двох вимірах, вони ніби доступні на дотик. І тут багатоканальність повідомлення стикається з інтерпретацією, візуальна метафора оживає і промовляє. Дослідження показують, що ілюстровані книжки можна використовувати для тренування всіх комунікативних навичок і підвищення рівня володіння лексикою і граматику, орфографією, вимовою, інтонацією іноземної мови. Хоча книжки з картинками, в першу чергу, використовуються для розвитку комунікативних навичок та контекстуалізації слів і частин певного семантичного поля для розширення словникового запасу учнів (S. Mourão), вони також можуть сприяти розвитку багатьох інших навичок, наприклад, розвитку літературної компетенції, яка охоплює емпатійну, естетичну та стилістичну складові, розвиток культурної та дискурсивної компетенції, інтерпретаційної компетенції, а також навичок усного та писемного мовлення, читацької та загальної мовної компетенції.

Дискусія. Наведені приклади корисності ілюстрованої книжки у навчанні іноземної мови дітей та учнів молодшого віку можуть бути поширені й на дорослих учнів. Цілі викладання іноземної мови для обох груп схожі, справа лише у правильному доборі матеріалу. Книжки з картинками на уроках польської мови як іноземної надають надзвичайні можливості для занять, що розвивають усі мовні навички: розуміння на слух, читання, лексику та граматику, говоріння та письмо, а також роботу з текстом (під час спрощення, розширення або перекладу змісту). Синергія тексту та зображення породжує новий погляд на мову як культурний десигнатор. Ілюстрована книжка як культурний артефакт наближає нас до розуміння мистецтва мови (в сенсі її надзвичайних можливостей виражати і описувати дійсність) та мови мистецтва (через наявність зображення). Вона вводить дорослого учня у світ дорослої та дитячої літератури. Книжки Івони Хмелевської слугують чудовими зразками для реалізації цих вимог.

Ключові слова: ілюстрована книжка, читання зображень, польська мова як іноземна, Івона Хмелевська, дорослі учні.

Abstract

Jakubek-Głąb Izabela

READING THE UNNAMABLE, NAMING THE VISIBLE, TELLING STORIES IN A NEW WAY: PICTUREBOOKS IN TEACHING POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Background. In the domain of education, particularly in the teaching and learning languages, the image assumes a pivotal role. Plenty of methodologies and instruments, rooted in the utilization of images, have been formulated. This article sets out to explore the possibilities of the picturebook – the example of the synergy of image and text as a tool in the teaching of Polish as a foreign language, with a particular focus on the development of all language skills, with a focus on the skills of speaking, writing, and reading texts and images (visual literacy).

Purpose. The aim of this article is to emphasize the function of the picturebook in the teaching of the Polish language as foreign, not limited to a children's audience, but extending this to adult learners at different levels of language. The study

investigates the potential role of picturebooks for the development of all language skills.

Methods. The content analysis method, which is a fundamental component of qualitative research methodology, was utilized in this study. Additionally, the method of participant observation was employed, which entailed attending sessions, conferences and meetings on picture books organized by various institutions and groups, following the Polish Section of IBBY and the Astrid Lindgren Memorial Award. The critical content analysis method was employed in a case study of a book in the context of teaching Polish as foreign language. The study builds on prior research and contributes to understanding the effectiveness of the picturebook as a tool in the teaching Polish as foreign language – in the development of all language skills, (and in particular the skills of speaking, writing and reading texts and pictures – visual literacy). The theoretical considerations are complemented by an analysis of two picturebooks by Iwona Chmielewska *W kieszonce* and *O tych co się rozwijali*, indicating their use in teaching Polish as a foreign language to adult learners.

Results. Researchers encourage multichannel transmission and multisensory perception to activate the right hemisphere and thus stimulate the brain to work more efficiently to facilitate more effective language acquisition and learning. The picture book seems to be a fitting example that illustrates the method of intersemiotic translation, and even develops it, because what takes place here is the reading of images and text in mutual correlation, unity, and interdependence. There is mediation between the verbal and non-verbal code, which creates synergy between the two hemispheres and improves brain performance, leading to more effective language learning. In addition, a multisensory perception of the message takes place – the images created by Iwona Chmielewska give the impression of being three dimensional – as collages, intricately cut out, woven, stitched, and embroidered despite obviously existing in two dimensions, they seem to move the sense of touch. And here the multichannel nature of the message meets interpretation, the visual metaphor comes alive and speaks. Research shows that picturebooks can be used to train all communication skills and increase students' language proficiency in vocabulary and grammar, spelling, pronunciation, intonation of a foreign language. (M. Zirkel) Although picturebooks are primarily used to develop communicative skills and contextualise words and parts of a specific semantic field to expand learners' vocabulary (S. Mourão), picturebooks can also promote many more skills e.g. the promotion of literary competence, which includes empathetic, aesthetic and stylistic competence, the development of cultural and discursive competence, interpretative competence, as well as reading competence and general language competence (M. Zinker).

Discussion (Conclusions and Prospects). The mentioned examples of the usefulness of the picture book in teaching foreign language to children and young learners can be extended to adult learners. The objectives of teaching a foreign language to both groups are similar, it is merely a matter of appropriately selecting the material. Picturebooks in Polish as foreign language classes provide extraordinary opportunities for activities developing all linguistic proficiencies: listening comprehension, reading comprehension, vocabulary, and grammar, speaking and writing, as well as mediation (when simplifying, expanding, or translating content). The synergy of text and image gives rise to a new view of language as a cultural designator. The Picturebook as a cultural artefact brings us closer to an understanding of language and the art of language (in the sense of its

extraordinary possibilities to express and describe reality) and the language of art (through the presence of an image). It introduces the adult learner to the world of adult and children's literature. The picture books of Iwona Chmielewska serve as excellent models for the implementation of these requirements.

Keywords: picture book, reading images, Polish as a foreign language, Iwona Chmielewska, adult learners.

Відомості про автора

Якубек-Глонб Ізabela, викладач польської мови, літератури та культури кафедри лінгвістики, Університет Хельсинки (Фінляндія), e-mail: izabela.jakubek@helsinki.fi

Jakubek-Głąb Izabela, university instructor of Polish Language, Literature and Culture, Department of Languages, University of Helsinki (Finland), e-mail: izabela.jakubek@helsinki.fi

ORCID 0009-0009-6116-4504

Надійшла до редакції 30 листопада 2024 року

Прийнято до друку 16 грудня 2024 року